

Odolnost učitelů mateřských škol vůči změnám

Bc. Anita Machová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE **(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)**

Jméno a příjmení: Bc. Anita Machová
Osobní číslo: H19082
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Odolnost učitelů mateřských škol vůči změnám

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o zvládnutí změn v práci učitele mateřské školy.

Vymezení teoretických východisek o osobnosti učitele a jeho odolnosti vůči změnám.

Příprava metodologie výzkumu, formulace výzkumného problému, výzkumných otázek a výzkumných cílů.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku.

Zpracování získaných dat, jejich vyhodnocení a interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí, formulace závěru výsledků a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Court, D., Merav, L., & Ornan, E. (2009). Preschool teachers narratives: A window on personal professional history, values and beliefs. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 207-217.
- Gruhl, M., & Körbächer, H. (2013). *Psychická odolnost v každodenním životě*. Praha: Portál.
- Lazarová, B. (2005). *Osobnost učitele a rezistence vůči změně*. Filozofická fakulta: Brno.
- Mareš, J. (2018). Odpor učitelů vůči změnám ve škole a ve školství. *Pedagogika*, 68(2), 173-200.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická Orientace*, 24(4), 510-534.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně4.3.2021

.....

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce požítovat na své náklady výtisk, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce je věnována průlomovému pedagogickému tématu. V profesionalizaci učitelů se vyskytuje i jev, který je důležité zkoumat. Jde o odolnost neboli resilienci učitelů vůči různým změnám. Cílem diplomové práce bylo zjistit míru resilience u učitelů mateřských škol. Pro tyto účely byl využit dotazník CD-RISC 25 a tematické psaní učitelů mateřských škol. Výzkum byl realizován na vzorce 253 respondentů. Výzkumná data z dotazníku byla zpracována pomocí softwaru JASP, doplněna byla výpověďmi učitelů mateřských škol z jejich tematického psaní. Z výsledků vyplývá, že nejodolnějšími skupinami vůči změnám jsou učitelé starší 51 let, učitelé s magisterským vzděláním a učitelé s délkou praxe 11-15 let. V závěrečné části práce jsou zmíněny také limity a diskuze této práce.

Klíčová slova: resilience učitele, autoregulace učitele, sebereflexe učitele, profesní trajektorie učitele, self-efficacy učitele

ABSTRACT

The submitted thesis is dedicated to the breakthrough pedagogical topic. There is also a phenomenon in teacher professionalization that is important to research. It is the resilience of teachers to various changes. The aim of the thesis was to determine the degree of resilience of preschool teachers. The CD-RISC 25 questionnaire and thematic writing by kindergarten teachers were used for these purposes. The research was realized on the sample of 253 respondents. The research data from the questionnaire were processed using JASP software, then they were supplemented by statements from preschool teachers from their thematic writing. The results show that the most resistant groups to changes are teachers older than 51 years, teachers with a master's degree and teachers with a length of practise in kindergarten between 11-15 years. The final part of the thesis also mentions the limits and discussion of this thesis.

Keywords: resilience of teacher, teacher's self-regulation, teacher's self-reflection, teacher's career, teacher's self-efficacy

Děkuji své vedoucí, doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové PhD. za spolupráci, cenné rady a pomoc, kterou mi při psaní mé diplomové práce poskytla. Velké díky patří také prof. PhDr. Petrovi Gavorovi, CSc., který mi byl velmi nápomocen při zpracovávání statistických údajů výzkumné části této práce.

V neposlední řadě samozřejmě děkuji svým nejbližším, kteří mi po celou dobu psaní práce byli obrovskou oporou.

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

„Změnou, kterou hledáme ve světě, se musíme stát my sami.“

Mahátma Gándhí

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PROFESE – UČITEL	12
1.2 PROFESNÍ TRAJEKTORIE UČITELE.....	15
1.2.1 Volba učitelství (motivace ke studiu učitelství)	16
1.2.2 Profesní start (vstup do povolání)	16
1.2.3 Profesní adaptace (první roky v povolání)	17
1.2.4 Profesní vzestup (kariéra)	17
1.2.5 Profesní stabilizace (zkušený učitel)	17
1.2.6 Profesní vyhasínání (vyhoření)	18
1.3 BURN-OUT A RESILIENCE.....	18
1.4 ZÁTĚŽOVÉ FAKTORY UČITELSKÉ PROFESNÍ.....	20
1.4.1 Učitelova role v souvislosti se změnami ve společnosti	20
1.5 OSOBNOSTNÍ VLASTNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	22
2 TEORETICKÝ KONCEPT ODOLNOSTI / RESILIENCE	25
2.1 SPECIFIKA RESILIENCE U UČITELŮ	27
2.2 VYBRANÉ KONCEPTY OVLIVŇUJÍCÍ RESILIENCI.....	27
2.2.1 Sense of coherence	28
2.2.2 Hardiness.....	29
2.2.3 Self-efficacy	29
3 UČITELSKÉ SEBEPOJETÍ VE VZTAHU K RESILIENCI	32
3.1 VÝZNAM SEBEREFLEXE UČITELE	32
3.2 AUTOREGULACE UČITELE.....	34
4 VÝZKUMY TÝKAJÍCÍ SE RESILIENCE	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	41
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	41
5.2 POPIS VÝZKUMNÉ METODY.....	41
5.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	44
6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	49
6.1 VĚK A RESILIENCE.....	50
6.2 VZDĚLÁNÍ A RESILIENCE	53
6.3 DÉLKA PRAXE A RESILIENCE	56
7 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	61
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	69
SEZNAM OBRÁZKŮ	70
SEZNAM TABULEK.....	71
SEZNAM GRAFŮ	72
SEZNAM PŘÍLOH.....	73

ÚVOD

Neustále změny, rostoucí nároky, nespočet požadavků. To vše může v lidech vyvolat pocit vnitřního neklidu. Může se zdát, že někteří jedinci jako by přecházeli vše s ledovým klidem a bez úhony. Za vším stojí resilience neboli psychická odolnost. Ta je v dnešní době propíraným tématem, jelikož se ukazuje, že je to velmi důležitým aspektem jak v soukromém, tak pracovním životě i u učitelů. Právě onu odolnost (či resilienci) můžeme trénovat, učit se a upevňovat. Díky ní můžeme překonávat jednoduché, tak i složité překážky, které život přináší a připravit se tak na budoucnost a náš osobní vývoj učitele mateřské školy.

Předložená práce se zabývá psychickou odolností, též nazývanou v literatuře jako resilience. V teoretické části tak rozebírám přímo spojení učitelství a resilience. Jak se učitel vyvíjí a mění, jaké dopady to poté má na jeho resilienci. Téma mé diplomové práce jsem si vybrala sama, záměrně s mým osobním zájmem o tuto problematiku.

Teoretická část je rozdělena na čtyři části. Cílem této části je sumarizovat poznatky o konceptu resilience učitelů, tuto část tvoří základní východiska pro empirické šetření, výzkum tedy navazuje na teorii. V první kapitole objasňuji profesi učitele a jeho profesní trajektorii. Druhá kapitola teoretické části pojednává přímo o konceptu odolnost, dále však pracuji především s pojmem resilience. S touto kapitolou velmi úzce souvisí i vybrané koncepty, které se o resilienci zmiňují. V další kapitole se věnuji důležitosti učitelského sebepojetí, které jde s resiliencí ruku v ruce. V poslední kapitole zakončuji teoretickou část výzkumy, které se resilienci věnují, a plynule tak navazuji právě na výzkumnou část.

Cílem výzkumné části mé diplomové práce je zjistit míru resilience učitelů mateřských škol, a to na základě dotazníkového šetření. K tomuto byl využit dotazník Connor-Davidson Resilience Scale (dále jen CD – RISC). Dotazník celkově obsahuje 25 položek, respektive výroků. Analýza dat z dotazníku je dále podpořena tematickým psaním učitelů mateřských škol. Nejdříve tedy popisuji úvod do samého výzkumu, cíle, navazující dílčí cíle a výzkumné otázky. Poté popisuji svoji výzkumnou metodu a charakteristiku výzkumného souboru. Největší úsek praktické části samozřejmě tvoří kapitola pojímající o analýze mých získaných dat. Na závěr tedy uvádím i samotné limity a také závěrečnou diskuzi k výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESE – UČITEL

O učiteli a učitelské profesi najdeme nespočet článků a literatury jak české, tak i zahraniční. V následujících kapitolách rozebírám učitele z pohledu jeho vývoje, tzv. profesní trajektorie. Otázkou zde však stále zůstává, zda je učitelství vůbec profesí či semi-profesí, o tom se zmiňuji ihned v následující podkapitole.

1.1 Profese či semiprofese?

Profese učitele je dána tím, že se musí neustále učitel jako osobnost vzdělávat a permanentně rozvíjet. V dnešní době se stává nutností, aby na sobě učitelé pracovali, snažili se získávat stále nové informace a šli s dobou. Být dobrým a inovativním učitelem je žádoucí i vzhledem k rychle se měnící společnosti, která klade neustále jiné požadavky.

Zda však můžeme u tohoto povolání používat pojem profese je stále velmi diskutabilním tématem. Již delší dobu totiž probíhá diskuse o profesionalizaci učitelství. V různých článcích se tak objevuje spojení slov profese a učitelství, jinde se můžeme setkat právě i s pojmem semi-profese.

Pokud tedy hovoříme o profesi, Štech in Bendl & Kucharská (2008) uvádí, že „*musí jít o činnosti, které se opírají o poznatky vyžadující speciální vzdělávání; to je dlouhé a spočívá ve velké míře na hluboké teoretické přípravě (poznatky a dovednosti profesionála se nedají v rozhodující míře osvojit praxí a nápodobou).*“ Profesi také můžeme charakterizovat pomocí atributů. Právě danými atributy se profese vyznačuje a není zcela jisté, zda učitelství tyto atributy naplňuje. Charakteristické znaky profese (trait approach) popsal Greenwood již roku 1954 a shledáváme je i v nynější literatuře. Jsou to:

Systematická teorie (systematic body of theory), která zahrnuje soubor znalostí a dovedností. Ty jsou předávány akademickým vzdělávacím systémem. Je to rys, který se neobjevuje u neprofesionálního vzdělávání.

Profesionální autorita (professional authority) značí respekt ze strany ostatních profesí a také oborů, zároveň také respekt klientů, kteří si přicházejí pro pomoc. Rozdíl zde spatřujeme mezi klienty, se kterými se pracuje v profesionálním zaměstnání a zákazníky, se kterými se pracuje v neprofesionálním zaměstnání. Ve vztahu odborník – klient je odborník ten, kdo určuje, co se bude s klientem dít, klient tedy přistupuje k jeho rozhodnutí jako k platnému. Kdežto zákazník je ten, kdo určuje, co potřebuje a co je pro něj dobré.

Komunitní sankce (sanction of the community), které udávají přiznaná privilegia. Například je to kontrola vstupu do profese. Může to být také získávání nejrůznějších intimních informací.

Etický kodex (regulative code of ethics) reguluje jednání příslušníka profese.

Profesní kultura (the professional culture) vytváří sociální role, které patří k té dané profesi. Zahrnuje také specifické hodnoty, normy a symboly, které si daná profese nese a která se odráží také na chování vně interakce příslušníků dané profese stejně tak, jako i uvnitř.

Etzioni přišel roku 1969 s pojem takzvaných semi-profesí. Za znaky těchto semi-profesí uvádí příliš velký počet členů profese, příliš velký počet žen v dané profesi a také fakt, že je vykonávána ve velkých byrokratických organizacích se svojí hierarchií, v nichž vládne jistá administrativní autorita, která se liší od autority profesních korporací a také od korporací, které jsou založeny na autonomii a kreativitě jejich jedinců. Vše, co tedy on pojímá jako znaky semi-profesí se váže i na povolání učitele.

Spilková (2007) hovoří o tom, že je nutné jít ruku v ruce s novodobým pojetím učitelství profese a je důležité být v souladu s evropskými vývojovými trendy. Vašutová (2004) se přidává k diskusi, zda je učitelství profese či semi-profese a přiklání se ke konsensu přijetí na každém z nás. Učitelství je fenoménem, který neustále graduje či naopak degraduje, a to díky nejrůznějším změnám ve společnosti, nejen však ve vzdělávacím kontextu.

Samozřejmě za profesionalizací učitelství stojí samotní učitelé. Jsou to oni, kdo mohou měnit vnímání a pojmání učitelství jako takového i skrze společnost a působení v ní. Guerriero (2017) v publikaci OECD opírá debaty ohledně stavu vzdělávání a učitelství jako semi-profese na údajích výši výdělků, stejně tak se vyjadřuje ke stavu škol, velikosti tříd pro velké množství dětí, vysoké pracovní zátěži, ale třeba i k nedostatku profesního rozvoje a velké administrativní povinnosti učitelů, které také deklasují učitelství povolání.

Já osobně se i přes všechny názory přikláním k pojmání učitelství jako profesi, a to samozřejmě i učitelů v mateřských školách. Učitelé MŠ k vykonávání svého povolání musejí být v oboru vzdělání, musejí tak disponovat znalostmi z oboru. Se vzděláním učitelů mateřských škol je bohužel toto shazováno faktem, že postačuje středoškolské vzdělání s maturitou v oboru předškolní vzdělání. Otázkou ale zůstává, jak je to s prestiží učitelů, toto téma však nastiňuji v další kapitole.

1.1.1 Prestiž učitele očima společnosti

Už od pradávna hrálo ve společnosti velkou důležitost také její rozvrstvení, sociální stratifikaci, což můžeme označovat také jako prestiž. Vnímání prestiže je spojováno s jedincem, se společenskými skupinami, ale zároveň také s pracovníky daného povolání (Sochorová, 2014).

V posledních letech provází roli učitelů poměrně mnoho změn. V roce 1989 se učitelská profese objevovala zejména na prvních dvou příčkách, od roku 1990 si učitelé pohoršili a jejich prestiž tak spadla na pátou až šestou příčku. Od roku 2000 se však opět objevila na místě třetí až čtvrtém, kde se nadále držela až do roku 2011, kdy byla opět sesunuta na čtvrtou až pátou příčku za lékaře, vědce a zdravotní sestru. Na stejných místech se tak drží i do roku 2019. Čtvrtá příčka ale patří vysokoškolským učitelům, o jednu nižší poté učitelům na základní škole (Sociologický ústav AV ČR, 2019). Myslím si, že by bylo zajímavé nadále vnímání prestiže učitelství sledovat zejména v rámci distanční výuky při epidemiologické situaci způsobené onemocněním SARS-CoV-2.

O tom, jak zde v naší republice celá situace ohledně nazírání na učitele v mateřské škole je, zůstává trochu otázkou. Dalo by se říci, že na důležitosti tato profese nabyła se zavedením povinného předškolního vzdělávání. Na druhé straně zde stojí fakt, že učitelé v mateřské škole stále postačuje středoškolské vzdělání s maturitou. Vnímání prestiže učitelského povolání je, dle výše zmíněného, poměrně stabilní. Majerčíková & Urbanecová (2020) samy zmiňují, že v rámci hodnocení učitelů mateřských škol můžeme jen předpokládat z všedních zkušeností, jaká je jejich prestiž. Tyto zkušenosti nás spíše navádějí směrem dolů, k nízké prestiži. Uvádí, že celkově zkoumání této oblasti je velmi málo evidováno. Ostatně také přiznávají, že předškolní vzdělávání by v České republice nabylo na důležitosti v rámci vyššího kvalifikačního stupně učitelů. Toto tak může vést nejen ke zvýšení společenské prestiže, ale také to podporuje podmínky pro profesionalizaci tohoto povolání. Z výsledků jejího výzkumu vyvstalo, že *„zkoumané učitelky pociťují nepřiměřené postavení ve vzdělávacím systému vzhledem k učitelům na navazujících stupních škol.“*

Mohlo by se zdát, že vzhledem k vysoké feminizaci bude mít tento fakt negativní dopad na hodnocení učitelské profese. Z výsledků výzkumů je však patrné, že se nebere ohled na muže-učitele či ženu-učitelku. Samotní učitelé mateřských škol ale často na své povolání nahlíží skepticky, stejně tak rodičovská veřejnost. Důvodem, který v tomto hraje roli je zejména nízké finanční ohodnocení, studium, které se vzhledem k ostatním může zdát

snazší a zároveň také neexistuje jasně dán způsob, jak objektivně posoudit efektivitu práce učitele (Průcha, 2002).

Problematika toho, jak lidé vnímají učitelé mateřských škol a jak je na ně celkově nazíráno společností a médií tkví také v tom, že za učitelem stojí spousta tzv. “skryté práce“. Obecně vzato, lidé vidí pouze onu práci ve třídě, tu přímou. Chybí ale vnímání učitelovy další práce, příprav na výuku, nošení práce domů, celková práce mimo prostory pracoviště. Může se pak zde narážet také na skutečnost, že jsou učitelé hodnoceni jak za přímou, tak i nepřímou práci (Gillernová et. al., 2012). Když k tomu přidáme ne zcela jednoduchou komunikaci s rodiči a dalšími příslušníky rodin dětí, je to najednou tolik práce navíc, kterou však i přes jistou obtížnost někteří berou jako samozřejmou, a ne nijak složitou v životě učitele.

Za vnímáním povolání učitelů mateřských škol stojí dle mého také jedinci zvnějšku. Jednoduše řečeno – stojí za tím samozřejmě přístup vlády státu, který ovlivňuje také vidění učitelů danou společností. To, jak se v dnešní době hovoří o učitelích a jejich práci samozřejmě můžeme pojímat různě. Obecně vzato, zajisté existují horší i lepší učitelé, a právě i to může být důvodem toho, jak někteří lidé na učitelství pohlíží.

1.2 Profesionální trajektorie učitele

Obdobně jako u jiných profesí existují určité vývojové etapy a profesionální trajektorie, existuje tak také i u učitelů. Dáno je to staletou historií, kam tato profese sahá. Podle Průchy (2002) je však zvláštní, že čím je etapa profesionální dráhy učitele vyšší, tím je považována jeho práce za kvalitnější. Což však ale zároveň nemůžeme podle něj jednoznačně prokázat. Průcha et al. (2013) popisují profesionální dráhu (trajektorii) jako *„průběh konkrétně vykonávané profesionální činnosti během života člověka, sled povolání. Předchází jí vzdělávací dráha, tj. posloupnost absolvovaných druhů a úrovní vzdělání.“*

Můžeme tedy rozlišit určité fáze vývoje učitele. Množství a pojmenování těchto fází není jednoznačně dáno, jelikož se tomuto tématu věnuje mnoho autorů. Pro svou práci jsem si vybrala model profesionální trajektorie dle Alana (1989) in Průcha (2017) ve spojení s resiliencí jedince. Aplikuji tuto profesionální trajektorii i s ohledem na téma mé práce, o této trajektorii se zajisté dá hovořit také u učitelů mateřských škol.

1.2.1 Volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství)

Příznačným pro tuto dobu je zde dlouhodobě přetrvávající motiv, který koresponduje se vzpomínkami, dosavadními zkušenostmi i zážitky jedince, které tedy předchází právě k volbě učitelské profese. Právě ona motivace a motiv, který vzájemně velmi úzce souvisí s volbou učitelské profese, je klíčovým pro rozvoj profesionality učitele. S volbou také podle Wiegerové & Gavory (2014) souvisí mezilidské interakce jedinců, také jejich jednání v daném prostředí jak kulturním, tak sociálním. To vše se poté opírá o „*individuálně konstruovaný koncept učitelství.*“ Nicméně neexistuje žádný vrozený koncept učitelství, tvoří se v průběhu života. Průcha (2017) např. shledal, že „*čím dřív se tázaný rozhodoval pro pedagogickou fakultu, tím spíše je orientovaný na učitelství.*“ Gavora (2002) ve svém výzkumu přišel se závěry o tom, jakými etapami učitel prochází při stávání se učitelem, a to „*prvotní inspirace učitelstvím, vytvoření role učitele, identifikace s rolí učitele, prvotní vize, zpřesňování pod vlivem dalších zkušeností, rozhodnutí stát se učitelem*“.

Vašutová (2004) uvádí mimo jiných osobnostních předpokladů pro výběr jakékoliv kategorie pedagogického pracovníka právě také psychickou odolnost jedince. Zda je spíše rezistentním či náchylným k stresovým situacím a změnám. Toto by jedinec měl zahrnout do výběru svého budoucího povolání jako učitele. Každý jedinec má ale svůj vlastní příběh spojený s volbou učitelské profese. Motiv se promítá poté do dalšího života a udává tak směr života daného jedince.

1.2.2 Profesní start (vstup do povolání)

U této fáze Průcha (2017) zmiňuje, že jde o fázi plnou experimentů a fázi protkanou řadou dalších úskalí. Do kdy je ale učitel začátečníkem se autoři zcela neshodují. Například Horák (1996) pojímá za učitele začátečníka od jednoho do tří let od doby, kdy nastoupí do své praxe. Literatura od Dytrtové & Krhutové (2009) popisuje, čím by měl začínající učitel disponovat, neomezuje to však na roky. Takový učitel by tak měl být odpovědný za plánování a organizování dění ve třídě. Měl by mít odborné znalosti a vědomosti a praktikovat různé strategie k vedení dětí. Stejně tak by měl navozovat příjemnou atmosféru, ovládat efektivní komunikaci nejen při komunikaci s dětmi, ale i s dalšími pracovníky školy a stejně tak by měl provádět sebehodnocení. Průcha, Walterová & Mareš (2009) toto období dokonce protahují do prvních pěti let profesní praxe.

V základních školách je poměrně běžné mít ve svých začátcích také mentora, uvádějícího učitele. Tato kompetentní osoba disponuje již léta praxe a provádí tak nového učitele do jeho začátků a předchází se tak u začátečníka šoku z reality. S mentory se však můžeme setkat i na půdě mateřské školy, nejsou bohužel však tak běžnými.

Začínající učitel je tedy ten, který již disponuje pedagogickými znalostmi získanými především ze svého studia, zároveň se ale učí edukačním postupům, zjišťuje a seznamuje se s okolím a svojí prací celkově. Začíná si formovat své učitelské já.

Průcha (2002) hovoří také o profesním nárazu, kdy začínající učitel nemusí vždy zažívat po nástupu čistě šok. Závisí krom klimatu školy a komunikaci s kolegy a dětmi také na míře vlastní psychické odolnosti. Start učitele v jeho profesním životě je specifický. Od prvního dne učitel přebírá veškeré povinnosti, které s sebou učitelské povolání nese. Začínající učitel je tak vhozen do systému plného povinností. Steffy et al. (2000) zmiňují, že právě toto období je pravděpodobně jedno z těch nejsložitějších, jelikož učitel začíná střídat velké množství výzev. Osobnostně mu tak právě může dopomoci větší míra resilience.

1.2.3 Profesní adaptace (první roky v povolání)

Druhou fází trajektorie je adaptace učitele. Jak jsem již naznačovala v předchozí etapě, je důležité se pokusit vyhnout tzv. šoku z reality, který nastává v momentě, kdy se realita zcela neshodává s představami učitele. K tomuto období se určitě váže také sebehodnocení práce a svého výkonu. O tom se více věnuji v kapitole 3.

1.2.4 Profesní vzestup (kariéra)

V nadcházející fázi učitel již díky svému sebevědomí stoupá. I v této fázi by učitel měl dbát na sebezdokonalování a na učení se. Samozřejmostí je také získávání nových zkušeností, dovedností, znalostí, aktualizovat své dosavadní poznatky a aplikovat je. Učitel by měl být sebekritický, také vzhledem k tomu, že práce učitele je závislá na celoživotním vzdělávání. Učitelé jsou již v tomto období většinou poměrně dosti rezistentní vůči změnám a různým vlivům.

1.2.5 Profesní stabilizace (zkušený učitel)

Toto období pro učitele můžeme také označit jako období, kdy se učitel již označuje jako expert. Tento expert pak pomocí svých znalostí a zkušeností dokáže provádět různé

záležitosti, které buďto další jedinci vůbec neovládají, či je neprovádějí tak spolehlivě a efektivně (Kalhoust & Obst, 2009). Tomuto učiteli už také není nabízena soustavná odborná pomoc jako na jeho začátcích. Zkušený učitel by se ale i nadále měl vzdělávat (Průcha, 2017). Učitel má již vytvořený svůj styl práce, řeší každodenní záležitosti a pedagogické situace, je psychicky rezistentní a jak jsem již zmiňovala, měl by chtít stále získávat a osvojovat nové poznatky a poté je také předávat dál jako mentor, o kterém již v této práci byla řeč. Tím pádem by měl být také tomuto učiteli předán prostor a čas, ale i finanční prostředky k tomu, aby se mohl nadále profesně rozvíjet.

Velkou pozornost by však učitel měl i v této fázi věnovat své resilienci. Povolání učitele je neustále vystavováno nejrůznějším frustrujícím a náročným situacím, kterým musí učitel čelit. Rodiče dětí, kolegové i děti samotné se stále proměňují a učitel se tak setkává s novými lidmi a situacemi, na které musí reagovat. Odraz zde právě vidím v tom, jak moc je či není schopný takovým vlivům odolávat a jak se dokáže se stresovými situacemi vyrovnat i přes fakt, jak zkušený učitel již je. Průcha (2002) zmiňuje, že učitel, který není vybaven dostatečnou resiliencí, bude nadále spíše nespokojen. Zkušený učitel sebe vnímá jako výkonného, úspěšného, pozitivního a optimistického. Jeho osobní spokojenost a resilience je tak daleko vyšší.

1.2.6 Profesní vyhasínání (vyhoření)

Profesní vyhasínání je bráno za závěrečnou etapu v celém profesním vývoji učitele. Učitel se již uchyluje ke stagnaci a často mívá negativní postoj ke svému dalšímu vzdělávání se, ke svému profesnímu rozvoji. Může se cítit nepotřebným, má nižší ambice a tím pádem může dojít i k syndromu vyhoření. Viz další kapitola. Vše samozřejmě velmi úzce souvisí s resiliencí učitele.

1.3 Burn-out a resilience

S pojmem “burn out“ přišel v roce 1974 americký psychoanalytik Freudenberg. V dnešní době se s tímto pojmem můžeme již setkat velmi často. Postihuje velký počet lidí a to zejména ty, kteří pracují s dalšími lidmi. Výskyt je pak ale typický především v oblasti pomáhajících profesí, kam mimojiné patří také učitelé. Stock (2010) uvádí, že k vyhoření nastává zejména pokud je narušena rovnováha mezi tím, kdy je jedinec aktivní a jeho odpočinkem. Stejně tak, jak je každý jedinec rezistentní vůči změnám. Osobnost a charakteristika jedince ovlivňuje míru ohrožení vyhoření. Jedná se zde totiž o to, že jde o

velmi širokou škálu symptomů a to obzvláště v oblasti psychické, zčásti v oblasti sociální i fyzické. Rozhodla jsem se tomuto tématu věnovat samostatnou podkapitolu, jelikož syndrom vyhoření dle mého názoru silně koresponduje s tématem mé diplomové práce. Změny, které nastávají v různých okamžicích profesní dráhy učitele totiž mohou vyvolávat různorodé problémy.

Tím, že jsou učitelé neustále přítomni v různých konfliktních a stresových situacích, je také vyšší riziko vyhoření. I učitel v mateřské škole je v neustálém kontaktu s druhými lidmi, se kterými průběžně komunikuje, je jimi kontrolován a sledován a to nejen na půdě školy, ale i mimo ni (Švamberg Šauberová, 2018). U učitelů mateřských škol, kteří jsou neustále vystavováni stresu se pak objevuje např. profesní neefektivita, rozvoj různých duševních chorob, také velká únava atd.

U učitelů je důvodem pro příčinu vzniku syndromu vyhoření právě přetrvávající stres, který není časem nijak redukován. Podle Urbanovské (2011) je však stále ještě velký otazník a mnoho bílých míst v oblasti boje a celkové prevenci proti tomuto promílaného fenoménu. „*Různé studie přinášejí přehled hlavních zdrojů učitelského stresu, mezi nimiž zaujímá významné místo špatné chování a postoje žáků, časová tíseň, nedostatečné společenské ohodnocení, špatné pracovní podmínky a konflikty s kolegy (například Kyriacou, Sutcliffe, 1991; Vašina, 1997; dle Holeček, Jiřincová a Miňhová (2001); Řehulka, Řehulková, 2001, aj. in Urbanovská, 2011).*“

Východiskem může být supervize, pravidelné setkávání s někým profesionálním zvnějšku. Tento kompetentní člověk tak může pomoci učitelům k retrospektivní autoinspekci. Může pak pomoci například vzájemnému sdílení zkušeností jednoho vyučujícího k ostatním. Supervizor a učitelé se tak setkávají při různých diskusích, kde se probírají profesní témata a různé pedagogické situace. Všichni učitelé mohou reagovat na různé náměty a dopomoci druhým učitelům svojí osobní radou. Tímto se sdružuje nejen partnerství ve škole mezi kolegy, které je často jedním z příčin stresu ve škole, ale také se zdokonaluje sebereflexe daného učitele (Baštecká, Čermáková & Kinkor, 2016). Učitel se opírá o své kvality, které mu pak dávají možnost provádět autoevaluaci. V rámci učitelského sebepojetí se tomu věnuji v kapitole 3.

Samotnou kapitolou by tak mohly být také zátěžové faktory, které ovlivňují průběh učitelského povolání.

1.4 Zátěžové faktory učitelské profese

V průběhu let minulých se v naší zemi nekladl na pracovní spokojenost, zdraví, stresové a jinak zátěžové situace velký důraz. První zmínky o sledování stavu učitelstva byl čistě ze zdravotního hlediska před druhou světovou válkou. Tehdy se předpokládalo, že nejružnější problémy psychické či neurologické učitele nepostihovaly. V důsledku nízké sledovanosti a celkové věnované pozornosti učitelům za socialismu nemáme příliš velké informace o tom, jak učitelé zvládali zátěžové situace v tehdejší době. Jeden z výzkumů však zkoumal pracovní zatížení a únavu učitelů (Ďurič, 1969 in Průcha, 2002). V osmdesátých letech pak přichází výzkum na duševní zdraví osobnosti učitele. Ačkoliv se však může zdát, že demokratický systém přispěl ke zlepšení zdravotní i duševní stránky učitele, stav se ukazuje bohužel jako nereálný. V druhé polovině devadesátých let byly provedeny výzkumy, které ukazují, že zdravotní stav není příliš příznivý, k tomu nepřidává ani rostoucí psychická zátěž, která se projevuje negativními důsledky častěji u mladších učitelů.

Práce učitele mateřské školy bezesporu přináší nespočet nepříznivých a specifických problémových momentů. Zvládání těchto problémů samozřejmě učitele mateřských škol stojí nemalé úsilí. Paulík (2009) o mluví o tom, že *„přesahují-li přitom dané požadavky svou aktuální intenzitou a závažností nebo svým aktuálním nahromaděním nebo dlouhodobým působením pracovní kapacitu učitele, je možno hovořit o stresových situacích příznačných neoptimální pracovní zátěží učitelů.“* V učitelské profesi tak můžeme nalézat nemalé množství různých specifických zátěží, které se mohou promítat do osobnosti učitele, zároveň je to ale kruh, ve kterém se ocitá také spokojenost dětí, rodičů a ostatních účastníků vzdělávání. Jejich pracovní spokojenost je totiž dána mnoha faktory a zároveň se odráží na nejednom místě. Existuje nespočet různých zátěží, které učitele ohrožují na jejich plném zdraví ať už fyzického nebo psychického.

1.4.1 Učitelova role v souvislosti se změnami ve společnosti

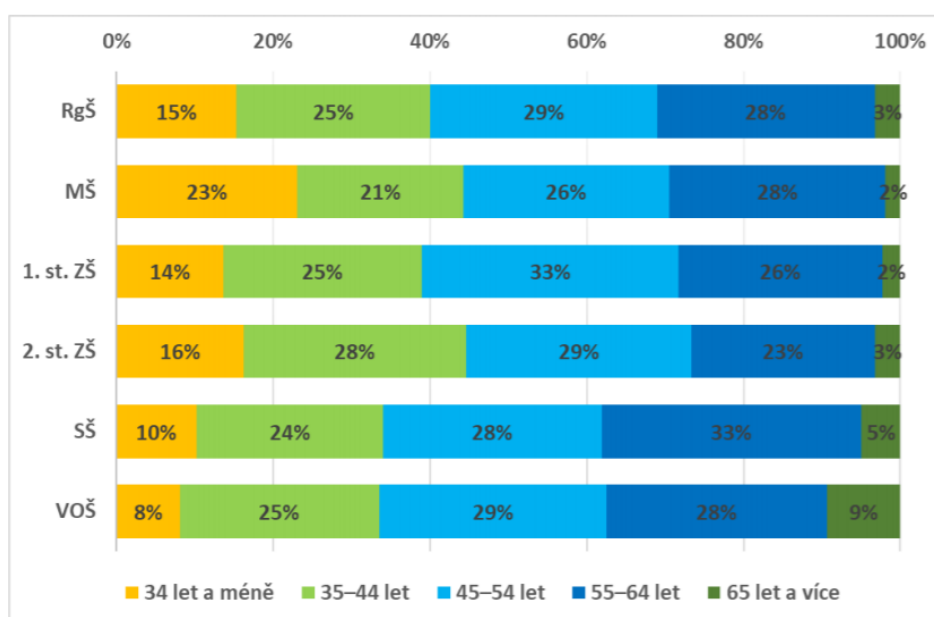
Pro vyhodnocení situace a kroků českého pedagogického výzkumu existují jen různé malé výsledky těchto výzkumů. Celkový obraz o tom, jaký je trend a aktuální stav v postojích učitelů vůči změnám, které se ve školství odehrávají, jaká je kritika učitelů a jak a proč s některými změnami učitelé souhlasí či nesouhlasí (Mareš, 2018).

I podle Průchy (2002) *„jsou málo objasněny postoje českých učitelů ke změnám, inovacím a reformám českého školství.“* Situace se dle mého názoru stále ještě nezměnila. Pokaždé,

když se mění edukační realita, může být tím dobrým směrem nějak upravena, zlepšena – reformována. Tak, jak málo je reformováno české školství, tak zřídka se mění také celková role učitele. Mareš (2018) také zmiňuje, že skrze pedagogický výzkum se k nám dostává jen pár dílčích sond o aktuálním stavu a vývojových trendů postojů učitelů vůči změnám ve školství.

S tímto však souvisí také fakt, že Národní program pro rozvoj vzdělávání, Bílá kniha, byl plně platný jen do roku 2014. Jeho platnost sice nebyla pevně dána, cíle obsaženy v něm však byly nastaveny od pěti do deseti let. Od vzniku tohoto programu však uplynulo již let dvacet, a cíle tak přestaly býti platnými skutečně před dlouhou dobou. MŠMT nicméně roku 2018 vydalo navazující dokument na Strategii vzdělávací politiky 2020 a to Strategii vzdělávací politiky do roku 2030+. Stejně jako všechno ostatní se nemění ani Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, jeho poslední úprava proběhla na začátku roku 2018. Velkou novinkou ve školství je pak také prodloužení povinného vzdělávání, a to o jeden rok povinné předškolní docházky v posledním ročníku. Na straně odpůrců stojí spousta učitelů, rodičů, ale také odborníků skrze tuto problematiku (Matějček, 2005; Těthalová, 2015; Dráň, 2017; Petru-Kicková, 2017; Suchánková, 2017). Zároveň se tak ale může zdát, že učitel v mateřské škole nabývá na důležitosti.

Ne zcela aktuálním trendem, ale stále platným je stárnutí učitelských sborů, jak můžeme vidět na grafu č. 1 níže, s věkovou strukturou učitelů v regionálním školství – mateřské školy, základní školy, střední školy a vyšší odborné školy.



Graf 1 Věkové rozložení učitelských sborů (MŠMT, 2018)

Stejně tak se jeví jako velký problém příliš velká feminizace, komparace platů učitelů v České republice a také ve více vyspělých státech. Velmi diskutovaným je však v dnešní době také rozdíl platů učitelek-žen a učitelů-mužů, tuto oblast však dále neprobírám, jelikož v rámci mateřských škol je feminizace v kolektivech velmi vysoká a o platech učitelů-mužů tak zde nemusí být řeč. Aktuálně je také probíraná situace s nedostatečným počtem kvalifikovaných učitelů (a s tím spojený počet nekvalifikovaných učitelů). Změny, které se v této oblasti možná stanou však ještě stále nejsou zacíleny. Ačkoliv na školách učí zhruba 150 tisíc učitelů, minimálně 6 tisíc dalších jich chybí (iRozhlas, 2019). Změny nařízené ministerstvem se však vesměs v našich krajinách nedějí natolik často, jak by se mohlo zdát.

1.5 Osobnostní vlastnosti učitele mateřské školy

Každý učitel je vybaven určitým souborem vlastností a dispozic. Ty z něj tak mohou dělat buďto dobrého, či špatného učitele a ovlivňují celou jeho profesní kariéru učitele. Nemůžeme zcela vymezit, jaké vlastnosti by učitel v předškolním vzdělávání měl mít a které ne. Učitel může využívat svůj temperament různě. Umět pracovat na sobě samém, prohlubovat znalost svého vlastního já. Popsat osobnost učitele mateřské školy je poměrně dosti složité. Je to pojem spleť a je komplikované jej obsáhnout v celé jeho šíři.

Vědní disciplína, která zkoumá osobnost učitele, její změny a vývoj se nazývá pedeutologie. Tato nauka o pedagogických profesích se zabývá jak klady, tak zápory vlastností učitele. Průcha, Walterová, & Mareš (2009) také zmiňují individuální možnosti, nároky, které toto povolání na učitele klade a v neposlední řadě také ideálními kvalitami učitele. Helus (2009) zmiňuje, „že učitel sám je rozvinutou osobností, to, že své osobnostní kvality svými postoji, svým jednáním a vůbec tím, kým je, co ztělesňuje, je dítěti nejúčinnějším podnětem, aby se jako osobnost rozvíjelo.“

Kohoutek (2009) říká, že pokud zkoumáme osobnost učitele, měly bychom uplatňovat dva přístupy. Těmi jsou přístup normativní a přístup analytický. Normativní, jak už název napovídá, má za cíl určit, jaký by učitel měl být, pokud touží být úspěšným. Analytický přístup je zacílen na zjištění, jaké reálné vlastnosti by konkrétní učitelé měli mít.

V návaznosti na téma diplomové práce např. Mikšík (2007, in Dytrtová, Krhutová, 2009) hovoří o sledovaných komponentech osobnosti učitele v jeho prostředí. Těmito komponenty je právě psychická odolnost, adaptabilita, adjustabilita, schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatie a komunikativnost.

Poměrně častou studií, která se při zkoumání osobností učitelů provádí je studie žádoucích a nežádoucích vlastností učitelů. Účastníci tohoto typu výzkumu jsou obvykle požádáni, aby vybrali žádoucí a nežádoucí vlastnosti učitelů z předem stanoveného seznamu možností. V některých studiích jsou účastníci požádáni, aby svobodně uvedli tyto charakteristiky nebo napsali esej o vlastnostech svého nejoblíbenějšího nebo nejméně oblíbeného učitele. Někdy se využívá i autoevaluace učitelů.

Ve své studii Vujačić (2008) zdůraznil, že učitelé základních a středních škol si jsou vědomi očekávání, která od nich studenti mají. Snaží se tak sladit své chování s těmito očekáváními. Učitelé se však hodnotí přísněji, než je hodnotí studenti a obecně jsou ve své praxi spíše sebekritičtí. O učitelích mateřských škol je v tomto ohledu však napsáno velmi málo. Učitelé mateřské školy ale musí být schopni dodržet jejich povinnosti a odpovědnosti. Učitelé, kteří mají klíčovou roli a jsou klíčovým hráčem ve vzdělávání, by měli být vždy schopni být příkladem a měli by usilovat o to, aby se děti stávaly neustále lepšími (Sukawati, 2019). Mezi autory výzkumů zkoumající charakteristiky dobrého učitele ale neexistuje jasný a jednoznačný konsensus (Průcha, 2017). Tyto výzkumy jsou zaměřené na osobnostní charakteristiky související s dosaženou kvalifikací učitele, jeho mírou zaměření v předmětu nebo oboru, věkem učitele a jeho profesní a etnickou zkušeností, verbální schopností a postoji.

MŠMT roku 2009 přišlo s výzkumem, jak si rodiče a žáci představují ideálního učitele. Odpovědi obou stran se ve výsledku příliš neliší. Odlišnost můžeme spatřit pouze v pořadí daných kritérií. Důležití jsou tak podle nich připravení učitelé, kteří zastávají spravedlivý přístup. Měli by podle nich býti hlavně lidštití, býti skutečnými osobnostmi. Významnou roli podle nich hraje také vytvoření příjemné klimatu ve třídě.

Zde tedy navážu velmi zajímavým tématem, a to bází moci učitele ve třídě. Tímto tématem se věnovali autoři Vlčková, Mareš, Ježek & Šalamounová (2017). Koncept moci učitele dle nich můžeme definovat v kontextu „*výukové interakce prostřednictvím jeho základních vlastností, mezi něž řadíme cirkularitu, situativnost a reciprocitu.*“ Ona cirkularita moci nám udává, že právě moc je ve třídách škol všudypřítomná. Je to takový prostor, kde probíhá interakce mezi učitelem a dětmi. Moc zde zůstává, nevytrácí se. K cirkularitě má velmi blízko situativnost. Ta znamená, že mocenské vztahy ve třídě se mění při různých situacích a v různých rovinách. Reciprocita je zde ve smyslu recipročního vztahu. Při tomto dochází k ovlivňování jednání, hodnot a postojů. Kašćák (2006) naznačuje, že moc učitele je dána mocí instituce, kterou učitel reprezentuje a také z jeho vlastních charakteristik, díky kterým pak ovlivňuje děti. Mareš (2013) hovoří, že nelze brát moc

čistě jako vlastnost učitele, a to ani v mateřské škole. Je podle něj přisuzována jako vztahová rovina. Ale právě díky ní učitel usuzuje, jaké závěry jeho jednání směrem k dětem bude mít.

Osobnostní vlastnosti učitele tak do velké míry ovlivňují, jak moc zvládá či nezvládá zátěžové situace, které se v jeho povolání objevují ve velké míře. Osobnost učitelů mateřských škol je zcela zajisté opět dána vysokou feminizací a tím, s jak malými dětmi se ve své praxi tyto učitelky mohou setkat.

2 TEORETICKÝ KONCEPT ODOLNOSTI / RESILIENCE

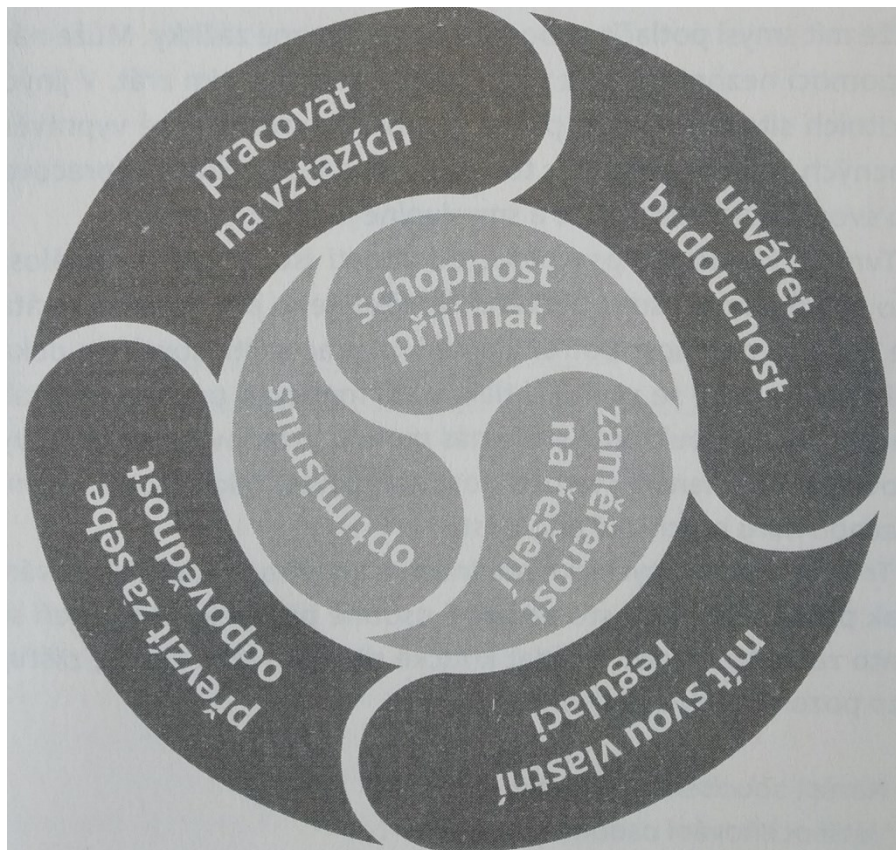
S termínem odolnost se můžeme setkat v různých kontextech a také v rozdílných vědních disciplínách. V oborech jako fyzika či biologie můžeme odolnost spatřovat jako odolnost materiálu či živočichů proti různým nemocem, únavě, chladu apod. Vedle toho zde stojí odolnost psychická, která bývá považována za odolnost proti stresu a zátěži (Paulík, 2017). Zde se však můžeme setkat se zaměřováním pojmů odolnost a resilience.

“V současné době je resilience chápána jako osobnostní vlastnost, souhrn vlastností/faktorů, výsledek adaptace či proces“ (Novotný, 2014). Pro pochopení toho, jak je člověk jako individuum odolný proti nejrůznějším faktorům se zkoumají procesy, na základě těch se vyhodnocuje, jak je osobnost odolná. Resilience je však v dnešní době velmi nejednotně pojímána a neexistuje jeden pohled na to, co jí vlastně rozumíme, jak ji máme přesně definovat, co obsahuje a jak ji chápat jako celek. Popsat uceleně tuto problematiku přímo s konceptem resilience je komplikované (Novotný, 2014). Konsensus napříč autory je však ten, že jde o schopnost jedince konfrontovat se s nepříznivými vlivy okolí (Šolcová, 2009). Přenesenými slovy můžeme charakterizovat resilienci také jako schopnost získat zpět ztracené síly, vrátit se do původního ideálního stavu (Davidson et. al, 2005).

Mastenová (2010) uvádí, že největší rozmach ve zkoumání resilience psychology a psychiatry najdeme po druhé světové válce. Připisuje to zejména faktu zasažení psychiky miliónů dospělých, ale i dětí. V současné době se o tomto termínu hovoří více. Hovoříme tak o resilienci zejména ve smyslu procesu interakce člověka s prostředím, které ho obklopuje. Tato změna se odrazila také v odborném názvosloví. Dříve se hovořilo spíše o něčem statickém, a to právě máme na mysli odolnost. Dnes je již více používaný termín resilience, který je více dynamický, pružný (Šolcová, 2009).

Autor Novotný (2010) se zabývá tím, jestli vůbec existuje resilience jako vlastnost, či ne. Uvádí sporné užívání definicí, které jsou často vytvářeny spíše ad-hoc. Autor považuje za důležité uvažovat nad tímto slovem v kontextu kultury, společnosti i jednotlivce. Jde tedy o to, jak daná kultura či jednotlivec uvažuje nad zdánlivě zátěžovou situací, jak ji vyhodnocuje, jak reaguje a projevuje se, případně také můžeme hovořit o tom, jaké schopnosti u jednotlivce předpokládáme ve smyslu reakce. Měli bychom rozlišovat, zda jde o protektivní faktory či amelirativní faktory. U prvně zmíněných se jedná o faktory, které zmírňují dopad zátěže, u druhého jde o faktory, které nadto zlepšují adaptaci

organismu a tím tak zvyšuje jeho resilienci. V případě krize, která u člověka při odolávání nějaké strasti přichází je vyvrcholením hluboká změna. Vše však záleží na osobních zkušenostech, a zda rozpoznáme, jaké možnosti nám tato nová zkušenost poskytuje. Gruhl & Körbächer (2013) uvádí názorný model psychické odolnosti (viz obrázek č. 1). Ten představuje trojici základních postojů (uvnitř) a čtveřici aspektů chování ve vzájemné propojenosti (zvnějšku).



Obrázek 1 Model psychické odolnosti (Gruhl & Körbächer, 2013)

Jak lze vidět, autoři předpokládají, že základem zvládnání strastí je optimismus, schopnost přijímat a zaměřit se na řešení. Předpokládá se tedy, že pokud člověk zvládá situaci odhadnout a vyhodnotit ji jako závažnou, měl by mít schopnost regulace a převzít za sebe odpovědnost v celé své šířce, myslet na to, jak se tato situace promítne do budoucna a adekvátně pracovat také na sociálních vztazích. Je potřeba však také zmínit, že psychická odolnost se v průběhu života mění, kolísá, stoupá a zase padá. Mění se podmínky, v jakých člověk reaguje na určité situace, mění se jeho sociální role, postoje atd. Člověku se tak může zdát, že se na určitou zátěž v dané oblasti adaptoval, pokud však přichází zátěž v oblasti jiné, je také jiné odolávání proti daným záležitostem (Paulík, 2017).

Ačkoli se v názvu práce objevuje právě ona odolnost, přikláním se spíše k používání slova resilience jako termínu živého a ohebného. Ve smyslu pružnosti a ohebnosti zde vidím zejména fakt, že resilience je proměnná, dá se na ní pracovat a měnit ji.

2.1 Specifika resilience u učitelů

Pokud hovoříme o resilienci v konceptu učitelství, můžeme podle Luthara (2000) hovořit, že jde o jev, který je do jisté míry neustále ovlivňován individuálními okolnostmi, situacemi a také prostředím, ve kterém se učitel nachází. Resilience učitelů mateřských škol je také ve spojení s přesvědčením o jejich vlastním povolání. Tohle přesvědčení se však časem může měnit ve spojitosti s tím, když učitelé nenavážou silnější spojení s dětmi/žáky/studenty, kolegy a jeho nadřízenými (Johnson, 2004 in Gu & Day, 2013).

Howard & Johnson (2004) označují za odolné učitele ty, kteří dokážou adekvátně reagovat, i když nastane obtížná situace. Tito učitelé jsou také schopni se vcítit do dětí ve třídě a omezují své negativní emoce a soustředí se jen na ty pozitivní. Kvalita a resilience učitelů se tak postupně dostala do popředí důležitosti, a to zejména proto, že se velmi pozitivně odráží na výsledcích vzdělávání dětí.

Tím, že resilience je něco, co se jako člověk může naučit, lze ji i u učitelů do velké míry rozvíjet pomocí různých schopností a dovedností, kam můžeme řadit komunikaci, kontrolu vlastních emocí, pozitivní smýšlení apod. a to nejen v osobním životě, ale právě také na pracovišti, kde učitel působí. Resilienci by učitel měl udržovat a v případě potřeby rozvíjet, jelikož dokáže přispívat v setrvání jeho rozhodnutí a stání za svými názory, což je v prostředí školy velmi důležité. Míra resilience se také mění v průběhu let působení v učitelském povolání. O tomto se však zmiňuji již v kapitole 1.

2.2 Vybrané koncepty ovlivňující resilienci

Každý jedinec reaguje na rozdílné situace jinak. Jak již bylo nastíněno, i když se zdá, že někteří učitelé v mateřské škole jsou již úspěšně adaptováni v dané oblasti, jiná oblast jim může znova způsobit nepříjemnosti. Každý učitel je však osobnostně a charakterově odlišný a v závislosti na tom se pak také odráží, jak je odolný vůči rozmanitým problémům. Vysoká míra resilience se nazývá stabilita, její opak je pak nízká schopnost resilience čili labilita. V dalších podkapitolách se snažím nastínit různé koncepty resilience.

2.2.1 Sense of coherence

Jako první uvádím smysl pro soudržnost, v angličtině nazývanou jako sense of coherence (dále jen SOC). Křivohlavý (2009) ji taktéž nazývá jako smysl pro integritu. Pojem vznikl ve 20. století a poprvé jej použil izraelský sociolog medicíny A. Antonovský. Podle jeho pojetí rozumíme pod pojmem koherence dvojí smysl. Jednak jde o soudržnost v sociálním slova smyslu – pospolitost ve skupině lidí a jednak o ucelené srdce člověka, jinak řečeno také v dnešním světě jako pevný charakter. Antonovský formuloval koherenci třemi základními charakteristikami, těmi jsou srozumitelnost situace, smysluplnost boje a zvládnutelnost úkolu. Všechny tyto charakteristiky jsou vnímány jako dimenze, které mají své kladné i záporné póly. Všechny tyto dimenze rozebírám níže.

První uvádím srozumitelnost – comprehensibility. Jedná se o kognitivní stránku SOC, kdy jde o chápání světa jako celku podle logicky daných řádů. To, co člověk může nějakým logickým způsobem pochopit. Kladný pól je zde ve smyslu chápání nejen nějakého výseku ve světě, ale v celém chápání obrazu světa. Přitom celek i jeho detaily dávají jedinci smysl. Negativním pólem zde rozumíme vidění světa jako roztříštěnou mozaiku, chaos. Neexistuje zde žádný řád a pochopení. Nic není pevné a spolehlivé.

Druhou dimenzí je smysluplnost – meaningfulness. Je to motivace člověka k cíli jeho života. Kladný pól zde znamená, že jedinec bojuje za to, aby dosáhl svého cíle i přes to, že musí bojovat. Zajímá se o to, co mu stojí v cestě a dává do toho svou energii. Zároveň takový člověk věří, že pokud dojde k cíli, bude u druhých lidí kladně ohodnocen a dojde k uznání. Negativní pól je zde charakterizován jako odcizení. Tito lidé se v situacích neangažují, nejde jim o to, oč běží. Rádi se poté také vyhýbají lidem a sociálním stykům (Křivohlavý, 2009).

Poslední zmíněnou je zvládnutelnost – manageability. Jedinec chápe, že „*zdroje jsou nám k dispozici a jsou adekvátní k těm požadavkům, které na nás stimuly kladou*“ (Koukola, 2000).“ Kladný pól je pro člověka ovládnutí dané situace, přiměřeným rozvrstvením energie a sil. Negativní pól naopak staví člověka do situace, kdy zjišťuje, že je nějaký úkol „nad jeho síly“.

Ke všem třem zmíněným dimenzím existuje diagnostická metoda, stvořena samotným autorem Antonovským. Tato diagnostická metoda zjišťuje, jaké je chápání světa, života, ale i sebe samého. Tato psychologie často využívaná metoda tak ukazuje, kdo je zdatným bojovníkem nejen se stresem od těch slabších (Křivohlavý, 2009).

2.2.2 Hardiness

Hardiness znamená tuhost, zdatnost, v překladu tedy také schopnost neústupně a vytrvale bojovat s různými potížemi. V naší zemi se používá hardiness podobně jako SOC, tedy jako určitá nezdolnost (Kobasa, Maddi, Kahn, aj., 1982 in Paulík, 2017).

Nejrůznější studie pak ukazují, že čím více jsme v běžném životě vystavení stresu, tím spíše jsme pak náchylnější nejen k psychickým, ale také somatickým problémům. Tuto proměnnou si ve své výbavě nese každý jedinec. Jejími složkami jsou:

„přesvědčení o vlastních možnostech ovládat a zvládat dění (control);

výzva (challenge);

a osobní zaujetí (commitment) (Paulík, 2017).“

Kobasová (1979), autorka celé teorie, tak pod těmito složkami zařazuje celou tzv. hardiness – osobnostní tvrdost.

Pokud jsou komponenty hardiness rozvinuty, jedinec tak na sebe samého pohlíží jako na aktivního účastníka dění, do kterého on může kdykoliv zasáhnout a ovlivnit tak jeho další vývoj. Aktivitám se však věnuje naplno, bere je za smysluplné a setrvává u nich, i když přichází určité nepříznivé okolnosti. Jak hovoří výzkumy (Parkes, 1994, u nás Vašina & kol., 1995 in Kebza, 2005), „*vztah odolnosti ve smyslu hardiness ke zvládnání stresu a subjektivně hodnocenému zdraví, kdy lidé s vyšší úrovní hardiness se cítili zdravější (Kebza, 2005).“*

Pokud se však u člověka objevuje nedostatečně rozvinutá charakteristika hardiness, je pro něj příznačný pocit bezmoci, stejně tak pocit beznaděje či marnosti.

2.2.3 Self-efficacy

Překladem je toto slovní spojení chápáno jako profesní zdatnost či osobně vnímaná zdatnost (Gavora, 2008). Tato zdatnost pak ovlivňuje nejrůznější sféry života jedince, jeho výkon či kvalitu života. Podle Bandury (1994, in Gavora, Mareš, Svatoš & Wiegerová, 2020) představuje tento pojem přesvědčení lidí (nazýváno jako *beliefs*) o svých dovednostech či způsobilostech (*capabilities*) docílit specifických stupňů výkonnosti.

Jelikož je ale potencialita člověka velmi objektivní, může mít jedinec přesvědčení o tom, že má velmi silnou potencialitu vykonávat jisté činnosti, zároveň se ale může toto přesvědčení lišit od skutečnosti. Na opačné straně existují jedinci, kteří ačkoliv mají silné

potenciality, mají nízkou self-efficacy. Otázkou je, které verze ze dvou výše uvedených se zdá jako pozitivnější. Wiegerová & kol. (2012) zmiňují, že první případ je využitelnější. Lidé s tímto přesvědčením totiž konají tak, že mají silnou self-efficacy a tím pádem pak také konají a uvažují lépe než lidé, kteří mají tuto schopnost slabou. Tato charakteristika se ukázala jako abnormálně dobrým faktorem proti stresu. Dá se říci, že lidé, kteří vnímají svoje vlastnosti jako velmi silné, mohou pak lépe řídit chod dění, lépe zvládnou své vlastní emoce a čelit zároveň i neblahým životním vlivům (Křivohlavý, 2009).

Pokud jedinec tedy vnímá svoji zdatnost silně, bere přidělené úkoly jako výzvu, kterou chce zvládnout, ne naopak jako hrozbu, které by měl obávat a cíleně se jí vyhýbat. Jako jedinec je cílevědomý a při nastavování cílů je náročný na konečný výsledek. Při dosahování stanovených cílů je nezlomný, i když přijdou neúspěchy. Selhání bere jako důsledek malého úsilí a snahy. Jak jsem již zmiňovala výše, tito jedinci pak lépe snášejí stres. Na opačné straně tedy stojí jedinec málo zdatný. Ten má o sobě pochybnosti, povinnostem a úkolům se snaží vyhýbat, jelikož se bojí zklamání z neúspěchu. Má nízké ambice a přemýšlí spíše o negativních důsledcích svého jednání. Pokud se mu nedaří, rychle se vzdává a polevuje. V daleko větší míře se tak u něj objevuje stres a na to se mohou objevovat i příznaky depresí (Gavora, Mareš, Svatoš & Wiegerová, 2020).

Self-efficacy se také často používá v oblasti vzdělávání a to jako – vnímaná zdatnost učitele. Zde sledujeme tuto oblast jako to, jak učitel dokáže posoudit svoji potencialitu při plánování a následném realizování jeho vyučování. Také je to „*přesvědčení o tom, jak působí na žáky, o tom, jaký výkon může podávat* (Gavora, 2008).“ Je tedy jasné, že záleží na každém jedinci. Jak se proměňuje, jak moc věří v sám sebe, a hlavně jak vnímá sám sebe jako učitele.

Výše jsem uváděla, co je vnímání vlastní zdatnosti. Avšak v prostředí, kde učitel působí, v našem případě tedy mateřská škola, můžeme také zmínit Bandurovo označení vnímaná zdatnost kolektivu (*perceived collective efficacy*). Taková zdatnost je charakteristická pro celou skupinu. Je ale proměnná. Vystupování je zde za celou skupinu, ne za každého jedince zvlášť. I zde tedy záleží, jaké vytrvání a snahy daná skupina má. Zda se nerozhodne rychle vzdát, i když k dosažení cílů nevede jednoduchá cesta (Gavora, Mareš, Svatoš & Wiegerová, 2020).

Poměrně zajímavými se zdají výsledky z výzkumu Ware a Kitsantas (2007), kteří zkoumali učitele a jejich víru v kolektivní účinnost jako prediktory profesionálního závazku. Autoři zjistili, že právě tento závazek se zvyšuje, pokud má učitel podporu od

svého vedení a také mu vedení nechává možnost k víceru rozhodování. U výzkumu Stephanou & kol. (2013) najdeme výsledky, které říkají, že učitelská self-efficacy s velkou pravděpodobností má také vliv na celou kolektivní efficacy, která se pak odráží v pracovní spokojenosti. Ta se samozřejmě ve výzkumu objevovala nejčastěji s kladnými emocemi jedinců.

Dalo by se říci, že vztah resilience a osobnostně vnímané zdatnosti je poměrně úzký. Švamberg Šauerová (2019) se dívá na tento vztah skrze analýzu náchylnosti studentů vysokých škol ke stresu, zvyšování jejich odolnosti a self-efficacy. Konstatuje, že předvídatelný stresor nepůsobí jako ohrožující faktor a také že lze posilováním osobnostní odolnosti, zintenzováním frustrační tolerance, různými relaxačními technikami, a právě podporou vnímání vlastní zdatnosti kladně působit na subjektivně vnímanou míru náročnosti.

Autoři Gavora, Mareš, Svatoš & Wiegerová (2020) podle Bandury (2001) zmiňují, že self-efficacy „*zřejmě ovlivňuje schopnost člověka adaptovat se i na nepříznivou životní situaci, pružně se vypořádat s obtížnými situacemi.*“

Zcela jistě se tedy přikláním k blízkosti vztahu self-efficacy a resilience. Jak jsem také zmiňovala, má vliv na aspirace jedince či na to, jak vytrvale dokáže zvládat nepřízeň. Pokud učitel dokáže zvýšit svoji vlastní vnímanou zdatnost, je pak zcela zajisté i více odolný, změny jej neovlivňují v takové míře. Pokud se snažíme osvětlit mechanismy, které ovlivňují vývoj psychicky odolné osobnosti, ukazuje se, že koncept self-efficacy je zde velmi nápomocný.

3 UČITELSKÉ SEBEPOJETÍ VE VZTAHU K RESILIENCI

Sebepojetí neboli self-concept znamená v obecnějším kontextu představu člověka o své osobě, o svém JÁ, je to cesta k sobě samému. Toto sebepojetí se však formuje již od narození člověka. Teorie učitelské profese, pedeutologie, hovoří o tom, že je tento pojem poměrně složitým konstruktem různých dimenzí osobnosti učitele, jehož výsledkem je pak sebepoznávání člověka (Lukášová, 2015).

Jednou z důležitých a významných součástí resilience je také sebepoznávání, vlastní sebepojetí – to, jak učitel nahlíží na sám sebe a jak se zdokonaluje. Já osobně beru vlastní pojetí jako učitele mateřské školy velmi důležité, vystupuji tak pak i navenek. Lukášová (2017) ale také hovoří o dimenzích učitelského sebepojetí. Zahrnuje zde duchovní-spirituální sebepojetí učitele, učitelskou identitu, duševní sebepojetí, sociální sebepojetí a sebepojetí v oblasti bio-somatického zdraví.

Helus (2018) uvádí, že *„sebepojetí nás může jak aktivizovat a přispívat k rozvoji osobnosti, úspěchu a výkonu, tak i dezaktivizovat a naše vyhlídky na úspěch může podstatně snižovat.“* Vyjadřuje se taktéž k tomu, že má vliv na zdraví učitele a zejména také na resilienci, díky které se učitel dokáže vyrovnat s náročnějšími situacemi v jeho životě.

Sebepojetí je důležitým aspektem celkové duševní rovnováhy člověka zejména s ohledem na to, jak psychicky náročné situace povolání učitele mateřské školy přináší. Být učitelem klade nároky právě na vlastní resilienci, dobře zformované učitelovo sebepojetí je jedním z aspektů jeho úspěšného působení. Ti učitelé, kteří mají nízké sebepojetí a malou míru resilience pak rychleji s tímto povoláním končí i přes to, jakou míru odborných znalostí vykazují (Holeček, 2014). Pokud učitel na sebe nazírá negativně, je zhoršena i jeho resilience a zvyšuje se jeho labilita. Odraz resilience v kontextu vlivu učitele na jeho sebepojetí můžeme brát jako klíčové.

Vzhledem k tomuto tématu můžeme také hovořit o spojitosti se zmíněnou self-efficacy (o které se rozepisují již v kapitole 2.2.3.). Učitel si začíná uvědomovat vlastní profesní identitu a právě vnímanou vlastní osobní zdatnost. V kontextu mé diplomové práce dále pracuji a vymezuji další pojmy jako autoregulace a sebereflexe učitele.

3.1 Význam sebereflexe učitele

Jak již bylo nastíněno v předchozí kapitole 1.3, je význam sebereflexe obrovský, a to nejenom v oblasti předcházení vyhoření. Bez sebereflexe může pak už jen obtížně učitel mateřské školy rozvíjet své sebepojetí.

Sebereflexi můžeme brát jako to, co napomáhá k vlastnímu poznání. Učitel by měl pojímat kompetenci k reflexi a sebereflexi jako velmi podstatnou část svého profesního růstu. Náročnost jeho práce je totiž dána tím, že musí reagovat okamžitě, bez odstupů, musí být schopen improvizovat a ovládat své emoce a pocity. Po tomhle všem však nastává příležitost k tomu si z odstupů a hlouběji utřídit myšlenky, vracet se k nim a přemýšlet nad nimi. Může pak dále vrátit k tomu, jak zvládl situaci a jak by měl pokračovat nadále ve smyslu učení, a hlavně aby byl i nadále dobrým učitelem, což se zdánlivě může zdát jako poměrně banální záležitost (Tomková & Spilková, 2019). Avšak právě skrze sebereflexi si člověk dokáže často uvědomit své silné a své slabé stránky, jejich zhodnocení a přijetí, zároveň je to cesta k poznání sebe samého. Je potřeba vnímat sebereflexi jako jednu ze součástí učitelské profese a tím se tak zdokonalovat, působit sebekriticky. V závislosti na tom pak učitel může měnit své strategie, a to jak ve smyslu stanovených cílů, tak jakých výsledků a kompetencí chce s dětmi dosahovat (Lukášová, 2015).

Je tedy velice patrné, že sebereflexe může vést ke změnám a je důležitým prvkem v učitelském životě. Pravdová (2014) se ve svém textu vyjadřuje o tom, co studenti učitelství zmiňují s ohledem na to, jaké předpoklady by učitel měl mít, aby mohl svoji práci vykonávat. Poznamenávají mimo jiné trpělivosti, zodpovědnosti, nutnosti kariérního růstu právě také onu resilience a schopnost sebereflexe.

Podle Švece (2001) je ale zároveň nezbytné, aby vnitřní dialog učitele byl přenesen do písemné formy. Podle něj je nejúčinnější psát si seberefektivní deník. Ten by za sebou podle něj měl obsahovat chronologicky seřazené zápisy sebereflexí vztahujících se zejména k problémovým situacím. Velmi často se pak také hovoří o vytvoření tzv. profesního portfolia. Co se týče právě něj, je v tomto spojení používáno spíše studentské portfolio, jelikož si jej tvoří student – budoucí učitel. V zahraničí je toto portfolio běžnou praxí, a to nejen jeho psaní, ale zároveň čtení ostatních portfolií, které tak motivuje a ovlivňuje i další budoucí učitele. U nás se s tímto zatím setkáváme jen zřídka kdy. Sama se, jako možná budoucí učitelka mateřské školy, přikláním k vytvoření buďto portfolia, které je učitelem pravidelně aktualizováno, či právě seberefektivním deníkem. Často je to také účinnou formou terapie vypsání se.

Prokešová (2007) podle Dyrtrtová & Krhutová (2009) hovoří o tom, co například takové portfolio obsahuje. Jedná se tedy o „*uspořádaný soubor materiálů, soubor produktů vlastní činnosti studenta, jde o produkty teoretické, ale i o reflexi a hodnocení pedagogické praxe studenta či dokumentaci dalších aktivit realizovaných mimo studijní program.*“

Z tohoto portfolia učitel neroste jen jako student, ale i poté ve své praxi, kdy se k němu může kdykoliv navrátit a vžít se do momentů minulých, poučit se.

3.2 Autoregulace učitele

Základním předpokladem v rozvoji sebereflexe je i následná schopnost autoregulace našeho chování, prožívání i jednání. To, zda je i učitel mateřské školy opravdovým profesionálem z něj nedělá pouhé osvojení si řady znalostí, ale také toho, jaké dílčí dovednosti ovládá. Jak efektivně si zvládá organizovat svůj vlastní způsob učení dětí (Hrbáčková, 2011).

Autoregulace je v dnešní době „jednou z klíčových psychologických, ale i pedagogických kategorií“ (Hrbáčková, Vávrová, Hladík, Švec, & Novotná, 2010). I Mareš in Hrbáčková & kol. (2010) ve své knize zmiňuje, že k autoregulaci bychom měly zaujmout dva přístupy, a to přístup psychologický, a právě i pedagogický. Druhý jmenovaný je také označován jako self-direction. Vysvětlující pojem je protiklad vnější kontroly a vnější řízení – tudíž kontrola vnitřní a vnitřní řízení. Ve vztahu k mé práci můžeme poznamenat, že jedinci s vysokou vnímanou zdatností (self-efficacy) vykazují větší míru autoregulace. Jelikož se autoregulace pojí s konkrétní situací či jednáním, můžeme rozlišovat např.: autoregulaci učení, chování, sebeřízení a sebekontrolu (Hladík & Vávrová, 2011). O autoregulaci můžeme hovořit i u zmíněné profesionalizaci učitelství, ve kterém se právě objevuje sebereflexe, autoevaluace a ona zmíněná autoregulace. To všechno si učitel může sledovat sám, je tedy na něm, do jaké úrovně na těchto oblastech bude pracovat. Podpora však může přijít i ze shora. I učitelé mateřské školy by měli vést kroky, aby pomocí autoregulace předcházeli profesnímu vyhoření, jelikož pro autoregulaci jsou klíčové otázky pro rozpoznávání hranice vyhoření (Lukášová, 2015).

Každý jedinec se ve svém životě snaží při dosahování cílů pokouší o jakousi autoregulaci. Ta je totiž přirozeným chováním. Mohli bychom však zde uvažovat pouze nad kvalitou a kvantitou této autoregulace, její úspěšnosti. O to spíše pak v prostředí mateřské školy, kde učitelé s dětmi pracují po dobu celého dne.

4 VÝZKUMY TÝKAJÍCÍ SE RESILIENCE

Výzkumy, které se týkají přímo resilience učitelů jsou spíše typické pro zahraniční literaturu posledních zhruba čtyřicet let. Zkoumání resilience přímo učitelů mateřských škol je pak naprostou raritou.

Tabulka 1 Přehled vybraných studií týkajících se resilience

Studie	Cílová skupina	Metodologie	Výsledky
Williams (2003)	Učitelé základních škol	12 učitelů, rozhovory	Učitelé čerpají svoji energii zejména z požitku učitel ve spojitosti se zdokonalováním prostřednictvím profesního rozvoje.
Patterson, Collins a Abbott (2004)	Učitelé základních škol	16 učitelů, rozhovory	Silné stránky a různé strategie, na které se učitelé při nepřízní osudu spoléhají - rozhodování, hledání svého osobního profesionálního rozvoje, spoléhání se na přátele a kolegy atd.
Harding et al. (2019)	Žáci 8. ročníku, učitelé středních škol	3216 žáků 8. ročníku, 1182 učitelů středních škol, měřeno pomocí stupnice duševní pohody Warwicka Edinburgha	Nedostatečná výkonnost - jasný dopad na výsledky žáků a jejich duševní zdraví. To je způsobeno neschopností učitele vytvářet podpůrné prostředí ve třídě a třídu efektivně řídit, což má dopad na jeho

			resilienci.
Ebersöhn (2014)	Učitelé základních a středních škol	87 učitelů základních škol a středních škol, longitudinální výzkum, úvahy učitelů	Důležitost vztahů v rodině i ve škole. Díky těmto vztahům mohou učitelé předcházet nejrůznějším negativním následkům jako je deprese, syndrom vyhoření atd.
Gu & Day (2013)	Učitelé	300 učitelů, longitudinální výzkum, polostrukturované rozhovory	Učitel začínající a učitelé vyskytující se zhruba uprostřed své profesní trajektorie jsou schopnější mít vyšší úroveň resilience narozdíl od učitelů profesně starších.
Mansfield, Beltman, Price & McConney (2012)	Učitelé	200 učitelů začátečníků a učitelů pokročilejších, rozhovory	Učitelé, kteří vykazují vlastnosti odolných jedinců se daleko snáze vyrovnávají s nepříznivými situacemi, přizpůsobují se změnám a nemají tak sklony k tomu, aby svoji práci opustili. Důležité atributy: smysl pro rozvoj kompetencí, self-efficacy, humor, cílevědomé rozhodování o vlastní kariéře či profesní

			svoboda.
Pearce & Morrison (2011)	Učitelé základních škol	Rozhovory s učiteli	Kladný vliv na budování resilience může mít dle autorů tvorba profesní identity učitele.
Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby-Fell, (2016)	Učitelé	(přehledová studie)	Díky osobním zdrojům (motivace, emocionální kompetence) + zvládání strategií (řešení cílů, stanovení cílů) učitelé mohou prokázat vyšší míru resilience.
Crane & Searle (2016)	Pracující dospělí	208 pracujících dospělých, longitudinální výzkum	Stresory a nepříznivé účinky usnadňují posílení resilience do budoucna.

Někteří z autorů se věnují čistě začínajícím učitelům a jejich budování resilience, jsou to například Weatherby-Fell, Neilsen-Hewett, & Duchesne (2021); Sikma (2021); Le Cornu (2013) atd.

Autor Williams (2003) ve svém výzkumu zjistil, že zkoumaných dvanáct zkušených učitelů uvádí, že čerpá energii zejména z požitku učit ve spojitosti se zdokonalováním prostřednictvím profesního rozvoje. Patterson, Collins a Abbott (2004) ve své studii se 16 učiteli identifikovali silné stránky a různé strategie, na které se učitelé při nepřízni osudu spoléhají. Jde kupříkladu rozhodování, hledání svého osobního profesionálního rozvoje, spoléhání se na přátele a kolegy atd. Tito učitelé se pak uvádí jako více odolní. Podobně v průřezové studii s více než 3000 žáků 8. ročníku a 1182 učitelů středních škol zkoumal Harding et al. (2019) vztahy ve třídě. Studie byla zaměřena na druhý stupeň základní školy s tím, že byly nalezeny vazby a asociace mezi celkovou vyrovnaností učitele a vzájemnou vyrovnaností žáků. Naopak pokud učitel vykazuje nedostatečnou výkonnost, může to mít

jasný dopad na výsledky žáků a jejich duševní zdraví. Způsobeno je to právě neschopností učitele vytvářet podpurné prostředí ve třídě a třídu efektivně řídit.

Z osmileté studie Ebersöhn (2014) týkající se spojitosti resilience a vztahů vzešla data, která ukázala důležitost vztahů v rodině i ve škole. Díky těmto vztahům mohou učitelé předcházet nejrůznějším negativním následkům jako je deprese, syndrom vyhoření atd.

V různých výzkumech se výzkumníci poměrně často opírají o autory Gu & Day. Autoři po dobu čtyř let dvakrát ročně prováděli polostrukturované rozhovory s 300 učiteli v různých fázích jejich kariéry. Gu & Day (2013) tak zjistili, že učitel začínající společně s učiteli, kteří se vyskytují zhruba uprostřed své profesní trajektorie jsou schopnější mít vyšší míru resilience na rozdíl od učitelů profesně starších. Pokud se podíváme na to, kde je odkázána resilience, je to nejen v profesním, ale i v osobním životě. Záleží na tom, jaké hodnoty ve vzdělávání učitel vyznává, jak chápe výchovu dítěte a samozřejmě jaké má předpoklady. Autoři se také zmiňují o skutečnosti ovlivnění resilience danou kulturou školy, její ekonomickou stránkou a v neposlední řadě také jejím vedením.

Autorky Mansfield, Beltman, Price & McConney (2012) udávají, že učitelé, kteří vykazují vlastnosti odolných jedinců se daleko snáze vyrovnávají s nepříznivými situacemi, přizpůsobují se změnám a nemají tak sklony k tomu, aby svoji práci opustili. Jako důležité byly označeny některé atributy, a to smysl pro rozvoj kompetencí, self-efficacy, humor, cílevědomé rozhodování o vlastní kariéře či profesní svoboda. Autorky hovoří o tom, že učitelé, kteří méně zvládají negativní situace často pociťují známky stresu a hrozí u nich syndrom vyhoření. Budování resilience učitelů je v dnešní době skutečně považováno za možný způsob řešení s postupným "opotřebením" učitelů, v souvislosti s podporou udržení jejich kvality. Výzkumníci Pearce & Morrison (2011) ve své studii však naopak ukazují i vliv negativních zkušeností, které mohou posilňovat resilienci učitele. Kladný vliv na budování resilience může mít dle autorů tvorba profesní identity učitele. Tato tvorba stojí na interakci učitele se všemi školními aktéry, buduje se postupně.

V mezinárodním měřítku panuje shoda v tom, že díky osobním zdrojům jako je třeba motivace či emocionální kompetence a k tomu také díky zvládnutím strategií, např. řešení cílů, stanovení cílů atd. mohou učitele prokazovat vyšší míru resilience (Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby-Fell, 2016). Jako velmi zajímavým se mi jeví výzkumy, které naznačují, že stresory a nepříznivé účinky mohou usnadnit posílení resilience. Jsou to například výzkumy Crane & Searle (2016) a Seery, Leo, Lupien, Kondrak, & Almonte (2013). Pro dlouhodobější zdravý emoční vývoj a pro možnou schopnost posilovat

resilienci stresory umožňují změny v osobních schopnostech, které zvyšují resilienci v budoucnosti.

V českých vodách se výzkumníci bohužel pojmu resilience či odolnost nevěnují tak, jak je to v případě literatury zahraniční. V tomto případě tedy neuvádím žádný z výzkumů prováděný v České republice.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části své diplomové práce se zabývám mírou resilience (odolností) učitelů mateřských škol. Výzkum diplomové práce má kvantitativní desing, využíván je tedy dotazník, který je doplněn o tematické psaní učitelů.

Nejdříve se tedy v této části práce věnuji výzkumným cílům a otázkám, popisuji využití výzkumné metody, také celkovou charakteristiku výzkumného souboru. Nadále analýze získaných dat – výsledkům výzkumu, v neposlední řadě limitům a diskuzi práce a doporučením pro praxi.

5.1 Výzkumné cíle a otázky

Před samotnou realizací výzkumu jsem si stanovila následující cíle.

Hlavní výzkumný cíl

- Zjistit míru resilience učitelů mateřských škol.

Dílčí výzkumné cíle

- Zjistit míru resilience učitelů mateřských škol v závislosti na věku.
- Zjistit míru resilience učitelů mateřských škol v závislosti na stupni dosaženého vzdělání.
- Zjistit míru resilience učitelů mateřských škol v závislosti na délce praxe.

Výzkumné otázky (vycházející se stanovených dílčích cílů)

- Jaká míra resilience u učitelů mateřských škol podle délky jejich praxe?
- Jaká je míra resilience u učitelů mateřských škol podle jejich věku?
- Jaká je míra resilience u učitelů mateřských škol na základě jejich nejvyššího dosaženého vzdělání?

5.2 Popis výzkumné metody

S ohledem na to, že v mé práci jedná o kvantitativní výzkum, zvolila jsem si metodu dotazníku a jako doplňující byl zvolen nástroj tematického psaní.

Podle Gavory (2010) je právě dotazník jednou z nejvíce využívaných metod k získávání dat, jelikož umožňuje shromáždit během krátkého časového rozmezí poměrně velké množství dat.

Ve výzkumu byl aplikován dotazník Connor-Davidson Resilience Scale (dále jen CD – RISC). Tato škála obsahuje 25 položek, které autoři dále rozdělují do pěti faktorů a to

- 1) osobní kompetence, vysoké standardy a houževnatost;
- 2) víra ve vlastní instinkty, tolerance k negativním afektům, posilující efekt stresu;
- 3) pozitivní přijetí změny, blízké vztahy;
- 4) kontrola;
- 5) spirituální vlivy (spiritual influences).

Windleová, Bennetová & Noyesová (2011) se vyjadřují ke škále CD – RISC 25 jako psychometricky nej kvalitnější v rámci zjišťování resilience. Osobně jsem dotazník v oficiálním českém překladu po vyžádání dostala e-mailem od samotných autorů. Vyplnění tohoto dotazníku trvá zhruba 10-15 minut. Součástí tohoto dotazníku byly i sociografické údaje o respondentech. Dohromady to čítalo čtyři otázky zaměřené na věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání a na délku praxe. Celkově tedy můj dotazník obsahoval 29 položek k vyplnění. Dotazník obsahuje pěti bodovou škálu (škále (0 = zcela nesouhlasím; 1 = spíše nesouhlasím; 2 = někdy souhlasím, někdy nesouhlasím; 3 = spíše souhlasím; 4 = zcela souhlasím), na této škále respondenti vyplňují odpovědi na dané otázku, respektive tvrzení. Výsledkem tohoto dotazníku CD – RISC 25 o zmíněné pěti stupňové škále je jedna hodnota v maximální výši 100 bodů, minimum tedy 0 bodů. Čím vyšší hodnota výsledku je, tím vyšší je míra resilience daného respondenta.

Pomocí software JASP jsem zjistila, že vnitřní konzistence celé škály měřená na vzorku pomocí Cronbachovo α byla 0,89. Autoři tak vytvořili velmi homogenní dotazník.

Tabulka 2 Reliabilita dotazníku

Frequentist Scale Reliability Statistics	
Estimate	Cronbach's α
Point estimate	0.886
95% CI lower bound	0.865
95% CI upper bound	0.905

Vzhledem k nepříznivé epidemiologické situaci v zemi skrze onemocnění koronaviru COVID-19 byl dotazník zasílán pouze elektronickou formou. Jelikož si autoři kladou na dotazník autorská práva, musel být doslovně přepsán a uzamčen pod heslem. Toto heslo bylo individuálně zasíláno zájemcům o vyplnění dotazníku, mým respondentům. Dotazník byl vytvořen na internetové platformě Survio, kde byla právě v nabídce i možnost uzamčení dotazníku. Data získaná z dotazníku byla nejdříve sesumírována z platformy Survio do podoby tabulky ve formě Microsoft Excel. Další statistická analýza dat probíhala v programu JASP, což je otevřený program určen právě přímo pro statistickou analýzu. Grafy byly taktéž tvořeny v Microsoft Excel.

Jako druhý, doplňující, nástroj tedy využívám tematické psaní, využití k potvrzení informací zjištěných pomocí dotazníku jsem jako pomocný nástroj. Dotazník nedokáže jako kvantitativní metodu s velkým množstvím respondentů zachytit kvalitativní složku. Každou vybranou zkoumanou kategorií jsem si chtěla ozřejmit, proto byla vybrána skupina učitelů vyplňující dotazník v rámci mého výzkumu. Jde tedy o záměrný výběr. Toto tematické psaní bylo zaměřeno na psaní o sobě, o vnímání své vlastní resilience. Je to takový způsob volného autorského psaní, kdy participanti na zadané téma produkují vlastně pojímaný text. Toto psaní není řízeno výzkumníkem, je volné, výzkumník jej nepřerušuje ani neomezuje, participant tak může pracovat svým vlastním tempem (Wiegerová & Gavora, 2014). Obsah psaní byl dán těmito okruhy:

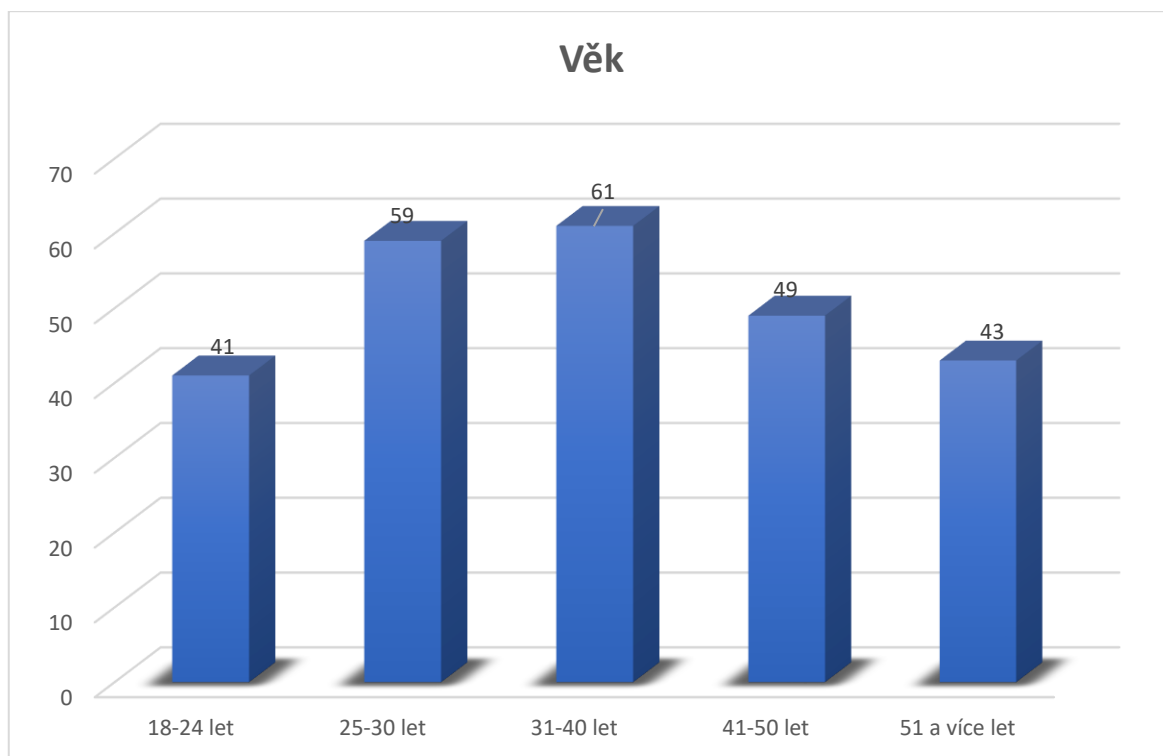
- jak si myslím, že dokážu reagovat na změny (a proč),
- jak změny v mé práci ovlivňují moji odolnost (a proč),
- co je v mé práci nejnáročnější, nejsložitější (a proč),
- jaké vlastnosti ze mě dělají dobrého učitele (a proč).

Celkový rozsah tohoto psaní nebyl nijak určen, účast byla dobrovolná v rámci oslovených, mnou vybraných učitelů, kteří vyplnili také dotazník. Rozsah těchto psaní byl velmi široký, pohyboval se od 73 slov po 767 slov, medián 225 slov. Toto psaní probíhalo stejně jako dotazník formou online, využila jsem služby Google – formulář. V rámci tohoto psaní participanti také vyplňovali sociografické údaje týkající se pohlaví, věku, dosaženého vzdělání a délky praxe. Výroky z tematického psaní slouží jako opora ke grafům a tabulkám získaných z dotazníkového šetření.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

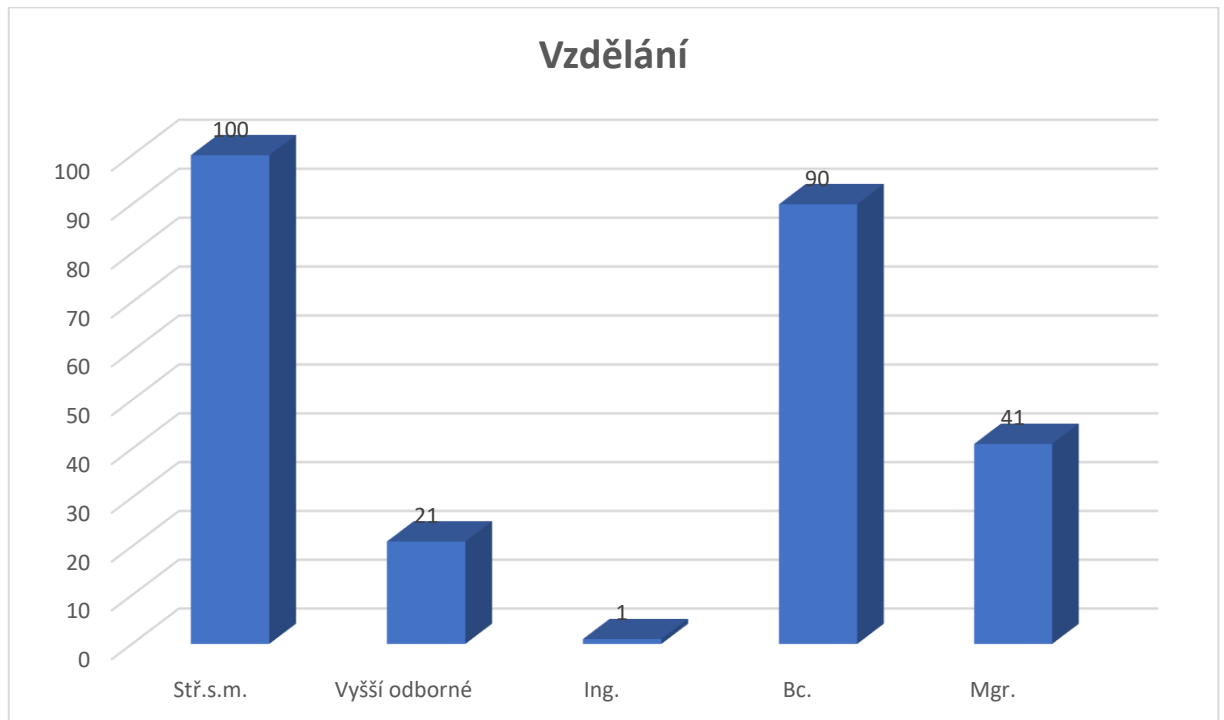
Jako výzkumný vzorek byl zvolen dostupný výběr ze souboru učitelů mateřských škol v rámci celé České republiky, celkový počet respondentů byl 253.

Histogram podle věku respondentů



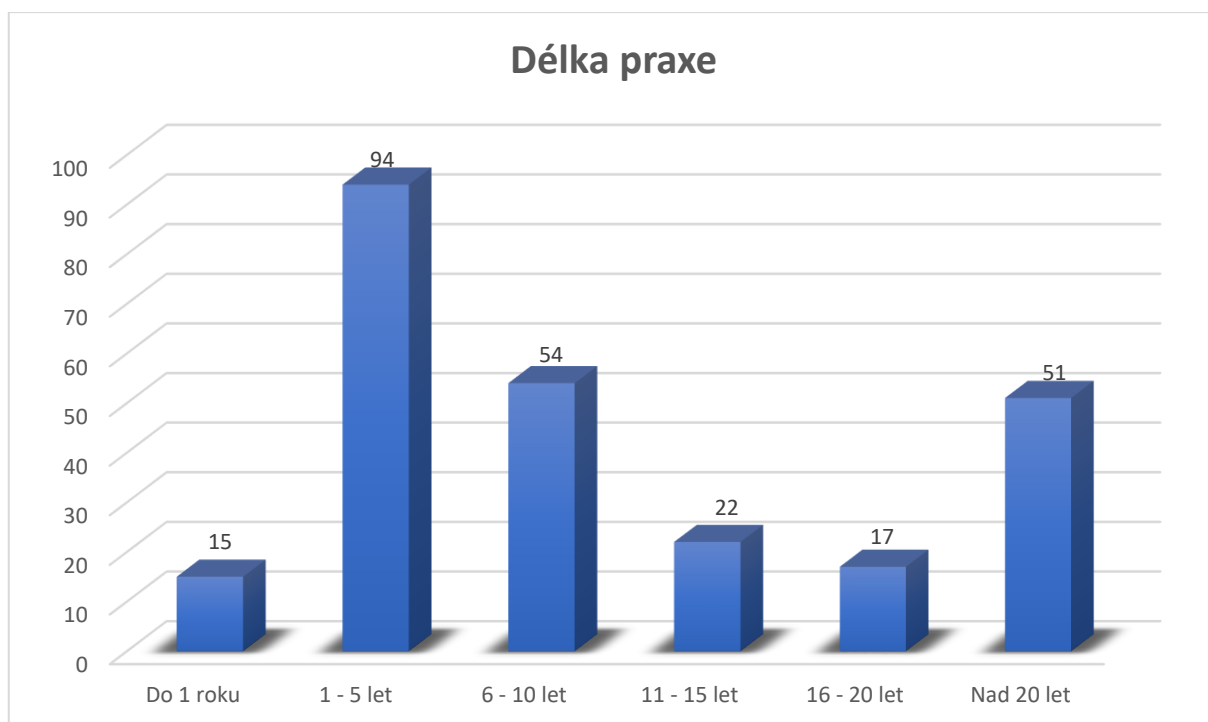
Graf 2 Rozložení respondentů podle věku

Věkové rozložení mých respondentů vyobrazuje graf č. 2. Můj výzkumný vzorek tvořilo všehovšudy 253 respondentů od 18 až do 51 a více let. Nejmladší kategorii 18-24 tvořilo dohromady 41 učitelek (16 %). Druhou věkovou kategorií 25-30 let tvořilo 59 respondentů (23 %). Věková kategorie 31-40 let byla největší, tvořilo ji 61 respondentů (24 %). 49 respondentů bylo v kategorii 41-50 let (19 %) a poslední věkovou kategorií 51 a více let bylo dohromady 43 (17 %).

Histogram podle nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů

Graf 3 Rozložení respondentů podle vzdělání

Výzkumné šetření vyplnilo nejvíce respondentů se středoškolským vzděláním s maturitou, dohromady 100 (39,5 %). Vyšší odborné vzdělání má 21 respondentů (8 %). Skupinu respondentů s vysokoškolským bakalářským titulem tvořilo 90 (35,5 %) a s vysokoškolským magisterským 41 (16 %). Možnost “jiné“ (inženýrské) vzdělání v dotazníku vyplnil pouze jeden respondent (necelé půl procento z celku).

Histogram podle délky praxe respondentů

Graf 4 Rozložení respondentů podle délky praxe

Výzkumné šetření obsahovalo také otázku na délku praxe respondentů. Nejmenší skupinu tvořili respondenti působící v praxi do 1 roku (6 %), za to největší skupinu tvořili respondenti vykonávající povolání učitelky v mateřské škole 1-5 let (37 %). Délku praxe 6-10 vyplnilo 54 respondentů (21 %). 11-15 let 22 respondentů (9 %), 16-20 let 17 respondentů (8 %) a respondentů nejdéle působících v MŠ – nad 20 let bylo 51 (20 %).

K pohlaví jsem již vlastní histogram nevytvářela. Do mého dotazníku i tematického psaní se zapojil pouze jeden muž, učitel mateřské školy.

V následující tabulce uvádím charakteristiku svých participantů v rámci tematického psaní. Jak jsem již zmiňovala v předchozí kapitole, šlo o záměrný výběr učitelů vyplňující dotazník k tomuto výzkumu. Jako oporu k výzkumným zjištěním jsem tedy použila výpovědi těchto učitelů mateřských škol.

Tabulka 3 Charakteristika výzkumného souboru

Tematické psaní	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Pohlaví
Participant 1	18-24 let	Vysokoškolské – bakalářské	Do 1 roku	Žena
Participant 2	18-24 let	Vysokoškolské – bakalářské	Do 1 roku	Žena
Participant 3	25-30 let	Vysokoškolské – bakalářské	Do 1 roku	Muž
Participant 4	18-24 let	Vysokoškolské – magisterské	Do 1 roku	Žena
Participant 5	31-40 let	Vysokoškolské – magisterské	1-5 let	Žena
Participant 6	25-30 let	Vysokoškolské – magisterské	1-5 let	Žena
Participant 7	25-30 let	Vysokoškolské – bakalářské	1-5 let	Žena
Participant 8	18-24 let	Vysokoškolské – bakalářské	6-10 let	Žena
Participant 9	41-50 let	Vyšší odborné	11-15 let	Žena
Participant 10	41-50 let	Vysokoškolské – magisterské	16-20 let	Žena
Participant 11	51 a více	Středoškolské s maturitou	Nad 20 let	Žena

Do tematického psaní bylo zapojeno 11 participantů. Bylo mým cílem obsáhnout alespoň jednoho participanta z každé věkové kategorie, s rozdílnou délkou praxí i stupněm vzdělání.

6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole analyzuji data získaná z dotazníku CD-RISC 25. Začátek výzkumu je datován na konec roku 2020 a začátek roku 2021. Celkový výzkumný vzorek tvořilo 253 respondentů, učitelů mateřských škol. Na základě otázek, které jsem si stanovila (viz kapitola 5.1) jsem vytvořila následující grafy a tabulky, které zohledňují:

- míru resilience u učitelů mateřských podle věku,
- míru resilience u učitelů mateřských na základě stupně dosaženého vzdělání respondentů,
- míru resilience u učitelů mateřských škol podle délky praxe.

Zohledňuji tak stanovené výzkumné cíle i otázky. Výsledná resilience všech učitelů byla průměrně 65,992 z možných 100. Nejvyšší počet získaných bodů na této škále byl 96, a to u učitelky v kategorii 51 a více let se středoškolským vzděláním a praxí 16-20 let. Ve stejné věkové kategorii se pak nacházela učitelka s nejnižším počtem bodů na této škále, a to 30 bodů z možných sta. Stejně tak se jedná o učitelku středoškolsky vzdělanou s praxí od 16 do 20 let. Směrodatná odchylka je 12.

Tabulka 4 Deskriptivní statistika všech respondentů

	celkem
Valid	252
Mean	65.992
Std. Deviation	12.024
Minimum	30.000
Maximum	96.000

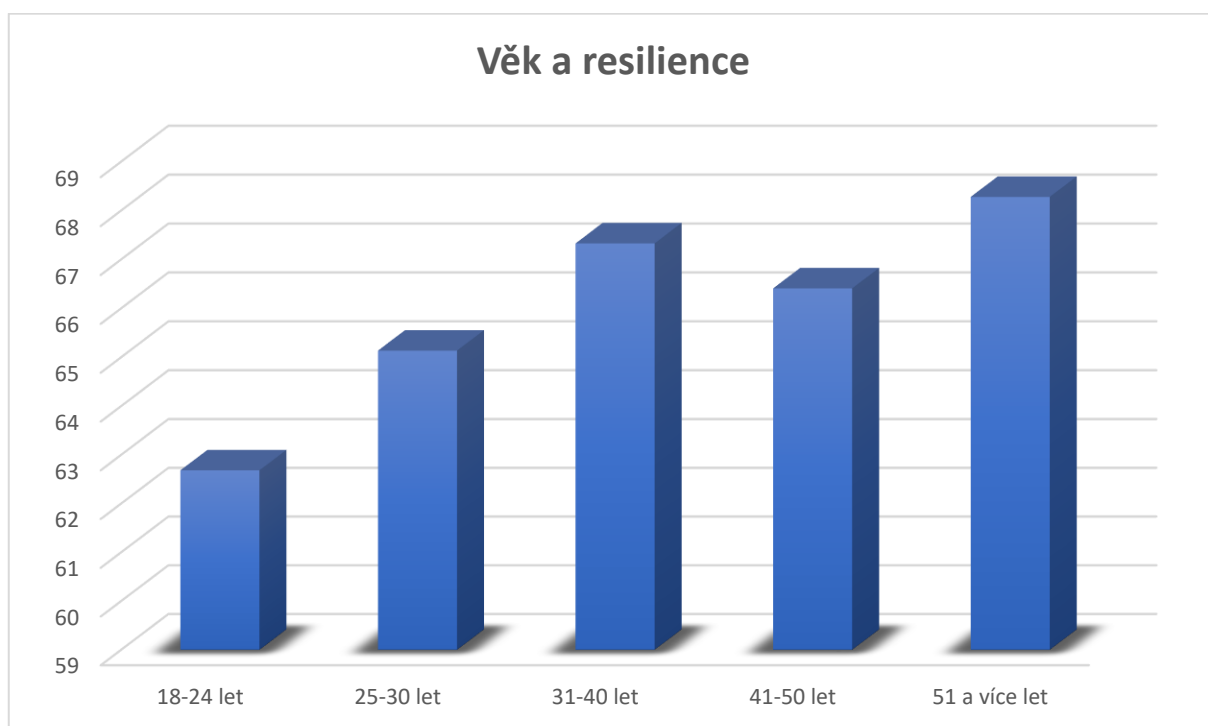
Následně tedy rozebírám stupně resilience u mnou vybraných kategorií (viz výše).

6.1 Věk a resilience

Na základě vyhodnocení výsledků z dotazníku zde první zmiňují proměnné, a to věk a míra resilience na ní závislá.

Tabulka 5 Deskriptivní statistika respondentů podle věku

	18-24 let	25-30 let	31-40 let	41-50 let	51 a více let
Valid	41	59	61	49	43
Mean	62.683	65.136	67.328	66.408	68.279
Std. Deviation	12.121	12.850	10.453	11.597	13.077
Minimum	34.000	37.000	36.000	36.000	30.000
Maximum	90.000	90.000	90.000	88.000	96.000



Graf 5 Grafické znázornění deskriptivní statistiky respondentů podle věku

Jak je z tabulky a grafu 5 viditelné, nejnižší míry resilience dosahuje věková kategorie nejmladší, 18-24 let. Jak lze spatřovat v tabulce, průměr z celé hodnoty 100 tvořil 62,68, což je nejméně ze všech věkových skupin. Dva učitelé v této věkové kategorii se ohledně tohoto vyjadřují následovně:

„Osobně si myslím, že schopnost přizpůsobovat se změnám souvisí zejména s věkem, zkušenostmi a také se s jedincovým zvládáním zátěžových situací obecně. Cítím, že čím více změn nastává tím více se zvyšuje má odolnost.“ (U1)

„Když bych zhodnotila sama sebe, myslím si, že na změny reaguju špatně. Mám ráda svůj režim, své místo a jsem velmi vázaná na lidi kolem sebe – delší dobu mi trvá adaptovat se na nové prostředí i na nové osoby kolem mě.“ (U2)

Na druhou stranu však jedna z učitelek této věkové kategorie zmiňuje, že změny jsou pro běžnou součástí jejího profesního života a vyžaduje je ve svém životě, bere je jako výzvu.

„Vesměs si však myslím, že změny k práci učitelky patří a jsem s nimi naprosto smířena. Beru je jako výzvu, jako něco, co se v životě musí dít, aby to mělo ten správný drive...odolávám změnám relativně s klidnou hlavou. Většinou mě nevykolejí a doposud jsem se nesetkala s takovou změnou, která by mě uvedla v nějaké nepříjemnosti.“ (U4)

To, že v této kategorii shledáváme nejnižší míru resilience je zcela určitě dáno také souvislostí s krátkou dobou působení v mateřské škole a celkovou vyspělostí respondentů. Profese učitele se také vyznačuje mimořádnou zodpovědností, nároky se však kladou ale právě i na osobnostní vyzrálou, která souvisí nejen s dosavadními zkušenostmi a praxí, ale zároveň také s věkem. Věk udává například také to, jaké role daný učitel zastává. V nízkém věku se samozřejmě naprosto liší od učitelů věkově nejstarších. Nejsou například tak schopni v osobním životě vypořádávat se s takovým množstvím změn a odolávat jim, jejich práce je tak možná jedna z prvních míst, kde se velké a nové změny udávají. Směrodatná odchylka u této kategorie tvoří 12 bodů, minimum z této skupiny bylo 34 bodů získaných z celkové stovky. Zde, u této skupiny učitelů, se právě můžeme setkat také s tzv. šokem z reality, který zažívá mnoho učitelů během prvních let ve své učitelské praxi. Jde o to, že se představy studentů o tom, jak to v realitě bude vypadat, a jak to nakonec vypadá při každodenní realitě učitelského působení – a rozporu mezi tímto. Dochází tak následně k frustraci a případnému odchodu z povolání (Kim & Cho, 2014).

Je také zajímavé, že druhá věková kategorie v mém výzkumu, věk 25-30 let je také druhou nejméně odolnou skupinou, co se týče věku. Z celkových 100 možných bodů průměr této kategorie tvořilo 65,14. Směrodatná odchylka tvořila 12,85. Nejnižší získaný počet bodů ze škály 100 bodů tvořilo 37 bodů, což je nejvyšší počet ze všech nejnižších získaných všech skupin v této zkoumané. Podpořeno je to také dvěma výroky z tematického psaní z kategorie učitelů 25-30 let:

„(změny) Zvyšují odolnost, protože je potřeba se na ně adaptovat, některé větší vyvolávají krátkodobý stres.“ (U3)

„Záleží, na jaké změny reaguji. Celkově změny nemám příliš ráda. Ale co týče změn v mé práci, myslím si, že dokáži reagovat dobře a pohotově.“ (U7)

Učitelky tedy berou změny v rámci jejich práce jako něco, co k této profesi patří, a i když je rády nemají, odolávají jim směle.

Zbývající kategorie 31-40 let, 41-50 let a 51 let a více již dosahují přibližně stejných výsledků. Zajímavým se určitě jeví, že věkovou skupinou nejodolnější v rámci mého výzkumu vystupuje skupina nejstarší, kdy průměr jejich sečtených bodů je o celých 5,6 bodů na škále větší než u skupiny nejmladší, dohromady tedy 68,28. Zároveň v této skupině se nachází respondent s nejvyšším dosaženým skóre, 96 bodů. Na opačné straně zde také pozorujeme nejmenší počet dosažené skóre, a to 30. S tím je také spojena největší směrodatná odchylka, která tvoří celých 13 bodů.

„Na změny dokážu reagovat. Změny v práci vždy ovlivňují odolnost pedagoga, je více flexibilní.“ (U11)

Učitelka v této věkové kategorii se změnami problém nemá, celkově ji vnímá jako něco, co ji tvoří jako někoho více “flexibilnějšího“, ohebného. Lazarová (2005) zmiňuje, že ředitelé škol berou jako vnitřní zdroj resilience právě i věk učitelů, ale zde však dokonce odmítá rovnici, že čím starší je učitel, tím více je odolný. Zdá se, že se mi tato informace povedla poměrně vyvrátit. Dle mých výsledků se opravdu ukazuje, že ačkoliv není rozdíl s nižší věkovou skupinou až tak významný, existuje zde. Mareš (2018) podotknul, že je většinou v každém učitelském sboru zastoupena každá věková kategorie a je jasné, že na jejich postoji k případným nastávajícím změnám se podílejí hlavně osobní zkušenosti např. se změnami spojené s reformami školství. Z dotazníku určitě toto tvrzení Mareše potvrzují. Učitelský sbor v mateřské škole není pak v porovnání se školami základními či středními většinou tak početný, a nejen v rámci předávání zkušeností je zcela jistě ideální nakombinovat starší i mladší učitelé. Stejně tak i v rámci resilience se tento vzorec ukazuje jako relativně optimální.

Nejvýraznější je tedy v rámci zkoumání vlivu věku na resilienci rozdíl mezi nejmladší a nejstarší věkovou kategorií zkoumaných učitelů.

Tabulka 6 ANOVA věk – celkem

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Vek	826.847	4	206.712	1.440	0.221
Residuals	35459.137	247	143.559		

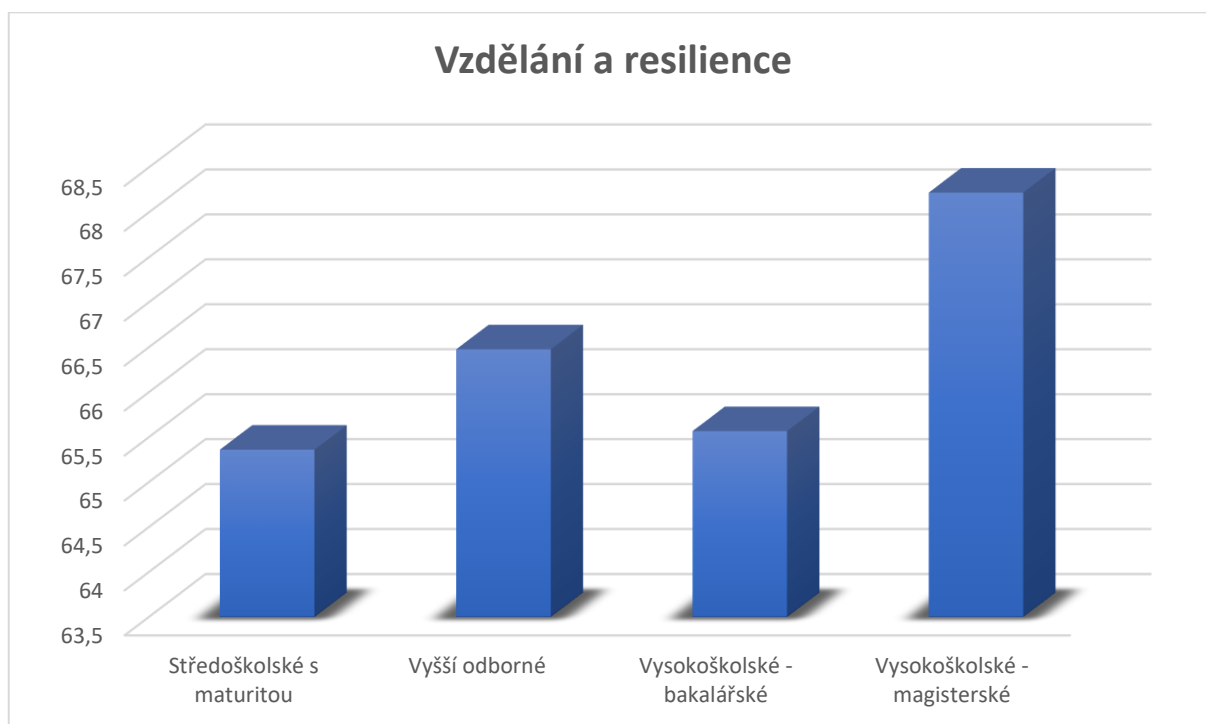
Údaje v uvedené tabulce ukazují, zda jsou rozdíly ve věku statisticky významné. Ukazuje se, že p není statisticky příliš významné, jelikož tvoří 0,22 % učitelek odchylojících se z trendu. Aby toto bylo významné je potřeba být nanejvýš 0,05 %.

6.2 Vzdělání a resilience

Další faktor, jehož vliv na dosažené skóre jsem sledovala, bylo dle nejvyššího stupně vzdělání respondentů.

Tabulka 7 Deskriptivní statistika respondentů podle vzdělání

	Stř.s.m.	Vyšší o.	Bc.	Mgr.
Valid	100	21	90	41
Mean	65.360	66.476	65.567	68.220
Std. Deviation	13.333	9.755	10.856	12.279
Minimum	30.000	45.000	34.000	37.000
Maximum	96.000	84.000	90.000	90.000



Graf 6 Grafické znázornění deskriptivní statistiky respondentů podle vzdělání

V příložené tabulce a grafu tak sledujeme, zda opravdu vzdělání souvisí s mírou resilience. Je očividné, že nejvíce odolnými se jeví učitelé s magisterským vzděláním, na opačné straně stojí učitelé se středoškolským vzděláním s maturitou. Právě tento stupeň vzdělání je k vykonávání této profese dostačující. Učitelé s tímto vzděláním dosáhli průměrně 65,36

bodů ze sta, některý z respondentů v této kategorii pak vykázal i nejnižší počet bodů v této zkoumané oblasti, a to 30. Zároveň je zde však tím vytvořená také vysoká směrodatná odchylka, 13,33. Podobných výsledků dosáhla i skupina respondentů s bakalářským vzděláním a to 65,57.

Jak zmiňuji, nejvyšší míru resilience vykázali respondenti s magisterským vzděláním. Je to pravděpodobně také zapříčiněno právě tím, že studium je dlouhodobější a náročné. Předání poznatků právě i z oblasti psychologie je široké, váže se tak zajisté právě i na zvládání stresu, míru resilience. Učitelky magistry se v rámci tematického psaní vyjádřily následovně:

„Jak jsem již psala, odolávám změnám relativně s klidnou hlavou. Většinou mě nevykolejí a doposud jsem se nesečkala s takovou změnou, která by mě uvedla v nějaké nepříjemnosti. Ve své práci však shledávám spoustu míst, které bych označila jako náročné a složité, určitě není jedna. Řekla bych, že celková práce učitele je složitá a spoustu lidí ani nevidí, jak moc je to pravda.“ (U4)

Zde tedy učitelka zastává postoj, že je ohledně změn klidná, a ačkoliv patří do nejmladší věkové kategorie a má za sebou také velmi krátkou praxi, je odolná zřejmě právě díky svému dosaženému vzděláním. Jedna z učitelek magister přímo zmiňuje, že její velkou životní změnou byl právě přechod ze studií přímo do praxe.

„Za dobu své praxe pro mě asi největší změnou byl celkový přechod do nové životní etapy – ze studií rovnou do praxe. V mnoha případech jsem musela při výchově a vzdělávání zapomenout na poučky a teorie a jednat vyloženě intuitivně.“ (U6)

A zde spatřujeme, že ani magisterské vzděláním neznamená ihned fakt, že učitel je připraven díky svému vysokému stupni vzděláním schopen okamžitě a automaticky reagovat na všechno, co v jeho povolání přijde. Skok z vysoké školy je určitě při dlouhodobém studiu náročný a možná se absolventům magisterského programu může zdát, že jsou dostatečně vzděláním a realita je odlišná. Zároveň jsou ale často na vysoké škole vystavovány stresu a umí ho v závěru víc kontrolovat a pracovat s ním i nadále.

Havlík (1999) říká, že „učitelé si uvědomují význam vzděláním pro kvalitu své pedagogické práce,“ se kterou se váže právě i ona resilience učitele. Je zcela určitě zajímavé, jak se liší resilience učitelek s bakalářským vzděláním a vzděláním magisterským. Učitelů s bakalářským titulem bylo v mém tematickém psaní zúčastněno nejvíce, jedna z nich například uvádí, že:

„V práci je pro mě nejnáročnější asi administrativa, které je v mateřské škole opravdu až příliš. Možná by to pro mě bylo jednodušší, kdybych při studiu měla možnost do všeho nahlédnout, vše si zkusit a seznámit se s administrativou mateřské školy.“ (U8)

Možná je to právě i školou, kterou učitelky jako studentky navštěvovaly a jak moc jim bylo všanc dáváno si práci vyzkoušet “naostro“ se vším všudy i v praxi. To už však záleží na dané škole ale také osobnosti učitele.

Další zkoumanou byli středoškolsky vzdělaní učitelé/učitelky. Středoškolsky vzdělaní učitelé to mají bezesporu náročnější tím, že nastupují do práce jako mladí absolventi. Můžeme brát samozřejmě v potaz také to, že si maturitu dodělávají až zpětně, stejně tak ale také v případě vysokoškolského vzdělání, jak už bakalářského či magisterského. Pokud však bereme, že učitel nastoupí čerstvě po maturitě do mateřské školy, je velmi mladý. Tematického psaní od středoškolsky vzdělané učitelky nebylo příliš rozsáhlé, zmiňuje však, že na změny reagovat dokáže, ale pokud přichází, zcela určitě vždy mají dopad i na resilienci učitele:

„Na změny dokážu reagovat. Změny v práci vždy ovlivňují odolnost pedagoga, je více flexibilní. Nejnáročnější je, když onemocní v kolektivu více pedagogů, nestihneme pak probrat s dětmi, to co je dané. Náročné jsou neustálé přípravy na ranní směnu.“ (U11)

Zároveň ale jde o učitelku nejdéle působící v praxi mateřské školy. Dle jejího tvrzení však usuzují, že změny sice ovlivňují resilienci učitele, avšak k lepšímu.

Poslední sledovanou byla resilienci učitelek s vyšším odborným vzděláním. Z celkového počtu sta bodů dosáhla tato skupina 66,48. U této zkoumané oblasti “vzdělání a resilience“ však nespátřujeme takový rozdíl mezi jednotlivými skupinami, jak tomu bylo u věkových kategorií. Ve výsledku není tato oblast tak významná jako ostatní dvě. Minimum bodů bylo 45, což je velmi vysoký nejnižší výsledek, maximum bodů v této kategorii bylo 84, což je v této kategorii nejmenší nejvyšší počet bodů.

Tabulka 8 ANOVA vzdělání – celkem

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Vzdel	264.582	3	88.194	0.607	0.611
Residuals	36021.402	248	145.248		

Ve výsledku je však celkově oblast vlivu vzdělání na resilienci ne příliš významná a nepotvrdilo se dle mého názoru, že by s nějakou zajímavostí šlo o oblast důležitou. Ve

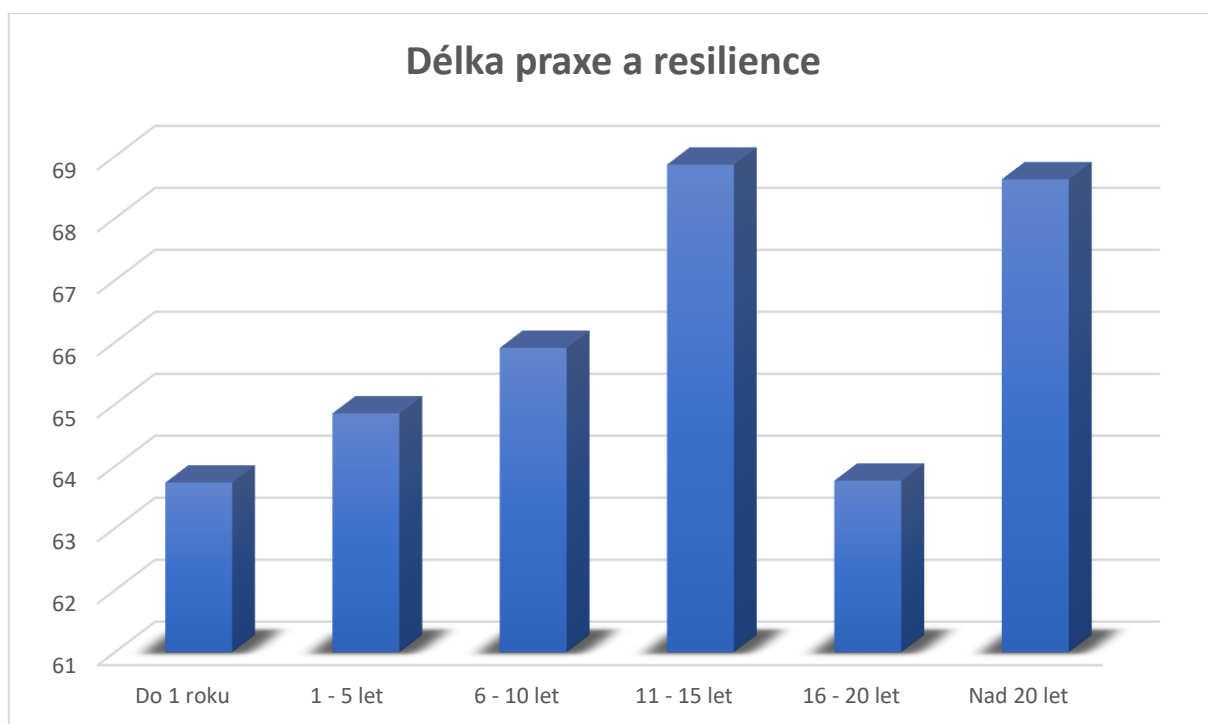
výše uvedené tabulce č. 8 opět uvádím analýzu rozptylu. Opět se ukazuje, že p je statisticky nevýznamné, dosahuje čísla 0,611, což je opět příliš vysoké.

6.3 Délka praxe a resilience

Poslední zkoumanou oblastí je vliv délky praxe na resilienci učitelů mateřských škol.

Tabulka 9 Deskriptivní statistika respondentů podle délky praxe

	1 - 5 let	11 - 15 let	16 - 20 let	6 - 10 let	Do 1 roku	Nad 20 let
Valid	94	22	17	54	15	51
Mean	64.851	68.864	63.765	65.642	63.733	68.627
Std. Deviation	11.960	9.280	18.050	13.449	10.159	9.258
Minimum	34.000	50.000	30.000	34.000	40.000	52.000
Maximum	90.000	90.000	96.000	90.000	84.000	91.000



Graf 7 Grafické znázornění deskriptivní statistiky respondentů podle délky praxe

Je určitě očividné, jak z tabulky 9, tak z grafu 7, že od prvního roku učitelského působí v praxi resilience roste. Je zcela jistě zajímavé právě moment toho, kdy přichází patrné spadnutí tohoto vývoje.

Učitelé, kteří teprve tento školní rok 2020/2021 nastoupili do své praxe, tedy učitelé, kteří jsou do 1 roku v délce praxe jsou v počtu získaných bodů 63,73. Minimum bodů bylo 40, maximum pak 84, směrodatná odchylka 10,16.

Jen malý nárůst na této škále resilience můžeme vidět u kategorie 1-5 let v praxi, kteří dosáhli na 64,85. Je to tedy průměrně zhruba o jeden bod na škále navíc. Jak jsem již zmiňovala v teoretické části, dala by se tato část společně právě s nástupem do povolání podle Průchy, Walterové & Mareše (2009) zahrnout do období učitele-začátečníka. Tito učitelé se právě postupně seznamují se vším, co se jejich povolání týče. Již od prvního dne přebírají veškerou zodpovědnost za děti, jejich výchovu i vzdělávání, zároveň samozřejmě také za všechny záležitosti týkající se dalšího chodu mateřské školy. Zde by se samozřejmě opět dalo hovořit o šoku z reality. Toto období je bezpochyby oprávněně označováno jako to nejtěžší v celém období učiteléské kariéry. Velmi důležitý je zcela jistě právě i kolektiv a klima v mateřské škole celkově.

„Jelikož jsem člověk, který všechno plánuje do detailů, mírně mě tyto změny (např. toho plánu) rozhodí - ale určitě je to tím, že jsem teprve v prvním roku mé praxe a na takové události si určitě zvyknu.“ (U2)

„Vždy jsem brala jako výzvu změnu kolegyně v rámci třídy, s každou byl školní rok jiný, byl založen na vzájemné důvěře, pochopení a také na vzájemném předávání zkušeností. Není to tak, že bych sbírala zkušenosti od starších kolegyně s mnohaletou praxí, ale učím se i od kolegyně, které jsou stejně staré jako já a hodně se také učím od praktikantek, co k nám do školky docházejí.“ (U6)

Některé učitelky naopak mohou spatřovat své začátky jako výhodu:

„Nepatřím mezi "staré zasloužilé učitelky" (nemyšleno zle), hledám nová řešení a způsoby práce s dětmi, nejedu v "zajetých kolejkách".“ (U5)

Je určitě pravda, že co se týče roků strávených v praxi, nese každé ze zmíněných období svá pro i proti. První roky jsou náročné na to, co vše učitel aplikuje z teorie do praxe a zda se vůbec teorie s realitou střetává. Je to období, kdy učitel přichází plný očekávání ale zároveň nadšení do práce. Zkouší své výchovné i vzdělávací strategie, zařazuje to, co jej zajímá a věnuje tomu dostatek času. Jak však čas plyne, i resilience se mění, což je evidentní z mého výzkumu.

Kategorie učitelů s praxí 6-10 let dosáhla opět o něco více bodů, než kategorie předešlé – a to 65,64. Je zde poměrně velká směrodatná odchylka 13,45. V této fázi již učitel díky

svému sebevědomí stoupá, odráží se to postupně také na jeho resilienci. Získává další a další zkušenosti, dovednosti, znalosti a je potřeba, aby aktualizovat své poznatky. Zároveň by však učitel měl znát důležitost sebereflexe. Minimální hodnota zde byla 34, maximální 90.

Největší míru resiliencie vykázali učitelé s praxí 11-15 let a to 68,86 bodů ze sta možných. Je zde i velmi malá směrodatná odchylka, a to 9,28. Minimum bodů bylo 50, maximum tvoří zde 90 bodů na stobodové škále. Toto období u učitelů můžeme označit jako období učitel-expert. Tito učitelé se vyznačují právě i vysokou mírou resiliencie, i když je samozřejmě jejich práce velmi namáhavá a frustrující. Podle Průchy (2002) je důležité, aby učitel v této fázi byl opravdu vybaven vysokou mírou resiliencie a odolával tak různým stresovým situacím, takový učitel bude dle něj tak daleko spokojenější. Učitelka s praxí 11-15 let v mém tematickém psaní sama zmiňuje, že se neustále učí novým věcem a tvrdí, že je poměrně odolná:

„Myslím, že změny přijímám dobře, jsem ochotná učit se novým věcem, vždy hledám, proč to jde než hned změnu vnímat negativně, jsem celkem odolná, myslím, že je to rodinným zázemím...nejnáročnější je vedení veškeré dokumentace v MŠ, je toho opravdu hodně, a také problémové rodiče...“ (U9)

Jako problémové však spatřuje veškerou byrokracii, která za její práci stojí, problémové rodiče a dále také zmiňuje, že problém v mateřských školách je obecně vysoký počet dětí ve třídě. Učitelé jsou v tomto období velmi odolní, jak potvrzuje literatura i můj výzkum, a zcela jistě to souvisí s faktem, že ve svém povolání již získali spoustu zkušeností, znalostí a dovedností, jsou se svojí prací spokojeni a již ví, jak se vypořádávat se stresovými situacemi.

Největší zlom však přichází právě u kategorie 16-20 let v praxi. Dohromady vykazují průměrné skóre 63,76 bodů. Je zde však i velmi vysoká směrodatná odchylka, která tvoří celý 18 bodů.

„Na změny v mé práci dokážu zareagovat velmi rychle a pružně. A proč? Protože musím. Má odolnost - už moc odolná nejsem, změn je mnoho a jsou časté. Práci budu brzy měnit.“ (U10)

Daný výrok z tematického psaní učitelky v této kategorii pouze potvrzuje výsledky mého dotazníku. Určitě může tato fáze korespondovat s profesním vyhasínáním, jednou z etap v celém profesním vývoji učitele. Tito učitelé nemají velké ambice, a hlavně se již nechtějí

profesně rozvíjet. Zcela jistě se velká část učitelů v této fázi potýká se syndromem vyhoření, se kterým mohou také výsledky souviset. Značnou část praxe již mají za sebou, zároveň je však spousta let čeká a cítí, že jejich vůle a schopnost odolávat již není tak velká jako dříve. Učitelka zapojená do mého tematické psaní se dále zmiňuje, co je pro ni v práci nejnáročnější a vyčerpávající:

„Nejnáročnější v mé práci je komunikace s dospělými klienty, ne vždy se s nimi dá domluvit, ne vždy přijmou můj názor, ačkoli já jejich přijímat musím.“ (U10)

Je právě i možné, že učitelé v této fázi se o něco hůře srovnávají s různými těžkostmi, které jejich práce přináší. Syndromem vyhoření trpí čím dál více učitelů, není se tedy čemu divit, pokud učitelé z této profese i odcházejí. Beru však jako jasně potvrzující tuto skutečnost právě i výsledky z mého dotazníku – přiloženého grafu. Na druhou stranu se v této kategorii vyskytuje nejvyšší počet získaných bodů ze všech, na škále je to 96 bodů ze sta.

U další kategorie učitelů s více než 20letou praxí lze pozorovat vehementní nárůst, oproti předešlé skupině učitelů je to nárůst v průměru o bezmála 5 bodů na škále, dohromady tedy vykázali průměrně učitelé 68,63 bodů ze sta. Není zde ani příliš velká směrodatná odchylka, která tvoří pouze 9,2 bodů. Minimum u této kategorie je 52, což je napříč všemi zkoumanými vlivy (věk, délka praxe a vzdělání) nejvyšší minimální hodnota. Maximum bodů na stobodové škále je 91.

Je dosti možné, že právě tito učitelé již cítí jistotu právě v tom, že se jim doba působení v jejich povolání krátí a drží je tak brzký odchod nad vodou.

„Dobrý učitel jsem, protože jsem veselý, usměvavý, pohodový, nedělá rozdíly mezi dětmi, slabším dětem chce pomáhat, je příkladem, nehádá se s druhými učiteli, nevede spory, vyjde vstříc ...“ (U11)

Učitelka o sobě také dále tvrdí, že je flexibilní a že na případné změny reagovat dokáže. Tyto učitelky jsou již velmi zkušené, a tak ví, jak se vypořádávat se situacemi, které jsou jim nepříjemné a na změny ve své praxi jsou již zvyknuté. Jsou to ti učitelé, kteří zde byli i při velkých zásadních změnách legislativních – Školský zákon, také při tvorbě Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy, při implementování Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a samozřejmě při dalších velkých změnách, které se za takovou dobu v rámci změn ve školství staly.

Tabulka 10 ANOVA délka praxe – celkem

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Praxe	825.376	5	165.075	1.145	0.337
Residuals	35460.608	246	144.149		

Tato zkoumaná oblast je velmi zajímavá ve výsledcích. Na samotný závěr však opět uvádím tabulku s analýzou rozptylu. Opět se zde objevuje p jako statisticky nevýznamné, dosahuje čísla 0,337.

7 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Předložená práce si kladla za cíl zjistit míru resilience u učitelů mateřských škol. Výsledky jsem představila jednotlivě tak, jak jsem si stanovila dílčí cíle. Výsledky odkazují na to, jak jednotlivé faktory jako je vzdělání, věk a délka praxe ovlivňují míru resilience u učitelů mateřských škol. Ukázalo se, že míru resilience ovlivňuje nejvíce právě délka praxe, kde je významný postupný nárůst a poté následný propad u učitelů, kteří se nachází i dle literatury ve fázi vyhasínání a odkazují tak i na syndrom vyhoření, který má velmi blízko samozřejmě i s mojí zkoumanou resiliencí učitelů.

Velkým limitem v mé práci byla rozhodně genderová nevyváženost, která je však spojena s celkovým stavem a poměru žen a mužů v mateřské škole. Svůj výzkumný vzorek celkově považuji za poměrně malý, dáno to bylo zcela jistě právě tím, že dotazník byl v rámci autorských práv uzamčen a heslo bylo individuálně poskytováno zájemcům – mým respondentům.

Zkoumání resilience učitelů mateřských škol je v rámci České republiky ojedinělá, Richards, Levesque-Bristol, Templin et al. provedli v USA roku 2016 výzkum, který se ale zaměřoval na zkoumání resiliencí učitelů základních a středních škol. Jejich výzkumný vzorek byl širší, celkově bylo 415 učitelů - 174 základních škol a 241 středních škol. Využita byla kratší verze dotazníku CD-RISC, a to 10otázková verze. Výsledkem jejich výzkumu bylo tedy to, že se učitelé, kteří dosáhnou vyšší úrovně resilience, cítí méně emocionálně vyčerpaní, získávají ze své práce větší pocit uspokojení a jsou schopni pozitivně komunikovat s ostatními. Výzkum obecně podporuje představu, že určité prvky pracovního prostředí mohou pomoci budovat resilienci, zatímco jiné ohrožují schopnost učitelů odolávat. Cítí zároveň důležitost podporovat učitele začátečníky, aby byla jejich resilience zvyšována již od počátku, aby tito učitelé porozuměli plnému rozsahu jejich povinností, a to včetně úkolů mimo samotného působení s dětmi. S tímto výrokem rozhodně souhlasím i s ohledem na můj vlastní výzkum se začínajícími učiteli mateřských škol. Autoři totiž také zmiňují, že lepší příprava do začátku znamená předcházení syndromu vyhoření a případným odchodům ze zaměstnání. Pokud by toto opravdu platilo, je to opět velmi dobrým prostředkem, jak snížit velmi nízkou míru resilience i v mé zkoumané oblasti, kdy učitelé s dlouho praxí nacházeli ve velmi nízkých číslech na škále dotazníku.

V rámci zkoumání resilience je možné využití různorodých dotazníků, jako je například dotazníku Sense of Coherence, o které se také zmiňuji ve své teoretické části, či také test Brief Resilience Scale (zkráceně BRS), který je v této oblasti také hojně využíván. Tato škála měří specifický znak resilience, kterým je schopnost odrazit zpátky od stresu, anglicky nazváno tedy jako bounce back. Zajímavým by bylo možná také využití dvou takových dotazníků v jednom výzkumném šetření.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce pojednávala o resilienci učitelů mateřských škol. V mé teoretické části jsem nejdříve popisovala trajektorii učitele, na tuto trajektorii jsem vzhledem k zaměření práce volně navázala tzv. syndromem vyhoření a dále nastínila to, co vše mohou učitelé brát jako zátěžové při jejich práci. Nadále byla charakterizována samotná resilience, v souvislosti s tím také vybrané koncepty resilience. Vzhledem k této kapitole bylo důležité zmínit, proč je důvodem k zvyšování resilience pracovat na sebereflexi a učitelské autoregulaci. Poslední kapitolou zmíněnou v teoretické části je kapitola zaměřená na výzkumy, které se resilience týkají. V této kapitole však zmiňuji pouze výzkumy zahraniční, jelikož těch českých je opravdu malá hrstka.

Na teoretickou část navazuji částí praktickou, která si nesla za cíl zjistit míru resilience učitelů mateřských škol. Na to poté navázali cíle dílčí, kdy bylo zjišťováno, jak resilienci učitelů ovlivňuje jejich věk, nejvyšší dosažené vzdělání a také délka praxe. Pro získání co největšího množství dat byl použit dotazník CD-RISC 25, jejichž autory je Kathryn M. Connor a Jonathan R.T. Davidson. Tento výzkum byl realizován s 253 respondenty. Podpořen byl tematickým psaním, kterého se zúčastnilo 11 učitelů mateřských škol. Dotazník vzhledem k epidemiologické situaci byl administrován pouze online, a to skrze platformu Survio. Pro tematické psaní pak byla zvolena platforma Google – formulář. Data z dotazníku byla analyzována pomocí softwaru JASP a poté byla znázorněna a interpretována pomocí tabulek a grafů.

Bylo zjištěno, že výsledky, ačkoliv nejsou dle ANOVY příliš statisticky významné, existuje zde rozdíl ve sledovaných oblastech – věk, vzdělání i délka praxe. Rozdíl v rámci věku byl míru resilience nejnižší u učitelů věkově nejmladších, 18-24 let. Naopak jako nejvíce odolní se jeví učitelé z věkové kategorie 51 let a starší. Jako méně zajímavé byla zkoumaná oblast vlivu nejvyššího dosaženého vzdělání. Jako nejvíce odolní se jeví učitelé s magisterským titulem, naopak nejméně učitelé se středoškolským vzděláním. Výrazně nejzajímavější pak byla sledovaná oblast vlivu délky praxe na resilienci učitelů. Resilience u této skupiny pozvolna stoupala s roky strávenými v praxi, strmý propad dolů však nastal u skupiny s délkou praxe 16-20 let. Ve své práci jsem tento jev spojovala se syndromem vyhoření.

Pevně věřím, že výsledky z mého výzkumu mohou podpořit další bádání v této nelehké oblasti, která však ve velké míře zasahuje každého z nás, nejen učitele.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Baštecká, B., Čermáková, V., & Kinkor, M. (2016). *Týmová supervize: teorie a praxe*. Praha: Portál.
2. Bendl, S., & Kucharská A. (2008). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
3. Davidson, J. R.T., Payne, V. M., Connor, K. M., Foa, E. B., Rothbaum, B. O., Hertzberg, M. A., & Weisler, R. H. (2005) Trauma, resilience and saliostasis: Effects of treatment in post-traumatic stress disorder. *International Clinical Psychopharmacology*, 20(1), 43-48.
4. C. F. Mansfield, S. Beltman, A. Price, & A. McConney. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.
5. C. F. Mansfield, S. Beltman, T. Broadley, & N. Weatherby-Fell. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54(1), 77-87.
6. Crane, M.F. & Searle, B.J. (2016). Building resilience through exposure to stressors: The effects of challenges versus hindrances. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21, 468-479.
7. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
8. Ebersson, L. (2014), Teacher resilience: theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching*, 20(5) 568-594.
9. Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press.
10. Gavora, P. (2008). Učitelovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. *Pedagogika*, 58(3), 222-235.
11. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido
12. Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

13. Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada.
14. Greenwood, E. (1957). Attributes of profession. *Social Work*, 2(3), 45-55.
15. Gruhl, M., & Körbächer, H. (2013). *Psychická odolnost v každodenním životě*. Praha: Portál.
16. Gu, Q., & Day, Ch. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British educational research association*. 39(1), 22-44.
17. Guerriero, S. (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
18. Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., et al. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180–187.
19. Havlík, R. (1999). Profesní „kariéra“ a další vzdělávání v názorech a postojích učitelů. *Pedagogika*, 49(2), 147-155.
20. Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
21. Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.
22. Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
23. Hrbáčková, K. (2011). *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R.
24. Hrbáčková, K., Vávrová, S., Hladík, J., Švec, V., & Novotná, J. (2010). *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido.
25. iRozhlas, Lioliasová, P. (2019). *Ve školách bude od září chybět nejméně šest tisíc učitelů. Problémem je také vysoký věk*. Dostupné z https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/zakladni-skola-ucitele-chybi-platy-ministerstvo-skolstvi-plaga_1905211810_lac
26. J.H. Patterson, L. Collins, & G. Abbott. A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3-11.
27. J.S. Williams. (2003). Why great teachers stay. *Educational Leadership*, 60(8), 71-75.

28. Kapr, J. (1969). Prestiž povolání. *Sociologický časopis*, 3(6), 740-748.
29. Kaščák, O. (2006). *Moc školy. O formativnej sile organizácie*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
30. Kim, H., & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81.
31. Kohoutek, R. (2009). *Typologie osobnosti učitelů. Psychologie v teorii a praxi*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
32. Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
33. Lazarová, B. (2005). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 55(2), 102-118.
34. Luther, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Dev Psychopathol*, 12(4), 857–885.
35. Majerčíková, J., & Urbanecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia paedagogica*, 25(1), 51-77.
36. Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(1), 491-495.
37. Mareš, J. (2018). Odpor učitelů vůči změnám ve škole a ve školství. *Pedagogika*, 68, (2), 173-200.
38. MŠMT. (2009). *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. Praha: STEM/MARK.
39. Novotný, J. S. (2010). Resilience dnes: Teoretické koncepce, nedostatky a implikace. *Československá psychologie*, 54(1), 74–87.
40. Novotný, S. (2014). Resilience versus „resilientní jedinec“: co vlastně zkoumáme? *Psychologie a její kontexty*, 5(1), 3-14.
41. Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
42. Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 48-59.

43. Pravdová, B. (2014). *Jak profesní sebepojetí ovlivňuje práci učitele?* Brno: Masarykova univerzita.
44. Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi.* Praha: Portál.
45. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.
46. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.
47. Richards, K.A.R., Levesque-Bristol, C., Templin, T.J. et al. (2016) The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education 19*, 511–536.
48. Seery, M. D., Leo, R. J., Lupien, S. P., Kondrak, C. L., & Almonte, J. L. (2013). An upside to adversity? Moderate cumulative lifetime adversity is associated with resilient responses in the face of controlled stressors. *Psychological Science, 24*, 1181–1189.
49. Sochorová, L. (2014). Prestiž učitelské profese pohledem studentů učitelských oborů a pedagogů. *Teoretické reflexe hudební výchovy, 10(1)*, 1-5.
50. Sociologický ústav AV ČR. (2019). *Tisková zpráva, prestiž povolání - červen 2019.* Praha: AV ČR.
51. Steffy, B. E., et al. (2000). *Life cycle of the career teacher.* Thousand Oaks: Corwin Press.
52. Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The Role of Teachers' Self- and Collective-Efficacy Beliefs on Their Job Satisfaction and Experienced Emotions in School. *Psychology, 4(3)*, 268-278.
53. Stock, C. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout.* Praha: Grada.
54. Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti.* Praha: Grada.
55. Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika, 57(4)*, 338-348.
56. Sukawati, N. N., et. al. (2019). Teacher's Personalities, Performances, and Professionalism: A Descriptive Study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 381*, 232-237.
57. Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele.* Praha: Grada.

58. Švamberk Šauerová, M. (2019). Analýza náchylnosti studentů vysokých škol ke stresu a zvyšování jejich psychické odolnosti a self-efficacy jako prevence vzniku syndromu vyhoření. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*, 3(2), 41-63.
59. Švec, V. (1997). Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace* 7(3), 2-13.
60. Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae*, 13(1), 9-29.
61. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
62. Vlčková, K., Mareš, J., Ježek, S., & Šalamounová, Z. (2017). Báze moci učitele: česká adaptace dotazníku teacher power use scale. *Studia paedagogica*, 22(1), 87-112.
63. Vujačić, M. (2008). Kako nastavnici vide sami sebe [How teachers percieve themselves]. *Nastava i Vaspitanje*, 57, 230–241.
64. Ware, H., & Kitsantas, A. (2007) Teacher and Collective Efficacy Beliefs as Predictors of Professional Commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
65. Wiegerová, A., et. al. (2012). *Self-efficacy v edukačných súvislostiach*. Zlín: Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.
66. Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická Orientace*, 24(4), 510-534.
67. Windle, G., Bennett M. K., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(8), 1-18.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

BRS	Brief Resilience Scale
CD – RISC	Connor-Davidson Resilience Scale
LOC	Locus of control
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SOC	Sence of coherence

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Model psychické odolnosti (Gruhl & Körbächer, 2013).....	26
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled vybraných studií týkajících se resilience	35
Tabulka 2 Reliabilita dotazníku	42
Tabulka 3 Charakteristika výzkumného souboru	47
Tabulka 4 Deskriptivní statistika všech respondentů	49
Tabulka 5 Deskriptivní statistika respondentů podle věku	50
Tabulka 6 ANOVA věk – celkem.....	52
Tabulka 7 Deskriptivní statistika respondentů podle vzdělání	53
Tabulka 8 ANOVA vzdělání – celkem.....	55
Tabulka 9 Deskriptivní statistika respondentů podle délky praxe	56
Tabulka 10 ANOVA délka praxe – celkem.....	60

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Věkové rozložení učitelských sborů (MŠMT, 2018)	21
Graf 2 Rozložení respondentů podle věku.....	44
Graf 3 Rozložení respondentů podle vzdělání	45
Graf 4 Rozložení respondentů podle délky praxe.....	46
Graf 5 Grafické znázornění deskriptivní statistiky respondentů podle věku.....	50
Graf 6 Grafické znázornění deskriptivní statistiky respondentů podle vzdělání	53
Graf 7 Grafické znázornění deskriptivní statistiky respondentů podle délky praxe.....	56

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Tematické psaní U6

PŘÍLOHA P I: TEMATICKÉ PSANÍ U6

Pohlaví: žena

Věk: 25-30 let

Nejvyšší dosažené vzdělání: vysokoškolské – magisterské

Délka praxe: 1-5 let

Na změny se snažím reagovat flexibilně a pozitivně. Vždy si říkám, že konkrétní změny mají svůj důvod a smysl a beze změn by vzdělávání probíhalo stereotypně. Záleží na druhu změny - zda se jedná o změnu např. v legislativě, personální, ekonomickou nebo fyzickou (osobní). Za dobu své praxe pro mě asi největší změnou byl celkový přechod do nové životní etapy - ze studií rovnou do praxe. V mnoha případech jsem musela při výchově a vzdělávání zapomenout na poučky a teorie a jednat vyloženě intuitivně. Jsem ráda, že pracuji ve stabilním kolektivu, se všemi kolegyněmi máme velmi přátelský vztah, který se rozvíjí i mimo pracoviště. Vždy jsem brala jako výzvu změnu kolegyně v rámci třídy, s každou byl školní rok jiný, byl založen na vzájemné důvěře, pochopení a také na vzájemném předávání zkušeností. Není to tak, že bych sbírala zkušenosti od starších kolegyň s mnohaletou praxí, ale učím se i od kolegyň, které jsou stejně staré jako já a hodně se také učím od praktikantek, co k nám do školky docházejí. Postupně jsem se naučila hodně improvizovat, vím, jak si zpracovat děti ve své třídě.

Změny někdy přicházejí pozvolně - mám čas se na ně dostatečně připravit. Někdy však přijdou ze dne na den, a člověk tak musí reagovat rychle, a zároveň tak, aby nikdo nebyl změnou výrazně postižen. Stává se mi, že když pracuji pod mírným tlakem, tak vydávám ve finále lepší výsledky, než kdyby měla dlouhou dobu přemýšlet. Konflikty na pracovišti naštěstí nemáme, tím pádem mi změny pomáhají budovat sebevědomí, získávám nové zkušenosti. I když se někdy cítím fyzicky vyčerpaná, zatím nikdy jsem se nedostala do stresové situace, kvůli které by měl vliv změn dopad na mé zdraví.

Asi největším "strašákem" učitelů, ale i všech lidí se teď momentálně stala epidemiologická situace v zemi. Změna, se kterou se všichni seznamujeme a která má dopad jak na učitele, tak na děti a jejich rodiny. Rok žijeme ve strachu, co bude a tyto negativní vlny se bohužel hodně přenáší i na samotné děti, které by měly být od takových problémů oproštěny. Hodně náročné jsou také celkové přípravy na výuku, vzdělávání, což je způsobené i vyššími nároky na učitele, a s tím spojenou nutností tvořit čím dál více

administrativy. Je také těžké reagovat na inovace. V naší školce jsme otevření všem novým změnám, inovacím, inkluzi i vzdělávání dětí mladších 3. let (mnohdy mladších i 2 let). Hodně náročné jsou adaptace nových dětí, komunikace s rodiči v rámci citlivějších informací o dítěti, příprava tematických akcí, projektů. Je to náročné zejména časově, kdy často obětujeme svůj volný čas, který bychom mohli věnovat své rodině a svým blízkým. Také to hodně zatěžuje hlavu, kdy po celém dni mezi dětmi (v živém a akčním prostředí) bychom si rády odpočinuly, vnímaly ticho, nepřemýšlely, ale místo toho musíme vytvářet další věci nad rámec. Věřím, že mnoho kolegyň z oboru by takové nad rámecové aktivity začalo bojkotovat a každou změnu by vnímaly jako něco, co naruší jejich plynulý, mnohdy až stereotypní chod školního roku.

Díky naší skvělé paní ředitelce mám skvělou motivaci, a i když se mi mnohdy nechce, tak nakonec vidím velký vděk, ať už od ní samotné, tak od dětí, rodičů. A opět, i z těch nejmenších dílčích úkolů sbírám nové a nové zkušenosti.

Před několika lety bych možná na tuto otázku odpověděla tak, že nejnáročnější je uhlídat a zabavit X dětí pohromadě (aby se něco nestalo, aby děti něco nesnědly na zahradě, aby dítě nebylo přetěžováno, aby si rodič nestěžoval...). Důležité je mít oči všude a zároveň nechat děti objevovat, rozvíjet vztahy mezi sebou, nechat je si spontánně hrát. Vzdělávání postavené na příkazech a zákazech nemá budoucnost. Nejlepší je komunikovat s dětmi narovinu, stanovit si společná pravidla a mít vzájemnou důvěru - "Já věřím tobě, ty věříš mně".

Dle mého názoru, vlastnostmi, které ze mě dělají dobrou učitelku, jsou - empatie a citlivost vnímání dětských duší a celkově dětských osobností, protože když dítě ví, že se může na svou paní učitelku spolehnout, a takto to cítí i samotný rodič, vždy to dítěti pomáhá bezproblémověji proplout mateřskou školou a vybudovat si potřebné sebevědomí a tím pádem i dobrý základ pro budoucí život. Dále pečlivost, kreativita, porozumění, snaha vytvořit kompromis, citlivá komunikace s rodičem, v určitém případě i introvertnost (kdy člověk víc přemýšlí o důležitých a zásadních věcech, nevrhá se do nich "po hlavě", vytváří si v sobě určitý duševní klid). Vlastností je určitě mnoho, ale ve výsledku je každý učitel dobrý, a zároveň každý učitel má k dokonalosti ještě hodně daleko. Důležité je být spokojený, mít ve třídě spokojené děti, potkávat se se spokojenými rodiči a pracovat ve spokojeném týmu, nabitým pozitivním atmosférou a klidem.