

Resilience učitelů mateřských škol a 1. stupně základních škol

Mgr. Beáta Deutscherová, MBA

Rigorózní práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Beáta Deutscherová, MBA**
Osobní číslo: **H191178**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **distanční**

Téma práce: **Resilience učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o psychické odolnosti učitelů.
Vymezení teoretických východisek o klíčových komponentech procesu a měření psychické odolnosti učitelů.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného problému, cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku s učiteli mateřských škol a učiteli 1. stupně základních škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Rozsah rigorózní práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- Mareš, J. (2018). Odpor učitelů vůči změnám ve škole a ve školství. *Pedagogika*, 68(2).
- O'Dwyer, L. M., & Bernauer, J. A. (2014). *Quantitative research for the qualitative researcher*. Los Angeles: SAGE.
- Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal Of Teacher Education*, 39(1).
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
- Wosnitza, M. (2018). *Resilience in education: concepts, contexts and connections*. New York, NY: Springer Berlin Heidelberg.

Garant studijního oboru: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání rigorózní práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání rigorózní práce: **30. dubna 2020**

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA RIGORÓZNÍ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně14. 4. 2020.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Rigorózní práce má teoreticko-empirický charakter a fokusuje se na resilienci učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol. Cílem práce je zjistit znaky v jednotlivých dimenzích dotazníku SOC u učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol. Teoretická část se zabývá resiliencí v kontextu učitelství. V teoretické části jsou představeny vybrané modely resilience a sumarizovány poznatky o resilienci učitelů vůči změně. V empirické části je představený design a závěry kvantitativního výzkumu, který byl realizován s využitím dotazníku Sense of Coherence. Výzkumná data byla zpracována pomocí statistického programu STATISTICA. V závěru práce jsou interpretovány a analyzovány výsledky výzkumu.

Klíčová slova: resilience, sense of coherence, zvládnutelnost, smysluplnost, srozumitelnost

ABSTRACT

The rigorous work has a theoretical-empirical character and focuses on the resilience of kindergarten teachers and primary school teachers. The aim of the work is to find out the features in individual dimensions of the SOC questionnaire for kindergarten teachers and primary school teachers. The theoretical part deals with resilience in the context of teaching. In the theoretical part, selected models of resilience are introduced and knowledge about teachers' resilience to change is summarized. The empirical part presents the design and conclusions of quantitative research, which was carried out using the Sense of Coherence questionnaire. Research data were processed using the statistical program STATISTICA. At the end of the work, the research results are interpreted and analyzed.

Keywords: resilience, sense of coherence, meaningfulness, comprehensibility, manageability

Prohlášení

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

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, Ph.D. za důvěru, podporu i připomínky, které mi během zpracování rigorózní práce poskytla. Srdečně bych poděkovala prof. RNDr. Anně Tirpákové, CSc. za cenné rady, odborné konzultace ke statistickému zpracování dat a za čas, který mi věnovala při zpracování práce. Za odborné konzultace ke statistickému zpracování dat také děkuji prof. PhDr. Peterovi Gavorovi, CSc.

Děkuji všem respondentům, kteří mi vyšli vstříc při realizaci výzkumu a bez kterých by tato práce nevznikla.

Je mi ctí a potěšením poděkovat své nejbližší rodině a přátelům za podporu a povzbuzení. Velmi si toho vážím.

OBSAH

ÚVOD.....	12
TEORETICKÁ ČÁST.....	14
1 RESILIENCE V KONTEXTU UČITELSTVÍ.....	15
1.1 HLAVNÍ RYSY RESILIENCE UČITELŮ	18
1.1.1 SOCIÁLNĚ-EKOLOGICKÉ ČINITELE RESILIENCE	20
1.1.2 OCHRANNÉ (PROTEKTIVNÍ) FAKTORY RESILIENCE UČITELŮ	21
1.1.3 RIZIKOVÉ FAKTORY RESILIENCE UČITELŮ	22
2 VYBRANÉ MODEL Y RESILIENCE UČITELŮ	24
2.1 MODEL THE RESILIENCE DOUGHNUT	24
2.2 MODEL THE RESILIENCY WHEEL	27
2.3 SOCIÁLNĚ EKOLOGICKÝ MODEL RESILIENCE	28
3 RESILIENCE UČITELE VŮČI ZMĚNĚ	29
3.1 REZISTENCE VŮČI ZMĚNĚ	29
3.1.1 FAKTORY USNADŇUJÍCÍ ZMĚNU.....	30
3.1.2 FAKTORY BRÁNÍCÍ ZMĚNĚ	31
3.2 SOUHRN KAPITOLY.....	32
4 KONCEPTUALIZACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ O RESILIENCI	33
4.1 VÝZKUMY O RESILIENCI UČITELŮ	33
4.2 SOUHRN KAPITOLY.....	35
5 VYBRANÉ KONCEPCE RESILIENCE.....	36
5.1 SENSE OF COHERENCE	36
5.2 SELF-EFFICACY	37
PRAKTICKÁ ČÁST	39
6 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	40
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	40
6.2 POPIS VÝZKUMNÉ METODY	41
6.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO CHARAKTERISTIKA.....	42
7 ANALÝZA VÝSLEDKŮ PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU	46
8 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	70
ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	73
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	78
SEZNAM OBRÁZKŮ	79

SEZNAM TABULEK.....	80
SEZNAM GRAFŮ	81
SEZNAM SCHÉMAT	82
SEZNAM PŘÍLOH.....	83

ÚVOD

Každý učitel je od začátku až do konce své profesní trajektorie vystaven vlivu mnoha diferencovaných činitelům, se kterými se musí s pomocí většího či menšího úsilí vyrovnat. Potřeba triumfálnosti a efektivita energie, jež při tom učitel potřebuje, závisí na mnoha faktorech. Longitudinální rysy učitele i aktuálně vybrané metody mají vliv na to, zda za určitých okolností je učitel schopen zvládnout požadavky kladené na jeho profesi. Problematika zvládnání diferencovaných požadavků učitelského povolání je složkou nejaktuálnějších témat pedagogiky. Zvládnání nároků na učitelskou profesi může být zkoumáno s akcentem na rychlé změny prostředí a určité skutečnosti, či mohou být zdůrazňovány více generalizovaně validní kontexty. (Paulík, 2010) Tato práce se věnuje mimořádnému tématu Resilience učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol. Součástí profesního života každého učitele jsou nejen okamžiky klidu a úspěchu, ale také nepříjemné a vypjaté situace. Tato práce má vyzvat učitele k tomu, aby s otevřenou myslí přistupovali k novým apelům a chopili se všech nových možností. Dále apeluje na učitele, necht' jsou přizpůsobiví a resilientní, a to nejen při vyrovnávání se s událostmi, které jsou v rozporu s jejich anticipacemi.

Jádro textu tvoří osm kapitol, ve kterých je zachovaná logická struktura zaužívaná v tomto typu závěrečných prací. Cílem teoretické části předkládané rigorózní práce je představit celkovou problematiku a kontext resilience učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol. Postupovali jsme od kompletizace teoretických východisek s těžištěm v objasnění resilience a našeho pojmání této problematiky, přes metodiku samotného výzkumu až po interpretaci získaných dat.

Teoretická část je členěna do pěti kapitol. První kapitola je úvodním vstupem do problematiky a člení se do dvou podkapitol. Zabývá se stručně podstatou resilience v kontextu učitelů. V další podkapitole jsou popsány specifické rysy resilience. Druhá podkapitola se zabývá sociálně ekologickými činiteli resilience. Druhá kapitola charakterizuje vybrané modely resilience učitelů. Dále jsou zde ilustrovány vybrané modely resilience a stručně komentovány jejich specifika a vlastnosti. Třetí kapitola sumarizuje poznatky o rezistenci učitele vůči změně. Čtvrtá kapitola se zabývá výzkumy o resilienci učitelů. Poslední kapitola v teoretické části se zabývá vybranými koncepcemi resilience.

Empirická část si klade za cíl pomocí dotazníkové metody zjistit znaky v jednotlivých dimenzích dotazníku Sense of Coherence. Respondenty byli učitelé mateřských škol a učitelé

1. stupně základních škol. V závěrečné části práce je předložena analýza a interpretace dat společně se závěrečnou diskusí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RESILIENCE V KONTEXTU UČITELSTVÍ

Fundamenty konceptu resilience byly položeny poprvé na poli vývojové psychologie a psychiatrie z důvodu snahy porozumět rizikové části populace, obzvláště dětem a mládeži (Goldstein & Brooks, 2006; Wright & Masten, 2005).

Studie na poli psychologie se v minulosti fokusovaly na singulární charakterové vlastnosti a resilience byla původně podmíněna individuálními vlastnostmi. (Luthar & Brown, 2007) Tyto vlastnosti reprezentovaly schopnost „odrazit se“ od nepříjemných situací jako je trauma, katastrofa, nebezpečí, nebo zdrojů stresu, kterými mohou být problémy v rodině či vztahu, vážné zdravotní problémy, nepříjemnosti na pracovišti či finanční problémy (American Psychological Association, 2014).

Studie v minulosti akcentovaly význam rizikových a ochranných faktorů v procesu resilience. Mezi rizikové faktory řadíme například nedostatečnou pomoc rodiny. Tyto faktory mohou být nahrazeny ochrannými faktory, jako například pomoc ze strany školy, učitelů a vrstevníků.

Resilience je abstraktní, těžce definovatelný a komplikovaný pojem, který se v průběhu času diferencovaně explikoval. Beltman, Mansfield a Price (2011) uvádějí, že resilience je velmi složitý a mnohostranný pojem, jehož definování představuje nelehkou výzvu.

Day et al. (2006, 2007) upozorňuje na flexibilní letoru resilience. Autoři (Greenberg, 2006; Luthar & Brown, 2007) signalizují, že resilience sama o sobě vychází, jak z usměrňování emocí, tak z interakce mezi psychologickými, behaviorálními a poznávacími aspekty fungování. Podle autorů Luthar, Cicchetti, & Becker (2003) je resilience definována jako „jev, který je ovlivněn individuálními okolnostmi, situacemi a prostředím a zahrnuje daleko více složitých komponentů“.

Luthar, Cicchetti, & Becker (2003) uvádí, že je resilience „jev, který je ovlivněn individuálními okolnostmi, situacemi či prostředím a zahrnuje daleko více složitých komponentů“. Kyriacou (2010) konstatuje, že resilience je chápána jako proces, ve kterém je učitel schopen si udržet pozitivní přístup a zároveň vzdorovat barevné paletě apelů, tlaků a požadavků, které náleží k běžné práci učitele.

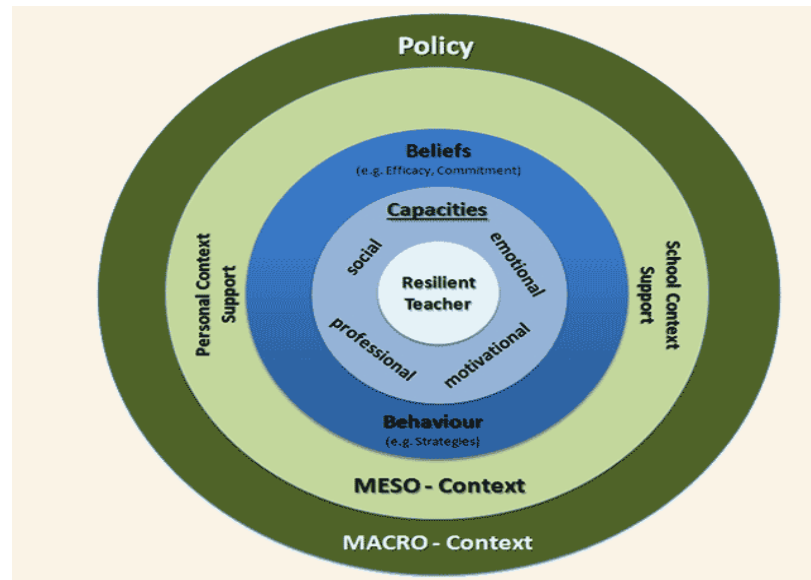
Resilienci definují Gu & Day (2013) jako „schopnost udržet si rovnováhu a smysl pro pracovní nasazení a působení ve světě, kde učitelé učí“. Resilience je schopnost učitele těžit ze svých osobních, skupinových a institucionálních zdrojů a vyrovnat se s požadavky a všedními výzvami své profese. Podle Brunettiho (2006) je resilience kvalita, jež zprostředkovává učitelům splnit své obligace a učit i navzdory spletitým antecedencím a redundantním debaklům.

Resilience je postup evoluce, jež přichází během doby, „aby rozvíjel schopnost přizpůsobit se různým situacím a zvýšil individuální kompetence tváří v tvář nepříznivým podmínkám“ (Bobek, 2002).

Resilience učitele je relevantní jak pro učitele, tak i pro žáky. Podle autorů (Castro, Kelly, & Shih, 2010; Day, 2008; Day & Gu, 2007) je to schopnost, která přispívá učiteli v setrvání v jeho rozhodnutí a zároveň profesi, musí udržovat a rozvíjet. Resilience není nenaučitelná, lze ji rozvíjet prostřednictvím schopností a dovedností jako je komunikace, kontrola vlastních emocí, pozitivní myšlení, řešení problémů, rozvíjení efektivních vztahů a využití účinných komunikačních taktik v osobním životě a na pracovišti

Podle autorů (Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004; Tait, 2008) resilientní učitelé efektivně reagují a zvládnou účinně působit na všechny žáky ve stresovém prostředí třídy či školy a současně dosáhnout větší satisfakce, které jim jejich práce umožňuje. Resilienci označujeme jako schopnost úspěšně se adaptovat i navzdory náročným antecedencím.

Schéma 1 Oblasti, které mají vliv na resilienci, zdroj: Mansfield, Price, McConney, Wosnitza, Beltman, & Pelliccione (2012)

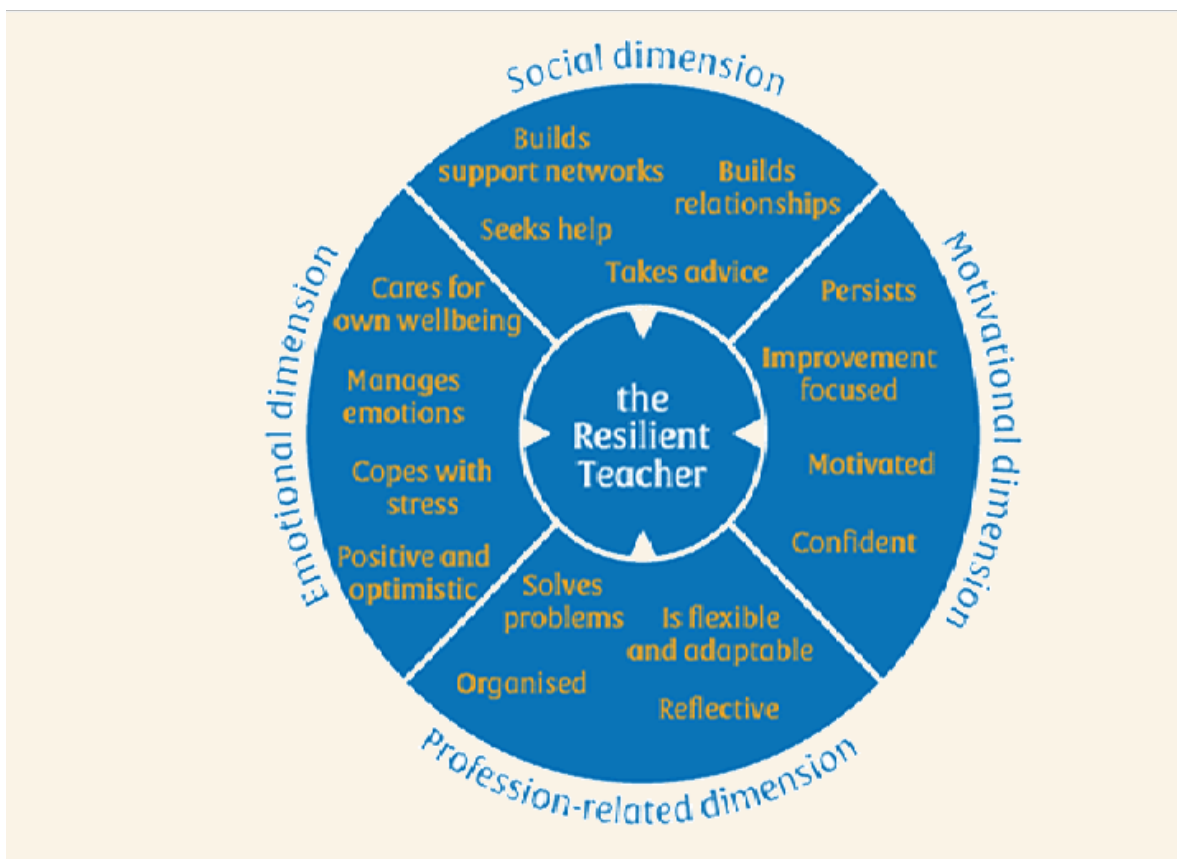


Všechny oblasti, které ilustruje schéma 2, jsou složkami života učitele. Tyto oblasti mají vliv na to, jak a jakým způsobem pracuje učitel na své schopnosti resilience. Na percepci učitele a jeho schopnosti kontrolovat a zajistit kvalitní výuku má dopad změna v jakékoli oblasti, ať už **makro, mezo či mikro**. Například v dobách pandemie učitelé mohou disponovat pocitem, že jejich výuka je neuspokojivá. Identicky tak mohou mít vliv i kulturní změny ve škole, které jsou důsledkem zvýšení diferencovaných kulturních a jazykových potřeb, jež by měl učitel zohlednit v reakci na osobní potřeby konkrétního žáka.

1.1 Hlavní rysy resilience učitelů

Výzkumníci Mansfield, Beltman, Price, & McConney zrealizovali v roce 2012 výzkum, kterého se zúčastnilo 200 učitelů začátečníků. Výzkumníci kladli otázku „Co vytváří psychicky odolného učitele?“ Výzkumníci pak diverzifikovali na základě výzkumných dat čtyři dimenze, které ovlivňují resilienci.

Schéma 2 Dimenze, které mají vliv na resilienci učitele, zdroj: Mansfield, Beltman, Price, & McConney (2012)



Do sociální dimenze zařadili vytváření subsidiárních sítí, hledání pomoci, dávání rad, vytváření vztahů. Vztahy jsou „kořeny“ resilience, poněvadž každodenní vztahy zrcadlí ustavičné nepořádky, hněv či nejasnosti, a tím bezvýhradně ohrožují resilienci, jakož i osobní atributy, které by ji jinak posílily. Na druhou stranu existence pomoci, lásky a pocitu bezpečí podporují sebejistotu a kladné emoce.

Do motivační dimenze patří sebedůvěra, incentiva, houževnatost a pozornost.

Profesní dimenze zahrnuje řešení problémů, reflexi, smělost a flexibilitu.

Do emoční dimenze se řadí péče o well-being, regulace emocí, zvládání stresu, optimismus.

Day & Gu (2014) poznamenávají tři esenciální charakteristiky resilience učitele:

„Závislost na okolnostech“. Podle autorů (Brunetti, 2006; Day et al., 2007) fungují jako hlavní kladné prvky incentive a resilience pozitivní ohlasy od žáků a rodičů, důvěra učitelů ve vedení a management školy, který je nakloněn dalšímu vzdělávání učitelů. Triumfální ředitelé škol jsou schopni vyřešit negativní následky mnoha vnějších činitelů a vytvořit příjemné klima školy.

„Postavení učitele“. Záleží na tom, jak moc je učitel přesvědčen o svém působení v učitelské profesi. Je to vlastnost, která učiteli umožňuje zachovat si své rozhodnutí učit i přes nepříjemné antecedence a redundantní nezdary (Hansen, 1995).

Resilience nevyjadřuje pouze schopnost zdolávání nepříjemných okolností. Podle Day & Gu (2007) usměrňuje resilienci individuální, pracovní a lokální pojetí života učitele.

1.1.1 Sociálně-ekologické činitele resilience

Z pohledu sociálně-ekologické perspektivy můžeme nahlížet na koncept resilience, poněvadž se jedná o systém adaptačních procesů, které jsou v reciproční dynamické interakci. (Punová, 2013)

Z této stránky je učitel percipován v souvislosti své rodiny, školy, komunity, až po více okrajový kontext sociální a také v souvislosti svého osobního nastavení. Bronfenbrenner (1979), který je zařazen mezi elementární novátory sociálně-ekologického pojetí, diverzifikoval několik typů systémů (do makrosystémů zahrnul vzdělávací politiku daného státu; do mezosystémů vztahy mezi školními aktéry; do mikrosystémů zařadil školní třídu, osobnost učitele a vrstevníky). Na každé systémové úrovni můžeme zjišťovat jak rizikové, tak proaktivní činitele. Na Bronfenbrennerovo pojetí navazuje Fraser (1997) in Punová (2012), který má však odlišný pohled na sociálně-ekologický koncept resilience.

Fraserovo pojetí (1997) in Punová (2012) předkládá konkrétní činitele resilience, tudíž je jeho pojetí méně abstraktní. Ve srovnání s Bronfenbrennerovým pojetí nepředstavuje Fraser (1997) in Punová (2012) vztahy jako specifický typ systémové úrovně. Pro lepší ilustrativnost předkládáme singulární úrovně z hlediska sociálně-ekologických systémů podle Frasea (1997) in Punová (2012), který je komponován z mikro, mezo a makro úrovně. Mikroúroveň se skládá z individuálních faktorů učitele a činitelů rodiny. Mezi individuální faktory řadíme např. temperament, zdravotní stav, inteligenci, stav sebepojetí a sebedpřijetí jedince. Mezi činitele rodiny patří např. rodinná stabilita, monitoring a strukturu, socioekonomický status, složení domácnosti.

Mezoúroveň zahrnuje síť sociální podpory, církev (např. účast v křesťanských aktivitách) a školní prostředí (např. obtížnost studijních plánů, adaptace žáků z jiných etnických menšin), Signifikantní se zde jeví ekonomická situace, společenská organizovanost, míra kriminality, strukturovanost z hlediska pořádku a kontroly, stav sociální kontroly.

Do makroúrovni řadí např. diskriminaci (Signifikantní je existence a úroveň dodržování antidiskriminačních zákonů) a segregaci, která se týká minorit či jiných marginalizovaných skupin.

Tento přístup reprezentuje nedeterministické hledisko společenské fungování. Společenské fungování je percipováno jako resultát početných interakcí mezi jedincem a jeho prostředím na diferencovaných stupních. Zásadou tohoto celostního přístupu je dostatečným výkladovým rámcem pro porozumění jevu resilience.

1.1.2 Ochranné (protektivní) faktory resilience učitelů

Ochranné (protektivní) činitele slouží v ideálním případě k výbavě učitele a jsou určeny k zvládnání nepřízní i přes vyskytující se komplikace. Tyto faktory mohou být amortizéry či nárazníky proti osobní vulnerabilitě či nepříznivým tlakům a vlivům okolí. Někdy je potřeba tyto amortizéry posilovat a kultivovat, protože nejsou dost pevné a nedokáží snížit nebo zdolat velkou vulnerabilitu učitele nebo obtížné nároky jeho prostředí. (Punová, 2013)

Podle Gu & Day (2007) je silný smysl pro profesní cíle, houževnatost, profesní snaha, sukces v kontinuitě s interní incentivou učit, jež je signifikantním profesním přínosem.

Autoři (Chong & Low, 2009; Morgan, Ludlow, Kitching, O'Leary & Clarke, 2010; Sinclair 2008) zjistili, že interní incentiva (např. práce s dětmi, obětavost) je značně silnější než externí incentiva (např. změna profese, pracovní antecedence),

Autoři Mansfield, Beltman, Price, & McConney (2012) řadí mezi další individuální rysy houževnatost, optimismus, emoční inteligenci a schopnosti zvládnout stres.

Yost (2006) provedl výzkum s deseti začínajícími učiteli, u kterých zjišťoval individuální a profesní kvality. Dospěl ke konkluzi, že pocit sebejistoty a kompetentnosti, poznání žáků, houževnatost, vytrvalost, projevení entuziasmus, pozitivní přístup, zásadovost, tvořivost a schopnost empatie byly signifikantní činitele, které přispěly ke kladným zkušenostem začínajících učitelů v jejich profesních trajektoriích.

Day & Gu (2007) zjistili, že protektivní činitele, které jsou v kontinuitě s odpovídající a diferencovanou podporou, poskytují profesní růst a osobní rozvoj, což bylo určeno k zabránění snížení odhodlání a zlepšilo nepřetržitý kladný vývoj pracovního nasazení učitele a tak i jeho efektivnosti. Mezi další ochranné faktory patří vedení, které je pečující a je výkonné, důsledné, přímé, správně řízené, finance objektivně přiděluje a učitelům dává podněcující zpětnou vazbu.

Cefai & Cavioni (2014) považují vyjma účinného vedení školy za další protektivní činitel starostlivý pracovní kolektiv, který podporuje strategie, a podněcuje kooperaci, a jejich aktivní zapojení do rozhodovacího procesu, uznává jejich silné stránky a dosažení cílů, skýtá mentoring. Často je v literatuře akcentována důležitost vrstevníků, kteří skýtají neformální podporu.

Podle Howarda & Johnsona (2004) mohou kolegové zvýšit celkovou morálku a pozitivní pohled ostatních může být transmisivní (Jarzabkowski, 2002).

Autoři (Anderson & Olsen, 2006; Brunetti 2006) zjistili, že kolegové se vyznačují signifikantním zdrojem víry a podněcení, usnadňují učitelům vyrovnat se s profesními záležitostmi a udržet si nasazení zejména v těžkých situacích.

Bobek (2002) zdůraznil, že „začínající učitelé budují svou resilienci udržováním vztahů s lidmi, kteří rozumí trápení a strastem v učitelství, kteří upevňují hodnoty toho, co učitelé dělají a kteří nabízí pohled na dostupné možnosti, které pomohou řešit různé situace v životě učitele“.

Podle Keogh, Garvis, Pendergast, & Diamond (2012) pomůže učitelům začátečníkům během prvního roku dosáhnout většího odhodlání a vytvoření si smyslu pro výkon pomoc vrstevníků, která směřuje ke zlepšení resilience a kladnému smyslu pro závazek.

Kitching, Morgan, & O’Leary (2009) zjistili, že kladné vztahy mezi učitelem a žákem usnadňují učitelům vzdorovat apelům.

Mezi protektivní faktory, které podporují resilienci učitele, můžeme zařadit zájmy, koníčky i rozmanité pracovní úkoly.

1.1.3 Rizikové faktory resilience učitelů

Punová (2013) generalizovaně vymezuje rizikové faktory, které reprezentují určité ohrožení v životě učitele. Reprezentují tak pro učitele zátěžové události a predeterminují jej k negativním výsledkům ve vývoji jeho profesní trajektorie.

Odborná literatura uvádí, že mezi nejfrekventovaněji zmiňované rizikové faktory učitelů patří tyto:

- nízké sebevědomí a malá sebedůvěra ve vedení třídy a zachování disciplíny;
- problém s vyjádřením prosby o pomoc;
- rozpor mezi osobním přesvědčením a praktikami, které jsou ve škole zavedené.

Autoři (Demetriou, Wilson, & Winterbottom, 2009; Howard & Johnson, 2004) zjistili, že ve vztahu ke třídě se nejfrekventovaněji skloňují dva rizikové faktory, a to problematičké chování a nadměrná pracovní zátěž. Vyvolání pocitů směřující až ke ztrátě zájmu učitele o působení v učitelské profesi může způsobit nevhodné chování žáků v kombinaci s nedostatkem podpory ze strany vedení.

Castro, Kelly, & Shih (2010) identifikují za nejčastější problémy v profesních souvislostech: nedostatek času kvůli nadměrné pracovní zátěži a administrativní náročnosti, jako je papírování a porady. Brunetti (2006) poukazuje na jiné případy, kdy učitelé hledali jiné role a zodpovědnosti a brali výzvy kladně.

V rámci rizikových faktorů bychom měli respektovat osobitost každého učitele, poněvadž, to, co jednoho oslabí, může na druhou stranu jiného posilnit. Při úvaze nad tím, co by mohlo učitele oslabovat nebo posilňovat, musíme zahrnout také neustále se měnící antecedence společnosti a jejich náročnost.

Rizikové a protektivní faktory na sebe navzájem působí a vyobcovávají v různých časových intervalech interindividuální a intraindividuální proměnlivost. S těmito faktory korelují faktory prostředí: „Vývojové trumfy, vývojová aktivita, vývojové výhody jsou faktory prostředí, které zvyšují pravděpodobnost pozitivních výsledků. Od protektivních faktorů se liší v tom smyslu, že protektivní faktory fungují ve vztahu k rizikovým jako nárazníky, jako síly působící proti vlivu rizikových faktorů. Vývojové výhody se pozitivně uplatňují bez ohledu na přítomnost rizikových faktorů.“ (Šolcová, 2009)

2 VYBRANÉ MODELY RESILIENCE UČITELŮ

V rámci teorie resilience existuje mnoho modelů, které jsou aplikovány poměrně často a diferencovaným způsobem. Prostřednictvím těchto modelů deskribují odborníci na různé úrovni komplexnosti diferencovaná hlediska resilience. Cílem této kapitoly je prezentovat zvolené modely resilience a jejich fundamentální rysy. V rámci této práce byly vybrány tři modely, jež se fokusují na příznačný způsob aplikace, příznačnou cílovou skupinu uživatelů (učitelů a vychovatelů). Modely reprezentují obšírně globálnější uspořádání singulárních komponent resilience a recipročních vztahů mezi nimi. I přestože jsou modely komplikované, jsou zatěžkány markantním simplifikováním. Jak jsme již avizovali, prezentované modely jsou stanoveny hlavně pro učitele a vychovatele. Z toho důvodu zaznamenávají především fundamentální předpoklady, jež jsou použitelné spíše ve školním prostředí, pokud pomíneme řadu podrobnějších pojetí, jež dané modely obsahují.

2.1 Model The Resilience Doughnut

Výzkumníci v minulých třech dekáдах explicitně dokázali prostřednictvím modelu koblihy, že resilience není odvislá pouze od individuálních charakteristik, ale je výsledkem interakce mezi interní a externí podporou, ze které může jedinec těžit. Model koblihy tedy ilustruje dva kruhy, interní a externí.

Schéma 3 The Resilience Doughnut (koblíha resilience) zdroj:
Worsley (2006) in Novotný (2011)



Interní kruh reprezentuje interní charakteristiky jedince, které podporují resilienci. Interní charakteristiky jsou segmentovány do třech kategorií, které reprezentují, jak se učitel ve světě vidí. Tyto kategorie jsou prezentované takto: já mám (povědomí o sociálních zdrojích), já jsem (pocit sama sebe), já mohu.

Externí kruh je členěn do sedmi segmentů reprezentující sedm externích faktorů prostředí, které mají vliv na učitele. Externí kruh modelu prezentuje relační, kontextové faktory učitele. Těchto sedm faktorů externího kruhu přispívá k budování, udržování interního kruhu, který představují kategorie „já mám“, „já jsem“, a „já můžu“.

Mezi faktory patří:

1. Partnerský faktor, který poukazuje na to, že učitel má rodinu, ve které cítí, že do ní patří.
2. Faktor dovednosti indikuje, že každý jedinec má dovednost, kterou ovládá. Také může učitel disponovat reputací u lidí v jejich okolí. (Fry & Debats, 2010; Iwasaki, Mactavish, & Mackay, 2005; Morgan, 2010).
3. Rodinný faktor naznačuje, že každý učitel má rodinu, kde cítí, že patří.
4. Vzdělávací faktor naznačuje potěšení z učení, zapojení do dalšího vzdělávání nebo absolvování terciálního vzdělávání. (Bonanno et al, 2007; Martin MacDonald, Margrett, & Poon, 2010 in Worsley, 2015)

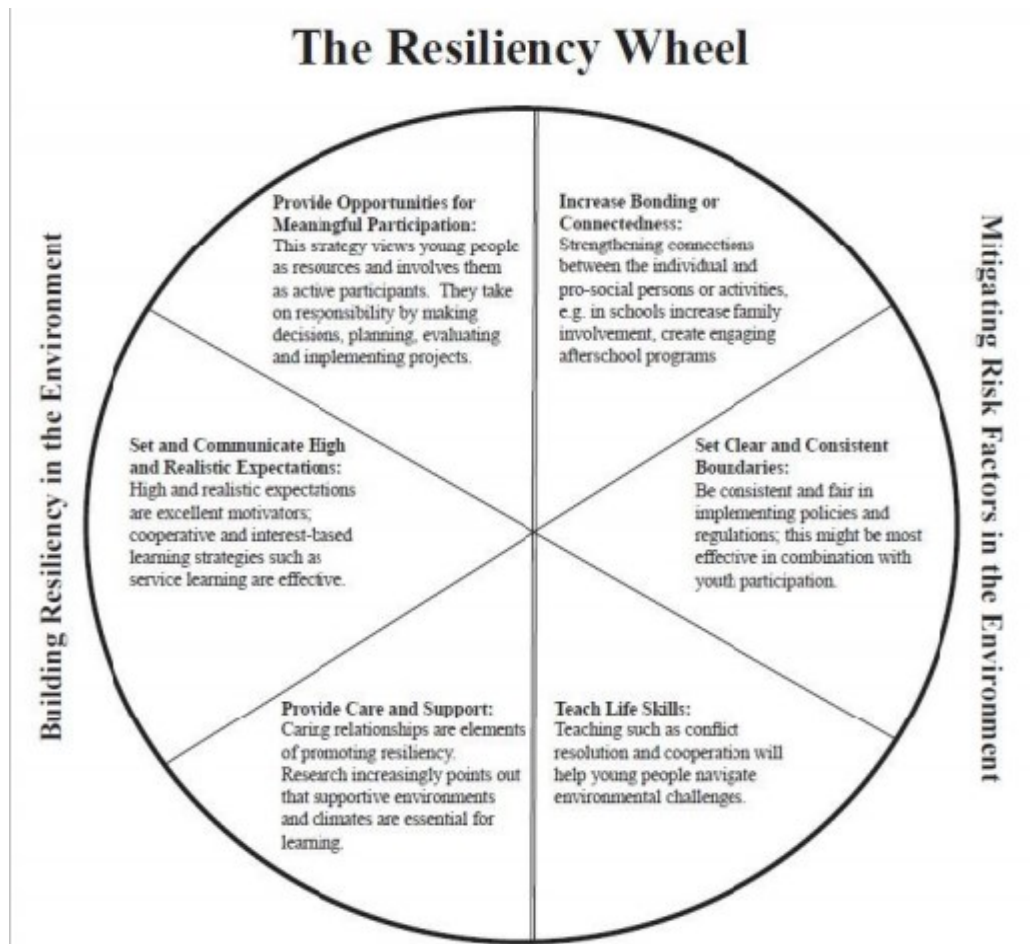
5. Faktor přátelství se vyznačuje silným pocitem sounáležitosti se skupinou přátel nebo blízkým přátelstvím. Někdy může docházet ke konfliktům, ale přátelé možná prošli několikrát těžkými časy společně a to v konečném důsledku posílilo jejich vztah. (Heisel & Flett, 2008; Windle & Woods, 2004 in Worsley, 2015)
6. Komunitní faktor označuje příslušnost učitele ke komunitní skupině, kterou může být sportovní klub a další skupiny.
7. Faktor řízení práce a peněz reprezentuje silnou pracovní etiku, odpovědnost a hodnotu spojenou s prací. I práce může být dobrovolná nebo placená. (Diener & Seligman, 2009; Liassis, Schochet, Millear, & Biggs, 2009, Peterson, Park, Hall, & Seligman, 2009 in Worsley, 2015).

Aby mohl být interní kruh modelu pozitivně ovlivněn, musí být v korelaci všechny faktory, které by měly být silné.

2.2 Model The Resiliency Wheel

Model The resiliency wheel tvoří šest částí, které pomáhají učitelé budovat resilienci.

Schéma 4 The Resiliency Wheel (kolo resilience), zdroj: Henderson & Milstein (2003) in Novotný (2011)



Model je složen ze:

Zvýšení vazby nebo propojení, posílení vazeb mezi školními aktéry a prosociálním chováním, aktivitami. Například v mateřských školách se jedná o zvýšení rodičovské angažovanosti, vytváření zajímavých mimoškolních programů.

Nastavení jasných a konzistentních hranic, zde se může jednat o důslednost a spravedlivost při provádění předpisů.

Učení životních dovedností, významné je řešení konfliktů a spolupráce.

Poskytování péče a podpory, pečující vztahy jsou prvky podpory resilience.

Stanovení a sdělení vysokých a realistických očekávání. Vysoká a realistická očekávání jsou vynikajícími motivátory. Patří zde kooperativní učení založené na spolupráci.

Poskytnutí příležitosti pro významnou účast. Učitelé jsou zapojováni jako aktivní účastníci, kteří rozhodují, plánují, hodnotí a provádějí nejrůznější projekty.

2.3 Sociálně ekologický model resilience

Sociálně-ekologický model resilience, se formuje souhrnem individuálních a společenských faktorů. Tyto faktory se podílejí na schopnosti učitele vyrovnat se s nepříjemnými skutečnostmi v jeho životě. Dle Punové (2013) je třeba „na koncept resilience nahlížet ze sociálně-ekologické perspektivy“.

Tento model považuje učitele za velmi osobitého jedince se svými kongenitálními nebo získanými vlastnostmi, akcentuje kontext rodiny, školy nebo komunit, ve kterých učitel žije. Sociálně-ekologický model se tedy fokusuje na vztah učitele s okolním prostředím.

Sociálně-ekologický model zkomponoval Ungar a jeho kolegové. Tento model reprezentuje faktory, které usměrňují resilienci učitele. (Ungar, 2006)

Model se komponuje z těchto faktorů:

Individuální faktory - prosazovat jiný názor, řešit problémy, schopnost riskovat, nadhled a identita, percipovaná sociální podpora, kladný postoj k životu, schopnost vcítit se do pocitů druhých, cíl a snaha v životě, umění samoty, smysl pro legraci, zodpovědnost, důslednost.

Vztahové faktory - rodičovství, uspokojující potřeby učitele, sociální kompetence, prezence kladných modelů a rolí, naplňující vztahy s rodinnými příslušníky i s vrstevníky, přijetí profesní komunitou.

Společenské faktory - možnost práce odpovídající věku, zamezení agrese doma i v práci, odpočinek, bydlení, snášenlivost okolí k patřičnému konfliktnímu chování, uspokojení potřeby jistoty, percepce spravedlnosti ve společnosti, a přístup ke vzdělání a informacím.

Kulturní faktory - zahrnují přidání se k náboženské organizaci, snášenlivý postoj k diferencujícím ideologiím jiných, jejich vyznání a smýšlení (např. genderové role), ovládnutí kulturních narušení, posunů a změn, sebekultivace, vlastní životní filozofie.

Socio-ekonomický model reprezentuje barevnou paletu vlivů, které jsou tvořeny jak individuálními vlastnostmi a schopnostmi, tak zdroji, jež pochází z externího prostředí. Ungar (2006) dokladuje, že se jedná o schopnost učitele tendovat sám sebe a svůj život směrem ke zdrojům zachovávajícím zdraví a osobní pohodu a současně schopnost učitelovy rodiny, společnosti a kultury používat tyto zdroje smysluplným způsobem.

3 RESILIENCE UČITELE VŮČI ZMĚNĚ

Pojem změna není implicitní otázkou, protože je všem intuitivně známý. Tento pojem v sobě nese určitou neutralitu, může existovat jak změna pozitivní, tak negativní. Většinou je změna postupně se vyvíjející a přirozená. Zpravidla změnu nepercipujeme jako signifikantní zlom. Změny v resortu školství se odehrávají na diferencovaných úrovních školského systému. (Mareš, 2018)

Změny můžeme diferencovat podle následku, velikosti, oblasti, směru, úrovně, příjemce, právní formy, důležitosti nebo také podle podněcovatele změny. Změny mohou vzniknout jak na Ministerstvu školství mládeže a tělovýchovy České republiky, tak na krajském úřadě nebo třeba v rámci učitelské asociace. České školství a jeho aktéři jsou v poslední době podrobováni neustálým změnám. Nastíněné nebo rovnou stanovené změny všichni aktéři neakceptují s entuziasmem, což je normální a přirozené. Každá změna může způsobit oslabení stability a může přivodit celou škálu pocitů, jež mohou usměrnit způsoby reagování na ně. Každá změna může vzbudit u učitelů, kterých se týká, pochybnosti a strach, který může být pramenem jejich „nevhodného chování“. Takovým chováním může být jistá rezistence, nečinnosti, truc, útěk či jiné svody postavit se proti změnám. Z toho důvodu je v pozornosti tvůrců změny ještě před jejím zahájením tyto svody objevit a náležitými postupy je usměrnit. V České republice v oblasti školství nejsou dostatečně osvětleny názory učitelů ke změnám a inovacím (Průcha, 2002). Na poli pedagogiky je evidována absence obeznamenosti důvodů, proč někteří učitelé změny odmítají. Původci a vedoucí změn na poli pedagogiky většinou nemonitorují to, jak jsou učitelé o změnách informováni, jak je akceptují, pociťují, jak se s nimi vyrovnávají, jak si je adaptují, jaké dopady změny reálně způsobují. (Mareš, 2018)

3.1 Rezistence vůči změně

Identicky jako v jiných profesích jsou mezi učiteli i ti, jež změny nechtějí a určitým způsobem se jim snaží zamezit. Při takových eventualitách mluvíme mnohdy o tzv. rezistenci vůči změně (změně osobní, interpersonální, organizační, koncepční). Za důvod rezistence nemůžeme vždy považovat individuální rysy permanentního charakteru (nepřístupnost vůči změně, nepřizpůsobivost, lhostejnost, neúslušnost apod.) ale i negativní zkušenost učitele, nedostatek povzbuzení a subvencí vedení, velkou pracovní zátěž a zoufalství, individuální problémy, burn-out efekt, slabiny v plánování a realizaci změny apod. (Lazarová, 2005b)

Rezistence může být pramenem obohacení, zdokonalení a může umožnit šanci pro reflexi či rozvoj v tom případě, jestliže je včas identifikována, ovládána a správně pochopena. Rezistence může nastítnit přijatelnější způsoby uskutečnění změny a podnítit tak komunikaci a vzájemnou spolupráci mezi aktéry změny. Identifikování rezistence může poskytnout signifikantní informace všem aktérům změny. Pokud je rezistence regulována, tak umožňuje zabezpečit rozvoj školy a zároveň umožňuje vytvořit výkonnostní a tvořivé klima, jež využívá potenciálu všech aktérů školy.

Podle Lazarové (2005b) je rezistence „přirozenou reakcí jedince na změnu“. Původ, důvod a zdroje rezistence nemusí být vždy lehce identifikovatelné, protože tyto zdroje mohou pramenit jak z intrapersonální, interpersonální, společenské či kontextuální úrovně. Jedná se tedy o interní a externí zdroje rezistence, jež se recipročně determinují, a není možno je tedy od sebe segregovat. Jestliže učitel neanticipuje pozitivní emoce (např. sukces) v rámci změny, aspiruje se rezistenci vyvarovat či jí zamezit. Negativní pocity jako je úzkost a bázeň mohou být podle řady výzkumníků důvodem rezistence (Marshak 1996, Richardson, 1997 in Lazarová, 2005b).

Měli bychom brát také ohled na faktory, které změnu ulehčují, a naopak které faktory změně zamezují. Proto budou faktory níže představeny.

3.1.1 Faktory usnadňující změnu

Individuální faktory, ulehčují změnu ve školách. K individuálním faktorům se člení individuální rysy učitele. A to je optimismus, sebedůvěra, otevřenost ke změně, připravenost ke změně a přijímání změny a další.

K faktorům na stupni školy, jenž přispívají ke změnám, patří tlak vedení školy na zlepšení klimatu školy, komunikace a spolupráce uvnitř učitelského sboru, strategie vedení zvyšující incentivu učitelů lépe vyučovat. (upraveno dle Lunenburg, 2010 in Mareš, 2018)

Lunenburg (2010) in Mareš (2018) řadí k celospolečenským faktorům školské zákonodárné listiny, které školy upisují, aby se do určitého data na změnu přichystaly a od určitého data ji praktikovaly; informační a komunikační technologie: sociální sítě zprostředkovávají komparace školy mezi sebou i s výhodami, jež pro žáky instituce poskytují; ekonomické tlaky, které podmiňují incentivu institucí pracovat co nejoptimálněji, najít sponzory, dovolují takové typy mimoškolních aktivit žáků, které jiné školy nepodporují.

Již jsme zmínili faktory, které usnadňují změny ve školách a školství, nyní je třeba analyzovat faktory, které změnám brání.

3.1.2 Faktory bránící změně

Jedná se o faktory, jež odpor vůči změně zřetelně subvenují nebo přinejmenším k němu signifikantně pomáhají. Jedná se o tyto faktory:

Faktory související se zvláštnostmi učitele samotného. K těmto faktorům náleží rezistence ke změnám jako předpokládaná charakteristika učitelovy osobnosti, tedy být nakloněný negativně proti všemu. Gonsiewský (2014) in Mareš (2018) zjistil, že čím vyšší profesní sebevědomí učitel má (např. potíže se žáky a učivem vyřeší samostatně), tím méně je vstřícný akceptovat navrhované změny. Na postoje učitelů ke změnám mají jak individuální specifity, tak individuální zkušenosti s již proběhlými reformami v oblasti školství. V učitelském sboru je obvyklé třígenerační zastoupení (mladí učitelé, učitelé středního věku, staří a zkušení učitelé). Lazarová (2005b) akcentuje projevy skepticizmu v jakékoliv změny především u starších zkušených učitelů. Tito učitelé si změny pamatují velmi detailně. Staří zkušení učitelé zprostředkovávají své záporné zkušenosti mladším generacím.

Faktory související s pedagogickou činností učitele - případy, kdy inovativní myšlenky o změně se učitelům nepředkládají tak, aby bylo zjevné, v čem je jejich opravdový užitek, jestli jsou navrhované postupy aplikovatelné v běžné praxi.

Faktory související se sociálním postavením učitele - jde např. o ohrožení stávající moci učitele, jež je určena jeho postavením.

Faktory související se sociálními vztahy ve sboru a ve škole, s klimatem školy - změna může anulovat stávající strukturu organizace a vytvořit další, jinou. (Yilmaz & Kiticoglu, 2013)

Faktory související s vedením školy - Argumenty pro změnu v oblasti školství předkládají někteří vedoucí pracovníci škol, tak, že navrhované důvody ke změně vypadají jako negativní sumativní hodnocení všech činností učitele v jeho profesi, a to nabádá učitele k odmítnutí a může jim to ublížit. McKenzie & Scheurich (2008) in Mareš (2018)

Faktory související s materiálním a finančním zabezpečením - v případě že bereme školu jako komplex, může změna objevit restrikcí zdrojů, s nimiž může instituce nakládat. (Yilmaz & Kiticoglu, 2013)

Faktory související s koncepcí zavádění změny - protlačovaná změna se může zakládat na hodnotách, s nimiž nemusí být učitelé identifikováni, nebo je dokonce interně odmítají (Hambrick & Canella, 1989 in Mareš, 2018).

Faktory související se širším sociálně politickým kontextem změny - o smýšlení učitelů není v takové silové soutěži zájem, a to způsobuje u některých učitelů nemohoucnost, u dalších pak revoltu.

3.2 Souhrn kapitoly

Kapitola se dedikovala sice obvyklému, avšak na poli pedagogiky nepříliš prostudovanému fenoménu, a tedy resilienci učitelů vůči změně. Zjistili jsme, že není jednoduché podat přesnou definici ústředního pojmu resilience, poněvadž je to pojem rozměrný, vyskytující se ve více vědních oborech. Rezistence učitele vůči změnám v oblasti školství disponuje s určitými vybranými simultánními charakteristikami rezistence v diferencovaných oblastech, z toho důvodu se můžeme nechat podnítit přístupy, jež jsou aplikovány v diferencovaných oblastech. (Mareš, 2018)

Oblast školství disponuje určitými unikátnostmi, které jsou vymezeny Marešem (2018) a doplněny Dvořákem, Starým, Urbánkem et al. (2010). Mezi tyto unikátnosti patří například: v oblasti školství se jedná především o práci s živým materiálem, s lidmi všech věkových kategorií; působení učitele ve vyučování je převážně samostatnou otázkou. I přestože jsou učitelé jednou ze složek školy, vyžadují určitý prostor samostatnosti v rozhodování o ideálním plánování a vykonávání své profese. Práce učitele je zamýšlená, složitě natrénovatelná, obsahuje i ovládnutí komplikovaných predikovatelných situací. Oblast školství je založena na posloupně zorganizovaném principu, z toho důvodu je potřebné zjišťovat jak úroveň třídy, školy, tak i vyšší zapojení změn. Domnívám se, že tento koncept je pro vzdělávací systém výzvou.

4 KONCEPTUALIZACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ O RESILIENCI

Jeden ze signifikantních proudů pozitivního přístupu v psychologii reprezentuje koncept resilience. Už od svého vzniku reprezentoval relevantní konstrukt, jemuž byla dedikována narůstající pozornost. Aktuálně reprezentuje souhrnnou teorii a praxi, jež se vztahuje na mnoho oblastí života. Během čtyř desítek let prošel zřetelnou evolucí, transformací a rozvojem. (Novotný, 2015)

Všichni kdo obklopují začínající učitele, disponují aktivní rolí v budování jejich resilience. Resilienci je potřeba studovat v čase a v průběhu profesní trajektorie učitele. Resultáty výzkumů na základě analýzy potvrzují, že resilience není individuální charakteristikou, ale učitel dává najevo svou resilienci ve svém chování a vystupování k žákům. Výzkumy se dále věnovaly kontextovým činitelům ovlivňující resilienci učitelů, kterými participantů výzkumu stanovili primárně rodinu a přátele.

4.1 Výzkumy o resilienci učitelů

V zahraniční literatuře jsou v posledních zhruba čtyřiceti letech reflektovány při studiu resilience resultáty četných výzkumů. Dovolím si zmínit např. Beltman, Mansfield & Price; Castro, Kelly, & Shih; Ebersöna; Papatraianou & Le Cornu; a mnoho dalších. Výzkumy ve studiích (Castro, Kelly, & Shih, 2010; Le Cornu, 2013; Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce, & Hunter, 2014) se fokusují na budování resilience začínajících učitelů.

Studie Ebersöna (2012), jež těžila z osmileté dlouhodobé studie, se věnuje roli vztahů při podpoře resilience učitele. Data ukázala, že vztahy v rodině a ve škole fungují jako signifikantní protektivní prostředky, jenž omezují záporné následky, a nabízí tak učitelům možnost vyhnout se stavům zoufalství, bázně, burn out efektu, depresi, násilí a uzavření se. Ve studii byl vytvořen Model Resilience vyvstávající ze vztahů.

V návaznosti studie Le Cornu (2013) dokázala, že kladné vztahy odehrávající se během startu profesní trajektorie učitele s nadšením, potěchou, entuziasmem a energií, přispívají k zachování profesní trajektorie a konsolidace pocitu vlastní hodnoty. Zatímco záporné vztahy nastartují bázeň, skeptičnost vůči sobě samému, chaos a pochybnosti. Tato studie také dále akcentuje relevantní úlohu individuálních a pracovních vztahů v subvenci resilience učitele začátečníka.

Výzkum Gu & Day (2013) komparoval tři skupiny učitelů, učitelé na startu své profesní trajektorie (0-3 a 4-7 let praxe), učitelé uprostřed své profesní trajektorie (7-15 a 15-23 let praxe) a učitelé na konci své profesní trajektorie (23-30 a 31 a více let působení v profesi). Gu & Day (2013) zjistili, že začínající učitelé a učitelé vyskytující se uprostřed své profesní trajektorie jsou způsobilější zachovat si určitou úroveň resilience ve srovnání s učiteli před rentou. Dále studie odhalila, že percepce resilience učitele je odkázána jak v profesním, tak v osobním životě na výchovu a hodnoty ve vzdělávání, na subjektivní, interpersonální a organizační antecedenci. Podle Gu & Day (2013) usměřňuje resilienci kultura v dané zemi, socio-ekonomická situace školy a kultura školy, která je řízena jejím vedením.

Přehledová studie Beltmana, Mansfielda, & Price (2011) zahrnuje široký průřez padesáti empirických studií věnujících se resilienci učitelů. Zatímco signifikantní studie Gu & Li (2013) akcentuje, že „povaha a udržitelnost resilience učitelů není vrozená, ale je ovlivněna individuálními vlastnostmi v interakci s kontextuálními vlivy, ve kterých učitelé pracují a žijí.“ Proto výzkumníci doporučují vytvořit novou definici resilience.

Studie Morgana (2011) čerpala z dat dvou empirických studií a zjišťovala činitele, jež napomáhají budovat resilienci učitelů začátečníků. V rámci výzkumu výzkumníci stanovili tři esenciální přednosti, jež pomohly zvýšit resilienci učitelů. Mezi tyto přednosti patří osobní silné stránky, sociální a kolegiální podpora či úspěšné zvládnutí situací.

Studie Papatraianou & Le Cornu (2014) zjistila, jakou úlohu má neformální podpora v posilování resilience učitelů. Výzkumníci definovali sedm druhů takové podpory: 1. podpora poslechu, 2. emocionální podpora, 3. emocionální výzva, 4. potvrzení reality, 5. hmotná pomoc, 6. výzva úkolu, 7. úloha ocenění. Výše zmínění autoři (Papatraianou & Le Cornu, 2014) doložili, že učitelé, jež akceptovali diferencované typy podpory, si vedli lépe než ti, jež tuto podporu nedostávali. Studie je ukončena několika koncepty pro další výzkumy, například genderové diference v resilienci učitelů.

Studie Pearce & Morrisona (2011) dokazuje, že kladný vliv může mít na budování resilience záměrná tvorba profesní identity učitele, která je budována prostřednictvím interakce učitele se všemi školními aktéry. Výzkumníci poznamenávají, že schopnost vyrovnat se s negativními zkušenostmi posiluje resilienci učitele.

4.2 Souhrn kapitoly

Obsáhlé studie věnované resilienci učitelů Cefai & Cavioni (2014); Day & Gu (2014); Pearce & Morrison (2011) a další podávají nové znalosti o tomto tématu. Na českém poli pedagogiky není o tématu resilience učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol mnoho publikováno. Jeden z důvodů může být, že preprimární pedagogika je poměrně mladou vědní disciplínou.

Ačkoliv se podle Novotného (2011) odborníci věnující se resilienci učitelů v podstatě triumfálně vyrovnávají se singulárními otázkami v kontextu resilience učitele, máme za to, že se zde nachází jistá roztříštěnost pojetí ke zkoumání resilience učitele. Tento fakt můžeme sledovat ve studiích, zabývajících se teoriemi resilience učitele. Ve větší míře si to může čtenář uvědomit obzvláště při studiu odborné literatury věnující se tématu resilience učitele. Roztříštěnost pojetí ke zkoumání resilience učitele se také manifestuje rozsáhlým množstvím nástrojů jejich zkoumání. A tudíž nebyly z technických důvodů reprezentovány singulární nástroje, ale fokusovali jsme se jedině na témata resilience učitelů.

5 VYBRANÉ KONCEPCE RESILIENCE

Za koncepce resilience je v současnosti respektována celá řada modelů a přístupů. Mezi koncepce resilience Kebza & Šolcová (2008) zařazuje Blockův koncept ego-resilience, self-efficacy Alberta Bandury, koncepce hardiness Suzanne Kobasové, naučený optimismus Martina Seligmana, Rotterův locus of control, Antonovského sense of coherence. V rámci rigorózní práce byly zvoleny dvě koncepce resilience s určitými prvky především ve vztahu ke kontextu učitelství.

5.1 Sense of Coherence

Longitudinální osobnostní orientace se promítá v konceptu Sense of Coherence (Antonovsky, 1985, 1987 in Paulík, 2017). Pro tento koncept je charakteristický obraz na svět jako smysluplný interně koherentní komplex. Koncept je založen na fundamentu důvěry, že jedinec existuje v prostředí a působení jedince v tomto prostředí je konfigurované, transparentní a predikovatelné.

Dispoziční výbava učitele je na nároky života dostačující a proto má smysl vynaložit energii na řešení úkolů, kterým rozumí jako výzvě a plně pracovat na dosažení cíle. Kromě toho, samotné působení učitele v profesi mu poskytuje potěšení a satisfakci.

Antonovsky definoval koherenci třemi fundamentálními rysy:

Poznávací stránkou konceptu Sense of Coherence je srozumitelnost situace, která deskribuje racionální uchopitelnost světa. Jedinec rozumí celku i podrobnostem, uvědomuje si své místo v tomto komplexu. Jedinec v pohledu na svět spatřuje jisté uspořádání a řád, jenž je poměrně permanentní a můžeme se o něj opřít a věřit mu. Jedinec nahlíží na ostatní jedince jako na dobromyslné, spolehlivé a vzájemně se podporující. Protikladem je anarchie a nepochopitelnost. Jedinec ničemu a nikomu nemůže důvěřovat. Jedinec nechápe situaci a je nezpůsobilý se v ní orientovat.

Další stránkou konceptu Sense of Coherence je smysluplnost, jež je prostředkem incentivní intence člověka k životnímu cíli. Učitel nahlíží na problémy a jejich řešení jako na smysluplné, z tohoto důvodu má smysl vkládat energii do jejich řešení. Jedinec si může sám určovat rychlost i způsob práce, kterou vykonává.

Protikladem je vzdálení se: nezáměr o činnosti, které jedinec vykonává a to, jak žije. Ztlumení a umírnění společenských vztahů, jedinec je přiměřen ke společenské osamocenosti, kontakt s dalšími jedinci se jeví jako náročný a s potěšením by mu uniknul. Jedinec vykonává pouze takové činnosti, které musí. Vykonává je automaticky, bez entuziasmu a potěšení.

Činnostní stránkou konceptu Sense of Coherence je zvládnutelnost. Ke zdolání obtížné situace vede představa o přiměřenosti potencialit individuálních schopností jedince. Obraz o neadekvátnosti zdrojů a schopnosti splnit úkol je protikladem zvládnutelnosti. Resultátem může být deprese, bázeň, pocit viny a obav. (Slavík, 2012)

Antonovský reprezentuje koherence jako komplexní orientaci, jež znamená, jak moc má jedinec ubikvitární a permanentní, ačkoliv dynamický, pocit jistoty, že:

- Pobídky, které se objevují během života jedince v interním a externím prostředí, jsou členěné, predikovatelné a explikovatelné.
- Zdroje, nezbytné ke splnění nároků, jsou přístupné.
- Zmíněné nároky reprezentují apely, jež mají cenu investicí a zainteresovanosti.

5.2 Self-efficacy

Bandura (1986, 1993, 1997) rozumí vnímané vlastní účinnosti (self-efficacy) jako schopnosti učitele zhodnotit, jak dobře či špatně je způsobilý se vypořádat s určitou situací a jak praktikuje své dovednosti za určitých skutečností. Resilience učitele a jeho vnímaná vlastní účinnost (self-efficacy) jsou v kontinuitě (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Tudíž je sebedůvěra učitelů ve vlastní schopnosti vysoká, jsou-li učitelé resilientní. Učitelé, jejichž úroveň vnímané vlastní účinnosti je nízká, budou váhat o svých schopnostech situaci usměrnit, budou disponovat bázní a budou trpět pocitem, že je toho na ně příliš. (Bandura 1988) Kitching, Morgan, & O'Leary (2009) mají za to, že sebedůvěra učitele ve vlastní schopnosti má „skutečný vliv na resilienci a výdrž“. Podle O'Donnell, Reeve, & Smith (2007) učitelé, kteří si „umí poradit se vším“ disponují pocitem, že každou situaci úspěšně zdolají a zároveň mají tito učitelé vysokou úroveň vnímané vlastní účinnosti. Vysoká sebedůvěra je v učitelské profesi signifikantní, poněvadž zprostředkuje učiteli usměrnění záporných myšlenek a emocí, pomůže tak učiteli fokusovat se na danou úlohu. Bandura (1986) zjistil, že učitelé, kteří rozmýšlí záporně, mají své tělo napjaté a jsou ve špatné duševním rozpoložení. Tito učitelé jsou podle Wooda & Bandury (1989) také chaotičtí.

Vnímanou vlastní účinnost (self-efficacy) rozumíme jako interaktivní proces, jehož podstatným prvkem je resilience, kterou si učitel posilňuje prostřednictvím nejrůznějších situací, jimž musí v průběhu svého profesního života vzdorovat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části rigorózní práce se zabýváme resiliencí učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol. Výzkum rigorózní práce je založen na kvantitativním designu. Kvantitativní design výzkumu byl zvolen vzhledem k dané problematice. Za nevyhnutelné je považováno položení základního výzkumného cíle. Uvedeny budou dílčí výzkumné cíle a otázky. Detailněji bude deskribována výzkumná technika, která byla ve výzkumném šetření použita a bude popsána struktura výzkumného vzorku. Před vyhodnocením výsledků výzkumu bude ozřejměn způsob zpracování dat.

6.1 Výzkumné cíle a otázky

Cílem výzkumu je zjistit znaky v jednotlivých dimenzích dotazníku u učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol.

Dílčí výzkumné cíle

Před realizací samotného výzkumu byly stanoveny dílčí cíle:

- Zjistit znaky v jednotlivých dimenzích dotazníku SOC (smysluplnost, srozumitelnost, zvládnutelnost) u učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních podle stupně školy.
- Zjistit znaky v jednotlivých dimenzích dotazníku SOC (smysluplnost, srozumitelnost, zvládnutelnost) u učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol podle délky praxe.
- Zjistit znaky v jednotlivých dimenzích dotazníku SOC (smysluplnost, srozumitelnost, zvládnutelnost) u učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních na základě stupně dosaženého vzdělání respondentů.
- Zjistit znaky v jednotlivých dimenzích dotazníku SOC (smysluplnost, srozumitelnost, zvládnutelnost) u učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol podle věku.

Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí z výše uvedených dílčích cílů:

- Jaké jsou znaky v jednotlivých dimenzích dotazníku (smysluplnost, srozumitelnost, zvládnutelnost) učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol podle stupně školy?

- Jaké jsou znaky v jednotlivých dimenzích dotazníku (smysluplnost, srozumitelnost, zvládnutelnost) u učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol podle délky praxe?
- Jaké jsou znaky v jednotlivých dimenzích dotazníku (smysluplnost, srozumitelnost, zvládnutelnost) u učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol podle stupně dosaženého vzdělání respondentů?
- Jaké jsou znaky v jednotlivých dimenzích dotazníku (smysluplnost, srozumitelnost, zvládnutelnost) u učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol podle věku?

6.2 Popis výzkumné metody

Vzhledem k tomu, že se jedná o kvantitativně orientovaný výzkum, byla hlavní metodou zvolena metoda dotazníku. Dotazník je dle Gavory (2010) jednou z nejčastějších metod využívaných k získání dat. Umožňuje shromáždit velké množství dat v relativně krátkém časovém rozmezí.

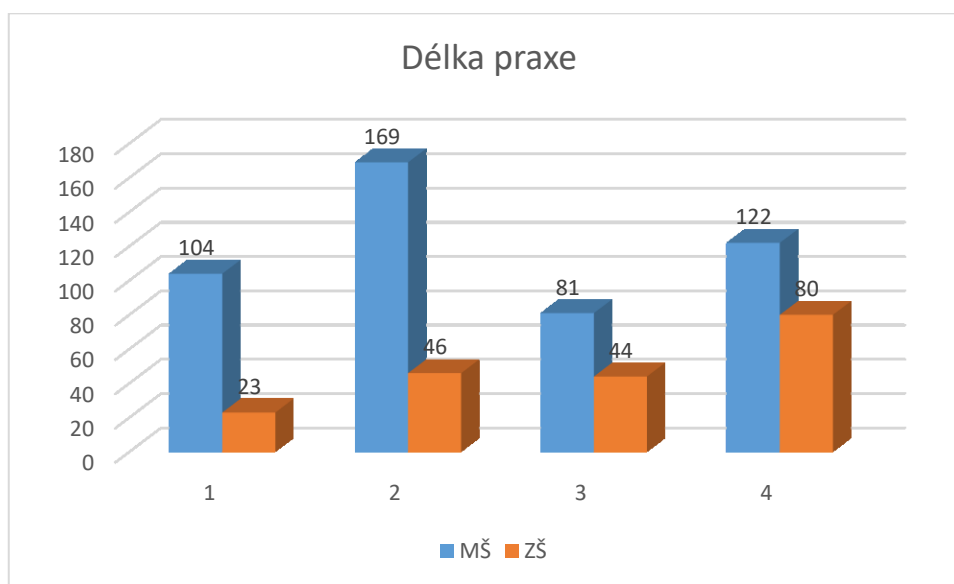
V rámci této práce byl aplikován dotazník Sense of Coherence, který vytvořil Antonovsky (1987) in Pelcák (2008). Dotazník je tvořen 29 položkami, které jsou rozčleněny do tří dimenzí, dimenze srozumitelnost je tvořena 11 položkami, dimenze zvládnutelnost obsahuje 10 položek a dimenze smysluplnosti zahrnuje 8 položek. Třináct položek z dotazníku je vyjádřeno záporně, a proto musí být hodnoceny inverzně. Dotazník obsahuje sedmi bodovou škálu se dvěma protikladnými frázemi. Na této škále respondenti volí svoji odpověď. Administraci dotazníku lze uskutečnit jak jednotlivě, tak skupinově. Doba vyplňování dotazníku SOC se pohybuje okolo 15 až 20 minut. Respondent by měl vyplnit nejméně 25 položek pro platnost výsledku dotazníku.

Součástí dotazníku byly sociografické údaje o respondentech. V celkovém počtu položek dotazníku se jednalo o pět otázek zaměřujících se na délku praxe, nejvyšší dosažené vzdělání, věk, pracovní pozice, pohlaví a na to, ve kterém kraji České republiky respondent působí. Dotazník byl vytvořen pomocí internetové platformy Survio. Dotazník byl respondentům administrován jak osobní, tak elektronickou formou. Vzhledem k tomu, že bylo výzkumné šetření založeno na kvantitativním metodologickém přístupu, byly zvoleny příslušné metody zpracování dat.

6.3 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

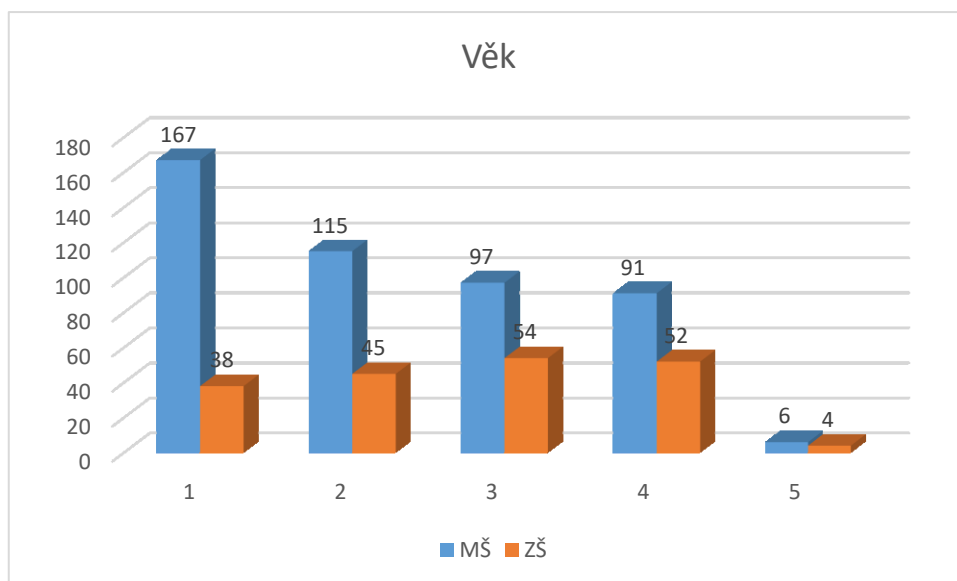
Pro výzkumný vzorek byl zvolen dostupný výběr ze souboru učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol v rámci celé České republiky. Celkový počet respondentů tvořilo 669 učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol. Jednalo se o 476 učitelů mateřských škol a o 193 učitelů 1. stupně základních škol.

Histogram respondentů podle délky praxe



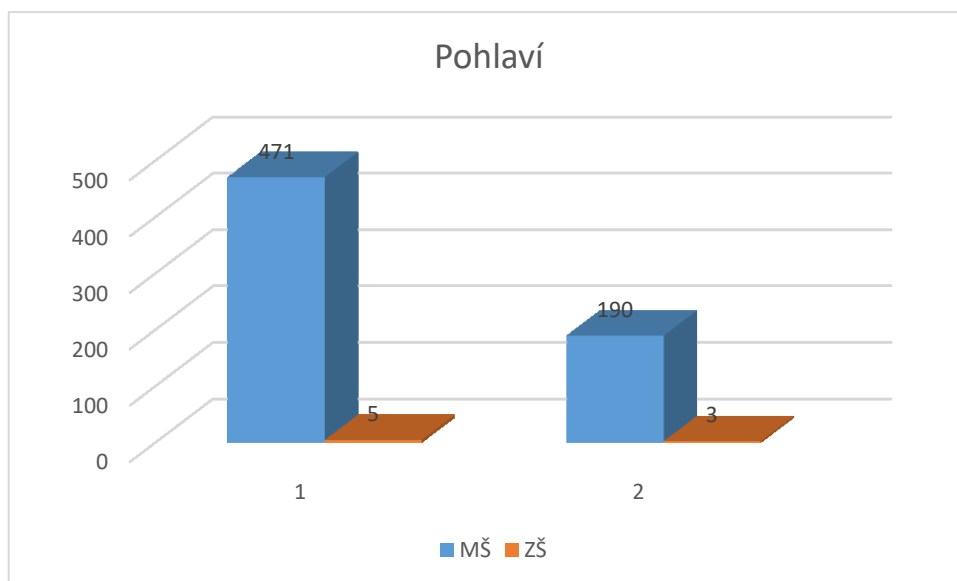
Graf 1 Rozložení respondentů podle délky praxe, zdroj: vlastní zpracování

Výzkumného šetření se účastnilo 104 (16 %) učitelů mateřských škol a 23 (3 %) učitelů 1. stupně základních škol s délkou praxe 0-3 roky, 169 (25 %) učitelů mateřských škol a 45 (7 %) učitelů 1. stupně základních škol s délkou praxe 3-10 let, 81 (12 %) učitelů mateřských škol a 44 (7 %) učitelů 1. stupně základních škol s délkou praxe 10-20 let, 122 (18 %) učitelů mateřských škol a 80 (12 %) učitelů 1. stupně základních škol s délkou praxe 20 a více let. Délka praxe (0-3 roky) je v grafu označena číslem 1, délka praxe (3-10 let) je označena číslem 2, délka praxe (10-20 let) je označena číslem 3, délka praxe (20 let a více) je označena číslem 4. Učitelé mateřských škol jsou v grafu označeni modrou barvou a učitele 1. stupně základních škol oranžovou barvou.

Histogram podle věku respondentů

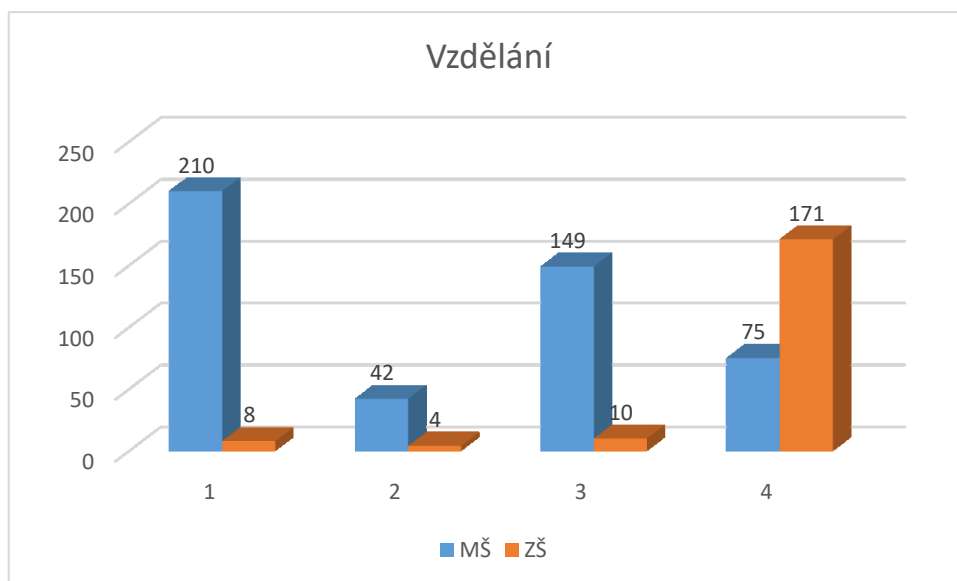
Graf 2: Rozložení respondentů podle věku, zdroj: vlastní zpracování

Věkové rozložení zkoumaného vzorku ilustruje graf č. 2. Výzkumný vzorek tvořilo 669 učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol ve věkovém rozpětí od 18 do 60 a více let. Výzkumného šetření se účastnilo 167 (25 %) učitelů mateřských škol a 38 (6 %) učitelů 1. stupně základních škol ve věku 18-30 let, 115 (17 %) učitelů mateřských škol a 45 (7 %) učitelů 1. stupně základních škol ve věku 30-40 let, 97 (12 %) učitelů mateřských škol a 54 (8 %) učitelů 1. stupně základních škol ve věku 40-50 let, 91 (14 %) učitelů mateřských škol a 52 (8 %) učitelů 1. stupně základních škol ve věku 50-60 let, 6 (1 %) učitelů mateřských škol a 4 (1 %) učitelé 1. stupně základních škol ve věku 60 a více let. Věková kategorie (18-30 let) je označena číslem 1, věková kategorie (30-40 let) je označena číslem 2, věková kategorie (40-50 let) je označena číslem 3, věková kategorie (50-60 let) je označena 4, věková kategorie (60 a více let) je označena číslem 5. Učitelé mateřských škol jsou označeni modrou barvou a učitelé 1. stupně základních škol jsou označeni oranžovou barvou.

Histogram rozložení vzorku podle pohlaví respondentů

Graf 3 Rozložení respondentů podle pohlaví, zdroj: vlastní zpracování

Výzkumného šetření se účastnilo 8 mužů (1 %) a celkem 661 žen (99 %). Muži jsou v grafu označeni číslem 1, ženy číslem 2. Učitelé mateřských škol jsou označeni modrou barvou a učitelé 1. stupně základních škol jsou označeni oranžovou barvou.

Histogram rozložení vzorku podle nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů

Graf 4 Rozložení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání, zdroj: vlastní zpracování

Výzkumného šetření se účastnilo 210 (31 %) učitelů mateřských škol se střední školou a 4 (1%) učitelé 1. stupně základních škol se střední školou, 42 (6 %) učitelů mateřských škol s vyšší odbornou školou a 8 (1 %) učitelů 1. stupně základních škol s vyšší odbornou školou, 149 (21 %) učitelů mateřských škol s vysokoškolským bakalářským vzděláním a 10 (1 %) učitelů 1. stupně základních škol s bakalářským vzděláním, 75 (11 %) učitelů mateřských škol s vysokoškolským magisterským vzděláním, 171 (25 %) učitelů 1. stupně základních škol s vysokoškolským magisterským vzděláním. Střední škola s maturitou je v grafu označena číslem 1, vyšší odborná škola číslem 2, vysokoškolské bakalářské studium číslem 3, vysokoškolské magisterské studium číslem 4, ostatní je označeno číslem 5. Učitelé mateřských škol jsou v grafu označeni modrou barvou a učitele 1. stupně základních škol oranžovou barvou.

7 ANALÝZA VÝSLEDKŮ PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

V této kapitole jsou interpretována výzkumná data, která byla získána prostřednictvím dotazníku SOC. Výzkum byl realizován v České republice v roce 2019. Výzkumný vzorek tvořilo 669 učitelů mateřských a 1. stupně základních škol. Formou dotazníku jsme získali odpovědi na výzkumné otázky, viz subkapitola 6.1, přičemž jsme pozorovali tyto znaky-dimenze dotazníků - (srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost) v různých skupinách respondentů, vytvořených

- podle stupně školy, na které působí,
- podle věkových kategorií,
- na základě vzdělání respondentů
- podle délky praxe.

Analyzovali jsme odpovědi (získané dotazníkovou metodou) všech učitelů spolu – tj. 669 učitelů, kteří působí na obou typech škol (1. a 2. stupně škol). Naším cílem bylo zjistit, zda se dvě skupiny učitelů (podle stupně školy, na níž působí) statisticky významně liší v pozorovaných znacích (dimenzích). V případě, že bychom pro ověření statistické významnosti rozdílů mezi dvěma skupinami učitelů v pozorovaných znacích (srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost) chtěli použít parametrické testy (t - test, resp. pro více faktorů (resp. kategorií) analýzu rozptylu - ozn. AR), je potřebné ověřit podmínky použití parametrických metod. Jednou z podmínek použití parametrických testů a taky i AR je splnění předpokladu o normálním rozdělení výběrového souboru (naměřených hodnot pozorovaného znaku - resp. skóre v dané dimenzi). Tento předpoklad možno testovat více testy. V našem případě jsme hypotézy o normálním rozdělení výběrového souboru použili test Shapira-Wilka.

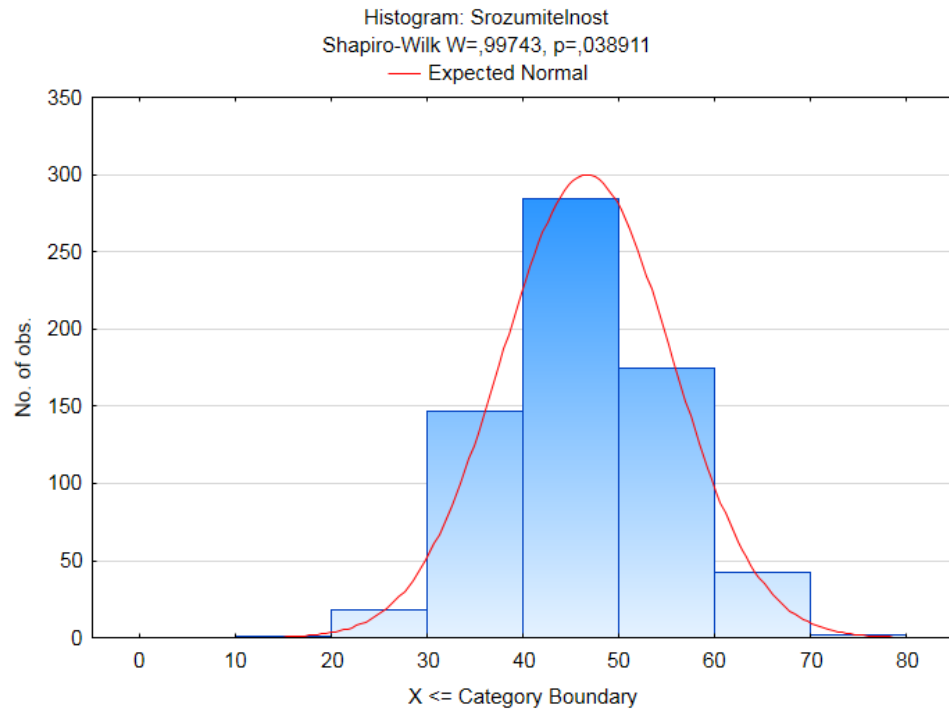
Shapiro-Wilkův test pro ověřování normality rozdělení 3 výběrových souborů- naměřené hodnoty dimenzí: srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost - jsme realizovali v programu STATISTICA. Po zadání údajů jsme pro každý pozorovaný znak (srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost) dostali tabulku s výsledky testu normality (tab. 1). Jsou zde uvedeny tři údaje pro každý výběrový soubor – srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost.

Tabulka 1 Výsledky Shapiro-Wilkova testu, zdroj: vlastní zpracování

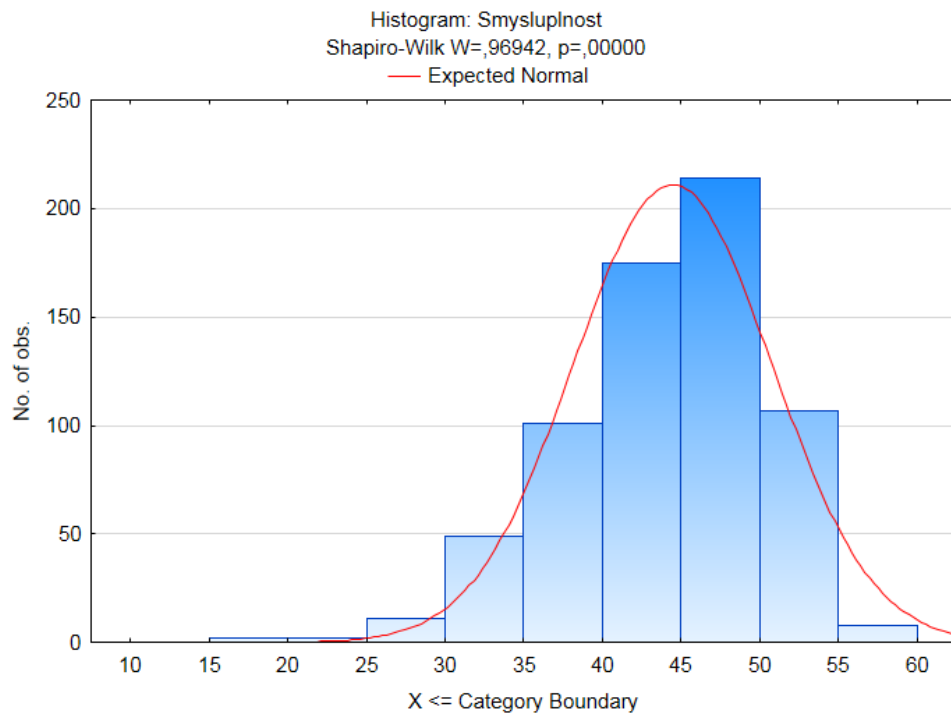
	N	W	p
srozumitelnost	669	0,997	0,039*
smysluplnost	669	0,969	0,000*
zvládnutelnost	669	0,990	0,003*

Údaje, označené * jsou statisticky významné

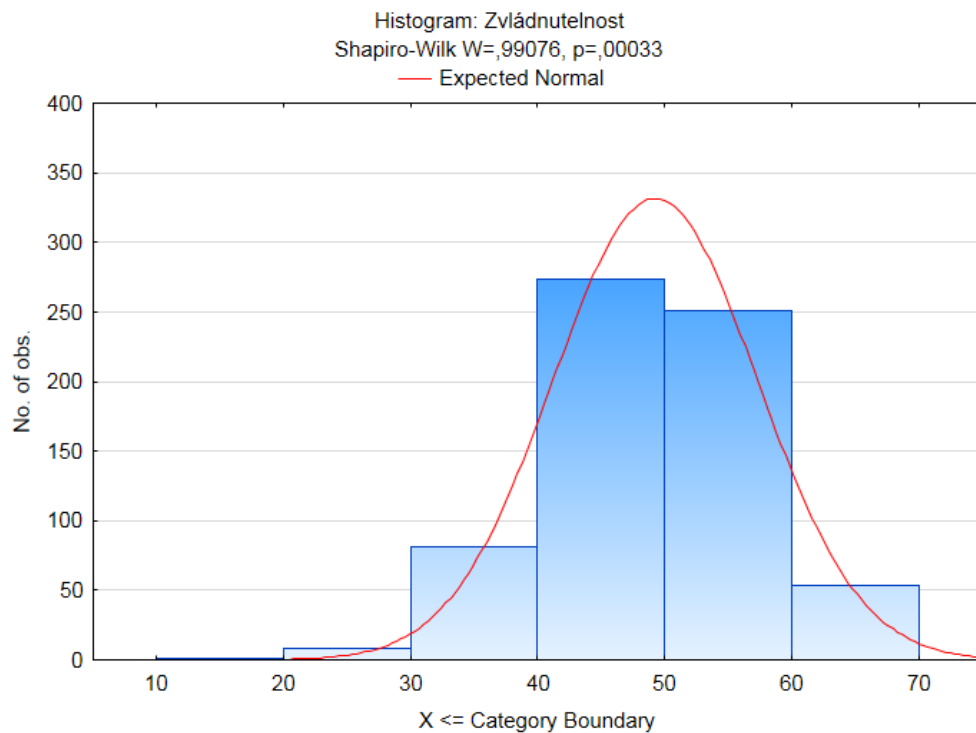
První údaj (N) označuje počet naměřených hodnot ve výběrovém souboru, druhý údaj je hodnota testovací statistiky (W) Shapiro-Wilkova testu a třetí údaj (p) je pravděpodobnost p . Je to pravděpodobnost chyby, které se dopustíme, pokud zamítneme testovanou hypotézu. Výsledky testu vyhodnotíme použitím hodnoty (p). Hodnota p je pravděpodobnost chyby, které se dopustíme, když zamítneme testovanou hypotézu H_0 ve prospěch alternativní hypotézy H_1 . Pokud je tato pravděpodobnost menší jak 0,05 resp. 0,01, testovací hypotézu H_0 zamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ resp. $\alpha = 0,01$. V opačném případě testovanou hypotézu H_0 nezamítáme. Pokud hodnota pravděpodobnosti ve všech třech případech je menší jako 0,05, testovanou hypotézu o normálním rozdělení pozorovaného znaku (počet bodů z testu) zamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. To znamená, že rozdělení výběrových souborů, resp. naměřených hodnot pozorovaných znaků (srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost) nemůžeme považovat za normální. Situace je ilustrovaná i na obrázcích 1-3.



Obrázek 1 Histogram (srozumitelnost), zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 2 Histogram (smysluplnost), zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 3 Histogram (zvládnutelnost), zdroj: vlastní zpracování

Z uvedených důvodů pro ověření statistické významnosti rozdílů mezi dvěma skupinami učitelů (vytvořených podle stupně školy, na které působí) ve 3 pozorovaných znacích (srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost) použijeme neparametrické statistické metody, konkrétně neparametrickou alternativu dvou výběrového *t*-testu, kterou je Mann-Whitneyho test (známý i pod názvem Wilcoxonův dvou výběrový test).

Nejprve jsme pro porovnání v obou skupinách učitelů (učitelé předprimárního (1) a učitelé primárního (2) vzdělávání) vypočítali vybrané základní statistické charakteristiky pozorovaných znaků - dimenzí: srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost, které jsou přehledně uvedené v tabulkách 2 až 4.

Tabulka 2 Dimenze srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování

Stupeň školy	Aritm. průměr (průměrné skóre)	N	Směr. Odchylka	Min	Max
1	46,60	476	8,97	14,00	72,00
2	46,68	193	8,74	22,00	67,00
Spolu	46,62	669	8,90	14,00	72,00

Tabulka 3 Dimenze smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování

Stupeň školy	Aritm. průměr (průměrné skóre)	N	Směr. Odchylka	Min	Max
1	44,58	476	6,34	18,00	56,00
2	44,15	193	6,28	23,00	55,00
Spolu	44,46	669	6,32	18,00	56,00

Tabulka 4 Dimenze zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování

Stupeň školy	<i>Aritm. průměr (průměrné skóre)</i>	N	Směr. Odchylka	Min	Max
1	<i>49,29</i>	476	8,09	17,00	69,00
2	<i>49,19</i>	193	7,95	26,00	64,00
Spolu	<i>49,26</i>	669	8,04	17,00	69,00

Z tabulek 2 až 4 můžeme vidět, že mezi oběma skupinami učitelů jsou v průměrných hodnotách pozorovaných znaků (průměrné skóre dimenzí malé rozdíly). Zajímalo nás, zda tyto rozdíly jsou i statisticky významné. Jak jsme už uvedli, na ověření statistické významnosti rozdílů mezi dvěma skupinami učitelů (vytvořených podle stupně školy, na které působí) ve 3 pozorovaných znacích (srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost) použijeme Wilcoxonův dvou výběrový test.

V našem případě jsme testovali nulovou hypotézu H_0 : *Oba výběrové soubory pocházejí z toho samého základního souboru, t j. mezi oběma výběry (učitelé primárního a učitelé předprimárního stupně) není statisticky významný rozdíl v dimenzi srozumitelnost (resp. smysluplnost a zvládnutelnost).*

Nulovou hypotézu budeme testovat oproti alternativní hypotéze:

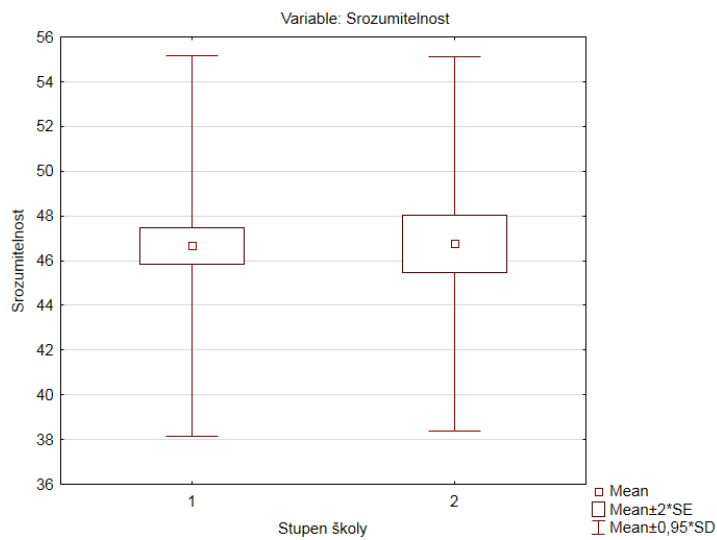
H_1 : *Výběrové soubory nepochází z toho jistého základního souboru, tj. mezi oběma výběry (učitelé primárního a učitelé předprimárního stupně) je statisticky významný rozdíl v dimenzi srozumitelnost (resp. smysluplnost a zvládnutelnost).*

Po zadání vstupních údajů v programu STATISTICA naměřených hodnot znaků (srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost) dostali tabulku (tab. 5), kde jsou uvedené hodnoty testovací statistiky a k nim příslušející p -hodnoty. I v tomto případě výsledky testu vyhodnotíme na základě p hodnoty.

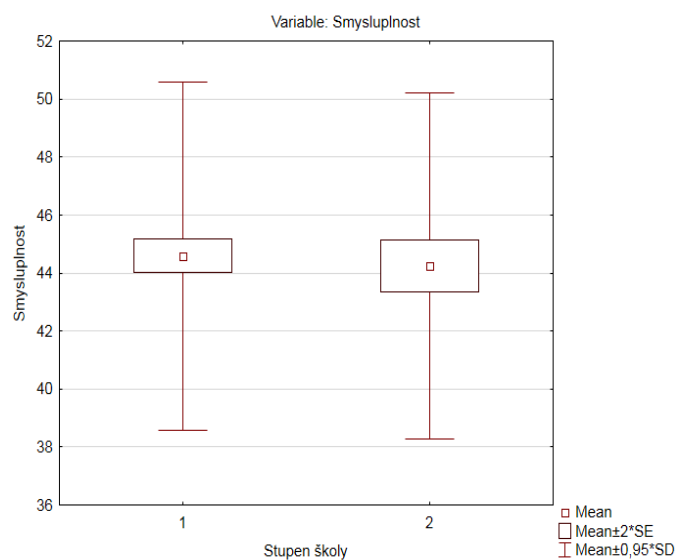
Tabulka 5 Výsledky Mann-Whitneyho testu, zdroj: vlastní zpracování

variable	Z	p-value
srozumitelnost	-0,459	0,646
smysluplnost	0,424	0,671
zvládnutelnost	-0,097	0,923

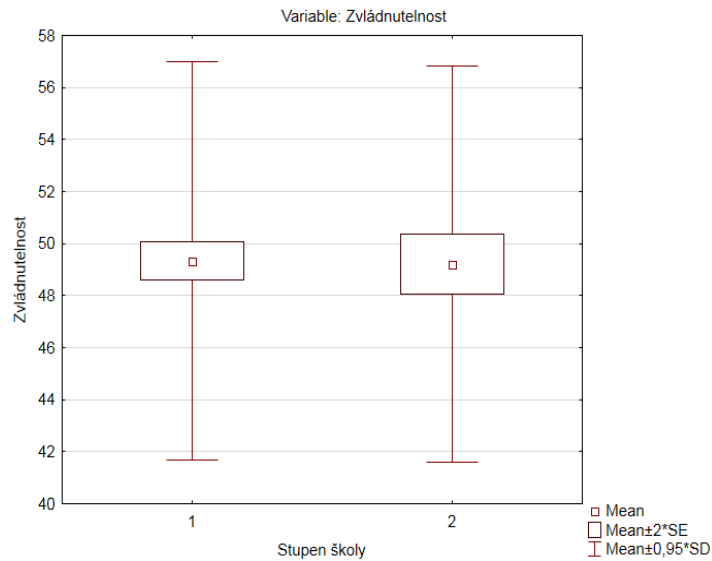
Z tabulky 5 můžeme vidět, že hodnota pravděpodobnosti p je ve všech třech případech větší jako 0,05, tj. nulovou hypotézu o statistické významnosti rozdílů skupin v dimenzi srozumitelnost, resp. smysluplnost anebo zvládnutelnost nemůžeme zamítnout. To znamená, že rozdíly mezi 2 skupinami učitelů podle stupně školy na které působí, nejsou statisticky významné ani v jednom z pozorovaných znaků, resp. v dimenzi srozumitelnost, ani smysluplnost a též ani zvládnutelnost. Jinými slovy, že učitelé předprimárního vzdělávání ani v jedné dimenzi nedosáhli statisticky významně rozdílné výsledky, jako dosáhli v uvedených dimenzích učitelé primárního vzdělávání. Situace je ilustrovaná i na obrázcích 4-6.



Obrázek 4 Odpovědi učitelů v dimenzi srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 5 Odpovědi učitelů v dimenzi smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 6 Odpovědi učitelů v dimenzi zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování

Dále nás zajímalo, zda postoj učitele ve třech dimenzích (srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost) souvisí s délkou jeho praxe.

V dalším jsme tedy ověřovali, zda se 4 podskupiny učitelů, vytvořené podle délky praxe, statisticky významně liší v každém z 3 pozorovaných znaků (srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost). Pro ověření statistické významnosti rozdílů uvedených 4 skupin učitelů v pozorovaných znacích jsme použili Kruskalův-Wallisův test.

I v tomto případě jsme nejprve (pro porovnávání) ve čtyřech skupinách (skupiny učitelů podle délky praxe) vypočítali vybrané základní statistické charakteristiky pozorovaných znaků (srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost), které jsou přehledně uvedené v tabulkách 6 až 8.

Tabulka 6 Dimenze srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování

Délka praxe	Aritm. průměr (průměrné skóre)	N	Směr. odchylka	Min	Max
1	42,71	127	8,98	22,00	70,00
2	46,13	215	7,84	27,00	66,00
3	47,33	125	9,20	14,00	68,00
4	49,17	202	8,83	25,00	72,00

Tabulka 7 Dimenze smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování

Délka praxe	Aritm. průměr (průměrné skóre)	N	Směr. odchylka	Min	Max
1	42,83	127	7,58	18,00	55,00
2	44,49	215	5,70	26,00	56,00
3	45,01	125	5,96	26,00	56,00
4	45,11	202	6,16	22,00	56,00

Tabulka 8 Dimenze zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování

Délka praxe	Aritm. průměr (průměrné skóre)	N	Směr. odchylka	Min	Max
1	47,67	127	8,26	26,00	66,00
2	49,32	215	7,89	28,00	69,00
3	49,57	125	7,95	27,00	66,00
4	50,08	202	8,03	17,00	67,00

Z tabulek 6 až 8 můžeme vidět, že mezi 4 skupinami učitelů, vytvořenými podle délky praxe, jsou v pozorovaných znacích rozdíly. Zajímalo nás, zda tyto rozdíly jsou statisticky významné. Jak jsme již uvedli, ověřovali jsme, zda se 4 skupiny učitelů, vytvořené podle délky praxe, statisticky významně liší v každém ze 3 pozorovaných znaků (dimenzí: srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost). Testovanou hypotézou je hypotéza, tj. že mezi uvažovanými 4 kategoriemi učitelů, vytvořených na základě jejich délky praxe, není statisticky významný rozdíl ve vnímání jednotlivých dimenzí. Nulovou hypotézu jsme testovali Kruskal-Wallisova testem oproti alternativní hypotéze, tj. že mezi uvažovanými 4 kategoriemi učitelů, vytvořených na základě jejich délky praxe je statisticky významný rozdíl ve vnímání jednotlivých dimenzí (resp. v dosaženém skóre v jednotlivých dimenzích).

Kruskal-Wallisův test jsme realizovali pomocí programu STATISTICA. Po zadání vstupních údajů ve výstupní sestavě počítače jsme pro každý zvolený znak, resp. pro každou dimenzi: srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost. Při analýze naměřeného skóre dimenze srozumitelnost Kruskal-Wallisova testu jsme dostali tyto výsledky: hodnotu testovacího kritéria $H = 42,41$ a hodnotu pravděpodobnosti $p = 0,000$. Výsledky testu i v tomto

případě vyhodnotíme na základě vypočtené hodnoty pravděpodobnosti p . Jelikož vypočítaná hodnota pravděpodobnosti p je menší než 0,01, nulovou hypotézu zamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,01$ tj. rozdíl mezi čtyřmi skupinami učitelů vzhledem na pozorovaný znak – srozumitelnost, resp. v dosaženém skóre v dimenzi srozumitelnost je statisticky významný. Srozumitelnost je poznávací směr, pomocí něhož percipujeme a rozumíme světu a svému místu v něm. Učitel s vysokým skóre v této dimenzi očekuje, že události, jež v budoucnu budou řešit, se budou dát anticipovat nebo explikovat. Tím se prokázalo, že délka praxe učitele ovlivňuje dosažené skóre v dimenzi srozumitelnost. Nyní nás zajímá, které skupiny učitelů, vytvořené na základě délky praxe, jsou vzájemně statisticky významně odlišné v kladení důrazu na srozumitelnost, resp. které skupiny učitelů získaly statisticky významně rozdílné skóre v dimenzi srozumitelnost. Na tuto otázku nám dá odpověď mnohonásobné porovnávání.

Vzhledem k tomu, že i výsledky mnohonásobného porovnávání vyhodnotíme na základě vypočítané hodnoty pravděpodobnosti p , uvedeme pouze tabulku p hodnot (tab. 9).

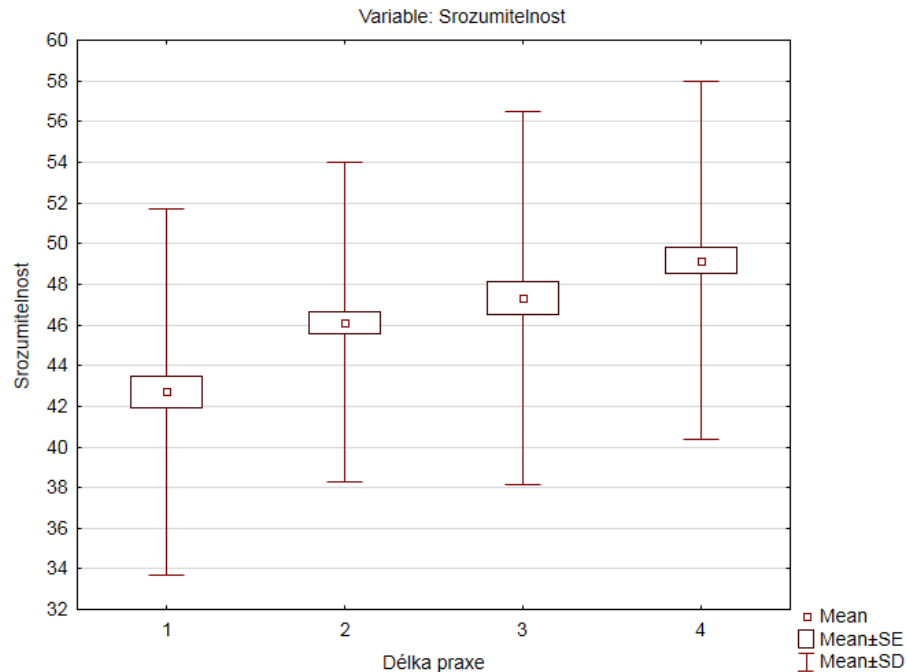
Tabulka 9 Výsledky Kruskal - Wallisova testu vícenásobného porovnání (p – hodnoty), zdroj: vlastní zpracování

	1. skupina (0,3>	2. skupina (3,10 >	3. skupina (10,20>	4. skupina nad 20
1. skupina (0,3>		0,007*	0,000*	0,000*
2. skupina (3,10 >			0,669	0,002*
3. skupina (10,20>				0,771

- Výsledky jsou statisticky významně rozdílné

Z tabulky 9 můžeme vidět, že je statisticky významný rozdíl mezi 1. skupinou a skupinami učitelů 2, 3, a 4 - hodnoty pravděpodobnosti p jsou menší než 0,05. To znamená, že začínající učitelé (s praxí do 3 let) získali statisticky významně rozdílné skóre v dimenzi srozumitelnost jako učitelé s delší praxí. Podobně učitelé s praxí od 3 do 10 let statisticky významně rozdílně

vnímají srozumitelnost ve svém vyučovacím procesu jako učitelé s praxí nad 20 let. Situace je ilustrována na obrázku 7.



Obrázek 7 Odpovědi učitelů v dimenzi srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování

Analogicky jsme postupovali při ověřování statistické významnosti rozdílů 4 skupin učitelů podle délky praxe ve vnímání dimenze smysluplnost. Vypočítali jsme hodnotu testovacího kritéria $H = 8,849$ a hodnotu pravděpodobnosti $p = 0,047$. Jelikož vypočítaná hodnota pravděpodobnosti p je menší než $0,05$, nulovou hypotézu zamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ tj. rozdíl mezi čtyřmi skupinami učitelů v dosaženém skóre v dimenzi smysluplnost je statisticky významný. Tím se prokázalo, že délka praxe učitele ovlivňuje jeho pojetí dimenze smysluplnost. Dimenze smysluplnost má vztah k citové složce a postojí k existenci a sledu v ní. Učitel, jehož skóre je v této dimenzi vysoké, je ujištěn, že překážky, se kterými se setká, překoná.

Nyní nás zajímá, které skupiny učitelů, vytvořené na základě délky praxe, jsou vzájemně statisticky významně odlišné v kladení důrazu na smysluplnost. Na tuto otázku nám i v tomto případě dá odpověď mnohonásobné porovnávání.

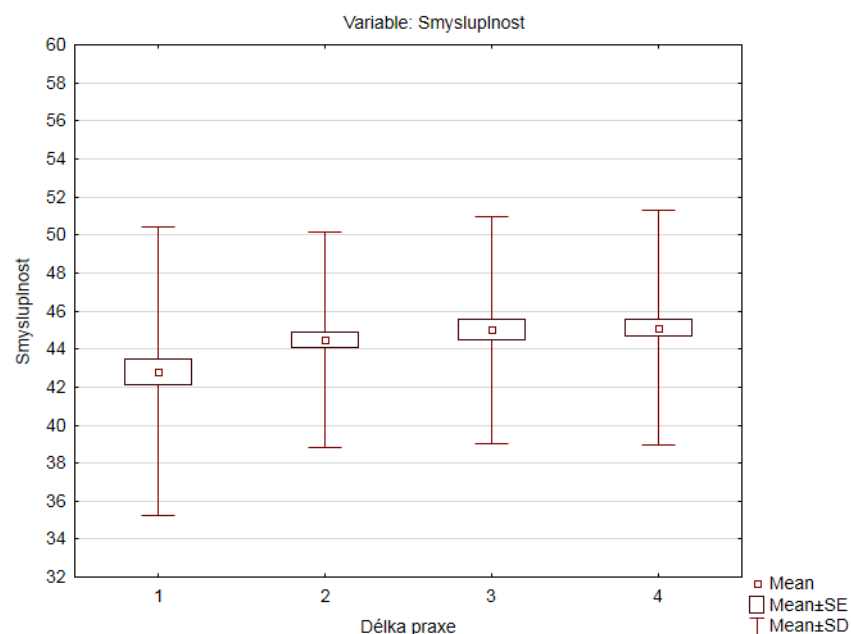
Vzhledem k tomu, že i výsledky mnohonásobného porovnávání vyhodnotíme na základě vypočtené hodnoty pravděpodobnosti p , uvedeme pouze tabulku p hodnot (tab. 10).

Tabulka 10 Výsledky Kruskal - Wallisova testu vícenásobného porovnání (p – hodnoty), zdroj: vlastní zpracování

	1. skupina (0,3>	2. skupina (3,10 >	3. skupina (10,20>	4. skupina nad 20
1. skupina (0,3>		1,000	0,048*	0,049*
2. skupina (3,10 >			1,000	1,000
3. skupina (10,20>				1,000

- Výsledky jsou statisticky významně rozdílné

Z tabulky 10 můžeme vidět, že je statisticky významný rozdíl mezi 1. skupinou a skupinami učitelů 3 a 4 - hodnoty pravděpodobnosti p jsou menší než 0,05. To znamená, že začínající učitelé (s praxí do 3 let) statisticky významně rozdílně kladou důraz na srozumitelnost jako učitelé s praxí nad 10 let. Redundované zdárné zvládnání copingových událostí může v určité míře podpořit poznávací prvek srozumitelnost. Situace je ilustrována na obrázku 8.



Obrázek 8 Odpovědi učitelů v dimenzi smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování

Stejně jsme postupovali při ověřování statistické významnosti rozdílů 4 skupin učitelů podle délky praxe ve vnímání dimenze zvládnutelnost. Vypočítali jsme hodnotu testovacího kritéria $H = 9,459$ a hodnotu pravděpodobnosti $p = 0,044$. Jelikož vypočítaná hodnota pravděpodobnosti p je i v tomto případě menší než 0,05, nulovou hypotézu zamítáme na hladině významnosti tj. rozdíl mezi čtyřmi skupinami učitelů vzhledem k pozorovanému znaku zvládnutelnost (resp. v dosaženém skóre v dimenzi zvládnutelnost) - je statisticky významný. Tím se prokázalo, že délka praxe učitele ovlivňuje jeho pojetí dimenze zvládnutelnost. Nyní nás zajímá, které skupiny učitelů, vytvořené na základě délky praxe, jsou vzájemně statisticky významně odlišné v kladení důrazu na zvládnutelnost. Na tuto otázku nám i v tomto případě dá odpověď mnohonásobné porovnávání.

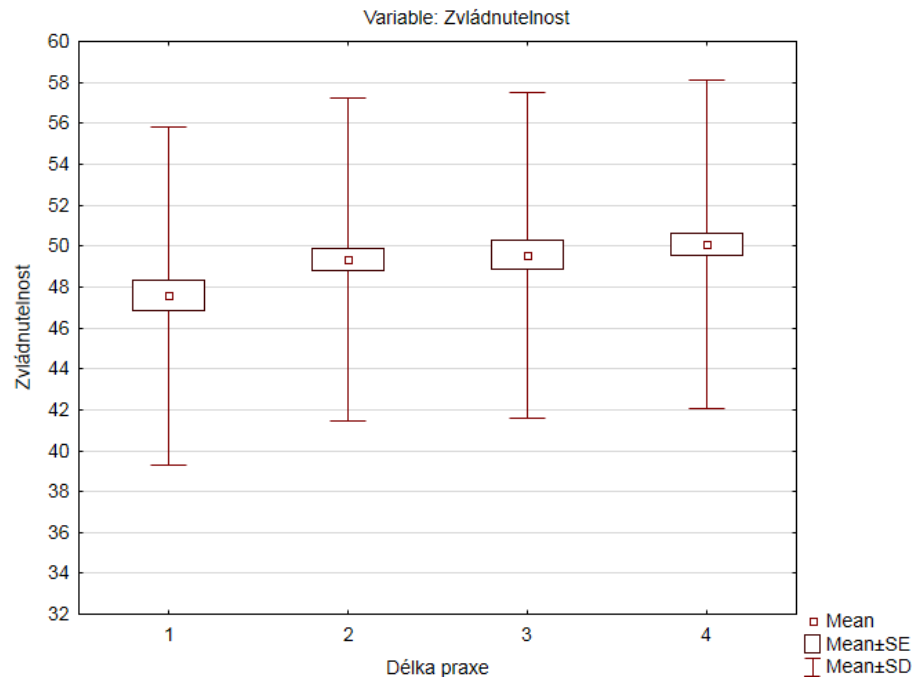
Vzhledem k tomu, že i výsledky mnohonásobného porovnávání vyhodnotíme na základě vypočítané hodnoty pravděpodobnosti p , uvedeme pouze tabulku p hodnot (tab. 11).

Tabulka 11 Výsledky Kruskal - Wallisova testu vícenásobného porovnání (p – hodnoty), zdroj: vlastní zpracování

	1. skupina (0,3>	2. skupina (3,10 >	3. skupina (10,20>	4. skupina nad 20
1. skupina (0,3>		0,571	0,474	0,046*
2. skupina (3,10 >			1,000	1,000
3. skupina (10,20>				1,000

- Výsledky jsou statisticky významně rozdílné

Z tabulky 11 můžeme vidět, že je statisticky významný rozdíl mezi 1. a 4. skupinou učitelů (hodnoty pravděpodobnosti p jsou menší než 0,05). To znamená, že začínající učitelé (s praxí do 3 let) statisticky významně rozdílně kladou důraz na srozumitelnost jako učitelé s praxí nad 20 let, resp. dosáhli statisticky významně rozdílné skóre v dimenzi zvládnutelnost. Situace je ilustrovaná na obrázku 9.



Obrázek 9 Odpovědi učitelů v dimenzi zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování

V dalším jsme sledovali vliv dalšího faktoru - stupeň vzdělání - na skóre, které učitelé dosáhli v uvedených třech dimenzích. Tj. Kruskal - Wallisova testem jsme ověřovali, zda se 4 skupiny učitelů, vytvořené podle úrovní faktoru - stupeň vzdělání - statisticky významně liší v každém pozorovaném znaku, resp. v každé dimenzi: srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost.

Stejně jako v předchozích případech, i v tomto případě jsme nejdříve - pro srovnání - ve 4 skupinách (skupiny učitelů podle stupně vzdělání) vypočítali vybrané základní statistické charakteristiky pozorovaných znaků (srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost), které jsou přehledně uvedeny tabulkách 12 až 14.

Tabulka 12 Dimenze srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování

Vzdělání	Aritm. průměr	N	Směr. Odchylka	Min	Max
1	46,02	218,00	9,18	14,00	72,00
2	45,78	46,00	8,96	27,00	65,00
3	46,54	159,00	8,70	25,00	70,00
4	47,37	246,00	8,76	22,00	67,00

Tabulka 13 Dimenze smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování

Vzdělání	Aritm. průměr	N	Směr. Odchylka	Min	Max
1	43,88	218,00	6,47	19,00	56,00
2	44,22	46,00	6,45	23,00	53,00
3	44,53	159,00	6,53	18,00	56,00
4	44,98	246,00	6,01	26,00	56,00

Tabulka 14 Dimenze zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování

Vzdělání	Aritm. průměr	N	Směr. Odchylka	Min	Max
1	48,85	218,00	8,71	17,00	68,00
2	48,89	46,00	8,64	27,00	66,00
3	49,27	159,00	7,91	28,00	69,00
4	49,69	246,00	7,41	26,00	64,00

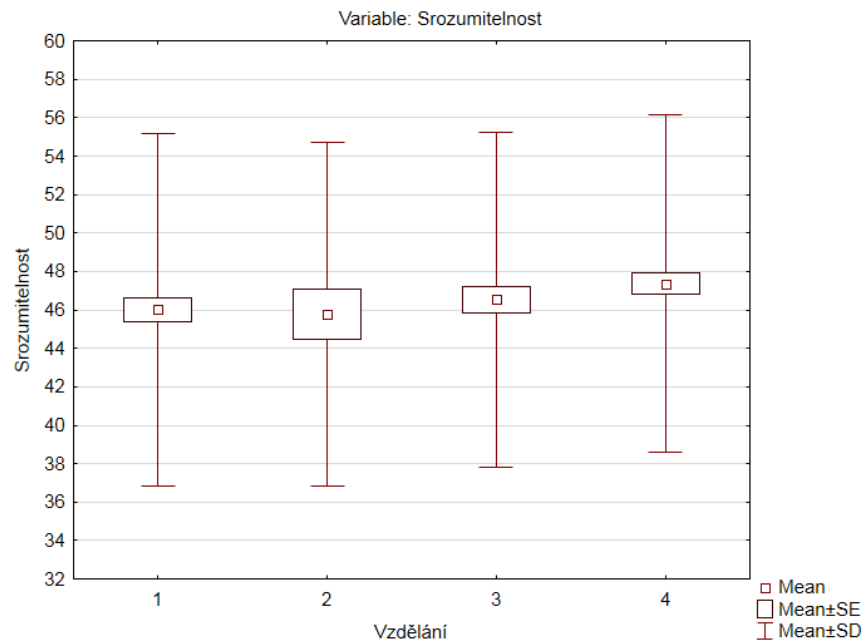
I v tomto případě jsme Kruskal - Wallisův test realizovali pomocí programu STATISTICA. Po zadání vstupních údajů ve výstupní sestavě počítače jsme pro zvolený znak - srozumitelnost, resp. smysluplnost a zvládnutelnost dostali následující výsledky: hodnotu testovacího kritéria H a hodnotu pravděpodobnosti p (tab. 15)

Tabulka 15 Výsledky Kruskal – Wallisova testu (stupeň vzdělání), zdroj: vlastní zpracování

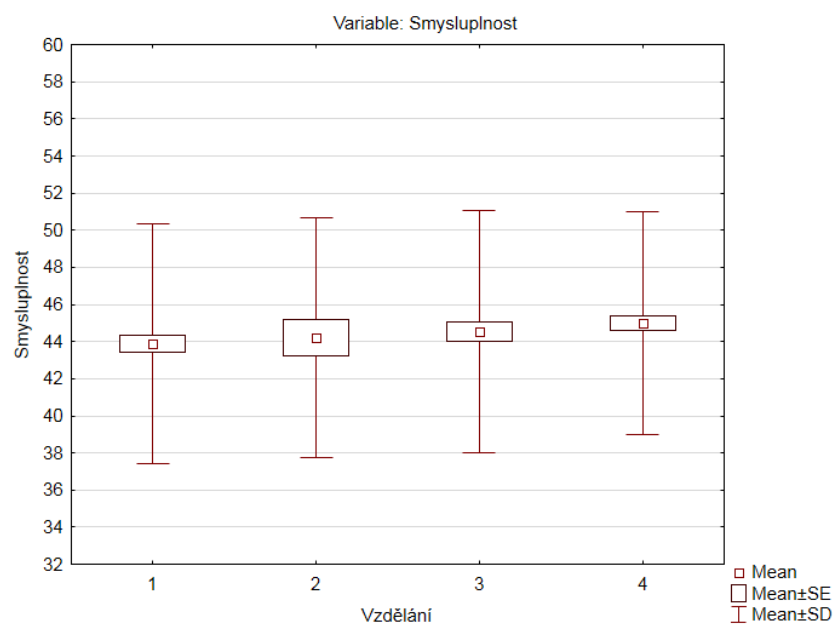
	H	p
srozumitelnost	5,183	0,159
smysluplnost	3,819	0,282
zvládnutelnost	1,152	0,764

Na základě hodnot, uvedených v tab. 15 můžeme vidět, že vypočítaná hodnota pravděpodobnosti p je ve všech třech případech větší než 0,05, to znamená, že nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout. Tj. rozdíl mezi 6 skupinami učitelů (podle stupně vzdělání) vzhledem na každý pozorovaný znak, resp. na každou dimenzi: srozumitelnost, smysluplnost a

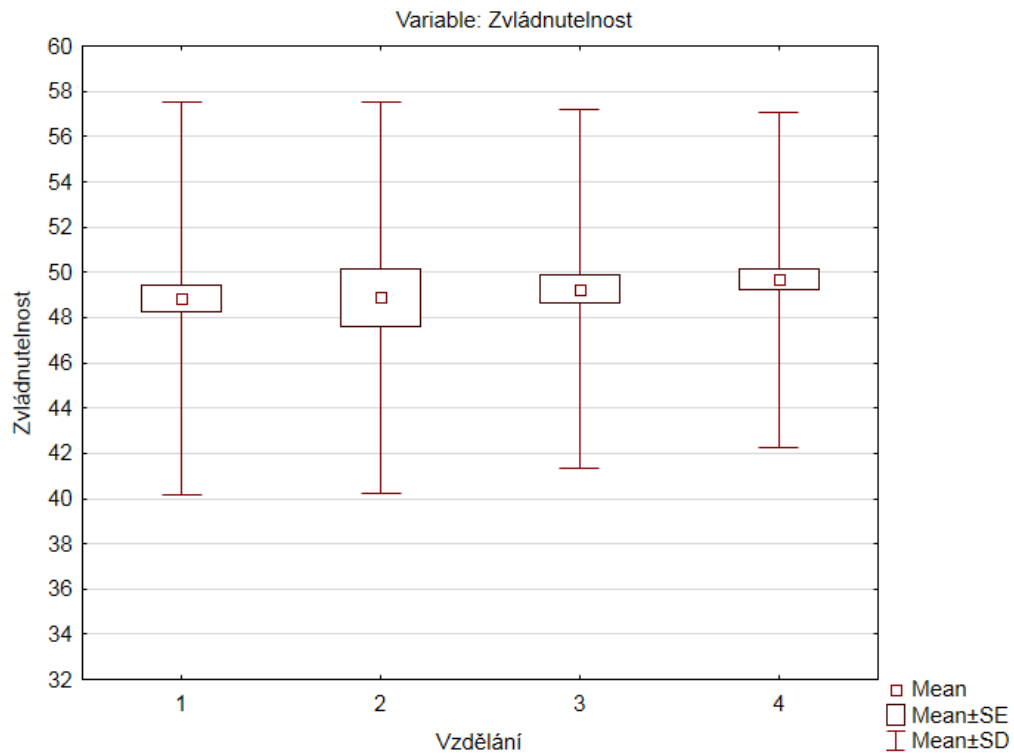
zvládnutelnost, není statisticky významný. Tím se prokázalo, že skóre, které dosáhli v dimenzích srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost učitelé 4 skupin (podle stupně vzdělání) není statisticky významně rozdílné. To znamená, že ani v jedné skupině učitelé nedosáhli statisticky významně rozdílné výsledky a to ani v jedné z dimenzí. Resp. učitelé ve všech 4 skupinách (podle stupně vzdělání) dosáhli skoro stejné skóre a to v každé dimenzi. Situace je znázorněna na obr. 10 a 12.



Obrázek 10 Odpovědi učitelů v dimenzi srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 11 Odpovědi učitelů v dimenzi smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 12 Odpovědi učitelů v dimenzi zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování

Další faktor, jehož vliv na dosažené skóre jsme sledovali, byl věk učitelů. Tj. Kruskal - Wallisova testem jsme ověřovali, zda se 5 skupin učitelů, vytvořených podle úrovní faktoru - věkové kategorie - statisticky významně liší v každé dimenzi: srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost. Resp. zda věk učitele ovlivňuje výši skóre, které učitel dosáhne v jednotlivých dimenzích.

Stejně jako v předchozích případech, i v tomto případě jsme nejdříve - pro srovnání - ve 4 skupinách (skupiny učitelů podle věkové kategorie) vypočítali vybrané základní statistické charakteristiky pozorovaných znaků (srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost), které jsou přehledně uvedeny v tabulkách 16 až 18.

Tabulka 16 Dimenze srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování

Vzdělání	Aritm. průměr	N	Směr. Odchylka	Min	Max
1	43,73	205	8,71	22,00	70,00
2	46,76	160	8,01	25,00	67,00
3	48,25	151	8,97	14,00	68,00
4	48,99	143	9,08	25,00	72,00
5	49,30	10	6,53	40,00	63,00

Tabulka 17 Dimenze smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování

Vzdělání	Aritm. průměr	N	Směr. Odchylka	Min	Max
1	43,41	205	6,83	18,00	55,00
2	44,23	160	6,03	26,00	56,00
3	45,91	151	5,66	32,00	56,00
4	44,62	143	6,41	22,00	56,00
5	45,40	10	4,67	38,00	52,00

Tabulka 18 Dimenze zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování

Vzdělání	Aritm. průměr	N	Směr. Odchylka	Min	Max
1	48,27	205	8,55	26,00	69,00
2	49,07	160	7,26	31,00	64,00
3	50,42	151	7,66	32,00	66,00
4	49,64	143	8,42	17,00	67,00
5	50,00	10	8,29	35,00	63,00

Z tabulek 16 až 18 můžeme vidět, že mezi 5 skupinami učitelů, vytvořených podle věkových kategorií, jsou v jednotlivých dimenzích rozdíly. Zajímalo nás, zda tyto rozdíly jsou statisticky významné. V případě dimenze srozumitelnost jsme vypočítali hodnotu testovacího kritéria $H = 37,603$ a hodnotu pravděpodobnosti $p = 0,000$. Jelikož vypočítaná hodnota pravděpodobnosti p je menší než 0,01, nulovou hypotézu zamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,01$ tj. rozdíl mezi 5 skupinami učitelů v dosaženém skóre v dimenzi srozumitelnost

je statisticky významný. Tím se prokázalo, že věk učitele ovlivňuje výšku skóre v dimenzi srozumitelnost. Nyní nás zajímá, které skupiny učitelů, vytvořené na základě věku, jsou vzájemně statisticky významně odlišné v kladení důrazu na srozumitelnost. Na tuto otázku nám dá odpověď mnohonásobné porovnávání.

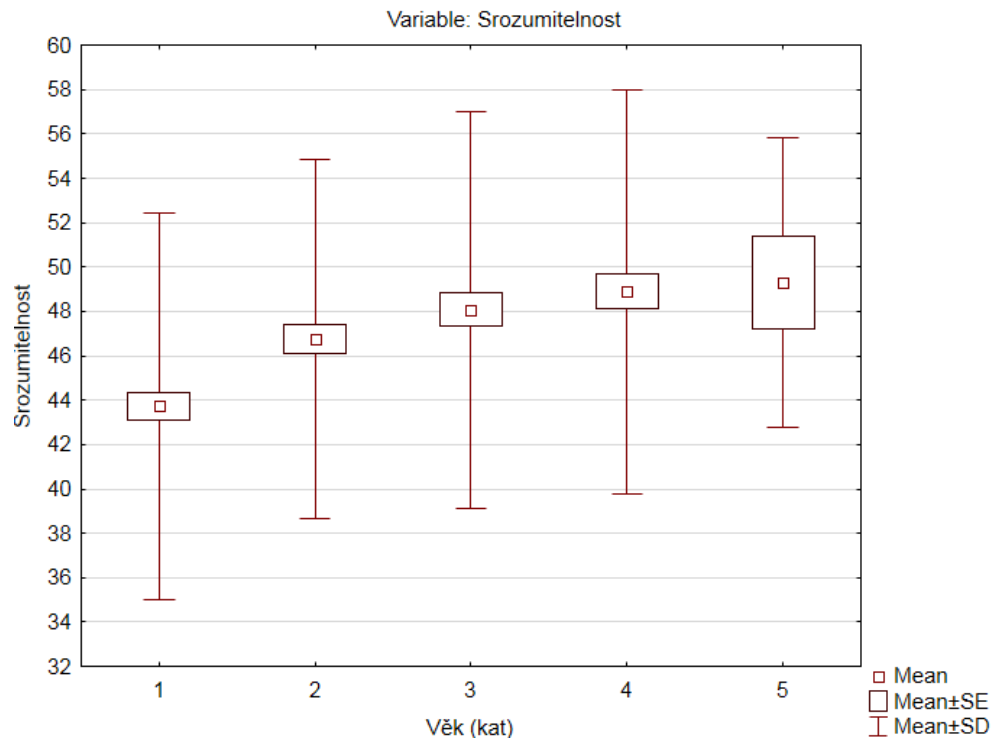
Vzhledem k tomu, že i výsledky mnohonásobného porovnávání vyhodnotíme na základě vypočtené hodnoty pravděpodobnosti p , uvedeme pouze tabulku p hodnot (tab. 19).

Tabulka 19 Výsledky Kruskal - Wallisova testu vícenásobného porovnání
(p – hodnoty), zdroj: vlastní zpracování

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina	5. skupina
1. skupina		0,006*	0,000*	0,000*	0,044*
2. skupina			1,000	0,402	1,000
3. skupina				1,000	1,000
4. skupina					1,000

- Výsledky jsou statisticky významně rozdílné

Z tabulky 19 můžeme vidět, že je statisticky významný rozdíl mezi 1. skupinou a skupinami učitelů 2 až 5 - hodnoty pravděpodobnosti p jsou menší než 0,05. To znamená, že začínající učitelé (1. věková kategorie) dosáhli statisticky významně rozdílné skóre v dimenzi srozumitelnost jak učitelé z vyšších věkových kategorií. Situace je ilustrována na obrázku 13.



Obrázek 13 Odpovědi učitelů v dimenzi srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování

Analogicky jsme postupovali při ověřování statistické významnosti rozdílů 5 skupin učitelů podle věkových kategorií ve vnímání dimenze smysluplnost (resp. v dosaženém skóre v dimenzi smysluplnost). Vypočítali jsme hodnotu testovacího kritéria $H = 11,907$ a hodnotu pravděpodobnosti $p = 0,018$. Jelikož vypočtená hodnota pravděpodobnosti p je menší než $0,05$, nulovou hypotézu zamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ tj. rozdíl mezi 5 skupinami učitelů v dosaženém skóre v dimenzi smysluplnost je statisticky významný. Tím se prokázalo, že věk učitele statisticky významně ovlivňuje výši získaného skóre v dimenzi smysluplnost. Nyní nás zajímá, které skupiny učitelů, vytvořené na základě jejich věku, jsou vzájemně statisticky významně odlišné v kladení důrazu na smysluplnost. Na tuto otázku nám i v tomto případě dá odpověď mnohonásobné porovnávání.

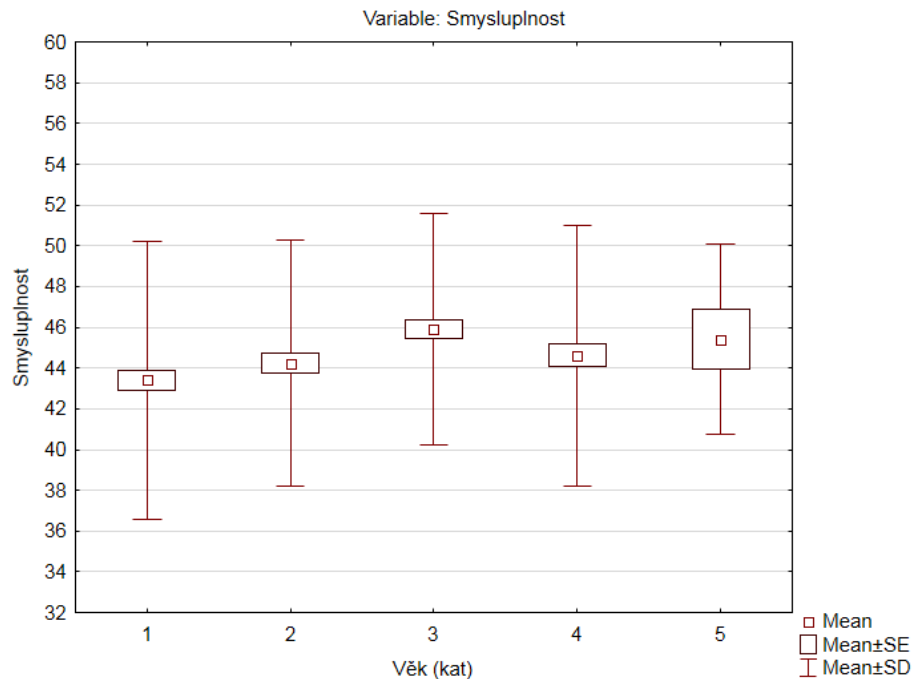
Vzhledem k tomu, že i výsledky mnohonásobného porovnávání vyhodnotíme na základě vypočtené hodnoty pravděpodobnosti p , uvedeme pouze tabulku p hodnot (tab. 20).

Tabulka 20 Výsledky Kruskal - Wallisova testu vícenásobného porovnání (p – hodnoty), zdroj: vlastní zpracování, zdroj: vlastní zpracování

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina	5. skupina
1. skupina		1,000	0,008*	1,000	1,000
2. skupina			0,144	1,000	1,000
3. skupina				0,824	1,000
4. skupina					1,000

- Výsledky jsou statisticky významně rozdílné

Z tabulky 20 můžeme vidět, že je statisticky významný rozdíl mezi 1. a 3. skupinou učitelů - hodnoty pravděpodobnosti p jsou menší než 0,05. To znamená, že nejmladší učitelé (1. věková kategorie) dosáhli statisticky významně rozdílné skóre v dimenzi srozumitelnost jako učitelé ze skupiny 3. věkové kategorie. Situace je ilustrována na obrázku 14.



Obrázek 14 Odpovědi učitelů v dimenzi smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování

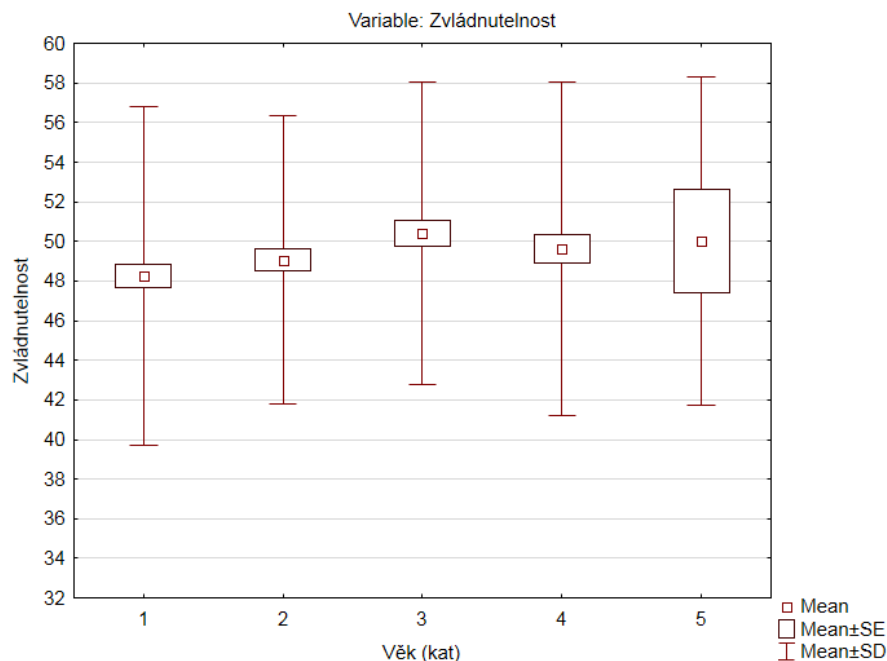
Stejně jsme postupovali při ověřování statistické významnosti rozdílů 5 skupin učitelů podle věkových kategorií ve vnímání dimenze zvládnutelnost (resp. v ověřování statistické významnosti rozdílů v dosaženém skóre v dimenzi zvládnutelnost). Vypočítali jsme hodnotu testovacího kritéria $H = 10,172$ a hodnotu pravděpodobnosti $p = 0,046$. Jelikož vypočtená hodnota pravděpodobnosti p je i v tomto případě menší než $0,05$, nulovou hypotézu zamítáme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ tj. rozdíl mezi 5 skupinami učitelů v dosaženém skóre v dimenzi zvládnutelnost je statisticky významný. Tím se prokázalo, že věk učitele ovlivňuje jeho pojetí dimenze zvládnutelnost (resp. ovlivňuje výšku skóre v dimenzi zvládnutelnost). Nyní nás zajímá, které skupiny učitelů, vytvořené na základě věkových kategorií, jsou vzájemně statisticky významně odlišné v dosaženém skóre v dimenzi zvládnutelnost. Na tuto otázku nám i v tomto případě dá odpověď mnohonásobné porovnávání. Vzhledem k tomu, že i výsledky mnohonásobného porovnávání vyhodnotíme na základě vypočítané hodnoty pravděpodobnosti p , uvedeme pouze tabulku p hodnot (tab. 21).

Tabulka 21 Výsledky Kruskal - Wallisova testu vícenásobného porovnání
(p – hodnoty), zdroj: vlastní zpracování

	1. skupina	2. skupina	3. skupina	4. skupina	5. skupina
1. skupina		1,000	0,049*	1,000	1,000
2. skupina			0,144	1,000	1,000
3. skupina				0,824	1,000
4. skupina					1,000

- Výsledky jsou statisticky významně rozdílné

Z tabulky 21 můžeme vidět, že je statisticky významný rozdíl mezi 1. a 3. skupinou učitelů - hodnoty pravděpodobnosti p jsou menší než 0,05. To znamená, že nejmladší učitelé (1. věková kategorie) dosáhli statisticky významně rozdílné skóre v dimenzi srozumitelnost jak učitelé 3. věkové kategorie. Situace je ilustrována na obrázku 15.



Obrázek 15 Odpovědi učitelů v dimenzi zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování

Korelace mezi skóry dimenzí

Další problém, který jsme řešili použitím statistických metod, byly korelační vztahy mezi skóre, které respondenti dosáhli v jednotlivých dimenzích (srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost). Korelační matici jsme vypočítali ze všech naměřených hodnot. Pro výpočet stupně závislosti mezi pozorovanými znaky jsme použili Koeficient pořadové korelace. V našem případě jsme obdrželi následující srovnávací matici (tab. 22)

Tabulka 22 Spermanovy korelační koeficienty (spolu), zdroj: vlastní zpracování

	Sroz.	Smys.	Zvlád.
Sroz.	1,00	0,52	0,69
Smys.		1,00	0,66
Zvlád.			1,00

Na základě výsledků, uvedených v tab. 22 může vidět, že mezi dimenzemi srozumitelnost a zvládnutelnost ($R = 0,69$) a také mezi dimenzemi smysluplnost a zvládnutelnost ($R = 0,66$) a mezi srozumitelnost a smysluplnost ($R = 0,52$) je význačný stupeň vazby, tj. s růstem hodnoty jednoho znaku rostou hodnoty i druhého znaku. Mezi věkem a dimenzemi srozumitelnost, resp. smysluplnost a zvládnutelnost je nulový stupeň vazby.

8 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na tomto místě předkládáme limity výzkumného šetření, jež vyvstaly v průběhu výzkumného šetření a mohou způsobovat jistá zkreslení. Jedním z limitů se může jevit genderová nevyváženost výzkumného vzorku, i přestože typickým znakem učitelské profese je feminizace. Za limit považujeme aplikaci pouze jedné výzkumné metody. Jistým limitem může být disproporce v počtu respondentů zkoumaných skupin, učitelé mateřských škol (N= 476) a učitelé 1. stupně základních škol (N= 193) a převážně online administrace dotazníku, která má své výhody i nevýhody. Za výhodu se jeví důvěryhodnost, mlčenlivost, a bezejmennost, zatím co za nevýhodu považujeme jistou nepromyšlenou, neuváženou volbu odpovědí z důvodu dobrovolné participace na výzkumu, bez poskytnutí odměny.

V souvislosti s prezentovanými resultáty je zajímavá komparace s průměrnými hodnotami celkového skóre dotazníku Sense of Coherence u 122 učitelů mateřských a základních škol ve Švýcarsku, který provedl Niederdorfer (2005) in Pelcák (2013), jenž předkládá průměrnou hodnotu Sense of Coherence $151,94 \pm 23,10$ u učitelů mateřských a základních škol.

Výzkum, který bychom mohli diskutovat s výzkumnými zjištěními v českém prostředí, byl realizován Paulíkem v roce 2011. Paulík (2011) u výzkumného vzorku učitelů (N=972) uvádí průměrnou hodnotu celkového skóre Sense of Coherence 136,62. V kontextu s naším výzkumem (viz příloha I) shledáváme nepatrně odlišné výzkumné zjištění.

V souvislosti s výše zmíněnými výzkumy doporučujeme použít pro další výzkum v této problematice kombinaci několika metod.

ZÁVĚR

Předložená rigorózní práce byla zaměřena na problematiku resilience učitelů mateřských a 1. stupně základních škol. V teoretickém vstupu byla nejdříve charakterizována resilience v kontextu učitelství, zdroje resilience učitele, a představeny vybrané modely resilience učitelů. Dále se teoretická část práce zabývá rezistencí vůči změně.

Pro získání co největšího množství dat, byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. V rámci použité metody byl použit dotazník SOC, jehož autorem je Antonovsky. Výzkum byl realizován s 669 respondenty. Jednalo se o 476 učitelů mateřských škol a o 193 učitelů 1. stupně základních škol. Dotazník byl převážně administrován pomocí internetové platformy Survio. Data byla analyzována pomocí programu STATISTICA. Následně byla interpretována a znázorněna pomocí tabulek, grafů a obrázků. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda se dvě skupiny učitelů (učitelé mateřských a 1. stupně základních škol) statisticky významně liší v pozorovaných znacích (dimenzích: srozumitelnost, zvládnutelnost a smysluplnost) podle stupně školy, na které působí; podle věkových kategorií; dosaženého stupně vzdělání; podle délky praxe. Zjistili jsme, že rozdíly mezi oběma skupinami učitelů podle stupně školy, na které učitelé působí, nejsou statisticky významné, ani v jednom z pozorovaných znaků, resp. v dimenzi srozumitelnost, ani smysluplnost, ani zvládnutelnost.

Dále bylo zjištěno, že délka praxe učitele ovlivňuje dosažené skóre v dimenzi srozumitelnost. Prokázalo se, že délka praxe učitele ovlivňuje jeho pojmání dimenze smysluplnosti. Zjistili jsme, že začínající učitelé (s praxí do 3 let) statisticky významně kladou důraz na srozumitelnost jako učitelé s praxí nad 10 let. Bylo zjištěno, že délka praxe učitele ovlivňuje jeho pojmání dimenze zvládnutelnost. Začínající učitelé (s praxí do 3 let) statisticky významně rozdílně kladou důraz na srozumitelnost jako učitelé s praxí nad 20 let, respektive dosáhli statisticky významně rozdílné skóre v dimenzi zvládnutelnost.

Další faktor, jehož vliv na dosažené skóre jsme ve výzkumném šetření sledovali, byl věk učitelů. Prokázalo se, že věk učitele ovlivňuje výšku skóre v dimenzi srozumitelnost. Začínající učitelé (1. věková kategorie) dosáhli statisticky významně rozdílné skóre v dimenzi srozumitelnost jako učitelé z vyšších věkových kategorií. Prokázalo se, že věk učitele statisticky významně ovlivňuje výšku získaného skóre, získaného v dimenzi smysluplnost. Zjistili jsme, že učitelé (1. věková kategorie) dosáhli statisticky významné rozdílné skóre v dimenzi srozumitelnost jako učitelé ze skupiny 3. věkové kategorie. Rozdíl mezi pěti skupinami učitelů

telů v dosáhnutém skóre v dimenzi zvládnutelnost je statisticky významný. Tím se prokázalo, že věk učitele ovlivňuje pojmání dimenze zvládnutelnost. Problém, který jsme řešili použitím statistických metod, byly korelační vztahy mezi skóre, které respondenti dosáhli v jednotlivých dimenzích (srozumitelnost, smysluplnost, zvládnutelnost). Zjistili jsme, že mezi věkem a dimenzemi srozumitelnost, resp. smysluplnost a zvládnutelnost je nulový stupeň vazby.

Zjištěná fakta pomohou monitorovat resilienci učitelů, jak v mateřských, tak základních školách. Příčiny těchto závěrů budou předmětem dalšího výzkumu. Pro prohloubení této problematiky by bylo relevantní zkoumat tento výzkumný problém v souvislosti s další metodou. Pevně věřím, že zjištěné resultáty přispějí alespoň malým dílem do zkoumané problematiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] American Psychological Association. (2014). The Road to Resilience. Retrieved from <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>
- [2] Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 359-377.
- [3] Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- [4] Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.
- [5] Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- [6] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- [7] Becky L. Bobek (2002). Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity, The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75:4, 202-205.
- [8] Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- [9] Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- [10] Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching And Teacher Education*, 22(7), 812-825.
- [11] Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching And Teacher Education*, 26(3), 622-629.
- [12] Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). From neurasthenia to eudaimonia: Teacher's well-being and resilience. In: *Social and emotional education in primary school*. New York: Springer, 133-148.
- [13] Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260.
- [14] Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- [15] Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools*. London: Routledge.

- [16] Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead, Open University Press.
- [17] Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., & Smees, R. (2006). *Variation in teachers' work, lives and effectiveness*. (London, DfES).
- [18] Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473.
- [19] Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., et al. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- [20] Ebersöhn, L. (2012). Adding 'flock' to 'fight and flight': A honeycomb of resilience where supply of relationships meets demand for support. *Journal of Psychology in Africa*, 27(2), 29-42. Retrieved from <http://repository.up.ac.za/handle/2263/32120?show=full>
- [21] Fry, P. S., & Debats, D. L. (2010). Sources of human life-strengths, resilience, and health. *New frontiers in resilient aging: Life-strengths and well-being in late life* (pp. 15-59). New York, NY: Cambridge University Press; US.
- [22] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.
- [23] Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2006). *Handbook of resilience in children*. Springer Science & Business Media.
- [24] Greenberg, M. T. (2006). Promoting Resilience in Children and Youth: Preventive Interventions and Their Interface with Neuroscience. *Annals Of The New York Academy Of Sciences*, 1094(1), 139-150.
- [25] Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching And Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- [26] Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to Teacher Resilience: Conditions Count. *British Educational Research Journal*, 39, 22-44.
- [27] Gu, Q., & Li, Q. (2013). Sustaining resilience in times of change: Stories from Chinese teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 288-303.
- [28] Hansen, D. T. (1995). *The call to teach*. New York: Teachers College Press.
- [29] Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology Of Education*, 7(4), 399-420.

- [30] Iwasaki, Y., Mactavish, J., & Mackay, K. (2005). Building on strengths and resilience: leisure as a stress survival strategy, *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(1), 81-100.
- [31] Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *Journal Of Educational Enquiry*, 3 (2), 1-20.
- [32] Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: a framework for understanding and acting. *Teachers And Teaching*, 20(5), 530-546.
- [33] Kebza, V., & Šolcová, I. (2008). Syndrom vyhoření -- rekapitulace současného stavu poznání a perspektivy do budoucna. *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi*, 52(4), 351–365.
- [34] Keogh, J., Garvis, S., Pendergast, D., & Diamond, P. (2012). Self-determination: Using Agency, Efficacy and Resilience (AER) to Counter Novice Teachers' Experiences of Intensification. *Australian Journal Of Teacher Education*, 37(8).
- [35] Kitching, K., Morgan, M., & O'Leary, M. (2009). It's the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. *Teachers And Teaching*, 15(1), 43-58.
- [36] Kyriacou, C. (2010). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- [37] Lazarová, B. (2005a). Osobnost učitele a rezistence vůči změně. *Brno: Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U 10*, 109–122.
- [38] Lazarová, B. (2005b). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 55(2), 102–118.
- [39] Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal Of Teacher Education*, 38(4).
- [40] Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. *Developmental Psychopathology*, 739-795.
- [41] Luthar, S. S., & Brown, P. J. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development And Psychopathology*, 19(3), 931-955.
- [42] Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2003). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543-562.

- [43] Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff: " Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching And Teacher Education*, 28(3), 357-367.
- [44] Mansfield, C. F., Price, A. E., McConney, A., Wosnitza, M., Beltman, S., & Pelliccione, L. (2012). *Keeping Cool: Embedding resilience in initial teacher education*. Canberra: Office of Learning and Teaching.
- [45] Mareš, J. (2018). Odpor učitelů vůči změnám ve škole a ve školství. *Pedagogika*, 68(2).
- [46] Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1998). Riziko a resilience. *Československá psychologie*, 42(2), 97–105.
- [47] Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: Testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3-4), 92-104.
- [48] Morgan, P. (2010). 'Get Up. Stand Up.' Riding to resilience on a surfboard. *Child & Family Social Work*, 15(1), 56-65.
- [49] Novotný, J. S. (2011). Přínos využití modelů v teorii resilience. *Psychologie A Její Kontexty*, 2(1), 65-78.
- [50] Novotný, J. S. (2011). *Comprehensive Resilience Model for Research and Assessment* [Disertační práce]. Brno: Masarykova univerzita.
- [51] Novotný, J. S. (2015). *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- [52] O'Donnell, A. M., Reeve, J. M., & Smith, J. K. (2007). *Educational psychology: Reflection for action*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- [53] O'Dwyer, L. M., & Bernauer, J. A. (2014). *Quantitative research for the qualitative researcher*. Los Angeles: SAGE
- [54] Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematizing the Role of Personal and Professional Relationships in Early Career Teacher Resilience. *Australian Journal Of Teacher Education*, 39(1).
- [55] Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
- [56] Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
- [57] Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 48-59.

- [58] Pelcák, S. (2008). *Smysl pro soudržnost A. Antonovského v prevenci, léčbě a podpoře zdraví* [Disertační práce]. Brno: Masarykova univerzita.
- [59] Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- [60] Punová, M. (2012). Konceptuální vymezení resilienční sociální práce s mládeží. *Sociální práce / Sociálna práca*, 12(4), 67–75.
- [61] Punová, M. (2013). Podpora resilience ve vzdělávání. *Studia Paedagogica*, 18(2-3).
- [62] Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- [63] Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.
- [64] Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly*, 35, 57-76.
- [65] Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- [66] Ungar M. (2006). Nurturing hidden resilience in at-risk youth in different cultures. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry = Journal de l'Academie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 15(2), 53–58.
- [67] Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy Of Management Review*, 14(3), 361-384.
- [68] Worsley, L. (2015). The Resilience Doughnut; combining strengths to thrive. In M. C. P. S. Holden (Ed.), *Victim victorious: From fire to phoenix* (67–88). Bond University, Robina: Nova Science Publishers
- [69] Wosnitza, M. (2018). *Resilience in education: concepts, contexts and connections*. New York, NY: Springer Berlin Heidelberg
- [70] Wright, M. O., & Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development: Fostering Positive Adaptation in the Context of Adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (p. 17–37). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- [71] Yilmaz, D., & Kiliçoğlu, G. (2013). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *European Journal of Research on Education*, 1(1), 14–21.
- [72] Yost, D., S. (2006). Reflection and self-efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 59

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola.
ZŠ	Základní škola.
SD	Směrodatná odchylka
Resp.	Respektive
Tj.	To je
SOC	Sense of Coherence
Viz	Odkaz na další místo v textu
AR	Analýza rozptylu

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Histogram (srozumitelnost), zdroj: vlastní zpracování	48
Obrázek 2 Histogram (smysluplnost), zdroj: vlastní zpracování.....	48
Obrázek 3 Histogram (zvládnutelnost), zdroj: vlastní zpracování	49
Obrázek 4 Odpovědi učitelů v dimenzi srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování	52
Obrázek 5 Odpovědi učitelů v dimenzi smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování.....	52
Obrázek 6 Odpovědi učitelů v dimenzi zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování	53
Obrázek 7 Odpovědi učitelů v dimenzi srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování	56
Obrázek 8 Odpovědi učitelů v dimenzi smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování.....	57
Obrázek 9 Odpovědi učitelů v dimenzi zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování	59
Obrázek 10 Odpovědi učitelů v dimenzi srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování ..	61
Obrázek 11 Odpovědi učitelů v dimenzi smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování.....	61
Obrázek 12 Odpovědi učitelů v dimenzi zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování ..	62
Obrázek 13 Odpovědi učitelů v dimenzi srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování ..	65
Obrázek 14 Odpovědi učitelů v dimenzi smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování.....	67
Obrázek 15 Odpovědi učitelů v dimenzi zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování ..	69

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Výsledky Shapiro-Wilkova testu, zdroj: vlastní zpracování	47
Tabulka 2 Dimenze srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování	50
Tabulka 3 Dimenze smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování	50
Tabulka 4 Dimenze zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování	50
Tabulka 5 Výsledky Mann-Whitneyho testu, zdroj: vlastní zpracování	51
Tabulka 6 Dimenze srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování	53
Tabulka 7 Dimenze smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování	54
Tabulka 8 Dimenze zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování	54
Tabulka 9 Výsledky Kruskal - Wallisova testu vícenásobného porovnání (p – hodnoty), zdroj: vlastní zpracování	55
Tabulka 10 Výsledky Kruskal - Wallisova testu vícenásobného porovnání (p – hodnoty), zdroj: vlastní zpracování	57
Tabulka 11 Výsledky Kruskal - Wallisova testu vícenásobného porovnání (p – hodnoty), zdroj: vlastní zpracování	58
Tabulka 12 Dimenze srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování	59
Tabulka 13 Dimenze smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování	60
Tabulka 14 Dimenze zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování	60
Tabulka 15 Výsledky Kruskal – Wallisova testu (stupeň vzdělání), zdroj: vlastní zpracování	60
Tabulka 16 Dimenze srozumitelnost, zdroj: vlastní zpracování	63
Tabulka 17 Dimenze smysluplnost, zdroj: vlastní zpracování	63
Tabulka 18 Dimenze zvládnutelnost, zdroj: vlastní zpracování	63
Tabulka 19 Výsledky Kruskal - Wallisova testu vícenásobného porovnání (p – hodnoty), zdroj: vlastní zpracování	64
Tabulka 20 Výsledky Kruskal - Wallisova testu vícenásobného porovnání (p – hodnoty), zdroj: vlastní zpracování, zdroj: vlastní zpracování	66
Tabulka 21 Výsledky Kruskal - Wallisova testu vícenásobného porovnání (p – hodnoty), zdroj: vlastní zpracování	68
Tabulka 22 Spermanovy korelační koeficienty (spolu), zdroj: vlastní zpracování	69

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Rozložení respondentů podle délky praxe, zdroj: vlastní zpracování	42
Graf 2: Rozložení respondentů podle věku, zdroj: vlastní zpracování	43
Graf 3 Rozložení respondentů podle pohlaví, zdroj: vlastní zpracování	44
Graf 4 Rozložení respondentů podle nejvyššího dosaženého vzdělání, zdroj: vlastní zpracování	45

SEZNAM SCHÉMÁT

Schéma 1 Oblasti, které mají vliv na resilienci, zdroj: Mansfield, Price, McConney, Wosnitza, Beltman, & Pelliccione (2012).....	17
Schéma 2 Dimenze, které mají vliv na resilienci učitele, zdroj: Mansfield, Beltman, Price, & McConney (2012)	18
Schéma 3 The Resilience Doughnut (kobliha resilience) zdroj: Worsley (2006) in Novotný (2011)	25
Schéma 4 The Resiliency Wheel (kolo resilience), zdroj: Henderson & Milstein (2003) in Novotný (2011)	27

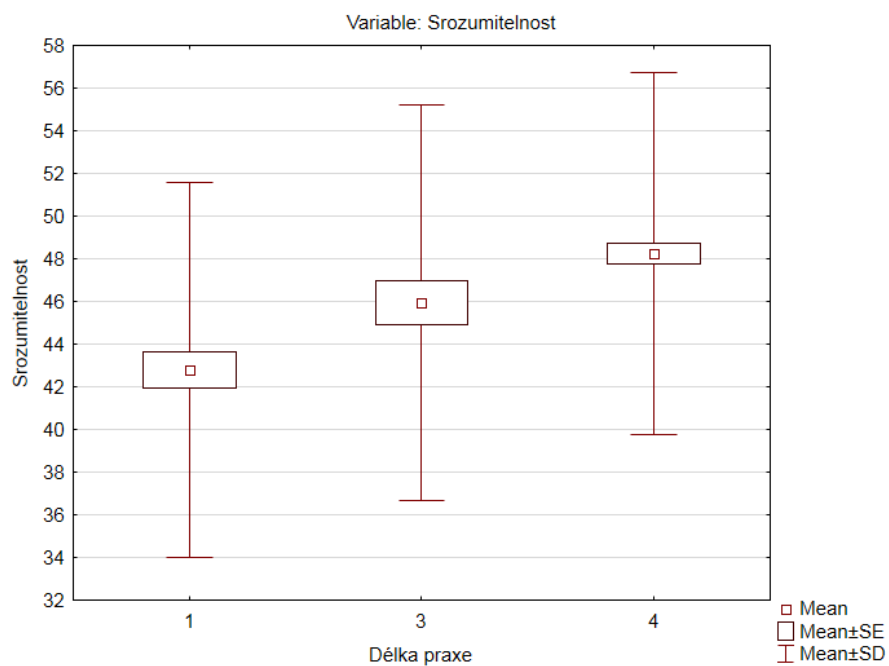
SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha I Hodnoty smyslu pro soudržnost (SOC 29) u učitelů mateřských škol a učitelů
1. stupně základních škol (N= 669), zdroj: vlastní zpracování
- Příloha II Ukázka výsledků statistické analýzy (učitelé mateřských škol)

PŘÍLOHA I Hodnoty smyslu pro soudržnost (SOC 29) u učitelů mateřských škol a učitelů 1. stupně základních škol (N= 669), zdroj: vlastní zpracování

	SOC	Smysluplnost	Zvládnutelnost	Srozumitelnost
Průměr	140,36	5,60	4,90	4,20
Medián	140	6,00	5,00	4,00
SD	20,20	1,30	1,60	1,60
Min	80	1,00	1,00	1,00
Max	195	7,00	7,00	7,00

PŘÍLOHA II UKÁZKA VÝLEDKŮ STATISTICKÉ ANALÝZY (UČITELÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL)



Délka praxe	Aritm. průměr	N	Směr. Odchylka	Min	Max
1	47,85	103	7,83	27,00	66,00
3	48,30	83	8,37	27,00	66,00
4	50,15	291	7,99	17,00	69,00
All Grps	49,33	477	8,07	17,00	69,00

