

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**ODOLNOST VŮČI STRESU A JEJÍ VLIV NA
MOTIVACI KE STUDIU U STUDENTŮ
PEDAGOGICKÝCH OBORŮ**



Bakalářská diplomová práce

Autor: Mgr. Bc. Barbora Černochová
Vedoucí práce: PhDr. Daniel Dostál, Ph.D

Olomouc
2020

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou/magisterskou diplomovou prací na téma: „Odolnost vůči stresu a její vliv na motivaci ke studiu u studentů pedagogických oborů“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl/a jsem všechny použité podklady a literaturu.

Vdne 9.4.2020

Podpis

Poděkování

Chtěla bych tímto poděkovat své rodině, která mě podporovala i během studia, svému vedoucímu bakalářské práce panu PhDr. Danielu Dostálovi, Ph.D, který se mi věnoval během konzultací především ohledně mé výzkumné části bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelkám SŠ, na kterých probíhal výzkum za umožnění samotné realizace.

OBSAH

ÚVOD.....	1
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	3
1.1 Motivace lidského chování	3
1.2 Teorie motivace.....	6
1.3 Motivace k volbě povolání u adolescentů	9
1.4 Motivace pedagogických pracovníků	12
1.5 Stres.....	15
1.6 Syndrom vyhoření	18
1.7 Strategie zvládnání stresu.....	19
1.8 Projevy stresu a zátěžových situací v pedagogické profesi	20
2 EMPIRICKÁ ČÁST	23
2.1 Výzkumné cíle a hypotézy	23
2.2 Výzkumný soubor	24
2.3 Výzkumná metoda	24
2.4 Realizace výzkumu	28
2.5 Práce s daty a výsledky výzkumu	29
2.5.1 Výpočet hrubých skóre	31
2.5.2 Faktorová analýza	33
2.5.3 Spearmanova korelace	34
2.6 Interpretace výsledků	36
2.7 Diskuze.....	37
ZÁVĚR	40
SOUHRN	42
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	44
SEZNAM OBRÁZKŮ
SEZNAM TABULEK.....
SEZNAM PŘÍLOH.....

ÚVOD

Ve své práci jsem se zaměřila na motivaci budoucích pedagogů ke studiu. Cílem mé práce je zmapovat situaci na středních pedagogických školách, zjistit, jestli mají studenti skutečně aspiraci stát se učitelem.

Toto téma jsem si vybrala také na základě toho, že jsem sama absolvovala studium na pedagogické fakultě a předtím studium na střední pedagogické škole v Přerově, kde jsem také později realizovala výzkum. Během tohoto studia jsem zjistila, že velká míra studentů nepřemýšlí o dalším pedagogickém studiu, ani o uplatnění ve školství. Motivy ke studiu byly různé, od menší náročnosti školy, rozvíjení vlastních zájmů a koníčků, po přání rodičů a jiné. Rozhodla jsem se tedy zjistit, jaká je motivace studentů ke studiu na pedagogických středních školách a jak se jejich motivace měnila během studia. Někteří z nich změnili svůj názor po praxi nebo se v něm naopak utvrdili. Změnu motivace studentů přisuzuji zážitkům z praxe, které působí jako prostředí, kde je jedinec vystaven různým stresovým situacím. Žáci jsou pak po praxi buď nadšení a jejich motivace se zvýší, nebo naopak otrávení, kdy dojde k celkovému poklesu motivace. Pedagogická praxe je podle mého názoru důležitým faktorem, který ovlivňuje budoucí rozhodnutí studentů. Pokud studenti přicházejí na školu už za jiným účelem, než je učitelská profese, může se jejich rozhodnutí také změnit v rámci osobní zkušenosti ve školním prostředí. Praxe na školách bývá jedním ze zásadních momentů, kdy si student odpovídá na otázku, jestli je vůbec schopen věnovat se této profesi. Ze začátku vychází studenti pouze ze svých zkušeností, hodnocených vlastních osobnostních předpokladů a vnější zpětné vazby ze strany učitelů a rodičů.

Bakalářská práce je členěná do dvou hlavních částí, teoretické a empirické. V první části jsou vysvětlené pojmy související s motivací, přehled teorií motivace, dále poukazují na vývojové změny v období adolescence, jejich vztah k volbě povolání a pedagogického oboru. Po uvedení do problematiky se zabývám výzkumy souvisejícími s motivací u pedagogických pracovníků. Následující kapitoly se zabývají stresem obecně a jeho negativním vlivem na člověka, syndromem vyhoření a strategiemi zvládnání stresu. Nakonec jsou uvedené výzkumy zaměřující se na projevy stresu a zátěžové situace v pedagogické profesi.

V empirické části jsou popsány cíle výzkumu, základní hypotézy, metody výzkumu a jejich popis a následná interpretace výsledků. Výzkumný vzorek tvoří studenti prvních a

druhých ročníků pedagogických středních škol AHOL v Ostravě a GJB a Spgš v Přerově. Výzkum je rozdělen na dvě části, kdy jsou jednotlivé dotazníky rozdány studentům před pedagogickou praxí a po praxi.

Realizace výzkumu proběhla v kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Nejdříve, ve fázi před samotným výzkumem, byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. V první fázi výzkumu byl zhotoven vlastní dotazník monitorujícího motivaci studentů pedagogických oborů z dat získaných z polostrukturovaného rozhovoru. V poslední fázi byl použit stejný dotazník rozšířený o dvě další otázky, kde studenti hodnotili hlavní faktory, které je ovlivnily na praxi a dále uvedli hlavní příčiny, které je vedly ke studiu oboru s naměřenými hodnotami standardizovaného dotazníku SVF 78. K interpretaci výsledků byly použity výpočty hrubých skóre a jejich rozdíly, které následně sloužili k ověření hypotéz a Spearmanovy korelace v programu STATISTICA. V závěrečné diskuzi shrnuji výsledky a poznatky z teoretické části a porovnávám je s výsledky výzkumu.

1 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části jsou popsány základní pojmy a teoretická východiska vztahující se k tématu motivace a stresu. První kapitola se zabývá obecně, motivací lidského chování a teoriemi motivace a následně motivací a volbou povolání u adolescentů až k výzkumům motivace u pedagogických pracovníků. Další kapitoly se věnují Stresu a jeho působení na člověka, syndromu vyhoření a strategiemi zvládnání stresu. Na konci teoretické části jsou uvedeny výzkumy, které sledují projevy stresu u a zátěžových situací v pedagogické profesi.

1.1 Motivace lidského chování

Podle M. Homoly (1972, 11) je slovo motivace odvozené z latinského *movere*, což znamená v překladu hýbati, či pohybovati a z něhož vyvozujeme, že motivace je tedy „*obecné označení pro všechny předměty, které vedou k chování, resp. k určitému chování*“. Dále motivaci chápeme spíše jako soubor pohnutek, které vedou k jednání.

Hartl a Hartlová (2010, 320) uvádí:

Motivace je vnitřní řídicí síla odpovědná za zahájení, usměrňování, udržování a energetizaci zacíleného chování; motivační síla vzniklá působením vnější i vnitřní stimulace a její kognitivní interpretace; stimulace mohou být a) fyziologické: např. hlad, žízeň, sex, sebezáchova, nebo b) psychologické: např. touha uspět, potřeba někam patřit (metamotivace, napětí motivační, substitute motivu).

Motivaci můžeme dále rozdělit na vnitřní a vnější:

„Motivace vnější, motivace vyvolaná denní a roční dobou, přítomností či nepřítomností jiných lidí a podnětů v okolí“ (Hartl & Hartlová, 2010, 320).

„Motivace vnitřní, přicházející z organismu, resp. jedince, jako je hlad, žízeň, hladina hormonů, ale též cíl, plán, představa, tužba“ (Hartl & Hartlová, 2010, 320).

Ve své knize Motivace lidského chování Homola (1972) popisuje motivaci lidského chování. Za cíl si vybral člověka a jeho vnější měřitelné činnosti označil za chování. Úlohu své knihy popisuje jako snahu o popsání změny pohnutek v jednání, čím byly vyvolány a následně změněny. Dále popisuje několik pojmů vztahujících se k motivaci. Homola (1972, 78) definuje motiv jako „*činitel, který umožňuje člověku rozhodnout se a začít činnost určitého druhu.*“

„Motiv je vědomá či nevědomá pohnutka, příčina činnosti zaměřené na určitý cíl; má různou intenzitu i trvalost; možné dělení na primární (vrozené) a sekundární (naučené)“ (Hartl & Hartlová, 2010, 319).

Motivy můžeme také dělit podle vzniku na primární a sekundární, podle znaménka, kdy je můžeme dále kategorizovat na negativní, pozitivní, apetitivní a averzivní. Dále podle orientace na instrumentální a konzumační v závislosti na prostředek použitý k dosažení cíle. Následně podle stupně aktuálního stavu vědomí na vědomé a nevědomé a podle intenzity a jiných dalších (Homola, 1972).

Známý je také pojem motiv nedostatku, který si můžeme představit jako *„touhu odstranit nedostatek, sklon usilovat o uspokojení základních potřeb (hierarchie potřeb, motiv hojnosti, potřeba základní)“* (Hartl & Hartlová, 2010, 319).

Jako potřebu označujeme hypotetickou motivační sílu, která je konečná. Potřeby však dále můžeme třídit na biologické (potřeba jídla, vody atd. sloužící k zajištění existence), sociálně podmíněné (potřeba uznání a společenské úrovně) a potřeby individua (zvědavost, seberůst). Potřebu také vnímáme jako nedostatek (potravy) nebo přesyčení (Homola, 1972).

Biologické potřeby můžeme zařadit do potřeb primárních. Z nich můžeme vyvodit pojem primární motivace, což jsou *„vrozené biologické potřeby, které působí jako instinkty a vyvíjejí se podmiňováním“* (Hartl & Hartlová, 2010, s. 320).

Někteří psychologové si nemyslí, že základnu lidských potřeb tvoří pouze biologické potřeby, ale i jiné, které jsou vrozené a nejsou závislé na fyziologických potřebách. Někteří tuto myšlenku ještě převyšují názorem, že existuje jedna univerzální potřeba, která vede jedince k růstu a sebeaktualizaci (vedoucí k růstu osobnostních potencialit). Ostatní lidské potřeby jsou podřízené této základní potřebě (Homola, 1972).

Místo termínu motiv se často používá pojem potřeba, kdy často mluvíme o primárních a sekundárních potřebách. Toto dělení potřeb je závislé na fyziologickém členění. Primární potřeby jsou ty, které máme společné s vyššími živočichy. Sekundární potřeby jsou pak ty ostatní (Homola, 1972). *„Sekundární motivace jsou naučené tendence chování, které se týkají jak jeho síly a směru, tak i způsobu; vycházející z motivace primární“* (Hartl & Hartlová, 2010, 320).

Ruští psychologové nazývají tyto dvě kategorie potřebami organickými a duševními. Murray pak uvádí rozdělení na viscerogenní a psychogenní potřeby. Je známé i členění na biologické a sociální, nebo materiální a kulturní a jiné. První ze skupin podmiňuje vznik druhé, mají však různé teoretické přístupy a jiný pohled. Behavioristé předpokládají vznik sekundárních potřeb z modelu S-R podmiňováním (naučená odpověď, méně závislá na primárním motivu). Psychoanalýza pokládá za možnost vznik sekundárních motivů přenosem kataxe. Murray připodobňuje sekundární motivy ke kanálu primárních fyziologických potřeb. Primární motivy bývají souhrnně označovány jako instinktivní a nezávisí na sekundárních potřebách, a sekundární potřeby pak vnímají jako primární (Homola, 1972).

Dalším důležitým pojmem motivace jsou pojmy drive a incentive, „*Drive, z angl., silná pohnutka, pud, popud, motiv*“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 109). K pojmu drive se také vyjadřuje Homola (1972), který zmiňuje, že slovo vychází dříve z angličtiny, kdy drive znamená tlak, hnání a puzení, ale tento pojem se vyskytuje spíše v americké psychologii. V německy mluvících zemích je pak používán pojem *antrieb*, což představuje nějakou základní funkci, bez níž by nemohly vlastnosti ani duševní funkce nabývat své účinnosti (velikost účinku je úměrná intenzitě duševního dění). Psychologové vyzorovali, že organismy mají jisté možnosti aktivit, jež jsou orientované na cíl, které se někdy projevují a jindy zase ne. Sledují pak faktory ovlivňující vznik, mezidobí a konec určitých specifických aktivit a na jakém základě si tuto aktivitu volí v dané chvíli. Pojem drive pak představuje pouze motivační sílu, jež vyvolává reakci nehlédě na cíl, na který je zaměřena. Původně byl pojem drive náhradní slovo pro instinkt, avšak neměl v sobě účelovost a byl spíše na základní úrovni. V průběhu různých teorií motivace je u autorů používán v jiném kontextu. Jednou z možností krajního použití je drive chápán jako potřeba, na druhém pólu je chápán jako motiv a ve smyslu zprostředkovatele energie, které reguluje vnější aktivitu. Většina psychologů však zastává názor jiný a používá tento pojem v kontextu jako zprostředkující proměnnou přivádějící organismus do stavu vzrušení, z něhož se snaží následně vymanit pomocí redukce drivu.

Kromě pojmu drive se v psychologii často užívá také pojem incentive. Ve Velkém psychologickém slovníku popisují autoři pojem: „*Incentiv; pohnutka, popud, vnější pobídka vyvolávající, nebo zesilující motivaci, např. potrava (pozitivní), bolest (negativní); přitažlivost určité vlastnosti objektu jako takového*“ (Hartl & Hartlová, 2010, 218).

Podle Homoly (1972) je incentiv vnější pobídka, jako je např. přítomnost potravy v okolí, ale může být i incentivní motivace, která vyvolává aktivizaci specifické potřeby a to tak, že vyvolává tlak, kdy vnější podmínky zpětně působí na motivaci chování organismu. Forma incentiv nemusí být pouze v materiální podobě, ale může být i ve formě stimulace jako je fyzický trest aj. Tento pojem úzce souvisí s učením, kdy motivy vytvářejí vztah k objektu, jež jsou schopny vzbuzovat. Incentivy vyvolávají cílovou aktivitu jako reakce na vnější podnět, který může být ve formě objektu nebo okolnosti uspokojující motiv či komplex motivu. Jako pozitivní incentiv si můžeme představit pochvalu vyjadřující chování k sobě, a negativní incentiv je reakce na vnější objekty a okolnosti, které vyvolávají směr chování od sebe. Pokud si představíme spojitost mezi incentivy a drivy, incentivy jsou závislé na zkušenosti, jež ovlivňují jejich přitažlivost, které pak vedou k vzbuzování drivů, preferujeme např. určitý druh potravy.

Dalším důležitým termínem motivace jsou naučené motivy, které jsou důležité pro teorii pracovní činnosti, kterou se zabýval H. Murray a uvedl novou testovou metodu TAT (Tematický apercepční test), kde jsou respondentům předkládány obrázky, podle nichž mají sestavit příběh, který interpretuje děj na obrázku. Test je citlivý na určení potřeb a jejich intenzity (Kolman, Rymešová, Chýlová & Galton, 2012). V uvedené teorii dále Murray rozděluje potřeby na dvě skupiny. První skupina zahrnuje potřeby primární (viscerogenní), které zahrnují příjem vody, potravin, kyslíku a dalších nutných potřeb pro přežití. Druhá skupina sekundárních potřeb (psychogenních) představuje nutnost dobrého výkonu, nadvlády a dalších (Plháková, 2004).

1.2 Teorie motivace

Tato část se zaměřuje na některé vybrané teorie motivace. Začíná starším pojetím motivace psychoanalytiků, behavioristů a humanistických psychologů a posunuje se k obecným současným přehledům teorií motivace.

Psychoanalytické teorie vysvětlují pojem motivace jako dynamizující nevědomý proces, jak je popisován Freudem v letech 1856-1939. Základem teorie jsou jeho zkušenosti z oblasti psychiatrie, jeho diagnostika a léčba hysterie. Každý jedinec má svoji podstatu zakořeněnou v pudech, které ovlivňují jeho chování díky touze po dosažení slasti. Princip

slasti pak bývá v častém kontrastu (konflikt s principem reality) se společensky přijatelnými normami chování, na které se jedinec během života musí adaptovat (Nakonečný, 2014).

Behavioristické teorie se opíraly o experimentální výzkumy zvířat v laboratorních podmínkách, někteří teorii motivace odmítali jako zavádějící (G. A. Kelly). Zavedli pojem drive, který představuje proces energetizace chování, pobídkou vyvolaný popud. Tento pojem napomáhá vysvětlení změn v intenzitě chování a může být dobře kontrolován v laboratorních podmínkách za pomoci specifických deprivací. V realitě vědečtí výzkumníci měřili motivaci např. pokusem s krysami, kdy po odnětí potravy sledovali sílu odezvy po nabídnutí potravy. Mezi nejznámější experimenty patří výzkumy E. L. Thorndika (1898), I. P. Pavlova (1927) a B. F. Skinera (1932). Tyto zjištění však nemohly být zobecněny a ověřeny na lidech. Kromě drivu dále zavádějí pojem incentiva, který představuje zaměření. Motivace je pak podle Hulla zjednodušena na interakci pudící sílu (drivu) a zvyk. Drive, tlačí organismus k určité aktivitě a incentiva tlačí organismus k výsledné aktivitě (Nakonečný, 2014).

Abraham Maslow je humanistický psycholog, který v 50. letech svou hierarchií potřeb zpochybnil názor, že chování lidí je puzeno hledáním pouze pozitivního stimulu a vyhýbání se negativnímu. Teorie se opírá o předpoklad, že nejdůležitějšími motivačními stimuly jsou potřeby, ty jsou uspořádány podle jejich významu od nejnižších po nejvyšší. V pořadí od základních lidských potřeb fyziologických (hlad), potřeby jistoty a bezpečí, dále potřeby lásky a uznání, až po možnost seberealizace, která je uspořádána nejvýše. Abychom udržovali organismus v rovnováze, musíme nejdříve uspokojit nižší potřeby, aby přestaly působit jako stimul a mohli jsme uspokojit vyšší potřeby (Vránová & Kubík, 2014). Nakonečný (2014) poukazuje na vyšší potřebu, která je nutná k růstu, a tou je především zážitková subjektivní stránka motivace, která vrcholí sebeaktualizací.

Adlerova ERG teorie (humanistická psychologie) navazuje jednodušším modelem, který se skládá ze tří hlavních kategorií. První kategorie představuje existenční potřeby (E), jako jsou fyziologické, a potřeba bezpečí. Další kategorie vztahová (R) představuje uspokojení prostřednictvím navázání pevnějších vazeb, pocitu sdílení a vzájemného pochopení. Poslední růstová kategorie (G) stimuluje člověka k tvořivosti, seberealizaci a k snaze dosáhnoutí ocenění (Vránová & Kubík, 2014). Adler na rozdíl od Maslowa netíhne k metapsychologickým úvahám a zůstává ve své teorii u vývoje osobnosti a postulátu

vnitřního napětí mezi organismem a jeho zkušenostmi s vlastním já. Neshoda tohoto vztahu dvou komponent způsobuje nerovnováhu, která je příčinou úzkosti (Nakonečný 2014).

Teorie Evanse a Cohena, jež jsou představitelé environmentální psychologie, směřují ke sledování možného ovlivnění a působení vnějšího prostředí na člověka (příroda i zásahy spojené s činností člověka). Stejný přístup uplatňují i u své environmentální teorii stresu, kdy každý jednotlivý organismus je vystaven neustále se měnícím podmínkám, na které se musí adaptovat. Samotné prostředí pak může i nemusí vyvolat stresovou reakci organismu. Stres tedy není vnímán jako pouhá odezva na prostředí, ale je závislý na individuálních kvalitách každého jedince. Stresory prostředí a přírody jsou vnímány jako averzivní, bez možnosti kontroly v závislosti na neustále se měnících vztazích a cyklech (Evans & Cohen, 1987, in Doležalová, 2007).

Současné teoretické hypotézy k vysvětlení pojmu motivace můžeme podle Smékala (2009) zařadit do čtyř skupin. První z nich, homeostatický model, vychází z předpokladu, že se každý organismus snaží dosáhnout stavu vnitřní stability prostředí (homeostáza). Všechny projevy našeho chování směřují k cílovému obnovení rovnováhy systému, která byla předtím něčím narušena. Klíčovým údělem motivace je tedy neustálá tendence navracet se do původního stavu. Tento model můžeme aplikovat např. na fyziologické potřeby hladu, žízně a spánku. Jedna z možností tohoto modelu je model přetlaku jako vybití a druhá pomocí vakua neboli nedostatku. V homeostatickém modelu popisuje Pavlas (2011) motivaci jako stimulující situaci, kdy je narušena rovnováha a člověk se automaticky přizpůsobuje nově vzniklým podmínkám. Dále deficit dle Smékala (2009), neboli potřebu nedostatku organismus prožívá jako nedostatek vzduchu nebo poklesu glukózy v krvi. Je možné ale také zažívat nadbytek, kdy se nám dostane např. nějaký předmět do plic a vyvolá u nás záchvaty kašle. Pro osobnost je však důležitější pojem heterostáze, jež překonává rovnováhu organismu a snaží se vytvářet a dosahovat něčeho nového při udržování dosažené úrovně. Jako druhý uvádí pobídkový model, který vychází z předpokladu, že vnější podněty mají dynamický účinek a přinášejí nám pohodu nebo naopak strach a napětí. V každém z nás jsou pak přítomny pouze emoce (ne potřeby), jež znázorňují libost či nelibost a vedou k redukci podnětu. Logicky se pak vyhýbáme podnětům, jež v nás vyvolávají nelibost, a snažíme se vyhledávat podněty, které v nás vyvolávají pocity libosti. Tento model můžeme chápat jako hédonistický při maximalizaci

libosti či minimalizaci nelibosti. Tímto modelem se zabývá matematická teorie her. Třetí, kognitivní model, předpokládá, že zásadní efekt na člověka má prostředí, které mobilizuje naše poznávací procesy, jež jsou dynamické, protože základní hnací silou člověka je potřeba poznání a zvědavosti, kdy máme neustálou potřebu dovědět se informace o světě. Snažíme se pak o redukci kognitivní disonance, kdy jsou naše informace v rozporu a řešíme situaci nepřijetím informací nebo přijetím na základě změny vnitřního systému informací. Čtvrtý, činnostní model, u něhož je činnost zároveň cílem a ne pouze něco, co slouží k dosažení jiného cíle (rovnováha, slast, redukce). Jedná se spíše o přesvědčení, že činnost je sama o sobě podstatou života. Motivace je pak energií, která aktualizuje činnosti a slouží jako prostředek k dosažení cílů a k rozvoji života. Potřebu činnosti jako takové si můžeme nejvíce představit na sociální aktivitě nebo tvůrčí činnosti různého prosociálního chování.

1.3 Motivace k volbě povolání u adolescentů

Vývojové období adolescence se pohybuje dle Vašutové (2010) kolem 15. a 16. roku do 20 až 22 let. Tato fáze je pak označována jako mezifáze, přechod mezi dětstvím a dospělostí. V období adolescence je nutné zakotvit správné strategie chování, které budou nadále důležité pro následující sociální pozici a výkon v povolání. Vágnerová (2005) vymezuje období dospívání od 10 do 20 let. Toto období nese výrazné změny v oblastech psychiky a tělesných a sociálních změn. Sociální a psychické změny jsou výrazně ovlivněné biologickými faktory. Samotný vývoj jedince je ovlivněn především sociokulturními podmínkami a hledáním vlastní identity.

Kromě zmíněných změn si adolescenti dotvářejí klíčové strategie, jako jsou postoje a chování, oblast výkonu, mezilidské vztahy a obranné mechanismy, které nabývají definitivní podoby. Svě kompetence využívá adolescent takovým způsobem, aby za co nejméně obětí byl schopný udržet si určitý standart, rovnováhu mezi očekáváním vnějšího okolí a vlastními potřebami. Na udržení stavu v rovnováze závisí výkon, který je jedinec schopen vyvinout za co nejnižší námahy a bez možného selhání, které by mohlo narušit jeho sebevědomí. Schopnost motivace k výkonu v tomto období se bude následně odrážet v jeho budoucím nasazení v zaměstnání (Vašutová, 2010).

Volba povolání v adolescenci patří k jednomu z úkolů dospívání, jedinec se snaží nalézt takové zaměstnání, aby se mohl realizovat a uplatnit při tom své schopnosti. Výzkumy v této oblasti naznačují, že pouze malá část adolescentů je schopna vymanit se ze svého prostředí a zvolit si povolání podle svého vlastního přesvědčení (přání, zájmů a schopností), bez vnějších vlivů. Podle možnosti ovlivnění můžeme rozdělit adolescenty na tři typy. První typ se nechá ovlivnit autoritou, nebo vzorem (rodiče, učitelé) bez ohledu na vlastní přání a schopnosti, pasivní přístup. Druhý typ se vyznačuje nevyhraněností cílů, má sice vlastní přání a představy, ale jsou nejasné, často nekonkrétní, všestranné (50%). Poslední typ se řídí vlastním úsudkem, je schopný plánovat, rozhodovat se a své cíle si promýšlí. Nejistota v rozhodování budoucí profese je ovlivněna nejčastěji příliš brzkou nutností rozhodnout o svém zaměření v době, kdy má jedinec spoustu zájmů a je nevyhraněný (Langmajer & Krejčířová, 2006).

Volba povolání dle Vašutové (2010) a profesní příprava je nevyhnutelným životním úkolem v období adolescence. Na začátku adolescence je představa jedinců o budoucím zaměstnání spíše fantazií, která se neopírá a reálné schopnosti a zájmy. Nadhled a zralejší přístup převažuje spíše u chlapců, než u dívek. Postupem času se jedinec snaží osamostatnit od rodičů a přijímá profesní roli, která je nezbytná k jeho nezávislosti. Tato role se však po nástupu do zaměstnání nemusí vždy shodovat s představou a tehdy znamená omezení jeho potřeb a výhledů do budoucna.

V tomto citlivém období je velmi snadné ovlivnit adolescentův názor na budoucí povolání, a pokud se setká s nějakou negativní zkušeností, může rychle změnit názor. U studentů je proto nutné zajistit dostatečnou vnější motivaci, v podobě pedagogických pracovníků, mentorů praxe a instituce školy, aby se posílilo jejich přesvědčení a pokračovali ve vzdělávání pedagogického oboru. Často má na jejich představy vliv převážně osobnost pedagogů, se kterými se setkali a jejich přístup k výuce.

Úroveň pedagogické práce učitele závisí dle Průchy (2009) na typu vzdělání, míře a stupni sociability, oblibě mezi kantory, jeho schopností interakce s žáky, míře tvořivosti, předmětové klasifikaci, odbornosti a schopnostech organizace. V roce 2006/2007 bylo naměřeno, že celkově 14% vysokoškolských studentů ze všech vysokých škol v ČR studuje pedagogický obor a jejich počet se i nadále zvyšuje. Zájem o studium na pedagogických fakultách roste, avšak tento fakt je v rozporu se skutečností, že spousta

učitelů opouští obor a nehodnotí jej jako uspokojující. Negativními faktory jsou pak nespokojenost v zaměstnání i finanční ohodnocení.

Obrázek 1 Profesní perspektivy studentů učitelství (Průcha, 2009, 205)

Perspektivní profese (okruh činnosti)	Chtějí vykonávat	Nechtějí vykonávat
– učitel	68,9	14,7
– činnost v oblasti kultury	42,2	28,1
– péče o potřebné, sociální práce	29,0	38,6
– poradenská činnost	27,1	41,5
– vychovatelská práce	26,9	48,4
– další studium v zahraničí	24,3	45,7
– cestovní ruch	20,0	55,4
– vědecko-výzkumná činnost	9,0	73,0
– politická, veřejná činnost	2,8	91,0

V tabulce (obr. 1) je patrné zastoupení zaměstnání (uvedené v procentech), kterému se chtějí studenti pedagogických fakult věnovat po skončení jejich studia. K pokračování v pedagogickém oboru se pak vyslovilo 68% studentů a v opačném hodnocení se od učitelství distancovalo 15% dotazovaných.

Otázkou, co očekávají budoucí učitelé MŠ (uchazeči o bakalářské studium), se zabýval výzkum, kde bylo dotazováno 146 uchazečů Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích. Respondenti odpovídali formou volné odpovědi na otázku, proč si zvolili povolání pedagoga (kvalitativní výzkum). Jako hlavní motiv uvádějí studenti lásku k dětem, jejich ochranu a vzdělání. Nejvyšším motivem pro pedagogickou práci byla možnost být užitečnými a podílet se na lepší budoucnosti světa. Studenti často odpovídali, že jejich touha stát se učitelem začala již na základní škole, kdy se aktivně podíleli na vedení a činnostech v různých kroužcích, táborech a dalších aktivitách. Jejich práce jim musí připadat smysluplná a mají jasný cíl a představu o vzdělávání a své role pedagoga (Svobodová et al., 2017).

Tyto představy byly během studia formovány vnějšími faktory, a to především jejími vzory a pozitivními zážitky z jejich pedagogické praxe.

1.4 Motivace pedagogických pracovníků

V následující podkapitole jsou uvedené výzkumy, které se zaměřují na motivaci pedagogických pracovníků. Jednotlivé části výzkumu, položky dotazníků, data a výsledky sloužily jako předloha k výzkumné části diplomové práce.

Výzkum začínajících učitelů v českých základních školách, který uvádí S. Hanušová et al. (2017) porovnává ve dvou fázích odpovědi na dotazníkové šetření v oblasti profesní socializace a nakonec uvádí i výsledky z polostrukturovaných rozhovorů s 20 učiteli. Samotný výzkum proběhl na různých školách v ČR (126 respondentů), kdy sledují učitele v období prvních tří let jejich kariéry (ženy, kolem 28 let). Jednotlivé učitele rozdělili do tří skupin, a to stayers, movers a leavers, kdy na začátku dotazníků měli vyplnit, jestli se dále chtějí věnovat své profesi. Výsledky představují analýzy škál reprezentující oblasti profesní socializace (škola, žáci, vedení školy, kolegové, rodiče a další kontexty). Ve svém názoru setrvat na škole (stayers) odpovědělo v dotazníku 91% respondentů, možnou změnu působiště v druhém dotazníku uvedlo pouze 11 vyučujících a pouze jedna osoba z dotazovaných ze školství odešla. Záměr změnit působiště si ponechalo 70% vyučujících ze skupiny a čtvrtina z celkového počtu respondentů se přesunula do skupiny stayers a pouze dva z nich přemýšlejí o ukončení pracovního poměru. Ve skupině movers si ponechalo záměr změnit zaměstnání 58% respondentů, z toho 4 z nich změnili svůj názor směrem k setrvání na škole, nebo ke změně působiště. Nejvyšší rozdíly mezi učiteli, kteří chtějí setrvat nebo odejít ze školy jsou v položkách dobrý pocit s žáky ve třídě, spokojenost s výkonem žáků, zájem o studium ze strany žáků a uznání autority. Významnější rozdíly pak nacházejí mezi skupinami stayers a movers. Jejich záměr změnit působiště se spíše opírá o vlastní přesvědčení, o představě vlastního poslání „být učitel“ a podmínkami školního pracoviště. V neposlední řadě se výzkumníci zaměřili na pracovní zátěž učitele, kategorii pracovní zatížení, náročnost profese. Zmíněná zátěž se prokazuje často i v dalších výzkumech převážně u začínajících učitelů. V následující tabulce jsou výsledky z rozhovorů u 14 respondentů (větší polovina dotazujících) u nichž se zaznamenaly 2 a více negativních komentářů. Celkem ve dvou třetinách komentářů se respondenti vyjádřili negativně k pracovní zátěži učitelů. Negativní výroky pouze poukazují na to, že si učitelé práci nosí domů (práci nehodnotí jako stresor).

Obrázek 2 Počty myšlenkových jednotek v kategorii pracovní zatížení, náročnost profese (Hanušová et al., 2017, 193)

Pracovní zatížení	Neutrální	Pozitivní	Negativní	Celkem
Spontánní	2	3	18	23
Vyžádané	6	2	8	16
Celkem	8	5	26	39

Z tabulky je patrné (obr. 2), že učitelé svoji profesi považují za stresově náročnou a vyčerpávající. Stres a pracovní zátěž jsou jedny z příčin pracovní nespokojenosti pedagogů.

Další z uvedených výzkumů Vránové a Kubíka (2014) se týká motivace učitelů, vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců v neřídících pozicích. Výzkumníci používali kombinaci kvalitativních (rozhovory, studie z dat) a kvantitativních metod (tvorba vlastního dotazníku). Výsledky výzkumu poukazují na nejdůležitější faktory motivace učitelů.

Přehled nejdůležitějších faktorů motivace dle Vránové a Kubíka (2014)

1. Vybavení pracoviště
2. Jistota zaměstnání do budoucna
3. Pocit užitečnosti a důležitosti vykonávané práce
4. Dobré vztahy s managementem
5. Možnost dělat to, v čem jste dobrý
6. Dobrý úzký pracovní kolektiv
7. Pocit spravedlnosti v odměňování
8. Pracovní podmínky
9. Výše mzdy
10. Přesné informace o tom, co se po Vás chce
11. Autonomie

Vybrané položky v dotazníku Motivace učitelů Vránové a Kubíka (2014)

1. Kolegové odvádějí svoji práci kvalitně
2. Mezilidské vztahy ve škole
3. Dobré vztahy s managementem (bezkonfliktní efektivní komunikace, snaha vycházet vstříc).
4. Pocit spravedlnosti a odměňování.
5. Pocit užitečnosti a důležitosti vykonávané práce.
6. Možnost seberealizace (ve své profesi).
7. Řešení problémů managementem (způsob, rychlost).

8. Pracovník má možnost učit se a růst.
9. Pracovník má k dispozici veškerý materiál, vybavení, informace a znalosti, které potřebuje k tomu, aby mohl dělat svoji práci pořádně.

Vybrané motivační faktory dle výzkumu Gallup Organization a vybrané položky z dotazníku Vránové a Kubíka (2014).

Některé z položek dotazníkové tvorby složili jako zdroje k sestavení dotazníku v empirické části

Tato studie popisuje vnímání studentů a motivaci studentů vzhledem k učitelské profesi. Data výzkumu byla sbírána pomocí dotazníků, pozorování a rozhovorů. Předmětem studie byli studenti Občanské výchovy na Muhammadijské univerzitě v Surakartě. Stát se učitelem vyžaduje, aby jedinec absolvoval vysokoškolské vzdělávání. Motivace aktivuje a zajišťuje kontinuitu vzdělávacích aktivit, které dávají směr výukovým činnostem, aby mohli studenti dosáhnout požadovaného cíle. Žáci s vysokou motivací se více soustředí ve třídě, vytrvají a nikdy se při plnění úkolu nevzdávají. Jinými slovy, studenti s nízkou motivací bývají lhostejní, snadno se vzdávají úkolů a nejsou schopni zaměřit pozornost. Ve výzkumu bylo identifikováno několik termínů jako indikátorů motivace (frekvence činností, jak často jsou činnosti prováděny v určitém časovém období; přetrvávání, odhodlání a připoutanost aktiv; statečnost, houževnatost a schopnost čelit překážkám a obtížím k dosažení cílů; oddanost a oběť, peníze, čas, energie, které jsou schopni obětovat k dosažení určitých cílů; úroveň aspirace, účel, ideály, cíle; kterých má být dosaženo prostřednictvím aktivit; směr přístupu k cílové činnosti; úroveň klasifikace úspěchů nebo výsledků dosažených z činností). Výzkumníci předpokládali, že motivace je celková hnací síla studentů, která se projeví ve schopnostech učit se. Závěrem v interpretaci výsledků zaměřili pozornost na proces vnímání, prostřednictvím něhož studenti interpretují své smyslové dojmy. Je to aktivní proces, který hraje roli jako afektivní podnět a dále jako soubor zkušeností, motivací a postojů v reakci na podnět. Výsledky ukazují pozitivní korelační hodnoty, které vyjadřují souvislost s výsledky citlivosti vnímání a motivací studentů. Čím vyšší je schopnost vnímání, tím vyšší je motivace studentů učit se. Učitelská profese je práce s vysokými požadavky na kompetence a odbornost, na kterou je třeba se systematicky připravovat (Setyaningsih, Muchtarom, & Rejekiningsih, 2019).

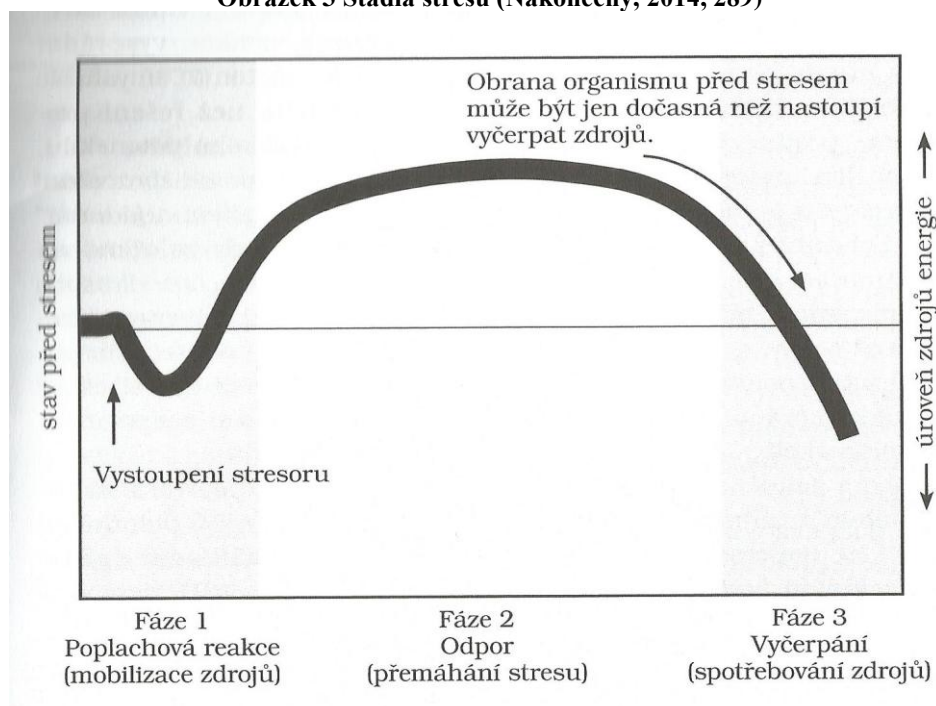
1.5 Stres

Pojem stres dle Brockerta (1993) pochází z fyziky, kdy představuje tlak, kterému je hmota vystavena. Člověka si můžeme představit jako objekt složený z těla, ducha a duše. Tělesný stres nepůsobí pak jenom na tělo, ale i na naši duši a ducha a i naopak duševní stres má silný dopad na naši tělesnou část.

Slovo stres dle Nakonečného (2014) z anglického překladu zátěž, představuje mimořádnou zátěžovou situaci. Jeho pojmenování a objevení přisuzujeme kanadskému biochemikovi H. Selyemu z roku 1936, který jej popisuje jako charakteristickou fyziologickou reakci, kdy se organismus brání různým druhům zátěže. Různé druhy zátěže vyvolávají adaptační syndrom, který má tři fáze, poplachovou, rezistenci, kdy se jedinec přizpůsobuje situaci a závěrečné zhroucení organismu.

Biologickému pojetí stresu se kromě H. Selye (1983) věnoval také W. B. Cannon a C. Bernard, kteří považují stres za nespecifickou odpověď organismu na různé podněty z okolí, které narušují jeho rovnováhu. Aby si organismus udržel svoji homeostázu, musí se přizpůsobovat aktuálním podmínkám okolí. Tuto reakci popsali zkratkou GAS (General Adaptation Syndrom), jejíž měnící se intenzitu můžeme sledovat ve třech fázích (Humpolíček, 2014). První stádium označuje Švamberk Šauerová (2019) jako alarmovou reakci, která vede k rychlé mobilizaci organismu, obraně, nebo útěku. Mobilizace se projevuje aktivací sympatického vegetativního systému, který vyplavuje stresové hormony (noradrenalin, adrenalin a kortikosteroidní hormony) a další aktivizační látky jako dopamin. Fyzicky se projeví reakce na těle rozšířením zornic, zvýšenou tepovou aktivitou, snížením prokrvení v oblasti břicha a rychlým přísunem kyslíku a glukózy do svalů. Další stádium adaptace neboli rezistence, se snaží vykompenzovat působení stresoru přizpůsobením na situaci. V této fázi tělo nakládá lépe s energií a buduje obranné mechanismy. Posledním stádiem je vyčerpání, které nastává tehdy, kdy organismus není už nadále schopen správně fungovat. Vzápětí pak dochází k poškození nebo k vyčerpání a následné smrti organismu (obr. 3).

Obrázek 3 Stádia stresu (Nakonečný, 2014, 289)



Stresem může označovat stav jedince (psychosomaticky, psychofyzicky), tak i konkrétní situaci. Rozlišujeme dva hlavní druhy stresorů, fyzické a psychické. (Nakonečný, 2014). Fyzickým stresorem může být hluk, nebezpečné toxiny, nebo jiné negativní vlivy environmentálních podmínek. Psychickým stresorem bývají ohrožující podněty, které působí negativně na psychiku člověka, jako jsou problémové situace, obavy, strach ze selhání, nenaplnění představ a tužeb, a náročné životní situace (Švamberk Šauerová, 2019).

„Stresor je činitel vnějšího prostředí, jehož dopad na organismus vyvolá stresovou reakci, mezi nejvýznamnější stresory patří hlad, podvýživa, uvědomovaná bída hluk, konflikty a traumatické životní události.“ (Hartl & Hartlová, 2010).

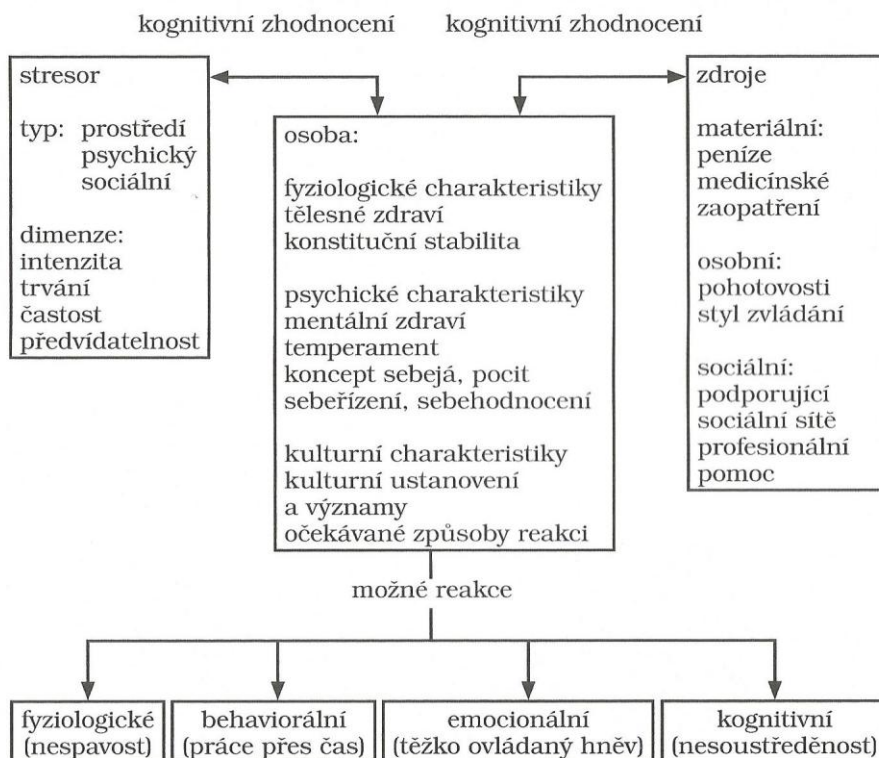
Speciálním případem je sociální stresor, který se vyznačuje silnými afekty vyvolanými v mezilidské interakci nebo neschopnost adaptace na negativní reakce okolí. Působení stresu má negativní vliv na lidský organismus a může negativně ovlivnit zdraví člověka (Nakonečný, 2014).

Dále můžeme stres rozdělit dle délky působení na akutní, který je vyvolán na konkrétní podnět a můžeme vidět okamžitou reakci (úlek, strach) a chronický, který působí dlouhodobě a není zde rozpoznatelný počáteční stimul. Stres může mít také pozitivní

účinky, v případě, že působí jako pozitivní zátěž a stimuluje jedince k vyššímu výkonu. Míra zátěže však nesmí přesáhnout limit zdrojů, jinak dojde k vyčerpání. Pozitivní zatížení organismu nazýváme působení eustresu. Negativní zátěž pak působí ve formě distresu a může vést až ke škodlivému vlivu na organismus, poškození či smrti (Švamberk Šauerová, 2019). Stres je převážně hodnocený jako negativní jev. Výzkumy v této oblasti se zaměřují převážně na prevenci stresu a jeho negativní vliv na jedince. Avšak samotná existence života bez stresu by však na organismy působila negativně. Pokud je zachována zdravá míra stresu, může mít pozitivní vliv na jedince, pomáhá při budování zdravé psychické odolnosti, „zoceluje osobnost“.

Funkenstein rozdělil působení stresu do tří podob. V prvním případě jedinec směřuje emoce směrem ven (projevy hněvu), následně směřuje hněv dovnitř, kdy se projeví deprese a v posledním případě se stres projevuje strachem a úzkostí (Funkenstein, 1955, in Nakonečný, 2014)

Obrázek 4 Model stresu (Zimbardo, 2008, in Nakonečný, 2014, 293)



Obrázek výše (obr. 4) ukazuje přehledně působení stresoru na osobu se zdroji, které využívají při reakci a následné čtyři možné druhy reakcí.

Stres je komplexní fenomén, který je nutné vnímat nejen z pohledu psychologie, ale i jiných vědních oborů. Světová zdravotní organizace vnímá společnost, zamořenou stresovými onemocněními, která nejen stresu podléhá, ale i se s ním rodí (Nakonečný, 2014).

Abychom stresu nepodléhali, je nutné nalézt takové mechanismy, které nám úspěšně pomohou se na stresovou situaci adaptovat.

Švamberg Šauerová (2019) rozděluje ochranu před stresem do pěti dimenzí. K stresu přistupuje jako k narušiteli rovnováhy, kdy jedince vnímáme podle bio-psycho-socio-spirituálního modelu jako holistickou bytost. Dimenze ochrany před stresem s nejvyšší úrovní jsou pak složky, ze kterých můžeme čerpat a působí jako prevence vůči stresu. Dimenze představují sociální (interakce mezi lidmi jako opora v zátěžové situaci), fyzickou, emocionální (temperament, intenzita prožívání), intelektovou (jedinec je schopen porozumět příčinám stresu), environmentální (zdravý, či nezdravý životní styl) a spirituální (víra v sama sebe a uzdravení) složku zdraví, která nás chrání před stresory. Jedinci s vysokou úrovní psychického a fyzického zdraví, jsou úspěšnější v mobilizaci obranných mechanismů a jsou schopni lépe reagovat na stresovou situaci.

1.6 Syndrom vyhoření

Pedagogická profese je, jako ostatní profese se zaměřením na jednání s lidmi, vysoce psychicky náročná a může u ní docházet k tzv. syndromu vyhoření.

„Syndrom vyhoření, burnout syndrom, je syndrom, který se projevuje po letech terénní, emočně vyčerpávající práce, ztrátou profesionálního zájmu, nebo osobního zaujetí a týká se zejména tzv. pomáhajících profesí; spojen se ztrátou čínorodosti a poslání, s pocity zklamání, hořkosti; ztráta zájmu o práci, nastupuje každodenní stereotyp, rutina, snaha přežít a nemít problémy; obrannou proti vyhoření je víra ve smyslu poslání, vědomí potřebnosti i toho, že je vždy možný další rozvoj; pomáhá duševní hygiena, relaxace, supervize“ (Hartl & Hartlová, 2010, 575).

Studenti často vzdávají svoje zaměření již během samotného studia, kdy ještě nebyli plně zapojeni do pracovního procesu. Faktory, které je ovlivňují již při samotném studiu, se často týkají pedagogického vedení, mentorů praxe a samotných zařízení. Zkušenosti

během studia pak mohou ovlivnit jejich volbu kariéry. Studenti, kteří jsou schopni zvládat stres pracovního prostředí a jsou schopni dlouhodobě se vyrovnat se zátěží pracovního procesu, jsou i nadále schopni pokračovat ve studiu pedagogického oboru a následně se stát pedagogy.

Švamberk Šauerová (2019) přirovnává syndrom vyhoření k ohni, jehož energie představuje náš vnitřní zápal, který působí na naše tělo a duši. Pokud oheň hoří příliš, můžeme se spálit, shořet, pokud se o něj nestaráme, vyhasne. V obou extrémních případech dojde k poklesu naší aktivity a zájmu. Člověk se musí pohybovat v rovnováze, mezi napětím a uvolněním, jinak hrozí přepětí. Na doplnění energie pak spotřebuje více, než načerpá a překročí tak hranice svých psychických i fyzických možností.

Syndrom vyhoření můžeme rozdělit na akutní a chronický. V akutní formě se jedná o dopad přílišné zátěže v kratším časovém úseku. Chronický syndrom vyhoření pak probíhá opakovaně po dlouhodobém působení stresorů, má pět fází a končí vyhořením v psychické, fyzické i sociální rovině (Morovicsová, 2008).

1.7 Strategie zvládání stresu

Jednotlivé přístupy zmírňující dopad stresové situace na naše tělo i mysl, označujeme jako strategie zvládání stresu, neboli copingové strategie. „*Coping z ang., zvládání zejména náročných situací; schopnost člověka vyrovnat se odpovídajícím způsobem s nároky, které jsou na něj kladeny, příp. zvládat nadlimitní zátěže; může mít i podobu změny vnímání situace, nebo změny postoje*“ (Hartl & Hartlová, 2010, 77).

Tyto strategie vycházejí dle Baštecké et al. (2003) v podobě kognitivního hodnocení situace na základě vlastní zkušenosti. Síla emoční reakce je pak podmíněna tímto hodnocením, kdy řeší kontext situace a vztahy jedince ke konkrétním situacím, které se během času mění a upravují. Vztahy člověka k danému prostředí pak mají vliv na kognitivní hodnocení situace a případnou sílu reakce.

V případech kdy jedinec vyhodnotí situace jako neřešitelné, převažují reakce emočně zaměřené. Organismus pak volí takové copingové reakce, které vedou k redukci zátěže stresu na organismus, odstranění nebo zmírnění negativních emočních projevů a dlouhodobě vedoucí k vyhnutí se psychosomatickým onemocněním. Změnu reakce

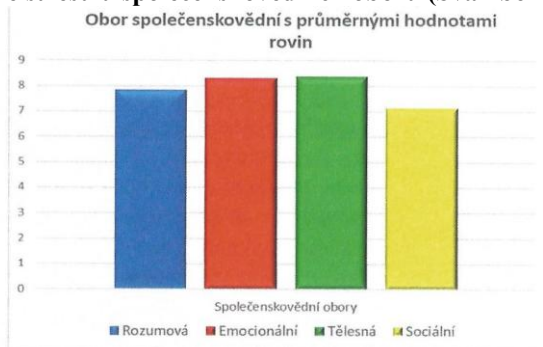
ovlivníme buď samotnou změnou podmínek, nebo samotným přístupem a přehodnocením stresové situace (Švamberk Šauerová, 2019).

Davidji (2015) uvádí, že nejčastěji podléhají stresu jedinci s neurotickým osobnostním rysem, kteří mají problém odpočívat, často mění nálady, považují se za oběti, rychle střídají nálady a podléhají smutku a obavám. Abychom zmírnili vlastní neuroticismus, musíme najít takové strategie, které budou mít pozitivní dopad na naše vnímání stresových situací.

1.8 Projevy stresu a zátěžových situací v pedagogické profesi

Výzkumné šetření náchylnosti stresu a vzniku syndromu vyhoření u Švamberk Šauerové (2019) poukázalo na nárůst psychosomatických onemocnění u studentů vysokých škol. Příčinou výzkumu bylo poukázání na vysokou „úmrtnost“ studentů v prvním ročníku studia, často v důsledku demotivace. Celkem bylo monitorováno 1106 respondentů, z toho 334 studentů ze společenskovedních oborů. Tato kategorie představuje především obory tzv. „pomáhajících profesí“ (ekonomika a řízení, právo, pedagogika). Nejvyšší hodnoty (obr. 5) byly naměřeny v oblasti emocionálního zatížení, které zahrnuje vyšší emoční napětí a pocity úzkosti dnešní generace, způsobené i emočními nároky dnešní doby. U studentů zmíněných oborů je vyšší počet studentů, kteří přesahují hladinu 15 bodů v oblastech rozumové a emocionální v porovnání s dalšími obory. Byly zde naměřeny také nejvyšší hodnoty v rámci jedné měřené oblasti (tělesná) u všech studentů se společenským zaměřením. Celkově se studenti zmíněných oborů řadí do méně ohrožené oblasti, jelikož ostatní kategorie nabývají zdravé hodnoty.

Obrázek 5 Náchylnost ke stresu u společenskovedních oborů (Švamberk Šauerová, 2019, 75)



Naměřené výsledky se však vztahují ke studentům nejen pedagogických, ale i ostatních oborů, kde vidíme viditelnou zátěž v jednotlivých oblastech. Schopnost adaptace na prostředí školy a zátěž, která s ní přijde, mohou odhadnout pouze na základě zkušeností z praxe, která může ovlivnit jejich další motivaci ke studiu, či budoucí profesi.

Další výzkum se zaměřuje na zdroje stresu mezi učiteli, problémy, kterým čelí, a různé strategie zvládnání stresu, které používají k řešení takových situací (zájmy o rekreační aktivity). Cílem výzkumu byla identifikace stresových faktorů a strategií zvládnání stresu, které používají učitelé rumunsko-finské střední školy v Bukurešti. Dále mapovali zájmy účastníků, jejich rekreační aktivity a způsoby trávení volného času. Výsledky poukázaly na tuto problematiku, pomohly školám identifikovat problém a bylo navrženo, jak propagovat intervenci formou vzdělávání. Studie ukázala, že učitelé mají jasnou představu o stresu a problémech, kterým čelí, je však nutné optimalizovat a rozšířit intervenci (Popescu, Cirja, & Duminica, 2019).

Ve svém výzkumu Syndrom vyhoření u učitelů, příčiny, následky a intervence Manju (2018) uvádí, že ve vzdělávacím procesu je učitel stejně důležitý jako dítě, proto je potřeba systematicky studovat problémy a obavy učitelů. Správné postoje a zapojení, duševní zdraví a spokojenost učitelů s prací jsou nezbytnými podmínkami úspěchu jakéhokoli školního programu. Problémy související s profesí pedagoga přitahují velkou pozornost. „Stres učitele a syndrom vyhoření“ se staly tématem veřejného a profesionálního zájmu. Povolání učitele je často vnímáno jako poloprofesionální s relativně nízkou sociální prestiží a finančním ohodnocením.

Syndrom vyhoření dle autorů El Helou, Nabhani a Bahous (2016) je častý jev u učitelů, kdy dochází k emočnímu vyčerpání, snížení pracovního výkonu a depersonalizaci, vlivem náročnosti vykonávané profese a zátěže samotné výuky. Účinky vyhoření se promítají do psychologických, fyzických a behaviorálních oblastí v reakci na náročnosti zátěže a ovlivňují dále studenty škol. Tato studie identifikuje úrovně a faktory způsobující syndrom vyhoření u libanonských učitelů zhodnocením jejich pohledů na danou problematiku. Výzkum používá design více případových studií, kde zahrnuje rozhovory a dotazníky upravené z inventáře Maslach Burnout Inventory - Educators Survey. Celkem bylo dotazováno devět učitelů, kteří odešli z povolání během prvních pěti let výuky, a 92 aktivních učitelů. Syntéza napříč případy pomohla porovnat údaje, s cílem zjistit, zda lze najít podobnosti. Pomocí triangulace dat byly porovnány výsledky z každého nástroje a

určeny společné kategorie, které se použily k řešení výzkumných otázek. Zjištění ukazují, že nejčastější příčiny silné pracovní zátěže jsou školní prostředí, koordinace mentorování, prostředí ve třídě a emoční faktory. Tyto faktory byly označeny jako hlavní příčiny vyhoření.

Irena Smetáčková et al. (2019) ve své výzkumné studii zaměřující se na syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách zjistili, že učitelé jsou zvyklí využívat více pozitivní než negativní copingové strategie. Dále zjistili zápornou souvislost mezi negativním a pozitivním copingem. Učitelé, kteří využívali pozitivní coping se vyhýbali negativnímu a naopak. Další naměřené hodnoty s nízkou korelací poukazují na využití obou strategií současně.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část zahrnuje výzkumný problém a hypotézy. Dále je uveden výzkumný soubor, metoda výzkumu a samotná realizace výzkumu. Následně popisuje a interpretuje výsledky a v závěrečné diskuzi srovnává teoretická východiska a výsledky výzkumů uvedených v první části práce.

2.1 Výzkumné cíle a hypotézy

V návaznosti na teoretickou část práce byly stanoveny hypotézy vztahující se k problematice vlivu zátěžových situací a schopnosti zvládat zátěž při výkonu pedagogické činnosti. Výzkumy potvrzují, že učitelé patří do rizikové skupiny, kdy může dojít k syndromu vyhoření a musí mít tedy vytvořené takové strategie zvládání stresu, které jim umožní vykonávat pedagogickou činnost, jak uvádí i Irena Smetáčková et al. (2019) a S. Hanušová et al. (2017). Ve výzkumu předpokládám souvislost mezi strategií zvládání stresu a motivací ke studiu pedagogického oboru.

Cílem výzkumu práce je porovnání a hledání vztahů mezi výsledky dotazníků strategie zvládání stresu u studentů pedagogických oborů s dotazníkem monitorující pokles či nárůst motivace o pedagogickou činnost po odborné praxi.

- H1: Pozitivní strategie zvládání stresu souvisí s nárůstem motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.
- H2: Negativní strategie zvládání stresu souvisí se snížením motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.
- H3: (POZ 1) Strategie podhodnocení a devalvace viny souvisí s nárůstem motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.
- H4: (POZ 2) Strategie odklon, souvisí s nárůstem motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.

H5: (POZ 3) Strategie kontroly souvisí s nárůstem motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.

2.2 Výzkumný soubor

Vzorek výzkumného souboru jsem odebrala na školách GJB a Spgš v Přerově a střední odborné školy AHOL v Ostravě. V každé třídě bylo kolem 30 žáků (15-17 let). Obě školy mají programy vzdělávání, zaměřující se na pedagogickou činnost. Na SŠ GJB v Přerově jsou obory předškolního a mimoškolního vzdělávání, kde byly testovány čtyři třídy, a to třídy prvních ročníků, které šly poprvé na praxi a dále druhé ročníky pedagogického lycea (dvě třídy). V Ostravě výzkum probíhal u druhého ročníku pedagogického lycea. Všechny zmíněné třídy měly plánovanou první pedagogickou praxi v MŠ v květnu 2019. Dále pak byly, před realizací výzkumu, osloveny třetí a čtvrté ročníky. Celkem jsem vybrala 105 kompletních dotazníků, z nichž většinu respondentů tvořily ženy, a pouze 9 respondentů byli muži. Vyřazené dotazníky byly nekompletní, chyběla vždy některá část výzkumu, jelikož někteří žáci po absolvování praxe odjeli na plánované akce školy (výlety).

Dále jsem spolupracovala se studenty třetích a čtvrtých ročníků stejných škol, kde jsem sesbírala data z 30 polostrukturovaných rozhovorů ve fázi před začátkem (ženy, 17-20 let).

Tabulka 1 Výzkumný soubor

	Vzdělání	Věková skupina	Ženy	Muži	Celkem
Výzkumný vzorek	SŠ	15-17	96	9	105

Celkem jsem rozdala 180 dotazníků (6 tříd po 30 žácích), kdy návratnost byla 132 dotazníků, z nichž jsem musela vyřadit 27 z důvodu nekompletních dat (tab. 1). Jednalo se o studenty, kteří se účastnili pouze první fáze dotazníků a v další fázi (první, nebo v druhé) nebyli přítomní, nebo zapomněli otočit na poslední stranu v dotazníku a data byly nekompletní.

2.3 Výzkumná metoda

V první fázi, před začátkem výzkumu, byli osloveni studenti třetích a čtvrtých ročníků, kteří již absolvovali pedagogickou praxi. Prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru

byly získány informace týkajícího se jejich očekávání, pojetí role učitele a příjemných a nepříjemných zážitků z praxe.

Získaná data byla dále tříděna a seskupena do trsů, ze kterých byly sestaveny základní faktory, které mají vliv na hodnocení praxe. Jednotlivé faktory jsou dány očekáváním před praxí (jak by měla praxe probíhat, jaký by měl být učitel, žáci, pracovní kolektiv, vedení) a následně zkušenostmi z praxe.

Výsledky polostrukturovaného rozhovoru

Jednotlivé faktory představují soubor činitelů, které působí na motivaci studentů a mohou později ovlivnit jejich postoj a motivaci setrvat v pedagogické činnosti.

Faktor - osobní motivace být učitelem:

rodiče, nevěděl/a jsem co dál a jdou mi humanitní předměty, nedostal/a jsem se na jinou školu (gympl), rozvoj zájmů (svého koníčku), mám rád/a děti, osobní poslání - rozvoj osobnosti, možnost ovlivnit jedince (dítě), osobní zkušenost, peníze, seberealizace (baví mě učit), rodinná tradice

Faktor - model „dobrý učitel“:

pedagog, přátelský přístup, s autoritou, respektem, nemanipulovatelný, vztah k dětem, odolný vůči vnějším tlakům, kvalifikovaný, předávat morální hodnoty, tolerantní, empatický

Faktor - vlastnosti, které by učitel mít neměl:

nepřátelský, bez respektu, nemá rád děti, bez znalostí, lehce ovlivnitelný, nekomunikativní, přecitlivělý, arogantní, neinformovaný - celoživotní vzdělávání, orientace v aktuálních problémech, netolerantní, slaboch

Faktor - problémové situace na praxi:

protektivní a agresivní rodiče, problémové situace učitel - žák - nezvládnutí situace, nekázeň dětí, agrese dětí, inkluze - více žáků se speciálními potřebami, bez podpory školy - rodiče můžou vše, neinformovanost učitelů - neví jak mají zvládat nadstandardní situace, neodpovídají učební látce ve škole, soukromé školy - peníze na hlavu studenta - nemůžeme se zbavit žáků, nepozorní žáci - roztěkanost, mobily - technika

Faktor - pozitivní zkušenost z praxe:

přátelský přístup ze strany učitelů, školy, dětí, zábava, práce - peníze druhotný faktor, více tolerantnější, trpělivější, pochopení empatie ke studentům

Celková reflexe - faktory, které studenti zaznamenali jako ovlivňující:

věková skupina dětí (menší děti - méně kázeňských problémů), možnost formovat, ovlivňovat, zátěž, stres, osobní rozvoj.

V celkové reflexi a rozhovorech se studenty bylo patrné ovlivnění jejich rozhodnutí „stát se pedagogem“ ať už sloužilo k potvrzení či vyvrácení původního stanoviska. Po zhodnocení výsledků polostrukturovaného rozhovoru byl výzkum zaměřen na stres, zátěžové situace a strategie zvládnání stresu a celkový dopad zážitků z praxe na motivaci studentů.

Další část výzkumu probíhal formou dotazníku, kterou popisuje Ferjenčík (2010) jako metodu, při které zadáváme stejnou sadu otázek vyššímu množství respondentů. Tato metoda je podobná psané formě standardizovaného interview. Dotazník řeší problém s časovou prodlevou a usnadňuje práci s daty. Jeho nevýhody jsou celkově nižší flexibilita vůči respondentům, nižší srozumitelnost otázek. Pro vyšší kvalitu výsledků je nutno zaměřit se na formulaci otázek a to takovým způsobem, aby byly srozumitelné různým typům zkoumaných osob (vysokoškolák, dělník).

Při tvorbě dotazníku jsem zvažovala možnosti kantorů i studentů vyplnit dotazníky elektronicky. Žáci však byli ochotni vyplňovat dotazníky v rámci výuky, kde nebylo možné zajistit všem žákům přístup k počítači. Proto jsem zvolila tištěnou verzi dotazníku s kódem, který se skládal z počátečních písmen jejich matky a data jejího narození (viz příloha 2). Položky v dotazníku jsem sestrojila z faktorů, které jsem získala z polostrukturovaného rozhovoru a dále jsem použila některé položky z výzkumů Vránové a Kubíka (2014) uvedené v teoretické části (motivační faktory dle výzkumu Gallup Organization).

Jako hodnotící škála byla zvolena Likertova škála, kterou popisuje Břicháček (1978) jako metodu sumativních odhadů, která byla navržena Likertem v roce 1932. Tato škála měla nahradit metodu zdánlivě stejných intervalů, která byla komplikovaná a vyžadovala

vyšší časovou náročnost, protože jednotlivé škály musely být při posuzování vyhodnoceny experty. Oproti tomu, nová metoda umožnila předložit jednotlivé výroky respondentům přímo a umožnit jim zapsat svůj souhlas, či nesouhlas s různými druhy otázek. Pokud vytváříme škálu, musíme vycházet z tvrzení vztahujícího se k tématu. Toto tvrzení pak potvrzujeme určitým počtem kategorií, které potvrzují souhlas, či nesouhlas k jednotlivým tvrzením. Aby byla tato metoda úspěšná, musí mít dostatečný počet jednotlivých výroků, které se vztahují k celkovému tématu, vyjadřují postoj k sledovanému jevu, jsou jasně formulované a mají stejnou váhu. Při pólování výroků musíme dbát na stejné zastoupení obou druhů otázek (Břicháček, 1978).

Pro odpovědi na testové položky byla použita Likertova škála (tab. 2), které jsem přisoudila tyto hodnoty:

Tabulka 2 Škála dotazníku

Stupně	Položky škály
1	Vůbec nevystihuje
2	Spíše nevystihuje
3	Nevím
4	Spíše vystihuje
5	Úplně vystihuje

Poslední metodou výzkumu je standardizovaný dotazník SVF 78, který měří strategie zvládání stresu. Výsledky z dotazníků zaměřující se na motivace studentů k pedagogické činnosti budou porovnávány s výsledky před a po absolvování praxe s dalším dotazníkem SVF 78 - strategie zvládání stresu. K interpretaci výsledků budou použity informace z manuálu dotazníku. V uvedených výsledcích budou výsledky kategorií i jednotlivých subtestů.

Interpretace subtestů z dotazníku SVF 78

1. Položka (PDH) Podhodnocení, zachycuje strategii jedince snižovat schopnost vlastní reakce na zátěžovou situaci, nebo ji naopak nadhodnocovat.
2. Položka (ODV) Odmítání viny, jedinec má tendenci odmítat připustit si vliv zátěže a má tendenci se přetěžovat.
3. Položka (ODK) Odklon, snaha jedince k odvrácení zátěže, pomocí psychického stavu, nebo pomocí odvrácení zátěže.

4. Položka (NUS) Náhradní uspokojení, jedinec zmírňuje stresovou situaci pomocí vnějších odměn.
5. Položka (KOS) Kontrola situace, jedinec se snaží získat kontrolu nad stresovou situací, analýzou problému, plánováním zlepšení stavu a aktivním zásahem do situace.
6. Položka, (KOR) Kontrola reakcí, jedinec se snaží mít kontrolu nad svými emocemi a snaží se neprojevat se na venek.
7. Položka (PSI) Pozitivní sebeinstrukce, Jedinec má silnou víru ve své schopnosti a kompetence řešit stresovou situaci.
8. Položka (PSO) Potřeba sociální opory, zachycení tendence navázání bližších mezilidských vztahů pro získání podpory při řešení zátěžové situace.
9. Položka (VYH) Vyhýbání se, snaha vyhnout se zátěžové situaci.
10. Položka (ÚNT) Únikové tendence, snaha vyváznout ze stresové situace, avšak může se vyznačovat sníženou pohotovostí.
11. Položka (PER) Perservace, neschopnost myšlenkově se odpoutat od nepříjemné situace.
12. Položka (RZG) Rezignace, jedinec sám hodnotí neschopnost řešit problémové situace.
13. Položka (SEB) Sebeobviňování, citlivost na sklíčení a obviňování druhých z chyb.
14. Položka (POZ 1) Strategie přehodnocení a strategie devalvace se skládá ze subtestů Podhodnocení (1) a Odmítání viny (2).
15. Položka (POZ 2) Strategie odklonu, skládá se ze subtestů Strategie odklonu (3) a Náhradního uspokojení (4).
16. Položka (POZ 3) Strategie kontroly, se skládá ze subtestů Kontrola situace (5), Kontrola reakcí (6) a subtestu Pozitivní sebeinstrukce (7).
17. položka (POZ) Pozitivní strategie, skládá se ze subtestů 1-9.
18. položka (NEG) Negativní strategie se skládá ze subtestů 10-13.

Po sběru dat byla činnost zaměřena na zpracování výsledků deskriptivní statistiky v tabulce programu Microsoft Excel, kdy byly jednak porovnány výsledky hrubých skóre jednotlivých škál u obou dotazníků a nadále také korelovány (výsledky prvního a druhého měření vlastního dotazníku se standardizovanou metodou dotazníku SVF 78).

2.4 Realizace výzkumu

Výzkum proběhl na školách GJB a Spgš v Přerově a střední odborné školy AHOL v Ostravě. Obě školy mají programy vzdělávání zaměřující se na pedagogickou činnost. Na SŠ GJB v Přerově jsou obory předškolního a mimoškolního vzdělávání, kde byly testovány čtyři třídy prvních ročníků, které šli studenti poprvé na praxi a dále druhé ročníky pedagogického lycea (dvě třídy). V Ostravě výzkum probíhal u druhého ročníku pedagogického lycea. Všechny zmíněné třídy měly plánovanou první pedagogickou praxi v MŠ v květnu 2019. Dále pak byly osloveny, před realizací výzkumu, třetí a čtvrté ročníky.

Na začátku realizace jsem oslovila ředitelky příslušných škol a poprosila je o spolupráci dva měsíce před praxí. Etické otázky výzkumu byly ošetřeny už samotnou školou, která nechává žáky podepisovat formulář o souhlasu uveřejnění výstupů žáků školou (pro různé práce na soutěže a jiné). Při rozdávání formulářů byli žáci informováni o účelu dotazníku (zdroj dat pro bakalářskou práci) a o anonymitě dotazníků (udávají pouze věk, pohlaví a zvolený kód).

V první fázi před zahájením výzkumu byli osloveni studenti třetích a čtvrtých ročníků, kteří již absolvovali pedagogickou praxi. Formou polostrukturovaného rozhovoru jsem získala informace týkající se jejich praxe a jejich představ o roli pedagoga (jaký by měl učitel být, aby zvládal podmínky na pracovišti). Z jejich odpovědí byl pak sestaven dotazník, který byl následně předkládán nižším ročníkům ve dvou fázích v tištěné verzi. Dotazníky jsem nezpracovávala elektronicky, protože nebylo možné zajistit přístup všem studentům k počítačům, tak aby výzkum nenarušil výuku.

Dotazník byl rozdán učitelům příslušných tříd, kde jednotliví žáci zodpověděli otázky podle pokynů v dotazníku na přední straně. Vyplněné dotazníky byly vybrány před nástupem na praxi. Následně žáci navštěvovali místa praxe do konce května 2019.

V poslední části výzkumu dostali žáci po příchodu z praxe (začátek června 2019) stejný dotazník, rozšířený o dojmy z praxe (2 otázky) a dále dotazník SVF 78 - strategie zvládnání stresu.

2.5 Práce s daty a výsledky výzkumu

Po ukončení práce sběru dotazníků byla všechna data ručně administrována. Dotazníky motivace budoucích pedagogů a dotazník SVF 78, byly dále převáděny a zpracovávány v programu Microsoft Excel, další analýzy dat a matematické výpočty byly provedeny ve statistickém programu STATISTICA. Během administrace bylo nutné odstranit 27 dotazníků z důvodu nekompletních dat, kdy nebylo možné dohledat zmíněné respondenty ani data doplnit.

Převedená data byla rozdělena do škál podle jednotlivých položek dotazníku. U dotazníku motivace byla data z naměřených hodnot, které studenti vyplnili před praxí a po praxi. Následně byl proveden výpočet hrubých skóre součtem jednotlivých hodnot položek

u každého respondenta. Dále byl vypočítán rozdíl obou skóre, který později sloužil ke korelaci. Výsledky dotazníku byly testovány metodou hlavní osy s normalizovanou rotací VARIMAX a následně byla provedena faktorová analýza, kdy byly zjištěny dva hlavní faktory. U dotazníku, který byl rozdáno po praxi, byly zvláště vyhodnocené otázky navíc týkající se faktorů praxe a motivace žáků ke studiu pedagogického oboru. Naměřené hodnoty slouží pouze k deskripci a procentuálnímu zobrazení obecných postojů žáků k základní problematice práce. Tyto výsledky byly zpracovány do vizuální podoby výšečových grafů.

Dotazník SVF 78 byl převeden do formy Excelové tabulky, kdy jednotlivé škály představovaly odpovědi studentů na jednotlivé položky. Následně byly vypočteny hrubé skóre a T-skóre u položek ve vyhodnocovacím listu. K porovnávání obou dotazníků byly použity pouze výsledky hrubých skóre.

Tabulka 3 Položky z vyhodnocovacího archu dotazníku SVF 78

	Zkratka	Znění položky
1	PDH	Podhodnocení
2	ODV	Odmítání viny
3	ODK	Odklon
4	NUS	Náhradní uspokojení
5	KOS	Kontrola situace
6	KOR	Kontrola reakcí
7	PSI	Pozitivní sebeinstrukce
8	PSO	Potřeba sociální opory
9	VYH	Vyhýbání se
10	ÚNT	Únikové tendence
11	PER	Perseverace
12	RZG	Rezignace
13	SEB	Sebeobviňování
14	POZ 1	Strategie přehodnocení a strategie devalvace
15	POZ 2	Strategie odklonu
16	POZ 3	Strategie kontroly
17	POZ	Pozitivní strategie
18	NEG	Negativní strategie

U uvedených položek (tab. 3) z dotazníku SVF 78, byly jednotlivé hrubé skóre korelovány dle Spearmana v programu STATISTICA s výsledky rozdílu hrubých skóre u obou zjištěných faktorů. Nakonec byly výsledky porovnány s hypotézy, které byly stanoveny na začátku výzkumu.

2.5.1 Výpočet hrubých skóre

Nejdříve byly provedeny základní výpočty hrubých skóre (dále HS) u dotazníků motivace studentů k pedagogickému oboru. Výpočet HS byl proveden v programu Microsoft Excel (tab. 4) součtem jednotlivých odpovědí každého respondenta v řádku. Kromě jednotlivých skóre byl proveden výpočet i celkových skóre jednotlivých kategorií, kdy můžeme porovnávat skóre jednotlivých kategorií u prvního o a druhého měření, které představuje výsledky dotazníků před pedagogickou praxí a po praxi. Následně byl vypočítán rozdíl druhého a prvního měření.

Tabulka 4 Výsledky průměrů hrubých skóre u jednotlivých měření

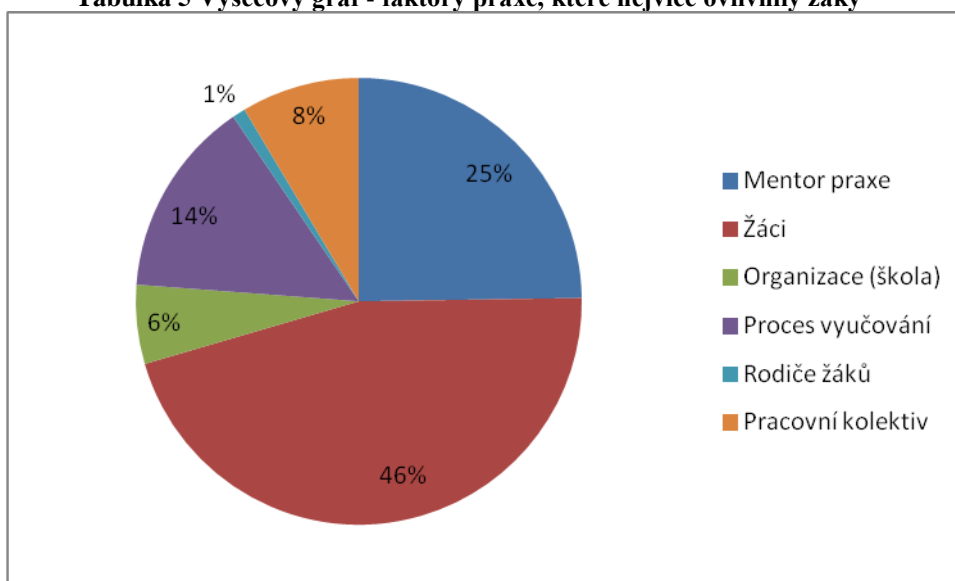
	HS- Před	HS- Po	Rozdíl HS- Před a HS- Po
Celkem	6072	6389	317

Legenda k tabulce 4: HS = hrubé skóre, HS - před = výsledky dotazníků motivace před pedagogickou praxí, HS - Po = výsledky dotazníků motivace po pedagogické praxi, Rozdíl HS = Rozdíl výsledku měření hrubých skóre před pedagogickou praxí a po pedagogické praxi

Vyšší hodnoty naměřených skóre poukazují na zvýšenou motivaci studentů po absolvování praxe. Abychom získali kladné hodnoty k dalšímu testování, byl proveden rozdíl druhého měření s prvním. Výsledky rozdílů naměřených skóre byly dále použity ve Spearmanově korelaci.

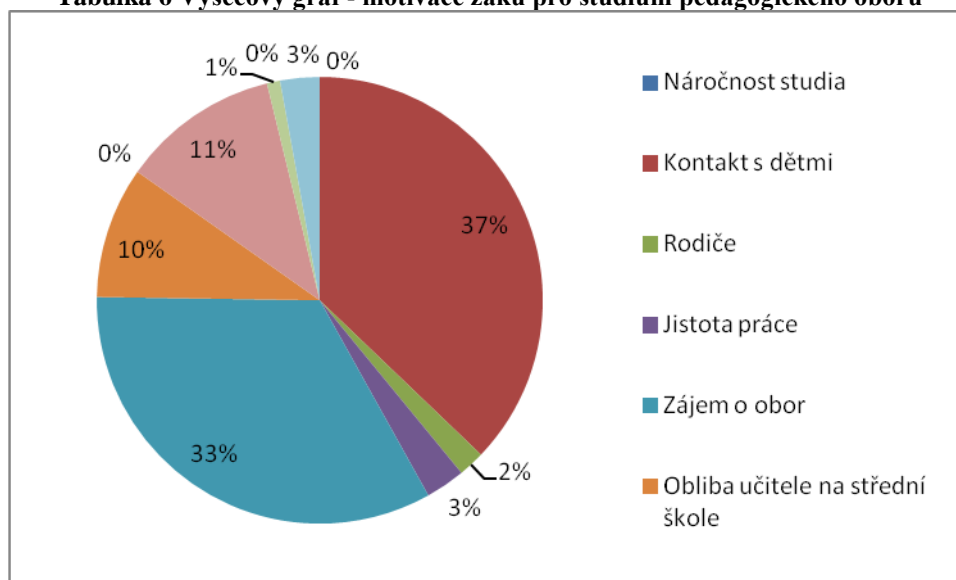
V následujících tabulkách (tab. 5, 6) výšečových grafů jsou uvedeny výsledky z posledních dvou otázek uvedených v druhé etapě testování v dotazníku motivace, které se zaměřily na faktory praxe, které nejvíce ovlivnily žáky a jejich celkovou motivaci pro studium pedagogického oboru.

Tabulka 5 Výšečový graf - faktory praxe, které nejvíce ovlivnily žáky



Výsledky prvního grafu ukazují, že nejvyšší procento žáků považuje za hlavní faktory především samotné žáky (46%), dále mentora praxe (25%) a pak samotný proces vyučování (14%).

Tabulka 6 Výšečový graf - motivace žáků pro studium pedagogického oboru



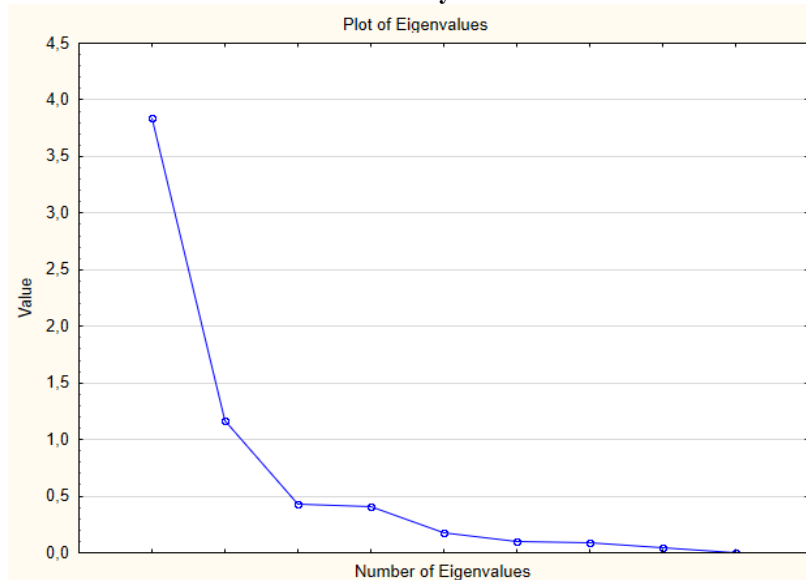
Výsledky grafu zjišťující hlavní faktory, které motivují žáky ke studiu pedagogického oboru. Ukazují, že nejvyšší procento žáků považuje za hlavní faktory především kontakt s dětmi (37%) a zájem o obor (33%), a dále možnost realizace svých koníčků (11%) a vzor učitele ze střední školy (10%).

2.5.2 Faktorová analýza

Faktorová analýza je dle Reiterové (2008) matematicko-statistická metoda, která se používá při výzkumu, kdy je nutné snížit počet základních měřených vlastností na faktory, které se dále využívají při korelaci. Hlavním představitelem faktorové analýzy je Charles Spearman, který se zabýval představou obecného faktoru, jehož účinnost lze aplikovat i na ostatní baterie testů inteligence. Obecný faktor působí ve všech korelačních maticích s faktory specifickými a četnost pak odpovídá počtu proměnných. Výsledkem faktorové analýzy je korelační matice ve vztahu k testům a faktorům. Výsledné údaje, faktorové náboje nabývají hodnot od -1 do +1, znázorňují pak korelaci mezi testy a zmíněnými faktory.

Výsledky získané z dotazníků, zaměřené na motivaci studentů pedagogických škol byly srovnávány s výsledky Dotazníků SVF 78. Pro porovnání výsledků byl dotazník podroben faktorové analýze. Dotazník byl testován metodou hlavní osy s normalizovanou rotací VARIMAX. Účinnost faktorů lze sledovat v Excelové tabulce (tab. 7) s výsledky znázorněnými podmíněným formátováním.

Tabulka 7 Microsoft Excel - Metoda hlavní osy s normalizovanou rotací VARIMAX



Výsledky poukazují na více než jeden faktor. Pomocí faktorové analýzy se dále rozdělují jednotlivé položky k příslušným faktorům (tab. 8).

Tabulka 8 Microsoft Excel - Faktorová analýza

Položka	F1	F2		Znění položky v dotazníku Motivace
1	0,76	0,10		Po ukončení studia se chci věnovat pedagogické činnosti.
2	0,53	0,11		Studium pedagogického oboru je moje první volba.
3	0,66	0,16		Pracuji rád/a s dětmi.
4	0,11	0,29		Nemám problém ukáznit zlobivé děti.
5	0,43	0,38		Jsem chápavý/á a trpělivý/á vůči problémům a potřebám dětí.
6	0,74	0,15		Pedagogická činnost mě baví a mohu se v ní realizovat.
7	0,08	0,24		Nepříjemní rodiče mi nemůžou zkazit příjemný den.
8	0,03	0,62		Konfliktní situace s agresivními dětmi zvládám s klidem.
9	0,26	0,45		Nemám problém vycházet s dalšími učiteli.
10	0,35	0,42		Nevadí mi časté změny programu a časová náročnost učitelské profese.
11	0,13	0,74		Nevadí mi pracovat s problémovým dítětem.
12	0,14	0,58		Nevadí mi pracovat s žákem se specifickými poruchami.
13	0,29	0,26		Při pedagogické činnosti vyžaduji plnění vždy všech povinností, kázeň
14	0,41	0,28		Na práci s dětmi se vždy pečlivě připravím, mám ve věcech pořádek.
15	0,55	0,16		Atmosféra a vedení školy mi přijdou příjemné
Rozptyl	19%	15%	Celkem	33%

Naměření dvou faktorů vysvětluje třetinový rozptyl odpovědí na položky (33%) Výsledné faktory (F1 a F2), byly pojmenovány na základě položek, se kterými nejvíce korelovaly (vyznačené silně). Jednotlivé položky a jejich sílu je možné porovnat pomocí podmíněného formátování, u kterého bylo přidáno znění jednotlivých položek. Z těchto položek pak byly sestaveny názvy faktorů (tab. 9).

Tabulka 9 Microsoft Excel - Výsledné faktory

Pojmenování faktorů
F1- Práce pedagoga
F2- Problémové situace ve škole

Položky dotazníku, které nejvíce korelovaly (nejvyšší naměřené hodnoty) se u prvního faktoru týkaly problematiky samotné pracovní činnosti pedagoga.

2.5.3 Spearmanova korelace

Na základě stanovených hypotéz byla provedena Spearmanova korelace rozdílu hrubých skóre z dotazníku motivace studentů pedagogických oborů (před a po praxi) a

výsledky škál (výslednými kategoriemi a jednotlivými subtesty) z dotazníku SVF 78 v programu STATISTICA.

Tabulka 10 Spearmanova korelace rozdílů hrubých skóreů

	F1 rozdíl Spearman r	F1 rozdíl p- hodnota	F2 rozdíl Spearman r	F1 rozdíl p- hodnota
PDH	0,047686	0,629053	0,070012	0,477895
ODV	-0,162131	0,098451	0,090838	0,356750
ODK	-0,042468	0,667085	0,275826	0,004399
NUS	0,089473	0,364050	0,155851	0,112378
KOS	0,106195	0,280945	0,183734	0,060631
KOR	0,063340	0,520929	0,289194	0,002771
PSI	0,052273	0,596400	0,228488	0,019059
PSO	0,173544	0,076649	-0,061195	0,535169
VYH	0,165999	0,090572	0,026925	0,785122
ÚNT	-0,026357	0,789556	-0,074510	0,450004
PER	-0,113426	0,249288	0,007315	0,940964
RZG	-0,190579	0,051491	-0,161533	0,099715
SEB	-0,057180	0,562330	-0,025707	0,794624
POZ 1	-0,020498	0,835582	0,087139	0,376748
POZ 2	0,047022	0,633844	0,246895	0,011115
POZ 3	0,074658	0,449098	0,280703	0,003726
POZ	0,063256	0,521481	0,241206	0,013184
NEG	-0,120855	0,219417	-0,057441	0,560549

Legenda k tabulce 10: r = Spearmanův korelační koeficient, p – hladina významnosti

Ve výsledné tabulce (tab. 10) je možné sledovat výsledky Spearmanovy korelace, kdy nabývá významnosti u koeficientu r od 1, -1 a hodnoty $p < 0,05000$. V záhlaví tabulky jsou škály rozdělené podle faktorů. U prvního faktoru, Práce ve škole, nebyly zaznamenány žádné signifikantní výsledky. Výsledky druhého faktoru, Problémové situace ukazují signifikantně významné hodnoty u kategorie pozitivních strategií zvládání stresu u subtestů Poz 2, kdy $r = 0,247$ a $p = 0,011$ (subtest 3 Odklon) a POZ 3, kdy $r = 0,280$ a $p = 0,003$ (subtest 6 KOR- Kontrola reakcí, subtest 7 PSI- Pozitivní sebeinstrukce).

2.6 Interpretace výsledků

Výsledky hypotéz z naměřených hodnot Spearmanovy korelace, kdy nabývá významnosti u koeficientu r od 1, -1 a $p < 0,05$. Naměřené výsledky korelovaly pouze s druhým faktorem Problémové situace ve škole, a proto ve výsledku není první faktor uveden.

H1: Pozitivní strategie zvládnání stresu souvisí s nárůstem motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.

Na základě Spearmanova koeficientu ($r = 0,241$) a naměřené hladinou významnosti ($p = 0,013$) hypotézu přijímáme.

H2: Negativní strategie zvládnání stresu souvisí se snížením motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.

Na základě Spearmanova koeficientu ($r = -0,057$) a naměřené hladinou významnosti ($p = 0,561$) hypotézu nepřijímáme.

H3: (POZ 1) Strategie podhodnocení a devalvace viny souvisí s nárůstem motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.

Na základě Spearmanova koeficientu ($r = 0,087$) a naměřené hladinou významnosti ($p = 0,377$) hypotézu nepřijímáme.

H4: (POZ 2) Strategie odklon souvisí s nárůstem motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.

Na základě Spearmanova koeficientu ($r = 0,247$) a naměřené hladinou významnosti ($p = 0,011$) hypotézu přijímáme.

H5: (POZ 3) Strategie kontroly souvisí s nárůstem motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.

Na základě Spearmanova koeficientu ($r = 0,280$) a naměřené hladinou významnosti ($p = 0,003$) hypotézu přijímáme.

2.7 Diskuze

Cílem výzkumu bylo zjistit vztah mezi motivací u studentů středních pedagogických škol a strategiemi zvládání stresu. Dále poukázat na problematiku motivace dnešních středoškolských studentů pedagogických oborů, kteří v období adolescence, kdy většina z nich ještě není schopna představit si zátěž budoucího povolání, jsou nuceni volit svou profesní orientaci, jak se o tématu zmiňují Langmajer a Krejčířová (2006). V Moderní pedagogice Průcha (2009) popisuje velký zájem o vysokoškolské studium pedagogiky, avšak s rychlým poklesem tohoto zájmu už v prvním ročníku studia. Pokračovat ve studiu pedagogického oboru chtělo pak pouze 68% studentů a zanechat studia 15% dotazovaných. Svobodová et al. (2017) uvádí, že studentům musí jejich práce připadat smysluplná, musí mít jasný cíl a představu o vzdělávání a své roli pedagoga.

Výzkumy, které jsou zaměřeny na pedagogické pracovníky, hledají souvislosti u témat motivace pedagogů a působení stresu na pedagogické pracovníky s dalšími faktory. Učitelé se pak následně rozhodují, jestli je práce pedagoga naplňuje a chtějí na své pozici zůstat, jako u výzkumu Hanušové et al. (2017). Studie srovnává motivaci k odchodu českých učitelů s jejich spokojeností v zaměstnání, kdy výsledky ukazují, že dvě třetiny respondentů shledávají zaměstnání pedagoga stresové. Dále pak ve skupině movers (nerozhodní učitelé) si ponechalo záměr změnit zaměstnání 58% respondentů. Moje práce sleduje motivaci začínajících učitelů, kteří mají středoškolské vzdělání.

Dotazník vlastní tvorby, který měří motivaci studentů pedagogických oborů, byl zadán studentům v druhé části výzkumu (po praxi). Naměřené výsledné hodnoty dotazníku ukazují subjektivní hodnocení studentů praxe a jejich volbu hlavního faktoru, který představuje nejdůležitější motivační stimuly praxe, a to žáky (46%), mentora praxe (25%) a samotný proces vyučování (14%). Další výsledky ukazují hlavní volbu faktoru motivující studenty ke studiu pedagogického oboru, kontakt s dětmi (37%), zájem o obor (33%), vzor učitele ze střední školy (10%) a možnost realizace svých koníčků (11%).

Ve výzkumu, který uvádí S. Hanušová et al. (2017) můžeme u začínajících učitelů zaznamenat naměřený rozdílný pohled na možnost setrvat na škole nebo odejít, a to v závislosti na dobrém pocitu z trávení času s žáky ve třídě, spokojenosti s výkonem žáků, zájmu o studium ze strany žáků a uznání učitele jako autority.

Srovnáním výsledků v bakalářské práci s výše zmíněným výzkumem můžeme vidět podobný výsledek, kdy studenti uvádějí jako hlavní motivační faktor práci a kontakt s dětmi. Pokud mají studenti pozitivní zkušenost s vedením dětí a atmosféra ve třídě je příjemná, zvýší se jejich motivace ke studiu.

Vránová a Kubík (2014) ve svém výzkumu motivace učitelů vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců v neřídících pozicích, došli k přehledu nejdůležitějších faktorů v pořadí, 1. vybavení pracoviště, 2. jistota zaměstnání do budoucna, pocit užitečnosti a důležitosti vykonávané práce, 3. Dobré vztahy s managementem, 4. možnost dělat to, v čem jste dobrý, 5. dobrý úzký pracovní kolektiv, 6. pocit spravedlnosti v odměňování, pracovní podmínky, 7. výše mzdy, 8. přesné informace o tom, co se po Vás chce, 9. autonomie.

Vzhledem k tomu, že žáci byli pouze na praxi a ne v zaměstnání, nebyly shledány důležité faktory výška mzdy a jistota budoucí práce, ale spíše faktory související s dřívějšími pedagogickými vzory a mentory (dobré vztahy s managementem, možnost dělat to, v čem jste dobrý, dobrý úzký pracovní kolektiv, pocit spravedlnosti v odměňování, pracovní podmínky, přesné informace o tom, co se po Vás chce, autonomie) a možnosti realizovat se (zájmy).

Výsledky poukazují na důležitou roli vnější motivace studentů, prostřednictvím jejich vzorů. Pokud měli žáci dobré pedagogické vedení a odnesli si z praxe pozitivní zkušenost, projevila se tato zkušenost na výsledcích dotazníků motivace, kdy výsledky HS nabývaly v celkovém měření vyššího skóre po praxi, než před praxí. Ze závěrečných hodnot lze usuzovat, že studenti byli po praxi více motivovaní než před samotnou praxí a odnesli si tedy pozitivní zkušenost, která posílila jejich motivaci ke studiu pedagogického oboru.

Ve výzkumu Očekávání budoucích učitelů MŠ, kdy bylo dotazováno 146 uchazečů o bakalářské studium na JU V Českých Budějovicích, dotazovaní studenti uváděli počátek úvah nad volbou učitelské kariéry už na základní škole, kdy se aktivně podíleli na různých zájmových činnostech, jako je vedení a organizování kroužků a táborů. Prostřednictvím této práce se realizovali, připadala jim smysluplná, kdy mohli ovlivnit smýšlení a následný rozvoj dětí. Budoucí pedagogové MŠ mají jasný cíl a představu o vzdělávání a své role pedagoga, kterou si vytvářeli často už v pubertě (Svobodová et al., 2017).

Celkově byly ve výzkumu potvrzeny tři hypotézy, představující pozitivní korelaci s faktorem F2 Problémové situace ve škole s pozitivními strategie zvládnání stresu a to u

subtestů Odklon, který představuje snahu vyhnout se stresovým situacím, Kontroly reakcí, zachycující snahu o potlačení silných emocí tak, aby příznaky stresu na jedinci nerozpoznal někdo jiný a Pozitivní sebeinstrukce, která představuje víru v sama sebe a své schopnosti vyrovnat se stresem a zátěžovou situací. Hypotézy, které se nepotvrdily, zahrnují negativní strategie zvládání stresu (NEG) a u pozitivní strategie (POZ 1) představující subtesty Podhodnocení a Odmítání viny.

Pozitivní strategie zvládání stresu byly naměřené také u výzkumné studie českých vyučujících na ZŠ, kdy výsledky ukazují na využívání více pozitivních než negativních copingových strategiích během zátěžové situace (Smetáčková et al. 2019).

Studenti pedagogických středních škol tedy nepodhodnocují vlastní sílu zvládnout stresovou situaci, jsou schopni být odpovědní ve stresové situaci, mají víru ve vlastní schopnosti. Dále, pokud mají možnost, předcházejí střetu se zátěžovou situací a na venek nedají znát ovlivnění stresovou situací.

Mezi nedostatky při realizaci výzkumu řadím malé množství mužů ve výzkumu, kdy uvádím výsledky za celou skupinu, dále vyšší návratnost nevyplněných, nebo částečně vyplněných dotazníků vzhledem k tomu, že praxe bývají na konci roku, kdy se pořádají různé výlety (už během května) a akce, a proto je účast žáků ve třídách nižší, než jsem předpokládala (celkem jsem měla připraveno 180 dotazníků podle počtu tříd a studentů). Po zpracování výsledků dotazníku jsem také zjistila, že dotazník měří dva faktory, kdy bych nyní faktor práce pedagoga, který mi nekoreloval s dotazníkem SVF 78, spojila s otázkami na konci druhého měření a data prezentovala pouze jako ukazatele motivačních činitelů. Následně bych se zaměřila více na faktor Problémové situace ve škole a obohatila jej o další položky.

Jako pozitivní přínos práce vidím tvorbu vlastního dotazníku a srovnávání oblastí motivace se strategiemi zvládání stresu již u adolescentů na středních školách, kdy jsou jejich rozhodnutí ovlivněné především vnějšími motivačními faktory prostředí.

ZÁVĚR

Na začátku výzkumu jsem chtěla poukázat na vysokou ztrátu motivace při samotném studiu pedagogického oboru a vysoký vliv stresu při výkonu pedagogické profese. Žáci se sice při praxi nezapojí plně do pracovního procesu, mohou si však na základě pozitivní nebo negativní zkušenosti zvýšit nebo snížit svoji motivaci ke studiu.

Výsledky deskriptivní statistiky ukazují, že nejvyšší procento ovlivnění studentů na praxi mají faktory žáci (46%), mentor praxe (25%) a proces vyučování (14%). Dále byly naměřeny nejvyšší hodnoty u motivace žáků ke studiu u faktorů kontakt s dětmi (37%), zájem o obor (33%), následně vzor učitele ze střední školy (10%) a možnost realizace svých koníčků (11%). Při srovnání hodnot HS (zvýšení HS o 317 proti výsledkům z prvního měření), u zhotoveného dotazníku motivace žáků pedagogických oborů, je možné zaznamenat, že většina žáků byla s praxí spokojena a jejich motivace se po praxi zvýšila.

Ve stanoveném cíli výzkumu práce uvádím předpoklad vztahu mezi výsledky dotazníků strategie zvládání stresu u studentů pedagogických oborů s dotazníkem monitorující pokles či nárůst motivace u pedagogické činnosti po odborné praxi. Výsledky ukazují signifikantní závislost pozitivních zátěžových strategií u faktoru problémové situace ve škole s nárůstem motivace u studentů v hodnoceném dotazníku po praxi. Ze stanovených výzkumných hypotéz byly přijaty hypotézy H1, H3 a H4 a vyvráceny H2 a H3. U přijatých hypotéz výsledky pozitivně korelovaly u kategorie POZ 3 subtest Odklon a kategorie POZ 2 subtesty Kontrola reakcí a Pozitivní sebeinstrukce. U studentů pedagogických oborů převládají pozitivní strategie zvládání zátěže, kdy se projevuje jejich sebedůvěra v oblasti vlastních kompetencí a možnosti zvládnout stresovou situaci, dále možnost vyhnout se problémové situaci a snaha potlačovat emoce a nedat najevo rozrušení v krizové situaci.

Přínos své práce vidím u zvoleného výzkumného vzorku, kdy se zaměřuji na skupinu budoucích pedagogů, u které je možné zaznamenat první důsledky negativního i pozitivního působení vnějších faktorů, na celkovou motivaci ke studiu. Většina studií se zaměřuje na výzkumy vysokoškolských studentů a pedagogů, kteří byli podrobena už dřívějším vlivům a dokážou se více rozhodovat na základě vnitřní motivace. Dále se výzkumy zabývají motivací a působením stresu při vykonávání pedagogické činnosti (syndrom vyhoření), nebo zkoumají zvláště studenty a jejich motivaci ke studiu obecně.

Hlavní přínos práce vidím ve zvolení výzkumného vzorku a v porovnání motivace a strategie zvládnání stresu už při prvních pedagogických praxích, které mohou zásadně ovlivnit rozhodnutí žáků při jejich budoucím vývoji, kdy jejich rozhodnutí závisí silně na vnější motivaci. Jako pozitivní dále shledávám, že studenti na školách mají zázemí ze strany učitelů a mentorů, kdy si ve větší míře odnášejí pozitivní zážitky z praxe.

SOUHRN

Ve své bakalářské práci jsem porovnávala měnící se motivaci u studentů pedagogických SŠ před pedagogickou praxí a po pedagogické praxi, s výsledky testu měřící odolnost vůči stresu. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

Teoretická část diplomové práce popisuje v první kapitole pojem motivace, její teorie, dále se zaměřuje na motivaci a volbu povolání u adolescentů. Následně je zaměřena na výsledky výzkumů v oblasti motivace pedagogů. Další kapitola se zabývá problematikou stresu, syndromu vyhoření, strategií zvládnání stresu a výzkumy projevu stresu a zátěžových situací v pedagogickém procesu.

V empirické části jsou formulovány výzkumné cíle a hypotézy, které jsou odvozené z teoretické části. Cílem výzkumu bylo srovnání motivace u středoškolských studentů pedagogických oborů AHOL v Ostravě a GJB a Spgš v Přerově (N=105), prostřednictvím zhotoveného dotazníku, který studenti dostali nejdříve před praxí a následně po praxi, s výsledky dotazníku SVF 78, který měří strategie zvládnání stresu. Před realizací výzkumu byla použita kvalitativní metoda sběru dat pomocí polostrukturovaného rozhovoru u studentů třetích ročníků pedagogických oborů. Z výsledků byly určeny faktory, které ovlivňují motivaci studentů, nejvíce během praxe. Nejdůležitější z faktorů byly problémové a pozitivní poznatky z praxe, díky kterým byl následně zhotoven dotazník a další dotazníková metoda (dotazník SVF 78). Srovnávání výsledků bylo provedeno v programu STATISTIKA Spearmanovou korelací rozdílů hrubých skóre u měření dotazníku motivace (před a po praxi) se škálami HS z dotazníku SVF 78.

U naměřených hodnot nebyla nalezená žádná souvislost s faktorem práce pedagoga. U druhého faktoru, problémové situace ve škole, byla shledána korelace u naměřených hodnot škál POZ, POZ 2 a POZ 3, které představují pozitivní strategie zvládnání stresu u subtestů Strategie odklonu a Strategie kontroly. U POZ 1 a NEG nebyla shledána žádná signifikantní souvislost. Dále byly naměřeny pozitivní korelace u subtestu Odklon, který představuje snahu vyhnout se stresovým situacím (součástí POZ 2). Tyto pozitivní korelace byly následně naměřeny také u subtestů Kontroly reakcí (součástí POZ 3, snaha o potlačení silných emocí tak, aby situaci nerozpoznal někdo jiný) a Pozitivní sebeinstrukce (součástí POZ, víra ve vlastní kompetenci a schopnost vyrovnat se zátěžovou situací). Na

základě výsledků ze Spearmanovy korelace byly potvrzeny hypotézy H1, H3 a H4 a vyvráceny H2 a H3.

Potvrdily se hypotézy, které se přiklánějí k souvislostem s pozitivními strategiemi zvládání stresu.

H1: Pozitivní strategie zvládání stresu souvisí s nárůstem motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.

H3: (POZ 1) Strategie podhodnocení a devalvace viny souvisí s nárůstem motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.

H4: (POZ 2) Strategie odklon souvisí s nárůstem motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.

Nepotvrdily se hypotézy související s negativními strategiemi zvládání stresu a dále u POZ 1, který se skládá ze subtestů Podhodnocení a Odmítání viny, kde rovněž nebyly nalezené žádné souvislosti.

H2: Negativní strategie zvládání stresu souvisí se snížením motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.

H3: (POZ 1) Strategie podhodnocení a devalvace viny souvisí s nárůstem motivace ke studiu pedagogického oboru po absolvování praxe.

Výsledky výzkumné části potvrzují souvislost stresu a motivace studentů pedagogických středních škol. Studenti jsou v období adolescence citliví na vnější motivaci, a proto je může negativní zkušenost lehce ovlivnit u volby povolání. Pokud mají z praxe a školního prostředí pozitivní zkušenost, jejich volba se jen utvrdí. U studentů s kladnou zkušeností z praxe byly nalezeny výsledky pozitivní strategie stresu, vyhýbání se stresovým situacím a hledání pozitivních reakcí, dále kontrola negativních reakcí a nakonec víra ve vlastní kompetence a schopnost řešit problémovou situaci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Baštecká, B. et al. (2003). *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál.
- Brockert, S. (1993). *Ovládání stresu*. Praha: MELANTRICH.
- Břicháček, V. (1978). *Úvod do psychologického škálování*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.
- Davidji. (2019). *Odstresujte se*. Praha: Euromedia Group.
- Doležalová, I. (2007). *Zvládání školní zátěže z pohledu dospívajících*. (Nepublikovaná diplomová práce). Masarykova univerzita v Brně.
- El Helou, M., Nabhani, M., & Bahous, R. (2016). Teacher's views on causes leading to their burnout. *School Leadership & Management*, 36(5), 551-567. doi: 10.1080/13632434.2016.1247051
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., ... Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Homola, M. (1972). *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Humpolíček, P. (2014). *Stres a jeho zvládání v kontextu psychosomatiky a metabolických poruch*. Psychologický ústav FFMU. Získáno 8. dubna 2020 z <http://www.psychogon.cz/data/pdf/270-stres-a-jeho-zvladani-v-kontextu-psychosomatiky-a-metabolicky-poruch.pdf>
- Janke, W., & Erdmannová, G. (2003). *Strategie zvládání stresu*. Praha: Testcentrum.
- Kolman, L., Rymešová, P., Chýlová, H. & Gralton, L. (2012). *Motivace, produktivita a způsob života*. Praha: Linde Praha a.s.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Manju. (2018). Burnout in teachers: Causes, consequences and intervention. *Indian Journal of Health and Well-being*, 9(3), 510-512. Získáno 9. dubna 2020 z databáze Academic Search Complete.

- Moroviscová, E. (2008). *Profesia sestier a syndróm vyhorenia*. Praha: Florence.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: TRITON.
- Pavlas, I. (2011). *Výkonová motivace a interpersonální potřeby*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Popescu, M., Cirja, A., & Duminica, A. (2019). Stress and Coping Strategies among Teachers in Gymnasium Schools. *Journal of Experimental Psychotherapy*, 22(2), 15-23. Získáno 8. dubna 2020 z databáze Academic Search Complete.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Reiterová, E. (2008). *Základy psychometrie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Setyaningsih, U., Muchtarom, M., & Rejekiningsih, T. (2019). The Relationship between Education Students' Perceptions and Motivation towards Teacher Profession. The 2nd International Conference on Science, Mathematics, Environment, and Education. doi: 10.1063/1.5139848
- Smékal, V. (2009). *Psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal.
- Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., Pavlas-Martanová, V., Páchová, A., Francová, V., ... Ptáček, R. (2019). Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československá psychologie*, 63(4), 386-401. Získáno 8. dubna 2020 z databáze Academic Search Complete.
- Svobodová, E., Vítečková, M., Bílková, Z., Havlisová, H., Garabiková Pártlová, M., Podhrázká, D., ... Waldaufová, P. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Praha: Portál.
- Švamberk Šauerová, M. (2019). *Syndrom vyhoření u studentů vysokých škol*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s.r.o.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vašutová, M. (2010). *Základy biodromální psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Vránová, Š., & Kubík, J. (2014). *Motivace učitelů – vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců v neřídících pozicích*. Žilina: GEORG.

Výrost, J., & Slaměnik, I. (2008). Sociální psychologie. Praha: Grada Publishing.

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Odolnost vůči stresu a její vliv na motivaci ke studiu u studentů pedagogických oborů

Autor práce: Mgr. Bc. Barbora Černochová

Vedoucí práce: PhDr. Daniel Dostál, Ph.D

Počet stran a znaků: 46, 82 523

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 32

Abstrakt:

Bakalářská práce je zaměřena na studenty pedagogických oborů a jejich motivaci k pedagogickému oboru v závislosti na strategiích zvládnání stresu. Teoretická část popisuje motivaci a její souvislost s výběrem studia pedagogického oboru v období adolescence, výzkumy v oblasti motivace pedagogických pracovníků, stres, výzkumy stresu a jeho působení na pedagogické pracovníky a studenty pedagogických oborů, syndrom vyhoření a strategie zvládnání stresu. V empirické části jsou uvedeny cíle výzkumu, hypotézy, popis výzkumného vzorku, průběh a metody výzkumu. Realizace výzkumu byla provedena na pedagogických SŠ, kdy byla nejdříve pomocí polostrukturovaného rozhovoru získána data, která sloužila k sestrojení dotazníkových otázek, a následně byl proveden výzkum ve dvou fázích. Celkem se výzkumu účastnilo 105 studentů prvních a druhých ročníků před a po pedagogické praxi. Studenti vyplnili dvakrát, v časovém odstupu, zhotovené dotazníky zaměřující se na motivaci k pedagogickému oboru a dále standardizovaný dotazník SVF 78.

Po vyhodnocení výsledků nebyl nalezen žádný signifikantní vztah prvního faktoru, práce pedagoga, s negativními strategiemi stresu. U druhého faktoru, problémové situace ve škole, byla potvrzena signifikantně kladná souvislost mezi pozitivními strategiemi stresu a nárůstem motivace ke studiu pedagogického oboru.

Klíčová slova: motivace, motivace pedagogů, volba povolání u adolescentů, stres, odolnost vůči stresu, stres u pedagogických pracovníků, syndrom vyhoření

ABSTRACT OF THESIS

Title: Stress Resistance and its Influence on Motivation to study of the Pedagogical Field Students

Author: Mgr. Bc. Barbora Černochová

Supervisor: PhDr. Daniel Dostál, Ph.D

Numberofpages and characters: 46, 82 523

Numberofappendices: 3

Numberofreferences: 32

Abstract:

The bachelor thesis is focused on students of pedagogical fields and their motivation to study pedagogical field in dependence on coping strategies. The theoretical part describes the motivation in connection with the selection of study of the pedagogical field in the period of adolescence, research in the area of motivation of pedagogical staff, stress, research of stress and its influence on pedagogical staff and students of pedagogical fields, burnout syndrome and stress management strategies. In the empirical part there are stated aims, researches, hypotheses, description of the research sample, course and methods of research. The research was carried out at the pedagogical secondary schools, where the data were first obtained by means of a semi-structured interview, which was then used for the construction of questionnaire questions, followed by the research in two phases. In total, 105 students of the first and second years, before and after teaching practice, participated in the research. The students completed the questionnaires, which were focused on the motivation to the pedagogical field and the standardized questionnaire SVF 78, two times apart.

After evaluating the results, no significant relationship of the first factor (the work of the pedagogue) with negative stress strategies was found. The second factor (the problematic situations at school) confirmed a significantly positive coherence between positive stress strategies and increased motivation to study the pedagogical field.

Key words: motivation, motivation of teachers, adolescents career choice, stress, resistance to stress, stress of teaching staff, burnout syndrome

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ

HS	Hrubé skóre
r	Spearmanův korelační koeficient
p	Udává, na jaké hladině významnosti je možné zamítnout H_0 s tím, že jsou obě sledované proměnné rovnocenné
H	Hypotéza
ODV	Odmítání viny
ODK	Odklon
NUS	Náhradní uspokojení
KOS	Kontrola situace
KOR	Kontrola reakcí
PSI	Pozitivní sebeinstrukce
PSO	Potřeba sociální opory
VYH	Vyhýbání se
ÚNT	Únikové tendence
PER	Perservace
RZG	Rezignace
SEB	Sebeobviňování
POZ 1	Strategie přehodnocení a strategie devalvace
POZ 2	Strategie odklonu
POZ 3	Strategie kontroly
POZ	Pozitivní strategie
NEG	Negativní strategie

DV	Duševní vlastnosti
SA	Sociální aspekty
BA	Biologické aspekty
VK	Vztahová kvalita
OV	Odpuzující vlastnosti při výběru partnera
STATISTICA	Program pro statistické výpočty

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Profesní perspektivy studentů učitelství (Průcha, 2009, 205).....	11
Obrázek 2 Počty myšlenkových jednotek v kategorii pracovní zátížení, náročnost profese (Hanušová et al., 2017, 193).....	13
Obrázek 3 Stádia stresu (Nakonečný, 2014, 289).....	16
Obrázek 4 Model stresu (Zimbardo, 2008, in Nakonečný, 2014, 293)	17
Obrázek 5 Náchylnost ke stresu u společenskovedních oborů (Švamberk Šauerová, 2019, 75).....	20

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Výzkumný soubor.....	24
Tabulka 2 Škála dotazníku.....	27
Tabulka 3 Položky z vyhodnocovacího archu dotazníku SVF 78	30
Tabulka 4 Výsledky průměrů hrubých skóre u jednotlivých měření.....	31
Tabulka 5 Výsečový graf - faktory praxe, které nejvíce ovlivnily žáky.....	32
Tabulka 6 Výsečový graf - motivace žáků pro studium pedagogického oboru.....	32
Tabulka 7 Microsoft Excel - Metoda hlavní osy s normalizovanou rotací VARIMAX.....	33
Tabulka 8 Microsoft Excel - Faktorová analýza.....	34
Tabulka 9 Microsoft Excel - Výsledné faktory	34
Tabulka 10 Spearmanova korelace rozdílů hrubých skóre.....	35

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor

1. Z jakého důvodu studujete pedagogický obor?
2. Jaký pedagog byste chtěl/a být?
3. Jaké vlastnosti a učební styl by podle Vás měl mít dobrý pedagog?
4. Jaké vlastnosti by pedagog mít neměl?
5. Čeho se může budoucí pedagog obávat?
6. Jaké máte pozitivní zkušenosti z praxe?
7. Jaké máte negativní zkušenosti z praxe?
8. Jaké faktory Vás na praxi nejvíce ovlivnily?
 - a. učitel (mentor)
 - b. žák
 - c. organizace
 - d. proces vyučování
 - e. jiné
9. Jakým způsobem Vás tyto faktory ovlivnily?

Příloha č. 2: Dotazník motivace studentů pedagogických oborů

Dotazník

Kód: Počáteční dvě písmena jména matky a první číslo data narození.

Př: Martina Horáková, 1.10 – MA01

Zadání

Prosím vyplňte všechny následující otázky dotazníku. Na škále **zakroužkujte** vždy jednu odpověď **od 1- nejméně** vystihuje, **do 5- nejvíce** vystihuje.

	1- Vůbec nevystihuje	2- Spíše nevystihuje	3- Nevím	4- Spíše vystihuje	5- Úplně vystihuje
a) Po ukončení studia se chci věnovat pedagogické činnosti.	1	2	3	4	5
b) Studium pedagogického oboru je moje první volba.	1	2	3	4	5
c) Pracuji rád/a s dětmi.	1	2	3	4	5
d) Nemám problém ukáznit zlobivé děti.	1	2	3	4	5
e) Jsem chápavý/á a trpělivý/á vůči problémům a potřebám dětí.	1	2	3	4	5
f) Pedagogická činnost mě baví a mohu se v ní realizovat.	1	2	3	4	5
g) Nepříjemní rodiče mi nemůžou zkazit příjemný den.	1	2	3	4	5
h) Konfliktní situace s agresivními dětmi zvládám s klidem.	1	2	3	4	5
ch) Nemám problém vycházet s dalšími učiteli.	1	2	3	4	5
i) Nevadí mi časté změny programu a časová náročnost učitelské profese.	1	2	3	4	5
j) Nevadí mi pracovat s problémovým dítětem.	1	2	3	4	5
k) Nevadí mi pracovat s žákem se specifickými poruchami.	1	2	3	4	5
l) Při pedagogické činnosti vyžaduji plnění vždy všech povinností, kázeň.	1	2	3	4	5
m) Na práci s dětmi se vždy pečlivě připravím, mám ve věcech pořádek.	1	2	3	4	5
n) Atmosféra a vedení školy mi přijdou příjemné.	1	2	3	4	5

OTOČ !!!!!

1. Které faktory Vás na praxi **nejvíce** ovlivnily? **Zakroužkujte** a napište **proč**.

- Mentor praxe
- Žáci
- Organizace (škola)
- Proces vyučování
- Rodiče žáků
- Pracovní kolektiv

2. Na tuto SŠ jsem se přihlásil/a z důvodu: **Zakroužkujte 1 nejvíce** vyhovující **odpověď**.

Nenáročnost studia

Kontakt s dětmi

Rodiče

Jistota práce

Zájem o obor

Ještě jsem se nerozhodl/co dál

Obliba učitele na střední škole

Možnost pokračovat ve svých zálibách (sport..)

Neustále nové podněty v práci

Vyhnu se předmětů, které nemám rád/a

Učitelský plat

Výzkum bude mít více částí (další dotazník vyplníte po praxi), kód slouží k přiřazení vašich pozdějších odpovědí. Vámi vyplněné informace jsou anonymní, slouží k účelům bakalářské práce na Univerzitě Palackého v oboru psychologie. Výzkum se zabývá motivací budoucích učitelů ke studiu. Děkuji za spolupráci.

Příloha č. 3: HS Dotazníky motivace a SVF 78

Číslo	Pohlaví	Rozdíl- Před a Po	POZ 1 HS	POZ 2 HS	POZ 3 HS	POZ HS	NEG HS
1	Ž	4	24	33	52	16	9
2	Ž	-7	19	25	47	13	16
3	Ž	4	29	25	51	15	16
4	Ž	11	15	35	39	13	12
5	Ž	12	20	30	60	16	9
6	Ž	8	27	15	54	14	8
7	Ž	4	22	30	38	13	14
8	Ž	-6	21	28	40	13	10
9	Ž	1	17	34	49	14	12
10	Ž	4	27	33	51	16	11
11	Ž	4	17	28	60	15	14
12	Ž	5	20	24	43	12	15
13	Ž	6	33	42	53	18	8
14	Ž	3	32	35	65	19	9
15	Ž	15	28	33	62	18	11
16	Ž	21	22	35	42	14	13
17	Ž	-4	12	21	47	11	21
18	Ž	2	17	29	34	11	15
19	Ž	7	17	34	42	13	20
20	Ž	10	20	26	52	14	11
21	Ž	7	18	31	48	14	14
22	Ž	13	36	30	49	16	14
23	Ž	7	26	22	61	16	16
24	Ž	3	20	22	53	14	12
25	Ž	3	30	25	51	15	9
26	Ž	5	6	24	36	9	20
27	Ž	3	24	30	42	14	11
28	Ž	0	15	13	38	9	16
29	Ž	1	9	26	26	9	17
30	Ž	6	26	29	57	16	11
31	Ž	1	20	24	45	13	13
32	Ž	14	31	30	50	16	12
33	Ž	5	16	23	24	9	11
34	Ž	-12	20	31	38	13	15
35	Ž	3	26	21	36	12	11
36	Ž	2	24	23	36	12	18
37	Ž	-1	26	34	40	14	8
38	Ž	-1	22	24	42	13	12
39	Ž	4	28	26	51	15	12
40	Ž	16	21	35	53	16	12
41	Ž	6	11	19	41	10	15
42	Ž	13	21	25	51	14	10
43	Ž	4	31	29	50	16	12
44	Ž	11	20	44	53	17	13
45	Ž	-3	26	26	45	14	12
46	Ž	-2	25	39	36	14	10
47	Ž	8	24	32	44	14	11
48	Ž	4	12	28	52	13	15
49	Ž	3	19	27	41	12	16
50	Ž	13	19	24	45	13	11
51	Ž	-6	28	32	51	16	11
52	M	4	34	36	47	17	6

53	Ž	4	21	41	43	15	13
54	M	3	23	28	51	15	12
55	Ž	8	19	25	40	12	17
56	Ž	9	19	33	41	13	16
57	Ž	-1	17	27	43	12	12
58	Ž	8	9	12	34	8	14
59	Ž	9	25	24	52	14	9
60	Ž	5	23	24	46	13	16
61	Ž	10	37	42	63	20	12
62	Ž	3	15	25	43	12	12
63	Ž	0	23	29	43	14	10
64	Ž	1	13	6	44	9	22
65	Ž	4	19	25	42	12	9
66	Ž	4	4	13	29	7	16
67	Ž	2	34	30	33	14	6
68	Ž	-2	15	17	60	13	10
69	Ž	-1	2	3	17	3	19
70	Ž	-7	16	22	31	10	19
71	Ž	4	22	44	63	18	7
72	Ž	10	20	13	48	12	9
73	Ž	3	24	17	64	15	5
74	Ž	-1	14	21	45	11	10
75	M	12	23	10	51	12	6
76	Ž	-9	14	17	28	8	19
77	M	-1	23	27	51	14	13
78	Ž	3	30	34	47	16	10
79	Ž	1	12	24	59	14	16
80	M	-4	20	23	35	11	14
81	Ž	-8	21	30	50	14	18
82	M	-5	35	41	50	18	17
83	Ž	2	7	24	38	10	17
84	Ž	8	16	24	39	11	11
85	Ž	-3	30	39	31	14	11
86	M	-9	32	36	48	17	11
87	Ž	-4	22	27	36	12	12
88	Ž	10	13	38	37	13	20
89	Ž	-3	8	16	26	7	17
90	M	7	28	26	60	16	8
91	M	-8	31	13	50	13	9
92	Ž	-4	13	7	31	7	17
93	Ž	10	2	34	41	11	16
94	Ž	5	24	29	55	15	16
95	Ž	6	13	19	41	10	17
96	Ž	0	24	27	49	14	10
97	Ž	-1	22	32	46	14	8
98	Ž	1	14	33	35	12	17
99	Ž	-4	33	21	41	14	12
100	Ž	4	17	19	32	10	12
101	Ž	1	19	30	31	11	16
102	Ž	5	7	31	42	11	19
103	Ž	-3	12	9	23	6	11
104	Ž	-1	18	21	37	11	9
105	Ž	-4	14	15	47	11	14