

Význam vnímané zdatnosti učitelů mateřských škol pro zvládnání pracovní zátěže

Bc. Renata Jašková

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Renata Jašková**
Osobní číslo: **H22740**
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Význam vnímané zdatnosti učitelů mateřských škol pro zvládnutí pracovní zátěže**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se stresu a pracovní zátěže učitelů.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na pracovní zátěž a vnímanou zdatnost u učitelů mateřských škol.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.
Zpracování získaných dat, jejich vyhodnocení a následná interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Fontana, D. (2016). *Stres v práci a v životě: jak pochopit a zvládat*. Portál.
- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961–968.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Grada.
- Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada.

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

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

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 užit 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 použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.3.2024.....

.....

(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 vědeckých prací

(2) Výsledek školy nezávisle na zveřejnění 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.

(3) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odovzdání uchazečem k obhajobě musí být při nejmenším tři pracovními dny před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ve zveřejněné práci pořádat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnožování.

(3) Platí, že odvětvovým právem autor vzniklím se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výše uvedená odstavce:

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o ochraně邻接权ů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 13 odst. 1;

(3) Da práva autorského také nevznikají škole nebo školské či vzdělávací zařízení, když-li škola se účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu a výkonu nebo li vlastními prostředky díla vyvolává školem nebo studiem či splnění školských nebo školních povinností vyvíjejících z jeho přímého vztahu ke škole nebo školské či vzdělávací zařízení (školské dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o ochraně邻接权ů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 40 Školské dílo

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 13 odst.

3). Odpovídá-li autor takového díla užití vzniklím bez výhradu škola, mohou se tyto podmínky domáhat autorovi obvyklého poproku jeho užití a soudu. Ústavem § 13 odst. 3 školské ustanovení.

(2) Nemá-li sjednání jinak, může autor školního díla své dílo užití li poskytnout jinému licenci, není-li se v rozporu s právními předpisy školy nebo školního či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla v případě jin uzavřené v souvislosti s užitím díla li poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vyvolání díla vynaložil, a to podle okolností a) do jejich školského výte; přitom se přičítá-li výte výdělku dosaženého školou nebo školské či vzdělávacího zařízením v užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá významem vnímané zdatnosti učitelů mateřských škol v souvislosti se zvládnutím pracovní zátěže. Teoretická část se zaměřuje na vymezení klíčových pojmů, mezi něž patří pracovní zátěž, stres, zvládnutí zátěže a vnímání osobní zdatnosti. V empirické části je poté představen kvantitativní výzkum, jehož cílem bylo zjistit souvislost právě mezi vnímanou zdatností učitelů mateřských škol a jejich pracovní zátěží. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníkové baterie. Hlavním zjištěním bylo odhalení existence statisticky významné souvislosti mezi těmito proměnnými. Taktéž byly zjištěny zátěžové faktory objevující se v profesi učitele mateřské školy jako nezvládnutá inkluze, množství administrativy či nedocenení školství.

Klíčová slova: učitel mateřské školy, pracovní zátěž, stres, odolnost, vnímaná osobní zdatnost

ABSTRACT

This master thesis examines the importance of self-efficacy of kindergarten teachers in relation to workload management. The theoretical part focuses on the definition of key concepts, including workload, stress, workload management and self-efficacy. The empirical section then presents quantitative research that aimed to establish a link specifically between the self-efficacy of kindergarten teachers and their workload. The research investigation was conducted through a questionnaire battery. The main finding of the investigation was the existence of a statistically significant association between these phenomena. Also, stress factors appearing in the kindergarten teaching profession such as unmanaged inclusion, the amount of administration or underestimation of education were identified.

Keywords: kindergarten teacher, workload, stress, resilience, self-efficacy

Na tomto místě chci poděkovat především Mgr. Lic. Renátě Matušů, Ph.D. za spolupráci, cenné rady, pomoc a čas, který mi během psaní diplomové práce věnovala. Velké díky patří také PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D., která vnášela do našeho studia smysl, sdílela s námi hodnotné zkušenosti z praxe a podpořila nás vždy, když to bylo potřeba.



„Neberte život příliš vážně, stejně z něho nevyváznete živí“

- Elbert Hubbard

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ V UČITELSKÉ PROFESI	13
1.1 VYMEZENÍ PSYCHICKÉ ZÁTĚŽE	13
1.2 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ A JEJÍ TEORETICKÉ MODELÝ	14
1.3 SPECIFIKA UČITELSKÉ ZÁTĚŽE	16
1.3.1 Zdroje učitel'ské zátěže.....	17
1.3.2 Důsledky nadměrné pracovní zátěže	19
1.4 VÝZKUMY PRACOVNÍ ZÁTĚŽE V PROFESI UČITELE.....	19
2 SOUČASNÉ POZNATKY O STRESU U UČITELŮ	21
2.1 STRES JAKO REAKCE NA ZÁTĚŽ	21
2.2 STRESORY A DRUHY STRESU	22
2.3 REAKCE NA STRES	24
2.4 SYNDROM VYHOŘENÍ	25
2.4.1 Příčiny vzniku syndromu vyhoření u učitelů	27
2.5 VÝZKUMY STRESU V PEDAGOGICKÉ PROFESI	27
2.5.1 Východiska pro výzkum	28
3 ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE V UČITELSKÉ PROFESI.....	31
3.1 PSYCHICKÁ ODOLNOST JEDINCE.....	31
3.1.1 Metody zjišťování psychické odolnosti jedince	34
3.1.2 Posílení odolnosti	34
3.1.3 Výzkumy psychické odolnosti učitelů.....	35
3.3 COPINGOVÉ STRATEGIE	37
3.3.1 Teoretické přístupy ke copingu	39
3.3.2 Měření úrovně copingu.....	40
4 OSOBNOSTNÍ FAKTORY VNÍMÁNÍ A ZVLÁDÁNÍ PSYCHICKÉ ZÁTĚŽE	41
4.1 OSOBNOSTNÍ NEZDOLNOST (STRESS HARDINESS).....	41
4.2 NEZDOLNOST V POJETÍ KOHERENCE (SENCE OF COHERENCE).....	42
4.3 SEBEVĚDOMÍ (SELF-CONFIDENCE)	43
4.4 SEBEPOJETÍ (SELF-CONCEPT)	43
5 VNÍMANÁ OSOBNÍ ZDATNOST (SELF-EFFICACY)	45
5.1 ZDROJ SELF-EFFICACY.....	45
5.2 DIMENZE	47
5.3 VÝZNAM SELF-EFFICACY	47

5.4	ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ SELF-EFFICACY.....	48
5.5	VÝZKUMY SELF-EFFICACY U UČITELŮ.....	49
6	SOUHRN TEORETICKÝCH VÝCHODISEK.....	51
II	PRAKTICKÁ ČÁST.....	53
7	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	54
7.1	VÝZKUMNÉ CÍLE.....	54
7.2	STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A HYPOTÉZ.....	55
7.3	POPIS VÝZKUMNÉ METODY.....	55
7.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA.....	57
8	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT A JEJICH INTERPRETACE.....	61
8.1	MÍRA VNÍMANÉ OSOBNÍ ZDATNOSTI A PRACOVNÍ ZÁTĚŽE.....	61
8.2	ZDROJE ZÁTĚŽE V PROFESI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	62
8.3	VNÍMANÁ OSOBNÍ ZDATNOST A PRACOVNÍ ZÁTĚŽ UČITELŮ DLE DÉLKY PRAXE.....	63
8.4	VNÍMANÁ OSOBNÍ ZDATNOST A PRACOVNÍ ZÁTĚŽ UČITELŮ DLE DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ.....	67
8.5	VZTAH MEZI VNÍMANOU OSOBNÍ ZDATNOSTÍ A PRACOVNÍ ZÁTĚŽÍ U UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	70
9	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	72
9.1	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	74
10	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	76
	ZÁVĚR.....	77
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	79
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	88
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	89
	SEZNAM TABULEK.....	90
	SEZNAM GRAFŮ.....	91
	SEZNAM PŘÍLOH.....	92
	PŘÍLOHA P 1: SOCIODEMOGRAFICKÉ ÚDAJE A ZÁTĚŽOVÉ FAKTORY	93
	PŘÍLOHA P 2: DOTAZNÍK TEIP.....	95
	PŘÍLOHA P 3: MZP DOTAZNÍK.....	97
	PŘÍLOHA P 4: VÝSLEDKY STATISTICKÝCH TESTŮ.....	98

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá významem vnímané zdatnosti u učitelů mateřských škol v souvislosti se zvládáním zátěže. Tematicky navazuje na výsledná zjištění z bakalářské práce, jež pojednávala o odolnosti učitelů vůči stresu v různých fázích profesního vývoje. Přestože se v současné době zvyšuje zájem o psychickou stránku osobnosti, lze polemizovat nad tím, zda je pozornost dostatečná. Zvláště pomáhající profese, mezi které jsou řazeni i učitelé, totiž doprovází velká psychická zátěž. Z výzkumných zjištění vyplývajících z bakalářské práce jsme se rozhodli pro rozšíření tohoto tématu právě na význam vnímané zdatnosti učitelů, která vystupuje jako jeden z důležitých osobnostních faktorů vnímání a zvládání psychické zátěže osobnosti.

Pro první část práce byly stanoveny tři teoretické cíle. Prvním cílem teoretické části bylo analyzovat teoretické modely pracovní zátěže dle různých autorů, jako je Karásek, Johnson a Hall, Holmes a Rahe, French, Warr, Cumming a Cooper či Shupe a McGareth. V souladu s teoretickým ukotvením pracovní zátěže popisujeme její specifika v profesi učitele mateřské školy. S návazností na výše zmíněné jsme se v rámci druhého cíle zaměřili na popis teoretických východisek stresu. Od obecné roviny postupujeme ke konkrétní s ohledem právě na profesi učitele mateřské školy. Definujeme tak základní pojmy – stres, stresor či možné reakce na stresové situace v životě jedince. Pozornost věnujeme také možnosti zvládání stresu či zátěže, od psychické odolnosti jedince po copingové strategie. Posledním cílem teoretické části bylo popsat důležitý fenomén jak pro teoretickou, tak i praktickou část této práce, konkrétně tedy význam vnímané osobní zdatnosti neboli self-efficacy. Uvádíme výčet osobnostních faktorů vnímání a zvládání psychické zátěže, mezi ty patří osobnostní nezdolnost, sebevědomí, sebepojetí, smysl pro soudružnost a pro nás nejdůležitější vnímaná osobní zdatnost. Celou teoretickou část se snažíme propojit s výzkumnými šetřeními v jednotlivých oblastech, které mohou pro čtenáře přinést jednodušší propojení teorie s praxí.

Praktická část diplomové práce si kladla za cíl zjistit, zda existuje souvislosti mezi vnímanou osobní zdatností a pracovní zátěží u učitelů mateřských škol. Zjišťuje také, zda existují odchylky v míře vnímané osobní zdatnosti či pracovní zátěže s ohledem na délku praxe či nejvyšší dosažené vzdělání učitelů mateřských škol. V úvodu praktické části je popsána metodologie výzkumu, dále také výzkumné cíle a na ně navazující výzkumné otázky. Kvantitativní design výzkumu, který byl realizován prostřednictvím dotazníkové baterie, konkrétně The teacher efficacy for inclusive practices (dále jen TEIP) a Meisterův

dotazník (dále HPZ). Ke zjištění zátěžových faktorů v profesi učitelů mateřských škol byly do dotazníku přidány také položky na posouzení vnímané zátěže.. Nechybí popis zvolené výzkumné metody, ani charakteristika výzkumného souboru. Nejobsáhlejší kapitolou praktické části je samotná analýza, zpracování a interpretace výzkumných zjištění, jejich následné shrnutí a diskuze. Uvedeny jsou také limity výzkumného šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ V UČITELSKÉ PROFESI

Již z názvu diplomové práce vyplývá, že se teoretická část bude věnovat především dvěma fenoménům, konkrétně tedy pracovní zátěži v učitelské profesi a významu vnímané zdatnosti učitelů mateřských škol. Kapitola s názvem pracovní zátěž v učitelské profesi se nejdříve věnuje samotnému vymezení této problematiky, dále pak specifikám profese učitele, která mohou být spjata se zdrojem stresu či zátěže. Dále vymezuje pracovní zátěž a stres z hlediska současných teoretických pojetí, odkrývá obecná i specifická východiska stresu či zátěže.

1.1 Vymezení psychické zátěže

Obecně můžeme zátěž definovat jako vystavení organismu nárokům vyžadujícím vynaložení určité energie na jejich zvládnutí.

Obecný výklad stresu a zátěže by měl vycházet ze všech nároků, které jsou na jedince kladeny, důležité je také zahrnutí všech komponentů prožívání a chování, jejich respekt ve vztahu organismu a vnějšího prostředí. Z tohoto úhlu pohledu můžeme stres chápat jako specifický případ obecnější zátěže. Zátěž tedy přesahuje únosnou míru z hlediska adaptačních možností každého jedince (Paulík, 2017).

Syslová (2017) uvádí, že je stres důsledkem nadměrné psychické zátěže u učitelů, který může dojít až k syndromu vyhoření. Zátěží pro lidský organismus může být dle Paulíka (2017) například problém, strach či úzkosti, nemoc, bolest, strádání či krize.

Zátěž můžeme vnímat také jako úroveň, na jejichž požadavky je lidský organismus schopen odpovídat a můžeme jej tak považovat za stimulující faktor (Kebza, 2005). Z psychologického hlediska patří mezi zátěžové situace mimo stres také konflikt a frustrace, zatímco stres vnímáme jakožto společný jmenovatel zátěže z hlediska kvantitativní stránky odezvy organismu (Hošek, 2001).

Štikar (2003) vymezuje zátěž jako porušení rovnováhy mezi vnitřním systémem a vnějším prostředím. Stupeň této zátěže je definován intenzitou působení vnějších vlivů a vlastnostmi zatěžovaného systému.

Míček (1997) uvádí, že se v české literatuře často zaměňuje pojem zátěž s pojmem stres, a to jako synonymum. Naopak například Mikšík (2009) tyto dva pojmy rozlišuje. Zátěž vnímá obecně, stres jakožto specifickou kategorii všech zátěžových situací.

Z výše uvedených definic můžeme vnímat rozdíl mezi stresem a zátěží následovně. Stres chápeme jako specifickou zátěžovou situaci, vzniklou důsledkem přemíry psychické zátěže, se kterou se jedinec potýká. Zátěž odpovídá nadměrným požadavkům na lidský organismus, jehož úrovni již nejsme schopni čelit z hlediska našich adaptačních možností.

1.2 Pracovní zátěž a její teoretické modely

Za specifický typ zátěže, jehož hlavní charakteristika vyplývá z pracovního prostředí, bývá považována právě pracovní zátěž. Tento pojem definují Hladký a Židková (1999) jako specifickou kategorii zátěže v souvislosti s výkonem profese. Jedná se o jev, který ovlivňuje zdraví jedinců, jejich kvalitu a produktivitu práce. Můžeme tedy říct, že je zátěž proměnlivá a závislá na dané situaci, která vyžaduje určitou míru vybavenosti či připravenosti jedince na zvládnutí této situace.

Pracovní zátěž je dle Drgáčové (2006) procesem, který jedinci napomáhá psychicky zpracovat a vypořádat se se specifickými vlivy pracovního prostředí.

Pracovní zátěž tedy můžeme chápat jako zátěž organismu, vlivem působení specifických vlivů prostředí, ve kterém jedinec vykonává svou profesi. Jedincova adaptace na tyto vlivy patří mezi podmínky profesního uplatnění a vyžaduje tedy určitou míru připravenosti na zvládnutí nadlimitní zátěže působící na organismus jedince.

Pro jednodušší uchopení pracovní zátěže analyzujeme vybrané teoretické modely od různých autorů, jejichž výčet a znaky uvádíme v tabulce č. 1.

Základním východiskem pro studium pracovní zátěže bývá označován **Model pracovních nároků a kontroly** Karáska (1979), který je založen na kontrole chování. Tento model se zaměřuje na souvislost kontroly dané situace a míru stresu, který jedinec pocítuje. Karáskův model rozšířili Jihson a Hall (1988) o dimenzi sociální opory ze strany kolegů, vedoucích pracovníků či supervizorů v modelu s názvem **Model pracovních nároků, kontroly a opory** (Brough et al., 2009).

Vedle těchto teoretických modelů Štikar (2003) dále uvádí **Teorii životních událostí**, v rámci které Homes a Rahe (1967) vytvořili jednoduchý model pořadí událostí, které vyžadující po jedinci sociální znovupřízpůsobení – v případě, že jedinec prožívá zároveň více náročných životních situací, dochází ke zvyšování intenzity zátěže. Dalším modelem je **Model shody člověk – prostředí** (Frenche et al., 1982), který doplňuje již zmíněné základní modely. Zdůrazňuje důležitost nejen vnějšího podnětu, ale také motivaci jedince,

zároveň odhad vlastních schopností a kapacity vyvstalou situaci překonat. Model věnuje pozornost také souvislosti mezi nároky práce a výkonem pracovníků.

Dále je uveden také **Vitamínový model stresu** (Warr, 2005), který pracuje s pojmem well-being, v novější práci poté také s pojmem štěstí, jeho vztahem s charakteristikami práce (Warr, 2007). **Kybernetická teorie pracovního stresu** od autorů Cumming a Cooper (2000) se zaměřuje na informace a zpětnou vazbu obsahující detekci stresorů i reakci jedince – jejich vyhodnocení a zvládnání. Podobně definují svůj **Model dynamického adaptivního procesu** také Shupe a McGareth (2000, in Cooper, 2012). Autoři zde popisují komplexní reakce jedince na stres formou posouzení situace, výběru řešení, uplatnění řešení a vyhodnocení následků, které ze situace vyplývají.

Tabulka 1: Vybrané porovnání teoretických modelů pracovní zátěže

Teoretický model	Princip modelu
Model pracovních požadavků a kontroly (Karásek, 1979)	Model založen na kontrole chování. Důležitá je souvislost kontroly dané situace a míra pociťovaného stresu.
Model pracovních nároků, kontroly a opory (Johnson & Hall, 1988)	Rozšiřuje model Karáska o sociální oporu ze strany kolegů či vedoucích pracovníků.
Teorie životních událostí (Holmes & Rahe, 1967)	Události se stresogenním vlivem (zrušení projektu, nový nadřízený, nedobrovolná změna pracoviště) jsou univerzálními stresory. Řadí je dle významnosti do pořadí, dle vynucování si sociální znovupřizpůsobení se jedince.
Model shody člověk – prostředí (French et al., 1982)	Stresová hodnota událostí závisí na percepci (odhady jednotlivce o vlastní kapacitě, motivaci ve vztahu k požadavkům situace), která je označována jako kognitivní hledisko stresu.
Vitamínový model stresu (Warr, 2007)	Pracuje s pojmy well-being, později i štěstí. Věří, že pracovní spokojenost vychází z podmínek práce a mentálního nastavení

	jedince.
Kybernetická teorie pracovního stresu (Cumming & Cooper, 2000)	Zdůrazňuje informace a zpětnou vazbu ve vztahu k zvládnání pracovní zátěže.
Model dynamického adaptivního procesu (Shupe & McGareth, 2000, in Cooper, 2012)	Komplexní reakce na stres, vyplývající z procesu, který stojí na posouzení situace, výběru řešení, jeho uplatnění a vyhodnocení vyplývajících následků.

Zdroj: modifikace dle Karásek (1979), Johnson & Hall (1988), French et al. (1982), Warr (2007), Cumming & Cooper (2000), Shupe & McGareth (2000, in Cooper, 2012)

Jednotlivé teoretické modely pracovní zátěže se navzájem doplňují. Postupem času se nám dostávají možnosti, jak tento pojem chápat, jeho rozšiřováním se dostáváme ke konkrétní definici, obohacenou o další faktory, které jsou pro teoretické uchopení tohoto fenoménu klíčovými.

1.3 Specifika učitelské zátěže

V rámci této podkapitoly se pokusíme vydefinovat specifika zátěže, se kterou se mohou v rámci své profese setkat především učitelé. Rozlišíme fyzickou a psychickou zátěž, zmíníme znaky a příčiny stresu v učitelské profesi.

Průcha (2002) uvádí, že se profese učitele neřadí z hlediska pracovní zátěže k těm snazším. Na osobnost učitele působí fyzická i psychická zátěž. Taktéž uvádí, že jsou učitele vystaveni stresu, ale mohou se projevovat také další aspekty zesilující vnímání zátěže, jako je například pracovní nespokojenost. Průcha (2002) však podotýká, že zdrojem učitelovy zátěže nemusí být pouhé působení ve třídě, zdroj zátěže se může objevovat také v učitelském sboru, vztazích na pracovišti, mezi učitelem a rodiči dětí či množstvím práce. Podobně jako Průcha (2002), uvádí i Švamberská Šauerová (2018) vysokou náročnost učitelské profese, spolu s možným vznikem syndromu vyhoření řadí tuto profesi mezi nejrizikovější. Také Cumming (2017) uvádí vysokou pracovní náročnost a odpovědnost při výkonu profese učitele mateřské školy, z čehož vyplývá také označení za profesi stresující.

Jak již bylo uvedeno, pracovní zátěž v učitelské profesi má podobně jako u jiných profesí, fyzickou a psychickou povahu. Z hlediska fyzické zátěže můžeme zmínit nejčastější problém, čímž je nadměrná hlasová zátěž. Učitelé se snaží děti v prostředí mateřské školy usměrňovat hlasem, často přitom dochází k poškození hlasivek. Dále se jedná o bolesti

nohou či fyzickou únavu (Průcha, 2002). Psychickou zátěž Řehulka a Řehulková (1998, in Průcha, 2002) stejně jako Hladký a Židková (1999) či Paulík (2017) dělí do tří složek:

- **Senzorická zátěž** – vychází z neustálé potřeby plného až vyostřeného vědomí a vysokých nároků na zrak či sluch učitele
- **Mentální zátěž** – je v učitelské profesi vytvářena především psychologickými problémy, které vnikají při práci s dětmi či žáky, s řízením třídy, s poznáváním jednotlivců či formováním jejich osobnosti
- **Emocionální zátěž** – vzniká v důsledku každodenních interpersonálních situací, kdy učitel vstupuje do sociálních vztahů, do kterých je emocionálně angažován

Paulík (2017) uvádí obecné znaky zvýšené pracovní zátěže, zmíněny jsou pouze ty, se kterými se můžeme setkat i v učitelské profesi. Konkrétně se tedy jedná o špatné vztahy na pracovišti, časový tlak, vysoká odpovědnost za práci, pocit neadekvátního ohodnocení za odvedenou práci, malá pravděpodobnost povýšení či osobního rozvoje.

Specifikum zátěže v profesi učitele spočívá působení řady faktorů v každodenních interakcích, do nichž se jedinec dostává. Profese učitele bývá řazena mezi pomáhající profese, které jsou z hlediska stresu náročné, zároveň také náchylnější k syndromu vyhoření.

1.3.1 Zdroje učitelské zátěže

Švamberk Šauerová (2018) rozlišuje zdroje stresu nebo zátěže u pedagogických pracovníků na individuální psychické příčiny, individuální fyzické příčiny, institucionální a společenské příčiny.

- **Individuální psychické příčiny**- mohou být myšlenkové či pocitové vzory osvojené již v dětství. Učitelé trpící pocity nesmyslnosti či marnosti se ocitají v nekonečném kruhu. Profese učitele pro ně ztrácí smysl, na každodenní činnosti potřebují mnohem větší množství energie, důsledkem toho mohou narůstat negativní reakce ostatních aktérů vzdělávacího procesu, které mohou vyvolávat či podporovat vznik stresových situací a stresu obecně u učitele.
- **Individuální fyzické příčiny**- zde můžeme zařadit například vyšší věk, nezdravý způsob života či neznalost vhodných způsobů zvládnání zátěže.

- **Institucionální příčiny**- mohou vyplývat ze společenských institucí a organizací v důsledku nedostatků v jejich řízení či struktuře. Jedná se tedy o negativní vliv prostředí, patří sem nedostatečné prostory, nevhodné osvětlení, okolní hluk, vnitřní klima, pociťovaný časový tlak, nedostatek důvěry či podpory ze strany nadřízeného.
- **Společenské příčiny**- dochází k promítání společenského dění do vzdělávání, škola je tedy jakýmsi zrcadlem všeho, co se ve společnosti děje. Další nevýhodou je neexistující výchovný postup napříč společenskými skupinami či špatné společenské hodnocení profese učitele.

(Švamberk Šauerová, 2018)

Zdroje pracovní zátěže uvádí také Průcha (2002), jedná se o problémové děti/žáky/studenty, pracovní přetížení, problémové kolegy, rodiče, nedostatečné společenské ohodnocení, časté reorganizace, stereotyp, špatné pracovní podmínky a nedostatek času pro odpočinek či relaxaci. Mezi další zdroje pracovní zátěže v profesi učitele můžeme zařadit nadměrný hluk, špatnou kvalitu ovzduší, úroveň stresu, šikanu na pracovišti. Učitele v mateřské škole jsou ohroženi také psychickými problémy v důsledku emocionální povahy jejich práce (Bates, 2018). Cumming (2017) zmiňuje zdroje zátěže v profesi učitele vyplývající z výzkumných šetření různých autorů. Např. Faulkner et al. (2014, in Cumming, 2017) označuje za zdroj zátěže interakci s rodiči, Nislin et al. (2016, in Cumming, 2017) poté tvrdí, že pedagogy nejčastěji ovlivňuje kvalita vztahů s kolegy. Na základě výzkumného šetření Čecho et al. (2019) můžeme za zdroje zátěže označit přetížení, časový tlak či vysokou odpovědnost učitelů.

Zvýšená pracovní zátěž může stát také za vznikem syndromu vyhoření, kterému se budeme věnovat v následujících kapitolách. Stock (2010) uvádí, že následkem zvýšení pracovních úkonů na jedince, může dojít až k syndromu vyhoření. Mezi rizikové faktory v zaměstnání poté zařadit např. zvýšenou pracovní zátěž, trvalé působení rušivých vlivů, rostoucí emocionální náročnost práce či dlouhou pracovní dobu a rostoucí intenzitu práce.

1.3.2 Důsledky nadměrné pracovní zátěže

Mlčák (2000) uvádí, že zátěžové situace mohou vyvolávat bezprostřední i časově oddálené důsledky. Dle Hladkého et al. (1993, in Mlčák, 2000, s. 18) nabývají důsledky nadměrné zátěže tyto formy:

- **Psychologické** – porucha přizpůsobení, zneužívání návykových látek, neurotické poruchy osobnosti
- **Behaviorální** – kouření, alkoholismus, poruchy příjmu potravy, snížení pracovního výkonu či fluktace
- **Somatické** – psychosomatické poruchy pohybového, gastrointestinálního, respiračního, srdečního, sexuálního či centrálně nervového charakteru
- **Somatické onemocnění** – hypertenze, ischemická choroba či nádorová onemocnění

1.4 Výzkumy pracovní zátěže v profesi učitele

Zajímavým se zde jeví výzkum od Yi et al. (2022), kteří se zaměřili na návrh a implementaci systému pro řízení pracovní zátěže učitelů. Autoři naráží na vysoké nároky učitelské profese, která obvykle zahrnuje několik rolí, úkolů a jiné zátěžové faktory. Na základě potřeb vysokoškolských učitelů vyvinuli systém, jehož cílem je zjednodušit učitelům nároky pocházející z množství administrativy, rutinní výuky, vyplňování dat aj. Platforma by mohla spolupracovat se školskými úřady, školícím střediskem i jednotlivými učiteli, což by značně ulehčilo jejich vzájemnou spolupráci. Vytvořenou platformou se tak snaží o snížení pracovní zátěže, ušetření času a zlepšení uživatelského komfortu učitelů.

Li et al. (2024) zaměřili kvalitativní výzkumné šetření na myšlení čínských učitelů mateřských škol v souvislosti s pracovní zátěží a na to, zda je zátěž přínosná či vysilující. V rámci tematické obsahovou analýzy dvou kol hloubkových rozhovorů dochází ke zjištění, že stres spojený s pracovní zátěží je pro učitele mateřských škol jak přínosným, tak vysilujícím faktorem. Přínosný v tom smyslu slova, že učitele motivuje ke změně pracovních strategií, ke zdokonalování profesního učení či k mobilizaci týmové práce. Na druhou stranu zmiňují učitele negativní vliv zátěže, například ovlivnění efektivity práce, emoční pohody či vedlejší účinky pracovní zátěže na osobní život.

K zajímavým zjištěním došel také Kim (2019), se zaměřením na vliv administrativní zátěže učitelů na jejich schopnost připravovat výuku a poskytovat zpětnou vazbu. Poukazuje na často mylné představy efektivní a účinné administrativní práce ze strany pedagogů, které s sebou nesou náklady obětované příležitosti na výukové činnosti. Z výzkumných zjištění vyplývá, že učitele s větší administrativní zátěží věnují méně času přípravě výuky a poskytování zpětné vazby. Autor také zdůrazňuje oprávněné požadavky učitelů na snížení administrativní zátěže, což by přispělo k lepšímu výkonu základních vyučovacích povinností učitelů.

Shrnutí kapitoly

Úkolem první kapitoly bylo přiblížit teoretické základy pracovní zátěže, nejdříve obecně, následně konkrétně ve vztahu k učitelské profesi. Vymezit rozdíl mezi pracovní zátěží a stresem, ukotvit pracovní zátěž v teoretických modelech a specifikovat zdroje učitelské zátěže. Autoři české odborné literatury řadí učitelství mezi pomáhající profesi, proto je také z hlediska pracovní zátěže náročnější. Jak již bylo zmíněno, na učitele působí fyzická i psychická zátěž, znakem zvýšené pracovní zátěže může být například zhoršení vztahů na pracovišti, časový tlak, pocíťované neadekvátní ohodnocení či neexistující možnost povýšení či osobního rozvoje.

Z výše uvedeného vyplývá, že u pomáhajících profesí, tedy i učitelů, může být pracovní zátěž na vyšší úrovni. Syslová (2017) uvádí, že stres důsledkem pracovní zátěže u učitelů může dojít až k syndromu vyhoření, právě proto, je nutné tomuto fenoménu věnovat dostatečnou pozornost. Také Skaalvik a Skaalvik (2017), Cumming (2017) či Švamberg Šauerová (2018) řadí učitelství mezi jednu z nejstresovějších profesí. Také Průcha a Veteška (2014) tvrdí, že na základě dostupných profesiogramů můžeme pozorovat narůstající nároky na výkon profese učitele, jejichž pracovní zátěž je na vysoké úrovni.

V rámci zmíněných teoretických východisek i výzkumných šetření můžeme vidět, že mezi zátěžové faktory v učitelské profesi je např. míra administrativy, pracovní přetížení, špatné vztahy s kolegy, konflikty s rodiči dětí, nedostatečné společenské ohodnocení, časté změny plánů, špatné pracovní podmínky či nedostatek času. Autoři se shodují v tom, že učitelská profese patří k těm náročnějším, a to především z důvodu množství stresorů, se kterými se v rámci výkonu své profese dostávají do kontaktu. V rámci praktické části této práce se proto zaměříme na zjištění úrovně pracovní zátěže učitelů mateřských škol v České republice, zjistíme také faktory, ze kterých pracovní zátěž pramení.

2 SOUČASNÉ POZNATKY O STRESU U UČITELŮ

Již z názvu kapitoly vyplývá, že se bude věnovat především stresu. Základním vymezením pojmů jako je stres, jeho druhy, stresory či možné reakce na něj se dostaneme až k syndromu vyhoření. Zmíněny budou také pedagogické výzkumu, které se svým předmětem zkoumání dotýkaly stresu v učitelské profesi.

2.1 Stres jako reakce na zátěž

Křivohlavý (2003) označuje stres za soubor biochemických, fyziologických, kognitivních a behaviorálních změn, zaměřených na změnu negativního emocionálního zážitku, který člověka ohrožuje.

Plamínek (2013) definuje stres jako stav napětí, který je reakcí lidského organismus na podněty – stresory.

Stresem můžeme definovat zátěž, která dosahuje takového stupně, při kterém hrozí přesáhnutí sil jedince ji zvládnout. Tato situace může vyvolat celou řadu psychických i fyziologických procesů, které mohou ohrozit zdraví jedince (Helus, 2018).

Stres můžeme rozdělit na ten nežádoucí, nazývaný jako **distres** či stres prožívaný nepříjemně, tedy **eustres** (Paulík, 2017). Distres může dle Švamberg Šauerové (2018) způsobovat řadu nepříjemností, může stát za syndromem vyhoření, psychickým onemocněním, může dokonce způsobit smrt jedince. Plamínek (2013) uvádí, že nás distres upozorňuje na existující nebezpečí. Eustres, působící v přiměřené míře, může stimulovat jedince k lepším výkonům (Švamberg Šauerová, 2018).

Rozlišit můžeme také stres **akutní** a **chronický**. Akutní stres bývá definován krátkým trváním v rozmezí minut až hodin, při kterém dochází k výrazné mobilizaci sil jedince. V případě, že jedinec zažívá akutní stres, dochází u něj k aktivaci sympatiku a zvýšení činnosti nervového, pohybového či endokrinního systému. Chronický stres působí na jedince v řádu hodin až let, dochází k aktivaci dlouhodobějších imunologických, hormonálních či nervových mechanismů (Bartůňková, 2010).

Křivohlavý (2001) uvádí přehled příznaků stresu dle Světové zdravotnické organizace (WHO). Příznaky rozdělili dle rovin, ve kterých se odehrávají na fyziologické, psychické a behaviorální. Stejně dělení uvádí i Orel (2009).

Fyziologické příznaku stresu jsou typické například bušením srdce. U jedince se může vyskytnout také nechutenství, bolesti hlavy či změny v menstruačním cyklu (Křivohlavý, 2001). Jde tedy o příznaky, kterých si nejlépe všimne sám jedinec, který se ocitá ve stresové situaci.

Psychické příznaky se mohou projevat změnami nálad, podrážděností či úzkostí, nadměrným pocitem únavy či obtížnou soustředěností. V tomto případě si může všimnout změn i nejbližší okolí jedince (Křivohlavý, 2001).

Příznaky v **behaviorální** rovině vystihuje nerozhodnost, zvýšená potřeba návykových látek, zvýšená absence v zaměstnání, problémy s nespavostí, ztráta chuti k jídlu či snížená kvalita i množství odvedené práce (Křivohlavý, 2001).

Důsledky stresu, které vznikají jeho dlouhodobějším působením, ovlivňují mnoho oblastí života. Fyzické důsledky se projevují například únavou, která může dojít až k té patologické, a to vlivem silné a intenzivní námahy (Paulík, 2010). Výzkum Obrové et al. (2020) uvádí, že stres může stát za vznikem a vývojem kardiovaskulárního onemocnění jedince. Mezi psychické důsledky můžeme zařadit dle Bartuňkové (2010) posttraumatickou stresovou poruchu. Způsoby, kterými se se stresem vyrovnáváme může ovlivňovat také tzv. vnější faktory, tedy sociální opora, životní styl jedince či sociální prostředí (Čablová, 2010).

2.2 Stresory a druhy stresu

Stresorem může být jakýkoliv podnět, který vychyluje fyziologickou rovnováhu organismu. V případě, že působí delší dobu, ovlivňuje také tu psychickou (Švamberk Šauerová, 2018).

Míček (1997) mluví o stresoru jakožto faktoru, který vyvolává a vytváří stres. Stresorem může být vnější či vnitřní podnět, který na jedince působí.

Dle Urbanovské (2012) tvoří významnou skupinu stresorů zátěžové podněty, které na jedince působí v pracovním prostředí. Mezi tyto podněty patří například narůstající pracovní nároky, pracovní zátěž, nevhodné podmínky na pracovišti či nepříznivé vztah v pracovním kolektivu.

Uvést můžeme také dvě skupiny stresorů a to **reálné**, tedy ty, které aktuálně ohrožují či rušivě ovlivňují život jedince a **potencionální**, které mohou při dosažení určité hodnoty vyvolat stres (Paulík, 2017).

Paulík (2017) také uvádí výčet faktorů, které ovlivňují, zda se stresor stane reálným. Mezi tyto faktory patří jedincovo subjektivní hodnocení specifické situace, individuální osobnostní charakteristiky, které se podílejí na hodnocení zátěže, způsob vyrovnání se se zátěží, jedincovi zkušenosti se stresem, sociální opora či status.

Švamberg Šauerová (2018) dělí stresory na **fyziologické**, **psychické** a **sociální**. Mezi fyziologické stresory můžeme zařadit například bolest, nemoc, nenaplnění základních životních potřeb či negativní vliv environmentálních podmínek. Zástupci psychických stresorů jsou podněty, které jsou jedincem vnímány jako ohrožující, například tedy negativní emoce, obavy ze selhání či přetížení. Sociálním stresorem se může stát tlak společnosti na jedince, náročné životní situace, onemocnění, rozvod či úmrtí blízké osoby.

Další rozdělení stresorů uvádí Křivohlavý (1994), poté i Lazarus (1966), které je dle jejich intenzity rozdělil na **mikrostresory** a **makrostresory**. Mikrostresorem označujeme nepatrné okolnosti či příčiny, které vyvolávají stres – např. nuda, monotónnost či krátkodobá frustrace. Mezi makrostresory poté patří úmrtí či ztráta zaměstnání, jsou zásadnější až děsivě působící.

Tabulka 2: Vybrané dělení stresorů

Paulík (2017)	Švamberg Šauerová (2018)	Křivohlavý (1994)
Reálné	Fyziologické	Mikrostresory
Potencionální	Psychické	Makrostresory
	Sociální	

Zdroj: Paulík (2017), Švamberg Šauerová (2018), Křivohlavý (1994)

Holeček (2018) mluví o konkrétních stresorech, které se vyskytují ve školním prostředí.

Jedná se tedy například o:

- **Žáky**, tedy jejich rostoucí počet, problémové chování, poruchy učení, nespolupracující jedinci či narůstající agresivita.
- **Rodiče**, u kterých se vyskytuje agresivita, nezájem o dění v prostředí školy či vyhrožování.
- **Vedení školy**, které často uplatňuje autoritativní, nedemokratické a necitlivé řízení ve vztahu k podřízeným.

- **Kolegové**, se kterými dochází ke konfliktům, jejich neprofesionalita či nespolehlivost, vzrůstající počet učitelů, kteří prochází syndromem vyhoření.
- **Pracovní prostředí**, ve kterém může chybět materiálně technické vybavení nebo neposkytuje adekvátní psychohygienické podmínky.
- **Pracovní zátěž**, která je často způsobena termínovanou prací, velkým množstvím úkolů, časovou tísní či nadbytečnou administrativou.
- **Neuspokojená potřeba seberealizace**, která je způsobena nízkým finančním či společenským oceněním profese učitele, nedostatkem financí na další vzdělávání či pocit bezmoci a beznaděje.

Míček (1997) mluví o **nezájmu žáků o učení** či **kázeňských problémech** ve škole, které mohou být pro učitele stresorem.

2.3 Reakce na stres

Míček (1997) stejně jako Musil (2010) uvádí tři hlavní fáze reakce organismu na stresor. Konkrétně se jedná o **poplachovou reakci**, která je tvořena biochemickými změnami. Ty jsou spojeny s vysokou mírou adrenalinu, glukózy či jiných látek. Stresory ,bez ohledu na jejich druh, v této fázi mohou vytvářet podobné příznaky, např. bolest hlavy, horečka či únava.

Druhou fází je **stádium rezistence**. V případě, že je jedinec vystaven dlouhodobějšímu působení stresu, organismus vyvíjí rezistenci, pomáhá mu adaptovat se na stres. Organismus se snaží o obnovu funkcí, které byly narušeny během poplachové reakce, do běžné formy.

Posledním stádiem je **stádium vyčerpání**. To nastává, pokud je organismus vystaven stresu příliš dlouho a tak již není schopný rezistence. V případě neustálého působení stresoru na organismus se opět objevují fyziologické příznaky, které mohou přejít až v onemocnění či smrt jedince.

Švamberk Šauerová (2018) mluví o alarmové reakci, adaptační fázi a vyčerpání. Helus (2018) rozdělil reakce na stres také do tří fází, tedy šok, rezistence a vyčerpání.

Výše zmínění autoři nazývají fáze reakce na stres různě, jejich definice je však velmi podobná a spočívá ve stejných mechanismech působících na organismus. Vzhledem k výše zmíněnému je zřejmé, že jsou učitelé náchylnější k syndromu vyhoření. To především díky

stresorům, se kterými se denně setkávají, strategiím zvládnání stresu, které nemusí být vždy efektivní či celkovým vyčerpáním, které se po dlouhém a neustálém boji se stresovými situacemi a pracovní nespokojeností může překlenout až k syndromu vyhoření.

2.4 Syndrom vyhoření

Jochmannová a Kimplová (2022) uvádí, že jsou pro syndrom vyhoření více náchylné tzv. pomáhající profese. Podstatou těchto profesí je pomoc druhým, proto jsou také na tyto pracovníky kladeny vysoké nároky. Do této skupiny můžeme zařadit zdravotníky, pedagogy, pracovníky v hospodářství a administrativě či pracovníky v oblasti sociální péče a služeb.

Termínem vyhoření je označován stav totální vyčerpanosti, jedná se o vyhasnutí v důsledku narušení rovnováhy mezi množstvím potřebné energie a jejími zdroji (Urbanovská, 2012).

„Stres a následně vzniklý syndrom vyhoření jsou závažnými společenskými jevy a nejčastějšími příčinami selhání pedagoga a ohrožení jeho duševního zdraví“ (Švamberg Šauerová, 2018, s. 22). Autorka také uvádí, že z hlediska možného vzniku syndromu vyhoření patří učitelská profese mezi ty nejrizikovější.

Syndrom vyhoření se týká pedagogů napříč všemi stupni vzdělávání. Většinou se vyskytuje u pedagogů, kteří do profese vstupují s představami a ideály, které se však po zařazení do vzdělávacího procesu rozplynou (Jochmannová & Kimplová, 2022).

Syndromem vyhoření můžeme tedy rozumět stav vyčerpání, v rámci kterého může dojít ke ztrátě profesionálního zájmu až k selhání pedagoga. Syndrom vyhoření je závažný, týká se učitelů napříč stupni vzdělávání, jeho počáteční příznaky nemusí být jednoznačné, proto také dochází k jejich těžkému rozpoznání.

Příznaky syndromu vyhoření

Stock (2010) podobně jako Švamberg Šauerová (2018) uvádí, že jsou počáteční příznaky syndromu vyhoření velmi obecné, proto je velmi těžké jej rozpoznat.

Příznaky syndromu vyhoření můžeme rozdělit do roviny psychické, tělesné a sociální.

- **Psychické příznaky**- zde můžeme zařadit celkové vyčerpání, ztrátu motivace, prožívání strachu či úzkosti, deprese

- **Tělesné příznaky-** v tomto případě se můžeme setkat například s poklesem energie, chronickou únavou, pociťovanou slabostí, častou bolestí hlavy, nechutenství a následné změny tělesné hmotnosti či nespavost
- **V případě sociálních příznaků-** mluvíme o negativním postoji k vlastní osobě, k druhým i k životu samotnému, zhoršení sociálních interakcí

(Švamberk Šauerová, 2018)

Fáze syndromu vyhoření

Švamberk Šauerová (2018), stejně jako Hennig a Keller (1996) uvádí, že je proces syndromu vyhoření charakteristický pěti fázemi, konkrétně tedy:

- **Nadšení-** jedinec je v této fázi plný elánu a nadšení, dochází však k přepracování či neefektivnímu rozložení energie.
- **Stagnace-** dochází k poklesu nadšení, jedinec si již osvojil náplň profese a dává vyšší váhu ostatním věcem, jako jsou například koníčky či jiné aktivity mimo práci.
- **Frustrace-** v případě nedosáhnutí očekávaného cíle jedince dochází ke zpochybňování vlastních schopností, práce a její efektivity. Často dochází ke vzniku konfliktů mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem.
- **Apatie-** se projevuje konstantní frustrací bez jakékoli změny, jedinec se snaží o udržení práce s minimální námahou. Dělá tedy pouze to, co musí.
- **Vyhoření-** je poslední fází, ve které dochází k vyčerpání jedince, depersonalizaci, mohou se vyskytovat pocity ztráty sebe či smyslu.

Stock (2010) uvádí tyto fáze syndromu vyhoření - idealistické nadšení, stagnaci, frustraci a apatii.

Syndrom vyhoření můžeme rozlišit na **akutní** a **chronický**. V důsledku nadměrné zátěže v krátkém časovém úseku vzniká u jedince akutní syndrom vyhoření. Dlouhodobým působením stresoru, který se neustále opakuje, poté vzniká ten chronický (Švamberk Šauerová, 2018).

2.4.1 Příčiny vzniku syndromu vyhoření u učitelů

Švamberg Šauerová (2018) zmiňuje také konkrétní příčiny vzniku syndromu vyhoření u učitelů. Uvádí, že je u učitelů klíčová doba a síla stresoru, který na něj působí. Mezi zmíněné patří například:

- **Pracovní přetížení**- zvyšující se požadavky na učitele, např. větší množství administrativy, zvyšující se počet žáků ve třídách
- **Školský systém**- v důsledku častých a nesystémových změn, ze kterých pramení vypjaté vztahy na školní půdě, můžeme sem zařadit např. inkluzi či přijímání dvouletých dětí do MŠ
- **Seberealizace**- ve smyslu nemožného kariérního postupu, profesního růstu či neodpovídajícího finančního ohodnocení
- **Veřejnost a rodiče**- zde můžeme zařadit nízké společenské ocenění, často jsou učitele v MŠ viděni pouze jako „chůvy“ či „hlídačky“, negativní obraz profese učitele
- **Pracovní prostředí a vztahy**- stresující pro učitele mohou být také konflikty, a to jak se zaměstnanci, tak s rodiči dětí, se kterými se dostávají denně do kontaktu

Urbanovská (2012) mezi možné příčiny vzniku syndromu vyhoření řadí například zvyšující se pracovní nároky, pracovní zátěž, nepříznivé vztahy na pracovišti, nedostatečnou příležitost k seberealizaci, profesnímu růstu a kreativitě či nedostatečné uznání profese učitele.

2.5 Výzkumy stresu v pedagogické profesi

Zajímavou studii přináší Smetáčková (2019), která se zabývá syndromem vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách. Primárním cílem této studie bylo porovnat četnost výskytu syndromu vyhoření mezi pedagogy ze tří vzdělávacích stupňů- mateřská škola, první a druhý stupeň základní školy. Z výsledků vyplývá, že učitelé mateřských škol vykazují nejvyšší absenci příznaků syndromu vyhoření. Zajímavým zjištěním byla také nevýznamná role pohlaví či délky praxe při přítomnosti příznaků tohoto syndromu. Studie také potvrdila důležitost supervize, která prokazatelně souvisí s nižším výskytem vyhořelých pedagogů v prostředí mateřských škol.

K podobným zjištěním došli také výzkumníci při šetření míry ohrožení učitelů mateřských škol syndromem vyhoření. Toto šetření probíhalo v Jihomoravském kraji, účastnilo se 485 učitelů mateřských škol. Stejně jako předcházející výzkum Smetáčkové docházíme k závěrům, že na základě výsledků tohoto šetření je míra ohrožení syndromem vyhoření učitelů mateřských škol na nízké úrovni. Výzkum také prokázal vysokou míru pracovní spokojenosti výzkumného souboru, dále také statisticky významnou souvislost délky praxe ve vztahu ke všem dimenzím syndromu vyhoření (Čech et al., 2021).

Z výsledků výzkumného šetření Vorlíčka et al. (2022) můžeme za největší stresory v profesi učitele označit problematické vztahy s rodiči, nevhodné chování žáků, nefunkční koncepci, nemotivovanost žáků či zahlcení administrativou.

2.5.1 Východiska pro výzkum

Jak uvádí např. Průcha (2002), Švamberg Šauerová (2018) či Jochmannová a Kimplová (2022) učitelství řadíme mezi tzv. pomáhající profese. Ty jsou charakterizovány zvýšenými nároky nejen na psychické, ale i fyzické zdraví. Z uvedeného výčtu stresorů, se kterými se učitele mohou dostat do kontaktu je jasné, že nároky na jedince v této profesi nejsou nejmenší. Často dochází k vzájemnému prolínání stresu akutního a chronického. Učitelská profese je ohrožena také již zmíněným syndromem vyhoření. Velký důraz je kladen na tzv. well-being, odolnost vůči stresu či volbu vhodných strategií zvládnání stresu.

V níže uvedené tabulce č. 3 můžeme pozorovat výčet povolání a jejich pozici z hlediska úrovně stresu. Průzkumy od jednotlivých autorů, tedy Cooper et al. (1998, in Cranwell-Ward & Abbey, 2005), Pettit (2003, in Cranwell-Ward & Abbey, 2005), Millet (2005, in Cranwell-Ward & Abbey, 2005) či Dyfed (2016) ukazují deset nejvíce stresujících povolání. Z výčtu můžeme pozorovat, že se za nejvíce stresující jeví profese, v rámci kterých se jednotlivci dostávají do častého kontaktu s druhými lidmi. Na základě uvedené tabulky můžeme také pozorovat posun učitelské profese, která se postupem času dostala z desáté příčky až na druhou. V rámci šetření Dyfeda (2016), které zahrnuje nejvíce stresující povolání ve Spojených státech amerických, se již učitelská profese na prvních deseti příčkách neobjevuje.

Tabulka 3: Pozice povolání dle úrovně vnímaného stresu

	Cooper et al. (1988)	Pettit (2003)	Millet (2005)	Dyfed (2016)
1.	Horník	Vězeňská služba	Pracovník záchranné služby	Voják
2.	Policista	Policista	Učitel	Hasič
3.	Pilot	Sociální pracovník	Sociální pracovník	Pilot
4.	Vězeňská služba	Učitel	Pracovník zákaznického centra	Policista
5.	Zubař	Pracovník záchranné služby	Vězeňská služba	Organizátor akcí
6.	Herec	Zdravotní sestra	Úředníci a administrativní pracovníci	Výkonný pracovník pro styk s veřejností
7.	Politik	Lékař	Policista	Vedoucí pracovník pro styk s veřejností
8.	Doktor	Hasič		Provozovatel vysílání
9.	Zdravotní sestra	Zubař		Novinář
10.	Učitel	Horník		Řidič taxi služby

Zdroj: modifikace zdrojů uvedených v tabulce

Shrnutí kapitoly

Cílem první kapitoly této diplomové práce bylo nabídnout ucelený přehled a pohled na problematiku zátěže a stresu. Dle výše zmíněného je jasné, že jsou učitelé náchylnější na syndrom vyhoření, a to z toho důvodu, že se ve své profesi denně setkávají s velkým množstvím stresorů. Učitelská profese je také řazena mezi pomáhající profese, které jsou často spojovány se stresem, pracovní zátěží či syndromem vyhoření. Mezi stresory, se kterými se učitelé setkávají na každodenní bázi můžeme zařadit např. rodiče dětí, vedení

školy, kolegy, pracovní prostředí či pracovní zátěž. Jejich množství, druh či síla působení je však velmi individuální a pro učitele je taktéž důležitý způsob jejich zvládnání. Strategiím zvládnání zátěže se budeme věnovat v další kapitole, kterou se dostaneme blíže také k psychické odolnosti.

V souvislosti na uvedené teoretické východiska, výzkumné šetření a uvedenou tabulku s výčtem povolání dle úrovně stresu, v rámci praktické části opět navážeme na teoretický základ. Cílem našeho výzkumného šetření bude zjistit aktuální výčet zdrojů stresu či zátěže, které učitele mateřských škol vnímají při výkonu své profese.

3 ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE V UČITELSKÉ PROFESI

V dnešní době se problematika psychické odolnosti či obecně psychického zdraví dostává z tabuizované části společnosti na povrch, tato skutečnost také přináší nové definice tohoto pojmu. Nejprve tak definujeme pojem odolnost, zmíníme atributy, které jsou pro tento pojem stěžejní. Dále pak vymežíme jednotlivé strategie zvládání zátěže. V závěru kapitoly se věnujeme definici copingových strategií, jejich rozdělení a využití v praxi.

3.1 Psychická odolnost jedince

Paulík (2017) definuje odolnost jako adaptační schopnost jedince, která mu umožňuje adekvátně zvládat podmínky, ve kterých žije. Zároveň člověku napomáhá s vyrovnáním se s kladenými nároky neboli zátěží, a to bez toho, aniž by bylo narušeno fungování jeho osobnosti.

Dle Plamínka (2013) mluvíme o časově proměnlivé, mnoha faktoriálně závislé, vědomě ovlivnitelné schopnosti jedince zvládat zátěž.

Odolnost neboli resilienci můžeme chápat jako způsobilost jedince, ta spočívá v aktivizaci síly, která pomáhá čelit a překonat zátěži, stresu, pomáhá nám dát do života řád a smysl (Helus, 2018).

Kebza a Šolcová (2008) definují psychickou odolnost ve smyslu resilience jako multifaktoriálně podmíněný jev, komplexní dispozici, která umožňuje jedince rozvíjet se, zrát či rozvíjet kompetence, a to v nepříznivých životních podmínkách, které na něj působí.

Horáková Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová (2019) uvádí, že se psychická odolnost jedince buduje již od narození a to prostřednictvím následujících prostředků:

- **Pocit kontroly** dítěte, který umožňuje spoluúčast na podílení se na problému či aktuální situaci. Dítě tak zapojujeme do procesu rozhodování a spolupráce s ostatními prostřednictvím nabídky např. ze dvou možností.
- **Porozumění situaci** a její důkladný popis – realistický a stručný hraje hlavní roli pro jednodušší pochopení situace, ve které se dítě aktuálně nachází.
- **Smysl činnosti** a jeho chápání je pro dítě důležité, vysvětlujeme důvod činností, jejich průběh, vysvětlení můžeme hledat také společně.
- **Zažití úspěchu** při samostatné činnosti může dítě podpořit v dalších činnostech.

Earvolino-Ramirez (2007) uvádí definující **atributy resilience**¹, které se objevují jako stěžejní v jednotlivých definicích tohoto pojmu. Konkrétně se jedná o:

- Odrážení (rebounding) a reintegrace (reintegration) – pojem odrážení je spjat s pojmem odolnost, vyznačuje pozitivní směr či reakci jedince na podnět, reintegrace popisuje proces po narušení, ve kterém jedinec požaduje návrat k rutíně či k „normálu“. Odolný jedinec tedy odráží situaci a směřuje k normálnímu stavu.
- Vysoké očekávání (high expectancy) a sebeurčení (self-determination) – „Vysoká naděje je smyslem života a úspěchu“ (Bernard, 1991, in Earvolino-Ramirez, 2007, s. 77). Jedinec má pocit, že bez ohledu na jeho životní okolnosti či překážky, dokáže vytrvat a vyniknout.
- Pozitivní vztahy (positive relationships) a sociální opora (social support) – tyto dva komponenty poskytují příležitosti pro komunikaci a podporu, poskytují prostor pro sdílení či řešení obtížných situací.
- Flexibilita (flexibility) – představuje schopnost jedince přizpůsobovat se a reagovat na aktuální změny prostředí, ve kterém se nachází.
- Smysl pro humor (sense of humor) – je vnímán jako důležitý komponent odolnosti, který napomáhá zlehčit nepřízeň osudu, posiluje mechanismy zvládnání zátěže a zároveň snižuje intenzitu možných emocionálních reakcí jedince.
- Sebepojetí (self-esteem) a sebeúčinnost (self-efficacy) – sebepojetí a sebeúčinnost jsou připisovány různým fázím, formám či úrovním odolnosti.

(Jochmanová & Kimplová, 2022)

Dle uvedených definic a klíčových atributů odolnosti jedince můžeme tento pojem chápat jakožto lidskou schopnost zvládat nároky společnosti, odolávat subjektivně vnímané zátěži každodenního života. Psychická odolnost je vrozenou vlastností, která je v průběhu života ovlivňována řadou faktorů, její míra je tak v jednotlivých fázích života jedince proměnlivá. Zároveň je jakýmsi ukazatelem míry, která rozlišuje běžné situace od těch zátěžových. Autoři jednotlivých definic uvádějí podobné výčty tohoto pojmu, psychická odolnost je v české literatuře často zaměňována s pojmem resilience, v rámci této práce však pracujeme s těmito pojmy jako se synonymy.

¹ V diplomové práci pracujeme s pojmy odolnost a resilience jakožto synonymy. V literatuře nalezneme různé pohledy, některé z nich vnímají tyto pojmy odlišně.

Stock (2010) uvádí, že jsou pro odolné jedince charakteristické následující schopnosti:

- **Úsudek**, tedy umění klást otázky a upřímně odpovídat
- **Nezávislost**, která je charakteristická vytvořením hranic mezi sebou a ostatními
- **Blízké a plnohodnotné vztahy**, které je odolný jedinec schopen hledat a udržet
- **Kreativita**, prostřednictvím které jedinec vyjadřuje frustraci či bolest
- **Smysl pro humor**, charakteristický uměním zasmát se sám sobě či optimismem i ve špatných chvílích
- Odolní jedince prokazují také **morálku**, jsou schopni rozlišit dobré a zlé, mají morální hodnoty, za které bojují za každou cenu

Novotný (2014) naráží na nejednoznačnou definici resilience, Markstrom, Marshall, & Tryon (2000) vnímají resilience jako osobnostní vlastnost, například Ungar (2006) jako souhrn vlastností/faktorů, Linsley (2003) jako výsledek adaptace nebo např. Luthar, Cicchetti, & Backer (2000) vnímají resilienci jako proces. Autor tak nabízí různé pohledy na chápání resilience.

- **Vlastnost-** v průběhu prvních let zkoumání této oblasti se výzkumníci snažili najít charakteristiku jedince, která by sloužila jako ukazatel odolnosti. Postupem času však pochopili, že taková charakteristika pravděpodobně neexistuje. V dnešní době však i přes tato zjištění existují různé teorie, které můžeme vnímat jako vlastnosti odolnosti. Mezi ty patří například pocit kontroly (Sense of Control), Ego-resiliency, Self-efficacy či Sense of Coherence.
- **Souhrn faktorů-** dříve byla odolnost vnímána jako multifaktorový konstrukt, který je tvořen osobnostními i sociálními faktory. Vzájemnou kombinací těchto faktorů dochází ke schopnosti vyrovnávat se s negativními situacemi v životě jedince. V tomto pojetí je pak resilience souhrnem vlivů, tvořených osobnostními vlastnostmi, schopnostmi a zdroji z vnějšího prostředí. V tomto pojetí chápe resilienci také sociálně-konstruktivistická definice, dle níž se jedná o „schopnost jedince směřovat se směrem ke zdrojům udržujícím zdraví a osobní pohodu a zároveň schopnost jedincovy rodiny, společnosti a kultury, poskytnout tyto stroje smysluplným způsobem“ (Ungar, 2006, in Novotný, 2014, s. 8).

- **Výsledek**- teoretické pojetí resilience jako výsledku utkvívá v přesvědčení, že jde o stabilní charakteristiku jedince, která se projevuje především při adaptaci, zvládnání stresových či zátěžových situací.
- **Proces**- oproti předešlým přístupům zahrnuje tento také procesuální podstatu resilience. Winfieldová (1994) definuje resilienci jako interakční proces, který je tvořen individuální charakteristikou a prostředím, ve kterém se jedinec nachází.

(Novotný, 2014)

3.1.1 Metody zjišťování psychické odolnosti jedince

Paulík (2017) uvádí také metody zjišťování psychické odolnosti jedince, tyto metody dělí na základě subjektivních výpovědích či objektivních měření.

Objektivní postupy tradičně rozdělují jevy na subjektivní a objektivní. Metody zaměřující se na ukazatele předpokladů, které souvisí s druhem či intenzitou podnětů a fungováním organismus můžeme považovat za objektivní. Některé z nich se využívají v laboratorním výzkumu, jiné se dají použít také v terénu, za běžných situacích. V takových měřeních se, jak poukazuje Paulík (2017, s. 234), často využívá „hodnocení variability srdeční frekvence (HRV) z elektrokardiografického záznamu (EKG)“.

Dále existují také psychologické postupy, které pracují s hodnocením nezávislých pozorovatelů. Může se jednat např. o pozorování, dotazování – např. Eysenckovy osobnostní dotazníky. Patří zde také metody, které vycházejí z pětifaktorového modelu osobnosti. Paulík (2017, s. 240) uvádí také konkrétní metody, např. The Connor-Davidson resilience scale, Resilience Scale for Adults – RSA, Brief Resilience Coping Scale či dotazník Child and Youth Resilience Measure (Paulík, 2017).

3.1.2 Posílení odolnosti

Ke zvýšení odolnosti pak může přispět například fantazie či víra a naděje v úspěch jedince (Paulík, 2017).

O zvyšování odolnosti mluví také Kožinová (2022). Dle autorky můžeme na rozvoji odolnosti vědomě pracovat, využít vlastní potencionál a předcházet tak krizím, které nás mohou v životě potkat. Konkrétně pak zmiňuje fyzickou aktivitu, která s sebou nese benefity jako je snížení stresu, lepší koncentrace, zvýšení kapacity paměti, vyšší mentální výdrž či lepší náladu. Dále zmiňuje relaxaci, např. masáž, pobyt v přírodě, dechové cvičení. Klíčový je pro odolnost také kvalitní spánek a strava.

Také rozvíjení profesních kompetencí může pomoci podpořit duševní zdraví, odolnost a předcházet tak syndromu vyhoření. Švamberg Šauerová (2018) mluví o nutnosti zajištění celoživotního učení pro pedagogy, a to především kvůli extrémním nárokům – profesních i osobnostních, které na ně působí po celou dobu jejich působení v této profesi. Autorka zmiňuje také konkrétní metody, mezi které patří např. kazuistické semináře, videotrénink interakcí, counselling, mentoring, focusing či mentoring. Autorka také zmiňuje konkrétní techniky posilování odolnosti, patří sem dobrodružná cesta, Strach z nepohodlí či Loďka (Švamberg Šauerová, 2018, s. 420–425).

Vnímání zátěžových situací je však velmi subjektivní a individuální. Stejně tak tomu bude i při snaze rozvíjet psychickou odolnost jedince, na každého z nás budou platit jiné postupy či metody. Nesmíme tedy zapomínat na individualitu, subjektivní vnímání konkrétních situací i naší odolnosti. Situace, kterou jedinec vnímá jako zátěžovou může být pro ostatní běžnou a naopak, důležité je tedy hledat individuální cestu vypořádání se s problémy a nespoléhat na ověřené postupy s očekáváním, že fungují pro všechny jedince stejně efektivně.

3.1.3 Výzkumy psychické odolnosti učitelů

Průcha (2002) zmiňuje výzkumné šetření Řehulkové a Řehulky (1998), v rámci kterého zkoumali strategie zvládání zátěže učitelek základních škol. Z výzkumu vyplynulo, že část učitelek využívá nevhodné formy zvládání zátěže, až 43% učitelek kouří, 19% učitelek využívá k úniku z reality alkohol. Druhá část naopak využívá efektivní metody, jako je například sportovní, zájmová či rekreační činnost, úprava denního režimu, odpočinek a relaxace. Také jejich výzkum se zaměřením na zvládání zátěžových situací a jejich důsledků u učitelek může být v této problematice přínosným (Řehulka & Řehulková, 1998, s. 105-113).

Deutscherová (2021) zkoumala odolnost učitelů mateřských a základních škol. S výzkumným vzorkem 669 učitelů a využitým dotazníkem Sence of Coherence (SOC) došla k zajímavým výzkumným zjištěním. Mezi učiteli MŠ a ZŠ nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly v míře odolnosti, roli nehrálo ani nejvyšší dosažené vzdělání. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé v začátcích své kariéry vykazují nižší míru odolnosti než učitelé pokročilí.

3.2 Strategie zvládání zátěže

Učitelé se při výkonu své profese mohou opřít o určité strategie, které mohou napomoci při zvládání zátěže.

Křivohlavý (2009) uvádí, že na zvládání zátěže a stresu má vliv mnoho faktorů. Mezi tyto faktory můžeme zařadit například určité osobnostní charakteristiky jedince, styly a strategie zvládání, jeho konkrétní techniky na cestě zvládání zátěžové situace, které se lze naučit či využívání vnějších zdrojů.

Adaptace na subjektivně nepříjemné podněty je zprostředkovávána obrannými mechanismy, které jsou více či méně neuvědomované reakce. Základním kamenem obranných mechanismů je změna jedincova hodnocení a prožívání vnímané reality. Paulík (2017) rozlišuje dva způsoby reakce na zátěž organismu, a to obranné reakce a reakce zvládací. Autor poskytuje také přehlednou tabulku, která nabízí základní rozdíly způsobů reakce na zátěž.

Tabulka 4: Rozdílné reakce při zvládání zátěže

Obranné reakce	Zvládací reakce
Obsahují implicitní operace	Obsahují explicitní operace
Aktivovány intrapsychicky	Aktivovány prostředím, okolnostmi
Obtížněji pozorovatelné.	Snadněji pozorovatelné.
Determinovány osobnostními rysy.	Determinovány jak osobnostně, tak situačně.
Základem je instinktivní chování.	Základem jsou kognitivní procesy.
Nepředchází zhodnocení situace.	Předchází zhodnocení situace i vlastních možností.
Výsledkem je automatické chování.	Výsledkem je promyšlené chování.

(Paulík, 2017, s. 117)

V rámci tabulky č. 3 můžeme vidět porovnání obranných a zvládacích reakcí při zvládání pracovní zátěže dle Paulíka (2017). Obranné reakce tkví ve využití implicitních operací, které jsou náročnější na rozeznání, jsou determinovány osobnostními rysy, základem je instinktivní chování. Výsledkem obranné reakce je automatické chování. Oproti tomu stojí zvládací reakce, které obsahují operace explicitní, ty můžeme také snadněji pozorovat.

K determinaci dochází jak osobnostně, tak i situačně, v základu stojí kognitivní procesy, jejichž výsledkem je promyšlené chování.

Švamberk Šaurová (2018) definuje obranné mechanismy jako nevědomé vnitřní strategie jedince, využívaných při reakci na konkrétní podněty, které vnímá jako ohrožující. Tyto strategie ovlivňují to, jak člověk vnímá stresové či zátěžové situace, jak o nich přemýšlí. Konkrétními mechanismy je např. únik, agrese, projekce, identifikace či trestání sebe samotného.

Existuje také celá řada strategií, které lze využít při zvládnání krizové situace. Tyto strategie zároveň zvyšují míru odolnosti jedince. Mezi základní strategie můžeme zařadit vědomou orientaci v pocitech, schopnost odreagování, sdílení pocitů s blízkou osobou (Paulík, 2017).

V případě strategií zvládnání zátěže a stresu tedy mluvíme o komplexním a dynamickém procesu. Ten je iniciován na jedné straně jedincem s určitými zdroji a možnostmi k dispozici, na druhé straně se vyskytuje prostředí, které na jedince klade požadavky, se kterými se musí jedinec vypořádat (Křivohlavý, 2009).

3.3 Copingové strategie

V případě copingu se dle Paulíka (2017) jedná o aktivní a vědomý způsob, který jedinec využívá při zvládnání stresu. Uvádí, že je využíván v situacích, kdy je zátěž ve vztahu k odolnosti osobnosti nadlimitní či podlimitní a je tedy nutné vyvinout úsilí k překonání této zátěže.

Švamberk Šauerová (2018) uvádí coping jako vyšší stupeň adaptace na stres. Jedná se o snahu udržet fyziologickou rovnováhu prostřednictvím zvládnutí a vyrovnání se se stresovou situací.

Lazarus (1984 in Křivohlavý, 1994) klade při definici copingu důraz na to, že se jedná o dynamický proces, ne o jednorázovou záležitost, není tedy automatickou reakcí, vyžaduje vědomou snahu a námahu jedince, je snahou řídit dění kolem.

Copingem tedy můžeme chápat jako proces vědomého zvládnání stresu, který využíváme především v případě, že na nás působí nadlimitní zátěž, k jejíž překonání musíme vyvinout jisté úsilí.

Teorie copingu je propracována Lazarusem a Folkmanovou (1994, in Paulík, 2017), kteří rozlišují:

- Strategii zaměřenou na řešení problémů - jedinec usiluje o změnění situace k lepšímu, a to například prostřednictvím úpravy vlastního chování
- Strategii zaměřenou na emoce - cílem je, aby jedinec dostal své emoce pod kontrolu

Podobné rozdělení uvádí také Stock (2010), konkrétně:

- Strategie orientované na problém - v případě nesouhlasu s rozhodnutím nadřízeného volím otevřený rozhovor
- Strategie orientované na emoce - hledání rozptýlení či uklidnění, například procházka či relaxace
- Neefektivní postupy - v tomto případě si jedinec nepřipouští problém, vyhýbá se zátěži či ji vědomě potlačuje

V případě **strategií orientovaných na problém** mluvíme o aktivních strategiích jedince, který se snaží o přípravu a naplánování řešení situace s cílem vyhnout se úspěšným rozhodnutím a vyhledáním sociální opory. **Strategie orientované na emoce** spočívají v nedostatku duševního i behaviorálního zapojení jedince do řešení, často dochází k popírání či v zaměřování se na emoce, dochází dokonce k neefektivním postupům jako je například užívání alkoholu či drog (Rajaei et al., 2016).

Podobně dělí copingové strategie také Smetáčková et al. (2020), kteří uvádí pozitivní a negativní. V **případě pozitivních copingových strategií** mluvíme o funkčních a efektivních způsobech zvládnání zátěžové situace, které dlouhodobě snižují míru působícího stresu na jedince. **Negativní copingové strategie** nejsou dlouhodobě efektivní, naopak mohou míru stresu, která na jedince působí, zvyšovat. Zaměřují se tedy spíše na odstranění nepříjemných emocí než na vyřešení situace.

Čáp a Mareš (2001) uvádí dvě proměnné, které mohou ovlivňovat průběh copingové reakce jedince. Jedná se o **moderátory**, které jsou relativně stabilní v čase, vystupují nezávisle na stresoru či chování jedince, mají souvislost s osobnostními predispozicemi jako je například věk, pohlaví či zkušenosti. V případě druhé proměnné mluvíme o té, která ze situace vyplývá. Jedná se o **mediátory**, například kognitivní zhodnocení situace, posouzení vlastních schopností či množství věnované pozornosti stresoru.

Cílem procesu zvládání zátěžových situací se zabýval Krivohlavý (2001). Cílem tohoto procesu by tedy mělo být především:

- Snížit úroveň stresoru, který jedince ohrožuje
- Zvýšit jedincovu toleranci k nepříjemným podnětům
- Zachování si pozitivního sebeobrazu
- Zachování si duševní rovnováhy
- Zlepšení podmínek pro regeneraci organismu po stresové situaci
- Pokračování v běžných sociálních interakcích

3.3.1 Teoretické přístupy ke copingu

Situační přístup zdůrazňuje vliv situace jako určující příčiny chování jedince. Podstatou je chápání copingových reakcí na stresovou či zátěžovou situaci jako determinované na základě typu konkrétní situace. Existují skupiny situací, kterým odpovídají konkrétní typy postupů jejich zvládání (Baumgartner, 2001).

McCrae (1984, in Baumgartner, 2001) uvádí tři typy stresových situací:

- Situace jako výzva (např. nová životní etapa, manželství)
- Situace ohrožení (např. nemoc či nezaměstnanost)
- Situace ztráty (např. smrt blízké osoby)

Omezením tohoto teoretického přístupu je fakt, že jednotlivci hodnotí stejnou situaci odlišně. Hodnocení prožívané situace probíhá v závislosti na vlastnostech, postojích, zkušenostech a na zvládání jedince obecně (Baumgartner, 2001).

Dispoziční přístup vychází z předpokladu existence osobnostních predispozic, na jejichž základě projevuje náklonnost ke specifickému způsobu zvládání zátěže (Slaměník et al., 2019). Podle tohoto teoretického přístupu má jedinec určitou zafixovanou sadu konkrétních postupů, které využívá nezávisle na čase a měnících se podmínkách při zvládání náročných situací (Baumgartner, 2001).

Interakční přístup zdůrazňuje interakci jedince a situace jako základ chování, tím usiluje o odklon od jednostrannosti dispozicionismu a situacionismu. Na straně jedince jsou to kognitivní, motivační a emoční faktory, které hrají roli při determinaci chování, na straně situace se jedná o psychologický význam dané situace. Konkrétní forma copingové

odpovědi jedince v tomto přístupu tedy nezávisí pouze na povaze situace. Je ovlivněna také environmentálními omezeními, zdroji, osobností jedince, jeho potřebami či schopnostmi (Baumgartner, 2001).

3.3.2 Měření úrovně copingu

Za jednu z nejstarších metod můžeme označit dotazník Ways of Coping Questionnaire (WCQ), jehož autoři jsou Lazarus a Folkmanová. Dotazník byl založen na základě teorie těchto autorů, zahrnuje osm copingových strategií – konfrontační strategie, udržování si odstupu, sebekontrola, hledání sociální opory, přijetí odpovědnosti, snaha vyhnout se či uniknout, plánovité řešení problémů a pozitivní přehodnocení (Zatloukal & Vítek, 2014).

Také autoři Carver, Scheier a Weintraub (1989) vytvořili dotazník COPE o 60 položkách, který obsahuje dokonce 15 strategií copingu. Zachycuje tedy široké spektrum strategií, zároveň i jejich rozdíly, tento dotazník se tedy jeví jako komplexní (Zatloukal & Vítek, 2014).

Janke a Erdamannová (2003) vytvořili příručku se snad nejznámějším dotazníkem Strategie zvládání stresu (SVF 78). Ten je tvořen 78 otázkami, zaměřen na 13 copingových strategií: podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola situace, kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce, potřeba sociální opory, vyhýbání se, úniková tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování.

Shrnutí kapitoly

Cílem této kapitoly bylo poukázat na důležitost psychické odolnosti jedince, vysvětlit její základní principy a efekty. Kapitola se zaměřuje konkrétně na zvládání pracovní zátěže v profesi učitelů. Prostor byl věnován také metodám zvýšení odolnosti, které jsou v úzké návaznosti s duševní hygienou a well-beingem jedince. Dále jsme se věnovali strategiím zvládání zátěže, jejich rozdělení a jejich základními rozdíly. Pozornost je věnována také copingovým strategiím, které v problematice odolnosti vůči stresu hrají nepostradatelnou roli. Tato kapitola představuje důležitý výčet pro praktickou část této práce, která se bude zabývat zvládáním pracovní zátěže u učitelů mateřských škol s ohledem na jimi vnímanou zdatnost neboli self-efficacy, která je spolu s dalšími osobnostními faktory obsahem další kapitoly.

4 OSOBNOSTNÍ FAKTORY VNÍMÁNÍ A ZVLÁDÁNÍ PSYCHICKÉ ZÁTĚŽE

V této kapitole se budeme věnovat osobnostním faktorům, které mohou ovlivňovat vnímání a zvládání psychické zátěže. Mezi tyto faktory můžeme zařadit například osobnostní nezdolnost (stress hardiness), sebevědomí (self-confidence), sebepojetí (self-concept), smysl pro soudružnost (sence of coherence) či vnímanou osobní zdatnost (self-efficacy). Právě vnímané osobní zdatnosti (self-efficacy) bude věnována největší pozornost v samostatné kapitole, a to z toho důvodu, že se jedná o klíčový koncept pro praktickou část této diplomové práce. Následně představené konstrukty mají významný podíl na schopnosti jedince odolávat zátěži, některé z nich lze chápat jako součást či činitele odolnosti, jiné představují její samostatné pojetí (Paulík, 2017).

Křivohlavý (2001) uvádí následující osobnostní charakteristiky, některé mohou pomoci stresové situace zvládat, jiné naopak dostávají jedince do náročnější situace. Jedná se o rozdíly v přístupu k těžkostem (locus of control), nezdolnost v pojetí resilience, nezdolnost v pojetí koherence (Sence of coherence), srozumitelnost (comprehensibility), smysluplnost (meaningfulness), nezdolnost v pojetí hardiness, vnímaná osobní zdatnost (self-efficacy), optimismus, kladné sebehodnocení (self-esteem), sebedůvěra (self-confidence), svědomitost (consciousness) či negativní afektivitu.

Novotný (2014) uvádí, že pohled na resilienci může být rozdílný, zmiňuje resilienci jako vlastnost. Uvádí teoretické koncepce, které můžeme považovat za vlastnosti psychické odolnosti. Patří sem Sense of Control, hardiness, Ego-resiliency, Self-efficacy či Sense of Coherence.

4.1 Osobnostní nezdolnost (Stress hardiness)

Křivohlavý (1991) definuje nezdolnost jako charakteristiku osobnosti, prostřednictvím které člověk zmírní či ztlumí negativní vlivy pramenící z nepříznivých životních situací.

Složky hardiness uvádí Paulík (2017, s. 579), jedná se konkrétně o „přesvědčení o vlastních možnostech ovládat a zvládat dění, výzva a osobní zaujetí“. Křivohlavý (2001) mluví o výzvě (challenge), kontrole (control) a oddanosti či ztotožnění (commitment) jakožto hlavních složkách hardiness ve smyslu odolnosti.

V případě, že má jedinec rozvinuté již zmíněné složky hardiness, pohlíží sám na sebe jako na aktivního účastníka každodenního dění. Věří, že může do dění zasáhnout, ovlivnit a

případně i zvládnout přicházející události a jejich vývoj. Aktivitu vykonává naplno, je vytrvalý na cestě za stanovenými cíli, vnímá je smysluplně i za nepříznivé situaci. Neobvyklé situace vnímá jako výzvy, věří ve své schopnosti a proto je přesvědčen, že je zvládne a dosáhne tak cíle (Paulík, 2017).

Jedinec s nedostatečně vyvinutými složkami hardiness často pociťuje pocity bezmoci, beznaděje či marnosti. Nemá ujasněnou hodnotovou orientaci, nevěří v sebe ani v ostatní, může se vyskytovat také pesimismus, deprese či celková nespokojenost (Paulík, 2017).

Ke zjištění úrovně hardiness je nejvhodnější použití kombinace pěti škál, která obsahuje hned několik dimenzí osobnosti. Rotterova škála zjišťující vnitřní a vnější místo kontroly, škála bezmoc-osobní kontrola, odcizení sobě a odcizení práce z testu odcizení a Kalifornská škála, která hodnotí životní cíle. K měření hardiness postojů se poté využívá Personal Views Survey III-R, likertova škála o 6 položkách, využít můžeme i HardiSurvey III-R o 65 položkách, která měří komplexní povahu hardiness včetně postojů a strategií (Maddi, 2015).

4.2 Nezdolnost v pojetí koherence (Sense of coherence)

Sense of coherence, jejímž autorem je Antonovský, charakterizuje dlouhodobou orientaci jedince, která je charakteristická příznačným pohledem na svět. Základem Sense of coherence, dále jen SOC, je důvěra člověka v prostředí, ve kterém žije. Jedinčova dispoziční výbava stačí na požadavky života a je tedy smysluplné vynaložit energii na řešení úkolů, které jsou vnímány jako výzva (Paulík, 2017).

Strümpfer a Bruin (2009) označují Sense of coherence jako dispoziční orientaci snižující stres, a to prostřednictvím ovlivnění kvality podnětů, které na jedince denně dopadají.

Komponenty SOC jsou zároveň vnímány jako dimenze. Mezi základní komponenty SOC můžeme dle Paulíka (2017) zařadit:

- **Manageability**- schopnost uvědomit si vlastní možnosti, které pomohou ke zvládnutí situace a vyřešení problémů, představuje instrumentální komponent
- **Comprehensibility**- neboli srozumitelnost a pochopitelnost, kognitivní komponent
- **Meaningfulness**- vnímání úkolu jako smysluplného, jehož řešení vyvolává pozitivní emoce, je dle Antonovského (1987, in Paulík, 2017) centrálním komponentem

Nedostatek SOC může být projevem pocitů životního chaosu, neexistujícího řádu, jedinec ničemu nevěří, nemůže se na nic spolehnout, a to ani sám na sebe. Tyto pocity mohou vést až k depresi či úzkostem, k omezení sociálního života či k pocitu marnosti (Paulík, 2017).

Měření SOC je možné prostřednictvím dotazníku, který vytvořil sám Antonovský. Jedná se o Orientation to Life Questionnaire SOC-29, který obsahuje 29 položek, z toho 11 se vztahuje ke srozumitelnosti světa, 10 položek k zvládnutelnosti a 8 položek k smysluplnosti. Vznikla také kratší verze tohoto dotazníku Orientation to Life Questionnaire SOC-13 (Langeland, 2014).

4.3 Sebevědomí (Self-confidence)

Jedná se o stupeň důvěry v sebe a ve své vlastní schopnosti, tuto hodnotu však představuje pouze obecně, není specifikována na konkrétní situace či úkoly. (Bandura, 1997).

Důvody nízkého profesního sebevědomí u učitelů uvádí Havlík (1998), konkrétně se jedná především o:

- Reakce na nízké platové ohodnocení,
- Zdánlivě jednodušší studium učitelství,
- Vysoký stupeň feminizace v učitelství,
- Neustálá sociální kontrola, neexistence objektivních kritérií posuzování efektů jejich práce.

4.4 Sebepojetí (Self-concept)

Jedná se o jakýsi celkový pohled na sebe samotného. Můžeme zde zařadit to, jak si člověk váží sám sebe, jak si sám sebe cení, jak kompetentní si připadá (Wiegerová et al., 2012).

Lukášová (2015) uvádí, že se jedná o představu jedince o své osobě, o svém já, cestě k sobě samotnému. Tato představa se dle autorky formuje již od narození jedince.

Helus (2009) zmiňuje základní složky sebepojetí, mezi které patří:

- **Sebepoznání** – touha vědět, co dokážeme, jak vypadáme a jak nás vidí ostatní, co si o nás myslí a jací vlastně doopravdy jsme.
- **Sebecit**- sebepoznávání není citově neutrální, poukazujeme na naše pozitivní vlastnosti, které máme oblíbené či naopak negativní, za které se stydíme

- **Sebehodnocení**- sami sobě stanovujeme soudy, porovnáváme naše vlastnosti i výkony s ostatními, následně vyvozujeme hodnocení o sobě samém.
- **Seberealizace**- každý jedinec usiluje o vlastní vývoj, o jakési zdokonalení, stáváme se takovými, jakými být chceme.

Dle Heluse (2018) může sebepojetí ovlivňovat, tedy aktivizovat a přispívat k rozvoji jedince, jeho výkonu a úspěchu, na druhou stranu může stát také za dezaktivací a snižováním vyhlídek na úspěch.

Lazarová (2010) mluví o pracovním sebepojetí, které zahrnuje např. mínění o sobě jako o učiteli, pocity vztahující se k vlastnímu výkonu, vnímání pracovní pozice a role, příběhy týkající se práce. Sebepojetí jedince je v čase proměnlivé, tyto změny nejsou příčinou pouze věku, ale také pohlaví. Mění se také vztah k profesi a zároveň i její subjektivní význam pro jedince. S přibývajícím věkem mohou narůstat také zdravotní potíže, jejichž vlivem poté klesá úroveň sebepojetí jedince (Lazarová, 2010).

Na učitelské sebepojetí můžeme nahlížet z různých úhlů, konkrétně,

- Míra ztotožnění se s požadavky profese,
- Vnímání sebe sama v roli učitele,
- Prožívání sebe sama v roli učitele,
- Rozhodování o sobě v učitelské roli,

(Lukášová, 2003)

Shrnutí kapitoly

Kapitola vychází z teoretických východisek, které uvádí např. Paulík (2017) či Křivohlavý (2001), a to, že existují konstrukty, které mají podíl na schopnosti jedince odolávat zátěži, pomáhají zátěžové situace zvládat, některé z nich dokonce autoři vnímají jako součást či činitele odolnosti jedince.

Uveden byl výčet osobnostních charakteristik, které mohou mít vliv na psychickou odolnost jedince, mezi ně patří tedy např. Osobnostní nezdolnost (Stress hardiness), Sebevědomí (Self-confidence), Sebepojetí (Self-concept) či Smysl pro soudržnost (Sense of coherence). Do osobnostních charakteristik patří také Self-efficacy, které je důležité pro praktickou část této práce. Proto budeme věnovat pozornost právě Self-efficacy v následující kapitole.

5 VNÍMANÁ OSOBNÍ ZDATNOST (SELF-EFFICACY)

Self-efficacy se vztahuje k přesvědčení člověka. Jde o víru ve vlastní schopnosti mobilizovat motivaci a kognitivní zdroje, které jsou k výkonu potřebné (Wood & Bandura, 1989).

Dle Krivohlavého (2001) je self-efficacy obranný faktor využívaný při zvládnání stresu. Jedinci s vyšším vnímáním osobní zdatnosti lépe zvládají vlastní emoce, věří si a aktivně se staví nepříznivým situacím.

Bandura (1997) definuje self-efficacy jako lidské přesvědčení o vlastní schopnosti dosahovat určené úrovně výkonů, které mohou ovlivňovat jejich životy. Bandura udává, že self-efficacy také úzce souvisí s lidskou motivací, prožíváním pohody ve smyslu well-beingu a v neposlední řadě také s prožíváním osobních úspěchů (Bandura et al., 2001).

Zaměříme-li se však na specifikum self-efficacy v pedagogické profesi, zde jej můžeme vnímat jako jejich vlastní víru ve vlastní schopnosti plánovat, organizovat či provádět další činnosti, které jsou potřebné k dosažení vzdělávacích cílů (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

5.1 Zdroj self-efficacy

Autorem tohoto konceptu je americký psycholog Albert Bandura, který uvádí, že je self-efficacy odvozeno od 4 hlavních zdrojů informací, konkrétně se jedná o:

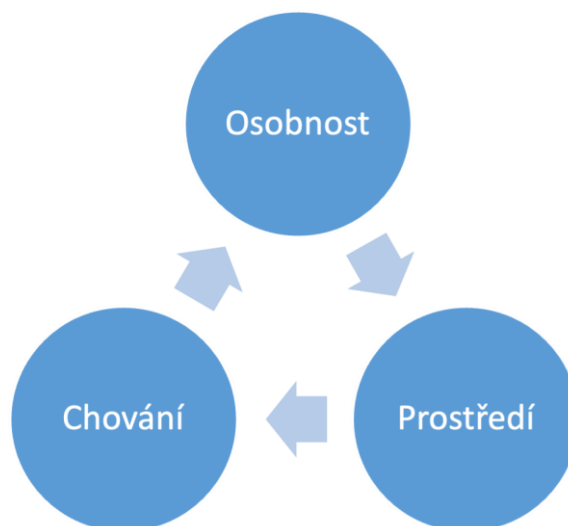
- **Osobní výkonnostní úspěchy**- je založeno na základě osobního úspěchu, v případě opakovaného neúspěchu, dochází k jeho snížení. Občasný neúspěch však může působit naopak, a to zvýšením vytrvalosti a sebevědomí jedince, který vynaložil úsilí k překonání těžkostí. Zdroj informací osobní výkonnostní úspěchy se na vytváření self-efficacy podílí nejvíce ze čtyřech zmíněných zdrojů.
- **Zástupnou zkušenost**- jde o vytváření očekávání. To je založeno na sledování ostatních, kteří překonají ohrožující činnost. Jedinec si následně myslí, že činnost dokáže také. Tento zdroj informací, tedy zástupná zkušenost, je založena na sociálním srovnávání. Jedná se o méně spolehlivý zdroj informací.
- **Sociální přesvědčování**- využívá sugesci a přesvědčování jedince o schopnosti zvládnout náročnou činnost či situaci. Jde o působení jiných osob, jejich přesvědčování jedince, že danou činnost zvládne. V případě přesvědčení dochází k vyšší vytrvalosti.

- **Fyziologické stavy**- v případě, kdy je naše emocionální vzrušení na nízké úrovni očekáváme úspěch. Naopak v případě pocitu tenze či vnitřního rozrušení, které je vyvoláno stresujícími událostmi, počítáme spíše s neúspěchem. Jde tedy o usuzování ze zkušeností naší reakce na stresující událost.

Bandura (1977)

Za zdroj pojmu self-efficacy můžeme považovat sociálně-kognitivní teorii, která byla rozpracována autorem Albertem Bandurou. Tato teorie hovoří také o lidském chování, v jehož případě vychází z triadického recipročního determinismu. V úvahu bere tedy tři faktory, konkrétně chování, kognitivní, biologické a jiné osobnostní faktory a vnější prostředí. Recipročnost zmíněného modelu spočívá ve vzájemném působení faktorů, které vzájemně také interagují (Janoušek, 1992).

Obrázek č. 1: Schéma triadického recipročního determinismu dle sociálně kognitivní teorie



(Bandura 2012, s. 12)

Self-efficacy je ve zmíněném modelu chápáno jako schopnost ovlivňování vlastní interakce mezi faktory a jedincem. Janoušek (1992) uvádí, že je vnímána jako schopnost projevující se ve víře ve své schopnosti a sebeuplatnění.

Bandura (1986) tvrdí, že úspěch jedince je neustále ovlivňován již zmíněnou interakcí mezi chováním, osobnostními charakteristikami a podmínkami prostředí.

5.2 Dimenze

Bandura (1993) uvádí dvě složky self-efficacy, a to přesvědčení o vlastních schopnostech vykonávat určitou činnost a přesvědčení, že tato činnost vede ke splnění cíle. První složka reprezentuje odpověď na otázku zda jsem schopný to udělat, druhá pak, jaké důsledky bude má činnost mít (Majerčíková, 2012).

Remond a Slaughenou (2016) uvádí, že self-efficacy nepřestavuje jedna homogenní entita, ale řada dimenzí. Ty uvádí Gavora et al. (2020), konkrétně tedy:

- **Míra zdatnosti**- vnímanou úrovní self-efficacy jedince můžeme charakterizovat také obtížnost úkolu, na který si jedinec troufne
- **Vnitřní jistota**- jedincovo přesvědčení o vlastních silách, které vyžadují jednotlivé, různě obtížné úkoly
- **Obecnost**- obecnost self-efficacy udává, kolika rozdílných typů úkolů se osobní vnímaná zdatnost týká

5.3 Význam self-efficacy

Bandura (2012) uvádí, že self-efficacy hraje důležitou roli v seberegulaci emocionálních stavů, která může ovlivňovat náchylnost ke stresu či depresi. Její úroveň ovlivňuje také schopnost motivovat sama sebe a vytrvat tak vůči obtížím.

Dle Bandury (2001 in Wiegerová, 2012) ovlivňuje vnímaná vlastní zdatnost neboli self-efficacy také odolnost jedince. Může ovlivňovat také způsoby či cesty, které jedinec volí v různých situacích, množství úsilí a pozornosti věnované těmto situacím či vytrvalost, kterou jedinec vynaloží při střetu s překážkami (Bandura, 1977).

Vliv může mít také na výběr aktivit. Míra self-efficacy může ovlivňovat množství úsilí, které jedinec vynaloží k dosažení předem stanoveného cíle a zároveň také to, jak dlouho bude schopen čelit překážkám (Bandura, 1955 in Záleská & Leix, 2018).

Dle Mintz et al. (2020) se zvyšuje vnímaná osobní zdatnost učitelů v začátcích jejich pedagogické praxe prostřednictvím podpory. Často však po pár letech dochází k odvolání této podpory, což je následkem snížení vnímané zdatnosti. Mezi další faktory snižující úroveň vnímané osobní zdatnosti poté zmiňuje změnu pracovního prostředí, klesající podporu či obtížné výzvy.

Gavora et al. (2020) uvádí, že jedinec, který se vnímá vlastní **zdatnost na vyšší úrovni**, vnímá obtížné úkoly jako výzvu, stanovuje si náročné cíle, vykazuje míru odhodlání a vytrvalosti na cestě k jejich dosažení. Uvádí také, že takový přístup přináší jedinci pocit úspěchu či může snižovat pocíťovaný stres. Vykazují jistou míru motivace k výběru náročnějších úkolů, můžeme pozorovat také lepší rozhodovací schopnosti (Tang et al. 2001).

Jedinec, který se vnímá jako **málo zdatný**, často pochybuje o vlastních schopnostech, obtížným úkolům se raději vyhýbá, má nižší ambice. Při řešení problémů poukazuje na své slabiny a vnější překážky, bere ohled také na negativní důsledky. Jedince mohou doprovázet také pocity stresu až deprese (Bandura, 1994 in Gavora et al., 2020). U takových jedinců můžeme pozorovat také nízkou sebeúctu, hodnocení vlastních úspěchů a osobního rozvoje pesimisticky (Tang et al., 2001).

Bandura (1986, s. 394) však uvádí, že může nastat situace, kdy jedinec vidí sám sebe jako velmi zdatného, tento názor je však v rozporu s objektivní skutečností, což vede k negativním výsledkům jedince. „Lidé, kteří silně přeceňují své schopnosti, se pouštějí do akcí, jež nemají možnost zvládnout“. To může vést také k ocitnutí se jedince v nadlimitní situaci, kterou není schopen zvládnout.

5.4 Zjišťování úrovně self-efficacy

Nejznámější tzv. General Self-Efficacy Scale (GSE) od autorů Schwarzera a Jerulasema se jeví jako obecně aplikovatelným měřítkem. Škála byla navržena k měření v obecné populaci, nabízí tak široký pohled na způsoby vnímání vlastní zdatnosti při jednání či řešení nejrůznějších úkolů a situací (Taiwo, 2015).

Dále můžeme zmínit dotazník New General Self-Efficacy Scale (NGSES), jehož autorem je Gilad Chen (2001). Tento dotazník je založen na 8 položkách, v rámci kterých jedinec posuzuje míru souhlasu s danými tvrzeními na Likertově škále (Chen et al., 2001).

Také sám Bandura, autor teorie self-efficacy, vytvořil několik škál k měření vnímání vlastní zdatnosti, které jsou zaměřené především na děti. Uvést můžeme například Childre's Perceived Self-Efficacy Scale (CPSE), která nabízí měření v 7 oblastech, prostřednictvím 37 položek (Chen et al., 2001).

5.5 Výzkumy self-efficacy u učitelů

Zajímavým výzkumným šetřením se zde jeví výzkum Řehulky a Řehulkové, kteří zkoumali souvislosti osobnostních charakteristik se zvládáním zátěže učitelek základních škol (Řehulka & Řehulková, 1999, s. 123-132).

Záleská a Leix (2018) uvádí přehledné shrnutí výsledků výzkumů self-efficacy u učitelů na různých typech a stupních škol. Z tohoto výčtu vyplývá, že učitelé s vysokou mírou self-efficacy volí různorodé vyučovací postupy, jsou odolnější vůči stresu či zadávají žákům více problémových úloh, věnují se slabším žákům.

Self-efficacy u budoucích učitelů mateřských škol zkoumal také Gavora et al. (2020). Prostřednictvím dotazování studentů vysokoškolských oborů učitelství pro mateřské školy. Cílem tohoto výzkumného šetření bylo představit proces vývoje a validace nástroje pro měření úrovně self-efficacy. Pro potřeby výzkumu byl vytvořen výzkumný název označován jako „SEPRES – tedy SelfEfficacy – PRE school“ (Gavora et al. 2020, s. 81). Z výzkumu vyplývá, že je dotazník SEPRES jeví dobrou validitou a reabilitou pro další použití v budoucích šetřeních.

Pozornost self-efficacy věnovaly také Majerčíková a Syslová (2014), které se zaměřily na zkoumání tohoto fenoménu u učitelů mateřských škol s ohledem na spolupráci s rodiči. V rámci výzkumného šetření se 153 respondenty využily dotazník ZdUR. Dospěly ke zjištění, že úroveň profesní zdatnosti učitelů MŠ spolupracovat s rodiči je na vysoké úrovni. Tvrdí tedy, že zapojené učitelky důvěřují vlastním schopnostem spolupracovat s rodiči.

Za nejaktuálnější můžeme považovat výzkumné šetření Szabó et al. (2022), které zahrnuje vliv pandemie Covid-19 a jejího dopadu. Zkoumají vliv online výuky na vnímanou osobní zdatnost učitelů, jejich pracovní zátěž a pracovní spokojenost. Využita byla norská verze dotazníků Teacher Self-Efficacy Scale a Relative Self-Efficacy Scale, kterou vyplnilo 769 učitelů. Analýza získaných dat přinesla významnou pozitivní korelaci mezi pracovní spokojeností a vnímanou osobní zdatností. Autoři na základě SEM analýzy tvrdí, že je pracovní spokojenost predikována přesvědčením o efektivitě týkajícím se pocitu kompetence, motivace, zvládání a řešení konfliktů.

Shrnutí kapitoly

Právě Self-efficacy byla věnována největší pozornost a to z důvodu, že je základním konstruktem pro naše zkoumání v praktické části této práce. Jak již bylo zmíněno, jedinci s vyšší vnímanou zdatností vykazují také vyšší odolnost vůči stresu, mohou volit vhodnější strategie ke zvládnutí zátěžových situací, právě to se budeme snažit zjistit v rámci výzkumného šetření, které bude mít kvantitativní výzkumný design, nástrojem bude dotazníkové šetření mezi učiteli mateřských škol.

V rámci uvedených teoretických východisek vyplývá, že úroveň self-efficacy může mít vliv také na úroveň odolnosti jedince, výběr a volbu aktivit v rámci výkonu učitelské profese či množství úsilí, které jedinec do profese denně vkládá. Pro naše výzkumné šetření tedy vnímáme self-efficacy jako možný faktor ovlivňující úroveň psychické odolnosti při zvládnutí pracovní zátěže. V rámci praktické části se pokusíme zjistit úroveň self-efficacy u učitelů mateřských škol, jeho souvislost s vnímanou pracovní zátěží.

6 SOUHRN TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

Vzhledem k otázce pracovní zátěže učitelů již Průcha (2002) uvedl, že orientace pedagogické teorie i výzkumu nevěnuje dostatečnou pozornost osobnosti učitele – ať už pracovní spokojenosti, zdraví, stresu a odolnost vůči němu či jiným rizikovým faktorům.

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, pedagogická profese s sebou přináší množství stresu, pracovní zátěže, a to fyzické i psychické, které mohou vést až k syndromu vyhoření. Tyto tři fenomény bývají spojovány a vzájemně se, nejen u pedagogických pracovníků, prolínají a ovlivňují. Smyslem první a druhé kapitoly tedy bylo shrnout dostupné poznatky o stresu a zátěži, analyzovat jednotlivé modely pracovní zátěže a uvést také specifika, se kterými mohou přijít jednotlivci do styku právě v rámci výkonu učitelské profese.

Třetí kapitola se věnuje možnostem zvládnání této zátěže. Mezi faktory ovlivňující vnímání a zvládnání zátěže je často řazeno self-efficacy, kterému se věnuje poslední kapitola teoretické části této práce. Dle Krivohlavého (2001) je vnímaná osobní zdatnost neboli self-efficacy jednou z osobnostních charakteristik, které významně ovlivňují zvládnání zátěže. Jedinci, s vyšší úrovní self-efficacy, jsou schopni efektivněji řídit dění kolem sebe, vynikají lepší schopností zvládat své emoce a aktivně se staví nepříznivým situacím, které jim život přináší. Švamberk Šauerová (2018) vnímá self-efficacy jako jeden z osobnostních faktorů, které ovlivňují vznik a průběh syndromu vyhoření u učitelů. Také Bandura (2001) uvádí, že self-efficacy zřejmě ovlivňuje adaptaci jedince i na nepříznivé životní situace. Zasahovat může také do prožívání stresu a volby copingových strategií jedince (Bandura, 1997). Ovlivňuje i řadu dalších faktorů, se kterými se učitele dostávají do kontaktu či je dokonce při každodenním výkonu své profese potřebují. Transakční přístup, zmíněný Orosovou (2019), ke copingovým strategiím, předpokládající existenci osobnostních predispozic, které mohou určovat naši náklonnost ke specifickým způsobům zvládnání zátěže je dalším důvodem ke zkoumání významu vnímané zdatnosti učitelů MŠ pro zvládnání pracovní zátěže.

Navzdory tomu se v českém prostředí fenoménu psychického zdraví, well-beingu, osobnosti učitele, jeho potřebám či každodenním problémům stále nedostává potřebné výzkumné pozornosti. S ohledem na požadavky, náplň práce, specifika této profese, osobnostní charakteristiky či každodenní potřeby se učitel jeví jako zajímavý předmět výzkumného šetření. Přeci jen na učiteli, jeho autonomii, zvolených metodách, formách či prostředcích stojí výchovně-vzdělávací proces v prostředí mateřské školy. Profese učitele

není řazena mezi nejprestižnější profese, často se naopak označuje za semiprofesi, i to naznačuje potřebu výzkumné pozornosti, která ukáže, jak náročná a specifická profese učitele ve skutečnosti je. S ohledem na výše zmíněná teoretická východiska a již realizované výzkumy v našem prostředí jsme se rozhodli zaměřit výzkumné šetření na význam vnímané zdatnosti učitelů mateřských škol pro zvládnutí pracovní zátěže.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 METODOLOGIE VÝZKUMU

Nároky společnosti mají neustále se zvyšující tendenci a dotýkají se nás tak v našem každodenním životě. V dnešní době můžeme pozorovat zvýšení počtu jedinců, kteří se potýkají s psychickým onemocněním, jaká jsou však východiska, co je původem tak markantního nárůstu jedinců s psychickými problémy? Odráží se tento markantní nárůst také u učitelské profese? Jaké to má dopady na výchovně-vzdělávací proces v prostředí mateřské školy? Každodenní život s sebou nese jisté nároky, které se dotýkají osobní i pracovní roviny. Každá profese je velmi specifická, obsahuje řadu požadavků, které mohou být pro jedince stresorem, který vede k pocíťování pracovní zátěže, stresu či vzniku syndromu vyhoření.

Ani u učitelů tomu není jinak, proto se praktická část diplomové práce zabývá souvislostmi vnímané osobní zdatnosti a zvládnutím pracovní zátěže u učitelů mateřských škol. V rámci následujících kapitol postupně uvádíme pomyslný postup realizace výzkumného šetření. Prostřednictvím výzkumných cílů a otázek, přes analýzu získaných dat z dotazníkového šetření, po jejich interpretaci, diskuzi a následné doporučení pro praxi. Výzkumné šetření diplomové práce má kvantitativní design, při kterém, jak uvádí Chráska (2016), dochází prostřednictvím empirických metod ke zkoumání hypotéz o vztazích mezi pedagogickými jevy. Kvantitativní výzkumný design slouží k vysvětlení jevu, umožňuje pracovat s velkou skupinou respondentů, jeho výsledky tak můžeme zobecnit (Chráska, 2016). Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníkové baterie.

7.1 Výzkumné cíle

Výzkumné cíle a otázky upřesňují specifické směřování praktické části diplomové práce. Před samotným zahájením výzkumného šetření byly stanoveny výzkumné cíle, kterých se v této části práce snažíme dosáhnout prostřednictvím dotazníkového šetření. Na stanovené výzkumné cíle poté navazují také konkrétní výzkumné otázky.

Hlavním cílem výzkumného šetření je analyzovat souvislosti mezi vnímanou osobní zdatností a pracovní zátěží u učitelů mateřských škol.

Dílní cíle jsou:

1. Zjistit míru vnímané osobní zdatnosti a pracovní zátěže učitelů MŠ.
2. Zjistit, jaké zdroje zátěže učitelé MŠ vnímají při výkonu své profese.

3. Zjistit rozdíly v míře vnímané osobní zdatnosti a pracovní zátěže u učitelů mateřských škol v závislosti na délce jejich praxe a dosaženém vzdělání.

7.2 Stanovení výzkumných otázek a hypotéz

Hlavní výzkumnou otázkou je: Jaké jsou souvislosti mezi vnímanou osobní zdatností a pracovní zátěží u učitelů mateřských škol?

H1: Existuje statisticky významná souvislost mezi vnímanou osobní zdatností a pracovní zátěží u učitelů mateřských škol.

Dílčí výzkumné otázky:

Výzkumná otázka 1: Jaká je míra vnímané osobní zdatnosti a pracovní zátěže u učitelů mateřských škol?

Výzkumná otázka 2: Jaké zdroje zátěže učitelé MŠ vnímají při výkonu své profese?

Výzkumná otázka 3: Jaké jsou rozdíly ve vnímané osobní zdatnosti a pracovní zátěží u učitelů mateřských škol v závislosti na délce jejich praxe a dosaženém vzdělání?

H2: Existuje statisticky významný rozdíl v míře vnímané osobní zdatnosti dle délky praxe učitelů mateřských škol.

H3: Existuje statisticky významný rozdíl v míře pracovní zátěže dle délky praxe učitelů mateřských škol.

H4: Existuje statisticky významný rozdíl v míře vnímané osobní zdatnosti dle nejvyššího dosaženého vzdělání učitelů mateřských škol.

H5: Existuje statisticky významný rozdíl v míře pracovní zátěže u učitelů dle nejvyššího dosaženého vzdělání učitelů mateřských škol.

7.3 Popis výzkumné metody

Pro praktickou část diplomové práce byl zvolen kvantitativní výzkumný design, jehož realizace proběhla prostřednictvím dotazníkové baterie. Sběr výzkumných dat probíhal v období od 27. 1. 2024 do 26. 2. 2024.

Výzkumnou metodou byl zvolen dotazník. Gavora (2010) uvádí, že je dotazníkové šetření jednou z nejpoužívanějších metod sběru dat a to především díky možnosti shromáždění poměrně velkého množství výzkumných dat. Chráska (2016, s. 158) uvádí, že nevýhodou

dotazníku je časté vytýkání toho, že „nezjišťuje to, jací respondenti skutečnou jsou, ale jen to, jak sami sebe vidí nebo chtějí, aby byli viděni“.

Pro potřeby této diplomové práce byla zvolena kombinace dvou dotazníků. Prvním dotazníkem je The teacher efficacy for inclusive practices, dále jen TEIP, který v české prostředí popisuje Pivarč (2022). Druhým je Meisterův dotazník, dále pak HPZ (Hladký & Žídková, 1999).

TEIP je dotazník, který je využíván na mezinárodní úrovni, do českého jazyka překládán jako „Zdatnost učitele v inkluzivních postupech“ (Pivarč, 2022, s. 125). Cílem tohoto dotazníku je sebezposouzení vlastní vnímané zdatnosti u učitelů nejen v implementaci inkluzivních postupů ve vzdělávání. Dle mého názoru je inkluze aktuální téma, proto byl zvolen tento dotazník, který nám může přinést také přidanou hodnotu, kterou bude zjištění vlastní vnímané zdatnosti učitelů mateřských škol při implementaci inkluzivních postupů, které jsou důležitým faktorem osobnosti učitele. Česká verze dotazníku obsahuje 18 položek, rozdělených do 3 kategorií (viz příloha P 1: Dotazník TEIP):

1. Zdatnost v inkluzivní výuce
2. Zdatnost zvládat rušivé chování
3. Zdatnost spolupráce

Respondenti posuzovali frekvence výskytu na Likertově škále v následující podobě: 1- zcela nesouhlasím, 2 – nesouhlasím, 3 – spíš nesouhlasím, 4 – spíš souhlasím, 5 – souhlasím, 6 – zcela souhlasím. Maximální hodnota, které mohli respondenti v této části dotazníku dosáhnout byla 108 bodů, minimální 18 bodů. Pivarč (2022, s. 133) uvádí, že „vyšší průměrný skór indikuje vysokou vnímanou vlastní zdatnost respondenta“.

Dotazník HPZ (Hladký & Žídková, 1999) slouží k hodnocení psychické zátěže, zformulován byl roku 1975 W. Meisterem. Dotazník se skládá z 10 položek, rozdělených do 3 oblastí:

1. Přetížení
2. Monotonie
3. Nespecifický faktor

Respondenti opět posuzovali frekvenci výskytu jednotlivých faktorů na škále o 5 položkách: 1 – nikdy, 2 – zřídka, 3 – někdy, 4 – často, 5 – vždy. Maximální skór se

v jednotlivých oblastech lišil, u první a druhé byl 15 bodů, u třetí poté 20 bodů, minimální skóre u jednotlivých oblastí byl u první a druhé 3 body, u třetí 4 body (viz příloha P 2: Dotazník HPZ).

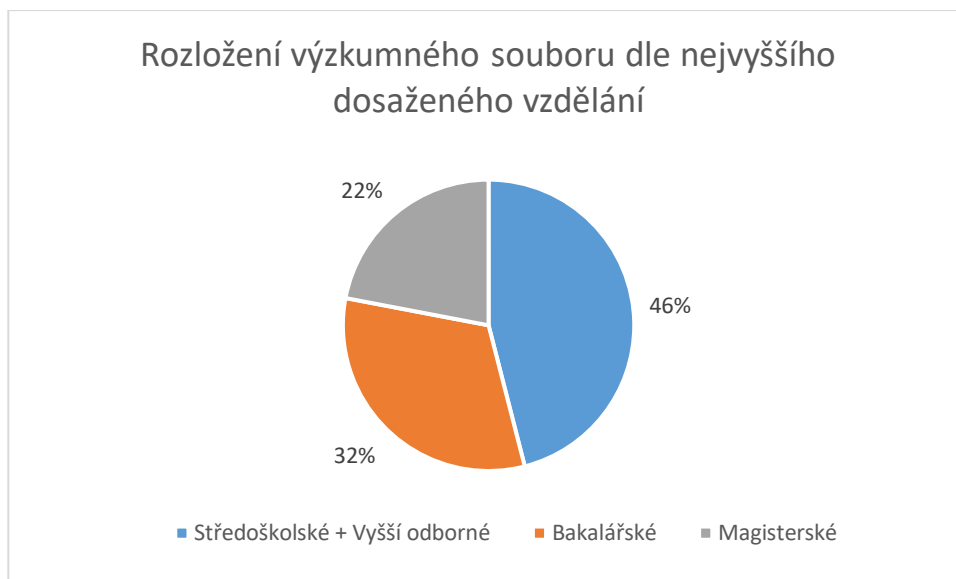
Do dotazníku byly přidány také otázky zjišťující sociodemografické údaje respondentů. Jednalo se o 6 otázek, které zjišťovaly pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání a délku praxe respondentů, dále také informace o mateřské škole, ve které respondenti pracují. V závěru dotazníku byly vloženy také zátěžové faktory, se kterými se při výkonu profese učitele mateřské školy mohou respondenti setkat. V tomto případě šlo o posouzení, zda je pro ně daná okolnost zatěžující. Odpovědi položek v podobě uvedení míry souhlasu byly na škále 1–5, tedy 1–nesouhlasím, 2–spíše souhlasím, 3–nevím, někdy ano, někdy ne, 4–spíše souhlasím, 5–souhlasím (viz příloha P 3: Zátěžové faktory).

Dotazník byl administrován online na webové platformě Survio, zasílán byl pouze elektronicky. V úvodu dotazníku byli respondenti seznámeni se zaměřením, účely dotazníku, byli také informováni o anonymitě. V závěru nechybělo poděkování za ochotu a věnovaný čas.

7.4 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

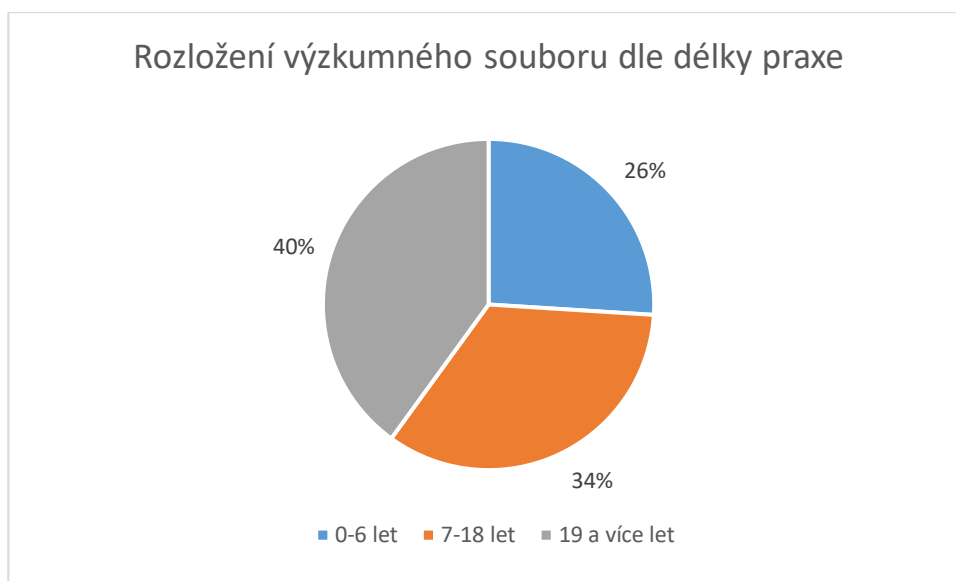
Výzkumný soubor byl zvolen metodou dostupného výběru, ten tvořili učitelé mateřských škol z České republiky. Celkový počet respondentů byl 315, výzkumu se zúčastnilo 313 žen (99,4%) a 2 muži (0,6%).

Z hlediska dosaženého vzdělání se do výzkumu zapojili učitelé se středoškolským, vyšším odborným, bakalářským a magisterským vzděláním.

Histogram rozložení výzkumného souboru dle nejvyššího dosaženého vzdělání**Graf 1:** Rozložení výzkumného souboru dle nejvyššího dosaženého vzdělání

Dle grafu 1 můžeme vidět, že nejzastoupenější skupinou výzkumného souboru byli učitelé se středoškolským a vyšším odborným vzděláním, konkrétně se 145 respondenty (46%). Další skupinou zastoupenou 101 respondenty (32%) byli učitelé s dokončeným bakalářským studiem. Poslední skupinu tvořilo 69 učitelů (22%) s magisterským vzděláním.

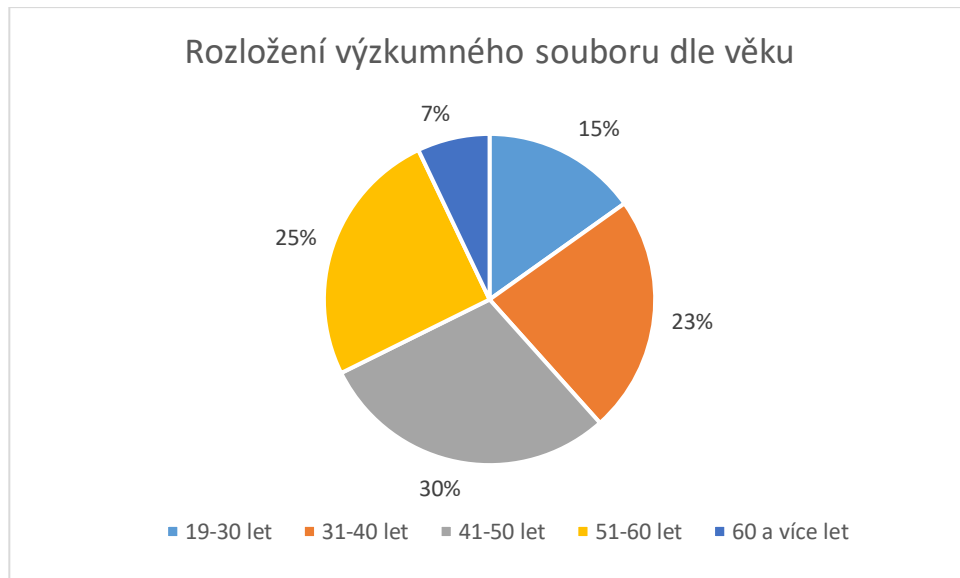
Do výzkumné šetření se zapojili respondenti s různou délkou praxe na pozici učitele v mateřské škole. V rámci příloženého grafu č. 2 můžeme vidět rozložení výzkumného souboru právě dle délky praxe.

Histogram rozložení výzkumného souboru dle délky praxe**Graf 2:** Rozložení výzkumného souboru dle délky praxe

První skupinu tvořili učitelé s délkou praxe 0-6 let, tato skupina byla zastoupena 83 učiteli (26%). 107 učitelů (34%) s délkou praxe 7-18 let tvořili druhou skupinu. Poslední a zároveň nejvíce zastoupenou skupinou byli učitelé s délkou praxe 19 a více let, celkem se 125 učitelů (40%).

Na výzkumném šetření se podílelo 303 učitelů (96,2%), kteří působí na pozici učitele ve státní mateřské škole, 12 učitelů (3,8%) v mateřské škole soukromé. Dotazník vyplnilo 173 učitelů (55%), kteří působí v mateřské škole, která se nachází ve městě. Z mateřské školy, která je na vesnici, bylo 142 učitelů (45%).

Věk zúčastněných respondentů se pohyboval mezi 19 a 68 lety, věkový průměr výzkumného souboru byl 44 let. Věkové rozložení výzkumného souboru je vyobrazeno v Grafu 3.

Histogram rozložení výzkumného souboru dle věku**Graf 3:** Rozložení výzkumné souboru dle věku

V rámci výzkumného souboru zastupují nejmladší kategorii respondenti ve věku 19-30 let, tato kategorie byla zastoupena 48 respondenty (15%). Druhou skupinou jsou respondenti ve věku 31-40 let, tvořena celkem 72 respondenty (23%), třetí skupinou ve věkovém rozpětí 41-50 let tvoří 92 respondentů (29%). Věková kategorie 51-60 let je tvořena celkem 80 respondenty (26%), poslední skupina 23 respondentů (7%) byla ve věkové kategorii 61 a více let. Dle Grafu 1 můžeme vidět, že nejvíce zastoupenou skupinou výzkumného souboru tvořili respondenti ve věku 41-50 let, s počtem 92 respondentů (29%) z celkového počtu 315.

8 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT A JEJICH INTERPRETACE

Kapitola sloužící k představení analýzy získaných dat z dotazníkového šetření mezi učiteli mateřských škol a jejich interpretace. Získaná data byla zpracována prostřednictvím programů MS Excel a Statistica 14, na základě nich následně vznikly následující grafy a tabulky, které znázorňují výsledky jednotlivých oblastí dotazníku.

Na základě sesbíraných dat z dotazníkové baterie byla provedena analýza normality dat, která ukázala, že data nejsou normálně rozložena (viz příloha P4 – tab. 11). Testy, které využíváme patří do skupin neparametrických testů.

8.1 Míra vnímané osobní zdatnosti a pracovní zátěže

Tato podkapitola nabídne analýzu dat, získaných z námi využití dotazníkové baterie, týkajících se míry vnímané osobní zdatnosti a úrovně pracovní zátěže u učitelů mateřských škol. Analýza dat bude vycházet z popisné statistiky, a to na základě získaných dat, jejich aritmetických průměrů a minimálních či maximálních dosažených hodnot.

Nejprve se budeme věnovat míře vnímané osobní zdatnosti, která byla zjišťována prostřednictvím dotazníku TEIP. Dotazník umožňoval respondentům získat minimálního počtu 18 bodů, maximálně pak bodů 108. Průměrná hodnota našeho výzkumného souboru dosahovala 85 bodů. Respondent s nejmenším skórem v rámci našeho výzkumného šetření získal 54 bodů, respondent s nejvyšším skórem získal 108 bodů. Průměrný počet získaných bodů v jednotlivých oblastech dotazníku se zásadně nelišil. Nejvyšší průměrné skóre dosahovali učitelé v oblasti zjišťující zdatnost spolupráce – 29 bodů, poté v oblastech zdatnost v inkluzivní výuce a zdatnost zvládat rušivé chování 28 bodů. Z výše uvedeného zaznamenáváme v případě našeho výzkumného šetření nadprůměrné hodnoty vnímané osobní zdatnosti u učitelů mateřských škol.

Dotazník HPZ, prostřednictvím kterého zjišťujeme míru pracovní zátěže, umožňoval získat maximální počet 50 bodů. V průměru získal náš výzkumný soubor 20 bodů, nejméně respondent s pouhými 10 body, nejvíce poté respondent s 48 body z 50 možných. Největší počet bodů v průměru respondenti získali v oblasti přetížení, konkrétně 8 z 15 možných bodů. Naopak nejméně, tedy 4 body z 15 možných v oblasti monotonie. Z výše uvedených výsledků tedy vyplývá, že jsou učitele pociťují časový tlak, vysokou zodpovědnost, která je spojena se závažnými důsledky a zároveň na pracovišti prožívají konflikty, od kterých se nemohou odpoutat ani po skončení pracovní doby. Hrubý skóre, jehož průměr dosahoval u

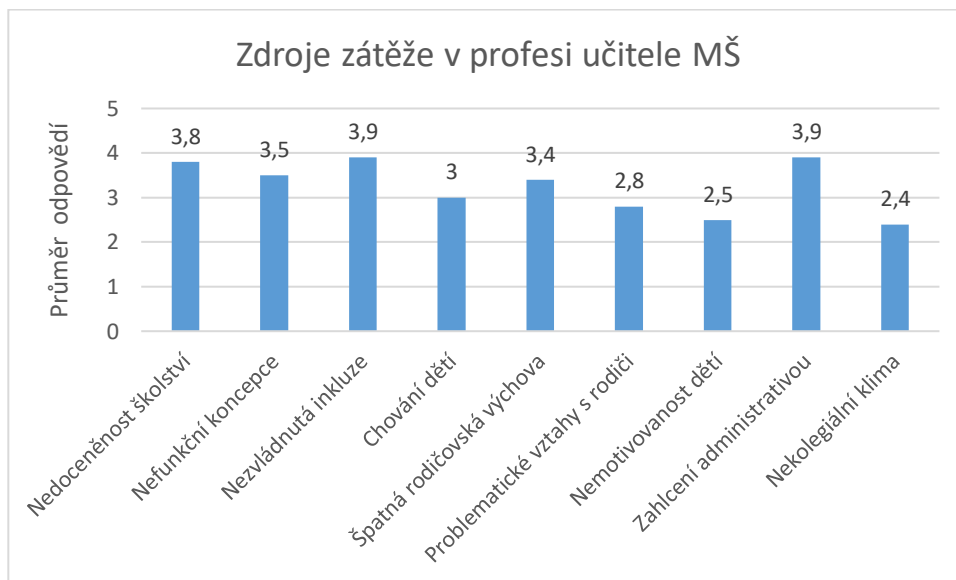
našeho výzkumného vzorku 20 bodů a součet středních hodnot jednotlivých dimenzí dotazníku poukazuje na první stupeň pracovní zátěže, který převažuje zátěžovou tendencí k přetížení. Z dotazníku HPZ vyplývá, že první úroveň zátěže poukazuje na psychickou zátěž, která však neovlivňuje zdraví, subjektivní stav či výkonnost (Hladký & Žídková, 1999).

8.2 Zdroje zátěže v profesi učitele mateřské školy

V rámci výzkumného šetření byly zařazeny také položky na posouzení míry zátěže, kterou respondenti u jednotlivých faktorů vnímají. Analýza získaných dat vychází z popisné statistiky. Jednalo se o posuzování výroku „Následující faktor vnímám jako zátěžový“ na škále od 1 do 5, tedy 1 - nesouhlasím, 2 - spíše nesouhlasím, 3 - nevím, někdy ano, někdy ne, 4 - spíše souhlasím, 5 – souhlasím. Jednotlivé faktory byly stanoveny na základě výzkumného šetření Vorlíčka (2022), který shledal následující položky za zásadní v profesi učitele. Jednalo se o:

- Nedocenenost školství – nedostatečná sociální, finanční či materiální podpora, prestiž profese,...
- Nefunkční koncepce - nejednotnost osnov, úroveň vzdělání, předimenzovanost tříd, nedostatečný počet učitelů,...)
- Nezvládnutá inkluze - nefunkční začleňování dětí se specifickými vzdělávacími potřebami,...
- Chování dětí - porušování morálních a sociálních norem, např. šikana, nekomunikace, nerespektování učitele či pravidel, rušení v průběhu činností, ničení školního majetku,...
- Špatná rodičovská výchova
- Problematické vztahy s rodiči - konfliktní či frustrující komunikace, nedostatečná spolupráce,...
- Nemotivovanost dětí - nezájem dětí se něco naučit, nezájem dětí o život kolem nich,...
- Zahlcení administrativou - přetížení administrativními úkoly, časový stres,...
- Nekolegiální klima - problémy v komunikaci a spolupráci v kolektivu učitelů či mezi učiteli a vedením školy,...

Vzhledem k množství dat, které byly posbírány v rámci výzkumného šetření, byly vypočteny aritmetické průměry u jednotlivých faktorů posuzující míru jejich zátěže vnímanou učiteli.



Graf 4: Aritmetický průměr posuzování míry zátěže jednotlivých položek

Dle grafu 4 můžeme vidět, že se za nejvíce zátěžové jeví nezvládnutá inkluze společně s množstvím administrativy a nedoceneným školstvím, jejichž průměrné hodnoty se přiklánějí spíše k souhlasu respondentů, jsou pro ně tedy zátěžovými. Naopak nejmenší zátěž vnímají učitele v kontextu s nekolegiálním klima školy, nemotivovaností dětí či chováním dětí, průměrné hodnoty odpovídají spíše nesouhlasu, tudíž tyto faktory respondenti nevnímají jako zátěžové.

8.3 Vnímaná osobní zdatnost a pracovní zátěž učitelů dle délky praxe

V rámci analýzy získaných dat se nyní přesuneme k vnímané osobní zdatnosti a pracovní zátěže u učitelů, a to s ohledem na délku jejich praxe na pozici učitele mateřské školy. Pro zpracování dat byla využita testová statistika.

Nejprve se budeme věnovat analýze rozdílů vnímané osobní zdatnosti mezi učiteli dle délky praxe. Analýza dat porovnávala skupiny respondentů na základě délky praxe na pozici učitele mateřské školy, skupiny vznikly následovně: učitele s délkou praxe 0-6 let, 7-18 let a 19 a více let. Na základě výzkumné otázky byly stanoveny také hypotézy, a to následovně:

H₂₀: V míře vnímané osobní zdatnosti neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe učitelů.

H_{2A}: Mezi délkou praxe učitelů MŠ a jejich vnímanou osobní zdatností bude statisticky významný rozdíl.

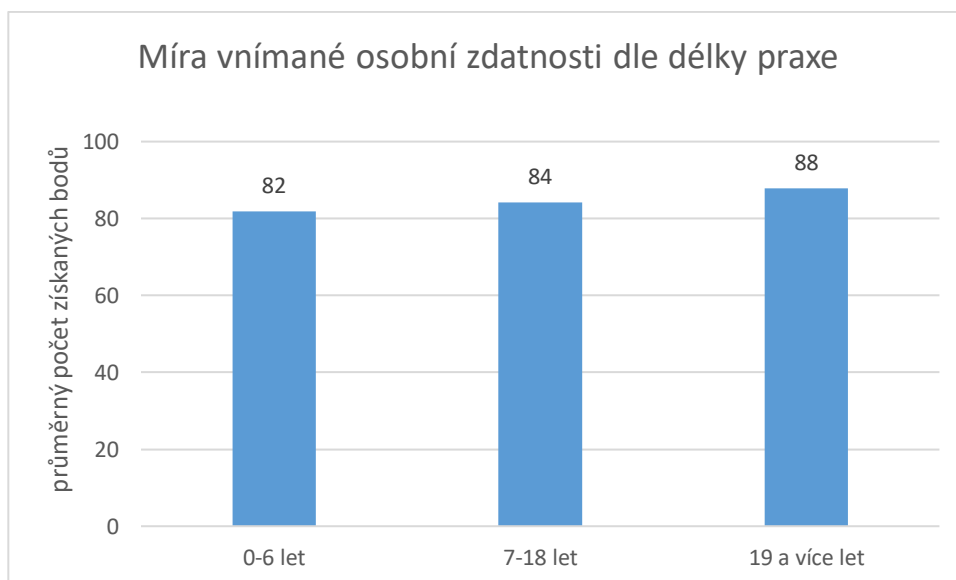
Tyto hypotézy byly ověřeny také prostřednictvím Kruskal-Wallisova testu. Výsledek této analýzy zachycuje tabulka následující tabulka č. 5, konkrétněji poté příloha P4 – tabulka 12, 13, 14, 15.

Dimenze dotazníku TEIP	Hodnota signifikance
Zdatnost v inkluzivní výuce	p= 0,0005
Zdatnost zvládat rušivé chování	p= 0,0004
Zdatnost spolupráce	p= 0,0005
Celková zdatnost	p= 0,0001

Tabulka 5: Výsledek testu neparametrické ANOVY (Kruskal-Wallisův test) v jednotlivých dimenzích dotazníku TEIP dle délky praxe

V tabulce 5 můžeme vidět, že z výsledků Kruskal-Wallisova testu vyplývají statisticky významné rozdíly mezi mírou self-efficacy a délkou praxe učitelů. Signifikance dosahuje ve všech dimenzích dotazníku hodnot menších než 0,05, což znamená, že je statisticky významná. Přijímáme tak hypotézu H_{2A}: Mezi délkou praxe učitelů MŠ a jejich vnímanou osobní zdatností bude statisticky významný rozdíl.

V rámci analýzy získaných dat zaznamenal nejvyšší skór respondent s celkovým počtem 108 bodů a délkou praxe 19 a více let. Naopak nejmenšího skóre dosáhl respondent s délkou praxe 0-6 let, konkrétně 54 bodů.



Graf 5: Průměrný počet získaných bodů v dotazníku TEIP dle délky praxe

V rámci dotazníku TEIP mohli učitelé získat maximálně 108 bodů, minimální počet byl 18. V rámci porovnání skupin učitelů dle délky jejich praxe můžeme vidět, že učitelé, kteří jsou na této pozici nejdéle, v našem případě 19 a více let, vykazují nejvyšší míru self-efficacy neboli vlastní vnímané zdatnosti. Podrobnější výsledky můžeme vidět v grafu 5.

Z grafu 5 lze také vyčíst, že učitelé s nejkratší dobou praxe, tedy 0-6 let, v průměru dosahovali 82 bodů ze 108 možných. Další skupinou byli učitelé s délkou praxe 7-18 let, kteří průměrně dosahovali 84 bodů. Učitelé s délkou praxe 19 a více let v průměru získali nejvíce, konkrétně 88 bodů z celkového počtu 108.

Nyní se přesuneme k pracovní zátěži, jejíž analýza proběhla opět na základě skupin respondentů dle délky jejich praxe. V případě pracovní zátěže obdrželi nejméně bodů, tedy 10 z celkových 50 bodů, dva respondenti, jeden s délkou praxe 0-6 let, druhý 19 a více let. Nejvíce bodů obdržel respondent s délkou praxe 19 a více let, konkrétně 43 bodů.

V rámci výzkumné otázky byly data ověřeny také prostřednictvím Kruskal-Wallisova testu (podrobněji viz příloha P4 – tabulky 16, 17, 18, 19). Hypotézy byly stanoveny následovně:

H₃₀: V míře pracovní zátěže neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe učitelů.

H_{3A}: Mezi pracovní zátěží učitelů MŠ a jejich vnímanou osobní zdatností bude statisticky významný rozdíl.

Dimenze dotazníku HPZ	Hodnota signifikance
Přetížení	p= 0,898
Monotonie	p=0,393
Nespecifický faktor	p= 0,274
Hrubý skór	p= 0,478

Tabulka 6: Výsledek testu neparametrické ANOVY (Kruskal-Wallisův test) v jednotlivých dimenzích dotazníku HPZ dle délky praxe

Z Kruskal-Wallisova testu vyplývá, že vztah mezi mírou pracovní zátěže a délkou praxe není významný. Hodnota p dosahuje ve všech oblastech dotazníku hodnoty větší než 0,05, tudíž je statisticky nevýznamná. Přijímáme tak nulovou hypotézu H_{30} : V míře pracovní zátěže neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe učitelů.

Analýza dat z jednotlivých dimenzí dotazníku, kterou vyobrazuje tabulka 7, můžeme vidět, že učitele s délkou 0-6 let získali v průměru nejvyšší hrubý skór, rozdíly s ostatními skupinami však nejsou markantní. Všechny skupiny učitelů, které jsou rozdělené dle délky praxe, získaly nejvyšší počet bodů v oblasti přetížení (maximální možný počet získaných bodů je 15).

	Přetížení	Monotonie	Nespecifický faktor	Hrubý skór
0-6 let	8	4	9	21
7-18 let	8	4	8	20
19 a více let	8	4	8	20

Tabulka 7: Průměrný počet získaných bodů dle jednotlivých dimenzí dotazníku

Učitele s délkou praxe 0-6 let získali v oblasti přetížení 8 bodů z 15 možných, v oblasti monotonie 4 z 15, nespecifický faktor 9 z maximálního počtu 20 bodů. Průměrný hrubý skór této skupiny dosahoval 21 bodů z 50.

Další skupinou jsou respondenti s délkou praxe v rozmezí 7-18 let. Ti dosahovali v průměru nejvyššího skóre také v oblasti přetížení, tedy 8 z 15 možných bodů. Dále pak v oblasti monotonie 4 a nejméně v oblasti nespecifického faktoru, tedy 8 bodů z 20 možných. Hrubý skór v průměru dosahoval 20 bodů z 50 možných.

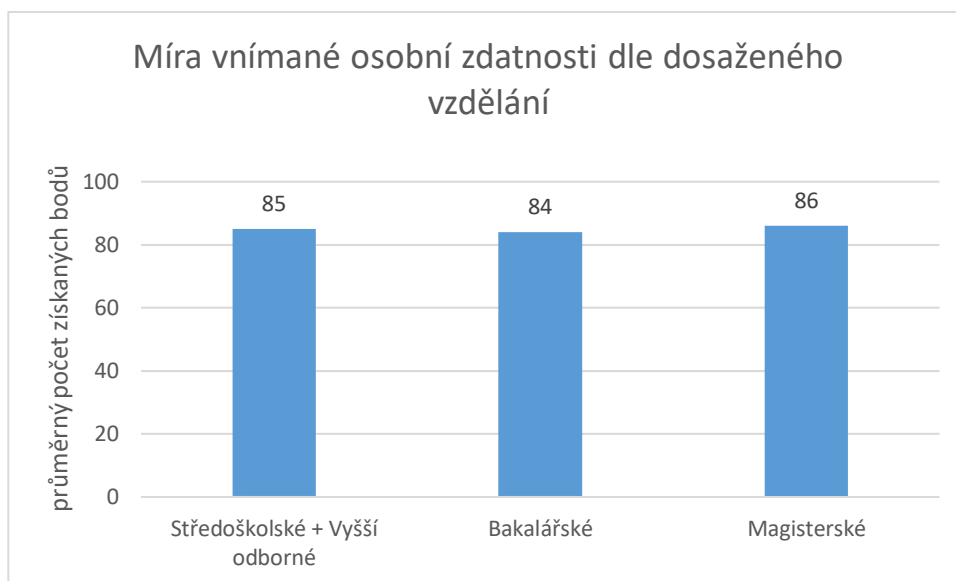
Poslední skupinu tvoří učitele mateřských škol s délkou praxe 19 a více let. Výsledky této skupiny jsou stejné jako u učitelů s délkou praxe 7-18 let. Konkrétně tedy přetížení 8 bodů,

monotonie 4 body, nespécifický faktor 8 bodů. V průměru dosahovali také stejného hrubého skóru, konkrétně 20 z maximálního počtu 50 bodů.

8.4 Vnímaná osobní zdatnost a pracovní zátěž učitelů dle dosaženého vzdělání

Další zkoumanou oblastí je souvislost dosaženého vzdělání, úrovně vnímané osobní zdatnosti a úrovně pracovní zátěže učitelů mateřských škol. V tomto případě byly porovnávány skupiny respondentů s dosaženým středoškolským a vyšším odborným, bakalářským a magisterským vzděláním.

V rámci analýzy získaných dat v oblasti vnímané osobní zdatnosti nejvíce bodů, tedy 108 bodů dosáhl respondent se středoškolským či vyšším odborným vzděláním. Naopak nejméně bodů, konkrétně 54 ze 108 možných, obdržel respondent s bakalářským vzděláním.



Graf 6: Průměrný počet získaných bodů v dotazníku TEIP dle dosaženého vzdělání

Z uvedeného grafu 6 můžeme vyčíst, že nejvíce bodů dosahovali v průměru učitelé s magisterským vzděláním, konkrétně 86 bodů ze 108, dále pak učitelé se středoškolským či vyšším odborným vzděláním 85 bodů a nejméně učitelé s bakalářským vzděláním 84 bodů.

Data byla ověřena také prostřednictvím Kruskal-Wallisova testu (podrobněji viz příloha P4 – tabulka 20, 21, 22, 23), v rámci kterého byly ověřeny následující hypotézy:

H₄₀: V míře vnímané osobní zdatnosti neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na nejvyšším dosaženém vzdělání učitelů mateřských škol.

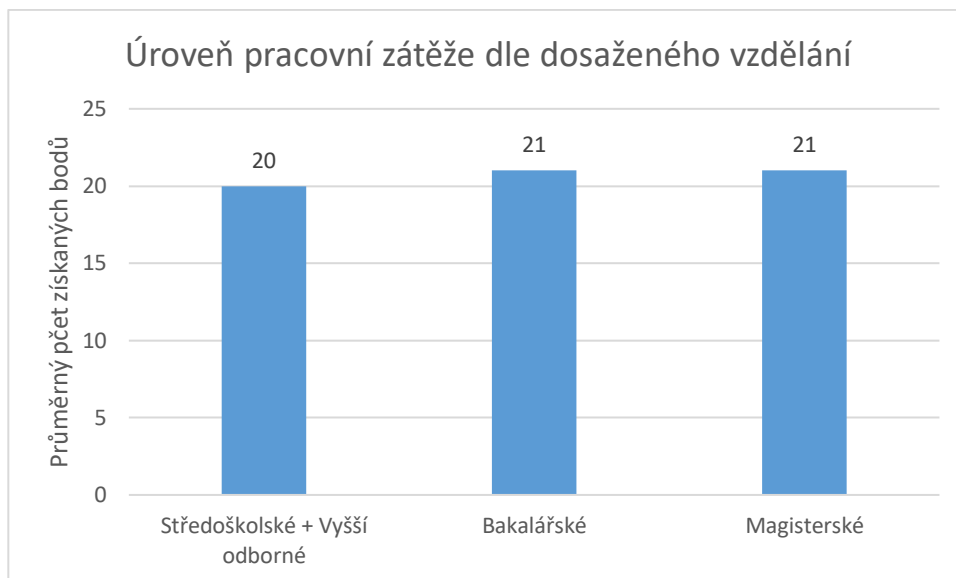
H_{4A}: Mezi nejvyšším dosaženým vzděláním učitelů MŠ a jejich vnímanou osobní zdatností bude statisticky významný rozdíl.

Dimenze dotazníku TEIP	Hodnota signifikance
Zdatnost v inkluzivní výuce	p= 0,205
Zdatnost zvládat rušivé chování	p= 0,813
Zdatnost spolupráce	p= 0,789
Celková zdatnost	p= 0,383

Tabulka 8: Výsledek testu neparametrické ANOVY (Kruskal-Wallisův test) v jednotlivých dimenzích dotazníku TEIP dle dosaženého vzdělání

Z ověření prostřednictvím neparametrického testu Anova můžeme v tabulce 8 vidět, že v žádné z dimenzí dotazníku TEIP nevyšla hodnota signifikance menší než 0,05. Hodnota signifikance není v žádné z dimenzí dotazníku statisticky významná. Z výzkumných zjištění tedy vyplývá, že přijímáme nulovou hypotézu H₄₀: V míře vnímané osobní zdatnosti neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na nejvyšším dosaženém vzdělání učitelů mateřských škol.

V případě pracovní zátěže nejméně bodů, tedy 10 z celkových 50 bodů, obdrželi dva respondenti se středoškolským či vyšším odborným vzděláním. Nejvíce bodů obdržel respondent s dokončeným magisterským vzděláním, konkrétně 43 bodů.



Graf 7: Průměrný počet získaných bodů v dotazníku HPZ dle dosaženého vzdělání

Pro porovnání úrovně pracovní zátěže respondentů bylo stanoveno stejné kritérium, tedy dosažené vzdělání. V grafu 7 můžeme vidět, že učitele se středoškolským či vyšším odborným vzděláním dosahovali v průměru 20 bodů, učitele s dokončeným bakalářským a magisterským vzděláním dosahovali stejného počtu, konkrétně 21 bodů, z 50 možných. Můžeme také vidět, že se míra celkové pracovní zátěže u učitelů, bez ohledu na vzdělání, příliš neliší.

Jako v předchozím případě, i nyní došlo k ověření následujících hypotéz prostřednictvím Kruskal-Wallisova testu:

H₅₀: V míře pracovní zátěže učitelů neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na nejvyšším dosaženém vzdělání učitelů mateřských škol.

H_{5A}: Mezi nejvyšším dosaženým vzděláním učitelů MŠ a jejich pracovní zátěží bude statisticky významný rozdíl.

Dimenze dotazníku HPZ	Hodnota signifikance
Přetížení	p= 0,570
Monotonie	p=0,855
Nespecifický faktor	p= 0,239
Hrubý skór	p= 0,278

Tabulka 9: Výsledek testu neparametrické ANOVY (Kruskal-Wallisův test) v jednotlivých dimenzích dotazníku HPZ dle dosaženého vzdělání

Z výše uvedené tabulky 9 můžeme vidět, že hodnoty signifikance opět dosahovaly hodnot větších než 0,05 (podrobnější výsledky viz příloha P4 – tabulka 24, 25, 26, 27). Statisticky významné rozdíly mezi mírou pracovní zátěže a dosaženým vzděláním tedy neshledáváme, přijímáme proto nulovou hypotézu H_{50} : V míře pracovní zátěže učitelů neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na nejvyšším dosaženém vzdělání učitelů mateřských škol.

8.5 Vztah mezi vnímanou osobní zdatností a pracovní zátěží u učitelů mateřských škol

V rámci zjišťování vztahu mezi vlastní vnímanou zdatností a pracovní zátěží u učitelů mateřských škol byl použit Spearmanův korelační koeficient. Chráska (2016, s. 97) říká, že „Spearmanův koeficient pořadové korelace umožňuje kvantitativně stanovit, jak dalece jsou si dvě vytvořená pořadí podobná, a tím určit, jak těsná je souvislost mezi těmito jevy, na základě nichž byla tato pořadí vytvořena“. Koeficient r může dosahovat hodnot ± 1 , v případě $+1$ mluvíme pozitivním vztahu, také o naprosté neboli funkční závislosti proměnných, v případě -1 poté o negativním vztahu mezi proměnnými, vyjadřující také naprostou závislost (Chráska, 2016).

Byly stanoveny také následující hypotézy:

H_{10} : Mezi vnímanou osobní zdatností a pracovní zátěží u učitelů mateřských škol neexistují statisticky významné souvislosti.

H_{1A} : Mezi vnímanou osobní zdatností a pracovní zátěží u učitelů mateřských škol budou statisticky významné souvislosti.

Tabulka č. 10 obsahuje výsledek korelační analýzy. Všechny koeficienty poukazují na statisticky významný vztah – hodnoty koeficientu korelace jsou u všech dimenzí menší než 0. Z uvedené tabulky můžeme vidět, že je vztah spíše slabší. Silnější vztah můžeme pozorovat u monotonie práce, v případě této dimenze dosahují hodnoty koeficientu korelace hodnot $r = 0.267$ až -0.340 , což vypovídá o nízké závislosti proměnných. Znamená to tedy, že čím vyšší úroveň vnímané osobní zdatnosti jedinec vykazuje, tím je míra monotonie práce nižší.

	Přetížení	Monotonie	Nespecifický faktor	Hrubý skór
Zdatnost v inkluzivní výuce	-0,161	-0,267	-0,215	-0,249
Zdatnost zvládat rušivé chování	-0,176	-0,291	-0,224	-0,255
Zdatnost spolupráce	-0,119	-0,318	-0,179	-0,222
Zdatnost celkem	-0,171	-0,340	-0,230	-0,274

Tabulka 10: Výsledek korelační analýzy

V případě posouzení vztahu mezi vnímanou osobní zdatností a pracovní zátěží u učitelů mateřských škol tak přijímáme alternativní hypotézu H_{1A} : Mezi vnímanou osobní zdatností a pracovní zátěží u učitelů mateřských škol budou statisticky významné souvislosti.

9 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

V rámci této kapitoly shrneme výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno prostřednictvím dotazníkového šetření s 315 respondenty. Na základě kvantitativního designu výzkumu, zvolené dotazníkové baterie a předem stanovených výzkumných cílů a otázek nyní shrneme výsledky našeho výzkumného šetření. S celkovým počtem 315 respondentů, učitelů mateřských škol, kteří se zapojili do výzkumu jsme došli k těmto závěrům:

Jaké jsou souvislosti mezi vnímanou osobní zdatností a pracovní zátěží u učitelů mateřských škol?

Pro zjištění souvislosti mezi úrovní self-efficacy a mírou pracovní zátěže u učitelů mateřských škol byla provedena Spearmanova korelační analýza. Na základě této analýzy došlo ke zjištění velmi slabé závislosti proměnných. V případě monotonie práce můžeme pozorovat nejvyšší závislost z jednotlivých dimenzí našeho dotazníku, pořád se však jedná o nízkou závislost (hodnoty $r < 0,40$).

Na základě výzkumných zjištění došlo k přijetí hypotézy H1, která předpokládá existenci statistiky významné souvislosti mezi vnímanou osobní zdatností a pracovní zátěží u učitelů mateřských škol.

Jaká je míra vnímané osobní zdatnosti a pracovní zátěže u učitelů mateřských škol?

Všichni učitele, kteří tvořili výzkumný soubor tohoto šetření, dosahovali minimálně průměrných hodnot v rámci dotazníku TEIP. Minimální počet získaných bodů byl tedy 54, maximální 108 bodů ze 108 možných. Průměrná hodnota vnímané osobní zdatnosti byla u našeho výzkumného souboru 85 bodů. Vypovídá to tedy o nadprůměrné úrovni vnímané osobní zdatnosti mezi učiteli mateřských škol.

U dotazníku HZP, zjišťující míru pracovního přetížení, dosahovali učitele v průměru 20 bodů z 50 možných. Tento výsledek mluví o zatížení prvního stupně, který poukazuje na psychickou zátěž, která však není natolik velká, aby ovlivňovala zdraví, subjektivní stav či výkonnost respondentů. První stupeň pracovní zátěže převažuje zátěžovou tendencí k přetížení jednotlivců.

Jaké zdroje zátěže učitelé MŠ vnímají při výkonu své profese?

Z aritmetických průměrů odpovědí vyplývá, že se za nejvíce zátěžové jeví nezvládnutí inkluze společně s množstvím administrativy a nedoceneným školstvím. Nejmenší zátěž naopak učitelé vykazují u položek týkajících se nekolegiálního klima školy, nemotivovanosti či chování dětí.

Jaké jsou rozdíly ve vnímané osobní zdatnosti a pracovní zátěži u učitelů mateřských škol v závislosti na délce jejich praxe?

V rámci našeho výzkumného zjištění jsme se zaměřili také na porovnání úrovně vnímané osobní zdatnosti a pracovní zátěže s ohledem na délku praxe respondentů.

U vlastní vnímané zdatnosti vyšel v rámci Kruskal-Wallisova testu statisticky významný rozdíl ve všech dimenzích dotazníku TEIP. Došlo tak k potvrzení platnosti hypotézy H2, která předpokládala, že existuje statisticky významný rozdíl v míře vnímané osobní zdatnosti dle délky praxe učitelů mateřských škol. Nejvyšších hodnot dosahovali učitelé s nejdelší délkou praxe, tedy 19 a více let, naopak nejmenších poté učitelé s nejkratší dobou praxe 0-6 let.

Kruskal-Wallisův test v rámci pracovní zátěže s ohledem na délku praxe respondentů neshledal statisticky významný rozdíl v žádné z oblastí dotazníku HPZ. Hodnota signifikance byla ve všech případech větší než 0,05, tudíž došlo k přijetí nulové hypotézy H3₀: V míře pracovní zátěže neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe učitelů.

Jaké jsou rozdíly mezi učiteli MŠ ve vnímané osobní zdatnosti a pracovní zátěži v závislosti na dosaženém vzdělání?

Dále jsme se zaměřili na zjištění statisticky významných rozdílů v úrovni vnímané osobní zdatnosti a pracovní zátěže u učitelů mateřských škol s ohledem na jejich dosažené vzdělání. Respondenti byli porovnáváni na základě vzniklých kategorií: středoškolské a vyšší odborné, bakalářské a magisterské vzdělání.

Ani u jedné z oblastí dotazníku TEIP a HPZ nedošlo ke shledání statisticky významných hodnot signifikance, která ve všech případech dosahovala hodnot větších než 0,05. Na základě výsledků Kruskal-Wallisova testu došlo k přijetí nulových hypotéz:

H4₀: V míře vnímané osobní zdatnosti neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na nejvyšším dosaženém vzdělání učitelů mateřských škol.

H5₀: V míře pracovní zátěže učitelů neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na nejvyšším dosaženém vzdělání učitelů mateřských škol.

9.1 Diskuze a limity výzkumného šetření

Jak již bylo zmíněno dříve, problematika psychického zdraví či pracovní zátěže není v prostředí českého vzdělávání věnována dostatečná pozornost. Výzkumy zjišťující úroveň self-efficacy či pracovní zátěže u učitelů mateřských škol jsou ojedinělé. Problematice pomohla situace v předešlých letech, která je spojována s pandemií Covid-19, která přinesla větší pozornost psychické stránce osobnosti, než tomu bylo doposud.

Výzkumy stresu, pracovní zátěže, psychické odolnosti či vnímané osobní zdatnosti u učitelů mateřských škol jsou v českém prostředí ojedinělé.

Na Slovensku zkoumali Čecho et al. (2019) vystavení psychické zátěži a psychosociálním rizikům u učitelů mateřských škol. Výzkumný vzorek tvořilo 287 učitelů z 67 mateřských škol, byla použita stejná výzkumná metoda, tedy dotazník HPZ. Psychicky zatěžující vnímalo vlastní profesi 192 (67%) učitelů. Nejčastějšími zdroji zátěže byly uváděny následující faktory: přetížení, časový tlak či vysoká odpovědnost. V našem případě považovali respondenti za nejvíce zátěžové tyto faktory: nezvládnutá inkluze, množství administrativy či vnímání nedostatečného docenění školství. Naopak mezi nejméně zátěžové faktory řadili nekolegiální klima školy, nemotivovanost či chování dětí. Rozdíly ve vnímaných zátěžových faktorech můžou být z toho důvodu, že v našem výzkumném šetření respondenti posuzovali předem stanovené faktory, které vycházely z výzkumného šetření Vorlíčka (2022). Vnímané zátěžové faktory mohou být rozdílné také na základě vnímání jedince, každý považuje za zátěž něco jiného, stejně jako míra zátěže. Jedná se o velmi subjektivní faktor, který je pro každého jedince velmi individuální.

Další výzkumné šetření přináší Klassen a Chiu (2010), kteří se zaměřili na vliv self-efficacy učitelů na jejich pracovní spokojenost. Využitím bohatého vzorku 1430 učitelů získali také zajímavá zjištění. Úroveň vlastní vnímané zdatnosti na rozdíl od našeho výzkumného šetření neshledala statisticky významné rozdíly s ohledem na délku praxe učitelů, do poloviny profesní dráhy rostla, následně začala klesat. V našem výzkumném šetření vykazovali učitelé s delší praxí také vyšší úroveň vlastní vnímané zdatnosti.

Také Pivarč (2022), který pracuje s adaptací české verze škály TEIP, jež byla využita i v našem případě, popisuje své výzkumné zjištění u učitelů mateřských škol. Učitele

dosahovali poměrně vysoké úrovně vnímané osobní zdatnosti stejně jako v našem případě. V rámci statistických testů, zjišťujících rozdíly v míře vlastní vnímané zdatnosti u učitelů MŠ s ohledem na dosažené vzdělání či věk, nebyly stejně jako v našem případě shledány statisticky významné hodnoty. V rámci našeho výzkumného šetření shledáváme statisticky významné rozdíly v úrovni vlastní vnímané zdatnosti a délky praxe.

Mezi limity této diplomové práce můžeme zařadit online administraci dotazníku, která může mít své výhody, ale naopak i nevýhody. Jak již bylo zmíněno, dle Chrásky (2016) je výhodou jednoduchá konstrukce, získání výzkumných dat je rychlý a objemný. Nevýhodou je podmíněná platnost získaných dat, nutnost obezřetné interpretace. Získaná data tak mohou být multifaktoriálně ovlivněna. Dalším limitem této práce je výzkumný soubor, který byl tvořen 315 respondenty, jedná se tedy o menší vzorek. Jeho genderové rozložení – 313 žen a 2 muži, je však pro profesi učitele mateřské školy charakteristické, právě díky feminizaci, jejíž úroveň je v této profesi na značné úrovni.

10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě realizovaného empirického šetření bylo zformulováno doporučení pro praxi, jež by mohlo přinést užitečné poznatky pro český pedagogický výzkum v oblasti osobnosti učitele. Jak bylo již několikrát zmíněno, tak přestože patří učitelství mezi náročné profese, nedostává se jí ve společnosti patřičné uznání. Laické veřejnosti totiž chybí ucelená představa o tom, co vše náplň práce pedagoga zahrnuje. Kromě přímé činnosti vykonává též velké množství skryté práce spojené nejen s administrativou, ale i s navazováním funkčních interpersonálních vztahů. Rámec jeho povinností však mnohdy přesahuje hranici, kterou je zdravý jedinec schopen zvládnout. I z toho důvodu se domníváme, že by měla být předkládané problematice věnována zvýšená pozornost.

Za prvé, považujeme za nezbytné zvýšit informovanost veřejnosti o náplni práce učitelů, což by mohlo zvýšit nejen prestiž profese, ale zároveň i pohled pedagogů na vlastní profesi. Kromě toho je třeba směřovat výzkumný zájem na osobnost učitele, pakliže by tato oblast mohla přinést hodnotná fakta. Kupříkladu z výsledků námi realizovaného výzkumného šetření vyplynul do popředí zejména faktor monotonie práce jakožto nejsilnější determinant ovlivňující vnímanou osobní zdatnost. Statisticky významné rozdíly shledáváme ve vnímané osobní zdatnosti a délky praxe – zde se vnímají učitelé s delší délkou praxe za zdatnější, což může pozitivně ovlivnit průběh jejich profesní dráhy. Vzhledem k tomu se domníváme, že existují další faktory, které mohou dané proměnné více či méně ovlivňovat.

V kontextu vnímání pracovní zátěže dále učitelům mateřských škol doporučujeme uplatňovat vhodné zvládací strategie, jež by jim pomohli překonat těžké situace v průběhu profesní kariéry. Věříme, že je důležité pečovat nejen o fyzické, ale též o psychické zdraví. Proto navrhuje ředitelům či zřizovatelům předškolních institucí zařadit preventivní programy zaměřené na základy duševní hygieny nebo dodržování zdravého životního stylu. Tímto způsobem by mohli přispívat k psychické vyrovnanosti svých podřízených a vytvořit pro ně přívětivé pracovní prostředí. Kvalita prostředí může být totiž také jedním z činitelů, které ovlivňují stav psychického zdraví pracovníků, v případě špatných podmínek se naopak může stát východiskem pro vznik syndromu vyhoření.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce se zaměřovala na dva významné fenomény, konkrétně na vnímanou zdatnost u učitelů mateřských škol a jejich zvládání pracovní zátěže. Nejprve byla pozornost věnovaná teoretickému ukotvení, jež sloužilo jako podklad k následnému zpracování výzkumné části.

První kapitola pojednávala o pracovní zátěži, přičemž postupováno bylo od obecné roviny směrem ke specifickým informacím. Ze všeho nejdříve byl tedy vymezen samotný pojem, poté zazněly rozdíly v pojetí stresu a zátěže, avšak nechyběla ani podrobná analýza vybraných modelů pracovní zátěže. Dále jsme se soustředili na specifika zátěže s ohledem na učitelskou profesi a její potencionální zdroje.

Druhá kapitola se orientovala na současné poznatky o stresu, tudíž jsme v rámci ní rozebrali jednotlivé stresory, druhy stresu i možné reakce organismu na stresové situace. V návaznosti na to byl popsán syndrom vyhoření, který se nezdívka objevuje právě u pedagogů, na něž jsou kladeny vysoké nároky. Uvedené poznatky jsme následně propojili s tematicky laděnými výzkumy, což umožnilo spojení teorie a praxe.

Třetí kapitola měla za cíl ozřejmit teoretická východiska zvládání zátěže, zvláště psychickou odolnost jedince, metody využívané k jejímu posílení a copingové strategie, jež se podílejí na míře odolnosti vůči stresu. Na tuto problematiku posléze navazuje další kapitola o osobnostních faktorech, pakliže mohou značným způsobem ovlivňovat nejen vnímání, ale též zvládání psychické zátěže. Proto jsme některé z nich více přiblížili, jako například osobnostní nezdolnost, nezdolnost v pojetí koherence, sebevědomí či sebepojetí.

V závěru teoretické části jsme dospěli k fenoménu self-efficacy neboli vnímané osobní zdatnosti, neboť jde o nepostradatelnou součást empirické části práce. Postupně tedy rozebíráme zdroje daného pojmu, jeho dimenze, význam pro pedagogiku či specifické způsoby pro zjišťování úrovně self-efficacy. Důležitost mu přikládáme z toho důvodu, že jedinci dosahující vyšší úrovně jsou schopni jednat efektivněji, dokáží lépe zvládat své emoce či překonávat nepříznivé situace, což může ovlivňovat jednak míru zvládání zátěže, jednak vznik syndromu vyhoření.

V praktické části jsou prezentovány výsledky výzkumu, jehož se zúčastnilo 315 učitelů mateřských škol z České republiky. Použitou metodou pro sběr dat byla dotazníková baterie, konkrétně dotazníky TEIP a HPZ, které byly doplněny o položky zjišťující sociodemografické údaje a vnímanou míru pracovní zátěže u jednotlivých faktorů.

Administrace dotazníků proběhla online prostřednictvím platformy Survio. Pro následnou analýzu a zpracování dat byl využit program Excel a Statistica, přičemž samotná interpretace výzkumných zjištění je znázorněna tabulkami a grafy.

Hlavním cílem bylo zjistit souvislosti mezi vnímanou osobní zdatností a pracovní zátěží u učitelů mateřských škol. Prostřednictvím realizace Spearmanova korelačního koeficientu došlo ke zjištění velmi slabé statistické souvislosti obou proměnných. Na základě korelační analýzy shledáváme nejvyšší hodnoty u monotonie práce, z čehož lze předpokládat, že čím vyšší je úroveň vnímané osobní zdatnosti, tím menší míru monotónnosti práce jedinec vnímá a naopak.

Zjišťována byla také míra proměnných s ohledem na délku praxe a dosažené vzdělání respondentů. Úroveň vnímané osobní zdatnosti učitelů mateřských škol dosahuje nadprůměrných hodnot. Statisticky významný rozdíl můžeme pozorovat, dle výsledků Kruskal-Wallisova testu, u úrovně self-efficacy s ohledem na délku praxe. Zde se totiž ukázalo, že se učitelé s delší dobou praxe vnímají za zdatnější. V komparaci s nejvyšším dosaženým vzděláním poté neshledáváme statisticky významné rozdíly. Míra pracovní zátěže u učitelů mateřských škol je na nejmenší možné úrovni, což značí jistou psychickou zátěž. Ta je ovšem typickou zátěžovou tendencí k přetížení, tudíž neovlivňuje zdraví, subjektivní stav či výkonnost jedince. V případě délky praxe či nejvyššího dosaženého vzdělání neshledáváme u míry pracovní zátěže statisticky významné rozdíly.

Poslední výzkumné zjištění se týká zdrojů zátěže v profesi učitele mateřské školy, v souvislosti s čímž respondenti hodnotili míru četnosti vnímané zátěže ve své profesi skrze Likertovu škálu. Za nejvíce zatěžující považovali zahlcení administrativou, nezvládnutou inkluzi a nedostatečné docenění školství. Nejmenší zátěž naopak přisuzovali nekolegiálnímu klimatu školy, nemotivovanosti dětí či vzájemným vztahům s rodiči.

Věříme, že by tato práce mohla přispět k lepšímu uchopení problematiky vnímané osobní zdatnosti a pracovní zátěže v profesi učitele mateřské školy. Výsledky by navíc mohly být hodnotným podkladem k realizaci dalšího výzkumného šetření.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal Of Social And Clinical Psychology*, 4(3), 359–373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal Of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 125–135. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.1.125>
- Bartůňková, S. (2010). *Stres a jeho mechanismy*. Karolinum.
- Bates, S. (2018). Early childhood teacher health and wellbeing: Rights, risks, and implications. *Early Childhood Folio*, 22(1), 31–35. <https://doi.org/10.18296/ecf.0057>
- Brough, P., O'Driscoll, M., Kalliath, T., Cooper, C. L., & Poelmans, S. A. Y. (2009). *Workplace psychological health: Current research and practice*. Edward Elgar.

Cooper C. L. (2012). Stress and the sojourner. *Theories of stress* (86–100). Oxford University Press.

Cranwell-Ward, J., & Abbey, A. (2005). The Most Stressful Jobs. *Organizational Stress*, 63–71. https://doi.org/10.1057/9780230522800_7

Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583-593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>

Cummings, T. G., & Cooper, C. L. (2000). A cybernetic theory of organizational stress. In C. L. Cooper (Ed.). *Theories of stress* (pp. 101–121). Oxford University Press.

Čablová, L. (2010). Psychologické souvislosti výživy a zvládání stresu. *E-psychologie*, 4(4), 1–9.

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.

Čech, T., Dobešová Cakirpaloglu, S., Gillová, A., Krajňáková, M., & Hormanďlová, T. (2021). Učitelé mateřských škol a míra jejich ohrožení syndromem vyhoření. In R. Švařiček & H. Voňková (Eds.). *Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku*. Sborník příspěvků XXIX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu.

Čecho, R., Švihrová, V., Čecho, D., Novák, M., & Hudečková, H. (2019). Exposure to mental load and psychosocial risks in kindergarten teachers. *Slovenian Journal of Public Health*, 58(3), 120–128. <https://doi.org/10.2478/sjph-2019-0016>

Deutscherova, B. (2021). Resilience of beginning and advanced teachers in managing various changes in their profession. *Journal of Language and Cultural Education*, 9(2), 77–83. <https://doi.org/10.2478/jolace-2021-0013>

Dyfed, L. (2016). *The Most And the Least Stressful Jobs*. Statista. Retrieved March 29, 2024, from <https://www.statista.com/chart/4907/stress-jobs-professions/>

Earvolino-Ramirez, M. (2007). Resilience: a concept analysis. In *Nursing forum*, 42(2), 73–82. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2007.00070.x>

French, J. R. P., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1982). *The mechanisms of job stress and strain*. John Wiley.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.

Gavora, P., & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická Orientace*, 22(2), 205–221. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-2-205>

Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačných souvislostech II*. Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961–968. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008>

Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Portál.

Havlík, R. (1998). *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Univerzita Karlova.

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: cíle a metody osobnostní výchovy ve škole*. Portál.

Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.

Hennig, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Portál.

Hladký, A., & Židková, Z. (1999). *Metody hodnocení psychosociální pracovní zátěže: metodická příručka*. Karolinum.

Horáková Hoskocová, S., & Suchochlebová Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Grada.

Hošek V. (2001). *Psychologie odolnosti*. Karolinum.

Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62–83.
<https://doi.org/10.1177/109442810141004>

Chrásková, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.

Janke, W., & Erdmannová, G. (2003). *Strategie zvládání stresu – SVF 78*. Testcentrum.

Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385–398.

Johnson, J. V., & Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78(10), 1336–1342.
<https://doi.org/10.2105/AJPH.78.10.1336>

Jochmannová, L., & Kimplová, T. (2022). *Psychologie zdraví - Biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Grada.

Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308.
<https://doi.org/10.2307/2392498>

Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Academia.

Kebza, V., & Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*, 52(1), 1–19.

Kim, K. N. (2019). Teachers' administrative workload crowding out instructional activities. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(1), 31–49.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1572592>

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Kožinová, D. (2022). Jak zvládnout stres a posílit odolnost. Grada.

Krninský, L. (2012). Teachers' Workload and Stress (Overview Study). *E-Pedagogium*, 12(1), 82–108. <https://doi.org/10.5507/epd.2012.007>

Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Grada.

Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Portál.

Křivohlavý, J. (2003). *Psychologie zdraví: současné poznatky o profesi* (2., přepracované a doplněné vydání). Portál.

Langeland, E. (2014). Sense of Coherence. In A. C. Michalos. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 5831–5833). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2647

Lazarová, B., & Jůva, V. (2010). Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. *Studia paedagogica*, 15(2), 43–60.

Lazarus, R. S. (1966). Some Principles of Psychological Stress and Their Relation to Dentistry. *Journal Of Dental Research*, 45(6), 1620–1626. <https://doi.org/10.1177/00220345660450060901>

Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training : (teorie, výzkum, praxe)*. Ostravská univerzita.

Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Maddi, S. R. (2015). Hardiness. In S. K. Whitbourne. *The Encyclopedia of Adulthood and Aging* (pp. 1–4). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118521373.wbeaa002>

Majerčíková, J., & Syslová, Z. (2014). Jako učitelky mateřských škol vnímají svou profesijní zdatnost' pre spoluprácu s rodičmi. In J. Poláchová, Vaš'átková, J., Kaněčková, Dvořáková, E. (Eds.). *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí* (s. 47–58). Geva.

Míček, L., & Zeman, V. (1997). *Učitel a stres* (2. rozš. vyd). Vade mecum.

Mikšík, O. (2009). *Psychika osobnosti v období závažných životních a společenských změn*. Karolinum.

Míntz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Ó'Murchú, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, J., & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education, 91*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103042>

Mlčák, Z. (2000). K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace, 10*(3), 12–24.

Musil, J. (2010). *Stres, syndrom vyhoření a mentálně hygienická optima v dynamice lidského sociálního chování*. Jiří Musil – Psychologická a výchovná poradna.

Novotný, J. S. (2014). Resilience versus" resilientní jedinec": Co vlastně zkoumáme?: Resilience versus" Resilient Individual": What Exactly Do We Study?. *Psychologie a její kontexty, 5*(1), 3–14.

Obrová, J., Sovová, E., Nakládalová, M., & Škrobánková, A. (2020). Stress as a risk factor of cardiovascular disease. *Hygiena, 65*(2), 56–62. <https://doi.org/10.21101/hygiena.a1737>

Orosová, O. (2019). Sociální psychologie zvládání a resilience. In Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Eds.). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace* (s. 612–621). Grada Publishing.

Paulík, K. (2009). *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Ostravská univerzita v Ostravě.

Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.

Pivarč, J. (2022). Psychometrické vlastnosti dotazníku The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): adaptace české verze škály u učitelů mateřských škol. *Studia paedagogica, 27*(1), 125–152. <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-5>

Plamínek, J. (2013). *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnání* (3., dopl. vyd). Grada.

Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi* (2., přepracované a doplněné vydání). Portál.

Rajaei, A. R., Khoeynezhad, G. R., Javanmard, J., & Abdollahpour, M. (2016). The relation between positive psychological states and coping styles. *Journal Of Fundamentals Of Mental Health*, 18(1), 57–63.

Řehulka, E., & Řehulková, O. (Eds.). (1998). *Učitelé a zdraví 1*. Psychologický ústav (Akademie věd ČR).

Řehulka, E., & Řehulková, O. (Eds.). (1999). *Učitelé a zdraví 2*. Psychologický ústav (Akademie věd ČR).

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>

Slaměnik, I., Sollárová, E., & Výrost, J. (2019). *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace*. Grada.

Smékal, V. (2007). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Barrister & Principal.

Smetáčková, I. (2019). Syndrom vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*, 3(2), 27–40. <https://doi.org/10.58743/dap2019vol3no2>

Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelé vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.

Stock, C. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Grada.

Strümpfer, D. J. W., & De Bruin, G. P. (2009). Antonovsky's sense of coherence and job satisfaction: Meta-analyses of South African data. *Sa Journal Of Industrial Psychology*, 35(1). <https://doi.org/10.4102/sajip.v35i1.767>

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (I. vydání). Masarykova univerzita.

Szabó, É., Kóródi, K., Szél, E., & Jagodics, B. (2022). Facing the inevitable: The effects of coronavirus disease pandemic and online teaching on teachers' self-efficacy, workload and job satisfaction. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 151–162. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.151>

Štikar, J., Rymeš, M., Riegel, K., & Hoskovec, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Karolinum.

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

Taiwo, J. (2015). A Commentary on the Relationship between Self-efficacy, Problem-focused Coping and Performance. *Behavioural Sciences Undergraduate Journal*, 2(1), 37–41. <https://doi.org/10.29173/bsuj29>

Tang, C. S. K., Au, W. T., Schwarzer, R., & Schmitz, G. (2001). Mental Health Outcomes of Job Stress among Chinese Teachers: Role of Stress Resource Factors and Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 887–901. <https://doi.org/10.1002/job.120>

Urbanovská, E. (2012). *Psychologie zdraví I*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Vorlíček, R., Kollerová, L., Janošová, P., & Jungwirthová, R. (2022). Stressors at School from the Teachers' Perspective and Their Associations with Individual Characteristics and Burnout. *Ceskoslovenska psychologie*, 66(1), 1–16. <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.1.1>

Vorlíček, R., Kollerová, L., Janošová, P., & Jungwirthová, R. (2022). Stressors at school from the teachers' perspective and their associations with individual characteristics and burnout. *Ceskoslovenska psychologie*, 66(1), 1–16. <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.1.1>

Výrost, J., Slaměnik, I., & Sollárová, E. (Eds.). (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Grada.

Warr, P. B. (2005). Work, Well-being, and Mental Health. In J. L. Barling, E. K. Kelloway, & M. R. Frone (Eds.). *Handbook of work stress* (547–574). Sage Publications.

Warr, P. B. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. Lawrence Erlbaum Associates.

Wiegerová, A. (2012). *Self efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 56(3), 407–415. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407>

Yi, Y., Liu, Y., & Wang, Y. (2022). Design and Implementation of Teacher Workload Management System Based on JQuery Mobile. *Advances in Artificial Intelligence and Security*, 245–254. https://doi.org/10.1007/978-3-031-06767-9_20

Záleská, K., & Leix, A. (2018). Učitelská self-efficacy při práci s dětmi-cizinci v širších souvislostech. *Pedagogická Orientace*, 28(2), 328–356. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-328>

Zatloukal, L., & Vitek, P. (2014). *Reteaming - koučování zaměřené na řešení v praxi*. Univerzita Palackého v Olomouci.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

např. například

MŠ mateřská škola

tab. tabulka

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1:Schéma triadického recipročního determinismu dle sociálně kognitivní teorie
..... 46

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vybrané porovnání teoretických modelů pracovní zátěže	15
Tabulka 2: Vybrané dělení stresorů.....	23
Tabulka 3: Pozice povolání dle úrovně vnímaného stresu.....	29
Tabulka 4: Rozdílné reakce při zvládnání zátěže	36
Tabulka 5: Výsledek testu neparametrické ANOVY (Kruskal-Wallisův test) v jednotlivých dimenzích dotazníku TEIP dle délky praxe.....	64
Tabulka 6: Výsledek testu neparametrické ANOVY (Kruskal-Wallisův test) v jednotlivých dimenzích dotazníku HPZ dle délky praxe.....	66
Tabulka 7: Průměrný počet získaných bodů dle jednotlivých dimenzí dotazníku	66
Tabulka 8: Výsledek testu neparametrické ANOVY (Kruskal-Wallisův test) v jednotlivých dimenzích dotazníku TEIP dle dosaženého vzdělání	68
Tabulka 9: Výsledek testu neparametrické ANOVY (Kruskal-Wallisův test) v jednotlivých dimenzích dotazníku HPZ dle dosaženého vzdělání.....	70
Tabulka 10: Výsledek korelační analýzy	71
Tabulka 11: Kolmogorovův – Smirnovův test normality	98
Tabulka 12: Kruskal-Wallisův test – zdatnost v inkluzivní výuce; délka praxe	98
Tabulka 13: Kruskal-Wallisův test – zdatnost zvládat rušivé chování; délka praxe	98
Tabulka 14: Kruskal-Wallisův test – zdatnost spolupráce; délka praxe	99
Tabulka 15: Kruskal-Wallisův test – zdatnost celkem; délka praxe.....	99
Tabulka 16: Kruskal-Wallisův test – přetížení; délka praxe	99
Tabulka 17: Kruskal-Wallisův test – monotonie; délka praxe	99
Tabulka 18: Kruskal-Wallisův test – nesespecifický faktor; délka praxe.....	100
Tabulka 19: Kruskal-Wallisův test – hrubý skór; délka praxe.....	100
Tabulka 20: Kruskal-Wallisův test – zdatnost v inkluzivní výuce; dosažené vzdělání... ..	100
Tabulka 21: Kruskal-Wallisův test – zdatnost zvládat rušivé chování; dosažené vzdělání	100
Tabulka 22: Kruskal-Wallisův test – zdatnost spolupráce; dosažené vzdělání.....	101
Tabulka 23: Kruskal-Wallisův test – zdatnost celkem; dosažené vzdělání	101
Tabulka 24: Kruskal-Wallisův test – přetížení; dosažené vzdělání.....	101
Tabulka 25: Kruskal-Wallisův test – monotonie; dosažené vzdělání.....	101
Tabulka 26: Kruskal-Wallisův test – nesespecifický faktor; dosažené vzdělání.....	102
Tabulka 27: Kruskal-Wallisův test – hrubý skór; dosažené vzdělání.....	102

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Rozložení výzkumného souboru dle nejvyššího dosaženého vzdělání	58
Graf 2: Rozložení výzkumného souboru dle délky praxe	59
Graf 3: Rozložení výzkumné souboru dle věku.....	60
Graf 4: Aritmetický průměr posuzování míry zátěže jednotlivých položek	63
Graf 5: Průměrný počet získaných bodů v dotazníku TEIP dle délky praxe	65
Graf 6: Průměrný počet získaných bodů v dotazníku TEIP dle dosaženého vzdělání.....	67
Graf 7: Průměrný počet získaných bodů v dotazníku HPZ dle dosaženého vzdělání	69

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P 1: Sociodemografické údaje a zátěžové faktory.....	93
PŘÍLOHA P 2: Dotazník TEIP	95
PŘÍLOHA P 3: MZP dotazník.....	97
PŘÍLOHA P 4: Výsledky statistických testů.....	98

PŘÍLOHA P 1: SOCIODEMOGRAFICKÉ ÚDAJE A ZÁTĚŽOVÉ FAKTORY

Dobrý den,

jmenuji se Renata Jašková a jsem studentkou druhého ročníku magisterského oboru Předškolní pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Touto cestou bych Vás chtěla poprosit o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci. Dotazník je zaměřen na význam vnímané zdatnosti učitelů mateřských škol pro zvládnání pracovní zátěže. Veškeré údaje, které vyplníte, jsou zcela anonymní a budou využity pouze pro účely mé diplomové práce. Předem děkuji za Vaši ochotu a čas.

Jsem:

- Žena
- Muž

Dosažené vzdělání:

- Středoškolské
- VŠ – bakalářské studium
- VŠ – Magisterské studium
- Vyšší odborné

Délka mé praxi na pozici učitele mateřské školy je:

- Méně než 3 roky
- 4-6 let
- 7-18 let
- 19-31 let
- 32 a více let

Mateřská škola, ve které pracuji je:

- Státní
- Soukromá

Mateřská škola, ve které pracuji se nachází:

- Na vesnici
- Ve městě

Nyní rozhodněte, které z následujících faktorů jsou pro Vás aktuálně zatěžující:

Na stupnici 1 (nezatěžující) až po 5 (naprosto zatěžující), určete, nakolik jej zmíněný faktor při výkonu Vaší profese zátěžový:

Nedocenenost školství (nedostatečná sociální, finanční či materiální podpora, prestiž profese)

1 2 3 4 5

Nefunkční koncepce (nejednotnost osnov, úroveň vzdělání, předimenzovanost tříd, nedostatečný počet učitelů)

1 2 3 4 5

Nezvládnutá inkluze (nefunkční začleňování dětí se specifickými vzdělávacími potřebami)

1 2 3 4 5

Chování dětí (porušování morálních a sociálních norem, např. šikana, nekomunikace, nerespektování učitele či pravidel, rušení v průběhu činností, ničení školního majetku)

1 2 3 4 5

Špatná rodičovská výchova

1 2 3 4 5

Problematické vztahy s rodiči (konfliktní či frustrující komunikace, nedostatečná spolupráce)

1 2 3 4 5

Nemotivovanost dětí (nezájem dětí se něco naučit, nezájem o život kolem nich)

1 2 3 4 5

Zahlcení administrativou (přetížení administrativními úkoly, časový stres)

1 2 3 4 5

Nekolegiální klima (problémy v komunikaci a spolupráci v kolektivu učitelů či mezi učiteli a vedením školy)

1 2 3 4 5

PŘÍLOHA P 2: DOTAZNÍK TEIP

1 zcela nesouhlasím	2 nesouhlasím	3 spíš nesouhlasím	4 spíš souhlasím	5 souhlasím	6 zcela souhlasím			
1) Umím použít řadu různých hodnoticích strategií (např. portfoliové hodnocení, modifikované testy, hodnocení založené na výkonu atd.).			1	2	3	4	5	6
(2) Jsem schopný/á poskytnout alternativní vysvětlení nebo příklad, když jsou děti zmatené.			1	2	3	4	5	6
(3) Dokážu vybírat a vytvářet učební úkoly tak, aby vycházely vstříc individuálním potřebám dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.			1	2	3	4	5	6
(4) Dovedu správně posoudit, jak děti rozumí tomu, čemu jsem je učil/a.			1	2	3	4	5	6
(5) Umím poskytnout vhodné výzvy k učení velmi schopným dětem.			1	2	3	4	5	6
(6) Jsem si jistý/á svou schopností, že dovedu zadávat dětem práci společně ve dvojicích nebo v malých skupinách.			1	2	3	4	5	6
(7) Jsem si jistý/á svou schopností předcházet rušivému chování ve třídě dřív, než se objeví.			1	2	3	4	5	6
(8) Umím zvládat rušivé chování ve třídě.			1	2	3	4	5	6
(9) Dovedu zklidnit dítě, které vyrušuje nebo hlučí.			1	2	3	4	5	6
(10) Jsem schopná/á přimět děti, aby se řídily pravidly třídy.			1	2	3	4	5	6
(11) Jsem si jistý/á, když jedním s dětmi, které jsou fyzicky agresivní.			1	2	3	4	5	6
(12) Umím jasně vyjadřovat svá očekávání o chování dětí.			1	2	3	4	5	6
(13) Dovedu podpořit rodiny v jejich snahách pomoci svým dětem vést si ve škole dobře.			1	2	3	4	5	6
(14) Dovedu pracovat společně s dalšími odborníky a pedagogickým personálem při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě (např. se speciálním pedagogem, asistentem pedagoga).			1	2	3	4	5	6
(15) Jsem si jistý/á svou schopností, že dokážu zaangažovat rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do aktivit školy.			1	2	3	4	5	6
(16) Umím pro rodiče, kteří přijdou do školy, vytvořit příjemné prostředí.			1	2	3	4	5	6
(17) Umím spolupracovat s ostatními odborníky (např. s logopedem, sociálním pedagogem, poradenským psychologem apod.) při přípravě vzdělávacích a výchovných plánů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami			1	2	3	4	5	6

(18) Dokážu informovat osoby, které vědí málo o zákonech a opatřeních vzdělávací politiky vztahujících se k společnému vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

PŘÍLOHA P 3: MZP DOTAZNÍK

1 nesouhlasím	2 spíše nesouhlasím	3 Nevím, někdy ano, někdy ne	4 spíše souhlasím	5 souhlasím	
19. Při práci mívám často pocit časového tlaku					1 2 3 4 5
20. Práce mě neuspokojuje, chodím do ní nerad/a					1 2 3 4 5
21. Práce mě velmi psychicky zatěžuje pro vysokou zodpovědnost, spojenou se závažnými důsledky					1 2 3 4 5
22. Práce je málo zajímavá, duševně je spíše otupující					1 2 3 4 5
23. V práci mám časté konflikty a problémy, od nichž se nemohu odpoutat ani po skončení pracovní doby					1 2 3 4 5
24. Při práci udržuji jen s námahou pozornost, protože se po dlouhou dobu nic nového neděje					1 2 3 4 5
25. Práce je psychicky tak náročná, že po několika hodinách cítím nervozitu a rozechvělost					1 2 3 4 5
26. Po několika hodinách mám práce natolik dost, že bych chtěl/a dělat něco jiného					1 2 3 4 5
27. Práce je psychicky tak náročná, že po několika hodinách cítím únavu a ochablost					1 2 3 4 5
28. Práce je psychicky tak náročná, že ji nelze dělat po léta se stejnou výkonností					1 2 3 4 5

PŘÍLOHA P 4: VÝSLEDKY STATISTICKÝCH TESTŮ

Dimenze	max D	K-S p	W	p
Zdatnost v inkluzivní výuce	0,091	p < ,05	0,961	0,00
Zdatnost zvládat rušivé chování	0,079	p < ,05	0,985	0,00
Zdatnost spolupráce	0,075	p < ,10	0,983	0,00
Zdatnost celkem	0,051	p < ,20	0,993	0,15
Přetížení	0,104	p < ,01	0,969	0,00
Monotonie	0,329	p < ,01	0,693	0,00
Nespecifický faktor	0,113	p < ,01	0,930	0,00
Hrubý skór	0,095	p < ,01	0,945	0,00

Tabulka 11: Kolmogorovův – Smirnovův test normality

Depend.: Zdatnost v inkluzivní výuce	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Zdatnost v inkluzivní výuce (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Délka praxe Kruskal-Wallis test: H (2, N= 315) =15,03337 p=,0005			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	83	10839,00	130,5904
2	2	107	16456,50	153,7991
3	3	125	22474,50	179,7960

Tabulka 12: Kruskal-Wallisův test – zdatnost v inkluzivní výuce; délka praxe

Depend.: Zdatnost zvládat rušivé chování	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Zdatnost zvládat rušivé chování (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Délka praxe Kruskal-Wallis test: H (2, N= 315) =15,56640 p=,0004			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	83	11575,50	139,4639
2	2	107	15344,50	143,4065
3	3	125	22850,00	182,8000

Tabulka 13: Kruskal-Wallisův test – zdatnost zvládat rušivé chování; délka praxe

Depend.: Zdatnost spolupráce	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Zdatnost spolupráce (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Délka praxe Kruskal-Wallis test: $H(2, N=315) = 15,38460$ $p = ,0005$			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	83	10732,50	129,3072
2	2	107	16602,00	155,1589
3	3	125	22435,50	179,4840

Tabulka 14: Kruskal-Wallisův test – zdatnost spolupráce; délka praxe

Depend.: Zdatnost celkem	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Zdatnost celkem (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Délka praxe Kruskal-Wallis test: $H(2, N=315) = 18,49536$ $p = ,0001$			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	83	10762,50	129,6687
2	2	107	16068,00	150,3551
3	3	125	22919,50	183,3560

Tabulka 15: Kruskal-Wallisův test – zdatnost celkem; délka praxe

Depend.: Přetížení	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Přetížení (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Délka praxe Kruskal-Wallis test: $H(2, N=315) = ,2148020$ $p = ,8982$			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	83	13071,00	157,4819
2	2	107	16610,50	155,2383
3	3	125	20088,50	160,7080

Tabulka 16: Kruskal-Wallisův test – přetížení; délka praxe

Depend.: Monotonie	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Monotonie (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Délka praxe Kruskal-Wallis test: $H(2, N=315) = 1,866926$ $p = ,3932$			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	83	13972,50	168,3434
2	2	107	16614,50	155,2757
3	3	125	19183,00	153,4640

Tabulka 17: Kruskal-Wallisův test – monotonie; délka praxe

Depend.: Nespecifický faktor	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Nespecifický faktor (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Délka praxe Kruskal-Wallis test: $H(2, N=315) = 2,589689$ $p = ,2739$			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	83	14235,00	171,5060
2	2	107	16188,00	151,2897
3	3	125	19347,00	154,7760

Tabulka 18: Kruskal-Wallisův test – nespecifický faktor; délka praxe

Depend.: Hrubý skór	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Hrubý skór (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Délka praxe Kruskal-Wallis test: $H(2, N=315) = 1,475509$ $p = ,4782$			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	83	13953,50	168,1145
2	2	107	16321,00	152,5327
3	3	125	19495,50	155,9640

Tabulka 19: Kruskal-Wallisův test – hrubý skór; délka praxe

Depend.: Zdatnost v inkluzivní výuce	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Zdatnost v inkluzivní výuce (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Dosažené vzdělání Kruskal-Wallis test: $H(2, N=315) = 3,168021$ $p = ,2052$			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	145	22602,50	155,8793
2	2	101	15131,50	149,8168
3	3	69	12036,00	174,4348

Tabulka 20: Kruskal-Wallisův test – zdatnost v inkluzivní výuce; dosažené vzdělání

Depend.: Zdatnost zvládat rušivé chování	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Zdatnost zvládat rušivé chování (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Dosažené vzdělání Kruskal-Wallis test: $H(2, N=315) = ,4149955$ $p = ,8126$			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	145	23347,00	161,0138
2	2	101	15898,50	157,4109
3	3	69	10524,50	152,5290

Tabulka 21: Kruskal-Wallisův test – zdatnost zvládat rušivé chování; dosažené vzdělání

Depend.: Zdatnost spolupráce	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Zdatnost spolupráce (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Dosažené vzdělání Kruskal-Wallis test: $H(2, N=315) = 5,078048$ $p = ,0789$			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	145	22377,50	154,3276
2	2	101	15022,00	148,7327
3	3	69	12370,50	179,2826

Tabulka 22: Kruskal-Wallisův test – zdatnost spolupráce; dosažené vzdělání

Depend.: Zdatnost celkem	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Zdatnost celkem (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Dosažené vzdělání Kruskal-Wallis test: $H(2, N=315) = 1,917584$ $p = ,3834$			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	145	22733,50	156,7828
2	2	101	15266,00	151,1485
3	3	69	11770,50	170,5870

Tabulka 23: Kruskal-Wallisův test – zdatnost celkem; dosažené vzdělání

Depend.: Přetížení	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Přetížení (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Dosažené vzdělání Kruskal-Wallis test: $H(2, N=315) = 1,124996$ $p = ,5698$			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	145	22158,50	152,8172
2	2	101	16689,00	165,2376
3	3	69	10922,50	158,2971

Tabulka 24: Kruskal-Wallisův test – přetížení; dosažené vzdělání

Depend.: Monotonie	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Monotonie (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Dosažené vzdělání Kruskal-Wallis test: $H(2, N=315) = ,3136273$ $p = ,8549$			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	145	22612,00	155,9448
2	2	101	16329,50	161,6782
3	3	69	10828,50	156,9348

Tabulka 25: Kruskal-Wallisův test – monotonie; dosažené vzdělání

Depend.: Nespecifický faktor	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Nespecifický faktor (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Dosažené vzdělání Kruskal-Wallis test: $H(2, N=315) = 2,867025$ $p = ,2385$			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	145	21736,50	149,9069
2	2	101	17148,50	169,7871
3	3	69	10885,00	157,7536

Tabulka 26: Kruskal-Wallisův test – nespecifický faktor; dosažené vzdělání

Depend.: Hrubý skóre	Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks: Hrubý skóre (Spreadsheet1_(Recovered)) Independent (grouping) variable: Dosažené vzdělání Kruskal-Wallis test: $H(2, N=315) = 2,563755$ $p = ,2775$			
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
1	1	145	21924,00	151,2000
2	2	101	17144,00	169,7426
3	3	69	10702,00	155,1014

Tabulka 27: Kruskal-Wallisův test – hrubý skóre; dosažené vzdělání