

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Introvertní učitel na prvním stupni ZŠ

Introverted teacher in the primary school

Kateřina Schreierová

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: I.ST

Rok odevzdání: 2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Introvertní učitel na prvním stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28.3. 2021

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení, lidský přístup a trpělivost při konzultacích, dále Mgr. Zuzaně Šulcové za trpělivé naslouchání a pomoc při volbě výzkumných postupů, také všem pánům učitelům a paním učitelkám, kteří se do výzkumu zapojili, největší poděkování patří моým rodičům za celoživotní podporu, bez kterých bych neměla možnost se této práci věnovat.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá osobností introvertního učitele na prvním stupni základní školy. V teoretické části představuje profesi učitele skrze profesní kompetence a činnosti, z nichž se povolání učitele skládá. Následuje stručný přehled teorií osobnosti, který směřuje k hlubšímu pochopení osobnosti člověka a bližšímu seznámení s pojmy introverze a extraverte. Dále se věnuje silným a slabým stránkám introverze a jsou zde uvedeny čtyři typy introvertního vnímání světa.

Empirická část zkoumá, jak se projevuje introvertní typ v roli učitele a jaké jsou jeho silné a slabé stránky. Do výzkumu byli osloveni muži i ženy vykonávající v současné době činnost učitele na prvním stupni základní školy. K identifikaci osobnostních typů jednotlivých respondentů byl využit online osobnostní dotazník. Pro samotný sběr dat byla zvolena metoda hloubkového rozhovoru. Pro hloubkové rozhovory byli vybráni pouze respondenti s introvertním osobnostním typem.

Výsledky analýzy nasbíraných dat přináší hlubší porozumění osobě introvertního učitele. Popisují jeho konkrétní potřeby, které jsou pro introvertní osobu učitele důležité ve vztahu k výkonu jeho práce. Dále jsou popsány konkrétní situace, které jsou pro introvertní osobu učitele zátěžové, poté strategie, kterými introvertní učitelé předchází pro ně náročným profesním situacím, a nakonec také silné profesní stránky a situace, v nichž se introvertní učitelé cítí nejpřirozeněji.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

učitel na prvním stupni ZŠ, profesní kompetence, vyučovací styl, introverze, rozhovor, potřeby, zátěžové situace, silné stránky

## **ABSTRACT**

The thesis examines the personality of an introverted teacher at elementary school. In the theoretical part, it shows the profession of teacher through the professional competences and activities of which the profession of teacher consists. Following is a brief overview of personality theories, which aims towards a deeper understanding of the personality of man and a closer understanding of the concepts of introversion and extraversion. It also addresses the strengths and weaknesses of introversion and lists four types of introverted perception of the world.

The empirical part examines how the introverted type express itself in the role of teacher and what are his strengths and weaknesses. Both men and women currently working as teachers at elementary school were approached for the research. An online personality questionnaire was used to identify the personality type of individual respondents. Method of in-depth interview was chosen for the data collection itself. Only respondents with an introverted personality type were selected for in-depth interviews.

The results of the research brought a deeper understanding of the personality of the introverted teacher. It describes the specific needs, which are important for an introverted person of a teacher in relation to the performance of his work. Furthermore, the specific situations that are stressful for an introverted person of a teacher are described, then the strategies by which introverted teachers prevent difficult professional situations, and finally the strengths of professional aspects and situations in which introverted teachers feel most natural.

## **KEYWORDS**

primary school teacher, professional competence, introversion, teaching style, interview, needs, stress situations, strenghts

## Obsah

Úvod .....	8
1 Učitel .....	9
1.1 Různé pohledy a charakteristika	9
1.2 Specifika učitelské profese	10
1.3 Profesní kompetence a jejich třídění	11
1.4 Profesní činnosti učitele	14
1.5 Vyučovací styl	15
2 Osobnost a osobnostní typ.....	18
2.1 Vymezení osobnosti	18
2.2 Teorie osobnosti	18
2.3 Introverze a extraverze	20
2.4 Introvertní typ	22
Silné stránky.....	23
2.5 Typy introvertů	24
3 Introvertní učitel.....	27
3.1 Introvertní učitel ve výzkumech	27
3.2 Shrnutí teoretické části	29
Empirická část .....	30
4 Metodologie .....	30
4.1 Výzkumné metody	30
4.2 Cíl výzkumného šetření	32
4.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika	32
4.4 Metodologie sběru a zpracování dat	35
4.5 Výsledky analýzy	36
4.5.1 Potřeby introvertního učitele .....	36

4.5.2	Zátěžové situace .....	43
4.5.3	Strategie k naplnění potřeb .....	53
4.5.4	Silné stránky introvertního učitele.....	60
4.6	Interpretace výsledků a závěry	62
	Shrnutí a závěr diplomové práce .....	66
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	68
	Seznam příloh.....	72

## Úvod

Povolání učitele je velice dynamické a náročné povolání. Učitel ve své práci zastává nespočet činností, musí velice pružně reagovat na změny ve třídě, na náladu svých žáků, čelit odlišným názorům rodičů.

Během svých praxí ve škole jsem měla možnost vidět rozličné přístupy k výuce, ke komunikaci se žáky. Sama si všímám toho, že i můj způsob komunikace a práce s dětmi je veskrze originální. Přestože nás fakulta pečlivě a systematicky připravuje pro tuto práci, každý z nás, když předstoupíme před třídu, vkládáme do výuky kus sebe, ať vědomě či nevědomě, osobnost každého z nás ovlivňuje náš pedagogický přístup.

Osobnostní typ každého člověka se odráží ve způsobu, jakým komunikuje, ve spolupráci s ostatními lidmi a v neposlední řadě také ve způsobu, jak dospělý vychovává a vzdělává děti (Miková, Stang 2015).

Prostředí školy je velmi specifické. Někomu by se mohlo zdát, že je to prostředí, které přímo nahrává extrovertním typům. Přesto mezi učiteli nalezneme také introverty, stejně jako mezi žáky. Sama jsem spíše introvertní typ, a to byl také jeden z impulsů k tomu zkoumat, jak učitelé na prvním stupni vnímají svou introverzi. V čem jim tato jejich přirozenost pomáhá, co je naopak její slabou stránkou při výkonu učitelské práce?

Domnívám se, že čím více člověk zná sama sebe, své silné a slabé stránky, tím lépe se může rozvíjet a pomáhat v rozvoji i ostatním. Zároveň, pokud člověk ví, kde jsou jeho slabá místa, může se učit tato místa adekvátním způsobem posilovat.



# 1 Učitel

V závislosti na cíli práce je potřeba hlouběji porozumět profesi učitele, proto jsou v následující kapitole ukázány různé pohledy na tuto profesi, komplexnost učitelského povolání a jeho náročnost je představována skrze rozmanitost kompetencí potřebných pro povolání učitele a dále skrze široký záběr činností, ze kterých se učitelská profese skládá.

## 1.1 Různé pohledy a charakteristika

**Učitel** „je osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání” (Průcha 2013, s. 326). Učitel je osoba, jež značným způsobem ovlivňuje, směřuje vzdělávání druhých osob, v našem případě žáků prvního stupně. Podstatou učitelství je schopnost efektivně didakticky transformovat učivo a hledat individuální možnosti každého žáka (Urbánek 2005, s. 12).

Lašek (2007) přináší tradiční pohled na učitele jako člověka, který má dva úkoly: zprostředkovat vědění a podílet se na socializaci dítěte. Urbánek (2005) se snaží charakterizovat učitele pomocí ideálu, ke kterému by se měl učitel ve svém pedagogickém působení přibližovat. Učitel by měl mít kladný vztah k dětem a měl by být schopen s nimi komunikovat. Měl by být dobře informovaný, měl by dobře reagovat na změny. Další charakteristiky ideálního učitele, které Urbánek (2005) uvádí, jsou optimističnost, důslednost, jasnost a stručnost ve vyjadřování, otevřenost vůči druhým, trpělivost, smysl pro humor a další.<sup>1</sup> Gillernová (2012) vnímá model ideálního učitele jako cíl, ke kterému lze směřovat v souvislosti s měnícími se požadavky, společenskými podmínkami, vzdělávacími koncepcemi a edukačními cíli.

Učitel by měl být dobrým řečníkem. Dobře mluvit znamená ve školních podmínkách klást vhodné otázky, které motivují, jsou přizpůsobené kognitivní úrovni dětí a jejich osvojeným znalostem a zájmům. Ještě důležitější než řečnické dovednosti je ovšem umění naslouchat, dát žákům najevo, že na jejich názoru záleží, umět vhodným způsobem vést rozhovor, aniž by bylo zraněno sebevědomí dítěte (Fontana 2010).

V dnešní době se na učitele nahlíží čím dál víc jako na expertní profesi. Učitel je chápán jako odborník, „který usnadňuje procesy učení a vytváří příznivé podmínky a podnětné příležitosti k co nejvyššímu rozvoji každého žáka” (Spilková 2008, s. 342).

---

<sup>1</sup> Pro srovnání viz Urbánek (2005), s. 32

Gillernová (2012) uvádí, že učitel je představitelem tzv. *socioprofesionální role*. Tato role je natolik specifická, že z ní může málokdy vystoupit. Učitel se vyrovnává s požadavky společnosti a jejím očekáváním, jak by se měl chovat na veřejnosti, o učitelské profesi koluje řada předsudků, co vše by měl učitel zvládat (Gillernová 2012).

**Učitel primární školy** pomáhá dítěti adaptovat se v novém školním prostředí. Obzvláště v prvních letech, kdy dítě není schopno realisticky hodnotit sebe sama a ostatní, přijímá názory učitele za své. Jak o dítěti smýšlí a mluví třídní učitel, tak dítě vnímá sebe samo. Učitel by měl skrze pozitivní zpětnou vazbu modelovat správné chování žáka a pozitivní pohled na sebe sama (Miková 2008). Podobně o učiteli primární školy hovoří Lašek (2007), který také považuje roli učitele v prvních letech školní docházky dítěte za klíčovou. Učitel vnáší do třídy určitý řád, styl výuky, pohled na žáka, dovednosti ale i zlozvyky, které osobnost žáka ovlivňují.

Blízký tomuto pohledu je i názor Kohoutka (1996), který uvádí, že osobnost učitele zásadním způsobem ovlivňuje vzdělávací proces žáků. Do popředí klade jeho autoritu, která je utvářena společenskou a odbornou pověstí a zároveň charakterovými a morálními vlastnostmi učitele a jeho schopnostmi organizace a řízení práce. Přímý vliv pedagoga je podle Kohoutka (1996) nenahraditelný. Učitel je pro žáky vzorem, jeho osobní příklad a slovní působení má podstatný vliv na utváření žákovy osobnosti.

## 1.2 Specifika učitelské profese

Učitelská profese je specifická pro rozmanitost profesních činností, jejich souběh, časové vymezení, psychickou náročnost, odbornou činnost a plnou výkonnost (Vašutová 2007). Rozšiřující se působnost učitele na něj klade stále nové nároky. Učitel jako profesionál má podíl na socializaci a celkové kultivaci osobnosti dítěte, nese odpovědnost za identifikaci a rozvíjení vývojových a individuálních možností žáků. Společnost očekává od učitele schopnost sebereflexe, analýzy vlastní činnosti, prezentace a argumentace svého pojetí výuky. Učitel by se měl podílet na rozvoji školy, spolupracovat s kolegy, kvalitně komunikovat s rodiči i širším sociálním okolím. Učitel by měl být proaktivní v procesu změn ve školství a vzdělávání, měl by uvažovat nad danými otázkami z hlediska budoucnosti (Spilková 2008).

Dalším specifikem profesních aktivit učitele je lidský vztah jako součást profese. Podstatou jeho činnosti je práce s člověkem, se žákem. Učitel spoluprožívá žákovy úspěchy či prohry a zklamání a je ochoten dítěti pomáhat. Příznačným pro toto povolání je jeho

komplexnost, která se projevuje právě širokým záběrem profesních činností a značně rozmanitými kompetencemi, které jsou od výkonu profese očekávány (Urbánek 2005).

Učitel se během své pracovní činnosti setkává mnohdy s neočekávanými situacemi, na které se lze jen těžko připravit. Jedná se o různé žertovné kousky a výstupy žáků, studentů, výchovné problémy, problémy s kázní ve třídě a podobně (Průcha 2002).

Učitelství je svou povahou stresovým povoláním. Požadavky od žáků, rodičů, nadřízených, společnosti, politiků, nedostatek prostředků k dalšímu vzdělávání, málo času na odpočinek, málo podpory zvenčí, to a mnohé další přináší řadu zátěžových situací. Učitel je zavřený sám se svými problémy ve třídě (Fontana 2010 a Lašek 2007).

Nároky, které jsou kladeny na osobu učitele, mohou negativně ovlivňovat jeho psychické zdraví. Urbánek (2005) mezi zdroje psychické zátěže řadí příliš mnoho povinností, které musí učitel zvládat, s tím spojený nedostatek času, velký počet žáků ve třídě, kázeňské problémy, snahu rodičů ovlivňovat učitele, nepříznivý vliv společnosti i nepříznivé vztahy s kolegy.

### 1.3 Profesní kompetence a jejich třídění

*„Kompetence v pedagogickém pojetí znamená schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejm. v pracovních situacích”* (Průcha 2013, s. 129).

Vašutová (2007) popisuje profesní kompetence jako odbornou způsobilost, předpoklady pro úspěšný výkon profese, které se neustále rozvíjí a utváří získáváním nových zkušeností a dalším vzděláváním v průběhu výkonu profese. Průcha (2002) hovoří o profesních kompetencích jako o souboru odborných a osobnostních předpokladů, které jsou potřebné pro výkon učitelské profese. Tyto kompetence by měli učitelé získávat studiem a pak je dále rozvíjet v průběhu profesního působení.

Kratochvílová (c2015) charakterizuje profesní kompetence jako *„soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými je učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání”* (Kratochvílová c2015, s. 10). Podobně jako Kratochvílová (c2015) mluví o profesních kompetencích učitele také Tomková (2012), která píše o profesních kompetencích jako o kombinaci profesních znalostí, dovedností, postojů a hodnot i osobnostních charakteristikách učitele.

Spilková (2008) uvádí, že profesní kvality učitelé profese se vzájemně ovlivňují, jsou provázány, a to právě s ohledem na znalosti, dovednosti, zkušenosti, postoje a osobnostní předpoklady učitele, jež podmiňují kvalitní výkon učitelé profese.

Profesní kompetence učitele lze podle Vašutové (2007) rozdělit do tří komponent. Všeobecně vzdělávací komponenta, předmětová komponenta, pedagogicko psychologická komponenta. Do všeobecně vzdělávací komponenty patří sociální kompetence učitele spojené s porozuměním, empatií, tolerancí a s rozvojem komunikativních dovedností učitele. Dále zahrnuje formování osobnostních kvalit učitele, jako jsou jeho morální kvality, tvořivost, schopnost řešení problémů, kritického myšlení, spolupráce apod.

Do oborové komponenty Vašutová (2007) řadí ovládání vědních disciplín vztahujících se k vyučovanému předmětu, ovládání metodologie a schopnost transformace vědních poznatků a praktických zkušeností do vyučovacích předmětů. Oborová komponenta sleduje to, jak je učitel profesně připraven, jaké má znalosti o předmětu, na kolik ovládá metodologii, jak je schopen přiblížit látku žákům, sleduje-li trendy v pedagogice, zda-li se sebevzdělává.

Nakonec pedagogicko-psychologická komponenta, ta se dotýká výchovné a vzdělávací práce učitele. Vychází z poznatků didaktiky, filosofie, pedagogické a sociální psychologie a pedagogické praxe (Vašutová 2007).

Podle Laška (2007) patří mezi profesní kompetence učitele především řízení práce třídy, hodnocení a poskytování zpětné vazby žákům, poskytování jednoznačných a pochopitelných instrukcí, individuální přístup, schopnost efektivní komunikace se žáky, porozumění sociálním aktivitám a vztahům ve třídě.

Naopak Kratochvílová (2010) dělí kompetence kvalitní pedagogické praxe do šesti okruhů:

1. profesní rozvoj (studium, vzdělávací aktivity)
2. prostředí a podmínky výuky (podnětné a zdravé prostředí ve třídě)
3. plánování a evaluace výuky (podpora sebehodnocení žáků, vyhodnocování individuálního rozvoje, výuka na základě ŠVP)
4. škola a komunita
5. komunikace (respekt, úcta, demokracie)

6. učební proces (techniky učení, styly učení, aktivizační metody, týmová spolupráce)<sup>2</sup>

Kyriacou (2012) mluví o **základních pedagogických dovednostech**. Definiuje je jako činnosti učitele, které spolu logicky souvisejí a podporují žákovo učení. Zahrnují vědomosti z daného oboru, o žácích, vědomosti týkající se kurikula, vyučovacích metod a nejrůznějších faktorů, které mohou ovlivňovat vyučování a učení, a vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech. Dále do těchto dovedností Kyriacou (2012) zahrnuje rozhodování a uvažování během přípravy na vyučování, během vyučování i po něm, zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů. Také sem řadí učitelovo vystupování a chování navenek.

Gillernová (2017) dělí dovednosti, které podporují profesní kompetence učitele, do čtyř základních okruhů. Jsou to dovednosti předmětové, dovednosti didaktické, diagnostické (ve vztahu k obsahu i k žákovi) a sociálně psychologické dovednosti.

Základním úkolem pedagogických dovedností je co nejefektivněji dosahovat výukových cílů. Kyriacou (2012) nabízí seznam základních pedagogických dovedností:

1. plánování a příprava
2. realizace vyučovací jednotky (hodiny)
3. řízení vyučovací jednotky (hodiny)
4. klima třídy
5. kázeň (utváření pravidel, řešení výchovných situací)
6. hodnocení prospěchu žáků (diagnostické dovednosti učitele)
7. reflexe (sebehodnocení)<sup>3</sup>

Výše zmíněné základní pedagogické dovednosti uvádí i Gillernová (2012). Do okruhu dovedností spojených s plánováním a přípravou patří činnosti jako výběr obsahu a cílů vyučovacích hodin, volba postupů práce, pod realizací vyučovací jednotky si můžeme představit kategorie jako efektivní komunikace, adekvátní zapojení žáků do vyučování, mezi dovednosti spadající pod řízení vyučovací jednotky patří zpětná vazba, naslouchání, empatie a podobně (Gillernová 2012).

---

<sup>2</sup> Pro srovnání Kratochvílová (2010), s. 15

<sup>3</sup> Viz Kyriacou (2012), s. 22

Urbánek (2005) hovoří o dovednostech komunikovat se žáky a pracovat s nimi, akceptovat jejich individualitu, organizovat a řídit edukační procesy, řešit konfliktní situace, diagnostikovat a hodnotit.<sup>4</sup>

## 1.4 Profesní činnosti učitele

Spektrum činností učitele je velice rozsáhlé, pojí se jak s obsahem učiva (předávaných poznatků, vyučovacím předmětem), tak s jeho didaktickým zpracováním. Zahrnuje také mnoho aktivit spojených s reflektováním, naplňováním i rozvíjením interakcí se žáky a školní třídou, s rodiči a celým sociálním světem školy (Gillernová 2012 a Gillernová 2017). Pracovní čas učitelů se dělí na vyučovací čas, tzv. čas, který učitel fakticky stráví se žáky ve třídě, a na čas pracovní, do kterého patří činnosti jako příprava na vyučování, oprava úkolů a testů, konzultace se žáky, porady, setkání s rodiči a jiné aktivity ve škole (Průcha 2002).

Průcha (2002) uvádí výzkumy, na jejichž základě byly určeny činnosti, ze kterých se skutečně skládá pracovní náplň učitelů. Nejvíce zastoupenou činností v souboru aktivit učitelů je vyučování, které tvoří zhruba třetinu v celkovém objemu času za týden. Další činnosti, ze kterých se profesní čas učitelů skládá, jsou činnosti související s vyučováním (příprava na výuku, opravy žákovských prací aj.) a nakonec činnosti jiné a mimoškolní.<sup>5</sup> Mezi ostatní nebolí jiné činnosti patří činnosti administrativní, operativní (dozory, suplování), konzultační, styk s veřejností a činnosti spojené se sebevzděláváním (Vašutová 2007).

Ze zákona je činnost učitele rozdělena na přímou pedagogickou činnost a práce související s přímou pedagogickou činností. Rozsah přímé pedagogické činnosti stanovuje ředitel základní školy. V době přímé pedagogické činnosti, která je dána rozvrhem učitele, v době dozoru nad žáky i v době zástupu jiného pedagogického pracovníka má učitel povinnost setrvat na pracovišti. Dále má učitel povinnost se po dobu výkonu své pedagogické činnosti sebevzdělávat, aby si doplnil a udržel svou kvalifikaci.<sup>6</sup>

Kohoutek (1996) uvádí jako hlavní úkoly učitele vyučovat a vzdělávat, řídit proces vyučování a vzdělávání, vychovávat celou třídu i jednotlivce, dávat žákům pozitivní příklad, koordinovat, organizovat mnohostrannou činnost vlastní i dalších osob.

Jak bylo zmíněno výše, nejrozsáhlejší činností učitele je jeho vyučovací činnost. Pod tuto činnost patří řada činností dalších jako plánování výuky, stanovení výukových cílů, volba vyučovacích strategií atd. Se samotným vyučováním úzce souvisí i činnosti

---

<sup>4</sup> Pro srovnání Urbánek (2005), s. 24

<sup>5</sup> Srovnání in Průcha (2002), s. 40

<sup>6</sup> Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

spojené s hodnocením. Učitel hodnotí žáky za jejich výkony a pokroky, zároveň přemýšlí nad dosažením stanovených výukových cílů. Na základě této zpětné vazby pak učitel projektuje další hodinu (Vašutová 2007).

Dalším důležitým úkolem učitele, kterému by měl učitel přizpůsobovat svou pedagogickou činnost, je napomáhat morálnímu vývoji dětí, vést žáky k toleranci a respektu. Důležitý je především příklad učitele, pokud sám učitel nepromítá svá slova do svého chování, je jeho napomínání neefektivní. Pro žáka a obzvláště žáka v mladším školním věku je důležité, aby se chování učitele shodovalo s jeho slovy a učením. Učitelé by měli využívat každé příležitosti pro mravní zpevňování chování svých žáků, které se postupem času osamostatňuje (Fontana 2010).

## 1.5 Vyučovací styl

Vyučovací styly úzce souvisejí s osobností učitele. Jeho vlastnosti, hodnoty a postoje ovlivňují, jaký vyučovací styl daný učitel zvolí, který vyučovací styl mu je bližší. Zároveň osobnost učitele a jeho vyučovací styl jsou jedním z nejlivnějších nástrojů působení na žáka (Maňák, Janík 2006).

Fenstermacher (2008) předkládá ke srovnání tři vyučovací styly učitelů, exekutivní, facilitační a liberální styl. Učitel, jehož vyučovacím stylem je styl exekutivní, vnímá svoji odpovědnost za dobré výsledky svých žáků, snaží se to prostřednictvím těch nejlepších dovedností a postupů zajistit. **Exekutivní vyučovací styl** klade důraz na dobré řízení třídy a zaměřuje vyučování k efektivnímu učení. Pro exekutivní styl má vysokou hodnotu učivo a výukové metody, které vedou k účinnému osvojení si znalostí u žáků.

**Facilitační vyučovací styl** klade důraz na formování zdravé osobnosti žáka, předpokládá jeho seberozvoj, žák by měl být schopen pracovat na sobě i poté, co opustí školu. Pro učitele facilitátora je důležitý především jeho vztah se žáky. Učitel, jehož vyučovací styl je převážně facilitační, přikládá velkou váhu tomu, co si žák přináší do školy, počítá s jeho dosavadními znalostmi a zkušenostmi, na něž navazuje a využívá je. Tento učitel se snaží o rozvoj osobnosti žáka a vede jej k sebeporozumění, zároveň se sám snaží porozumět žákovi a jeho potřebám. Pro facilitační vyučovací styl je důležitý rozvoj osobnosti žáka, jeho autentičnost a sebeaktualizace.

**Liberální vyučovací styl** klade důraz na vysoké normy intelektuálního a morálního jednání učitele. Liberální učitel usiluje o svobodomyšlnost u svých žáků, ukazuje svým žákům různé způsoby lidského poznání a pomáhá jim stávat se vyváženými, vzdělanými osobnostmi s morálními hodnotami. Liberální styl pracuje se znalostmi na velice odborné úrovni,

klade důraz na formování myšlení, usuzování a formování mravních hodnot žáka. „*Žáci ve škole vstřebávají vznešené ideály lidských možností i jejich naplňování v životě*” (Fenstermacher 2008, s. 75).

Fontana (2010) dělí vyučovací styly učitelů na dvě větve, na formální a neformální výukový styl. **Formální výukový styl** klade důraz na příslušný předmět, úkolem učitele je uvést žáky do podstaty tohoto předmětu. Metody, kterých formální výukový styl využívá, obsahují poměrně vysoký podíl výkladu učitele a práce, kterou žákům učitel přímo ukládá.

**Neformální výukový styl** využívá takových metod, které kladou důraz na děti, úkolem učitele je rozpoznat jejich potřeby a poskytnout jim výukovou zkušenost odpovídající těmto potřebám. Neformální metody dávají žákovi prostor pro větší iniciativu, žák má více příležitostí k využití vlastní tvořivosti, je více zodpovědný za svou práci.

Fontana (2010) také pracuje s Flandersovou stupnicí indirektivity, kdy učitelův vyučovací styl je posuzován vzhledem k této stupnici. **Indirektivní** učitel je popisován jako ten, který bere na vědomí žákovy pocity, chválí a povzbuzuje své žáky a využívá jejich nápadů. **Direktivní** učitel je charakterizován jako ten, kdo má sklony přednášet, dávat pokyny a kritizovat žáky.

Vyučovací styly učitelů můžeme posoudit dále z pohledu, který nabízí Leikart, jež používá pojmu *více-méně* iniciativní. **Vysoce iniciativní** učitel věnuje pozornost jednotlivým potřebám dětí, je schopen využívat různé výukové úkoly tak, aby těmto potřebám odpovídaly, je ochoten učit se od dětí a vytváří prostor pro uplatnění jejich vědomostí a schopností. Vysoce iniciativní učitel se dále vyznačuje schopnostmi organizovat prostředí výuky podněcujícím a přizpůsobivým způsobem. Žáci tak mají možnost volby, učitel tak udrží jejich zájem a pomáhá rozvíjet jejich sebedůvěru a odpovědnost. Iniciativní učitelé mají iniciativní žáky, kteří jsou zdatní v rozhodování a při řešení problémů (Fontana 2010, s. 368).

Kratochvílová (c2015) hovoří o tzv. výukových strategiích. Jde v podstatě o promyšlený způsob vedení výuky, výukové strategie v sobě zahrnují metody, formy a prostředky, jež vedou k nabídce vhodných příležitostí učit se. Výukové strategie by měly respektovat individuální potřeby žáků a měly by vést k diferenciaci ve výuce.<sup>7</sup> Mezi kritéria kvality výukových strategií patří respekt k individuálnímu tempu každého žáka, prezentace vzdělávacího obsahu rozmanitým způsobem, odlišné zapojení žáků do výuky

---

<sup>7</sup> Stejně tak i Maňák, Janík (2006) uvádí, že by učitelé měli respektovat různé styly učení žáků a nepříliš preferovat vlastní vyučovací styl.



(různé formy práce), poskytování průběžně zpětné vazby a uplatňování speciálních strategií (s ohledem na potřeby žáků a doporučení odborných pracovišť) (Kratochvílová c2015).

## 2 Osobnost a osobnostní typ

V následující kapitole je vymezeno pojetí osobnosti, dále je zde uveden stručný přehled rozličných teorií osobnosti, které jsou důležité pro porozumění osobnosti a výchozím bodem pro pochopení významu extravertze a introvertze, která je dále blíže představena jako jedna z dimenzí lidské osobnosti. Následně jsou popsány specifické projevy introvertze, silné a slabé stránky introvertních typů a na konci kapitoly je zaměřen pohled na čtyři typy introvertního vnímání světa.

### 2.1 Vymezení osobnosti

Slovo osobnost má více významů. V psychologii osobnosti pracujeme především se dvěma významy tohoto slova. Osobnost jako *psychická individualita jedince* a osobnost jako *architektura či struktura celku psychiky* (Říčan 2010, s. 14).

Osobnost se skládá z více vrstev je dána našimi biologickými predispozicemi, vlivem sociálního prostředí a hledáním osobního smyslu. Tyto tři faktory podle Löhken (2014) spolupůsobí na utváření osobnosti. Vágnerová (2010) uvádí, že biologický základ osobnosti ovlivňuje emoční prožívání a reagování člověka (jeho temperament), způsob zpracování informací, hodnocení aktuální situace a jeho chování. Osobnost člověka se utváří také skrze komunikaci. Jeho mozek se formuje a strukturuje v důsledku vztahových zkušeností s druhými lidmi (Hüther 2013 in Löhken 2014). Osobnost je tak výsledkem interakce genetických dispozic a různých vnějších vlivů, které se v rozdílné míře uplatňují v průběhu celého života (Vágnerová 2010).

Osobnost člověka tvoří somatické a psychické vlastnosti, které se projevují v reakcích na různé podněty a situace a v interakci s nimi. Některé osobnostní vlastnosti se za běžných okolností nemusí vůbec viditelně projevit, mohou se uplatnit až za velmi specifických podmínek. Okolí se pak může zdát, že se daný člověk náhle změnil, přitom se však projevila jeho hluboká přirozenost, která čekala na vhodnou příležitost. Osobnost člověka také ovlivňuje vnímání sebe sama i svého okolí, to, jak člověk cítí, jak uvažuje, osobnost člověka ovlivňuje jeho jednání a životní cíle (Vágnerová 2010).

### 2.2 Teorie osobnosti

V průběhu let byla osobnost člověka zkoumána z různých pohledů. Vznikly rozličné teorie, které se snažily dát odpověď na to, co určuje lidské jednání, prožívání, co utváří osobnost člověka.

Jedním z prvních odborníků, kteří se zabývali osobností člověka, byl lékař a zakladatel psychoanalýzy S. Freud, který hledal zdroj psychické energie v pudech (vrozených silách), jež specifickým způsobem regulují lidské chování. S. Freud také jako první hovořil o lidském nevědomí, které ovlivňuje lidské prožívání a reagování.

Jiný přístup k osobnosti měli behavioristé, kteří osobnost člověka vnímali jako souhrn měřitelného a pozorovatelného chování. Osobnost podle behavioristů ovlivňují především vnější podněty. Lidské chování daného jedince předurčují jeho návyky, které získal učením.

Podobný behavioristickému přístupu je přístup sociálně-kognitivní, jejímiž hlavními představiteli byli J. Rotter, G. Kelly, A. Bandura a W. Mischel. Sociálně-kognitivní teorie je zaměřená na vědomé aspekty osobnosti. Osobnost je podle této teorie závislá na vnějších vlivech a zkušenostech, které podmiňují chápání reality.

Jiný pohled na osobnost přináší pětifaktorová teorie osobnosti R. McCrae a P. Costa. Pětifaktorová teorie osobnosti vymezuje pět dimenzí, které jsou chápány jako základní tendence osobnosti, projevují se v lidském způsobu prožívání, uvažování, chování, ovlivňují vnímání, hodnocení světa kolem, postoj ke světu a k sobě samému. Těmito pěti dimenzemi jsou extraverte, neuroticismus, svědomitost, vstřícnost a otevřenost ke zkušenosti.

R. Cattell podobně jako R. McCrae a P. Costa operuje s pěti obecnými faktory osobnosti, jsou to extraverte - introverze, úzkost - přizpůsobenost, trpná citlivost - činorodá racionálnost, nezávislost - podřízenost, vysoká sebekontrola - nízká sebekontrola. R. Cattell vnímá osobnost jako komplexní strukturu osobnostních rysů různé kategorie. Soubor těchto osobnostních dispozic je poměrně trvalý, umožňuje předpovídat, jak bude dotyčný za určitých okolností reagovat (Vágnerová 2010).

Kognitivní teorie tvrdí, že jednání a prožívání člověka je silně ovlivněno kognicí, tím jak člověk poznává a chápe své okolí a své postavení v něm. J Rotter, představitel tohoto směru, hledal místo řízení, odkud lidé očekávají řízení svých emocí, svého chování (Říčan 2010).

Další důležitou teorií osobnosti je teorie temperamentu. Temperament je popisován jako energetický zdroj osobnosti. Podle Blatného (2010) se jedná o psychologické charakteristiky, jež jsou vrozené (dědičné), můžeme u nich identifikovat biologický základ. Tyto vrozené charakteristiky ovlivňují projevy chování a způsoby prožívání. Cakirpaloglu (2012) uvádí dvojí pojetí temperamentu, kategoriální a dimenzionální pojetí. Kategoriální pojetí temperamentu pracuje s tím, že existují specifické kategorie (typy)

temperamentu, které daný jedinec buď vlastní, nebo nevlastní, člověk tedy může náležet pouze k jedinému typu, zatímco dimenzionální pojetí temperamentu pracuje se soustavou bipolárních vlastností, jedinec může mít danou vlastnost v různé míře (Cakirpaloglu 2012).

Do dimenzionálního pojetí temperamentu patří psychometrická teorie H. J. Eysencka, který pracuje se třemi primárními faktory osobnosti: psychoticismus, extraverte a neuroticismus. Extraverte a neuroticismus jsou neurofyziologického základu.

Dalším dimenzionálním pojetím temperamentu je trojdimenzionální teorie Kretschmera. Ten pojímá temperament konstitučně. Podle této teorie souvisí temperamentové vlastnosti člověka se stavbou jeho těla (Cakirpaloglu 2012 a Říčan 2010).

Kategoriálním pojetím temperamentu je Jungova dichotomní typologie extraverte a introverte. C. G. Jung se nejprve věnoval rozdílu mezi extraverty a introerty, později šel ve své práci dál a popsal 8 typů osobnosti, které se skládají ze tří bipolarit. Extraverte a introverte, myšlení a cítění, smyslové vnímání a intuitivní vnímání. Jednotlivé osobnostní dimenze se vzájemně ovlivňují, jsou propojeny a jsou na sobě závislé. Osobnostní typy, které popsal C. G. Jung, od sebe liší právě důraz na čtyři psychické funkce, každý z osmi typů jednu mentální funkci přirozeně preferuje a tu pak používá v tom světě, který je mu bližší (vnitřním, nebo vnějším).

Na Jungovu teorii navázaly Isabel Myers a Katharine Briggs. Rozvinuly Jungovu teorii o myšlenku dominantní a sekundární funkce a popsaly tak šestnáct typů osobnosti, osm s dominantní funkcí zaměřenou dovnitř, osm typů s dominantní funkcí zaměřenou ven. Sekundární funkce osobnosti vyvažuje dominantní funkci svým zaměřením opačným směrem. Myersová a Briggsová také vytvořily empirický nástroj pro určování typů: Myers-Briggs Type Indicator, známý též pod zkratkou MBTI (Říčan 2010, Miková 2019, Miková, Stang 2015).

### **2.3 Introverte a extraverte**

Introverte a extraverte je jednou z dimenzí osobnosti každého člověka a říkají nám, kam směřuje daný člověk, daná osobnost, svou energii (Miková, Stang 2015). Extraverte a introverte jsou dva pomyslné póly osobnosti každého člověka. Člověk se ze své podstaty přiklání buď k jednomu nebo druhému pólu, je pro něj přirozenější orientovat se spíše na vnější nebo vnitřní svět. Jde především o preferenci ve vnímání okolního světa a přístupu k němu. Tyto dvě preference současně určují, kde lidé čerpají svou psychickou energii (Čákr 2010).

Extraverzi a introverzi projevujeme každý z nás každý den, rozdíl je v tom, že jeden nebo druhý způsob je nám bližší. Miková, Stang (2015) přirovnávají extraverzi a introverzi k praváctví a leváctví. I pro člověka, který se narodí jako pravák, nastanou v životě situace, kdy musí použít levou ruku, tedy tu nepreferovanou. Zvládne to, ale stojí jej to více úsilí a energie.

Při rozlišování extraverze a introverze hledáme, odkud člověk získává podněty pro své rozhodování a jednání, kam je zaměřena pozornost člověka. To zda-li je člověk orientován na vnější nebo vnitřní svět, ovlivňuje jeho vnímání, přijímání informací a jejich následné zpracování (Čakrt 2010).

Extroverti svou energii směřují do vnějšího světa, rádi se noří do akce, neustále vnímají, co se kolem děje. Oproti tomu introverti svou energii směřují dovnitř, zabývají se svými myšlenkami a představami, jež jim pomáhají chápat svět kolem nás (Miková, Stang 2015). Introverti oceňují odstup od věcí, jsou hloubaví, potřebují větší prostor pro zpracování vjemů, naopak extraverzi přijímají více výzev a rizik. Nedostává-li se extrovertům dostatek podnětů zvenčí, mohou se u nich dostavit pocity nudy a omrzení dříve než-li u introvertů, což může vést i k rizikovému chování u takových jedinců. Naopak zvýšená potřeba bezpečí u introvertů může vést k přehnanému promýšlení a analyzování, v důsledku něhož introvertní člověk odkládá své jednání, či na něj dokonce zapomene, a některé jeho nápady mohou navždy zůstat jenom v podobě myšlenek (Löhken 2014).

Introverti čerpají energii v zásadě v klidném prostředí, často reflektují a pracují uvnitř. Daří se jim lépe v prostředí, kde není příliš sensorické stimulace, v prostředí bez přílišných vzruchů a v menších kolektivech (Čakrt 2010).

Löhken (2014) píše, že je prokazatelný rozdíl v reakcích mozku introvertního a extravertního člověka na okolní vjemy. Stejně tak i Miková, Stang (2015) uvádějí, že introverze a extraverze je podmíněná neurofyziologickým fungováním naší nervové soustavy.

Rozdíl je v druhu vegetativního nervového systému. Extroverti smyslové vjemy zpracovávají snáze než introverti, přemíra stimulů může pro introverty představovat problém. Další rozdíl mezi introverty a extroverty je ve fungování neurálního emočního centra,

kdy „introverti mají citlivější centrum strachu, zatímco extroverti více reagují na vyhlídku nějaké odměny<sup>8</sup>” (Löhken 2014, s. 35).

Kolem extraverze a introverze koluje spousta mylných obrazů. Extraverze je často zaměňována za přátelskost a otevřenost, zatímco introverzi je přisuzována plachost a uzavřenost, což není správné, protože extraverze a introverze nám vypovídá o směřování naší energie ven či do nitra našeho já. Může tedy být plachý extrovert a zároveň můžeme potkat přátelského a otevřeného introverta (Miková, Stang 2015).

## 2.4 Introvertní typ

Jak již bylo uvedeno výše, energie introvertů je směřována dovnitř. Často se ponořují do svých myšlenek, hluk okolního světa je značně vyčerpává, po rušném dni si lidé s preferencí introverze potřebují odpočinout o samotě (Miková, Stang 2015). Jedním z dalších rysů typickým pro introvertní typy je určitá rezervovanost. Čakrt (2010) ji popisuje jako způsob práce s emocemi, prožitky a zájmy, kdy introverti právě tyto kategorie nedávají na odiv, ale řeší si své záležitosti sami.

Löhken (2014) stejně jako Miková, Stang (2015) píše o vnějším i vnitřním klidu, který je pro introvertní typy důležitý. Lidé s preferencí introverze se umí ponořit do sebe, ztišit se a k tomu je právě nejvhodnější tiché, klidné prostředí, které vyhledávají a ze kterého jsou neradi vyrušováni. Čakrt (2010) uvádí, že introvertní jedinci mají tendenci zaměřovat svou pozornost dovnitř a tam také čerpat znovu energii. Vyhledávají pro to klidná a tichá místa.

V obtížných situacích jsou si introverti jistější, mají-li informace a čas na přípravu. Je pro ně důležité nejprve si věci promyslet uvnitř, a pak o nich hovořit (Löhken 2014 a Čakrt 2010). Čakrt (2010) dále popisuje, že pro introverty je důležitá intimnost. Introverti budují vztahy, které mají hloubku, soustředí se na menší okruh přátel. Löhken (2014) uvádí, že lidé s preferencí introverze jsou rádi mezi lidmi, jen jim stačí méně sociálních kontaktů a jinak je dávkuje. Miková, Stang (2015) potvrzuje, že introvertní typy hledají ve vztazích hloubku a intimitu a dále říká, že introverti „mohou mít hodně přátel, ale nepotřebují s nimi trávit tolik času” (Miková, Stang 2015, s. 21).

Introverti mají též sklon své znalosti a známosti spíše prohlubovat než je rozšiřovat. Při učení a nejen při něm, mají potřebu věci vstřebat, nejlépe sami a v tichu (Čakrt 2010).

---

<sup>8</sup> O rozdílech v nervové soustavě mezi extroverty a introverty, její citlivosti na vnější podněty a z toho plynoucích rozdílných potřebách těchto typů se diskutovalo již roku 1983, viz. SCHMECK, Ronald R.; LOCKHART, Dan. Introverts and extraverts require different learning environments. *Educational Leadership*, 1983, 40.5: 54-55.

Podle Mikové, Stang (2015) introvertní typy preferují individuální činnosti, samostatné řešení problémů a pokud se mohou na práci ve skupině dopředu připravit. Své názory introverti sdělují pouze, pokud to považují za důležité, ve společnosti raději přenechávají iniciativu druhým, na čemž se shoduje i Čakrt (2010).

### **Silné stránky**

Mezi silné stránky introvertů patří podle Löhken (2014) schopnost uvědomovat si rizika, jednat rozvážně, předvídat, vyhýbat se nevypočitatelným překážkám a aktivitám s nejistým výsledkem. Lidé s preferencí introverze jsou zaměřeni na podstatu věcí, mají schopnost porovnávat a vyhodnocovat, důležitá je pro ně v komunikaci hloubka věcí. Podle Mikové, Stang (2015) jsou introvertní jedinci přirozeně disponováni k naslouchání, přemýšlí nad tím, co druhý říká a reagují s odstupem. Pod naslouchání patří podle Löhken (2014) i schopnost sebereflexe a pozorování okolí.

Mezi další silné stránky introvertů řadí Löhken (2014) analytické myšlení, což je schopnost systematicky plánovat, dále pak nekonvenční myšlení a komunikaci, vytrvalost a obratnost v psaném slovu.<sup>9</sup>

Podle Čakrta (2010) jsou introverti uvážliví, věci a informace si nejprve promýšlí uvnitř, a až poté o nich hovoří, dobře se dlouhodobě soustředí na jeden úkol. O schopnosti dobře se soustředit píše i Miková, Stang (2015), ovšem pokud k tomu mají introverti vhodné podmínky.

### **Slabé stránky**

Právě v souvislosti s vhodnými podmínkami pro soustředění Čakrt (2010) píše, že lidé s orientací na vnitřní svět špatně snáší rychlou, náhlou změnu a dělá jim problém, pokud jsou přerušeni z myšlenkového pochodu, zpátky se do věcí ponořit. Příliš mnoho vjemů nebo příliš hlasité či rychlé vjemy způsobují u introvertů nadměrnou stimulaci, ti jsou pak podráždění, unavení, špatně se soustředí a ztrácí vnitřní klid (Löhken 2014).

Introvertní člověk se snadno ztratí ve svých myšlenkách a odpoutá od okolního světa. V komunikaci se mu může stát, že promyslí tak dobře svou odpověď, že ji ani nevysloví nahlas, bude však přesvědčen, že učinil právě naopak (Miková, Stang 2015).

Hloubavé přemýšlení a analyzování patří stejně jako mezi silné stránky introvertů, tak právě i mezi jejich slabé stránky, a to z toho pohledu, že introverti mají tendenci věci

---

<sup>9</sup> To, že introvertní jedinci volí raději psané slovo v komunikaci uvádí i Čakrt (2010). Psané slovo introvertům dává možnost sdělení dobře promyslet.

promýšlet na úkor akce. Mezi slabé stránky introvertů patří také dělání několika věcí současně. Introverti se raději soustředí na jeden úkol, cítí se dobře ve stabilním prostředí (Čakrt 2010).

Löhken (2014) uvádí, že lidé s preferencí introverze mají sklony být příliš opatrní v kontaktu s druhými nebo i v rozhodování a jednání, kladou přílišný důraz na detaily, mají tendenci utápět se v maličkostech, setrvávat v určité situaci a vyhýbat se iniciativě. Při velké zátěži či problémech se stahují na útek, těžko se vyrovnávají s problémovou situací. Introverti mají obavy z konfliktů, jejich neaktivní přístup k problémovým situacím pro ně představuje zátěž. Dále Löhken (2014) upozorňuje, že introvertní typy lidí jsou náchylní k potlačování svých vlastních charakteristik, osobnostních rysů a potřeb, často se negativně hodnotí, mají problémy s jasným vyjádřením svých potřeb v kontaktu s ostatními. Pro introvertní jedince je těžké udělat něco neobvyklého, změnit nějakou zvyklost či chování. Introverti jsou vystaveni riziku sociální izolace, protože je sociální kontakt vyčerpává (Löhken 2014).

## 2.5 Typy introvertů

Podle teorie MBTI uvedené výše se na osobnosti člověka podílí 4 psychické funkce, smyslové vnímání, intuice, cítění a myšlení. Tyto psychické funkce jsou ovlivněny dvěma postojeovými atributy. Prvním z nich je extraverze a introverze, které určují poměr k vnějšmu světu, kam je orientována naše energie, druhým z nich je vnímání a usuzování, které nám ukazují, jaký životní styl preferujeme (Čakrt 2010 a Miková, Stang 2015).

Svět vnímáme skrze smyslové vnímání nebo intuici a tyto informace zpracováváme buď logikou nebo cítěním. Jednu z těchto funkcí přirozeně preferujeme a tu pak používáme v tom světě, kterému dáváme přednost (Miková 2020). Introverze či extraverze nám tedy říká, kam je zaměřena naše dominantní funkce. Dominantní funkce introvertních typů je zaměřená směrem dovnitř, sekundární funkce (pomocná) se orientuje na vnější svět (Čakrt 2010).

Introvertní smyslové vnímání	ISTJ	ISFJ
Introvertní intuice	INFJ	INTJ
Introvertní myšlení	ISTP	INTP
Introvertní cítění	ISFP	INFP

Tab. 1<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Autorská přehledová tabulka introvertních typů podle MBTI



## **Introvertní smyslové vnímání**

Introvertní typ s dominantní funkcí smyslového vnímání reaguje na vnější podněty na základě toho, co to v něm vyvolá uvnitř, přicházející podněty třídí podle svých dosavadních znalostí a zkušeností (Čakrt 2010 a Miková, Stang 2015). Lidé s dominantní funkcí introvertního smyslového vnímání přizpůsobují přicházející podněty svým potřebám, třídí je a ukládají do struktur svého vnitřního světa (Miková, Stang 2015).

Vnitřní realita člověka s introvertním smyslovým vnímáním bývá tím, co udává směr jeho chování a reakcí. Pokud vnější realita světa nezapadá do smysluplného vnitřního řádu, je pro tyto introvertní typy velmi těžké ji přijmout. Introvertní typy s dominancí smyslového vnímání tak působí mnohdy velmi konzervativně (Čakrt 2010).

Introvertní smyslové vnímání se vyznačuje vynikající pamětí převážně faktografického charakteru, umožňuje kvalitní práci s fakty, čísly, znaky, symboly a paragrafy. Jedinci s dominancí introvertního smyslového vnímání mají dobré pohybové schopnosti, jemnou motoriku, dobře se soustředí, jsou vytrvalí, lépe se vyrovnávají s rutinou. Podněty z okolí se snaží vstřebávat postupně, je pro ně obtížné přijímat několik vjemů najednou. Mají tendenci posuzovat každý fakt samostatně a ze všech stran, zkoumají, jak se jim vztahuje k tomu, co už vědí. Introvertní typy s dominancí smyslového vnímání se pomaleji než jiné typy vyrovnávají se změnami prostředí a ke změnám přistupují velice nejistě (Čakrt 2010 a Miková, Stang 2015).

## **Introvertní intuice**

Introvertní typ s dominantní funkcí intuice vnímá podněty z vnějšího světa skrze významy, které mohou v sobě nést, řídí se svou nezávislou představivostí a vynalézavostí, zkoumá skutečnost z mnoha různých úhlů pohledu. Člověk s dominancí introvertní intuice dává věci do souvislostí, snaží se věci do hloubky pochopit, najít jejich vnitřní smysl. Introvertní typy s dominancí intuice hledají pravdu samy v sobě, podle svých hodnot věcem přisuzují význam, mívají tak sklon dělat si na lidi, věci a situace apriorní názor, který nemusí příliš souviset s realitou (Čakrt 2010 a Miková, Stang 2015).

## **Introvertní myšlení**

Introvertní typy s dominantní funkcí myšlení hodnotí jevy podle své vnitřní logiky, svého vnitřního přesvědčení a na základě vlastních obecných kategorií je analyzují. Nositelé introvertního myšlení bývají rozumově velmi nezávislí, v uvažování se zaměřují na způsob fungování věcí (Čakrt 2010 a Miková, Stang 2015). Introvertní typy s dominantní funkcí

myšlení tvoří nové myšlenky a systémy, pokud jejich sekundární funkcí je intuice, nebo se projevují velmi svobodně a jde jim dobře organizování faktů, pokud jejich sekundární funkcí je smyslové vnímání (Miková, Stang 2015).

Introvertní typy s dominantní funkcí myšlení mají velmi subjektivní racionalitu a velmi těžko obhajují své jednání, některé věci jim stačí prožít pouze na intelektuální úrovni (Čakrt 2010 a Miková, Stang 2015). Mají potíže s postupným předkládáním jednotlivých myšlenek, avšak zároveň se snaží o co nejpreciznější vyjadřování. Jedinci s dominancí introvertního myšlení žijí ve velmi složitém vnitřním světě (Miková, Stang 2015).

Podle Čakrta (2010) se introvertní myšlení projevuje kritičností, příchýlností k teoriím a principiálním záležitostem. Introverti s dominantní funkcí myšlení svět kolem spíše pozorují s mírným odstupem a nemají potřebu do něj nutně zasahovat, jsou dobrými pozorovateli (Čakrt 2010).

### **Introvertní cítění**

Introvertní typy s dominantní funkcí cítění posuzují věci a lidi na základě svých vnitřních hodnot a norem, které jsou klíčovým motivem jejich jednání. Tím, že se opírají o své vnitřní hodnoty a normy, nepodléhají tak snadno vnějším tlakům a dobovým trendům (Čakrt 2010 a Miková, Stang 2015).

Introvertní cítění je vnímavé vůči spravedlnosti a morálce ve společnosti. Často je shledává nedostatečnými, proto se jedinci s dominancí introvertního cítění snaží tyto nedostatky změnit, ovšem tiše a nepozorovaně (Čakrt 2010). Tento osobnostní typ usiluje o vnitřní harmonii a soulad s okolím, život takového člověka je postaven na morálních zásadách a hodnotách, které jsou v souladu s jeho přesvědčením (Čakrt 2010 a Miková, Stang 2015).

Jak už je zmíněno výše, introvertní člověk s dominantní funkcí cítění se vyjadřuje spíše skrze symbolické skutky, než velkolepé činy. Introvertní cítění se projevuje ve své loajálnosti, věrnosti, čestnosti, zásadovosti, ochrannosti a obětavosti (Čakrt 2010). Lidé s dominantním introvertním cítěním mívají až mučednické sklony, pracují srdcem, řídí se ideály, věří ve vyšší cíle. Často mají pochopení pro druhé, ale sami jsou mnohdy nepochopeni, jejich chování se může zdát velmi nepraktické a nevyzpytatelné (Čakrt 2010 a Miková, Stang 2015).

### 3 Introvertní učitel

V této kapitole je uvedeno přehledné shrnutí toho, co o introvertních učitelích říkají zahraniční studie a články. Dále jsou zde sumarizovány poznatky o učiteli a introvertním typu osobnosti, které vycházejí z předchozích kapitol a pomáhají tak utvářet komplexní pohled na věc a předporozumění pro výzkumnou část.

#### 3.1 Introvertní učitel ve výzkumech

Za poslední roky hodně stoupla hladina stresu mezi učiteli, je to dáno neustále se zvyšujícími nároky na osobu učitele. Profese učitele se stává stále více komplexní a náročná. Následkem zvýšeného stresu učitelů je pak špatný management třídy, neadekvátní reakce vůči studentům, špatná koncentrace a podobně (Jain, Tyagi, Kumar 2015).

Mnohé výzkumy<sup>11</sup>, které zkoumají osobnost učitele, ukazují, že introvertní učitelé jsou více náchylní k syndromu vyhoření. Školní prostředí neumožňuje učitelům pracovat samostatně a v izolaci. Školní prostředí se ukazuje jako místo s přemírou stimulů, mnoho sociálních kontaktů, tlak na skupinovou práci, sdílení, a pokud introvertní učitelé nemají možnost po práci načerpat energii v klidném prostředí, snadno se stane, že se cítí unavení, demotivovaní, pod tlakem a emočně vyčerpaní. Introvertní učitelé potřebují prostor pro ztišení, aby mohli znovu nabrat síly, bez těchto předpokladů mají introvertní učitelé větší tendenci toto zaměstnání opouštět, spějí k syndromu vyhoření (Godsey 2016).

Francis, Lankshear (2019) uvádí, že profesi učitele primární školy zastává více extrovertních učitelů a že extrovertní učitelé jsou méně náchylní k emočnímu vyčerpání ze své profese. Introvertní učitelé by si měli osvojit vhodné strategie, aby předešli možnému profesnímu vyhoření.

Na druhou stranu Jain, Tyagi, Kumar (2015) přichází s tím, že některé z jimi uváděných studií nekorespondují s výsledky jejich zkoumání. Např. *Helbrum (1989)* ve své studii pozoroval, že to byly právě extrovertní typy lidí, kteří hlásili vyšší stresovou zátěž než introvertní typy.

Přes výše uvedená rizika je důležité si uvědomit, že introvertní učitelé mohou být bližší introvertním dětem, lépe rozumět jejich potřebám ve výuce (Godsey 2016). Francis, Lankshear (2019) uvádí, že introvertní učitelé vytváří takové učební prostředí, ve kterém má vysokou hodnotu tichá konverzace a individuální výukové aktivity.

---

<sup>11</sup> Např. Francis, Lankshear (2019), Jain, Tyagi, Kumar (2015), Kokkinos (2007)

Implementace takového prostředí může zlepšit učební zkušenost introvertních žáků a zároveň pomoci psychickému zdraví introvertního učitele.

Shabani a Ghasemian (2017) hovoří o souvislosti mezi osobností učitele a jeho stylem vyučování.<sup>12</sup> Introvertní učitelé preferují jiné metody než jejich extrovertní kolegové. Ve třídě máme introverty i extroverty. Někdy musí introvertní učitel použít metodu, která mu není tolik blízká, aby z toho mohli mít užitek extrovertní žáci, kteří potřebují více stimulů pro učení a k udržení pozornosti. Naopak introvertní žáci mohou z introvertní povahy učitele benefitovat. Je důležité volit různé metody a formy práce, snažit se o vyváženost, aby z toho mělo užitek široké spektrum žáků (Schmeck, Lockhart 1983).

To, že osobnost učitele ovlivňuje jeho vyučovací styl, uvádí také Jalili, Mall-Amiri (2015). Osobnostní typ učitele ovlivňuje způsob vedení třídy. Introvertní a extrovertní učitelé mají rozdílné vnímání v určování hranic a ve vnímání osobní komfortní zóny. Jalili, Mall-Amiri (2015) také uvádí, že introvertní učitelé jsou oblíbení u žáků s hyperaktivitou, pomáhají jim zvládat jejich školní práci v tichu.

Fisher, Kent (1998) uvádí, že učitelé s rozdílným osobnostním typem mají tendence učit podobným způsobem, avšak jejich studenti na ně reagují rozdílně. Osobnost učitele tedy nemá vliv na jeho učitelské schopnosti, nýbrž na to jak studenti na učitele reagují a jak s učitelem komunikují.<sup>13</sup>

Kokkinos, Charalambous, Davazoglou (2010) se ve svém výzkumu zabývají tím, jak žáci vnímají učitelovo chování v závislosti na svých vlastních osobnostních charakteristikách. Ukázalo se, že to, jak žáci vnímají učitelovo chování, ovlivňuje jejich studijní výsledky. Mladší žáci, kteří jsou více citliví, závislí, opatrní a zodpovědní, vnímají v komunikaci s učitelem projevy aktivního naslouchání, projevy důvěry a otevřenosti, což jsou charakteristiky, které jsou bližší introvertním typům.

Dobré vyučování zahrnuje řadu interpersonálních a pedagogických schopností. Osobnost učitele nemůže být brána jako důvod pro osvobození od těchto dovedností. Naopak dobrá znalost osobnosti učitele, může učiteli pomoci k jeho profesionálnímu růstu. Každý učitel by si měl sám pro sebe najít způsoby chování, které jsou pro něj efektivní (Fisher, Kent 1998).

---

<sup>12</sup> O této souvislosti se dočteme také ve výzkumném článku Fisher, Kent (1998). Empirický výzkum odhalil souvislost mezi osobnostními rysy učitele a jeho preferovaným instruktážním stylem.

<sup>13</sup> Stejně jako v Kent, Fisher, Frasier (1995)

### 3.2 Shrnutí teoretické části

Učitel primární školy zásadním způsobem ovlivňuje vzdělávání žáků, jejich sebehodnocení a sebevnímání, podílí se na utváření jejich vztahu ke škole a vzdělávání, vede žáky ke zvnitřňování hodnot a je pro žáky také vzorem.

Profese učitele je velmi specifická, nejen pro množství činností a povinností, které se vztahují k výkonu činnosti učitele, ale také pro zodpovědnost, kterou učitel nese za rozvoj a kultivaci žákovy osobnosti. Učitelství je profese psychicky náročná, na učitele jsou kladeny nároky z mnoha stran, od rodičů, od společnosti, od vedení atd.

Osobnost učitele se odráží ve stylu výuky a zároveň nepřímo působí na žáka. Osobnost každého jedince je dána jednak biologickými predispozicemi, jednak vlivem sociálního prostředí a také hledáním osobního smyslu. Introverze a extraverze je jednou z dimenzí osobnosti člověka a říká nám, kam směřuje daný člověk svou energii. Zaměření ven i dovnitř nese své výhody i nevýhody, každá osobnost člověka má své silné a slabé stránky.

Jak je uvedeno výše, na základě výzkumů bylo zjištěno, že introvertní učitelé hůře zvládají stres a jsou náchylnější k syndromu vyhoření, naopak jsou citlivější vůči introvertnímu typu dětí ve třídě. Zároveň z výzkumů vyplývá, že osobnost učitele nemá vliv na to, zda je učitel dobrý či špatný pedagog, ale znalost jeho osobnosti mu může pomoci ke zlepšování jeho pedagogické praxe.

## Empirická část

### 4 Metodologie

Základem pro výzkumné šetření byla tvorba teoretického zázemí ke zkoumanému tématu. Postupné shromažďování a třídění teoretických dat a předchozích výzkumných šetření bylo zásadní pro tvorbu komplexnějšího pohledu na introvertní osobnost učitele a pro začátek výzkumu.

#### 4.1 Výzkumné metody

Po pečlivém prostudování a uvážení možných výhod, nevýhod a rizik byl pro určování osobnostního typu jednotlivých učitelů využit ověřený dotazník, jenž se opírá o výše zmíněnou teorii MBTI a jehož validita i reliabilita je statisticky podložena.<sup>14</sup>

Pro samotný výzkum byla s ohledem na cíl práce zvolena metoda polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor je vhodným výzkumným nástrojem, neboť vyvažuje slabá místa jak strukturovaného, tak nestrukturovaného interview a těží z výhod obou zmiňovaných metod. Zároveň zvolená metoda rozhovoru umožňuje tazateli doptávat se na případné podrobnosti a lépe odpovědím respondenta porozumět a předejít tak případné dezinterpretaci (Miovský 2006).

Při tvorbě jednotlivých okruhů témat a otázek pro interview s pedagogy prvního stupně základních škol bylo vycházeno z teoretických poznatků o tématech introvertní osobnostní typ a učitelská profese.

Zvolená výzkumná metoda polostrukturovaného hloubkového rozhovoru byla v první fázi pilotována se dvěma respondenty, introvertními učitelkami prvního stupně. Tyto rozhovory pomohly zjistit, zda jsou okruhy témat a otázky v nich postaveny smysluplně a zda odpovědi respondentů směřují k výzkumnému cíli.

#### Okruhy témat a otázky pro interview

##### Začátky profesního působení

1. Co Vás vedlo k tomu stát se učitelem/kou? Jaká byla Vaše cesta k učitelskému povolání?
2. Když si vzpomenete na své začátky, jaké to pro vás bylo? (Co pro Vás bylo největší výzvou?)

---

<sup>14</sup> Více na: <https://www.16personalities.com/articles/reliability-and-validity>

3. Můžete porovnat své působení na začátku a dnes? (Jak se za tu dobu, co učíte, změnily Vaše pocity? Změnily se nějaké Vaše pracovní postupy, metody?)

#### Pracovní podmínky

4. Popište prostředí školy, ve kterém pracujete: (prostory, vztahy s kolegy, počet žáků, atmosféra...)
5. Podle čeho jste si vybíral/a školu, kde nyní působíte? (Co bylo pro Vás rozhodující při volbě pracoviště?)
6. Popište svůj běžný den v práci.
7. Jste ve své profesi spokojená?

#### Profesní situace

8. V jakých profesních situacích se cítíte jako ryba ve vodě? (Výuka, přípravy, konzultace apod.) Můžete uvést nějakou konkrétní situaci?
9. Jak podle vás vypadá efektivní výuka?
10. Jaké podmínky potřebujete, aby se Vám dobře pracovalo?
11. Setkal/a jste ve svém pedagogickém působení s nějakou krizovou situací? (Vezměte v úvahu mimoškolní akce, třídní schůzky, práce s rodiči, pedagogické porady...)
12. Dostáváte se někdy ve svém profesním působení do situací, které vás nutí vycházet z Vaší komfortní zóny?

#### Náročnost profese

13. Kdybyste měla určit náročnost svého povolání na škále od 0 do 10, kdy nula znamená nenáročné a 10 nejnáročnější, co byste zvolil/a a proč?
14. Jsou situace, kdy se cítíte přetížena/ný? Kdy se tak děje?
15. Máte čas si během pracovního týdne odpočinout?
16. S čím byste ocenil/a ve své profesi pomoc?
17. Uvažoval/a jste někdy o změně povolání? Co vás k tomu vedlo?

#### Charakteristiky učitele

18. Jaké jsou Vaše silné profesní stránky?
19. V čem se lišíte od svých kolegů?
20. Co máte na své práci nejraději?

21. Co považujete za svůj největší profesní úspěch?

#### Závěr

22. Jak jste prožíval/a přechod na online výuku? Popište svoje pocity, dojmy.

23. Myslíte si, že je tato práce vhodná pro introvertní typy? Co byste těmto typům doporučil/a?

24. Je nějaká otázka, která nezazněla a chtěl/a byste na ni odpovědět? Co byste chtěl/a ještě dodat?

## **4.2 Cíl výzkumného šetření**

Cílem výzkumného šetření bylo získat konkrétní zkušenosti, pocity, pohledy a názory introvertních učitelů a popsat tak silné a slabé stránky introvertního učitele a zjistit, jak se projevuje introvertní typ v roli učitele.

Výzkumné otázky:

- 1) Jak se projevuje introvertní typ v roli učitele?
- 2) Jaké jsou silné stránky introvertního učitele?
- 3) Jaké jsou slabé stránky introvertního učitele?

## **4.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika**

Do výzkumu byli osloveni muži i ženy vykonávající v současné době činnost učitele na prvním stupni základní školy. Z oslovených učitelů se do výzkumu zapojilo pouze 8,75 procent, z toho 5 procent extrovertních učitelů a 3,75 procenta introvertních učitelů. Z povahy cíle výzkumného šetření byli do druhé části výzkumu vybráni pouze introvertní učitelé na prvním stupni, pouze ženy, protože všichni učitelé muži, kteří v první fázi výzkumu zaslali výsledek testu svého osobnostního typu, byli extrovertní typy.

Pro přehlednost je zde uvedena tabulka respondentek s jejich osobnostními typy:

respondentka	osobnostní typ	nejvyšší dosažené vzdělání	délka praxe
č. 1	ISFJ	magisterský vysokoškolský program	18 let
č. 2	ISFJ	magisterský vysokoškolský program	12 let
č. 3	INFP	magisterský vysokoškolský program	18 let
č. 4	ISFJ	magisterský vysokoškolský program	3 roky



č. 5	INFJ	magisterský vysokoškolský program	2 roky
č. 6	ISFJ	magisterský vysokoškolský program	12 let
č. 7	INFJ	bakalářský vysokoškolský program	4 roky
č. 8	ISFJ	magisterský vysokoškolský program	20 let

Tab. 2<sup>15</sup>

## Podrobná charakteristika respondentů

### Respondentka č. 1

Povolání učitele nebylo pro respondentku žádným velkým snem, jako dítě přemýšlela nad tím, že by mohla být učitelkou v mateřské škole, nicméně později se chtěla stát zdravotní sestrou, to jí ovšem rozmluvili rodiče, a tak po pár rozhovorech se svou starší sestrou, která studovala speciální pedagogiku, se rozhodla, že půjde také studovat speciální pedagogiku. Speciální pedagogice se ovšem nikdy nevěnovala profesně, protože po studiu vysoké školy přišly děti a dojíždění do školy pro děti se speciálními potřebami by pro ni bylo příliš časově náročné. Hledala tedy školu v okolí a začala učit na prvním stupni základní školy. Sama s úsměvem podotýká, že „*těch speciálních dětí je na tom prvním stupni stejně dost.*”

### Respondentka č. 2

Respondentka při volbě svého povolání volila mezi zdravotní sestrou a učitelstvím. Původně si však přála být lékařkou, od toho jí ovšem zrazovali rodiče. Jelikož měla zkušenosti s dětmi mladšího školního věku ze skautského oddílu, tak si řekla, že to učitelství zkusí.

### Respondentka č. 3

Povolání učitele bylo pro respondentku celkem přirozenou volbou. Dlouhodobě pracovala s mládeží a dětmi, ať už ve skautském oddílu, nebo v rámci místní farnosti, zároveň měla mladší sourozence a sama říká: „*Člověk je vlastně nějak k tomu vedený.*” Avšak definitivní rozhodnutí u ní padlo až po dokončení střední ekonomické školy, kdy se sama rozhodla pokračovat ve studiu vysoké školy, tentokrát tedy se zaměřením na učitelství pro první stupeň základní školy.

### Respondentka č. 4

Respondentka uvádí: „*Vždycky jsem prohlašovala, že žádná učitelka nebudu.*” Po střední škole s oborem designér a návrhář oděvů chtěla ovšem ve studiu pokračovat, její okolí jí však říkalo,

<sup>15</sup> Autorská tabulka respondentů s jejich osobnostními typy

aby si zvolila jiný obor, že *oděvního návrháře* s vysokou školou dělat přeci nemusí, a protože uměla dobře hrát na klavír a hezky kreslit, doporučovali jí právě učitelství. Ze začátku tam byly obavy, že si nedokázala představit, co ta práce všechno obnáší a zda by tuto práci chtěla dělat celý život, nakonec se však rozhodla to zkusit.

#### Respondentka č. 5

Povolání učitele byl vždycky její sen. „*Vždycky jsem si jako malá hrála na učitelku s plyšákama, mně se takhle i dobře učilo, že jsem jim vlastně vysvětlovala látku, kterou jsem se sama potřebovala naučit, a bavilo mně to.*” Přestože to byl její sen, vystudovala nejprve střední ekonomickou školu, kde jí to, jak sama říká, nebavilo. Bylo to dáno tím, že měla obavy, že by se nedostala na vysokou školu, proto po konzultaci se svými rodiči zvolila ekonomický obor, aby v případě neúspěchu měla uplatnění na pracovním trhu. Po studiu na střední škole se však vrátila ke svému dětskému snu a podala si přihlášku na vysokou školu na obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy, kam se tedy dostala a úspěšně jej dokončila. Nyní učí druhým rokem na základní škole v místě svého bydliště.

#### Respondentka č. 6

Respondentka uvádí, že se nejprve věnovala trenérství, zároveň její matka byla učitelka, což byly podle jejích slov dva hlavní vlivy na její rozhodování o profesním životě. Nejprve začala po studiu střední školy učit na základní škole, kde vedla kroužek gymnastiky, a později, když zjistila, že jí ta práce skutečně baví, si dodělala vysokoškolské vzdělání. Od začátku svého profesního působení pracuje na stejné základní škole.

#### Respondentka č. 7

Respondentka učila nejprve před šestadvaceti lety dva roky na základní škole, později podnikala, mezitím měla dvě děti, a nyní se opět vrátila k učitelství. Pracovní místo v nynější základní škole získala pod podmínkou, že si dodělá vysokoškolské vzdělání podle zákona. Přihlásila se tedy na dálkové studium na Masarykovu Univerzitu v Brně. Nyní učí druhým rokem a dodává: „*Moje matka je učitelka a tedy celý život mi říkala, že mám jít na učitelku, tak já jsem jí samozřejmě neposlechla, a teď na stará kolena jsem a jsem teda zatím spokojená.*”

#### Respondentka č. 8

Povolání učitele byl pro respondentku dětský sen. Již od malička říkala, že bude učitelkou. Uvádí, že to byla její babička, kdo jí směřoval k tomu být učitelka, ale ta jí směřovala

k učitelství pro mateřské školy, proto po základní škole nastoupila na střední pedagogickou školu. V mateřské škole nakonec nikdy nepracovala. „*Ihned po maturitě jsem měla takové štěstí, že nedaleko mého bydliště mě oslovil pan ředitel jedné malé vesnické základní školy a prostě mě přijal, aniž bych měla tedy vysokou školu, nikdy jsem nechtěla jít na vysokou školu, podotýkám, takže jsem nastoupila vlastně do školy hned po maturitě jako učitelka.*” Roku dva tisíce čtrnáct, „*což byl poslední termín, kdy vlastně jsme si my bez vysokoškolského vzdělání museli doplnit studium,*” si respondentka nakonec přihlášku na vysokou školu podala, ač pod nátlakem své paní ředitelky. „*Skoro jsem i přemýšlela, že bych v tom školství jakoby na základní škole skončila a šla do té mateřské,*” uvedla respondentka. Studium dokončila a s úsměvem říká, že je za to vlastně ráda, protože jí ta práce baví.

#### **4.4 Metodologie sběru a zpracování dat**

V první fázi výzkumu byli osloveni učitelé prvního stupně skrze emailové adresy, které jsou veřejně dostupné na internetových stránkách jednotlivých základních škol, s prosbou o účast ve výzkumu a s předběžným seznámením s jednotlivými kroky výzkumu. Učitelé, kteří se do výzkumu zapojili, byli požádáni o vyplnění online osobnostního dotazníku a o zaslání jeho výsledku zpět.

V druhé fázi výzkumu byli pro hloubkové rozhovory vybráni pouze učitelé s introvertním typem osobnosti. Rozhovory s jednotlivými učiteli prvního stupně základní školy probíhaly v online prostředí Google Meet. Scénář rozhovorů byl velmi podobný. Na začátku byl respondentům představen cíl výzkumu a dále byli respondenti seznámeni s průběhem rozhovoru. Respondentům bylo slíbeno citlivé zacházení s nasbíranými daty a jejich následná anonymizace. Okruhy se seznamy otázek, jejich volba a počet byly přizpůsobovány tomu, jak hovor plynul.

Ze všech rozhovorů byl pořízen zvukový záznam, na jehož základě byla následně vytvořena podrobná transkripce dílčích rozhovorů, a získaná data tak byla připravena pro následnou analýzu.

Pro zpracování získaných dat byla zvolena metoda otevřeného kódování, kdy na základě přepsaných rozhovorů byla v promluvách respondentů identifikována témata, která se týkají introvertní osobnosti učitele a jeho projevů. (Ukázka viz příloha č. 1) Tyto kódy jednotlivých rozhovorů byly porovnávány a slučovány do společných kategorií.

(Ukázka viz příloha č. 2) Dále byly tyto kategorie strukturovány za použití techniky vyložení karet.<sup>16</sup>

## 4.5 Výsledky analýzy

Z analýzy nasbíraných dat vystoupily 4 hlavní kategorie:

- a) potřeby introvertního učitele
- b) zátěžové situace
- c) strategie k naplnění potřeb
- d) silné stránky introvertního učitele

V následující kapitole jsou tyto kategorie postupně prezentovány a interpretovány. Nejprve jsou představeny potřeby introvertního učitele a podmínky, které introvertní učitel potřebuje pro to, aby ve své profesi dobře fungoval. Následuje představení zátěžových situacích, dále jsou ukázány strategie, kterými učitelé předcházejí těmto náročným situacím, a okolnosti, které jim pomáhají v naplňování jejich potřeb. Na závěr této kapitoly jsou představeny silné stránky introvertního učitele a situace, ve kterých se introvertní učitelé cítí nejpřirozeněji. Každá podkapitola má své dílčí shrnutí.

### 4.5.1 Potřeby introvertního učitele

V promluvách introvertních učitelů byly identifikovány tyto potřeby: potřeba bezpečí, která byla velmi silně zastoupena, potřeba smysluplnosti, připravenosti, potřeba klidu, jistoty, potřeba psychické pohody a potřeba řádu. Níže jsou jednotlivé potřeby introvertního učitele blíže charakterizovány a popsány.

#### Potřeba bezpečí

Většina respondentek zmiňuje potřebu bezpečí, každá ji ovšem ilustruje v jiném kontextu. Kontexty se liší podle toho, jaké mají respondentky předchozí pracovní zkušenosti. Potřeba bezpečí je respondentkami neuvědomovaná.

Respondentka č. 5 popisuje **potřebu bezpečí** v kontextu nepříjemného jednání s rodiči, na otázku, zda-li bychom mohli její nepříjemné pocity vztáhnout na konzultace s rodiči obecně, odpoví: „*Já těch konzultací s rodiči jako měla dost a byly to i konzultace, kdy se řešily nepříjemné věci jako chování jednotlivce, ale vždycky to bylo v přátelském duchu, protože jsem věděla, že ty rodiče jsou normální, v poho, že ty rodiče se mnou kolikrát řešili různé věci, takže tam jsem šla v té komfortní zóně, kdy jsem byla taková ta přirozená,*

---

<sup>16</sup> Více v Švaříček, Šed'ová (2007), s. 226

*na nic jsem si nehrála, protože tam nebyl problém v ničem, ale jakmile se jedná o tuhle pani, tak tam vystoupím z té komfortní zóny.*” Z promluvy respondentky vyplývá, že pokud se nachází v bezpečném prostředí, v situaci, kterou popisuje, se jedná o rodiče, které dobře zná a nikdy s nimi neměla negativní zkušenost, tak pro ni není problém s rodiči konzultovat i nepříjemná témata.

Respondentka č. 1 zmiňuje **potřebu bezpečí** v kontextu podmínek pro vyučování a v souvislosti s příjemným vedením školy. *„Potřebuji, abych já byla v pohodě psychický, což znamená i ta příjemná ředitelka, před kterou já nemusím mít nějaký strach nebo obavy, jo, to je jako pro mě hodně důležitý”* (Respondentka č. 1). Z promluvy respondentky je patrné, že potřeba bezpečí je pro ni zásadní, mluví o ní jako o potřebě nemít strach.

Bezpečné prostředí zmiňují některé respondentky i v souvislosti s osobou asistenta pedagoga. Není jim příjemné, pokud mají ve třídě druhého dospělého. Druhý dospělý narušuje jejich bezpečnou zónu, což způsobuje, že nedokáží svou práci dělat zcela přirozeně a naplno. *„Já když jsem v té třídě, jsem tam tedy sama, nemám tam hospitaci, nemám tam asistentku, tak se cítím bezpečně, a řekla bych, že to moje introveráctví, nebo jak bych to nazvala, přechází možná až do toho extroverta, že já se dokážu uvolnit před těmi dětmi, dokážu ze sebe udělat šaška, nebo prostě něco předvést”* (Respondentka č. 8). Respondentka č. 8 ve své výpovědi mluví zcela explicitně o bezpečném prostředí, pokud je ve své třídě sama, cítí se bezpečně, to jsou ideální podmínky, za kterých může projevit svou vnitřní sílu.

S **potřebou bezpečí** úzce souvisí i **potřeba pozitivní zkušenosti**, což dokládá mimo jiné i výpověď respondentky č. 5 uvedená výše, která mluví o konzultacích s rodiči. Pozitivní zkušenost se vztahuje k pocitu bezpečí: pro respondentky, kterým pozitivní zkušenost s asistentem pedagoga chybí, znamená osoba asistenta pedagoga potencionální hrozbu, která může narušit jejich bezpečné prostředí. *„Myslím si, že také záleží na osobnosti asistentky, že určitě jsou asistentky, které jsou v pohodě, když si s ní sednete, že jo, tak je to o něčem jiném, než když tam máte člověka, kterého prostě, prostě si s ním nasednete a tak to prostě někdy je, no”* (Respondentka č. 8). Respondentka č. 8 ve své promluvě popisuje porozumění mezi asistentem pedagoga a učitelem, které je důležité pro vzájemnou spolupráci a které právě pomáhá utvářet pro ni bezpečné prostředí.

*„Možná, že je to dobrý, já jsem si tohleto nikdy nezkusila, já jsem se tomu vždycky hrozně bránila mít nějakýho asistenta”* (Respondentka č. 1). Respondentka č. 1 jasně hovoří o tom, že jí pozitivní zkušenost s asistentem pedagoga chybí a pro to pro ni asistent pedagoga stále znamená potencionální hrozbu.

Naopak respondentky, které mají pozitivní zkušenost s osobností asistenta pedagoga, asistenta pedagoga nepovažují za narušitele, nýbrž jeho pomoc vítají. „*Co bych zase chtěla vypíchnout, tak já mám letos poprvé asistentky pedagoga a to je úplně skvělý, musím říct, že ti kteří se tomu brání jsou sami proti sobě, protože té práce celkově, třeba i nějaké kopírování nebo vystřihování nebo něco, tohle všechno mi teďka dělají asistentky, takže té práce mi v uvozovkách, mi tady na těch přípravách jako ubylo*” (Respondentka č. 4).

### **Potřeba smysluplnosti**

Potřeba smysluplnosti se vynořuje spolu s pracovními činnostmi, které introvertní učitelky na prvním stupni vykonávají. Pracovní činnosti, které nejsou pro ně smysluplné, považují, podle slov respondentky č. 4, *za nutné zlo*. Respondentky uvádí např. opravování sešitů. „*Velkou váhu kladu na to, když pracuji jako ústně, protože si myslím, že tam se zachytí hodně těch chybiček, protože většinou mám i pocit, že když věci hodně opravuju a hodně zpětně a tak, tak děti si to stejně neprohlídnou a moc je to nezajímá*” (Respondentka č. 3).

Naopak respondentka č. 7 hovoří o potřebě smysluplnosti zcela otevřeně, když říká: „*Já jsem potřebovala nějakou práci, která má smysl, a mně přijde, že na tom prvním stupni to je ještě taková šance, že to ten smysl má. (...) Myslím si, že moc neděláme žádné věci, které by neměly smysl.*” Vykonávání smysluplné činnosti přináší respondentkám pocity naplnění a radosti, jak ukazuje i následující výpověď: „*Když vidím, že je baví to, co s nima dělám, tak já mám strašnou radost z toho, to je to, co jsem říkala, že tě to na jednu stranu vysílí, ale když přijde tady ten moment, tak tě to tak strašně dobije, že je to super*” (Respondentka č. 5).

### **Potřeba jistoty**

Potřeba jistoty dává respondentkám pocit bezpečí a pocit klidu. Respondentka č. 1 mluví o nabytí jistoty v souvislosti se začátkem svého profesního působení: „*Když jako víš, co v tý hodině máš dělat a víš, že to má nějaký smysl ta struktura tý hodiny, tak ti to dává tu jistotu, takže musím říct, že jsem v tom jistější, jsem klidnější, protože vim, že to ty děti do konce toho roku, vždycky nějak dají, tak jsem si to vyzkoušela.*” Z výpovědi respondentky je zjevné, že jistota je důležitá pro její vnitřní klid a zároveň poukazuje na jednu ze strategií, která jí pomáhá být si jistá.<sup>17</sup> V podobné souvislosti jako respondentka č. 1 hovoří o potřebě jistoty i respondentka č. 5, která říká: „*Já jsem totiž hrozně v neklidu, když se mi něco nedaří, já to potřebuju mít tu jistotu... takové to ujištění,*

---

<sup>17</sup> Strategie jsou uvedeny níže. (pozn. autora)

že děláš tu práci dobře.” Potřeba jistoty tedy úzce souvisí s potřebou vnitřního klidu, který respondentkám pomáhá k tomu, aby se při výkonu své práce cítily komfortně a v bezpečí.

### **Potřeba klidu**

Klid je pro respondentky velmi důležitý. Ve výpovědích se objevuje klid jako zdroj energie, klid na práci, dále v souvislosti s klidnými učebními činnostmi, ale také jako vnitřní klid, který může být identický s pocitem jistoty. „*Já mám pocit, že jsem vlastně hodně ráda sama, tam mám jako nějaký klid, tam беру jako nějakou sílu ve vnitř, ale tu potom použiju jako v té hodině*” (Respondentka č. 7). Respondentka č. 7 uvádí klid právě jako místo, kde čerpá energii pro výkon přímé pedagogické činnosti, která je pro ni, jak během rozhovoru zmiňuje, vyčerpávající.

Respondentka č. 8 mluví o **klidných učebních činnostech** ve výuce. „*(...) Ale já třeba mám ráda i ty chvíle v té hodině, kdy ty děti se fakt soustředí a fakt jako přemýšlí a každý sám za sebe přemýšlí, nemusí to ihned všichni jako ventilovat nahlas*” (Respondentka č. 8). Klidné učební činnosti jsou pro respondentku v hodině důležité právě pro to, že jí pomáhají naplnit onu **potřebu klidu**. O klidu, potažmo tichu ve třídě se zmiňuje i respondentka č. 1: „*Pro mě je ticho důležité na práci, já jako když mám rámus kolem sebe, tak se nemůžu soustředit, protože tě to svádí k tomu, že nedáváš jako pozor, že se nesoustředíš na svoji práci, když musíš neustále někoho překřikovat.*” Respondentka č. 1 **potřebu klidu** v tomto případě uvádí do souvislosti s potřebou soustředit se na výkon své činnosti, klid ve třídě jí pomáhá pro to, aby se dobře na svou práci soustředila. V tom se shodují s respondentkou č. 2, která popisuje situaci po vyučování, kdy zůstává pracovat ve třídě: „*No já to mám totiž vyzkoušené, někdy to nejde zkrátka, třeba příští týden jsou konzultace, ale jednak je to tím, že tam jsou děti a já se nedokážu soustředit, oni to zkrátka nedovedou oddělit, ani já ne, takže oni s něčím chodí, zkrátka i když je tam paní družinářka, člověk je napomíná, prostě ho to ruší, takže ta produktivita práce je strašně malá, jo a já vlastně tam trávím ten čas a nikam se neposunu*” (Respondentka č. 2). Respondentka byla dříve zvyklá dělat si po vyučování přípravy ve své třídě, kde byla sama, ale nyní má po vyučování ve své třídě školní družinu. Ze situace, kterou popisuje vyplývá, že okolní ruchy upoutávají její pozornost a nedokáže se na práci dobře soustředit, proto raději vyhledává klidná prostředí. „*Jak jsem byla v té předchozí škole, tak jsem sice kabinet měla, ale tím, že jsem třídu měla volnou, tak jsem stejně byla ve třídě, takže spíš, že se nemusím úplně zavřít do kabinetu, ale je pravda, že se mi lépe pracuje, když je tam klid*” (Respondentka č. 2).

## Potřeba řádu

Většina respondentek se ve svých výpovědích v souvislosti s podmínkami pro výuku zmiňuje o potřebě řádu, přehlednosti, organizace a uspořádání věcí. Pro respondentku č. 4 je to právě dodržování pravidel, dodržování určitého řádu, který jí dává jistotu a pocit bezpečí pro výkon činností s dětmi. „*Myslím si, že určitá jako přísnost a dodržování jako těch pravidel je pro mě jako vážně důležitý, abych já dokázala s těma dětma pracovat a mohla si dovolit právě dělat takovýhle projekty a nebát se s nima kamkoliv jako jít*” (Respondentka č. 4). Respondentka č. 8 naopak zmiňuje **potřebu řádu** v souvislosti s potřebou výše zmíněného klidu ve třídě. „*Nemám ráda to, aby tam děti na sebe pokřikovaly jako různě, aby prostě to mělo nějaký řád, jo, aby prostě všichni jsme se slyšeli a aby tam někdo prostě nekřičel zrovna, co nemá*” (Respondentka č. 8). Určitý řád pomáhá respondentkám orientovat se v konkrétních situacích. Respondentka č. 6 např. uvádí jako zápory velké školy právě to, že je tam horší přehlednost, komunikace a organizace a dodává: „*Čím větší kolektiv, tím více lidí, tím více situací, které se musí řešit, takže určitě menší škola má víc výhod*” (Respondentka č. 6).

## Potřeba být připraven

O potřebě být připraven hovoří zcela otevřeně pouze dvě respondentky, přesto je zde třeba tuto potřebu uvést, protože u většiny výpovědí vyplývá právě z kontextu některých zátěžových situací, které jsou uvedeny dále v textu. Respondentka č. 2 mluví o potřebě připravenosti ve dvou odlišných kontextech. Prvním kontextem, do kterého ji uvádí, jsou konzultace s rodiči, kdy popisuje, že má problém reagovat na některé připomínky rodičů. „*Kdybych si to mohla napsat, tak bych to zvládla*” (Respondentka č. 2). Písaná příprava by respondentce pomohla, aby dokázala lépe vyjádřit své myšlenky a ohradit se vůči některým připomínkám, které rodiče mají. Druhým kontextem, ve kterém o připravenosti respondentka č. 2 hovoří, je vyučování. V tomto kontextu připravenost uvádí i respondentka č. 1: „*Jo připravenost, připravenost na hodinu. Já bych asi nešla ani po tolika letech, i když tolik let už učím, bych nešla nepřipravená. Vždycky se na to musím aspoň podívat a aspoň v bodech si napsat. No já asi kdybych šla z oleje, tak bych klidná nebyla.*” Připravenost pro respondentku znamená jistotu a vnitřní klid.

## Potřeba psychické pohody

Potřeba psychické pohody, potřeba odpočinku je pro výkon profese učitele zcela zásadní, protože „*pokud by měl člověk dobře fungovat, tak by měl být každý den tak nějak v pohodě, měl by tam s těmi dětmi fungovat, měl by být připravený na to, co mu říkají,*



*takže aby ten člověk tam dobře fungoval a dokázal to všechno vstřebat, tak po té psychické stránce je to náročnější,”* slovy respondentky č. 2. Respondentky se shodují na tom, že povolání učitele je psychicky náročné, proto je pro ně i odpočinek důležitý. *„Mně přijde, že člověk je jako unavenej hlavou prostě, takže mám takové tendence, že bych šla něco dělat rukama,”* uvádí respondentka č. 3.

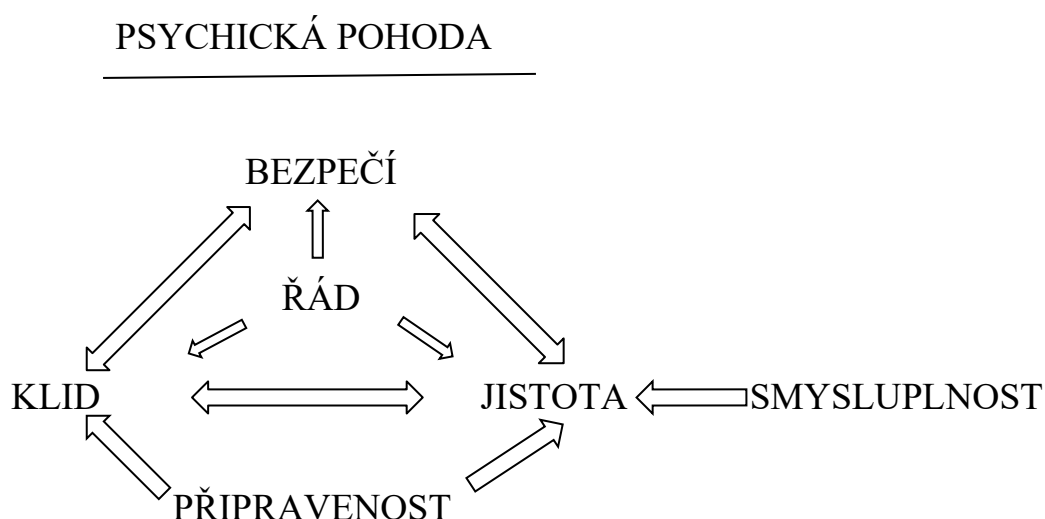
Způsoby, kterými respondentky nabírají energii a dostávají se do psychické pohody jsou velmi podobné, v čem se respondentky odlišují je čas, který odpočinku věnují, nebo který si pro odpočinek během pracovního týdne najdou. *„Snažím se být co nejdříve doma a případně, když se nevěnuju rodině, tak si užít nějaký čas fakt jenom sama pro sebe, jo, že chodím do přírody, a to chodím každý den do přírody, za každého počasí, to mám tak nastavené prostě, a ten čas si prostě nechci nechat nikým a ničím vzít”* (Respondentka č. 8). *„Aspoň část víkendu se snažím držet, abych měla alespoň jeden den pro sebe”* (Respondentka č. 2).

## Shrnutí podkapitoly potřeby introvertního učitele

Jak bylo v úvodu napsáno, mezi potřeby introvertního učitele na prvním stupni základní školy patří potřeba bezpečí, potřeba smysluplnosti, připravenosti, potřeba klidu, jistoty, potřeba psychické pohody a potřeba řádu.

Z výše uvedené charakteristiky jednotlivých potřeb introvertního učitele na prvním stupni základní školy, které byly v promluvách jednotlivých respondentů identifikovány, vyplývá, že jednotlivé potřeby se vzájemně ovlivňují, jsou vzájemně propojeny a doplňují jedna druhou. Zároveň míra důležitosti konkrétní potřeby se u jednotlivých respondentů liší.

Pro lepší představu o vzájemné závislosti jednotlivých potřeb bylo vytvořeno následující schéma:



Obr. č. 1<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Autorské schéma vzájemné závislosti potřeb

#### 4.5.2 Zátěžové situace

Tato podkapitola je nazvána *Zátěžové situace*, neboť popisuje situace, v nichž se respondentky necítí dobře, dále situace, které respondentkám činí problémy a jsou pro ně psychicky náročné. Na začátek je nutno uvést, že mnohé zátěžové situace, které introvertní učitelé ve svých promluvách popisují, jsou propojeny s jejich nenaplněnými potřebami, jež jsou popsány výše.

Z analýzy vyplynuly následující zátěžové situace: neznámé situace, které jsou rozděleny na obavy z neznámého, začátky profesního působení a situace, v nichž se objevuje cizí dospělý, dále distanční výuka, prezenční výuka, nepředvídatelné situace, jednání s rodiči, konflikty, demotivující situace a administrativní pracovní činnosti. Výše jmenované zátěžové situace jsou zde postupně představeny.

##### Neznámé situace - obavy z neznámého

V souvislosti s pro respondentky neznámými situacemi, situacemi, které jsou pro ně nové, nečekané, popisují respondentky pocity strachu, zoufalosti a obav. Nejčastěji o těchto pocitech hovoří v kontextu zavádění distanční výuky na jaře 2020, kdy se v této situaci respondentky objevily nečekaně a bez přípravy. „*Měla jsem z toho strach a byla jsem tedy vyčerpaná. (...) Nedovedla jsem si představit, že ty děti nebudou fyzicky se mnou,*” popisuje svoje pocity respondentka č. 7. Respondentka č. 1 k zavádění distanční výuky na jaře 2020 uvádí: „*No tak to bylo drsný, hlavně na tom jaře, kdy my jsme vlastně neměli vůbec nic, jo, já jako nejsem vůbec technický typ a jako začínat něco úplně nového, když ti k tomu nikdo nic nedá, žádný školení, nic prostě, vůbec nic, jenom ti řekne, nějak si porad', tak tohleto pro mě bylo fakt drsný, já jsem myslela, že to nedám.*” Z výpovědi je patrné, že pro respondentku č. 1 byla tato situace psychicky náročná, protože neměla možnost se na ní připravit, nebyla tedy naplněna její potřeba připravenosti. S podobnými pocity přichází i respondentka č. 8, která o zavádění online výuky říká: „*Bylo to velmi nepříjemné, protože jsem si do té doby myslela, že nejsem vůbec technický typ, a že se to v životě jako, že to v životě nedám. (...) Ze začátku to bylo opravdu zadávání úkolů jakoby mejlem, nebo takhle... potom jsme to dostali doporučeno a pak jsme to dostali povinně (smích) a jakoby já jsem se tomu fakt bránila až do té doby, než to bylo povinně.*” Respondentka se online výuce dlouho bránila, protože jí chyběla pozitivní zkušenost s technikou a zkušenost s online výukou obecně, což ohrozilo její potřebu bezpečí.

Zkušenost s **neznámou, novou situací**, která se netýká zavádění online výuky, nýbrž nezvladatelného žáka, popisuje např. respondentka č. 1: „*(...) Takže on byl*

neovladatelné. Já jsem z toho byla úplně zoufalá, takže i já jsem se kvůli němu ohlásila do pedagogicko psychologické poradny, protože já jsem jako vůbec nevěděla, co se má jako dělat. Nikdo mi nepomoh. (...) Strávila jsem prostě hodinu v pedagogicko psychologický poradně kvůli němu, abych se tam jako poradila." Respondentka byla zoufalá, protože neměla v situaci, jež popisuje, dostatečné množství informací, nebyla na tuto situaci dostatečně připravená.

Respondentka č. 5 mluví o nových, **neznámých situacích** v souvislosti se změnou povolání: „Abych vyzkoušela něco nového, to pro mě není (smích), to jako pro mě je až moc velký dobrodružství. (...) Já doufám, že mě tohleto, co jako mám, udrží, protože představa, že bych měla měnit úplně obor, no to fuj, úplně jako není mi vůbec dobře při té představě, protože jsem jako fakt spokojená, nechci, aby mi někdo vzal tu komfortní zónu" (Respondentka č. 5). Pro respondentku je velice důležitá její komfortní zóna, o kterou nechce přijít, zároveň ve své výpovědi naznačuje pocity strachu ze změn.

Z výše uvedených výpovědí lze usuzovat, že obavy z neznámého úzce souvisí s nenaplněnými potřebami připravenosti, jistoty a bezpečí. Pokud se respondentky objeví v situaci, v níž je některá z výše uvedených potřeb nenaplněná, či naplněná částečně, je pro ně taková situace těžko zvladatelná, zátěžová.

### **Neznámé situace - začátky profesního působení**

Většina respondentek se shoduje na tom, že začátky profesního působení byly pro ně velmi náročné. Často to bylo tím, že se cítily nejisté, neměly dostatek zkušeností, teprve hledaly cestu, která pro ně bude v zaměstnání fungovat. „No tak určitě pro mě bylo výzvou už jen to, postavit se před tu třídu a vést je, to mi bylo asi 19 nebo 20, i ty reakce těch dětí k mladému člověku jsou takový asi (ticho), no takže vůbec ze začátku si urovnat ten postoj a získat tu praxi. (...) Nevím jestli jsem byla více nejistá před staršími kolegyněmi, nebo více před dětmi," uvádí respondentka č. 6 k **začátkům svého profesního působení**. „Začátek, to nebylo moc jednoduchý... tím, že děláte do večera přípravy, všechno, člověk jako neví, co bude fungovat, takže vlastně pracuje na něčem, co potom se třeba nepodaří. (...) Takže první rok byl strašnej" (Respondentka č. 3). Obě výše citované respondentky popisují situace, v nichž jim chybí naplněná potřeba jistoty. Respondentka č. 6 se cítila nejistá před staršími kolegyněmi, bylo pro ni náročné právě to období, kdy neměla potřebnou praxi, dostatek zkušeností s výukou. Pro respondentku č. 3 bylo těžké v začátcích přijmout, že pracuje na něčem, co nemá jistý výsledek.

Respondentka č. 1 o svých **začátcích profesního působení** mluví následovně: „*Bylo to těžký, jako ty první dva roky určitě, hlavně ten první, já jsem si připadala, že vůbec nic neumím, vůbec nic, jako jo, natož jako nějaký věci jako zapisování do třídních knih, vůbec ne, kázeň, vůbec ne, jo ani pořádně tu metodiku jsem neuměla, prostě jsem se v tom plácala jak to šlo, a teprve jsem se v tom hledala. Jako musím říct, že určitě učím teď úplně jinak než jsem učila na začátku.*” Respondentka č. 1 nastoupila do praxe po osmi letech na mateřské dovolené. Z výpovědi lze číst, že si respondentka ze začátku svého profesního působení vůbec nevěřila, její pocity nejistoty a nedůvěry sama v sebe plynuly z nedostatku zkušeností podobně jako u respondentky č. 6.

### **Neznámé situace - cizí dospělý**

Čtyři respondentky z osmi uvádí, že jsou pro ně náročné situace, kdy mají ve třídě cizího dospělého, může to být asistent pedagoga, hospitující kolega či student, nebo rodič. Respondentka č. 8 mluví o cizím dospělém v souvislosti s asistentem pedagoga. „*Malinko mě svazuje, jo, jakmile je tam někdo jiný dospělý, dospělý, jo fakt teď mluvím o dospělých, děti mi nevadí, jakmile je tam někdo jiný dospělý, tak mě to fakt jako svazuje a cítím, že to nejsem úplně já, kdo před tou třídou stojí*” (Respondentka č. 8). **Cizí dospělý** ve třídě způsobuje, že respondentka nedokáže být plně sama sebou a je pro ni náročné v tu chvíli vykonávat svoji práci, zároveň naznačuje, že před dětmi obdobný problém nemá, stejně tak o tomto fenoménu hovoří i respondentka č. 5: „*Dělá mi problém být s cizími lidmi, já jim nevěřím... mám strašněj problém se s nima bavit otevřeně, ale rozhodně vim, že je pro mě jiný mluvit před dětmi a jiný mluvit před rodiči.*” Nedůvěra v cizího člověka, jak o něm respondentka mluví, jí působí potíže v komunikaci, proto je pro ni důležité, navázat s rodiči důvěrný vztah.

Respondentka č. 1 hovoří o nervozitě, která se pojí s **cizím dospělým** ve třídě. „*Mně vadí ten druhý dospělej, že mám pocit, že tam byl jako rušivej element. (...) Vždycky mi tam ten cizí člověk vadil, ať to byl, i když to třeba se na mě šli podívat jako kolegové, jsme si jako vypomáhali vzájemně, tak i tohle mi prostě vadilo, i když to třeba byla kamarádka, že na mě koukala. (...) Prostě mi to vadí, když tam na mě někdo jako kouká, jsem z toho nervózní a chovám se jinak před cizíma, jako jo, nedokážu se od toho úplně odkrojit*” (Respondentka č. 1).

Situace, které respondentky popisují a v nichž se objevuje cizí dospělý spojuje společný bod, kterým je nenaplněná potřeba bezpečí.

## Distanční výuka

Většina respondentek hovoří o distanční výuce jako o zdroji jejich vyčerpání. Online vyučování, jeho příprava, opravování žákovských prací, náročnost organizace, to jsou aspekty, které zaznívají v promluvách respondentek a jež ovlivňují jejich psychickou pohodu. Z výpovědí vyplynulo, že respondentky za nejnáročnější aspekt online výuky pokládají právě časovou náročnost online výuky, to kolik času respondentky tráví přípravami hodin, opravováním prací apod. Kvůli online výuce a povinnostem z ní vyplývajících nezbyvá respondentkám mnoho času na odpočinek, který je velmi důležitý pro jejich psychické zdraví.

Respondentka č. 3 se vyjadřuje o **distanční výuce** následovně: „*No ono toho učiva bylo nakonec strašně moc, takže jsme byli hodně zavřený u toho, mi přijde, jakože osm hodin prostě nestačilo.*” Respondentka ve své výpovědi naznačuje onu časovou náročnost, kdy pro to, aby svou práci mohla dělat kvalitně, se své práci věnovala nad rámec pracovních povinností učitele. Podobně hodnotí časovou náročnost a zároveň i smysluplnost online vyučování respondentka č. 2: „*Hodnocení těch prací, to je něco, co zabere strašného času, a když to člověk chce dělat smysluplně, tak prostě to chce, chce to čas. (...) Ty přípravy na online hodiny mi daly ještě větší práci a více času než ta běžná příprava.*” Z výpovědi je zřejmé, že přípravy na online vyučování jsou pro respondentku mnohem náročnější, než-li přípravy na kontaktní výuku ve škole, což respondentku psychicky vyčerpává.

Respondentku č. 4 **distanční výuka** vyčerpává, protože nemá možnost si během online vyučování odpočinout: „*Některý ty dny byly náročný, že jsem u toho vlastně jela bez přestávky, ty děti přestávky měly, ale já jela v kuse.*”

Respondentka č. 8 v souvislosti s **distanční výukou** dokonce uvažovala o změně svého povolání: „*Já učím denně tři až čtyři hodiny, což není jednoduché, u toho počítače sedíte na místě, že jo, teď nemůžete nic pořádně, nějaké pomůcky. (...) Je to podle mě mnohem více náročnější než běžná výuka ve třídě, i na přípravu, takže v souvislosti s tím jsem přemýšlela, že půjdu dělat něco jiného.*” Respondentku č. 8 vyčerpává právě ono *sezení u počítače*: „*Koukání do počítače všeobecně mě unavuje, já jsem si slibovala, že když nebudu muset psát seminárky a různé úkoly a diplomové práce, že u toho počítače budu trávit méně času, no a vidíte, jak to dopadlo, jo, trávíme tam všechnen čas teďka.*“

Respondentka č. 1 si v souvislosti s **distanční výukou** stěžuje na koordinační náročnost online výuky: „*Celý dopoledne učíš, a to hlavně musíš hlídat tu techniku, že jo, to jestli je dítě připojený, jestli má zapnutej vypnutej mikrofon, do toho něco sdílíš, jako děláš strašně moc věcí najednou, a ještě se musíš soustředit na to, jak učíš, jestli všechny vyvoláváš, jo,*

*jestli někoho nevynecháváš, a to je jenom to dopoledne.”* Pro respondentku je náročné soustředit se při online výuce na několik věcí najednou.

**Distanční výuka** je pro respondentky náročná z hlediska času, který tráví u počítače, příprav na online vyučování a koordinace činností s ní spojených.

### **Prezenční výuka**

Prezenční výuku respondentky nespatřují tolik náročnou jako výuku distanční, nicméně z výpovědí respondentek vyplynulo, že i prezenční výuka někdy znamená zdroj jejich vyčerpání. Vyčerpanost zmiňují především respondentky, jež pracují se žáky prvních a druhých tříd.

*„Někdy máme jako dny, kdy si říkáme, heled' se, já už jako nemůžu, a to je po druhé hodině, já už to jako nedávám, a to jsme tady ještě třeba tři hodiny, že někdy ty děti vyčerpají fakt během hodiny, když nedávají pozor, nebo jsou takový roztěkaný, nejsou úplně na té společné vlně, no”* (Respondentka č. 4). *„(...) Jinak jako stává se mi to, jako že pak už třeba jsem ráda, že máme výtvarku, takže už tolik nevykládám, že už třeba jenom pomůžu něco, nebo naopak třeba dneska už jsem tu poslední hodinu pustila toho Rumcajse ke konci. (...) Vy v podstatě máte od osmi do dvanácti nonstop, v podstatě i jako mluvím, teď to musím zkoordinovat, aby děti byly fajn, nevím, jak bych to popsala. (...) Jo, abych na nic nezapomněla, nevím no, jako je to náročný, protože je to pořád, pořád i o té přestávce, děti za vámi chodí, pořád, jo, takže tak”* (Respondentka č. 7). Pro respondentku č. 4 jsou náročné dny, kdy s ní žáci v hodině nespolupracují, naopak respondentka č. 7 spatřuje náročnost **prezenčního vyučování** v množství věcí, které musí během vyučování sledovat, a činností, které musí koordinovat, zároveň zmiňuje, že nemá možnost si během dopoledního vyučování odpočinout.

Respondentky, které mají zkušenost s **prezenční výukou** v malotřídní škole, hodnotí tuto zkušenost jako velmi náročnou právě také z důvodu koordinace činností, které mají na starosti, a množství podnětů, které musí při vyučování zpracovat. *„Když jsem byla v malotřídní škole, tak jsem jakoby byla víc v tom presu, kdy vlastně musíte tu přípravu udělat tak, aby to sedělo, když jedna půlka pracuje, tak vy jste s tou druhou, ale někdo z té první půlky už může být hotový, takže vy musíte nachystat i něco navíc, a tak. (...) To jsem byla ve větším stresu”* (Respondentka č. 3). *„Když jsem končila na té vesnické škole, tak jsem měla třicet jedna dětí a byla to spojená první a třetí třída, což byl prostě masakr, opravdu jako masakr, když si představíte, že máte čtrnáct prvňáčků, kteří v září neumí nic, a do toho tedy máte zbytek třetíáky, kteří tedy jsou samostatní, ale stejně tu učitelku potřebují, protože třetí*

*třída je poměrně náročná na tom prvním stupni, tak to bylo, to bylo jako náročné”* (Respondentka č. 8).

### **Nepředvídatelné situace**

Nepředvídatelné situace jsou situace, ve kterých si respondentky uvědomují možná rizika, která nemohou příliš ovlivnit, a to jim působí stres. Zároveň se do jimi uvědomovaných rizik často promítá nějaká negativní zkušenost z předešlých let.

Pro respondentku č. 1 jsou to mimoškolní akce, které jí působí stres právě proto, že si uvědomuje možná rizika mimoškolních akcí, jež lze jen těžko ovlivnit. *„Já se bojím o bezpečnost dětí, já jsem tam jako vždycky napnutá, aby se jim něco nestalo, takže pro mě je to víc stres, než abych si to mohla užít. Mně se jako jednou stalo, jo, ten první rok, co jsem učila, že mi zůstali dva kluci jako mimo autobus, když jsme jeli do zoologický, a to pro mě bylo vlastně tak strašný, že asi kvůli tomu mám do dneška hroznej stres z mimoškolních akcí”* (Respondentka č. 1). Respondentka č. 1 si jednak uvědomuje svou zodpovědnost za bezpečnost dětí a rizika, která jsou s ní spojená, zároveň její pohled na mimoškolní akce a to, jak se na nich cítí, ovlivňuje předchozí negativní zkušenost s nimi. Podobně o mimoškolních akcích hovoří i respondentka č. 3, která považuje mimoškolní akce taktéž za psychicky náročné: *„Nevíte vlastně, kdy se co stane, jeden do druhýho strčí a spadnou pod kola, takže pro mě je to hodně stresující, že si uvědomuju ty situace, co by se mohlo stát.”*

Vedle výše zmíněných psychicky náročných situací, které souvisí s pořádáním mimoškolních akcí a výletů, uvádí respondentka č. 7 jako velmi psychicky náročný aspekt učitelského povolání zodpovědnost za psychický vývoj žáků. *„Nechci ty děti... nechci nikomu ublížit, můžete někomu ublížit tady v tomhle věku třeba na celý život”* (Respondentka č. 7). Respondentka si je vědoma rizik souvisejících s jejím pedagogickým působením. Obává se, že by mohla negativně ovlivnit žákovo sebepojetí třeba i na celý život.

### **Jednání s rodiči**

Téměř všechny respondentky se za své pedagogické působení setkaly s nějakou pro ně krizovou situací při jednání a spolupráci s rodiči. *„Psychicky náročnější jsou určitě chvíle jednání s rodiči, to třeba vnímám jako náročnější, a to hlavně v tom začátku, než se vzájemně s těmi rodiči, řekněme, poznáme, nebo, než najdeme nějakou, řekněme, komunikační cestu k sobě”* (Respondentka č. 6). Pro respondentku č. 6 jsou nejnáročnější právě začátky při **jednání s rodiči**, pokud jedná s některými rodiči poprvé, zároveň ve své výpovědi respondentka naznačuje, že je pro ni důležité vybudovat vzájemnou důvěru mezi ní a rodiči, aby byla naplněna její potřeba bezpečí.



Respondentka č. 4 uvádí, že je důležité si na začátku nastavit hranice v komunikaci s rodiči, zažívala totiž situace, kdy jí rodiče volali v pět ráno nebo v deset večer, podle jejich slov kvůli *blbosti*. Určitou neúctou k osobě učitele ze strany rodičů popisuje i následující situace: „Řekla jsem dětem, ať si donesou jednu hrací kostku a jednu figurku, protože jsem chtěla v angličtině s nimi hrát hru se slovíčky, které už znají, a přišla holčička a říká, jo, já to nemám, maminka vám vyřizuje, že je to blbost a že to do školy nebudu nosit” (Respondentka č. 4). Nerespektující přístup rodičů k osobě učitele způsobuje u respondentek obavy a zvýšený stres. Respondentka č. 8 popisuje tyto obavy ve své výpovědi, když říká: „Dneska když dítě řekne, je ona se na mě naštvála pro nic za nic nebo já mám tu pětku nespravedlivě, tak ti rodiče jsou okamžitě připravení, nastartovaní a mnohdy nejdou ani za učitelem a letí rovnou do ředitelny, což taky není úplně ideální, že jo, takže my třeba fakt informujeme, když máme pocit, že by se třeba něco takového mohlo stát, tak hned informujeme pana ředitele, aby věděl, když se stala nějaká takováhle situace a když si myslíme, že je pravděpodobné, že ti rodiče to hodlají řešit, zbytečně třeba mnohdy, tak radši informujeme, aby bylo vedení připraveno.” Obavy z rodičů, kteří obcházejí osobu učitele a obrací se rovnou na vedení školy, vedou učitele k ostražitosti a učitelé se pak cítí permanentně pod tlakem.

Vedle nerespektujícího přístupu rodičů k osobě učitele uvádí ve své výpovědi respondentka č. 5, že jí chybí účinná **spolupráce s rodiči**, která je velice důležitá, protože rodič i učitel spolupůsobí na rozvoj dítěte. „Z tohohle jsem přetížená někdy, opravdu jako, když se snažíš vložit tu energii do toho jednotlivce, aniž bys vlastně jakoby musela, kolikrát je to fakt zbytečný, a stejně to uděláš a je to k ničemu, i ze strany rodičů, že vidíš, že i oni na to kašlou, tak v těchle situacích se přetížená opravdu cejtím. (...) Mně vadí na té druhé straně, kde by to mělo pomoci, tak to nepomáhá, protože to nejde jenom udělat z té mojí stránky, potřebuješ k tomu i dalšího člověka, což je v tu chvíli třeba i ten rodič a je to k ničemu” (Respondentka č. 5). Respondentku nespolečná spolupráce rodičů vyčerpává, pocity bezmoci, které popisuje, souvisí s nenaplněnou potřebou smysluplnosti, kdy její usilovná práce je bez pomoci rodičů bezvýsledná.

Pro některé respondentky je komunikace s rodiči náročná obecně. „Mám trošku problém v komunikaci s rodiči, jsou pro mě stresující takové ty momenty jako třídní schůzky a konzultace, a myslím si, že nedokážu být dost asertivní třeba a reagovat na nějaké jejich připomínky” (Respondentka č. 2). Pro respondentku jsou **jednání s rodiči** náročná, protože se jí nedostává dostatečného prostoru si své reakce promyslet a následně svá rozhodnutí asertivně obhájit. „Přiznám, že to je taková moje trošku slabá stránka,

*zbytečně se tím, když vím, že třeba mám svolanou nějakou schůzku a tuším, že to nebude asi ideální, tak se s tím strašně stresuju, už hrozně dopředu”* (Respondentka č. 8). Respondentka č. 8 hovoří o **jednáních s rodiči** jako o stresových situacích a považuje je za svou slabou stránku.

## **Konflikty**

Konflikty jsou situace, při nichž se respondentky dostávají z komfortní zóny a často jsou pro ně tyto situace emočně náročné, proto se jim, pokud je to možné, raději vyhýbají. *„Já nesnáším konflikty, já je fakt nemám ráda, snáším je špatně,”* uvádí respondentka č. 5. *„To byl takovej můj první konflikt s tou ředitelkou, ale já nechodim do konfliktu, jo, hrozně mi to bylo nemilý, bylo to nepříjemný,”* popisuje respondentka č. 1.

*„Dostala jsem se do té situace, že to neustojím, třeba nepříjemně křičím, zareaguju tak, jak bych neměla a je to špatně, ale někdy se mi to zkrátka nepodaří ovlivnit, už je toho moc”* (Respondentka č. 2). *„Mně není komfortní, když oni mě jako vyvedou z té mé role, kdy už nejsem profesionální, kdy už člověk prostě jedná emotivně”* (Respondentka č. 3).

S konflikty úzce souvisí způsob, jakým respondentky řeší problémy. Respondentky uvádí, že často řeší problémy neefektivním způsobem, dlouho o nich přemýšlí, *kolikrát i přehnaně*, jak uvádí ve své výpovědi respondentka č. 5: *„Když se setkám s problémem, tak já ho řeším, ale řeším ho několikrát přehnaně strašně dlouho.”*

## **Demotivující situace**

Demotivující situace provází často neovlivnitelné aspekty učitelského povolání. Pro respondentku č. 2 jsou demotivující přípravy na hodinu, které se nevydaří: *„Taková zkušenost většinou taky je, že několikrát, čím lepší příprava, tím horší výsledek, což může znít paradoxně, ale občas situace, které vyplynou jen tak z té hodiny a nejsou vůbec připravené, jsou několikrát cennější a přínosnější než ty, které byly připravené. (...) Děti na to nejsou nastavené, atmosféra je zkrátka nedobrá a příprava, jak se říká, přijde trošku vniveč, což je trošku demotivující, ale je to běžná součást učení.”*

Respondentka č. 4 čelila demotivaci v začátcích svého profesního působení, kdy docházelo ke konfliktu ideálů, se kterými přišla do praxe, s realitou, což vedlo ke ztrátě motivace, s níž do svého povolání nastupovala. *„Musím říct, že ty dva roky jsem měla pocit, že už je to tak akorát, abych vyhořela hned, protože jak je ten člověk... přijde z té školy a jde do té praxe, tak zjistí, že spoustu věcí, co se jako učí na vysoké, by jako strašně chtěl dělat, aby ta práce fakt stála za to, ale ti rodiče, ten systém školskej mě tak semlel, že jsem si říkala,*

*že kdybych nešla na tu mateřskou, tak už dávno jsem vyhořela a už tu práci nedělám”* (Respondentka č. 4). Z výpovědi respondentky lze číst, že její potřeba smysluplnosti nebyla v začátcích dostatečně naplňována, její hodnotový systém byl značně ohrožen.

Respondentku č. 3 demotivuje nedostatečné uznání její práce od rodičů: *„(...) Tím, jak rodiče vnímají to vaše povolání, protože tady úplně v učitelství jako není hranice, co byste měl udělat, a to bude stačit, co byste nemusel, děláte si podle vlastního mínění a máte dojem, že se věnujete víc, než by to bylo nutný, nebo tak, a pak když to ty rodiče neuznávají a mají neustále nějaké stížnosti, tak to potom člověk jako nemá úplně z toho pocit dobrýho naplnění.”*

### **Administrativní pracovní činnosti**

Respondentky se shodují, že je vyčerpává množství administrativních činností, které jsou s jejich profesním působením spojeny, a ocenily by tak jejich úbytek, nebo alespoň něčí pomoc s nimi. Za nejvíce náročné, co se administrativních činností týče, považují respondentky začátky školního roku, pololetí a konec roku, kdy administrativních činností značně přibývá. *„Úplně jako nejhorší pro toho učitele vždycky jsou takový ty závěry jako začátek školního roku, pololetí a konec školního roku, že to je ten pocit, že mám pocit, že bych tam mohla i spát”* (Respondentka č. 4). *„No ono se toho jako nahrne někdy moc, máte třeba psát čtvrtletní hodnocení dětí, takže každému musíte napsat jako krátkej dopisek, opravovat písemky pololetní, třeba kdy toho je moc, dávat pololetní známky...”* (Respondentka č. 3). Z výpovědí respondentek vyplývá, že v důsledku množství administrativních povinností nemají možnost si odpočinout, proto jsou pro ně tyto činnosti tak neoblíbené a zároveň psychicky náročné.

### **Shrnutí podkapitoly zátěžové situace**

Z výše uvedené charakteristiky zátěžových situací je vidno, že povolání učitele je pro respondentky v mnohých aspektech velmi náročné. Jsou to některé pracovní povinnosti, které respondentky psychicky vyčerpávají, profesní situace, v nichž se respondentky necítí dobře a jsou si nejisté.

Většina zátěžových situací plyne z nedostatečně naplněných potřeb, jak je uvedeno v úvodu podkapitoly. Neznámé situace pro respondentky znamenají potencionální nebezpečí způsobující nejistotu, v některých nových situacích je nedostatečně naplněná jejich potřeba připravenosti. Distanční výuka se pojí s nedostatečným prostorem pro odpočinek, vyčerpávajícím sezením u počítače a je pro respondentky koordinačně náročná. Prezenční výuka je pro mnohé respondentky namáhavá také pro onen koordinační aspekt výuky a dále pro intenzivní pracovní nasazení během dopoledního vyučování.

Nepředvídatelné situace stejně jako jednání s rodiči jsou opět spojeny s potřebami jistoty, připravenosti a bezpečí. Konfliktní situace jsou pro respondentky emočně náročné a zároveň ohrožují jejich komfortní zónu. Respondentky ve svých výpovědích také zmiňují problém s neefektivním řešením problémů.

Demotivující aspekty povolání se vztahují k nenaplněné potřebě smysluplnosti. Konečně administrativní pracovní činnosti, kvůli těmto činnostem nezbyvá respondentkám čas na kvalitní odpočinek.

### 4.5.3 Strategie k naplnění potřeb

V následující kapitole jsou popsány a charakterizovány strategie a okolnosti, které pomáhají respondentkám v naplňování jejich potřeb a tudíž jim pomáhají předcházet některým výše uvedeným zátěžovým situacím.

Mezi strategie jsou zařazeny následující kódy: ranní rituál, pravidla v komunikaci s rodiči, struktura, tvorba informačního zázemí.

Mezi okolnosti jsou zařazeny tyto kódy: zkušenosti a zvyky, pozitivní zpětná vazba, známé prostředí, supportivní prostředí a jiné.

#### Strategie - ranní rituál

Většina respondentek při popisu svého běžného pracovního dne uvádí, že chodí do práce brzy před otevřením školy, aby se v klidu připravily na výuku, aby se aklimatizovaly v pracovním prostředí. „*Tak snažím se jezdit poměrně brzo, snažím se, abych v sedm, v sedm deset už byla na pracovišti, vyhovuje mi to spíš, než si něco připravovat odpoledne po vyučování, protože já se tedy fakt cítím unavená*” (Respondentka č. 8). „*Tak vstávám poměrně brzy, tak kolem půl šesté, i když to nemám tak daleko, snažím se být ve škole ještě dřív než začne družina. (...) Většinou tak po půl sedmé tam ideálně bývám, něco si dodělat, vytisknout, zalaminovat a tak podobně*” (Respondentka č. 2). Respondentky se ráno před vyučováním připravují na výuku, dodělávají potřebné pomůcky, opravují sešity, to jim pomáhá naplnit potřebu připravenosti, zároveň respondentka č. 8 uvádí, že ráno má více energie, proto je pro ni tento čas ideální se připravit, než odpoledne po vyučování, kdy je unavená.

Podobně svůj **ranní rituál** popisuje i respondentka č. 4, která zároveň hovoří o klidu, který ráno na svou práci má. Brzký příchod do práce respondentce tedy pomáhá v naplnění potřeby klidu. „*Většinou chodím na sedmou ráno, i když začínáme až v půl deváté, ale mám ráda takovej ten klid, že přijdu do práce, udělám si opravu sešitů, ..., vyplňuju bakaláře, třídnice, absenci dělám ráno*” (Respondentka č. 4).

Respondentky č. 1 a 5 hovoří o tom, že dřívější příchod do práce jim pomáhá nejenom být v klidu, ale taktéž se v pracovním prostředí aklimatizovat. „*Tak normálně přijdu ráno do práce, snažím se tam být dřív, abych si věci připravila, abych se aklimatizovala, uvařila si čaj, připravila tabuli, to je vlastně to nejdůležitější*” (Respondentka č. 1). „*Tak přijdu, často jako udělám si kávu, prostě v klídečku, ale chodím do práce dřív. (...) Chodím i před otevřením školy, protože si tam ráda, já nevím, protože jak je klid v té třídě, jo,*

*tak já se jakoby líp aklimatizuju prostě, (hluboký nádech a výdech), jako teď jsem v práci”* (Respondentka č. 5).

Respondentka č. 7 uvádí ve své výpovědi každodenní **ranní rituál**, který jí pomáhá vytvářet ve třídě pro ni i pro žáky příjemné prostředí. *„Většinou pustím nějakou fajn hudbu, že pustím třeba nějakou hudbu z pohádek, takže když vlastně děti přicházejí do té třídy, tak já už tam jsem, je tam rozsvíceno, hraje nějaká fajn hudba”* (Respondentka č. 7). Tvorba příjemného prostředí pomáhá respondentce naplnit její potřebu bezpečí.

### **Strategie - pravidla v komunikaci s rodiči**

Respondentky ve svých výpovědích uvádí zásady nebo pravidla pro zdravou a efektivní komunikaci s rodiči. Respondentce č. 4 pomáhá, když na začátku školního roku vymezí jasné hranice v komunikaci s rodiči. *„Takže vždycky ty první dva měsíce, to je takový to ořukávání, kam jako můžou zajít, a tam jsem se fakt naučila v uvozovkách být jako drsná, nenechat se jako hned vláčet, a teď se mi to jako vyplatí, že teď tyhle rodiče neotravujou s každou jako kravinou a nedovolí si toho tolik k tomu učiteli”* (Respondentka č. 4). Jasně vymezené hranice podporují respektující přístup rodičů k osobě učitele.

Respondentka č. 6 ve své výpovědi poukazuje na to, že v komunikaci s rodiči je pro ni důležitá otevřenost. *„Snažím se rodičům a i dětem, když jsou starší, některá svá rozhodnutí nebo hodnocení hlavně vysvětlovat, aby chápali ty principy, pravidla, aby tam nedošlo právě k tomu, že dost často si všimnu a slyším, že to jsou samé jedničky, jedničky a nic neumí, nebo z druhé strany, že je to hodnocení přísné”* (Respondentka č. 6). Respondentka otevřenou komunikací s rodiči předchází konfliktům a případnému nedorozumění.

Respondentce č. 8 v komunikaci s rodiči a ve spolupráci s nimi pomohla pravidla, která jsou ve škole nastavená vedením školy. *„Znovu jak říkám, tím, že jsou ve škole nastavená teď ta pravidla, tak tady ty rodiče mají větší respekt k tomu učiteli”* (Respondentka č. 8).

### **Strategie - struktura**

Struktura, určitý řád a systém ve výuce pomáhá respondentkám naplnit jejich potřebu jistoty a bezpečného prostředí. *„Já jsem byla takovej chaotik, že prostě jsem měla strašně moc nápadů a pak kolikrát se v tý matice to tlouklo, že třeba nebylo něco dokončený a stačilo málo, jo, viz třeba nadpis na tabuli, jo, nebo fakt nějaký krátký zápis do sešitu, tohleto stačilo a jakoby i mně to pomohlo být si jako jistější v tý matice, v těch hodinách, i mě ty hodiny začaly víc bavit”* (Respondentka č. 5). **Struktura**, kterou se respondentce podařilo ve výuce matematiky nalézt, jí pomáhá být si ve výuce matematiky jistější.

Respondentce č. 3 naopak pomohlo, když se naučila pracovat s cílem hodiny. „*Trošku jako nějak stavím ty kroky, než dojdeme k tomu cíli u toho učiva, mi přijde, tak jako kousek po kousku, pak z toho mám i já sama dobřej pocit, mi přijde*” (Respondentka č. 3). Kroky, o nichž respondentka ve své výpovědi hovoří, tvoří strukturu, která respondentce pomáhá orientovat se na cestě k cíli.

### **Strategie - tvorba informačního zázemí**

Tvorba informačního zázemí, jak je tato strategie nazvána, úzce souvisí s potřebou připravenosti, která jak je uvedeno výše, pomáhá respondentkám mít jistotu a vnitřní klid. Pro respondentky je důležité, pokud mají možnost a čas se na nějakou pro ně stresovou situaci připravit, pokud to není dopředu možné a v nějaké takové situaci se ocitnou nečekaně, shromažďují potřebné informace v průběhu času.

„*Já jsem si vlastně vytiskla výpis emailů, co jsme si psaly, nebo i esemesky, co jsme si psaly, byl tam bod po bodu, to na co si ona vlastně stěžovala, s čím vlastně byla ta schůzka uspořádaná, takže něco, o co bych se tam i já mohla opřít,*” popisuje respondentka č. 5 situaci, kdy jí čekala nepříjemná konzultace s jednou maminkou.

Respondentka č. 3 popisuje, co jí pomohlo nabýt vnitřního klidu a větší jistoty ve vyučování takto: „*No asi jak člověk prostě zkouší, co funguje, tak pak ještě, že jo různě načítáte něco, když jste bezradní, nebo se ptáte kolegů, kolegyň.*” Z výpovědi je patrné, že pokud si respondentka s něčím ve své profesi neví rady, hledá právě informační oporu v literatuře nebo u svých kolegů.

Dále respondentky popisují výše zmíněnou strategii, **tvorba informačního zázemí**, v souvislosti s distanční výukou. „*Já jsem různě v těch učitelскеjch skupinách na facebooku, takže jsem to furt četla, furt jsem hledala, zkoumala, teď jsem tu tehniku vůbec neuměla, s dcerou jsem to prokonzultovala, to bylo furt telefonátů*” (Respondentka č. 1). „*Takže jsem seděla do půlnoci, pouštěla jsem si jako různý videa, nástroje, jak vlastně na druhý den mám ty děti učit, aby to jako i pro ně bylo záživný*” (Respondentka č. 4).

### **Okolnosti- zkušenosti a zvyky**

Zkušenosti a zvyky, které učitelé získávají praxí, jim pomáhají lépe zvládat pro ně jinak náročné situace. Respondentka č. 3 uvádí, že to byl asistent pedagoga, na kterého si musela zvyknout, aby to pro ni nebyla stresová situace. „*Musí si na to člověk taky zvyknout a je to o osobnosti toho asistenta*” (Respondentka č. 3).

Respondentka č. 1 mluví o vnitřnímu klidu, který nabyla skrze opakovanou pozitivní zkušenost s výukou. „*Prostě jsem klidnější, že jsem si to vyzkoušela, že jo, do té třetí třídy jsem*

to několikrát už jela a výsledky byly, takže jsem v klidu, no” (Respondentka č. 1). Respondentka č. 6 hovoří o sebejistotě, kterou získala právě díky zkušenostem, stejně tak respondentka č. 5 konstatuje, že si je nyní více jistá, než byla na začátku svého profesního působení.

Respondentky také popisují pozitivní zkušenost v kontextu online výuky. „Měla jsem z toho respekt, strach, ale jsem hrozně vděčná, že můžeme samozřejmě ty první třídy chodit, jo, teďka, ale kdyby nás náhodou zavřeli, tak už bych se toho tolik nebála” (Respondentka č. 7). „V té druhé vlně už to bylo jednodušší v tom, že už jsme v tom uměli pracovat” (Respondentka č. 2). „Vlastně jsem zjistila, že to až tak úplně katastrofální jako není. (...) Tak se mi to nelíbilo, ale teď si myslím, že vlastně jsem za to ráda. (...) Chápu úplně ty paní učitelky, které se tomu brání, ale vesměs si myslím, že když to potom zkusí, tak zjistí, že to není úplně až taková katastrofa” (Respondentka č. 8). Pozitivní zkušenost, kterou respondentky s online výukou nabyly, jim pomohla překonat prvotní strach a obavy z této neznámé situace.

### **Okolnosti - pozitivní zpětná vazba**

Pozitivní zpětná vazba a viditelný výsledek práce respondentkám jednak pomáhá naplnit jejich potřebu smysluplnosti, zároveň jim dodává pocit jistoty a je zdrojem motivace k pokračování v jejich práci. „Já si hodně vážím toho, když třeba ty děti, když třeba mám páťáky, předávám je na druhý stupeň, a když někdo z toho druhého stupně řekne: ‚Hele fakt se mi s nima dobře pracuje, vidím, že jsou dobře naučení, že mají zaběhlé nějaké ty postupy,‘ tohle mě vždycky jako hodně potěší a co si budeme povídat, zvedne i trošku sebevědomí” (Respondentka č. 8).

**Pozitivní zpětnou vazbu** jako zdroj ujištění ilustruje následující výpověď: „Když přijde takový ten okamžik toho, že ti někdo řekne, ta práce je v pořádku, dělej to tak dál, tak to je pro mě takový to světlo v tom zaměstnání, že to je dobrý prostě, že jsem se v tom oboru jakoby nespletla, že to pro mě nebyl žádný omyl nebo tak” (Respondentka č. 5).

„Tohle je pro nás strašnej úspěch, že ty děti to baví a že jsou vlastně nadšený z toho, že něco jako umí” (Respondentka č. 4). „To, že vždycky dotáhneme školní rok, nebo že nikdy nepropad (smích), že děti jsou rádi, a že i to dávají najevo, já si myslím, že tohle mi jako úplně stačí” (Respondentka č. 1). Pro respondentky č. 4 a 1 jsou to výsledky, které vidí u svých žáků, jež je motivují v jejich pedagogickém působení.



## Okolnosti - známé prostředí

Respondentky často uvádí, že si své nynější pracoviště vybraly buď na základě doporučení někoho známého, nebo to byla škola, se kterou již měly předchozí zkušenosti. „*Jakoby chtěla jsem tam jít už jenom kvůli tomu, že je to tam pro mě známá firma, vím, jak to tam chodí, pana ředitele znám, takže supr, pro mě to byla jasná volba*” (Respondentka č. 5). „*No já jsem vlastně na té škole vedla ten kroužek gymnastiky, takže vlastně tím, že jsem se tam pohybovala, tak jsem tu pracovní nabídku dostala, tak jsem si řekla, že to zkusím*” (Respondentka č. 6). „*Já jsem spoustu těch lidí i znala, znám paní ředitelku, spoustu těch kolegů současných jsem jako znala*” (Respondentka č. 7). **Známé prostředí** znamená pro respondentky bezpečné prostředí, vědí, co od něj mohou očekávat, volily tedy cestu s nejmenším možným ohrožením.

Pro respondentku č. 8 je známým, potažmo bezpečným prostředím její třída: „*Nevím, pomáhá mi, když jsem ve třídě sama.*”

## Okolnosti - supportivní prostředí

Podpora vedení a kolegů je pro respondentky velmi důležitá, pomáhá vytvářet bezpečné prostředí, respondentky tak mohou snáze vykonávat svou profesi a čelit náročným situacím, které profesi učitele provází. „*No a tady právě vycházej podněty zdola, což je příjemný, což když něco máš, tak se to řeší, řeší se to většinou společně, prostě se nebojím takový ty svoje názory, připomínky jako kdykoliv říct*” (Respondentka č. 1). „*Když někdo s něčím přijde, tak se prostě poradíme, když můžeme, tak pomůžeme*” (Respondentka č. 4). Z výše uvedených výpovědí je vidět, že spolupráce mezi kolegy je pro respondentky skutečně důležitá, nemusí být se svými problémy samy, **podpurné prostředí** vytváří pro ně bezpečnou atmosféru.

Podpora vedení pomáhá respondentkám snáze čelit nepříjemným a náročným jednáním s rodiči, jak ilustruje výpověď respondentky č. 8: „*Je fajn tady na té škole, že vlastně tam mám podporu toho vedení, a že vždycky pan ředitel, nebo pan zástupce jsou přítomni, a musím teda říct, že oba jsou dobří psychologové, protože prostě dokáží zasáhnout v pravou chvíli, kdy cítí, že ten učitel prostě neví, jak se říká, kudy kam, jak by prostě utal ty rodiče, nebo tak, a prostě jako teda je to fajn, když ten učitel cítí zastání u toho vedení.*”

Podobně o podpoře vedení hovoří i respondentka č. 5: „*Co se týče kolektivu, tak máme rozumného pana ředitele, který je prostě fakt lidskej, takže rozumí prostě problémům těch učitelů, vždycky se za nima snaží stát, což je strašně důležitý, a totéž mohu říct i o paní zástupkyni. (...) Takže těm učitelům jsou nápomocni a opravdu musím říci, že tohle je strašně*

*veliký štěstí.*” Důležitým aspektem podpory je i porozumění problémům učitele, které respondentka č. 5 u svého vedení vnímá.

### **Okolnosti - jiné**

Okolnosti - jiné jsou fenomény, jež se ve výpovědích respondentek neobjevují příliš často, přesto jsou zde uvedeny, protože mohou být některým introvertním typům blízké.

Některé respondentky zmiňují ve svých výpovědích ohleduplnost vůči sobě. Tato ohleduplnost se pojí s časem na odpočinek. *„Já právě už učím asi osmnáctý rok, takže já už tolik nepracuju jako teda na těch hodinách, ale taky na sobě, abych jako byla vyrovnanější, takže se nenechávám tak přetížít jako předtím,“* uvádí respondentka č. 3. *„Mně nevadí jako pracovat dýl, ale pak přesně cejtíš tadyhle, hele a jako dost prosimtě a dej to pryč, v tu chvíli si já samozřejmě ten odpočinek pro sebe samozřejmě udělám“* (Respondentka č. 5). Z výpovědi respondentky č. 3 lze vyčíst, že se respondentka musela ohleduplnosti vůči svému psychickému zdraví naučit v průběhu let, respondentka č. 5 má to štěstí, že si potřebu odpočinku uvědomuje od začátku svého profesního působení a nedělá jí problém udělat si čas na odpočinek, když cítí, že jej potřebuje.

Dalším fenoménem, který zaznívá ve výpovědích respondentek, ale není tak častý, je vnitřní motivace, která respondentkám pomáhá překonat i ty nepříjemné momenty během svého pedagogického působení. *„Člověk se nesmí nechat jako semlít tou praxí, a pak si vždycky, alespoň já to tak dělám, říct si, proč tady jako jsem, že tady nejsem kvůli nějakým rodičům, ale že jsem tu hlavně jako kvůli těm dětem“* (Respondentka č. 4). *„Rozhodně je důležitý udržet si tu motivaci, vidět na tom vždycky aspoň něco hezkýho,“* uvádí respondentka č. 5 v kontextu náročných aspektů povolání učitele.

## **Shrnutí podkapitoly strategie k naplnění potřeb**

Výše uvedené strategie a okolnosti, které pomáhají k naplnění potřeb introvertního učitele, je nutné brát pouze jako doporučení. Respondentky jednotlivé strategie uvádí v kontextu svých osobních zkušeností.

Mezi strategie a okolnosti, které respondentkám pomáhají naplnit potřebu vnitřního klidu, patří strategie - ranní rituál a okolnosti - zkušenosti a zvyky. Zkušenosti a zvyky jsou pro respondentky zároveň zdrojem jistoty a bezpečí. K naplňování potřeby jistoty přispívá také respondentkami utvářená struktura v rámci jejich pracovních činností.

Potřebu bezpečí podporuje supportivní pracovní prostředí, stejně tak jako pro respondentky známé pracovní prostředí, to znamená prostředí, se kterým mají respondentky předchozí pozitivní zkušenost. Dále to jsou pravidla v komunikaci s rodiči, která respondentkám pomáhají cítit se v těchto profesních situacích bezpečně. Strategie - tvorba informačního zázemí přispívá k naplňování potřeby připravenosti. Pozitivní zpětná vazba a viditelný výsledek práce podporují potřebu smysluplnosti.

Mezi jiné okolnosti, které pomáhají respondentkám zvládat zátěžové situace patří silná vnitřní motivace, která souvisí s výše uvedenou potřebou smysluplnosti, a dále pak ohleduplnost vůči sobě, která je důležitá pro naplňování potřeby psychické pohody.

#### 4.5.4 Silné stránky introvertního učitele

V následující podkapitole jsou představeny silné profesní stránky, které respondentky považují za důležité, a profesní situace, ve kterých se respondentky cítí nejpřírozeněji. Nejprve jsou uvedeny silné stránky, poté jsou charakterizovány přirozené profesní situace.

##### Silné stránky

Respondentky uvádí rozmanité silné profesní stránky, různé silné stránky zaznávají různě často. Některé respondentky dávají silné stránky přímo do souvislosti s introvertním vnímáním sebe sama.

Hodně silně je mezi výpověďmi respondentek zastoupena empatie, citlivost a schopnost naslouchání. *„Myslím si, že umím, jak bych to řekla, se vcítit do nějakých těch problémů dětí, že jakoby ty děti mi kolikrát fakt svěřují věci, které by jakoby běžně nesvěřily. (...) Vážím si toho, že se nebojí mi svěřit nějaké bolistiky, svoje starosti, jo,“* hodnotí své silné stránky respondentka č. 8.

Druhou silně zastoupenou vlastností, kterou respondentky popisují jako svou silnou stránku, je určitá důslednost, někdy též nazvaná přísnost a pečlivost. *„Jsem teda puntičkářská, ale úplně hrozně, takže to převádím samozřejmě na ty svoje děti. (...) Že jsem jako přísná na ty děti, a to zase si myslím, že podle mě teda je taky důležité. (...) Přísnost a dodržování těch pravidel“* (Respondentka č. 4).

Respondentka č. 3 považuje za svou silnou stránku plánování a s ním související přípravu materiálů do výuky: *„Ten plán si dokážu udělat hezkej. (...) Nemám docela jako problém vypracovávat pracovní listy, materiály...“* K plánování výuky se vztahuje i určování cíle a stavění cesty k němu, i v tomto spatřuje respondentka č. 3 silnou stránku introvertního učitele: *„Když je člověk introvertní typ, tak všechno si rozmyslí, tak právě si myslím, že cesta za tím cílem je taková přímější než třeba extrovertní.“*

Respondentky č. 7 a č. 5 hovoří o přirozenosti, která jim v profesi pomáhá, zároveň zmiňují přátelskost, jež je důležitá pro navázání dobrého vztahu s dětmi. O dobrém vztahu se žáky v kontextu silných profesních stránek hovoří i respondentka č. 1: *„Já si fakt myslím, že mám hezkej vztah s dětma, děti se mě nikdy nebály, vždycky jako už od té první třídy se mnou navazovaly hezky ten kontakt a vždycky se těšily, takže tak jako nějak cejtím, že od nich tu zpětnou vazbu mám, že jsou se mnou rádi.“*

Respondentky také často uvádí kooperativní činnosti a skupinovou práci ve výuce jako pro ně důležité aspekty efektivního vyučování, lze z toho usuzovat, že právě aplikace kooperativního vyučování a jeho prvků je rovněž jejich silnou profesní stránkou.

## Přirozené profesní situace

Přirozené profesní situace jsou takové situace, ve kterých se respondentky cítí komfortně, ze kterých mají pocit naplnění a radosti a ve kterých mohou projevit svou vnitřní sílu, své silné stránky.

Většina respondentek se shoduje, že nejpřirozenější profesní situací je pro ně přímá pedagogická činnost. „*No nejvíce mě baví asi ta přímá práce s dětmi*” (Respondentka č. 8). „*S těma dětma toho učitele ta práce baví, tak jako neřeší, jo, je to náročný, jsme umluvení, někdy jako utahání, když nedávají pozor, ale furt je to taková jako příjemná únava*” (Respondentka č. 4).

Některé respondentky uvádí konkrétní předměty, nebo činnosti, které mají na vyučování nejraději. „*No jako asi úplně nejradši mám český jazyk, tam mě to vyloženě baví, jó, třeba matematika mě sice baví, ale zase tam si nejsem v ní úplně jistá, takže asi ten český jazyk,*” uvádí respondentka č. 1. Z výpovědi je patrné, že respondentku baví český jazyk právě proto, že si je v tomto vzdělávacím oboru jistá.

Pro respondentku č. 3 je nejpřirozenější problémové vyučování: „*Já mám ráda, když s dětma začínáme nějaké nové téma, tak nezačít tím, že já jim to úplně vykládám, ale že trošičku si na to přijdou sami, takže třeba nutím zkoumat to slovo, co jdeme, protože zítra jdeme na zimní slunovrat, takže třeba zkusit přijít na to, co to znamená, takže nastolit jako takový problém, aby oni byli nuceni přemýšlet a tím si na to vlastně přišli sami. Tak to si myslím, že docela zvládám, vymýšlet ty problémy.*” Z výpovědi respondentky je patrné, že je pro ni přirozená role učitele průvodce, na čemž se shodují i respondentky č. 4 a č. 7. „*Podle mě by ten učitel měl být jenom ten, kterej jako provází, protože když je provázím, tak oni vlastně hodně pracují. (...) Ten učitel dává jenom nějakou pomocnou ruku*” (Respondentka č. 4). „*Nejde o to, jestli se ty děti naučí v první třídě číst nebo až ve druhé, ale abych já je nějak jako nějakým způsobem provedla, abych je provedla a co nejradostněji, jako aby to bylo pro ně radostné, spíš takový, jako že se vidím, jako že jsem ten průvodce*” (Respondentka č. 7).

Další přirozenou profesní situací, kterou respondentky ve svých výpovědích uvádí a která není ve výpovědích tolik četná, jsou mimoškolní akce - školy v přírodě, výlety, návštěvy muzeí apod. Respondentky rády tyto akce připravují a plánují. „*Až do loňského roku jsem se vždycky těšila, se třídou jsem měla každý měsíc naplánovaný nějaký kulturně vzdělávací výlet. (...) Já jsem dětem vždycky připravovala a chystala, jakože maj na nástěnce každé měsíce vždycky kalendář, tak se vždycky i oni těšili, co tam najdou nového. (...) To mě asi baví hodně, chystat, co dalšího podnikneme mimo školu, mimo výuku*” (Respondentka č. 6).

## **Shrnutí podkapitoly silné stránky introvertního učitele**

Silné profesní stránky, které respondentky uvádí jsou empatie, citlivost, schopnost naslouchání, důslednost, pečlivost, schopnost plánování, práce s cílem hodiny, přirozenost a přátelskost, potažmo dobrý vztah s dětmi.

Přirozené situace, o nichž respondentky hovoří, jsou často takové, ve kterých se respondentky cítí bezpečně, mají jistotu, věří si, jsou to činnosti pro ně smysluplné, a při nichž je naplněna většina jejich potřeb. Nejčastěji jsou tyto situace spojovány přímo s výukou.

## **4.6 Interpretace výsledků a závěry**

Cílem výzkumného šetření bylo získat konkrétní zkušenosti, pocity, pohledy a názory introvertních učitelů a popsat tak silné a slabé stránky introvertního učitele a zjistit, jak se projevuje introvertní typ v roli učitele. Z výzkumu vystoupily čtyři hlavní oblasti: potřeby introvertního učitele, zátěžové situace, strategie k naplnění potřeb a silné stránky introvertního učitele.

Všechny výše uvedené kategorie jsou podrobně popsány a rozebrány v kapitole Výsledky analýzy. V této kapitole jsou výše charakterizované výsledky porovnávány s poznatky odborné veřejnosti.

Mnohé potřeby, které respondentky ve svých výpovědích uvádí se shodují s potřebami a charakteristikami introvertních osobnostních typů. Jednou z nich je potřeba bezpečí, která byla u respondentek velmi silně zastoupena. Zvýšená potřeba bezpečí je u introvertních osobností spojená s citlivějším centrem strachu, jak uvádí Löhken (2014). Další identifikovanou potřebou v promluvách respondentek byla potřeba klidu. O potřebě vnitřního klidu, vyhledávání klidného prostředí introvertními typy hovoří Čakrt (2010), podobně Miková, Stang (2015) hovoří o tom, že introvertní typy potřebují klid pro to, aby se mohly dobře soustředit.

Mezi respondentkami byl nejsilněji zastoupen osobnostní typ s introvertním smyslovým vnímáním. Čakrt (2010) udává, že introvertní typy s dominantní funkcí smyslového vnímání se ve světě orientují podle smysluplného vnitřního řádu, což koresponduje s potřebou smysluplnosti, kterou respondentky ve svých výpovědích popisují. Stejně tak je důležitý vnitřní smysl věcí pro osobnosti s introvertní intuící, jak píše Miková, Stang (2015). Introvertní osobnostní typ s dominantní funkcí intuíce byl mezi respondentkami druhý nejsilnější.

Potřeba připravenosti se shoduje s tím, co o introvertním osobnostním typu uvádí Löhken (2014) a Čakrt (2010), podle kterých jsou si introvertní typy v obtížných situacích jistější, mají-li čas na přípravu.

Naopak potřeba psychické pohody, odpočinku, o které respondentky hovoří, nesouvisí tolik s jejich introvertním osobnostním typem jako spíše s obecnými lidskými potřebami, které popsali již roku 1943 americký humanistický psycholog A. H. Maslow.<sup>19</sup>

Další kategorií, která z výzkumu vystoupila, jsou zátěžové situace, které je možné chápat taktéž jako slabé stránky introvertního učitele, neboť jsou to situace, v nichž se respondentky necítí dobře a které respondentkám činí problémy a jsou pro ně psychicky náročné.

Jak bylo zmíněno výše, mnohé zátěžové situace vychází z nenaplnění některé z potřeb. Např. zvýšená potřeba bezpečí u introvertních typů ovlivňuje reakce na pro respondentky neznámé situace a jejich pocity v nich. Respondentky špatně snáší náhlé, nečekané změny, což odpovídá tomu, co říká o introvertním osobnostním typu Čakrt (2010). Podle Löhken (2014) mají introvertní typy tendenci setrávat v určité situaci, což se shoduje s tím, co uvádí respondentky v souvislosti s obavami z neznámého. Zároveň Miková, Stang (2015) uvádí, že osobnostní typy s introvertním smyslovým vnímáním se se změnami prostředí vyrovnávají déle a ke změnám přistupují velmi nejistě.

Výsledky výzkumu ukázaly, že mezi zátěžové situace patří distanční i prezenční výuka. Respondentky spatřují náročnost obou forem výuky v množství vjemů, které musí sledovat, stejně tak v koordinaci množství činností, které musí během výuky řídit, a dále také v intenzitě pracovního procesu, kdy si nemají možnost během dopoledního vyučování odpočinout. Problémy, které respondentky uvádí ve vztahu k distanční výuce a které zaznávají i ve vztahu k výuce prezenční, souhlasí s tím, co píše o introvertních typech Čakrt (2010), který uvádí, že introvertním typům dělá problém dělat několik věcí současně. Zároveň Löhken (2014) hovoří o tom, že příliš mnoho vjemů, hlasité nebo příliš rychlé vjemy způsobují u introvertních typů nadměrnou stimulaci, která následně vede k vyčerpání.

Löhken (2014) radí mezi silné stránky introvertních typů schopnost předvídat rizika. Z výzkumu vyplynulo, že naopak tato obezřetnost může být pro introvertní učitele limitující. Respondentky ve svých výpovědích uvádějí mimoškolní akce a výlety, které jsou pro ně stresujícími pracovními povinnostmi právě z důvodu jimi si uvědomovaných rizik.

---

<sup>19</sup> Více v BOEREE, C. George (2006)

K dalším zátěžovým situacím patří jednání s rodiči, která jsou pro respondentky náročná z hlediska potřeby bezpečného prostředí, které si respondentky potřebují pro komunikaci s rodiči vytvořit, nedostatku spolupráce, která respondenty vyčerpává, a pro některé respondentky i z hlediska přímé interakce s rodiči, kdy nedokáží reagovat asertivně v daný moment, což souvisí s jejich potřebou připravenosti. Pro respondentky je důležité si věci nejprve promyslet uvnitř a pak o nich hovořit, o této potřebě hovoří v souvislosti s introvertní osobností člověka také Čakrt (2010). Zároveň Miková, Stang (2015) uvádí, že introvertní typy potřebují čas ke zpracování otázky a formulace odpovědi, až poté lze od nich čekat reakci, která bude kompaktní a stručná.

Další zátěžovou situací jsou pro respondentky konflikty, kterým se raději vyhýbají. Zároveň respondentky uvádí, že často řeší problémové situace neefektivně, příliš mnoho o nich přemýšlí. Obě tato zjištění korespondují s tím, co o introvertních typech a problémových situacích říká Löhken (2014).

Demotivující situace jsou situace, v nichž dochází k vnitřnímu rozporu hodnot s realitou a k nenaplnění potřeby smysluplnosti, která je zmíněna výše. Administrativní činnosti jsou vyčerpávající z hlediska množství a času, který zabírají a kvůli, kterému nemají respondentky čas si odpočinout.

Z výzkumu vyplynulo také několik strategií, které pomáhají respondentkám naplňovat jejich potřeby a lépe tak překonávat zátěžové profesní situace. Tyto strategie je nutno brát pouze jako doporučení, respondentky je uvádí vždy v kontextu svých osobních zkušeností.

Nejsilněji byly ve výpovědích respondentek zastoupeny tyto strategie: ranní rituál a tvorba informačního zázemí. Ranní rituál souvisí s vyhledáváním klidných prostředí, o nichž píše Miková, Stang (2015), Löhken (2014) i Čakrt (2010). Tvorba informačního zázemí odpovídá tomu, co o introvertním typu říká Löhken (2014) a Čakrt (2010).

Poslední kategorií, která byla ve výzkumu identifikována jsou silné stránky introvertního učitele, pod něž patří i situace, v nichž se respondentky cítí nejpřirozeněji. Miková, Stang (2015) uvádí, že introvertní typy jsou přirozeně disponovány k naslouchání. Löhken (2014) zmiňuje empatii jako přednost introvertů. Naslouchání, citlivost a empatie byly ve výpovědích respondentek v souvislosti s jejich silnými profesními stránkami velmi silně zastoupeny. Löhken (2014) dále uvádí schopnost plánování. Schopnost plánování respondentky u sebe také vnímají jako přednost.

Přirozené situace, o nichž respondentky hovoří jsou často spojovány se samotným vyučováním. Jsou to situace, v nichž se respondentky cítí bezpečně, mají jistotu. Čakrt (2010) uvádí, že introvertním typům se daří lépe ve stabilním prostředí, kde mají čas na přípravu,



mohou uplatnit svou specializaci, uvádí také, že jsou častěji fixovaní na konkrétní místo, v případě respondentek to může být jejich třída, kde vyučují, a vyučovací hodina, kterou si předem připravily.

## Shrnutí a závěr diplomové práce

Diplomová práce se zabývala introvertní osobností učitele na prvním stupni základní školy. Cílem diplomové práce bylo hlouběji porozumět osobnosti introvertního učitele.

V teoretické části byly představeny různé pohledy na učitelskou profesi, dále byly popsány profesní kompetence učitele a činnosti, z nichž se povolání učitele skládá. Následoval stručný přehled teorií osobnosti, které směřovaly k hlubšímu pochopení osobnosti člověka a bližšímu seznámení s pojmy introverze a extraverze, které byly dále popsány podrobněji. Po podrobnějším seznámení s pojmy introverze a extraverze následovala detailní charakteristika introvertních typů. V závěru teoretické části byly představeny poznatky ze zahraničních výzkumů a myšlenky zahraničních odborných článků, které se introvertními učiteli zabývají.

Cílem empirické části práce bylo zjistit, jak se projevuje introvertní typ v roli učitele a popsat tak jeho silné a slabé stránky. Pro samotný začátek výzkumu byla důležitá tvorba informačního zázemí ke zkoumanému tématu. Výzkum se opíral o poznatky z odborné literatury a zahraniční výzkumy a články, které byly zpracovány v teoretické části diplomové práce.

Stanovené metodologické postupy a jednotlivé kroky výzkumného šetření, které byly předem pečlivě promyšleny a zváženy, se ukázaly jako adekvátní pro sběr dat ve vztahu ke zkoumanému cíli. I přes počáteční komplikace při oslovování respondentů, se nakonec podařilo do výzkumu zapojit osm respondentek, jejichž výsledek osobnostního testu odpovídal výzkumnému zaměření.

Výsledky analýzy přinesly hlubší porozumění osobě introvertního učitele. Popsaly jeho konkrétní potřeby, které jsou pro introvertní osobu učitele důležité ve vztahu k výkonu jeho práce, dále byly popsány konkrétní situace, které jsou pro introvertní osobu učitele zátěžové, poté strategie, kterými introvertní učitelé předchází pro ně náročným profesním situacím, a nakonec také silné profesní stránky a situace, v nichž se introvertní učitelé cítí nejpříirozeněji.

Výsledky výzkumného šetření neobsahují konečné poznání o osobě introvertního učitele. Osoba introvertního učitele by se jistě dala zkoumat i z mnoha jiných pro vědu zajímavých úhlů pohledu. Nicméně cíl a výzkumný záměr této diplomové práce byly odlišné a ve svém rozsahu byly splněny.

V následujícím výzkumu se nabízí zaměřit se na konkrétní projevy introvertního učitele ve výuce, na jeho interakce se žáky, výukové metody a postupy, či na to jak introvertního učitele na prvním stupni základní školy vnímají samotní žáci. K tomuto výzkumnému bádání

by bylo vhodné využít metody pozorování v kombinaci s dotazníkovým šetřením. Metoda pozorování ve vztahu k introverzi zkoumaných učitelů v sobě nese určitá rizika. Introvertní učitelé by mohli pozorovatele, který je účasten jejich výuky, vnímat jako rušivý element, mohla by být ohrožena jejich potřeba bezpečí a výsledky výzkumu by tak mohly být zkreslené. Při metodě pozorování, stejně jako u jiných výzkumných metod, je tedy třeba dbát na naplněné potřeby zkoumaných objektů.

Jak je psáno v úvodu práce, sama jsem spíše introvertní typ. Díky této práci jsem lépe porozuměla sama sobě, s některými pocity a zkušenostmi introvertních učitelů jsem se mohla ztotožnit, některé jejich osobní příběhy byly zrcadlem mých osobních pochybností a obav, a naopak jiné mi byly povzbuzením.

Jsem přesvědčená, že tato práce může pomoci introvertnímu učiteli lépe porozumět sama sobě, nalézt pochopení pro své osobní limity a může být povzbuzením na cestě jeho profesního růstu.

## Seznam použitých informačních zdrojů

LÖHKEN, Sylvia. *Introverti a extroverti: jak spolu vycházet a vzájemně se doplňovat*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5298-3.

ČAKRT, Michal. *Typologie osobnosti: volba povolání, kariéra a profesní úspěch*. Praha: Management Press, 2010. ISBN 978-80-7261-220-8.

MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0874-7.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-699-2.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

GILLERNOVÁ, Ilona. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 2017, 13.2: 83-94.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, et al. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Praha: Pedagogická fakulta UK*, 2008.

MIKOVÁ, Šárka. Může si za to Honza sám? *Kritické listy 32: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách* [online]. 2008, 2008(32), 30-33 [cit. 2020-09-24]. Dostupné z: [https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL32\\_web.pdf#page=30](https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL32_web.pdf#page=30)

TOMKOVÁ, Anna. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Hana HORKÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy* [online]. Brno: Masarykova univerzita, c2015 [cit. 2020-10-01]. ISBN 978-80-210-7895-6. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/558/1736/407-1/#preview>

MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK, ed. *Problémy kurikula základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU*. Brno: Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2006. ISBN 80-210-4125-0.

[cit. 2020-09-09] Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/mj06.pdf#page=98>

MIKOVÁ, Šárka. O teorii typů. *Teorie typů* [online]. Praha: Mea Gnosis, 2019 [cit. 2020-10-13]. Dostupné z: <https://www.teorietypu.cz/>

MIKOVÁ, Šárka. Kořeny a historie Teorie typů. *Teorie typů* [online]. Praha: Mea Gnosis, 2020 [cit. 2020-10-27]. Dostupné z: <https://www.teorietypu.cz/puvod-teorie-typu-a-vztah-k-mbti/>

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

Our Framework. *16Personalities* [online]. Cambridge: NERIS Analytics Limited, c2011-2020 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://www.16personalities.com/articles/our-theory>

Osobnostní test. *16Personalities* [online]. Cambridge: NERIS Analytics Limited, c2011-2020 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://www.16personalities.com/cs/osobnostni-test>

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

FISHER, Darrell L.; KENT, Harry B. Associations between teacher personality and classroom environment. *The Journal of Classroom Interaction*, 1998, 5-13.

SHABANI, Karim a Atefeh GHASEMIAN. Teacher's personality type and techniques of teaching pronunciation. *Cogent Education* [online]. 2017, 4(1) [cit. 2020-09-03]. DOI: 10.1080/2331186X.2017.1313560. ISSN 2331186X.

SCHMECK, Ronald R.; LOCKHART, Dan. Introverts and extraverts require different learning environments. *Educational Leadership*, 1983, 40.5: 54-55.

KENT, Harry; FISHER, Darrell; FRASIER, B. The Relationship Between Teacher Personality and Teacher Student Interpersonal Behaviour. In: *Research and Education Conference of Australian Association, Hobart, Tasmania*. 1995. p. 26-30.

GODSEY, Michael. Why introverted teachers are burning out. *The Atlantic*, 2016. [cit. 2020-09-10] Dostupné z: <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/01/why-introverted-teachers-are-burning-out/425151/>

KOKKINOS, Constantinos M. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology*, 2007, 77.1: 229-243.

JAIN, Geetika; TYAGI, Harish Kumar; KUMAR, Anil. Psycho-Social Factors Causing Stress: A Study of Teacher Educators. *Journal of Education and practice*, 2015, 6.4: 125-130.

JALILI, Simin; MALL-AMIRI, Behdokht. The difference between extrovert and introvert EFL teachers' classroom management. *Theory and Practice in Language Studies*, 2015, 5.4: 826-836.

FRANCIS, Leslie J.; LANKSHEAR, David W. Work-related psychological health and psychological type: A study among primary school teachers in Wales. *Research Papers in Education*, 2019, 34.4: 391-404.

KOKKINOS, Constantinos M.; CHARALAMBOUS, Kyriakos; DAVAZOGLU, Aggeliki. Primary school teacher interpersonal behavior through the lens of students' Eysenckian personality traits. *Social Psychology of Education*, 2010, 13.3: 331-349.

BOEREE, C. George. Abraham Maslow. *Personality theories*, 2006, 1-11.

## Seznam příloh

### Příloha č. 1 – Ukázka otevřeného kódování

ale musím zase říct, že jsem tam tedy nastoupila s velkými obavami, co se týče jakoby jak mě přijmou kolegové a musím říct, že samozřejmě je tam určitá rivalita mezi prvním a druhým stupněm, to si myslím, že je všude, ale jinak bych řekla, že to prostředí z hlediska těch kolegů je příznivější než na té menší vesnické škole, kde nás bylo prostě málo a přesto tam byly různé třenice, jako mnohdy fakt jako zbytečné, mnohdy kvůli hloupostem a tady máme více mužů taky, což je fajn i pro ty děti, tedy na prvním stupni, no taky, taky učím tam na prvním stupni, ale ne třídnictví, ale nějaké ty výchovy, hlavně jako třeba tělocviky, no a pak se mi také líbí, jestli to tak můžu říct, důslednost pana ředitele, že tam nic neprojde dětem, že zkrátka se všechno řeší, jakýkoliv přestupek, nebo já nevím, nenošení domácích úkolů, okamžitě se volají rodiče do školy, okamžitě se to řeší a na té vesnici, ale ono je to tím, že, to je taková nevýhoda, že se tam všichni znají vlastně, mnohdy i ty učitelé, i já jsem si tam tykala prakticky se všemi rodiči, protože většina těch dětí je z okolí mého bydliště, a prostě se s těmi rodiči znáte ještě než jdou do školy ty děti, a že se tak jako přimhuňují nad vším oči, že tam třeba dvojka z chování, to už bylo něco, když se dala já nevím jednou za pět let dvojka z chování, to už fakt bylo něco, a ne že by ty dělí byly hodnější než třeba v tom městě, kde jsem teď, ale že se to tak jakoby přehlíželo trošičku, hledělo se na to, že se všichni prostě se všema znají, a to není si myslím dobře, protože tam už to potom třeba vygradovalo tak, že rodiče si porouchali jaké učebnice, jo a to, to se mi teda opravdu nelíbilo, jo a tady se mi prostě líbí, že ten pan ředitel je takový, že je to tam tak nastavené, já jsem tedy z toho byla na

- Kateřina Schreier 9:24 11. 2. kolegové, obavy z nepřijetí
- Kateřina Schreier 9:25 11. 2. pozitivní zkušenost s větším kolektivem
- Kateřina Schreier 9:25 11. 2. podpora vedení
- Kateřina Schreier 9:25 11. 2. podpora vedení
- Kateřina Schreier 10:40 12. 2. podpora vedení

### Příloha č. 2 – Ukázka tvorby kategorií

C25	A	B	C	D	E	F	G	H
7	náročné situace (slabé stránky)	konflikty	strachy	stresové situace	distanční výuka	velká škola	kommunikace s rodiči	psychicky náročné
8		střet s realitou	strach z neznámého	stresová situace, ovládnutí emocí	vyčerpání, demotivace		rodiče	
9		hledání cesty	strach z velkých změn	nepříjemná zkušenost			problém s rodiči	
10		konflikty -		neklid			rodiče	
11				neefektivní řešení problému II			důkazy pro rodiče	
12								
13	přirozené situace (silné stránky)	práce s dětmi	výuka	zařizování akcí	vlastnosti			
14		s dětmi ok +	sociální dovednosti		důslednost			
15		děti			přirozenost			
16		práce s dětmi			silná stránka			
17					opatnost			
18								
19								
20								
21	potřeby	smysluplnost	jistota	bezpečí	psychická pohoda	podmínky pro práci	připravenost	odpočinek
22	(pokud jsou naplněny jejich potřeby, mohou	práce s dětmi, motivace +	klid, jistota	bezpečné prostředí	připravenost	pozitivní zpětná vazba od rodičů	I	
23		smysluplnost	jistota	přátelské atmosféra				
24		vnitřní motivace	jistota	bezpečné prostředí - komfortní zóna				
25				bezpečné prostředí, komfortní zóna				
26				bezpečí				
27				potřeba bezpečného prostředí				
28								
29	Co jí pomáhá naplnit ty potřeby?	odpočinek	podpora vedení	podmínky pro práci	připravenost	pozitivní zpětná vazba	nabytí zkušenosti	pozitivní zkušenosti
30		soustředěnost	podpora vedení IV	klid, aklimatizace	příprava	zpětná vazba	potřeba nabrat zkušenosti	úspěch
31		potřeba odpočinku	porozumění I	vlastní místo II	potřeba vnitřního klidu	pozitivní zpětná vazba	zkušenosti	výsledky práce
32		čas na odpočinek	umění říci si o pomoc, poradit se	klidné pracovní prostředí	dochvilnost	klid	zkušenosti, hledání cesty	
33		ohleduplnost sama k sobě	podpora kolegů	pracovní prostředí	připravenost II	pozitivní zpětná vazba		
34								