

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2020-2023

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jakub Hynek

**Úzkostnost učitelů vybraných speciálních škol
v Jihočeském kraji**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jan Josl, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2020-2023

BACHELOR THESIS

Jakub Hynek

**Anxiety of teachers of selected special schools in the South
Bohemian region**

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr. Jan Josl, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 7.3.2023

Jméno autora

Poděkování

Děkuji všem respondentům za účast na výzkumné práci a Mgr. Janu Joslovi, Ph.D.,
za vedení bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá koncepcí úzkostnosti u učitelů na běžných základních školách a školách speciálních. Cílem práce je prozkoumat souvislosti a rozdíly v úzkostnosti učitelů a jejich reportovaného pocitu vnímané suportivity prostředí. Výzkumná studie byla koncipována jako kvantitativní explorační výzkum, kde byly stanoveny tři základní hypotézy. První hypotéza se zabývala rozdílem v úzkostnosti mezi učiteli dle toho, zda působí na jedné z typů škol, druhá se soustředila na souvislost mezi úzkostností a dobou strávenou v pozici učitele a třetí se zabývala souvislostí mezi vnímanou suportivitou školy a úzkostností. Výsledky neukázaly signifikantní rozdíly nebo souvislosti ani u jedné z hypotéz. Dílčí výsledky ukázaly na rozdíly ve vnímání podpory ze stran kolegů a vedení školy, konkrétně učitelé z běžných základních škol reportovaly signifikantně nižší podporu než jejich kolegové ze speciálních škol.

Klíčová slova: podpora kolegů, podpora vedení, syndrom vyhoření, speciální škola, učitel, úzkostnost, základní škola

Annotation

The bachelor's thesis deals with the concept of anxiety among teachers in regular elementary schools and special schools. The aim of the work is to investigate the connections and differences in teachers' anxiety and their reported feeling of perceived supportiveness of the environment. The research study was conceived as a quantitative exploratory research, where three basic hypotheses were established. The first hypothesis dealt with the difference in anxiety between teachers depending on whether they work in one of the types of schools, the second focused on the connection between anxiety and the time spent in the position of a teacher, and the third dealt with the connection between the perceived supportiveness of the school and anxiety. The results did not show significant differences or associations for any of the hypotheses. Partial results showed differences in the perception of support from colleagues and school management, specifically, teachers from regular elementary schools reported significantly lower support than their colleagues from special schools.

Keywords: anxiety, burnout syndrome, leadership support, peer support, primary school, special school, teacher

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
1.1 Státní základní školy.....	10
1.2 Soukromé základní školy.....	11
1.3 Církevní základní školy.....	11
1.4 Alternativní základní školy.....	12
1.5 Speciální základní školy.....	13
1.5.1 Typy základních škol speciálních.....	13
2 PROFESE UČITEL.....	15
2.1 Vymezení pojmu učitel.....	15
2.2 Dovednosti, Vlastnosti učitele.....	16
2.3 Funkce učitele.....	18
2.4 Typologie učitele.....	19
2.4.1 Caselmannova typologie učitele.....	19
2.4.2 Beňova typologie učitele.....	21
3 EMOCE.....	22
3.1 Vymezení pojmu Emoce.....	22
3.2 Afektivní jevy.....	23
3.2.1 Nálada.....	23
3.2.2 Afekt.....	23
3.2.3 Cit.....	23
3.2.4 Emoční epizody.....	23
3.2.5 Základní emoce.....	24
3.2.6 Emoce a resilience (Psychická odolnost).....	25
3.2.7 Self-efficacy.....	25
3.2.8 Úzkost a strach.....	26
3.2.9 Úzkostnost jako rys osobnosti.....	26
4 ÚZKOSTNOST A UČITELSKÁ PROFESE.....	27
4.1 Syndrom vyhoření u učitelů.....	29
4.1.1 Faktory syndromu vyhoření.....	29
4.1.2 Symptomy syndromu vyhoření.....	30

PRAKTICKÁ ČÁST	32
5 VÝZKUM	32
5.1 Cíl výzkumu.....	32
5.2 Metodologie	33
5.2.1 Výzkumný design	33
5.2.2 Metoda sběru dat.....	33
5.2.3 Analýza dat	35
5.2.4 Etické aspekty	35
5.3 Výzkumný soubor.....	35
5.3.1 Metoda výběru respondentů.....	35
5.3.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	36
5.4 Výsledky	40
5.4.1 Deskriptivní výsledky	40
5.4.2 Testování hypotéz	48
5.4.3 Dílčí výsledky	51
5.5 Diskuse.....	54
ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	57
SEZNAM ZKRATEK	61
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	64

ÚVOD

Úzkostnost a úzkost a její zvládání hraje v lidském životě zásadní roli. Co teprve vnímání těchto témat v pracovním prostředí. Z dostupné literatury známe mnoho teorií, které ukazují na prvky – stresory, které vyvolávají pocity úzkosti a negativně ovlivňují naše aktivity. Jako učitel na škole speciální, se pohybuji v prostředí, které mi přijde normální a řešení běžných situací, které jsou spojeny s žáky nebo rodiči vnímám jako běžnou normu. Nicméně při diskusi s kolegy z jiných běžných škol jsem zjistil, že na poměrnou část zážitků, které řeším já či moji kolegové, nejen že nejsou připraveni, ale sami je považují za velice stresující. Při přemýšlení nad koncepcí své bakalářské práce jsem proto vycházel z myšlenky, zda existují nějaké rozdíly v úzkostnosti nebo resilienci u učitelů, kteří pracují v tom či onom prostředí. Jako téma jsem proto zvolil úzkostnost u učitelů, respektive možnou disproporci mezi učiteli speciálních a běžných základních škol. Jako dílčí formu dotazování jsem se zaměřil na suportivitu školního prostředí, protože jsem si u kolegů všiml častého stěžování si na kroky vedení školy. Jelikož nemám takové zkušenosti, protože naše vedení je profesionální a velice pečuje o spokojenost a rozvoj svých pedagogických pracovníků, zajímalo mne, zda suportivita souvisí s konceptem pocíťované úzkostnosti u ostatních učitelů. Je pravdou, že speciální školy mají jistě specifické formy případů, které denně musí řešit a která se od případů v běžných školách liší. Celková práce je tedy zaměřena na popis těchto rozdílů a souvislostí, a to mezi základními školami speciálními a běžnými.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní vzdělávání je základní etapa vzdělávacího systému, vymezována Školským zákonem (561/2004 Sb., online), která se obvykle skládá ze školní docházky v dětství a raném dospívání. Základní vzdělání je povinné a zaměřuje se na základní učiva jako čtení, psaní, matematiku a přírodní vědy. Tyto znalosti a dovednosti jsou hlavním pilířem pro další vzdělávání a budoucí kariéru.

Cílem základního vzdělání je vybavit studenty základními kompetencemi potřebnými k životu a dalšímu vzdělávání. Tyto kompetence zahrnují schopnost učit se, komunikovat, pracovat v týmu, řešit problémy a rozvíjet kreativitu.

Základní vzdělání má také za úkol rozvíjet sociální a emoční dovednosti studentů a připravit je na život ve společnosti. Učitelé v základním vzdělávání hrají důležitou roli při formování osobnosti studentů a v poskytování podpory pro jejich rozvoj.

Toto vzdělávání zahrnuje primární a nižší sekundární vzdělávání trvající 9 let, což odpovídá devíti letům povinné školní docházky. Povinností zákonných zástupců je posílat žáka do školy k ukončení povinné školní docházky, jinak se dopouštějí protiprávního jednání. Všichni cizinci žijící v České republice mají přístup k základnímu vzdělání bez ohledu na oprávněnost pobytu nebo znalost studijního jazyka. Právo na bezplatné základní vzdělání ve státní škole je zaručeno zákonem.

Dle Školského zákona (561/2004 Sb., online) rozhoduje o typu základní školy, kterou bude žák navštěvovat zákonný zástupce. Zákonní zástupci si mohou vybrat školu podle místa bydliště, či podle osobní vazby k určité škole.

1.1 STÁTNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Státní školy neboli veřejné školy jsou v České republice, v základním stupni vzdělávání nejvíce zastoupené. Státní základní školy jsou instituce poskytující povinné vzdělání pro děti od 6 do 15 let. Jsou zřizovány státem a jejich hlavním cílem je připravit děti na další stupeň vzdělání a na život v dospělosti.

Vzdělávací program základní školy je stanoven Školským zákonem a jeho obsahem jsou povinné a volitelné předměty. Mezi povinné předměty patří například český jazyk a literatura, matematika, cizí jazyk, dějepis, zeměpis, přírodověda, výtvarná výchova a tělesná výchova. Kromě povinných předmětů si školy mohou samy volit další předměty, které jsou pro ně důležité.

1.2 SOUKROMÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Soukromé základní školy v České republice jsou alternativou ke státním školám a nabízejí často specifické vzdělávací programy. Následují některé základní informace o soukromých základních školách v ČR:

Podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon, online) jsou soukromé školy, školy, které nejsou zřizovány státem, ale jsou zřizovány fyzickými nebo právnickými osobami.

Tento druh škol je financován zejména ze školného, které si účtuje škola za vzdělávání. Některé školy však mohou získávat i dotace od státu.

Soukromé základní školy nabízejí různé vzdělávací programy, často zaměřené na specifické oblasti. Mezi nejčastěji nabízené patří např. alternativní pedagogické směry (Waldorfská škola, Montessori škola), jazykové školy, umělecké školy nebo školy s výukou speciálních předmětů (např. environmentální výchova, výuka etiky či náboženství).

Soukromé základní školy mají větší autonomii v rozhodování o tom, které děti přijmou. Většinou však platí, že přijímají děti bez ohledu na to, zda jsou z daného obvodu či zda splňují nějaké specifické nároky (MŠMT, online).

1.3 CÍRKEVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Církevní základní školy jsou školy zřizované církvemi a náboženskými společnostmi. Tyto školy vyučují v souladu s náboženskými zásadami a hodnotami, které daná církev či náboženská společnost vyznává.

Tyto školy jsou financovány z prostředků dané církve nebo náboženské společnosti. Tyto školy mohou také dostávat dotace od státu.

Církevní základní školy nabízejí vzdělávací programy, které jsou často zaměřeny na vzdělávání v souladu s náboženskými zásadami a hodnotami dané církve nebo náboženské společnosti. Kromě toho mohou tyto školy nabízet také standardní vzdělávací programy v souladu se školským zákonem (MŠMT, online)

1.4 ALTERNATIVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Alternativní základní školy v České republice jsou speciální typy škol, které se snaží nabídnout alternativní vzdělávací přístup. Mezi alternativní základní školy v ČR patří například Waldorfské školy nebo Montessori školy.

Waldorfské školy se zaměřují na celostní vzdělávání žáků a na rozvoj jejich osobnosti. Výuka je založena na antroposofii a probíhá formou tématických celků, které se věnují různým oblastem lidského poznání a činnosti.

Podle Národního institutu pro vzdělávání (2023) se Waldorfská škola vyznačuje tím, že "*...žáci procházejí uceleným vzdělávacím procesem, který respektuje jejich věkovou a psychickou vyspělost, nabízí jim mnoho praktických zkušeností a aktivit, podporuje samostatnost, tvůrčí myšlení a sebeuvědomění a rozvíjí schopnost vztahovat se ke světu se zájmem, porozuměním a úctou.*"

Montessori školy na druhé straně vycházejí z Montessori pedagogiky, která se zaměřuje na individuální přístup k vzdělávání a rozvoj všech stránek osobnosti žáků.

Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2023) se Montessori škola vyznačuje tím, že "*...se vyučuje v malých skupinách, žáci si sami volí aktivity a učební pomůcky, výuka probíhá na základě individuálního plánu a respektuje jedinečnost každého dítěte.*"

1.5 SPECIÁLNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Základní škola speciální je dle Národního ústavu pro vzdělávání (online) typ školy, který je určen pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto školy poskytují vzdělání a podporu dětem s různými druhy poruch učení, vývojovými poruchami, mentálním postižením nebo jinými specifickými potřebami. Speciální základní školy nabízejí individuálně přizpůsobený program, který zahrnuje vzdělávací aktivity a intervence, které odpovídají specifickým potřebám každého dítěte. Tyto školy se snaží poskytnout dětem co nejlepší možnosti pro rozvoj jejich schopností a dovedností, aby byly připraveny na další vzdělávání a život v dospělosti.

V základních školách speciálních se realizuje vzdělávání žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáků se souběžným postižením, s více vadami a autismem. Tyto školy se odlišují od běžných základních škol jak organizačními formami vzdělávání, tak i obsahem výuky (Národní ústav pro vzdělávání, online).

Speciální základní školy jsou školy zřizované státem a jsou určeny pro děti s různými specifickými potřebami, které vyžadují speciální přístup při vzdělávání.

Tento druh škol je financován ze státního rozpočtu. Tyto školy mohou také dostávat dotace od jiných subjektů, například od nadací či charitativních organizací.

Speciální základní školy nabízejí speciální vzdělávací programy pro děti s různými specifickými potřebami. Tyto programy jsou zaměřeny na rozvoj konkrétních dovedností a schopností dětí, které se liší od standardních vzdělávacích programů.

1.5.1 TYPY ZÁKLADNÍCH ŠKOL SPECIÁLNÍCH

V České republice existují různé typy základních škol speciálních, v závislosti na typu postižení či vzdělávacích potřeb žáků. Mezi nejčastější typy základních škol speciálních dle Kačmářika (2013) patří:

1. **Školy pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP):** tyto školy jsou určeny pro studenty s poruchami učení, jako jsou dyslexie, dysgrafie nebo dysortografie. Tyto školy poskytují speciální vzdělávací programy a

materiály, které jsou navrženy tak, aby pomohly studentům překonat jejich specifické vývojové problémy.

2. **Školy pro žáky s tělesným postižením (TP):** tyto školy jsou navrženy pro studenty se zdravotním postižením, které vyžaduje speciální péči a podporu. Mnoho z těchto škol má specializované zařízení pro mobilní vozíky a jiná zařízení, která umožňují studentům se pohybovat po škole s minimální asistencí.
3. **Školy pro sluchově postižené žáky (SSP):** tyto školy jsou navrženy pro studenty, kteří mají významně omezený sluch nebo jsou hluchoslepí. Tyto školy mají vyspělé zvukové systémy, které umožňují studentům slyšet řeč a další zvuky při vyučování. Tyto školy také poskytují speciální vzdělávací programy a materiály, které jsou navrženy tak, aby pomohly studentům překonat své specifické vývojové problémy.
4. **Školy pro zrakově postižené žáky (SZP):** tyto školy jsou navrženy pro studenty s významným narušením zrakových schopností. Tyto školy mají speciální pomůcky, jako jsou Braillové tiskárny, hmatové modely, zvukové systémy a další vzdělávací materiály, které pomáhají studentům překonat jejich zrakové problémy.
5. **Školy pro žáky s kombinovaným postižením (SKP):** tyto školy jsou určeny pro studenty s významným kombinovaným postižením. Tyto školy mají speciální vzdělávací programy a materiály, které jsou navrženy tak, aby pomohly studentům překonat své specifické vývojové problémy. Tyto školy také poskytují speciální terapie, jako jsou fyzioterapie, ergoterapie a logopedie.
6. **Speciální třídy a oddělení na běžných základních školách:** Speciální třídy a oddělení na běžných základních školách jsou určené pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se nechtějí nebo nemohou účastnit škol pro žáky se specifickými potřebami. Tyto třídy a oddělení jsou součástí inkluzivního vzdělávacího systému, který umožňuje studentům se speciálními potřebami studovat společně s ostatními studenty.

2 PROFESE UČITEL

Jedná se o profesu, která vyžaduje velkou míru odbornosti a empatie. Dle Vítečkové (2018) je učitel odborník, který vede a vzdělává studenty v určitém předmětu nebo tématu a je odpovědný za výchovu a vzdělávání svých svěřenců, což je klíčovým faktorem pro budoucí úspěch a rozvoj společnosti empatie. Profese má za úkol vést studenty k rozvoji jejich kognitivních, emočních a sociálních schopností. Učitelé musí být schopni předávat informace a znalosti tak, aby byly srozumitelné a zajímavé pro své studenty. Jejich hlavním úkolem je přenášet znalosti a dovednosti na své studenty a pomoci jim rozvíjet jejich schopnosti a kompetence. Kromě přednášení a vedení diskuzí, učitelé mohou také vést praktické cvičení, provádět hodnocení a poskytovat individuální podporu studentům. Tato profese by měla zahrnovat schopnost vytvářet a udržovat dobré vztahy se studenty, rodiči a kolegy. Učitelé by měli být schopni vytvořit přátelské a podpůrné prostředí ve třídě a být schopni efektivně komunikovat se svými studenty a jejich rodiči. Profese učitele vyžaduje nejen odborné znalosti, ale také empatii, trpělivost a schopnost přizpůsobit se různým potřebám studentů.

2.1 VYMEZENÍ POJMU UČITEL

Sbírka zákonů definuje pojem učitele jako pedagogického pracovníka, který u žáka vykonává přímou výuku, přímou výchovnou práci, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost, jejímž prostřednictvím uskutečňuje výchovu a vzdělávání dle zvláštního právního předpisu, je zaměstnancem právnické osoby vykonávající činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je taktéž zaměstnanec, vykonávající přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče (Sbírka zákonů, 2004, online).

Taktéž pedagogický slovník definuje učitele jako jeden z hlavních prvků výchovně vzdělávacího procesu, odborně způsobilý pedagogický pracovník, který je společně odpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Absolvování učitelského povolání vyžaduje kvalifikaci pedagoga. Učitel společně vytváří učební

prostředí, atmosféru třídy, organizuje a koordinuje aktivity žáků, řídí a hodnotí proces učení (Průcha, 2017).

Pro výkon své práce musí učitel splnit několik podmínek stanovených zákonem a pedagogických pracovních. Patří mezi ně plná způsobilost k právním úkonům, odborná způsobilost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka. Učitel musí mít odbornou kvalifikaci získanou vysokoškolským vzděláním, které je získáno studiem akreditovaného magisterského studijního programu v oblasti, ve které bude vyučovat. Učitel je povinen vykonávat přímou pedagogickou činnost a práce související s přímou pedagogickou činností v pracovní době. Mezi činnostmi, které zahrnují přímou pedagogickou činnost patří:

- příprava na přímou pedagogickou činnost
- příprava učebních materiálů
- hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků
- účast na poradách organizovaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školským zařízením
- studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

(Zákon č. 563/2004 Sb.)

2.2 DOVEDNOSTI, VLASTNOSTI UČITELE

Profese učitele vyžaduje řadu důležitých dovedností a vlastností, které jsou klíčem k úspěšnému učitelskému povolání. Některé z hlavních znaků profese učitele dle Vítečkové (2018) zahrnují:

- **Empatie:** Schopnost vcítit se do svých studentů a pochopit jejich potřeby a obtíže.

- **Komunikační schopnosti:** Schopnost jasně a efektivně komunikovat s dětmi a rodiči.
- **Flexibilita:** Schopnost pružně reagovat na změny ve třídě a schopnost pracovat s různými typy studentů.
- **Organizační schopnosti:** Schopnost plánovat a koordinovat učení a vyučovací aktivity.
- **Vedení:** Schopnost vést své studenty k dosažení jejich cílů a motivovat je k učení.
- **Znalosti a zkušenosti:** Schopnost úspěšně vyučovat a využívat nejlepší možné praktiky ve vzdělávání. Učitel by měl mít hluboké a široké znalosti v oblasti, kterou vyučuje.
- **Kreativita:** Schopnost vymýšlet nové a zajímavé způsoby učení, které motivují studenty.
- **Zodpovědnost:** Schopnost být zodpovědný za svou roli jako učitele a přijímat odpovědnost za výsledky svých studentů.
- **Péče o studenty:** Schopnost pečovat o studenty jako o jednotlivce a podporovat jejich emocionální a sociální rozvoj.
- **Profesionální růst:** Schopnost neustále se vzdělávat a zlepšovat své učitelské dovednosti.

Jakým způsobem můžeme pohlížet na dovednosti a z nich definovaných kompetencí můžeme vidět v tabulce níže. Ta nám ukazuje základní přehled dovedností, které by měl učitel zvládnout.

Tabulka 1- Dovednosti a kompetence učitele (zpracováno dle Tomková et al., 2009)

Dovednosti učitele	Kompetence
Pedagogické dovednosti	- Plánování a realizace výuky - Příprava vyučovacích materiálů - Zvládání organizačních záležitostí
Komunikační dovednosti	- Efektivní komunikace s žáky - Schopnost vysvětlit učivo různými způsoby - Schopnost naslouchat žákům a být empatický

Pedagogicko-psychologické dovednosti	<ul style="list-style-type: none"> - Znalost vývojové psychologie a psychologie učení - Schopnost motivovat žáky a podporovat jejich sebevědomí - Schopnost pracovat s různými individuálními potřebami žáků
Digitální dovednosti	<ul style="list-style-type: none"> - Zvládnání moderních technologií a využívání digitálních nástrojů výuky - Schopnost vyhledávat a vybírat relevantní informace z internetu
Odborné znalosti a dovednosti	<ul style="list-style-type: none"> - Znalost svého předmětu a aktuálního stavu výzkumu - Schopnost propojit teorii s praxí a aplikovat nové poznatky do výuky
Kreativita	<ul style="list-style-type: none"> - Schopnost vymýšlet inovativní a zábavné způsoby výuky - Schopnost přizpůsobit se různým výukovým stylům žáků
Manažerské a organizační dovednosti	<ul style="list-style-type: none"> - Schopnost řídit tým pedagogů - Schopnost plánovat a řídit rozpočet
Sociální dovednosti	<ul style="list-style-type: none"> - Schopnost spolupracovat s rodiči a ostatními pedagogy - Schopnost vytvářet pozitivní klima ve třídě a podporovat respekt a tolerance

2.3 FUNKCE UČITELE

Funkce učitele je mnohostranná a jak z předešlé kapitoly můžeme vidět i úzce souvisí s hlavními kompetencemi, kterými by učitel měl disponovat. Dle Dytrtové a Kruhtové (2009) zahrnuje širokou škálu aktivit a úkolů, které se mohou lišit v závislosti na věku a vzdělávací úrovni studentů, oblasti vzdělávání a vzdělávacím systému.

Mezi hlavní funkce učitele patří:

- **Vyučování a poskytování vzdělání:** Učitel má za úkol předávat žákům ucelené znalosti, dovednosti a schopnosti v různých oblastech vzdělání.

- **Pedagogická a didaktická práce:** Učitel se musí vypořádat s individuálními potřebami a zvláštnostmi jednotlivých studentů a vytvářet vhodné vzdělávací plány a metody.
- **Hodnocení a zpětná vazba:** Učitel poskytuje studentům zpětnou vazbu a hodnocení, aby jim pomohl posoudit své výsledky a pokrok v různých oblastech.
- **Management třídy:** Učitel je také zodpovědný za správu třídy a udržování příznivého klimatu pro učení a vývoj studentů.
- **Spolupráce s rodiči a jinými vzdělávacími partnery:** Učitel by měl spolupracovat s rodiči, vedením školy a jinými vzdělávacími partnery, aby poskytl efektivní a kvalitní vzdělání.

2.4 TYPOLOGIE UČITELE

Každý učitel je individuální, nezaměnitelná, jedinečná osobnost „*Existují však určité vlastnosti, které jsou ve větší míře společné různým jedincům. Tyto společné vlastnosti vytvářejí psychologické typy.*“ (Punner, 2003, s. 124) V odborné literatuře se lze setkat s různými typologiemi učitele. Jednou z nich je i Caselmannova teorie typů (Vašutová, 2004) nebo Beňova typologie učitele (Kantorová, 2008). Obě dvě mají své klady a zápory, nicméně obě se snaží třídít určité osobnostní charakteristiky učitelů do definovaných a snadno popsatelných tříd. Nyní si obě dvě typologie uvedeme.

2.4.1 CASELMANNOVA TYPOLOGIE UČITELE

Typologie vycházející z myšlenky, že profese pedagoga je spojena se dvěma složkami – vzděláním a výchovou (Vašutová, 2004). Obě tyto složky by měli být, dle jeho názoru zastoupeny v samotné pedagogické činnosti učitelů. Každý učitel by si měl uvědomit, která složka u něj dominuje, aby tomu mohl výuku přizpůsobit. Pomocí tohoto kritéria dále rozděluje učitele na dva typy:

1. **Paidotrop**-neboli učitele zaměřujícího se na osobnost žáka.

Učitel tohoto typu je zaměřen převážně na vytváření a formování žákovy osobnosti na úkor vyučovaného oboru. Je pro něj důležitější porozumění žákům, jeho přístup je spíše přátelský.

1. **Logotrop**-neboli učitele zaměřujícího se na vyučovací obor, vzdělávací činnost.

Svou typologii Caselmann doplňuje podskupinami dále rozdělující paidotropa na:

- **Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** – snaha o pochopení osobnosti žáka, práce v těsném kontaktu s žákem, snaha o vnitřní získání žáka. U paidotropa převažuje rodičovský vztah k žákům obsahující důvěru a pochopení.
- **Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop** – tento typ pedagoga se příliš nezajímá o vztah k žákům či jejich formování, důležité jsou pro něj více výchovné otázky v obecnější rovině.

A logotropa na:

- **Odborně orientovaný logotrop** – orientace pedagoga je primárně zaměřena na obor ve kterém působí, který vyučuje. U svých žáků dokáže vzbudit zájem o učivo, které dokáže srozumitelně podat, dokáže žáky nadchnout pro daný obor, má velký vzdělávací vliv, avšak méně vliv výchovný.
- **Filozoficky orientovaný logotrop** – pedagog zaměřující se na vlastní pohled na svět a tento pohled, názor se snaží předat žákům, přičemž názory a postoje svých žáků příliš nerespektuje.

Dále Caselmann popisuje typologii učitele na základě chování při samotném edukačním procesu a výběru pedagogických postupů.

1. **Autoritativní učitel**-projevující se častěji u logotropa: snaha o absolutní vedení, kontrolu. Obvykle obsahující absenci humoru, smysl pro spravedlnost či empatii k svěřenému žákovi. Pokud však výše uvedené vlastnosti má, jeho výchovné působení může na žáky dobře působit.
2. **Sociální typ**-projevující se spíše u paidotropa: snaha o samostatnost a odpovědnost u žáků, ponechává větší prostor pro žákovu volnost a vlastní úsudek, spíše využívá formu pomoci při edukačním procesu než příkazování.

Jako třetí typologii popisuje Caselmann dělení učitele dle výukových postupů, využívající pedagog v edukačním procesu.

1. **Umělecký typ** – intuitivní, estetický, se zaměřením na názorné myšlení, vyznačuje se význačným výchovným vlivem na své žáky.
2. **Vědecko – systematický typ** – racionální, systematický, rozvíjející u svých žáků logické myšlení.
3. **Praktický typ** – vysoká organizační schopnost, u svých žáků rozvíjí a prohlubuje praktické myšlení (Kantorová, 2008)

2.4.2 BEŇOVA TYPOLOGIE UČITELE

Beňova typologie učitelů je spíše modernější a souhrnnější rozdělení osobností učitele, které vychází z určité představy sociálních rolí, se kterými se ve školství můžeme potkávat. V knize Kantorové (2008) je popisována typologie, kdy se učitelé dělí na:

1. **Plačky** – učitelé stále naříkající a bědující nad stavem školství a postavením pedagoga. Tito učitelé jsou v podřízené pozici, neautoritativní, za svými názory si nestojí, raději přebírají názory druhých.
2. **Ignoranti** – učitelé projevující nezájem, v opačném případě i tak předstírají onen nezájem k věci. Hlavní je pro ně situaci přestát bez potyček a nepříjemností.
3. **Fanatici, nenapravitelní idealisté** – pedagogové milující svou práci, stále o ní mluví. Přátelský přístup k žákům, přihlížející k individualitě žáka. Kladný postoj ke školství. Jedná se o velkou oporu pro školství.
4. **Tandemisté** – učitelé připojující se k různým proudům, které v danou chvíli hýbou školstvím, samostatně nevybočující z hlavního proudu a od většiny. Většinou neoplyvají kladným vztahem ke svým žákům.
5. **Aristokraté** – přirozeně autoritativní, vzorem pro své žáky. Tito pedagogové jsou připraveni na vyučování, jsou slušní a vážení, samostatně přemýšlející, cílevědomí. Stojí za svými názory.

6. **Podnikatelé** – učitelé, kteří vnímají své zaměstnání jen jako formu výdělku. Dění ve školství je nezajímá.
4. **Zběhové** – pedagogové, kteří své finanční ohodnocení za vykonanou práci považují za neostatečné a odcházejí ze školství.

Jak můžeme vidět, tak zmíněná typologie je spíše popisem sociálních rolí než aby aspirovala na hlubší souvislosti například s osobnostními dispozicemi.

3 EMOCE

3.1 VYMEZENÍ POJMU EMOCE

Emoce mají v dnešní době nespočet možných definic, je tedy velmi obtížné vybrat jednu, která by měla být všeobjímající. Kvůli nesjednocení v akademických kruzích taková definice prozatím neexistuje. Například dle Stuchlíkové (2007) se jedná o velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost. Při zaměření se na etymologii slova emoce, tak ani zde není možno nalézt jasnou odpověď. Dle Macháče (1985) mají emoce původ v latinském slovese *emovere* – vzrušovat. Kdežto Nakonečný (1997) říká, že emoce mají původ v latinském slově *motio*, které vyjadřuje pohyb, čímž odráží i fyziologickou reakci organismu.

Pro uvedení alespoň jedné celé definice využijeme, pro svou jasnost a srozumitelnost tu od Hartla a Hartlové, která říká že emoce jsou pojem „...zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti, které provází fyziologické změny, motorické projevy (gestikulace, mimika), stavy určité pohotovosti a zaměřenosti (např. láska, strach aj.) a lze u nich zjišťovat směr přibližování či vzdalování, intenzitu a čas trvání.“ (Hartl a Hartlová, 2000, s.138).

3.2 AFEKTIVNÍ JEVY

S emocemi se často pojí pojmy jako nálada, afekt, cit, emoční epizody atd... Je tedy potřebné je krátce představit a vymezit.

3.2.1 NÁLADA

Jaký je tedy rozdíl mezi emocí a náladou? Náladu si dle Stuchlíkové (2007) můžeme představit jako přetrvávající „emoční klima“, zatímco emoce je spíše jako „počasí“. Rozdíl je tedy v jejich trvání a časté proměnlivosti. Nálady jsou stálější a mají delší trvání než emoce. Náladu můžeme tedy popsat jako přetrvávající prožívání zabarvené emocí. Příčiny nálad také nemusí být plně uvědomovány, na rozdíl od emocí (Slaměník, 2011).

3.2.2 AFEKT

Slovo afekt se v každodenním slovníku používá pro označení velmi silných emocí. V psychologii se s tímto slovem setkáváme v jeho adjektivní podobě, tedy „afektivní“ a označuje spíše valenční stavy (příjemné/nepříjemné). Často se můžeme setkat i se spojením „vražda v afektu“ jedná se tedy o něco náhlého, bouřlivého, se ztrátou kognitivní kontroly a narušení poznávacích schopností (Russell, 2003).

3.2.3 CIT

Pojem cit, hojně užíván hlavně ve starší literatuře. Dnes bývá cit řazen spíše pod sociální emoce, jako je například soucit, cit sounáležitosti atd... Můžeme tedy mluvit o sociálně naučených emočních odezvách.

3.2.4 EMOČNÍ EPIZODY

Při porovnání rozdílu mezi emocí a emoční epizodou, zjistíme, že emoční epizoda je mnohem rozsáhlejší ať už z časového hlediska, tak i z toho prostorového (Frijda, 1993). Jedná se tedy o odvíjející emoční výměnu v čase. Odezva se často různě mění, emoce se v průběhu proměňují a jedna přechází v druhou.

3.2.5 ZÁKLADNÍ EMOCE

Jak už tomu ve vědě bývá, existuje mnoho teorií popisující jeden jev. Jinak tomu není ani v psychologii. Teorie emocí si můžeme obecně rozdělit do tří skupin – fyziologické, kognitivní a evoluční. Fyziologické teorie se zabývají provázáním emocí a fyziologických změn. Kognitivní teorie zkoumají emoce na té kognitivní úrovni (považují emoce také za určitý druh informace, který je třeba nějak zpracovat). Evoluční teorie zastávají názor, že máme určitý genetický základ emocí a emoce je pro nás základní formou adaptace.

Základní emoce ve své teorii, kterou řadíme mezi ty evoluční, projednává Plutchik (1982). Dle jeho teorie máme 8 základních emocí, kterými jsou radost, smutek, hněv, znechucení, strach, důvěra, očekávání a překvapení. Tyto emoce mohou být jak povrchové (rozmrzelost – hněv), tak naopak velmi silné (hněv-zuřivost).

Další rozdělení základních emocí je možno nalézt v teorii Ekmana (2012), amerického psychologa a výzkumníka, rozpoznávajícího šest základních emocí, které jsou univerzální a jsou proječovány stejným způsobem všemi lidmi bez ohledu na kulturu. Tyto emoce jsou radost, smutek, hněv, strach, překvapení a znechucení. Tyto základní emoce jsou proječovány výrazovými signály v obličeji a jsou vrozené, tj. jsou přítomny již v raném dětství. Paul Ekman ve své práci na základních druzích emocí navazoval na práci Charlese Darwina (1998), který se zabýval výzkumem výrazů obličeje a jejich významu pro lidskou komunikaci. Darwin věřil, že některé emoce, jako je například hněv, jsou vrozené a mají adaptivní význam pro přežití druhu. Pro lepší orientaci si níže uvedme ilustrační tabulku, která hrubě spojuje základní emoce a obličejový výraz.

Tabulka 2- Popis základních emocí a jejich výraz (zdroj: vlastní)

Emoce	Typický Obličejový výraz	Popis dle Ekmana
<i>Radost</i>	Úsměv	Základní pocit štěstí, spojený s pozitivními zážitky a událostmi
<i>Smutek</i>	Pláč, spuštěné koutky úst	Pocit ztráty nebo nepříjemného zážitku, spojený s pocitem beznaděje

<i>Strach</i>	Rozšířené oči, stažení obočí	Pocit ohrožení nebo nebezpečí, který vyvolává únikovou reakci
<i>Hněv</i>	Stažené obočí, stisknuté rty	Pocit frustrace, hněvu nebo nevraživosti, spojený s touhou po konfrontaci
<i>Překvapení</i>	Otevřená ústa, široce rozšířené oči	Pocit neočekávaného a neznámého, který vede k zaujetí nového postoje
<i>Znechucení</i>	Vyplazený jazyk, stažené nosní dírky	Pocit odpuzení nebo odporu vůči určitému podnětu

3.2.6 EMOCE A RESILIENCE (PSYCHICKÁ ODOLNOST)

Dle Šolcové (2009) byla resilience na počátku vnímána jako osobnostní rys, který pomáhal člověku pozitivně se vypořádat s nepříjemnými okolnostmi. Později se ale ukázalo, že resilience není pouze osobnostním rysem, ale že na ní mají i nezanedbatelný vliv vnější faktory, které dříve nebyly brány v potaz. Názor, že resilience jako osobnostní rys už je pouhou minulostí podpořil i Novotný (2008). Pojetí resilience se tedy výrazně změnilo ze stálého osobnostního rysu na jev, který se může se změnou vnějších faktorů měnit. Změnilo se i vnímání zvládání nepříznivých situací. Dříve se předpokládalo, že resilience záleží na daném člověku a že tedy obdobné situace bude zvládat podobně. Ovšem nyní, když víme, že resilience závisí na vnějších faktorech, můžeme tedy předpokládat, že jedinec nemusí situace zvládat podobně. Resilience se tedy v průběhu života jedince vyvíjí a proměňuje.

3.2.7 SELF-EFFICACY

Self-efficacy je jednou ze složek resilience neboli psychické odolnosti, což je součástí celkového sebepojetí osobnosti (Hoskovcová, 2006). Jak jsem již zmiňoval u předchozích termínů, jedná se o velmi široký pojem, který je těžké postihnout jednou krátkou definicí. V češtině se tento pojem objevuje jako „vnímaná osobní zdatnost“, případně je možno se setkat i s překladem „vnímaná osobní účinnost“. Původně ale s termínem přišel Albert Bandura. Termín se tedy řadí do Bandurovy sociálně kognitivní teorie, ve které je důležité

sebepečetí, které hodnotí vlastní sociální chování. Zkoumání sebepečetí nám pomáhá objasnit vývoj postoje jedince k sobě samému a jak tento postoj ovlivňuje jeho celkový postoj ke světu. Autoři Bong a Clark (1999) definovali self-efficacy tak, že se primárně zabývá kognitivními úsudky o vlastních schopnostech, které jsou založeny na vlastní předešlé zkušenosti.

3.2.8 ÚZKOST A STRACH

O úzkosti můžeme mluvit jako o nepříjemném prožitku emoce, či ji můžeme považovat za stav. Dle Vymětala (2003) si při úzkosti na rozdíl od strachu neuvědomujeme bezprostřední příčinu jejího vzniku, tedy nejsem si vědom předmětu či situace, která mi úzkost způsobuje. Dále Vymětal (2003) popisuje, že úzkost je reakcí na tušené a neznámé nebezpečí, bohužel ale s neuvědomělou příčinou, tudíž prožitek úzkosti bývá často i horší než prožitek strachu, kde můžeme jasně rozpoznat příčinu tohoto prožitku. Jak tedy Vymětal (2003) shrnul ve své knize: Strach je reakce na poznané nebezpečí, avšak úzkost reakce na tušené nebezpečí.

Jak je tomu i u strachu, obě tyto emoce mají obrannou funkci výhodnou z evolučního hlediska. Může se také stát, že úzkost a strach mezi sebou volně přecházejí, je obtížné je od sebe oddělit. Vliv úzkosti na člověka je velmi rozmanitý.

Pokud se úzkost stupňuje, mohou vznikat například nutkavé poruchy, panické porucha, fobie atd...

3.2.9 ÚZKOSTNOST JAKO RYS OSOBNOSTI

Úzkost můžeme rozdělit na stav a vlastnost. Stav jsem již popisoval dříve a ten se tedy nazývá úzkostí. Vlastnost můžeme nazývat úzkostností (nebo také úzkostlivostí) a můžeme ji považovat za osobnostní rys. V mnoha studiích zabývajících se strachem a úzkostí se odborníci shodují, že úzkost a náchylnost ke strachu patří k základním rysům osobnosti. U každého z nás jsou ale zastoupeny individuální tendencí k projevu úzkostného prožívání, jednání a myšlení. Vymětal (2000) tento osobnostní rys charakterizuje jako trvalejší charakteristiku jedince, která představuje míru pohotovosti k úzkostnému prožívání a chování. Dle Ruisela a kol. (1980) můžeme vymezit dva typy stresujících situací, které podněcují úzkost.

První se týká jedinců s vysokou úzkostností, kteří interpretují situace a jejich okolnosti za nebezpečnější než jedinci s nízkou mírou úzkostnosti. A v druhém typu se jedná o situace, které jsou charakterizované fyzickým nebezpečím a tento typ situací je shodně vnímám jako stresující jak jedinci s vysokou úzkostností, tak jedinci s nízkou úzkostností.

Úzkostné ladění osobnosti může být způsobeno jak geneticky, tak způsobem výchovy, případně oběma faktory naráz. Úzkostnost může být v průběhu života, ale také získána, například velmi traumatickým zážitkem.

4 ÚZKOSTNOST A UČITELSKÁ PROFESE

Učitelské povolání je náročné a obsahuje mnoho stresorů, které třeba nemusí být na první pohled vidět. Práce s dětmi je náročná, do toho se učitelské povolání neustále obměňuje a přizpůsobuje novým požadavkům, či dokonce nárokům rodičů a obecně nárokům veřejnosti. Ale i učitelé jsou lidé, kteří se mohou potýkat například s úzkostí. Pro představu si můžeme vyjmenovat stresory dle Průchy (2002), ovlivňující pedagogy:

- problémoví žáci
- pracovní přetížení
- problémoví kolegové
- problémoví rodiče
- nedostatečné společenské ohodnocení
- časté reorganizace
- stereotyp
- špatné pracovní podmínky
- špatné postoje žáků k práci
- nedostatek času pro odpočinek a relaxaci

V naší společnosti platí určitá sociální pravidla a ta určují, jaké emoce je vhodné a nevhodné vyjadřovat. Co se týče pomáhajících profesí, kam bych učitelství zařadil, platí to dvojnásob, protože lidé v pomáhajících profesích musejí v průběhu své práce zvládat mnoho emocí. Pokud již zmínění učitelé pociťují úzkost, musí s tou emoci nějak pracovat.

K tomu využívají různé obranné mechanismy a nemusí se vždy jednat o úplně šťastné řešení.

Dle Fullera (1969,1974) existují 2 fáze, které se u vyučujících mohou objevit „concerns of teachers“. Jednou z nich je fáze „preteaching“, která je charakteristická zájmem o sebe sama a druhou fází je „later teaching“, která je charakteristická starostí o studenty a jejich vzdělávací růst. Můžeme tedy uvažovat o tom, že úzkost u učitele se objevuje během počáteční a pozdější fáze výuky.

Fuller (1969) dále hypotetizoval a následně potvrdil, že učitelé, kteří už mají nějakou praxi v oboru se obávají, že nebudou schopni porozumět schopnostem žáků, zhodnotit jejich zisky z vyučovaných hodin, ve prospěch žáků hodnotit sám sebe atd...

Úzkostností u budoucích učitelů se zabývala například Stuchlíková (2005) ve svém výzkumu a došla k těmto výsledkům:

„Při porovnání s populačními normami vychází skupina budoucích učitelů v sebepopisném dotazníku jako poněkud posunutá směrem k malé úzkosti (49 % osob patřilo do dolního tertilu populačních norem, 41 % do prostředního a jen 10% do tertilu vysoce úzkostných). Oproti tomu v hodnocení projektivní produkce bylo 0 5 10 15 20 25 30 35 40 1. ročník 3. ročník 4.ročník % výroků orientace na osobnost učitele centrace na učivo centrace na žáka hodnotící aspekty 18 64,5 % osob zařazeno do skupin s otevřenou nebo skrytou úzkostí a jen 35,5 % bylo hodnoceno jako normální produkce bez známek zvýšené úzkosti. Dále byla pozornost věnována odlišnostem v produkci opravdu málo úzkostných a represorů, kteří uvádějí malou míru úzkosti, ale ta je reálně mnohem vyšší. V projektivních indexech se ukazuje být vyjádřena výskytem neobvyklých komentářů, infantilními prvky a stylizací autoportrétu. Výsledky ukazují, že zatímco skupina budoucích učitelů uvádí v průměru nižší než v populaci obvyklou míru úzkosti, v projektivní produkci se jeví být tato míra výrazně vyšší. Neuvědomovaná úzkost může ovlivňovat profesní volbu (v tzv. folk pedagogice se formální autorita učitele zdá zvýhodňovat v interpersonálním kontaktu s dětmi) a proto bychom práci s emočním sebepojetím budoucích učitelů měli při rozvíjení jejich profesní identity a pojetí profese věnovat pozornost.“ (Stuchlíková, 2005, s.17-18)

4.1 SYNDROM VYHOŘENÍ U UČITELŮ

Syndrom vyhoření vycházející z anglického slovního spojení burnout syndrome je psychologický stav, který se projevuje učitelskou profesionální deziluzí, empatickou vyčerpaností a ztrátou naděje ve vztahu k vykonávané práci. Učitelé trpící tímto syndromem mohou pociťovat únavu, demotivaci, stres, cynismus a mohou ztrácet zájem o svou práci.

Jednotná definice tohoto syndromu doposud neexistuje. Rush (2003, s. 7) kupříkladu definuje pojem jako: „...*druh stresu a emocionální únavy, frustrace a vyčerpání, k nimž dochází v důsledku toho, že sled nebo souhrn určitých událostí týkajících se vztahu, poslání, životního stylu nebo zaměstnání dotyčného jedince nepřinese očekávané výsledky*“.

Další pohled nabízí Křivohlavý (2012, s. 12), který o syndromu říká: „...*je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav tělesného, citového (emocionálního) a duševního vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné*“.

Většina prozkoumaných teorií se ovšem shoduje, že jde o stav, kdy dotyčnému člověku chybí motivace, často prokrastinuje, odsouvá vlastní povinnosti a projevuje zvýšené riziko jak v rovině fyziologické, tak té psychické.

4.1.1 FAKTORY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Samotné faktory, které se v syndromu vyhoření vyskytují jsou často brány jako dopad trvalého stresu a tlaku v pracovní či osobní rovině. Ptáček a kol. (2018) ve své studii uvádějí, že je syndrom často způsoben těmito faktory:

- Přetížení prací - nadměrné množství práce a povinností může vést k fyzické a psychické únavě, která vede k pocitu vyčerpání a snížené účinnosti v práci.
- Nedostatek podpory od kolegů a nadřízených – nedostatek podpory a uznání od kolegů a nadřízených může vést k pocitu nedocení a snížit motivaci učitele.

- Neustálý tlak na výkon – vysoká očekávání od učitelů, studentů a rodičů mohou způsobit stres a úzkost, což vede k emocionálnímu vyčerpání.
- Náročné vztahy s žáky a rodiči – obtížné vztahy s některými žáky a rodiči mohou vést k pocitu vyčerpání a frustrace.
- Konflikty s kolegy-nezvládnuté konflikty s kolegy mohou vést k pocitu odcizení a snížené empatie k lidem, s nimiž učitel pracuje.
- Nedostatek spokojenosti s prací – pocit nedostatečné spokojenosti s prací a nedostatek smysluplnosti mohou vést k pocitu vyhoření.

Jak je z uvedených příčin patrné, tak syndrom vyhoření se nevyskytuje pouze v případě vysoké pracovní vytíženosti, ale způsobují ho například i konflikty na pracovišti nebo problematická komunikace s rodiči.

4.1.2 SYMPTOMY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Symptomy syndromu mohou být dle Smetáčkové (2017) rozděleny do tří kategorií: Fyzické, emoční a kognitivní. Mezi nejčastější symptomy patří:

1. Fyzické symptomy:
 - únava a vysílení
 - nespavost, poruchy spánku
 - zvýšená náchylnost k infekcím a nemocem
 - bolesti hlavy, svalů nebo kloubů
 - změny hmotnosti a přibývání na váze
2. Emoční symptomy:
 - ztráta motivace a zájmu o práci
 - deprese a úzkost
 - podrážděnost a snížená trpělivost
 - pocit izolace a odcizení od ostatních
 - zvýšená citlivost a křehkost
3. Kognitivní symptomy:
 - snížená schopnost rozhodování a řešení problémů
 - snížená schopnost koncentrace a paměti

- snížená schopnost kritického myšlení a sebereflexe
- snížená schopnost přizpůsobit se změnám
- snížená schopnost reagovat adekvátně na stresové situace

Dle Smetáčkové (2017) mohou být tyto symptomy různě vyjádřené u každého učitele a mohou se také měnit v závislosti na závažnosti syndromu. Je důležité včas rozpoznat symptomy syndromu vyhoření a vyhledat pomoc, aby se předešlo dalším zdravotním a pracovním problémům. Syndrom vyhoření může mít negativní dopad nejen na učitele, ale i na kvalitu výuky a výsledky studentů. Je důležité dbát na prevenci syndromu a poskytovat učitelům podporu a nástroje pro zvládnání stresových situací. Pro zjednodušený pohled na symptomy syndromu vyhoření se podívejme na tabulku níže, která charakterizuje možné psychologické a fyziologické symptomy.

Tabulka 3- Fyziologické a psychologické symptomy (zdroj: vlastní)

<i>Fyziologické symptomy</i>	<i>Psychologické symptomy</i>
únavnost	pocit bezmocnosti
bolesti hlavy	deprese
problémy se spánkem	podrážděnost
zvýšený krevní tlak	nedostatek motivace
svalové napětí	snížená koncentrace
trávicí problémy	pocit prázdnoty
zvýšená citlivost na stres	nespokojenost s prací
snížená imunita	pocity beznaděje
bolesti svalů	snížená sebeúcta
ztráta chuti k jídlu	ztráta naděje
kardiovaskulární problémy	pocit vyhoření
vysoká hladina kortizolu	stavy úzkosti

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

5.1 CÍL VÝZKUMU

Jak uvádím v teoretické části, úzkostnost je stav vysokého napětí, neklidu a strachu, který může mít mnoho různých projevů. U učitelů se může projevat obavami o jejich schopnosti vyučovat, obavami o vztahy s kolegy, úzkostí z vysokých nároků na výkon, nejistotou ohledně plnění svých pracovních povinností, nebo obavami o chování studentů a jejich reakcí na výuku. Úzkostnost může být krátkodobá nebo trvalá, mírná nebo velmi intenzivní. Může vést k fyzickým projevům, jako jsou zrychlený tep, pocení, třes, bolesti hlavy nebo žaludku, ale také k psychickým projevům, jako jsou panika, pocit ztráty kontroly nebo zmatenost. Cílem mé práce je zjistit, zda neexistuje rozdíl mezi úzkostností mezi učiteli na běžné základní škole a základní škole speciální. Pro zjištění těchto výsledků stanovuji základní hypotézu, která cílí na zjištění rozdílů mezi učiteli v souvislosti s výsledky z dotazníku STAI X-2. Krom těchto výsledků bych se rád zaměřil i na posouzení podpory, kterou učitelé vnímají. Z dostupné literatury (Ptáček a kol., 2018; Rush, 2003; Smetáčková, 2017) můžeme usuzovat na možné souvislosti mezi suportivním přístupem kolegů a vedení školy a mírou pociťované úzkostnosti. Jako dílčí cíl výzkumu chci prozkoumat vztah mezi délkou praxe u učitelů a jejich reportovaným score úzkostnosti.

H1 Existuje signifikantní rozdíl v úzkostnosti mezi učiteli ZŠ a ZŠ speciální

H2 Existuje vztah mezi suportivním přístupem školy a úzkostností učitelů

H3 Existuje vztah mezi úzkostností učitelů a délkou jejich praxe

5.2 METODOLOGIE

V této kapitole bych rád představil jednotlivé kroky, které jsem v rámci své výzkumné práce provedl. Metodologie výzkumu je soubor postupů, technik a pravidel, které výzkumníci používají při plánování, provádění a interpretaci svých studií. Tato disciplína se zabývá tím, jakým způsobem nejlépe navrhnout výzkumnou studii, jaké metody sběru dat jsou nejvhodnější a jaká statistická analýza je nejlepší pro zpracování získaných dat (Švaříček, 2007). Nejprve bych se zaměřil na zvolení samotného výzkumného designu, následně na sběr a možnosti analýzy dat a také etické aspekty své práce.

5.2.1 VÝZKUMNÝ DESIGN

Vzhledem k cílům výzkumné práce je praktická část formována jako kvantitativní studie se zaměřením na zjištění rozdílů. Obecně lze říci, že kvantitativní výzkum je zaměřen na jasně definované proměnné a měření jejich vztahů, oproti tomu se výzkum kvalitativní soustředí na formulaci nových hypotéz a teorií. Kvalitativní výzkum je často upozaďován, jelikož existuje určité přesvědčení, že představuje soubor subjektivních dojmů výzkumníka. Tento zvolený způsob umožňuje získat vysoké množství dat od více respondentů během kratšího časového úseku (Punch, 2008).

Výzkumná část je koncipována jako směs komparační a korelační studie. Hlavním cílem je zjistit rozdíly mezi dvěma skupinami respondentů, nicméně u dílčích výsledků budu postupovat korelační analýzou.

5.2.2 METODA SBĚRU DAT

Sběr dat probíhal pomocí dotazníkové baterie, které byla složena z dotazníku úzkostnosti STAI X-2 a anamnestického dotazníku, který zjišťoval dílčí proměnné, které jsou pro výzkum podstatné. Samotný sběr byl zajištěn pomocí tištěných dotazníků a jejich následné distribuci vybraným respondentům, emailovým oslovováním ředitelů škol a online distribuci dotazníků.

Anamnestický dotazník obsahoval řadu deskriptivních položek, které měla jednak sloužit k lepší deskripci výzkumného vzorku a v neposlední řadě k zjištění dalších jevů, které mohou se zkoumáním úzkostnosti u učitelů souviset. Dodatečné informace zahrnovaly základní dělení respondentů dle školy kde učí (ZŠ x ZŠ speciální), délku praxe na těchto školách, genderové rozložení, zda učí na prvním či druhém stupni, v jakém kraji se škola nachází a v poslední řadě i čtyři otázky na zhodnocení suportivního přístupu kolegů a vedení školy.

Druhým nástrojem byl inventář úzkosti a úzkostnosti STAI (Ruisel et al., 1980), který je složen ze dvou škál, které jsou konstruovány z dvaceti položek. První část dotazníku (STAI X-1) je cílena na zjišťování aktuálního stavu úzkosti a subjektivního pocitu napětí, které může respondent akutně pociťovat. Druhá část dotazníku (STAI X-2) je zaměřena na zjištění úzkostnosti jako rysu osobnosti, případně vlastnosti, lépe řečeno úzkostnosti jako reaktivitě k prožívání úzkosti. Vzhledem k záměru výzkumné práce byl použita pouze škála STAI X-2, jelikož je samotný koncept úzkostnosti stabilnější a méně náročný na aktuálním situačním kontextu.

Inventář obsahuje dvacet položek, z toho sedm invertovaných, které jsou hodnoceny pomocí Likertovi škály se čtyřmi volbami. Například na tvrzení „Chybí mi sebedůvěra“ odpovídá respondent 1 – vůbec ne, 2 – trochu, 3 – značně a 4 – velmi. Jak je z příkladu zřejmé čím vyšší hodnota součtu položek tím vyšší je i usuzovaná úzkostnost. Zjištěné hrubé skóry se dále mohou převádět na percentilové či stenové normy, nicméně je důležité zmínit, že i přes časté využívání nástroje má v našem prostředí zastaralé normy.

Tento nástroj je často využívaným způsobem, jak zachytit měřitelnou úzkostnost, a proto i psychometrické vlastnosti inventáře STAI jsou častým tématem výzkumů, kteří zkoumají jeho validitu a reliabilitu. Oba komponenty jsou hodnoceny jako uspokojivé, ať již v porovnání s škálou Cattell 16 PF tak např. DOPEN.

5.2.3 ANALÝZA DAT

Pro základní zpracování získaných dat byl nejprve použit program Microsoft Excel, kde se celá datová matice musela upravit, aby se s ní dalo dále pracovat. Textové hodnoty se převedly na číselné, invertovali se položky a vypočetly se celkové skóry. Pro celkovou analýzu, deskripci a testování stanovených hypotéz byl využit program Jamovi 2.3, který je poskytován zdarma.

5.2.4 ETICKÉ ASPEKTY

Etické aspekty výzkumné studie byly zajištěny naprostou dobrovolnou anonymitou při odpovídání v dotazníkové baterii. Doprovodné položky jako e-mail, název školy apod. nebyly povinné, nicméně pokud respondent chtěl zjistit vlastní výsledky, byla mu nabídnuta možnost oslovit autora se zárukou anonymity. Etická část byla zmíněna i v samotné dotazníkové baterii, kde byl umístěn krátký odstavec:

„Veškerá data budou použita a uchovávána v souladu s obecným nařízením o ochraně osobních údajů (GDPR). Odesláním vyplněného dotazníku udělujete souhlas se svým zapojením do výzkumu a poskytujete možnost anonymně Vaše data zpracovat za účelem zpracování statistických výsledků. Vaše účast v tomto výzkumu je dobrovolná a máte plné právo kdykoli svůj souhlas s účastí na výzkumu odvolat bez udání důvodu.“

5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Jak je uvedeno v představení výzkumu, cílem práce je zjistit úzkostnost u učitelů ve vybraných školách v Jihočeském kraji. Obecný výzkumný soubor proto obsahuje všechny učitele základních škol, které jsou v Jihočeském kraji.

5.3.1 METODA VÝBĚRU RESPONDENTŮ

Jak již bylo řečeno výše, výzkum je zaměřen na učitel základních škol a základních škol speciálních v Jihočeském kraji. Pro zajištění dat byly osloveny vybrané školy, které

byly ochotné se výzkumu účastnit. Dotazníková baterie byla distribuována přes ředitele vybraných škol dále k samotným učitelům. Převažující část sběru dat byla realizována pomocí emailové komunikace s přiloženým odkazem na online dotazníkovou baterii. Můžeme tedy říci, že metoda výběru výzkumného vzorku probíhala jako záměrný kritériální výběr přes instituce, kde kritériem bylo, aby daný respondent byl učitel, a ne například asistent pedagoga, školní psycholog či jiný ne/pedagogický pracovník. Dalším kritériem bylo, aby respondent učil ve škole, která spadá do Jihočeského kraje.

5.3.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

V rámci výzkumného šetření bylo osloveno celkem 36 škol v Jihočeském kraji, kdy byla zaslána zpráva řediteli školy s prosbou o distribuci učitelům. Četnostní přehled jednotlivých škol uvádí tabulka č.1. Jak je vidět z celkově oslovených škol bylo 22 běžných ZŠ a 14 základních škol speciálních. Návratnost dotazníkové baterie byla spíše nízká, ze všech škol bylo dosaženo počtu 152 respondentů, kteří se uvolili dotazník vyplnit. Z těchto respondentů muselo být vinou nedostatečného vyplnění či nesplnění základních kritérií výběru vzorku odstraněno 18 respondentů. Výzkumná mortalita byla tedy přibližně 11 %.

Tabulka 4- Četnostní přehled jednotlivých škol (zdroj: vlastní)

Okres	Typ základní školy	
	Běžná ZŠ	ZŠ speciální
Strakonice	3	2
Tábor	2	2
Písek	3	2
České Budějovice	5	2
Jindřichův Hradec	4	2

Prachatice	2	2
Český Krumlov	3	2
celkem	22	14

Zaměříme se nyní na popis samotného výzkumného vzorku, který byl zastoupen 133 respondenty. Pokud se podíváme na tabulku č.2 vidíme, že respondenti byli z 82 % zastoupeni ženami. Z celkového počtu bylo pouhých 24 mužů učitelů.

Tabulka 5- Pohlavní zastoupení výzkumného vzorku (zdroj: vlastní)

Pohlaví	n	Relativní četnost
Ženy	109	81,95 %
Muži	24	18,05 %
celkem	133	100 %

Krom pohlaví bylo další sledovanou proměnnou i délka praxe učitelů a jejich působení na první či druhém stupni základní školy. Tabulky níže uvádějí jednotlivé četnostní zastoupení respondentů na běžné základní škole a na základní škole speciální.

Tabulka 6- Početní zastoupení učitelů na ZŠ a ZŠ speciální (zdroj: vlastní)

ŠKOLA	1. stupeň	2. stupeň	Celkem
Běžná ZŠ	35	58	93
ZŠ speciální	18	22	40
Celkem	53	80	133

Podíváme-li se na tabulku číslo 3 můžeme sledovat zastoupení učitelů v jednotlivých skupinách. V první skupině, která působí na běžné základní škole je 93 respondentů, kde 35 učí na prvním stupni a 58 z nich na stupni druhém. V druhé skupině, tedy u učitelů ze základní škol speciálních, je zastoupeno celkem 40 učitelů, z toho 18 na prvním stupni a 22 na stupni druhém. Zaměříme se nyní na deskripci praxe u učitelů.

Tabulka 7- Aktuální dosažená praxe respondentů (zdroj: vlastní)

	ŠKOLA	N	průměr	median	SD	min	max
PRAXE	ZŠ	93	18,6	20	11,1	0,5	40
	ZŠ speciální	40	13,8	8,5	12	1	42
	Celkem	133	17,1	16	11,6	0,5	42

Jak můžeme z tabulky č. 4 sledovat, tak praxe jednotlivých respondentů má poměrně podobné rozpětí, nicméně můžeme vidět rozdíly v průměrné praxi mezi skupinami. Průměrná doba, kterou respondenti strávili vyučováním je 17,1 let, avšak je nutno podotknout, že v anamnestickém dotazníku nebylo specifikováno, zda se do celkové praxe započítává i rodičovská dovolená. Můžeme tedy předpokládat, že průměrná doba praxe by se mohla při tomto upřesnění posunout směrem dolů. Dále můžeme zhodnotit, že respondenti z běžné základní školy mají průměrně vyšší dobu praxe, a to přibližně o pět let. Pro lepší přehled zastoupení v rámci praxe uvádím tabulku níže.

Tabulka 8- Rozložení doby praxe mezi zvolenými kategoriemi (zdroj: vlastní)

Descriptives

	kategorie_praxe	ŠKOLA	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
PRAXE	0,5 - 5 let	Běžná ZŠ	17	2.97	3.00	1.386	0.500	5.00
		ZŠ speciální	13	2.69	3.00	1.437	1.000	5.00
	6 - 11 let	Běžná ZŠ	14	8.57	9.00	1.604	6.000	11.00
		ZŠ speciální	10	7.90	8.00	1.449	6.000	10.00
	12 - 17 let	Běžná ZŠ	14	15.57	15.50	0.852	14.000	17.00
		ZŠ speciální	3	15.00	15.00	0.000	15.000	15.00
	18 - 23 let	Běžná ZŠ	14	21.14	21.00	1.562	18.000	23.00
		ZŠ speciální	5	19.60	20.00	0.894	18.000	20.00
	24 - 29 let	Běžná ZŠ	11	26.00	26.00	1.483	24.000	29.00
		ZŠ speciální	3	27.00	28.00	1.732	25.000	28.00
	30 - 35 let	Běžná ZŠ	19	31.95	32.00	1.929	30.000	35.00
		ZŠ speciální	3	33.00	34.00	2.646	30.000	35.00
	36 - 41 let	Běžná ZŠ	4	37.25	36.50	1.893	36.000	40.00
		ZŠ speciální	2	36.50	36.50	0.707	36.000	37.00
	42 let a více	Běžná ZŠ	0	NaN	NaN	NaN	NaN	NaN
		ZŠ speciální	1	42.00	42.00	NaN	42.000	42.00

Při prozkoumání výše uvedené tabulky č. 5 můžeme vidět detailní rozložení doby praxe mezi zvolenými kategoriemi. Jednotlivé kategorie byly definovány Sturgesovým pravidlem, které nám v závislosti na počtu respondentů (n) udává doporučený odhad intervalů ($k = 1 + 3,3 \log n$). Výsledná hodnota byla $k = 8,009$, tedy bylo vytvořeno osm kategorií, nicméně, jak můžeme vidět poslední kategorie je spíše nadbytečná, jelikož obsahuje pouze jednoho respondenta. Výsledné závěry z popisu délky praxe u respondentů jsou, že jde o spíše optimální rozdělení, které nebude negativně ovlivňovat další výsledky.

5.4 VÝSLEDKY

Jak jsem již výše uváděl, cílem práce je zjistit rozdíly a souvislosti mezi úzkostností učitelů a dalšími proměnnými jako je jejich působení na základní škole a délka jejich praxe. Nejprve se budu věnovat deskripci jednotlivých výsledků pro dotazník STAI X-2 a výsledků dílčích otázek na suportivní prostředí ve škole, následně proběhne testování samotných hypotéz, které jsem na počátku stanovil.

5.4.1 DESKRIPTIVNÍ VÝSLEDKY

Výzkum probíhal pomocí již popsaného nástroje STAI X-2, který se skládá z dvaceti položek se čtyřmi možnými volbami. Pojdme se nyní podívat na deskripci výsledků, které obsahuje tabulka č.6 níže.

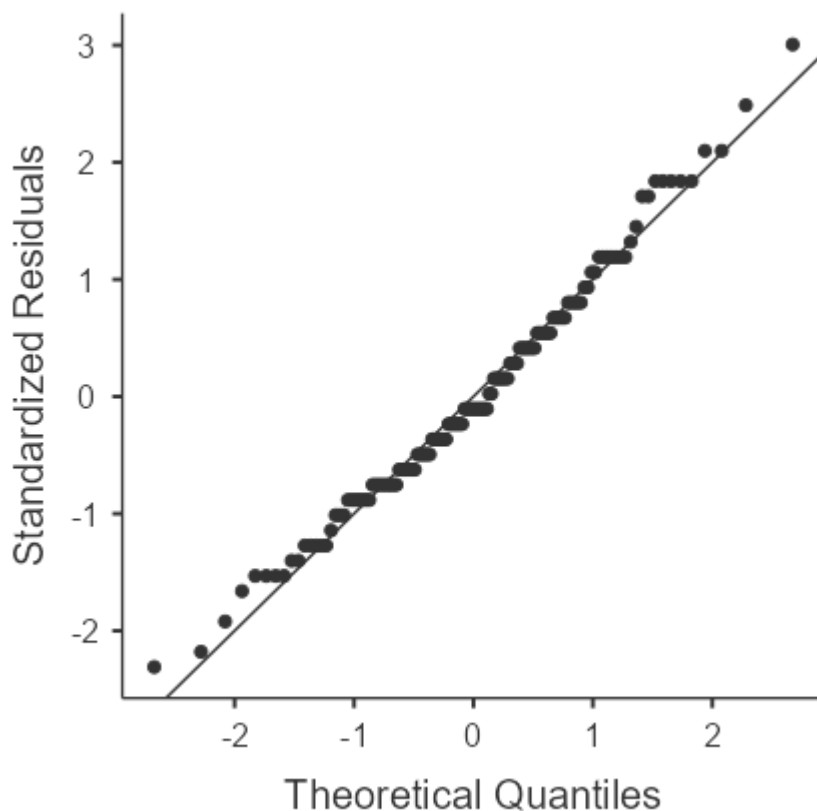
Tabulka 9- Deskripce výsledků (zdroj: vlastní)

Descriptives	
	STAI
N	133
Missing	0
Mean	39.8
Median	39
Standard deviation	7.71
Minimum	22
Maximum	63
Shapiro-Wilk W	0.986
Shapiro-Wilk p	0.213

Jak je z tabulky zřejmé, dotazník STAI X-2 má teoretické rozpětí bodů od 20 do 80, celkový průměr respondentů je 39,8 se směrodatnou odchylkou 7,71. Důležitou hodnotou se pro nás stává výsledek Shapiro-Wilkova testu normality, který nám ukazuje, že data

mají normální rozložení. To znamená, že pro samotnou analýzu hypotéz budeme moci využít parametrických testů, které mají lepší přesnost v určování výsledných závěrů. Pro lepší představu ohledně normality dat uvádím kvantilový graf č.1 níže.

Graf 1-Kvantilový graf normality (zdroj: vlastní)



Nyní se zaměříme na popis výsledků vzhledem k rozdělení dle uvedených typů škol, tedy běžných základních škol a škol speciálních. Jak můžeme pozorovat z tabulky č.7, průměry ve skórech dotazníku STAI X-2 se v jednotlivých skupinách tolik neliší. Zatímco respondenti z běžné základní školy dosahují průměrné hodnoty 39,5 se směrodatnou odchylkou 7,93, tak respondenti ze základních škol speciálních dosahují vyššího průměru 40,6 se směrodatnou odchylkou 7,2.

Tabulka 10- Výsledky sledovaných typů škol (zdroj: vlastní)

Descriptives							
	ŠKOLA	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
STAI	Běžná ZŠ	93	39.5	39	7.93	22	59
	ZŠ speciální	40	40.6	41.0	7.20	27	63

V dalším kroku se podíváme na rozdělení jednotlivých skóre dle další proměnné a to konkrétně, zda respondenti učí na prvním či druhém stupni. Prozkoumání tohoto rozdělení nám může poodhalit možné rozdíly v působení mezi prvním a druhým stupněm základní školy.

Tabulka 11- Rozdělení výsledků dle stupně působení (zdroj: vlastní)

Descriptives								
	ŠKOLA	STUPEŇ	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
STAI	Běžná ZŠ	1. Stupni	35	40.1	41	9.19	22	59
		2. Stupni	58	39.1	38.0	7.13	25	56
	ZŠ speciální	1. Stupni	18	42.1	43.0	8.27	30	63
		2. Stupni	22	39.5	40.5	6.13	27	49

Tabulka č.8 nám uvádí deskripci výsledků pro dotazník STAI X-2 v rámci dalšího rozdělení, a to dle působení respondent na prvním či druhém stupni základní školy. Můžeme pozorovat dílčí rozdíly mezi prvním a druhým stupněm, a to u obou typů škol. To je poměrně zajímavý rozdíl, který může ukazovat na další proměnné jako je například délka praxe. Nicméně pokud se podíváme na tabulku č. 9 níže můžeme říci, že tyto rozdíly pravděpodobně nebudou zapříčiněny délkou praxe respondentů, jelikož můžeme vidět vysokou variabilitu mezi průměrnou délkou praxe na prvním stupni běžné základní školy a mezi průměrnou praxí respondentů na základní škole speciální.

Tabulka 12- Dosažená praxe učitele (zdroj: vlastní)

Descriptives

	ŠKOLA	STUPEŇ	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
PRAXE	Běžná ZŠ	1. Stupni	35	20.9	23.00	10.74	3.000	37.0
		2. Stupni	58	17.1	16.00	11.18	0.500	40.0
	ZŠ speciální	1. Stupni	18	14.9	8.00	14.50	1.000	42.0
		2. Stupni	22	12.9	10.00	9.83	1.000	37.0

Nyní znovu využijme stanovenou třídní klasifikaci dle délky praxe a podívejme se na výsledky dotazníku STAI X-2. Tímto způsobem můžeme detailně vidět, zda ve výzkumném vzorku existuje skupina, která uvádí extrémně vysoké dosažené výsledky.

Tabulka 13- Úzkostnost dle délky dosažené praxe (zdroj: vlastní)

Descriptives

	kategorie_praxe	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
STAI	0,5 - 5 let	30	39.1	38.0	8.12	23	56
	6 - 11 let	24	38.9	39.0	6.39	25	49
	12 - 17 let	17	41.3	40	7.35	28	56
	18 - 23 let	19	39.3	38	9.00	27	59
	24 - 29 let	14	40.6	40.0	8.87	22	54
	30 - 35 let	22	39.5	38.5	7.72	28	63
	36 - 41 let	6	43.8	46.0	6.68	33	50
	42 let a více	1	40.0	40	NaN	40	40

Tabulka č.10 ukazuje na poměrně vyrovnané skóry úzkostnosti, a to i v případě, pokud do zmíněné tabulky přiřadíme i proměnnou, která vzorek rozděluje na první a druhé stupeň, viz tabulka č.12.

Tabulka 14- Úzkostnost dle délky dosažené praxe a stupni působení (zdroj: vlastní)

Descriptives								
	kategorie_praxe	STUPEŇ	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
STAI	0,5 - 5 let	1. Stupni	13	38.9	39	9.060	23	56
		2. Stupni	17	39.3	38	7.606	28	54
	6 - 11 let	1. Stupni	6	39.0	38.0	7.563	30	49
		2. Stupni	18	38.8	39.0	6.195	25	49
	12 - 17 let	1. Stupni	3	41.0	43	6.245	34	46
		2. Stupni	14	41.4	39.5	7.772	28	56
	18 - 23 let	1. Stupni	8	40.9	39.5	10.999	28	59
		2. Stupni	11	38.2	38	7.600	27	54
	24 - 29 let	1. Stupni	7	42.0	41	11.460	22	54
		2. Stupni	7	39.1	39	5.872	32	47
	30 - 35 let	1. Stupni	13	41.4	43	8.510	29	63
		2. Stupni	9	36.7	35	5.745	28	49
	36 - 41 let	1. Stupni	2	49.5	49.5	0.707	49	50
		2. Stupni	4	41.0	41.5	6.481	33	48
	42 let a více	1. Stupni	1	40.0	40	NaN	40	40
		2. Stupni	0	NaN	NaN	NaN	NaN	NaN

Jak můžeme z uvedené tabulky č.11 vidět, průměry jednotlivých skupin jsou poměrně stejné, avšak jejich zastoupení je natolik nízké, že analýza těchto možných rozdílů v tomto vzorku není možná.

Pojďme se nyní zaměřit na druhou část deskriptivních výsledků, a to na popis otázek, které se zabývaly posouzením suportivního přístupu kolegů a vedení školy. Znění položek bylo následující:

- V učitelském sboru panuje atmosféra spolupráce a tolerance
- Když mám ve třídě problém, mohu se vždy obrátit na kolegy
- Když mám ve třídě problém, mohu se vždy obrátit na vedení školy
- Když mám dobrý nápad mohu jít za vedením školy, protože vím, že mně podpoří

Zmíněné položky byly hodnoceny dle míry souhlasu, tedy zda s tvrzením respondent souhlasí či ne, a to na škále 1 – naprosto ne, 2 – spíše ne, 3 – spíše ano a 4 – naprosto ano. První dvě tvrzení ukazují na míru suportivity kolegů, druhé dvě tvrzení na míru suportivity vedení školy. Pojďme se nyní zaměřit na deskripci dosažených výsledků, dle dalších proměnných. Celkové rozpětí uváděných škál je 2 až 8 bodů, při součtu poté 4 až 16 bodů. Nejprve uvádím tabulku, která ukazuje deskripci samotných skóru.

Tabulka 15- Podpora vedení a kolegů (zdroj: vlastní)

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum	Shapiro-Wilk	
							W	p
suportVEDENI	133	6.30	6	1.57	2	8	0.880	<.001
suportKOLEGOVE	133	6.19	6	1.55	3	8	0.885	<.001
suport	133	12.49	13	2.57	7	16	0.934	<.001

Jak je z tabulky č.12 patrné, tak respondenti reportují poměrně vysoké hodnoty vnímané podpory ze stran, jak kolegů, tak i vedení škol. Průměrné hodnoty se pohybují převážně v pásmu odpovědí s významem „spíše ano“. Dalším výsledkem jsou i hodnoty Shapiro-Wilkova testu normality, jehož výsledky ukazují na jiné než normální rozložení dat. V tomto kontextu budeme pro další testování stanovených hypotéz využívat neparametrické testy. Zaměříme se nyní na detailnější deskripci dle přidávaných proměnných.

Tabulka 16- Podpora vedení a kolegů dle stupně působení (zdroj: vlastní)

	STUPĚŇ	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
	2. Stupni	80	6.16	6.00	1.63	2	8
suportKOLEGOVE	1. Stupni	53	6.23	7	1.56	3	8
	2. Stupni	80	6.16	6.00	1.55	3	8
suport	1. Stupni	53	12.74	13	2.64	7	16
	2. Stupni	80	12.32	12.00	2.53	7	16

Uvedená tabulka č.13 popisuje rozložení jednotlivých dosažených skóru dle toho, kde respondent učí, tedy zda na první či druhém stupni základní školy. Jak je z uváděných

výsledků patrné, tak nejsou vidět žádné zřejmé rozdíly, které by ukazovaly na rozdíl v suportivitě mezi prvním a druhým stupněm základních škol. Zaměříme se nyní na rozdělení dle běžných základních škol a škol speciálních.

Tabulka 17- Podpora vedení a kolegů dle typu působící školy (zdroj: vlastní)

Descriptives							
	ŠKOLA	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
suportVEDENI	Běžná ZŠ	93	6.02	6	1.601	3	8
	ZŠ speciální	40	6.95	7.00	1.300	2	8
suportKOLEGOVE	Běžná ZŠ	93	5.81	6	1.630	3	8
	ZŠ speciální	40	7.08	7.00	0.859	5	8
suport	Běžná ZŠ	93	11.83	12	2.599	7	16
	ZŠ speciální	40	14.03	15.00	1.747	10	16

Výše uvedená tabulka č.14 nám ukazuje průměry v hodnocení suportivity mezi respondenty běžných základních škol a základních škol speciálních. Pokud se blíže podíváme na popisnou statistiku můžeme nalézt dílčí rozdíly, které ukazují, že respondenti reportují průměrně vyšší suportivní prostředí na školách speciálních. Nicméně pro další práci s těmito daty musíme stanovit, zda jednotlivé definované škály můžeme sloučit dohromady a pracovat s jednotnou škálou, která bude reflektovat celkové suportivní klima na škole. Jelikož známe výsledky testu normality použijeme ke stanovení tohoto závěru neparametrický test Spearmanův korelační koeficient, který nám ukáže, zda škály můžeme smísit.

Tabulka 18- Vztah suportivity u kolegů a vedení školy (zdroj: vlastní)

Correlation Matrix			
		suportVEDENI	suportKOLEGOVE
suportVEDENI	Spearman's rho	—	
	p-value	—	
suportKOLEGOVE	Spearman's rho	0.420	—
	p-value	< .001	—

Jak můžeme vidět z uvedené tabulky č.15, existuje signifikantní souvislost mezi vytvořenými škálami suportivity u kolegů a vedení školy, které ukazují na poměrně silný

pozitivní vztah. Tento výsledek ukazuje, že v další práci je možné pracovat s těmito škálami i v součtu, tedy vytvořit společnou škálu suportivity školy. Nyní se také zaměříme na deskripci suportivity společně se stanovenými třídními intervaly, které reprezentují délku praxe u respondentů.

Tabulka 19- Výsledky v souvislosti s délkou praxe (zdroj: vlastní)

Descriptives

	kategorie_praxe	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
suportVEDENI	0,5 - 5 let	30	6.57	7.00	1.48	3	8
	6 - 11 let	24	5.88	6.00	1.54	3	8
	12 - 17 let	17	6.41	7	1.37	4	8
	18 - 23 let	19	6.21	6	1.81	2	8
	24 - 29 let	14	6.36	7.00	1.65	3	8
	30 - 35 let	22	6.41	6.50	1.68	3	8
	36 - 41 let	6	5.83	6.00	1.60	4	8
	42 let a více	1	8.00	8	NaN	8	8
suportKOLEGOVE	0,5 - 5 let	30	6.50	7.00	1.38	3	8
	6 - 11 let	24	6.50	6.00	1.06	5	8
	12 - 17 let	17	5.18	5	1.67	3	8
	18 - 23 let	19	6.05	7	1.51	3	8
	24 - 29 let	14	6.86	7.50	1.51	3	8
	30 - 35 let	22	5.91	6.00	1.82	3	8
	36 - 41 let	6	5.83	6.00	1.83	3	8
	42 let a více	1	8.00	8	NaN	8	8
suport	0,5 - 5 let	30	13.07	13.50	2.46	7	16
	6 - 11 let	24	12.38	12.00	2.12	9	16
	12 - 17 let	17	11.59	12	2.62	7	16
	18 - 23 let	19	12.26	12	2.60	7	16
	24 - 29 let	14	13.21	13.50	2.52	9	16
	30 - 35 let	22	12.32	13.00	2.98	7	16
	36 - 41 let	6	11.67	11.00	3.01	7	15
	42 let a více	1	16.00	16	NaN	16	16

Tabulka č.16 odkazuje na deskriptivní popis dosažených výsledků v souvislosti s délkou praxe u jednotlivých skupin respondentů. Jak je patrné není zřejmá žádná vyšší odchylka, která by ukazovala na možné rozdíly dle délky praxe respondentů.

Deskriptivní část výsledků ukazuje na některé možné rozdíly a souvislosti mezi respondenty a proměnnými. Můžeme vidět rozdíly mezi školami u suportivity, nicméně v rámci předběžného popisu výsledků z dotazníku úzkostnosti se ukazuje, že rozdíly pravděpodobně nebudou platné. Pojdme se nyní zaměřit na testování zvolených hypotéz, které jsme si na počátku výzkumu stanovili.

5.4.2 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ

V úvodu praktické části jsme dle dostupného teoretického průzkumu stanovili cíle práce. Hlavním cílem práce je zjistit, zda existuje rozdíl v úzkostnosti mezi učiteli běžných základních škol a škol speciálních. Krom tohoto cíle jsme si vytyčili i další dílčí cíle, a to konkrétně zjistit, zda úzkostností učitelů souvisí s délkou praxe nebo s vnímanou podporou ze strany kolegů a vedení. Pro zajištění těchto cílů byly stanoveny tři výzkumné hypotézy, jejichž znění uvádím níže.

H1 Existuje signifikantní rozdíl v úzkostnosti mezi učiteli ZŠ a ZŠ speciální

H2 Existuje vztah mezi suportivním přístupem školy a úzkostností učitelů

H3 Existuje vztah mezi úzkostností učitelů a délkou jejich praxe

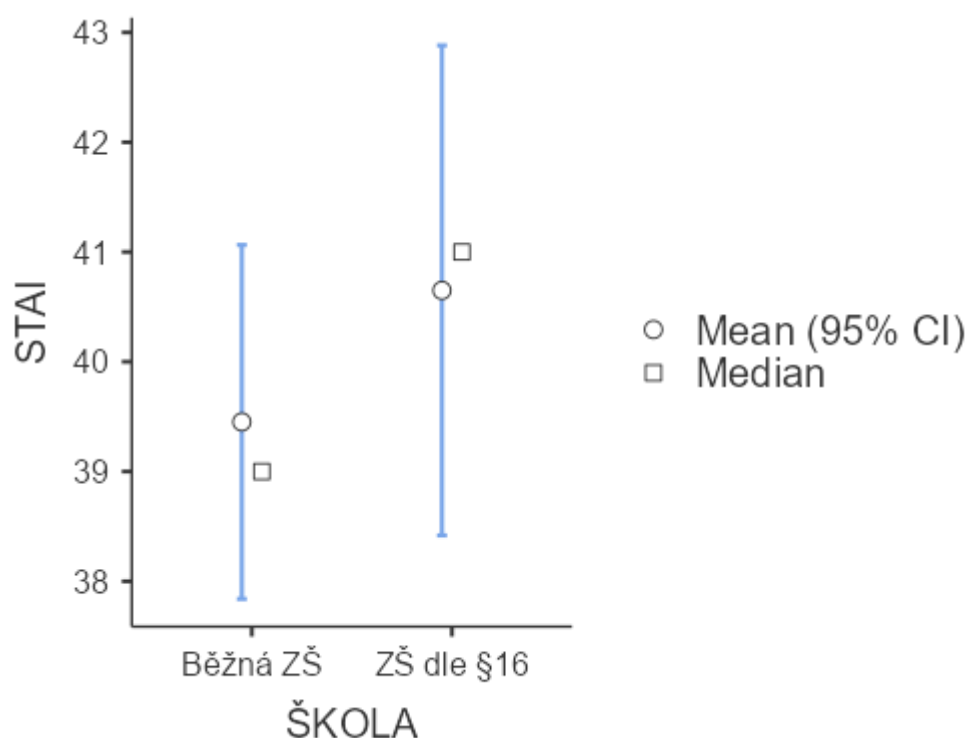
Zaměříme se nejprve na první z hypotéz, a to konkrétně tu hlavní, tedy na odhalení rozdílů mezi úzkostností učitelů a jejich působením na základní škole. Připomeňme, že jsme v deskriptivní části uváděli, že data mají, dle výsledků Shapiro-Wilkova testu normální rozložení, tedy budeme využívat parametrických statistických testů. Nejvhodnějším nástrojem pro testování stanovené hypotézy je dvouvýběrový Studentův t-test, který má jako předpoklad právě normalitu dat.

Tabulka 20- Studentův T-Test (zdroj: vlastní)

		Independent Samples T-Test						
		Statistic	df	p	Effect Size	95% Confidence Interval		
						Lower	Upper	
STAI	Student's t	-0.821	131	0.413	Cohen's d	-0.155	-0.526	0.217

Jak můžeme vidět z tabulky č.17, tak výsledek testu je $t = -0,821$ ($sv = 131$) pro $p = 0,413$. Z toho můžeme stanovit, že výsledná p-hodnota překročila stanovenou kritickou hladinu alfa (0,05) a my musíme zamítnout hypotézu o rozdílu mezi skupinami. Z uvedených výsledků, tedy můžeme zhodnotit, že neexistují rozdíly v úzkostnosti u učitelů v závislosti na tom, zda působí na běžné základní škole nebo na škole speciální. Pro lepší představu uvádím graf č.2, který reprezentuje základní rozložení dat první a druhé skupiny.

Graf 2- Rozložení dat běžné ZŠ a ZŠ speciální (ZŠ zřizované dle § 16 odstavce 9 školského zákona), (zdroj: vlastní)



Druhá hypotéza se zabývá vztahem mezi suportivním přístupem školy a úzkostností učitelů. I přesto, že jsme v deskriptivní části uvedli, že Shapiro-Wilkův test normality ukázal, že data škály suportivity nemají normální rozložení, můžeme při výběru využít spíše parametrické metody, jelikož druhá proměnná má normální rozložení. Stanoveným testem je proto Pearsonův korelační koeficient, který bude vhodnější metodou než pořadový Spearmanův koeficient.

Tabulka 21- Výsledky Pearsonova korelačního koeficientu (zdroj: vlastní)

Correlation Matrix		suportVEDENI	suportKOLEGOVE	suport	STAI		
suportVEDENI	Pearson's r	—					
	p-value	—					
suportKOLEGOVE	Pearson's r	0.359	***	—			
	p-value	< .001		—			
suport	Pearson's r	0.826	***	0.822	***	—	
	p-value	< .001		< .001		—	
STAI	Pearson's r	0.025		-0.074		-0.029	—
	p-value	0.772		0.396		0.738	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabulka č.18 nám ukazuje korelační matici, která ukazuje výsledky Pearsonova korelačního koeficientu. Všechny korelace jsou posuzovány na stanovené hladině alfa = 0,05. Jak je z výsledků patrné neexistuje žádný vztah mezi suportivním přístupem školy a úzkostností učitelů, proto zamítáme druhou hypotézu se závěrem, že neexistuje souvislost mezi podporou kolegů a vedení a úzkostností respondentů.

Třetí hypotéza je zaměřená na zjištění vztahu mezi délkou praxe ve školství a výsledky dotazníku úzkostnosti STAI X-2. Nejprve určíme, zda jsou zajištěná data respondentů normálně rozložená, k tomuto účelu použijeme znovu Shapiro-Wilkův test normality, který uvádím v tabulce č.19 níže.

Tabulka 22- Rozložení dat dle Shapiro- Wilkova testu normality (zdroj: vlastní)

Descriptives							Shapiro-Wilk	
	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum	W	p
PRAXE	133	17.1	16.0	11.6	0.500	42.0	0.937	< .001

Jak je patrné z uvedených výsledků, data nemají normální rozložení, nicméně budeme postupovat stejným způsobem jako v předešlém testování a znovu využijeme parametrický test Pearsonův korelační koeficient.

Tabulka 23- Vztah mezi délkou praxe a úzkostností (zdroj: vlastní)

Correlation Matrix

		PRAXE	STAI
PRAXE	Pearson's r	—	
	p-value	—	
STAI	Pearson's r	0.072	—
	p-value	0.410	—

Výše uvedená tabulka č.20 nám ukazuje, že výsledná p – hodnota přesáhla stanovenou hladinu alfa (0,05) a my musíme hypotézu o existenci vztahu zamítnout. Tedy mezi délkou praxe a úzkostností neexistuje signifikantní souvislost.

Při testování hlavních hypotéz se tedy zjistilo, že ani jedna ze stanovených tvrzení není signifikantně platná. Pojďme se nyní zaměřit na některé dílčí výsledky, které můžeme z dat ukázat.

5.4.3 DÍLČÍ VÝSLEDKY

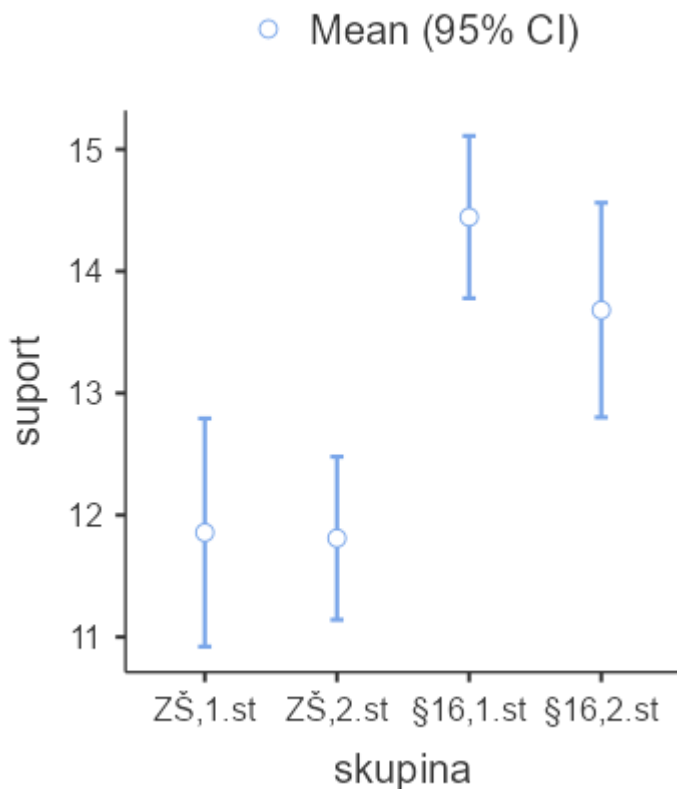
Při deskripci výzkumného vzorku a zajištěných proměnných jsme ukázali na možné rozdíly ve vnímané suportivitě mezi respondenty, dle stupně a školy kde učí. Zaměříme se tedy nyní na prozkoumání suportivity, kde data nemají normální rozložení, tedy využijeme neparametrických metod. Cílem je zjistit rozdíly mezi skupinami respondentů, které jsme stanovili dle stupně a školy na které učí. Pro zajištění výsledků využijeme Kruskal-Wallisův pořadový test, který je neparametrickou obdobou analýzy variance.

Tabulka 24- Kruskal - Wallisův test (zdroj: vlastní)

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p	ϵ^2
suport	21.1	3	< .001	0.160

Graf 3-Suportivita dle typu působících škol (zdroj: vlastní)



Jak můžeme vidět z tabulky č.21 a uvedeného grafu č.3, mezi jednotlivými skupinami existují signifikantní rozdíly. Pro přesné odhalení těchto rozdílů přistoupíme k post-hoc testování pomocí porovnání pořadí.

Tabulka 25- Suportivní prostředí dle typu působících škol (zdroj: vlastní)

Pairwise comparisons - suport

		W	p
ZŠ,1.st	ZŠ,2.st	-0.107	1.000
ZŠ,1.st	§16,1.st	4.727	0.005
ZŠ,1.st	§16,2.st	3.437	0.072
ZŠ,2.st	§16,1.st	5.509	< .001
ZŠ,2.st	§16,2.st	4.077	0.021
§16,1.st	§16,2.st	-1.424	0.746

Výsledky uvedené v tabulce č.22 ukazují, že respondenti, kteří působí na první stupni běžné základní školy hodnotí suportivní prostředí hůře než jejich kolegové na stejné pozici ve školách speciálních. Zároveň vidíme, že respondenti ze druhého stupně běžných základních škol hodnotí suportivní klima škol hůře než jejich kolegové ze škol zřizovaných speciálních, a to bez souvislosti se stupněm, kde učí. Výsledky tedy ukazují, že učitelé ze škol speciálních hodnotí suportivní klima školy převážně lépe než jejich kolegové z běžných základních škol.

5.5 DISKUSE

Výzkumná práce byla navržena, aby potvrdila stanovené výzkumné otázky s cílem zjistit, zda existuje rozdíl ve vnímání úzkosti mezi učiteli na běžné základní škole a základní škole speciální a také zda existuje vztah mezi úzkostností a suportivitou. První hypotéza výzkumné části se zaměřila právě na komparaci uvedených skupin. Jak je z dosažených výsledků patrné, tak mezi skupinou respondentů z běžných základních škol (n=93) a základní škol speciálních (n=40) nebyl nalezen signifikantní rozdíl. Můžeme tedy hovořit o tom, že působení na těchto typech základních škol, ať již svojí složitostí a odlišným způsobem práce nebo skladbou žáků, nijak neukazuje na jiné vnímání úzkostnosti respondentů. Je nutné také poukázat na možné ovlivnění výsledků z důvodu nevyrovnaného zastoupení učitelů v obou skupinách. Je možné, že by vyrovnané vzorky respondentů mohly přinést odlišné výsledky, což by mělo být předmětem v rámci dalších výzkumů v této práci.

Z dostupných zdrojů můžeme sledovat diskusi nad možnými proměnnými, které mohou ovlivňovat vnímání úzkostnosti učiteli (viz Ptáček a kol., 2018). Jedním z těchto vlivů je hodnocení podporujícího prostředí, a to jak od kolegů, tak od vedení školy. V rámci výzkumné práce jsme sledovali vztah mezi suportivním přístupem školy, konkrétně přístup kolegů a vedení školy, a úzkostností respondentů. Nebyl prokázán signifikantní vztah a můžeme, tedy říci, že suportivita ve škole nemá vliv na úzkostnost učitelů. Možným rizikem v této části může být operacionalizace suportivity školy, kde je celkový skóre reprezentován sumou čtyř otázek na čtyřbodové škále. Pro další práci na této hypotéze by v dalším výzkumu měl být administrován nejlépe standardizovaný dotazník, který by přesněji zachytil prvky a hodnotu suportivity.

Poslední výzkumnou hypotézou bylo tvrzení o vztahu mezi učitelskou úzkostností a délkou praxe jednotlivých respondentů. Hypotéza vychází ze zkoumání například syndromu vyhoření v učitelské profesi, kde existují úsudky o existenci vztahu mezi délkou praxe a výskytem syndromu vyhoření. Výsledky nicméně ukazují, že délka praxe respondentů nesouvisí s jejich reportovanou úzkostností. Pravděpodobně ve vztahu bude jiná forma vztahovosti než u zkoumaných proměnných. Další výzkum by se měl zaměřit spíše na subjektivní well-being či jinou formu proměnných než úzkostnosti. Další otázkou

je, zda by se výsledné závěry změnili, pokud by bylo sledováno i přerušení praxe, například díky dlouhodobé nemoci či mateřské.

Dílní výsledky také ukázaly signifikantní rozdíl mezi vnímání suportivity respondenty a místem kde působí. Z dalšího porovnání můžeme soudit, že existují signifikantní rozdíl ve vnímané suportivitě mezi učiteli na běžné základní škole a škole speciální. Celkově můžeme zhodnotit, že učitelé z běžných základních škol reflektují přístup vedení a kolegů jako méně suportivní než jejich kolegové ze základních škol speciálních. Znovu musíme upozornit, že může existovat problematika v operacionalizaci proměnné suportivita, ale základní premisa je stanovena a měla by být podrobena dalšímu zkoumání.

ZÁVĚR

Úzkostnost v učitelském prostředí je téma, které není moc zkoumané. Častěji se setkáváme spíše s většími koncepty, které úzkostnost a úzkost zahrnují spolu s ostatními proměnnými do jednoho většího komplexního pojmu jako je například studie ohledně syndromu vyhoření u učitelů. V teoretické části jsme představili základní koncepci základního školství a problematiku škol speciálních. Můžeme předpokládat, že působení na obou typech škol má svá specifika a oblasti, které mohou být problematické a jinak zatěžující. Například speciální školy mají ve třídách často méně žáků než na běžných základních školách, zatímco základní školy nemají tolik žáků s různými druhy podpůrných opatření. Jelikož se na školách speciálních setkáváme s žáky, kteří mají v převážné většině případů vysoký stupeň podpůrných opatření, můžeme soudit, že i samotná práce s nimi bude na učitele klást větší nároky. Cílem práce bylo zjistit, zda samotné působení na těchto typech škol má signifikantní vztah s úzkostností případně s dalšími vybranými proměnnými. Jak se ve výzkumu ukázalo, tak žádné vlivy nejsou signifikantní. Z výsledků můžeme soudit, že neexistuje signifikantní rozdíl v úzkostnosti jako rysu osobnosti u učitelů na běžných základních školách a těch speciálních. Taktéž jsme nenalezli signifikantní vztahy mezi úzkostností učitelů a délkou jejich praxe. Nicméně zajímavým výsledkem je hodnocení suportivity učitelů z rozdílných typů škol. Je zřejmé, že učitelé ze speciálních škol hodnotili suportivní prostředí školy lépe než jejich kolegové z běžných základních škol. Je proto důležité věnovat se i otázce vnímání podpory ze strany kolegů a vedení škol. Další výzkum v této oblasti by měl probíhat za využití standardizovaných nástrojů a cílem by mělo být zahrnout vyšší množství respondentů. Závěrem lze říci, že zkoumání rozdílů mezi různými typy škol je důležitou součástí pedagogického výzkumu a posun prezentovaného výzkumu by byl zařazen do výzkumného vzorku například alternativní školy a rozšířen na další kraje.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

EKMAN, Paul. Emoce uvnitř nás: Rozpoznávání a porozumění základním emocím. 2. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0169-9.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HOSKOVCOVÁ, Simona. Psychická odolnost předškolního dítěte. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.

KAČMÁŘÍK, Martin, et al. Speciální pedagogika: učebnice pro bakalářské a magisterské studium. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4047-6.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. přeprac. vyd. Kostelní vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7195-573-3074-8.

MACHAČ, Miloš, Helena MACHAČOVÁ a Jiří HOSKOVEC. Emoce a výkonnost: celostátní vysokoškolská příručka pro studenty filozofických fakult. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

NAKONEČNÝ, Milan. Encyklopedie obecné psychologie. 2., rozš. vyd., v Academii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NOVOTNÝ J. S. (2008). Resilience u dětí a možnosti její podpory a rozvoje. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 43(4), 324-331.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál, 2017.

PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRUNNER, Pavel. Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie. 2. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2003. ISBN 80-7082-979-6.

PTÁČEK, Radek, et al. Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. Česká a slovenská psychiatrie, 2018, roč. 114, č. 5, s. 176-183. ISSN 1212-0383.

PUNCH, Keith. Základy kvantitativního šetření. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. 264 stran. ISBN 978-80-7367-366-5.

RUISEL, I., et al. Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti: příručka. 1. vyd. Bratislava: Psychodiagnostika, 1980. 75 s. ISBN 80-222-0052-9.

RUSH, Myron, D. 2003. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-

SLAMĚNÍK, Ivan. Emoce a interpersonální vztahy. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1.

SMETÁČKOVÁ, Irena; VONDROVÁ, Eliška; TOPKOVÁ, Petra. Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *E-pedagogium*, 2017, 1.

STUHLÍKOVÁ, Iva, et al. *Zvládání emočních problémů školáků*. Portál, 2005.

STUHLÍKOVÁ, Iva. Základy psychologie emocí. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9.

ŠOLCOVÁ, Iva. Vývoj resilience v dětství a dospělosti. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2947-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman, et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. PORTÁL sro, 2007.

TOMKOVÁ, Anna, et al. *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha: NÚV, 2012.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido, 2004.

VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

VYMĚTAL, Jan. *Lékařská psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-740-X.

VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie: (úzkost a strach)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000. Psychoterapie. ISBN 80-86123-15-4.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

BONG, Mimi; CLARK, Richard E. Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational psychologist*, 1999, 34.3: 139-153.

DARWIN, Charles; PRODGER, Phillip. *The expression of the emotions in man and animals*. Oxford University Press, USA, 1998.

FRIJDA, Nico H. Moods, emotion episodes, and emotions. 1993.

FULLER, Frances F., et al. Concerns of Teachers: Research and Reconceptualization. 1974.

FULLER, Frances F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 1969, 6.2: 207-226.

PLUTCHIK, Robert. *Emotion. A psychoevolutionary synthesis*, 1980.

RUSSELL, James A. Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological review*, 2003, 110.1: 145.

Seznam použitých internetových zdrojů

561/2004 Sb. Školský zákon. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 04.02.2023].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Církevní školy* [online]. [cit. 2023-01-09].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skoly-a-skolska-zarizeni/cirkevni-skoly>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Montessori pedagogika*. In: Portál

školy.cz [online]. [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: <https://www.skoly.cz/zakladni-skoly/montessori-pedagogika/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Soukromé školy* [online]. [cit. 2023-01-

07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skoly-a-skolska-zarizeni/soukrome-skoly>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Speciální školy* [online]. [cit. 2023-02-

012]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skoly-a-skolska-zarizeni/specialni-skoly>

Národní institut pro vzdělávání. *Alternativní základní školy*. In: Národní institut pro vzdělávání [online]. [cit. 2023-01-05]. Dostupné z:

<https://www.nuv.cz/vzdelavani/zakladni-skoly/alternativni-zakladni-skoly/>

Národní ústav pro vzdělávání. *Základní školy speciální*. In: Národní ústav pro

vzdělávání [online]. Archiv [cit. 2023-01-07]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/zakladni-skoly-specialni.html>

Sbírka zákonů, 2004 [online]. [cit. 2023-01-25]. Dostupné z:

<https://www.sagit.cz/info/sb04563>.

SEZNAM ZKRATEK

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Sb. – Sbírký

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1- Dovednosti a kompetence učitele (zpracováno dle Tomková et al., 2009)	17
Tabulka 2- Popis základních emocí a jejich výraz (zdroj: vlastní)	24
Tabulka 3- Fyziologické a psychologické symptomy (zdroj: vlastní)	31
Tabulka 4- Četnostní přehled jednotlivých škol (zdroj: vlastní)	36
Tabulka 5- Pohlavní zastoupení výzkumného vzorku (zdroj: vlastní)	37
Tabulka 6- Početní zastoupení učitelů na ZŠ a ZŠ speciální (zdroj: vlastní)	37
Tabulka 7- Aktuální dosažená praxe respondentů (zdroj: vlastní)	38
Tabulka 8- Rozložení doby praxe mezi zvolenými kategoriemi (zdroj: vlastní)	39
Tabulka 9- Deskripce výsledků (zdroj: vlastní)	40
Tabulka 10- Výsledky sledovaných typů škol (zdroj: vlastní)	42
Tabulka 11- Rozdělení výsledků dle stupně působení (zdroj: vlastní)	42
Tabulka 12- Dosažená praxe učitele (zdroj: vlastní)	43
Tabulka 13- Úzkostnost dle délky dosažené praxe (zdroj: vlastní)	43
Tabulka 14- Úzkostnost dle délky dosažené praxe a stupni působení (zdroj: vlastní)	44
Tabulka 15- Podpora vedení a kolegů (zdroj: vlastní)	45
Tabulka 16- Podpora vedení a kolegů dle stupně působení (zdroj: vlastní)	45
Tabulka 17- Podpora vedení a kolegů dle typu působící školy (zdroj: vlastní)	46

Tabulka 18- Vztah suportivity u kolegů a vedení školy (zdroj: vlastní)	46
Tabulka 19- Výsledky v souvislosti s délkou praxe (zdroj: vlastní)	47
Tabulka 20- Studentův T-Test (zdroj: vlastní)	48
Tabulka 21- Výsledky Pearsonova korelačního koeficientu (zdroj: vlastní)	50
Tabulka 22- Rozložení dat dle Shapiro- Wilkova testu normality (zdroj: vlastní)	50
Tabulka 23- Vztah mezi délkou praxe a úzkostí (zdroj: vlastní)	51
Tabulka 24- Kruskal - Wallisův test (zdroj: vlastní)	51
Tabulka 25- Suportivní prostředí dle typu působících škol (zdroj: vlastní)	52

Seznam grafů

Graf 1-Kvantilový graf normality	41
Graf 2- Rozložení dat běžné ZŠ a ZŠ dle § 16	49
Graf 3-Suportivita dle typu působících škol	52

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník	I
----------------------------	---

Příloha A - Dotazník

Jmenuji se Jakub Hynek a jsem studentem 3. ročníku bakalářského studia Speciální pedagogiky na univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. V rámci své bakalářské práce Úzkostnost učitelů vybraných speciálních škol v Jihočeském kraji, bych vás rád požádal o vyplnění krátkého dotazníku. Velice děkuji za vaši ochotu a čas.

Veškerá data budou použita a uchovávána v souladu s obecným nařízením o ochraně osobních údajů (GDPR). Odesláním vyplněného dotazníku udělujete souhlas se svým zapojením do výzkumu a poskytujete možnost anonymně Vaše data zpracovat za účelem zpracování statistických výsledků. Vaše účast v tomto výzkumu je dobrovolná a máte plné právo kdykoli svůj souhlas s účastí na výzkumu odvolat bez udání důvodu.

Pohlaví

- Žena Muž

Jak dlouho učím na ZŠ (v letech)

Učím na ...

- Běžná ZŠ ZŠ speciální

Vyučuji hlavně na...

1. Stupni ZŠ 2. Stupni ZŠ

Když mám dobrý nápad mohu jít za vedením školy, protože vím, že mně podpoří

- Naprosto ano Spíše ano Spíše ne Naprosto ne

Když mám ve třídě problém, mohu se vždy obrátit na kolegy

- Naprosto ano Spíše ano Spíše ne Naprosto ne

Když mám ve třídě problém, mohu se vždy obrátit na vedení školy

Naprosto ano Spíše ano Spíše ne Naprosto ne

V učitelském sboru panuje atmosféra spolupráce a tolerance

Naprosto ano Spíše ano Spíše ne Naprosto ne

V jakém kraji se nachází má škola?

Níže je uvedena řada výrazů, které lidé používají, když chtějí popsat svoje pocity. Přečtěte si každé z těchto tvrzení a označte příslušnou odpověď, jak se cítíte obvykle, tj. většinou. Neexistuje správná nebo špatná odpověď. Proto se příliš nezdržujte u jednotlivých položek a zatrhněte takovou odpověď, která by vyjadřovala, jak se většinou cítíte.

následuje škála STAI X-2

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jakub Hynek

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Úzkostnost učitelů vybraných speciálních škol v Jihočeském kraji

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh: 47

Celkový počet stran příloh: 2

Počet titulů českých použitých zdrojů: 28

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 7

Počet internetových zdrojů: 8

Vedoucí práce: Mgr. Jan Josl, Ph.D.