

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Monika Nováková

**Stresové faktory a způsoby jejich zvládní u
začínajících učitelů na základní škole**

**Stress factors and ways of coping with them
among novice elementary school teachers**

Praha 2019

Vedoucí práce: PhDr. Eva Šírová, Ph.D.

Poděkování

Děkuji PhDr. Evě Šírové, Ph.D. za odborné vedení, podnětné připomínky a vstřícný přístup v průběhu psaní této práce. Poděkování dále patří i mé rodině za trpělivost a podporu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. května 2019

.....
Monika Nováková

Abstrakt

Bakalářská práce se věnuje problematice začínajících učitelů potýkajících se v rámci prvního roku své profese s různými stresovými faktory. Literárně přehledová část práce stručně vymezuje náplň učitelů pomocí základního představení profesních kompetencí učitelů a dále krátce popisuje odlišné osobnostní charakteristiky ovlivňující vnímání zátěže. Poté se zabývá konkrétními stresovými faktory, uváděnými především zahraničními výzkumy a studii, a nejčastěji užívanými copingovými strategiemi zvládnutí vzniklé zátěže. Na závěr literárně přehledové části jsou uvedena i určitá opatření či návrhy vedoucí k odstranění, či alespoň ke zmírnění náročné situace začínajících učitelů.

V rámci empirické části je navržen kvalitativní výzkum zaměřující se především na objevení stresových faktorů vznikajících u začínajících učitelů na českých základních školách a současně i na zjištění a popsání konkrétních strategií zvládnutí těchto faktorů.

Klíčová slova

stres, začínající učitel, copingové strategie

Abstract

The aim of the thesis is to describe the subject matter of initial teachers struggling with various stress factors within the first year of their profession. First, it defines the job description of teachers by using the model of the professional competences of teachers and also briefly describes the different personality characteristics influencing the perception of the workload. Second, it gives an account of the specific stress factors and the most frequently used coping strategies for coping with the workload. And third, there are also some suggestions leading to the elimination or reduction of this challenging situation.

The empirical part presents a qualitative research focusing mainly on the discovery of stress factors figuring in the first year of the Czech initial teachers and also on the identification and description of specific coping strategies using to reduce the workload.

Keywords

stress, initial teacher, coping strategies

Obsah

Úvod	8
1. Charakteristika učitel'ské profese	10
1.1 Profesní dovednosti učitele	11
1.1.1 Oborové dovednosti	11
1.1.2 Didaktické dovednosti	12
1.1.3 Diagnostické dovednosti	12
1.1.4 Sociálně-psychologické dovednosti	13
1.2 Osobnost učitele	14
2. Stresové faktory	16
2.1 Oblast profesní	16
2.2 Oblast osobní	18
2.3 Oblast prostředí	20
3. Strategie zvládání stresových faktorů	21
3.1 Copingové strategie	22
3.1.1 Direct-action copingové strategie	22
3.1.2 Paliativní a vyhýbavé copingové strategie	23
3.2 Opatření vedoucí ke zmírnění stresu	25
4. Návrh výzkumného projektu	29
4.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu	29
4.2 Design výzkumného projektu	30
4.3 Metody získávání dat	31
4.4 Metody zpracování a analýzy dat	33
4.5 Etika výzkumu	34
5. Výzkumný soubor	35
6. Diskuse	36
Závěr	38

Seznam použité literatury	40
Seznam obrázků.....	45
Seznam zkratk.....	46
Příloha 1.....	I

Úvod

Zatímco v minulosti bývalo určitou normou, že učitel zůstával ve své profesi i po 30 let, v posledních letech se setkáváme s určitým trendem napříč všemi profesemi, kdy se každému člověku nabízí kariérní mobilita a s ní nespočet možností. Začínající učitelé si tak mohou vybrat, zda se chtějí pohybovat ve sféře školství jako učitelé, nebo jestli využijí svou kvalifikaci v širším oboru vzdělávání, či jej dokonce úplně opustí. Učitelství tak stojí v konkurenci proti množství zajímavých profesních možností, a to jak v širším poli vzdělávání, tak i mimo něj (Kardos, Johnson, Peske, Kauffman, & Liu, 2001).

Po ukončení studia je pro začínající učitele nástup do praxe kritickým obdobím jejich profesní dráhy. Začínající učitel je denně vystaven množství stresových faktorů, kterým musí čelit a se kterými se musí vyrovnat. Studie, ze kterých tato práce čerpá, poukazují na současný alarmující stav ve školství, kdy značné množství začínajících učitelů opouští svou profesi právě v prvních pár letech výkonu učitelské profese. V rámci škol severní Ameriky se jedná o 40 % až 50 % učitelů, kteří svou profesi opouští v horizontu prvních pěti let (Fantilli & McDougall, 2009). S obdobným trendem se však setkáváme i na území České republiky, kdy Průcha (2002) na základě provedených studií rovněž upozorňuje na znepokojující číslo 35 %, které odráží procento začínajících učitelů opouštějících svou profesi po prvních pár letech.

V této práci se snažíme zjistit, které faktory vnímají začínající učitele na základních školách jako stresové a které se tak mohou podílet na intenci opustit učitelskou profesi. Vzhledem k tomu, že se v oblasti školství projevuje výrazná proměnlivost i za poměrně krátké časové období, předpokládáme, že se tento jev v rámci českého školství promítá i na konkrétní stresové faktory způsobující začínajícím učitelům zátěž. Při vysvětlování zátěže začínajících učitelů je tedy nezbytné uvědomit si tuto proměnlivost a snažit se aktualizovat či rozšiřovat již získaná zjištění. Jak uvádí Spilková (2006), na učitelskou profesi musíme pohlížet v souladu s aktuálními vývojovými trendy. Snahou této práce je tedy čerpat především z aktuálních zdrojů. Většina těchto zdrojů jsou z větší míry odborné zahraniční zdroje, především pak elektronické články, jelikož v České republice se problematika odchodu začínajících učitelů doposud tolik nedostávala do popředí zájmu, přestože učitelská profese je u nás za poslední desítky let frekventovaným tématem. Většina pozornosti byla však primárně věnována přípravnému vzdělávání učitelů, pracovním podmínkám, platovému ohodnocení či syndromu vyhoření. O těchto tématech vznikly četné odborné statě, výzkumné zprávy, monografie, sborníky i mediální pořady (Vašutová,

2002). Nicméně nedávné studie potvrdily, že začínající učitelé snadno podléhají stresu, vyhoření a vyčerpání na úrovni srovnatelné i s mnohem zkušenějšími učiteli (Roness, 2011). Je tedy klíčové pokusit se rozpoznat problémy, kterým začínající učitelé čelí, s čímž souvisí i otázka mechanismů zvládnání vzniklé zátěže. Rozpoznání problémů a způsobů jejich zvládnání může alespoň částečně pomoci v pochopení situace začínajících učitelů a následně může vést k jejich redukci či omezení, v ideálním případě i jejich předcházení. Zjištěné informace rovněž mohou sloužit pro zdokonalení přípravy budoucích učitelů.

Práce je členěna do šesti kapitol, přičemž první tři jsou součástí literárně přehledové části. V první kapitole se práce soustředí na vymezení učitelské profese pomocí modelu profesních dovedností Gillernové (2004), ve druhé kapitole jsou následně detailněji rozebírány aktuální stresové faktory působící na začínající učitele a ve třetí kapitole je pozornost věnována jednotlivým typům strategií, pomocí kterých se začínající učitelé vypořádávají se vzniklou zátěží. V samotném závěru literárně přehledové části jsou rovněž uvedeny možné návrhy či opatření vedoucí k prevenci, popř. zmírnění tenze začínajících učitelů. Poté následují dvě prakticky orientované kapitoly, ve kterých je nastíněn návrh výzkumu a výzkumný vzorek. V závěrečné kapitole jsou uvedeny limity a možná pokračování práce. V práci je citováno podle normy APA (2010).

1. Charakteristika učitelé profese

Abychom se mohli v rámci výzkumné části této práce zabývat jednotlivými stresovými faktory vyplývajícími z profese učitele, je třeba nejprve popsat, jak je učitelé profese vymezována. Jelikož mnozí autoři uvádí různé obecné definice, k definování učitelé profese v rámci této práce slouží výčet konkrétních profesních dovedností, které jsou od učitelů obecně očekávány a které samy o sobě mohou pro začínající učitele znamenat značnou zátěž. Zároveň je však nezbytné uvést, že pro porozumění procesu zvládnání stresových faktorů u začínajících učitelů je nutné uvědomit si individuální rozdílnost struktury a dynamiky osobnosti každého z nich.

Podle Gillernové (2004) se u každého učitele předpokládá zvládnutí množství profesních dovedností dohromady tvořících jeho profesní kompetenci. Profesní dovednosti jsou vytvářeny dlouhodobým procesem, jenž začíná již rozhodnutím studenta pro profesi učitele, a jsou tak základem profesní identity učitele (Dytrtová & Krhutová, 2009).

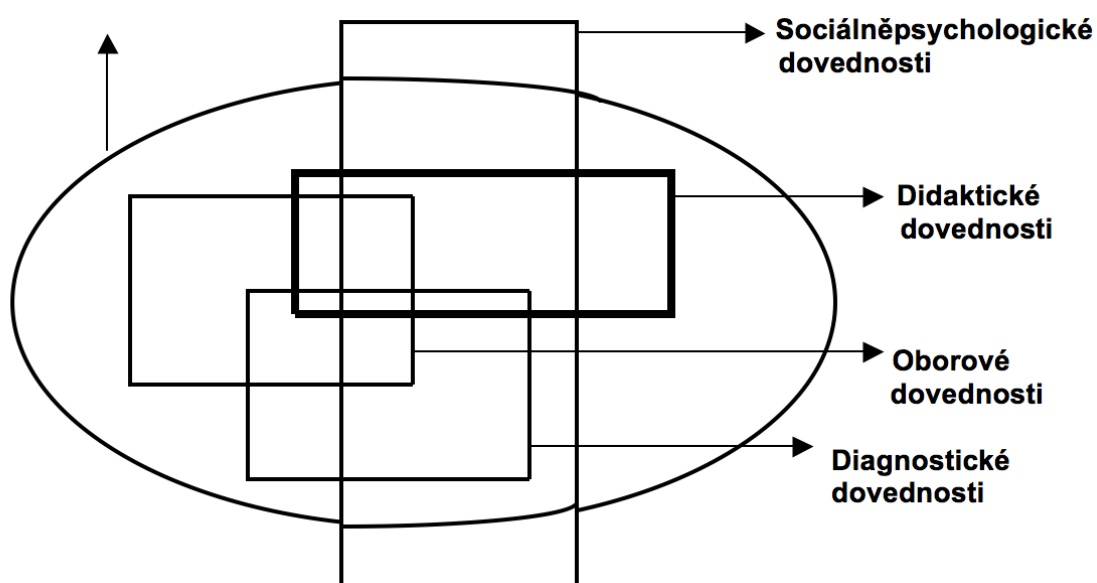
Povolání učitele zahrnuje různé druhy činností, jimž odpovídají odlišné dovednosti přispívající k realizaci těchto činností. Průcha (2002) rozlišuje tři typy činností, které v určitém poměru vyplňují obsah pracovního času každého učitele. V první řadě je to vyučování, které však představuje zhruba jen jednu třetinu celkového objemu pracovního času. Dále jsou to činnosti související s vyučováním, které vyplňují rovněž cca jednu třetinu pracovního času a vztahují se zejména k přípravě na vyučování, opravě žákovských prací, zhotovování a udržování pomůcek apod. A v neposlední řadě jsou to jiné, zvláště pak mimoškolní činnosti, které z hlediska času učitele zaujímají nejmenší podíl. Jedná se například o komunikaci a spolupráci s rodiči či veřejnou činnost, studium, sebevzdělávání aj.

Profesní znalosti a dovednosti bývají propojeny zpravidla v průběhu řešení pedagogických situací. Těmi mohou být např. příprava učitele na vzdělávání, sebevzdělávání žáků a vedení žáků k odpovědnosti za své vzdělávání, spolupráce, kooperace a vzájemná komunikace, monitoring a evaluace či řešení výchovných problémů. Profesní dovednosti bývají osvojovány teprve „v akci“, a proto je nezbytné, aby se učitel opakovaně účastnil pedagogických situací a měl tzv. procedurální znalost (Dytrtová & Krhutová, 2009). Jen málokdo si však uvědomuje, že je nezbytná alespoň pětiletá praxe na škole k tomu, aby se učitel mohl stát tzv. expertem (Průcha, 2002).

1.1 Profesní dovednosti učitele

Jestliže předpokládáme, že dobře rozvinuté profesní dovednosti povedou následně k efektivnímu vykonávání různých činností učitele, můžeme se zaměřit na několik následujících okruhů profesních dovedností, jež profesní kompetenci učitele výrazně podporují (Gillernová, 2004). V následujících podkapitolách jsou stručně popsány konkrétní profesní dovednosti učitele, které zachycují rozptyl dovednostních požadavků na tuto profesi a které samy o sobě mohou představovat pro začínajícího učitele náročnou výzvu.

Profesní dovednosti



Obr. 1 Model profesních dovedností učitele (Gillernová, 2004, s. 408)

1.1.1 Oborové dovednosti

Do této kategorie podle Gillernové (2004) zahrnujeme dovednosti spjaté s obsahem vyučování související s látkou, kterou daný učitel vyučuje. S oborovými dovednostmi jsou úzce propojeny i profesní znalosti. Ty jsou považovány za významný předpoklad profesionalizace učitelství představující určitý teoretický základ vyučování, který zahrnuje složku vědomostní, dovednostní, hodnotovou a postojoovou (Průcha, 2002).

Nicméně znalosti jsou dynamickou složkou, tzn. že v důsledku prudkého rozvoje vědních disciplín se mění i vzdělávací požadavky a kontext a po učitelích jsou neustále vyžadovány nové znalosti. Každý učitel se tak musí permanentně vzdělávat, jelikož škola je jakousi reflexí společnosti, čímž se profese stává v tomto ohledu stále náročnější

(Vašutová, 2002). Oborové dovednosti však na začínající učitele vesměs nepůsobí jako zátěž, jelikož je to něco, na co se v průběhu studia intenzivně připravují a co podle nich mohou do velké míry sami ovlivnit (Zuo, 2002).

1.1.2 Didaktické dovednosti

Didaktické dovednosti se vztahují k didaktické a metodické připravenosti učitele. Souvisí s vyučovacím stylem učitele, se způsobem, jakým předkládá žákům obsah vyučování (Gillernová, 2004). Do této kategorie spadají tedy dovednosti týkající se plánování a přípravy na vyučování a jedná se tak například o dovednost formulace výchovně-vzdělávacího cíle, volby vhodných vyučovacích prostředků, plánování struktury vyučování včetně rozvržení času, formulace úloh a otázek kladených žákům (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Didaktické dovednosti ale zároveň souvisí i s organizací a následnou realizací vyučování. To zahrnuje dovednost patřičné motivace a aktivizace žáků a zároveň udržení kázně a jejich pozornosti, dále pak dovednost vytvořit v rámci třídy příznivé pracovní klima a dovednost pedagogické komunikace (Dytrtová & Krhutová, 2009). Jak je v následující kapitole detailněji rozebráno, didaktické dovednosti, zejména pak organizace vyučování a motivace žáků, představují pro začínající učitele oproti dovednostem oborovým mnohem významnější a náročnější výzvu.

1.1.3 Diagnostické dovednosti

Dalšími specifickými dovednostmi jsou dovednosti diagnostické vyjadřující profesní kompetenci učitele ve vztahu jak ke konkrétnímu žákovi, tak i k celé třídě. Tyto dovednosti souvisí zejména s obsahem výuky, klasifikací a hodnocením žáků a jedná se tak o dovednosti pedagogické a psychologické diagnostiky. Ta je učitelem využívána zejména k rozvoji jednotlivých žáků, ale stejně tak i sociálních vztahů v rámci celé třídy (Gillernová, 2004).

Klíčová je zejména dovednost kontroly a diagnózy práce a výsledků učení jednotlivých žáků, pokládání otázek a tvorby testů a dovednost využívat odlišné způsoby hodnocení spolu s využíváním intervenčních pobídek s cílem zlepšit výkon žáků (Dytrtová & Krhutová, 2009). Oblast diagnostických dovedností představuje pro začínající učitele mnohé stresové faktory, zejména co se kontroly a hodnocení práce žáků týče, které jsou jimi v průběhu prvního roku své činnosti nejčastěji zmiňovány jako faktory vyvolávající

zátěž a nejistotu. Diagnostické dovednosti totiž vyžadují, jak uvádí Vašutová (2002), určité nabyté zkušenosti, díky kterým se učitel postupně naučí vytvořit si adekvátní způsob zacházení s žáky, hodnocení či korekce učebních požadavků.

1.1.4 Sociálně-psychologické dovednosti

Jinými významnými dovednostmi, spojenými s efektivním vykonáváním učitelské profese, jsou dovednosti sociálně-psychologické, jež představují učením získané předpoklady, pomocí kterých učitelé adekvátně naplňují školní interakce a díky kterým jsou schopni přiměřeného pozorování a ovládnutí sebe sama. Souvisí tak s patřičnou sebekontrolou, sebedůvěrou, rozpoznáním a následným projevováním či ovládnutím svých citů atd. Sociálně-psychologické dovednosti jsou rovněž klíčové pro úspěšné jednání a komunikaci s ostatními sociálními partnery. Projevují se tak například akceptací druhých, a to jak žáků a jejich rodičů, tak i kolegů či vedení školy. Učitel tak přijímá druhého takového, jaký je a je schopen oddělit rysy a vlastnosti osobnosti od projevů chování. Rozvinuté sociálně-psychologické dovednosti se vyznačují též i autenticitou projevů učitele, který projevuje své emoce, postoje či názory otevřeně, čímž umožňuje svému okolí zorientovat se v jeho chování. Důležité je však zmínit, že výraznou roli zde hraje forma autentických projevů, tzn. že při prožívání určité emoce je třeba adekvátně přizpůsobit formu projevu školnímu prostředí (Gillernová, 2004).

Sociální dovednosti rovněž znamenají dovednosti vytvářet flexibilní, konkrétním požadavkům uzpůsobené reakce a tvořit a využívat příležitosti v okolním prostředí. Podle této definice je sociálně způsobilý učitel ten, kdo dovede využívat pobídky svého prostředí v kombinaci se svým osobním potenciálem, aby tak dosáhl dobrých vývojových výsledků. Proto je nesmírně důležité neustále posilovat kompetence učitelů v sociálně-pedagogických oblastech, aby pak sami učitelé dovedli stimulovat sociální a emocionální kompetence u svých studentů (Nemet, 2018).

Sociálně-psychologické dovednosti vyvolávají z profesních dovedností u začínajících učitelů nejsilnější nejistoty a otázky. Jestliže má totiž učitel efektivně rozvíjet žáky, je třeba uspět v rámci školních sociálních vztahů, k čemuž potřebuje především sociální dovednosti. Míra jejich osvojení je však různá a nesouvisí nutně s počtem odpracovaných let. Na učitele je tak kladeno množství nároků, čímž se stávají sociálně-psychologické dovednosti významnou výzvou pro profesní přípravu (Gillernová, 2004).

1.2 Osobnost učitele

Většina výzkumů zabývajících se distresem a syndromem vyhoření se zaměřila spíše na vliv prostředí, ale je velmi důležité uvést, že osobnostní faktory zde rovněž hrají zásadní roli. Dobře rozvinuté profesní dovednosti mohou sice do značné míry pomoci překonat začínajícím učitelům prvotní překážky a výzvy, učitelova osobnost je v tomto případě však neméně důležitá. Osobnost učitele bychom měli chápat jako určitý obecný model osobnosti člověka, který se vyznačuje zejména psychickou determinací (Dytrtová & Krhutová, 2009). Pedeutologie, tedy věda o osobnosti učitele, rozlišuje ve zkoumání osobnosti přístup normativní, jehož cílem je zjistit parametry pro úspěšné plnění učitelské profese a je spojený s deduktivní metodou, a přístup analytický, který se zabývá konkrétními učiteli a jejich reálnými vlastnostmi a užívá naopak metody indukce (Kohoutek, 1996). Tato kapitola se zaměřuje na osobnost učitele projevující se v akčním prostředí, v reálných souvislostech, kdy se osobnostní charakteristiky mohou nejlépe projevit.

K významným komponentům osobnosti učitele patří podle Dytrtové a Krhutové (2009) psychická odolnost a schopnost vzhledu do podstaty problémových situací. Dále pak adaptibilita a adjustabilita související s psychickou flexibilitou a alternativním řešením vzniklých situací, schopnost osvojovat si nové poznatky a učit se, účinná regulace své aktivity a v poslední řadě sociální empatie a komunikativnost.

Podle Changa (2013) je pravděpodobnost prožívání silného stresu (event. až vyhoření) u učitelů částečně determinována individuálními rozdíly zahrnující osobnostní rysy, přesvědčení, kognitivní a afektivní procesy a copingové strategie. Alarcon, Eschleman a Bowling (2009) kladou důraz na rozdíly v osobnostních rysech, které výrazně korelují s vnímáním a prožíváním stresu a syndromem vyhoření. Jsou jimi self-esteem, self-efficacy, locus of control, emoční stabilita, extraverze, svědomitost, příjemnost, pozitivní afektivita, optimismus, proaktivní osobnost a hardiness. V rámci stejné studie bylo rovněž pomocí regresní analýzy potvrzeno, že se stresem, emocionálním vyčerpáním, depersonalizací a vnímáním osobního úspěchu souvisí i všech pět faktorů z Big Five modelu. To potvrzuje i Sharafi a Mokarar (2016), kteří uvádí, že jestliže učitel dosahuje vysoké úrovně v rámci těchto pěti faktorů, existuje nižší pravděpodobnost výskytu pracovního stresu. Naopak nedostatek sebekontroly a nízká míra daných vlastností může vést k častějšímu výskytu stresu na pracovišti. Swider a Zimmerman (2010) do popředí zájmu vyzvedávají spíše asertivitu, optimismus a závazek v rámci sociálních aktivit. Jsou to podle nich typické rysy extraverze, které mohou pracovníka predisponovat

k adaptivnější reakci na stresovou situaci.

U začínajících učitelů je tedy v rámci adaptace na novou práci nesmírně důležité zohledňovat odlišné osobnostní charakteristiky. Učitelé, kteří jsou náchylnější ke vzniku stresu, vyjadřují nižší autonomii, zvýšené projevy syndromu vyhoření, méně závazku a tedy i menší motivaci v profesi pokračovat (Lambert, McCarthy, Fitchett, Lineback, & Reiser, 2015). U každého učitele je však současně nezbytné snažit se o sebezdokonalování a sebevzdělávání. V opačném případě se práce stává rutinou, dochází k profesnímu vyhasínání a následně k osobnostní regresi. Vznikající regresi mohou začínající učitelé zabránit nebo ji alespoň oddálit především tréninkem reflexivního myšlení a sebepoznáváním (Dytrtová & Krhutová, 2009).

2. Stresové faktory

Moir (1999) popisuje první rok učitele jako přechod několika stádií. První fází před začátkem školního roku je očekávání charakterizované „romancí“ a obavami zároveň. Poté, co pololetí začalo a počáteční entusiasmus vyprchá – Veenmanem (1984) proslule pojmenovávalo jako „reality shock“ či Hubermanem (1993) jako „culture shock“ – nastává fáze přežití, ve které učitelé-začátečníci bojují s tím, aby vůbec pokračovali v profesi dál. Směrem ke konci prvního pololetí přichází fáze rozčarování či zklamání, ve které jsou začínající učitelé konstantně unavení, jejich morálka klesá a neustále se tak zamýšlí nad svými schopnostmi. Prostor k částečnému oddychu poskytnutý ukončením prvního pololetí umožňuje návrat k učení s tím, že ke konci roku pak nastává fáze reflektování, kdy je konec roku v dohledu a mohou již být učiněny plány na očekávání nového školního roku.

Přestože je to již více než 30 let, je pojem „reality shock“, co se prvního roku začínajících učitelů týče, stále velmi aktuální. Tato kapitola popisuje konkrétní stresové faktory, se kterými se začínající učitelé v průběhu prvního roku musí potýkat. Jsou jimi zároveň uváděny jako nejčastěji způsobující stres a zátěž, rozdělovány podle Shoval, Erlich a Fejgin (2010) do tří oblastí – oblasti profesní (myšleno ve smyslu práce se třídou, s výukou, s hodnocením žáků aj.), oblasti osobní a oblasti týkající se prostředí. Je však nutné předem upozornit na to, že jsou všechny tyto tři oblasti provázané, souvisí spolu a do určité míry se i překrývají.

V České republice dosud bylo na toto téma provedeno jen málo studií, je proto třeba zohledňovat případnou pravdivostní hodnotu zahraničních výzkumů při zobecnění na populaci našich začínajících učitelů. Podmínky českého školství se právě totiž v mnohém odlišují od zahraničních školství, a proto i dominující stresové faktory mohou být v něčem odlišné nebo zmiňovaným faktorům může být českými začínajícími učiteli přisuzována jiná váha.

2.1 Oblast profesní

Pro začínající učitele představuje překvapivě nejméně náročnou výzvu zvládnutí profesních znalostí týkajících se probírané látky (Zuo, 2002). Výrazným stresovým faktorem je oproti tomu práce s výjimečnými žáky vyžadujícími speciální potřeby, a to jak s žáky nadanými, tak s žáky s IVP. Nejistota v přistupování k takovým žákům mnohdy vyúsťuje v pocity neúspěchu a stresu. To však vyplývá především z minimálních či

nedostatečných podpůrných činností ve škole a rovněž z nedostatku zkušeností (Fantilli & McDougall, 2009). Začínající učitelé se obecně potýkají s určitým nárazem s realitou, jelikož během pregraduální přípravy se setkávali vždy s adekvátně definovanými a přehlednými situacemi v rámci třídy, a tedy i pro ně s jejich jasnými řešeními. Avšak již během prvního roku v profesi učitele se vynořuje pro ně nespočetné množství nepředvídatelných situací nezapadajících do jejich „scénáře“, čímž je pro ně velmi náročné na tyto situace spontánně reagovat a rozhodovat (Le Maistre & Paré, 2010). Pro začínající učitele je velmi náročné věnovat pozornost každému žákovi a najít vhodné řešení k problémům, o kterých toho vědí jen málo. Mnohdy tak uvádí, že se cítí spíše jako psychologové než učitelé (Ulvik, Smith, & Helleve, 2009). S tím do určité míry souvisí i problematika motivace žáků, kdy se začínající učitelé mohou setkávat právě s nemotivovanými žáky, na což mnohdy nejsou připraveni. V důsledku toho se snaží používat jak naučené a osvědčené, tak inovativní metody, přesto pro ně otázka motivovanosti představuje zátěž (Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Rieg, Paquette, & Chen, 2007).

Kromě zjištění, že začínající učitelé věnují příliš mnoho času plnění požadavků vyplývajícím z této profese, uvádějí Fantilli a McDougall (2009) jako významný stresový faktor time-management, a to včetně plánování a organizování denních a dlouhodobých harmonogramů. Vytváření plánu na celý rok je pro učitele obzvláště náročné, jelikož nemají dostatečný přehled a představu o průběhu celého roku (Ulvik et al., 2009).

Velkou zátěž vyvolává i pocit nedostatečné připravenosti v oblasti třídního managementu a hodnocení žáků, v důsledku čehož pak začínající učitelé právě s tímto pocitem nejčastěji uvažují o odchodu ze své profese (Deng, 2011; Fantilli & McDougall, 2009; Fontaine, Kane, Duquette, & Savoie-Zajc, 2012; Ulvik et al., 2009). Zároveň se však ve druhém roce výkonu profese zvyšuje u začínajících učitelů sebedůvěra ve vedení tříd. Nejistoty týkající se efektivního hodnocení studentského vzdělávání však během prvních dvou let výuky přetrvávají (Fontaine et al., 2012). Management třídy představuje pro začínající učitele velkou výzvu i tehdy, pokud absolvovali určitá přípravná školení či stáž (Dias-Lacy & Guirguis, 2017).

Jiným stresovým faktorem, vyvolávajícím u začínajících učitelů zátěž, je požadavek na řádné vedení dokumentace školy. Nicméně Podlahová (2004) zdůrazňuje, že za vedení dokumentace nesou odpovědnost ředitelé škol, kteří však do určité míry tuto povinnost přenášejí na učitele a administrativní zaměstnance školy. Přesto se však u českých učitelů setkáváme mnohdy s nespokojeností, a dokonce místy až s nechutí k nadbytečnému

„papírování“, jak sami uvádí, přičemž výraznou roli v tomto jejich mínění sehrává i nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 *o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES*, známé pod zkratkou GDPR.

Deng (2011) poukázal hned na několik faktorů, kterým začínající učitelé v prvním roce nové práce čelí. Jedná se o náročný časový harmonogram, nedostatek dovedností v oblasti třídního managementu, obtížnost v komunikaci s vedením školy a rodiči, nedostatek času na vstřebání změny statusu ze studenta na učitele a ekonomický tlak. Pocity nejistoty, nezkušenosti a nedostatku přípravy se pak manifestují i v oblasti komunikace s rodiči, která je rovněž jednou ze stěžejních výzev pro všechny začínající učitele. To souvisí i s obtížemi v podávání zpráv o pokroku studentů a obecně s jednáním s rodiči (Fantilli & McDougall, 2009).

Wang (2009) uvádí na základě provedeného průzkumu na vzorku 342 začínajících učitelů v Shanghai v Číně jako největší stresový faktor dovednost učit, kdy sami začínající učitelé reflektují, že v této oblasti se nezbytně musí zdokonalit. Vašutová (2002) však uvádí, že teprve zkušenosti naučí učitele korigovat učební požadavky, diferencovat mezi žáky či správně klást otázky prověřující znalost učiva.

2.2 Oblast osobní

Stresové faktory týkající se osobní úrovně jsou především vázány na čas a energii, kterou začínající učitelé práci věnují často na úkor rodinného a společenského života. Navíc nemají dostatek informací o každodenních rutinách a běhu ve škole, zároveň však nechtějí neustále zažívat pocit závislosti na ostatních. Nemají čas na reflexi své činnosti, a tak prožívají neustálou nejistotu, zda práce, kterou dělají, je v souladu s požadovanými standardy. Zpětné vazby je zde jen velmi málo (Ulvik et al., 2009). Na důležitost zpětné vazby a podpory ze strany ostatních učitelů a vedení školy poukazují i jiné nedávné studie, ve kterých začínající učitelé velmi často uvádějí narůstající pocity úzkosti a stresu spojené s konstantním hledáním alternativních zdrojů podpory a požadují odborné vedení či asistenci jiných kolegů (Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Fantilli & McDougall, 2009).

Podle Průchy (2002) je nejistota či konfliktnost role zatěžující obecně pro všechny učitele, kdy na jedné straně má být učitel přítelem a laskavým rádcem v mnoha (mnohdy i intimních) záležitostech, na druhé straně se od něj však očekává zajištění kázně za veškerých podmínek, které jej nutí k ostrému a důraznému přístupu. Jiným příkladem

může být situace, kdy na jedné straně chtějí začínající učitelé respektovat integritu a bezpečnost každého žáka, na druhé straně cítí někdy potřebu ji narušit a jednat určitým způsobem proti žákovi, když se to bude jevit jako nezbytné pro jeho ochranu či pro ochranu jiných lidí. Jiným konfliktem může být otázka loajality k žákům a kolegům. Tento konflikt může být vyvolán například v situaci, když se žák svěří učiteli s důvěrnou informací týkající se jiných kolegů (Shapira-Lishchinsky, 2011).

Konfliktnost rolí pak způsobuje pracovní nespokojenost, úzkost a pocity napětí. Rovněž i zmiňovaná nejistota vyvolává nespokojenost, úzkost a napětí, ale zároveň vede k opatrnosti a nadměrnému chránění sebe sama, v důsledku čehož učitel mnohdy nevyužívá své schopnosti, znalosti a dovednosti naplno. Zažívat konflikt však může učitel i ve vnímání vlastního přesvědčení a názoru o tom, jak má správně učit, v kontrastu s představami či očekáváním okolí. Mnohdy se tak může lišit například představa zkušenějších a začínajících učitelů na „správné“ vedení třídy, hodnocení či komunikaci s žáky (Alsup, 2006).

Cherubini (2008) navíc uvádí, že začínající učitelé se potýkají s absencí či neschopností vytvořit si určité sebepotvrzení a sebeujištění, čímž se dostávají do přetrvávající tenze. Začínající učitelé často cítí, že jsou na ně kladeny stejné požadavky a očekávání jako na zkušené učitele. Jako nováčci však cítí nedostatek ucelenějšího přehledu o fungování školy a učitelské profese, a tak se musí ptát ostatních zaměstnanců školy, kteří se jim mnohdy jeví jako velmi zaneprázdnění (Ulvik et al., 2009). Neschopnost vytvořit si potřebné sebeujištění posiluje i fakt, že učitel začátečník má tendenci zaměřovat se v první řadě na sebe a svůj výkon, čímž pak nestíhá sledovat celou třídu. Avšak teprve s určitým odstupem času a postupným nabíráním zkušeností se naučí automaticky dělat několik úkonů naráz (Vašutová, 2002).

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, při vnímání zátěže je důležité zohledňovat odlišné osobnostní charakteristiky. To, jak sám sebe učitel vnímá, se výrazně promítá i do jeho subjektivního vnímání zátěže. Aldrup, Klusmann a Lüdtke (2017) ve své studii zjistili, že emocionální vyčerpání je u začínajících učitelů vyšší, pokud se cítí méně kompetentní, a současně pracovní nadšení je vyšší, jestliže se cítí více spjatí se svými studenty. Jiná studie došla k závěru, že jedinci, kteří přičítají stresové a negativní události vnějším příčinám (např. nedostanu finanční odměnu, protože ředitel na naší škole má nerealistická očekávání), jsou pravděpodobně méně náchylní k prožívání stresu než ti, kteří je přičítají vnitřním příčinám (např. nedostanu finanční odměnu, jelikož nejsem dostatečně schopný učitel) (Ryan, Nathaniel, Pendergast, Saeki, Segool, & Schwing, 2017).

2.3 Oblast prostředí

Tato oblast zahrnuje především stresové faktory související s integrací začínajícího učitele v rámci školního prostředí. Jak bychom pravděpodobně očekávali, pozitivní klima školy vede obecně k menšímu stresu u učitelů (Schwab, 2001), zatímco negativní školní klima je spojeno s vyhořením, stresem ze soupeření a s vyšší pravděpodobností odchodu ze školy (Collie, Shapka, & Perry, 2012). Bear, Yang, Pell a Gaskins (2014) uvádí, že vztahy jsou esenciální složkou školního klimatu. Už jen možnost odvolávat se na zkušenosti či výroky ostatních kolegů, kteří jsou si sami vědomi stresových faktorů plynoucích z této profese, působí podpůrně a určitým způsobem spojuje. Gillernová (2004) popisuje, že pojmy sociální klima školy a třídy jsou často dávány do souvislosti fungování školy a rozvoje žáka. Je však potřeba zdůraznit, že je utvářeno i ve vztazích mezi učiteli navzájem, což je pro učitele mnohdy problematičtější sféra než vztahy se žáky, na které se důsledněji připravují. Vztahy mezi kolegy sice mohou představovat zdroj sociální opory, ale stejně tak mohou vytvářet i konfliktní pole pro střet odlišných přístupů k žákům.

Aldrup et al. (2017) ve své studii uvedli překvapivé zjištění, že emocionální vyčerpání začínajících učitelů je spojeno v podobné míře jak s vystavením se stresu v rámci třídy, tak mimo ni. To podle nich naznačuje, že aktivity, jako je příprava na hodinu či interakce s kolegy, mají stejnou důležitost a váhu při vysvětlování emocionálního vyčerpání učitelů v rámci jejich každodenní praxe ve třídě. Na druhou stranu však stejná studie, podporující zároveň závěr obdobného výzkumu provedeného Klassenem, Perrym a Frenzlem (2012), uvádí, že zejména ve srovnání s potřebami souvisejícími se studenty a profesními kompetencemi nemusí být pocit „spřízněnosti“ s ostatními kolegy až tak důležitým faktorem pro well-being. Jedním z argumentů sloužících k vysvětlení této hypotézy je fakt, že učitelé reálně tráví mnohem více času s žáky než s kolegy a budování silného pozitivního vztahu učitel-žák je pro učitele jedním z hlavních cílů (Butler, 2012).

Dalším zmiňovaným stresovým faktorem u začínajících učitelů souvisejícím s prostředím jsou materiálně-technické problémy. Ty souvisí především s nedostatečným vybavením školy. Podlahová (2004) však upozorňuje, že úroveň vybavenosti školy se odvíjí od celkové úrovně školy a zároveň manažerských schopností ředitelů. Pakliže je škola nedostatečně vybavena, učitelé a žáci mohou mít například omezený přístup k počítačům či jiným pomůckám a zařízením (např. absence interaktivní tabule), musí se potýkat s omezenou možností kopírování či obecně s nedostatkem kancelářských potřeb.

3. Strategie zvládání stresových faktorů

Jak již bylo zmiňováno, stresovým faktorům se nedá vyhnout jak v osobním, tak v pracovním životě. Je však nesmírně důležité se pokoušet nalézat způsoby, jak se dá dopad jejich působení eliminovat, nebo alespoň redukovat a přispívat tak k celkové spokojenosti začínajících učitelů. Některé studie poukazují na to, že zkušenější učitelé jsou oproti učitelům začínajícím schopni snáz si vytvořit odstup a hranice, a to jak v oblasti osobní, tak pracovní, čímž se úspěšněji vypořádávají se zátěží vyplývající z této profese. Mnohé mechanismy zvládání náročných situací jsou však získány nejlépe v praxi, tedy teprve když učitel problémům čelí, naučí se, jak je má vyřešit, a následně asimiluje tyto dovednosti do repertoáru svých zkušeností. Takové zkušenosti jsou poté vyvolány v rámci identifikace jiných problémů a potřeby okamžitého jednání. Vzhledem k tomu, že se u začínajících učitelů dovednosti pro řešení problémů pro nedostatek zkušeností dosud nevyvinuly, uchylují se k jiným strategiím zvládání problémů (Chaaban & Du, 2017). Přestože všichni učitelé v určitém okamžiku své kariéry pocítují pracovní stres, většina učitelů, a to včetně učitelů začínajících, dovede úspěšně využívat určité copingové strategie (Tait, 2008).

Zatímco většina studií uvádí stresové faktory zmíněné v předchozí kapitole jako potenciální náročné výzvy negativně ovlivňujících spokojenost začínajících učitelů (Fantilli & McDougall, 2009), jiné studie zastávají názor, že by učitelé měli být naopak podporováni v tom, aby tyto stresory transformovali do zdrojů (Mansfield, Beltman, Broadley, & Weatherby-Fell, 2016).

V této oblasti je však stále potřeba hlubšího zkoumání, jelikož zde je mnoho proměnných, situačních faktorů a osobnostních charakteristik, které se podílejí na formování vztahu mezi stresem a strategiemi zvládání stresu (Austin, Shah, & Muncer, 2005; Montgomery & Rupp, 2005; Sharplin, O'Neill, & Chapman, 2011). Roli zde hraje i pracovní spokojenost, kdy začínající učitelé s vysokou mírou spokojenosti s prací jsou více motivováni, odhodláni a rozhodnutí zůstat v této profesi navzdory náročným požadavkům. Jsou schopni soustředit svou pozornost a energii na růst studentů a zároveň jejich vlastní osobní růst (Tait, 2008).

3.1 Copingové strategie

Sharplinová et al. (2011) uvádí ve své studii, ve které zkoumali copingové strategie zvládání stresu u začínajících učitelů, že všichni participanti v průběhu trvání studie určitý stres zažívali a současně na něj všichni reagovali řadou copingových strategií. Nicméně napříč respondenty se lišily typy užívaných copingových strategií. Sharplinová et al. (2011) uvádí jako základní kategorie zvládání zátěže direct-action copingové strategie (nebo také aktivní coping) zaměřené na odstranění zdroje zátěže, dále pak paliativní copingové strategie a vyhýbavé copingové strategie, které poskytují dočasné řešení náročné situace, avšak nutně nemusí odstranit její příčinu. Pietarinen, Pyhältö, Soini a Salmela-Aro (2013) ve své studii uvádí, že začínající učitelé využívají aktivní strategie zaměřené na řešení problému nebo paliativní strategie spíše v případě vyvážených vztahů na pracovišti.

Literatura zabývající se strategiemi zvládání zátěže u začínajících učitelů popisuje několik osobních atributů, které podporují úspěšné zvládání kontextuálních výzev. Mezi tyto osobní atributy patří především silná vnitřní motivace, přesvědčení o vysoké vlastní účinnosti, „uspokojující“ emoční inteligence (Tait, 2008), závazek (Sharplin et al., 2011), resilience (Mansfield et al., 2016) a mindfulness (Lomas, Medina, Ivtzan, Rupperecht, & Eiroa Orosa, 2017). Tyto charakteristiky však podle zmíněných studií nejsou stabilními osobnostními rysy a jsou ovlivněny různými typy kontextuálních výzev.

3.1.1 Direct-action copingové strategie

Učitelé, kteří používají direct-action strategie, se vyznačují hledáním sociální a emocionální podpory, čelí výzvám s pozitivními postoji, spolupracují s rodiči nebo mění své vyučovací metody (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Taitová (2008) ve své studii o začínajících učitelích uvedla několik takových strategií používaných pro zvládání náročných výzev, včetně využívání sociálních kompetencí, rozvoje self-efficacy, užívání strategií řešení problémů, stanovení cílů, péče o sebe a udržení optimismu.

Začínající učitelé pohybující se v prostředí poskytujícím určité protektivní faktory využívají podle Sharplinové et al. (2011) spíše tzv. direct-action copingové strategie, kterými jsou nejčastěji:

- hledání a získávání informací,
- hledání pomoci,
- spojení se s ostatními,

- snaha o profesní rozvoj,
- reflexe,
- přerámování,
- stanovování si cílů a vytváření perspektiv,
- stanovení hranic.

Výsledky zmiňované studie jsou rovněž v souladu s Montgomerym a Ruppem (2005), kteří uvedli, že hledání sociální podpory a užití úspěšných copingových strategií může učinit objektivní situaci méně náročnou, méně ohrožující nebo pro daného jednotlivce méně škodlivou.

Většinu začínajících učitelů opravdu rozhovor s jinými, ať už s přáteli, rodinou, spolubydlíci či ostatními začínajícími učiteli, zprostředkovává pocit úlevy od přetrvávající tenze. Důvodem vyhledávání opory u ostatních kolegů je pak především to, že zažili tytéž situace, které mohou souviset s aktuálními problémy a obavami začínajících učitelů (Rieg et al., 2007). Začínající učitelé se oproti zkušeným učitelům více obrací na své kolegy a žádají asistenci od druhých, zejména od těch zkušenějších, od kterých vyhledávají pomoc. To jim dodává pocit schopnosti zvládnout vzniklou zátěž a redukovat pocit izolace (Pietarinen et al., 2013). Nicméně mnohdy začínající učitelé skutečně vyhledávají podporu od zkušeného kolegy, ten na ně ale často nemá čas, anebo je pro „nováčky“ snazší a méně pokořující zeptat se svého kolegy vrstevníka, který se však sám potýká s nedostatkem zkušeností (Ulvik et al., 2009).

Dytrtová a Krhutová (2009) zmiňují, že začínající učitelé oproti učitelům s delší praxí častěji využívají sebereflexe, a to zejména kvůli nedostatku zkušeností. Jelikož jsou na počátku své profesní kariéry, setkávají se s novými problémy a jsou nuceni na ně reagovat hledáním jejich příčin a řešení. Sebereflexi tak následně využívají především k objevení a dosažení efektivnějších metod ve vzdělávání žáků. Jestliže jsou výsledky analýzy pro začínajícího učitele neuspokojivé, snahou je následná změna či odstranění dosavadního postupu. Tato strategie je často využívána a přináší mnohdy úspěšná řešení, včetně uspokojení učitele z výsledků jeho práce.

3.1.2 Paliativní a vyhýbavé copingové strategie

Začínající učitelé rovněž užívají paliativní a vyhýbavé copingové strategie (nebo také copingové strategie zaměřené na emoce, pasivní či vyhýbavý coping) sloužící spíše

k redukci již vzniklého stresu (Sharplin et al., 2011). Jsou jimi především:

- pozitivní self-talk,
- přijetí,
- depersonalizace,
- využití humoru,
- náboženská víra,
- zapojení se do aktivit na podporu zdraví,
- udržování vztahů.

Rieg et al. (2007) na základě rozhovoru se začínajícími učiteli uvádí, že fyzická aktivita napomáhá začínajícím učitelům zbavení se stresu. Stejně tak je jako úlevu přinášející zdroj zmiňována i hudba, psaní si deníku či modlitba. Někteří začínající učitelé rovněž zmiňují potřebu navýšení spánku i v průběhu dne po práci či „naordinovat“ si hodinu či dvě relaxu po práci před přípravou na další den.

Začínající učitelé se mnohdy setkávají s nutností řešit problémy v rámci mezilidských vztahů. Jen málo z nich se však uchyluje k paliativním strategiím, jako je udržování si otevřené mysli vůči kulturním rozdílům, kontrola svých emocí či pozitivní smýšlení o jakémkoli konfliktu.

V rámci studie vedené Sharplinovou et. al (2011) byly mezi učiteli, kteří se coby začínající učitelé úspěšně integrovali do školního prostředí, používány i strategie vyhýbání se a odstupu. Participanti tak například mnohdy odjížděli mimo lokaci, ve které pracovali, především v období víkendů a svátků. Venkovští učitelé však na rozdíl od svých městských protějšků zůstávali častěji „doma“. Někteří participanti rovněž využili nemocenské, aby se zbavili stresu a znovu nabyli vyrovnanost. Austin et al. (2005) dospěli k závěru, že učitelé zažívající vysoký stupeň stresu častěji využívají negativní strategie zvládnání, jako je únik a vyhýbání se. Ty jsou spojeny s únikem od působení stresového podnětu, emocionálním vyčerpáním, depersonalizací a neúspěchem.

Co se týče zvládnání nedostatku administrativní podpory, k paliativním a vyhýbavým strategiím se uchylují spíše zkušenější učitelé, kdy copingovou strategií v takových situacích často bývá jednoduše ignorovat administrátory škol v případě, že daný učitel nedostal konstruktivní zpětnou vazbu ohledně svých hodin. Začínající učitelé však oproti zkušenějším učitelům obtížněji nachází způsoby, jak se vyhnout negativním vztahům s vedením školy. Pro začínající učitele je tedy výzvou naleznout strategie, jak se

vypořádat s nedostatkem podpory. Je však nutno dodat, že strategie vyhýbání se nemusí být tou nejlepší volbou, protože málokdy nabízí možnost vypořádat se s negativním dopadem vyplývajícím z takových vztahů (Castro et al., 2010).

Mezi další zmiňované vyhýbavé copingové strategie patří snaha nevzbuzovat pozornost, odmítání a popírání problémů a rovněž užívání návykových látek (Sharplin et al., 2011).

3.2 Opatření vedoucí ke zmírnění stresu

Pokud se raná fáze kariéry učitelů vyznačuje sníženým profesním sebevědomím a stresovými symptomy, je potřeba určitých podpůrných systémů. Fives, Hamman a Olivarez (2007) zjistili, že učitelé, kterým byla poskytnuta vysoká úroveň odborného vedení a poradenství, uváděli následně vyšší úroveň sebevědomí v oblasti výukových postupů než ti, kteří měli odborného podpůrného vedení méně. Podobně i studie zabývající se vztahem mezi mentoringem a stresem na pracovišti naznačuje, že úzká interakce mezi mladším kolegou a mentorem má potenciál snižování stresu (Thomas & Lankau, 2009). Na benefity mentoringu poukázalo množství začínajících učitelů v rámci zahraničních studií. Tito učitelé tak reflektovali přínosy efektivního koučinku, pozorování a následné zpětné vazby, čímž je začínajícímu učiteli zajišťována podpora při objevujících se výzvách (Bickmore & Bickmore, 2010).

V České republice je však tento systém oproti zahraničním školským systémům, ve kterých je mentoring rozvíjen již téměř třicet let, znám jen skrze dílčí reflektované zkušenosti z posledních let. Avšak tyto formy poskytování podpory nejsou školami formalizované a jsou tak spíše spontánní a intuitivní, vytvořené v reakci na vynořující se potřeby začínajících učitelů bez patřičné školsko-politické a legislativní podpory (Lazarová, 2010). V letech 1977 – 1985 byla tato problematika zaštitěna vyhláškou ministerstva školství č. 79/1977 Sb., která mimo jiné obsahovala požadavek na další vzdělávání učitelů ve třech stupních s tím, že první stupeň zahrnoval uvádění začínajících učitelů do praxe, avšak v současnosti existují jen určité projekty, např. *„Podpora učitelů ve zvyšování kvality pedagogické práce“* či *„Kurikulum G“*.

Podporou je pro začínajícího učitele i jiný učitel v rámci paralelní třídy, se kterým má možnost například konzultovat své postupy a plány. Pokud však začínající učitel vede třídu bez existence paralelní třídy, zažívá častěji zvýšené potíže při plánování a řízení třídy (Fantilli & McDougall, 2009).

McCormick a Barnett (2006) došli k závěru, že by školy měly vytvořit pracovní prostředí, které bude podporovat učitele v pocitu, že mají kontrolu nad tím, co se děje. K tomu přispívá i sdílení znalostí a zkušeností mezi jednotlivými učiteli, což Zhang, Zhou a Zhang (2016) považují za klíčový organizační zdroj, který by měl být začleněn do oblasti přípravy učitelů na výuku. Ochota sdílet znalosti a zkušenosti však podle nich závisí jednak na osobnosti a jednak na míře vyhoření. To znamená, že učitelé s vysokou mírou extravertze, přívětivosti a svědomitosti a nízkým neurotismem v kombinaci s nízkou mírou vyhoření mají největší ochotu sdílet vědomosti a znalosti s ostatními kolegy. Oproti tomu učitelé s nízkou mírou extravertze, přívětivosti a svědomitosti a vysokým neurotismem v kombinaci s vysokou mírou vyhoření jsou nejméně ochotní s ostatními kolegy sdílet nabyté znalosti. Tyto výsledky naznačují, že vliv osobnosti na sdílení znalostí se stává slabším, nebo dokonce mizí se zvyšujícím se skórem příznaků vyhoření. Je proto klíčové zavést intervence zaměřené na snížení stresu a vyhoření u učitelů, čímž se podpoří i vzájemné sdílení znalostí mezi učiteli. Kolegiální podpora a vzájemné sdílení zkušeností mezi jednotlivými učiteli jsou totiž považovány za nezbytný neoddělitelný znak „dobré, učící se školy“ (Pol, 2007).

Vašutová (2002) uvádí, že je velmi výhodné konzultovat otázky ohledně hodnocení žáků se zkušenými kolegy, docházet na hospitace v jejich hodinách, do hodnocení zapojovat rovněž žáky a zároveň doporučuje i srovnávat způsob svého hodnocení s hodnocením ostatních učitelů. Důležitou roli hraje i ředitel školy, který může začínajícímu učiteli usnadnit první rok poskytováním pozitivních pracovních podmínek, včetně vytvoření prostoru pro „zasvěcení“ začínajícího učitele ostatními kolegy, individuálními interakcemi s novými učiteli a podporou autonomie začínajících učitelů.

Podle Liptonové a Wellmana (2005) je začínajícím učitelům důležité poskytnout především emoční podporu sestávající například z pochvaly či pomoci zvládnout nejistoty, dále pak fyzickou podporu, která se může projevit například uspořádáním třídy, poskytnutím studijních materiálů či pomůcek atd., současně i vzdělávací podporu, která znamená především předávání osvědčených informací, zkušeností a rad, a v poslední řadě institucionální podporu, která začínajícímu učiteli pomůže především v orientaci v rámci školské politiky či organizace školního života.

Když začínajícímu učiteli nestačí pouze rada či návod na vypořádání se s problémy, může podpůrně sloužit i tzv. explicitační rozhovor. Při něm supervizor vede řízený dialog a snaží se pomoci učiteli popsat způsob, kterým postupoval, přičemž se předpokládá, že tento postup byl spíše intuitivní bez většího uvědomování si jej. K tomu je však zapotřebí

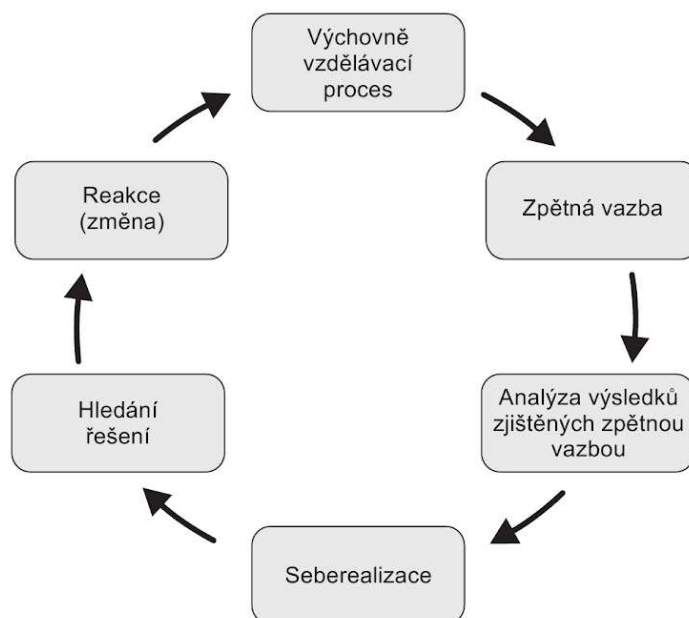
kvalifikovaného supervizora, který umožní začínajícímu učiteli uvědomit si podněty, jež v rámci výuky či mimo ni nastaly. Nicméně na našich školách je absence takovýchto zkušených cvičných učitelů či supervizorů, a tak je nezbytné tuto metodu reflexe využívat jedině tehdy, jsou-li na ni všichni zúčastnění připraveni, a to včetně začínajících učitelů, kterým má explicitační rozhovor sloužit jako pomoc a prostor pro zpětnou vazbu a východisko pro následnou sebeanalýzu a sebehodnocení (Dytrtová & Krhutová, 2009). Dytrtová a Krhutová (2009) zároveň ale nabízí i další alternativní a hlavně snáz dostupné metody reflexe, jejichž snahou je zároveň omezit formalismus v hodnocení činnosti a pokusit se eliminovat mnohdy falešné uspokojení svými výsledky. Jsou jimi například rozbor mikrovýstupů, pohospitační rozbor ukázkové výukové hodiny vycházející ze záznamového pozorovacího archu apod.

Gillernová (2004) zároveň dodává, že je nezbytné rozvíjet sociální kompetence učitelů, jelikož ty současně podporují efektivní působení i ostatních profesních kompetencí, zejména diagnostických, ale i didaktických. Sociální kompetence jsou tedy předpokladem pro efektivní naplňování ostatních profesních dovedností, nikoliv jen jejich doplňkem, a k jejich rozvíjení se nabízí množství postupů a technik. Začínající učitelé tak mohou pracovat například s interakčními hrami, využít možnosti sociálněpsychologických výcviků či videotréninku interakcí ve škole. Klíčová je však ochota a otevřenost začínajícího učitele vůči změně a hledání nových cest.

Konkrétně videotrénik interakcí je důležitým nástrojem umožňujícím jak již studentům učitelství, tak začínajícím učitelům šetrným a pozitivním způsobem rozvíjet zmiňované profesní dovednosti, zejména pak dovednosti diagnostické a sociální, motivovat studenty a začínající učitele k učitelské profesi a současně snižovat nejistotu a nervozitu během pedagogické praxe (Šírová, v tisku). Ve zmiňované studii začínající učitelé i studenti učitelství vysoce oceňovali možnost vidět sami sebe s následnou podpůrnou analýzou videotrenéra i ostatních studentů. Na základě videotréninku interakcí začali participantů více využívat aktivujících metod, byli více vnímaví, v důsledku čehož byli i žáci více vtaženi do výuky. Podle Šírové (v tisku) je tak využití videotréninku interakcí vhodné rozšířit a začlenit do všech typů škol.

Otevřenost vůči změně a ochota hledat přijímat nová řešení ovšem nutně souvisí se sebereflexí již ve fázi vzdělávání a přípravy na budoucí profesi učitele. Podle Wildové (2007) je pro dosažení profesní způsobilosti nezbytné, aby se praktikant v průběhu své pedagogické praxe setkával s reflexí a sebereflexí např. prostřednictvím videozáznamů, sestavování portfolií či v rámci hospitace. Dytrtová a Krhutová (2009) tuto myšlenku

rozvádí a doplňují, že první zkušenost učitele se sebereflexí by měla být již v průběhu studia učitelství, a to zejména v průběhu souvislé praxe, na které je zpětná vazba poskytována cvičným učitelem.



Obr. 2 Sebereflexe učitele v rámci cyklického procesu jeho činnosti (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 60)

4. Návrh výzkumného projektu

Ústředním tématem této práce je problematika stresových faktorů a způsobů jejich zvládnání u začínajících učitelů na základních školách v České republice. Podobně jako v zahraničí i u nás mají začínající učitelé téměř okamžitě po nástupu do výkonu profese stejnou zodpovědnost jako učitelé vykonávající svou profesi již mnoho let. Lortie (1966) připodobnil situaci začínajícího učitele k vhození do hluboké vody, ve které člověk buď klesne ke dnu, nebo naopak zvolí přístup Robinsona Crusoa a bude plavat. Přestože byla tato metafora použita již před více jak padesáti lety, stále je velmi aktuální a i v současné době bývá první rok začínajících učitelů dáván do souvislosti s tímto obrazným přirovnáním. Začínající učitelé často ve svém prvním roce vykonávají své pracovní cíle a úkoly pomocí neustálého experimentování a hledání vhodných a efektivních postupů. Činnost těchto učitelů tak typicky slouží pouze k „přežívání“. Jejich profesní kompetence jsou konstantně testovány a zpochybňovány. Pokud mají zůstat na hladině, potřebují zejména povzbuzení a podporu v oblasti jejich obav a nejistot (Stroot et al., 1999).

Problematicke stresorů a způsobů jejich zvládnání u začínajících učitelů bylo doposud podle našeho názoru věnováno jen málo pozornosti. O tom svědčí zejména to, že většina výzkumů zabývajících se tímto tématem vznikla v poměrně nedávné době v rozmezí zhruba deseti let, přičemž většina z nich byla zároveň provedena převážně v zahraničí (např. Bickmore & Bickmore, 2010; Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Fantilli & McDougall, 2009). Narůstající množství výzkumů v posledních letech zabývajících se problematikou stresu u začínajících učitelů však zároveň ukazuje i na aktuálnost tohoto jevu a potřebu jeho dalšího zkoumání. V oblasti naší republiky se tomuto tématu sice věnovalo několik diplomových prací, více se však výzkumy soustředily obecně na problematiku stresu či syndromu vyhoření v učitelské profesi, kde však nedocházelo k diferenciaci začínajících učitelů a těch, kteří se v oblasti pohybují již podstatně déle.

4.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Hlavním cílem tohoto výzkumu je zjistit, které faktory vyvolávají u českých začínajících učitelů stres (popř. které se podílejí na jeho vzniku) a rovněž jaké techniky či strategie jsou jimi využívány ke zvládnutí či zmírnění vzniklé zátěže. Cílem výzkumu je tedy zejména explorační, odhalení a analýza konkrétních stresových faktorů a mechanismů jejich zvládnání. Výzkum bude analyzován pomocí zakotvené teorie, jejímž obecným

hlavním cílem je tvorba teorie. Toho lze dosáhnout jedině skrze přizpůsobivou výzkumnou otázku umožňující dostatek volnosti pro důkladné a detailní prozkoumávání určitého jevu (Strauss & Corbin, 1999). Jelikož byla problematika stresu a způsobů jeho zvládnání u začínajících učitelů v České republice poměrně málo probádána a doposud tedy nebyly identifikovány všechny důležité pojmy s touto oblastí související, je v takovém případě na místě klást si výzkumnou otázku – výrok identifikující zkoumaný jev. Obecné výzkumné otázky v rámci kvalitativní části jsme tedy stanovili následovně:

- „*Se kterými stresovými faktory se potýkají začínající učitelé na základní škole?*“
- „*Pomocí jakých vyvinutých mechanismů se je snaží zvládat?*“

Z takto poměrně široce formulované výzkumné otázky vyplývá, že se bude výzkum soustředit na stresové faktory a způsoby či metody jejich zvládnání tak, jak je vnímají začínající učitelé, nikoliv například vedení školy. Výzkumná otázka může být modifikována nebo doplňována v průběhu výzkumu, během sběru či analýzy dat.

V neposlední řadě si tento výzkum klade za cíl pokusit se zmapovat, ve kterých oblastech a popřípadě i jakým způsobem potřebují začínající učitelé v prvním roce podpořit, aby jednotlivé školy, ale i ministerstvo školství či jiné řídicí orgány mohly účinně zvyšovat úspěšnost a spokojenost nových pracovníků v učitelské profesi.

4.2 Design výzkumného projektu

V rámci tohoto výzkumu je navržen kvalitativní výzkumný design. Tento design je vhodný především proto, že umožňuje ponořit se více do hloubky dané problematiky především díky exploraci a podrobnému popisu případů. Přestože kvantitativní výzkum může poskytnout statistický popis a umožnění získání většího množství standardizovaných kvantifikovatelných dat, domníváme se, že vzhledem k podstatě zkoumaného problému je vhodnější zvolit kvalitativní výzkum. Můžeme tak získat či odhalit nové názory na jevy, o nichž sice něco víme, ale chceme získat pomocí kvalitativní metody ještě detailnější a hlavně aktuálnější informace, které se kvantitativními metodami podchycují jen velmi obtížně. Výzkum se tedy zaměří na získání komplexního pohledu na zkoumanou oblast a její kontext se snahou pochopit a podrobně popsat aktuální dění.

Jednotlivá data budou získávána pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor byl v tomto případě zvolen zejména kvůli možnosti definovat

si tzv. jádro rozhovoru, tedy stanovení určitého minima témat a otázek, které musí být s participanty probráno (Miovský, 2006). Stanovení jádra tak umožní udržení linie rozhovoru, zároveň však nabízí dotazované osobě i prostor pro prosazení vlastní zkušenosti (Hendl, 2008). Takto získaná data budou následně analyzována formou zakotvené teorie. Užití zakotvené teorie je v tomto případě vhodné především proto, že problematika stresových faktorů a mechanismů jejich zvládnutí u začínajících učitelů je na území České republiky poměrně málo popsána, a tak dosud nebyly popsány všechny důležité pojmy, které s touto oblastí souvisí. Zakotvená teorie nám umožňuje soustředit se na danou oblast s tím, že důležité jevy vyvstanou samy, čímž získáme teoretický popis zkoumané reality, zároveň však i se snahou tuto realitu vysvětlit.

4.3 Metody získávání dat

Data v kvalitativní části výzkumu budou získána, jak již výše zaznělo, pomocí polostrukturovaného rozhovoru, kdy budou na základě vyhodnocených dat z kvantitativní části vytvořeny jednotlivé okruhy témat a oblastí, které budou s účastníky v rozhovoru rozebírány. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je především možnost upravovat pořadí jednotlivých otázek či témat s cílem maximální výtěžnosti rozhovoru.

Na základě prostudované literatury a provedených výzkumů jsme stanovili základní témata a okruhy, ke kterým se jednotliví účastníci mají v rámci rozhovoru vyjadřovat:

1. celkový dojem z průběhu prvního roku vykonávání učitelské profese:
 - a. *očekávání vs. realita,*
 - b. *porovnání s předchozími zkušenostmi, praxemi, stážemi aj.,*
2. osobní well-being:
 - a. *volný čas,*
 - b. *psychohygienu,*
 - c. *time management,*
3. hlavní výzvy a překážky vycházející z:
 - a. *nároků na dovednosti (profesní, sociálně-psychologické, didaktické, oborové, diagnostické),*
 - b. *administrativních záležitostí,*
 - c. *speciálních potřeb žáků,*
 - d. *osobnostních charakteristik učitele,*

- e. *time managementu,*
 - f. *skloubení osobního a profesního života,*
 - g. *jiných oblastí,*
4. klima školy:
- a. *atmosféra ve třídě/škole,*
 - b. *závazek ke škole,*
5. psychologická podpora ze strany:
- a. *vedení školy či ostatních kolegů,*
 - b. *rodičů žáků,*
 - c. *jiný zdroj podpory,*
 - d. *představa ideální psychologické opory,*
6. mechanismy zvládnání náročných situací:
- a. *copingové strategie,*
 - b. *způsob řešení konfliktů.*

Abychom získali co nejširší kontext a hlubší porozumění, je nutné se v rámci rozhovoru doptávat, jak participant danou věc myslí, a získávat tak upřesněné odpovědi, díky čemuž se zároveň vyhneme případnému nepochopení a mylné interpretaci (Miovský, 2006). Hendl (2008) nazývá takovéto prohloubení odpovědí sondáží, kdy však tazatel nemá dát explicitně najevo svůj zájem o ono prohloubení. Sondážní otázky, které budou v rámci rozhovoru použity, tak mohou vypadat následovně: *Co se stalo? Jak to probíhalo?* Jinou sondážní strategií budou kromě otázek i nonverbální náznaky, např. práce s tichem, pokyvování hlavou, oční kontakt apod.

Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je rovněž možnost zabývat se určitým tématem či otázkou déle než ostatními, a tak, bude-li třeba, bude participantům umožněno vyjádřit se k určitým tématům obsírněji. Jednotlivé rozhovory budou nahrávány a následně přepisovány. Délka rozhovoru se bude odvíjet především od ochoty participantů vyjadřovat se k jednotlivým tématům. Jako příprava na rozhovor slouží i seznam konkrétních otázek (Příloha 1) pokrývajících výše zmíněná témata, která badatel v průběhu jednotlivých rozhovorů může libovolně využít.

4.4 Metody zpracování a analýzy dat

Data získaná pomocí polostrukturovaného rozhovoru budou následně analyzována metodou zakotvené teorie. Klíčové je zde to, že shromažďování údajů, jejich analýza i teorie se vzájemně doplňují. V rámci analýzy dat nebude ověřována určitá teorie, ale naopak se budeme soustředit na zkoumanou oblast s tím, že významné jevy necháme „vyplynout na povrch“ samy. Hlavní snahou zde tedy nebude získat určitou sadu čísel a statistik, ale naopak teoretický popis zkoumané reality. Na základě toho pak bude cílem vytvořit návrh teorie, jež věrně odpovídá zkoumané oblasti a zároveň se jí snaží i vysvětlit.

Hlavní pozornost bude ve výzkumu věnována zejména jednání a interakcím sledovaných jedinců a současně i procesům v daném prostředí. Data z rozhovorů budou následně zpracována pomocí kódování, ve kterém budou používány konkrétní operace, s jejichž pomocí budou získané údaje rozebrány, konceptualizovány a následně opětovně složeny jinými, novými způsoby. Analýza v zakotvené teorii bude sestávat ze třech typů kódování, a to otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

V rámci otevřeného kódování dojde k analytickému procesu, pomocí něhož budou jednotlivá hlavní témata identifikována a následně rozvíjena. Témata, kterými se bude analýza zabývat, se budou určitým způsobem vztahovat k výzkumné otázce či předložené literatuře. V této fázi však budou nejprve na pouze nízké úrovni abstrakce. Díky tomu se ale dostaneme k vytvoření seznamu témat, pojmů či kódů, které následně umožní vidět jednotlivá témata v celku a zároveň pomohou v stimulaci k hledání dalších témat. Témata zde rovněž budou postupně tříděna, organizována či kombinována, k čemuž bude použito především postupu kladení otázek o získaných údajích, nacházení podobností či rozdílů mezi konkrétními případy, přičemž podobné jevy budou označeny a seskupeny do kategorií.

Při axiálním kódování budou údaje vytvořené na základě otevřeného kódování znovu uspořádány novým způsobem, a to prostřednictvím vytváření spojení mezi jednotlivými kategoriemi s ohledem na podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání, interakce a následky (Strauss & Corbin, 1999). V této části tak budou dohledávány další spolu související kategorie, koncepty a podkoncepty, budou zvažovány příčiny a důsledky a také strategie a procesy, díky čemuž budou vytvořeny pomyslné „osy“, jak je nazývá Hendl (2005), které vzniklé kategorie propojí.

Třetí a závěrečnou fází bude selektivní kódování, jehož hlavní snahou bude integrace výsledků a identifikace hlavních témat výzkumu. Následně bude vybrána ústřední kategorie, která bude dávana do vztahu k síti ostatních kategorií (Strauss &

Corbin, 1999). Jakmile budou formulovány jednotlivé vztahy k této centrální kategorii, vše se znovu bude přezkušovat pomocí dat. V samotném závěru celé analýzy půjde především o integraci veškerých poznatků se snahou vytvořit co nejkomplexnější uspořádání jednotlivých částí teorie a zároveň vystihnout těžiště teorie.

4.5 Etika výzkumu

Vedení jednotlivých pražských škol budou seznámena v rámci prvotní osobní schůzky s podmínkami a s průběhem výzkumu. Teprve po souhlasu se zapojením jejich školy do výzkumu budou skrze e-mail kontaktováni jednotliví začínající učitelé na dané škole.

Potenciálním participantům, na které získám kontakt od vedení školy, bude zaslán informační e-mail, ve kterém se začínající učitelé dozví základní informace a cíl výzkumu, a pro případ, že budou ochotni zapojit se do výzkumu, bude v příloze rovněž zaslán informovaný souhlas. V tomto dokumentu bude uvedena informace o možnosti každého participanta kdykoliv v průběhu výzkumu svou účast ukončit s tím, že pokud již dojde k získání určitých informací, nebudou zahrnuty do výzkumu.

Aby bylo zajištěno bezpečné prostředí a tedy i vyhnutí se obavám participantů z „prosáknutí“ citlivých informací, budou rozhovory probíhat výhradně v odpoledních hodinách po vyučování v prostorách školy, které poskytují patřičné soukromí (např. v prázdném kabinetu učitele bez přítomnosti ostatních učitelů či jiných zaměstnanců školy). Pro zajištění bezpečného prostoru pro sdílení budou též participantů předem upozorněni na následnou změnu jejich jmen a jiných určujících údajů. Zdůrazněno bude rovněž to, že získaná data budou sloužit výhradně pro tuto práci, budou anonymizována, a nebudou tak spojena s jejich osobou.

V rámci informovaného souhlasu bude uvedena rovněž informace o tom, že celý rozhovor bude nahráván, avšak jednotlivé nahrávky budou po transkripci smazány. Výsledná podoba rozhovorů bude na závěr autorizována jednotlivými participanty.

Při vedení rozhovoru nemusí být mnohdy respondentovi jasné, proč tazatel pokládá určitý typ otázek (Hendl, 2008). Jako tazatel se tak budu snažit jasně sdělovat důvod, proč se o dané informace zajímám a vysvětlit, proč jsou pro výzkum důležité. Participantům bude rovněž v průběhu rozhovoru sdělována zpětná vazba pomáhající udržet motivaci, např. *„Jsme zhruba v polovině rozhovoru, vaše odpovědi mi velmi pomáhají pro pochopení Vaší situace.“*

5. Výzkumný soubor

Díky svému zaměstnání v oboru školství mohu využít kontaktů na jednotlivé pražské základní školy. Aby mohl být výzkum zrealizován, je v první řadě důležitá spolupráce vedení školy, které by mi po úvodní schůzce, seznámení s výzkumným projektem a následným souhlasem pomohlo zprostředkovat přístup k začínajícím učitelům, kteří splňují zadané kritérium, tedy že vykonávají profesi učitele na základní škole prvním rokem.

Respondenti rovněž budou předem informováni o tom, že výzkum je založen na dobrovolnosti, tedy že každý má právo rozhodnout se kdykoliv v průběhu výzkumu pro ukončení své účasti. V takovém případě jejich výsledky nebudou zařazeny do následné analýzy dat. Všichni respondenti budou dále zpraveni o anonymizování získaných dat s cílem zajistit bezpečí pro otevřené sdílení.

Osobní kontakt s participanty bude probíhat formou polostrukturovaných rozhovorů. K tomuto účelu bude vybrán vzorek o velikosti cca 10 participantů, přičemž v případě získání většího množství zájemců o zapojení do výzkumu budou respondenti vybráni náhodně. Pro výběr respondentů byly zvoleny následující kritéria s ohledem na dosažení cílů výzkumu:

- respondenti musí mít ukončené vysokoškolské vzdělání na pedagogické fakultě,
- respondenti musí zastávat pozici učitel na základní škole,
- respondenti musí vykonávat svou profesi prvním rokem.

6. Diskuse

V rámci literárně přehledové části jsme čtenáře uvedli do problematiky stresových faktorů u začínajících učitelů a současně mechanismů, pomocí kterých se s nimi vyrovnávají. Určitým limitem této části je užití převážně zahraničních studií prováděných na zahraničních školách, které se svými podmínkami školství od českého mohou určitými proměnnými lišit. Nicméně se však jedná o aktuální studie zrealizované v průběhu posledních několika let, čemuž se na poli českého výzkumu doposud nedokážeme vyrovnat, jelikož nedisponujeme tolika výzkumy.

V empirické části této práce byl představen návrh výzkumného projektu v návaznosti na literárně přehledovou část, jehož hlavním cílem je analýza stresových faktorů a mechanismů jejich zvládnutí u začínajících učitelů na českých základních školách v průběhu jejich prvního roku výuky. Tento návrh se však potýká s určitými omezeními a několika potenciálními nežádoucími proměnnými.

Jelikož se analýza dat zakládá na zakotvené teorii, získané výsledky mohou přinášet riziko, že jednotlivé vzniklé kódy a kategorie budou omezeny pouze na kontext, ve kterém bude výzkum prováděn. Stejně tak může být nedostatkem i způsob výběru výzkumného vzorku, který je situován pouze do základních škol v oblasti hlavního města Prahy. Školy ve zmíněných oblastech se mohou odlišovat určitými proměnnými od jiných škol, kupříkladu vesnických (např. velikostí školy a jednotlivých tříd, počtem žáků, situováním školy, kulturou apod.). Do výzkumu tak mohou vstupovat různé proměnné, kvůli kterým výsledky nemusí být zobecnitelné pro celou populaci, což posiluje i relativně malý výzkumný vzorek. Tomuto případnému omezení by se dalo předejít navýšením velikosti vzorku spolu se začleněním škol z jiných krajů. Nicméně pro nedostatek zdrojů a velkou časovou náročnost sestává výzkumný soubor výhradně z pražských škol.

Jinými metodologickými problémy, se kterými se vzhledem k užití zakotvené teorie může výzkum setkat, je předčasné zakončení analýzy, kdy v takovém případě dojde k nedostatečné abstrakci kategorií, a problém přílišné obecnosti, přičemž výsledky analýzy budou empiricky bezobsažné a mohou tak být aplikovány na téměř jakýkoliv kontext (Hendl, 2005).

V rámci kvalitativního výzkumu rovněž může být ohrožena neutralita, což může být zapříčiněno zkreslením způsobeným badatelem kvůli jeho předpojatosti či předchozím zkušenostem majícím vliv na jeho objektivitu. Dalším limitujícím faktorem může být badatelova reaktivita, kdy budou výsledná data ovlivněna jeho interakcí s osobami, či tzv.

turistika, kdy výzkumník bude přehlížet souvislosti ve snaze všimnout si zejména netradičních zvláštností a zajímavostí. V neposlední řadě je rizikem i zkreslení elitou, kdy badatel bude klást větší váhu datům získaných od výřečných respondentů (Miovský, 2006).

Tento výzkum se též může potýkat i s problémem pravdivostní hodnoty. Výsledky mohou být zatíženy nedůvěrou participantů k výzkumníkovi, a tudíž mohou být získány nepravdivé či nepřesné výsledky. Tomu se však budeme snažit v průběhu jednotlivých rozhovorů předcházet zajištěním a vytvořením bezpečného prostředí pro sdílení a rovněž i schválením závěrečné podoby rozhovorů po transkripci samotnými participanty. Získaná data mohou rovněž být ovlivněna složením vzorku, jež bude vybráno náhodně z případných zájemců o zapojení se do výzkumu. Tento způsob výběru respondentů může zapříčinit nedostatečnou reprezentativitu vzorku. S tím souvisí i problematika konzistence, kdy získané výsledky nemusí nutně být opakovatelné, pokud by se výzkum uskutečnil u podobných osob či v podobném kontextu.

Zmiňovaným nedostatkům bychom se snažili předejít v první řadě uvědoměním si konkrétních potenciálních rizik, se kterými se můžeme v průběhu rozhovorů a následné analýzy setkat a snahou vyhnout se jim v průběhu vedení rozhovorů. Pro následnou kontrolu validity dat pak může současně sloužit technika triangulace spočívající v porovnávání dat z různých fází výzkumu a rovněž v porovnávání těchto dat více výzkumníky. Jako další podpůrné opatření proti zmiňovaným limitům bude rovněž sloužit průběžná reflexe s vedoucím práce.

Co se týče dalšího pokračování, výzkum by se mohl dále rozvíjet např. směrem k jednomu z uváděných témat, kterým by se zabýval podrobněji. Dále by se mohl podrobněji věnovat strategiím vedoucím ke snížení zátěže. Jako přínosné vnímám i pokusit se porovnat a změřit míru stresu u začínajících učitelů, jimž škola poskytuje určitou podporu, mentoring či zajišťuje jiné podpůrné a preventivní programy, a začínajících učitelů, kteří se setkávají s nedostatkem obdobné podpory. Výzkum by mohl být doplněn též i o porovnání mezi zvládnutím stresu vyplývajícího z učitelské profese u prvostupňových a druhostupňových učitelů, eventuálně i u mužů a u žen.

Velmi zajímavým kvantitativním výzkumem, který doposud nebyl proveden, by rovněž mohl být pokus o změření korelace vztahu mezi výsledky žáků vyučovanými začínajícími učiteli, již prošli určitým podpůrným programem (příp. mají mentora apod.), a začínajícími učiteli, kteří se potýkají s nedostatkem podpory.

Závěr

Problematika stresových faktorů a jejich zvládnání představuje s narůstajícím procentem odcházejících začínajících učitelů stále více aktuální téma v oblasti školství, a to jak zahraničního, tak českého. Cílem literárně přehledové části bylo v první kapitole představit situaci začínajícího učitele pomocí užití modelu profesních dovedností učitele vytvořeného Gillernovou (2004). Míra osvojení jednotlivých profesních dovedností je u učitelů různá, čímž tak mohou vyvolávat u začínajících učitelů odlišnou míru či typ zátěže. Jako nejvíce zátěžové jsou pak pro začínající učitelé především situace z oblasti sociálně-psychologických a dále pak i diagnostických dovedností.

Jak bylo výše uvedeno, výraznými stresovými faktory jsou pro začínající učitele situace či problémy, se kterými se doposud nesečkali a které podle nich vyplývají z nedostatečné připravenosti či nejistoty (Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Fantilli & McDougall, 2009; Le Maistre & Paré, 2010). Ty se mohou projevat v oblasti profesní – nejistota s organizací, vedením či motivací třídy, v práci s výjimečnými žáky, v plánování a organizaci harmonogramu hodiny i celého školního roku a v neposlední řadě v oblasti adekvátního hodnocení žáků (Deng, 2011; Fantilli & McDougall, 2009; Fontaine et al., 2012; Ulvik et al., 2009). Jinými uváděnými stresovými faktory jsou však i ty odvíjející se od individuálního vnímání zátěže každého učitele. Ty souvisí především s vnímáním vlastní kompetence (Aldrup et al., 2017) či s locus of control (Ryan et al., 2017). Jako zátěž na začínajícího učitele působí rovněž vypořádávání se s vnitřními konflikty, kdy se liší přesvědčení či postoj začínajících učitelů od očekávání jeho okolí, a to jak vedení školy, zkušenějších kolegů, tak i rodičů (Alsup, 2006; Průcha, 2002). Třetí významnou skupinou stresových faktorů jsou stresory vyplývající z integrace začínajícího učitele do nového prostředí, zejména s jeho potřebou podpory a ujištění, která je však ze strany školy většinou nedostatečná.

Mechanismy zvládnání zátěže vzniklé působením uváděných stresových faktorů rozdělila Sharplinová et al. (2011) do kategorie direct-action copingových strategií, které se soustředí především na odstranění vzniklé zátěže (Montgomery & Rupp, 2005), a paliativních a vyhýbavých copingových strategií dočasně poskytujících úlevu, které však z dlouhodobého hlediska nemusí vést k odstranění stresového podnětu (Sharplin et al., 2011). Mansfield et al. (2016) zdůrazňují, že by začínající učitelé, přestože na ně mohou působit zmiňované stresové faktory jako zátěž, měli být okolím spíše motivováni ke snaze transformovat tyto faktory do zdrojů.

Závěrem je třeba konstatovat, že navzdory obtížné situaci začínajících učitelů ovlivněné množstvím stresových faktorů je možné, a dokonce žádoucí jednotlivé profesní dovednosti osvojovat, rozvíjet i doplňovat. K tomu účelu existuje množství postupů a technik umožňujících právě jejich rozvoj. Nezbytná je zde však ochota k sebereflexi a zároveň odvaha experimentovat se svým chováním spolu s otevřeností k novým alternativním cestám. Přestože to klade na začínající učitele značný tlak ve smyslu empatie a akceptace jiných cest, otevírá jim zároveň další možnosti včetně efektivnějšího ovlivňování a optimalizace působení školy, čímž je podporována i osobní spokojenost a prestiž učitelské profese.

Seznam použité literatury

- Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work and Stress, 23*, 244–263.
- Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction, 50*, 21-30.
- Alsup, J., (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- American Psychological Association. (2010). Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International, 12*(2), 63e80.
- Bear, G. G., Yang, C., Pell, M., & Gaskins, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: Relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research, 17*(3), 339-354.
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A Multifaceted Approach to Teacher Induction. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 26*(4), 1006–1014.
- Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 726.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 622–629.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and socialeemotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204.
- ČESKOSLOVENSKO. Vyhláška č. 79/1977 Sb., Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků [online]. Praha: 1977 [vid. 2019-04-10]. Dostupné z: https://www.epravo.cz/_dataPublic/sbirky/archiv/sb24-77.pdf
- Deng, Y. H. (2011). Factors influencing novice teachers' adaption to primary school life. *China Education Journal, 3*, 65–68.
- Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning, 6*(3), 265–272.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education, 25*, 814–825.

- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student teaching? Analyzing efficacy, burnout and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916–934.
- Fontaine, S., Kane, R., Duquette, O., & Savoie-Zajc, L. (2012). New Teachers' Career Intentions: Factors Influencing New Teachers' Decisions to Stay or to Leave the Profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 379–408.
- Gillernová, I. (2004). Didaktické dovednosti v přípravě učitelů psychologie. In A. Vališová (Ed.), *Historie a perspektivy didaktického myšlení*, (pp. 404-418). Praha: Karolinum.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers' College Press.
- Chaaban, Y., & Du, X. (2017). Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools. *Teaching and Teacher Education*, 67, 340–350.
- Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation & Emotion*, 37(4), 799–817.
- Cherubini, Lorenzo. (2008). A Grounded Theory Analysis of Beginning Teachers' Experiences: Illuminating Leadership Capacities. *International Journal of Teacher Leadership*, 1(1), 22–38.
- Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on Colleagues: New Teachers Encounter the Professional Cultures of Their Schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250–290.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150.
- Kohoutek, R. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakl.
- Lambert, R. G., McCarthy, C. J., Fitchett, P. G., Lineback, S., & Reiser, J. (2015). Identification of elementary teachers' risk for stress and vocational concerns using the national Schools and Staffing Survey. *Education Policy Analysis Archives*, 23(43), 1–37.
- Lipton, L., & Wellman, B. (2005). Cultivating learning-focused relationships between mentors and their protégés. In H. Portner (Ed.), *Teacher mentoring and induction: The state of the art and beyond* (pp. 149–163). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 3-4, 56–69.
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559–564.

Lomas, T., Medina, J. C., Ivztan, I., Rupperecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132–141.

Lortie, D. C. (1966). Teacher socialization: The Robinson Crusoe model. In *The real world of the beginning teacher*. Washington, DC: National Commission on Teacher Education and Professional Standards (ERIC Document Reproduction Service No. ED 030 616)

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87.

McCormick, J., Barnett, K. (2006). *Relationships Between Teacher Career Stages/ States and Locus of Control: A Multilevel Analysis*. In: Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Adelaide.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Moir, E. (1999). *The stages of a teacher's first year. A better beginning, supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). Meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486.

Nařízení Evropského Parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů). In: Úřední věstník Evropské unie [online]. L 119/1 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://eurlex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=EN>

Nemet, M. B. (2018). A correlation between teachers' social and pedagogical competences and school culture. *Sodobna Pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 69(3), 142–155.

Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62–72.

Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.

Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita.

Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

Rieg, S. A., Paquette, K. R., & Chen, Y. (2007). Coping with Stress: An Investigation of Novice Teachers' Stressors in the Elementary Classroom. *Education*, 128(2), 211–226.

Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628–638.

- Ryan, S. V., Nathaniel, P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1–11.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648–56.
- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 136–146.
- Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 85–101.
- Schwab, R. L. (2001). Teacher burnout: Moving beyond "psychobabble." *Theory Into Practice*, 22(1), 21–27.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International Education Studies*, 8(3), 181–192.
- Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 1, 19–30.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno; Boskovice: Sdružení Podané ruce ; Albert.
- Stroot, S.A., Fowlkes, J., Langholz, J., Paxton, S., Stedman, P., Steffes, L. & Valtman, A. (1999). Impact of a collaborative peer assistance and review model on entry-year teachers in a large urban school setting, *Journal of Teacher Education*, 50, 27–41.
- Šírová, E. (v tisku). Rozvíjení sociálních dovedností začínajících učitelů pomocí metody VTI. In *Premeny školy a učiteľské vzdelávanie v historickom kontexte a nové perspektívy* [sborník z konference 6. – 7. 2. 2019]. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešově.
- Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–75.
- Thomas, C., & Lankau, M. (2009). Preventing burnout: The effects of LMX and mentoring on socialization, role stress, and burnout. *Human Resource Management*, 48(3), 417–432.
- Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 835–842.
- Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

Wang, J. (2009). From mentorship to team grow up: A reflection based on some new teachers' professional development in Shanghai. *Education Development Studies*, 24, 67–71.

Zuo, B. (2002). *Theories on teacher-students interaction*. Wuhan: Middle China Normal University Press.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Model profesních dovedností učitele	11
Obrázek 2: Sebereflexe učitele v rámci cyklického procesu jeho činnosti	28

Seznam zkratek

APA	American Psychological Association
GDPR	General Data Protection Regulation
IVP	Individuální vzdělávací plán

Příloha 1.

1. Jaký máte celkový dojem z průběhu prvního roku vykonávání učitelské profese?
2. Lišilo se nějakým způsobem Vaše očekávání od reality? Pokud ano, v čem?
3. Co pro Vás bylo v průběhu prvního roku nejtěžší?
4. Věnujete se i ve svém volném čase činnostem týkajícím se Vaší profese? Pokud ano, kterým?
5. Jaké situace Vám způsobují v rámci pracovního dne největší stres?
6. Ve které oblasti se cítíte nejméně jisti a ve které naopak nejjistěji?
7. Jak se Vám daří skloubit osobní a profesní život?
8. Které administrativní požadavky jsou na Vás kladeny?
9. Myslíte si, že je na Vás vedením školy kladeno adekvátní množství povinností a požadavků?
10. Vnímáte jako zátěž práci s žáky s SVP?
11. Kdy se cítíte jako učitel-expert?
12. Baví Vás vykonávaná profese?
13. Cítíte se být zavázáni vůči škole?
14. Představují pro Vás konflikty s kolegy, eventuálně s vedením školy zátěž?
15. Jaká pro Vás je komunikace s rodiči?
16. Získáváte od svého okolí podporu, co se Vaší profese týče?
17. Kdo nebo co Vám nejvíce usnadňuje první rok Vaší profese? Jak?
18. Jakým způsobem Vás poskytuje vedení školy podporu?
19. Je pro Vás důležitá možnost konzultace otázek ohledně Vaší práce s ostatními kolegy?
20. Jak se Vám daří organizovat si čas?
21. Jakým způsobem řešíte případné nejistoty objevující se v průběhu pracovního dne?
22. Jakým způsobem se vypořádáváte se vzniklou zátěží?
23. Co děláte pro její odstranění?
24. Hodnotíte pregraduální přípravu na budoucí profesi jako dostatečnou?
25. V čem pro Vás byly předchozí zkušenosti týkající se budoucí profese užitečné?
26. V čem pro Vás byly naopak nedostatečné?
27. Co by Vám konkrétně pomohlo, abyste se po nástupu do školy cítil/a komfortněji a sebejistěji?