

Odolnost učitelů mateřských škol vůči stresu v různých fázích profesního vývoje

Renata Jašková

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Renata Jašková
Osobní číslo: H190053
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Odolnost učitelů mateřských škol vůči stresu v různých fázích profesního vývoje

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na zvládání stresu v učitelské profesi.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na odolnost vůči stresu s ohledem na profesní vývoj učitelů mateřských škol.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: building and sustaining quality in testing times*. Londýn: Routledge, Taylor & Francis Group.

Fontana, D. (2016). *Stres v práci a v životě: jak pochopit a zvládat*. Praha: Portál.

Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an interactive model. *Educational Research*, 2021, 1-24.

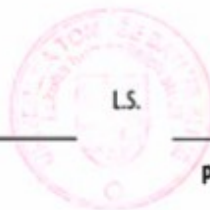
Holeček, V. (2015). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Grada.

Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ... 11. 4. 2022

.....
0

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevydávající zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledek obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdání uchazečem k obhajobě musí být sít nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejnění práce počítovat na své náklady výpis, opisy nebo rozmnožení.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, utíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke zpřístupnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží ke vřiti výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá odolností učitelů mateřských škol vůči stresu v různých fázích profesního vývoje. Věnuje se definování pojmů odolnost vůči stresu, stres, profesní vývoj a copingové strategie. Praktická část je realizována prostřednictvím kvantitativního výzkumu, jehož cílem je zjistit míru prožívaného stresu a odolnosti vůči němu u učitelů mateřských škol v závislosti na délce praxe a nejvyššího dosaženého vzdělání, zjistit intenzitu stresorů v prostředí mateřské školy a také způsoby, prostřednictvím kterých se učitelé snaží stresovou situaci zvládat.

Klíčová slova: odolnost vůči stresu, stres, profesní vývoj

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the resilience of kindergarden teachers to stress in various stages of professional development. It defines the concepts of stress resistance, stress, professional development and coping strategies. The practical part is realized through quantitative research, which aims to determine the level of stress and resilience to it in kindergarden teachers depending on the length of practice and the highest level of education, determine the intensity of stressors in the kindergarden environment and the ways in which teachers try to manage a stressful situation.

Keywords: resilience of stress, stress, professional development

Děkuji své vedoucí paní Mgr. lic. Renátě Matušů, Ph.D. za spolupráci, odborné vedení, pomoc, laskavost a především cenné rady, které mi při psaní této bakalářské práce poskytla.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	12
1.1 CHARAKTERISTIKA UČITELSKÉ PROFESE	12
1.2 PROFESNÍ DRÁHA	14
1.2.1 Porovnání vybraných modelů vývoje profesní dráhy učitelů	15
1.2.2 Vývoj profesní dráhy dle Průchy	16
1.2.3 Vývoj profesní dráhy dle Lukase	17
1.2.4 Vývoj profesní dráhy dle Fesslera.....	18
1.2.5 Vývoj profesní dráhy dle Hubermana	20
2 STRES V UČITELSKÉ PROFESI	22
2.1 STRES	22
2.1.1 Stresor	23
2.1.2 Syndrom vyhoření.....	24
2.1.3 Duševní hygiena.....	26
2.2 STRES U UČITELŮ	27
2.2.1 Příčiny stresu u učitelů	27
2.2.2 Stresory vyvolávající stres u učitelů	28
2.2.3 Stresové situace v průběhu profesní dráhy učitele	29
2.2.4 Syndrom vyhoření u učitelů	29
3 ODOLNOST VŮČI STRESU	31
3.1.1 Pojetí psychické odolnosti - resilience	32
3.2 KONCEPTY ODOLNOSTI VŮČI STRESU	33
3.3 STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU	35
3.3.1 Druhy strategií zvládání stresu	35
3.3.2 Coping	36
3.4 SPECIFIKA RESILIENCE U UČITELŮ	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	40
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	40
4.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A HYPOTÉZ	41
4.3 POPIS VÝZKUMNÉ METODY.....	41
4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	43
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	46
5.1 VNÍMANÉ STRESORY	46
5.2 MÍRA PROŽÍVANÉHO STRESU	48
5.3 ZPŮSOBY ZVLÁDÁNÍ STRESOVÝCH SITUACÍ.....	49

5.4	DÉLKA PRAXE A MÍRA ODOLNOSTI	50
5.5	DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ A MÍRA ODOLNOSTI.....	52
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	54
6.1	DISKUZE.....	56
7	LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	58
	ZÁVĚR	59
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	60
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	63
	SEZNAM GRAFŮ	64
	SEZNAM TABULEK.....	65
	SEZNAM PŘÍLOH.....	66

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá odolností vůči stresu u učitelů mateřských škol v různých fázích profesního vývoje. Jelikož je profese učitele zařazena mezi tzv. pomáhající profese, stres zde tak hraje velkou roli. Je tedy důležité klást důraz na duševní hygienu a způsoby zvládnání stresu. Stejně jako ostatní profese i učitel prochází profesním vývojem, jehož fáze mohou být pro jedince z hlediska stresu náročné – především vstup do profese a profesní vyhasínání. Dnešní doba, která poskytuje neustálé změny, rostoucí nároky či požadavky může být náročná, proto je míra odolnosti jedince velmi důležitá.

Předložená práce se zabývá psychickou odolností, v literatuře také nazývanou jako resilience. Cílem teoretické části bylo popsat jednotlivé modely profesní dráhy učitele a analyzovat koncepce odolnosti vůči stresu. Teoretická část se zaměřuje na odolnost vůči stresu ve vztahu k profesnímu vývoji učitele. Je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje profesnímu vývoji učitele. Cílem této kapitoly je porovnat jednotlivé modely profesního vývoje dle Alana, Longa, Fesslera či Hubermana. Druhá kapitola se věnuje stresu v učitelství. Nejdříve obecně definuje stres, stresory, syndrom vyhoření a duševní hygienu, následně se této problematice věnujeme s ohledem na učitelství. Definujeme tedy učitelství stres, stresory v učitelství, stresové situace v průběhu profesního vývoje učitele i syndrom vyhoření. V poslední kapitole teoretické části najdeme odolnost vůči stresu. Je zde základní vysvětlení tohoto pojmu, jeho koncepce, jsou zde uvedeny také strategie zvládnání stresu a specifika odolnosti u učitelů.

Cílem praktické části je zjistit, zda existují statistické rozdíly v míře prožívaného stresu a odolnosti vůči němu v závislosti na délce praxe a nejvyšším dosaženém vzdělání u učitelů mateřských škol. Cílem bylo také zjistit stresory, které se v učitelství vyskytují a způsoby, prostřednictvím kterých je učitelství zvládají. Jelikož se jedná o kvantitativní design výzkumu, výzkumnou metodou byl zvolen dotazník, konkrétně Teacher's Resilience Scale (dále jen TRS). Prostřednictvím dotazníku se snažíme zjistit míru odolnosti u učitelů, intenzitu prožívaných stresorů a způsoby, prostřednictvím kterých se učitelé se stresovou situací vyrovnávají. Praktická část obsahuje úvod do výzkumu, hlavní výzkumné cíle i navazující dílčí cíle a výzkumné otázky. Následně je zde popis výzkumné metody a charakteristika výzkumného souboru. Největší kapitolou je samozřejmě analýza získaných dat. Na závěr uvádím také limity a závěrečnou diskuzi k výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Kapitola profesní dráha učitele mateřské školy se nejprve věnuje charakteristice učitelské profese. Dále se zabývá pojmem profesní dráha a jejím samotným vývojem u učitelů dle různých autorů.

1.1 Charakteristika učitelské profese

Jako každá profese se i profese učitele vyznačuje jistými charakteristikami, které ji odlišují od ostatních. V literatuře lze najít hned několik charakteristik, které jsou typické pouze pro profesi učitele. Jedná se o profesi velmi specifickou, také proto na ni můžeme nahlížet hned z několika úhlů pohledů (Urbánek, 2005).

Koho tedy můžeme považovat za učitele? Průcha (2009, s. 396) definuje učitele jako: *„osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích.“*

Kolář (2012) definuje učitele velmi podobně, a to jako osobu se speciální kvalifikací ve výchovně-vzdělávací oblasti v rámci školy. Učitel řídí učební činnost žáků s využitím vlastních strategií výuky v souladu s výchovně-vzdělávacími cíli procesu.

Průcha, Walterová a Mareš (2013) uvádí učitele jako jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Ten je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je zodpovědný za přípravu, řízení, organizaci i výsledky vzdělávacího procesu.

Tyto definice jsou si velmi blízké. Vyplývá z nich tedy, že učitele můžeme chápat jako kvalifikovanou osobu v oblasti výchovně-vzdělávací, jehož úkolem je předávání poznatků, postojů či dovedností. Je zodpovědný za přípravu, realizaci, organizaci i výsledky výchovně-vzdělávacího procesu, který realizuje v souladu s výchovně-vzdělávacími cíli tohoto procesu.

Obraz učitelky mateřské školy dle Opravilové (2016) vychází z ideální představy laskavé matky, jejíž péče je podložena mateřskými instinkty a láskou, která je doplněna příslušnými dovednostmi a vzděláním. Profese učitele mateřské školy vnímá tradičním pohledem, a to i přes nepominutelná specifika této profese. *„I když mateřská škola není školou povinnou a tříleté dítě v ní rozhodně není v pravém smyslu žákem, od učitelky se očekává, že bude na děti významně výchovně působit a ovlivnit jejich vzdělání“* (Opravilová, 2016, s. 186).

Urbánek (2005) vymezil charakteristiku učitelství do dvou skupin – vnější a vnitřní. Mezi vnější charakteristiky patří profesně-demografické charakteristiky jako například prestiž profese, početnost profesní skupiny, kvalifikovanost, feminizace či věková struktura. Do vnitřních charakteristik je zařazena např. kvalitativní stránka profese, tedy učitelství jako pomáhající profese, psychická či časová náročnost.

Máme-li se detailněji zabývat jednotlivými charakteristikami, můžeme zmínit:

- **prestiž profese** – sami učitelé jsou při hodnocení prestiže vlastní profese často skeptičtí. Při posuzování prestiže této profese se nebere ohled, zda se jedná o muže-učitele či ženu-učitelku, to dokazuje, že feminizace ve školství nemá vliv na hodnocení této profese (Průcha, 2009, s. 187).
- **kvalifikovanost** – v učitelství jsou v oblasti kvalifikovanosti kladeny mnohem vyšší nároky než u jiných profesí. Každý učitel by měl dosáhnout vysokoškolského vzdělání či středoškolského vzdělání se zaměřením na přípravu učitele mateřské školy a stát se tak odborníkem. Tento požadavek je ustanoven zákonem o pedagogických pracovních 563/2004 Sb.
- **feminizace** – feminizace ve školství je v dnešní době patrná už na první pohled. Muži považováni za živitele rodiny nahrazují učitelství jiným, často dávají přednost kariéernímu růstu či vyšší mzdě. Václavíková Helšusová (2006) uvádí zajímavý jev a to, že čím vyšší vzdělávací stupeň, tím větší je podíl učitelů-mužů a nižší podíl učitelů-žen. V mateřských školách je feminizace takřka absolutní (Průcha, 2009, s. 181). Pro výkon profese učitele hraje také velkou roli láska k dětem, k jejich bezprostřednosti a nevinosti. Z biologického hlediska je tak pochopitelné, že stále vykonávají tuto profesi především ženy (Holeček, 2015).
- **věková struktura** – pro skupinu učitelů je taktéž typický i vysoký průměrný věk, tento ukazatel se však vyvíjí mnohem dynamičtěji než feminizace. Nejpočetnější skupinou v zastoupení učitelů je skupina nad padesát let. V důsledku nedostatečného finančního ohodnocení učitelů, tedy zejména na počátku profesní dráhy či nemožnost profesního růstu se učitelství pro mladé lidi jeví jako málo atraktivní (Urbánek, 2005).

Aby učitelé vykonávali svoji práci svědomitě, potřebují disponovat specifickými vlastnostmi a dovednostmi. Průcha (2017, s. 188) zmiňuje, že „v málokteré profesi hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jako je tomu v případě

učitelů“. Z osobnostních charakteristik se jeví jako nutné komunikační zdatnost, schopnost seberegulace a otevřenost vůči ostatním lidem (Jedlička et. al., 2018). Dále také uvádí důležitost rysů osobnosti učitele jako jsou motivace k učení, talent pro povolání či kognitivní vybavenost (Průcha, 2017).

1.2 Profesní dráha

Jako každá profese se i profese učitele vyvíjí v průběhu života. V jednotlivých fázích profesní dráhy se mění sám učitel, jeho vlastnosti i schopnosti. Samotná znalost, ale i porozumění jednotlivých fází profesní dráhy může pomoci učitelům zefektivnit jejich práci či předcházet různým problémům, které jsou v učitelské profesi časté, např. syndrom vyhoření.

Profesní dráha je v současné době frekventovaným pojmem, neboť se jedná o problematiku, která si získává stále více pozornosti. Obecně je profesní dráhu definuje Alan (1989) jako *„proces vázaný na životní cyklus, jehož průběh lze rozčlenit do několika fází“* (Alan, 1989 in Průcha, 2017, s. 202).

Podobně pojem profesní dráha definuje také Kolář (2012), a to jako *„Profesní cyklický vývoj, od volby profese přes získání kvalifikace, profesní start, stabilizace až po případné profesní vyhasínání. Nové pojetí profesní dráhy vyžaduje plánovat a řídit vlastní život samostatněji a kompetentněji“* (Kolář, 2012, s. 108).

Průcha, Walterová a Mareš (2013) definují profesní dráhu jako *„průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, sled povolání. Předchází jí vzdělávací dráha, tj. posloupnost absolvovaných druhů a úrovní vzdělání“* (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 222).

Profesní dráhu tedy můžeme chápat jako proces, vývoj profese spojený s konkrétními činnostmi během života jedince. Tento proces tedy můžeme rozřadit do jednotlivých fází, které si podrobněji popíšeme v další části.

1.2.1 Porovnání vybraných modelů vývoje profesní dráhy učitelů

Tabulka 1: Vybrané modely vývoje profesní dráhy

J. Průcha (2017)	J. Lukas (2011)	Fessler (1995)	Huberman (1989)
Volba učitelské profese		Příprava na kariéru učitele	
Profesní start	Počátek učitelské kariéry	Zahájení kariéry	Vstup do kariéry
Profesní adaptace	Stabilizace	Období získávání kompetencí	Období stabilizace
Profesní vzestup	Experimentování a modifikování dosavadních postupů	Období zájmu a rozvoje	Období experimentování či pochybování
Profesní stabilizace	Přehodnocování dosavadních snah	Období frustrace	Období klidu či konzervatismu
Profesní vyhasínání	Vyrovnanost a zklidnění	Stabilita	Odpoutanost
	Stahování se do ústraní a opouštění profese	Ukončování kariéry	
		Opouštění profese	

Zdroj: vlastní zpracování

Literatura nabízí různé pojetí vývoje profesní dráhy. Pro účely této bakalářské práce byly pro porovnání vybrány modely od Průchy (2017), Lukase (2011), Fesslera (1995) a Hubermana (1989), které si podrobněji popíšeme.

Zmíněné modely vývoje profesní dráhy od jednotlivých autorů se mírně liší. Lukas stejně jako Huberman na rozdíl od Průchy a Fesslera nezahrnuje do vývoje profesní dráhy fázi přípravnou, začíná počátkem kariéry. Další fáze jsou již u všech autorů velmi podobné.

Dle mého názoru jsou jednotlivé fáze nejlépe popsány u modelu Fesslera (1995), který je rozčleněn do více částí, je podrobnější. Fessler (1995) taktéž zmiňuje, že učitel nemusí projít všemi fázemi, některé fáze může přeskočit či dokonce opakovat.

1.2.2 Vývoj profesní dráhy dle Průchy

Z výše uvedeného textu tedy vyplývá, že profesní dráhu můžeme považovat za proces cyklický, který obsahuje určité fáze či etapy. Autoři zabývající se profesní dráhou učitelů mají na jednotlivé fáze podobný pohled, většinou se však shodují pouze v první a poslední fázi – tedy ve fázích „začínající učitel“ a „zkušený učitel“. Průcha (2017) rozdělil profesní dráhu učitelů do těchto fází:

- Volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství)
- Profesní start (vstup do povolání)
- Profesní adaptace (první roky v povolání)
- Profesní vzestup (kariéra)
- Profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání)
- Profesní vyhasínání („vyhoření“), resp. profesní konzervatismus

(Průcha, 2017)

Průcha zároveň tvrdí, že „čím vyšší je etapa profesní dráhy učitelů, tím je učitelova práce kvalitnější“ (Průcha, 2002, s. 23).

Dle Průchy je zájem o studium učitelství na vysokých školách velký a každým rokem stoupá. Zároveň však poukazuje na fakt, že i přesto, že zájem stoupá, značná část učitelů v průběhu života toto povolání opustí. Průcha (2017) uvádí jako vysvětlení tohoto jevu empirické šetření realizované Havlíkem (1995), které bylo součástí longitudinálního výzkumu. Toto šetření zjišťovalo motivy a perspektivní představy, které vedou uchazeče ke studiu učitelství. Podle Havlíka (1995) je velký zájem o studium na pedagogických fakultách často klamný. Z přijatých uchazečů se ke studiu rozhodne jen polovina. Taktéž zmiňuje, že větší motivace ke studium pedagogiky je u žen (Havlík, 2005 in Průcha, 2017).

Profesní start představuje prvotní vstup jedince do povolání. Jedná se o velmi významnou etapu nejen profesní, ale i životní dráhy člověka. U učitelů profesní start nepředstavuje postupné zaučování či přebírání odpovědnosti jako je tomu obvykle u ostatních profesí. Učitel již prvním dnem přebírá všechny povinnosti a taktéž přebírá veškerou odpovědnost za práci, kterou vykonává. Může tak dojít až k odchodu jedince z učitelské profese. V tomto období může začínajícímu učiteli pomoci uvádějí učitel neboli mentor, míra jeho pomoci však záleží především na řediteli školy. Učitel v této etapě je nazýván jako učitel začátečník, první rok jeho práce je považován za rozhodující pro utváření profesních dovedností. Učitel

začátečník se staví na vlastní nohy, již bez opory jeho učitelů a často se dostává do střetu s realitou, nastává tzv. šok z reality (Průcha, 2017).

Další fází je profesní adaptace, ta nastává v prvních letech učitelovy praxe. Učitele ve fázi profesního startu a profesní adaptace můžeme označit za učitele začínajícího. Jak již napovídá název této fáze, u učitele probíhá adaptace na podmínky své práce, vlastní školy, na její pravidla i její celkové klima (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Učitele ve fázi profesní stabilizace dle Průchy (2002, s. 27) nejvíce ovlivňuje *„charakter edukačních procesů ve školním prostředí, protože působí nejen na žáky, ale i jako vzor pro začínající učitele.“*

Fáze profesního vyhasínání je ve vývoji profesní dráhy učitele poslední fází. Učitele se v této fázi značně orientují na výdělek, jeví zájem o pracovní podmínky a dobrý kolektiv. Průcha (2017) taktéž uvádí, že s přibývajícím věkem mohou u učitelů nastat negativní jevy jako je např. narůstající konzervativní postoje, nastupuje rezignace, u některých učitelů může dokonce nastat tzv. syndrom vyhoření (Průcha, 2017).

1.2.3 Vývoj profesní dráhy dle Lukase

Tento model vývoje profesní dráhy vychází z modelu Roberta Longa (1999), který na základě výzkumu rozlišil deset fází, Lukas jej integroval do modelu šesti vývojových fází. Na rozdíl od Průchy se v tomto modelu nenachází fáze přípravná, tento model začíná počátkem kariéry. Jak již bylo zmíněno, Lukas mluví o šesti po sobě jdoucích etapách, které jsou následující:

1. **Počátek učitelské kariéry** – pro tuto fázi je typické nadšení, v nové roli se učitel snaží o přežití, vyrovnává se s rozdílem mezi vlastními představami a realitou procesu výuky. V tomto okamžiku může nastat šok z reality. Zároveň můžeme sledovat objevování nového či zkoušení svých možností. Long (1999) taktéž uvádí, že existují v úvodu profesní dráhy učitele významné faktory, které mohou ovlivnit jeho vstup do zaměstnání. Patří sem rodinné prostředí, osobnostní předpoklady a podpora poskytovaná ze strany školy i širšího společenského kontextu.
2. **Stabilizace** – učitel již získal zkušenosti, proto se jeho jednání stává jistějším a začíná zvládat každodenní rutinu. V této fázi se seznamuje s prostředím školy, jejími pravidly, způsob učitelova řízení třídy se již ustaluje. Učitel si vytváří vlastní styl práce, projevuje se jeho individuální pojetí výuky. Začíná se sžívat se svou učitelskou

rolí a vytváří si profesní identitu, která se stává součástí jeho celkové identity. V této fázi mohou vést nezdary k odchodu z profese, úspěchy pak vedou ke stabilizaci učitelské role a ujišťování se o smyslu dalšího pokračování.

3. **Experimentování a modifikování dosavadních postupů** – učitel je zakotven v učitelské roli, má již zkušenosti a upevňuje si sebevědomí, jeho vnímání vlastní zdatnosti je vysoké. Zkouší nové možnosti a postupy, mění vlastní vyučovací styl a klade si vyšší cíle. Za svou práci se učitel snaží získat uznání.
4. **Přehodnocování dosavadních snah** – v této fázi učitel přemýšlí o přínosu dosavadní snahy. V případě, že jeho snahy nedosahují očekávané příznivé odezvy, učitel rezignuje na inovaci výuky, ztrácí snahu po zdokonalování se. Od nadřazených pak požaduje přesně vymezené povinnosti, jeho snaha klesá a vyučování se stává rutinou – žáky naučí, ale sám učitel se emočně neangažuje, o žáky se přestává zajímat.
5. **Vyrovnanost a zklidnění** – učitel již rezignoval na vlastní ambice a směřuje se s realitou. Začíná si vytvářet větší odstup od kolegů i žáků, většina učitelů se v této fázi uzavírá do sebe, brání se inovacím, které by potencionálně mohly narušit již zasetou rutinu. Část učitelů je však pořád otevřena inovacím, chce se seznamovat s novinkami a zkoušet je. Lukas (2011) poukazuje, že se v tomto případě jedná o vysoce motivované jedince.
6. **Stahování se do ústraní a opouštění profese** – v této fázi se již uzavírá učitelův vývoj. Část učitelů je profesí vyčerpaná, nemá zájem pokračovat. Vynikající jedinci však dokážou dál vyučovat i v pozdějším věku. Jedná se však o velmi individuální fázi, která je jedinečná pro každého učitele (Mareš, 2013).

Mareš (2013) uvádí, že je tento model sice přehledný, ale nebere v úvahu složitost života. Učitel žije i pracuje v určitém sociálním prostředí, v určitém kontextu či zemi, ve které platí konkrétní legislativa. Tyto faktory mohou ovlivnit vývoj profesní dráhy učitele, proto uvádí uznávaný model Fesslerera a Ingrama z roku 2003 –učitelova profesního cyklu, který se snaží o systémový přístup k profesnímu vývoji učitele.

1.2.4 Vývoj profesní dráhy dle Fesslerera

Fessler (1995) je další autor, který se zabýval vývojem profesní dráhy. Fesslerův model se liší především tím, že pracuje se třemi subsystémy – osobní prostředí učitele, institucionální

prostředí a profesní vývoj učitele, které se navzájem ovlivňují. Samotný proces vývoje profesní dráhy učitele rozdělil do osmi fází (Mareš, 2013).

1. **Příprava na kariéru učitele** – jak již název této fáze napovídá, učitel se v této fázi připravuje na vlastní kariéru, může zde absolvovat různá přeškolení či přípravu na vysoké škole.
2. **Zahájení kariéry** – Fessler do této fáze zahrnuje prvních pár let v zaměstnání. Učitel se socializuje, získává autoritu u žáků a usiluje o přijetí mezi kolegy a nadřízené. V případě, že učitel učí jinou třídu či změní zaměstnání, může tuto fázi zažít opakovaně.
3. **Období získávání kompetencí** – učitel se zdokonaluje své výukové schopnosti a dovednosti. Učitelé věnují pozornost svým odborným znalostem, účastní se seminářů či konferencí. V této fázi jsou učitelé otevřeni novým možnostem, vnímá svou práci jako náročnou, má však zájem rozšířit své dovednosti.
4. **Období zájmu a rozvoje** – učitel v této fázi dosahuje vysokého stupně kompetencí, dále v růstu pokračuje již jako profesionál. Učitelé mají rádi jejich práci, rádi pracují na vlastním zdokonalování se ve vyučovacím stylu.
5. **Období frustrace** – toto období je charakterizováno frustrací, spokojenost učitelů na vysoké úrovni není přítomna, často také přemýšlí o tom, proč právě oni dělají tuto práci. U učitelů v období frustrace ustupuje až mizí profesní uspokojení, může se taktéž objevit již zmiňovaný syndrom vyhoření. Tyto pocity se většinou objevují uprostřed profesní dráhy, může se však stát, že se objeví ihned na začátku kariéry.
6. **Stabilita** – učitelé v této fázi již dosahují vyrovnané úrovně. Dělají to, co se od nich požaduje a očekává, do své práce však nedávají nic víc. Svou práci odvádějí dobře, nemají ale touhu se dále zlepšovat.
7. **Ukončování kariéry** – ve fázi ukončování kariéry se učitel připravuje na odchod z profese. Tato fáze může být pro některé učitele radostná, jelikož se těší na změnu či opuštění rutiny, pro některé je tato fáze frustrující, protože se cítí nuceni opustit profesi.
8. **Opouštění profese** – fáze nezahrnuje pouze odchod učitele do penze, ale může zahrnovat také např. odchod na mateřskou dovolenou či odchod ze zaměstnání do

jiné sféry. Zahrnuje i období, kdy je učitel nezaměstnaný či nedobrovolně opouští zaměstnání (Fessler, 1995).

1.2.5 Vývoj profesní dráhy dle Hubermana

Dalším velmi významným autorem, který se věnoval problematice profesní dráhy je Huberman. Ten popsal základní tři stádia učitelského života, a to učitel začátečník, učitel ve středu své kariéry a učitel na konci své kariéry. Tyto stádia dále dělí na podstádia charakteristické střídáním cyklů konfliktů a jejich řešení. Jeho model vychází z teoretických úvah o profesních drahách a z empirické studie týkající se životního cyklu učitelů, která byla realizována na základě rozhovorů s učiteli v různých fázích profesní dráhy ve Švýcarsku.

- 1. Vstup do kariéry (1-3 roky praxe)** – Huberman (1989) popisuje fázi vstupu do kariéry jako období dvou tendencí přežití a objevování. Přežití se týká především tzv. šoku z reality, který zažívá mnoho učitelů. Učitelé se vyrovnávají se střetem idealistických představ a reality, mají obavy ze závazku a odpovědnosti, který v této fázi učitele buď přijmou nebo odmítnou. Učí se, jak učit. Objevování se pojí s nadšením učitele pro výkon profese, pocitem hrdosti díky svěřením třídy žáků apod.
- 2. Období stabilizace (4-6 let praxe)** – v této fázi již učitelé pocítují jakousi jistotu při vyučování. Naučili se, jak vyučovat a zvládat vedení třídy. Učitelé se začínají zaměřovat na jednotlivé žáky, jejich individuální potřeby a snaží se o přeměnu vlastního přístupu tak, aby lépe odpovídal potřebám žákům.
- 3. Období experimentování či pochybování (7-18 let praxe)** – zde se učitelova dosavadní dráha může rozdělit do dvou směrů. Učitelé začínají více experimentovat, zkoušet nové metody a to na základě vlastní zkušenosti. V této fázi se již učitelé neřídí pouze tím, co se naučili či co jim bylo doporučeno. U některých učitelů můžeme zaznamenat také větší míru angažovanosti v rámci školy, přijímání nových rolí a povinností nebo usilování o změny v prostředí školy. Na druhé straně začínají pochybovat, mohou prožívat krizi z pocitů jednotvárnosti či určité pracovní rutiny, které mohou vést až k odchodu z profese. Někteří učitelé však mohou přehodnotit svůj dosavadní profesní život a začít být opět více aktivní.
- 4. Období klidu či konzervatismu (19-31 let praxe)** – pro období klidu je u učitelů typické přemýšlení nad rozdílem mezi počáteční a současnou úrovní jejich nadšení, aktivismu a energie. Učitelé v této fázi přijímají skutečné já v profesní

roli. Uvědomují si, že se mezigenerační rozdíl mezi nimi a jejich studenty neustále zvyšuje.

Konzervatismus je typický tvrdohlavostí, velkou neochotou přijímat inovace či častou nespokojeností.

- 5. Odpoutanost (31-40 let praxe)** – učitelé v této fázi často odstupují od profesních závazků. Přemísťují se spíše do soukromí, využívají více času pro osobní aktivity. Postupně tak odchází z profese.

(Joerger, R. M., 2010)

V první kapitole byla charakterizována osobnost učitele. Je tedy zřejmé, že osobnostní vlastnosti učitele mohou ovlivňovat to, jak jedinec zvládá či nezvládá odolávat zátěži. Učitelství je zařazeno mezi pomáhající profese, proto se zde zátěž na osobnost učitele objevuje ve velké míře. Následně se kapitola zabývala profesní dráhou, zde byly porovnány jednotlivé modely dle různých autorů. Učitelé prochází jakýmsi vývojem, tedy profesní dráhou, která je složitá, zdlouhavá a ne všem se podaří projít všemi jejími fázemi. Na učitele zde čekají také nástrahy v podobě vstupu do profese či profesního vyhasínání, které mohou být pro jedince velmi náročné.

2 STRES V UČITELSKÉ PROFESI

V předešlé kapitole byla vymezena profesní dráha učitelů, která obsahuje také nelehké překážky, které mohou být pro učitele stresující. Navážeme tedy další kapitolou, ve které se budeme nejdříve zabývat vymezením základních pojmů, poté se zaměříme konkrétně na stres u učitelů. Pojem odolnost vůči stresu je hlavní pro naši práci, dále také stres, stresor, syndrom vyhoření či duševní hygiena, je tedy nutné si je nejdříve vysvětlit a definovat.

2.1 Stres

Paulík (2017) spojuje stres s obtížnými situacemi, které výrazně narušují rovnováhu organismu a vyvolávají závažné změny v hormonálním, oběhovém i imunitním systému.

Pojmem stres tedy označujeme stavem napětí, díky kterému je lidský organismus schopný reagovat na různé podněty, tyto podněty jsou odborně nazývány stresory. O velikosti stresu v lidské organismu rozhodují dva faktory – zátěž, která na organismus působí a schopnost organismu tuto zátěž snášet, tj. odolnost. Mezi těmito faktory existuje také vztah, který uvádí Plamínek, a to: čím větší zátěž, tím větší stres a čím větší odolnost, tím menší stres (Plamínek, 2013).

Také Fontana (2016, s. 15) definuje stres, a to jako „*nárok (požadavek) kladený na adaptivní schopnosti mysli a těla*“.

Mlčák (2011) zmiňuje, že je stres přirozenou a nezbytnou součástí lidského života.

V literatuře se můžeme setkat s různým **rozdělením stresu**. Bartůňková (2010) uvádí stres akutní, kdy mluvíme o podnětu, který způsobuje náhlý úlek, strach či zlost a chronický stres, například dlouhodobé působení negativní atmosféry ve třídě. Dále pak můžeme mluvit o distresu či eustresu.

Distres je obecně definován jako negativně prožívaný stres. O distresu mluvíme v případě, kdy se osoba domnívá, že nemá dostatek sil k zvládnutí ohrožující situace, necítí se dobře po emocionální stránce (Křivohlavý, 2001). Jedná se tedy o nadměrnou zátěž, která působí škodlivě a může vyvolávat řadu negativních společenských jevů, mezi které patří například syndrom vyhoření, psychické onemocnění, psychosomatické onemocnění či smrt.

O **eustresu** mluvíme tehdy, pokud nejde o negativní emocionální zážitek. Příkladem může být prožívání situací, které nám přináší radost, avšak vyžadují určitou námahu. Mezi události, které vyvolávají eustres patří například svatba, narození dítěte, výhra či oslava

(Křivohlavý, 2001). Působí-li pozitivní zátěž v přiměřené míře, může jedince stimulovat k vyšším či lepším výkonům (Švamberg Šauerová, 2018).

Důležité je taktéž uvést symptomy/příznaky stresu, které nám pomohou stres rozpoznat. **Symptomy** neboli příznaky stresu můžeme dle Světové zdravotnické organizace rozčlenit do tří skupin – fyziologické, emocionální – citové a behaviorální.

- fyziologické příznaky stresu – bušení srdce, nechutenství, bolesti hlavy, dvojité vidění, časté nucení k močení, vyrážka v obličeji, změny či nepravidelnost menstruačního cyklu, snížení až nedostatek sexuální touhy, případně sexuální impotence či frigidita.
- emocionální – citové příznaky stresu – prudké změny nálad, podrážděnost, úzkost, citová oploštělost, nadměrné pocity únavy, výrazná starostlivost o vlastní zdravotní stav a fyzický vjev, obtížné soustředění pozornosti.
- behaviorální příznaky stresu (chování a jednání lidí ve stresu) – nerozhodnost, zvýšený počet vykouřených cigaret denně, častá konzumace alkoholických nápojů, větší závislost na drogách, zvýšená absence v práci, problémy se spánkem, ztráta chuti k jídlu či přejídání, snížená pracovní výkonnost, snížení kvality práce i množství vykonané práce (Křivohlavý, 2001).

V neposlední řadě musíme rozlišit také **fáze stresu**, ty Musil (2010) dělí na:

- poplachová reakce – ta se skládá z fáze šoku provázenou snížením odolnosti organismu a z fáze pošokové, kterou provází obnovení obranných mechanismů
- rezistence – optimalizace adaptace organismu na stres
- vyčerpání – spojené se zhroucením adaptačních možností organismu a onemocněním

Stres tedy můžeme označit za stav napětí, který je však přirozenou součástí života každého jedince. Může být spojen s nadlimitní zátěží, díky které je lidský organismus schopen reagovat na různé podněty – stresory. Důležité je také rozlišovat různé druhy stresu – akutní/chronický, distres/eustres.

2.1.1 Stresor

Za stresor je obecně označován podnět, který vychyluje fyziologickou rovnováhu, když působí déle, může ovlivňovat také rovnováhu psychickou (Švamberg Šauerová, 2018). Stresory mají vliv na náladu, chování, jednání či zdraví jedince.

V případě **salutoru** mluvíme o pozitivních faktorech, které člověka posilují, povzbuzují a dodávají mu sílu, výdrž či odvalu k překonání působení stresoru. Konkrétně můžeme za salutory považovat například smysluplnost odvedené práce a pochvalu či uznání od lidí (Křivohlavý, 2001).

V literatuře se setkáme s různým **dělením stresorů**. Můžeme je tedy globálně rozlišit na reálné (aktuálně ohrožující a rušivé faktory působící v životě člověka) či potencionální stresory (situační aspekty, vyvolávající stres při dosažení určité intenzity, frekvence, kumulace nebo doby trvání, např. hluk, chlad, proudění vzduchu, hromadění povinností či pracovních úkolů při časové tísní (Paulík, 2017).

Dále můžeme stresory rozdělit dle různých hledisek:

- délka působení (krátká, dlouhodobá)
- emoční odezva (příjemná, nepříjemná)
- intenzita (minimální, lehká, střední a těžká)
- podněty (biologické, fyzické, psychické- sensorické, emocionální, mentální)

(Paulík, 2010)

2.1.2 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření je v dnešní době velmi frekventovaným pojmem. Pojem syndrom vyhoření úzce souvisí se stresem, nelze jej však zaměňovat. K syndromu vyhoření dochází v důsledku působení chronického stresu. Z toho vyplývá, že velkou roli pro vznik syndromu vyhoření mají stresové faktory (Stock, 2010).

Obecně známým faktem je, že ke vzniku syndromu vyhoření jsou náchylnější osoby z pomáhajících profesí, tj. zdravotníci, učitelé, právníci.

T. Poschkampt definoval vyhoření jako „*proces extrémního a fyzického vyčerpání se současným cynickým, distancovaným postojem a sníženým výkonem jako následkem chronické emoční a mezilidské zátěže při intenzivní nasazení pro jiné lidi*“ (Poschkampt, 2013, s. 11).

Důležité je uvést také **příznaky syndromu vyhoření**. Těm se věnoval Stock (2010), který definoval vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti jakožto klíčové symptomy tohoto syndromu.

- **vyčerpání** – začínají se projevovat potíže v emoční a fyzické rovině, nemocný je často unaven a jeho schopnost soustředění je výrazně snížena. U jedinců se syndromem vyhoření dochází také k častějšímu onemocnění, což se projevuje oslabením imunitního systému. Dále můžeme pozorovat silné pocity beznaděje, strachu, bezmoci či apatie.
- **odcizení** – u jedince, který si prochází syndromem vyhoření, dochází ke ztrátě cílevědomosti, zájmu o práci, padá nadšení, které je nahrazováno cynismem. Ke svým spolupracovníkům má lhostejný až odmítavý přístup. Jedinci často trpí pocity méněcennosti a vlastní nedostatečností, jeho postoj k životu a okolí je negativní až apatický.
- **pokles výkonnosti** – dalším důležitým příznakem syndromu vyhoření, kdy jedinec ztratí důvěru ve vlastní schopnosti, plnění zadaných úkolů mu trvá déle, vyskytuje se jeho větší chybovost. Nastává tak zvláštní moment, kdy v žádném případě nechce zklamat, ale sám pracovní úkol či tempo nezvládá (Stock, 2010).

Můžeme rozlišit dva **druhy syndromu vyhoření** – akutní a chronický. V případě akutního syndromu vyhoření, který vzniká v důsledku nadměrné pracovní zátěže v krátkém časovém intervalu. Konkrétně mluvíme například o změně pracovních podmínek či změnách v pracovním kolektivu. V případě chronického syndromu vyhoření, který vzniká vlivem působení dlouhodobých stresorů, mluvíme o dlouhodobém procesu. Probíhá v pěti fázích – nadšení, stagnace, frustrace, apatie a vyhoření (Švamberská Šauerová, 2018).

Nyní si podrobněji popíšeme **fáze syndromu vyhoření**. Jednotlivé fáze na sebe plynule navazují, proto se často stává, že si člověk uvědomí, že se něco děje až ve chvíli, kdy je pozdě.

- **nadšení** – začínající jedinec projevuje nadšení s velkým až nerealistickým očekáváním. Často pracuje dobrovolně přesčas a zapomíná tak na osobní život, volnočasové aktivity.
- **stagnace** – počáteční nadšení již upadá, jedinec se zorientoval ve své profesi a zjistil omezení, díky kterým nemůže naplnit všechny ideály. Dává větší váhu osobním potřebám a koníčkům.

- **frustrace** – v této fázi se objevují otázky efektivity a smysluplnosti vlastní práce v důsledku setkání se s technickými či byrokratickými překážkami. Dále se mohou vyskytnout spory s nadřízenými či začínající emocionální a fyzické potíže.
- **apatie** – po dlouhodobé frustraci přichází fáze apatie. Jedinec již vnímá své povolání pouze jako zdroj obživy, dělá pouze to, co musí. Odmítá přijímat novinky, žádosti o práci přesčas či rozhovory se spolupracovníky.
- **vyhoření** – je poslední fází syndromu vyhoření. Jde o emocionální vyčerpání, depersonalizaci, tedy pocit ztráty sebe, vnímání sebe samotného jen jako kolečka ve stroji či pocitu ztráty smyslu (Švamberg Šauerová, 2018).

Ve všech profesích se syndrom vyhoření vyskytuje, učitelé však můžeme zařadit mezi více náchylné. Syndrom vyhoření tedy můžeme chápat jako proces, který vzniká na základě fyzického i psychického vyčerpání. Důsledkem chronického stresoru se tak začínají objevovat symptomy, které odpovídají syndromu vyhoření – vyčerpání, odcizení či pokles výkonnosti.

2.1.3 Duševní hygiena

Taktéž duševní hygiena neboli psychohygiena je v dnešní době obecně známý a diskutovaný jev. I když se jedná o známý pojem, ne každý jedinec zásady duševní hygieny dodržuje. Právě u učitelů můžeme mluvit o psychohygieně jakožto kompenzaci jejich psychického zatížení během práce. Švamberg Šauerová (2018) vnímá duševní hygienu jako nezbytnou podmínku kvalitního výkonu jedince v profesi.

Dle Mertina a Gillerové (2015) můžeme duševní hygienu definovat jako soubor zásad a technik, při jejichž dodržování přispívají ke snížení důsledků působení stresorů. Díky dodržování zásad duševní hygieny se můžeme připravit na náročné životní situace, zvyšovat naši odolnost vůči nim a eventuálně těmto situacím i předcházet (Mertin, Gillerová, 2015 in Švamberg Šauerová, 2018).

Obecně tedy můžeme duševní hygienu chápat jako zásady a techniky přispívající k redukci vnímaného stresu podporující duševní zdraví. Můžeme taktéž říct, že je duševní hygiena součástí života každého jedince, aniž bychom si to uvědomovali. Je tedy velmi důležité porozumět nejen zásadám duševní hygieny, ale i vlastnímu životu. Jedná se zároveň o velmi individuální věc, kterou každý jedinec prožívá jinak.

2.2 Stres u učitelů

V této podkapitole se již zaměříme na stres konkrétně u učitelů, na druhy a příčiny stresu v učitelství. Dále se budeme zabývat také příznaky stresového stavu.

Dle Urbánka (2005) můžeme psychickou zátěž učitele rozdělit do pěti skupin, a to dle oblastí, na které působí:

- zátěž v oblasti percepčních nároků (např. vysoké nároky na pozornost při práci, neustálá kontrola žáků)
- zátěž v oblasti kognice (např. kontrola vlastních emocí, osobní vztahu k žákům)
- zátěž v oblasti emocionální (např. komunikace se žáky)
- zátěž v oblasti sociální (např. komunikace s žáky, s rodiči)
- zátěž v oblasti seberegulace (např. sebehodnocení či sebekontrola)

Švamberk Šauerová (2018) uvádí, že učitelství patří mezi nejrizikovější povolání z hlediska výskytu syndromu vyhoření, který je způsoben každodenní interakcí s různě silnými stresory. Taktéž z typologického hlediska patří stres ve školství k nejnebezpečnějším, a to z důvodu prolínání dlouhodobého neboli chronického stresu se stresem akutním. Stres a následně možný vzniklý syndrom vyhoření patří mezi nejčastější příčiny selhání pedagoga.

Stres u učitelů je spojen s tzv. pracovním stresem. Ten definoval Matoušek (2008) jako následek nerovnováhy mezi nároky kladené zaměstnáním a kapacitou jedince tyto nároky zvládat. Stresové situace u učitelů mohou pramenit například z pocitu velké odpovědnosti, vysokých nároků na organizaci práce, z náplně či tempa práce.

Jak bylo již dříve zmíněno, jelikož je učitelství zařazeno mezi ty pomáhající, je zde větší riziko syndromu vyhoření. Učitelé se každodenně setkávají s různými stresory, které je nutné vykompenzovat a předcházet tak vyhoření.

2.2.1 Příčiny stresu u učitelů

Literatura nabízí hned několik pohledů na příčiny stresu u pedagogických pracovníků, Švamberk Šauerová (2018) je rozčlenila na individuální psychické, individuální fyzické, institucionální a společenské.

V případě **individuálních psychických příčin** mluvíme o celé řadě myšlenkových či pocitových vzorů vyvolávajících stres, které si člověk osvojuje již během dětství. Z psychologického hlediska jsou rozlišovány osobnosti s reaktivním či proaktivním životním postojem. U osob s reaktivním postojem lze zaznamenat větší náchylnost ke stresu, mají taktéž charakteristické způsoby chování, jako je např. pocit pasivního vystavování se událostem ve svém životě, vlastní zodpovědnost přenechávají na druhé. Osoby s proaktivním postojem se orientují spíše na přítomnost a budoucnost než na minulost. Jsou schopni převzít odpovědnost za sebe sama, k problémům přistupují angažovaně, vnímají je jako výzvu, snaží se je ovlivnit, popřípadě vyřešit.

Individuální fyzické příčiny představují především nezdravý životní styl a snaha odstranit působení stresových situací nevhodným způsobem. Fyzické příčiny stresu člověk ovládá hůře než ty psychické.

Institucionální příčiny stresu vyplývají z nedostatků v řízení a struktuře institucí či organizací. U učitelů se jedná nejčastěji o stres, který je vyvolán školním prostředím, např. nedostatečné prostory, špatné osvětlení, špatné vnitřní klima (Švamberk Šauerová, 2018).

2.2.2 Stresory vyvolávající stres u učitelů

Stresory působící negativně na naše zdraví vymezil Křivohlavý (2001), dále uvedeme konkrétně ty, které úzce souvisí s praxí učitele.

Pracovní zátěž jakožto jeden z prvotních stresorů působících na člověka, na kterého jsou kladeny vysoké nároky. Tyto nároky nelze vždy splnit plně dle očekávání a představ druhých. Jelikož se učitelé musí řídit pokyny vedení školy a zásadami, které jim klade stát, můžeme říct, že pracovní zátěž patří mezi stresory, které u učitelů vyvolávají stres. Taktéž **množství práce**, které se od učitelů vyžaduje k dosažení stanovených cílů často převyšuje jejich možnosti, kterých jsou schopni dosahovat.

Čas, který mají učitelé vyhrazený pro svoji práci, je v mnoha případech nedostatečný. Často nastává situace, kdy učitele odcházejí z práce v pozdních hodinách nebo si dokonce práci nosí s sebou domů. Cítí se tedy v časové tísní, což taktéž může vyvolávat pocit stresu.

Dalším důležitým stresorem je **odpovědnost**. Učitelé mateřských škol nesou odpovědnost především za děti, o které se mají starat v době, kdy jsou jejich rodiče v zaměstnání. Při kapacitě třídy, kde je 28 dětí tato odpovědnost roste a učitelé si ji uvědomují. S tím je spojen i **hluk**, který učitele obklopuje denně. Hluk řadíme mezi negativní stresory.

Posledním stresorem je **komunikace**. Učitelé jsou v kontaktu s cizími lidmi každodenně, kdy komunikují s rodiči. Jedná se o individuální stresor, který vnímá každý jedinec jinak (Křivohlavý, 2001).

Také Fontana (2016) uvádí příčiny stresu, konkrétně zde můžeme zařadit např. nerealistická očekávání od sebe sama (perfekcionismus), časté střety s nadřízenými a kolegy či malá pestrost práce.

2.2.3 Stresové situace v průběhu profesní dráhy učitele

Učitel může vnímat v průběhu vlastní profesní dráhy hned několik stresových situací, které ji zároveň mohou ovlivnit. Vnímání i prožívání průběhu profesní dráhy je velmi individuální, je ovlivňována mnoha faktory. Nyní se podíváme na dvě nejvíce diskutované situace, které nastávají v průběhu profesní dráhy učitele provázené stresem.

Oproti jiným začátečníkům má začínající učitel ve svém povolání nelehký start. Na rozdíl od ostatních povolání, kde je zcela běžné postupné zaučení do profese, učitel již od prvního dne přebírá veškerou odpovědnost a zároveň musí zvládat všechny povinnosti. Alan (1989) rozlišuje tři druhy sporů, které mohou nastat v **období profesního startu**. Jedná se o rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka, mezi osobními aspiracemi pracovníka a zájmy organizace či rozpor mezi aktuálním postavením pracovníka a hodnocením otevírající se perspektivy. Tento moment můžeme také nazývat šokem z reality, ten nastává u učitelů vstupujících do praxe (Alan, 1989 in Průcha, 2002).

V případě, že učitel zvládne potíže a stresové situace v úvodu své kariéry, dochází ke stabilizaci a dalšímu kariéernímu růstu učitele. Druhá stresová situace, konkrétně **syndrom vyhoření**, nastává nejčastěji u učitelů v závěru jejich profesní dráhy. Konkrétní příčiny vzniku syndromu vyhoření u učitelů si důkladněji popíšeme v následující podkapitole.

2.2.4 Syndrom vyhoření u učitelů

Učitelé jakožto pracovníci, kteří jsou v neustálém kontaktu s druhými lidmi, jsou ohroženi syndromem vyhoření. Příčin, které vedou k již zmíněnému syndromu vyhoření, může být v učitelství hned několik.

Jednou z příčin může být samotné **osobnostní vybavení učitele**, tedy jeho schopnost zvládat stresové situace a vyrovnat se s ní. Velkou roli hraje taktéž schopnost vyrovnat se a rychle reagovat na obtížnější situace ve výchově a vzdělávání dnešní generace. Další z příčin vzniku syndromu vyhoření může být také **atmosféra v učitelství**. Ne všichni učitelé

totiž vnímají učitelský sbor jako sociální skupinu se stejným záměrem, a to předávat své dovednosti a vědomosti žákům. Zároveň **zvyšování počtu žáků** ve třídě v důsledku snižování finančních prostředků ve školství a tím vzniklý tlak na učitele může být stresující a pro učitele velmi náročné (Bártová, 2011).

V této kapitole byly definovány základní pojmy týkající se stresu v učitelské profesi. Učitelé se denně setkávají s neustále rostoucími nároky a požadavky, je na ně kladena velká zodpovědnost, zároveň počty dětí ve třídě neustále rostou. Je tedy jasné, že se stres u učitelů vyskytuje, ať už v menší či větší míře, a je součástí této profese. Proto je kladen velký důraz právě na odolnost vůči stresu, která je důležitou schopností každého jedince.

3 ODOLNOST VŮČI STRESU

V kapitole odolnost vůči stresu si nejdříve vymezíme samotný pojem odolnost, dále se budeme věnovat způsobům zvládnání stresu. Zaměříme se na copingové strategie, prevenci syndromu vyhoření a v neposlední řadě také na metody duševní hygieny.

Pojem odolnost je spojována s lidskou schopností zvládat zátěž. Jednoduše řečeno se jedná o faktor, který zmírňuje účinek stresoru a zátěž na zdravotní či psychický stav jedince (Urbanovská, 2010).

Odolnost vůči stresu je dle Plamínka (2013) typický lidský zdroj s povahou schopnosti. Tato schopnost je proměnlivá v čase, závislá na řadě faktorů a vědomě ovlivnitelná.

Taktéž Jones a Moorhouse (2010) definují pojem odolnost jako schopnost zvládat zátěž, překonávat překážky či problémy. Zároveň odolnost považují za vlastnost, která stanovuje hranici, díky které vnímáme něco jako problémové, zatěžující či vyžadující překonání.

Také výzkumné šetření (Day & Gu, 2014) zdůrazňuje důležitost odolnosti v profesi učitelů. Ti odolnost považují za lidskou schopnost udržet rovnováhu a smysl pro pracovní nasazení, ale také pro působení ve světě, ve kterém učitelé působí.

Z výše uvedených definic tedy vyplývá, že psychickou odolnost můžeme vnímat jakožto lidskou schopnost odolávat zátěži. Můžeme ji vnímat také jako vlastnost, díky které rozlišujeme míru toho, kdy už něco vnímáme jako zátěž či problém. I když se jednotlivé definice dle různých autorů liší, resilienci považujeme za psychickou odolnost, díky které se člověk lépe vypořádá s určitou životní situací.¹

Dle Jonese a Moorhouse (2010) se psychická odolnost opírá o čtyři důležité body:

- **Schopnost nepanikařit ve stresových situacích** – většinou hovoříme o stresu akutním, který způsobí podnět či spouštěč a odezní po jeho vyřešení. Často se však může přetvořit na stres chronický, díky kterému žijeme neustále v napětí, vytváří tak velmi nepříznivý vliv na lidské zdraví.
- **Schopnost zdravého sebevědomí** – je důležité věřit sobě samému a tím získat pocit jistoty při zvládnání náročných situací.

¹ V této bakalářské práci vycházíme z faktu, že jsou pojmy odolnost a resilience synonymem. V dostupné literatuře však existuje také pohled, který vnímá tyto pojmy jako samostatné.

- **Schopnost využívání pozitivní motivace** – zde mluvíme o vnitřních či vnějších zdrojích motivace, které fungují jako silný hnací motor, díky kterému jsme schopni se neustále posouvat dopředu.
- **Schopnost soustředit se na to důležité** – uvědomění si, zda vlastní energii neinvestujeme do zbytečných či nepodstatných věcí, které mohou odvádět naši pozornost od těch podstatných, skutečně důležitých. Je však zcela přirozené, že se priority každého jedince mohou lišit, proto tyto informace nemůžeme zobecnit.

Obecně známým faktem je, že se s psychickou odolností jedinec narodí. Buduje se tedy již v dětství, a to postupně prostřednictvím těchto čtyř prostředků:

- **Pocit kontroly** – dítě potřebuje získat pocit kontroly nad situací, který umožní dítěti aktivní spoluúčast na dění, můžeme jej např. nechat vybrat ze dvou možností, zapojíme dítě do rozhodování či ho zapojíme do spolupráce.
- **Porozumění situaci** – dítě postupně porozumívá situaci, ve které se aktuálně nachází, přiměřeně věku dítěti popisujeme, co se děje, a to realisticky a stručně.
- **Smysl činností** – dítě potřebuje znát smysl činností, které vykonává, tedy proč se věci dějí tak, jak se reálně dějí.
- **Zážitek úspěchu** – při samostatné činnosti dítě potřebuje zažít úspěch, to jej podporuje k pokračování ve vykonávání této činnosti. Pochvala je nejen v dětském věku velice důležitá (Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009).

Hoskovcová a Suchochlebová (2009) uvádějí zajímavý fakt, a to, že na psychickou pohodu jedince může mít vliv také způsob, jakým proběhl porod. Existuje celá řada výzkumů, které se dopadem porodu na psychiku jedince zabývají, neexistují však jednoznačně prokázané důsledky. V případě, že se objeví u porodu komplikace, např. nutnost medikace či akutní císařský řez, existuje reálná možnost, že se tato zátěž přenese také na dítě a psychickou rovnováhu vychýlí.

3.1.1 Pojetí psychické odolnosti - resilience

Novotný (2014) uvádí, že dodnes neexistuje jednotný pohled na resilienci, tedy na to, co to vlastně resilience je, co je jejím obsahem, jak ji můžeme chápat či definovat. V průběhu času vykrytalizovalo několik různých přístupů k chápání resilience. Většina z těchto přístupů má přínos pro lepší pochopení a je obhajitelná, zároveň ale nepostihuje resilienci jako

individuální způsob jedince pozitivně se vypořádat s negativními okolnostmi. Novotný (2014) uvádí možné odpovědi na různé pojetí chápání resilience, a to:

- **Resilience jako vlastnost** – výzkumníci se již v prvních fázích výzkumu snažili najít specifickou charakteristiku ukazatele odolnosti. Průběh výzkumů však ukázal, že jedna konkrétní vlastnost nejspíš neexistuje. Existují však teoretické koncepce, které jsou brány jako vlastnost psychické odolnosti – pocit kontroly neboli Sense of Control (Cohen & Edwards, 1989), hardiness (Kobasa 1974), Ego-resiliency (Dugan & Coles, 1989), self-efficacy (Bandura, 1977) či Sense of Cohorence (Antonovsky, 1987).
- **Resilience jako souhrn faktorů** – v momentě, kdy došlo ke změně pohledu na resilienci, začala být chápána jako multidimenzionální konstrukt. Resilience je tvořena jako komplex osobnostních i sociálních neboli environmentálních faktorů, které se vzájemnou interakcí podílí na schopnosti jedince vyrovnávat se s negativními okolnostmi.
- **Resilience jako výsledek** – vnímání resilience jako výsledku kotví v přesvědčení, že je resilience stabilní charakteristika jedince. Ta se projevuje ve chvílích adaptace a zvládání stresových a náročných životních situací, je trvalou charakteristikou osobnosti, a to ať vrozenou či získanou v průběhu života. V současnosti staví výzkumníci resilienci vnímanou jako výsledek především na sledování přítomnosti/nepřítomnosti nežádoucích či patologických projevů, následků a důsledků v závislosti na působení stresujících či nežádoucích životních situací v minulosti.
- **Resilience jako proces** – vnímá např. Winfieldová (1994) a to jako výsledek reakce jedince na nežádoucí či rizikové faktory, které jsou přítomny v jeho prostředí. Resilienci tedy vnímá jako proces interakční, který je složen z individuálních charakteristik jedince a z prostředí (Novotný, 2014).

3.2 Koncepty odolnosti vůči stresu

Proces zvládání stresu je ovlivněn řadou různých faktorů. Mezi tyto faktory patří osobnostní charakteristiky osob bojujících se stresem, styly, strategie a techniky zvládání stresu i využití tzv. vnějších zdrojů. Proces zvládání stresu je taktéž chápán jako proces dynamický, v jehož

rámci dochází ke vzájemným interakcím mezi člověkem a stresovou situací. Z obou těchto stran dochází k celé řadě akcí a aktivit (Křivohlavý, 2001).

Osobnostní charakteristiky, které hrají při zvládnání stresu významnou roli, uvedl Křivohlavý (2001). Některé z těchto charakteristik pomáhají jedinci stresovou situaci zvládat, jiné jej naopak uvádí do složitější situace.

- **Rozdíly v přístupu k těžkostem** – pojetí vycházející z toho, jak se jedinec staví k problému. Na jedné straně jsou lidé, kteří jsou odhodlaní problém vyřešit, vychází ze sebe, z vlastních zkušeností, schopností, dovedností a možností. Rotter (1966) nazývá tuto skupinu jako lidé s interním locus of control (LOC) neboli vnitřní ohnisko řízení vlastní činnosti. Na druhé straně jsou jedinci s vnějším místem kontroly (externí locus of control), kteří jsou přesvědčeni, že je jejich život určován především vnějšími okolnostmi. Zároveň věří, že se problém vyřeší sám, nezávisle na nich a jejich iniciativě.
- **Vnímání osobní zdatnosti (self-efficacy)** – konstrukt self-efficacy uvedl A. Bandura již v roce 1977. V řadě studií se ukázalo, že self-efficacy představuje efektivní obranný faktor v souvislosti se zvládnáním stresu. Můžeme obecně říci, že jedinci, kteří si věří, jsou schopni kontrolovat či řídit dění kolem sebe, lépe zvládají vlastní emoce a aktivně se staví čelem nepříznivým životním situacím (Křivohlavý, 2001).
- **Optimismus** – Scheier a Carver (1985) definovali tzv. dispoziční optimismus jakožto osobnostní charakteristiku jedinců, kteří očekávají kladný výsledek dění, ve kterém jsou zainteresováni. Z jejich výzkumu vyplývá, že osoby dosahující vyšších hodnot dispozičního optimismu, jsou při krizových situacích v menším napětí (Křivohlavý, 2001).
- **Kladné sebehodnocení (self-esteem)** – Křivohlavý (2001) uvádí mezi osobnostní charakteristiky přispívající ke zvládnutí stresu taktéž kladné sebehodnocení, tedy to, jak daný jedinec hodnotí sebe samotného. Pod pojmem self-esteem se rozumí schopnost vidět sebe samého podobně jako vidíme druhého, popsat se a zároveň se ohodnotit, jde však o celý soubor kladných a negativních emocí s tím spojených.
- **Svědomitost** – dle Paulíka (2017) je založena na aktivní sebekontrolě. Svědomitý jedinec je cílevědomý, vytrvalý, systematický, disciplinovaný, spolehlivý a přesný. Zajímavou se zde jeví práce Friedmana (1993), ve které došlo ke zjištění, že

svědomití studenti žili v průměru déle. Za možné se zde jeví, že si svědomití studenti osvojili zdravější způsob života a lépe tak zvládali každodenní problémy, se kterými se setkali (Křivohlavý, 2001).

- **Negativní afektivita** – u jedinců, kteří vykazují silné negativní nálady a emoce jako je např. zlost, strach, depresi či nepřátelství se setkáváme s častými stížnostmi na nepohodu či nespokojenost. Zároveň si stěžují na stres a častěji se do stresové situace dostávají. Se stresem bojují méně statečně, používají emocionální vyrovnání se stresem než ofenzivní strategii řešení problému (Křivohlavý, 2001).

Již zmíněné osobnostní charakteristiky se vzájemně propojují s preferencí určitých vzorců chování (např. stylů, strategie zvládání) v různých zátěžových situacích (Paulík, 2017).

3.3 Strategie zvládání stresu

Styly zvládání těžších životních situací definuje Taylor (1995, in Křivohlavý, 2001) jako obecnou tendenci jednat se stresující situací zcela určitým způsobem. Křivohlavý (2001) dále ve své knize uvádí taktéž dva nejčastější styly zvládání stresu, a to „vyhýbání se stresu“ a „stavění se na odpor stresu“.

3.3.1 Druhy strategií zvládání stresu

V literatuře se můžeme setkat s pojmem zvládací strategie, ty můžeme definovat jako „*volby postupů více situačně ovlivněné a přihlížející k daným podmínkám*“ (Paulík, 2010, s. 403).

Zkoumání strategií zvládání stresu bylo věnováno mnoho pozornosti, proto existuje poměrně velké množství studií a kategorizací od různých autorů.

Křivohlavý (2001) definuje strategie zvládání stresu na rozdíl od stylů za specifitější způsob přístupu ke zvládání stresu. Křivohlavý uvádí dva druhy strategií zaměřené na řešení problémů – strategie zaměřené na řešení problémů a strategie zaměřené na vyrovnávání se s emocionálním stavem.

- Strategie zaměřené na řešení problémů – v případě této strategie jde o vyvinutí vlastní aktivity jedince a snahy ke konstruktivnímu řešení právě prožívané situace.
- Strategie zaměřené na vyrovnání se s emocionálním stavem – jsou zaměřeny na regulaci emocionálního stavu jedince, který se v důsledku stresu mění.

Za nejrozšířenější a všeobecně přijímaný přístup můžeme považovat kategorizaci z práce R. S. Lazaruse (in Křivohlavý, 2001), který definoval čtyři základní strategie zvládání stresu:

- Strategie útoku na obtěžující a rušivý fenomén
- Strategie různých druhů činností, které jsou zaměřeny na posilování vlastní obrany či schopnosti vůči rušivým fenoménům
- Strategie vyhýbání se škodlivým fenoménům, která je provázená pocity strachu
- Strategie apatie, která zahrnuje pocity beznaděje, deprese či bezmocnosti

Také Hošek (2001) rozlišuje dvě strategie zvládnání zátěže – aktivní (ofenzivní) a pasivní (defenzivní).

V případě aktivních postupů je charakteristický boj jedince se stresorem, je definován těmito kroky:

- Diagnóza situace – detailní poznání situace, informovanost
- Mobilizace rezerv – obranschopnost, motivace, zvládnání emocí
- Plánování boje – plánování jednotlivých etap cesty, stanovení cílů
- Realizace – protiútok, vytvoření antistresových bariér
- Persistence – výdrž, vytrvalost, snaha bojovat a nenechat se odradit

(Hošek, 2001)

Naopak u negativních postupů, které jsou charakteristické pasivitou a vnějším klidem, rozlišuje Hošek (2001) následující kroky:

- Vyčkávání – tedy ignorování, přesunutí sil či hledání vhodných postupů
- Lhostejnost – apatie, nezájem
- Rezignace – odevzdanost, smíření se
- Odepsanost – cynický postoj, bezmocnost

3.3.2 Coping

Problematika týkající se zvládnání stresu je v psychologické literatuře spojována právě s pojmem coping. Tento pojem chápeme jako aktivní a vědomý způsob zvládnání stresu. Ten je uplatňován v případech, kdy je zátěž ve vztahu k odolnosti osobnosti nadlimitní či podlimitní a je potřeba vyvinout úsilí ke zvládnutí této zátěže (Paulík, 2010).

Podobně definují pojem coping také Hartl a Hartlová (2000, s. 88), a to jako „*schopnost člověka vyrovnat se (adekvátně) s nároky, které jsou na něj kladeny, případně zvládat nadlimitní zátěže, může mít podobu změny vnímání situace nebo změny postoje.*“

V literatuře můžeme narazit také na copingové techniky, tedy postupy, jak se vyrovnat se zátěžovou situací. Způsob, jakým se lidé vyrovnávají s náročnou situací však nemusí být vždy vhodný. Mezi vhodné způsoby vypořádání se se stresem můžeme považovat relaxaci, sport, úpravu denního režimu, zdravý životní styl či čas strávený s rodinou a přáteli. Za nevhodné pak zneužívání léků, povzbuzujících látek, kouření nebo nadměrnou konzumaci alkoholu (Švamberk Šauerová, 2018).

Coping je tedy lidská schopnost, která umožňuje adekvátní vyrovnání se s nároky, které jsou na jedince kladeny. Můžeme jej označit za jakýsi vědomý způsob zvládnání stresu.

3.4 Specifika resilience u učitelů

Dle Dytrtové a Krhutové (2009) představuje psychická odolnost důležitý komponent osobnosti učitele. Jde o vzhled do podstaty a povahy problémových situací.

Jak bylo již dříve zmíněno, učitelé se každodenně dostávají do stresových situací, je proto důležité, aby měli vybudovanou psychickou odolnost, věděli, jak ji rozvíjet a znali základy psychické hygieny.

Pozornost odolnosti u učitelů věnoval i Čáp (2001), dle něj je dána nadbytkem interpersonálních podnětů. Učitel se každodenně dostává do styku s mnoha lidmi, musí je sledovat a kontrolovat, odpovídat na jejich dotazy, požadavky, reakce a řešit velké množství úkolů, konfliktů či problémů. Tak velké množství úkolů může pro učitele představovat napětí, to může vést k předrážděnosti či narušení neuropsychické rovnováhy. Do těchto situací se učitel dostává díky své specifické roli, a to prostředníka mezi dětmi a společností.

Učitel se v průběhu výkonu své profese dostává pod velký tlak, protože je zatěžován velkým množstvím malým i velkým narušením kázně, přestupků či konfliktů se žáky. Zátěž v učitelství může představovat také proměnlivost situací a podmínek či zažívání náročných životních situací i mimo školu. Je tedy velmi důležité, jak se učitel se zátěží dokáže vyrovnat. V případě, že se učitel neumí vyrovnat se svými osobními problémy či nedokáže omezit vlastní emocionální výkyvy, působí negativně na celou třídu (Čáp, 2001).

Odolností se ve své výzkumné studii věnovali také Hascher, Beltman & Mansfield (2021), kteří zdůrazňují její důležitost. Věří totiž, že je důležité porozumět tomu, jak zlepšit

psychickou pohodou učitelů a předcházet tak syndromu vyhoření či celkovému úbytku učitelů. Porozumění psychické odolnosti dle autorů může přispět k posílení postavení učitelů, může jim pomoci k vytvoření pozitivního vzdělávacího prostředí či lepšímu přijmutí až zavázání se k roli učitele.

Odolnost má tak v profesi učitelů velkou roli. Může být učitelům velmi nápomocná při zvládnání stresových situací, se kterými se setkávají takřka každodenně. Profese učitele je v dnešní době definována specifickými nároky a požadavky, které potřebují také specifické způsoby jejich zvládnání. Odolnosti vůči stresu se dle mého názoru v dnešní době nedostává dostatečné pozornosti. Na základě teoretické části, dle které se učitele v rámci své profese se stresem setkávají, považujeme za přínosné odolnost zkoumat. V praktické části, která navazuje na teoretickou tak zjišťujeme, zda učitelé jsou odolní, jaká je míra prožívaného stresu, jaké stresory na ně působí a jak se jim snaží odolávat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Stres je v dnešní době součástí osobního i pracovního života každého jedince. Každá profese má specifické požadavky, ani učitelé tedy nejsou výjimkou. Především psychická náročnost učitelské profese stojí za pováženou, jelikož nároky, které jsou na ně kladeny, mají neustále zvyšující se tendenci.

Věnuje se však někdo v reálném životě odolnosti či samotnému stresu v profesi učitelů? Jsou vůbec učitelé mateřských škol odolní vůči stresu? Jaké stresory při výkonu své profese pociťují? Nejen těmto otázkám se budeme v rámci praktické části věnovat.

Praktická část mé bakalářské práce se zabývá mírou odolnosti vůči stresu u učitelů mateřských škol. Následující kapitoly představí jednotlivé kroky realizace výzkumného šetření, tedy od stanovení výzkumných cílů a otázek, po analýzu získaných dat, jejich interpretaci, diskuzi a doporučení pro praxi. Výzkum bakalářské práce má kvantitativní design, který byl realizován prostřednictvím dotazníku.

4.1 Výzkumné cíle

Přesný směr výzkumného šetření, které bylo předmětem praktické části bakalářské práce udávaly výzkumné cíle a otázky. Ještě před započítím praktické části tedy byly stanoveny výzkumné cíle, kterých se snažíme dosáhnout. Jedná se především o zjišťování míry odolnosti učitelů mateřských škol, prožívaného stresu a stresorů, které učitelky v rámci své profese považují za stěžejní.

Hlavním cílem výzkumu je zjistit míru prožívaného stresu a odolnosti vůči němu u učitelů mateřských škol.

Dílčí cíle jsou:

1. Zjistit, jaké stresory působí na učitele mateřských škol.
2. Zjistit míru prožívaného stresu u učitelů MŠ v závislosti na délce jejich praxe.
3. Zjistit způsoby zvládání stresových situací, které učitelky MŠ využívají.
4. Zjistit, jak se míra odolnosti u učitelů liší v závislosti na délce praxe.
5. Zjistit, jak se míra odolnosti učitelů liší v závislosti na jejich dosaženém vzdělání.

4.2 Stanovení výzkumných otázek a hypotéz

Hlavní výzkumná otázka je následující: Jaká je míra prožívaného stresu a odolnosti vůči němu u učitelů mateřských škol?

Dílčí výzkumné otázky:

Výzkumná otázka 1: Jaké stresory nejintenzivněji působí na učitele mateřských škol při výkonu jejich profese?

Výzkumná otázka 2: Jaká je míra prožívaného stresu u učitelů v závislosti na délce jejich praxe?

Výzkumná otázka 3: Jaké způsoby zvládnání stresových situací využívají učitelé mateřských škol dle délky jejich praxe?

Výzkumná otázka 4: Jaké jsou rozdíly v míře odolnosti učitelů v závislosti na délce jejich praxe?

H₄: Existuje statisticky významný rozdíl v míře odolnosti vůči stresu dle délky praxe učitelek mateřských škol.

H₀: V míře odolnosti neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe učitelů.

H_A: Mezi délkou praxe učitelů MŠ a jejich odolností vůči stresu bude statisticky významný rozdíl.

Výzkumná otázka 5: Jaké jsou rozdíly v míře odolnosti vůči stresu v závislosti na úrovni dosaženého vzdělání učitele?

H₅: Existuje statisticky významný rozdíl v míře odolnosti vůči stresu a dokončeném vzdělání učitelek.

H₀: V míře odolnosti neexistuje statisticky významný rozdíl v závislosti na dokončeném vzdělání učitelů.

H_A: Mezi dokončeným vzděláním učitelů MŠ a jejich odolností vůči stresu bude statisticky významný rozdíl.

4.3 Popis výzkumné metody

Jelikož se jedná o kvantitativní výzkum, výzkumnou metodou byl zvolen dotazník. Sběr dat proběhl v období od 11. 2. 2022 do 4. 3. 2022. Pro potřeby mé bakalářské práce byl zvolen dotazník Teacher's resilience scale, dále jen TRS (Platsidou & Daniilidou, 2018), který

zjišťuje vnímanou odolnost učitelů (viz. příloha P I: Dotazník). Ten jsem díky svolení autorek osobně přeložila. Vyplnění tohoto dotazníku trvá zhruba 10 minut.

Dle Gavory (2010) je dotazník jednou z nejvyužívanějších metod sběru dat. Především díky tomu, že prostřednictvím něj můžeme shromáždit poměrně velké množství dat během krátkého časového úseku.

Samotný dotazník TRS se skládá z 26 položek, které jsou rozděleny do 4 dimenzí odolnosti učitelů:

1. osobní kompetence a vytrvalost
2. duchovní vlivy
3. soudržnost rodiny
4. sociální dovednosti

Respondenti měli v možnost odpovědět na jednotlivé položky prostřednictvím škály o pěti položkách. Konkrétně zněly odpovědi jako: 1=nikdy, 2= zřídka, 3= někdy, 4= často, 5=vždy.

Maximální hodnota, které lze dosáhnout, byla 130 bodů a minimální 26. Platí, že čím vyšší počet bodů, tím vyšší je míra odolnosti.

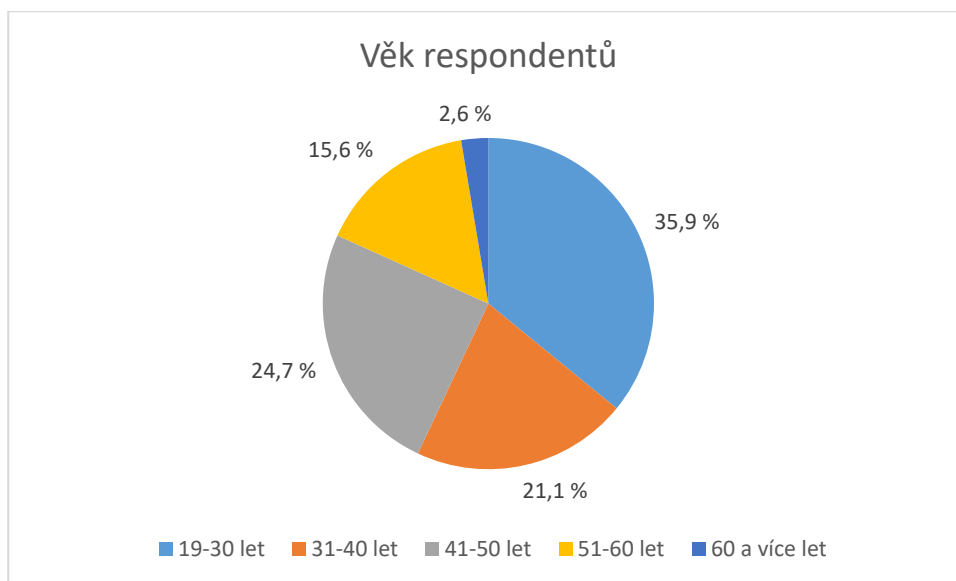
Do dotazníku jsem přidala také otázky týkající se sociodemografických údajů respondentů. Dohromady tedy čtyři otázky zaměřené na věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání a délku praxe respondentů. V závěru jsem poté doplnila otázky týkající se vnímání intenzity stresorů, konkrétně se jednalo o posouzení na škále 1-10 (1 nejméně, 10 nejvíce). Učitelé zde posuzovali vnímanou náročnost: vzdělávání a výchova dětí, jednání s rodiči, nedostatek času a množství práce. Dále měli respondenti prostor pro vyjádření dalších situací či aspektů, které vnímají za stresující a také způsob, jakým se stresové situace snaží zvládat.

Vzhledem k epidemiologické situaci Covid-19 v České republice byl dotazník zasílán pouze elektronickou formou. Byl vytvořen na webové platformě Survio. V úvodu dotazníku byli respondenti seznámeni s potřebami dotazníku, byly informováni o anonymitě i o způsobu využití sesbíraných dat. Dále byli požádáni o vyplnění, v závěru bylo poděkování za jejich ochotu a věnovaný čas.

4.4 Charakteristika výzkumného souboru

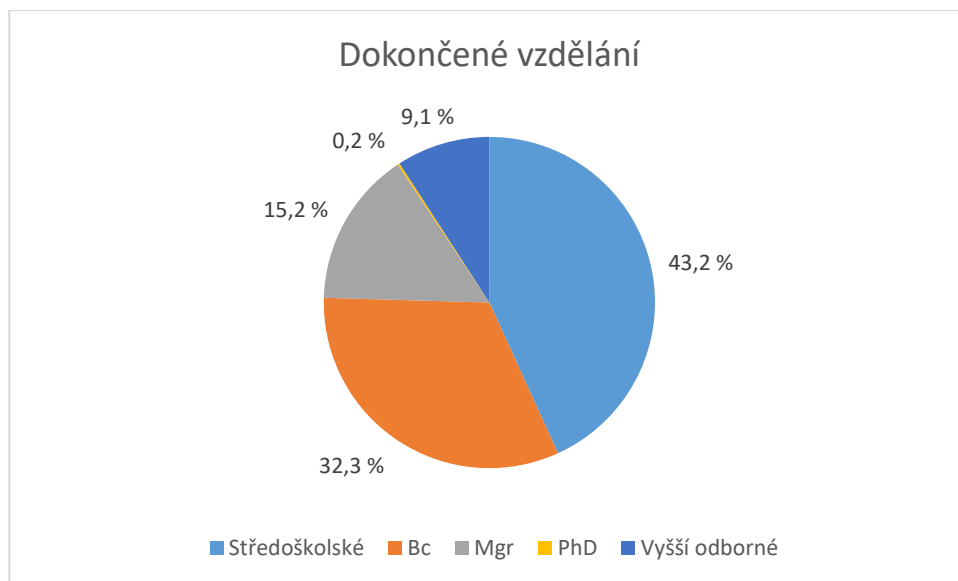
Výzkumný vzorek tvořil dostupný výběr učitelů mateřských škol v rámci celé České republiky, celkový počet respondentů byl 493. Dotazník vyplnilo 491 žen (99,6 %) a 2 muži (0,04 %).

Histogram podle věku respondentů

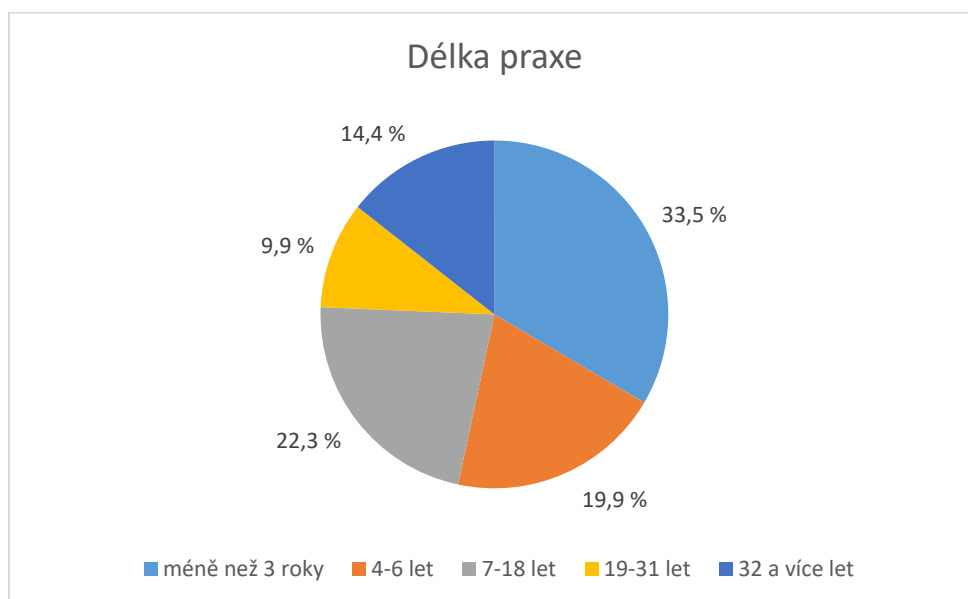


Graf 1: Rozložení respondentů dle věku

Výzkumu se zúčastnili respondenti od 19 do 70 let, věkový průměr našeho výzkumného souboru byl 38 let. Věkový soubor jsme rozdělily do 5 věkových kategorií. Věkové rozložení výzkumného souboru popisuje Graf 1. Nejmladší kategorii 19-30 let tvořilo dohromady 177 učitelů (35,9 %), druhou věkovou kategorií 31-40 let tvořilo 104 respondentů (21,1 %). Věková kategorie 41-50 let byla zastoupena 122 respondenty (24,7 %), dále 51-60 let 77 respondenty (15,6 %). Věková kategorie nad 60 let byla zastoupena 13 respondenty (2,6 %).

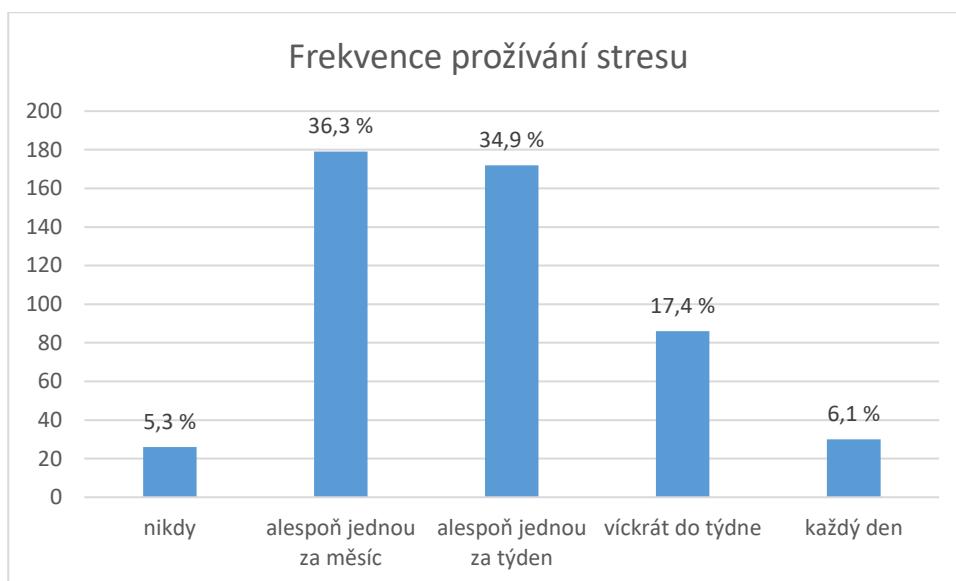
Histogram podle nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů**Graf 2:** Rozložení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání

Největší zastoupení respondentů bylo se středoškolským vzděláním, konkrétně 213 (43,2 %), dále pak s bakalářským titulem 159 respondentů (32,3 %). Skupinu s magisterským titulem tvořilo 75 respondentů (15,2 %), s vyšším odborným vzděláním 45 respondentů (9,1 %). Nejméně zastoupenou skupinou respondentů byli ti s dokončeným doktorským studiem, kdy dotazník vyplnil pouze 1 (0,2 %).

Histogram podle délky praxe respondentů**Graf 3:** Rozložení respondentů podle délky praxe

Pro naše výzkumné šetření bylo také důležité zjištění délky praxe respondentů. Nejvíce zastoupenou skupinu tvořili respondenti, kteří v praxi působí 1-3 roky, konkrétně 165 respondentů (33,5 %). Respondentů s délkou praxe 4-6 let bylo 98 (19,9 %), 7-18 let 110 respondentů (22,3 %), 19-31 let praxe 49 respondentů (9,9 %) a s délkou praxe 32 a více let se zúčastnilo výzkumného šetření 71 respondentů (14,4 %).

Histogram frekvence prožívání stresu respondentů



Graf 4: Uvedená míra prožívání stresu u respondentů

Dalším důležitým zjištěním pro naše výzkumné šetření byla četnost pocitu stresu u respondentů. Je totiž možné, že aktuální psychické rozpoložení jednotlivých respondentů mohlo ovlivnit vyplňování dotazníku.

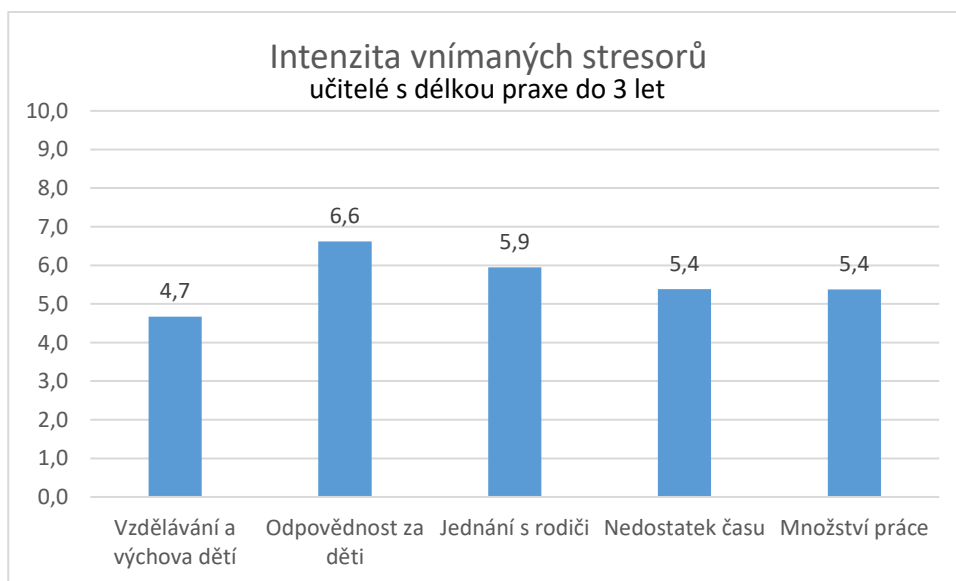
Nejméně zastoupenou skupinou byla skupina respondentů, která v rámci výkonu své profese nepocítuje stres nikdy, konkrétně se jednalo o 26 respondentů (5,3 %). Naopak nejvíce zastoupenou skupinu tvořili respondenti, kteří pocítují stres alespoň jednou za měsíc, zde bylo 179 respondentů (36,3 %). Alespoň jednou za týden se ve stresu cítí 172 respondentů (34,9 %), víckrát do týdne poté 86 respondentů (17,4 %). Počet respondentů, kteří se ve stresu cítí každý den bylo 30 (6,1 %).

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Tato kapitola slouží k představení analýzy dat získaných prostřednictvím dotazníku TRS. Celkový výzkumný vzorek tvořilo 493 respondentů, učitelů mateřských škol. Na základě výzkumných otázek, které byly stanoveny před započítáním výzkumného šetření, byly vytvořeny následující grafy a tabulky. Získaná data byla zpracována prostřednictvím programu MS Excel a Statistica.

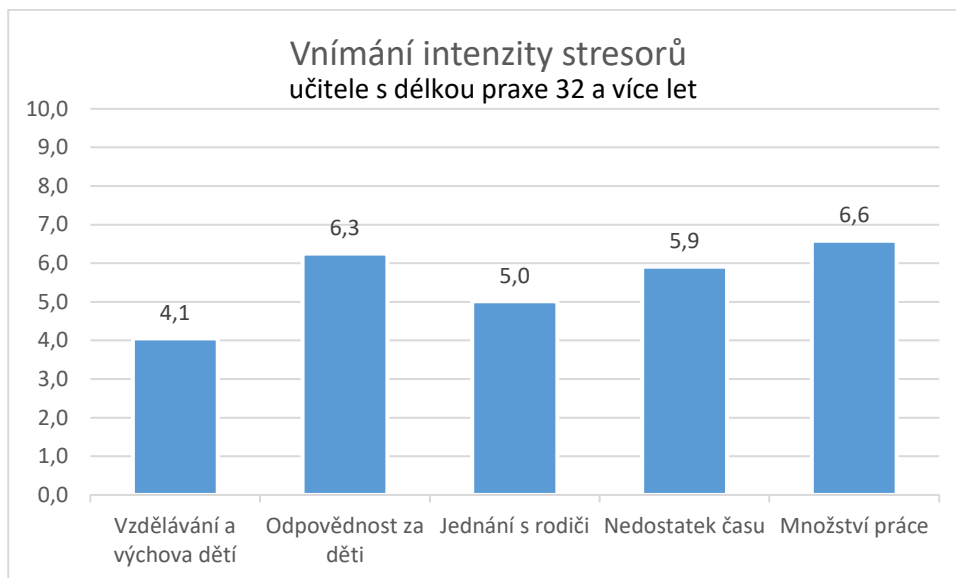
5.1 Vnímané stresory

Důležitým faktorem pro praktickou část této bakalářské práce bylo také zjištění stresorů, které v rámci své profese učitelé vnímají. Zde mohli učitelé vyjádřit na škále 1 až 10 (1 nejméně, 10 nejvíce) míru stresoru jednotlivých stresorů. Zde jsme pro porovnání vybrali učitele v první fázi profesního vývoje, tedy ty s délkou praxe méně než 3 roky a učitele v poslední fázi, tedy s délkou praxe 32 a více let.



Graf 5: Vnímání intenzity stresorů u učitelů s délkou praxe méně než 3 roky

Z výše uvedeného grafu č. 5 můžeme vyčíst, že učitelé s délkou praxe méně než 3 roky vnímají za nejvíce stresující odpovědnost za děti. Tento stresor získal v průměru 6,6 bodů z 10. Druhý největší počet bodů, tedy 5,9 pak získalo jednání s rodiči, množství práce stejně jako nedostatek času 5,4 bodů. Za nejméně stresující učitelé vnímají vzdělávání a výchovu dětí, zde bylo uvedeno v průměru 4,7 bodů z 10.

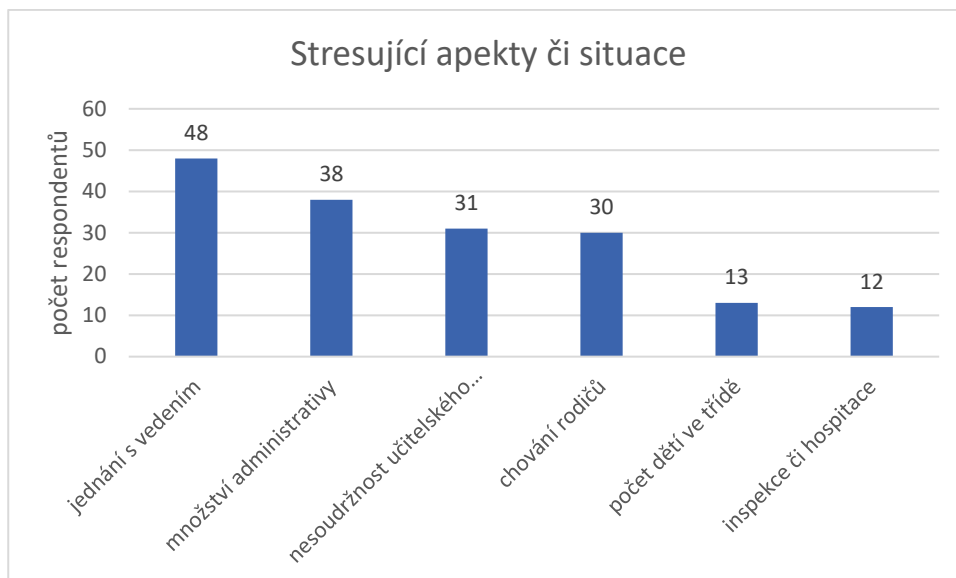


Graf 6: Vnímání intenzity stresorů u učitelů s délkou praxe 32 a více let

U učitelů s délkou praxe 32 a více let se za nejvíce stresující jeví množství práce, konkrétně tento stresor získal v průměru 6,6 bodů z 10. Dále pak odpovědnost za děti 6,3 bodů, nedostatek času 5,9 bodů, jednání s rodiči 5 bodů. Za nejméně stresující učitelé označili vzdělávání a výchovu dětí, v průměru 4,1 bodů z 10.

U učitelů s délkou praxe méně než 3 roky můžeme označit za nejvíce stresující odpovědnost za děti, u učitelů s délkou praxe 32 a více let je to množství práce. Za nejméně stresující vnímáme u obou skupin učitelů vzdělávání a výchovu dětí.

Dále měli respondenti možnost vyjádřit další aspekty či situace, které se pro ně jeví jako stresující (graf 7). K této otázce se vyjádřilo 207 (42,0 %) respondentů z celkového počtu 493. Nejvíce respondentů, konkrétně 48 (23,2 %) uvedlo jednání s vedením, 38 (18,4 %) respondentů velké množství administrativy, 31 (15,0 %) respondentů nesoudržnost učitelského sboru, 30 (14,2 %) respondentů uvedlo chování rodičů, 13 (6,3 %) respondentů velký počet dětí ve třídě, 12 (5,8 %) respondentů inspekce či hospitace. Dále se za stresující jeví nemocnost dětí, akce pořádané mimo prostory MŠ či prestiž profese. Někteří respondenti také uvedli, že pociťují nespravedlnost.



Graf 7: Další aspekty či situace, které učitele považují za stresující

5.2 Míra prožívaného stresu

Z výše zmiňovaného grafu č. 4 můžeme vyčíst, že se největší počet učitelů, konkrétně 179 (36,3 % z celkového počtu) cítí ve stresu alespoň jednou za týden. V rámci výzkumného zjištění byla zjišťována také míra prožívaného stresu dle délky praxe a nejvyššího dokončeného vzdělání. Zjištěné údaje jsou umístěny v tabulce níže.

Délka praxe	Počet respondentů	Nikdy	Alespoň jednou za měsíc	Alespoň jednou za týden	Vícekrát do týdne	Každý den
Méně než 3 roky	165 (33,5%)	7 (4,2%)	58 (35,2%)	60 (36,4%)	27 (16,4%)	13 (7,9%)
4-6 let	98 (19,9%)	1 (1%)	41 (41,8%)	32 (32,7%)	16 (16,3%)	8 (8,2%)
7-18 let	110 (22,3%)	6 (5,5%)	39 (35,5%)	36 (32,7%)	27 (24,5%)	2 (1,8%)
19-31 let	49 (9,9%)	2 (4,1%)	22 (44,9%)	19 (38,8%)	4 (8,2%)	2 (4,1%)
32 a více let	71 (14,4%)	10 (14,1%)	19 (26,8%)	25 (35,2%)	12 (16,9%)	5 (7,0%)

Tabulka 2: Míra prožívaného stresu u učitelů dle délky praxe

Z tabulky 3 můžeme vyčíst počet respondentů, kteří vyjádřili četnost pocitu stresu dle délky jejich praxe. Učitelé s délkou praxe méně než 3 roky nejvíce pocítují stres alespoň jednou za týden, konkrétně 60 (36,4 %) zástupců této skupiny. U učitelů s délkou praxe 4-6 let můžeme vidět největší zastoupení u pocitu ve stresu alespoň jednou za měsíc, zde je to 41 (41,8 %) učitelů. Ve skupině s délkou praxe 7-18 let se největší skupina učitelů cítí ve stresu také alespoň jednou za měsíc, konkrétně jde o 39 učitelů (35,5 %). Taktéž učitelé

s délkou praxe 19-31 let mají největší zastoupení v pocíťování stresu alespoň jednou za měsíc, zde je 22 (44,9 %) učitelů. U učitelů s délkou praxe 32 a více let můžeme stejně jako u skupiny s délkou praxe méně než 3 roky pocíťování stresu alespoň jednou za týden, konkrétně 25 (35,2 %) učitelů.

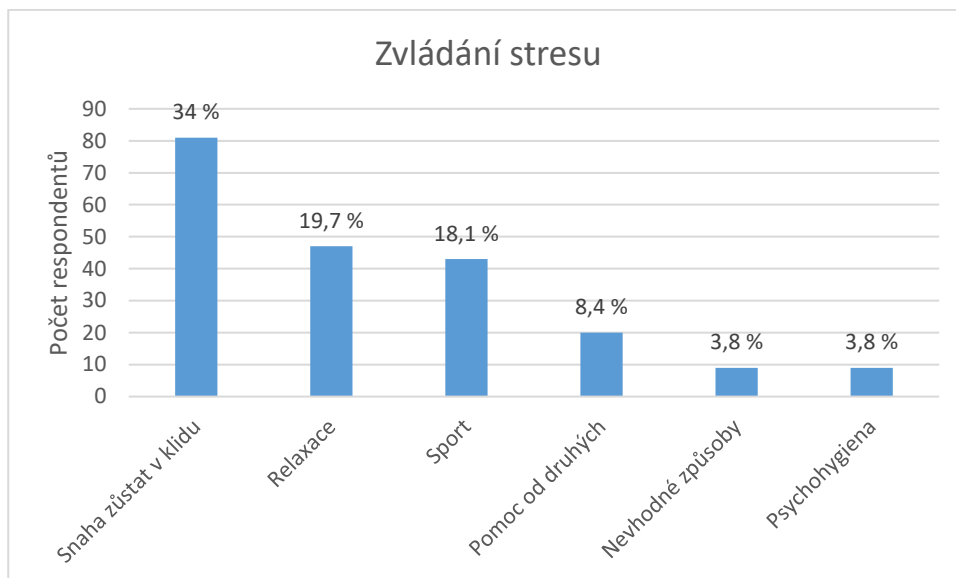
Dokončené vzdělání	Počet respondentů	Nikdy	Alespoň jednou za měsíc	Alespoň jednou za týden	Vícekrát do týdne	Každý den
Středoškolské	213	11 (5,2%)	82 (38,5%)	79 (37,1%)	30 (14,1%)	11 (5,2%)
Vyšší odborné	45	2 (4,4%)	19 (42,2%)	13 (28,9%)	9 (20,0%)	2 (4,4%)
Bakalářské	159	7 (4,4%)	55 (34,6%)	58 (36,5%)	31 (19,5%)	8 (5,0%)
Magisterské	75	6 (8,0%)	23 (30,7%)	21 (28,0%)	16 (21,3%)	9 (12,0%)

Tabulka 3: Míra prožívání stresu u učitelů dle nejvyššího dokončeného vzdělání
Z tabulky 4 můžeme vyčíst, že učitelé, kteří mají dokončené středoškolské – 82 (38,5 %), vyšší odborné – 19 (42,2 %) a magisterské – 23 (30,7 %) vzdělání se nejčastěji cítí ve stresu alespoň jednou za měsíc. Učitele s dokončeným bakalářským – 58 (36,5 %) vzděláním nejčastěji uvedli, že se cítí ve stresu alespoň jednou za týden.

5.3 Způsoby zvládání stresových situací

Dále měli respondenti možnost uvést způsoby, prostřednictvím kterých se stresové situace snaží zvládat. Zde odpovědělo 238 (48,3 %) z celkového počtu 493 respondentů.

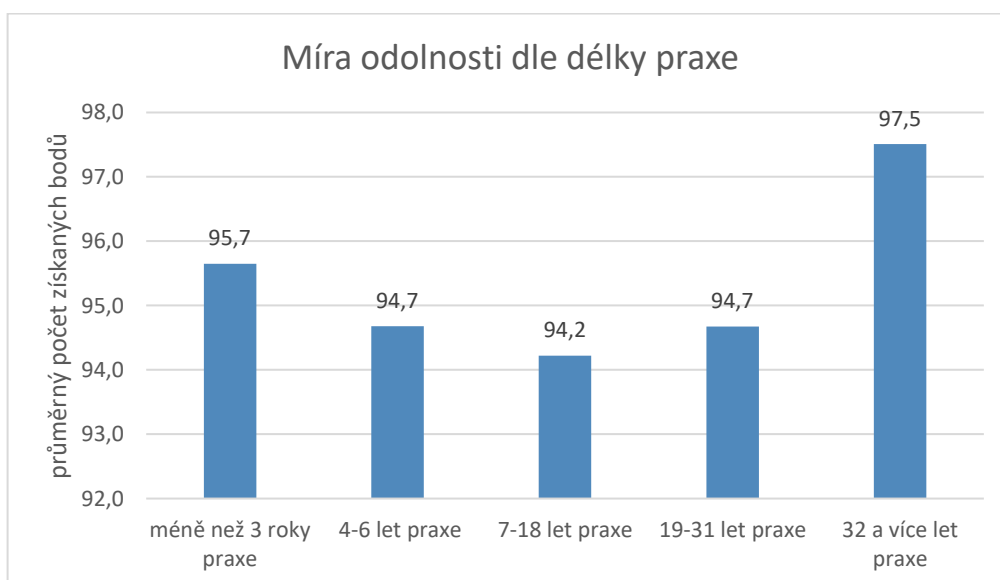
Respondenti nejčastěji odpověděli, že se snaží zůstat v klidu, celkem 81 (34 %) respondentů. Prostřednictvím počítání si v hlavě, srovnání si myšlenek či pozitivního myšlení. Dále byla nejvíce zastoupena relaxace, konkrétně 47 (19,7 %) respondenty. Zde nejčastěji uváděli trávení času s blízkými, četbu či zájmové aktivity. Dále 43 (18,1 %) respondentů uvedlo, že se se stresovou situací vypořádají nejlépe prostřednictvím sportu, zde se jednalo nejčastěji o procházky, jógu či pobyt v přírodě. Poté 20 (8,4 %) respondentů si nebojí říct o pomoc od druhých. Zmiňováni byli kolegové, přátelé či rodina, která pomůže jedincům překonat stresovou situaci. Zde respondenti uváděli nejčastěji rozhovor s ostatními či žádali jejich pohled na věc. Pouze 9 (3,8 %) respondentů uvedlo, že znají a pravidelně praktikují principy psychohygieny. Vyskytly se také nevhodné způsoby zvládání stresových situací, konkrétně 9 (3,8 %) respondentů uvedlo, že se se stresem vyrovnává prostřednictvím alkoholu či cigaret.



Graf 8: Způsoby zvládnutí stresových situací

5.4 Délka praxe a míra odolnosti

Výsledný počet bodů zobrazující úroveň odolnosti vůči stresu všech učitelů byl průměrně 94,8 ze 126 možných. Nejvíce bodů, konkrétně 120, dosáhla učitelka ve věku 41-50 let, s dokončeným magisterským studiem a délkou praxe 7-18 let. Nejméně bodů tedy 53 dosáhla učitelka ve věku 19-30 let, s vyšším odborným vzděláním a délkou praxe méně než 3 roky.



Graf 9: Průměrný počet získaných bodů

Z grafu 8 lze vyčíst, že nejvyššího počtu bodů v průměru dosáhli učitelé s délkou praxe 32 a více let, a to 97,5 bodů ze 126 možných (77,4 %). Druhý nejvyšší počet 95,7 bodů (76 %) dosáhli učitelé s délkou praxe méně než 3 roky.

poté získali učitelé s délkou praxe méně než 3 roky, učitelé s délkou praxe 4-6 let dosáhli v průměru 94,7 bodů (75,2 %). Nejméně bodů dosáhli učitelé s délkou praxe 7-18 let, a to 94,2 bodů (74,8 %). Učitelé s délkou praxe 19-31 let dosáhli v průměru stejného počtu jako učitelé s délkou praxe 4-6 let, konkrétně 94,7 bodů (75,2 %) ze 126 možných.

Jedná se tedy o zjištění týkající se výzkumné otázky 4: Jaké jsou rozdíly v míře odolnosti učitelů v závislosti na délce jejich praxe? Zjištění ověříme také prostřednictvím Kruskal-Wallisova testu. Hypotézy byly stanoveny následovně:

H_4 : Existuje statisticky významný rozdíl v míře odolnosti vůči stresu dle délky praxe učitelek mateřských škol.

H_0 : V míře odolnosti neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe učitelů.

H_A : Mezi délkou praxe učitelů MŠ a jejich odolností vůči stresu bude statisticky významný rozdíl.

Test Statistics ^{a,b}					
	osobní kompetence	duchovní vlivy	soudržnost rodiny	sociální dovednost	celkem
Kruskal-Wallis H	13,781	3,466	14,776	9,980	5,573
df	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,008	,483	,005	,041	,233

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Délka praxe

Tabulka 4: Výsledek testu neparametrické ANOVY (Kruskal-Wallisův test)

V tabulce 5 můžeme vidět, že vztah mezi celkovou mírou a délkou praxe není významný. Hodnota p je statisticky nevýznamná, jelikož dosahuje čísla 0,223, což je příliš vysoké. Přijímáme tak nulovou hypotézu: V míře odolnosti neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe učitelů.

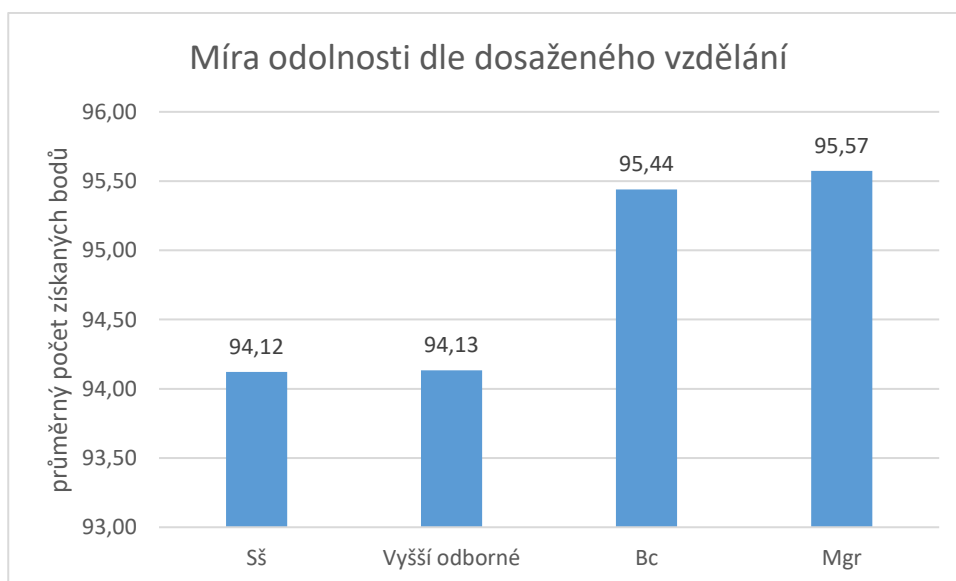
Z tabulky lze také vyčíst, že statisticky významný rozdíl je u dimenzí týkajících se osobních kompetencí, soudržnosti rodiny a sociálních dovedností (hodnota signifikance je $< 0,05$).

	Osobní kompetence	Duchovní vliv	Soudržnost rodiny	Sociální dovednost
Méně než 3 roky	30,5	10,1	24,0	31,0
4-6 let	31,3	9,9	23,9	29,6
7-18 let	31,5	9,8	23,8	29,1
19-31 let	32,2	9,8	23,4	29,3
32 a více let	32,0	9,5	25,6	30,4

Tabulka 5: Průměrný počet získaných bodů dle jednotlivých dimenzí

5.5 Dosažené vzdělání a míra odolnosti

Další zkoumanou oblastí je vliv dosaženého vzdělání na míru odolnosti vůči stresu učitelů mateřských škol. Pro porovnání byly vybrány skupiny s dosaženým středoškolským, bakalářským a magisterským vzděláním.



Graf 10: Míra odolnosti dle nejvyššího dosaženého vzdělání

Z výše uvedeného grafu můžeme vyčíst, že učitelé s dokončeným středoškolským a vyšším odborným vzděláním získali v průměru 94,12 a 94,13 (74,7 %) z maximálního počtu 126 bodů. Učitelé s dokončeným bakalářským studiem získali v průměru 95,44 bodů (75,7 %). Učitelé s dokončeným magisterským studiem, kteří průměrně získali 95,57 bodů (75,8 %) ze 126 možných.

Jedná se o zjištění týkající se výzkumné otázky 5: Jaké jsou rozdíly v míře odolnosti vůči stresu v závislosti na úrovni dosaženého vzdělání učitele? Byly také stanoveny následující hypotézy, které byly ověřeny prostřednictvím Kruskal-Wallisova testu.

H₅: Existuje statisticky významný rozdíl v míře odolnosti vůči stresu a dokončeném vzdělání učitelů.

H₀: V míře odolnosti neexistuje statisticky významný rozdíl v závislosti na dokončeném vzdělání učitelů.

H_A: Mezi dokončeným vzděláním učitelů MŠ a jejich odolností vůči stresu bude statisticky významný rozdíl.

Test Statistics ^{a,b}					
	osobní kompetence	duchovní vlivy	soudržnost rodiny	sociální dovednost	Celková míra odolnosti
Kruskal-Wallis H	,789	12,906	1,683	,523	2,091
df	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,852	,005	,641	,914	,554

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Dokončené vzdělání

Tabulka 6: Výsledek testu neparametrické ANOVY (Kruskal-Wallisův test)

Jelikož se jedná o neparametrická data, ověření proběhlo neparametrickými testy Anova. Zde se vyskytl statisticky významný rozdíl pouze u dimenze duchovní vlivy (hodnota signifikance menší než 0,05). Jelikož hodnota signifikance u celkové míry odolnosti vyšla větší než 0,05 přijímáme opět nulovou hypotézu.

6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

V této kapitole se snažíme shrnout výsledky, které vyvstaly z našeho výzkumného šetření. Prostřednictvím dotazníkového šetření jsme se snažili zjistit odpověď na výzkumné otázky, které budou nyní zodpovězeny.

Jaké stresory nejintenzivněji působí na učitele mateřských škol při výkonu jejich profese?

Již v teoretické části této práce jsme zjistili, že stres k profesi učitele neodmyslitelně patří. Dostupná literatura mluví především o časové tísní, odpovědnosti za děti, pracovní zátěži, do které spadá především množství práce či komunikaci, které pro učitele mohou představovat stresory (Křivohlavý, 2001).

V našem výzkumném šetření učitele označili za stresující především odpovědnost za děti, jednání s rodiči a vedením, nedostatek času či množství administrativy. Pro učitele s různými délkami praxe se však intenzita vnímaných stresorů lišila. Učitelé na počátku své profesní dráhy, tedy ti s délkou praxe do 3 let, označili za nejvíce stresující odpovědnost za děti a jednání s rodiči. Naopak učitelé na konci profesní dráhy, tedy ti s délkou praxe 32 a více let, označili za nejvíce stresující množství práce, poté odpovědnost za děti.

Jaká je míra prožívaného stresu u učitelů v závislosti na délce jejich praxe?

Náš výzkumný soubor tvořilo 493 učitelů, z toho 467 (94,7 %) potvrdilo, že v rámci své profese prožívá stresové situace. Nejvíce zastoupenou skupinu tvořilo 179 (36,3 %) učitelů, kteří pocíťují stres alespoň jednou za měsíc. Poté 172 učitelů (34,9 %) pocíťují stres alespoň jednou za týden. Vícekrát do týdne vnímá stres 86 (17,4 %) učitelů, 30 (6,1 %) učitelů pocíťuje stres každodenně. Pouze 26 (5,3 %) respondentů nepocíťuje stres v rámci výkonu své profese nikdy. Je zcela jasné, že stres k profesnímu životu patří. Jaká je však míra jeho přijatelnosti?

Jaké způsoby zvládání stresových situací využívají učitele mateřských škol dle délky jejich praxe?

Dále jsme prostřednictvím dotazníku zjišťovaly také způsoby, prostřednictvím kterých se učitelé snaží vypořádat se stresovou situací. Na tuto otázku odpovědělo v rámci výzkumného šetření celkem 238 (48,3 %) respondentů z celkového počtu 493. Kladným zjištěním bylo, že učitelé praktikují pozitivní strategie zvládání stresu. Pouze 9 (3,8 %) učitelů, kteří

odpověděli na otázku týkající se zvládnání stresu, využívají negativní způsoby vypořádání se se stresovou situací. Učitelé uvedli, že se se stresem vyrovnávají prostřednictvím alkoholu či cigaret. Naopak mezi pozitivní strategie zvládnání stresu můžeme zařadit snahu zůstat v klidu, situaci promyslet, v klidu dýchat a vyřešit ji – tak se snaží stres zvládat 81 respondentů (34 %), relaxaci – 47 (19,7 %) respondentů, sport, prostřednictvím kterého se se stresem vyrovnává 43 (18,1 %) učitelů. Následně 9 (3,8 %) učitelů uvedlo, že znají základní principy psychohygieny a snaží se ji praktikovat v rámci stresových situací a lépe ji tak zvládnout.

Jaké jsou rozdíly v míře odolnosti učitelů v závislosti na délce jejich praxe?

V rámci našeho výzkumného zjištění jsme se také zaměřili na míru odolnosti v závislosti na délce praxe učitelů mateřských škol. Jak bylo již dříve zmíněno, učitelé mohli v rámci TRS dotazníku získat maximální počet 126 bodů. V průměru učitelé získali 94,8 bodů, z čehož můžeme učitele vyhodnotit za průměrně odolné.

Učitelé s délkou praxe 32 a více let získali v průměru 97,5 ze 126 možných (77,4 %). Učitelé s délkou praxe 19-31 let získali v průměru stejný počet bodů jako učitelé s délkou praxe 4-6 let, konkrétně 94,7 (75,2 %) bodů. Učitelé, kteří vykonávají tuto profesi v rozmezí 7-18 let, získali v průměru 94,2 (74,8 %). Učitelé s délkou praxe méně než 3 roky získali v průměru 95,7 bodů (76 %).

Získaná data byla ověřena prostřednictvím Kruskal-Wallisova testu. Hodnota signifikance u celkové míry odolnosti však vyšla 0,223, což je příliš vysoké. Přijímáme tak nulovou hypotézu H_0 : V míře odolnosti neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe učitelů.

Zajímavým zjištěním zde bylo, že hodnota signifikance byla statisticky významná u třech ze čtyř dimenzí dotazníku, tedy dimenze osobních kompetencí, soudržnosti rodiny a sociálních dovedností. Zde hodnota signifikance dosahovala hodnot menších než 0,05, proto je můžeme označit za statisticky významné.

Jaké jsou rozdíly v míře odolnosti vůči stresu v závislosti na úrovni dosaženého vzdělání učitele?

Poslední výzkumná otázka se týkala míry odolnosti učitelů v závislosti na jejich nejvyšším dosaženém vzdělání. Zde získali učitelé v dosaženém magisterském vzdělání 95,57 bodů ze 126 možných, učitelé s dokončeným bakalářským studiem dosahovali v průměru 95,44

bodů. Učitelé s dokončeným vyšším odborným a středoškolským vzděláním dosahovali v průměru velmi podobný počet bodů, konkrétně 94,13 a 94,12 bodů.

Opět došlo k ověření hypotéz prostřednictvím Kruskal-Wallisova testu. Zde vyšla hodnota signifikance u celkové míry větší než 0,05, což je statisticky nevýznamné. Statisticky významná hodnota vyšla pouze u dimenze týkající se duchovních vlivů. Přijímáme tak nulovou hypotézu H_{50} : V míře odolnosti neexistuje statisticky významný rozdíl v závislosti na dokončeném vzdělání učitelů.

Z výzkumného šetření tak můžeme vidět, že se učitelé považují za průměrně odolné. Stres pociťují poměrně často, ale většina našeho výzkumného vzorku umí se stresem vynaložit a řešit jej prostřednictvím pozitivních strategií zvládání stresu. Z výzkumného šetření také vyplynulo, že mezi mírou odolnosti, délkou praxe či nejvyšším dosaženým vzděláním učitelů nejsou statisticky významné rozdíly.

6.1 Diskuze

Jak bylo již dříve zmíněno, problematice odolnosti vůči stresu se dostává velmi malé pozornosti. Výzkumy šetření týkající se této problematiky jsou proto v České republice ojedinělé. Můžeme zde zmínit Řehulku a Řehulkovou, kteří se v rámci svého výzkumu zaměřili na souvislost osobnostních charakteristik a zvládání psychické zátěže (Řehulka & Řehulková, 1999, s. 123-132). Také Paulík (in Řehulka & Řehulková, 1999, s. 35-41) stejně jako Židková a Martinková (2003) v rámci výzkumného šetření zjišťoval možné stresory v profesi učitelů (Krninský, 2012).

Mezi aktuálnější výzkum můžeme zařadit dotazníkové šetření Smetáčkové (2019), která se zaměřila na syndrom vyhoření mezi učiteli mateřských a základních škol. Jak bylo zmíněno v teoretické části, syndrom vyhoření úzce souvisí se stresem i odolností vůči němu. Výzkumný soubor tvořilo 867 učitelů. V rámci výzkumu bylo využito více výzkumných metod. Z tohoto šetření vyplynulo, že 61 % zúčastněných učitelů má mírné projevy syndromu vyhoření. Zároveň vyplynulo, že učitelé zažívají konfliktní – stresující situace v rámci komunikace s rodiči či v rámci učitelského sboru. Z našeho výzkumu vyplynuly tyto situace jako stresové. Stejně jako v našem výzkumu využívala většina respondentů pozitivní copingové strategie.

K zajímavým zjištěním došla také Deutscherová (2021), která se zaměřila na odolnost učitelů mateřských a základních škol vůči různým změnám. Využit byl dotazník Sense of

Coherence, který vyplnilo 669 respondentů. Vzhledem k našemu výzkumu je toto výzkumné šetření zajímavé především v tom, že změna může být pro učitele zároveň stresorem. Autorka došla ke zjištění, že u učitelů mateřských a základních škol nebyly statisticky významné rozdíly v odolnost, a to ani v oblasti dosaženého vzdělání. V čemž se shodujeme, v našem výzkumném šetření taktéž nebyly shledány statisticky významné rozdíly v celkové míře odolnosti vůči stresu. Deutscherová dále tvrdí, že učitelé začátečníci mají nižší míru odolnosti než pokročilí. V našem výzkumném šetření měli učitele začátečníci vyšší míru odolnosti než pokročilí, ale zároveň nižší než učitelé zkušení.

7 LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Mezi limity výzkumu můžeme zařadit fakt, že dotazník, který byl v rámci našeho výzkumného šetření využit, slouží k posouzení vnímané odolnosti, nikoli té skutečné. Zjištění skutečné odolnosti učitelů by vyžadovalo využití jiné výzkumné metody či jejich kombinace.

Také způsob sběru dat můžeme zařadit mezi limity této práce. Zvolen byl dotazník, který byl administrován pouze v online prostředí. Nevýhodou může být nevážená volba odpovědí ze strany respondentů, a to především z důvodu dobrovolného zapojení na tomto výzkumném šetření. Dotazník také obsahoval otázky týkající se víry v Boha. Jelikož je Česká republika převážně ateistický stát, často byla tato položka respondenty vytýkána, je tedy možné, že ovlivnila odpověď na další položky.

Na základě výzkumných zjištění byla zformulována také doporučení pro praxi. Jak bylo již dříve zmíněno, problematice odolnosti vůči stresu není věnována dostatečná pozornost. Proto doporučujeme zaměřit pozornost právě na tuto problematiku. Ať už výzkumníkům, ředitelům mateřských škol, tak i učitelům. Povědomí o této problematice může pozitivně ovlivnit průběh profesní dráhy učitele, může pomoci předejít syndromu vyhoření.

Proto klademe velký důraz také na duševní hygienu a znalost copingových strategií. Věříme totiž, že si učitelé za celou dobu výkonu své profese procházejí nejrůznějšími nástrahami, které mohou lépe překonat právě za pomoci preventivních opatření. Ty by mohly obsahovat seznámení se základy duševní hygieny, relaxací, dodržování zásad zdravého životního stylu či znalost pozitivních copingových strategií.

Také musíme zdůraznit, že studium pedagogických oborů je v České republice založeno převážně na teorii. Myslíme si, že by více praxe poskytlo budoucím učitelům vhled do reality, získali by tedy více praktických zkušeností, které by mohly ulehčit jejich vstup do profese. To je však dlouhodobý problém, který je spojen také s financováním v oblasti školství a nebude tak lehké jej změnit.

Myslíme si, že si zkoumání odolnosti vůči stresu či celkového psychického stavu učitelů v České republice zaslouží větší pozornost.

ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce pojednávala o odolnosti vůči stresu u učitelů mateřských škol v různých fázích profesního vývoje. Umožnila tak náhled do této problematiky, které není v prostředí mateřské školy věnována dostatečná pozornost. Odolnost je široký pojem, který má několik podob, proto i jeho porozumění je pro spoustu lidí poměrně složité.

Cílem bakalářské práce bylo tedy přiblížit pojem odolnost vůči stresu, zároveň i její úroveň u učitelů v různých fázích profesního vývoje. V rámci teoretické části byla nejdříve charakterizována osobnost učitele, modely jeho profesní dráhy, které byly definovány dle jednotlivých autorů. Dále se zabývala stresem, a to obecně i s ohledem na učitelskou profesi, stejně tak odolností vůči stresu.

V rámci výzkumné části bylo realizováno dotazníkové šetření s učiteli mateřských škol. Pro naše výzkumné šetření byl zvolen dotazník Teacher's Resilience Scale od autorek Platsiou M. a Daniilidou A. Toho se zúčastnilo 493 respondentů. Cílem výzkumu bylo zjistit míru prožívaného stresu a míry odolnosti vůči němu u učitelů mateřských škol, a to v závislosti na délce jejich praxe a nejvyšším dosaženém vzdělání.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že mezi mírou prožívaného stresu ani odolností vůči stresu v závislosti na délce praxe a nejvyšším dosaženém vzdělání dle ANOVY neexistují statisticky významné rozdíly. Učitelé dosahovali v průměru 94,8 bodů ze 126 možných, proto jejich vnímanou odolnost můžeme považovat za průměrnou. Dále byly zjištěny aspekty či situace, které u učitelů vyvolávají stres a způsoby, prostřednictvím kterých se tyto situace snaží zvládat. Zde uvedli respondenti za stresující převážně komunikaci s vedením, kolegy a rodiči, odpovědnost za děti a množství administrace. Pozitivním zjištěním bylo, že respondenti, kteří se do výzkumu zapojili, využívají pozitivní strategie zvládání stresu, které jim pomáhají předcházet syndromu vyhoření. Zjištěné výsledky nám pomohly k lepšímu pochopení, propojení teorie s praxí a uvědomění si důležitosti této problematiky.

Věříme, že by tato práce mohla přispět k lepšímu porozumění této problematiky, které se v současnosti nedostává dostatečné pozornosti. Zároveň by mohla být inspirací pro prohloubení bádání v rámci této problematiky, a to nejen ve vztahu k učitelské profesi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bártová, Z. (2011). *Jak zvládat stres za katedrou*. Prostějov: Computer Media.
2. Bartůňková, S. (2010). *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum.
3. Čáp, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
4. Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: building and sustaining quality in testing times*. Londýn: Routledge, Taylor & Francis Group.
5. Deutscherova, B. (2021). Resilience of beginning and advanced teachers in managing various changes in their profession. *Journal Of Language And Cultural Education*, 9(2), 77-83. <https://doi.org/10.2478/jolace-2021-0013>
6. Dytrtová, R. & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
7. Fessler, R. (1995). *Dynamics of teacher career stage*. In Guskey, T. R., Huberman, M. *Professional Development in Education: new paradigms and practices* (pp. 171 – 192). New York: Teachers College Press.
8. Fontana, D. (2016). *Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat*. Praha: Portál.
9. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
10. Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
11. Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: towards an interactive model. *Educational Research*, 2021, 1-24.
12. Holeček, V. (2015). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Grada.
13. Hoskovcová, S., & Suchochlebová Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada.
14. Hošek, V. (2001). *Psychologie odolnosti* (2. vyd). Praha: Karolinum.
15. Huberman, M. (1989). The Professional life cycle of teachers. Teachers College Record: *The Voice Of Scholarship In Education*, 91(1), 31-57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
16. Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
17. Joerger, R.M. (2010). *Huberman's Teacher Career Cycle Model*. Dotupné z: <https://blogue-sdp-cmontmorency.profweb.ca/wp-content/uploads/2013/10/HubermanModel.pdf>

18. Jones, J. G., & Moorhouse, A. (2010). *Jak získat psychickou odolnost: strategie vítězů, které změni váš pracovní výkon*. Praha: Grada.
19. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.
20. Krninský, L. (2012). Teachers' Workload and Stress (Overview Study). *E-Pedagogium*, 12(1), 82-108. <https://doi.org/10.5507/epd.2012.007>
21. Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
22. Long, R. (1999). Hindsight: Trachet Change and Advice. *The Internet TESL Journal*.
Dostupné z <http://iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html>
23. Lukas, J. (2011). *Učitel - jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole: disertační práce*.
Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie.
24. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
25. Matoušek, O. (2008). *Slovník sociální práce* (2. vyd). Praha: Portál.
26. Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*.
(Třetí vydání). Praha: Portál.
27. Mlčák, Z. (2011). *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostrava: Ostravská univerzita
v Ostravě.
28. Musil, J. (2010). *Stres, syndrom vyhoření a mentálně hygienická optima v dynamice
lidského sociálního chování*. Olomouc: Jiří Musil – Psychologická a výchovná
poradna.
29. Novotný, J. S. (2014). Resilience versus" resilientní jedinec": Co vlastně zkoumáme?:
Resilience versus" Resilient Individual": What Exactly Do We Study?. *Psychologie a
její kontexty*, 5(1), 3-14.
30. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
31. Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
32. Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2., přepracované a doplněné vydání).
Praha: Grada.
33. Plamínek, J. (2013). *Sebepoznání, sebeřízení a stres*. Praha: Grada.
34. Popschkamp, T. (2013). *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Etika.
35. Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
36. Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
37. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6., aktualizované a doplněné vydání). Praha:
Portál.

38. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
39. Řehulka, E., & Řehulková, O. (Ed.). (1999). *Učitelé a zdraví 2*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela.
40. Smetáčková, I. (2019). Syndrom vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*, 3(2), 27-40.
41. Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada.
42. Švamberg Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.
43. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (vyd. 2). Praha: Portál.
44. Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
45. Urbanovská, E. (2010). *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
46. Václavíková Helšusová, L. (2006). Pedagogický sbor. In I. Smetáčková (Ed.), *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	A podobně
MŠ	Mateřská škola
např.	Například
TRS	Teachers Resilience Scale
tzv.	Takzvaně

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Rozložení respondentů dle věku.....	43
Graf 2: Rozložení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání	44
Graf 3: Rozložení respondentů podle délky praxe.....	44
Graf 4: Uvedená míra prožívání stresu u respondentů	45
Graf 5: Vnímání intenzity stresorů u učitelů s délkou praxe méně než 3 roky.....	46
Graf 6: Vnímání intenzity stresorů u učitelů s délkou praxe 32 a více let.....	47
Graf 7: Další aspekty či situace, které učitele považují za stresující	48
Graf 8: Způsoby zvládání stresových situací	50
Graf 9: Průměrný počet získaných bodů.....	50
Graf 10: Míra odolnosti dle nejvyššího dosaženého vzdělání	52

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vybrané modely vývoje profesní dráhy	15
Tabulka 2: Míra prožívaného stresu u učitelů dle délky praxe	48
Tabulka 3: Míra prožívání stresu u učitelů dle nejvyššího dokončeného vzdělání	49
Tabulka 4: Výsledek testu neparametrické ANOVY (Kruskal-Wallisův test).....	51
Tabulka 5: Průměrný počet získaných bodů dle jednotlivých dimenzí	52
Tabulka 6: Výsledek testu neparametrické ANOVY (Kruskal-Wallisův test).....	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Renata Jašková a jsem studentkou třetího ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Touto cestou bych Vás chtěla poprosit o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci. Dotazník je zaměřen na odolnost učitelů mateřské školy vůči stresu. Veškeré údaje, které vyplníte, jsou zcela anonymní a budou využity pouze pro účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za Vaši ochotu a čas. Renata Jašková.

1. Jsem: • Žena • Muž
2. Uveďte prosím Váš věk:
3. Dosažené vzdělání:
 - Středoškolské
 - VŠ – bakalářské studium
 - VŠ – Magisterské studium
 - Jiné
4. Délka mé praxe na pozici učitele mateřské školy je:
 - Méně než 3 roky
 - 4-6 let
 - 7-18 let
 - 19-31 let
 - 32 a více let
5. Ve stresu se cítím
 - Nikdy
 - Alespoň jednou za měsíc
 - Alespoň jednou za týden
 - Vícekrát do týdne
 - Každý den

Vyberte jednu odpověď:

1 Nikdy	2 Zřídka	3 Někdy	4 Často	5 Vždy
------------	-------------	------------	------------	-----------

-
- | | | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|
| 6. Umím se přizpůsobit změnám. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|
-
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 7. Někdy mi osud nebo Bůh může pomoci překonat mé problémy. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
-
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 8. Věřím, že se někdy věci dějí z nějakého důvodu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
-

9. Pod tlakem jsem schopen se soustředit a jasně myslet.	1	2	3	4	5
10. Při řešení problému se raději ujímám vedení.	1	2	3	4	5
11. Neúspěch mě jen tak neodradí.	1	2	3	4	5
12. Myslím si o sobě, že jsem silná osobnost.	1	2	3	4	5
13. V případě potřeby dokážu učinit obtížná rozhodnutí, která ovlivní ostatní lidi.	1	2	3	4	5
14. Zvládám nepříjemné pocity, jako je například vztek nebo strach.	1	2	3	4	5
15. Někdy musím jednat podle vlastního pocitu.	1	2	3	4	5
16. Mám rád výzvy.	1	2	3	4	5
17. Tvrdě pracuji, abych dosáhl svých cílů.	1	2	3	4	5
18. Na svém pracovišti si užívám společnost ostatních lidí.	1	2	3	4	5
19. Na pracovišti snadno navazuji nová přátelství.	1	2	3	4	5
20. Na pracovišti rád poznávám nové lidi, jsem v tom dobrý.	1	2	3	4	5
21. Mezi ostatními kolegy se rád směji.	1	2	3	4	5
22. Moje rodina má velmi podobné představy jako já o tom, co je v životě důležité.	1	2	3	4	5
23. Cítím se se svojí rodinou velmi šťastný.	1	2	3	4	5
24. Moje rodina se vyznačuje zdravou soudržností.	1	2	3	4	5
25. V těžkých obdobích si moje rodina zachovává pozitivní pohled do budoucna.	1	2	3	4	5
26. Tváří v tvář jiným lidem se naše rodina chová k sobě navzájem loajálně.	1	2	3	4	5
27. V naší rodině rádi děláme věci společně.	1	2	3	4	5
28. Dokážu diskutovat o osobních problémech se svými vrstevníky	1	2	3	4	5
29. Pouta mezi mými vrstevníky a mnou jsou silná.	1	2	3	4	5

30. Od mých vrstevníků se mi dostává podpory. 1 2 3 4 5

31. Když potřebuji, mám na pracovišti vždy někoho, kdo mi pomůže. 1 2 3 4 5

32. Na stupnici od 1 do 10 určete, nakolik se cítíte uvedenými činnostmi v rámci Vaší profese stresovaní. (1 nejméně, 10 nejvíce):

Vzdělávání a výchova dětí	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Odpovědnost za děti	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Jednání s rodiči	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nedostatek času	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Množství práce	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

33. Uveďte další situace či aspekty Vaší profese, o kterých můžete říct, že Vás stresují.

34. Uveďte, jakým způsobem se snažíte zvládat stresové situace.