

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Stresová zátěž začínajících učitelů a jejich copingové strategie

Stress load in beginner teachers and their coping strategies

Bc. Jan Budil

Vedoucí práce: Mgr. Anna Vozková

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N AJ-PG (7504T213, 7504T223)

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Stresová zátěž u začínajících učitelů a jejich copingové strategie* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 7. 2021

Za odborné vedení a podporu patří poděkování především vedoucí práce Mgr. Anně Vozkové. Současně děkuji také ředitelům a pedagogům škol, na kterých bylo umožněno provedení výzkumného šetření.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce je zaměřena na problematiku stresové zátěže u začínajících učitelů a na způsoby, kterými se s touto zátěží vypořádávají. Teoretická část zpracovává a sumarizuje poznatky z odborné literatury i výsledky některých výzkumných šetření na toto téma. V návaznosti na popsanou teorii pak následuje část výzkumná. Ta je v práci pojata jako tzv. explorační výzkum, který si klade za cíl hlubší prozkoumání tématu, zprostředkování informací pro laickou veřejnost i odborníky, stanovení nových výzkumných hypotéz a nasměrování budoucích studií. Tímto způsobem je nakonec stanoven i cíl celé diplomové práce. Podle zaměření je výzkum práce rozdělen do dvou částí, kde každá z nich podává čtenáři určitý typ informací. První část pomocí deskriptivní statistiky zpřehledňuje data nasbíraná kvantitativní metodou dotazníkového šetření, zatímco druhá část využívá inferenční statistické metody k analýze stejných dat a porovnání dvou různých populací v rámci výzkumného vzorku. V závěru práce jsou na základě provedeného výzkumu pak uvedeny jeho výsledky, které jsou využity k diskusi a formulaci různých doporučení pro budoucí výzkum na toto téma.

KLÍČOVÁ SLOVA

stres, zdroje stresu, zátěž, začínající učitel, coping, explorativní výzkum, syndrom vyhoření

ABSTRACT

The diploma thesis is aimed at the issue of stress load in beginner teachers and at the ways they cope with it. The theoretical part amasses and elaborates on the information available in literature and presents the results of research endeavours dealing with the topic. As a follow-up of the theoretical part, the research part constitutes the second major portion of the paper. It is carried out in the way of an explorative research which aims at the deeper examination of the topic, at providing both professional and non-professional persons with useful information, at the formulation of new hypotheses and at the directing of future research efforts in the right way. The aforementioned aim is identical with the aim of the entire thesis as well. Based on the aim, the research itself is divided into two constitutive parts, where each presents the reader with certain kinds of information. The first part uses descriptive statistics to summarize the data amassed by the quantitative method of a questionnaire survey, whereas the second part makes use of the methods of inferential statistics in order to analyse said data and draw a comparison of two different subsets of the sample involved. At the end of the diploma thesis, results of the research are presented and used to draw a conclusion about the topic, to incite a discussion and to formulate various recommendations for future research inspecting the topic.

KEYWORDS

Stress, sources of stress, strain, beginner teacher, coping, explorative research, burn-out syndrome

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická část	8
1.1 Stres	8
1.1.1 Definice a pojetí stresu	8
1.1.2 Zdroje stresu	12
1.1.3 Projevy stresu	16
1.1.4 Měření stresu	18
1.1.5 Syndrom vyhoření	19
1.1.6 Copingové strategie	22
1.1.7 Self-efficacy.....	26
1.2 Začínající učitel.....	29
1.2.1 Začínající učitel v profesní struktuře	29
1.2.2 Charakteristika počátečního období	31
1.2.3 Uvádějící učitel a mentoring	34
1.2.4 Drop-out začínajících učitelů.....	37
1.3 Začínající učitel, stres a coping.....	41
1.3.1 Stresová zátěž v učitelské profesi	41
1.3.2 Stresory v práci začínajících učitelů.....	42
1.3.3 Coping začínajících učitelů	47
1.3.4 Syndrom vyhoření u začínajících učitelů	49
2 Výzkumná část	52
2.1 Cíl výzkumu a formulace hypotéz	52
2.1.1 Přehled formulovaných hypotéz.....	53
2.2 Doba a použité výzkumné metody.....	54
2.2.1 Přehled dotazníkových položek.....	55

2.2.2	Pilotní výzkum.....	58
2.3	Administrace dotazníku a výzkumný vzorek.....	59
2.3.1	Administrace dotazníku	59
2.3.2	Etika dotazníku	59
2.3.3	Výzkumný vzorek	59
2.4	Analýza a interpretace dat.....	62
2.4.1	Použité statistické metody	62
2.4.2	Deskriptivní část.....	64
2.4.3	Inferenční část: analýza dat pro H1	66
2.4.4	Inferenční část: analýza dat pro H2	74
2.5	Dílčí výzkum.....	77
2.5.1	Vnímání stresorů u mužů a žen	77
2.5.2	Projevy stresu začínajících učitelů	79
2.5.3	Online výuka a stres začínajících učitelů	81
2.5.4	Fluktuace začínajících učitelů	81
2.6	Výsledky výzkumu	82
2.7	Diskuse a limity výzkumu	84
2.8	Výstupy pro praxi	86
	Závěr.....	89
	Seznam použitých informačních zdrojů	91
	Seznam příloh.....	98

Úvod

Tato diplomová práce pojednává o tématu stresu u začínajících učitelů a jejich copingových strategiích. Téma bylo zvoleno primárně na základě osobní zkušenosti se stresujícím nástupem do školní praxe. Následně byl na základě této zkušenosti podnícen zájem o hlubší prostudování a zapojení se do výzkumu tohoto jevu, a to i z toho důvodu, neboť v českém prostředí chybí zaměření pozornosti na toto téma. Cílem práce je tedy popsat problematiku stresu u začínajících učitelů, přiblížit ji čtenáři a následně pomocí exploračního výzkumu vypracovat určitá doporučení pro praxi a budoucí studie, jako je formulování nových hypotéz a navržení vhodné metodologie.

Obsah práce je rozdělen na část teoretickou a část výzkumnou. Teoretická část se soustředí na popis tématu tak, jak ho zpracovává nejen odborná literatura, ale i některá výzkumná šetření. Jsou zde popsány jevy jako stres, *coping*, *self-efficacy* či syndrom vyhoření. Pozornost je také věnována osobnosti začínajícího učitele a specifickým adaptačním obdobím. V neposlední řadě je v teoretické části práce věnován prostor také prezentaci existujících výsledků studií zaměřených na stres u začínajících učitelů. Takto vypracovaná teoretická část následně slouží jako základna pro část výzkumnou.

Výzkumná část práce se zaměřuje na realizaci stanoveného cíle práce. Je zvolen kvantitativní výzkum ve formě dotazníkového šetření, jehož data jsou následně analyzována optikou deskriptivní i popisné statistiky. Z tohoto důvodu je výzkumná část rozdělena do dvou částí podle toho, která z uvedených statistik je při práci s daty využita. První, tedy deskriptivní část, sumarizuje získaná data a zpřehledňuje tak nejčastější zdroje stresu. Druhá část, v níž jsou data analyzována inferenčními statistickými metodami, se soustřeďuje na ověření dvou hypotéz. První z nich předpokládá, že začínající učitelé základních a středních škol vnímají různé stresory odlišně, zatímco druhá se zakládá na předpokladu, že začínající učitelé volí oproti zkušeným učitelům častěji coping zaměřený na problém.

Cílem obou částí výzkumu je reflektování jejich výsledků a jejich využití při formulaci nových hypotéz, doporučení pro praxi a nasměrování budoucích výzkumných šetření směrem vedoucím k detailnějšímu zmapování celé problematiky a odstranění případných nedostatků v pokrytí tohoto tématu.

1 Teoretická část

1.1 Stres

Jelikož je stres stěžejním jevem, který prostupuje celou touto prací, je důležité jej popsat hned v úvodní části. Představeny budou definice stresu, jeho různé teorie a možná pojetí. Dále budou popsány zdroje a projevy stresu. V závěru této kapitoly budou také představeny způsoby zvládání stresu (copingové strategie) a koncept *self-efficacy* s vysvětlením, jak souvisí právě se stresem. Ačkoliv je práce zaměřena zejména na stres a jeho zvládání v učitelské profesi, tato kapitola je jakýmsi obecným úvodem a teoretickým základem práce. Proto jsou stres učitelů a jejich copingové strategie podrobněji popsány až ve třetí kapitole.

1.1.1 Definice a pojetí stresu

Jako obecnou definici pojmu stres lze uvést například tu, že se jedná o „*celkovou neurohumorální¹ obrannou odpověď organismu na mimořádně silný podnět, tzv. stresor.*“ (Všeobecná encyklopedie, 1999, str. 300) Tato odpověď lidského organismu má za úkol člověka připravit na vysoký energetický výdej, který může být manifestován buďto únikem nebo útokem. (Ulrich-Lai & Herman, 2009) Ve vědeckém prostředí se ovšem můžeme setkat s mnoha výklady tohoto pojmu. Například Hans Selye, který je považován za průkopníka ve výzkumu odezvy lidského organismu na působení stresorů a svým způsobem i za zakladatele teorie stresu, říká, že stresem rozumíme „*nespecifickou odpověď těla na jakýkoliv požadavek vnějšího okolí na změnu*“. (Selye, 1975, str. 11) Obrovský přínos Hanse Selyeho je také v jeho rozlišení na eustres (pozitivní stres) a distres (negativní stres), přičemž pro většinou společnost je pojem stres s pojmem distres synonymní. Této dichotomii je ovšem věnována pozornost v jiných kapitolách této práce.

Z českého prostředí lze uvést definici Jara Křivohlavého, který ve své knize bere v potaz různé existující definice rozdílných autorů a shrnuje je tak, že podle něj je stres „*vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožen, nebo takové ohrožení očekává, a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná*“. (Křivohlavý, 1994, str. 10) Jak tedy vyplývá ze zmíněných definic, stres je většinou spojován s působením určitých vlivů na jedince. Ovšem omezovat se pouze na tento výklad stresu by bylo hrubě nedostatečné a nebyly by postihnuty ostatní přístupy, které se tímto jevem zabývají. Pojdme

¹ Vztahující se k hormonům a současně i k nervové soustavě.

si proto nyní představít kromě definic také různé vědecké koncepce, které tento jev chápou z různých pohledů. Na základě toho, zda je důraz kladen spíše na jedince či vnější vlivy, lze rozlišit tři přístupy (Smetáčková & Štech, 2020):

První chápe stres jako vnější příčinu a je zde proto jakýsi překryv s pojmem stresor (zdroj stresu). Druhý přístup se zaměřuje spíše na samotnou reakci jedince vyvolanou již zmíněným vnějším podnětem. Třetí pojetí chápe stres především jako situaci, v níž probíhá vzájemná interakce prostředí a jedince, který se v něm nachází. Pojetí a dělení teorií zabývajících se stresem však není mezi autory jednotné, jak ukazuje například Jiří Mareš (2013) ve své rozsáhlé publikaci. Jeho rozdělení pojetí stresu se od výše zmíněného nepatrně liší v tom, že je zde uvedena ještě jedna další koncepce. Marešovo shrnutí tedy zmiňuje následující pojetí podstaty stresu – stres jakožto reakce organismu, dále stres jakožto jakýsi vnější podnět nebo stimul, třetí jako transakce mezi jedincem a prostředím a čtvrté pojetí, které klade důraz na stres sociální a na to, jak dlouhodobě na člověka působí. (Mareš, 2013, str. 500)

Autorem první a nejspíše neznámější koncepce je již citovaný Hans Selye. V jeho definici se mluví o nespecifické reakci, což jinými slovy znamená, že fyziologická reakce jedince na stejný podnět bude vždy totožná. V tomto duchu se nese Selyeova teorie všeobecného adaptačního syndromu. Tato teorie popisuje vzorec odezev, kterými si tělo prochází po tom, co bylo vystaveno vlivu určitého stresoru. V rámci tohoto vzorce rozlišuje tři základní fáze – poplach, tedy jakési zalarmování organismu, následně odpor, což je fáze, kdy se tělo s působením stresu snaží vypořádat (součástí je adaptace na stres), a nakonec fáze vyčerpání, kdy tělo může po dlouhodobém boji s působením stresu vypovídat službu a dostávají se různé zdravotní i psychické problémy. (Selye, 1950, str. 1383–1392)

Jak již bylo předesláno výše, Hans Selye je autorem také dichotomie, která rozděluje stres na pozitivní, tzv. eustres, a na stres negativní, tzv. distres. Podle kvality této stresové zátěže tedy rozeznáváme, zda pociťovaný stres jedince je způsoben negativními jevy (např. nadměrná pracovní zátěž, osobní problémy, finanční problémy atd.), nebo událostmi kladnými (např. očekávání příjezdu milované osoby, těšení se atp.) Oba typy stresu představují pro organismus člověka určitou míru zátěže, ovšem distres je považován za mnohem škodlivější a v konečném důsledku může inhibovat lidské výkony nebo zhoršovat celkový zdravotní stav. Naopak eustres může člověka aktivizovat k lepším výkonům a působí jako motivační složka, jako jakýsi hybný motor. Je ovšem důležité znovu

připomenout, že pro naprostou většinu neodborné veřejnosti má slovo „stres“ vždy spíše negativní konotaci a je tedy vnímán převážně hlavně jako distress. (Křivohlavý, 1994, str. 12) V této diplomové práci bude také slovo stres používáno jako synonymum distressu, přičemž bude-li třeba zdůraznit, že se v danou chvíli jedná o pozitivní stres, bude použito slovo eustres.

Přesouváme se k druhé z koncepcí, které Mareš (jakožto i Smetáčková a spol.) pro čtenáře ve své knize shrnuje, a tou je pojetí stresu jako vnějšího stimulu. Dle této teorie, kterou původně představila dvojice Thomas Holmes a Richard Rahe v roce 1967, se pozornost přesouvá z jedince do jeho okolí. Stres je zde vykládán jako externí podnět či náročná životní situace, která na jedince dopadá a on na ni musí zareagovat. (Mareš, 2013, str. 499–500). Holmes a Rahe vypracovali škálu, v níž na základě výzkumu uvedli 43 nejvíce stresově nabitých životních událostí a přidělili každé z nich určitý počet bodů od 11 do 100. Pro ilustraci lze uvést, že dva póly stupnice obsazují tyto události – drobný právní přestupek s 11 body a smrt partnera se 100 body. (Mareš, 2013, str. 499–500) Existuje ovšem řada důvodů, proč je tato teorie vnímána jako poněkud problematická. Například je postavena na premise, že životní události či změny uvedené na škále vyústí vždy stejně silnou odezvu u všech jedinců nebo že tyto změny jsou vždy zdrojem distressu bez ohledu na to, zda byly či nebyly něčím, co si jedinec sám přál a o co usiloval. (Lyon, 2000, str. 5–7)

Upřeme nyní pozornost ke třetímu teoretickému pojetí stresu, kterým je transakční model podle dvojice autorů Richarda S. Lazaruse a Susane Folkmanové. Ačkoliv Lazarus začal pracovat svou teorii již dříve, své shrnuté poznatky publikoval uceleně až s Folkmanovou v roce 1984. Lazarus namítá, že ačkoliv je stres heuristicky hodnotný (tedy je hodnotným psychologickým výzkumným jevem), neexistuje jako objektivně měřitelný faktor. Podle něj se původ stresu nenachází v samotné události, nýbrž ve vzájemné výměně (transakci) mezi jedincem a vnějšími okolnostmi, které na něj působí. (Lyon, 2000, str. 8–9) Takto Lazarus vnáší do problematiky průlomovou myšlenku, a sice že vždy záleží na dané osobě, na jejích subjektivních pocitech, odolnosti a možnostech vypořádání se s nastalou situací. Mareš proto transakční model stresu shrnuje tak, že se jedná o posloupnost subjektivních jevů, které vedou člověka k vyhodnocení situace a uvědomění si, zda má na vyřešení dostatek zdrojů či nikoliv. Stres je pak jedincem prožíván v případě, že požadavky nastalé situace již přesahují jeho možnosti. Fáze prvotního vyhodnocení situace, která je zmíněna o pár řádků výše, je v Lazarusově teorii velice důležitá, jelikož i to je jedním

z přínosných prvků jeho myšlenek. Podle Lazaruse a Folkmanové je pojítkem mezi jedincem a situací, ve které se nachází, právě ono hodnocení. (Lazarus & Folkman, 1984)

Autoři dále uvádějí rozlišení tří typů hodnocení – primární, sekundární a znovuhodnocení či přehodnocení. Při primárním hodnocení jedinec posuzuje, zda je vůbec stresor zdrojem ohrožení. Člověk v této fázi hodnotí, jaký na něj situace může mít dopad, co si situace vyžaduje nebo jak může ohrozit jeho blaho. Za předpokladu, že požadavky situace převyšují možnosti a zdroje, kterými jedinec disponuje, dochází k závěru, že situace buďto představuje potenciální hrozbu, že hrozba je již realizována, anebo k uvědomění, že nastalá situace má i možný přínos nebo je výzvou k dosažení něčeho. Sekundární hodnocení nastává v momentě, kdy je hrozba vyhodnocena jako reálná, a jde o proces rozhodování o tom, jaké zvládací strategie nebo jaké chování má jedinec k dispozici a zda jsou dostatečně efektivní. Mnohdy ovšem probíhá primární a sekundární fáze hodnoceního procesu simultánně a vzájemně spolu interagují, což může zhatit pokus jakéhokoliv přesného výzkumného měření. (Lyon, 2000, str. 9)

Ještě, než bude popsána poslední fáze, tedy přehodnocení, podívejme se, jak Mareš doplňuje primární a sekundární fáze ve své publikaci. Kromě již popsaných aspektů primárního hodnocení je součástí této fáze také posuzování, zda nastalá situace odpovídá vytyčeným cílům jedince, zda jim nějak přispívá. Dále zda okolní podmínky jsou v kongruenci s těmito cíli, a nakonec rozhodování o tom, které z jedincových „já“ bude zapojeno. Například jedinec může upřednostňovat své morální hodnoty a tomu uzpůsobit i své jednání v řešení nastalé situace. Sekundární hodnocení doplňuje Mareš o kognitivní procesy. Jedná se zejména o přemýšlení, zda snaha o vyrovnání se s nastalou situací může ohrozit nebo naopak vylepšit jedincovu pověst či zda celkové vyhlídky odpovídají spíše zlepšení či zhoršení. V tomto případě jde tedy o jakousi subjektivní předpověď. (Mareš, 2013, str. 504–505) Třetí fází hodnoceního procesu je fáze opětovného hodnocení. Zde jde o proces neustálého přehodnocování, změn či přijetí nových pohledů na předchozí dvě fáze podle toho, jak se situace vyvíjí. Jedinec mohl například původně vnímat určitou situaci jako rizikovou, ale nově ji může vidět jako příležitost či výzvu. Výsledkem této fáze je mnohdy eliminace toho, co bylo prve vnímáno jako hrozba. (Mareš, 2013, str. 504–505) Důležitou součástí transakčního pojetí stresu je také zvládání zátěže a tzv. copingové strategie, ovšem toto téma je zpracováno samostatně v podkapitole 1.1.6.

Dostáváme se ke čtvrté a poslední teoretické koncepci stresu v této podkapitole. Tou je sociální stres a jeho působení v celoživotním dlouhodobém měřítku. Autorem této koncepce je Leonard Pearlin a spolu s řadou dalších autorů publikoval své myšlenky v roce 1981. Ve své longitudinální studii pozoroval, jak dokážou životní události, chronická zátěž, sebepojetí, způsoby zvládání zátěže i sociální podpora vytvořit dohromady něco, co nazval modelem stresového procesu. Jedná se o přesvědčení, že člověk je dlouhodobě vystavován stresu po celý život, a to zejména ve formě různých změn a podstatných životních událostí. Tyto události na jedince vyvíjejí tlak a mají ve své moci zhoršovat jedincovo mínění o sobě, zeslabuje jeho přesvědčení a víru ve vlastní schopnosti, což ho následně dělá zranitelnějším v boji se stresem. Jak Pearlin popisuje, podstata jeho teorie spočívá zejména v řetězení a návaznosti různých událostí, kdy jedna může zapříčinit vznik další či nově nastalá změna může zhoršovat dopady té předchozí. Takto tedy lze sociálnímu stresu rozumět jako kombinaci tří hlavních domén, kterými jsou samotné zdroje stresu, jeho různé způsoby manifestace a následně jeho možné mediátory, tedy různé způsoby jeho zmírnění. (Pearlin, 1981, str. 337–340)

Jak je tedy patrné, existuje více pojetí stresu, přičemž jejich vztah není vždy doplňující. Některé teoretické koncepty jsou vyloženy opačného názoru, jako je tomu u pojetí stresu jakožto reakce a jakožto vnějšího stimulu, zatímco jiná pojetí stresu se vzájemně doplňují nebo na sebe určitým způsobem navazují, např. transakční teorie a teorie sociálního stresu, kde je brán v potaz jedinec jako individuum se schopností subjektivního vnímání, na kterého jemu specifickým způsobem působí okolní jevy a události.

1.1.2 Zdroje stresu

Po představení základních teoretických koncepcí stresu jakožto jevu přítomného v životě každého člověka se nyní přesouváme ke zdrojům stresu. V této kapitole jsou tedy představeny různé zdroje stresu v návaznosti na některé, z již popsaných teoretických přístupů. Obohaceny jsou o výsledky výzkumných šetření, které odhalily, jaké zdroje stresu se u lidí vyskytují nejčastěji. Je ovšem nutné mít na paměti, že, jak jsme zjistili v předchozí kapitole, stres a jeho prožívání jsou vysoce subjektivní záležitostí, a proto se zdroje stresu mohou lišit v různých populacích v závislosti na různých faktorech, jako je například profesní zaměření.

Vraťme se k Hansovi Selyemu, který představil koncepci chápání stresu jakožto reakce organismu na různé (většinou škodlivé) vnější podněty, tedy stresory. Jak popisuje Křivohlavý ve své publikaci, Selye rozlišoval dva základní typy stresorů – stresory fyzikální a stresory emocionální. V rámci fyzikálních stresorů lze jako příklad uvést různé druhy drog, a to i lehkých, jako je požívání alkoholu, příjem kofeinu, kouření atd. Dále si byl Selye vědom toho, že stresově může na jedince tímto způsobem dopadat i znečištěné ovzduší, hluk prostředí, výkyvy počasí, onemocnění či například i těhotenství. Již ze způsobu, kterým pojmenoval tento druh stresorů, je tedy patrné, že se jedná o zdroje stresu, které mají co dočinění s fyziologickými či fyzikálními jevy. Při detailnějším pohledu na stresory emocionální se zde lze setkat s příklady, jako je úzkost, strach a jiné obavy, nepřátelské vztahy s lidmi, spánková deprivace, smutek, nepodnětnost prostředí, společenské normy či anticipace. Z toho vyplývá, že emocionální stresory se týkají spíše psychologického aspektu člověka a jeho vnitřních procesů. Stres tedy v rámci emocionálních zdrojů stresu vychází mnohem častěji z jedince samotného, než jak je tomu u zdrojů fyzikálních. Křivohlavý odkazuje na Selyeho a zároveň do jisté míry doplňuje jeho poznatky o své vlastní. Jak již bylo předestřeno v předchozí kapitole, je možné se setkat s pozitivním i negativním stresem, tedy eustresem a distresem. Křivohlavý tuto dichotomii doplňuje ještě o rozdělení stresorů na mikrostressory a makrostressory. Prvním ze jmenovaných typů jsou ty zdroje stresu, které jsou svou závažností či silou na první pohled nenápadné, ale mohou se při dlouhodobé kumulaci projevit stejně škodlivě, jako zdroje stresu s opravdu silným škodlivým potenciálem již při malé míře expozice. Ty pak nazýváme makrostressory. (Křivohlavý, 1994, str. 13–14)

Teoretická koncepce Rahe a Holmese je pravděpodobně nejbohatší na různé zdroje stresu. Vzpomeneme-li na inventář událostí, který vypracovali, lze si povšimnout, že se sestává z různorodých situací, které mohou člověka v životě potkat a působit na něj jako stresor. Už ze samotné podstaty pojetí stresu těmito dvěma psychology, kde stres se v podstatě rovná stresoru (nějaké životní události), je jasné, že právě zde lze očekávat výčet těch nejčastějších zdrojů stresu. Co je ovšem nevýhodou a jistým nedostatkem jejich inventáře, je to, že obsahuje především události, které nejsou součástí každodenního života lidí. Člověk zkrátka nezažívá úmrtí partnera, propuštění ze zaměstnání, porušení zákona či své narozeniny na denním pořádku. (Holmes & Rahe, 1967, str. 213–217)

Zde se v této kapitole prolínají dvě obsahové části, jelikož v návaznosti na předchozí řádky se dostává ke slovu Richard Lazarus s jeho konceptem tzv. *daily hassles* (lze volně přeložit jako každodenní nepříjemnosti), o kterých píše ve své publikaci (DeLongis, Coyne, Dakof, Folkman, & Lazarus, 1982), vypracované s týmem dalších odborníků. Jsou to totiž právě *daily hassles*, které odstraňují nedostatek Raheovy a Homesovy škály. *Daily hassles* představují soubor drobných zátěžových situací, které jsou přítomné v životě každého člověka v podstatě každý den. Jedná se o iritující či frustrující vlivy, které svým způsobem charakterizují každodenní interakci (vzájemnou transakci) člověka s jeho prostředím. Jako příklad lze uvést dopravní zácpu či ztrátu nějaké osobní věci. Allen D. Kanner v roce 1981 vypracoval studii, ve které zkoumal rozdíl velkých životních událostí a *daily hassles* v tom, jaký mají dopad na člověka, na jeho prožívání stresu a případné zdravotní následky. (Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981, str. 1–4) Z jeho výzkumu vyplývá, že *daily hassles* jsou, především při jejich kumulaci, obdobně problematickým zdrojem stresu jako velké životní události a co víc – dokážou lépe předvídat a objasňovat související zdravotní dopady. Ve své studii se Kanner zabývá nejen *daily hassles*, kterých je ve vytvořeném inventáři uvedeno na 117, ale věnuje pozornost také tzv. *daily uplifts*, což jsou naopak drobné příjemnosti či události a jevy, které člověku zmírňují prožívaný stres a jeho důsledky. (McLeod, 2010) Toto úzce souvisí se strategiemi zvládnání stresu, které jsou ovšem popsány v podkapitole 1.1.6. V kontrastu životních událostí a *daily hassles* je možné spatřit určitou paralelu s makrostresory a mikrostresory Jana Křivohlavého.

Následuje výčet zdrojů stresu, které jsou uváděny v různých výzkumných šetřeních jako nejčastější, počínaje již zmíněnou studií *daily hassles* Kanner a spol. Byla využita jejich *Daily Hassles Scale* čili škála každodenních nepříjemností, ve které bylo tázáno 100 respondentů. Jejich úkolem bylo vybrat ty zdroje stresu, které jsou v jejich každodenním životě dle jejich uvážení nejběžnější. Tím dostáváme následující výčet (od nejčetnějších po méně četné) mikrostresorů spolu s jejich frekvencí:

- | | |
|------------------------------------|----------|
| 1. Starosti s tělesnou vahou | (52,4 %) |
| 2. Zdravotní stav člena rodiny | (48,1 %) |
| 3. Zvyšující se ceny běžného zboží | (43,7 %) |
| 4. Údržba domácnosti | (42,8 %) |
| 5. Nadměrné množství povinností | (38,6 %) |
| 6. Ztráta věcí | (38,1 %) |

7. Práce na zahradě či zevnějšku domu	(38,1 %)
8. Vlastnictví, investice a daně	(37,6 %)
9. Zločin	(37,1 %)
10. Celkový vzhled	(35,9 %)

Takto jsou představeny zdroje stresu na vzorku 52 amerických žen a 48 amerických mužů z výzkumu prováděného v průběhu jednoho roku na počátku 80. let 20. století. (Kanner, Coyne, Schaefer, & Lazarus, 1981, str. 7–14) Nabízí se otázka, do jaké míry se liší *daily hassles* tehdejší společnosti od problémů, které stresově zatěžují naše současníky. Popsány proto dále budou i výsledky novodobějších výzkumů o zdrojích stresu z modernějšího úhlu pohledu. Ačkoliv se výsledky výzkumu vztahují na americkou veřejnost, poskytují stručný vzhled do proměny, kterou si prošly zdroje stresu za posledních pár desítek let. Americká psychologická asociace provedla výzkum, na jehož základě sestavila nejčastější zdroje stresu, které lidé uváděli. (American Psychological Association, 2015)

1. Pracovní zátěž (vztahy s kolegy a nadřízenými, nadměrné zatížení)
2. Finance (ztráta zaměstnání, pozdní odchod do důchodu, náklady na zdravotní péči)
3. Zdraví (krizové stavy, smrtelná či chronická onemocnění)
4. Vztahy (rozvod, smrt partnera, potyčky s přáteli, osamění)
5. Špatná strava (nedostatečná výživa, požívání kofeinu, rafinovaných cukrů atd.)
6. Nadměrné vystavení médiím (sociální sítě, e-mail, internet)
7. Spánková deprivace (nedostatek spánku, špatná kvalita spánku, insomnie)

O tři roky později, v roce 2017, zpracovala tato asociace výsledky obdobné studie, které odhalily, co na obyvatele Spojených států stresově působí nejvíce. Procentuální zastoupení pěti nejčastějších skupin vypadalo následovně: (American Psychological Association, 2017)

1. Budoucnost	(63 %)
2. Finance	(62 %)
3. Práce	(61 %)
4. Politika	(57 %)
5. Zločin	(51 %)

Z uvedených statistik je možné si povšimnout, že práce a zaměstnání nabývá na důležitosti v životě lidí a představuje tak čím dál větší stresovou zátěž. (The American Institute of Stress, 2020) Vzniká také čím dál více výzkumů zaměřených na stresovou zátěž

v zaměstnání, ať už v obecné rovině, či v konkrétních profesích, z čehož vyplývá, že práce se skutečně stává jedním z primárních zdrojů stresu v životě lidí. Při pohledu na žebříček stresorů Kanner a spol. z roku 1981, je možné si povšimnout, že práce (ve smyslu zaměstnání či živobytí) se na žebříčku vůbec nenachází. V českém prostředí zatím nevznikl žádný stěžejní výzkum, který by zkoumal nejčastější zdroje stresu pomocí Daily Hassles Scale, a tak nelze přesně určit, které stresory nejvíce sužují naši společnost v obecné rovině. I pro Českou republiku však platí, že vzniká čím dál více výzkumů zaměřených na stres v různých typech zaměstnání (zejména pomáhající profese jako lékaři, učitelé nebo sociální pracovníci), což odpovídá tendenci přikládat práci čím dál větší význam, a tím i zvyšovat potenciální míru stresové zátěže, kterou generuje.

1.1.3 Projevy stresu

Projevy stresu jsou mnohdy snadno rozdělitelné do několika kategorií podle toho, jakou oblast člověka zasahují a jakým způsobem. Kvalitní vysvětlení poskytuje Křivohlavý ve své publikaci (1994). Jak sám podotýká, o stresu a jeho projevech lze vždy hovořit na více úrovních, ovšem v rámci této kapitoly jsou představeny tři základní – fyziologická, emocionální a behaviorální. V těchto třech oblastech lze u člověka vyzorovat změny či výkyvy způsobené stresovou zátěží a ty budou také popsány. Ovšem přehledný popis jednotlivých oblastí zasažených stresem lze nalézt i v knize Davida Fontany, o jehož poznatky je tato část práce také rozšířena.

Fyziologické projevy stresu zasahují více do oblasti medicíny. Tyto projevy jsou vysvětlovány zejména změnami v činnosti různých orgánů a tělesných funkcí uvnitř člověka. Mezi hlavní fyziologické projevy stresu tedy patří především zrychlená či nepravidelná činnost srdce (tzv. palpitace), člověk také může pociťovat svíravý pocit či úzkost v hrudní oblasti. Dále jsou běžné bolesti břicha a nechutenství, časté nutkání vyměšování či pocit nevolnosti. Nelze opomenout ani bolesti zad a končetin či migrénu. Ojedinele se mohou vyskytnout také kožní projevy jako ekzém nebo afty. (Křivohlavý, 1994, str. 29–30) Se stresem jsou ovšem spojována i různá zdravotní rizika či onemocnění, jelikož stresová zátěž má vliv především na sílu imunitního systému člověka a celkovou odolnost. Jakmile je snížena celková imunita člověka, stává se náchylnější k určitým typům onemocnění. Ta ve spojení se stresem zahrnují nejčastěji zvýšený krevní tlak (tzv. hypertenzi), rakovinu a různá kardiovaskulární onemocnění. Obecně lze říci, že mírné projevy stresu na fyziologické rovině jsou pro člověka do jisté míry výhodné, jelikož ho

upozorňují na případnou hrozbu okolí a aktivizují jej k jednání. Ovšem chemické procesy, jako uvolnění adrenalinu či kortizolu, nebo snížená činnost trávicího ústrojí, nejsou člověkem v dnešní době plně využity tak, jak to bylo původně zamýšleno, což stojí za vznikem řady výše uvedených onemocnění. (Fontana, 2016, str. 17)

Křivohlavý dále zmiňuje několik projevů v oblasti emocionální. Tyto projevy se týkají především citových a pociťových funkcí člověka. Lze uvést například prudké změny nálad, úzkostné pocity způsobené i jinak neškodnými záležitostmi, neschopnost empatie či manifestace různých emocí, zvýšený výskyt obav, strachu a starostí. Osoba vystavená stresové zátěži bude také méně sociální, více stažená do vlastního nitra. Nad věcmi bude více opakovaně, až obsesivně, přemítat (tzv. ruminace). Dostavuje se také značná únava a zhoršená koncentrace. Nakonec také můžeme očekávat, že vystresovaný člověk bude vykazovat známky jízlivosti, podrážděnosti či iritace, jelikož je zvýšeně citlivý na všemožné negativní podněty.

V oblasti behaviorální, která, podobně jako emocionální příznaky, je doménou psychologie, je běžné se setkat s následujícími symptomy – neschopnost rozhodnout se, zvýšená nepozornost a prevalence nehod, vyhýbavé jednání, zhoršený pracovní výkon, odmítání odpovědnosti či časté výmluvy. Dále není výjimkou ani sklon k rizikovému chování, jako je konzumace alkoholu, kouření nebo dokonce užívání drog. Ovšem pod stresem se u lidí vyskytuje zvýšená pravděpodobnost vzniku závislosti, a je tedy možné se kromě látkových závislostí setkat i s těmi behaviorálními (např. gamblerství, závislost na pornografii aj.). Nakonec se objevuje i nechutenství, narušení denního režimu, zhoršená kvalita spánku či insomnie. (Křivohlavý, 1994, str. 29–37)

David Fontana se ve své knize věnuje stejným oblastem, které jsou vlivem stresu postiženy, ovšem doplňuje je ještě o jednu, a to o oblast kognitivní. Při bližším pohledu se ale ukazuje, že Fontana svým způsobem pouze vyňal některé příznaky z obou výše zmíněných psychologických oblastí a našel pro ně příhodnější kategorii. Většinou se Fontanovy příznaky shodují s behaviorální oblastí Křivohlavého, jelikož v kognitivní oblasti uvádí jako příznaky například nesoustředěnost, zvýšenou chybovost či zhoršené pracovní výkony. Ovšem do stejné oblasti řadí i sníženou kapacitu krátkodobé i dlouhodobé paměti. Dále se Fontana zabývá kategorií, kterou nazval obecné dopady stresu. Zde pak jako možný projev

uvádí například řečové vady, jako například koktavost či breptavost. (Fontana, 2016, str. 30, 32–36)

Takto tedy lze shrnout různé projevy stresu, které se manifestují v odlišných rovinách, a to zejména fyziologické, emocionální a behaviorální. Příznaky ovšem můžeme vnímat i detailněji v oblasti kognitivních funkcí. Nicméně je nutné mít na paměti, že stres, jak uvádí Fontana, není inherentně škodlivým jevem a jeho primární funkcí je aktivizovat člověka. Již od pradávna má v sobě lidstvo zabudovaný instinkt bojovat nebo uprchnout. Ovšem popsané projevy stresu se dostávají zejména v momentě, jsou-li množství a síla stresu nadúrovňové. Člověk nedisponuje dostatkem zdrojů či možností k tomu, aby se s touto silou vypořádal. Stejně tak ignorování či potlačování stresu může vyústit v somatizaci.

1.1.4 Měření stresu

Po přiblížení pojmu stres a důvodů, proč a jak vzniká, se pozornost nyní přenáší na možné způsoby měření stresu. Nejedná se ovšem o zjišťování způsobů, jakými lidé se stresem bojují. V této krátké kapitole jsou naopak popsány způsoby, kterými lze diagnostikovat míru stresu, ve které se člověk nachází obecně.

Jako první lze uvést již zmíněný inventář stresově nabitých životních událostí autorů Rahe a Holmes. Tento dotazník existuje ve variantě pro zletilé i nezletilé osoby. Jak již bylo nastíněno v kapitole 1.1.2, respondent je instruován, aby zaškrtnl všechny uvedené životní události, se kterými se setkal. Každá taková událost má přidělený určitý počet bodů. Tyto body jsou postupným odpovídáním respondenta sčítány a výsledek má člověku poskytnout informaci o míře stresu, které je vystavován, a možných dopadech na jeho celkový zdravotní stav. Dosáhne-li respondent počtu bodů menšího 150, pak je podle dotazníku málo náchylný ke vzniku nemoci zapříčiněné stresem. Rozmezí bodů od 150 do 300 odpovídá 50% pravděpodobnosti vzniku stresově zapříčiněné nemoci do dvou let. Hodnota nad 300 bodů pak člověka varuje, že do dvou let může na 80 % očekávat vznik některé z nemocí. (Holmes & Rahe, 1967, str. 213–217)

V dnešní době důvěryhodným a široce užívaným způsobem, jak měřit subjektivní pocit stresu u lidí je dotazník *Perceived Stress Scale* (PSS) autora Sheldona Cohena z roku 1983. Tento dotazník je využíván ke zjištění míry, do které respondenti vnímají určité aspekty svého života jako stresující, nepředvídatelné či nezvladatelné. Výhodou dotazníku je možnost jeho obecného využití, jelikož položky nejsou nikterak specifikovány pro určitou

podskupinu lidí. Také malý počet pouhých 14 položek lze spatřovat (pohledem respondenta) jako nenáročný. Položky vždy žádají, aby respondent refletoval události a pocity posledního měsíce a odpovídal na škále od 0 (nikdy) do 4 (velmi často). Následně se pak sčítají body odpovídající číslu odpovědi (s výjimkou několika odpovědí, kde je bodování opačné, tedy „nikdy“ odpovídá čtyřem bodům). (Cohen & Williamson, 1988, str. 33–65) Existuje také česká verze škály, která se ukázala být validním i reliabilním způsobem měření míry vnímaného stresu. (Buršíková Brabcová & Kohout, 2018, str. 37)

Mezi další způsoby, jak měřit stres lze řadit například i *Life Events and Difficulties* (LEDS) autorů Tirril Harrisové a George W. Browna. Narozdíl od předchozích způsobů se zde při měření jedná o protokol rozhovorů, které jsou detailněji zaměřené na zkoumání respondentem uváděných životních událostí způsobujících stres. Vyhodnocení těchto jevů se pak opírá o analýzu pomocí tzv. slepého pokusu², aby se zaručilo co nejobektivnější zhodnocení míry závažnosti, kterou stresové události představují. V neposlední řadě lze zmínit i tzv. *Stress and Adversity Inventory* (STRAIN), který vznikl pod rukama autorů George M. Slaviche a Grantá S. Shieldse. Podobně jako v měření LEDS i zde jsou lidé tázáni na různé stresové životní situace, přičemž mohou být kladeny i doplňkové otázky pro získání co nejdetailnější odpovědi. Ovšem oproti LEDS se při měření STRAIN lze setkat s několika výhodami. Například při měření STRAIN není potřeba, aby rozhovor prováděl proškolený výzkumník, jako je tomu u předchozího typu měření. Zde může rozhovor provádět jakýkoliv tazatel. Také hodnocení neprobíhá formou slepého pokusu, tudíž míru stresu jednotlivým událostem a jevům přisuzují skutečně sami respondenti. Výše uvedené výhody pak zapříčiňují, že celková doba dokončení měření je rychlejší a je usnadněno také zpracování dat. (Crosswell & Lockwood, 2020, str. 2)

1.1.5 Syndrom vyhoření

Po obeznámení s teoretickým pojetím stresu, jeho zdroji, různými projevy a způsobem měření je v následující části práce věnována pozornost jevu, který je čím dál více skloňovaný nejen u učitelů, ale napříč celým spektrem profesí, zejména těch pomáhajících. Řeč je o syndromu vyhoření, který lze považovat za krajní projev nahromaděné stresové zátěže, která je již daleko za hranicí únosnosti. Vysvětleno tedy bude, co to syndrom vyhoření je,

² Určité informace ohledně měření jsou účastníkům do jisté doby zatajeny. Platí to jak pro respondenty, tak pro hodnotitele výzkumu, aby se zaručila co nejvyšší objektivita a nestrannost.

jaké má příčiny, jak se projevuje a jak je diagnostikován. Ačkoliv se práce nezaobírá primárně tímto jevem, syndrom vyhoření je stále neodmyslitelnou součástí celkové problematiky stresu.

V odborné literatuře není o výklad syndromu vyhoření nouze, a to jak v zahraniční, tak i v literatuře české. V roce 1981 vypracovaly Christina Maslach a Susan E. Jackson škálu, pomocí které lze měřit míru potenciálně přítomného vyhoření. V úvodu jejich vědeckého příspěvku se lze dočíst, že vyhoření je syndromem psychického a emočního vyčerpání či cynismu, přítomného zejména u jedinců pracujících s lidmi. Často dochází k vyčerpání emočních zdrojů, kterými tito lidé při své práci disponují a svým způsobem se na nich i jejich práce zakládá. Mají následně pocit, že již nejsou dále schopni vydávat ze sebe to co dříve a že již nedokážou odevzdávat ostatním kus sebe formou práce, oddanosti a pozornosti. Jak uvádějí Maslachová a Jacksonová, jde tedy o „... *psychologický syndrom emočního vyčerpání, citového stažení a ztráty sebedůvěry v osobní výkonnost, který se může objevit u osob, jejichž profesí je práce s lidmi.*“ (Maslach & Jackson, 1981) Takto mimo jiné představuje syndrom vyhoření i Mareš českým čtenářům ve své knize. Vrátime-li se ale k definici dvou amerických autorek, všimneme si, že se zaměřily na tři hlavní aspekty, které syndrom vyhoření definují. Prvním z nich je emoční vyčerpání, které lze popsat jako jistou letargii pocíťovanou právě ve stavech obrovské únavy a celkové vyčerpanosti. Dále se hovoří o tzv. depersonalizaci, což je stav, kdy se člověk stahuje do svého nitra a zpřetrhává vazby s okolním světem. Nakonec se zabývají pocitem sníženého sebehodnocení a evaluace vlastní práce. (Maslach & Jackson, 1981, str. 3–5)

Jak uvádí Smetáčková, Štech a kol. v jejich publikaci, pojetí Maslachové a Jacksonové není jediné, ze kterého lze vycházet. Teorie zachování zdrojů psychologa Samuela E. Hobfolla, kterou se nechali inspirovat také další odborníci a následně teorii rozšířili, vysvětluje syndrom vyhoření jako důsledek dlouhodobého vydávání velkého množství energie, přičemž naspět se jí dostává jen velice málo nebo vůbec žádná. Jde tedy o zdroje energie, se kterými jedinec pracuje. Pakliže má ze sebe energii vydávat, musí ji někde i načerpávat. Ovšem je-li pro člověka zaměstnání zdrojem energie, který je v určitém bodě zcela vyčerpán, a jiné zdroje nejsou dostatečně silné nebo nejsou k dispozici vůbec, dostavuje se syndrom vyhoření. (Hobfoll, 2002, cit. dle Smetáčková & Štech, 2020, str. 42–43)

Autorská dvojice izraelských psychologů Arie Shirom a Samuel Melamed shrnují příznaky syndromu vyhoření v několika rovinách, podobně jako jsou rozdělné i příznaky stresu. Hovoří tedy o rovině fyzické, emoční a kognitivní. Fyzické projevy syndromu vyhoření jsou zejména celkové vyčerpání, nedostatek energie, pocity nevolnosti při příchodu nebo při pobytu v zaměstnání a chronické projevy bolesti. V kognitivní oblasti pak můžeme vyzorovat nevšímavost při setkání s novými podněty, zhoršenou koncentraci, pomalejší myšlení nebo sníženou pamětní kapacitu. Nakonec na emoční rovině se lze setkat s letargií, citovým odstupem k práci a druhým osobám, s neschopností empatie či s podrážděností a celkově změnami v přístupu k lidem. (Shirom & Melamed, 2006, str. 176–196)

Vyhoření se ovšem neobjevuje ze dne na den, nýbrž přichází víceméně nenápadně a postupně. Ve vědeckých kruzích se lze setkat s velkou řadou přístupů k rozdělení stádií syndromu vyhoření. Mareš uvádí, že počet těchto stádií se pohybuje od tří až po dvanáct. Maslachová uznává například čtyři fáze, jimiž jsou prvotní nadšení, psychické a fyzické vyčerpání, depersonalizace a obrana, až nakonec přijde totální vyčerpání. Jiné dělení používá Richard L. Schwab, který spojuje vyhoření s procesem interakce mezi jedincem a jeho situačními podmínkami. Podle něj se pak lze setkat s fází stresovou (nedostatečné možnosti jedince splňovat nároky okolí), zátěžovou (pocity napětí, úzkosti a vyčerpání) a depersonalizační (změny postojů a chování, neosobní jednání s lidmi, letargie). (Kebza & Šolcová, 2003, str. 13–14) Detailní popis jednotlivých stádií syndromu vyhoření dle Freuberdengera a Northa představuje i Mareš a vztahuje jej k učitelské profesi. Zde je ve dvanácti stádiích popsán posun od prvotního nadšení a nutkání ukázat vlastní kvality až k depresivnímu pocitu marnosti a celkového vyhoření. (Kraft, 2006, cit. dle Mareš, 2013, str. 513)

Jak je tedy patrné, syndrom vyhoření je neoddelitelnou součástí problematiky stresu, jelikož je leckdy jeho výsledkem. Je-li člověk vystaven chronickému stresu, vydává-li velké množství energie a není-li schopen stres zmírnit a energii dočerpávat, je vážně ohrožen syndromem vyhoření, který často vyústí v pracovní neschopnost či odchod ze zaměstnání. Je ovšem možné se proti těmto jevům do určité míry bránit, a proto budou na následujících stránkách popsány strategie zvládání stresu, které jsou nejen vhodným prostředkem v boji proti stresové zátěži jako takové, ale mohou i nepřímou předcházet vzniku syndromu vyhoření.

1.1.6 Copingové strategie

Vzpomeňme nyní na teoretická pojetí stresu popsaná v kapitole 1.1.1, konkrétně na transakční model podle R. Lazaruse. Pochopení jeho myšlenek je totiž nezbytné k porozumění různých strategií zvládání stresu, které jsou v této části práce popsány. Řeč bude nejen o tom, co vlastně strategie zvládání stresu představují, ale popsán bude také historický kontext této problematiky, klasifikace strategií a různé způsoby měření.

Koncept zvládání (anglicky *coping*) může být nalezen již v myšlenkách Sigmunda Freuda a jeho psychoanalytickém modelu. Zmiňoval se totiž o tzv. obranných mechanismech, které popsal jako metody, kterými se lidská mysl brání před psychicky škodlivými vlivy. Mezi obranné mechanismy zařadil např. sublimaci (zaměření se na náhradní a potenciálně přínosné činnosti), reaktivní výtvar (snaha přesvědčit sebe i své okolí projevováním opačných pocitů nebo chováním opačného charakteru), projekci (připisování vlastních nedostatků či problémů i okolí s cílem normalizovat je) či racionalizaci (odůvodňování, hájení a jisté omlouvání nastalého stavu). Tyto myšlenky následně upravila a doplnila i Freudova dcera. Sama přidala např. intelektualizaci problému (pokusy jedince o získání emočního odstupu od problému pomocí způsobu, kterým se o něm vyjadřuje). Je tedy patrné, že obranné mechanismy jsou ve své podstatě jakýmsi předchůdcem copingových strategií. Ovšem v roce 1977 se psycholožka Norma Haan ve své publikaci zmiňuje o nutnosti rozlišovat tyto dva jevy. Podle ní je hlavní rozdíl v intenci a možnosti volby. Zatímco obranné mechanismy vnímá jako neměnné a rigidní, copingové strategie jsou podle ní plně uvědomované a člověk disponuje možností zvolit si, kterou strategií sám využije vzhledem k situaci. (Sharma, 2019, str. 2–4)

Zatím asi největší a nejvlivnější přínos v této oblasti je dílem již zmiňovaného R. Lazaruse (1966, 1984). Ten se o copingových strategiích zmiňuje v rámci transakce mezi jedincem a jeho okolím. V kapitole věnované teoriím stresu již byly představeny fáze vyhodnocování, kterými jedinec při konfrontaci s potenciálně problematickou situací prochází. Jedná se o primární hodnocení (zda situace představuje hrozbu), sekundární hodnocení (pokud je situace zdrojem ohrožení, pak jedinec vyhodnocuje, zda má dostatek možností a zdrojů se s ní vypořádat, případně jak) a přehodnocení (zpětné hodnocení efektivity zapojených strategií a případné změny). Stěžejní je zde v tuto chvíli hodnocení sekundární, jelikož právě tato fáze je spojována se zapojováním copingových strategií. (Sharma, 2019, str. 2–4)

Jak je tedy již patrné, „*copingové strategie představují ustálené postupy, kterými člověk reaguje na situace, v nichž pociťuje stres, tj. vychýlení z rovnováhy*“. (Smetáčková & Štech, 2020, str. 65) Mareš ale pomocí definice Paula Kohna upozorňuje, že coping lze rozlišovat na ten, který se týká bezprostředních stresorů (tzv. zvládací reakce) a na coping uplatňovaný dlouhodobě a konzistentně, pomocí něž se pak jedinec vyrovnává se stresory, které na něj v průběhu času působí (tzv. zvládací styl). (Mareš, 2013, str. 505)

V rámci transakčního modelu stresu byly podle publikace Lazaruse a Folkmanové (1984) pospány dva základní typy copingových strategií, a to strategie zaměřené na problém samotný a ty zaměřené na emoce, které daný problém doprovázejí. Strategie zaměřené na problém jsou založeny na schopnosti člověka přemýšlet o prvcích svého okolí a měnit je tak, aby to co nejefektivněji vedlo k vyřešení problému či zmírnění jeho následků. Dalo by se tedy říci, že při tomto typu copingových strategiích se jedinec zaměřuje externě na to, co se děje kolem něj. Na myšlenkové úrovni lze uvést příklady jako schopnost řešit problémy, time management, schopnost řešit mezilidské konflikty, žádosti o rady, stanovování vhodných cílů či poučení se o problému a možnostech jeho eliminace. Na behaviorální úrovni pak může jedinec s problémově zaměřenými zvládacími strategiemi například vstoupit do odvykacího programu. Takto tedy podniká kroky jasně vedoucí k eliminaci problému, který mu stres způsobuje. Může také například konfrontovat člověka, který v něm svým chováním vyvolává negativní pocity a vyvádí jej z rovnováhy. Naproti pak stojí strategie zaměřené na emoce. Zde je jedinec zaměřený introspektivně a hlavní pozornost je tedy věnována myšlenkám a hlavně pocitům, které jsou při kontaktu s problémem prožívány. Na myšlenkové úrovni mezi tyto strategie lze zařadit popírání existence problému, porovnávání, bagatelizaci či celkovou ruminaci nad pocity, které problém doprovázejí. Z behaviorálního pohledu pak lze mezi tyto strategie řadit vyhýbavé chování, vyhledávání sociální opory ke zmírnění negativních pocitů, aktivity vedoucí ke zmírnění stresu jako je cvičení či meditace, a nakonec i útěk k alkoholu či drogám. V minulosti se pomocí několika empirických studií podařilo dokázat, že strategie zaměřené na problém jsou vhodnější pro situace, které lze ovlivnit nebo změnit, zatímco strategie zaměřené na emoce připadají v úvahu spíše v momentě, kde stresor už z jeho podstaty odstranit nelze. (Sharma, 2019, str. 5–6)

V podobném duchu se pak nese i další členění copingových strategií, konkrétně se jedná o primární a sekundární zvládání. Primární zvládání spočívá v možnosti a snaze ovlivnit či

změnit prostředí a jeho podmínky, kdežto sekundární zvládání popisuje jedince jako smířeného a rezignovaného na řešení problému, který nevidí problém jako řešitelný a místo změny okolí vidí nápravu ve změně sebe sama. (Mareš, 2013, str. 507)

Další způsob, kterým lze dělit strategie zvládání stresu je na pozitivní a negativní. V zahraniční terminologii je možné se setkat také s termínem adaptivní a maladaptivní strategie. Pozitivní copingové strategie často odkazují na funkční a vysoce efektivní způsoby zvládání, které v konečném důsledku dlouhodobě snižují míru stresové zátěže. Jedná se tedy o aktivní přístup při řešení problému. Naproti tomu negativní copingové strategie nebývají dlouhodobě efektivní a míru stresu mohou naopak zvyšovat. Dělení na pozitivní a negativní strategie zvládání stresu je ve své podstatě velice podobné způsobu, jakým je dělí Lazarus a Folkmanová, jelikož pozitivní strategie jsou spojovány se zaměřením na problém, zatímco negativní strategie se zaměřením na odstranění nepříjemných emocí. (Smetáčková & Štech, 2020, str. 68–69)

Při označování strategií za pozitivní či negativní ovšem člověk nevyhnutelně hodnotí kromě způsobu zvládání rovnou také jeho výsledky, což je vnímáno, jak uvádí Mareš, jako kontroverzní až chybné. V minulosti již byla prokázána spojitost mezi druhem zapojených zvládacích strategií a jedincovou vnímanou profesionální zdatností a odolností, které se říká self-efficacy. Ačkoliv tomuto jevu bude věnována pozornost v jiné kapitole, lze říci, že pozitivní copingové strategie jsou spojovány se schopností člověka lépe zvládat nátlaky a stresy běžného dne, vedou k získání pocitu niterní pohody a člověk se ve výsledku vnímá jako více schopný. Naopak negativní copingové strategie u člověka prohlubují pocit, že překážky lze jen těžko překonávat, hůře v dlouhodobém důsledku snáší stres a pracovní se cítí jako méně schopný či výkonný. Negativní coping je také častěji spojován s výskytem syndromu vyhoření. (Mareš, 2013, str. 507–511)

Je důležité si být vědom faktů, že copingové strategie bývají ovlivněny různými proměnnými, a to zejména jedincovým okolím a jeho povahou. Společenský rozměr copingu lze zmínit ve vztahu jedince k jeho možnostem využití různých strategií. Přirozeně lidé s bohatými sociálními vazbami budou disponuje více možnostmi zapojení různých copingových strategií – jinými slovy, budou moci čerpat podporu a pomoc z vícero zdrojů. Skrze mezilidský kontakt mohou přijímat také informace k poučení se o problému, mohou požádat o radu či využít pomoc profesionálů. Je tedy patrné, že tento sociální aspekt

prostupuje jak pozitivními, tak negativními strategiemi. Ovšem i povahové vlastnosti člověka mohou výrazně ovlivnit schopnost zvládat stres. Například americká psychologka Suzanne Kobasa vyzkoumala, že lidé, kteří mají pocit kontroly nad okolními jevy, angažují se v jejich modifikaci a očekávají předem možnost dalších potenciálních nečekaných vlivů, mají tendenci být úspěšnější v boji proti stresu. Tuto vlastnost nazvala *hardiness*, tedy odolnost. (Kobasa, 1979, str. 1–11) Další vlastnosti přispívající k efektivnějšímu zvládnání stresu jsou optimismus či tzv. *sense of coherence* (pocit integrity) Aarona Antonowskeho. Ten ve své teorii zdůraznil, že lidé, kteří vidí smysl v okolním světě, mají víru ve svou schopnost jej ovlivnit a pociťují, že jejich činnosti mají význam, jsou v boji proti stresu také úspěšnější. (Antonovsky, 1987, cit. dle Sharma, 2019, str. 7–9) Také konstruktivní myšlení se prokázalo jako výhodné vybavení člověka při zvládnání stresové zátěže. Jak uvádí Steve Vinay Gunther, výzkumy R. Epstaina prokázaly korelaci kritického myšlení a schopnosti úspěšněji zvládat stres. Některé výzkumy dokonce v minulosti naznačily rozdíly v zapojení copingových strategií mezi muži a ženami. Zatímco muži tíhnou k zaměřování se na problém a podnikání přímé akce, ženy většinou vykazovaly známky zvládnání zaměřeného na emoce a více vyhledávaly emoční podporu. (Gunther, 1994, str. 23–27)

V závěru kapitoly o copingových strategiích lze podívat i na existující způsoby měření. Nejznámějším je na mezinárodní úrovni dotazník *Ways of Coping Questionnaire* (WCQ) vyvinutý Lazarusem a Folkmanovou. V tomto dotazníku je 66 položek přidruženo k celkem 8 kategoriím zvládnání stresu. Jsou jimi konfrontační strategie, udržování odstupů, sebekontrola, hledání sociální opory, přijetí zodpovědnosti, snaha vyhnout se něčemu, plánovitě řešení problémů a pozitivní přehodnocení. (Lazarus & Folkman, 1980, str. 219–239) Lazarus obecně upozorňuje na nutnost mít na paměti, že coping by měl být zkoumán v kontextu konkrétních událostí, že samotné pokusy o zvládnutí by měly být hodnoceny odděleně od výsledků zvládnání, aby se prokázala možná adaptabilita (tedy schopnost přizpůsobit se), a také že měření by mělo být prováděno v delším časovém rozmezí, a to jak intraindividuálně, tak interindividuálně. (Gunther, 1994, str. 31) Dalším známým dotazníkem je dotazník *Coping Oriented to Problems Experienced* (COPE) amerického psychologa Charlese Carvera. Ten sdružuje jednotlivé postupy při zvládnání zátěže do třinácti kategorií, přičemž dvě hlavní nadřazené kategorie jsou pozitivní a negativní coping. (Carver et al., 1989, str. 267–283) V českém prostředí je často využívám také dotazník Strategie zvládnání stresu SVF 78. V něm se cílí na zjištění různých druhů používaných copingových

strategií respondenta, které lze v rámci dotazníku rozčlenit do 13 kategorií. Dotazníky zkoumající copingové strategie se ovšem nevyhnou určité formě kritiky. Je často vytýkáno, že dotazníky nedokáží zachytit reakci člověka skutečně takovou, jaká by byla v daný moment. Také fakt, že dotazníky nedokáží měřit úspěšnost zvládacích strategií je vnímáno jako určitý nedostatek. V neposlední řadě lze uvést taktéž nemožnost aplikovat položky na všechny situace. Například zjišťuje-li položka vztah k člověku, přičemž stres je způsobován např. neživnými objekty, jeví se položka jako irelevantní. (Gunther, 1994, str. 31)

1.1.7 Self-efficacy

V závěru této části práce, která se věnuje problematice stresu a jeho zvládnání, se lze zaměřit na již zmíněný jev, kterým je *self-efficacy*. Částečně byl představen již v rámci kapitoly o copingových strategiích, ovšem zde bude blíže uveden význam a původ tohoto psychologického jevu. Popsána bude také jeho spojitost se zvládnáním stresu a způsoby, kterými se *self-efficacy* může diagnostikovat.

Albert Bandura, autor teoretického konceptu *self-efficacy*, uvádí v jeho publikaci, že tímto pojmem lze označit víru jedince v jeho vlastní způsobilost a schopnost organizovat a provádět různé kroky potřebné pro úspěšné dosažení stanovených cílů. Způsob, kterým lidé vnímají svoji vlastní zdatnost a způsobilost se následně projevuje v mnoha oblastech. *Self-efficacy* může ovlivnit například způsoby a cesty, které lidé volí v různých činnostech a situacích, kolik úsilí a pozornosti těmto činnostem věnují, jak dlouho jsou schopni vytrvat při střetu s překážkami, jak odolní jsou v případě nezdaru, zda je jejich smýšlení spíše poškozující a brání v pokroku či je nápomocné v celém procesu, a nakonec jak velkou míru stresu pociťují při střetu s nároky svého okolí. Stručně lze shrnout, že nevěří-li člověk v to, že dokáže dosáhnout určitých výsledků, pak se dá očekávat, že se o jejich dosažení nejspíše ani nepokusí. Jak totiž Bandura uvádí, *self-efficacy* je základním faktorem toho, co v lidech vyvolává určitou hybnou sílu a vůli jednat. (Bandura, 1997, str. 3–4)

Self-efficacy je tvořena čtyřmi základními zdroji informací, které jedinec přijímá. Jsou jimi ustanovující zkušenost, zprostředkovaná zkušenost, verbální přesvědčení a fyziologické stavy. Ustanovující zkušenosti jsou nejzákladnějším a nejvlivnějším prvkem této čtveřice. Jedná se totiž o přímou zkušenost člověka, která mu nastavuje zrcadlo a poskytuje tak zpětnou vazbu o jeho reálných schopnostech. V tomto duchu platí, že úspěchy zocelují vnímanou zdatnost a prožitky neúspěchu ji naopak oslabují. Ovšem ne vždy je neúspěch

něčím, co by člověka v dlouhodobém měřítku znevýhodňovalo. Pomocí neúspěchu se lidé mohou poučit ze svých chyb a v rámci přehodnocovací fáze mohou v budoucnu volit jiné a efektivnější kroky. Naopak velmi hladký průběh činností a snadný úspěch může v jedinci vyvolat dychtivost po snadno dosažených výsledcích a horší odolnost při nečekaném nezdaru. (Bandura, 1997, str. 79–107)

Zprostředkovaná zkušenost je druhým nejvlivnějším ukazatelem lidské *self-efficacy*. V řadě situací je snadné hodnotit naši úspěšnost (a následně i zdatnost) na základě samostatně stojících faktů. Například skokan může zhodnotit stav jeho výkonu na základě toho, z jaké výšky skočil a zda překonává své limity. V rámci sociální vztahové normy se ale také může stát, že zhodnocení vlastní zdatnosti silně závisí na porovnání s výsledky našeho okolí. Kupříkladu student, který v testu obdržel 72 % si nebude jistý, zda se jedná o úspěch či neúspěch do doby, než porovná, jak si vedli ostatní. Teprve zjištění, že 72 % je v porovnání s ostatními (např. i jemu podobnými lidmi) vynikající výsledek, pomáhá posílit jeho pocit *self-efficacy*. (Bandura, 1997, str. 79–107)

Přesvědčení, že máme vše potřebné pro úspěšné vykonání určitého úkonu lze získat i skrze verbální vklad ostatních lidí. Za předpokladu, že pozitivní zhodnocení se pohybuje v realistické rovině, může slovní přesvědčení ostatních o tom, že jsme kompetentní k vykonání určité činnosti, výrazně zvýšit pocit celkové vnímané zdatnosti. Tento zdroj je ovšem velice limitován svou kapacitou. (Bandura, 1997, str. 79–107)

Posledním zdrojem utvářejícím *self-efficacy* může být do jisté míry fyziologický stav, ve kterém se jedinec nachází. Lidé se často při hodnocení vlastní zdatnosti spoléhají na jejich tělesné projevy. Například je-li člověk vyčerpan určitou aktivitou s pocíťuje nervozitu či stres, pak tyto stavy vnímá jako náznak toho, že na vykonání daného úkonu není dostatečně vybaven, a že ho spíše oslabuje. Jelikož stavy jako únava, nervozita a stres mohou zhoršit celkový výkon, lidé přirozeně očekávají, že kompetentnost a následně i úspěšné zvládnutí se pojí naopak se stavy fyzické i psychické pohody. Toto lze shrnout na příkladu, kdy se uchazeč o pracovní pozici před pohovorem viditelně necítí být ve své kůži. Je nervózní, pocíťuje stres a objevuje se třas – začíná tedy pochybovat o své způsobilosti potýkat se s tím, co ho očekává. (Bandura, 1997, str. 79–107)

Vnímaná osobní zdatnost může ovlivnit i prožívání stresu a volbu copingových strategií. Bandura připomíná, že zejména lidé s tendencí podceňovat své schopnosti se straní úkonů,

kteře jsou v jejich očích příliš náročné. Těmto lidem dělá problém nedostatek motivace, často úkony provádějí ledabyle nebo se rychle vzdávají při konfrontaci s překážkou. Mají také velmi nízké aspirační hodnoty a mnohdy vykazují slabou oddanost a odhodlání dokončit to, co si sami stanovují. Tváří v tvář náročným situacím často vnímají spíše hrůzu, kterou tyto situace vzbuzují, ihned jsou si vědomi svých nedostatků a přemýšlí nad nepříjemnými následky případného neúspěchu. Takovéto smýšlení pak podle Bandury vede nevyhnutelně k tomu, že místo snahy provádět úkony co nejefektivněji je místo toho pozornost věnována spíše problému samotnému, jeho síle a také pocitům nedostatečnosti, které jsou ním v daném jedinci umocňovány. Lidem s takto nízkou vnímanou zdatností pak i déle trvá než se jejich *self-efficacy* zotaví ze střetu s jednotlivými neúspěchy. Jelikož u nich také dochází k interpretaci těchto neúspěchů jako nedostatečných schopností, rychleji se celkový pocit *self-efficacy* snižuje a ztrácí se tak víra ve vlastní způsobilost. Právě tato skupina lidí pak častěji a snáze podléhá stresové zátěži, je proti ní méně odolná a tíhne k volbě copingových strategií zaměřených na zmírnění emocí, které problémy doprovázejí, než aby se soustředili na odstranění problému jako takového. (Bandura, 1997, str. 39) Ve fázi sekundárního zhodnocení totiž jedinec volí právě ty copingové strategie, které odpovídají jeho vnímané osobní zdatnosti. Jedinci s vysokou vnímanou zdatností častěji využívají copingové strategie zaměřené na problém, tedy preferují například získávání informací vedoucích k odstranění problému, soustředí se na aktivní řešení problému či vyhledávají rady ostatních, které následně zužitkují k eliminaci nastalých potíží. (Taiwo, 2015, str. 39)

Zbývá už jen seznámení s možnými způsoby měření vnímané *self-efficacy*. Pomineme-li kvalitativní způsob měření (např. formou rozhovoru), pak nejznámějším a obecně aplikovatelným měřítkem se jeví být tzv. *General Self-Efficacy Scale* (GSE) autorů Schwarzera a Jerulasema. Tato škála je navržena k měření v obecné populaci a poskytuje široký pohled na způsoby, kterými jedinci vnímají svou schopnost a zdatnost v jednání a řešení různých úkonů či situací. Tato škála je dostupná ve 32 jazykových verzích, včetně české. (Taiwo, 2015, str. 38) Dále je možné zmínit například dotazník NGSES, tedy *New General Self-Efficacy Scale*, který byl vyvinut v roce 2001 psychologem Giladem Chenem. Tento dotazník má 8 položek a v rámci nich respondenti na Likertově škále označují míru souhlasu s určitými tvrzeními, která mají v konečném důsledku napovědět, jak vnímá daný člověk svou vlastní zdatnost. Nevýhodou tohoto dotazníku je ovšem jeho nedostupnost v českém jazyce. (Chen, Gully, & Eden, 2001, str. 62–79) Sám Bandura je autorem několika

měřících škál zaměřených na děti. Zde lze jmenovat kupříkladu nejznámější *Children's Perceived Self-Efficacy Scale* (CPSE). Měřeno je celkem 7 oblastí pomocí 37 položek. (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, & Rola, 2001, str. 87–95)

1.2 Začínající učitel

Následující kapitola věnuje pozornost začínajícím učitelům jakožto specifické podskupině pedagogických pracovníků. V úvodu se lze dočíst kdo to začínající učitel je z pohledu pedeutologie a následně jak lze tuto fázi pracovní dráhy charakterizovat. Dále jsou zde popsány také aspekty práce, které se skupinou začínajících učitelů souvisí, jako je například mentoring a práce uvádějícího učitele. Závěr kapitoly pak pojednává o fenoménu *drop-out*.

1.2.1 Začínající učitel v profesní struktuře

V každé profesi je možné se setkat s určitou etapizací. To platí i pro profesi učitelskou, v níž každá fáze je něčím specifická a sehrává tak významnou roli v celkové profesní dráze jedince. Existuje dokonce celé výzkumné odvětví zabývající se touto problematikou. Jak uvádí Průcha, je možné se setkat s více názvy tohoto zaměření, jako jsou například profesní vývoj učitelů, vývoj kariéry učitelů či dráhy učitelovy kariéry. Ve světě empirických výzkumů jsou rozeznávány následující fáze v profesi učitele:

- volba učitelské profese
- profesní start (začínající učitel)
- profesní adaptace (začínající učitel)
- profesní vzestup
- profesní stabilizace
- profesní vyhasínání

V souvislosti s tímto dělením se pak pozornost zužuje na tři hlavní kategorie učitelů dle toho, v jakém bodě své kariéry se právě nacházejí. Jedná se o studenty učitelství, začínající učitele a o učitele zkušené. Při pohledu na předchozí členění učitelské profesní dráhy lze začínajícím učitelům přiřknout především fáze profesního startu a profesní adaptace. (Průcha, 2013, str. 201–202)

Josef Lukas představil model založený na poznatcích Frances Fullerové. Ten následně rozebírá dle Fesslera a spol. následovně: (Fessler, 1995, cit. Podle Lukas, 2001, str. 25)

- předučitelská fáze

- fáze sebezaměření (začínající učitel)
- fáze zaměření na úkon
- fáze zaměření na výsledek

Tento výčet je uvozen předučitelenskou fází, která popisuje období přípravy na výkon učitelské profese. Další tři fáze pak zachycují, jak se učitelova pozornost postupně přesouvá ze sebe sama na jeho okolí, a to nejprve na výkon jeho práce a v konečné fázi na samotné žáky a výsledky jejich vlastního učení. Pro upřesnění je v textu závorkou vyznačena ta fáze, která se nejvíce týká začínajících učitelů.

Dále je významné rozlišení čtyř fází učitelovy kariéry dle Lilian G. Katzové, které rozeznává čtyři hlavní stádia: (Katz, 1972, str. 50–54)

- fáze přežití (začínající učitel)
- fáze stabilizace (začínající učitel)
- fáze obnovení
- fáze profesní zralosti

Dle Katzové je fáze přežití charakteristická tím, že učitel se soustředí zejména sám na sebe a na vlastní výkon každodenních úkolů, má zatím slabší cítění pro potřeby žáků a jeho pozornost se upírá zejména na dovednosti, které jsou nutné pro výkon jeho práce. Ve fázi stabilizace si učitel už dokázal vžít základní postupy potřebné pro hladší průběh pracovního dne. Dokáže tedy bez větších problémů zvládat rutinní pracovní úkony, zlepšuje se jeho cítění pro potřeby žáků a celkově se ustalují jeho pracovní výkony. Teprve za předpokladu, že si osvojil základy, může pak učitel přistoupit ke třetí fázi, tedy fázi obnovy svých pracovních návyků. V tomto stádiu si může více dovolit přehodnocovat a pozměňovat způsob, jakým svou práci vykonává. To ovšem vypovídá o tom, že ještě není zcela zralým učitelem a stále hledá svou vlastní učitelskou identitu. Konečnou fází podle Katzové je fáze profesní zralosti, ve které je učitel již považován za plnohodnotného profesionála ve svém oboru, který dokáže řešit složitější pedagogické a výchovné problémy, a podává dlouhodobě vcelku stabilní pracovní výkony. Jak je ovšem možno spatřit ve výše uvedeném výčtu, začínajících učitelů se týkají především první dvě fáze. (Katz, 1972, str. 50–54)

Poznatky o fázích učitelské profese tedy lze stručně shrnout tak, že začínající učitelé jsou lidé pohybující se v počátečních rocích své kariéry, během kterých se zaměřují především sami na sebe a na zvládnutí vlastních pracovních úkonů. Celkově je pro ně charakteristická

snaha přežít s cílem adaptovat se na nároky profese a na pravidla, která jsou na škole nastavena, a současně tak stabilizovat své pracovní výkony.

1.2.2 Charakteristika počátečního období

V předchozí kapitole bylo již nastíněno, co je v různých fázích charakteristické pro začínající učitele. Následující část práce ovšem prozkoumává typické rysy počátečního období učitelské profese podrobněji. Zmíněny proto budou jevy jako profesní identita a její utváření, absence předchozích zkušeností či střet očekávání s realitou.

Na začátek lze představit utváření učitelovy profesní identity. Začínající učitelé, jak uvádí Šimoník, se mnohdy ocitají na prahu dvou dosti konfliktních rolí. Po celý svůj život byli zvyklí na roli žáka či na roli studenta vysoké školy, ovšem s příchodem do školy se jakožto učitelé dostávají do naprosto opačné role. Prožívají tak rychlý posun z pozice kontrolovaného do pozice kontrolujícího a musí přijímat změny v různých aspektech svého chování a prezentování, které si tento posun vyžaduje. (Šimoník, 1994, str. 15) Postupem času musí učitel přijímat sociální roli učitele s cílem zvnitřnit ji natolik, že si vytvoří vlastní profesní identitu, tedy představu o tom, kdo je jako učitel, jaký učitel je a jakým učitelem být chce. V průběhu praxe se dá tato identita nejen konstruovat, ale i rekonstruovat, jak upozorňuje Mareš. Ten také na základě poznatků Christophera Daye uvádí, že učitelská identita má nejméně tři složky – osobní, sociální a profesní. Osobní identita se týká aspektů jedincovy osobnosti, sociální identita pak různých sociálních rolí, které zastává a profesní identita je nakonec spojována se samotným učitelským povoláním. Právě tato poslední složka učitelovy identity je v profesních začátcích téměř nepřítomná, jelikož není na čem ji zakládat. Začínající učitel nemá dostatek předchozích zkušeností na to, aby byla jeho profesní identita kompletní. (Day et al., 2007, in Mareš, 2013, str. 439–440) Mareš dále podotýká, že učitel se snaží udržovat všechny složky jeho identity v rovnováze, aby tvořily jednotný celek. Začínající učitel má ovšem, jak již bylo zmíněno, tuto snahu značně ztíženou právě kvůli teprve se utvářející profesní identitě.

Geert Kelchtermans prosazuje fakt, že učitelova identita by neměla být vnímána jako neměnná a definitivní a popisuje její dvě hlavní složky – retrospektivní já a prospektivní já – přičemž každá z nich se dále manifestuje v několika podobách. Retrospektivní složka učitelovy identity se týká minulosti. Učitel zpětně hodnotí svůj sebeobraz v rámci profese, tedy například jak se vnímá jako učitele, jak kvalitní podává výkony nebo jakým způsobem

jedná se žáky, jejich rodiči nebo se svými spolupracovníky. Dále do retrospektivní složky identity spadá i učitelova sebeúcta, která je utvářena na základě toho, zda své učitelské počiny považuje za úspěšné či neúspěšné. V pořadí třetí součástí retrospektivní identity je učitelova profesní motivace, v rámci níž je zpětně hodnoceno rozhodnutí stát se učitelem, jeho správnost či nesprávnost, popřípadě pak způsoby vyrovnání se s negativními aspekty profese. Retrospektivní složku identity nakonec dotváří i vnímání úkolu samotným učitelem. Jedná se o způsob, kterým učitel nazírá na své vlastní cíle, na nároky, které kladl na své žáky, a nakonec na kritéria, kterými byly jejich počiny měřeny. (Kelchtermans, 2009, str. 261)

Jak lze nejspíš předjímat, prospektivní složka učitelovy identity je zaměřena naopak na budoucnost a manifestuje se zejména ve formě profesní perspektivy. Tu Kelchtermans vysvětluje jako různá očekávání ohledně vývoje vlastní profesní dráhy, a to zejména právě u začínajících učitelů. (Kelchtermans, 2009, str. 263) Mareš doplňuje tuto koncepci dále o perspektivu žáků i celé školy. Každý učitel má proto jistá očekávání ohledně toho, kam jeho žáci směřují, jaké výkony budou podávat a na základě toho k nim i přistupuje. Stejně tak učitel přemítá i nad budoucím vývojem jeho existence v rámci celé školy, přemýšlí nad vývojem jeho pracovních vztahů a hodnotí, jakým směrem se škola jako instituce ubírá. (Mareš, 2013, str. 443)

Při pohledu na výčet různých složek učitelovy identity je patrné, že nejméně jedna z nich je pro začínající učitele nedostatečně rozvinuta. V rámci retrospektivního já učitel nemůže plnohodnotně vnímat svůj profesní sebeobraz bez předchozích zakládajících zkušeností. Následně nemá ani na čem zakládat svou sebeúctu ve vztahu k práci a jeho vnímání vlastních úkolů je také ochuzeno. Začínající učitelé mohou proto při retrospekci pracovat zejména se složkou profesní motivace a často hodnotí, zda volba učitelské profese byla správná. Až s postupem času se hromadí zkušenost dostatečně na to, aby pomohla dotvářet a integrovat jednotlivé složky retrospektivního já. Hlavní pozornost se soustřeďuje spíše do budoucna, tedy pracuje prospektivní složka identity. V rámci ní si jsou začínající učitelé schopni vytvářet určité prognózy ohledně budoucího vývoje jejich profesní situace. (Kelchtermans, 2009, str. 257–272)

Jak již bylo popsáno v úvodu, začínající učitelé se v počátku své kariéry potýkají i s jakýmsi šokem, který vzniká při střetu jejich představ s realitou. Ta je mnohdy diametrálně odlišná,

a proto generuje řadu negativních pocitů. Při připomenutí formování učitelovy profesní identity a jejích složek je patrné, že učitelova doposud stabilnější složka identity – prospektivní já – je střetem s realitou otřesena. Jak uvádí Josef Alan, rozčarování je ovšem při nástupu nového učitele přítomno i na straně zaměstnavatelů. Při příchodu nového učitele totiž dochází ke střetu odlišných představ o tom, co dělá učitele učitelem. Vysoké školy vysílají na pracovní trh učitele jakožto ideální absolventy, zatímco ve školství jsou učitelé poptáváni pod představou ideálního pracovníka. Na obou stranách tak často dochází ke zklamání, které je zdrojem nesouladu mezi těmito stranami. Zaměstnávající instituce vyjadřují, že příprava budoucích učitelů je nedostatečná, zatímco vysoké školy oponují, že nemohou produkovat již hotové pedagogy. Začínající učitel je pak středobodem tohoto pomyslného konfliktu. (Alan, 1989, str. 225)

Pokud jde o střet přímo u začínajících učitelů, Alan popisuje trojí rozpor:

- mezi znalostmi a dovednostmi
- mezi osobními aspiracemi a zájmy školy
- mezi aktuální situací a hodnocením perspektivy

Rozpor mezi znalostmi a dovednostmi tkví především v jejich zásadním rozdílu. To, že začínající učitel disponuje znalostmi ještě nezaručuje, že má potřebné dovednosti. Teprve jejich spojením získává postupem času učitel tu správnou zkušenost na to, aby byl považován za skutečně kompetentního. Rozpor osobních aspirací a zájmů školy Alan popisuje tak, že osobní i neosobní aspirace učitele budou vždy do jisté míry ve střetu s konkrétními podmínkami a situačními okolnostmi školy. Učitel často jako zaměstnanec nemá na vybranou a své osobní aspirace podřizuje nebo přímo transformuje v aspirace celku. Nakonec konflikt perspektivního hodnocení (tedy očekávání) s aktuální situací je také charakteristický pro začínající učitele. Jsou nuceni přehodnotit svá očekávání na základě reality současné situace, což vytváří pocit nejistoty. Alan dále upozorňuje, že nejasná vidina budoucnosti v kombinaci s dílčími nezdary každodenního pracovního života často vede k fluktuálním tendencím. (Alan, 1989, str. 226–227)

Fenoménu šoku z reality se věnuje i Průcha a shrnuje poznatky několika autorů. Například vyzdvihuje fakt, že naproti němu stojí i pozitivní jev, kterým je chuť objevovat, zvýšený pocit entuziasmu při zdařilé práci, hrdost při přidělení důležitých úkolů nebo sounáležitost s určitou profesní skupinou. U každého jedince se negativní a pozitivní tendence projevují

v jiné míře. Pokud silně převažuje šok, dochází často k odchodu ze školství. (Huberman et al., 1989, in Průcha, 2013, str. 210)

Šok z reality, jak Průcha vysvětluje, je spjatý s několika oblastmi. První z nich je spojena s osobností učitele. Mnoho začínajících učitelů si až v počátcích své praxe uvědomuje, že na výkon profese nejsou dostatečně osobnostně vybaveni, což působí jako silný stresor. Dále lze důvod hledat ve vnímané profesní kompetenci. Začínající učitelé naráží na zjištění, že nejsou z dob svého studia dostatečně vybaveni na výkon celé řady každodenních úkonů, jako je například učitelská administrativa či komunikace se žáky i jejich rodiči. Nakonec se Průcha zmiňuje ještě o šoku spjatém s každodenními situacemi ve škole. Začínající učitel vykonává řadu pro něj složitých činností, se kterými si mnohdy neví rady. Co je pro zkušeného učitele rutinou, pro začínajícího učitele představuje velikou výzvu. (Průcha, 2013, str. 210–211)

Pro ilustraci lze nahlédnout do výsledků jednoho z prvních větších výzkumných šetření zaměřeného na začínající učitele. Šimoník se tázal vzorku 141 českých začínajících učitelů na činnosti, které vnímají jako nejsložitější. Uvedena je zde pro představu pouze první pětice, jelikož detailněji budou problémy a stres začínajících učitelů probrány v kapitole 1.3. (Šimoník, 1994, str. 63)

1. práce s neprospívajícími žáky
2. udržení kázně při vyučování
3. udržení pozornosti žáků
4. diagnostika osobnosti žáka
5. motivace žáků

Pro zmírnění negativních pocitů i zamezení začátečnických chyb je možné svěřit začínajícího učitele do rukou učitele uvádějícího. Proto bude v následující kapitole představena činnost tohoto pracovníka.

1.2.3 Uvádějící učitel a mentoring

Adaptační období začínajících učitelů je, jak již bylo popsáno, obdobím, které se zpravidla vyznačuje nejistotou, rozčarováním a snahou o překonání jednotlivých pracovních úkonů a jednotlivých pracovních dní (ovšem každý začínající učitel prožívá svůj profesní start v různé intenzitě). V této kapitole je představena práce uvádějícího učitele jakožto

pomocníka v počátcích učitelské práce a jeho stručná historie. Porovnány také budou přístupy k jeho využití v České republice a zahraničí.

Uvádějíci učitel je ve školním prostředí definován jako osoba „*poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci*“ (Lazarová, 2011, in Píšová & Duschinská, 2011, str. 41)

Instituce uvádějíciho učitele ovšem není pro naše pedagogické prostředí ničím novým. Již vyhláška Ministerstva školství České socialistické republiky č. 79/1977 Sb. legislativně zakotvovala činnosti tohoto pracovníka. Stejná vyhláška platila i pro slovenskou praxi. Bylo stanoveno, že každý začínající učitel je po dobu jednoho roku pod vedením uvádějíciho učitele. Vyhláška také upravovala, kdo je uvádějícím učitelem stanoven, výčet jeho činností, a nakonec průběh celého adaptačního období – tedy jak má být práce začínajících učitelů hodnocena a čím celý uvádějíci proces vrcholí. Tehdy se na konci uvádějíciho období radil ředitel školy s uvádějícím učitelem o tom, zda nový kolega projevils dostatek kompetencí na to, aby byl proces ukončen. Při případném neprokázání potřebných kompetencí bylo možné uvádění prodloužit o jeden rok. V roce 1985 byla tato vyhláška zrušena a od té doby neexistuje legislativní ukotvení uvádějíciých učitelů na našem území. Zapojení uvádějíciých učitelů i definování jejich činností si řídí školy samotné. Ačkoliv uvádějíci učitel jakožto instituce není v současné době tedy nijak upravován zákonem, neznamená to, že snaha o regulování adaptačního období začínajících učitelů je nulová. Například Mareš uveřejnil v roce 1991 studii zaměřenou na problémy profesní přípravy učitelů, v níž vyjadřuje nutnost zavedení systematického a povinného uvádění do praxe. Od roku 2018 je také aktivní projekt *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů* (SYPO), který si klade za cíl tvořit, ověřovat a zavádět systém ucelené podpory přispívající ke zvýšení rozvoje pedagogických pracovníků ve školství. Využívá k tomu kolegiální podpory a nabízí formy realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pozornost projektu se soustřeďuje na devět klíčových oblastí, z nichž jedna je přímo zaměřena na začínají i uvádějíci učitele. (Vítečková, 2018, str. 78–79)

Jak je patrné, nedostatečným legislativním definováním uvádějíciých učitelů v českém prostředí je tedy jejich práce odkázána na pouhá doporučení, případně se zakládá na tradici zrušené vyhlášky. Jistý směr ovšem práci uvádějíciých učitelů dodává mentoring, který s uváděním do praxe souvisí. Ačkoliv mentoring není synonymem pro uvádění začínajících

učitelů, jeho formy jsou v něm často uplatňovány. Mentoring má vícero způsobů definování, ovšem Píšová a Duschinská shrnují v jejich publikaci, že se obecně jedná o práci zkušenějšího či výše postaveného jedince s nováčkem v určité oblasti (např. právě v učitelství), a to nejčastěji formou vedení a poradenství. (Píšová & Duschinská, 2011, str. 41) Příbuzné pojmy jako coaching nebo supervize odlišily autorky vypracováním tabulky, ve které poskytují výčet činností, které mentoring využívá, na rozdíl od jiných forem vedení a poradenství: (Píšová & Duschinská, 2011, str. 43–44)

- zaměření na schopnosti, potenciál a profesní rozvoj
- dlouhodobější charakter spolupráce
- agenda vychází z potřeb podporovaného
- důraz na zpětnou vazbu a reflexi
- přínos pro obě zainteresované strany

Píšová a Duschinská také přehledně zpracovávají roli mentora a typ činnosti, který je v každé z rolí většinou uplatňován. Tři základní pracovní dimenze mentoringu jsou strukturní, podpůrná a profesní. Každá z nich si vyžaduje, aby se mentor (tedy v našem případě uvádějící učitel) projevoval jinak. V dimenzi strukturní se objevuje v roli organizátora či plánovače, přičemž nejvyužívanější strategie je informování či vyjednávání. V podpůrné dimenzi působí mentor jako přítel nebo poradce. Tyto role si často žádají využití chvály, humoru či nezávazné komunikace. Profesní dimenze pak nakonec představuje mentora jakožto trenéra, vzdělavatele či hodnotitele. Zde je využívána celá řada strategií, mezi které patří například přímá demonstrace, komentáře, návrhy, společná diskuse, poskytování zpětné vazby a facilitace. (Sampson & Yeomans, 1984, in Píšová & Duschinská, 2011, str. 74)

Slovensko se od zrušení výše zmíněné vyhlášky vydalo trochu jiným směrem než Česká republika a podobně jako i v jiných státech má zde uvádění začínajících učitelů jistou oficiální podobu. Vítečková poskytuje ve své publikaci komparativní pohled na situaci uvádění začínajících učitelů v několika evropských státech. Například slovenská legislativa upravuje tuto problematiku vyhláškou z roku 2009. Slovenští začínající učitelé dostávají přiděleného uvádějícího učitele. Jejich spolupráce se řídí vlastním adaptačním programem, a to po dobu minimálně tří měsíců. V sousedním Rakousku mají začínající učitelé taktéž přiděleného uvádějícího učitele na základě legislativního předpisu. Je zde dokonce

povinností uvádějících učitelů, aby byli proškoleni na využití mentoringu. Uvádějící učitele dostávají také začátečníci v Anglii, Německu, Francii či Polsku. V některých zemích má stát na důkladném proškolení začínajících učitelů dokonce takový zájem, že podle legislativy je dokonce začínajícím či uvádějícím učitelům zkrácený rozsah přímé vyučovací povinnosti, jako je tomu např. v Anglii či Rakousku. (Vítečková, 2018, str. 85–87)

Jak napovídá statistika tiskové zprávy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na základě údajů z roku 2019, přibližně 80 % začínajících pedagogů v České republice má k dispozici uvádějícího učitele. Na školách, kde jsou uvádějící učitelé využíváni, pak dochází k jejich výběru nejčastěji na základě blízké aprobační zkušenosti učitelů a následně na základě zkušeností. Zbylých 20 % nových učitelů je pak odkázáno na sebe či jinou formu podpory. Zpráva naznačuje, že mezi nejčastější problémy začínajících učitelů, ke kterým by potřebovali pomoc zkušenějšího kolegy, patří kázeňské záležitosti, vedení školní dokumentace či hodnocení žáků. Přitom podle Kateřiny Trnkové, manažerky projektu SYPO, správné uvedení začínajících učitelů do praxe snižuje prevalenci odchodů ze školství až o polovinu. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019)

Statistický přehled nakonec lze doplnit také o údaje OECD z výzkumu TALIS. Konkrétně ve zprávě za rok 2018 je uvedeno, že v České republice je velká dostupnost neformálních zaškolovacích aktivit – průměr EU převyšujeme o 11 %. Ovšem jde-li o formální druhy zaškolování, které školy zajišťují pro začínající učitele, Česká republika je zde pozadu o celých 20 % oproti zbytku EU. Díky výzkumu TALIS je také možné zjistit, jaká bývá účast přímo samotných začínajících učitelů na těchto aktivitách, jelikož samotná možnost jejich využití nezaručuje, že využity skutečně budou. V tomto ohledu čeští začínající učitelé převyšují evropský průměr, jelikož 44 % začínajících učitelů se účastní formálního zaškolování (oproti 33 % EU) a 56 % neformálního (oproti 34 % EU). (Česká školní inspekce, 2020, str. 20–21)

1.2.4 Drop-out začínajících učitelů

V závěru předchozí kapitoly byla nastíněna problematika odchodu začínajících učitelů ze školství. Následující kapitola proto poskytuje stručný vhled do tohoto problému a objasňuje jeho možné příčiny. Tato část práce do značné míry čerpá z postřehů Píšové a Hanušové, které shrnuly informace o učitelském drop-outu v článku pedagogického periodika.

Anglickým výrazem *drop-out* lze označit fenomén odchodu učitelů ze školství či celkově opouštění jejich pracovních míst. Jak se ale lze dovtípit, existuje vysoká míra nesouladu v přesném definování konceptu *drop-outu*. V mnoha studiích chybí odlišení odcházejících učitelů ze školství od těch, kteří školství neopouštějí a pouze přecházejí do jiné instituce, kde v pedagogické činnosti pokračují. Ignorování tohoto významného rozdílu mezi odcházejícími učiteli může mít za následek obrovskou nejednotnost statistických údajů o *drop-outu* v jednotlivých kulturních prostředích. (Píšová & Hanušová, 2016, str. 392) Bobbittová et al. například rozlišuje učitele na tzv. *stayers* (ti, kteří zůstávají), *movers* (ti, kteří přecházejí na jinou školu) a *leavers* (ti, kteří opouštějí profesi úplně) (Bobbitt et al., 1991). Toto rozlišování pak podporuje řada dalších odborníků, jak uvádějí Píšová s Hanušovou.

Jak také autorky poznamenávají, v České republice jsou zatím rozsáhlejší studie *drop-outu* (začínajících) učitelů nedostupné, a proto je nutné vycházet především z poznatků zahraničních výzkumů. Ani v nich není zcela zřejmé, jakým způsobem se postupovalo při kvantifikaci výsledků, a zda se týkají celé učitelské populace či pouze začínajících učitelů. Co ale zahraniční zdroje mohou poskytnout, je ucelený vhled do problematiky. Z různých studií například vyplývá, že míra *drop-out* je mnohdy ve značné souvislosti s vyučovaným předmětem a stupněm školy, na kterém učitel působí. Výzkumy ze Spojených států a Velké Británie například naznačují, že největší míra *drop-outu* se ukazuje být přítomna u učitelů matematiky, informačních technologií a přírodních věd. V České republice se situace projevuje obdobně, jak odhalilo šetření MŠMT. To se zaměřilo na zjišťování toho, kteří učitelé jsou nejvíce nedostatkoví. Přední příčky obsadili učitelé anglického jazyka, fyziky, informatiky a matematiky. I česká praxe tedy jistým způsobem potvrzuje zahraniční trendy a, jak uvádí Píšová, právě na *drop-out* začínajících učitelů těchto předmětů by se měly budoucí výzkumné počiny nejvíce zaměřit. (Píšová & Hanušová, 2016, str. 394)

Co se týká statistiky *drop-outu* v různých zemích, i zde se odráží problematika přesného definování „odchodu učitelů“. Na základě toho, zda jsou sledováni jen *leavers* nebo jsou společně s nimi počítáni také *movers*, se mohou výsledky v rámci jednoho státu výrazně lišit. Je ovšem možné si představit státy, kde je míra *drop-outu* prokazatelně nejvyšší a kde naopak nejnižší, jak statistiku uvádí Píšová s Hanušovou na základě shrnutí mnoha autorů. Země nejvíce postižené učitelským *drop-outem* zahrnují Spojené státy (39–50 %), Velkou Británii (35 %) a Austrálii (20–50 %). Naopak v tomto ohledu nejstabilnější země jsou Finsko (7 %),

Japonsko (3 %), Jižní Korea (3 %) a Taiwan (1,7 %). (Píšová & Hanušová, 2016, str. 395)
Pokud jde o země OECD, mezinárodní výzkumné šetření TALIS za rok 2018 odhaluje, že průměrně 22 % začínajících učitelů přemýšlelo o změně školy. (OECD, 2020, str. 54)

Zdroje analyzované v článku dvou výše citovaných autorek jednoznačně potvrzují fakt, že začínající učitelé jsou, jakožto profesní skupina, nejvíce ohroženi drop-outem. Tento jev popisuje Richard Ingersoll jako tzv. otáčivé dveře učitelství³, kdy noví učitelé přicházejí a ihned, jako by se pouze protočili dveřmi, profesi opět opouštějí. (Ingersoll, 2001, str. 514)
V následující části této podkapitoly budou představeny základní objektivní faktory učitelského drop-outu tak, jak je popisuje Andrew Pollard. Z nich je možné vytvoření představy o tom, co má na *drop-out* začínajících učitelů největší vliv.

Pollard se zmiňuje o třech základních rovinách učitelské socializace – interaktivní, institucionální a kulturní. Na interaktivní rovině lze hovořit o tom, jak učitel působí na žáky ve třídě, o jejich vzájemné interakci a případných kázeňských problémech. Institucionální rovina se pak týká přímo školy a pracovních rituálů učitelské profese včetně mravního aspektu učitelství. Patří sem také organizace školy, její klima, vzájemné vztahy na pracovišti, míra spolupráce či způsob vedení školy. V kulturní rovině lze nakonec spatřit vlivy širších komunit se školou spjatých, jako například rodiče žáků či zásahy školské legislativy. Patří sem také společenský kontext vzdělávání. Podle Pollarda je kulturní rovina nejméně ovlivnitelná aktéry vyučovacího procesu a jejich nadřízenými. (Pollard, 1982, str. 19–35)

Píšová s Hanušovou následně každou z výše uvedených rovin rozvádějí a na základě rešerše několika autorů shrnují nejčastější determinanty drop-outu u začínajících učitelů v jejich novější publikaci: (Píšová & Hanušová, 2017, str. 41–85)

Determinanty na interaktivní úrovni

- velikost třídy a vysoký počet žáků
- špatné vztahy se žáky
- kázeňské problémy
- nemotivovanost a nezájem žáků
- složení žakovské populace

³ Z anglického originálu „*teaching's revolving door*“.

Determinanty na institucionální úrovni

- nedostatečná vybavenost školy
- vysoká pracovní zátěž
- nevyhovující způsob vedení a absence kolegiality
- nedostatek uznání
- nedostatečná podpora
- absence uváděcího procesu
- malá příležitost profesního růstu

Determinanty na kulturní úrovni

- negativní přístup rodičů
- klesající hodnota vzdělání
- nedostatečné finanční ohodnocení
- společenské změny a nároky na profesi
- změny ve vzdělávací politice
- nutnost kontinuálního vzdělávání

Autorky nakonec upozorňují, že k objektivním determinantům učitelského drop-outu neodmyslitelně patří i subjektivní faktory, na které je třeba pamatovat. Odchod učitelů ze školství tak ovlivňuje například jejich charakter a povahové rysy, úroveň jejich motivace, dále jejich vlastní vnímaná zdatnost, tedy *self-efficacy*. Taktéž sem patří subjektivní determinanty, jako způsob, jakými učitel prožívá stres a jaké copingové strategie využívá k jeho zmírnění, či učitelova obecná duševní pohoda, tedy tzv. *well-being*. Subjektivní faktory vstupují do hry tím způsobem, že přímo ovlivňují vnímání faktorů objektivních. Kupříkladu učitel, který je ve stresu a jeho duševní pohoda je dlouhodobě na nízké úrovni, bude mít tendenci vnímat okolní jevy spjaté s jeho prací negativněji, což může v konečném důsledku přispět k rozhodnutí opustit učitelské povolání jako takové. (Boyd et al., 2011, in Píšová & Hanušová, 2017, str. 42–43)

Jak bylo popsáno výše, odchody začínajících učitelů jsou obtížně postižitelným jevem, jelikož je nejprve potřeba jasně definovat fenomén drop-outu nejenom v kontextu českého prostředí, ale i na mezinárodní úrovni. Jsou ovšem známy vypovídající statistiky velkého množství zahraničních výzkumů, které poodhalují, jak si různé státy v této oblasti počínají. V praxi úspěšných států pak lze nalézat inspiraci pro prevenci drop-outu. Jsou také popsány

objektivní i subjektivní determinanty, které mají vliv na *drop-out* nejen u začínajících učitelů, a jako takové tvoří reflexi školství a oblastí, kterým je třeba pro zamezení učitelských odchodů věnovat pozornost.

1.3 Začínající učitel, stres a coping

Doposud byla popisována problematika stresu a problematika začínajících učitelů odděleně. Třetí a zároveň závěrečná kapitola teoretické části je věnována kombinaci obou jevů, tedy stresu u začínajících učitelů. Představeny jsou zde proto výsledky vybraných studií, které se zabývají zdroji stresu u začínajících učitelů. Kromě stresu jsou ale popsány také některé jevy s ním související, např. copingové strategie či syndrom vyhoření. Ačkoliv jsou zapojeny výsledky i některých českých studií, valná část kapitoly čerpá z výzkumů zahraničních.

1.3.1 Stresová zátěž v učitelské profesi

Stres je v práci učitelů zcela běžným jevem, který může mít, na základě okolností, negativní i pozitivní dopady. Tato část práce přibližuje distres, tedy škodlivý stres, prožívaný (nejen) začínajícími učiteli. V úvodu jsou ale nejprve představeny možné zdroje stresu v učitelské profesi obecně. Mlčák přehledně popisuje zdroje stresu učitelů podle interakčních oblastí jejich činnosti. Jedná se o následující kategorie: (Mlčák, 2000, str. 14)

- Interakce učitel – učivo
- Interakce učitel – žáci
- Interakce učitel – pedagogický sbor
- Interakce učitel – škola
- Interakce učitel – rodiče
- Interakce učitel – instituce

Uvedené interakční kategorie následně podle Mlčáka generují jistý typ stresových situací. Interakci učitele s učivem doprovází například stres z náročné přípravy na vyučování, potíže s didaktickým aspektem práce či problémy vycházející z nedostatku vhodných učebních materiálů. Při střetu učitele se žáky se pak za stresující považuje obtížná motivace a ovlivňování postojů ke škole a práci, také kázeňské problémy, neprospívající žáci, neschopnost žáků udržet pozornost, diagnostická oblast práce, uplatňování individuálního přístupu či udržování disciplíny ve třídě. Patří sem ale také stres spojený s prací se žáky, kteří mají poruchy učení nebo chování nebo nutnost diferencování při výuce. Pokud jde o interakci učitele se zbytkem pedagogického sboru, tam může stres způsobovat například

nedostatečná sociální opora či ocenění pracovních výkonů, nepřátelská atmosféra mezi kolegy a neadekvátní míra spolupráce mezi nimi. V interakci mezi učitelem a školou lze podle Mlčáka nalézt velké množství stresových či problémových situací. Uvádí zde například nespokojenost s finančním ohodnocením, neadekvátní podmínky na přípravu, časový nátlak, nedostatek času na odpočinek, nepřítomnost respektu na pracovišti, chybějící možnosti profesního růstu, neposkytnutí příležitostí experimentovat a celkově se podílet na chodu školy, nadbytek administrativních úkonů, nadměrná pracovní zátěž ve formě suplů a nadúvazků či celková nepřístupnost a rigidita vedení školy. Zbývající dvě interakční oblasti se týkají mimoškolního prostředí, tedy nesouvisejí přímo s událostmi nebo aktéry uvnitř školy jako takové – jedná se o interakci mezi učitelem a rodiči a o interakci mezi učitelem a institucemi. V interakci učitele a rodičů žáků je možné spatřit zdroje stresu například v obtížném jednání s rodiči, v jejich nezájmu o spolupráci se školou či o prospěch dítěte, v problematické komunikaci a vedení schůzek či v případné agresivitě rodičů. Poslední interakční oblastí je ta, ve které se střetává učitel s jinými mimoškolními institucemi. Zde se jeví jako problematický nezájem těchto institucí o spolupráci nebo spolupráce nefungující, dále přílišná formálnost či autoritativní přístup. (Mlčák, 2000, str. 14)

Jak ovšem autor upozorňuje, výše uvedený výčet pokrývá pouze primární zdroje stresu v učitelství. Kromě nich je třeba pamatovat také na ty sekundární, které mají co do činění s povahou učitele, jeho subjektivním vnímáním a prožíváním uvedených jevů a o jeho způsobech zvládnání. Za sekundární zdroj psychické zátěže Mlčák považuje ovšem také charakteristiku daného kulturního prostředí a kvalitu školského systému. V České republice se například hovoří o nedostatečné sociální prestiži profese či vysoké míře feminizace. (Mlčák, 2000, str. 15–16)

1.3.2 Stresory v práci začínajících učitelů

Již byly představeny možné oblasti, v jejichž rámci lze nalézt řadu potenciálně stresových či zátěžových situací a jevů. Tyto oblasti představují jistou míru zátěže pro všechny učitele bez ohledu na prožitou praxi. Ovšem skupina začínajících učitelů čelí specifickým problémům, tedy postihují je potíže vycházející zejména z několika vybraných oblastí, které byly popsány výše. Některé charakteristické problémy začínajících učitelů jsou v teoretické rovině popsány již v kapitole 1.2.2, proto v této části práce bude větší pozornost věnována

zejména pociťovaným problémům a stresové zátěži začínajících učitelů na základě zahraničních i tuzemských výzkumných šetření.

Lorezo Cherubini, kanadský akademik z Brock University v Ontariu, provedl studii v řadě kanadských základních škol, kde pomocí kvalitativního výzkumu zjišťoval, jakým problémům čelí začínající učitelé a co je stresuje. Výzkumu se zúčastnilo 92 začínajících učitelů, kteří poskytovali odpovědi na otázky mířené na počáteční fázi jejich učitelské kariéry. Jak z těchto odpovědí následně vyplynulo, začínající učitelé shledávají problematické především nedostatečné vedení při nástupu a pociťují nedostatek utvrzení v jejich konání. Absence jakéhosi posvěcení toho, zda jejich výkony a postupy jsou správné, se ukazuje jako jeden z největších problémů v počáteční fázi učitelství. Dále respondenti uváděli nadměrné množství pracovních povinností, které musí učitel zastat během jednoho pracovního dne. Podle některých výpovědí se zdá téměř nemožné mezi osmou hodinou ranní a třetí hodinou odpolední zastat veškeré administrativní záležitosti a do toho vést výuku či se na ni připravovat. Stresově na začínající učitele působí také nutnost věnovat pozornost individuálním zvláštnostem žáků a tomu přizpůsobovat jejich jednání ve vyučování. Podle výpovědí účastníků tohoto výzkumu je běžné, že začínající učitelé prožívají fyzické a emocionální vypětí, vysokou míru stresu a úzkost. (Cherubini, 2008, str. 25–26)

O poznání detailnější výčet stresových situací a jevů poskytuje studie dvojice kanadských autorů Roberta Fantilliho a Douglase McDougalla. Ti prováděli výzkum s 54 začínajícími učiteli a zjišťovali, co jim způsobuje největší stres a je jimi vnímáno jako výzva. Respondenti byly dotazováni na jevy v následujících oblastech – proces přijímání do školy, speciální potřeby, komunikace, výuka a finance. Je pozoruhodné, že tento výzkum jako jeden z mála věnuje pozornost i přijímacímu procesu, jelikož i v něm se nachází značné množství stresových situací. O tom vypovídá i fakt, že přijímací proces byl vnímán jako významný stresor více než polovinou respondentů tohoto výzkumu. Výše jmenované oblasti jsou ovšem pouze nadřazenou kategorií pro specifitější problémy, kterým začínající učitelé čelí. Na konkrétnější úrovni výzkum odhalil, že učitele v počátku jejich kariéry stresuje kromě přijímání a nástupu na pracoviště zejména nutnost věnovat pozornost speciálním potřebám žáků, individualizace ve výuce a nedostupnost potřebných materiálů pro výuku. Dále studie odhalila jako méně závažné stresory např. řízení třídy, dlouhodobé plánování, komunikaci s rodiči a administrativní zátěž. (Fantilli & McDougall, 2009, str. 816–818)

Přínos Fantilliho a McDougallova výzkumu spočívá také v tom, že zkoumal, zda jednotliví respondenti měli při nástupu přiděleného mentora a jak se lišily jejich odpovědi od těch, kteří s žádným zkušenějším kolegou nespolečovali. Výsledky studie ukazují, že začínající učitelé, kteří mají možnost spolupracovat s mentorem, shledávali jako stresové spíše situace související s výukou jako takovou. Tedy mohli se soustředit více přímo na problémy ve výuce a dopad okolních faktorů byl zmírňován podporou uvádějího učitele. Naopak skupina respondentů, která mentora neměla byla v mnohem větší míře stresována samotným přijímacím procesem a adaptací na pracovišti či komunikací s rodiči žáků. (Fantilli & McDougall, 2009, str. 818)

V podobném duchu se nese i výzkum autorek Samantha L. Dias-Lacy a Ruth V. Guirguis. Tato dvojice se zaměřila na to, co stresuje učitele během prvního roku práce ve škole. Výsledky odhalily několik oblastí, které mohou působit jako stresor pro začátečníky a jsou jimi především pracovní přetížení, nedostatek podpory a vedení, kázeňské problémy, time management a časté legislativní změny či jiné podobné zásahy do kurikula. Roli ovšem sehrávají i stresory subjektivnějšího charakteru, jako je například snaha dostat vlastním očekáváním, neschopnost nastavit si rutinní pracovní postupy nebo absence jasných představ a očekávání ohledně učitelské práce. (Dias-Lacy & Guirguis, 2017, str. 268–269)

V neposlední řadě lze nahlédnout na problematiku stresorů u začínajících učitelů také optikou rozsáhlé studie, která vznikla pod rukama mezinárodního týmu několika autorů na jedné z nizozemských univerzit. Tohoto výzkumného šetření se zúčastnilo na 143 tamních učitelů z více než 61 různých oblastí Nizozemska. Pomocí 170položkového dotazníku bylo zjišťováno, v jakých oblastech pociťují zapojení učitelé nejvyšší míru stresu či nespokojenosti. Těmito oblastmi byly vysoké pracovní nároky (např. nadúvazky, vysoká administrativní zátěž), negativní společenské aspekty (např. chabé vztahy s kolegy a vedením či školní klima), negativní organizační aspekty (např. nedostatek zpětné vazby, nejasně vyhraněná pracovní role), nedostatek možností rozvoje (např. nemožnost či špatná organizace dalšího vzdělávání) a nakonec negativní žákovské aspekty (např. nekázeň žáků, špatné vztahy s nimi). Výsledky výzkumu prozrazují, že u začínajících učitelů největší míru stresu představují zejména: (Harmsen et al., 2018, str. 631–633)

1. Negativní žákovské aspekty
2. Vysoké pracovní nároky

3. Negativní organizační aspekty
4. Negativní společenské aspekty
5. Nedostatek možností rozvoje

Z českých výzkumů lze uvést například již citovaného Oldřicha Šimoníka. Ačkoliv jeho šetření již nepatří mezi nejaktuálnější, poskytuje nadále jeden z nejpřínosnějších pohledů na praxi začínajících učitelů u nás. V kapitole 1.2.2 je již možné nalézt stručný přehled nejproblematictějších oblastí podle Šimoníkova výzkumu, ovšem zde budou představeny tyto výsledky podrobněji. V autorově studii vyšlo najevo, že začínajícím učitelům způsobují stres většinou následující aspekty jejich práce⁴: (Šimoník, 1994, str. 62–63)

1. práce s neprospívajícími žáky	(76,6 %)
2. udržení kázně při vyučování	(75,2 %)
3. udržení pozornosti žáků	(70,2 %)
4. diagnostika osobnosti žáka	(63,8 %)
5. motivace žáků	(59,6 %)
6. individuální jednání s rodiči žáků	(59,6 %)
7. vedení schůzek s rodiči	(57,5 %)
8. adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování	(56,7 %)
9. řešení kázeňských přestupků	(55,3 %)
10. aktivizace žáků	(55,3 %)
11. uplatnění individuálního přístupu k žákům	(54,6 %)
12. nejen vyučovat, ale i vychovávat	(53,2 %)

Stresory uvedené výše lze porovnat s novodobější interpretací celé problematiky. Tu poskytuje Pišová et al. v publikaci zaměřené na začínající učitele. Součástí této publikace je i kapitola pojednávající o pocíťovaných problémech začínajících učitelů. Jak vyšlo najevo, začínající učitelé v České republice mají největší starosti zejména s efektivní přípravou na vyučování, a to především v rámci střednědobého a dlouhodobého plánování. Dále je problematické řízení výuky a udržení kázně mezi žáky. Nakonec autoři uvádí také nedostatečnou dovednost správně diagnostikovat a evaluovat. Pro začínající učitele se jako možný stresor ukazuje být i celková školní kultura a úroveň psychosociálního klimatu. Dále stresově působí i absence podpory při procesu adaptace a nedostatek zpětné vazby.

⁴ Uvedeny jsou pouze ty oblasti, které byly ve výzkumu uvedeny nadpoloviční většinou respondentů.

Prezentace výsledků v této publikaci je hodnotná z toho důvodu, že kromě objektivních stresorů věnuje pozornost také těm subjektivním. Na míře pocíťovaného stresu se u začínajících učitelů podepisuje zejména nedostatek sebedůvěry, schopnost asertivního chování a prosadit své zájmy, neschopnost vyrovnání se s neúspěchem či pocity celkové nejistoty a nestability. (Píšova & Hanušová, 2017, str. 29)

Pro přehledné shrnutí výše popsaných stresorů v práci začínajících učitelů se lze vrátit k Mačákovým interakčním oblastem, které definoval a jednotlivé problémy do nich zasadit. Je patrné, že nejvyšší míru stresu pocíťují začínající učitelé v oblasti učitel-žáci. Dále pocíťují zátěž v oblasti učitel-škola a učitel-učivo. Kromě objektivních stresorů je ale důležité přihlížet také k subjektivním faktorům, jako je absence dostatečné sebedůvěry, intenzivní prožívání neúspěchu či přetrvávající pocity nestabilního ukotvení a nejistota.

Tabulka 1.3.2–1: Nejčastější problémy začínajících učitelů (upraveno dle Mlčáka, 2000)

Interakční oblast	Pocíťované problémy
Učitel-žáci	<ul style="list-style-type: none"> - individualizace ve výuce - speciální vzdělávací potřeby - řízení třídy - nekázeň žáků - špatné vztahy se žáky - práce s neprospívajícími žáky - motivace žáků - aktivizace žáků - diagnostika a evaluace žáků - nepozornost žáků
Učitel-škola	<ul style="list-style-type: none"> - nadměrná pracovní zátěž - přílišná administrativa - přijímací proces do školy - nemožnost profesního rozvoje - špatné školní klima - nedostatek podpory při adaptaci
Učitel-učivo	<ul style="list-style-type: none"> - nedostatek vhodných materiálů - time management - plánování a příprava na výuku - reakce na nečekané události
Učitel-pedagogický sbor	<ul style="list-style-type: none"> - nedostatečná spolupráce - nedostatek zpětné vazby - špatné vztahy s kolegy
Učitel-rodiče	<ul style="list-style-type: none"> - individuální jednání s rodiči - vedení rodičovských schůzek
Učitel-instituce	<ul style="list-style-type: none"> - legislativní změny - sledování aktualit ve školství

1.3.3 Coping začínajících učitelů

V návaznosti na předchozí kapitolu o stresu začínajících učitelů se lze přesunout ke copingovým strategiím, které tato skupina učitelů nejčastěji využívá. Představeny jsou zde výsledky především zahraničních výzkumných šetření, díky kterým je možné shrnout typy zvládacích strategií, jež mají začínající učitelé tendenci zapojovat nejvíce.

Jako první lze představit výsledky výzkumu trojice autorek Elaine Sharplinové, Marnie O’Neillové a Anne Chapmanové. Ty v roce 2009 prováděly longitudinální průzkum začínajících učitelů napříč školami v Austrálii, kterého se zúčastnilo 29 respondentů. Pomocí kvalitativních metod autorky zjišťovaly, jak začínající učitelé vnímají a prožívají své pracovní počínání a jakým způsobem se vyrovnávají se stresovými událostmi. Bylo identifikováno několik strategií v rámci tří hlavních skupin copingu, a to zaměření na problém (*direct-action coping*), zaměření na emoce (*palliative coping*) a vyhýbavé chování (*avoiding*). Ačkoliv výsledky nejsou přehledně kvantifikovány, výzkum i tak přinesl řadu konkrétních příkladů: (Sharplin, O’Neill, & Chapman, 2010, str. 140–143)

Strategie zaměřené na problém

- Získávání informací
- Získávání rad od kolegů a mentoring
- Profesní rozvoj a další vzdělávání
- Nastavení pracovních hranic
- Reflexe a sebereflexe
- Přehodnocení postojů

Strategie zaměřené na emoce

- Pozitivní smýšlení
- Smíření se situací
- Depersonalizace od problému
- Využití humoru
- Spirituální podpora
- Hledání emoční podpory u lidí
- Vyhledání lékařské pomoci
- Cvičení a zaměření na well-being
- Regulace emocionální odezvy

Vyhýbavé chování

- Ignorování problému
- Popření problému
- Rozptýlení jinou aktivitou
- Užívání návykových látek
- Dočasné volno
- Fyzické i psychické uzavření se

Dále se copingovým strategiím u začínajících učitelů věnovala i dvojice autorek, která již byla zmíněna v předchozí kapitole. S. Dias-Lacyová spolu s R. Guirguisovou představily kromě stresorů začínajících učitelů také konkrétní způsoby, kterými se s těmito stresory lze vypořádat. Nedostatek jejich výzkumu tkví v malém výzkumném vzorku, se kterým pracovaly, ovšem přínos jejich práce spočívá právě v detailním průzkumu souvislosti druhu copingových strategií s jednotlivými stresory. Jak naznačuje tabulka 1.3.3–1, s většinou problémů se začínající učitel vyrovnává pomocí copingu zaměřeného na problém, tedy uplatňuje aktivní přístup. Ojedinele se objevují i strategie zvládnání stresu zaměřené na zmírnění negativních emocí, které problém doprovázejí. (Dias-Lacy & Guirguis, 2017, str. 268–269)

Tabulka 1.3.3–1 Copingové strategie začínající učitelů (podle Dias-Lacy et al., 2017)

Stresor	Copingová strategie	Zaměření
Pracovní přetížení	Vyhledání pomoci kolegů či mentora	Problém
Nedostatek podpory a vedení	Vyhledání pomoci mimo pracoviště	Problém
Kázeňské problémy	Smíření se situací	Emoce
Time management	Vyhledání pomoci kolegů či mentora	Problém
Zásahy do kurikula	Vyhledání pomoci kolegů či mentora	Problém
Snaha dostát vlastním očekáváním	Reflexe, sebereflexe a přehodnocení	Problém
Neschopnost nastavení rutinních postupů	Vyhledání pomoci kolegů či mentora	Problém
Absence jasných představ	Vyhledání pomoci kolegů či mentora	Problém

Nakonec lze představit také výsledky výzkumu z poněkud kuriózního prostředí. Jedná se totiž o výzkum copingových strategií začínajících učitelů katarských a egyptských škol, který vypracovala dvojice autorek Youmen Chaaban a Xiangyun Du. Ačkoliv je prostředí, ve kterém výzkum vznikl ve srovnání s europoidní kulturou v lecčem odlišné, výsledky výzkumu odhalují, že *coping* začínajících učitelů se i zde podobá již dříve popsaným skutečnostem. Na vzorku 10 učitelů vyšlo najevo, že začínající učitelé často zapojují aktivní copingové strategie zaměřené na problém. Jedná se zejména o vyhledávání pomoci a podpory kolegů, a to při stresorech jako pracovní přetížení nebo řízení třídy. V ojedinělých případech hledají začínající učitelé podporu také mimo pracoviště. Výzkum také potvrdil, že začínající učitelé jsou často nuceni reflektovat a přehodnocovat své cíle a možnosti. Díky ujasnění toho, které pracovní úkony jsou prioritní a které mohou naopak dát stranou, dokáží začínající učitelé zmírnit prožitek stresu například při přehlcení pracovními povinnostmi. (Chaaban & Du, 2017, str. 346)

Při celkovém pohledu na četnost copingových strategií využitých začínajícími učiteli ve výše popsaných výzkumech je možné říci, že nejčastěji tato skupina učitelů zvládá stres skrze aktivní zaměření na řešení problému, jakožto možného zdroje stresu. Nejvíce zastoupenou strategií je obecně vyhledání podpory u kolegů či mentora a získávání informací. Mimo jiné lze vyzdvihnout také niterní změnu ve vnímání, kterou si začínající učitelé projdou. Ovšem je to jejich vlastním přičiněním, že se tak stane, k čemuž často dospějí cíleným reflektováním jejich dosavadní práce a přehodnocováním svých postupů a postojů. Shrnutím této kapitoly je také fakt, že začínající učitelé využívají jak strategie zaměřené na problém, tak i strategie zaměřené na emoce problém doprovázející, a to v závislosti nejen na typu problému, ale také na jejich vlastní povaze.

1.3.4 Syndrom vyhoření u začínajících učitelů

Tato kapitola pojednává o jevu, který není tak častý u začínajících učitelů jakožto spíš u učitelů s letitou praxí, ovšem průzkumy naznačují, že se týká i těch, kteří s učitelstvím teprve začínají. Řeč je o syndromu vyhoření, jeho původu a projevech. Jelikož byla tato problematika na teoretické rovině popsána již v kapitole 1.1.5, tato část práce se zaměřuje spíše na skutečnost, kterou popisují výzkumy.

Jak naznačuje Michael Leiter ve své knize, syndromem vyhoření bývá ohrožena spíše ta skupina učitelů, jejíž členové mají delší praxi, tedy tvrdí, že čím více praxe učitel má, tím

pravděpodobnější je vznik a rozvinutí syndromu vyhoření (Leiter et al., 2014, cit. dle Smetáčková et al., 2020, str. 59). Existují různé výzkumy, které přinášejí různé výsledky. Například studie Carline F. Mansfieldové tvrdí, že syndrom vyhoření mohou začínající učitelé zakusit již během prvního roku v praxi (Mansfield, Price, & Beltman, 2014, str. 2), zatímco výzkum Ireny Smetáčkové spolu s týmem dalších autorů významnou spojitost mezi délkou praxe a přítomností syndromu vyhoření nepotvrdil. Naopak jeho výsledky naznačují, že skupina učitelů s délkou praxe do šesti let je syndromem vyhoření dotčena nejméně. (Smetáčková & Štech, 2020, str. 59)

Navzdory nejednotným studiím o korelaci mezi délkou praxe a vyhořením ovšem nelze popřít fakt, že je syndromu vyhoření věnována v pedagogicko-psychologicky zaměřených výzkumech nemalá pozornost. Ta se většinou pak nezaměřuje na otázku, zda začínající učitelé syndromem vyhoření trpí, nýbrž zkoumají proč. Kupříkladu výzkum již z roku 1989, jehož výsledky publikoval Aram Aylon, prozrazuje, že faktorem nejvíce ovlivňujícím vznik syndromu vyhoření u začínajících učitelů je kompetence. Ta hraje u začátečníků klíčovou roli, jelikož je budována, mimo jiné, zejména na základě zpětné vazby poskytované žáky a ostatními pedagogy. Je-li zpětná vazba dostatečná, pozitivní a začínající učitel má tak pocit uznání, redukuje to ohrožení syndromem vyhoření. Naopak pokud pozitivní reakce zvenčí chybí, pak je začínající učitel (zejména v prvním roce praxe) syndromem vyhoření skutečně ohrožen více. Tento faktor je Aylonem popisován jako tzv. učební odměny⁵ a zaměřuje se celkově na uznání, kterého se učiteli dostává. (Aylon, 1989, str. 8)

Odborná literatura poskytuje i podrobnější pohled na příčiny učitelského vyhoření u začátečníků. Nahlédnout lze například do výsledků výzkumu, které popisuje Píšová. Podle ní se lze setkat se syndromem vyhoření u začínajících učitelů zejména kvůli velké pracovní zátěži, nedostatečné sebedůvěře, nutnosti čelit velkému množství různorodých úkolů, nerealistickým cílům kladené na sebe sama, ale také z podstaty toho, že mladí učitelé často stojí na prahu dospělosti a vyrovnávání se s touto životní etapou je samo o sobě obrovským stresorem. (Píšová, 2005, str. 52–53)

Výzkumy v zahraničí se na vyhoření začínajících učitelů dívají i z jiných úhlů pohledu než na to, co je zapříčiňuje. Například australská studie z roku 2006 se zaměřuje na to, který aspekt vyhoření dle Maslachové a Jacksonové (1981) je u začínajících učitelů nejsilnější.

⁵ Přeloženo z anglického originálu „*instructional rewards*“.

Ukázalo se, že v této skupině učitelů se depersonalizace (*depersonalisation*) neobjevuje jako nejvýraznější, kdežto uznání hodnoty vlastní práce a pokroku (*personal accomplishment*) ano. Tyto výsledky tedy poukazují na fakt, že začínající učitelé se při objevujícím se syndromu vyhoření nestahují do svého nitra a nezavrhují sociální vazby, nýbrž spíše devalvují hodnotu jejich profesních výkonů. (Goddard & Goddard, 2006, str. 68)

V neposlední řadě se také ukazuje, že existuje jistá spojitost mezi ohrožením syndromem vyhoření a intencí odchodu ze školství. Na tuto skutečnost poukazuje výzkum trojice autorů z roku 2008, v němž se u tří respondentů plánujících odchod ze školství prokázalo vyšší skóre u všech aspektů syndromu vyhoření než u respondentů, kteří ve školství setrvali. (O'Brien, Goddard, & Keeffe, 2008, str. 11)

2 Výzkumná část

V návaznosti na teoretickou část, ve které byl poskytnut potřebný vhled do popisované problematiky stresu u začínajících učitelů, se pozornost práce přesouvá k části výzkumné. Obsahem této části je statistika zaměřená na osobnost začínajícího učitele v praxi a jeho kontakt se stresem – tedy na to co ho stresuje, do jaké míry a jak se s tím s největší pravděpodobností vypořádá (například oproti učiteli zkušenějšímu). K těmto zjištěním byl použit výzkum kvantitativní povahy, konkrétně rozsáhlé dotazníkové šetření. Na následujících stránkách jsou tedy popsány cíle výzkumu společně se stanovenými hypotézami, dále doba výzkumu, použité výzkumné metody a stručný popis výzkumného vzorku. Hlavní částí této kapitoly je pak explorační analýza a interpretace získaných dat, která je rozdělena na dvě části – deskriptivní a inferenční statistiku. Kapitola je zakončena diskusí a možnými výstupy pro praxi.

2.1 Cíl výzkumu a formulace hypotéz

Jelikož byla tato část práce pojata jako explorační výzkum, primárním cílem bylo pomocí výsledků tohoto šetření poskytnout hlubší vhled do problematiky stresu u začínajících učitelů, poukázat na oblasti, které je třeba dále prozkoumat, navrhnout hypotézy, které je třeba v rámci této problematiky ověřit, a nakonec podat návrh na použití nejvhodnějších výzkumných metod. Obecným zaměřením celého výzkumného procesu této diplomové práce bylo odhalit, co nejvíce stresuje začínající učitele při jejich práci ve škole, do jaké míry a také jaké copingové strategie nejčastěji volí pro zmírnění stresu. Toto bylo motivováno především osobní zkušeností, ale také zjištěním, že začínajícím učitelům není v českém prostředí vždy nutně věnována dostatečná pozornost v období jejich zaškolování. Stejně tak na úrovni škol často chybí tato pozornost, ať už se jedná o pouhé provedení po škole nebo systematickou indukci s pomocí mentora nebo uvádějícího učitele.

Pro dosažení výše popsaného cíle výzkumu byla výzkumná část rozdělena do dvou samostatných částí podle toho, zda byla použita statistika deskriptivní či inferenční. Část využívající deskriptivní statistiku je primární částí výzkumné kapitoly, jelikož se zaměřuje na zmapování nejčastějších zdrojů stresu začínajících učitelů jako takových. Zjišťuje se v ní, kde pocítují začínající učitelé největší míru stresu. Soustředí se tedy na celou interakční oblast (viz kapitola 1.3.2) a podává tak obraz o tom, jaký typ stresorů je u začínajících učitelů nejčetnější. Jelikož odborná literatura již naznačuje, u které z interakčních oblastí lze

očekávat největší problémovost, je možné výsledky této části výzkumu s těmito implikacemi porovnat. V návaznosti na zjištění nejstresovějších interakčních oblastí je následně vypracován i konkrétní seznam dvaceti nejčastějších stresorů u začínajících učitelů.

Sekundární část se statistikou inferenční zkoumá rozdíly mezi skupinami, a to mezi učiteli základních a středních škol a mezi skupinou začínajících a zkušených učitelů. V rámci části využívající inferenční statistiku byly formulovány dvě výzkumné hypotézy, které jsou popsány níže.

2.1.1 Přehled formulovaných hypotéz

- H1: Začínající učitelé základních škol vnímají různé typy stresorů jinak než začínající učitelé středních škol
- H2: Začínající učitelé častěji volí oproti zkušenějším učitelům copingové strategie zaměřené na problém

První hypotéza je založena na předpokladu, že učitelé na základních a středních školách budou za nejvíce stresující považovat jiné druhy stresorů. Práce na obou stupních škol je často velice odlišná a v mnohém specifická. Lze například předpokládat, že na základních školách je učitel v mnohem užším kontaktu s rodiči žáků nebo že bude řešit více problémů v oblasti kázně, jelikož do práce učitelů základních škol ve větším měřítku zasahuje výchovná složka pedagogické práce. Také díky jisté selekci ve vyšším sekundárním vzdělávání je možné usuzovat, že edukační problémy se budou vyskytovat v menší míře. Proto cílem této hypotézy je odhalit, zda skutečně existuje spojitost mezi stupněm školy, na kterém začínající učitel učí a oblastmi, které mu způsobují stres.

Druhou hypotézou inferenční části je předpoklad, že se bude lišit volba copingových strategií při porovnání skupiny začínajících a zkušenějších učitelů. I tato hypotéza je založena na literatuře a výsledcích předcházejících výzkumů. Podle všeho se začínající učitelé častěji soustředí přímo na problém a jejich coping je laděný tak, aby stres odstranili nebo zmírnili přímo u zdroje. Naproti tomu stojí coping zaměřený na emoce, které problém doprovázejí. Cílem této hypotézy je porovnání obou skupin a zjištění, zda a jak se jejich volba copingových strategií odlišuje.

Pro ověření hypotéz byla zvolena kvantitativní metoda dotazníkového šetření. Jeho výsledky byly následně analyzovány pomocí postupů popisné či inferenční statistiky, ovšem konkrétní popis metodologie výzkumu je k dispozici v následující kapitole. Ačkoliv hlavní cíle

výzkumu již byly formulovány, je důležité zmínit, že z dotazníkového šetření bylo možné získat i další užitečné informace, které ovšem nebyly primárně předmětem celého bádání. I přesto jsou tato dodatečná zjištění ve výzkumné části popsána pro poskytnutí celistvějšího pohledu na zkoumanou problematiku, a to v kapitole 2.5.

2.2 Doba a použité výzkumné metody

Výzkum k diplomové práci byl zahájen v dubnu 2021 a byl ukončen v červnu téhož roku. Samotné zadání dotazníku a možnost jeho vyplnění probíhaly v rozmezí od května do června 2021. Pro jeho hladký a efektivní průběh byla zvolena taková metoda, která by zaručila rychlý a jednoduchý sběr dat od co možná největšího výzkumného vzorku. Jak již bylo dříve zmíněno, nejvhodnější výzkumnou metodou se zde ukázalo být dotazníkové šetření.

Volba dotazníku byla nesnadnou záležitostí. V samotném úvodu vzniku této práce bylo naplánováno použití již existujících a validovaných dotazníků, které zkoumají obdobnou problematiku, např. dotazník *Teacher Stress Inventory* (TSI). Ovšem při bližším pohledu na tyto dotazníky se ukázalo, že ne zcela reflektují specifika českého kulturního prostředí, a že ne vždy pokrývají dostatečně velké množství oblastí, které se problematiky stresu u začínajících učitelů taktéž týkají. Rovněž se ukázalo, že v českém prostředí vhodné dotazníky na toto téma chybí. Na základě rešerše několika zdrojů⁶, ve kterých byly představeny výsledky výzkumů zkoumajících nejčastější zdroje stresu u začínajících učitelů, byla sestavena tabulka, která tyto zdroje přehledně shrnuje, a to pomocí kompilace do 6 interakčních oblastí tak, jak je představuje Mlčák (2000). Pro kompletnost výčtu zdrojů stresu, se kterými výzkum počítá, byly přidány ještě subjektivní zdroje stresu jakožto sedmá interakční oblast „Učitel-učitel sám“, jelikož výzkumy naznačují, že vnímání vlastní zdatnosti a kompetentnosti může také působit jako potenciální stresor. Nakonec byly na základě této kompilace formulovány jednotlivé položky vlastního dotazníku.

- Učitel-žáci (11 položek)
- Učitel-škola (8 položek)
- Učitel-pedagogický sbor (6 položek)
- Učitel-učitel sám (6 položek)
- Učitel-učivo (3 položky)
- Učitel-instituce (2 položky)

⁶ Mlčák (2000); Hanušová, Pišová & Kohoutek (2017)

- Učitel-rodíče (2 položky)

Další části dotazníku se pak zaměřovaly také na vnímané projevy stresu a na volbu copingových strategií, přičemž i v těchto částech dotazníku se vycházelo z prostudované literatury a výsledků různých výzkumných šetření (viz kapitola 1.3.3). Položky zjišťující přístup ke zvládnutí stresu jsou zastoupeny v poměru 5 (coping zaměřený na problém) ku 5 (coping zaměřený na emoce, které problém doprovázejí).

Podle toho, jak popisuje Miroslav Chráska obsah dotazníkového šetření, byly v dotazníku zahrnuty různé typy položek. Ty lze dělit na ty podle cíle, pro které jsou určeny, na položky podle formy požadované odpovědi, a nakonec na položky podle obsahu, který je jimi zjišťován. (Chráska, 2007, str. 164–169) Dotazník použitý v této diplomové práci sestával celkem ze 63 položek, z nichž 4 položky sloužily jako kontaktní a zjišťující fakta (např. pohlaví, zaměstnání atd.), dále 1 položka sloužila jako filtrační (rozdělení respondentů na začínající a zkušenější učitele, což sehrávalo roli v nastaveném chování celého dotazníku) a zbylé položky, tedy celkem 58, již zjišťovaly postoje, názory a mínění respondentů. Podle typu požadované odpovědi byly v dotazníku zahrnuty výhradně strukturované (tedy uzavřené) položky, v nichž měli respondenti vždy na výběr z několika uvedených možností.

V největším zastoupení se lze setkat se škálovými položkami, jako je škála Likertova typu, kde respondenti označovali míru souhlasu na škále od 1 (Zcela nesouhlasím) do 5 (Zcela souhlasím). Tento typ položek byl využit zejména v hlavní části celého dotazníku, která zjišťovala právě postoje a mínění dotazovaných. V dotazníku se lze také setkat s polouzavřenými polytomickými položkami (např. výběr z mnoha možných projevů stresu) a s otázkami dichotomickými (např. pohlaví, délka praxe do 2 let či výše atd.) (Chráska, 2007, str. 164–169)

2.2.1 Přehled dotazníkových položek

Ačkoliv dotazník v kompletní podobě je k dispozici také v příloze této práce, na následujících stránkách je uveden seznam všech zahrnutých položek, včetně obsahu, na který se zaměřují. Jedná se o několik hlavních subkategorií, jako jsou úvodní informace o respondentech, filtrace respondentů skrze délku praxe, poté názor na stres, jeho zdroje a příčiny, dále kategorie otázek zaměřených na projevy stresu a v neposlední řadě také kategorie otázek zkoumajících copingové strategie. Subkategorie o stresu a jeho projevech byla díky filtraci zkoumána pouze u začínajících učitelů, tedy u jedinců s praxí do 2 let.

Kontaktní položky

Série kontaktních položek byla umístěna v samotném úvodu dotazníku, a to pro získání základních informací o složení výzkumného vzorku, případně informací, které byly relevantní vzhledem k povaze a zaměření výzkumu.

1. Jsem ... (zjišťuje pohlaví)
2. V současné době vyučuji ... (zjišťuje stupeň školy)
3. Pracuji ve škole o velikosti ...
4. Nad rámec vyučovací povinnosti jsem ... (zjišťuje další pracovní funkce)

Filtrační položky

Filtrační položky sloužily v dotazníku pro rozdělení respondentů na dvě podskupiny, a to na začínající učitele (do 2 let praxe) a zkušenější učitele (nad 2 roky praxe). Toto rozdělení bylo klíčové zejména ve fázi analýzy a interpretace získaných dat, jelikož umožňovalo srovnat obě zmíněné skupiny, konkrétně v oblasti zapojení copingových strategií.

5. Ve vyučování mám ... (zjišťuje délku praxe)

Položky zjišťující názory na stres, jeho zdroje a projevy

Tyto položky byly díky nastavení dotazníku zpřístupněny pouze začínajícím učitelům, a to z toho důvodu, že právě na tuto skupinu je celá diplomová práce, stejně jako významná část její výzkumné části, zaměřena. Jednalo se o položky, které zkoumaly míru souhlasu s potenciálními zdroji stresu v 7 oblastech popsaných v úvodu kapitoly 2.2. Dále byla pozornost zaměřena na tělesné i psychické projevy stresu.

6. Mám potíže s aktivizací žáků ve výuce
7. Žáci nedokáží motivovat tak, jak bych chtěl/a.
8. Mívám problémy s nekázní žáků.
9. Žáci často nevěnují při hodině mně nebo učivu pozornost.
10. Řízení třídy (classroom management) mi dělá potíže.
11. Mám problémy při snaze individualizovat výuku.
12. Dělá mi potíže pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
13. Nedokáží dobře pracovat s neprospívajícími žáky.
14. Se žáky nemám příliš dobré vztahy.
15. Neumím žáky diagnostikovat.

16. Trápím se s hodnocením a klasifikací žáků.
17. Ve své práci se cítím nadměrně zatížen/a.
18. Čelím velkému množství administrativních úkonů.
19. Příjímací proces do školy byl celkově negativním zážitkem.
20. V období adaptace se mi nedostalo potřebné podpory a informací.
21. V období adaptace jsem nebyl/a spokojen/a s prací uvádějícího učitele
22. Na začátku mě trápily běžné personální záležitosti.
23. V práci se necítím dobře a uvolněně kvůli školnímu klimatu.
24. Cítím, že nemám dostatek možností k profesnímu rozvoji.
25. Mezi kolegy nepocítuji adekvátní míru vzájemné spolupráce.
26. S mými kolegy se mi nedaří udržovat přátelské vztahy.
27. Od mých kolegů nemám dostatek zpětné vazby.
28. Při výuce čelím nedostatku vhodných či potřebných materiálů.
29. Při mé práci neumím dobře nakládat s časem (time management).
30. Nemám dostatek času na vykonání všech potřebných úkonů.
31. Trápím se s plánováním a přípravou výuky.
32. Při hodině špatně snáším nečekané události.
33. Online výuka mi způsobuje více stresu než prezenční výuka.
34. Znervózňuje mě individuální komunikace s rodiči žáků.
35. Mám potíže se vedením rodičovských schůzek.
36. Školská legislativa mi přiděluje starosti.
37. Nezvládám sledovat aktuální dění a změny ve školství.
38. Cítím, že v práci nemám dostatek sebedůvěry.
39. Cítím, že postrádám smysl práce, kterou vykonávám.
40. V mé práci mi chybí jistota a ukotvenost.
41. Pochybuji o dostatečnosti mé osobnostní vybavenosti k výkonu práce.
42. Pochybuji o dostatečnosti mé odborné vybavenosti k výkonu práce
43. Myslím si, že jsem kvůli své práci pod přílišným stresem.
44. V minulosti jsem alespoň jednou uvažoval/a o odchodu ze školy.
45. Když jsem ve stresu, dostavují se pocity nejistoty.
46. Když jsem ve stresu, připadám si zranitelnější.
47. Když jsem ve stresu, snáze se nahnívám.

48. Když jsem ve stresu, pocítuji úzkost nebo deprese.
49. Když jsem ve stresu, cítím se bezradně.
50. Když jsem ve stresu, odkládám povinnosti.
51. Když jsem ve stresu, rychleji se vyčerpávám.
52. Když jsem ve stresu, trpím... (zjišťuje fyzické projevy stresu)
53. Svou aktuální spokojenost v učitelské profesi hodnotím...

Položky zjišťující názory a postoje ke zvládnání stresu

V závěru dotazníku se mohly obě skupiny respondentů, tedy začínající učitelé i zkušenější učitelé, vyjádřit ke stylu, kterým se se stresem vyrovnávají. Položky byly rovnoměrně rozděleny na ty, které implikují coping zaměřený na problém a ty, které poukazují spíše na coping zaměřený na emoce. Označením (Problém – P) nebo (Emoce – E) jsou zde pro přehlednost otázky rozlišeny.

54. Při stresu se zaměřuji na to, abych změnil/a situaci, ve které se ocitám. (P)
55. Při stresu promýšlím konkrétní kroky potřebné k vyřešení situace. (P)
56. Při stresu se snažím změnit své vnímání a smýšlet pozitivně. (E)
57. Při stresu se snažím situaci odlehčit humorem. (E)
58. Při stresu se snažím odreagovat jinou, pro mě příjemnou činností. (E)
59. Při stresu mluvím o svých pocitech s přáteli, rodinou či kolegy. (E)
60. Při stresu vyhledávám užitečné a specifické rady. (P)
61. Při stresu se snažím vzdělat o tom, co mi ho způsobuje. (P)
62. Při stresu se více uchyluji k návykovému chování. (E)
63. Při stresu přehodnocuji své možnosti a stanovuji si dosažitelnější cíle. (P)

2.2.2 Pilotní výzkum

Po zkonstruování dotazníku byla před jeho administrací provedena pilotáž, jejíž cílem bylo na menším vzorku respondentů ověřit srozumitelnost a smysluplnost formulovaných položek. Pro tento účel byla oslovena desítka osob, jejichž profese nebo zaměření studia bylo relevantní k celé problematice. Jednalo se o učitele mateřských, základních a středních škol. Pilotáže se ovšem zúčastnili například také lektori škol jazykových. Na základě zpětné vazby následně proběhla celková revize i drobné úpravy dotazníku, který byl následně připraven k zadání výzkumnému vzorku.

2.3 Administrace dotazníku a výzkumný vzorek

Po sestavení dotazníku a hotové pilotní studii bylo možné přistoupit k zadání dotazníku výzkumnému vzorku. Oba zmíněné kroky výzkumu jsou na následujících řádcích popsány.

2.3.1 Administrace dotazníku

Jak již bylo popsáno výše, dotazníkové šetření bylo zahájeno v dubnu 2021. V tomto měsíci probíhala především konstrukce dotazníku a následná pilotní studie. Samotná administrace, tedy zveřejnění dotazníku a zadání respondentům, proběhlo v červnu 2021. Dotazník byl zveřejněn na sociální síti Facebook, a to v několika profesních skupinách. Konkrétně se jednalo o skupiny jako Učitelé+, Studenti PedF UK nebo PedF UK – Anglický jazyk. Zároveň byly v rámci výzkumu osloveny dvě školy, z nichž jedna byla základní a druhá střední odborná, přičemž obě se nacházejí na Praze 9. Zde byl dotazník zadán po oslovení a udělení souhlasu ředitelů těchto škol. V případě základní školy dotazník zaměstnancům školy zadávala přímo ředitelka, na střední škole bylo pak možné požádat o účast přímo samotné pedagogy prostřednictvím programu Microsoft Teams.

2.3.2 Etika dotazníku

V úvodu dotazníku byli všichni níže popsaní respondenti informováni o povaze dotazníku, důvodu jeho zadání i cíli, ke kterému směřuje, a to z toho důvodu, aby mohli učinit informované rozhodnutí o účasti či případné neúčasti na celém výzkumu. Účast všech respondentů byla zcela dobrovolná a jejich odpovědi zůstaly anonymní. Pokud se jednalo o položku, která by mohla případně jakkoliv poškodit identitu respondenta, jako jeho pohlaví, situace byla ošetřena možností „Nepřeji si uvádět.“ Tuto možnost ovšem zvolil pouze jeden respondent.

2.3.3 Výzkumný vzorek

Vzhledem k povaze zvolených metodologických prostředků, ale také s ohledem na situaci, ve které byl výzkum připravován (pandemie Covid-19 a distanční či rotační výuka na školách), byl výzkumný vzorek kvantitativní studie vybrán náhodným způsobem, a to konkrétně způsobem samovýběru. Ten sice spočíval v dostupnosti pouze těch jedinců, kteří se sami rozhodli dotazníkového šetření zúčastnit, ovšem jisté zúžení vzorku zde tkvělo v oslovení jen určité skupiny lidí, tedy učitelů. Z tohoto důvodu byli respondenti osloveni prostřednictvím uzavřených profesních skupin, a to skrze sociální sítě nebo přes ředitele na

konkrétních školách. Jak v rámci uzavřených skupin na internetu, tak v samotných školách byla účast na výzkumném šetření zcela dobrovolná a anonymní.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 292 respondentů. Původně se jednalo o počet 295, ovšem příspěvky tří respondentů byly pro neúplnost či nevěrohodnost dat eliminovány (např. vyplnění hodnoty 1 na Likertově škále u všech dostupných položek). Z počtu 292 se pak jednalo o 257 žen (88 %), 34 mužů (11,6 %) a 1 respondent (0,3 %) si nepřál pohlaví uvádět. Zároveň byli nejvíce zastoupeni učitelé základních škol, a to v celkovém počtu 180 (61,6 %). Dále pak 96 respondentů vyučovalo na střední škole (32,9 %) a 27 z nich (9,2 %) bylo zastoupeno lidmi, kteří vyučují na jiných typech škol. Nejvíce se jednalo o učitele škol mateřských, následně základních uměleckých a v neposlední řadě se objevili také respondenti, kteří vyučují na vysoké škole. Převyšující součet zástupců jednotlivých škol nad celkovým počtem respondentů je způsobený možností respondenta vybrat více odpovědí pro případ, že působí na více stupních škol.

Tabulka 2.3.2–1: Zastoupení mužů a žen z jednotlivých typů škol

Typ školy	Počet	Pohlaví	
		Muži	Ženy
Základní škola	180	Muži	17
		Ženy	163
Střední škola	96	Muži	18
		Ženy	78
Jiné	16	Muži	0
		Ženy	16

Dále byl výzkumný vzorek charakterizován velikostí školy, na které působí, a to v rámci předem nabízených možností velikostního rozpětí školy na základě počtu žáků. Nejvíce byli zastoupeni vyučující ze škol o velikosti do 500 žáků, a to v počtu 148 respondentů (50,7 %). Na druhém místě byli učitelé z velkých škol, tedy ze škol na 500 žáků, který bylo 126 (43,2 %). Nejméně pak bylo učitel z malých škol, kde počet žáků nepřevyšoval 100. Těchto učitelů bylo pouze 18 (6,2 %).

Dále byli respondenti v úvodu dotazníku tázáni na jejich funkci, kterou plní nad rámec své vyučovací povinnosti. Zde formou výběru z odpovědí označovali ty možnosti, které se jich týkají, případně měli možnost doplnit tu, která v nabídce chyběla. V rámci celé populace výzkumného vzorku se objevilo na 163 třídních učitelů (55,8 %), 77 účastníků na projektu (26,4 %), dále 48 vedoucích předmětových komisí (16,4 %) a 21 pracovníků školských poradenských pracovišť (7,2 %). Dalších 48 respondentů (16,4 %) uvedlo, že zastává jiné funkce než ty, které byly uvedeny. Nejčastěji byly doplňovány funkce jako vedoucí pracovník, ICT koordinátor, vedení kroužků či správa sociálních sítí školy. Z celkového počtu respondentů pak 78 z nich (26,7 %) odpovědělo, že žádnou funkci nad rámec vyučovací povinnosti nevykonává.

Posledním a zároveň klíčovým popisným prvkem výzkumného vzorku byla celková délka praxe, podle které se také určilo, zda respondent spadá do skupiny začínajících učitelů či spíše zkušenějších učitelů. Celkem 187 (64 %) respondentů uvedlo, že má již praxi ve výuce delší než 2 roky. Zbylých 105 (36 %) respondentů tedy spadalo do skupiny začínajících učitelů. Zastoupení mužů a žen v obou skupinách zobrazuje tabulka 2.3.2–2.

Tabulka 2.3.2–2: Zastoupení mužů a žen ve skupinách začínajících a zkušených učitelů

Délka praxe	Počet	Pohlaví	
		Muži	Ženy
Do 2 let	105	Muži	7
		Ženy	98
Nad 2 roky	187	Muži	27
		Ženy	159

Ačkoliv samotná analýza a interpretace dat bude popsána až v následující kapitole, je důležité upozornit na fakt, že fenomén stresu byl zkoumán pouze u začínajících učitelů, ale copingové strategie byly zkoumány a porovnávány u obou skupin učitelů. Z toho vyplývá, že položky dotazníku zaměřené na zdroje stresu a jeho projevy jsou díky filtrační položce dotazníku zodpovězeny a zpracovány pouze relevantními 105 (36 %) respondenty výzkumu. S těmito respondenty se v rámci analýzy nasbíraných dat pak nakládá jako se samostatnou 105člennou podskupinou, tedy novými 100 %.

2.4 Analýza a interpretace dat

V této kapitole je popsán způsob, kterým byla nasbíraná data analyzována a interpretována, a to s ohledem na jednotlivé výzkumné hypotézy, které byly formulovány v kapitole 2.1.1. Každá hypotéza se týká určitého souboru nasbíraných dat, s nimiž se v rámci ověření dané hypotézy pracovalo. Tyto datové soubory jsou na následujících stránkách analyzovány vždy jednotlivě podle právě zkoumané hypotézy.

Při analyzování dat byl použit statistický program Gretl, v němž byla prováděna většina statistických metod použitých v tomto výzkumu. Jednalo se jak o statistiku popisnou (např. aritmetický průměr a medián), tak i statistiku inferenční (např. F-test a dvouvýběrový T-test). Popisná neboli také deskriptivní, statistika se zabývá pouhým popisem, klasifikací nebo sumarizací nasbíraných dat. Naproti tomu inferenční statistika umožňuje činit více zobecnitelné závěry o charakteristikách populace na základě charakteristiky její vybrané podmnožiny. Vzhledem k povaze exploračního výzkumu je ale nutné mít na paměti, že výsledky výzkumu této diplomové práce nelze zobecnit na celou populaci, nýbrž definují spíše populaci, která se výzkumu zúčastnila.

2.4.1 Použité statistické metody

Jak již bylo zmíněno, pro vyhodnocení dat byl využit statistický program Gretl, který umožňuje provádět statistické výpočty a ověřovat tak stanovené hypotézy. Ve výzkumu byla využita následující statistika, jejíž stručný popis je uveden níže:

Deskriptivní statistika: Míry polohy

Pro zpracování první části analýzy získaných dat byla využita deskriptivní, tedy popisná statistika. Do ní lze zařadit i míry polohy, do kterých spadá aritmetický průměr, modus, medián, minimum a maximum. V případě tohoto výzkumu se pracovalo s aritmetickým průměrem a mediánem. Aritmetický průměr je určen jako hodnota, která vychází po sečtení všech hodnot vydělených jejich počtem a byl využit při ověřování první a druhé hypotézy. Medián je pak střední hodnotou, která dělí číselnou řadu na dvě rovné poloviny. Průměr a medián pak byly využity při zpracování deskriptivní statistiky první části výzkumu.

Deskriptivní statistika: Míry variability

V rámci analýzy dat se pracovalo také s mírami variability, zejména se směrodatnou odchylkou a rozptyly. Rozptyl vyjadřuje, jak jsou jednotlivé hodnoty v rámci daného

souboru rozptýleny. Tato míra byla využita v části s inferenční statistikou, a to při provedení F-testu. S rozptylem souvisí i směrodatná odchylka, která poukazuje na to, jak jsou hodnoty souboru rozptýleny kolem střední hodnoty. Toto bylo využito v části deskriptivní.

Inferenční statistika: Dvouvýběrový T-test

Dvouvýběrový T-test je matematickou statistickou metodou, díky níž lze ověřit hypotézu, že průměry ve dvou porovnávaných skupinách jsou shodné, a to za předpokladu, že jsou shodné i rozptyly v těchto skupinách. T-test předpokládá normální rozdělení v jedné i druhé porovnávané skupině, jejichž složení je dáno náhodným výběrem.

Test probíhá ve pěti základních krocích. Prvním krokem je pomocí F-testu zjistit, zda jsou rozptyly v obou populacích shodné. Pak je potřeba stanovit nulovou (průměry se rovnají) a alternativní hypotézu (průměry se nerovnají). Následně je nutné stanovit hladinu významnosti, která vyjadřuje pravděpodobnost, že bude nulová hypotéza zamítnuta navzdory tomu, že je správná. Tato hladina je zpravidla stanovena jako 1 % (0,01), 5 % (0,05) či 10 % (0,1). Dalším krokem je výpočet p-hodnoty, která následně rozhodně o zmítnutí nebo nezamítnutí nulové hypotézy. Při tomto výpočtu je nutné pracovat s výsledkem F-testu, tedy zda bude T-test řešen na základě shodnosti rozptylů či nikoliv. Převyšuje-li p-hodnota hodnotu alfa, tedy stanovenou hladinu významnosti, není možné nulovou hypotézu zamítnout. V opačném případě naopak zamítnuta bývá. Přehled popsaných kroků následuje níže:

1. Zjištění shodnosti rozptylů (F-test)
2. Stanovení nulové (H_0) a alternativní (H_1) hypotézy
3. Stanovení hladiny významnosti
4. Výpočet p-hodnoty
5. Zamítnutí či nezamítnutí nulové hypotézy

Tento postup je dodržen při řešení všech T-testů v rámci ověřování obou výzkumných hypotéz. V jejich rámci jsou pak pouze dosazovány relevantní hodnoty ze získaných datových souborů.

Inferenční statistika: F-test

Pro vypracování výše popsaného dvouvýběrového T-testu je nutné samostatně v rámci stejných zkoumaných skupin provést také F-test. Ten je využívám pro ověření toho, zda jsou

rozptyly v obou skupinách shodné či nikoliv. Podle tohoto výsledku se pak také postupuje v rámci dvouvýběrového T-testu. Pro F-test platí obdobné kroky postupu, které jsou popsány výše, konkrétně krok č. 2 až krok č. 5 – stanovení H_0 (rozptyly se rovnají) a H_1 (rozptyly se nerovnají), stanovení hladiny významnosti, výpočet p-hodnoty a zamítnutí či přijetí nulové hypotézy. Platí, že nejsou-li rozptyly shodné, je potřeba použít odpovídající postup T-testu. Program Gretl použitý pro statistickou analýzu dat s tímto pravidlem počítá a zohledňuje jej ve svých výpočtech.

2.4.2 Deskriptivní část

Tato část interpretace získaných dat byla zaměřena na využití deskriptivní, tedy popisné statistiky k získání přehledu o tom, která interakční oblast je pro začínající učitele největším zdrojem stresu. Následně bylo také zjišťováno, které konkrétní stresory jsou podle začínajících učitelů nejsilnější, na základě čehož byl vypracován seznam dvaceti nejčastějších stresorů u této skupiny učitelů.

Data byla získána z datového souboru 105 začínajících učitelů, v němž byl vypočten aritmetický průměr odpovědí všech respondentů odpovídajících filtru „začínající učitel“, a to u každé ze sedmi sledovaných interakčních oblastí. Odpovědi se vždy pohybovaly mezi hodnotami 1 až 5, a to v souladu s nastavením Likertovy škály. Platí tedy příklad, že pokud byla interakční oblast zastoupena počtem 10 položek, byl u daného respondenta vypočten aritmetický průměr právě těchto deseti hodnot. Tím byla získána průměrná míra souhlasu se stresory dané oblasti.

Dalším krokem byl výpočet mediánu získaných průměrů od všech respondentů za danou interakční oblast. Medián byl zvolen z toho důvodu, že eliminuje zkreslení dat extrémními hodnotami. Posledním krokem byl výpočet směrodatné odchylky, tedy jak moc se jednotlivá data vzdalovala od střední hodnoty daného souboru.

Pro provedení všech výše popsaných statistických kroků byl použit program Microsoft Excel, kde byla data zpracována. Výsledky deskriptivní analýzy jsou přehledně zaneseny do tabulky níže, a to již v pořadí naznačující sílu způsobeného stresu dle mínění začínajících učitelů zapojených do dotazníkového šetření.

Tabulka 2.4.2–1: Pořadí nejsilnějších stresorů začínajících učitelů dle interakčních oblastí

Pořadí	Interakční oblast	Medián	Směr. odchylka
1.	Učitel–Instituce	3,0000	1,1302
1.	Učitel–Rodiče	3,0000	1,3281
2.	Učitel–Učivo	2,6667	0,7506
3.	Učitel–Žáci	2,5455	0,7342
4.	Učitel–Škola	2,3750	0,7288
5.	Učitel–Učitel sám	2,2000	0,9526
6.	Učitel–Pedagogický sbor	2,0000	1,0040

Ve výzkumu bylo možné kromě interakčních oblastí jako celku zkoumat také míru stresu, která je způsobována jednotlivými jevy v pracovních životech začínajících učitelů. Pomocí výpočtu aritmetického průměru odpovědí všech respondentů u jednotlivých položek bylo možné získat seznam nejsilnějších zdrojů stresu. Výčet dvaceti z nich je uveden níže:

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| 1. Školská legislativa | 11. Motivace žáků |
| 2. Individuální komunikace s rodiči | 12. Plánování a příprava výuky |
| 3. Nadměrná pracovní zátěž | 13. Nedostatek zpětné vazby |
| 4. Personální agenda při nástupu | 14. Práce se žáky s SVP |
| 5. Sledování aktualit ve školství | 15. Time-management |
| 6. Administrativní zátěž | 16. Práce s neprospívajícími žáky |
| 7. Individualizace ve výuce | 17. Absence jistoty a stability |
| 8. Nedostatek času a výkon úkonů | 18. Nepozornost žáků |
| 9. Hodnocení a klasifikace žáků | 19. Nedostatek podpory a informací |
| 10. Nekázeň žáků | 20. Řízení třídy |

Je důležité zdůraznit, že se jedná pouze o statistiku popisnou, a proto není možné výše uvedené výsledky zobecnit na celou populaci začínajících učitelů. Vzhledem k využití aritmetického průměru pro získání výsledků je také možné, že jsou data zkreslena extrémními hodnotami. Popisné výčty ovšem poskytují hodnotný a zajímavý pohled na problematiku a podněcují její hlubší prostudování v budoucích výzkumných šetřeních.

2.4.3 Inferenční část: analýza dat pro H1

V této kapitole je ověřována H1: *Začínající učitelé základních škol vnímají různé typy stresorů jinak než začínající učitelé středních škol.* Pracuje se s datovým souborem části výzkumného vzorku, tedy pouze s populací začínajících učitelů. Pozornost je zde věnována základním a středním školám s cílem odhalit, zda se shoduje pohled učitelů těchto škol na jednotlivé oblasti možných stresorů. Tyto stresory byly popsány v kapitolách 1.3.2. a 2.2.

Vzhledem k výhradnímu zaměření na základní a střední školy došlo v tomto případě k redukci výzkumného vzorku, jelikož tomuto typu filtrace odpovídalo celkem 98 respondentů z původních 105. K ověření hypotézy byl použit dvouvýběrový T-test, kdy byly porovnány průměry jedené a následné druhé zkoumané skupiny učitelů. Jak již bylo popsáno dříve, položky dotazníku zaměřené na zdroje stresu se vždy vztahovaly k některé ze sedmi interakčních oblastí. Pro každou interakční oblast byl vytvořen datový soubor odpovědí, a to výpočtem aritmetického průměru všech hodnot získaných v dané oblasti u jednotlivých respondentů. Odpovídajícím způsobem se vždy postupovalo u všech sedmi oblastí a u všech respondentů, a to s ohledem na počet položek oblast zastupující. Následně byly veškeré nominální proměnné, v tomto případě „základní škola“ či „střední škola“ překódovány. V datovém souboru tedy 0 zastupovala skupinu zahrnující začínající učitele základních škol, naproti tomu 1 zastupovala skupinu začínajících učitelů škol středních. Provedení jednotlivých T-testů a jejich výsledky jsou popsány pro každou interakční oblast na následujících stránkách.

Interakční oblast Učitel-Žáci

V předchozí části této kapitoly byl popsán způsob, kterým byly vypracovány datové soubory potřebné pro provedení dvouvýběrového T-testu. V této části inferenčního výzkumu je detailně popsán postup provedených F-testů a T-testů oblasti Učitel-žáci, a to pro získání představy, jak se postupovalo i v dalších interakčních oblastech. V nich je pro zestručnění pak uveden vždy pouze výsledek bez dílčích výpočtů.

Prvním krokem před provedením T-testu je zjistit, zda jsou rozptyly shodné či nikoliv, a určit hladinu významnosti. Stanovena je tedy nulová a alternativní hypotéza společně s hladinou významnosti α .

F-test:

H0: $\sigma_1 = \sigma_2$

H1: $\sigma_1 \neq \sigma_2$

$\alpha = 0,05$ (5 %)

Dalším krokem je výpočet p-hodnoty, a to za pomoci statistického programu Gretl. Tím, že p-hodnota vyšla menší než hladina významnosti α , je H_0 zamítnuta. To znamená, že T-test bude řešen na základě rozdílnosti rozptylů.

T-test:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$

$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$

$\alpha = 0,05$ (5 %)

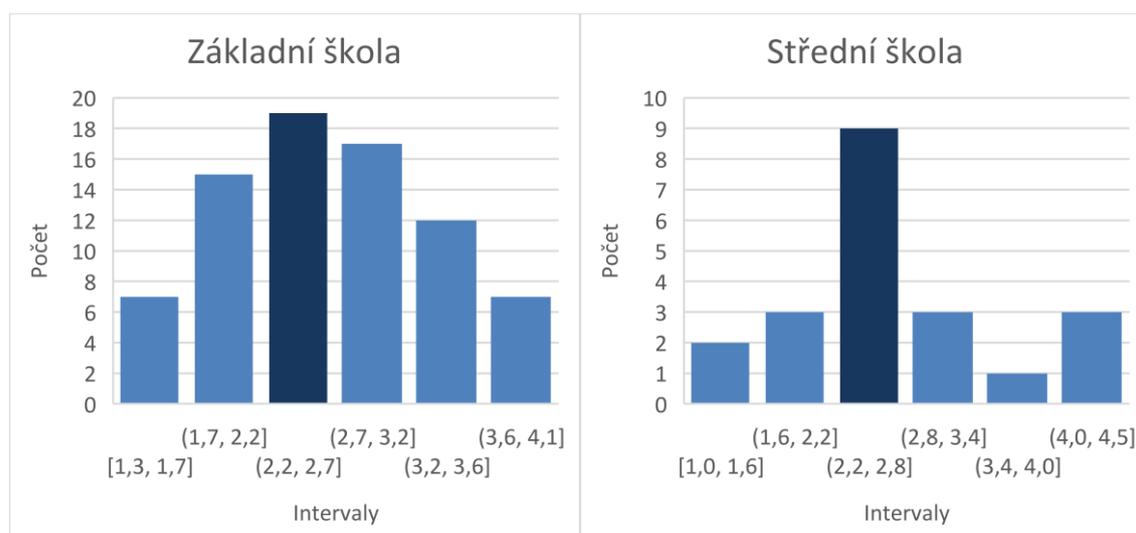
Výsledek:

p-hodnota > alfa $\rightarrow H_0$ o shodnosti průměrů se nezamítá

ZŠ: $\mu_1 = 2,6634$

SŠ: $\mu_2 = 2,67446$

Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi začínajícími učiteli ZŠ a SŠ ve vnímání stresorů spojených se žáky.



Obrázek 2.4.3–1: Frekvenční rozdělení průměrných odpovědí ve skupinách začínajících učitelů ZŠ a SŠ pro interakční oblast Učitel–Žáci

Interakční oblast Učitel-Škola

F-test:

$$H_0: \sigma_1 = \sigma_2 \quad H_1: \sigma_1 \neq \sigma_2$$

$$\alpha = 0,05 \text{ (5 \%)}$$

p-hodnota = 0,01106 \rightarrow H_0 o shodnosti rozptylů se zamítá

T-test:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 \quad H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

$$\alpha = 0,05 \text{ (5 \%)}$$

p-hodnota = 0,9653

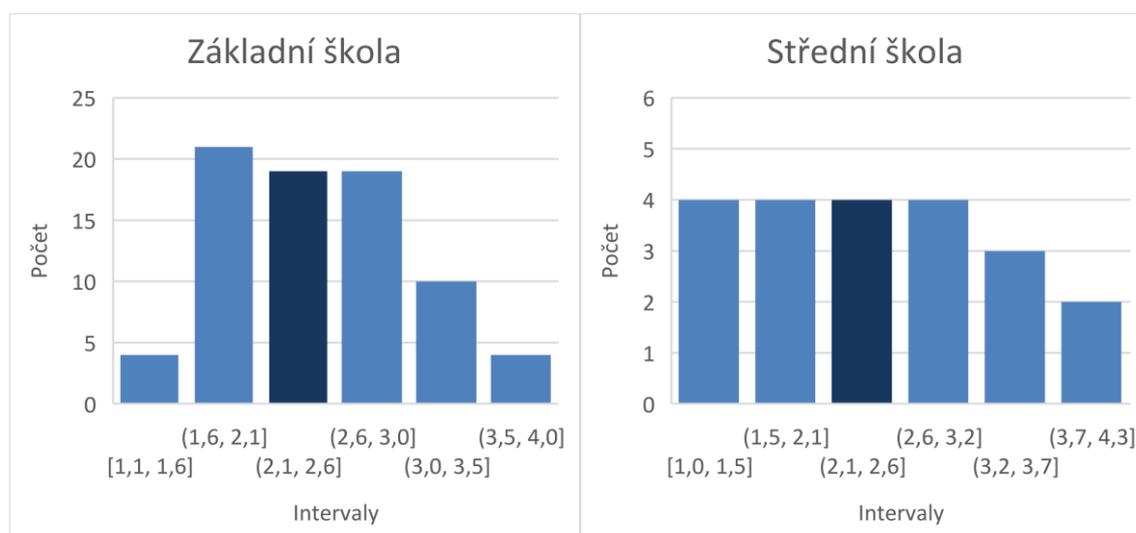
Výsledek:

p-hodnota > alfa \rightarrow H_0 o shodnosti průměrů se nezamítá

ZŠ: $\mu_1 = 2,46104$

SŠ: $\mu_2 = 2,47109$

Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi začínajícími učiteli ZŠ a SŠ ve vnímání stresorů spojených se školou.



Obrázek 2.4.3–2: Frekvenční rozdělení průměrných odpovědí ve skupinách začínajících učitelů ZŠ a SŠ pro interakční oblast Učitel-Škola

Interakční oblast Učitel-Pedagogický sbor

F-test:

$$H_0: \sigma_1 = \sigma_2 \quad H_1: \sigma_1 \neq \sigma_2$$

$$\alpha = 0,05 \text{ (5 \%)}$$

p-hodnota = 0,1035 \rightarrow H_0 o shodnosti rozptylů se nezamítá

T-test:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 \quad H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

$$\alpha = 0,05 \text{ (5 \%)}$$

p-hodnota = 0,6905

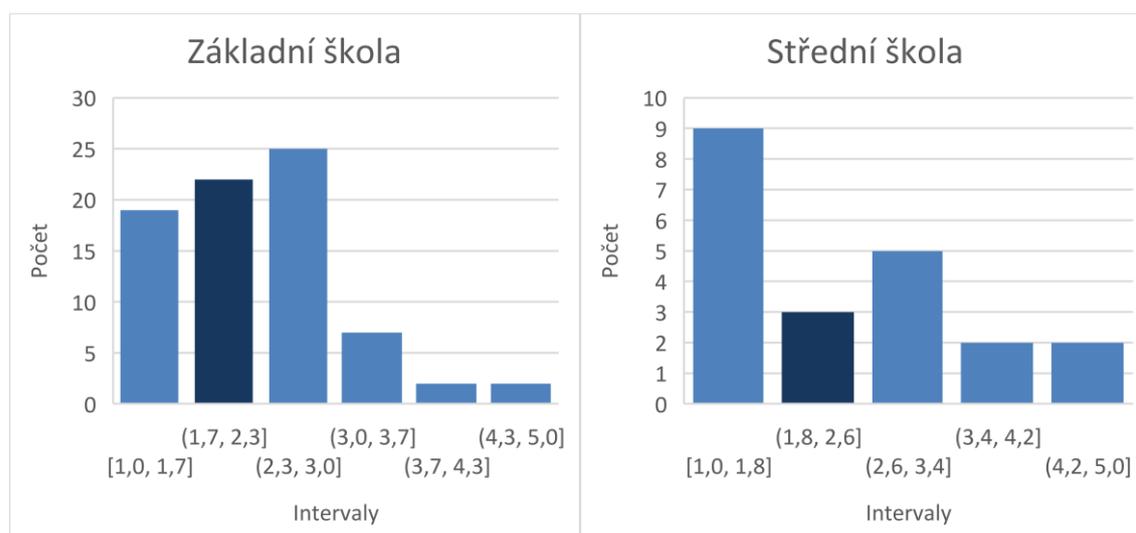
Výsledek:

p-hodnota > alfa \rightarrow H_0 o shodnosti průměrů se nezamítá

ZŠ: $\mu_1 = 2,23377$

SŠ: $\mu_2 = 2,33333$

Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi začínajícími učiteli ZŠ a SŠ ve vnímání stresorů spojených se kolegy.



Obrázek 2.4.3–3: Frekvenční rozdělení průměrných odpovědí ve skupinách začínajících učitelů ZŠ a SŠ pro interakční oblast Učitel-Pedagogický sbor

Interakční oblast Učitel-Učitel sám

F-test:

$$H_0: \sigma_1 = \sigma_2 \quad H_1: \sigma_1 \neq \sigma_2$$

$$\alpha = 0,05 \text{ (5 \%)}$$

p-hodnota = 0,2218 \rightarrow H_0 o shodnosti rozptylů se nezamítá

T-test:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 \quad H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

$$\alpha = 0,05 \text{ (5 \%)}$$

p-hodnota = 0,3929

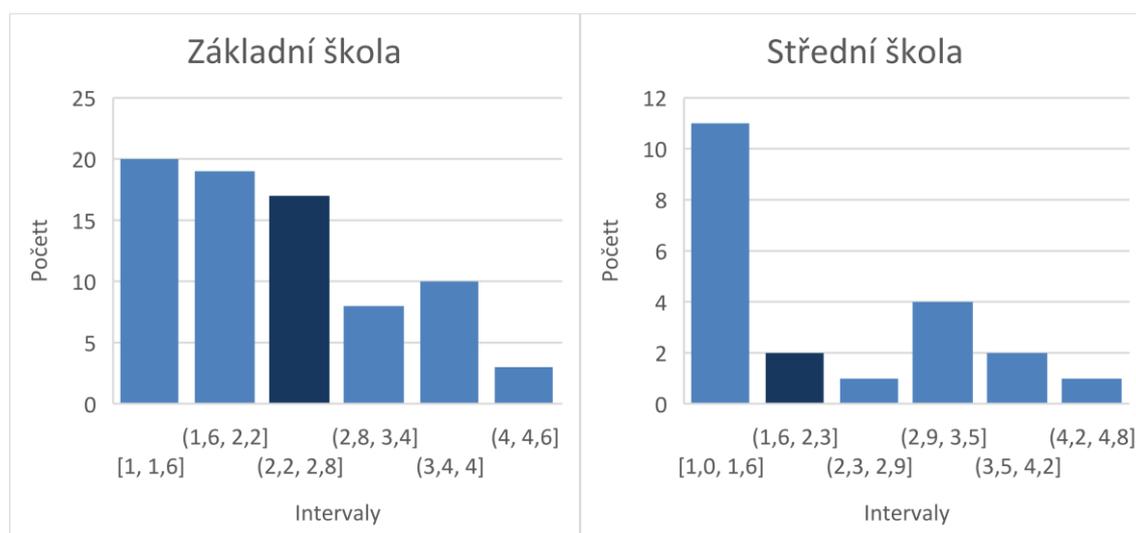
Výsledek:

p-hodnota > alfa \rightarrow H_0 o shodnosti průměrů se nezamítá

$$Z\check{S}: \mu_1 = 2,42597$$

$$S\check{S}: \mu_2 = 2,21905$$

Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi začínajícími učiteli ZŠ a SŠ ve vnímání subjektivních stresorů.



Obrázek 2.4.3–4: Frekvenční rozdělení průměrných odpovědí ve skupinách začínajících učitelů ZŠ a SŠ pro interakční oblast Učitel-Učitel sám

Interakční oblast Učitel-Učivo

F-test:

$$H_0: \sigma_1 = \sigma_2 \quad H_1: \sigma_1 \neq \sigma_2$$

$$\alpha = 0,05 \text{ (5 \%)}$$

p-hodnota = 0,1981 \rightarrow H_0 o shodnosti rozptylů se nezamítá

T-test:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 \quad H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

$$\alpha = 0,05 \text{ (5 \%)}$$

p-hodnota = 0,03999

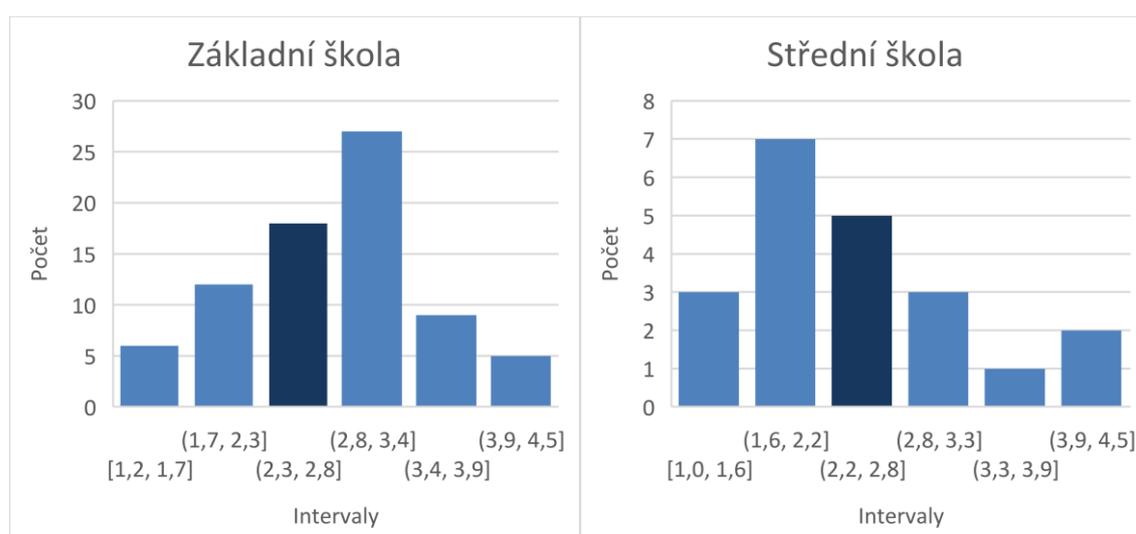
Výsledek:

p-hodnota < alfa \rightarrow H_0 o shodnosti průměrů se zamítá, přijata je H_1

ZŠ: $\mu_1 = 2,78139$

SŠ: $\mu_2 = 2,40476$

Průměry **nejsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se prokázal jistý statistický rozdíl mezi začínajícími učiteli ZŠ a SŠ ve vnímání stresorů spojených s učivem a výukou.



Obrázek 2.4.3–5: Frekvenční rozdělení průměrných odpovědí ve skupinách začínajících učitelů ZŠ a SŠ pro interakční oblast Učitel-Učivo

Interakční oblast Učitel-Instituce

F-test:

$$H_0: \sigma_1 = \sigma_2 \quad H_1: \sigma_1 \neq \sigma_2$$

$$\alpha = 0,05 \text{ (5 \%)}$$

p-hodnota = 0,1567 \rightarrow H_0 o shodnosti rozptylů se nezamítá

T-test:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 \quad H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

$$\alpha = 0,05 \text{ (5 \%)}$$

p-hodnota = 0,6965

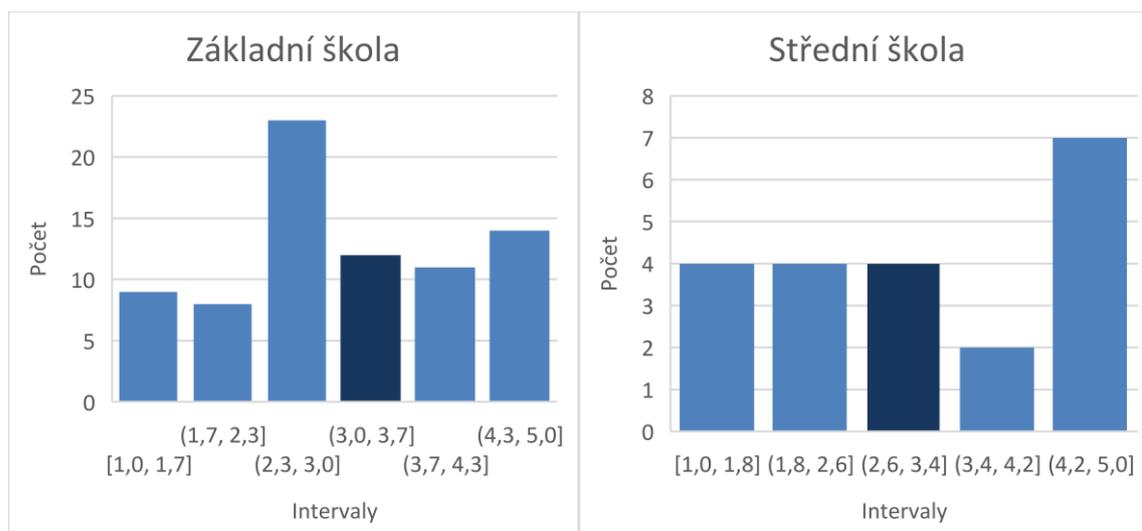
Výsledek:

p-hodnota > alfa \rightarrow H_0 o shodnosti průměrů se nezamítá

ZŠ: $\mu_1 = 3,18182$

SŠ: $\mu_2 = 3,07143$

Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi začínajícími učiteli ZŠ a SŠ ve vnímání stresorů spojených se školskými institucemi a školstvím jako takovým.



Obrázek 2.4.3–6: Frekvenční rozdělení průměrných odpovědí ve skupinách začínajících učitelů ZŠ a SŠ pro interakční oblast Učitel-Instituce

Interakční oblast Učitel-Rodiče

F-test:

$H_0: \sigma_1 = \sigma_2$ $H_1: \sigma_1 \neq \sigma_2$

$\alpha = 0,05$ (5 %)

p-hodnota = 0,315 → H_0 o shodnosti rozptylů se nezamítá

T-test:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$ $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$

$\alpha = 0,05$ (5 %)

p-hodnota = 0,7596

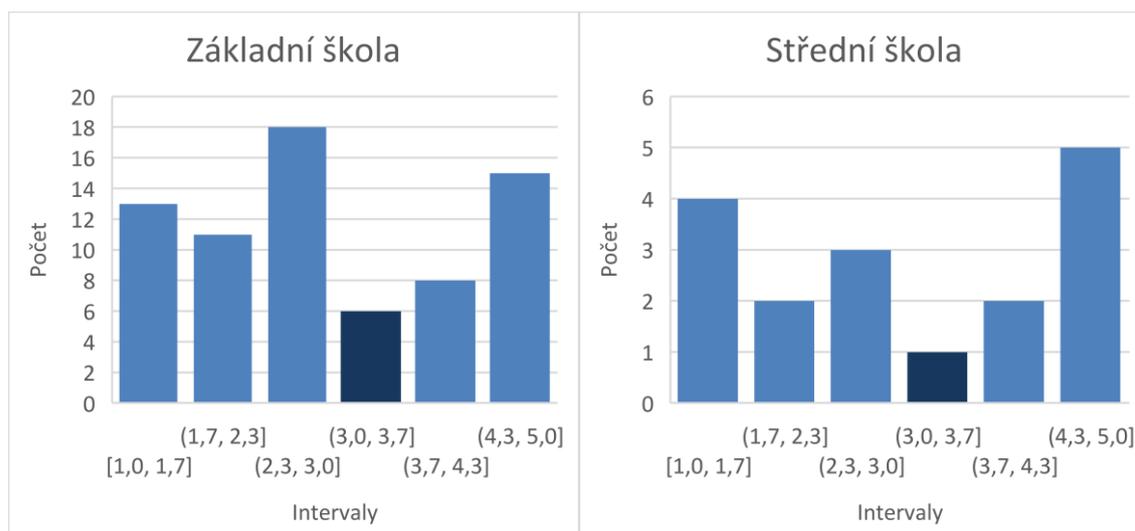
Výsledek:

p-hodnota > alfa → H_0 o shodnosti průměrů se nezamítá

ZŠ: $\mu_1 = 3,03521$

SŠ: $\mu_2 = 3,14706$

Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi začínajícími učiteli ZŠ a SŠ ve vnímání stresorů spojených s rodiči.



Obrázek 2.4.3–7: Frekvenční rozdělení průměrných odpovědí ve skupinách začínajících učitelů ZŠ a SŠ pro interakční oblast Učitel-Rodiče

2.4.4 Inferenční část: analýza dat pro H2

Tato část kapitoly, ve které je zpracována analýza a interpretace nasbíraných dat dotazníku, je zaměřena na ověření H2: *Začínající učitelé častěji volí oproti zkušenějším učitelům copingové strategie zaměřené na problém*. Jak již bylo dříve nastíněno, dotazníkové položky zkoumající názory a postoje ke zvládnání stresu, tedy copingu, byly rozvrženy tak, aby 5 položek poukazovalo na coping zaměřený na problém a 5 položek naopak na coping zaměřený na emoce.

Při ověřování této hypotézy se také pracuje s jinou velikostí výzkumného vzorku, než se kterým se pracovalo při ověřování H1, a to celkem s 292 respondenty. Důvodem je, že nyní se pracuje i s daty nasbíranými od zkušenějších učitelů (nad 2 roky praxe). Celkem se zde tedy pracuje s výzkumným vzorkem, který je tvořený 105 začínajícími učiteli a 187 zkušenými učiteli. Datové soubory sestávají z průměrů odpovědí každého z respondentů, a to vždy buďto položek spadajících pod coping zaměřený na problém nebo pod coping zaměřený na emoce.

Následující analýza je tedy zaměřena na porovnání dvou skupin učitelů (zkušených a začínajících) s cílem odhalit, zda skupina začínajících učitelů volí oproti zkušenějším více coping zaměřenému na problém, jak naznačují předchozí výzkumy. Stejně jako při ověřování druhé hypotézy, i zde byl využit dvouvýběrový T-test pro porovnání průměrů v obou populacích.

Coping zaměřený na problém

V první části ověřování formulované hypotézy je pozornost věnována datovému souboru s průměry odpovědí na položky týkající se copingu zaměřeného na problém. Jsou dány dvě skupiny respondentů, které jsou srovnávány. Před provedením samotného T-testu je nutné zjistit, zda jsou rozptyly v obou skupinách srovnatelné, stejně jako tomu bylo v kapitole 2.4.3. Nejprve jsou tedy stanoveny H0 o shodnosti rozptylů a H1 o jejich neshodnosti. Na hladině významnosti alfa 5 % (0,05) je pak porovnáno, zda vypočtená p-hodnota převyšuje hodnotu alfa či nikoliv. Následně je na základě výsledku F-testu proveden dvouvýběrový T-test. V tomto testu jsou dodrženy stejné kroky, které platí pro F-test. Cílem těchto testů je tedy vždy zjištění, zda bude H0 zamítnuta či nikoliv.

F-test:

H0: $\sigma_1 = \sigma_2$

H1: $\sigma_1 \neq \sigma_2$

$\alpha = 0,05$ (5 %)

p-hodnota = 0,1553 \rightarrow H0 o shodnosti rozptylů se nezamítá

T-test:

H0: $\mu_1 = \mu_2$ H1: $\mu_1 \neq \mu_2$

$\alpha = 0,05$ (5 %)

p-hodnota = 0,1184

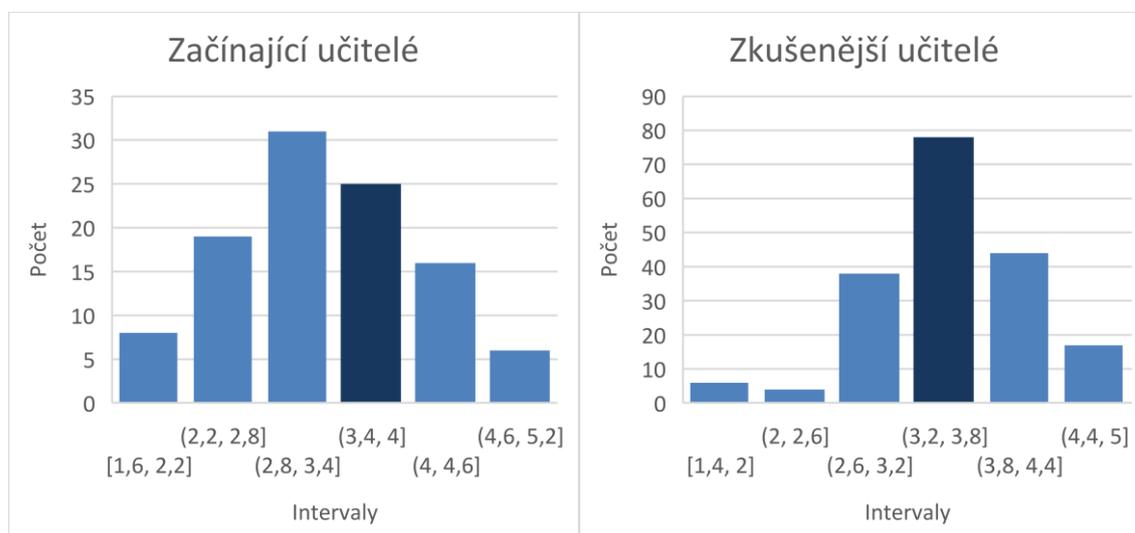
Výsledek:

p-hodnota > alfa \rightarrow H0 o shodnosti průměrů se nezamítá

Začínající učitelé: $\mu_1 = 3,42667$

Zkušenější učitelé: $\mu_2 = 3,56898$

Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli ve využití copingových strategií zaměřených na problém.



Obrázek 2.4.4–1: Frekvenční rozdělení průměrných odpovědí ve skupinách začínajících učitelů a zkušených učitelů pro coping zaměřený na problém

Coping zaměřený na emoce

F-test:

$$H_0: \sigma_1 = \sigma_2 \quad H_1: \sigma_1 \neq \sigma_2$$

$$\alpha = 0,05 \text{ (5 \%)}$$

p-hodnota = 0,8938 \rightarrow H_0 o shodnosti rozptylů se nezamítá

T-test:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 \quad H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

$$\alpha = 0,05 \text{ (5 \%)}$$

p-hodnota = 0,6311

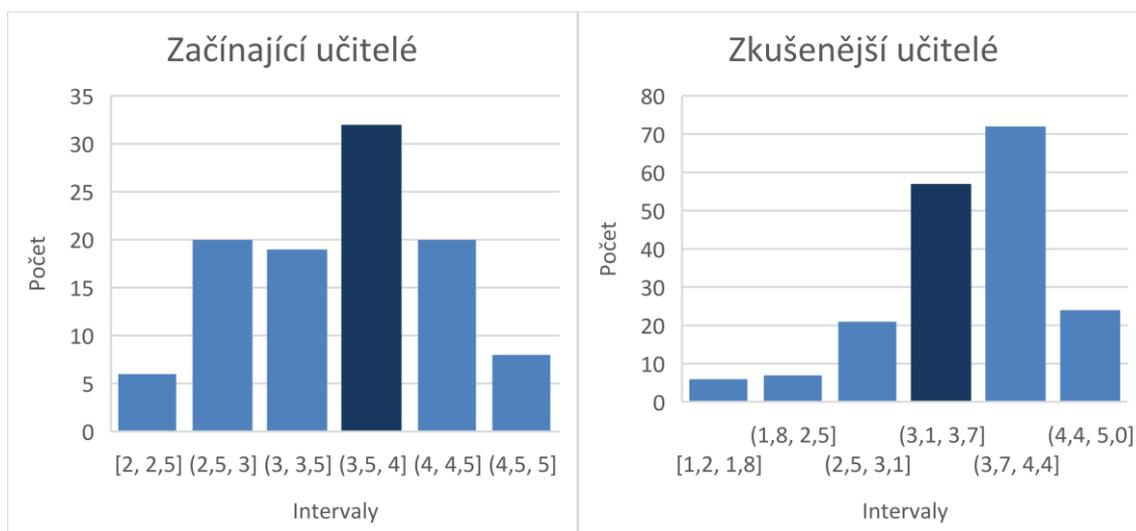
Výsledek:

p-hodnota > alfa \rightarrow H_0 o shodnosti průměrů se nezamítá

Začínající učitelé: $\mu_1 = 3,59048$

Zkušenější učitelé: $\mu_2 = 3,63102$

Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli ve využití copingových strategií zaměřených na emoce.



Obrázek 2.4.4–2: Frekvenční rozdělení průměrných odpovědí ve skupinách začínajících učitelů a zkušených učitelů pro coping zaměřený na emoce

2.5 Dílčí výzkum

Jelikož dotazníkové šetření bylo rozsáhlé a počet položek umožňoval zkoumat různé aspekty problematiky stresu, bylo možné se zaměřit na více zjištění než pouze ta, která vymezily formulované cíle primárního předmětu výzkumu. Zde je proto prozkoumáno například to, zda existuje rozdíl ve vnímání stresorů mezi muži a ženami. Dále jaké jsou nejčastější subjektivně pociťované projevy stresu u začínajících učitelů, také je reflektována současná situace v otázce, zda online výuka způsobuje začínajícím učitelům více stresu než běžná výuka, a nakonec je adresována i problematika drop-outu začínajících učitelů.

2.5.1 Vnímání stresorů u mužů a žen

Podobně jako byl sestaven datový soubor v předchozích analýzách, i zde byly vypočteny průměry odpovědí jednotlivých respondentů v obou srovnávaných skupinách, a to opět v sedmi vymezených interakčních oblastech. Pomocí dvouvýběrového T-testu pak bylo ověřeno, zda skupiny odpovídaly shodně či nikoliv. Pro všechny interakční oblasti platí výzkumný vzorek 105 začínajících učitelů a učitelek (98 žen, 7 mužů), pouze v oblasti Učitel-rodice je opět kvůli možnosti neodpovědět na otázku počet snížen na 94 respondentů. Kroky pro vypracování T-testu jsou totožné jako kroky prováděné v kapitole 2.4, proto jsou pro zestručnění a přehlednost výsledky uváděny bez popisu jednotlivých kroků.

Interakční oblast Učitel-Žáci

F-test: p-hodnota > hladina významnosti → H_0 o shodnosti rozptylů se nezamítá

T-test: p-hodnota > hladina významnosti → H_0 o shodnosti průměrů se nezamítá

Ženy: $\mu_1 = 2,62959$

Muži: $\mu_2 = 2,63636$

Výsledek: Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi muži a ženami ve vnímání stresorů spojených se žáky.

Interakční oblast Učitel-Škola

F-test: p-hodnota > hladina významnosti → H_0 o shodnosti rozptylů se nezamítá

T-test: p-hodnota > hladina významnosti → H_0 o shodnosti průměrů se nezamítá

Ženy: $\mu_1 = 2,48706$

Muži: $\mu_2 = 2$

Výsledek: Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi muži a ženami ve vnímání stresorů spojených se školou.

Interakční oblast Učitel-Pedagogický sbor

F-test: p-hodnota > hladina významnosti → H_0 o shodnosti rozptylů se nezamítá

T-test: p-hodnota > hladina významnosti → H_0 o shodnosti průměrů se nezamítá

Ženy: $\mu_1 = 2,20408$

Muži: $\mu_2 = 2,80952$

Výsledek: Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi muži a ženami ve vnímání stresorů spojených s kolegy.

Interakční oblast Učitel-Učitel sám

F-test: p-hodnota > hladina významnosti → H_0 o shodnosti rozptylů se nezamítá

T-test: p-hodnota > hladina významnosti → H_0 o shodnosti průměrů se nezamítá

Ženy: $\mu_1 = 2,35918$

Muži: $\mu_2 = 2,48571$

Výsledek: Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi muži a ženami ve vnímání subjektivních stresorů.

Interakční oblast Učitel-Učivo

F-test: p-hodnota > hladina významnosti → H_0 o shodnosti rozptylů se nezamítá

T-test: p-hodnota > hladina významnosti → H_0 o shodnosti průměrů se nezamítá

Ženy: $\mu_1 = 2,69728$

Muži: $\mu_2 = 2,33333$

Výsledek: Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi muži a ženami ve vnímání stresorů spojených s učivem.

Interakční oblast Učitel-Instituce

F-test: p-hodnota > hladina významnosti → H_0 o shodnosti rozptylů se nezamítá

T-test: p-hodnota > hladina významnosti → H_0 o shodnosti průměrů se nezamítá

Ženy: $\mu_1 = 3,21939$

Muži: $\mu_2 = 2,71429$

Výsledek: Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi muži a ženami ve vnímání stresorů spojených se školskými institucemi a školstvím jako takovým.

Interakční oblast Učitel-Rodiče

F-test: p-hodnota > hladina významnosti $\rightarrow H_0$ o shodnosti rozptylů se nezamítá

T-test: p-hodnota > hladina významnosti $\rightarrow H_0$ o shodnosti průměrů se nezamítá

Ženy: $\mu_1 = 3,0625$

Muži: $\mu_2 = 3,16667$

Výsledek: Průměry **jsou srovnatelné**, tudíž na hladině významnosti 5 % se neprokázal významný statistický rozdíl mezi muži a ženami ve vnímání stresorů spojených s rodiči.

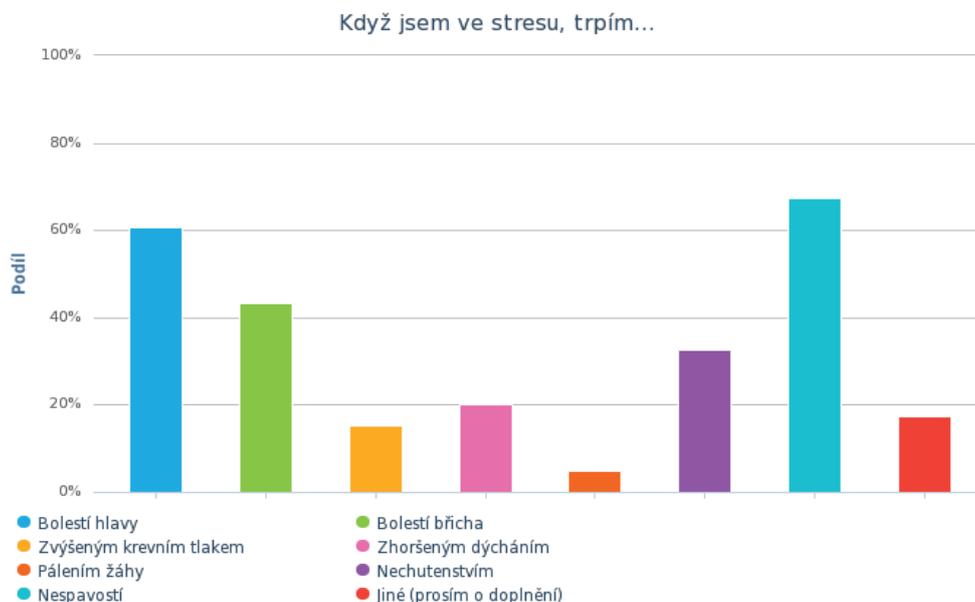
Jak ukazují výsledky T-testů, v rámci provedeného výzkumu se neprojevil větší rozdíl v působení stresorů na muže a ženy. Průměry obou srovnávaných skupin byly vždy srovnatelné.

Tabulka 2.5.1–1: Srovnání průměrné míry souhlasu mezi muži a ženami ve skupině začínajících učitelů pro všechny interakční oblasti

	Žáci	Škola	P. sbor	Učitel	Učivo	Instituce	Rodiče
Ženy	2,62959	2,48706	2,20408	2,35918	2,69728	3,21939	3,0625
Muži	2,63636	2	2,80952	2,48571	2,33333	2,71429	3,16667
H0	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano

2.5.2 Projevy stresu začínajících učitelů

Na základě odpovědí respondentů spadajících do skupiny začínajících učitelů bylo možné vypořádat také to, jaké jsou nejčastější subjektivně pocíťované projevy stresu, a to jak tělesné, tak psychické. Výběrem z předem daných možností o tělesných projevech respondenti označovali tu, která pro ně byla nejvíce pravdivá. Také měli možnost doplnit vlastní projevy pro případ, že by předem zvolený výčet nebyl dostatečný.



Obrázek 2.5.2–1: Nejčastější tělesné projevy stresu u začínajících učitelů

V oblasti psychických projevů respondenti odpovídali jiným způsobem, a to mírou souhlasu na Likertově škále. Pro jednotlivé projevy odpovídali respondenti následovně:

Tabulka 2.5.2–1: Nejčastější psychické projevy stresu u začínajících učitelů

	Zcela nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Nerozhodně	Spíše souhlasí	Zcela souhlasí
Nejistota	4,8 %	10,5 %	22,9 %	31,4 %	30,5 %
Zranitelnost	3,8 %	7,6 %	18,1 %	36,2 %	34,3 %
Podrážděnost	4,8 %	15,2 %	14,3 %	32,4 %	33,3 %
Úzkost a deprese	3,8 %	15,2 %	21 %	34,3 %	25,7 %
Bezradnost	4,8 %	15,2 %	14,3 %	32,4 %	33,3 %
Vyčerpání	4,8 %	6,7 %	12,4 %	30,5 %	45,7 %

Při pohledu na odpovědi respondentů je patrné, že nejčastějšími tělesnými projevy jsou nespavost, bolesti hlavy a bolesti břicha. Velké procento uvedlo také nechutenství. Mezi

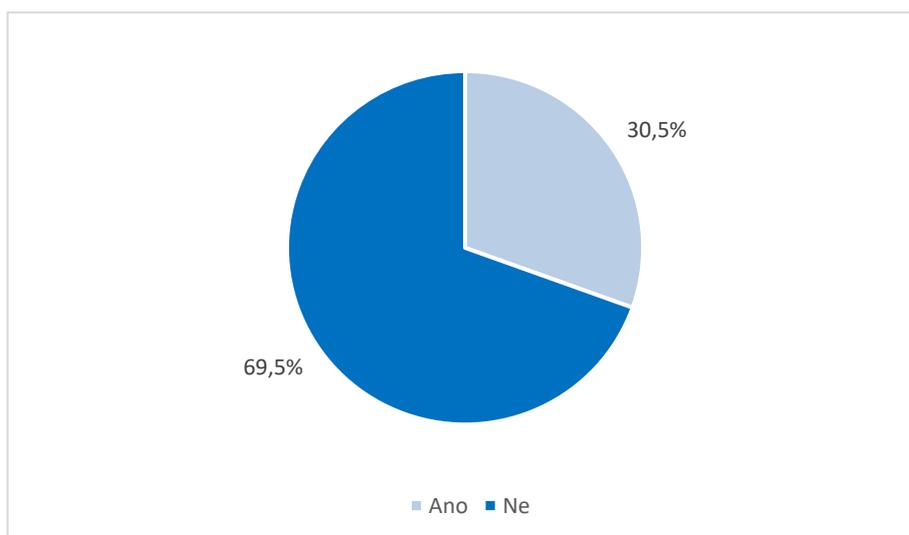
doplňovanými odpověďmi se nejčastěji vyskytovala fyzická vyčerpanost. Co se týká psychických projevů, největší procento respondentů vyjádřilo celkový souhlas s výskytem psychického vyčerpání a s pocity vyšší zranitelnosti. Podrážděnost a bezradnost se spolu dělí o třetí místo. Nejmenší míru celkového souhlasu vyjadřovali respondenti pro úzkost a deprese.

2.5.3 Online výuka a stres začínajících učitelů

Ve světle nedávných světových událostí a v souvislosti s pandemií onemocnění Covid-19 byla do dotazníku zařazena také položka zjišťující míru souhlasu s tvrzením, že online výuka způsobuje začínajícím učitelům více stresu než výuka prezenční. Největší procento respondentů odpovědělo na Likertově škále na stupni 1, tedy vyjádřilo úplný nesouhlas. Při celkovém pohledu na tendenci souhlasit či nesouhlasit se proti tvrzení postavilo 51,5 % respondentů a 26,6 % by s tvrzením souhlasilo. Zbylé procento bylo v otázce nerozhodné.

2.5.4 Fluktuace začínajících učitelů

Dotazníkové šetření zkoumalo, mimo jiné, také to, zda začínající učitelé v minulosti alespoň jednou uvažovali o odchodu ze školy. Díky této dichotomické položce se ukázalo, že pouhých 30,5 % o tomto kroku přemýšlelo. Zbylých 69,5 % uvedlo, že zatím o možnosti opustit své pracoviště neuvažovalo.



Obrázek 2.5.4–1: Poměr začínajících učitelů zvažujících odchod ze školy

2.6 Výsledky výzkumu

Výzkumná část diplomové práce byla zaměřena na hlubší prozkoumání stresu u začínajících učitelů, a to formou exploračního výzkumu. Jeho cílem bylo nejen poskytnutí vhledu do zkoumané problematiky, ale také nasměrování budoucích výzkumů a navržení vhodných měřicích postupů. Kapitola věnující se výzkumu byla rozdělena do dvou částí. První byla zaměřena na zpřehlednění dat získaných pomocí deskriptivní statistiky. Pomocí těchto přehledů bylo možné získat představu o tom, které interakční oblasti jsou pro začínající učitele největším zdrojem stresu. Jsou jimi oblast Učitel-Instituce a Učitel-Rodiče. Dále bylo možné získat konkrétní seznam nejčastějších stresorů působících na začínající učitele. Ten naznačuje, že největšími stresory jsou jevy spojené se změnami ve školství a poměrně nestálou školskou legislativou, dále komunikace s rodiči žáků a nadměrné pracovní zatížení. Naopak na posledních místech se ukázaly být jevy spojené s mezilidskými vztahy, jako jsou vztahy s kolegy a žáky.

Druhá část výzkumu se věnovala porovnávání dvou populací pomocí inferenčních statistických testů, ve kterých vždy figurovali začínající učitelé. Toto srovnání se neslo v duchu dvou formulovaných hypotéz:

H1: Začínající učitelé základních škol vnímají různé typy stresorů jinak než začínající učitelé středních škol

H2: Začínající učitelé častěji volí oproti zkušenějším učitelům copingové strategie zaměřené na problém

H1 byla zaměřena na porovnání skupin začínajících učitelů základních a středních škol s cílem odhalit, zda učitelé těchto škol vnímají stresory odlišně. K ověření hypotézy byl využit dvouvýběrový T-test, jehož pomocí bylo možné srovnat průměry obou zkoumaných skupin. Tyto průměry vyjadřovaly průměrnou míru souhlasu s výroky dotazníku, které vždy zkoumaly postoj k jednotlivým interakčním oblastem. T-test odhalil, že učitelé základních a středních škol vnímají šest ze sedmi oblastí stresorů srovnatelně. Jedinou oblastí, ve které jejich průměry nebyly shodné, byla oblast Učitel-učivo, kde vyšlo najevo, že stresory v této oblasti mají mírně vyšší vliv na učitele základních škol. Přehled srovnaných průměrů nabízí tabulka 2.6–1. Při pohledu na otázku, zda vnímají obě skupiny různé druhy stresu odlišně, se celkově výzkumná hypotéza **nepotvrdila**.

Tabulka 2.6–1: Srovnání průměrné míry souhlasu mezi začínajícími učiteli základních a středních škol pro všechny interakční oblasti

	Žáci	Škola	P. sbor	Učitel	Učivo	Instituce	Rodiče
ZŠ	2,6634	2,46104	2,23377	2,42597	2,78139	3,18182	3,03521
SŠ	2,67446	2,47109	2,33333	2,21905	2,40476	3,07143	3,14706
H0	Ano	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano

V H2 bylo jejím cílem zjištění, zda začínající učitelé volí oproti svým zkušenějším kolegům copingové strategie, které jsou zaměřeny spíše na problém samotný než na odstraňování emocí s ním souvisejících. I zde byl k porovnání obou skupin využit dvouvýběrový T-test. Na základě příslušných statistických kroků se ukázalo, že začínající učitelé tíhnou k tomuto druhu copingových strategií ve srovnatelné míře jako zkušení učitelé. Konkrétní data jsou k dispozici v tabulce 2.6–2. Při bližším pohledu na tato data dokonce vyšlo najevo, že začínající učitelé nejenže volí problémový coping méně než skupina zkušenějších učitelů, ale také při porovnání jejich preferencí těchto dvou způsobů copingu by volili častěji ten zaměřený na emoce. Ani druhá výzkumná hypotéza se tedy **nepotvrdila**.

Tabulka 2.6. – 2: Srovnání průměrné míry souhlasu mezi začínajícími a zkušenějšími učiteli pro preferenci copingových strategií

	Coping zaměřený na problém	Coping zaměřený na emoce
Začínající učitelé	3,42667	3,59048
Zkušenější učitelé	3,56898	3,63102
H0	Ano	Ano

Součástí výzkumné části práce byla také kapitola, v níž byl proveden dílčí výzkum. V něm byla pozornost věnována jevům, které jsou hodnotné a mají potenciál prohloubit poznání zkoumané problematiky, ovšem nebyly součástí primárního výzkumného šetření. Bylo zjišťováno, zda muži a ženy vnímají různé druhy stresorů odlišně, jakým způsobem se u začínajících učitelů projevuje stres, jak velkou míru stresu způsobuje začínajícím učitelům online výuka ve srovnání s běžnou výukou a dále potenciální fluktuální míra těchto učitelů.

T-testem bylo zjištěno, že mezi muži a ženami neexistují významné rozdíly ve vnímání různých stresorů, jelikož v sedmi zkoumaných oblastech byly jejich průměry vždy srovnatelné (viz *Tabulka 2.5.1–1*). Jde-li o projevy stresu, mezi nejčastější tělesné projevy se řadily nespavost a bolesti hlavy či břicha. V psychických projevech pak pocity zranitelnosti, podrážděnosti a vyčerpání. Dále se v kapitole dílčího výzkumu ukázalo, že online vyučování je více stresující pouze pro zhruba třetinu dotazovaných začínajících učitelů. Při otázce, zda respondenti v minulosti přemýšleli o odchodu ze školy vyšlo najevo, že valná většina o tomto kroku nepřemýšlela. Ovšem je alarmující, že zhruba 30,5 % tuto možnost již zvažovalo. Detailnější popis dílčích výsledků je k dispozici v kapitole 2.5.

2.7 Diskuse a limity výzkumu

V této části práce jsou popsány a objasněny případné nedostatky výzkumu. Zároveň jsou jeho výsledky zasazeny do širšího kontextu a porovnány s předchozími výzkumy. Na základě diskuse jsou pak v následující kapitole formulovány výstupy pro praxi, které byly v úvodu výzkumu také definovány jako jeho hlavní cíl.

S ohledem na nedostatek studií zkoumajících téma stresu u začínajících učitelů v České republice a současně také z důvodu nedostupnosti standardizovaných měřicích nástrojů pro českou populaci má výzkumná část této diplomové práce pouze explorativní charakter. To znamená, že slouží především k nasměrování budoucích výzkumů zaměřených na tuto problematiku, inspiruje k formulaci výzkumných hypotéz a podává návrh na použití vhodných výzkumných metod. Explorativní výzkum, jakožto jakási hloubková sonda daného tématu na našem území, s sebou ovšem nese řadu rizik a limitů.

Prvním potenciálním limitem výzkumu je již měřicí nástroj jako takový. Ten byl sestaven samostatně skrze rešerši rozličných zdrojů a inspiraci v již existujících, ovšem nevyhovujících dotaznících. Nebyla provedena žádná metoda, která by ověřila validitu takto připraveného dotazníku. Dalším nedostatkem výzkumu jsou některé z oblastí měřicího nástroje. Jisté položky dotazníku nebyly zcela důkladně promyšleny a při provádění výzkumu se ukázalo, že nejsou zcela využity anebo nemají pro cíl výzkumu zásadní význam. Patří sem například položka zjišťující funkce, které respondent zastává navrch běžné vyučovací povinnosti. Zde lze ovšem spatřovat inspiraci pro budoucí výzkum, jelikož je možné zkoumat, zda a jak jsou začínající učitelé zastávající určité funkce (např. třídní učitel, účastník projektu či vedoucí předmětové komise) stresováni více než ti, kteří žádnou funkci

nezastávají. Dalším nedostatkem některých dotazníkových položek byla volba způsobu odpovědi. Příkladem lze uvést zjišťování tělesných a psychických projevů stresu. U obou byl zvolen jiný typ odpovědi, což značně znesnadňovalo interpretaci nasbíraných dat. Je proto vhodné volit jednotný typ položek zjišťujících obdobné jevy spadající do stejné kategorie.

Limity výzkumu lze nalézt i ve výzkumném vzorku. Ačkoliv je hlavní pozornost věnována začínajícím učitelům, nevhodný způsob výběru vzorku způsobil, že počet zkušenějších učitelů byl ve výsledném souboru vyšší. Dále mohlo dojít ke zkreslení dat i díky složení jednotlivých zkoumaných skupin v rámci vzorku. Například velmi malý počet mužů oproti ženám mohl zapříčinit zkreslení výsledků. Na druhou stranu složení výzkumného vzorku ilustruje celkové zastoupení mužské populace v řadách učitelů a nepřímě tak potvrzuje problém feminizace v českém školství.

Na následující fakt bylo průběžně upozorňováno v průběhu práce, ovšem určitým nedostatkem je i samotná povaha výzkumu. Jelikož se jedná o explorační výzkum, jehož součástí je také deskriptivní statistika, není možné výzkum zobecňovat a vztahovat tak jeho výsledky i na zbytek populace začínajících učitelů. Výsledky popsány v této práci se vztahují k výzkumnému vzorku, který se dotazníkového šetření zúčastnil a generalizace výstupů by byla s velkou pravděpodobností nevyhovující o skutečnostech charakterizujících zbytek populace.

Výsledky výzkumu je ovšem vhodné zasadit také do širšího kontextu a srovnat je s již prozkoumanými skutečnostmi. V porovnání výsledků této práce s výsledky ostatních výzkumů a teoretických poznatků lze spatřovat řadu odlišností. Otázkou je, zda tyto odlišnosti vypovídají o limitech výzkumu provedeného v této práci nebo zda poukazují na jistý vývoj a změny uvnitř sledovaných jevů. Například předchozí výzkumy popsané v kapitole 1.3.2 se většinou shodují v tom, že na žebříčcích zdrojů stresu jsou u začínajících učitelů často vysoko umístěny problémy se žáky a velká pracovní zátěž. Tento trend se projevil například ve výzkumech Šimoníka (1994), Dias-Lacy & Guirguis (2017) či Harmsena et al. (2018). Náš výzkum do jisté míry potvrdil pouze vysoké pracovní přetížení. Naopak problémy se žáky se ve dvacítce nejčastějších stresorů objevují poprvé až na sedmé příčce. Je ovšem důležité zmínit, že výsledky výzkumů, se kterými se zde porovnává jsou buďto zahraniční nebo nepříliš aktuální, např. Šimoníkův seznam zdrojů stresu z roku 1994.

Je tedy možné, že výzkum této diplomové práce dokládá změny způsobené postupem času nebo také odlišnosti zapříčiněné interkulturní rozdíly.

Diference lze spatřovat i mezi výzkumem této práce a teorií založenou na výsledcích výzkumů v oblasti copingových strategií, které začínající učitelé využívají. Výzkumy popsané v kapitole 1.3.3 potvrzují, že začínající učitelé volí častěji copingové strategie zaměřené na problém. To dokládají například Dias-Lacy & Guirguis (2017) i Chaaban & Du (2017). Analýza dat získaných ve výzkumu této práce ovšem tuto tendenci nepotvrdila. Nabízí se pak otázka, zda vysvětlení nehledat v kulturní odlišnosti, jelikož výsledky zpracované ve zmíněné kapitole 1.3.3 se týkají pouze zahraničních studií a je proto možné, že v českém prostředí tato skutečnost neplatí.

Jistým nedostatkem, respektive nevyužitou příležitostí výzkumu, je nakonec i zaměření se na syndrom vyhoření u začínajících učitelů. V tomto případě ovšem důvod nalézt v náznamech již provedených výzkumů na našem území (např. Smetáčková a kol.). Jejich výsledky totiž poukazují na fakt, že čeští začínající učitelé jsou syndromem vyhoření dotčeni spíše okrajově, a proto není jisté, zda by výzkum provedený v rámci této práce přinesl vypovídající výsledky. Vzniká zde proto prostor pro budoucí výzkumníky, kteří by se mohli na toto téma hlouběji zaměřit.

Ačkoliv určité aspekty tohoto tématu byly v minulosti již řešeny v jiných pracích různých autorů, je to právě odlišný přístup a různorodost zkušeností zakládajících zájem o celou problematiku, které činí každý příspěvek na toto téma jedinečným. Tato práce může být přínosná například pro její teoretickou část, která popisuje a kompiluje mnoho různých informací spojených se skupinou začínajících učitelů a stresu jako takového. Práce se také snaží zohlednit aktuality v rámci zkoumané problematiky, díky čemuž jsou adresována témata jako učitelský drop-out, mentoring nebo stres spojený s online výukou v době pandemie onemocnění Covid-19. Z výzkumného hlediska je přínos práce zacílen na ověření některých výše popsaných teoretických poznatků a zároveň na iniciaci výzkumu těch jevů, které v českém prostředí nebyly doposud hlouběji pozorovány.

2.8 Výstupy pro praxi

V návaznosti na výsledky výzkumu spolu s rozvedenou diskusí, jsou v této závěrečné kapitole práce formulovány možné výstupy a implikace pro praxi, která se zkoumanou problematikou zabývá. Jelikož cílem celého exploračního výzkumu byl hlubší průzkum

tématu, navržení hypotéz, doporučení metodologických postupů a naznačení směru, kterým by se měl budoucí výzkum ubírat, na následujících řádcích jsou pokryty právě tyto body.

První část výzkumu díky popisné statistice zpřehlednila jevy poukazující na vývoj nejčastějších stresorů u začínajících učitelů. Teorie spolu s výsledky výzkumu naznačují, že tyto stresory se pro populaci začínajících učitelů proměňují nejen v čase, ale také v prostoru. Nejběžnějším zdrojem stresu byly v 90. letech samotní žáci, ovšem řada novějších výzkumů poukazuje na odlišné trendy, které je vhodné prozkoumat. Spíše než dění ve třídě jako takové se ukazují být problémovější jevy spojené s prostředím mimo třídu, tedy i mimo výuku. Příkladem lze uvést dění ve školské politice ovlivňující denní realitu na školní úrovni a nutnost neustálého orientování se v nastalých změnách. Také sem patří pracovní zátěž spojená se školskou administrativou a nástupem na pracoviště či komunikace s rodiči žáků. K budoucímu ověření je zde tedy navržena hypotéza:

„Začínající učitelé jsou v současné době více stresováni stresory mimo výuku v porovnání s ostatními zdroji stresu.“

V souvislosti s tematikou stresu u začínajících učitelů je klíčový také způsob jeho měření. Jak již bylo popsáno v úvodu výzkumné části, v našem prostředí lze jen těžko dohledat validní měřicí nástroje vhodné pro zkoumání stresu u začínajících učitelů v České republice. Mnoho zahraničních dotazníků by sice bylo možné využít pro zkoumání stresu u učitelů, ovšem nedostatky jsou spatřovány v jejich zaměření na celou populaci učitelů včetně učitelů zkušených a také v absenci položek zohledňujících specifika českého školství. Proto doporučením pro budoucí praxi je zde zaměření se na sestavení spolehlivého dotazníku, který na základě výsledků aktuálních výzkumů a trendů umožní kompilaci výstižných a relevantních položek k zodpovězení. Příkladem položek, které zohledňují podskupinu pouze začínajících učitelů a specifickou českého školství jsou například ty, které zkoumají stres způsobený samotným přijímacím procesem do školy, jelikož na něj upozorňují výsledky nejen tohoto výzkumu, ale např. výzkum Fantilliho a McDougalla (2009). Dále se nabízejí položky, které se soustřeďují na stres absolventů konkrétních pedagogických fakult, tedy zjišťují spojitost připravenosti na praxi s mírou prožívaného stresu.

Ve druhé části výzkumu, v níž byly hypotézy ověřovány pomocí inferenční statistiky, se nepotvrdila ani hypotéza o odlišném vnímání stresorů mezi učiteli základních a středních škol, ani hypotéza o preferenci začínajících učitelů využívat copingové strategie zaměřené

na problém. Ve světle těchto výsledků se proto nabízejí nové otázky. Je například možné zkoumat, zdali namísto stupně školy nemá na vnímání stresorů vliv spíše vyučovaný předmět a celková aprobace vyučujícího. Nabízí se například předpoklad, že vyučující matematiky prožívají větší míru stresu a frustrace, která leckdy může pramenit z nízké popularity tohoto předmětu. Obdobně lze smýšlet kupříkladu i o tělesné výchově. Prožívají začínající učitelé tohoto předmětu menší míru stresu když se nemusí zabývat teoretickými poznatky a jejich výukou v takové míře, jako ostatní vyučující? Jsou učitelé cizích jazyků v menším stresu kvůli méně početným skupinám žáků? I na toto se lze zaměřit v budoucích výzkumech. Proto je zde předestřena nová hypotéza pro budoucí výzkum:

„Existuje souvislost mezi mírou pocíťovaného stresu a předmětem, který začínající učitel vyučuje.“

Je možné se vrátit také k výše zmíněným copingovým strategiím. Jelikož výzkum provedený v této práci se zaměřoval pouze na obecné druhy copingu jako takového, budoucí výzkum by bylo vhodné zaměřit přímo na konkrétní činnosti vedoucí ke zmírnění stresu a jejich zmapování v populaci českých začínajících učitelů. Na základě takto orientovaného výzkumu by bylo možné nejen odhadovat ke kterému typu copingových strategií tuzemští začínající učitelé tíhnou, ale také by bylo možné tato data využít pro vypracování validního měřicího nástroje pro měření copingových strategií v této specifické skupině učitelů.

Jak bylo nastíněno v diskusi o limitech výzkumu, jeden z nedostatků dotazníku použitého v tomto šetření bylo velké množství položek, kdy některé z nich zůstaly nevyužity. V budoucím výzkumu proto vzniká prostor pro jejich uplatnění a probádání jevů, které zjišťují. Jako příklad bylo uvedeno, že začínající učitelé mnohdy plní nad rámec vyučovací povinnosti různé funkce, jako například třídní učitel či vedoucí předmětové komise. Příležitostí pro budoucí výzkum je zde ověření, zda jsou začínající učitelé zastávající některou z funkcí vystaveni vyšší míře stresu než ostatní. Proto je zde navržena hypotéza:

„Začínající učitelé vykonávající ve škole další funkce nad rámec vyučovací povinnosti jsou více stresováni než učitelé, kteří žádnou funkci navíc nezastávají.“

Jak vyplývá z kapitol 2.6 až 2.8., problematika stresu u začínajících učitelů je bohatým tématem, které je obtížné pokrýt kompletně a spolehlivě jediným výzkumem, obzvlášť je-li příliš široce zaměřený. Proto byly v této kapitole popsány výstupy výzkumu pro praxi a navrženy další postupy budoucích studií orientovaných na toto téma.

Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou stresu a copingových strategií u začínajících učitelů s cílem téma blíže popsat a vypracovat doporučení pro budoucí praxi. Téma bylo zvoleno na základě poměrně negativní osobní zkušenosti s nástupem do školní praxe, který byl doprovázený velkou stresovou zátěží a jistou mírou deziluze. Zároveň se ukázalo, že toto téma není v českém prostředí detailněji zpracováno a není mu věnována velká pozornost. Proto teoretická část práce poskytla vhled do této problematiky pro přiblížení její významnosti. Nejenže popisovala klíčové pojmy s ní spojené, ale také vytvořila základ některým prvkům výzkumné části práce, která na teorii úzce navazuje. V teoretické části tedy byly zpracovány jevy jako stres, jeho zdroje a projevy. Také se pracovalo s pojmy jako *coping* a copingové strategie, *self-efficacy* a syndrom vyhoření. Tato část práce navíc charakterizovala skupinu začínajících učitelů, která se vyznačuje jistými specifiky. Nakonec teoretická část dala možnost nahlédnout do praxe skrze výčet výsledků několika českých i zahraničních výzkumů zabývajících se touto problematikou.

Výzkumná část práce byla pojata jako explorativní výzkum, jehož cílem bylo prohloubit poznatky o tématu, poskytnout je uceleně čtenáři a vypracovat seznam výstupů a doporučení pro budoucí výzkum – tedy formulovat nové hypotézy a doporučit vhodné metodologické postupy. Tento výzkum byl rozdělen do dvou částí podle toho, zda byla pro práci se získanými daty využita deskriptivní či inferenční statistika. Zmíněná data byla sesbírána kvantitativní metodou dotazníkového šetření s náhodně vybraným výzkumným vzorkem o celkové velikosti 292 respondentů. Deskriptivní část výzkumu umožnila zpřehlednit získaná data a poskytnout ucelený pohled na problematiku nejčastějších zdrojů stresu u začínajících učitelů. V této části práce se ovšem nepotvrdil trend popsáný v literatuře, tedy že začínající učitelé jsou nejvíce stresováni prací se žáky. Druhá část výzkumu byla zaměřena na rozdíly skupin uvnitř populace začínajících učitelů a na rozdíly mezi ní a populací učitelů zkušenějších. Nejdříve se ověřovalo, zda začínající učitelé základní škol a středních škol vnímají různé stresory odlišně a následně bylo zkoumáno, zda začínající učitelé preferují oproti svým zkušeným protějšům coping zaměřený na problém. Výsledkem výzkumu bylo zamítnutí obou jmenovaných hypotéz.

Analýza výzkumu poskytla materiál k diskusi nad jeho výsledky a také k formulaci výstupů pro budoucí praxi. V diskusi byly prezentovány limity výzkumu a jejich vliv na celkovou

interpretaci výsledků. Současně zde proběhlo také srovnání výsledků diplomové práce s výsledky předešlých výzkumů a dalších teoretických poznatků. Úvaha nad možnými nedostatky výzkumu spolu s jeho výsledky následně daly vzniknout kapitole, která zpracovává výstupy pro praxi. V ní bylo vypracováno několik doporučení. Konkrétně se jednalo o formulování tří nových výzkumných hypotéz, které by bylo vhodné ověřit, a o doporučení na vypracování vhodných měřicích nástrojů pro přesnější zkoumání v rámci českého prostředí.

Seznam použitých zdrojů

- Alan, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama.
- American Psychological Association. (4. února 2015). Stress in America: Paying With Our Health. Washington, D.C., Spojené státy americké.
Načteno z <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2014/stress-report.pdf>
- American Psychological Association. (1. listopadu 2017). Stress in America: The State of Our Nation. Washington, D.C., Spojené státy americké.
Načteno z <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2017/state-nation.pdf>
- Aylon, A. (1. ledna 1989). Predictors of Beginning Teacher Burnout. str. 1–13.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company. Získáno 15. března 2021
- Bobbitt et al. (1. června 1991). *Characteristics of Stayers, Movers, and Leavers: Results from the Teacher Followup Survey, 1988–89*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Získáno 14. dubna 2021, z <https://nces.ed.gov/pubs91/91128.pdf>
- Buršíková Brabcová, D., & Kohout, J. (1. ledna 2018). Psychometrické ověření české verze škály vnímaného stresu. *E-Psychologie*, 12(1), str. 37–52. Získáno 18. března 2021, z https://e-psycholog.eu/pdf/bursikova-brabcova_kohout.pdf
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1. března 1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, str. 267–283.
- Cohen, S., & Williamson, G. M. (1. ledna 1988). Perceived Stress in a Probability Sample of the United States. *The Social Psychology of Health*, str. 31–67. Získáno 18. března 2021, z <https://www.cmu.edu/dietrich/psychology/stress-immunity-disease-lab/publications/scalesmeasurements/pdfs/cohen,-s.--williamson,-g.-1988.pdf>
- Crosswell, A. D., & Lockwood, K. G. (8. července 2020). Best practices for stress measurement: How to measure psychological stress in health research. *Health Psychology Open*, 7(2), str. 1–12. Získáno 18. března 2021,

- z https://www.researchgate.net/publication/342774021_Best_practices_for_stress_measurement_How_to_measure_psychological_stress_in_health_research
- Česká školní inspekce. (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol*. Praha: ČŠI. Získáno 11. června 2021, z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf
- DeLongis, A., Coyne, J. C., Dakof, G., Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1. ledna 1982). Relationship of Daily Hassles, Uplifts, and Major Life Events to Health Status. *Health Psychology*, str. 119–131.
- Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (1. ledna 2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, str. 265–272. Získáno 29. dubna 2021
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (7. ledna 2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, str. 814–825. Získáno 27. dubna 2021
- Fontana, D. (2016). *Stres v práci a v životě: Jak ho pochopit a zvládat*. Praha: Portál. Získáno 6. března 2021
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Goddard, R., & Goddard, M. (1. srpna 2006). Beginning Teacher Burnout in Queensland Schools: Associations with Serious Intentions to Leave. *The Australian Educational Researcher*, str. 61–75.
- Gunther, S. V. (1. ledna 1994). A Comparison of Coping Between Grow Members and Public Mental Health System Clients. Wollongong, New South Wales, Austrálie: Wollongong University. Získáno 14. března 2021, z https://www.academia.edu/7160827/Stress_and_Coping_a_review?email_work_card=view-paper
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (25. dubna 2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching

- behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, str. 626–643. Získáno 29. dubna 2021
- Healthline*. (1. května 2017). Získáno 2. března 2021, z General Adaptation Syndrome: Your Body's Response to Stress: <https://www.healthline.com/health/general-adaptation-syndrome>
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1. srpna 1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), str. 213–218. Získáno 18. března 2021, z <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/0022399967900104?token=87C8CA20374412894053408EF04607AE28EF7F9388A1566ADE94B259886F25D849EC46CFDE71E851E026714D946BB59B>
- Chaaban, Y., & Du, X. (6. července 2017). Novice teachers' job satisfaction and coping strategies. *Teaching and Teacher Education*, str. 340–350.
- Chen, G., Gully, S., & Eden, D. (1. ledna 2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, str. 62–83. Získáno 15. března 2021, z SPARQtools: https://www.researchgate.net/publication/228864305_Validation_of_a_New_General_Self-Efficacy_Scale
- Cherubini, L. (1. prosince 2008). A Grounded Theory Analysis of Beginning Teachers' Experiences: Illuminating Leadership Capacities. *International Journal of Teacher Leadership*, 1(1), str. 22–38. Získáno 27. dubna 2021
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Ingersoll, R. M. (1. září 2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), str. 499–534. Získáno 14. dubna 2021, z https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1093&context=gse_pubs
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1. března 1981). Comparison of Two Modes of Stress Measurement: Daily Hassles and Uplifts Versus Major Life Events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), str. 1–39. Získáno 4. března 2021,

- z https://webs.wofford.edu/boppkl/coursefiles/psy150/labs/SocialLab/Kanner81_Hassles%20and%20Uplifts.pdf
- Katz, L. G. (1. ledna 1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *Elementary School Journal*, str. 50–54. Získáno 9. dubna 2021, z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057922.pdf>
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Kelchtermans, G. (29. května 2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), str. 257–272. Získáno 11. dubna 2021, z <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13540600902875332?needAccess=true>
- Kobasa, S. C. (1. ledna 1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, str. 1–11.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1. září 1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, str. 219–239.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company, Inc.†
- Lukas, Josef. *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole*. Brno, 2011. Disertační práce. Masarykova univerzita. Fakulta sociální věd. Vedoucí práce Jiří MAREŠ
- Lyon, B. L. (1. ledna 2000). Stress, Coping and Health. *Handbook of Stress, Coping, and Health: Implications for Nursing Research, Theory and Practice*, str. 5–8. Získáno 2. března 2021, z <https://pdfs.semanticscholar.org/dd0d/86f56021211231f07d0fa4eb981a6891855f.pdf>
- Mansfield, C. F., Price, A. E., & Beltman, S. (17. září 2014). ‘I’m coming back again!’ The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, str. 1–21.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, s.r.o.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1. dubna 1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, str. 99–113. Získáno 8. března 2021, z https://www.researchgate.net/publication/227634716_The_Measurement_of_Experienced_Burnout
- McLeod, S. (1. ledna 2010). *SRRS - Stressful Life Events and Daily Hassles* | *Simply Psychology*. Načteno z Study Guides for Psychology Students - Simply Psychology: <https://www.simplypsychology.org/SRRS.html>
- Míček, L., & Zeman, V. (1992). *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (21. března 2019). *Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele, MŠMT ČR*. Získáno 13. dubna 2021, z MŠMT ČR: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele>
- Mlčák, Z. (1. ledna 2000). K teoretickému paradigmatu psychické. *Pedagogická orientace*(3), str. 12–24.
- O'Brien, P., Goddard, R., & Keeffe, M. (1. ledna 2008). *Burnout confirmed as a viable explanation for beginning attrition*. Queensland: University of Southern Queensland.
- OECD. (23. ledna 2020). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. (O. P. TALIS, Editor) Paříž. Načteno z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2020_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TALIS_2018_mezinarodni_zprava_CZ.pdf
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Rola, J. (1. května 2001). The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), str. 87–97. Získáno 15. března 2021, z https://www.researchgate.net/publication/232593576_The_Structure_of_Children's_Perceived_Self-Efficacy_A_Cross-National_Study
- Pearlin, L. I. (1. prosince 1981). The Stress Process. (A. S. Association, Editor) *Journal of Health and Social Behavior*(22), str. 337–356. Získáno 3. března 2021, z <https://www.jstor.org/stable/2136676?seq=1>

- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Získáno 13. dubna 2021
- Píšová, M., & Hanušová, S. (1. dubna 2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*(4), str. 386–407. Získáno 14. dubna 2021, z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11547>
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? - Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita. Získáno 14. dubna 2021
- Pollard, A. (1. ledna 1982). A Model Of Classroom Coping Strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 3(1), str. 19–37. Získáno 14. dubna 2021, z <https://www.jstor.org/stable/1392937>
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. Získáno 9. dubna 2021
- Selye, H. (17. června 1950). Stress and the General Adaptation Syndrome. *British Medical Journal*, str. 1398–1392. Získáno 9. dubna 2021, z <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2038162/pdf/brmedj03603-0003.pdf>
- Selye, H. (1975). *Stress Without Distress*. New York: Springer, Boston, MA.
- Sharma, M. (1. ledna 2019). Coping Strategies. *Salem Press Encyclopedia of Health*, str. 442–446. Získáno 12. března 2021, z https://www.researchgate.net/publication/274193314_Coping_Strategies
- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (26. července 2010). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention. *Teaching and Teacher Education*, str. 136–146.
- Shirom, A., & Melamed, S. (1. května 2006). A Comparison of the Construct Validity of Two Burnout Measures in Two Groups of Professionals. *International Journal of Stress Management*, str. 176–200.

- Smetáčková, I., & Štech, S. (2020). *Učitelské vyhoření: Proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, s. r. o.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita. Získáno 10. dubna 2021
- Taiwo, J. (1. září 2015). A Commentary on the Relationship between Self-efficacy, Problemfocused Coping and Performance. *Behavioural Sciences Undergraduate Journal*, str. 37–41. Získáno 15. března 2021, z https://www.researchgate.net/publication/331912242_A_Commentary_on_the_Relationship_between_Self-efficacy_Problem-focused_Coping_and_Performance
- The American Institute of Stress. (11. listopadu 2011). *Holmes- Rahe Stress Inventory - The American Institute of Stress*. Získáno 18. března 2021, z The American Institute of Stress: <https://www.stress.org/holmes-rahe-stress-inventory>
- The American Institute of Stress*. (16. června 2020). Načteno z Stress Research - The American Institute of Stress: <https://www.stress.org/stress-research>
- Ulrich-Lai, Y. M., & Herman, J. P. (13. května 2009). Neural Regulation of Endocrine and Autonomic Stress Responses. *Nat Rev Neurosci*, str. 397–409. Získáno 9. dubna 2021, z <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4240627/>
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido. Získáno 13. dubna 2021
- Všeobecná encyklopedie* (Sv. 7.). (1999). Praha: DIDEROT.

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník zkoumající stres a coping u začínajících učitelů

Příloha 1 - Dotazník zkoumající stres a coping u začínajících učitelů

Dobrý den.

Cílem tohoto dotazníkového šetření je zjistit, čím a do jaké míry jsou začínající učitelé stresováni a jaké strategie zvládnání stresu využívají. Tyto strategie budou následně porovnány se strategiemi zkušených učitelů.

Dotazník je nastaven tak, aby Vám nabízel pouze ty položky, které jsou pro Vás relevantní na základě toho, zda jste začínající nebo zkušený vyučující.

Výsledky výzkumu budou nakonec prezentovány v rámci diplomové práce a mohly by pomoci odhalit oblasti, které jsou pro začínající učitele nejproblematictější a je třeba jim při indukci věnovat větší pozornost. Téma je mi blízké, protože jsem sám ve svých profesních začátcích a stres je nedílnou součástí tohoto období.

Velice ocením Vaši účast na výzkumu vyplněním dotazníku, který zabere max. 10 minut, záleží na tempu :)

Vaše odpovědi jsou anonymní a budou využity pouze pro potřeby výzkumu diplomové práce.

Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

1. Jsem ...

- Muž
- Žena
- Nepřeji si uvádět

2. V současné době vyučuji ...

- Na základní škole
- Na střední škole
- Jiné (prosím o doplnění)

3. Pracuji ve škole o velikosti ...

- do 100 žáků
- do 500 žáků
- nad 500 žáků

4. Nad rámec vyučovací povinnosti jsem ...
- Třídní učitel/ka
 - Vedoucí předmětové komise
 - Účastník projektu
 - Pracovník školního poradenského pracoviště
 - Žádnou funkci nezastávám
 - Jiné (prosím o doplnění)
5. Ve vyučování mám ...
- Do 2 let praxe
 - Nad 2 roky praxe
6. Mám potíže s aktivizací žáků ve výuce
- Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
7. Žáky nedokáži motivovat tak, jak bych chtěl/a.
- Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
8. Mívám problémy s nekázní žáků.
- Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
9. Žáci často nevěnují při hodině mně nebo učivu pozornost.
- Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
10. Řízení třídy (classroom management) mi dělá potíže.
- Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
11. Mám problémy při snaze individualizovat výuku.
- Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
12. Dělá mi potíže pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

13. Nedokáží dobře pracovat s neprospívajícími žáky.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
14. Se žáky nemám příliš dobré vztahy.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
15. Neumím žáky diagnostikovat.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
16. Trápím se s hodnocením a klasifikací žáků.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
17. Ve své práci se cítím nadměrně zatížen/a.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
18. Čelím velkému množství administrativních úkonů.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
19. Přijímací proces do školy byl celkově negativním zážitkem.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
20. V období adaptace se mi nedostalo potřebné podpory a informací.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
21. V období adaptace jsem nebyl/a spokojen/a s prací uvádějícího učitele.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
22. Na začátku mě trápily běžné personální záležitosti.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
23. V práci se necítím dobře a uvolněně kvůli školnímu klimatu.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

24. Cítím, že nemám dostatek možností k profesnímu rozvoji.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
25. Mezi kolegy nepocit'uji adekvátní míru vzájemné spolupráce.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
26. S mými kolegy se mi nedaří udržovat přátelské vztahy.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
27. Od mých kolegů nemám dostatek zpětné vazby.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
28. Při výuce čelím nedostatku vhodných či potřebných materiálů.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
29. Při mé práci neumím dobře nakládat s časem (time management).
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
30. Nemám dostatek času na vykonání všech potřebných úkonů.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
31. Trápím se s plánováním a přípravou výuky.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
32. Při hodině špatně snáším nečekané události.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
33. Online výuka mi způsobuje více stresu než prezenční výuka.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
34. Znervózňuje mě individuální komunikace s rodiči žáků.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

35. Mám potíže se vedením rodičovských schůzek.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
36. Školská legislativa mi přiděluje starosti.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
37. Nevládám sledovat aktuální dění a změny ve školství.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
38. Cítím, že v práci nemám dostatek sebedůvěry.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
39. Cítím, že postrádám smysl práce, kterou vykonávám.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
40. V mé práci mi chybí jistota a ukotvenost.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
41. Pochybuji o dostatečnosti mé osobnostní vybavenosti k výkonu práce.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
42. Pochybuji o dostatečnosti mé odborné vybavenosti k výkonu práce.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
43. Myslím si, že jsem kvůli své práci pod přílišným stresem.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
44. V minulosti jsem alespoň jednou uvažoval/a o odchodu ze školy.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím
45. Když jsem ve stresu, dostavují se pocity nejistoty.
Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

46. Když jsem ve stresu, připadám si zranitelnější.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

47. Když jsem ve stresu, snáze se nahněvám.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

48. Když jsem ve stresu, pociťuji úzkost nebo deprese.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

49. Když jsem ve stresu, cítím se bezradně.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

50. Když jsem ve stresu, odkládám povinnosti.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

51. Když jsem ve stresu, rychleji se vyčerpávám.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

52. Když jsem ve stresu, trpím...

- Bolestí hlavy
- Bolestí břicha
- Zvýšeným krevním tlakem
- Zhoršeným dýcháním
- Pálením žáhy
- Nechutenstvím
- Nespavostí
- Jiné (prosím o doplnění)

53. Svou aktuální spokojenost v učitelské profesi hodnotím...

Spokojený / Spokojená 1 2 3 4 5 Nespokojený / Nespokojená

54. Při stresu se zaměřuji na to, abych změnil/a situaci, ve které se ocitám.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

55. Při stresu promýšlím konkrétní kroky potřebné k vyřešení situace.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

56. Při stresu se snažím změnit své vnímání a smýšlet pozitivně.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

57. Při stresu se snažím situaci odlehčit humorem.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

58. Při stresu se snažím odreagovat jinou, pro mě příjemnou činností.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

59. Při stresu mluvím o svých pocitech s přáteli, rodinou či kolegy.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

60. Při stresu vyhledávám užitečné a specifické rady.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

61. Při stresu se snažím vzdělat o tom, co mi ho způsobuje.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

62. Při stresu se více uchyluji k návykovému chování.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím

63. Při stresu přehodnocuji své možnosti a stanovuji si dosažitelnější cíle.

Zcela nesouhlasím 1 2 3 4 5 Zcela souhlasím