

UNIVERZITA KARLOVA
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

**Potřeby učitelů na ZŠ v různých životních
etapách jejich profesní dráhy**

Bc. Veronika Hanušová

Katedra: Sociální práce

Vedoucí práce: Mgr. Eliška Hudcová, Ph.D.

Studijní program: Teologie (N6141)

Studijní obor: Komunitní krizová a pastorační práce – diakonika

Praha 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem *Potřeby učitelů na ZŠ v různých životních etapách jejich profesní dráhy* napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

V Praze 25. 4. 2023

HANUŠOVÁ, Veronika. *Potřeby učitelů na ZŠ v různých životních etapách jejich profesní dráhy*. Praha 2023. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Evangelická teologická fakulta.

Anotace

Diplomová práce *Potřeby učitelů na ZŠ v různých životních etapách jejich profesní dráhy* se zabývá tématem lidských potřeb u učitelů na vybrané základní škole v Praze. Motivací pro diplomovou práci se stalo nejen mé působení na základní škole, kde se s učiteli setkávám již řadu let a vnímám jejich různé životní situace a změny, ale i studium předmětu hermeneutiky v rámci studia Komunitní krizové a pastorační práce – diakonika.

Teoretická část práce se věnuje pojetí lidské potřeby, konkrétněji jsou zde specifikovány vyšší lidské potřeby, které vycházejí z teorie lidských potřeb Abrahama Harolda Maslowa. Je zde vymezena potřeba smyslu dle teorie Viktora Frankla a spirituální potřeby, které jsou představeny v názoru různých autorů. Hlavním cílem diplomové práce bylo porozumět potřebám učitelů na základní škole v různých životních etapách jejich profesní dráhy a porovnat, jak se liší potřeby jednotlivých skupin učitelů nacházejících se v různých životních situacích. Proto jsou v teoretické části přiblíženy i životní etapy člověka, do kterých spadají dotazované skupiny respondentů. Dále je přiblížena profese učitele, její specifická, legislativní ukotvení, přínosy a náročné situace v učitelství. K naplnění cíle práce jsem zvolila kvalitativní metodologii s využitím polostrukturovaného rozhovoru.

V praktické části byly zkoumány skupiny učitelů v různých životních etapách – učitelé začátečníci, učitelé produktivního věku, učitelé s rodinou v manželství, učitelé rozvedení s dětmi a učitelé důchodového věku. V jednotlivých skupinách se objevovala určitá společná specifika. Díky těmto zjištěním lze vnímat učitele komplexněji a v souvislostech s jejich aktuálními

životními změnami a potřebami a také lépe porozumět určitým změnám v jejich chování či prožívání v pracovním procesu školy.

V závěrech práce jsem dospěla k základním poznatkům a zjištěním ohledně lidských potřeb učitelů, která vytváří obrázek o tom, co v současné době učitelé potřebují. Zajímavým zjištěním byla potřeba vytvoření nové univerzální místnosti, kde by mohli učitelé sdílet své zkušenosti, ale i odpočívat v tichu a relaxovat. Také zde velmi výrazně vynikla v souvislosti se zvládáním náročných situací důležitost potřeby smyslu ve shodě s teorií Viktora Frankla a potřeba naplnění spirituálních potřeb.

Klíčová slova

Lidské potřeby, vyšší potřeby, základní škola, životní etapy, potřeby učitelů, spirituální potřeby, potřeba smyslu, náročné životní situace

HANUŠOVÁ, Veronika. *Potřeby učitelů na ZŠ v různých životních etapách jejich profesní dráhy*. Praha 2023. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Evangelická teologická fakulta.

Annotation

This diploma thesis, *The needs of primary schools teachers at different stages of their careers* covers the topic of human needs of teachers at a specific primary school in Prague. The motivation for the diploma thesis came not only from working in the primary school where I have met teachers already for many years and I have perceived their various life situations and changes, but also the study of the hermeneutic course within my study of Community Crisis and Pastoral Work – social welfare work.

The theoretical part of the thesis presents the concept of a human need, more concretely specifies higher human needs following Maslow's Hierarchy of Needs. The needs of meaning according to Viktor Frankl are defined and also spiritual needs, which are introduced in the view of different authors. The main object of this thesis was to understand teachers' needs at the primary school in different stages of life and in their career in teaching and to compare how the needs differ in various life situations. Therefore, in the theoretical part further stages of life are being defined, covering groups of interviewed respondents and in which the teachers were being investigated. The teaching profession is also clarified, the specificity, legislation, benefits and demanding situations in the teacher's profession. To accomplish the objective of the thesis I have chosen a qualitative methodology with use of semi structured interviews.

In the practical part, groups of teachers in different stages of life were investigated – beginner teachers, teachers in the productive age, married teachers with a family, divorced teachers with children and teachers in retirement age. Individual groups showed some specific items which they had

in common. According to these findings teachers can be perceived more complex and in connection with their current life changes and needs. Also the changes in their behaviour or feelings in the work process can be better understood. In the conclusions of the thesis I reached fundamental knowledge and findings regarding human needs of teachers which create a picture of the present teachers' needs. An interesting finding was the need of creating a new universal room where teachers could share their experiences, but also rest in peace and relax. Also, in connection with coping with difficult situations a significance of the need of meaning in agreement with the theory of Viktor Frankl and the need of fulfilment of spiritual needs.

Keywords

Human need, higher human needs, teacher, primary school, stages of life, teachers' needs, spiritual needs, need of meaning, difficult life situations

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Elišce Hudcové, Ph.D., za její trpělivý a laskavý přístup při psaní této diplomové práce a také za její cenné rady a komentáře.

Poděkování též patří pracovním kolegům, učitelům ze základní školy, za jejich ochotu zúčastnit se výzkumu, za jejich otevřenost a přínos pro výzkumnou část práce. Rovněž bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za pomoc a podporu.

Obsah

Úvod.....	13
1 Potřeba.....	17
1.1 Definice potřeby	17
1.2 Klasifikace potřeb	19
1.3 Klasifikace lidských potřeb dle Maslowa	21
1.4 Vyšší potřeby dle Maslowa.....	22
1.5 Potřeba spirituální dimenze	26
1.6 Potřeba smyslu.....	31
2 Profese učitele	37
2.1 Učitelství jako poslání	37
2.2 Náročné životní situace.....	39
2.3 Charakteristika profese z hlediska její náročnosti	41
2.4 Dosavadní výzkumy zaměřené na potřeby učitelů	45
3 Životní etapy v kontextu profesní dráhy učitelů	49
3.1 Zlatá dvacátá léta (charakteristika 20–30 let).....	49
3.2 Životní poledne (charakteristika 30–40 let).....	51
3.3 Druhý dech (charakteristika 40–50 let)	52
3.4 Životní cesta po šedesátce.....	53
4 Metodologie	57
4.1 Konceptuální rámec výzkumu	57
4.2 Výzkumné otázky	58
4.3 Výzkumný vzorek.....	59
4.4 Metoda sběru dat.....	62
4.5 Scénář rozhovoru	63
4.6 Průběh výzkumu	64
4.7 Etický aspekt výzkumu	65
4.8 Limity výzkumu.....	67
5 Analýza a interpretace dat.....	69
5.1 Ukázka kódování pro vytvoření kategorie.....	71
5.2 Chybějící vyšší/nížší potřeby v současné situaci	72
5.3 Vyšší potřeby: jejich vliv na pracovní proces učitele v rámci konkrétní životní etapy	79
5.4 Spirituální potřeby, jejich vnímání	84
5.5 Potřeba smyslu v současném pracovním procesu	89
5.6 Potřeba jako zdroj podpory v současné situaci	94
5.7 Náročné životní situace – jejich charakteristika dle konkrétního učitele na ZŠ.....	98
5.8 Potřeba zázemí v pracovním prostředí učitelů.....	102
6 Diskuse.....	107
Závěr	115

Seznam zkratek.....	121
Seznam literatury	123
Seznam tabulek.....	131
Přílohy	133

Úvod

Každá životní etapa může člověku přinášet mnoho obohacujících zkušeností, radostí, poznání, smyslu, ale zároveň může sílu a chuť do života i brát.

Ve školním prostředí základní školy (dále jen ZŠ) pracuji již čtrnáctým rokem jako komunitní pracovnice vzdělávacího volnočasového centra a zde se také velmi často setkávám s učiteli ZŠ. Jedná se o učitele různého věku, pohlaví, s různou délkou praxe, s jinými zkušenostmi, potřebami a životními příběhy. Každý z nich se ve svém životě různě vyvíjí, obohacuje, rozvíjí a s tím souvisí i jejich potřeby v daném období životní etapy, které ovlivňují jejich profesní dráhu. Za cíl této diplomové práce jsem si proto stanovila zjistit, jaké jsou potřeby učitelů na základní škole v různých životních etapách jejich profesní dráhy, a porovnat, jak se liší u jednotlivých skupin učitelů nacházejících se v různých životních situacích.

Motivací pro diplomovou práci se stalo nejen mé osobní setkávání s jednotlivými učiteli a jejich životními příběhy na konkrétní základní škole, kde působím, jak jsem již zmiňovala, ale zároveň i studium předmětu hermeneutiky v prvním ročníku magisterského studia Komunitní krizové a pastorační práce – diakonika. Stalo se mi impulsem, jak nahlížet na změny v životě lidí, konkrétně učitelů, jiným pohledem. Zabývala jsem se v rámci seminární práce problematikou syndromu vyhoření u učitelů na ZŠ a dívala jsem se na ni z pohledu Heideggera a jeho „bytí k smrti.“ Uvědomila jsem si, že každá životní etapa učitele či učitelky může ovlivňovat jejich život a profesi různým způsobem, intenzitou a smysluplností. Díky této práci založené na hermeneutickém porozumění jsem se začala více zamýšlet nad tím, jaké potřeby mají učitelé v rámci svých různých životních etap, kam směřují a co jim dává smysl a sílu zvládat náročnost určitých situací v jejich profesi.

Při studiu humanistického a existenciálního přístupu jsem se zabývala myšlenkou smyslu života, vnitřní zkušeností člověka, jeho sebeuskutečňováním. Představitelé humanistické psychologie např. Abraham Harold Maslow, Gardner Murphy, Carl Rogers poukazují na důležitost lásky, tvořivosti, růstu, seberealizace, transcendentního prožitku, smyslu.¹

Tyto poznatky mě přivedly k tomu, abych zacílila výzkumnou otázku této práce na zjišťování vyšších lidských potřeb u učitelů ZŠ v rámci různých životních etap jejich profesní dráhy a porovnála je mezi sebou.

Obor, který studuji, mě motivoval zabývat se otázkou, jaké potřeby učitelé mají a jak dokážou zvládat náročné situace, ve kterých se mohou nacházet, ve svých aktuálních životních situacích.

V teoretické části této práce se cíleně zaměřuji na charakteristiku vyšších potřeb člověka a na jejich pojetí v předkládané diplomové práci. Východiskem mi bylo předchozí studium a také předpoklad, že nižší lidské potřeby dle typologie Abrahama Harolda Maslowa jsou naplněny, a proto se jimi nebudu zabývat.

Inspirací a základem výzkumné části této diplomové práce mi byla Maslowova teorie lidských potřeb a dále pak teorie Viktora Frankla a jeho pohled na nacházení smyslu v životě každého člověka.

Diplomová práce je členěna do šesti kapitol. Teoretická část obsahuje tři kapitoly, které jsou vzhledem do dané problematiky a vysvětlují základní pojmy, se kterými v diplomové práci pracuji. První kapitola definuje pojem potřeba, uvádí její pojetí a dělení dle různých autorů. Kromě toho jsou zde blíže specifikovány vyšší potřeby, je zařazen jejich popis a kategorizace od různých autorů, dále se v ní zaměřuji na oblast duchovního rozvoje, konkrétněji na oblast spirituálních potřeb. Následující kapitola se věnuje

¹ YALOM, Irvin D, *Existenciální psychoterapie*, Praha: Portál, 2020, str. 27–28, ISBN 978-80-262-1587-5.

profesi učitele. Zaměřuje se na charakteristiku této pomáhající profese, její specifčnost, přínos i její náročnost. Třetí kapitola je orientována na charakteristiku životních etap a věnuje se konkrétním životním etapám, které souvisí s výzkumnými skupinami učitelů. Tato kapitola pomáhá porozumět, jaké životní fáze se mohou vyskytovat u učitelů na ZŠ a jak mohou ovlivňovat jejich profesní dráhu. Poskytuje náhled na určité životní etapy, které mají souvislost s výběrem konkrétního vzorku učitelů v praktické části této práce. Stává se jakýmsi popisem životních fází učitelů ZŠ, jež jsou nejvíce zastoupené na konkrétní ZŠ, a zároveň je důležitá pro zjišťování vyšších lidských potřeb u těchto konkrétních vymezených skupin, které v praktické části porovnávám.

Výzkumná část diplomové práce obsahuje část metodologickou (kap. 4), ve které zdůvodňuji vybrané výzkumné metody, výzkumný vzorek a práci s daty, věnuji se zde také etice výzkumu. Praktická část diplomové práce vychází z kvalitativního výzkumu založeného na polostrukturovaných hloubkových rozhovorech s rozdílnými skupinami učitelů 1. a 2. stupně konkrétní základní školy, kteří se nacházejí v konkrétní životní fázi. Pátá kapitola se orientuje na analýzu dat a její vyhodnocení. Základem mi byla literatura H. Novotné a kol. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Diskusní část (kap. 6) připomíná poznatky ze základních výstupů a odpovídá na výzkumné otázky. V závěru práce jsou shrnuty výzkumné otázky a předložena některá doporučení pro další výzkum.

Hlavním cílem této práce je zjistit formou kvalitativního výzkumu, jaké potřeby učitelé na ZŠ mají v různých životních etapách své profesní dráhy. To znamená zjistit u konkrétně zvolených skupin učitelů, jaké vyšší potřeby jim dávají sílu zvládat náročnost určitých situací v jejich pracovním procesu a jak těmto potřebám rozumějí. Dále pak porovnat tyto reprezentativní skupiny mezi

sebou a v neposlední řadě porozumět tomu, jak učitelé na ZŠ vyšší potřeby definují, vnímají a jak jim rozumějí.

1 Potřeba

Cílem této kapitoly je definovat lidské potřeby a charakterizovat, jak k nim přistupují jednotliví autoři. Dále se tato kapitola věnuje klasifikaci potřeb, také z hlediska toho, jak je jednotliví autoři rozdělují a vnímají. V jejím závěru jsou vymezeny teorie a pojmy, ze kterých vychází výzkumná část této diplomové práce.

1.1 Definice potřeby

Na profesní dráhu učitelů působí řada faktorů, které přináší změny v rámci jejich působení v zaměstnání a které ovlivňují jejich profesní jednání. Jak uvádí Říčan, rychlé společenské změny, které se vyskytují hlavně ve vývoji politickém, ekonomickém, technickém, kulturním či duchovním, jsou tak prudké, že nestačíme sledovat jejich vliv na člověka, jeho prožívání a životní cestu.²

Baštecká a kol. potřebu popisují v souvislosti s tím, že „*potřeby nutí člověka jednat směrem k tomu, co považuje za důležité, co je pro něj hodnotou*“.³

Učitelé a učitelky ve svém životě prožívají řadu událostí, které souvisí s jejich potřebami, jež v daný okamžik mají a považují za důležité. Mohou se proměňovat v čase, v jejich životních epizodách a také mohou ovlivňovat jejich profesní život.

V životě každého organismu hrají potřeby a jejich uspokojení klíčovou roli. Jejich nedostatky vedou k pocitům neuspokojení, neklidu, pocitu nejistoty, jak zmiňuje Nakonečný.⁴

² ŘÍČAN, Pavel, *Cesta životem: [vývojová psychologie]*: přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, str. 32, ISBN 9788026207726.

³ BAŠTECKÁ, Bohumila, *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*, Praha: Grada Publishing, 2005, str. 78, ISBN 9788024707082.

⁴ NAKONEČNÝ, Milan, *Lidské emoce*, Praha: Academia, 2000, str. 125–126, ISBN 80-200-0763-6.

Také Výrost a Slaměník popisují potřebu jako „*pociťovaný subjektivní nedostatek něčeho, co je pro život člověka nezbytné*“.⁵ Podstatou, jak uvádějí autoři dále, je její subjektivní prožívání, projevující se často jako pocit napětí, strádání, nelibosti.⁶

Matoušek ve Slovníku sociální práce vysvětluje potřebu prvotně jako motiv k jednání. „*Její neuspokojení vede k deprivaci a strádání*“⁷, jak dále popisuje. Stejně tak definuje potřebu Kolář ve Výkladovém slovníku z pedagogiky. Vykládá ji jako „*základní druh motivu, jako subjektivně pociťovaný nedostatek něčeho nezbytného pro život jedince*“.⁸ Bělohávek proto dobře konstatuje, že „*mezi potřebou a motivem je velmi malý rozdíl, a proto tyto pojmy v praxi běžně zaměňujeme*“.⁹

Nakonečný pojem potřeby ve spojitosti s motivem ještě doplňuje tím, že potřeby jsou považovány „*za základní formy motivů ve smyslu nějakého deficitu v biologické či sociální dimenzi bytí*“.¹⁰

Americký klinický psycholog Abraham Harold Maslow,¹¹ zakladatel humanistické psychologie,¹² chápe potřebu jako důležitou podmínku k udržování fyzického a duševního zdraví jedince.¹³

⁵ VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, *Sociální psychologie*, 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada), str. 150, ISBN 978-80-247-1428-8.

⁶ VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, *Sociální psychologie*, 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada), str. 150, ISBN 978-80-247-1428-8.

⁷ MATOUŠEK, Oldřich, *Slovník sociální práce*, Praha: Portál, 2003, str. 157, ISBN 80-7178-549-0.

⁸ KOLÁŘ, Zdeněk, *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*, Praha: Grada, 2012, str. 103, ISBN 978-80-247-3710-2.

⁹ BĚLOHLÁVEK, František, *Jak řídit a vést lidi: testy, případové studie, styly řízení, motivace a hodnocení*, 2. dopl. vyd. Praha: Computer Press, 2000, str. 40, ISBN 978-80-7226-308-0.

¹⁰ NAKONEČNÝ, Milan, *Psychologie osobnosti*, Vyd. 2. Praha: Academia, 1997, str. 125, ISBN 80-200-0628-1.

¹¹ Abraham H. Maslow (1908–1970), byl americký psycholog, představitel humanistické psychologie jako třetího proudu v psychologii. Patří mezi hlavní představitele holistického přístupu ke studiu osobnosti. Uznával existenci specifických lidských potřeb. Viz MASLOW, Abraham Harold, *Motivace a osobnost*, Portál, 2021., ISBN 978-80-262-1728-2.

¹² KUČERA, Dalibor, *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*, Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada), str. 31, ISBN 978-80-247-4621-0.

I když byl Maslow humanisticky orientovaný, jak uvádí Plháková, předpokládal, že jádro lidských potřeb je biologicky podmíněné. Dle Maslowa, jak dále zmiňuje Plháková, má člověk přitom některé možnosti, které nenalzáme u jiných živočišných druhů. Patří k nim především potřeba seberealizace či sebeaktualizace (self-actualization).¹⁴

Jeho předchůdce, americký psycholog Henry Murray, jehož holistická teorie byla inspirací pro vznik tzv. lidské psychologie,¹⁵ jak dále zmiňuje Plháková, je odpovědný, více než kdo jiný, za to, že pojem potřeba získal v psychologii tak významné místo. Potřebu, jak dále autorka uvádí, Murray definuje jako konstrukt označující sílu v oblasti mozku, která organizuje vnímání, myšlení, snažení a jednání v určitém směru s cílem změnit existující neuspokojivou situaci.¹⁶

1.2 Klasifikace potřeb

Rymešová a Chamoutová ve své publikaci zmiňují, že teoretickému uspořádání lidských potřeb bylo věnováno hodně teorií a úsilí.¹⁷

V Matouškově Slovníku sociální práce je uvedeno, že většina psychologických typologií lidských potřeb je rozděluje na oblast, která se vztahuje k tělesné pohodě, k psychické rovnováze a bezpečí, na oblast, která se týká vztahů s blízkými lidmi, tedy potřeby být milován, milovat někoho,

¹³ MASLOW, Abraham Harold, *O psychologii bytí*, Praha: Portál, 2014, str. 208–209, ISBN 978-80-262-0618-7.

¹⁴ PLHÁKOVÁ, Alena, *Učebnice obecné psychologie*, [online] Praha: Academia, 2003., [cit. 24.03.2023]. Dostupné z: https://www.gjar-po.sk/~gajdos/psychologia/KNIHY/PLHAKOVA_A.Ucebnice_obecne_psychologie.pdf, str. 368.

¹⁵ Henry Murray, American psychologist, Britannica. Encyclopedia Britannica Britannica [online]. Copyright © Photos.com [cit. 29. 01. 2023]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/biography/Henry-Murray>

¹⁶ PLHÁKOVÁ, A., *Učebnice obecné psychologie*, [online] 2003, [cit. 24.03.2023]. Dostupné z: https://www.gjar-po.sk/~gajdos/psychologia/KNIHY/PLHAKOVA_A.Ucebnice_obecne_psychologie.pdf, str. 366.

¹⁷ RYMEŠOVÁ, Pavla a CHAMOUTOVÁ, Kateřina, *Průvodce psychologií osobnosti a sociální psychologií pro distanční studium*, Praha: Credit, 2001, str. 103, ISBN 80-213-0814-

patřit k někomu, dále na oblast vztahující se ke společenskému uplatnění a na okruh spirituálních potřeb, jedná se např. o porozumění sobě, lidem, světu nebo smyslu života.¹⁸

Podobně nahlíží na dělení lidských potřeb Šamánková a kol. Jedná se o potřeby biologické, které vyplývají z podstaty člověka jako lidské bytosti. Dále pak jde o potřeby psychické, které vycházejí z potřeby rozvíjení osobnosti. Uvádí zde i potřeby estetické a s tím související vnímání krásna a estetického zážitku. Následují potřeby sociální a kulturní, kam spadá vyžití kulturní, vzdělávací či společenské. Objevuje se zde potřeba sebevyjádření člověka. Jedná se o touhu pochopit, vyjádřit svá přání. Posledními potřebami jsou potřeby duchovní, které „vyjadřují duchovní zaměření jedince, jeho *religiózní, psychologické, filosofické zaměření a cítění*“.¹⁹

Baštecká a kol. se zaměřují na vnímání člověka jako bytosti bio-psychosociálně-spirituální. Potřeby třídí na úrovni těla (jídlo, spánek), jáství (vliv), vztahů (patřit) a duchovního přesahu, do něhož patří např. tvorba, víra, zvědavost.²⁰

Murray, jehož klasifikace potřeb je nejstarší z výše uvedených,²¹ klasifikoval ve své práci potřeby na primární, tzv. viscerogenní, zahrnující potřeby nezbytné pro přežití, např. potřebu jídla, vody, vzduchu, a na sekundární potřeby, tzv. psychogenní, týkající se emočního uspokojení.²²

¹⁸ MATOUŠEK, 2003, str. 157–158.

¹⁹ ŠAMÁNKOVÁ, Marie, *Lidské potřeby ve zdraví a nemoci: aplikované v ošetrovatelském procesu*, Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada), str.17, ISBN 978-80-247-3223-7.

²⁰ BAŠTECKÁ, 2005, str. 79.

²¹ Explorations In Personality: Murray, Henry. A., Free Download, Borrow, and Streaming: Internet Archive. *Internet Archive: Digital Library of Free & Borrowable Books, Movies, Music & Wayback Machine* [online], str. 790, [cit. 24. 03. 2023]. Dostupné z: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.202783/page/n7/mode/2up> , str. 76–77.

²² Tamtéž.

1.3 Klasifikace lidských potřeb dle Maslowa

Maslow v knize *O psychologii bytí* představuje názor, že součástí vnitřního uspokojení lidské bytosti jsou nejen potřeby fyziologické, ale také potřeby psychologické. Dále upřesňuje, že tyto potřeby spolu vzájemně souvisí hierarchickým a vývojovým způsobem a jsou uspořádány podle své síly a důležitosti.²³

Vzhledem k tomu, že se tato práce opírá o Maslowovu teorii lidských potřeb, popíše zde nyní klasifikaci jednotlivých potřeb definovaných tímto americkým psychologem. Pro porovnání pak je zmíněna i jiná varianta členění Maslowovy stupnice lidských potřeb, a to dle Claytona Paula Alderfera.

Maslow lidské potřeby seřadil do hierarchického systému, který je znám pod pojmem Maslowova pyramida nebo Maslowova hierarchie potřeb.²⁴ Maslow na první místo základních potřeb zařadil potřeby fyziologické, které jsou nezbytné k zachování biologické existence. Jedná se např. o potřebu jídla, pití, kyslíku, odpočinku.²⁵ Maslow popisuje, že pokud člověk základní potřeby spolehlivě uspokojí, „*dokáže se na svět dívat zřetelněji a není poháněn nedostatkovými obavami a podezřeními*“.²⁶ Jak dále vystihuje, jedinec se k lidem i sám k sobě chová laskavěji, je celkově spokojenější.²⁷ Maslow také dodává, že není důležité vytvářet jakýkoli seznam základních fyziologických potřeb, protože je jich velmi mnoho.²⁸

Pokud jsou fyziologické potřeby relativně dobře uspokojené, jak Maslow dále zmiňuje, objeví se soubor potřeb, které lze kategorizovat jako potřeby bezpečí. Jsou to např. potřeby jistoty, stability, ochrany, potřeby struktury,

²³ MASLOW, 2014, str. 209.

²⁴ BĚLOHLÁVEK, 2000, str. 40.

²⁵ MASLOW, 2014, str. 12.

²⁶ Tamtéž.

²⁷ Tamtéž.

²⁸ MASLOW, Abraham Harold, *Motivace a osobnost*, Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2021, str. 60, ISBN 978-80-262-1728-2.

řádu, zákona, svobody od strachu, chaosu, úzkosti.²⁹ Maslow popisuje, že „*stejně jako nasycený člověk se necítí hladový, člověk, který je v bezpečí se necítí v ohrožení*“.³⁰ Také upozorňuje, že jedinec má tendenci v běžném životě upřednostnit bezpečí a stabilitu před neznámým a nezvyklý způsobem života.³¹

Pokud dojde k tomu, že základní lidské potřeby jsou naplněné, jak upřesňuje Maslow, přichází na řadu v hierarchické stupnici potřeby vyšší,³² které jsou blíže specifikovány v následující části kapitoly o vyšších potřebách.

Plamínek zmiňuje, že i když Maslow sám upozorňoval na některé nepravidelnosti a výjimky hierarchické struktury, jeho představa o působení potřeb je v zásadě jednoduchá a povědomá.³³

Bělohlávek ve své knize popisuje jiné vystavění lidských potřeb dle amerického psychologa Alderfera, který v rámci výzkumů lidského chování Maslowovu stupnici potřeb zredukoval pouze na tři úrovně lidských potřeb.³⁴

Jako první skupinu označil potřeby existenční, těmi jsou materiální a fyziologické potřeby. Druhou úrovní nazval potřeby vztahové, mezi něž patří vztahy k lidem, se kterými jsme v kontaktu. Patří sem např. láska, přátelství, hněv, nenávisť. Mezi třetí úroveň zařadil potřeby růstové. Jedná se o potřeby, které zahrnují tvořivou práci jedince na sobě samém a na svém okolí.³⁵

1.4 Vyšší potřeby dle Maslowa

Jak již bylo zmiňováno výše, pro základ empirické části diplomové práce jsem si zvolila Maslowovu přehlednou teorii hierarchického uspořádání potřeb. Následující řádky jsou věnovány detailnějšímu popisu vyšších potřeb, který

²⁹ MASLOW, 2021, str. 62.

³⁰ MASLOW, 2021, str. 62.

³¹ MASLOW, 2021, str. 64–66.

³² MASLOW, 2014, str. 209–210.

³³ PLAMÍNEK, Jiří, *Průvodce lidským myšlením a chováním*, Praha: Argo, 2016, str. 39, ISBN 978-80-257-1995-4.

³⁴ BĚLOHLÁVEK, 2000, str. 42.

³⁵ Tamtéž

napomůže snazšímu porozumění jednotlivým pojmům a jejich následné identifikaci v textu.

Práce operuje s Maslowovou klasifikací vyšších lidských potřeb, jak ji popisuje Říčan³⁶. Autor do kategorizace potřeb doplňuje i potřebu transcendence, jejíž složkou jsou spirituální potřeby, které také náleží k důležitým součástem výzkumné části této práce.

Autoři Vojtíšek, Dušek a Motl konstatují ve své knize, že Říčan upozorňuje na to, že v poslední méně známé verzi hierarchie potřeb Abrahama Maslowa je potřeba transcendence zařazena na vrchol pyramidy lidských potřeb.³⁷

Vyšší potřeby³⁸ jsou následující:

- potřeba někam patřit, být milován, být zapojen
- potřeba úcty a respektu
- potřeba poznání
- potřeba estetiky
- potřeba seberealizace
- potřeba transcendence – spirituálních potřeb

1.4.1 Potřeba někam patřit, být milován

Jak se zmiňuje Říčan ve své knize, o potřebě někam patřit se Maslow vyslovuje jako o potřebě „*kdy člověk bude hladovět po láskyplných vztazích s lidmi vůbec, zejména po místě ve skupině, do níž patří, a bude s velkou intenzitou usilovat o dosažení tohoto cíle*“.³⁹

³⁶ ŘÍČAN, Pavel, *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*, 6., rev. a dopl. vyd., Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada), str. 111, ISBN 978-80-247-3133.

³⁷ VOJTÍŠEK, Zdeněk, Pavel DUŠEK a Jiří MOT, *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2012, str. 13, ISBN 978-80-262-0088-8.

³⁸ ŘÍČAN, 2010, str. 111.

³⁹ Tamtéž.

Tato potřeba je potřebou lásky, potřebou být milován druhými, být akceptován a patřit někomu, jak uvádí Nakonečný.⁴⁰

Nedostatek potřeby lásky pak Maslow popisuje jako „*jámu, která má být vyplněna, jako prázdnotu, do níž se vlévá láska*“.⁴¹ Jedinec pociťuje, jak dále uvádí Maslow, absenci osoby, která by ho mohla milovat, manželky, dětí, touží po citových vztazích s lidmi, usiluje o místo ve skupině. Maslow upozorňuje, že být součástí společenství a známého pracovního prostředí má pro jedince značnou důležitost.⁴²

1.4.2 Potřeba úcty a respektu

Další vyšší potřebou je potřeba úcty a respektu, kterou Nakonečný popisuje dle Maslowa jako potřebu výkonu, kompetence, respektu, důvěry či získání souhlasu.⁴³

Maslow uvádí, že všichni lidé žijící v naší společnosti „*mají potřebu či touhu po stabilním, pevně založeném hodnocení sebe samých, potřebu sebeúcty a úcty ze strany druhých*“.⁴⁴ Pokud je uspokojena potřeba sebeúcty, jak Maslow upřesňuje, jedinec cítí pocit síly, sebedůvěry, hodnoty, což vyvolává u člověka odezvu, že je ve světě užitečný a potřebný. Neuspokojení těchto potřeb vede k pocitům slabosti, méněcennosti, ztráty odvahy, zmiňuje Maslow dále.⁴⁵

1.4.3 Potřeba poznání, krásy, harmonie

Říčan dle Maslowa uvádí, že pokud jsou všechny potřeby pravidelně syceny, nastupují potřeby *poznání, krásy a harmonie*, směřující postupně k potřebě *seberealizace*.⁴⁶

⁴⁰ NAKONEČNÝ, 1997, str. 130.

⁴¹ MASLOW, 2014, str. 100.

⁴² MASLOW, 2021, str. 66.

⁴³ NAKONEČNÝ, 1997, str. 130.

⁴⁴ MASLOW, 2021, str. 68.

⁴⁵ Tamtéž.

⁴⁶ ŘÍČAN, 2010, str. 112.

Maslow konstatuje, že vliv krásného prostředí na člověka má velmi ozdravné účinky a díky tomu má snahu ho aktivně vyhledávat.⁴⁷

1.4.4 Potřeba seberealizace

Maslow ve své knize *Náboženství, hodnoty a vrcholné zážitky* uvádí: „Člověk je v jistém smyslu svým vlastním projektem a utváří sám sebe.“⁴⁸ Frankl nahlížel na seberealizaci shodně jako Maslow, kterého považoval za zakladatele konceptu seberealizace.⁴⁹ Frankl popisuje: „*Seberealizace je možná, jen když se odevzdáme nějaké věci nebo nějaké osobě. Když vidíme jen sebe a ztratíme z dohledu onu věc, ztrácíme důvod se realizovat.*“⁵⁰

Rymešová a Chomoutová o seberealizovaném člověku píší, že podle Maslowa tento člověk přijímá sebe a ostatní včetně chyb a snaží se na sobě neustále pracovat, má vrcholné zážitky pozitivních emocí a někdy i mystické povahy, oceňuje krásné věci, je tvořivý, má otevřenou mysl, oceňuje a respektuje druhé.⁵¹

Maslow ve své knize *O psychologii bytí* uvádí příklad básníka či tvůrčího umělce, kteří se nacházejí ve svém okamžiku vrcholného tvůrčího zážitku mimo čas a prostor. Jak dále uvádí, že „*neuvědomují si okolní prostředí a běh času a velmi často musí zatřást hlavou, aby se probudili ze snu a uvědomili si, kde se vlastně nachází*“.⁵² V těchto vrcholných zážitcích, např. estetického vnímání objektu nebo milované tváře, může docházet k silnému prožitku, k hlubokému dojetí, které může přinášet radost, slzy či obojí, píše Maslow.⁵³ Je jako „*řeka nespoutaná přehradami,*“⁵⁴ vystihuje dále.

⁴⁷ MASLOW, 2021, str. 73.

⁴⁸ MASLOW, Abraham Harold, *Náboženství, hodnoty a vrcholné zážitky*, Brno: Holar, 2017. str. 19, ISBN 978-80-906731-0-6.

⁴⁹ FRANKL, Viktor Emil a Pinchas LAPIDE, *Bůh a člověk hledající smysl*. Brno: Cesta, 2011. str. 46–47, ISBN 978-80-7295-137-6., str. 46–47.

⁵⁰ Tamtéž.

⁵¹ RYMEŠOVÁ, CHAMOUTOVÁ, 2001, str.105.

⁵² MASLOW, 2014, str. 136.

⁵³ MASLOW, 2014, str. 161.

⁵⁴ Tamtéž.

Maslow popisuje sebeaktualizaci jako okamžik, kdy je člověk celistvější, otevřenější zážitkům, kreativnější, vtipnější, expresivnější, překračuje hranice svého ega, lépe realizuje své možnosti.⁵⁵ Naslouchá sám sobě, svému vlastnímu já, v každém okamžiku svého života.⁵⁶ „*Je blíže, jak píše, své podstatě bytí, je lidštější.*“⁵⁷

1.4.5 Potřeba transcendence – spirituálních potřeb

Poslední v hierarchii potřeb je dle Maslowa potřeba transcendence, tj. spirituálních potřeb. Tento popis podle Říčana jsem si vybrala cíleně, jak jsem již zmiňovala v kapitole 1.4, Vyšší potřeby dle Maslowa. Jedná se o potřebu, která je součástí „*transcendence, přesahu, hledání smyslu, hlubokého prožití toho, že člověk je součástí většího celku*“, jak popisuje Řičan dále ve své knize.⁵⁸

Nakonečný charakterizuje tyto potřeby dle popisu Maslowa ve významu „*vyššího duchovního života, překročení každodenních zkušeností a transpersonálních zážitků*“.⁵⁹

Frankl také pojem transcendence vysvětluje v podobném smyslu jako Maslow. Tavel upozorňuje, že pojem transcendentna u Frankla někteří mylně spojují pouze s pojmem Bůh a tím tento význam v jeho pojetí „*zužují*“.⁶⁰

1.5 Potřeba spirituální dimenze

Na spirituální dimenzi lze nahlížet různými úhly pohledu. Jak popisují Dušek, Vojtíšek a Motl, „*různí autoři chápou spiritualitu různě*“.⁶¹

⁵⁵ MASLOW, 2014, str. 153.

⁵⁶ MASLOW, Abraham Harold, *The farther reaches of human nature*. New York, Viking Press, 1971 str. 46, ISBN 13: 9780140194708.

⁵⁷ MASLOW, 2014, str. 153.

⁵⁸ ŘÍČAN, 2010, str. 111–112.

⁵⁹ NAKONEČNÝ, 1997, str. 130–131.

⁶⁰ TAVEL, Peter, *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla: potřeba smyslu života, přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*, Praha: Triton, 2007. Psyché (Triton), str. 23, ISBN 80-7254-915.

⁶¹ VOJTÍŠEK, DUŠEK, MOTL, 2012, str. 15.

Suchánková a Matušů také konstatují, že spiritualita nemá jednotně vymezený pojem a v „*oblasti pedagogiky je zatím příliš neuchopena*“.⁶² Ve své studii autorky odkazují na Veselského et al., kteří v kontextu vzdělávacího procesu spiritualitu definují jako to, „*co proces učení naplňuje smyslem, umožňuje autentický kontakt mezi aktéry vzdělávacího procesu a vyučovanou látkou či co oslovuje naše hlubší a existenciální potřeby*“.⁶³

Tato kapitola je delší svým obsahem nejenom díky výkladům o spiritualitě, které zde uvádím, ale také jsem v rámci svého studia v oboru Komunitní krizové a pastorační práce – diakonika chtěla ukázat možné roviny v porozumění této dimenzi a charakterizovat ji v souvislosti se sledováním spirituálních potřeb u učitelů na ZŠ, kteří jsou součástí výzkumné části této práce.

V rámci charakteristiky této potřeby se proto odkazuji na různé výklady a náhledy tohoto pojmu, které jsem shledala jako důležité a inspirující pro porozumění této dimenze.

1.5.1 Pojem spiritualita

Smékal popisuje spiritualitu jako leckdy neviditelnou, podceňovanou, ale zároveň pro naši celkovou harmonii v každodenním životě zcela zásadní dimenzi naší existence.⁶⁴

Dušek, Vojtíšek a Motl uvádějí, že spiritualita má své kořeny v křesťanské tradici. A dále pak vysvětlují, že pojem spiritualita pochází z latinského slova

⁶² SUCHÁNKOVÁ, Eliška & MATUŠŮ, Renáta, (2020), Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol, *Sociální pedagogika/Social Education* [online]. 8(2), str. 29–43. (cit. 24-03-2023). Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.02>, https://www.researchgate.net/publication/346866261_Spiritualita_pedagogu_tradicnich_a_alternativnich_skol, str. 6.

⁶³ Veselský et al. In: SUCHÁNKOVÁ, Eliška, MATUŠŮ, Renáta (2020). Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol. *Sociální pedagogika/Social Education* [online]. 8(2), (cit. 20. 12.2022). Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.02>, https://www.researchgate.net/publication/346866261_Spiritualita_pedagogu_tradicnich_a_alternativnich_skol, str. 6.

⁶⁴ SMÉKAL, Vladimír, *Psychologie duchovního života*, Brno: Cesta, 2017, str.5, ISBN 978-80-7295-221-2.

„*spiritualis*“ („duchovní“), vycházejícího od slova „*spiritus*“ („dech“ nebo „duch“).⁶⁵

Sartori konstatuje, že pojem spiritualita je obtížně definovatelný, ale zároveň uvádí, že v rámci péče o individuální duchovní potřeby je velmi potřebná. Zmiňuje, že spiritualita je o smyslu života, o vztazích k ostatním lidem, včetně Boha. Dále popisuje, že spiritualita může být vyjadřována mnoha způsoby, např. prostřednictvím rodiny, komunity, hudby či přírody.⁶⁶

Říčan ve své knize popisuje, že pojem spiritualita pochází z teologie, kde znamená „*to, co v člověku působí Duch svatý*“.⁶⁷ Z psychologického hlediska, jak dále zmiňuje, v pojmu spirituality jde o „*ducha lidského*“.⁶⁸ Zobrazuje se v tom něco vyššího, ušlechtilého, něco, co povznáší. Něco, co ukazuje vzhůru, dopředu, kultura, svoboda, umění, život jako poslání, etika, smysl života, přesah běžných starostí, hodnota, radost, prožitek, tajemství, tvořivý vzlet, jak autor popis rozvíjí.⁶⁹

Dále Říčan zmiňuje, že spiritualita se stala populárním pojmem v posledních desetiletích, a upozorňuje na to, že spiritualita nemusí být nutně spojována s náboženstvím. V psychologii je proto často nazývána jako *nenáboženská spiritualita*.⁷⁰

⁶⁵ VOJTÍŠEK, DUŠEK, MOTL, 2012, str. 11.

⁶⁶ SARTORI, Penny, (2010), Spirituality 1: Should spiritual and religious beliefs be part of patient care? *NursingTimes.net* [online]. 106 (28), str. 14–17, (cit. 24-03-2023).

Dostupné z: <http://www.nursingtimes.net/nursing-practice/clinical-zones/management/spirituality-1-should-spiritual-and-religious-beliefs-be-part-of-patient-care/5017359.article>, str. 14.

⁶⁷ ŘÍČAN, 2010, str. 152–153.

⁶⁸ Tamtéž.

⁶⁹ Tamtéž.

⁷⁰ Tamtéž.

Také Kvasničková ve svém příspěvku uvádí, že člověk nemusí být slučován s nějakým konkrétním náboženstvím, aby mohl být spojován se spiritualitou. Oba jevy se mohou propojovat, ale neznamenají totéž, jak dodává.⁷¹

1.5.2 Roviny spirituality

V této podkapitole krátce nastiňuji, jak lze nahlížet na spirituální dimenzi dle jejího rozlišení.

Jankovský popisuje, že se zřetelem na její rozpoznání můžeme na spiritualitu nahlížet dle tvaru kříže, který je symbolem víry. Uvádí, že vertikální spiritualita zobrazuje vztah k životu, Bohu nebo k jiné vyšší moci, zatímco horizontální spiritualita představuje vztah k člověku a prostředí.⁷²

Martínek představuje spiritualitu jako to, co odráží náš duchovní život, naši citlivost vůči hodnotám a co je spojováno s působením Ducha svatého.⁷³

Spiritualita dle Maslowa „*byťstně patří k člověku, který dosahuje plného uskutečňování*“, jak zmiňuje Říčan.⁷⁴ Maslow ji ve své zralé práci, jak jsem již zmiňovala výše, staví na vrchol své hierarchie potřeb.⁷⁵

1.5.3 Význam spirituality

Autoři Vojtíšek, Dušek a Motl konstatují, že spiritualita má pro každého člověka jinou důležitost i úlohu, a přirovnávají ji k hudebnímu talentu, kdy může někdo být velmi talentovaný, jiný vůbec, ale těžko, jak autoři píší, nalezneme člověka, na kterého hudba v žádné formě nikdy nezapůsobila.⁷⁶ Dále dodávají, že ti, „*kdo spiritualitu vědomě nerozvíjejí anebo se jí i vyhýbají,*

⁷¹ KVASNIČKOVÁ, Věra, Uspokojování spirituálních potřeb z pohledu pacienta, *Florence – Odborný časopis pro ošetřovatelství a ostatní zdravotnické profese* [online]. 2016(7-8) (cit. 29-01-2023). Dostupné z: <https://www.florence.cz/casopis/archiv-florence/2016/7/uspokojovani-spirituálních-potreb-z-pohledu-pacienta/>, str. 14.

⁷² Jankovský J., *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003, str.215, ISBN 80-7254-329-6.

⁷³ MARTINEK, Michael. *Přehled křesťanských církví a jejich aktivit v ČR*. Praha: Portál, 2016, str. 162, ISBN 978-80-262-1116-7.

⁷⁴ ŘÍČAN, 2010, str. 152–153.

⁷⁵ Tamtéž.

⁷⁶ VOJTÍŠEK, DUŠEK, MOTL, 2012, str. 13.

nejsou v jakémkoli smyslu lidsky méně hodnotní“.⁷⁷ Ve své studii Suchánková a Matušů zmiňují, že spiritualita pozitivně ovlivňuje jedince a jeho mezilidské vztahy.⁷⁸

Smékal ve smyslu pozitivního působení spirituality na člověka popisuje, že je velmi důležité být ve svých životech otevření změnám a tyto změny i samostatně vytvářet. Jak dále upřesňuje, je důležité být společně s lidmi ve vztazích, být součástí různých situací, poznávání, být v pohybu života.⁷⁹ Také Frankl uvádí, že „svět je plný lidí, s nimiž se můžeme potkávat a významů, které je třeba naplnit“.⁸⁰

Tato „žitá spiritualita“, jak ji Smékal nazývá, „sjednocuje a harmonizuje všechny části osobnosti člověka“.⁸¹ Pokud je „opravdová“, jak autor dále dodává, „prostupuje všemi okamžiky jeho života, celou jeho osobností“.⁸² Autor ji připodobňuje ke stavu „flow“,⁸³ „který nás unáší kupředu a vzhůru“.⁸⁴ Britský psycholog D. Fontana výstižně vyslovuje: „Spiritualitu bychom si neměli rezervovat jen pro okamžiky meditace nebo nedělní návštěvu kostela.“ Spiritualita je dle něho „určitý způsob života, pohled na svět, je to

⁷⁷ VOJTÍŠEK, DUŠEK, MOTL, 2012, str. 14.

⁷⁸ SUCHÁNKOVÁ, Eliška & MATUŠŮ, Renáta, (2020), Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol. *Sociální pedagogika/Social Education* [online]. str. 29–43, 8(2), (cit. 20. 12.2022). Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.02>, https://www.researchgate.net/publication/346866261_Spiritualita_pedagogu_tradicnich_a_alternativnich_skol, str. 30.

⁷⁹ SMÉKAL, 2017, str. 22.

⁸⁰ FRANKL, Viktor Emil, *Léčba smyslem: základy a aplikace logoterapie*, Praha: Portál, 2021, str. 35, ISBN 978-80-262-1723-7.

⁸¹ Tamtéž.

⁸² Tamtéž.

⁸³ Tento pojem zavedl M. Csikszentmihályi (1966). Csikszentmihályi konstatuje, že integrita našeho „Já“ závisí na schopnosti proměnit neutrální nebo nepříjemné události v něco pozitivního. „Flow“ se ukazuje jako způsob, který vede k integritě a k realizaci smyslu života – jedná se např. o hlubokém zaujetí nějakou činností, sebezapomnění, změněné vnímání času. Viz SMÉKAL, 2017, str. 22–23.

⁸⁴ SMÉKAL, 2017 str. 22.

*způsob, jakým jednáme se svou rodinou, s přáteli. Jak přistupujeme ke své práci, je to cesta světla.*⁸⁵

V současné době, jak uvádí Říčan, se projevuje tendence vnímat spiritualitu jako univerzální. Autor vyjadřuje, že ji lze chápat jako něco, co je společné pro stoupence různých náboženství i ateisty, pro určité kultury i sociální skupiny a co pro ně představuje i stejnou kvalitu.⁸⁶

1.6 Potřeba smyslu

V této kapitole představím osobnost Viktora Frankla a jeho pohled na potřebu smyslu. Dále zde vysvětlím hlavní směry pro naplnění smyslu v životě člověka, které Frankl popsal. V závěru této kapitoly je krátce ozřejměn význam potřeby smyslu v učitelském prostředí.

1.6.1 Viktor Frankl a jeho pojetí smyslu

Významnou osobností, která nahlížela na náročné situace v životě člověka z pohledu smyslu života, byl vídeňský psychoterapeut Viktor Frankl⁸⁷, jak uvádí Paulík ve své knize *Psychologie lidské osobnosti*.⁸⁸

Frankl vidí člověka především jako jedince hledajícího smysl a pokouší se mu v tom pomoci.⁸⁹ Potřebu hledání smyslu zdůrazňoval i Maslow,⁹⁰ který ji

⁸⁵ FONTANA, David In: SMĚKAL, Vladimír. *Psychologie duchovního života*, 2017, str. 24.

⁸⁶ ŘÍČAN, Pavel, (2006). Spiritualita jako klíč k osobnosti a lidským vztahům. *Československá psychologie*. [online]. Praha: Psychologický ústav AV ČR. ISSN issn0009-062x.50(2), str.119–137, (cit. 24-03-2023), str. 21.

⁸⁷ Viktor E. Frankl (1905–1997) byl profesor neurologie a psychiatrie na Vídeňské univerzitě a profesor logoterapie na United States international Univerzity v Kalifornii. Je tvůrcem tzv. logoterapie, která se zaměřuje na hledání smyslu v lidském životě. Frankl využil své zkušenosti vězně nacistických koncentračních táborů. Viktor E. Frankl, *Léčba smyslem*, 2021.

⁸⁸ PAULÍK, Karel, *Psychologie lidské odolnosti. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017, str. 219, ISBN 978-80-247-5646-2.

⁸⁹ FRANKL, Viktor Emil, *Utrpení z nesmyslnosti života: psychoterapie pro dnešní dobu*, Praha: Portál, 2016, str. 2, ISBN 978-80-262-1038-2.

⁹⁰ SUCHÁNKOVÁ, Eliška, MATUSU, (2020). Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol. *Sociální pedagogika/Social Education*, [online]. 8(2), str. 29–43. (cit. 20. 12.2022). Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.02>, https://www.researchgate.net/publication/346866261_Spiritualita_pedagogu_tradicnich_a_alte mativnich_skol, str. 31.

zařadil na vrchol pyramidu lidských potřeb, kam spadá i potřeba seberealizace a potřeba transcendence (spirituální potřeby).⁹¹

Ve své době, jak uvádí Plháková, Maslowova stupnice potřeb ukazovala vcelku přesný seznam potřeb, které ovlivňují jednání a prožívání lidí. Vyvolala však také řadu kritiky, jak dále autorka oznamuje. Týkalo se to hlavně domněnky, že seberealizace může být naplňována až po naplnění nižších potřeb. Historicky je však patrné, zmiňuje Plháková, že lidé naplňovali tvůrčí činnosti i v podmínkách, kdy neměli uspokojeny základní lidské potřeby.⁹²

Frankl poukazoval na to, že i v extrémních situacích dokázali jedinci najít důvod proč žít a na základě toho se snažili vyrovnat se s těžkou situací co nejlépe.⁹³ Frankl uvádí, že životu dáváme „*smysl činností, láskou a také utrpením*“.⁹⁴

Langmeier a Krejčířová popisují, že Frankl hledal smysl života nejen v pozitivních zážitcích. Hledal je i v negativních událostech v životě člověka, např. v nemoci, životních zklamáních, ve ztrátách nebo ve vlastním selhání, které vedou až k pocitu nesmyslnosti lidského života. Jak píše autoři, podle Frankla je důležité hledat a nalézat odpovědi na otázky „proč“ a snažit se usilovat o nejlepší řešení v konkrétní situaci.⁹⁵

Frankl v knize *O smyslu života* píše, že otázka po smyslu života se neustále mění v průběhu času, je u každého člověka jiná a také se liší v různých okamžicích jeho života. Frankl považuje za důležité si tuto „*otázku klást zcela*

⁹¹ SUCHÁNKOVÁ, Eliška, MATUSU, (2020). Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol. *Sociální pedagogika/Social Education*, [online]. 8(2), str. 29–43. (cit. 24-03-2023). Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.02>, https://www.researchgate.net/publication/346866261_Spiritualita_pedagogu_tradicnich_a_alternativnich_skol, str. 5.

⁹² PLHÁKOVÁ, Alena, *Dějiny psychologie*, Praha: Grada, 2006, str. 220 ISBN 978-80-247-0871-3.

⁹³ FRANKL, Viktor Emil, *O smyslu života: v každé krizi se skrývá příležitost*. Přeložil Gabriela THÖNDLOVÁ. Praha: Grada, 2022, str. 54–55, ISBN 978-80-271-3357-4.

⁹⁴ FRANKL, 2022, str. 36

⁹⁵ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006, str. 237, ISBN 978-80-247-1284.

*konkrétně, v konkrétnosti tady a teď“.*⁹⁶ Dále zmiňuje, že ve svém konkrétním životním kruhu je každý jedinec nenahraditelný a je pouze na něm, jestli „*svůj kruh, svůj život naplní plně*“.⁹⁷

Paulík dle Frankla popisuje, že lidé, kteří ztratí smysl života, víru a naději v budoucnost, častěji upadají do beznaděje, pasivity a dochází u nich i k tělesnému a duševnímu strádání.⁹⁸ Dále autor uvádí, že smysl života je dle Frankla důležitý pro rozvoj vlastní osobnosti a zdravého životního stylu.⁹⁹

1.6.2 Hlavní směry pro naplnění smyslu dle Frankla

Frankl pro naplnění smyslu života uvádí¹⁰⁰ tři hlavní směry:

- Prvním směrem je naplnění smyslu tím, že něco děláme, že jednáme, něco tvoříme, tím, že vytváříme nějaké dílo.¹⁰¹ Jedná se např. o krásnou hudbu, krásný obraz, sochu, knihu, báseň, krajinu, umělecký výtvar, ale i lásku a přátelství, jak dle Frankla popisuje Křivohlavý.¹⁰²
- Druhým směrem k naplnění smyslu je to, že člověk něco prožívá – přírodu, umění, miluje lidi. Patří sem např. naslouchání hudbě, ale i možnost vlastní tvorby může být zdrojem smysluplnosti a radosti, jak popisuje Frankl.¹⁰³

Frankl v knize popisuje myšlenkový experiment, při kterém člověk poslouchá oblíbenou symfonii, svou oblíbenou pasáž a je z ní dojat. V tomto okamžiku svého života, jak si Frankl troufá tvrdit, člověk pociťuje pocit smyslu, pocit naplnění.¹⁰⁴

⁹⁶ FRANKL, 2022, str. 31.

⁹⁷ FRANKL, 2022, str. 33.

⁹⁸ PAULÍK, 2017, str. 220.

⁹⁹ Tamtéž.

¹⁰⁰ FRANKL, 2022, str. 83.

¹⁰¹ FRANKL, 2022, str. 55.

¹⁰² KŘIVOHLAVÝ, Jaro, *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie: možnosti, které čekají*. Praha: Grada, 2011, str. 83, ISBN 978-80-247-3604-4.

¹⁰³ FRANKL, 2022, str. 55.

¹⁰⁴ FRANKL, 2022 str. 35.

- Poslední oblastí tří hlavních směrů jsou postoje hodnoty. Člověk může ve svém životě nalézt smysl, jak píše Frankl, i když mu to není umožněno ani v prvním a druhém směru. Např. statečným postojem k nemoci, k osudovým omezením svých možností, k náročným situacím.

Člověk ve svém průběhu života musí být připraven změnit směr své smysluplnosti a někdy, jak uvádí Frankl, i velmi zásadně.¹⁰⁵ Frankl popisuje, že smysl je vždy určitou výzvou v dané chvíli a je adresován konkrétní osobě. Tím, že každá situace je jedinečná a neopakovatelná, jak vysvětluje, je i každý člověk jedinečný a svébytný a očekává ho i jiný smysl.¹⁰⁶ Plamínek Franklova slova po otázce smyslu shrnuje tak, že jde o otázku, která je položena každému jedinci konkrétně a máme ji hledat v každém okamžiku našich životů.¹⁰⁷

1.6.3 Potřeba smyslu v učitelském povolání

Autorka Švamberg Šauerová se věnuje potřebě smyslu v učitelském povolání a poukazuje na její velký význam.¹⁰⁸ Ve své publikaci zmiňuje, že pokud učitelé trpí pocity nesmyslnosti a marnosti ze své každodenní práce ve škole, musí vynaložit daleko více energie na veškeré pracovní činnosti a tím vzniká i nespokojenost ze strany dětí, rodičů i jejich kolegů.¹⁰⁹

Jak uvádí Ulrichová, „*hlavní touhou člověka je usilovat o smysl.*“ Pokud ho jedinec ztratí, přichází prázdnota, nuda, bezmoc a někdy i deprese.¹¹⁰

Tavel upozorňuje na to, že pokud lidé vykonávají své zaměstnání, jen aby se zalíbili svým zaměstnavatelům, či pracují jen mechanicky, jejich „*příležitost*

¹⁰⁵ FRANKL, 2022, str. 55.

¹⁰⁶ FRANKL, 2016, str. 27.

¹⁰⁷ PLAMÍNEK, 2016, str. 141.

¹⁰⁸ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, Praha: Grada, 2018., str. 35, ISBN 978-80-271-0470-3.

¹⁰⁹ HENNING, KELLER In: ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, 2018, str. 35.

¹¹⁰ ULRICHOVÁ, Monika. *Hledání smyslu ve smrti a umírání: zdravotně sociální aspekty konce života v perspektivě existenciální analýzy*. Ostrava: Moravapress, 2014, str.42, ISBN 978-80-87853-21-4.

*tvorivého, kreativního naplnění v práci bývá pak často pokřivené, jedinec svou práci vnímá jen jako prostředek k určitému cíli“.*¹¹¹

Křivohlavý považuje potřebu smyslu v učitelské profesi také jako velmi podstatnou. Jak dále rozvíjí myšlenku, „že věci, které děláme, jsou nějak užitečné, důležité ba v určitém smyslu i hrdinné“.¹¹²

Závěr – význam teoretických východisek

V první kapitole byly krátce vymezeny potřeby, jejich klasifikace a také zde byly podrobněji popsány vyšší potřeby dle Maslowa a jejich kategorizace. Dále zde byla důkladněji přiblížena teorie hierarchie potřeb dle Maslowa i teorie potřeby smyslu dle Frankla. Ač se tyto teorie v pojetí postupného naplňování lidských potřeb názorově neshodují, považuji je za nosná teoretická východiska v rámci této diplomové práce.

Maslowova teorie potřeb¹¹³ jasně vymezuje jednotlivé lidské potřeby, které lze pozorovat v prostředí učitelské profese: potřebu vztahů, lásky, respektu, úcty, seberealizace, smyslu, transcendence – spirituálních potřeb.

Frankl se ve své teorii¹¹⁴ soustřeďuje na potřebu smyslu v její jedinečnosti. I když se může jednat o okamžiky velmi náročné a pro člověka zatěžující, lze smysl v daném okamžiku nalézat. To považuji za velmi posilující a obohacující myšlenku v kontextu učitelské profese, a proto jsem ji zahrнула do výzkumného šetření této diplomové práce.

V praktické výzkumné části jsou obě teorie důležitou teoretickou oporou, ve spojitosti se zjišťováním potřeb u učitelů na ZŠ souvisejí s jejich různou životní etapou v pracovním procesu.

¹¹¹ TAVEL, 2007, str. 72.

¹¹² KŘIVOHLAVÝ, Jaro, *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012, str. 13, ISBN 978-80-7195-573-3.

¹¹³ ŘÍČAN, 2010, str. 111.

¹¹⁴ FRANKL, 2016, str. 27.

2 Profese učitele

Legislativní rámec profese učitele upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém.¹¹⁵ Pro učitele prvního a druhého stupně to blíže specifikují § 7 a § 8, které jsou zaměřené na odbornou kvalifikaci pedagogických pracovníků.¹¹⁶

K nejvíce ohrožené skupině lidí, kterým nejvíce hrozí vyhoření¹¹⁷, patří pracovníci pomáhajících profesí. Jedná se o souhrnný název pro profese, které se zaměřují na pomoc druhým. Mezi jejich společné znaky patří mimořádná psychická zátěž, odpovědnost a také rizika pro jejich vlastní duševní zdraví a pohodu. Mezi pomáhající profese patří také práce ve školství, která klade velké nároky na osobnost každého učitele a učitelky.¹¹⁸

2.1 Učitelství jako poslání

Koťa zmiňuje, že učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese, jejichž náplní je duchovní činnost.¹¹⁹ Smyslem učitelství, jak autor dále uvádí,

¹¹⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012: Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 24. 01. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

¹¹⁶ Tamtéž.

¹¹⁷ Vyhoření, burn – out syndrome. Soubor příznaků vyskytující se u pracovníků pomáhajících profesí odvozený z dlouhodobé nekompensované zátěže, kterou přináší práce s lidmi. Je to stav psychického, často i celkového vyčerpání doprovázející pocity beznaděje, obavy. Pracovní motivace i sebevědomí klesá. Prevencí je dodržování optimální angažovanosti ve vztahu ke klientům, oddělování práce a osobního života, supervize a jiné. MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. 2003, str. 263.

¹¹⁸ ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, 2018, Dobrá škola, str. 17, ISBN 978-80-74-96-392-6.

¹¹⁹ KOŤA, Jaroslav, *Učitelství jako povolání*. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada), str. 15, ISBN 978-80-247-1734-0.

je především „účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých.“¹²⁰

„Učitelé vnímají své povolání zpravidla jako poslání“, uvádí Kořa.¹²¹ Vědomí tohoto poslání je u učitelů otázkou jejich životní orientace, jejich bytostného přesvědčení, které získávají z porozumění hlubším základům kultury a vývoje lidské společnosti, popisuje Kořa. Poslání učitele, jak autor dále vysvětluje, má podobu „vnitřního závazku“, s nímž se „jedinec ztotožňuje, přijímá jej za čistě osobní a jeho prostřednictvím odůvodňuje i smysl své lidské existence.“¹²²

Tím, že jedinec přijme povolání jako závazek, jeho život získává význam, který přesahuje hranice individuality, uvádí Kořa. Jedinec se prostřednictvím poslání identifikuje s lidstvem a s trendy jeho vývoje, přebírá odpovědnost za svět, do něhož uvádí své žáky. Poslání učitele, jak Kořa dále popisuje, „znamená být odpovědným za účast na tvorbě společného světa, na výchovném a vzdělávacím úsilí, do něhož spadají všichni ti, na něž je zaměřeno“.¹²³

Kořa klade důraz na osobnost učitele v prvé řadě. Uvádí, že nelze spoléhat jen na předepsané vysokoškolské přípravy či osvojení si kompetencí vycházejících z dobových trendů, aby se učitel mohl stát nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti. Věrohodným učitelem „je ten, kdo je schopen jít cestou celoživotního sebevzdělávání, hledat a objevovat, kdo kultivuje svůj životní obzor a projasňuje své vidění světa“.¹²⁴ Tyto aspekty

¹²⁰ KOŘA, Jaroslav, *Učitelství jako povolání*. In: VALIŠOVÁ, Alena a HANA KASÍKOVÁ *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada), str.15. ISBN 978-80-247-1734-0.

¹²¹ Tamtéž.

¹²² KOŘA, Jaroslav, *Učitelství jako povolání*. In: VALIŠOVÁ, Alena a HANA KASÍKOVÁ *Pedagogika pro učitele*, 2007, str. 15.

¹²³ Tamtéž.

¹²⁴ Tamtéž.

učitele v rámci jeho rozvoje a práce na sobě samém, jak popisuje Kořa, vytváří skutečnou půdu pro vyrůstání nových generací.¹²⁵

2.2 Náročné životní situace

Tento oddíl nám poskytne obecné informace o náročných situacích, které se v životě člověka mohou objevit. V rámci tohoto popisu si lze lépe uvědomit, které životní situace učitelé mohou popisovat jako náročné. Pomůže nám to pak lépe je pochopit v rozhovorech ve výzkumné části této práce. Navazující podkapitola 2.3 je již více zaměřena na konkrétní náročné situace související s učitelskou profesí.

Náročná situace má z hlediska definic různé pojetí. V rámci jejich charakteristiky zmíním definici Marie Vágnerové: „*Náročná situace u daného jedince vyvolává stav nadměrného zatížení nebo ohrožení, spojeného s úbytkem uspokojení, ohrožující jeho celkovou tělesnou i duševní pohodu.*“¹²⁶

V životě každého konkrétního člověka může náročná situace vyvolat jinou reakci na způsob jejího prožívání, řešení a také na ni každý jedinec může reagovat jiným způsobem.

Paulík k náročným situacím řadí problémy, frustrace, deprivace, konflikty, nemoc, bolest, utrpení a krizi.¹²⁷ Problém popisuje „*jako hledání cesty ke změně nežádoucí situace, která je nepříjemná, ohrožující a jedinec nemá adekvátní možnosti jejího vyřešení za daných okolností*“.¹²⁸ Problémy, které se neřeší, mohou způsobovat řadu negativních důsledků, jedná se např. o nemoc vlastní či blízkých osob.¹²⁹

¹²⁵ KOŘA, Jaroslav, *Učitelství jako povolání*. In: VALIŠOVÁ, Alena a HANA KASÍKOVÁ *Pedagogika pro učitele*, 2007, str. 16.

¹²⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004 str. 265, ISBN 80-246-0841-3.

¹²⁷ PAULÍK, 2017, str. 79.

¹²⁸ Tamtéž.

¹²⁹ Tamtéž.

Frustraci vystihuje autor jako psychický stav, kdy je „nějakým způsobem znemožněno uspokojení aktualizované potřeby či dosažení určitého cíle“.¹³⁰ Frankl pro pocit prázdnoty, marnosti, bezsmyslnosti života a vlastní existence používá pojem „*existencionální frustrace*“, jak zmiňuje Paulík.¹³¹

Konflikt obecně znamená „*střet dvou protikladných sil, vzájemně neslučitelných zájmů, cílů, názorů*“¹³² aj., který představuje nestabilitu, kolísavost v systému, ale zároveň může mít i pozitivní význam, jak ho charakterizuje Paulík.¹³³ Matoušek ho nazývá konstruktivním konfliktem vedoucím k novému stavu rovnováhy systému.¹³⁴ Matoušek dále upřesňuje, že může mít povahu intrapersonální, kdy dochází ke střetu vlastních motivů, či interpersonální, kdy dochází ke střetu mezi osobami nebo se mohou střetnout skupinové zájmy.¹³⁵

Nemoc Paulík popisuje jako určitou míru narušení tělesných či duševních funkcí, které jsou pro život člověka důležité. Pohled na charakter nemoci je ovlivněn kulturními a sociálními podmínkami, které v různé míře ovlivňují život člověka, jedná se např. o vážnou nemoc vlastní či jiné osoby.

Bolest pro člověka představuje, že něco není v pořádku, souvisí jak s poškozením organismu, tak i s možností psychických útrap. Spojují se v ní jak tělesné, tak emoční prožitky, upřesňuje Paulík.¹³⁶ Utrpení je spojeno se situacemi, které souvisejí s akutní bolestí a jedinec je vyhodnocuje jako bezvýchodné, charakterizuje tento typ náročné situace Paulík.¹³⁷

Krizi charakterizuje Paulík jako velmi silnou zátěž, která ve stresové situaci může dosahovat krajních hodnot. Pokud dojde k překročení této mezní hranice,

¹³⁰ PAULÍK, 2017, str. 79.

¹³¹ PAULÍK, 2017, str. 80.

¹³² Tamtéž.

¹³³ PAULÍK, 2017, str. 80.

¹³⁴ MATOUŠEK, 2003, str. 95.

¹³⁵ Tamtéž.

¹³⁶ PAULÍK, 2017, str. 95–96.

¹³⁷ PAULÍK, 2017, str. 97.

jak autor konstatuje, dochází k ohrožení jedince.¹³⁸ Matoušek krizi popisuje jako stav vážného oslabení adaptačních schopností, který je vnímán jedincem subjektivně jako bezmoc, neschopnost se vyrovnat s událostí běžnými způsoby a v obvyklém čase.¹³⁹

Paulík také popisuje, že se může např. jednat o krize, které souvisejí se změnami během života člověka. Vysvětluje, že v některých životních etapách člověka může docházet ke zvýšeně náročným situacím, které mohou být pro jedince velmi zatěžující. Jedná se např. o nástup do zaměstnání, odchod do důchodu. Jiné krize se např. týkají partnerských vztahů, jak dále autor popisuje.¹⁴⁰ Paulík také zmiňuje specifické krize, které se vyskytují v životě člověka ve spojitosti se závažnou nemocí, materiálními újmami či obtížemi v zaměstnání.¹⁴¹

Matoušek upozorňuje, že krize vyvolává u jedince silné emoce, nejčastěji úzkost a deprese, ale zároveň krize nemusí vždy jen představovat ohrožení, je také nadějí k vyřešení aktuálního problému, jak dodává.¹⁴²

2.3 Charakteristika profese z hlediska její náročnosti

Janderková v knize *Rozvoj učitele a péče o sebe* píše, že učitelské povolání patří mezi profese, které je velmi náročné a stresující z hlediska psychické zátěže. Jak uvádí, práce s lidmi se řadí mezi nejsložitější činnosti. Autorka zmiňuje, že učitel se v rámci své pracovní doby musí neustále soustředit, být důsledný, flexibilní k různým situacím a také nese značnou míru odpovědnosti.¹⁴³

¹³⁸ PAULÍK, 2017, str. 97–98.

¹³⁹ MATOUŠEK, 2003, str. 98.

¹⁴⁰ PAULÍK, 2017, str. 98–99.

¹⁴¹ PAULÍK, 2017, str. 101–102.

¹⁴² MATOUŠEK, 2003, str. 98.

¹⁴³ JANDERKOVÁ, Dita. *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Raabe, 2019, Já, učitel, str. 75. ISBN 978-80-7496-437-4.

Z toho vyplývá, jak popisuje autorka, že pro učitelské povolání jsou vhodní spíše lidé, kteří dokážou pracovat pod určitým tlakem. Učitelé by měli rozumět svému oboru, měli by dokázat zprostředkovávat učivo žákům a také zvládat reagovat na různé problémy svých žáků, které se mohou vztahovat k jejich chování či k rodinné situaci.¹⁴⁴ Na učitele jsou kladeny požadavky v rámci jejich odbornosti, vzdělanosti, dobré fyzické i psychické kondice a v neposlední řadě, jak autorka zmiňuje, by učitelé měli mít i určitý morální kredit.¹⁴⁵

Koťa ještě upřesňuje, že být učitelem vyžaduje požadavek celoživotního vzdělávání, zvládání různých dovedností, které se v průběhu času výrazně proměňují.¹⁴⁶

Důležitou roli představuje v učitelské profesi vztah s žáky a jejich rodiči, konstatuje Stárek.¹⁴⁷ Učitelé se musí neustále snažit zohledňovat názory rodičů a také žáci jsou rozmanitější, jak zmiňuje dále autor.¹⁴⁸

Ve svém článku Zormanová uvádí, že pro učitele, kteří jsou náchylnější na stresové situace¹⁴⁹, představuje kontakt s nedisciplinovanými žáky silně stresovou situaci, která při dlouhodobém působení může vést až k syndromu vyhoření. Dále také vysvětluje, že nejvíce ohroženou skupinou jsou právě pedagogičtí pracovníci bez ohledu na typ a stupeň školy.¹⁵⁰

¹⁴⁴ JANDERKOVÁ, 2019, str. 78.

¹⁴⁵ JANDERKOVÁ, 2019, str. 75.

¹⁴⁶ KOŤA, Jaroslav, *Učitelství jako povolání*. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, str. 15. ISBN 978-80-247-1734-0.

¹⁴⁷ STÁREK, Lukáš. *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2021, str. 31–32. ISBN 978-80-7452-203-1

¹⁴⁸ STÁREK, 2021, str. 45.

¹⁴⁹ Stres je charakterizován jako obecný adaptační syndrom. Objevuje se v okamžiku, kdy míra zátěže je vyšší než možnosti člověka situaci zvládnout. Příznaky stresu se vyskytují na mnoha úrovních, v oblasti psychické, v emocionální sféře, objevují se i psychosomatické projevy. Chronický stres může vyvrcholit až syndromem vyhoření. JANDERKOVÁ, *Rozvoj učitele a péče o sebe*, 2019, str. 77–78.

¹⁵⁰ ZORMANOVÁ, Lucie. Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 29. 10. 2018, (cit. 31. 01.

Švamberg Šauerová konstatuje, že náročné situace ve školství a následně syndrom vyhoření jsou závažnými společenskými jevy a nejčastějšími příčinami selhání pedagoga a jeho duševního zdraví, jak popisuje autorka.¹⁵¹

Průcha o psychické zátěži ve výkonu učitelské profese poukazuje na to, že především u učitelů na základní škole psychická zátěž v současnosti velmi stoupá. Uvádí, že je to dáno zvyšující se nekázní a agresivitou žáků, snižováním autority učitelů ze strany rodičů, atraktivitou médií ve srovnání se školní výukou aj.¹⁵²

Stock poukazuje na moderní technologie, které s sebou přinášejí různé druhy činností a jejichž vlivem jsou kladeny vyšší nároky na flexibilitu a rychlost zaměstnance v rámci pracovního procesu. V pomáhajících profesích, jak píše dále, je vyžadováno značné množství nejrůznějších dat, formulářů a oficiálních zpráv, které se zde zpracovávají. To vše vede ke zvýšené pracovní zátěži.¹⁵³ Stock vyzdvihuje rostoucí emocionální náročnost v pomáhajících profesích, která vyžaduje vyšší stupeň sociálních a emocionálních kompetencí, jež vznikají v důsledku sociálních změn.

Autor také zmiňuje problém slučitelnosti práce a soukromého života.¹⁵⁴ Dále také upozorňuje na důležitost uznání a respektu v pomáhající profesi. Jejich nedostatek, jak uvádí, přispívá k nespokojenosti a demotivuje zaměstnance. Uznáním a respektem není myšleno pouze finanční ohodnocení, jak autor popisuje, ale také pocit, že si zaměstnanec někdo váží, dovede ocenit jeho snahu a úsilí, podporuje jeho růst.¹⁵⁵ Také zmiňuje, že důležitým faktorem v pracovním prostředí je pracovní kolektiv, se kterým tráví zaměstnanec velmi

2023). Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21761/SYNDROM-VYHORENI-U-PEDAGOGICKYCH-PRACOVNIKU.html>, str. 1–4.

¹⁵¹ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, 2018, str. 22.

¹⁵² PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006, str. 142–143, ISBN 80-7178-944-5.

¹⁵³ STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi, str. 32–33, ISBN 978-80-247-3553-5.

¹⁵⁴ STOCK, 2010, str. 32.

¹⁵⁵ STOCK, 2010, str. 36.

mnoho času. Pokud je kolektiv chladný, nepřátelský, není zde vzájemná úcta, kolegiálnost, soudržnost mezi pracovníky, může být toto prostředí vnímáno jako velký zdroj stresu a ohrožení pro zaměstnance. „*Vyvážený, výkonný a příjemný kolektiv, kde je vzájemná podpora a důvěra jsou základem vyvážené spolupráce a stability na pracovišti*“, popisuje Stock.¹⁵⁶

Učitelé, jak uvádí Stárek, nemusí vždy zvládat rychlé proměny pedagogického poslání. Na jedné straně musí chránit podstatu svého učitelského povolání a na druhé straně zvládat aktuální náročnost této profese, s čímž souvisí i její časové zatížení, psychologické aspekty učitelského povolání a také otázka finančního ohodnocení.¹⁵⁷

Spilková uvádí, že zkušenosti, které nastaly s celosvětovou koronavirovou pandemií¹⁵⁸, zaměřily důraz na zvládání výzev života v 21. století. Vyostřily některé tradiční otázky a upozornily na nové úhly pohledu. Tím, že „*dochází k rychlým a nečekaným změnám, nejistotě, k ohrožení a zvládání náročných situací v oblasti osobní, společenské i pracovní, se podstatně zvyšuje důležitost celkové odolnosti člověka a duševního zdraví*“.¹⁵⁹

Ve školském systému proto dochází k tomu, jak autorka poznamenává, že je kladen vyšší důraz na to, aby jedinec porozuměl sám sobě, dokázal porozumět svým vlastním emocím a zvládat je, aby řešil konfliktní situace, komunikoval s respektem k druhým, naslouchal, spolupracoval s druhými.¹⁶⁰

¹⁵⁶ STOCK, 2010, str. 37.

¹⁵⁷ STÁREK, 2021, str. 45.

¹⁵⁸ Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus-2 (SARS-CoV-2) je správné označení pro nový kmen koronaviru identifikovaný v roce 2019. Způsobuje onemocnění, které se označuje jako COVID-19. Tento virus byl poprvé popsán v roce 2012. Příčinou je postižení plic a akutní selhání ledvin. HUSA, Petr, Co je koronavirus? Klinika infekčních chorob LF MU a FN Brno[online]. 17. 3. 2020,(cit. 25.03.2023). Dostupné z: <https://www.med.muni.cz/aktuality/co-je-to-koronavirus>

¹⁵⁹ SPILKOVÁ, Vladimíra. Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*. 2022, [online]. 72(2), str.157–184. (cit. 25. 03. 2023).Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/2082>, doi:DOI: 10.14712/23362189.2021.2082, str. 177–178.

¹⁶⁰ Tamtéž.

2.4 Dosavadní výzkumy zaměřené na potřeby učitelů

Výzkumy, které se vztahují k tématu této práce, se v rámci pedagogických potřeb učitelů na ZŠ zaměřují často na oblasti vzdělávacích potřeb, zjišťování spokojenosti učitelů, jejich profesního rozvoje a na zlepšení podmínek, ve kterých pracují.

Výchozím šetřením bylo první mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS (Teaching and Learning International Survey), které je významným projektem OECD v oblasti vzdělávání a specifickým šetřením orientovaným na učitele druhého stupně základní školy a ředitele škol. Cyklus tohoto šetření probíhal po pěti letech (2008, 2013, 2018) a poté byl posunut na šestiletý (2024). V České republice vede toto šetření a odpovídá za přípravu, realizaci a vyhodnocování Česká školní inspekce. Do šetření TALIS je v každé zemi zapojeno minimálně 150 škol. TALIS pro získání dat používá učitelský a ředitelský dotazník. V roce 2018 bylo v České republice na úrovni nižších sekundárních škol zapojeno 3 447 učitelů a 218 ředitelů.¹⁶¹

Česká školní inspekce zveřejněním výsledků TALIS 2018 poskytla komentovaná data ve vztahu k profesnímu rozvoji a sebedůvěře učitelů, k překážkám, které z pohledu učitelů komplikují efektivní vedení vzdělávacího procesu, k vlastním proměnám výuky i pojetí učitelské profese jako takové.¹⁶² Je zde zmíněno, že každý desátý učitel v ČR pociťuje v práci do značné míry stres, jedná se o třetinu učitelů v českých školách. Jako zdroj stresu je v České republice uváděno příliš mnoho administrativní práce (uvádí 61 % učitelů, průměr EU 53 %). Také je zde uvedeno, že v České republice je se svým platem spokojen výrazně nižší podíl učitelů (28 %), než je tomu v průměru ostatních zemí EU (38 %). Celkem 10 % učitelů v ČR by rádo

¹⁶¹ OECD. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paříž: OECD Publishing, 2020.

¹⁶² Česká školní inspekce – *Výsledky mezinárodního šetření TALIS 2018. Object moved [online]. Copyright © 2023 Česká školní inspekce ČR (cit. 25.03.2023). Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-mezinarodniho-setreni-TALIS-2018>, str. 11.*

přešlo, kdyby to bylo možné, na jinou školu (mezi učiteli do 30 let věku se jedná o 15 %).¹⁶³

Další současný výzkum proběhl v rámci agentury Faktum, která vypracovala pro ministerstvo školství Analýzu předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce. Analýza je dělena do dvou částí. První část se zaměřuje na učitele základních a středních škol, druhá na studenty pedagogických fakult a studenty nepedagogických oborů.¹⁶⁴ Je zde řečeno, že rozhodujícím důvodem, proč mladí lidé nechtějí učit, je nízké platové ohodnocení. Tento fakt za důležitý považuje téměř devět z deseti učitelů. Dále je zde také řečeno, že vysoká náročnost povolání a stres jsou důležitým faktorem podle mínění osmi z deseti učitelů.¹⁶⁵

Další výzkumné šetření, které je součástí monografie Vítečkové *Začínající učitel 2018*, bylo realizováno v letech 2016 až 2018 prostřednictvím dotazníkového šetření. Účastnilo se ho 217 začínajících učitelů s méně než pěti lety praxe. Zahrnovalo analýzu 30 rozhovorů se začínajícími učiteli. Bylo zde zjištěno, že se začínající učitelé cítí sebejistě, že jsou dostatečně odborně vzděláni, nepotřebují žádné další odborné vzdělání ve svém předmětu, ale vnímají potřebu praktických zkušeností. Dále zde začínající učitelé uvádějí, že by naléhavě potřebovali zlepšit své dovednosti v řešení zátěžových situací.¹⁶⁶ Vzhledem k tomu, že rozhovory ve výzkumné části této práce byly realizovány

¹⁶³ ČŠI Mezinárodní šetření, *Narodni-zprava-TALIS-2018*, Simona Boudová, Vít Šťastný, Josef Basl eds. *Object moved* [online]. (cit. 11. 02. 2023). Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf

¹⁶⁴ Agentura Faktum. Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce. *MŠMT*, 2009, [online]. (cit. 11. 02. 2023). Dostupné z: http://file:///C:/Users/Michal/Downloads/ZZ_ucitele_final.pdf

¹⁶⁵ Agentura Faktum. Analýzu předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce. *MŠMT*, 2009, [online]. (cit. 11. 02. 2023). Dostupné z: http://file:///C:/Users/Michal/Downloads/ZZ_ucitele_final.pdf

¹⁶⁶ VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, str. 127, ISBN 978-80-7315-269-7.

i se začínajícími učiteli na konkrétní ZŠ, zařadila jsem tento výzkum mezi současná výzkumná šetření, která souvisí s potřebami učitelů na ZŠ.

V České republice proběhl také v loňském roce průzkum na Kutnohorsku, který byl zaměřen na zjišťování potřeb učitelů. Zapojilo se do něj 512 pedagogů. Odborníci z Eduzměny¹⁶⁷ se v něm ptali na potřeby učitelů z 52 mateřských škol, základních škol a středních škol na Kutnohorsku. Tam předloni nadační fond Eduzměna spustil svůj pilotní projekt s cílem změnit výuku k lepšímu. Celkem se tzv. mapování potřeb zúčastnilo víc než 90 % škol v celém regionu.¹⁶⁸

Bylo zde zjištěno, že učitelům chybí větší uznání ze strany rodičů i ze strany širší veřejnosti. Řada z nich pociťuje zahlcenost úkoly a prací, je unavená a často na hranici vyhoření, jak vyplývá z hlavních zjištění průzkumu z odpovědí dotazovaných pedagogů.¹⁶⁹

Výzkum této diplomové práce je zaměřen kvalitativně za pomoci polostrukturovaných rozhovorů, které cílí na porozumění a mapování lidských potřeb, jejich význam v pracovním procesu z perspektivy životních etap učitelů v současné profesní situaci a jejich porovnání mezi sebou na konkrétní základní škole v Praze. Významná je i v rámci výzkumných otázek vyšší potřeba smyslu a vnímání a definování spirituálních potřeb, které také mohou ovlivňovat profesi učitele v jejich pracovním prostředí.

Závěr

Tato kapitola poskytla náhled na učitelskou profesi z hlediska jejího poslání, náročnosti i legislativního ukotvení. Odkryla současnou charakteristiku této profese a v jejím závěru se objevují dosavadní výzkumy cílené na učitelské

¹⁶⁷ Eduzměna je nadační fond, který společnými silami, svým jménem, know-how a financemi chce podpořit systémové změny ve vzdělávání dětí v České republice. Eduzměna. *Výroční zpráva*. Eduzměna, 2021.

¹⁶⁸ Šulcová, Magdaléna. Co potřebují učitelé? Uznání a čas na sobě pracovat – Zkola. Homepage – Zkola [online]. Copyright © 2022 (cit. 11. 02. 2023). Dostupné z: <https://www.zkola.cz/co-potrebuji-ucitele-uznani-a-cas-na-sobe-pracovat/>

¹⁶⁹ Tamtéž.

potřeby. Hledala jsem v nich podobnost s tematikou této diplomové práce, abychom si udělali představu, na co se výzkumy v současné době zaměřují.

3 Životní etapy v kontextu profesní dráhy učitelů

Životní etapy patří k životu každého člověka. Díky tomu, že mnoho let již pracuji v prostředí základního školství, mohu u jednotlivých učitelů v rámci jejich životních etap zblízka pozorovat, jak se mění jejich očekávání a potřeby v klimatu školy.

Tato kapitola nám přibližuje jednotlivé charakteristiky životních etap v životě člověka, které souvisí s výzkumným vzorkem učitelů/učitelek na ZŠ a jejich životním stadiem, ve kterém se v rámci výzkumu aktuálně nacházeli ve svém současném pracovním působení. Základem pro popis těchto životních fází byla kniha Pavla Říčana *Cesta životem (Vývojová psychologie)*, kniha Jara Křivohlavého *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie* a kniha *Vývojová psychologie* od autorů Josefa Langmeiera a Dany Krejčířové. Jednotlivé podkapitoly jsem pojmenovala podle vývojových životních stadií člověka dle popisu Říčana.¹⁷⁰

3.1 Zlatá dvacátá léta (charakteristika 20–30 let)

Langmeier a Krejčířová toto období, které je časově omezené od 20 do 30 let věku člověka, nazývají časnou dospělostí.¹⁷¹ Autoři ho charakterizují jako přechodné období mezi adolescencí a plnou dospělostí. Dospělost je zde vymezena třemi faktory, které tvoří věk, převzetí určitých vývojových úkolů a dosažení určitého stupně osobní zralosti. V tomto období člověk začíná být pokládán za zralého, pokud přejímá plnou osobní a občanskou odpovědnost. Začíná být ekonomicky nezávislý, rozvíjí své osobní vztahy, zájmy, přejímá očekávané výchovné úkoly vůči svým potomkům, přizpůsobuje své chování stárnoucím rodičům a jejich potřebám. U každého člověka je doba osobního

¹⁷⁰ ŘÍČAN, 2014, str. 8.

¹⁷¹ LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 167–170.

zraní jiná a s tím souvisí i úsilí, přání, životní tužby a naplnění, jak uvádí autoři.¹⁷²

Přechod do dospělosti a převzetí dospělých rolí zabírá dlouhé životní období a odehrává se různým lidem v různém časovém období a tempu. Jde o životní fázi, jak autoři popisují, ve které si člověk osvojuje mnoho nových znalostí, dovedností a setkává se s řadou nových úkolů, situací a prožitků. Tuto životní fázi ovlivňuje modernizace společnosti a pokračuje, jak autoři zmiňují, tendence společnosti podporovat proces individuace člověka. Prodlužuje se např. délka studia, oddaluje se věk vstupu do manželství a rození dětí, jedinci zůstávají déle u svých rodičů, nástup do práce probíhá často pozvolně. V této časné dospělosti si mladý člověk teprve začíná ověřovat své schopnosti, dovednosti či znalosti. Často jedinci práci kombinují se studiem na vysoké škole či jiným doplňkovým studiem.¹⁷³

V tomto období, jak uvádí Říčan, je normální, že pracovník získává zkušenosti a mění zaměstnání. Dobrá učitelka, jak píše dále Říčan, si v tomto období dovede získat lásku a obdiv dětí, ale úplně jim nerozumí. To je závislé na získání pedagogických i životních zkušeností a také na zkušenostech s vlastními dětmi, jak autor dodává.¹⁷⁴

V tomto období narůstá tolerance pro individuální vývojové cesty, jak Langmeier a Krejčířová uvádějí. Úkolem časné dospělosti je nalezení dlouhodobých konkrétních cílů, upevnění identity dospělého, produktivní orientace, vyhledávání životních cílů, hledání partnera, zakládání vlastní rodiny a nastartování životní dráhy v samostatném životě.¹⁷⁵

¹⁷² LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 167–170.

¹⁷³ LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 175.

¹⁷⁴ ŘÍČAN, 2014, str. 234–235.

¹⁷⁵ LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 168–170.

3.2 Životní poledne (charakteristika 30–40 let)

Toto období nazývají Langmeier a Krejčířová obdobím střední dospělosti a charakterizují ho jako období plné výkonnosti a relativní stability. Také Říčan toto období charakterizuje jako období stability na vrcholu tělesných a duševních sil.¹⁷⁶ Langmeier a Krejčířová ho popisují jako fázi konsolidace, kdy cíle, které si člověk zvolil, jsou soustavně sledovány a jedinec při jejich plnění ztrácí hodně energie a sil.¹⁷⁷

S nástupem dospělosti se jedinci začínají v plné míře věnovat realizaci zvolené životní cesty. Emoční prožívání se liší u jednotlivců, přesto je tato fáze charakterizována dle autorů jako doba, kdy mladí lidé navazují snadno sociální vztahy. Dále popisují, že přátelství v této době uzavřená bývají často trvalá a jsou velkým zdrojem opory po celý jejich život. Jedinci v tomto období realizují svůj zvolený životní program a naplňují preferované životní hodnoty.¹⁷⁸

Na rozdíl od předchozího období mezi částečnou závislostí a plnou zodpovědností nyní jedinci již poznali své síly i svá omezení a jejich sebehodnocení bývá proto „*velmi často poměrně stabilní a realisticky pozitivní*“, jak charakterizují autoři. Díky tomu, že již jedinci znají své možnosti, dokážou se nezávisle rozhodovat, aniž jsou vázáni na své rodiče. Zároveň, jak popisují Langmeier a Krejčířová, nejsou jedinci vázáni ani vědomím zkracující se časové perspektivy, jak tomu je v pozdější vývojové fázi člověka. Dále autoři uvádějí, že relativní stabilita, střízlivý realismus a dostatečná sebejistota s občasnými většími či menšími výkyvy dle životních okolností jsou také v tomto období důležitými charakteristikami. Dostatečná sebejistota hraje proto i velkou roli v navazování hlubokého partnerského vztahu, v němž se člověk dokáže otevřít, jak popisují autoři. Proto je kromě

¹⁷⁶ ŘÍČAN, Pavel, 2014, str. 271.

¹⁷⁷ LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 172.

¹⁷⁸ LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 177.

práce, naplňování cílů a tužeb pro většinu lidí v této životní fázi důležitým mezníkem jejich života vstup do manželství, založení rodiny, které rozhodující měrou přispívá k pocitu smysluplného, naplněného života a radosti, jak autoři dále píší.¹⁷⁹ Říčan také konstatuje, že rodinný život pro třicátníky je jedním z ústředních životních témat tohoto období.¹⁸⁰

3.3 Druhý dech (charakteristika 40–50 let)

Langmeier a Krejčířová popisují, že toto období bývá charakterizováno jako životní fáze nejzákladnějších krizí. Nejčastěji se mezi 40 a 45 lety věku objevuje krize středního věku, jak autoři píší.¹⁸¹ Hlavní charakteristikou je zproblematizování vlastní identity, otázky týkající se vlastní smrtelnosti, někdy vyskytující se problémy v manželství, myšlenky vztahující se k odchodu dětí z domova, nespokojenost s vlastními výsledky v zaměstnání.¹⁸²

Říčan vystihuje, že v tomto období mezi čtyřicátkou a padesátkou jedinci začínají více řešit životosprávu, více se soustředí na své tělo, objevuje se u nich také strach z vážných nemocí. V pracovním prostředí se vyskytuje rozmanitost profesionálních drah, záleží na lidské povaze jedince, pracovní pozici, na typu pracovních problémů, jak v tomto období vnímají jedinci své profesní zázemí. Mnozí se v práci teprve stávají úspěšnými, jak zmiňuje Říčan, a získávají tak nové sebevědomí a respekt svého okolí.¹⁸³

V tomto životním období, jak popisuje Říčan dále, dochází k bilancování. Hodnotí se omyly, správná řešení ve výběru zaměstnání, životního partnera, ve výchově dětí, tedy životních cílů, které byly dosaženy.¹⁸⁴ Říčan doporučuje,

¹⁷⁹ LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 177.

¹⁸⁰ ŘÍČAN, 2014, str. 271, str. 273.

¹⁸¹ LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 177–187.

¹⁸² LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 168.

¹⁸³ ŘÍČAN, 2014, str. 292–296.

¹⁸⁴ ŘÍČAN, 2014, str. 296.

že v tomto období je třeba se zastavit. Jak zmiňuje, „zavřít okna do ulice“ a bilancovat nad otázkami jak jsme žili, jaký to vše mělo smysl.¹⁸⁵

Langmeier a Krejčířová popisují, že k bilancování dochází opakovaně vlivem různých životních situací, mezi něž patří různé vlastní zdravotní problémy, rodinné, problémy přátel či vrstevníků. Dále pak nástup menopauzy u žen, změny v pracovním zařazení, rodinné problémy či úmrtí rodičů, jak popisují autoři dále.¹⁸⁶

Velkým sociálně podmíněným mezníkem, jak blíže autoři uvádějí, se stává oslava padesátých narozenin. Tento věk bývá sociálně pojímán jako přelom prvního poločasu života. Langmeier a Krejčířová poukazují na to, že jedinci v této životní etapě bilancují a zastavují se nad tím, čeho dosáhli, co chtějí udělat či zažít.¹⁸⁷

Říčan také dodává, že pokud má jedinec dobré rodinné zázemí, má rád svou práci, své kolegy, zvládne překonat krizi středního věku lépe, „protože má kam přenést těžiště.“¹⁸⁸

3.4 Životní cesta po šedesátce

Říčan poukazuje ve své knize na to, že v životní cestě člověka po šedesátce se objevují různé fyzické i psychické změny, lidé si nastavují své priority, hledají nové zájmy, prožitky, potřeby a zároveň se mohou cítit často osaměle a opuštěni ve svých životních změnách a slabostech. Dále uvádí, že v tomto období lidé odcházejí do starobního důchodu, který je pro někoho vysvobozením z těžké dřiny, nudné či po ponižující pozice, ale pro někoho naopak noční můrou a pocitem, že již nebude patřit do svého navyklého

¹⁸⁵ ŘÍČAN, 2014, str. 285.

¹⁸⁶ LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 168.

¹⁸⁷ LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 188.

¹⁸⁸ ŘÍČAN, 2014, str. 287.

pracovního procesu, kde má pocit důležitosti, finančního zázemí, sociálního naplnění či smyslu.¹⁸⁹

Také Langmeier a Krejčířová uvádějí, že se v tomto období objevují odlišné přístupy v pracovním prostředí. Někteří lidé prožívají a radost ze své práce a vnímají respekt od druhých. Výrazná je potřeba předávat zkušenosti a učit novou generaci, jak autoři detailně popisují. Tím si mohou potvrdit hodnotu celého svého dosavadního života. Na druhé straně někteří vnímají práci jako rutinu bez většího uspokojení, konstatují dále.¹⁹⁰

Říčan zmiňuje, že ukončení soustavné výdělečné činnosti „*je velkým předělem, který nutí jedince přebudovat svou identitu*“.¹⁹¹ Autor dále popisuje, že náboženská víra se může stát jedinečnou pomocí v hledání integrity. Jak dále Říčan zmiňuje, v celé životní cestě může jedinec najít své poslání, naplnění, výzvu, pokud i svá selhání reflektuje v kontextu víry a odpuštění a smíření s druhými. Víra může harmonizovat vztahy, může prohlubovat jeho porozumění vlastním problémům, problémům s okolím či životními změnami. Jedinec může lépe snášet samotu, dokázat se vyrovnávat pozitivněji s těžkostmi a problémy, což ovlivňuje jeho zdraví a kvalitu života.¹⁹²

Křivohlavý také uvádí, že spiritualita a náboženství hrají podstatnou roli ve třetí fázi života člověka v rámci formování jeho identity. Poukazuje zde na často kladenou otázku „Kdo vlastně jsem?“ V tomto období si ji lidé často pokládají, jak zmiňuje. Křivohlavý v závěru své knihy uvádí, že důležitá cesta ve třetí fázi života je cesta „*do vlastního nitra, která člověka vede k tomu, co je jeho smyslem v životě, co dá životu hodnotu, co je to podstatné z tajemství naplněného života*“.¹⁹³

¹⁸⁹ ŘÍČAN, 2014, str. 333–337.

¹⁹⁰ LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 193.

¹⁹¹ ŘÍČAN, 2014, str. 333–337.

¹⁹² ŘÍČAN, 2014, str. 358.

¹⁹³ KŘIVOHLAVÝ, 2011, str. 126.

Křivohlavý toto stadium nazývá třetím úsekem a popisuje ho jako celoživotní cestu, ve které člověk prochází určitým vývojem a změnami, které ovlivňují jeho život, jeho prožívání a také to, „*o co se snaží, oč mu jde*“.¹⁹⁴

Křivohlavý jako cíl úseku této životní cesty udává „*kulturní a osobnostní rozvoj a plné rozvinutí osoby v úctyhodnou harmonickou bytost, která se snaží být účastna kulturního dědictví a předává je dál*“.¹⁹⁵ Odborněji tuto osobnost Křivohlavý popisuje „*jako moudrou kulturní osobnost, která byla a je integrovaná spiritualitou podporující život v celé její šíři*“.¹⁹⁶ V řeči spirituality cíl třetího úseku osobnosti autor uvádí jako proces „*duchovního zrání a dozrání*“.¹⁹⁷

V řeči křesťanského pojetí života uvádí tuto životní fázi člověka Křivohlavý jako: „*Být požehnáním, tam, kde jsme*“.¹⁹⁸

Křivohlavý ve své knize dále zmiňuje Frankla a uvádí zde potřebu smyslu, potřebu mít pro co žít a popisuje ji zde jako velmi významnou v souvislosti s životní cestou člověka po šedesátce. Dále zde uvádí Franklova slova, že „*smysluplným se život stává, když v něm jde o něco, co daného člověka překračuje, hlavně do výšky a hloubky*“.¹⁹⁹ Křivohlavý Franklova slova vnímá jako velmi podstatná a hodnotná pro třetí fázi života člověka.

Závěr

V každé životní etapě člověka může docházet k různým životním změnám, náročným situacím nebo závažným krizím, které mohou ovlivňovat život každého učitele. Jednotlivými životními charakteristikami jsem se snažila přiblížit, jak lze na různé životní etapy člověka nahlížet, jak jim rozumět a díky tomu i lépe porozumět učitelům základní školy, kteří jsou v rámci různých

¹⁹⁴ KŘIVOHLAVÝ, 2011, str. 16.

¹⁹⁵ KŘIVOHLAVÝ, 2011, str. 84.

¹⁹⁶ Tamtéž.

¹⁹⁷ KŘIVOHLAVÝ, 2011, str. 84.

¹⁹⁸ Tamtéž (pozn. autorky: požehnáním se rozumí kladné, život podporující; Bible 1. Ml., 27,1, Petr 3,9).

¹⁹⁹ KŘIVOHLAVÝ, 2011, str. 83–84.

životních etap součástí výzkumného šetření v empirické části této práce. Jednotlivé životní vývojové charakteristiky popisují autoři srozumitelnou a dle mého názoru i čtivou formou. Jejich jména zmiňuji v úvodu této kapitoly 3.

4 Metodologie

V teoretické části bylo zmíněno, že učitelské povolání je náročnou pomáhající profesí. Přináší četné nelehké situace, kterým jsou učitelé vystaveni. Vzhledem k tomu, že pracuji ve školním prostředí, vnímám tyto aspekty o to více.

V rámci oboru Komunitní krizové a pastorační práce – diakonika jsem si začala více uvědomovat, jak mám na tyto situace nahlížet, jak důležité je porozumět lidem v jejich konkrétních náročných situacích a také v jejich konkrétních potřebách.

Za hlavní cíl této diplomové práce jsem si proto zvolila zjistit u konkrétně vybraných skupin učitelů, jaké mají potřeby, co jim dává smysl a sílu zvládat náročnost určitých situací ve své profesi v jejich současné životní situaci na ZŠ, a porovnat tyto skupiny mezi sebou. V neposlední řadě je cílem také porozumět tomu, jak učitelé na ZŠ vyšší potřeby definují, vnímají, jak jim rozumějí.

Ještě než zmíním výsledek svého výzkumu, podívejme se na jednotlivé otázky, které jsem pro tento výzkum vytvořila a které jsou pro jeho závěry zásadní. Postupně se věnuji popisu metod, samotnému průběhu výzkumu a zmiňuji i jeho limity, které jsem si v jeho průběhu a při dokončení uvědomovala.

4.1 Konceptuální rámec výzkumu

Tato diplomová práce je kvalitativním výzkumem. Výzkum jsem realizovala na základní škole v Praze. Zaměřuje se na deset komunikačních partnerů na konkrétní základní škole, na analýzu jejich potřeb, výsledky tedy nejsou zobecňovány na větší populaci.

Pro zodpovězení zvolených výzkumných otázek jsem vybrala kvalitativní výzkumný design, který se zakládá na sběru a analýze polostrukturovaných hloubkových rozhovorů.

Jak píše Novotná se svými kolegy, kvalitativní výzkum se snaží porozumět jednání aktérů i sociálním strukturám, tomu, kde se dané jednání uskutečňuje, zabývá se tím, o čem lidé hovoří, co prožívají, jak je jejich praxe ovlivňována lidmi i okolním prostředím. Podstatou kvalitativního výzkumu, jak dále autoři uvádějí, je důraz na specifčnost a jedinečnost a hlubší porozumění danému sledovanému fenoménu či jevu. Zohlednění různosti a životních situací a pozic činí kvalitativní výzkum kvalitativním, jak autoři dále píší.²⁰⁰

Realizovaný kvalitativní výzkum je sondou do tématu lidských potřeb učitelů, soustřeďuje se na vybraný fenomén. Je zaměřen na hlubší porozumění lidským potřebám, prožitkům v učitelské profesi v různých souvislostech a životních obdobích.

4.2 Výzkumné otázky

Jak již bylo uvedeno na začátku diplomové práce, jejím tématem jsou *Potřeby učitelů na ZŠ v různých životních etapách jejich profesní dráhy*. Na tomto základě jsem stanovila výzkumné otázky, na které byla hledána odpověď. Výzkumné otázky jsou zaměřené na lidské potřeby z pohledů učitelů základní školy. Zjišťují, jak učitelé potřeby definují, jak jim rozumějí, jak je ovlivňují z hlediska náročných situací, smyslu či spirituální dimenze.

Hlavní výzkumná otázka je následující:

1. VO: Jaké mají vyšší potřeby učitelé na ZŠ ve svém profesním působení, ve své konkrétní životní dráze?

Dále jsem formulovala dílčí výzkumné otázky, které vyvstaly v průběhu zpracovávání teoretické části této diplomové práce.

²⁰⁰ NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*, Praha: FHS UK, 2019, str. 260–262, ISBN 978-80-7571-025-3.

2. VO: Jak učitelé na ZŠ definují vyšší potřeby a jak jim rozumějí?

3. VO: Jak identifikované potřeby u učitelů ovlivňují řešení jejich náročných situací?

4. VO: Jak učitelé popisují spirituální potřeby?

5. VO: Jak učitelé vnímají potřebu smyslu v souvislosti s jejich pracovním procesem?

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován s malým vzorkem komunikačních partnerů. V rámci kritérií účelového výběru aktérů se výzkumu účastnilo deset učitelů z prvního i z druhého stupně jedné konkrétní základní školy nacházející se v hlavním městě ČR. V rámci konkrétní základní školy byli osloveni cíleně učitelé v různých životních etapách.

Tato podkapitola je delší svým popisem, protože vysvětluje specifikaci výběru učitelů z hlediska jejich životních etap, a je zde vložena tabulka 1 (kap. 4.2.4), která tyto etapy rozlišuje.

4.3.1 Specifikace na základě životních etap učitelů

Životní etapy jsem vybrala tak, aby zahrnovaly všechny životní fáze učitele nebo učitelky, ve kterých se mohou v pracovním procesu nacházet. Chtěla jsem, aby bylo možné zjistit, jaké jsou potřeby učitelů v těchto konkrétních fázích, a byly patrné případné kontrasty mezi skupinami začínajících učitelů, učitelů svobodných v produktivním věku, učitelů rozvedených s dětmi, učitelů s úplnou rodinou a učitelů důchodového věku. Oporou pro vymezení skupin učitelů a jejich životních etap mi byla teoretická část nacházející se v kap. 3.

4.3.2 Specifikace skupiny začínajících učitelů

V této části kapitoly ještě podrobněji specifikuji skupinu začínajících učitelů a učitelů důchodového věku, aby byly lépe identifikovatelné. Ostatní skupiny učitelů s dětmi v manželství, rozvedení učitelé s dětmi a učitelé v produktivním

věku není třeba již více specifikovat. Jejich charakteristika životních etap se jeví jako dostačující v rámci jejich rozlišení.

U začínajících učitelů jsem vycházela z definice Průchy, její druhé části, kterou uvádí Vítečková ve své monografii, že „začínající učitel je osoba, která se nachází na začátku své profesní dráhy“.²⁰¹ Jedná se o učitele, jak dále autorka uvádí, „který nastupuje do své profese“.²⁰²

Zpravidla se tedy jedná o učitele, který nastupuje do svého prvního zaměstnání na této pozici. Doba, po kterou je učitel považován za začínajícího, se liší. MŠMT ho uvádí v rozmezí prvních dvou let po nástupu do profese.²⁰³

Doporučení na příručku *Adaptační období začínajícího z pohledu začínajícího učitele, systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů*²⁰⁴, ve které se tato doba uvádí, jsem dostala od pracovnice z MŠMT, kam jsem volala, ohledně zjištění této informace.

Na základní škole v době mého zahájení výzkumných rozhovorů působili dva začínající učitelé a oba se vyskytovali na začátku své profesní dráhy, s tímto definováním jsem se tedy ztotožnila.

4.3.3 Specifikace skupiny důchodového věku

U skupiny důchodového věku jsem se řídila zákonem o podmínkách nároku na starobní důchod vymezeným § 28 zákona č. 155/1995 Sb., o důchodovém pojištění, který říká: „*Pojištěnec má nárok na starobní důchod, jestliže získal*

²⁰¹ PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ, *Pedagogický slovník*. 2009, In: VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel a jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018, str. 24–29, ISBN 978-80-7315-269-7.

²⁰² Tamtéž.

²⁰³ FRAZELKOVÁ, KOCIÁNOVÁ, KUZNÍKOVÁ a kol., *Adaptační období začínajícího z pohledu začínajícího učitele, systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů*, [online]. *MŠMT ve spolupráci s NPI ČR* (projektem SYPO, registrační číslo: CZ.02.3.68/0.0/0.0/17_052/0008363), 21 str., (cit. 22. 01. 2023). Dostupné: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/ZU_prirucka.pdf, str. 3.

²⁰⁴ Tamtéž.

potřebnou dobu pojištění a dosáhl stanoveného věku, popřípadě splňuje další podmínky stanovené v tomto zákoně.“²⁰⁵

Obě učitelky, které se do výzkumného šetření zapojily, toto vymezení splňovaly.

4.3.4 Základní dělení učitelů do skupin dle životních etap

V této podkapitole je uvedena tabulka 1 základního dělení učitelů do skupin dle jejich životních etap. Na základě tohoto rozdělení a s využitím teoretického základu je možné zkoumat specifické aspekty, které se k dané osobní či sociální situaci učitele nebo učitelky vážou.

Názvy jednotlivých etap jsou vymezeny podle knihy Pavla Říčana *Cesta životem*.²⁰⁶

Tabulka 1 Základní dělení učitelů do skupin dle jejich životních etap

SKUPINA	POPIS
1. skupina	etapa začínajících učitelů ve věku etapy zlatá dvacátá léta vývoj ve věku od 20 do 30 let
2. skupina	učitelé svobodní, produktivního věku bez dětí, v etapě životního poledne – vývoj člověka od 30 do 40 let
3. skupina	učitelé rozvedení s dětmi ve věku etapy druhého dechu vývoj člověka mezi 40 a 50 lety
4. skupina	učitelé žijící v manželství v úplné rodině s dětmi ve věku etapy druhého dechu – vývoj člověka mezi 40 a 50 lety
5. skupina	životní etapa učitelů v důchodovém věku – životní cesta po šedesátce

Zdroj: vlastní

²⁰⁵ Zákony pro lidi, *Sbírka zákonů*, část čtvrtá: Důchody, díl první, § 28[online]. (cit. 22. 01.2023). Dostupné: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-155#cast4>

²⁰⁶ ŘÍČAN, 2014, str. 8–10.

4.3.5 Komunikační partneři výzkumu

Z komunikačních partnerů v celkovém počtu deseti učitelů se výzkumu účastnilo sedm žen a tři muži, počet respondentů byl předem určen. Učitelé byli ve věkovém rozmezí od 25 do 75 let. Z deseti učitelů mělo osm učitelů vysokoškolské vzdělání a dva si vysokoškolské vzdělávání doplňují, oba jsou mužského pohlaví. Jedná se o jednoho začínajícího učitele a jednoho učitele ze skupiny svobodných v produktivním věku.

Skupiny učitelů byly kontaktovány e-mailem a učitelé, kteří jako první reagovali, byli zvoleni jako respondenti výzkumu. Vybírala jsem ze skupiny pedagogů na konkrétní základní škole, tedy z uzavřeného počtu a z konkrétních vybraných skupin.

Všichni oslovení učitelé působí na stejné základní škole, která má přibližně 80 učitelů a okolo 700 žáků. Zvolená základní škola používá pokrokové výukové metody a alternativní pedagogické směry, věnuje se dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků a snaží se o další rozvoj vzdělávacího prostředí nejen dětí.

Tím, že na této základní škole pracuji již deset let a většinu učitelů dobře znám, panoval mezi námi vztah důvěry. Proto jsem přesvědčená, že rozhovory s nimi probíhaly otevřeně a nic důležitého nezamlčovali.

4.4 Metoda sběru dat

Výzkum byl realizován formou kvalitativního výzkumu, jehož podstata byla již popsána výše v kapitole 4, Metodologie.

Pro kvalitativní výzkum jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Jedná se o deset rozhovorů, které probíhaly v období od 21. října 2022 do 9. ledna 2023.

Výběr otázek rozhovoru jsem zvolila tak, aby otázky nebyly pro respondenty návodné. V rámci rozhovoru byli učitelé vedeni k tomu, aby nehovořili o systému našeho školství a nezaměřovali se na jeho fungování, ale

snažila jsem se je vést k tomu, aby se vrátili k sobě samému, ke svým potřebám. Učitelé se měli vnitřně ukotvit v tomto momentu, aby hovořili o tom, co se děje „tady a teď“ v rámci svých potřeb, prožívání, pocitů v učitelské profesi a jejich současné životní etapě a pokusili se porovnat své profesní i životní změny v čase.

4.5 Scénář rozhovoru

Tato kapitola obsahuje tabulku s názvem Osnova rozhovoru. Jednotlivé vymezené oblasti rozhovoru mi napomohly k vytvoření otázek pro rozhovor s komunikačními partnery. V prvním sloupci je vymezena oblast rozhovoru a ve druhém sloupci jsou vytvořené otázky pro komunikační partnery.

Tabulka 2 Osnova rozhovoru

ÚVOD	Představení výzkumu, výzkumníka, informovaný souhlas Novotná et al. ²⁰⁷ Co vnímáte v současné době ve vaší životně pracovní situaci jako důležité ve vaší práci?
LIDSKÉ POTŘEBY	Kdy jste cítili uspokojením ze své práce? Prožíváte v současné době radost? Jak se odráží ve vaší práci? Změnily se vaše potřeby během vašeho působení ve školství? Je něco, co postrádáte ve vašem zaměstnání? Jakou roli hrají vztahy rodinné, pracovní v naplňování vašich potřeb? Vnímáte změnu v rámci vašeho osobního rozvoje ve vašem povolání? Jaká potřeba v průběhu vaší profesní dráhy vám chyběla a proč? Naplnily se vaše představy o vaší profesi? Je to stejné, nebo v něčem jiné? Co považujete za nejvyšší potřebu? Změnilo se nějak nahlížení na ni ve vašem povolání?
NÁROČNÉ SITUACE	Jak byste popsali náročnou situaci, kterou jste řešili v práci? Pocitujete ji i nyní ve vaší práci? Chtěli jste někdy odejít z práce kvůli náročné situaci?

²⁰⁷ NOVOTNÁ, ŠPAČEK, ŠTOVÍČKOVÁ, 2019, str. 325.

POTŘEBA JAKO ZDROJ POMOCI	Kde čerpáte vnitřní sílu k výkonu svého povolání? Co vám pomohlo zvládnout náročnou situaci, když se vám v práci nedařilo nebo jste se cítili špatně? Co vás ukotvuje ve vaší práci? Vnímáte nějaký zdroj mimo vaši osobnost, ze kterého můžete čerpat sílu pro zvládnání vašeho povolání?
DEMOGRAFICKÉ OTÁZKY	Kolik je vám let? Jaké máte vzdělání? Jak dlouho pracujete ve školství jako učitel?

Zdroj: vlastní

4.6 Průběh výzkumu

Jak jsem již zmiňovala výše, oslovila jsem všechny učitele na ZŠ, kteří spadali do daných výzkumných kategorií. Všem učitelům ZŠ jsem vysvětlila, proč je oslovuji, co zkoumám, k čemu rozhovor slouží. Tyto informace jsem opakovala před každým rozhovorem s respondentem ještě znovu. Snažila jsem se srozumitelnou formou respondentům vysvětlit povahu výzkumu a jeho účel.

V rámci rozhovorů jsem se snažila zajistit příjemné místo ve škole, kde by se respondenti cítili dobře a bezpečně a také, aby byl v místnosti zároveň klid a respondenti se mohli soustředit na rozhovor.

Vždy jsem se domluvila s učiteli předem, kde by jim bylo příjemné rozhovor uskutečnit, zda mají představu konkrétního místa. Po naší domluvě jsme si upřesnili datum a čas setkání. Konkrétně rozhovory probíhaly v prostorách základní školy, v kabinetě učitelů či v některé učebně na základní škole. U jedné paní učitelky probíhal rozhovor u ní v bytě.

Informace o průběhu každého rozhovoru jsem si zapisovala do pasportizační tabulky, inspirovala mě kniha Metodika výzkumu od Novotné a kol.,²⁰⁸ kterou jsem již zmiňovala výše. Měla jsem díky tomu postupný přehled o všech respondentech, kde rozhovor probíhal, jak dlouho trval, jaké měli respondenti pocity, a také jsem do tabulky zapisovala i svou vlastní reflexi. Pasportizační tabulka je součástí přílohy této práce (viz přílohy č. 2 až č. 6).

²⁰⁸ NOVOTNÁ, ŠPAČEK, ŠTOVIČKOVÁ, 2019, str. 339.

První rozhovor jsem nejdříve vyzkoušela, abych zjistila, zda je možné otázky pokládat tak, jak jsem je připravila. Zjistila jsem, že některé otázky musím lépe specifikovat a upravit, aby byly srozumitelnější a kratší. Při třech počátečních rozhovorech jsem otázky ještě upravovala a také je specifikovala tak, abych dosáhla lepší saturace odpovědí. Rozhovory s učiteli trvaly v průměru hodinu, byly nahrávány a nahrávky jsem přepisovala celé do počítače, jeden rozhovor měl cca 10–12 přepisovaných stránek.

V rámci polostrukturovaného rozhovoru jsem si připravila klíčová témata a otázky. Rozhovor jsem se pak snažila držet v rámci určité probíhající linie rozhovoru. Respondentům nebyly poskytnuty otázky předem, byla jim vysvětlena povaha výzkumu, účel a klíčové oblasti výzkumných otázek. Dále respondenti v rámci zajištění etického průběhu rozhovoru podepisovali předem připravený formulář informovaného souhlasu, který je také součástí přílohy č.1 této práce.

Před rozhovorem jsem respondenty požádala, zda by rozhovor mohl být nahráván a zda s tím souhlasí. V průběhu rozhovoru jsem si psala poznámky, ale pouze v menší míře a respondenty jsem o tom vždy informovala předem. Snažila jsem se co nejméně ovlivnit respondenta v jeho odpovědích a nehodnotit jeho názory, přistupovala jsem k respondentům s respektem a otevřeností.

4.7 Etický aspekt výzkumu

Etika výzkumu je neodmyslitelnou součástí společenskovedního výzkumu. Novotná a kol. uvádějí, že jakýkoli výzkum má být promýšlen, připravován i realizován tak, aby byl ve všech svých krocích i výstupech etický.²⁰⁹

Novotná a kol. shrnují důležité požadavky na výzkumnou etiku, které jsou zohledňována v rámci vlastního výzkumné šetření následovně:

²⁰⁹ NOVOTNÁ, ŠPAČEK, ŠTOVÍČKOVÁ, 2019, str. 59.

- Respektovat soukromí a autonomii účastníků výzkumu, brát za samozřejmou jejich dobrovolnou účast na výzkumu, co všechno o sobě sdělí. Není etické aktéry k výzkumu nutit, nerespektovat jejich názory apod. Důležitým aspektem je respekt k soukromí, který je vyjádřen tím, že získaná data jsou anonymizována, pokud si to účastníci přejí.
- Zamezit nebezpečí využití, nebo dokonce zneužití těch, které studujeme. Výzkumníci mají v tomto kontextu zodpovědnost za to, co se děje během výzkumu, ale i za to, co se děje s výsledky po jejich zveřejnění.
- Nepoškodit a nezranit ty, které zkoumáme. Při samotném průběhu výzkumu se chováme tak, abychom aktéry nesnižovali, nezpochybňovali jejich kompetence, znalosti, neohrožovali je nepřijemnými a konfliktními situacemi. Během výzkumu se chováme maximálně zodpovědně, citlivě, empaticky, učíme se řešit citlivé okamžiky, naše reakce ve složité situaci by měly zohlednit primárně zájem aktéra. Důležitá je zde úcta ke každému účastníkovi výzkumu, nikdo není během výzkumu protežován ani přetěžován.²¹⁰

Řadu kritických momentů, které mohou nastat z hlediska etiky v rámci výzkumu, je možné řešit pomocí dobře zpracovaného informovaného souhlasu, který srozumitelně aktéry informuje o povaze výzkumu, jeho účelu, o podmínkách participace, případných rizicích a přínosech. Důležité jsou zde také body anonymizace dat výzkumu, specifikace shromažďování dat, uchovávání dat a také odmítnutí účasti či odstoupení z výzkumu kdykoliv během výzkumu či po jeho skončení.²¹¹

²¹⁰ NOVOTNÁ, ŠPAČEK, ŠTOVÍČKOVÁ, 2019, str. 63–65.

²¹¹ NOVOTNÁ, ŠPAČEK, ŠTOVÍČKOVÁ, 2019, str. 70–71.

Vlastní výzkumné šetření jsem začala nejprve informováním respondentů o náplni výzkumu, nahrávání a anonymitě rozhovoru a zajištění nahrávek před zneužitím. Každý respondent dostal k podpisu informovaný souhlas. Dále jsem respondenty také ujistila o naprosté důvěrnosti rozhovoru. Respondentům bylo vysvětleno, že mohou od rozhovoru kdykoliv odstoupit, pokud by jim byl rozhovor či jiné okolnosti v průběhu výzkumu nepříjemné, že bude respektována jejich dobrovolná účast. Rozhovor byl realizován tak, aby probíhal v úctě, s respektem k respondentovi a aby bylo zamezeno zneužívání či přetěžování respondenta. Respondentovi nebyly podsouvány žádné názory a postoje, byla snaha jeho výpověď co nejméně ovlivnit. Během rozhovoru byla respondentovi věnována plná pozornost a uplatňován empatický přístup. Soukromé informace o něm byly zjišťovány během rozhovoru či na jeho konci, jen pokud uznal za vhodné je sdělit, jinak byla respektována šíře jeho odpovědi.

4.8 Limity výzkumu

Limity, které si ve výzkumu uvědomuji, se týkají interpretace a výsledků dat z rozhovorů. Rozhovory byly vedeny co nejvíce objektivně, přesto nebylo možné udržet úplný odstup. Tím, že učitele s výjimkou nového začínajícího učitele znám, můj přístup k nim měl již nějaké porozumění a odrážel tak můj subjektivní vlastní náhled na ně. Výsledky mohly rovněž ovlivnit moje předpoklady a očekávání, které se promítly do vytváření závěrů. Dalším limitujícím aspektem byla velikost výzkumného vzorku. Počet deseti respondentů je malý a nelze na něm zobecňovat veškeré poznatky a nové informace získané ve výzkumu. Zároveň však tento vzorek může odkrývat důležité zkoumané aspekty, které mohou být zúročeny v dané škole a být tak inspirací pro další výzkumy a náhled na získané poznatky.

5 Analýza a interpretace dat

V této kapitole se věnuji analýze a interpretaci dat získaných pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které nám poskytnou odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

Pro analýzu dat jsem vytvořila tematické bloky – kategorie podle teorie Maslowa a také podle výzkumných otázek. Do těchto tematických bloků jsem přiřazovala kódy, které jsem nacházela ve výpovědích komunikačních partnerů z rozhovorů a které nejvíce korespondovaly s předem určenými tematickými bloky. Kódování Novotná popisuje jako „*postup, při kterém vytvořeným segmentům dáváme určitý popis, který jej charakterizuje, technicky se jedná o tzv. pojmenovávání vytvořených segmentů*“.²¹²

V jednotlivých částech textu jsem v tzv. segmentech text rozčleňovala na dílčí části, které Novotná nazývá „*jednotky analýzy*“.²¹³

Pro každou skupinu dle životní etapy v profesní dráze respondentů jsem hledala odpovědi, které mají nejčastější incidenci. Údaje o jednotlivých respondentech jsem zpracovávala do tabulky pasportizace, která je součástí příloh č. 2 – č. 6 této práce.

Cílem analýzy bylo zodpovědět určené otázky, jež byly stanoveny v rámci této diplomové práce, která formou kvalitativního výzkumu zjišťuje, jaké potřeby učitelé mají v různých životních etapách v rámci své profesní dráhy. Porozumět u konkrétně zvolených skupin učitelů, jaké potřeby mají učitelé ve své současné životní situaci v rámci svého profesního působení na ZŠ, a porovnat tyto komunikační partnery mezi sebou.

V rámci přehlednosti a zjednodušení byli učitelé na ZŠ pojmenováni jako UČ1 a UČ2, UČ3, UČ4, UČ5, UČ6, UČ7, UČ8, UČ9, UČ10. Jednotlivé skupiny učitelů byly označeny následovně: Z-začínající, R-rozvedení s dětmi,

²¹² NOVOTNÁ, ŠPAČEK, ŠTOVÍČKOVÁ, 2019., str. 430.

²¹³ Tamtéž.

D-důchodový věk, UR-s úplnou rodinou, PS-s praxí svobodní. Pokud ve výsledné analýze uvádím citaci v textu, připojuji zde datum, kdy byl rozhovor uskutečněn, a dále pak zkratky pro konkrétního učitele/ku.

Jednotlivě vytvořené kategorie korespondují s kapitolami – tematickými bloky, každá kapitola tak popisuje jednu z výzkumných kategorií.

Šest tematických bloků odkazuje na provázanost s teoretickou částí, zejména s Maslowovou teorií potřeb²¹⁴, teorií potřeby smyslu dle Frankla²¹⁵ a se spirituálními potřebami, na které je zaměřena kapitola 1.5 v teoretické části s názvem Potřeba spirituální dimenze.

Celkem je popsáno sedm kategorií. Poslední, sedmá kategorie je věnovaná potřebě nového prostoru a zázemí pro učitele ZŠ v jejich pracovním prostředí a byla dodatečně přidána na základě zjištění z rozhovorů respondentů.

Prvních šest kategorií se soustřeďuje na zodpovězení výzkumných otázek zaměřených na chybějící potřeby učitelů ZŠ v současné situaci, jejich vyšší potřeby, spirituální potřeby a vnímání spirituálních potřeb, dále potřebu smyslu, potřebu jako zdroj podpory v současné situaci učitele a náročné životní situace učitele v současném pracovním procesu. Jednotlivé tematické bloky jsou následující:

- První blok se zabývá kategorií chybějících vyšších/nížších potřeb učitelů v současné situaci.
- Druhý blok se soustřeďuje na vyšší potřeby učitelů a jejich vliv na pracovní proces.
- Třetí blok je zaměřen na vnímání spirituálních potřeb učitelů ZŠ.
- Čtvrtý blok poukazuje na důležitost potřeby smyslu v současném pracovním procesu.

²¹⁴ Viz kapitoly 1.2, 1.3 v teoretické části.

²¹⁵ Viz kapitola 1.6. v teoretické části.

- Pátý blok se věnuje potřebě jako zdroji podpory v současné situaci učitele/učitelky ZŠ.
- Šestý blok uvádí náročné životní situace učitelů v jejich pracovním procesu.
- Sedmý blok zmiňuje potřebu nového prostoru a zázemí v pracovním prostředí učitelů ZŠ.

V rámci následujících podkapitol je nejprve nastíněn význam konkrétní kategorie – tematického bloku, dále jsou popsány výsledky analýzy, které byly přiřazeny k jednotlivým skupinám učitelů v jednotlivých životních etapách a jsou porovnány v rámci skupiny.

Nyní zde uvedu ukázkou kódování pro první vytvořené kategorie potřeb dle typologie Maslowa, které byly přiřazované do prvního tematického bloku s názvem Chybějící vyšší/nížší potřeby v současné pracovní situaci, který se vztahuje i k odpovědi na výzkumnou otázku.

5.1 Ukázkou kódování pro vytvoření kategorie

Značná část přepisovaných rozhovorů vykazovala v segmentech textu oblasti, ve kterých se opakovaly chybějící potřeby učitelů na ZŠ z pohledu jejich dosavadní praxe. Každá tato potřeba byla jiná a byla posuzována ve výzkumu individuálně u každého respondenta. Nicméně všechny tyto potřeby (kódy) měly pojící prvky, které pomohly pro výzkum definovat kategorii konkrétní chybějící potřeby.

Abychom si ukázali, jak jsem postupovala při vytváření jednotlivých kategorií, je třeba definovat jednotlivé kódy, které utvoří kategorii ve výzkumné analýze. Celková tabulka kategorizace přiřazených kódů k jednotlivým tematickým blokům je uvedena v přílohách č. 8–12 této diplomové práce. Každá chybějící potřeba, jako je potřeba odpočinku, potřeba spánku, potřeba jídla a pití, potřeba respektu, potřeba vztahová, potřeba lásky,

potřeba seberealizace, byla přiřazována do kategorií potřeb dle Maslowa a dále pak byly tyto kategorie potřeb od všech respondentů zahrnuty do celkové výzkumné kategorie – tematického bloku s názvem Chybějící vyšší/nížší potřeby v současné pracovní situaci, který se vztahuje i k odpovědi na výzkumnou otázku.

V následující tabulce uvádím jednotlivé kódy pro chybějící potřeby učitelů ZŠ, které byly přiřazené do kategorií potřeb dle typologie Maslowa.

Tabulka 3 Ukázka rozřazování kódů pro vytvoření první kategorie

UČITEL/KA	DEFINOVANÉ CHYBĚJÍCÍ POTŘEBY – KÓDY Z POHLEDŮ UČITELŮ/UČITELEK ZŠ
2/Z	potřeba respektu u dětí a rodičů dětí, uznání, potřeba lásky
10/Z	potřeba respektu u dětí
1/PS	potřeba respektu, uznání u dětí, má potom jistotu ve své práci, potřeba řádu, režimu v práci, potřeba lásky
6/PS	potřeba se stihnout najíst, napít, potřeba odpočinku, potřeba respektu, uznání u dětí, potřeba lásky
4/ÚR	potřeba spánku a odpočinku
5/ÚR	potřeba spánku, potřeba respektu a uznání
3/R	potřeba respektu u dětí a kolegů, uznání, potřeba lásky v osobním životě, potřeba být s dětmi a rodiči na jedné vlně
9/R	potřeba sdílení s kolegy
7/D	potřeba odpočinku, potřeba respektu a uznání, potřeba podpory rodiny, potřeba vztahů na pracovišti, to ji posouvá dál
8/D	potřeba vztahů na pracovišti a podpory kolegů, potřeba lásky a podpory od rodiny, potřeba respektu, chce být více „sobec“, věnovat se sama sobě

Zdroj: vlastní

5.2 Chybějící vyšší/nížší potřeby v současné situaci

Tato kategorie ukazuje, jaké lidské potřeby učitelům chybí v jednotlivých životních etapách v jejich současné situaci. Zaměřuje se zejména na jejich chybějící lidské potřeby v jejich pracovním procesu a na potřeby v osobním životě. Jak zmiňuji výše, v přepsaných rozhovorech byly vyhledávány

opakující se kódy, které byly shlukovány, a na jejich základě byly vytvořeny kategorie, např. potřeba lásky, seberealizace, respektu, dle typologie potřeb Maslowa, které byly zařazeny, do mnou a priori vytvořeného tematického bloku.

Maslow, jak je popsáno v teoretické části, mezi nižší potřeby řadí potřeby fyziologické a potřeby bezpečí.²¹⁶ Mezi fyziologické potřeby řadí např. potřebu jídla, pití, spánku, odpočinku, ale dále dodává, že „*je zbytečné vytvářet jakýkoli seznam základních fyziologických potřeb, protože může být velmi dlouhý, dle detailnosti jeho popisu*“.²¹⁷ U potřeb bezpečí zde zařazuje potřebu jistoty, ochrany, struktury, zákona, stálosti, řádu a pořádku atd.²¹⁸

I když v teoretické části uvádím dle teorie Maslowa, že v empirické části budu vycházet z toho, že nižší potřeby jsou u učitelů již saturované²¹⁹, abychom se mohli věnovat potřebám vyšším, u učitelů se nižší potřeby vyskytovaly. Nyní uvedu, jaké nižší potřeby zmiňovali učitelé jako nenaplněné.

Z nižších potřeb dle typologie Maslowa se u učitelů napříč všemi skupinami nejvíce objevovaly **potřeby spánku, odpočinku, klidu, řádu, bezpečí a stability**, ale nevyskytovaly se u všech vybraných skupin. U těch se vyskytovaly potřeby vyšší.

Učitel ze skupiny PS uvedl potřebu jídla a pití – mít dostatek času se v klidu naobědvat. Jak přímo uvedl: „*Já mám naplněné vyšší potřeby svým působením, ale základní potřeby pak jdou stranou. Mám hlad, chci si odpočinout. Já se třeba během výuky dopoledne ani nenapiji vody, mně na to vlastně ani nepřijdou myšlenky pomalu. Dám si jen kafe a pak se divím, že jsem vyčerpaný.*“ (UČ6, 23. 11. 2022) UČ1 ze skupiny PS popisovala, že potřebuje v současné době mít pocit řádu ve své práci, aby se mohla cítit stabilněji ve své

²¹⁶ NAKONEČNÝ, 1997, str. 130.

²¹⁷ MASLOW, 2021, str. 60.

²¹⁸ MASLOW, 2021, str. 62.

²¹⁹ MASLOW, 2021, str. 64–66.

práci. Jak uvedla: „*Je pro mě důležitý režim, že mám takovou stabilitu, jistotu, nějaký rozvrh hodin, nějaký režim, znám ty žáky, znám ty učitele a dodává mi to pocit klidu.*“ (UČ1, 21. 10. 2022)

Maslow uvádí, že „*stejně jako nasycený člověk se necítí hladový, člověk, který je v bezpečí se necítí v ohrožení*“, a dále upozorňuje na „*tendenci člověka vyhledávat bezpečí a stabilitu v běžném upřednostňování všedního oproti nezvyklému, známému, před neznámým.*“²²⁰

V současné době, jak zmiňovala UČ1, potřebuje v rámci svého pracovního procesu běžný režim a stabilitu. Tento popis potřeby lze chápat v rámci potřeby bezpečí, jak ji vystihuje Maslow, u obou shodně.

Skupina učitelů z UR cítí potřebu odpočinku a spánku jako nejvíce důležitou potřebu v současné době. UČ5 sdělila: „*Nyní postrádám spánek, jsem často unavená, protože musím skloubit svou rodinu s prací a jsem v jednom kole. Dříve mi chyběly v jiné škole neukotvené hodnoty, které tam nikdo společně nesdílel s dětmi, tady mi to nechybí.*“ (UČ5, 21. 11. 2022)

UČ4 zmiňovala, že je poslední půl rok pořád unavená. Jak uvedla: „*Mé vlastní dvě děti mi v tomto roce vycházejí na střední školu a do toho připravuji také svůj devátý ročník na střední školu, tak to řeším všude a už je toho na mě hodně, furt bych spala.*“ (UČ4, 13. 11. 2022)

Pro skupinu učitelů D věku je důležitá potřeba podpory, jistoty, stability a bezpečí své rodiny. V tomto se na tom obě respondentky shodly. UČ7 dále zmiňovala potřebu odpočinku, protože se momentálně cítí velmi unavená. Jak uvedla: „*Pořád mě něco v práci láká dělat, je spousta nových aktivit, které chci s dětmi realizovat, chci toho stihnout hodně, chci být mladší.*“ (UČ7, 25. 11. 2022)

U učitelů ze skupiny Z se nižší potřeby jako chybějící nevyskytovaly, objevovaly se u nich potřeby jiné, patřící do vyšších potřeb.

²²⁰ MASLOW, 2021, str. 64–66.

Jak popisuje Maslow, jsou-li fyziologické potřeby i potřeba bezpečí uspokojeny, vynořují se postupně vyšší potřeby a celý již popsáný cyklus postupně nastupujících vyšších potřeb pokračuje, jak je zmíněno v teorii této práce.²²¹

V rámci definovaných **chybějících vyšších potřeb** dle Maslowovy teorie učitelé poukazovali na **potřebu někam patřit, být milován** a velmi často se vyskytovala napříč všemi skupinami učitelů **potřeba úcty a respektu**. Opět byly vytvořené kategorie potřeb z kódů, které byly vyhledávány z přepisovaného textu rozhovoru, shlukovány do kategorií a přiřazovány do tematických bloků k jednotlivým respondentům, viz tabulka pasportizace v příloze č. 2 – č. 6 této práce.

Jiné, vyšší potřeby, které jsou součástí hierarchie vyšších potřeb dle Maslowa, jako je potřeba poznání, potřeba estetiky, potřeba seberealizace a potřeba transcendence – spirituálních potřeb,²²² které jsou zmiňovány v teoretické části dle Maslowovy hierarchie potřeb v této práci²²³, respondenti nezmiňovali jako nenaplněné.

Nyní se podívejme, které skupiny učitelů vykazovaly potřebu respektu a uznání a následně potřebu někam patřit, být milován.

5.2.1 Potřeba respektu a uznání

Z vyšších potřeb, které učitelé popisovali jako chybějící, jsou pro učitele skupiny Z nejvíce charakteristické potřeby respektu a uznání u dětí, a to zejména proto, aby cítili větší jistotu při vystupování před dětmi ve své třídě při vyučování. Tím, že jsou na začátku své kariéry v profesi učitele, potřebují více ujištění a uznání u dětí, jak oba vzájemně potvrdili. Oba učitelé rovněž došli k poznatku, že získávají postupně pocit jistoty s nabytými zkušenostmi, ale jak UČ10 zmiňuje, „*získání jistoty je běh na dlouhou trať*“ (UČ10, 7. 12. 2022)

²²¹ MASLOW, 2021, str. 66.

²²² ŘÍČAN, 2010, str. 111.

²²³ Viz kapitoly 1.2 a 1. 3. v teoretické části.

UČ2 i UČ10 se také shodně vyjádřili, že na začátku jejich profese učitele bylo náročné získat vzhled do různých situací ve škole, do fungování školy, komunikaci s rodiči a řešení kázeňských a administrativních záležitostí a tím cítili velkou nejistotu. UČ2 popisovala: „*Respekt, protože jsem mladá, si musím postupně získávat, nejsem zatím v roli toho, kdo by ho měl mít v tak velké míře, zároveň jsem měla takovou krizi vloni, kdy jsem zvažovala, že odejdu, ale bylo to tím, že jsem nastoupila do první třídy s nadšením a tak po půl roce jsem se cítila téměř vyhořelá, protože jsem do toho dala moc nadšení a ta zpětná vazba nebyla taková, jakou jsem očekávala, zvlášť ze strany rodičů dětí. Takže to mě psychicky ničilo, cítila jsem krizi a pak jsem zvažovala, jestli nebude lepší, když odejdu, jestli to mám zapotřebí, že by vše bylo klidnější.*“ (UČ2, 25. 10. 2022).

Paulík popisuje, že některé životní etapy člověka, které jsou spojeny se zvýšenými nároky, mohou vyústit v krizi. Pokud dojde k překročení mezní hranice, jedná se např. o nástup do zaměstnání, může dojít k ohrožení jedince, jak dále autor vystihuje.²²⁴

Matoušek krizi vysvětluje jako „*stav vážného oslabení adaptačních schopností*“, který jedinec vnímá jako bezmoc se vyrovnat se situací obvyklým způsobem a v obvyklém čase.²²⁵

Skupina učitelů PS kladla důraz na důležitost potřeby respektu a uznání u žáků, které vyučují, a oba se shodují, že respekt chtějí předávat dětem. UČ6 zmínil: „*Mě baví pozorovat, když se k sobě lidé chovají hezky s respektem a láskyplně, tohle chci předávat dětem, hlavně ten respekt.*“ (UČ6, 23. 11. 2022)

UČ5 ze skupiny učitelů z UR z důvodu původní velké nejistoty v roli učitelky nejvýrazněji ze všech dotazovaných učitelů vyzdvihla potřebu

²²⁴ PAULÍK, 2017, str. 97.

²²⁵ MATOUŠEK, 2003, str. 98.

respektu a uznání u kolegů a u dětí, kterého se jí postupně dostává. Jak popisovala: „*Někdy mám pocit, že si o mne někdo z kolegů myslí, že práci nedělám dobře, že dělám chyby, a to mě stresuje, proto mě velmi těší, když mě dokážou pochválit či jiným způsobem ocenit.*“ (UČ5, 21. 11. 2022)

Pro skupinu učitelů D věku je nejtypičtější z vyšších potřeb potřeba respektu ve škole. I když obě shodně uváděly, že již mají velké zkušenosti ve školství, i určitý nadhled, stejně potřebují vědět, že jsou respektované žáky a rodiči. UČ8 uvedla: „*Potřebuji být respektována rodiči i dětmi, opřít se o tu úctu k učitelům i k tomu, že jsem starší učitelka.*“ (UČ8, 14. 12. 2022)

5.2.2 Potřeba přimknutí – láska, být milován

Skupina učitelů PS považuje potřebu lásky za nejtypičtější chybějící vyšší potřebu. Při rozhovoru kladli na tuto potřebu velký důraz. UČ1 uvedla: „*Já nyní nepocítuji lásku, nemám vztah ten partnerský, proto jsou pro mě tak důležité kolegyně, kamarádky. To si myslím, že je důležitá věc, že kdybych měla toho partnera, tak víc se soustředím na něj a nelpím na těch vztazích v práci, dříve jsem tolik kolegyně v práci nevyhledávala, je to vše intenzivnější.*“ (UČ1, 21. 10. 2022) UČ6 popisoval: „*Já mám potřebu nějak usilovat o ideální stav, o tu lásku, kterou nemám tak, jak bych chtěl, necítím to ze sebe zevnitř. Asi bych to mohl pojmenovat jako lásku, kterou chytám, která není úplně naplněná. Zažil jsem v životě lásku, vím, jak to vypadá, lásku pocítuji hlavně k ženě. Duchovní lásku, když to tak můžu říct, vidím v těch pocitech a tam se cítím nyní emočně plochý, dlouho jsem tohle nezažil, když mohu být něčeho součástí nebo to i vidím, třeba film mě dojde a má to na mě tento vliv, když je ponurý film, tak nemám dobrou náladu, když je krásný film, cítím tu vlnu štěstí.*“ (UČ6, 23. 11. 2022).

Frankl popisuje, že stav lásky nás nejenom obohacuje, ale pomáhá nás vést k hodnotným možnostem, které mohou být spatřené jen v lásce.²²⁶ Maslow potřebu lásky vnímá jako absenci osoby, která by nás mohla milovat či o usilování citových vztahů ve skupině, ve které se nacházíme.²²⁷

UČ6 v rámci svého současného rozpoložení mluvil dle mého názoru o spirituální potřebě, o tom, být něčeho součástí, jak popisuje Maslow, „*hlubokého prožití toho, že člověk je součástí většího celku*“.²²⁸ Nebo také o „*překročení každodenní zkušenosti, potřeby vyššího duchovního života*“.²²⁹ Smékal popisuje, že se spiritualitou souvisí i duchovní kultura osobnosti a s tím související sebeutváření člověka a jeho rozvoj.²³⁰

Učitelka ze skupiny R také vnímá ve svém životě silně potřebu lásky v osobním životě. Jak uvedla: „*Ráda bych potkala ještě lásku, spřízněnou duši, když mám fajn dospělé dva kluky a mám z nich nyní velkou radost.*“ (UČ3, 8. 11. 2022)

5.2.3 Potřeba přimknutí – vztahy

Učitel ze skupiny R popisoval v rozhovoru, že mu nyní nejvíce chybí potřeba sdílení s kolegy v pracovním procesu. Jak uvedl: „*Bylo by fajn si vše pravidelně vysvětlovat s kolegy, potkávat se s nimi v práci, aby nedocházelo k nedorozuměním.*“ (UČ9, 9. 1. 2023)

Učitelka ze skupiny UR o chybějících vyšších potřebách nehovořila, zaměřovala se na potřeby nižší, které souvisely s jejím momentálním stavem velké únavy. Jak uváděla: „*Nyní se cítím na vlně profesně i lidsky, mám určité jméno ve škole a byla to náročná cesta si ho zasloužit, cítím se respektována.*“ (UČ4, 13. 11. 2022)

²²⁶ FRANKL, Viktor Emil, *The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy*. 1986. Random House, str.150, ISBN 0394743172.

²²⁷ MASLOW, 2021. str. 66.

²²⁸ ŘÍČAN, 2010, str. 111–112.

²²⁹ NAKONEČNÝ, 1997, str. 130.

²³⁰ SMÉKAL, 2017, str. 18–19.

5.3 Vyšší potřeby: jejich vliv na pracovní proces učitele v rámci konkrétní životní etapy

Tato kategorie je důležitá k pochopení toho, proč lidské potřeby, jejich uvědomění a naplňování, jsou významné v pracovním procesu a jak ovlivňují práci učitelů. Například když má učitel nebo učitelka naplněnou potřebu větší jistoty u svých žáků a kolegů, cítí větší jistotu při vyučování před žáky.

Jako nejtypičtější vyšší potřeby dle typologie Maslowa,²³¹ které působí v pracovním procesu, se u učitelů objevují **potřeba respektu, potřeba přimknutí – vztahů, potřeba seberealizace**, tj. naplnit svůj potenciál, mít smysluplné cíle

V rámci popisu níže, jsou jednotlivé potřeby – kategorie přiřazeny ke konkrétním skupinám učitelů, aby bylo zřejmé, jak jejich identifikovatelné potřeby konkrétně ovlivňují jejich pracovní proces.

5.3.1 Potřeba respektu a její vliv na pracovní proces

Učitelka z UR (UČ5, 21. 11. 2022) popisovala, že potřebuje ujištění, aby si ve své profesi více věřila. Respekt od kolegů je pro ni odměnou a vede ji k větší efektivitě a jistotě v práci s dětmi ve třídě. Učitelku D věku rovněž posouvá potřeba uznání a respektu od dětí a rodičů, jak uvedla: „*Nebojím se tak rozvíjet nové nápady a zapojit se do netradičních projektů, ale potřebuji si věřit, hlavně od rodičů svých dětí potřebuji respekt.*“ (UČ7, 25. 11. 2022)

Také odborníci z Eduzměny, kteří dělali výzkumné šetření na Kutnohorsku, zjistili v rámci mapování potřeb učitelů, že jim chybí větší uznání ze strany rodičů i ze strany širší veřejnosti.²³² O výzkumu se blíže zmiňuji v teoretické části této práce v kap 2.4.

²³¹ŘÍČAN, 2010, str. 112.

²³² ŠULCOVÁ, Magdaléna, Co potřebují učitelé? Uznání a čas na sobě pracovat - Zkola. Homepage - Zkola [online]. Copyright © 2022 (cit. 11. 02. 2023). Dostupné z: <https://www.zkola.cz/co-potrebuji-ucitele-uznani-a-cas-na-sobe-pracovat/>

5.3.2 Potřeba vztahů jejich vliv na pracovní proces

Vyšší potřeby a jejich vliv na pracovní proces u skupiny PS učitelů spočívají v potřebě vztahů na pracovišti, kterou oba učitelé velmi shodně zdůrazňovali při rozhovoru. Díky dobrým vztahům na pracovišti se cítí lépe a bezpečně v pracovním prostředí a to je motivuje k dalším činnostem. Během rozhovoru si UČ1 uvědomila, jak jsou pro ni v současné době důležité vztahy na pracovišti, kterým dříve nepřikládala takový význam. Jak přímo sdělila v rozhovoru: *„Nyní jsou pro mě vztahy v pracovním prostředí velmi důležité, nahrazují mi partnerský život.“* (UČ1, 21. 10. 2022). Také zmiňovala, že v tomto období pocítuje zároveň silné pouto s dětmi ve své třídě, což ji motivuje v její práci. UČ6 si začal během posledního roku více uvědomovat, jak pomoc od kolegů velmi ovlivňuje jeho pracovní činnost. Dříve byl zvyklý pracovat samostatně a sám se dále rozvíjet. Postupně však dospěl k tomu, že spolupráce a vzájemná pomoc jsou pro něj efektivnější: *„Sdílení s kolegy a jejich názory mi usnadňují práci, mám lepší vhled do určitých situací a cítím se díky jejich podpoře lépe v pracovním procesu, dokážu určitě situace s žáky např. lépe vyhodnotit, jsem efektivnější.“* (UČ6, 23. 11. 2022)

Skupina učitelů z UR při otázce na vyšší potřeby a jejich vliv na pracovní proces kladla velký důraz na stávající dobré vztahy na pracovišti, dobrý kolektiv a zázemí kolegů. Tím, že se učitelkám dostává pocitu bezpečí, otevřenosti, respektu, tím dochází k větší efektivitě a jistotě v pracovním prostředí, ale hlavně dochází k větší jistotě při vyučování s žáky.

UČ4 vyzdvihla potřebu kolektivu, vztahy s kolegy jí dodávají klid a pohodu v pracovním procesu, cítí jejich podporu a může být k nim otevřená.

Také učitelé D vnímají vyšší potřeby a jejich vliv na pracovní proces z pozice potřeby dobrých vztahů. UČ8 ze skupiny D věku klade velký důraz hlavně na vztahy rodinné. Tato podpora ovlivňuje její pracovní proces, ve kterém se díky tomu cítí jistější a bezpečně. Jak řekla: *„Doma mám*

obrovské zázemí a díky tomu můžu dát do práce hodně energie, chci mít vše dokonalé a díky podpoře rodiny na to mám čas.“ (UČ8, 14. 12. 2022)

UČ3 z R učitelů vnímá spokojenost díky vztahům v práci, nemá tak v sobě žádné napětí a těší se do práce, jak uváděla: *„Změnila jsem školu dvakrát, ale pak jsem se vrátila s pokorou zase sem zpátky před dvěma lety, protože se mi tady učí nejlíp, ale hrozně mi to pomohlo, protože jsem poznala, že všude je chleba o dvou kůrkách, a že to není nikde úplně jednoduchý, zvláště ty mezilidské vztahy, že fungují všude úplně jinak, že není jednoduché se s lidmi sžít a já mám pocit, že tady sem doma a tím i dobře pracuju, to cítím.“ (UČ3, 8. 11. 2022)*

Stock uvádí, že stabilní, produktivní a příjemný kolektiv, se kterým tráví pracovník každý den mnoho času, je důležitou oporou k dobrému pracovnímu zázemí na pracovišti. Oboustranná podpora a důvěra mají vliv na celkovou stabilitu v pracovním prostředí.²³³ Dále autor říká, že pokud mají lidé pevné zázemí u svých pracovních kolegů a vedení školy, snižuje se nebezpečí syndromu vyhoření a náchylnost ke stresu.²³⁴

5.3.3 Potřeba seberealizace a její vliv na pracovní proces

Skupina Z učitelů vnímá výrazně potřebu seberealizace, která má velký vliv na jejich pracovní proces. Tím, že oba učitelé mají možnost na sobě pracovat a rozvíjet svůj potenciál, tím cítí větší pocit jistoty ve své práci a mohou tak rozvíjet a předávat učivo svým žákům. UČ2 uvedla: *„Seberealizace a kreativita v práci mi přináší uspokojení a díky tomu můžu sledovat pokrok a rozvoj u dětí.“ (UČ2, 25. 10. 2022)* Pozorování pokroku dětí UČ2 dodává pocit jistoty v pracovním procesu. UČ10 uvedl: *„Naplňuje mě možnost dalšího seberozvoje, vzdělávání a práce na sobě samém a tím i předávání hodnot a učiva žákům.“ (UČ10, 7. 12. 2022)*

²³³ STOCK, 2010, str. 37.

²³⁴ STOCK, 2010, str. 85.

Vyšší potřeby a jejich vliv na pracovní proces učitelů ze skupiny R je také v potřebě seberealizace. UČ3 považuje za důležité naslouchat svým vlastním potřebám. Zdůraznila potřebu naučit se být sama se sebou, poznávat svou osobnost, stát si za svými postoji a názory a věnovat se činnostem, které s člověkem rezonují. Dále uvedla, že se cítí jistější s podporou vedení školy, které jí dává velký prostor k seberealizaci. Může realizovat své nápady, tvořit s dětmi, vymýšlet zajímavé projekty. Přímou řečí: „*Cítím se tady hrozně svobodně – jako doma a to mě stále posouvá dál.*“ (UČ3, 8. 11. 2022)

Zde se ukazuje podobnost s Maslowem, který popisuje, že „*seberealizace není soustředění se na sebe, ale naopak, člověk se snadno zaujme pro tvořivou práci nebo pro nějaký nadosobní cíl, ve kterém se realizuje*“.²³⁵

Kreativitu, tvořivost Maslow zohledňuje jako součást potřeby seberealizace. UČ9 ze skupiny R řekl: „*Mám nabízeno od vedení školy se rozvíjet ve své práci a spoustu věcí bych neudělal, kdyby mi s tím nyní nepomohli. Ve své současné osobní náročné situaci jsem rád, že mi v tom je pomáháno a můžu se stále zlepšovat i ve svém oboru. Také na sobě pracuji v rámci komunikace s kolegy, na začátku roku jsem nekomunikoval příliš dobře, nyní se snažím na sobě pracovat i v komunikaci s nimi.*“ (UČ9, 9. 1. 2023)

Učitelé skupiny D věku konstatovali, že díky naplněným potřebám svobodné tvorby, seberealizace, dokážou dělat širokou škálu zajímavých aktivit v pracovním procesu. UČ7 uvedla: „*Díky příležitosti vytvářet výuku dle svých představ se můžu zapojovat s dětmi do velmi zajímavých uměleckých projektů.*“ (UČ7, 25. 11. 2022)

Maslow sebeaktualizující lidi popisuje jako relativně spontánní v chování, ale o to otevřenější v jejich myšlení, přirozenosti, s absencí strojenosti. Tito lidé se cítí svobodnější a nemusí se nutit do chování, jak dále popisuje.²³⁶

²³⁵ ŘÍČAN, 2010, str. 112.

²³⁶ MASLOW, 2021, str. 168–169.

V tomto u potřeby seberealizace spatřuji u učitelů podobnost s Maslowovým popisem sebeaktualizujícího člověka.

V rozhovoru UČ7 uváděla, jak ji díky své vnitřní svobodě a otevřenosti baví objevovat s dětmi nové možnosti, např. v uměleckých projektech, a zároveň ji naplňuje nadšení dětí. V rozhovoru se o tom vyjadřovala velmi bezprostředně a radostně. UČ8 ze skupiny D uvedla: „*Díky tomu, že stále nelením rozvíjet sama sebe, pořád se snažím vzdělávat, i když mi to někdy nejde tak snadno, tak můžu dětem předávat nové poznatky a svobodně jim předávat i hodnoty, a to mě naplňuje.*“ (UČ8, 14. 12. 2022)

Langmeier a Krejčířová uvádějí, že v období životní cesty po šedesátce se v pracovním prostředí objevují odlišné přístupy v pracovním procesu. Někteří lidé prožívají radost ze své práce, výrazná je v této etapě potřeba předávat zkušenosti a učit novou generaci, jak autoři dále zmiňují. Tím si mohou potvrdit hodnotu celého svého dosavadního života. Na druhé straně někteří lidé vnímají práci jako rutinu bez většího uspokojení, v práci nezažívají naplnění.²³⁷ V tomto ohledu spatřuji shodu u obou učitelek důchodového věku s prvním přístupem, který autoři popisovali. V jejich současné etapě je zřejmá velká radost z jejich práce i v ohledu na předávání jejich zkušeností, hodnot a znalostí dětem, i když se často cítí unavené, jak shodně uváděly.

Frank se v pohledu na seberealizaci ztotožňuje s Maslowem a uvádí, že „*seberealizace je možná jen když se odevzdáme nějaké věci nebo nějaké osobě. Když vidíme jen sebe a ztratíme z dohledu onu věc, ztrácíme důvod se realizovat.*“²³⁸

V tom vidím podobnost s prací učitelů s dětmi, kdy se rozvíjí, pracují na sobě, aby své poznatky, hodnoty, zajímavé aktivity předávali dětem a zároveň

²³⁷ LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 193.

²³⁸ FRANKL, LAPIDE, 2011, str. 46–47.

i v sobě samých rozvíjeli svůj potenciál, jako je např. tvořivost či kreativita na uměleckých projektech, čímž se posouvají dále.

5.3.4 Potřeba smysluplnosti práce a její vliv na pracovní proces

Učitelky z UR zmiňovaly důležitost smysluplnosti práce, která je motivuje k lepším výkonům a ovlivňuje jejich pracovní aktivity v současné době. UČ5 popsala: „Nyní nejvíce řeším smysl, naplnění mé práce, před rokem jsem řešila spíše sdílení, chyběla mi větší spolupráce s kolegy, je obohacující, když dětem můžu předat i něco víc, nějakou krásnou myšlenku a to díky svému pocitu smyslu nyní mám.“ (UČ5, 21. 11. 2022)

Frankl píše, že životu dáváme „smysl činností, láskou a utrpením“²³⁹ a dále popisuje, že „smysl se naplňuje tím, když něco děláme, že jednáme, něco tvoříme, tím, že vytváříme např. nějaké dílo“.²⁴⁰ V tom spatřuji podobnost s UČ5, která nyní pocit naplnění pocituje ve své práci, a to ovlivňuje i její postoj k práci a k rozvoji sebe sama.

Vyšší potřeby a jejich vliv na pracovní proces jsou u všech skupin učitelů nejvíce znatelné v rovině vztahové na pracovišti. Dále se zde objevuje vliv potřeby respektu, seberealizace a svobody v jejich vyučovacím procesu, v kreativitě. To dává učitelům možnost předávat svobodně dětem důležité poznatky a hodnoty a zároveň je to obohacuje vědomím smysluplnosti práce a v jejich další tvorbě.

5.4 Spirituální potřeby, jejich vnímání

Tato kategorie ukazuje, jak učitelé rozumějí spirituálním potřebám, jak je vnímají a definují. Pro nikoho ze skupiny učitelů nebyl pojem „spirituální“ či „spirituální potřeby“ neznámý a každý se v rozhovoru snažil popisovat co možná nejdětalněji, co pro něj tento pojem znamená. Většina učitelů se ve své otevřenosti během rozhovoru dokázala „nacítit“ na toto téma a popsat

²³⁹ FRANKL, 2022, str. 36.

²⁴⁰ FRANKL, 2022, str. 55.

své niterné myšlenky, čehož si velmi vážím. Maslow spirituální potřeby staví na vrchol své hierarchie potřeb.²⁴¹

Skupina Z učitelů spirituální potřeby vnímá a pociťuje velmi intenzivně. UČ2 nahlíží na spirituální potřeby ve vztahu k Bohu. Jak zmiňuje: „*Mám Boha, který je vždy při mně a moje víra je stále stejně silná.*“ Víra v Boha je pro UČ2 něco více, dává jí smysl ve všem, co dělá. Jak sama říká: „*Pociťuji lásku k lidem a na každém dokážu najít něco pozitivního, nejsem schopná člověka odsoudit a vždy na něm najdu něco hezkého.*“ (UČ2, 25. 10. 2022)

Martínek spiritualitu popisuje jako to, co odráží náš duchovní život, naši citlivost vůči hodnotám a spojuje ji s působením Ducha svatého.²⁴² Jankovský ji z pozice vertikální spirituality zobrazuje ve vztahu k životu, k Bohu nebo k jiné vyšší moci.²⁴³ V tomto pojetí vidím podobnost s UČ2.

UČ2 v rozhovoru také popisovala, že přítomnost s Bohem vnímá jako pocit „flow“. Uvedla: „*Když jsem v komunitě věřících lidí, které znám, tak mám pocit flow, že jsme spolu všichni uvolnění, trávíme spolu čas, který nějak utíká, nevnímám ho, myslím jen na to, že jsem s těmi lidmi a je mi dobře.*“ (UČ2, 25. 10. 2022)

Smékal podobně jako UČ2 popisuje, že žitá spiritualita sjednocuje všechny části jeho osobnosti, a pokud je „*opravdově žitá*“, jak autor dodává, „*prostupuje celou osobností, všemi okamžiky života.*“²⁴⁴ Autor ji připodobňuje ke stavu „flow“, „*který nás unáší kupředu a vzhůru.*“²⁴⁵

Podobnost s UČ2, která zažívá v komunitě věřících pocit flow, jak uváděla, shledávám i s Maslowem, který popisuje okamžik vrcholného zážitku u umělce, jak je zmíněno v kapitole 1.3.4 v teoretické části této práce. Maslow zde uvádí, že umělci se nacházejí ve svém okamžiku vrcholného tvůrčího

²⁴¹ ŘÍČAN, 2010, str. 152–153.

²⁴² MARTINEK, 2016, str. 162.

²⁴³ JANKOVSKÝ, 2003, str. 215.

²⁴⁴ SMÉKAL, 2017, str. 22.

²⁴⁵ Tamtéž.

zážitku mimo čas a prostor. Nevnímají prostředí kolem sebe a často pak musí zatrást hlavou, aby se ze svého snu probudili a uvědomili si, kde vlastně jsou.²⁴⁶ V těchto vrcholných zážitcích, např. estetického vnímání objektu, milované tváře, jak popisuje Maslow dále, může docházet k silnému prožitku, k hlubokému dojetí, které může přinášet radost, slzy či obojí.²⁴⁷ Člověk je jako „řeka nespoutaná přehradami“,²⁴⁸ jak tento stav Maslow přibližuje.

UČ10 ze skupiny Z učitelů vnímá spiritualitu z jiného pohledu, spiritualitu přirovnává „k silnici, k cestě, která stále někam vede, ze které můžeme sejít, ale můžeme se na ni zase vrátit“. U dětí, jak uvádí, „se vyskytuje více křižovatek, protože mají méně zkušeností.“ Sílu spirituality pocítuje UČ10 „jako moc, která je nad námi“ a on si ji uvědomuje. Spirituální potřeby vnímá „jako potřebu vyrovnanosti a klidu na cestě poznání“. (UČ10, 7. 12. 2022)

Skupina učitelů PS se při vnímání spirituálních potřeb shoduje v prožitku lásky. UČ1 popisuje spiritualitu „jako něco nad námi“, vnímá ji jako „vyšší smysl“. Jak vystihuje: „To, co člověk vyzařuje, tím ovlivňuje lidi kolem sebe.“ (UČ1, 21. 10. 2022) Dále uvedla, že má ráda svou práci a láska k její práci se jí nyní navrácí ve zpětné vazbě od dětí, což ji nyní dělá velmi radostnou v jejím životě. UČ6 o spiritualitě mluvil jako „o nadpřirozenu, o kterém člověk ví, že existuje, ale nedokáže ho popsat“. Jak uvedl: „Každý si ho uvědomuje, ale neumí ho popsat, je to hodně o zvědavosti také a přemýšlení o tom všem, duchovní láska je hodně o pocitech.“ Toho, čeho by chtěl UČ6 v rámci spirituálních potřeb docílit, je čerpání lásky, kterou teď příliš nepocítuje. Jak uvedl: „Cítím radost, ale chtěl bych cítit radost, jako je v zamilovanosti, chtěl bych, abych se takto mohl cítit pořád a mohl z toho čerpat. Potom bych to naučil lidi kolem mě.“ (UČ6, 23. 11. 2022)

²⁴⁶ MASLOW, 2014, str. 136.

²⁴⁷ MASLOW, 2014, str. 161.

²⁴⁸ Tamtéž.

UČ3 ze skupiny R vnímá spiritualitu jako propojení s vesmírem, věří v síly, které nad námi „bdí“ a pomáhají nám. Spirituální potřeby pociťuje „*ve vnímání lásky a podpory, které přijdou zrovna včas, když je nám těžko a dávají nám nějaký význam v životě*“. Jak dále popisovala: „*Snažím se ovlivňovat věci, o kterých vím, že můžu – ale když cítím, že nemůžu – jsem už tak nastavená, že když to pustím – tak se to nějak vyřeší nebo se to ke mně vrátí, to řešení. Aktuálně, když nevím, tak to nechám tak nějak plout do toho vesmíru a věřím v to, v ten vesmír. Nevím, jestli věřím konkrétně v boha, ale věřím v to, že nějaký síly, které tady nad námi bdí, pomáhají nám a určitě jsou – tomu věřím.*“ (UČ3, 8. 11. 2022)

UČ9 je ateista, jak řekl: „*Věřím ve svého syna a jeho názor na mě, aby jednou byl na mě pyšný, že jsem dobrý táta.*“ O spiritualitě trochu přemýšlí až nyní, když má hodně nemocného kamaráda, ale více to již nespecifikoval. (UČ9, 9. 1. 2022)

Skupina učitelů s úplnou rodinou definuje spiritualitu jako přesah. V tomto se shodují. UČ5 vnímá spirituální potřeby z hlediska přístupu nebýt k sobě lhostejní, zajímat se o to, co se kolem děje, přemýšlet o lidech, o životě kolem sebe. Spiritualitu vnímá, jak již bylo uvedeno výše, jako přesah. Uvědomuje si, že může se svými žáky dojít k přesahu. Jak zmínila: „*Když učím, snažím se jít za to učení, nezapomínat za aktivitou vidět něco víc, předat nějakou větší krásnou myšlenku.*“ Přesah popisuje jako to, „*že člověk nemyslí jen na sebe, myslí na lidi a svět kolem sebe. Také se dokáže zastat druhých.*“ Dále uvedla: „*Sama přemýšlím, zda bych to vždy dokázala, i když to hlásám.*“ (UČ5, 21. 11. 2022) UČ5 v rozhovoru ještě sdělila, že klid je pro ni vyjádřením spirituální potřeby.

UČ4 rovněž spiritualitu definuje jako přesah a uvědomuje si, že „*s dětmi může dojít ve výuce k přesahu. V tom učení, jdu i za to učení a je důležité*“, jak popsala, „*nezapomínat vidět za aktivitou něco víc, nějakou větší myšlenku.*“

(UČ4, 13. 11. 2022) Zde je patrná podobnost obou učitelek v pojetí spirituálních potřeb v rámci vyučovacího procesu s dětmi „*dojít ve výuce k přesahu*“.

Učitelé v důchodovém věku mají jiný náhled na spirituální potřeby v rámci své skupiny. UČ8 není věřící, je silná ateistka, rozumově a vědecky zaměřená a zmínila: „*Neberu lidem víru, názory, ale nechci, aby mi bylo něco vnucováno.*“ (UČ8, 14. 12. 2022) Zaměřuje se primárně na vědu, ale respektuje víru ostatních. UČ8 se na otázku týkající se spirituálních potřeb nechtěla příliš odpovídat, toto téma jí není blízké. UČ7 uvedla: „*Vnímám spirituální potřebu jako potřebu navštívit a smyslově vnímat kulturní výstavy či jarmarky, potřebuji jich obejít za den více, abych ji naplnila.*“ Když jsem se jí v rozhovoru zeptala, jak často výstavy navštěvuje, odpověděla: „*Sama najednou vždy poznám, že musím vyrazit, a to pak na nic nečekám a jdu a obejdu například tři výstavy v jeden den, třeba i se svým vnukem.*“ Jak dále popisovala, „*musí toho být hodně v jeden okamžik, musím se úplně nasytit. Vnímáním kultury se odreaguji v duši, pomáhá mi vizualita.*“ (UČ7, 25. 11. 2022)

Říčan popisuje spiritualitu jako umění, přesah běžných starostí, radosti, svobody, tvořivého vzletu.²⁴⁹ Zde je podobnost s UČ7, která spirituální potřebu vnímá skrze umění. Kvasničková zmiňuje, že spiritualita je často ztotožňována s náboženstvím, ale jak dokládá, člověk nemusí být spojován s nějakým konkrétním náboženstvím, oba jevy se mohou propojovat, i když neznamenají totéž.²⁵⁰ V tomto pojetí lze spiritualitu nalézat v prožitcích umění, obrazů a jiných uměleckých zážitcích, s čímž se ztotožňují.

²⁴⁹ ŘÍČAN, 2010, str. 152–153.

²⁵⁰ KVASNIČKOVÁ, Věra. Uspokojování spirituálních potřeb z pohledu pacienta. *Florence* [online]. 4. 7. 2016(7-8), (cit. 29. 01. 2023). Dostupné z: <https://www.florence.cz/casopis/archiv-florence/2016/7/uspokojovani-spiritualnich-potreb-z-pohledu-pacienta/>

Dle Maslowa je nejvýše v hierarchii potřeba transcendence, jíž jsou spirituální potřeby přítomny. „*Vnímá ji jako přesah, hluboký prožitek toho, že člověk je součástí většího celku – lidstva, přírody, Země a nakonec celého vesmíru.*“²⁵¹ V tomto ohledu lze spatřovat podobnost s Maslowem ve vnímání spirituality dotazovanými učiteli, neboť ji také někteří vnímají jako přesah, hluboký prožitek, jako součást celku, který nás obklopuje a jehož jsme součástí. Frankl také pod pojmem transcendence myslí to, co člověka překračuje. Jak uvádí Tavel: „*Někteří nesprávně zaměňují pojem transcendentna u Frankla s pojmem Bůh a tím ho zužují.*“²⁵²

U učitelů lze v rámci rozhovorů spatřovat spiritualitu ve své různosti v popisu Fontany, který ji dle mého názoru přibližuje do roviny, jež je přístupná všem podobám spirituality, kterou učitelé popisovali. Spiritualita je dle něho „*určitý způsob života, pohled na svět, je to způsob, jakým jednáme se svou rodinou, s přáteli, jak přistupujeme ke své práci, je to cesta světla.*“²⁵³

5.5 Potřeba smyslu v současném pracovním procesu

Tato kategorie se zaměřuje na potřebu smyslu, kterou učitelé zmiňovali v rámci svého povolání, a na to, jaký význam hraje potřeba smyslu v jejich pracovním procesu. Frankl uvádí, že se lze dívat na „*konkrétní smysl konkrétní osoby, která je v konkrétní situaci a je s ní konfrontována.*“²⁵⁴ A dále popisuje: „*Smysl je vždy něčím jedinečným a neopakovatelným. Jedinečný, protože ho lze uskutečnit pouze nyní, a protože život se proměňuje v různých situacích a tím i možnost smyslu.*“²⁵⁵ S tímto tvrzením Frankla se ztotožňuji, mám na jedinečnost smyslu stejný náhled.

²⁵¹ ŘÍČAN, 2010, str. 112.

²⁵² TAVEL, 2007, str. 23.

²⁵³ FONTANA, David, In: SMÉKAL, Vladimír, *Psychologie duchovního života*, 2017, str. 24.

²⁵⁴ FRANKL, LAPIDE, 2011, str. 88–89.

²⁵⁵ Tamtéž.

V souladu s tím jsem i přistupovala k respondentům v realizovaném rozhovoru, kteří se ocitají v různých životních etapách a prochází různými konkrétními změnami ve svém životě. Jak dále Frankl konkretizuje: „*Smysl se mění hodinu od hodiny, od člověka k člověku. Nepřerušně. Proto máme uskutečňovat smysl.*“²⁵⁶

Jak často respondenti zmiňovali, tato profese obnáší řadu náročných situací, které musejí pravidelně řešit, a bez smyslu a víry v tuto profesi ji nelze dělat. Skupina učitelů D věku potřebu smyslu definovala jako pracovní poslání, předávání hodnot a poznatků svým žákům, která převažuje nad penězi. UČ8 zmínila: „*Smysluplnost je důležitá vždy, převažuje nad penězi, láska k dětem a jejich růst je mým velkým životním posláním.*“ Dále skupina učitelek D věku zmínila, že pokud by neviděly smysl ve své práci, již by zde nepracovaly a věnovaly se jiným věcem ve svém osobním životě. Jak uvedla UČ8: „*Více bych šila, cestovala a věnovala se rodině a sobě, ale zatím to není na pořadu dne.*“ (UČ8, 14. 12. 2022) UČ7 popsala, že se v současné životní situaci cítí na vrcholu ve své práci. Uvedla: „*Děti nyní nově pracují na uměleckých projektech, je důležité je pro to nadchnout a to mě strašně baví.*“ (UČ7, 25. 11. 2022)

Tavel uvádí, že když lidé vykonávají své zaměstnání, jen aby se zalíbili svým zaměstnavatelům, nebo pracují jen mechanicky, dle norem a neosobně, „*příležitost tvořivého, kreativního naplnění člověka v práci bývá pak často pokřivené, jedinec svou práci vnímá jen jako prostředek k určitému cíli.*“²⁵⁷ UČ8 kreativitu a tvořivé působení vnímá velmi silně v rámci své nynější učitelské profese, tak jako další učitelé.

S tím se ztotožňuje i UČ3 ze skupiny R, která uvedla, že netouží po jiné práci a více peněz nepotřebuje v současné životní situaci, i když je rozvedená

²⁵⁶ Tamtéž.

²⁵⁷ TAVEL, 2007, str. 72.

a žije sama. Popsala, že je pro ni důležitá radostnost v práci, naplňující aktivity s dětmi a pohodoví lidé. Jak uvedla: „*Vše ostatní vždycky nějak dokážu zvládnout, včetně peněžního ohodnocení.*“ Dále řekla: „*Velmi jsem si přála jednu knihu a přišla mi velmi drahá. Mám dva syny, žiji sama nějaký čas a žiji úsporně. Ale ejhle, za nějaký čas jsem knihu dostala. A to jsou ty věci, co se nějak kolem nás dějou, že když si něco hodně přeješ, tak to přijde. Ale nevidím to, jako že potřebuju peníze, ale dívám se na to jako na situaci, kterou chci nějak vyřešit nebo k ní dozraju.*“ (UČ3, 8. 11. 2022)

Skupina Z učitelů se shodla, že potřebu smyslu intenzivně vnímají při práci s dětmi a jejich rozvoji. UČ2 smysl ve své práci vidí v tom, že se děti rozvíjí a ona jako učitelka může vidět ten pokrok a sledovat, jak se posouvají krok za krokem, i když se cítí často nejistá. Jak uvádí: „*Je to skoro takový zázrak, když jsem vloni učila první třídu, tak děti v prosinci ještě nečetly a pak v lednu začaly číst.*“ UČ10 uvedl, že je pro něho důležitá potřeba smyslu, a proto také odešel ze svého minulého zaměstnání a nyní je prvním rokem ve školství. Uvědomil si, „*že rozvoj dětí a předávání hodnot, s přípravou na jejich život je pracovní poslání, které mě v současné situaci naplňuje*“, jak popisoval v rozhovoru. (UČ10, 7. 12. 2022)

Skupina učitelů PS se shodla, že je pro ně důležité, aby děti učení bavilo a dokázali je nadchnout. Také je u nich podobnost, že to takto pocítují poslední dva roky velmi silně a uvědomují si smysluplnost své práce s žáky. Zároveň uvedli, že pokud by přišla zajímavá finanční nabídka, zvažovali by ji a nebáli by se nové výzvy, která by přišla.

UČ2 uvedla, že když se vrátila zpět do vyučovacího procesu do školy po covidové²⁵⁸ situaci v roce 2020, pocítovala v práci pocit vyhoření asi půl

²⁵⁸ Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus-2 (SARS-CoV-2) je správné označení pro nový kmen koronaviru identifikovaný v roce 2019. Způsobuje onemocnění, které se označuje jako COVID-19. Tento virus byl poprvé popsán v roce 2012. Příčinou je postižení plic a akutní selhání ledvin. HUSA, Petr, Co je koronavirus? Klinika infekčních chorob LF MU a FN Brno,

roku a přemýšlela o tom, že z oboru odejde. Jak popisovala: „*Neuměla jsem se znovu nastartovat, práce z domova mi vyhovovala, zvykla jsem si na to. Díky práci na sobě samé a pocitu smysluplnosti práce, kterou jsem si znovu musela uvědomit, jsem v práci zůstala.*“ Dále uvedla: „*Nyní se cítím potřebná a užitečná, ale nebylo to tak vždy.*“ (UČ2, 25. 10. 2022)

Maslow uvádí, že pokud člověk nemá uspokojený pocit, že je užitečný a potřebný, vede to k pocitům slabosti, méněcennosti a bezmoci.²⁵⁹

Tavel v knize *Smysl života podle Frankla* píše, že člověk dokáže překonat různé náročné situace, když si uvědomuje smysl. Když ho vnímá, roste s ním i jeho vnitřní síla a tím posiluje jedince ve zvládnání těžkých situací. Pokud člověk tuto sílu ztrácí, děje se tak, protože již pocit smyslu nepocituje.²⁶⁰

Spilková předkládá, že zkušenosti, které nastaly s celosvětovou koronavirovou krizí, zaměřily důraz na zvládnání výzev života v 21. století. Vyostřily se některé tradiční otázky a upozornily na nové úhly pohledu, jak zmiňuje. Tím, že přišly nečekané změny, jak dále konstatuje, dochází k větší nejistotě a k problémům zvládat náročné situace v rovině osobní, společenské i pracovní.²⁶¹ Tím velmi zesiluje „*důležitost celkové odolnosti člověka a duševního zdraví*“.²⁶² Ve školském systému proto dochází k tomu, jak autorka poznamenává, že je kladen vyšší důraz na to, aby jedinec porozuměl sám sobě, dokázal porozumět svým vlastním emocím a zvládat je, řešil konfliktní situace, komunikoval s respektem k druhým, naslouchal, spolupracoval s druhými.²⁶³

[online] 17. 3. 2020, (cit. 24. 3. 2023). Dostupné z: <https://www.med.muni.cz/aktuality/co-je-to-koronavirus>,

²⁵⁹ MASLOW, 2021, str. 68.

²⁶⁰ TAVEL, 2007, str. 66.

²⁶¹ SPILKOVÁ, Vladimíra. Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*. [online]. 2022, 72(2), 157–184. (cit. 25. 03. 2023). Dostupné z: doi:DOI: 10.14712/23362189.2021.2082, str. 177.

²⁶² Tamtéž.

²⁶³ Tamtéž.

V rámci reakce na článek Spilkové bych k němu chtěla doplnit ještě teorii smyslu dle Frankla, která má dle mého názoru svůj velký význam v učitelském prostředí a přispívá k celkové odolnosti člověka, o které autorka píše. Tato teorie podporuje svým přístupem pochopení, jak zvládnout řešení náročných situací, jak naslouchat sobě samému, svým potřebám a přáním a zároveň i obohacuje Maslowovo vidění potřeb z jiné perspektivy v učitelském prostředí.

UČ6 v rozhovoru také mluvil o covidové situaci a opačně uvedl, že se velmi těšil zpět do školy. Jak řekl: „*Práce je zároveň mým posláním, chci předávat svoje hodnoty a naplňovat smysl práce učitele, být součástí školní výuky, odměnou mi je, když slyším chválu od dětí nebo od mé asistentky, doma učit nebylo to pravé, cítil jsem se osamělý.*“ (UČ6, 23. 11. 2022).

UČ4 ze skupiny učitelů UR sdělila v rozhovoru, že potřebuje ve své práci cítit smysluplnost, pokud by ji necítila, odešla by ze zaměstnání. Dále řekla: „*Děti jsou smyslem mého života. Vztahy s nimi, když za mnou přijdou, svěří se. S každou třídou to mám na této škole stejné, stejně krásné.*“ (UČ4, 13. 11. 2022) Při rozhovoru se u tohoto tématu dojala. Komentovala to tak, že si při rozhovoru uvědomila, že je vlastně nyní hodně spokojená. UČ5 ze skupiny UR také cítí ve své současné pracovní situaci naplnění. Uvedla: „*Nepochybují o něm a to jsem ještě před dvěma lety pochybovala. Pociťuji silnou potřebu předávat nové generaci dobré vzdělání, hodnoty, mluvit pravdu a nemlčet, když se něco děje.*“ (UČ5, 21. 11. 2022) A to, jak zmiňovala, je pro ni nyní tím pravým smyslem. Dále v rozhovoru sdělila, že o jiné práci v současné době nepomýšlí, a také se zmínila, že s finančním ohodnocením je v této práci spokojená.

V potřebě smyslu je patrné, že učitelé své naplnění nacházejí v učitelské profesi, je pro ně velkým stimulem a důležitou složkou jejich života. Rozvíjet sám sebe, přemýšlet o sobě a o tom, co je smysluplné pro ně samotné

ve školním procesu, bylo v rozhovorech od učitelů velmi očividné. Často v rozhovorech zdůrazňovali, že v těžkých životních chvílích jim smysl pomohl znovu najít směr jejich cesty, např. zůstat ve školství i nadále, i když cítili pocit vyhoření či těžké osobní potíže. V tomto ohledu je teorie Frankla dle mého názoru v učitelském prostředí přínosná, protože potřebu smyslu lze objevovat i v těžkých situacích. Díky ní může člověk opět najít sílu překonávat náročné situace v různých životních etapách svého života, což je v pomáhající profesi učitelů velmi podporující.

5.6 Potřeba jako zdroj podpory v současné situaci

Tato kategorie je důležitá k pochopení toho, jaká lidská potřeba je pro učitele důležitá jako zdroj pomoci v jejich současném pracovním procesu. Jak jsem uvedla ve shrnutí výše, učitelé prožívají řadu náročných situací a tato kapitola ozřejmí výzkumnou otázku, která se vztahuje k tomu, jaká lidská potřeba je pro učitele z různých životních etap zdrojem podpory v jejich pracovním procesu. Opět jsem v přepsaných rozhovorech vyhledávala opakující se kódy, které byly shlukovány, a na jejich základě byly vytvořeny kategorie, např. potřeba odpočinku, potřeba vztahů, potřeba respektu, potřeba seberealizace, potřeba spirituální, dle typologie potřeb Maslowa, které byly zařazeny do mnou a priori vytvořeného tematického bloku: Potřeba jako zdroj podpory v současné situaci.

V rámci rozhovorů při dotazu na důležitou potřebu si učitelé hůře představili, jaká potřeba je pro ně zásadní v současné době, spojovali ji většinou se vztahovými potřebami. Otázky v rozhovoru pro tento tematický blok musely být ještě upraveny v souvislosti s náročnou situací či osobními problémy, aby si učitelé dokázali tuto potřebu uvědomit v rámci těchto náročných životních situací.

V rámci nižších potřeb dle typologie Maslowa je v současné době pro skupinu učitelů PS důležitá jako zdroj podpory **potřeba odpočinku**

a spánku, jak oba shodně uvedli. UČ2 sdělovala, že když se dobře vyspí, dokáže věci řešit s větším nadhledem.

Potřeby vyšší dle typologie Maslowa mají zastoupení ve zdroji podpory u učitelů **v potřebě vztahové, v potřebě seberealizace, v potřebě smyslu a v potřebě spirituální.**

5.6.1 Potřeba vztahová

Učitelé se v rámci svých různých náročných situací ve velké míře staví k potřebě vztahové jako k důležitému zdroji pomoci ve své současné pracovní situaci. Jedná se o zázemí vlastní rodiny, kterou preferuje skupina učitelů D. V nemalé míře se jedná také o dobré vztahy na pracovišti, jak uvedla UČ2 ze skupiny Z: „*Hodně mi pomohla podpora kolegů minulý rok, kdy jsem na tom nebyla psychicky vůbec dobře.*“ (UČ2, 25. 10. 2022) Také skupina učitelů z UR cítí shodně jako zdroj pomoci v pracovním procesu potřebu dobrých vztahů na pracovišti, se kterými sdílejí své starosti a názory.

UČ4 popisovala, že když měla před třemi lety v zaměstnání velké problémy pracovní, ke kterým se přidaly i zdravotní potíže, málem odešla ze školy, důvody sdělovat nechtěla.

Paulík problém vysvětluje jako nežádoucí situaci, která jedince ohrožuje a on v současné chvíli nemá adekvátní možnosti, jak ji zvládnout. Problémy, které se neřeší, jak dále autor uvádí, mohou jedinci způsobovat řadu negativních důsledků, např. nemoc.²⁶⁴

UČ4 pomohli velmi kolegové z její práce, a jak uvedla, „*mám je tu stále*“, řekla v rozhovoru. (UČ4, 13. 11. 2022). V současné situaci se cítí celkově velmi dobře, jak dodávala v rozhovoru.

O podporu vedení školy se opírá v rámci svého zdroje potřeby vztahů UČ3 ze skupiny R.

²⁶⁴ PAULÍK, 2017, str. 79.

5.6.2 Potřeba seberealizace

Svou roli v rámci zdroje podpory zde sehrává i seberealizace učitelů. Rymešová a Chomoutová o seberealizovaném člověku píše, že dle Maslowa tento člověk přijímá sebe a ostatní včetně chyb a snaží se na sobě neustále pracovat, oceňuje krásné věci, je tvořivý, má otevřenou mysl.²⁶⁵ Maslow popisuje, že seberealizovaný člověk „*je v jistém smyslu svým vlastním projektem a utváří sám sebe*“.²⁶⁶

Učitelé z UR uváděli jako zdroj podpory v pracovním procesu potřebu seberealizace. UČ5 zmiňovala, že první rok na této škole byl hodně těžký: „*Byla to nová škola, s rodinou jsme řešili nové bydlení, stěhování, pomohlo mi, si více uvědomit sama sebe, byla jsem pořád vystrašená, bolela mě hlava, myslela jsem, že je to nádor, furt jsem vše řešila, vše se mi projevuje tělesně. Pak jsem šla více do sebe, uvědomila jsem si, že hlava mě bolí ze zablokovaného krku, a tak to jde dál, pracuji na sobě, medituji, věci se snažím chápat více do hloubky, pojmenovávat je.*“ (UČ5, 21. 11. 2022)

UČ3 ze skupiny R také popisovala, že je pro ni důležitým zdrojem pomoci seberealizace a to, že se cítí svobodně. Uvedla: „*Vyřešila jsem své osobní krize, nyní jsem se stabilizovala v osobním životě, také jsem zkusila práci jinde, což jsem si vlastně přála, a to vše mě vytvarovalo do toho, že jsem si uvědomila, o co mi jde, co chci a nechci.*“ (UČ3, 8. 11. 2022)

Langmeier a Krejčířová popisují životní období druhého dechu od 40 do 50 let věku jako životní fázi nejzákladnějších krizí. Hlavní charakteristikou, jak uvádějí, je otázka vlastní identity, vyskytující se problémy v manželství, myšlenky vztahující se k odchodu dětí z domova, nespokojenost s vlastními výsledky v zaměstnání, dochází k bilancování, hodnotí se správná řešení ve výběru zaměstnání, životního partnera, ve výchově dětí, tedy životních cílů,

²⁶⁵ RYMEŠOVÁ, CHAMOUTOVÁ, 2001, str. 105.

²⁶⁶ MASLOW, 2017, str. 19.

kteřé byly dosaženy. K bilancování dochází opakovaně vlivem různých životních situací, mezi něž patří různé vlastní zdravotní problémy, rodinné, problémy přátel či vrstevníků.²⁶⁷ UČ3 v tomto období také často bilancuje a nyní je konečně vyrovnanější, jak sdělila. V rozhovoru se velmi shodoval popis UČ3 s popisem etapy životního dechu od Langmeiera a Krejčířové.²⁶⁸

5.6.3 Potřeba smyslu

U učitelů se také objevila potřeba smyslu, která se vyskytuje v předešlé kapitole 4.1.2 a stává se současně v této kapitole důležitou potřebou pro zdroj podpory učitelů v pracovním procesu.

Frank ji hodnotí jako důvod pro život a popisuje, že jsou přítomné tři možnosti, jak nalézt smysl. Potřebu smyslu popisuje za prvé jako „*když něco děláme, něco tvoříme*, za druhé, *když něco prožíváme, když milujeme, tedy něco světu dáváme a něco si z něj bereme* a za třetí, *když se vše zhorší, rozpadá, když nějakou situaci nemůžeme změnit, potom je to jen na nás, jak tuto životní situaci pojmem, jak ji proměníme v sílu.*“²⁶⁹

Skupina učitelů D věku představila jako další zdroj pomoci smysluplnost jejich práce. Potřeba potřebnosti a užitečnosti v této profesi. Tuto potřebu shodně uváděla i skupina Z učitelů. UČ2 uvedla: „*V rámci vyhoření, které jsem měla minulý rok, mi pomáhalo, že vidím smysl ve své práci, nerada se vzdávám, v zaměstnání jsem zůstala.*“ (UČ2, 25. 10. 2022)

Učitelé, kteří popisovali potřebu smyslu, jsou si vědomi své síly, jak popisovali v rozhovorech. Díky tomu dokážou lépe reagovat na náročné situace, popisovali dále. V tom vidím podobnost s Franklem a jeho možnou volbou, jak přistupovat k náročným situacím a jejich řešení.

²⁶⁷ LANGMEIER, 2006, str. 168.

²⁶⁸ Tamtéž.

²⁶⁹ FRANKL, LAPIDE, 2011, str. 77.

5.6.4 Potřeba spirituální

UČ2 ze skupiny Z popisovala, že když měla minulý rok ve škole krizi, nebyla na ni sama, jak říkala: „*Otáčím se k Bohu, pomáhá mi.*“ (UČ2, 25. 10. 2022). Smékal uvádí, že spiritualita z „*pohledu života víry, je tím, co ožívuje, oduševňuje život věřícího a pobízí ho k prohloubení a zdokonalení toho, co víra v dnešním světě nabízí*“.²⁷⁰ V tomto UČ2 vnímá podobně význam spirituality pro člověka, jak ji popisuje Smékal.

Ve své studii Suchánková a Matušů zmiňují, že spiritualita pozitivně ovlivňuje jedince a jeho mezilidské vztahy.²⁷¹ Smékal považuje spirituální dimenzi za zcela zásadní pro naši celkovou harmonii v každodenním životě naší existence.²⁷² Také Sartori ve své publikaci uvádí, že spiritualita v rámci péče o individuální duchovní potřeby je velmi potřebná.²⁷³

5.7 Náročné životní situace – jejich charakteristika dle konkrétního učitele na ZŠ

Tato kategorie popisuje, jaké náročné situace provází učitele z jednotlivých skupin a jejich životní etapy na konkrétní základní škole. Je zde zodpovězena výzkumná otázka, jaké náročné situace učitelé řeší a co považují za náročnou situaci v pracovním prostředí.

Frankl upozorňuje na nepostradatelnost, nezaměnitelnost a jedinečnost osobnosti člověka v pracovním procesu jedince a dále konstatuje, že velmi

²⁷⁰ SMÉKAL, 2017, str. 20.

²⁷¹ SUCHÁNKOVÁ, MATUŠŮ, *Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol*. 2020. [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/346866261_Spiritualita_pedagogu_tradicnich_a_alternativnich_skol, [cit. 25. 03. 2023], str. 31.

²⁷² SMÉKAL, 2017, str. 5.

²⁷³ SARTORI, Spirituality 1: should spiritual and religious beliefs be part of patient care? NursingTimes.net [online]. [cit. 25. 02. 2023]. Dostupné z: <http://www.nursingtimes.net/nursing-practice/clinical-zones/management/spirituality-1-should-spiritual-and-religious-beliefs-be-part-of-patient-care/5017359.article>

záleží na tom, jaká osobnost vykonává určitou práci a jakým způsobem ji vykonává.²⁷⁴

Tato jedinečnost se objevuje i v řešení náročných situací u učitelů v jejich pracovním procesu, které jsou u každého člověka jiné, jinak prožívané, a i způsob jejich zvládnutí může mít různé možnosti řešení. Záleží pouze na naší schopnosti vypořádat se s každodenní zátěží a dalšími okolnostmi. Obecně ale platí, že ohroženou skupinou jsou tzv. pomáhající profese, mezi něž patří například zdravotníci, sociální pracovníci, ošetrovatelé, učitelé, kteří se zaměřují na pomoc druhým.²⁷⁵

UČ2 ze skupiny Z zmiňovala, že pro ni byla náročnou situací minulý rok komunikace s rodiči. Sdělovala, že od nich očekávala díky svému zápalu do práce a snaze o co nejlepší práci pozitivnější reakce. Jak zmínila: „*Najednou ze mě začalo vše odcházet, neměla jsem sílu a radost učit, dala jsem do toho vše a odezva žádná nebyla, byla jsem vyhořelá.*“ (UČ2, 25. 10. 2022).

Paulík dle Frankla poukazuje na to, že lidé, kteří ztratí smysl, víru, naději v budoucnost, častěji upadají do beznaděje, pasivity a dochází u nich i k tělesnému a duševnímu strádání.²⁷⁶

Frankl uvádí, že člověk hledá smysl života nejen v pozitivních, ale i ve velmi těžkých situacích, např. v životních zklamáních, ztrátách, nemoci.²⁷⁷ Je potřeba jedinci pomáhat v řešení těchto situací, jak dle Frankla popisuje Plamínek.²⁷⁸

Její kolega ze Z učitelů jako náročnou situaci vnímá nespravedlnost. Jak v rozhovoru popisoval: „*Když je někdo šikanovaný nebo má kázeňské*

²⁷⁴ FRANKL, 1986, str. 118.

²⁷⁵ ČAPEK, PŘÍKAZSKÁ, ŠMEJKAL, 2018, str. 17.

²⁷⁶ PAULÍK, 2017, str. 220.

²⁷⁷ FRANKL, 2016, str. 30.

²⁷⁸ PLAMÍNEK, 2016, str. 237.

přestupky, chci, aby se to hned řešilo, není mi příjemné, kdybych měl jen vnímat, že se to někde někomu děje ve třídě.“ (UČ10, 7. 12. 2022)

UČ10 uvedl, že se snaží být spravedlivý a naslouchat dětem, v rozhovoru vypovídal na základě svých vlastních zkušeností ze základní školy, kde byl šikanován.

UČ5 ze skupiny UR popisovala náročnou situaci *„jako pocit stresu, že něco nechápu a bojím se, že udělám chybu“*. Zmiňovala: *„Nyní si už netahám práci domů.“* (UČ5, 21. 11. 2022) Dále uvedla, že již dokáže oddělovat soukromé záležitosti od pracovních, nestresuje se tím doma.

Stock popisuje rostoucí emocionální náročnost v pomáhajících profesích, jež vyžaduje vyšší stupeň sociálních a emocionálních kompetencí, které vznikají v důsledku sociálních změn. Také upozorňuje na důležitost vyváženého pracovního a soukromého života z hlediska náročnosti této profese, neboť vyváženost přispívá k celkové regeneraci organismu.²⁷⁹

Stres ve školství a následně syndrom vyhoření jsou závažnými společenskými jevy a nejčastějšími příčinami selhání pedagoga a jeho duševního zdraví, jak popisuje autorka Švamberg Šauerová.²⁸⁰

V současné době má UČ5 lepší vnitřní stabilitu, jak uváděla: *„Už se chráním a mám hranici, jak se sebou pracovat, mám zkušenosti, pokročila jsem, byla jsem ještě před rokem velmi nejistá, nyní je to lepší, pracuji na sobě.“* (UČ5, 21. 11. 2022)

UČ4 ze skupiny UR za náročnou situaci považuje to, když musí dělat něco, v čem nevidí smysl. *„Nechci dělat práci, která mě stojí čas a úsilí a nevím co je jejím smyslem, kvůli tomu bych i dokázala odejít z práce, uvedla.“* (UČ4, 13. 11. 2022)

²⁷⁹ STOCK, 2010, str. 83.

²⁸⁰ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, 2018, str. 22.

Křivohlavý nahlíží v učitelské profesi na potřebu smyslu jako na „*potřebu věřit, že náš život je smysluplný*“. Autor o ní dále píše jako o „*potřebě, vidět věci jako užitečné, důležité či v určitém smyslu i hrdinné*“.²⁸¹

Člověk ve svém průběhu života musí být připraven změnit směr své smysluplnosti a někdy, jak uvádí Frankl, i velmi zásadně.²⁸² UČ4 potřebu smyslu ve svém povolání cítí velmi silně a v tomto je vidět shoda s Franklem, který také uvádí, že někdy je důležité směr své cesty i zásadně změnit, pokud by zde člověk nenalézal smysl.

UČ3 ze skupiny R zmiňovala, že je pro ni nesnadná situace, když má náročnou třídu. Jak řekla: „*Já mám nyní hodně náročnou třídu, jsou tam děti s různými obtížemi, mám vlastně dvě asistentky ve třídě a pro mě je to hrozně náročný. V rámci náročné situace, je tam také ten čas a už jsem třeba fakt vyčerpaná a už jenom vymyslet tu činnost a potom ještě musíš vymyslet čtyři další postupy pro děti s poruchami učení – tak tohle je náročný. A ty přípravy jsou nejhorší.*“ (UČ3, 8. 11. 2022)

Její kolega UČ9 ze skupiny R popisoval náročnou situaci v rámci komunikace s rodiči. Některé situace charakterizoval jako konfliktní. Jak uváděl: „*Je to velmi náročné komunikovat s některými rodiči, chtěl bych, abychom společně dokázali najít kompromis, ale mám někdy pocit, že to nejde, že kompromis nechtějí.*“ (UČ9, 9. 1. 2023)

Paulík konflikt obecně popisuje jako „*střet dvou protikladných sil, vzájemně neslučitelných zájmů, cílů, názorů*“.²⁸³ Konflikty, které se dějí mezi lidmi, popisuje autor jako interpersonální, např. se jedná o konflikty názorů, představ, postojů, zájmů. Jak dále autor uvádí, konflikty mohou přinést změnu, odstranit např. příčiny sporu, zlepšit vztahy. Na druhé straně mohou konfliktní situace

²⁸¹ KŘIVOHLAVÝ, 2012, str. 13.

²⁸² FRANKL, 2022, str. 55.

²⁸³ PAULÍK, 2017, str. 80.

vztahy v důsledku jejich neřešení narušit, zhoršit a tím i komunikaci mezi lidmi, kteří se ocitají ve střetu názorů, cílů a zájmů.²⁸⁴

UČ7 D věku za náročnou situaci považuje neukázněné chování dětí. Hlavně zmiňovala, „*když jsou děti drzé a neumí říkat pravdu*“. Dále uvedla: „*Toto mě velmi vyčerpává.*“ (UČ7 – 25. 11. 2022)

Průcha poukazuje na to, že především u učitelů na základní škole psychická zátěž v současnosti velmi stoupá a jako prvotní zatěžující faktor uvádí zvyšující se nekázeň a agresivitu žáků ve škole.²⁸⁵

Pro UČ8 D věku je náročnou situací časové a pracovní přetížení. Uváděla: „*Chci mít vše perfektní a pak si neumím kolikrát uvědomit, kolik mi určité přípravy na výuku stojí času a sil.*“ (UČ8, 14. 12. 2022)

Stock zmiňuje, že v momentě, kdy naše nároky na sebe samé překročí míru toho, co dokážeme zvládnout, zažíváme nadměrné zatížení.²⁸⁶

Vágnerová popisuje, že „*náročná situace u daného jedince vyvolává stav nadměrného zatížení, které souvisí i s jeho úbytkem uspokojení, ohrožující jeho celkovou tělesnou i duševní pohodu*“.²⁸⁷

Tato kapitola se věnovala popisu náročných situací, které učitelé v rozhovorech uváděli. Jedná se např. o různé krizové situace, kázeňské problémy s dětmi, komunikační problémy s rodiči a další. Také učitelé se vystavují nadměrnému zatížení, které může ohrozit jejich tělesnou i duševní pohodu, o čemž píše Vágnerová, jak je uvedeno výše. Náročné situace popisovali učitelé v rozhovorech velmi otevřeně a někteří i velmi emotivně.

5.8 Potřeba zázemí v pracovním prostředí učitelů

V přepisovaných textech rozhovorů se opakovaly kódy, které souvisely v rámci chybějících potřeb s potřebou nové místnosti ve škole, která

²⁸⁴ Tamtéž.

²⁸⁵ PRŮCHA, 2006, str. 142–143.

²⁸⁶ STOCK, 2010, str. 33.

²⁸⁷ VÁGNEROVÁ, 2004, str. 265.

by sloužila jako zázemí a relaxační či odpočinková místnost pro učitele, jak většina z nich zmiňovala. Opakující se kódy jsou uvedené v tabulce kategorizace v příloze č. 8 - č.12 této práce. Někteří učitelé tuto místnost popisovali jako místnost pro diskuse, setkávání, relaxaci, jako knihovnu se zázemím či s filmovým klubem.

Vznikla tak nová, sedmá kategorie, kterou jsem pojmenovala: Potřeba zázemí v pracovním prostředí učitelů

Učitelka ze skupiny Z zmiňovala, že by ve škole uvítala místnost, kde by se mohli v tichu učitelé potkávat, „*relaxovat s polštáři*“. Jak uvedla: „*Docela ráda mám uspořádanost v místnosti, nemusí to být perfekcionisticky, ale mám ráda, když jsou věci na svém místě a když to místo působí hezky, příjemně, jsou tam příjemné barvy, není to tam přeplácené, takže mi na tom asi také záleží.*“ (UČ2, 25. 10. 2022).

UČ10 ze skupiny Z se vyjádřil, že by bylo velmi obohacující, kdyby ve škole byla místnost, kde by se učitelé mohli vzájemně potkávat a diskutovat. Uvedl: „*Dopoledne by tam chodili učitelé s dětmi, probíhali by zde prezentace a diskuse a odpoledne by tam chodili učitelé, odpočívali před odpoledním vyučováním, před poradou či školením, ale klidně jen diskutovali.*“ (UČ10, 7. 12. 2022)

Učitelka ze skupiny R by ve školním prostředí velmi přivítala také zázemí klidné místnosti pro učitele a dále to upřesnila: „*Meditační místnost by byla krásná – ticho, nějaký houpačky by v tom mohly být nebo válečky (takové ty fatboye), teď ta muzika lehká jenom jako kulisa – to by bylo krásný.*“ (UČ3, 8. 11. 2022) UČ4 ze skupiny UR uváděla v rozhovoru potřebu velké místnosti ve školním prostředí, která by byla příjemně vybavená, a učitelé by se tam mohli potkávat. Také UČ9, ze skupiny R zmiňoval v rozhovoru, že by ve škole velmi uvítal příjemně vybavenou místnost, kde mi probíhalo sdílení různých informací mezi kolegy a vedením školy.

UČ5 ze skupiny UR vystihovala velmi detailně popis místnosti, která by pro ni, jak zmiňovala, měla ve škole své velké opodstatnění: „*Relaxační místnost by měla být odhlučněná s možností pustit si hudbu, dále by zde měl být gauč, polštáře, sedací vaky, deka, uklidňující nebo povzbuzující literatura, meditační hudební nástroje, výtvarné potřeby a papíry, kávovar a také by nebylo špatné, kdybychom zde měli občas i masáž.*“ (UČ5, 21. 11. 2022)

Učitelka ze skupiny PS popisovala pro potřebu učitelů místnost, která by byla tmavá a uklidňující: „*Hrála by zde uklidňující hudba nebo by zde byla místnost jako kino – TV a seriály komediální by zde šlo pouštět, popcorn by zde byl. Jinak by zde ale bylo ticho, zákaz mluvení při tom.*“ (UČ1, 21. 10. 2022).

Jiný pohled zaujaly učitelky ze skupiny D, které by uvítaly ve školním prostředí místnost podobnou knihovně, která by byla zdrojem klidného zázemí se spoustou knih uvnitř. UČ7 uvedla: „*Místnost by se dala využít i na povídání o filmech, šlo by o tzv. filmový klub.*“ (UČ7 – 25. 11. 2022)

Kolegyně UČ8 popisovala, že místnost ve škole by mohla být „*jako knihovna, kde by probíhaly besedy, byly by zde počítače a káva, byla by místem setkávání pro děti i učitele*“ (UČ 8, 14. 12. 2022)

Čapek, Příkazská, Šmejkal, uvádějí, že pracovní prostředí je třeba upravovat tak, aby „*dokázalo působit na lidské smysly a také na jednání, myšlení a city zaměstnanců*“.²⁸⁸ Správně zvolené pracovního prostředí, jak popisují autoři, klade důraz na poznávání potřeb a požadavků člověka a také na zjišťování jeho vlivu na práci a zdraví člověka. Pro některé činnosti je vhodnější klid, ale i individuální prostředí, tepelná pohoda, pohodlné sezení, estetika, míra hluku a další. To vše má vliv nejenom na kvalitu lidské práce, ale i na společenský rozvoj člověka a kultivaci jeho schopností.²⁸⁹

²⁸⁸ ČAPEK, PŘÍKAZSKÁ, ŠMEJKAL, 2018, str. 130–131

²⁸⁹ Tamtéž.

V tomto ohledu, když učitelé popisovali představu místnosti ve školním prostředí, je patrné, že mají potřebu být pospolu se skupinou svých kolegů, potkávat se s nimi, ale zároveň mít i své místo ve škole, kam se mohou uchýlit, odpočívat, mít klid a pocit zázemí. Z toho, že učitelé byli v rozhovorech velmi sdílní i ve svých vnitřních pocitech, o čemž jsem již psala v kapitole o spirituálních potřebách v empirické části, je zřejmé, že by místo v tichém prostředí využívali i pro svou vlastní vnitřní stabilitu. Nově vzniklá kategorie může sloužit také jako podnět pro vedení školy ke zpříjemnění a zkvalitnění práce učitelů a jejich wellbeingu.²⁹⁰

²⁹⁰ Jsou různé definice wellbeingu. Je možné ji průřezově vysvětlit jako stav, kdy „se cítíme dobře a dobře fungujeme“. Definice wellbeingu ve školním prostředí zohledňuje, jak vytváření podmínek pro wellbeing, tak rozvoj znalostí, dovedností, např. jak si lépe udržovat tělesné a duševní zdraví. Srb, Felcmanová, Pýchová, Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření, 2021, dostupné z: *Úvod – Partnerství 2030* [online]. Copyright © (cit. 26. 03. 2023). Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2021/10/Zaverecna_publikace_Partnerstvi_1rok_2021_modra.pdf

6 Diskuse

Přínos výzkumu a celé práce spatřuji hlavně v těchto bodech:

- nové poznatky v oblasti mapování vyšších lidských potřeb u učitelů na ZŠ v rámci jejich konkrétních životních etap a srovnání těchto konkrétních skupin mezi sebou
- náhled učitelů ZŠ na své vyšší potřeby a způsob jejich definování, význam a naplňování těchto potřeb
- způsob, jak učitelé nahlíží na své spirituální potřeby
- užitečné informace pro vedení školy, které může na zjištěné informace reagovat a využít je v rámci zkvalitňování, motivace a spokojenosti učitelů na základní škole
- užitečné informace a poznatky pro další základní školy

V rámci rozhovorů s učiteli jsem předpokládala v souladu s Maslowem,²⁹¹ že dle teorie potřeb mají učitelé nižší potřeby saturované, aby mohli dosáhnout potřeb vyšších. Ač se učitelům někdy nedostává jídlo, spánek, pocit bezpečí, tedy nemají naplněné tradiční nižší potřeby, přesto mají naplněné nebo pocít'ují potřeby vyšší.

V rozporu s Maslowovou teorií potřeb jsem zaznamenala, že učitel nepotřebuje mít nejdříve uspokojené nižší potřeby, aby dosáhl naplnění potřeb vyšších. Zároveň zde vidím spojitost s teorií Viktora Frankla²⁹², která je rovněž popsána v teoretické části této diplomové práce a poukazuje právě na tu skutečnost, že nemusí být nejprve naplněné nižší lidské potřeby, abychom dosáhli potřeb vyšších. Někteří učitelé, i když pocít'ují hlad, žízeň nebo únavu, vyšší potřeby i přes nedostatek základních lidských potřeb pocít'ují.

První výzkumná otázka se zabývala tím, jaké vyšší potřeby učitelé mají na ZŠ. V rámci definovaných chybějících vyšších potřeb dle Maslowovy teorie

²⁹¹ MASLOW, 2021, str. 60.

²⁹² PAULÍK, 2017, str. 220.

učitelé poukazovali na potřebu někam patřit, být milován a velmi často se vyskytovala napříč všemi skupinami učitelů potřeba úcty a respektu. Mezi důležité vyšší potřeby, které mají vliv na pracovní výkon, většina učitelů řadí potřebu respektu, vztahů, seberealizace, tj. naplnit svůj potenciál, mít smysluplné cíle. Potřeby vyšší dle typologie Maslowa mají ve zdroji podpory u učitelů nejvíce zastoupení v potřebě vztahové, v potřebě seberealizace, v potřebě smyslu a v potřebě spirituální.

Druhá výzkumná otázka zjišťovala, jak učitelé na ZŠ rozumějí vyšším potřebám a jak je definují. V rámci rozhovorů nebylo nezbytné, abych dotazované učitele k pojmenování jednotlivých lidských potřeb nasměrovala, učitelé svoje potřeby popisovali velmi konkrétním způsobem a dokázali jasně odpovědět na danou otázku. Učitelé sami totiž překvapivě vyšší potřeby charakterizovali jako respekt, o kterém se vyjadřovali v různých souvislostech, a velmi popisně ho někteří vystihovali, někdo ho popisoval jako pochvalu či ocenění. Dále pak mluvili o lásce ve smyslu k dětem, ale zároveň i o chybějící lásce partnerské. Dokázali pojmenovávat a vyjadřovat potřeby smyslu a seberealizace, dokázali v rámci potřeby seberealizace mluvit o kreativitě, tvorbě, o umění a také popisovat svůj vlastní rozvoj a naplnění. Velmi detailně učitelé hovořili o spirituálních potřebách, bylo znatelné, že tato rovina rozhovoru je velmi zaujala, a věnovali jí v rozhovorech dostatek času a přemýšlení.

Ve třetí výzkumné otázce bylo zjišťováno, které konkrétní potřeby učitelé identifikují jako důležité a jak ovlivňují řešení jejich náročných situací. Často potřebují učitelé vnímat respekt, pokud ho nemají, cítí se nejistí při vyučování i při řešení nenadálých situací ve výuce. Zároveň bylo pro mě zajímavé zjištění, že potřeba respektu je u každého zaměřena jinak. Někdo pocítuje potřebu respektu a uznání spíše u žáků, které vyučuje, někdo u svých kolegů, aby se cítil bezpečněji v tom, co dělá, někteří chtějí mít respekt u rodičů svých

žáků. Učitelky důchodového věku kladly potřebu uznání a respektu i od svých vlastních rodin.

Z rozhovorů vyplynulo, že ač učitelé zmiňovali občasné nenaplňování nižších potřeb, nepocítovali, že by tento fakt ovlivňoval průběh vyučovacího procesu a nasazení učitele v pracovním procesu. Učitelé vyjadřovali potřebu vztahů na pracovišti, s kolegy, s vedením školy i s dětmi. Naplnění této potřeby jim umožňuje lépe zvládat náročné situace – mají podporu kolegů v rámci sdílení a mají pocit, že na řešení situace nejsou sami. Často učitelé došli při zamýšlení se nad řešením náročných situací k potřebě individuální konzultace, kterou by mohly využít ke konzultování o sobě samém a o současných potřebách v pracovním procesu.

V rámci čtvrté výzkumné otázky jsem zjišťovala, jak učitelé popisují spirituální potřeby. Většina učitelů dokázala otevřeně svoje spirituální potřeby definovat a popsat své vlastní vnímání spirituality, co pro ně tento pojem znamená. Předpokládala jsem však, že respondenti budou stručnější ve svých odpovědích, pasivnější a že nebudou chtít odkrývat své niterné pocity v rámci spirituálních potřeb vzhledem k předchozímu pracovnímu nasazení a únavě po vyučování, kdy rozhovory většinou probíhaly.

Spiritualitu učitelé popisovali jako přesah, jako rovinu křížovatek či konkrétně jako Boha, který stále stojí při člověku. Dále ji vnímali jako potřebu vyrovnanosti a klidu na cestě k poznání a někteří učitelé kladli velký důraz na prožitek lásky v rámci spirituality. Jedna učitelka důchodového věku nazírá na spiritualitu z odlišného pohledu, vnímá spirituální potřebu jako potřebu navštívit a smyslově vnímat kulturní výstavy či jarmarky a dosáhnout tak duchovního naplnění. Pouze dva učitelé ze všech dotazovaných toto téma nechtěli rozebírat, inklinují k větší racionalitě a nezabývají se ani vírou, ani spirituálními potřebami.

Učitelé v souvislosti se spiritualitou uváděli, že v rámci svých niterných zážitků dokážou v rámci spirituality zažívat okamžiky štěstí a uvolnění. UČ2 ze skupiny Z učitelů v rozhovoru uvedla, že přítomnost s Bohem vnímá jako pocit „flow“. Popisovala: „*Když jsem v komunitě věřících lidí, které znám, tak mám pocit flow, že jsme spolu všichni uvolnění, trávíme spolu čas, který nějak utíká, nevnímám ho, myslím jen na to, že jsem s těmi lidmi a je mi dobře.*“²⁹³ V tomto jsem shledala podobnost s Maslowem a jeho popisem vrcholného zážitku, který také v člověku může probouzet silný „*prožitek hluboké dojetí, přinášející radost, slzy či obojí*“, jak píše Maslow.²⁹⁴

Také UČ1 ze skupiny PS učitelů popisovala, že zažívá velké okamžiky štěstí a radosti, když se dětem povede určitá činnost a ona je její součástí. Skupina učitelů PS se shodovala v prožitku lásky ve vnímání spirituálních potřeb. UČ7 ze skupiny D zmiňovala, že pocit štěstí a radosti pociťuje v rámci spirituality, když navštěvuje kulturní výstavy. Popisovala: „*Vnímáním kultury se odreaguji v duši, pomáhá mi vizualita.*“²⁹⁵ Také zde je patrná důležitost spirituální potřeby a její působení na prožitek člověka.

Respondenti často zmiňovali, že naplněná spirituální potřeba jim napomáhá k pocitu klidu, podpory, lásky či, jak zmiňovala UČ7, k „*odreagování duše.*“²⁹⁶ Jak uvedla UČ3 ze skupiny R: „*Spirituální potřeby pociťuji ve vnímání lásky a podpory, které přijdou zrovna včas, když je nám těžko a dávají nám nějaký význam v životě.*“²⁹⁷ Zároveň bylo velmi zajímavé, jak pociťují spirituální dimenzi učitelky ze skupiny UR. Obě se shodly, že spiritualitu vnímají jako přesah, ale zároveň si uvědomují, že s dětmi chtějí ve výuce

²⁹³ Viz kap. 5.4, UČ2 – 25. 10. 2022.

²⁹⁴ Viz MASLOW, 2014, str. 161.

²⁹⁵ Viz kap. 5.4, UČ7 – 25. 11. 2022.

²⁹⁶ Viz kap. 5.4, UČ7 – 25. 11. 2022.

²⁹⁷ Viz kap 5.4, UČ3 – 8. 11. 2022.

„dojít k přesahu“. Jak uvedla UČ4: „*V tom učení, jdu i za to učení a je důležité nezapomínat vidět za aktivitou něco víc, nějakou větší myšlenku.*“²⁹⁸

Zajímavé zjištění bylo, že učitele téma spirituality zaujalo. Chtěli si o něm více povídat, mluvili velmi otevřeně a v rozhovoru se spiritualitě věnovali nejdelsí dobu. Učitelé se dokázali niterně napojit na své osobní prožitky, přestože se nacházeli v prostředí školy a byli někteří i velmi unavení z pracovního procesu. Spirituální potřebu učitelé ve svém životě vnímají a je pro ně podporujícím prvkem a prožitkem i v pracovním prostředí. Většina učitelů uvedla, že by v rozhovorech o spiritualitě rádi pokračovali i v budoucnu.

Poslední výzkumná otázka byla směřována na zjištění, jak učitelé vnímají potřebu smyslu v souvislosti s jejich pracovním procesem a jak je pro učitele důležitý smysl například v porovnání s finančním ohodnocením.

Nečekaným zjištěním byla viditelná potřeba smyslu u všech učitelů ze všech životních etap. Potřeba smyslu je pro ně zdrojem a motivujícím prvkem pro výkon povolání. Smysl v povolání nacházejí učitelé skrze rozvoj dětí, vztah k dětem, jak řekla UČ1, tím, že nemá partnera, tak „*krásný vztah s dětmi naplňuje moji potřebu lásky v osobním životě.*“²⁹⁹

Dotazovaní učitelé i ze skupiny rozvedených uváděli, že potřeba smyslu je pro ně stěžejní pro výkon jejich práce. Pouze učitelé v produktivním věku zmínili, že by zvažovali případné zajímavé finanční nabídky zvenčí. Učitelky v důchodovém věku upřednostňují potřebu smyslu před věnováním se samy sobě a svým koníčkům, protože je pro ně jejich práce velmi naplňující a kreativní a cítí se být stále součástí života školy.

Skupina rozvedených učitelů zmiňovala, že přestože doteď řeší náročné osobní životní situace, které se někdy projevují i v pracovním procesu,

²⁹⁸ Viz kap 5.4,UČ4 – 13. 11. 2022.

²⁹⁹ Viz kap 5.4,UČ1 – 21. 10. 2022.

například v rámci zhoršené komunikace s kolegy, smysluplnost ve své profesi každodenně vnímají. Na toto poukazuje ve své teorii Frankl, který uvádí, že i v náročných situacích lze nalézat smysl.³⁰⁰

Dále učitelé ze skupiny rozvedených uvedli, že přestože nemají naplněnou potřebu dostatečného finančního zázemí, smysl ve své práci pocítují. S tímto postojem Frankla se ztotožňují, neboť vnímám podporující vliv smyslu na člověka, který mu umožňuje vidět východisko z náročné situace – například skrze vděčnost dětí či emocionální prožitek. V souladu s Franklem také vnímám, že smysl člověka posiluje a dokáže tak lépe překonat náročná období či situace.

V rámci analýzy a interpretace dat nestačilo šest původně stanovených kategorií, ale během rozhovorů vznikla kategorie nová, která nebyla předem specifikována a neopírala se o základ ve vyšších potřebách teorie Maslowa. Většina učitelů vnímá jako velkou potřebu na pracovišti vytvoření místnosti pro relaxaci a společné sdílení pedagogických pracovníků mezi sebou. Dva z učitelů si místnost představují jako relaxační tichou místnost, kde by si mohli o volné hodině či při čekání na školení odpočinout například na sedacím vaku, v tichu, jiní by zde v tichu opravovali sešity. Další ze dvou respondentů by ocenili jako místnost knihovnu, kam by dopoledne chodili s žáky a zároveň by byla místem odpočinku a nerušené práce i pro učitele. Dalším učitelům chybí ve škole zázemí, kde by se mohli setkávat s ostatními učiteli a sdílet své zkušenosti a společně diskutovat, místnost by jim sloužila jako zázemí i k odpočinku a k přípravě kávy a čaje. Tím, že potřeba sdílení s ostatními se proměňuje a učitelé napříč všemi výzkumnými skupinami na ni kladou jak v proměně času, tak v současné životní etapě stále větší důraz, jak uváděla většina z nich v rozhovorech, mohlo by vytvoření multifunkční místnosti

³⁰⁰ FRANKL, 2016, str. 30.

s danými pravidly být podnětem pro vedení školy, jak naplnit tuto potřebu učitelů.

Většina rozhovorů probíhala přibližně jednu hodinu. Očekávala jsem menší aktivitu a menší sdílnost respondentů z důvodu pokládaných otázek zaměřených na vyšší potřeby, spiritualitu a vlastní vnímání potřeb. Zároveň jsem také očekávala, že odpovědi budou směřovat ke vzdělávacímu systému a pracovnímu procesu. Učitelé se drželi otázek, které dále rozvíjeli, a byl patrný jejich zájem se otázkami zabývat. Některé učitele průběh rozhovoru dojal, díky němu si uvědomili smysl svého povolání a uspokojení z jeho výkonu. Učitelé odkryli své hlubší myšlenky o vyšších potřebách a otevřeně o nich mluvili. Ocenili, že je jim nasloucháno v jejich chybějících potřebách, v tom, proč je tato práce baví, jakým náročným situacím jsou vystaveni a jak jsou pro ně důležité vztahy na pracovišti i osobní.

Při dotazu na náročné situace v rámci profese učitelé zmiňovali nejčastěji kázeňské problémy se žáky, nespravedlivé jednání v rámci vyučovacího procesu se žáky, komunikaci s rodiči, osobní krizi, častou pracovní únavu, nedostatek času. I z toho důvodu je pro učitele důležitá potřeba uznání, pochvaly, respektu, kterou většina učitelů v průřezu všemi skupinami zdůrazňovala jako nejvíce chybějící v jejich současné životní etapě.

Často učitelé pociťovali potřebu vztahů na pracovišti, hlavně s kolegy, kteří hrají velkou roli ve sdílení jak pracovních, tak osobních problémů a ukotvují v jejich pracovním procesu pocit bezpečí a jistoty. Respondenti se při rozhovoru zaměřovali spíše na vztahy s kolegy, se žáky a rodiči žáků a k vedení školy se příliš nevyjadřovali.

Zároveň se napříč skupinami objevovala potřeba seberealizace, díky které je práce více naplňuje. Tuto potřebu mohou učitelé naplňovat aktivně a poměrně svobodně, mají podporu vedení školy v dalším vzdělávání a ve výběru svého rozvoje a realizace ve školním procesu.

Závěr

Důvody, proč lidé přistupují k různým událostem jiným způsobem, jsou mimo jiné dány i jejich potřebami. Odlišný význam jednotlivých potřeb, ale i míra jejich naplňování se projevují u každého člověka jinak. Pro někoho může být důležité, že má dobré zázemí své rodiny, pro jiného, že je respektován či zažívá pocit radosti ze své činnosti. Význam potřeb a jejich naplňování má pro každého člověka velkou důležitost a také svou jedinečnost. Také učitelé mají své potřeby, které se mohou v čase proměňovat, a tím se může proměňovat i jejich přístup k životu, ke svému povolání, k sobě samému.

Cílem diplomové práce bylo zmapovat, jaké potřeby mají učitelé základní školy v rámci svých životních etap, a porovnat je mezi sebou. Nejdříve jsem v teoretické části vymezila lidskou potřebu jako pojem a také jsem krátce objasnila klasifikaci potřeb od různých autorů. Následně jsem popisovala specifikaci vyšších potřeb podle Maslowovy teorie³⁰¹, jež napomohla vymezit jednotlivé lidské potřeby, které lze pozorovat v prostředí učitelské profese. Řadí se mezi ně potřeba vztahů, lásky, respektu, úcty, seberealizace, smyslu a spirituálních potřeb.

Další část teoretické části hovoří o rovině spirituálních potřeb z pohledu různých autorů a také o Franklově teorii³⁰², jež se zabývá potřebou smyslu. Tato teorie se ukázala být důležitou a zprostředkovává jiný pohled na potřebu smyslu ve školním prostředí, než který nabízí Maslow.

Teoretická část se dále zaměřuje na učitelskou profesi a na její charakteristiky z hlediska náročnosti i poslání. Zároveň se dotýká legislativního rámce a také výzkumů, které souvisí s probíraným tématem. Závěrečná

³⁰¹ ŘÍČAN, r. 2010, *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*, str. 111.

³⁰² FRANKL, Viktor Emil, *O smyslu života: v každé krizi se skrývá příležitost*. Praha: Grada, 2022, str. 54–55, ISBN 978-80-271-3357-4.

kapitola teoretické části se věnuje charakteristice vývojových etap člověka,³⁰³ abychom lépe pochopili specifika jednotlivých životních období dotazovaných učitelů.

Empirická část se orientuje na analýzu potřeb učitelů v jejich současné situaci, na pochopení jejich vnímání vyšších potřeb, definování spirituálních potřeb a na potřebu smyslu z pohledu různých skupin učitelů v odlišných životních etapách. Odpovědi na výzkumné otázky jsem zjišťovala kvalitativní metodou. Vzešly z polostrukturovaných rozhovorů s deseti učiteli prvního i druhého stupně konkrétní základní školy v Praze.

Dotazy jsem cílila na vyšší lidské potřeby učitelů, na potřeby, jejichž naplnění učitelé postrádají v pracovním procesu, a stejně tak na potřeby, které se proměňují v jejich životní etapě. Dále byly otázky zaměřené na rovinu spirituálních potřeb a jejich vnímání a definování učiteli. Dotazy také směřovaly k náročným životním situacím v pracovním prostředí a k jejich vnímání a zvládnutí učiteli.

Analýza výsledků ukázala, že všichni dotazovaní učitelé vykazovali naplnění vyšších potřeb ve svém pracovním prostředí, ač někteří zmiňovali i potřeby nižší související s potřebou dostatku času na jídlo, pití a odpočinek. Nejdůležitějšími vyššími potřebami napříč všemi skupinami učitelů jsou potřeba respektu, smyslu a vztahové potřeby, které blíže v rámci rozhovorů učitelé specifikovali. Z toho, že učitelé dokážou zvládat náročné situace, které definovali např. jako přetížení z administrativy, řešení chování u dětí, komunikaci s rodiči, osobní problémy či zvládnutí pandemie, bylo zřejmé, že smysluplnost a poslání jejich práce je pro ně nejdůležitější hybnou silou a motivací ve své práci setrvávat. Všechny skupiny učitelů vykazovaly potřebu seberealizace, potřebu růstu, svobody a kreativity, které jsou pro učitele v současném pracovním procesu důležité.

³⁰³ LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2006, str. 167–170.

Každý člověk je individualita a z toho vyplývá i jeho vnímání spirituality, prožívání, rozumění. Většina respondentů se shodla, že spirituální potřeby jsou důležitou složkou jejich života a potřebují ji ve svém životě. S tím souvisí také jejich pracovní a osobní život, jak uváděli shodně. Skupina učitelů z UR se shodla, že spiritualitu přenáší i do vyučovacího procesu s dětmi, bylo by proto zajímavé dozvědět se více o tom, jak konkrétně může spiritualita působit či napomáhat ve vyučovacím procesu na ZŠ. Dále bylo v souvislosti se spiritualitou zajímavé, že někteří dotazovaní učitelé zmiňovali pojem „flow“, který zažívají v určitých momentech svého života. Učitelé popisovali stavy velké radosti, euforie či dojetí, které se vztahovaly k různým pracovním či osobním zážitkům. V tomto ohledu by bylo příhodné v rámci dalšího výzkumu zjistit, co má na prožitek učitelů a jeho hloubku vliv v rámci spirituální dimenze. A dále pak rozvinout i koncept „flow“ a jeho význam pro učitele ZŠ v jejich pracovním procesu.

Bylo zajímavé sledovat aspekty jednotlivých skupin učitelů – učitelů začátečníků, učitelů produktivního věku, učitelů s rodinou v manželství, učitelů rozvedených s dětmi a učitelů důchodového věku – v rámci jejich věkové etapy a sociální situace. V jednotlivých skupinách se objevovala určitá společná specifika. U začínajících učitelů se vyskytl v jejich profesních začátcích pocit nejistoty a potřeba respektu u dětí a rodičů dětí. U učitelů s rodinou v manželství se objevovala potřeba spánku a odpočinku, neboť je pro ně náročné skloubit rodinný a pracovní život. Zároveň zde byla patrná i shoda ve vnímání spirituality ve vyučovacím procesu. U učitelů produktivního věku byla patrná potřeba lásky, která jim chybí v různé formě, a také tato skupina by jako jediná uvažovala o odchodu z práce, pokud by dostali lepší finanční příležitost. Rozvedení učitelé se shodně vyjádřili, že i přes náročnou finanční situaci v současné době by práci učitele nebo učitelky neopustili, protože je pro ně smysluplná. Zároveň také zmiňovali, že potřebují neustále pracovat na své

vnitřní stabilitě, protože jejich osobní situace je často oslabuje. Učitelé v důchodovém věku shodně uvedli, že potřebují respekt a podporu rodiny a zároveň vnímají, že bez vidění smyslu ve své práci by v práci nesetrvávali a měli by čas na sebe.

Díky těmto zjištěním lze vnímat učitele komplexněji a v souvislostech s jejich aktuálními životními změnami a potřebami a také lze lépe porozumět určitým změnám v jejich chování či prožívání v pracovním procesu školy. Popisné kategorie životních etap byly nastaveny tak, aby byli učitelé v jednotlivých skupinách vnímáni v kontextu své životní etapy, a zároveň aby byly podtrženy důležité změny a úskalí, které se v těchto etapách mohou objevovat. Popsané kategorie životních etap se ukázaly být vhodně zvolené, shodují se s nastudovanou literaturou uvedenou v teoretické části práce, konkrétně jsou popsány v kapitole 3. U těchto popisovaných životních vývojových etap uvedených autorů jsem však nenalezla charakteristiku spirituální dimenze, která by byla cíleně uvedena. Spirituální dimenzi podrobněji popisují z autorů Říčan³⁰⁴ a Křivohlavý³⁰⁵ u kategorie životní cesty po šedesátce. V rámci specifikace jednotlivých životních etap u jednotlivých skupin učitelů z pohledu spirituální dimenze bylo obtížné dohledat korespondující literaturu, a proto by bylo přínosné se na tuto oblast dále zaměřit.

Při popisu skupiny začínajících učitelů mi pomohla charakteristika začínajících učitelů od Vítečkové.³⁰⁶ V rámci její monografie jsem měla možnost lépe porozumět začínajícím učitelům a jejich úskalím na začátku učitelské profese a ve školním procesu.

³⁰⁴ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*, 2010, str. 358.

³⁰⁵ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie: možnosti, které čekají*. 2011.

³⁰⁶ VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*, 2018.

I když si člověk může myslet, že druhé zná, protože se s nimi běžně setkává v pracovním prostředí na chodbách, při poradách a rozhovorech, nemusí to být tak docela pravda. Diplomová práce mi byla příležitostí se o učitelích dozvědět víc. Snažila jsem se pro ně vytvořit bezpečný prostor, klást zajímavé otázky, na jejichž základě se rozpovídali o tématech, nad kterými v běhu běžných dnů nemají čas uvažovat a přemýšlet nebo jsou v nich ukryté. Bylo proto dobré, že jsem byla vybavena teoretickými základy a navíc se mi získané informace dobře propojovaly s mými vlastními pracovními zkušenostmi. Například relaxační místnost, kterou většina učitelů zmiňovala jako potřebnou v pracovním prostředí školy, se vyjevila jako dobrá odpověď na identifikovanou potřebu. Stala by se tak možnou oporou v prevenci krizí, syndromu vyhoření, posílení skupiny a komunikačních vztahů mezi učiteli.

Tato práce přinesla náhled na potřeby učitelů, konkrétněji na vyšší potřeby v rámci jejich různých životních etap. Umožňuje porozumět těmto potřebám a zároveň je vnímat v kontextu učitelské profese. Umožňuje nahlížet na učitele ve své jedinečnosti, v jejich konkrétních situacích a potřebách. V tomto ohledu může být tato práce vhodným podnětem pro vedení školy a inspirací pro jiné základní školy.

Oporou mi byly teorie Abrahama Maslowa a Viktora Frankla, čerpala jsem z nich pro jejich srozumitelnost a přehlednost. Vyhodnotila jsem je jako vhodný teoretický základ pro studii o potřebách učitelů. Důležitý byl pohled V. Frankla, který se ukázal i z hlediska zjištění jako vhodný pro hledání a nacházení smyslu v profesi učitele.

V rámci rešerše literatury k tématu vyšších potřeb učitelů na ZŠ jsem nedohledala žádnou specificky zaměřenou. Nabízí se proto možnost tuto oblast dále rozvíjet. Dále by bylo možné doporučit vedení ZŠ, kde výzkum probíhal, zabývat se tématem dál. Navazující výzkum by mohl prozkoumat, jak přispět

k naplnění potřeb učitelů a jak lze návrhy, které vzešly z vyhodnocení výzkumného šetření v rámci této práce, realizovat.

Seznam zkratk

ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
TALIS	Teaching and Learning International Survey (Mezinárodní průzkum školního vzdělávání)
UČ D	učitel/ka v důchodovém věku
UČ PS	učitel/ka produktivní, svobodní
UČ R	učitel/ka rozvedení
UČ UR	učitel/ka v úplné rodinném svazku s dětmi
UČ Z	učitel/ka začínající
UČ	učitel/ka
ZŠ	základní škola

Seznam literatury

Bibliografie

BAŠTECKÁ, Bohumila, *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*, Praha: Grada Publishing 2005. ISBN 978-80-2470-708-2

ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL, *Učitel a syndrom vyhoření*, Praha: Raabe 2018. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-392-6

BĚLOHLÁVEK, František, *Jak řídit a vést lidi: testy, případové studie, styly řízení, motivace a hodnocení*. 2. dopl. vyd. Praha: Computer Press, 2000. ISBN 978-80-7226-308-0

FRANKL, Viktor Emil, *The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy*, 1986. Random House. 318str., ISBN 03-9474-317-2

FRANKL, Viktor Emil, *Léčba smyslem: základy a aplikace logoterapie*, Přeložil Ondřej FAJEJTA, Praha: Portál, 2021. Klasici (Portál). ISBN 978-80-262-1723-7.

FRANKL, Viktor Emil, *O smyslu života: v každé krizi se skrývá příležitost*, Přeložil Gabriela THÖNDLOVÁ, Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3357-4

FRANKL, Viktor Emil, *Utrpení z nesmyslnosti života: psychoterapie pro dnešní dobu*, Přeložil Petr BABKA, Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1038-2

FRANKL, Viktor Emil a Pinchas LAPIDE, *Bůh a člověk hledající smysl*. Brno: Cesta, 2011. ISBN 978-80-7295-137-6

JANDERKOVÁ, Dita, *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Raabe, 2019. Já, učitel. ISBN 978-80-7496-437-4

JANKOVSKÝ J., *Etika pro pomáhající profese*, Praha: Triton, 2003., ISBN 80-7254-329-6

KOLÁŘ, Zdeněk, *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. Orientace (Karmelitánské nakladatelství). ISBN 978-80-7195-573-3

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie: možnosti, které čekají*, Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3604-4

KUČERA, Dalibor, *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*, Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4621-0

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284

MARTINEK, Michael, *Přehled křesťanských církví a jejich aktivit v ČR*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1116-7

MASLOW, Abraham Harold, *The farther reaches of human nature*, New York: Viking Press, 1971 str. 46, ISBN 13: 9780140194708

MASLOW, Abraham Harold, *Motivace a osobnost*, Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1728-2

MASLOW, Abraham Harold, *Náboženství, hodnoty a vrcholné zážitky*. Přeložila Irena ŽAMPACHOVÁ, Brno: Holar, 2017. ISBN 978-80-906731-0-6

MASLOW, Abraham Harold, *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7

MATOUŠEK, Oldřich, *Slovník sociální práce*, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0

NAKONEČNÝ, Milan, *Lidské emoce*, Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6

NAKONEČNÝ, Milan, *Psychologie osobnosti*, Vyd. 2. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0628-1

NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ, ed., *Metody výzkumu ve společenských vědách*, Praha: FHS UK, 2019 ISBN 978-80-7571-025-3.

PAULÍK, Karel, *Psychologie lidské odolnosti, 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2

PLAMÍNEK, Jiří, *Průvodce lidským myšlením a chováním*, Praha: Argo, 2016. ISBN 978-80-257-1995-4

PLHÁKOVÁ, Alena, *Dějiny psychologie*, Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-0871-3

PRŮCHA, Jan, *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru, 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5

RYMEŠOVÁ, Pavla a Kateřina CHAMOUTOVÁ, *Průvodce psychologii osobnosti a sociální psychologii pro distanční studium*, Praha: Credit, 2001. ISBN 80-213-0814-1

ŘÍČAN, Pavel, *Cesta životem: [vývojová psychologie]*, přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu. 6.*, rev. a dopl. vyd., Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9

SMÉKAL, Vladimír, *Psychologie duchovního života*, Brno: Cesta, 2017. ISBN 978-80-7295-221-2

STÁREK, Lukáš, *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*, Vydání I, Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2021. ISBN 978-80-7452-203-1

STOCK, Christian, *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*, Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5

ŠAMÁNKOVÁ, Marie, *Lidské potřeby ve zdraví a nemoci: aplikované v ošetrovatelském procesu*, Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3223-7

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*, Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3

TAVEL, Peter, *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla: potřeba smyslu života, přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*, Praha: Triton, 2007. Psyché (Triton). ISBN 80-7254-915

ULRICHOVÁ, Monika. *Hledání smyslu ve smrti a umírání: zdravotně sociální aspekty konce života v perspektivě existenciální analýzy*. Ostrava: Moravapress, 2014, ISBN 978-80-87853-21-4.

VÁGNEROVÁ, M, *Základy psychologie*, 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004, ISBN 80-246-0841-3

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, *Pedagogika pro učitele*, Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-1734-0

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

VOJTÍŠEK, Zdeněk, Pavel DUŠEK a Jiří MOTL, *Spiritualita v pomáhajících profesích*, Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0088-8

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, *Sociální psychologie. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8

YALOM, Irvin D., *Existenciální psychoterapie*, Praha: Portál, 2020, ISBN 978-80-262-1587-5.

Použité články

KVASNIČKOVÁ, Věra, Uspokojování spirituálních potřeb z pohledu pacienta. *Florence – Odborný časopis pro ošetrovatelství a ostatní zdravotnické profese* [online]. 2016 (7-8) (cit. 29-01-2023). Dostupné z: <https://www.florence.cz/casopis/archiv-florence/2016/7/uspokojovani-spirituálních-potreb-z-pohledu-pacienta/>

ŘÍČAN, Pavel, Spiritualita jako klíč k osobnosti a lidským vztahům. *Československá psychologie* ProQuest. [online]. 2006, 50 (2). (cit. 06. 04. 2023). Dostupné z: <https://www.proquest.com/openview/b008704a59dc03ad9926f0f6b027cbfb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28548>

SARTORI, Penny, Spirituality 1: should spiritual and religious beliefs be part of patient care? *NursingTimes.net* [online], 2010, 106 (28), str. 14-17, (cit. 24-

03-2023). Dostupné z: <http://www.nursingtimes.net/nursing-practice/clinical-zones/management/spirituality-1-should-spiritual-and-religious-beliefs-be-part-of-patient-care/5017359.article>

SPILKOVÁ, Vladimíra, Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje, *Pedagogika*. [online]. 2022, 72(2), str.157–184, (cit. 25. 03. 2023). Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/2082>, doi:DOI: 10.14712/23362189.2021.2082

SUCHÁNKOVÁ, Eliška & MATUŠŮ, Renáta, Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol, *Sociální pedagogika/Social Education*, [online].2020,8(2),str. 29-43, (cit.24-03-2023).Dostupné z:https://www.researchgate.net/publication/346866261_Spiritualita_pedagogu_tradicnich_a_alternativnich_skol, <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.02>

Internetové zdroje

Agentura Faktum, Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce, MŠMT, 2009, [online]. (cit. 11. 02. 2023). Dostupné z: http://file:///C:/Users/Michal/Downloads/ZZ_ucitele_final.pdf

ČŠI. Mezinárodní šetření, Narodni-zprava-TALIS-2018, Simona Boudová, Vít Šťastný, Josef Basl eds. Object moved [online]. (cit. 11. 02. 2023). Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf

Česká školní inspekce. Výsledky mezinárodního šetření TALIS 2018, Object moved [online]. Copyright © 2023 Česká školní inspekce ČR (cit. 25. 03. 2023). Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-mezinarodniho-setreni-TALIS-2018>

Encyclopedia Britannica, Henry Murray. *Britannica* [online]. (cit. 29. 01. 2023). Dostupné z: <https://www.britannica.com/biography/Henry-Murray> (2023).

Explorations In Personality: Murray, Henry. A., Free Download, Borrow, and Streaming: Internet Archive. Internet Archive: Digital Library of Free &

Borrowable Books, Movies, Music & Wayback Machine [online], str. 790, [cit. 24. 03. 2023]. Dostupné z: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.202783/page/n7/mode/2up> , str. 76–77.

FRAZELKOVÁ, Jana, KOCIÁNOVÁ, Kateřina, KUZNÍKOVÁ, Hana a kol., Adaptační období začínajícího z pohledu začínajícího učitele, systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů [online] MŠMT ve spolupráci s NPI ČR (projektem SYPO, registrační číslo: CZ.02.3.68/0.0/0.0/17_052/0008363), (cit. 22. 01. 2023). Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/ZU_prirucka.pdf

HUSA, Petr, Co je koronavirus? Klinika infekčních chorob LF MU a FN Brno, [online]. (cit. 24. 03. 2023). Dostupné z: <https://www.med.muni.cz/aktuality/co-je-to-koronavirus>

PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie, [online] Praha: Academia, 2003.(cit. 24. 03. 2023). Dostupné z: https://www.gjar-po.sk/~gajdos/psychologia/KNIHY/PLHAKOVA_A.Ucebnice_obecne_psychologie.pdf

SRB, Vladimír, FELCMANOVÁ, Lenka, PÝCHOVÁ, Silvie, Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření, 2021, [online]. (cit. 26. 03. 2023). Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2021/10/Zaverecna_publikace_Partnersvi_1rok_2021_modra.pdf

ŠULCOVÁ, Magdaléna, Co potřebují učitelé? Uznání a čas na sobě pracovat – Zkola. Homepage-Zkola [online].(cit.11.02.2023).Dostupné z: <https://www.zkola.cz/co-potrebuji-ucitele-uznani-a-cas-na-sobe-pracovat/>

ZORMANOVÁ, Lucie, Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků, Metodický portál RVP.CZ [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 29. 10. 2018 (cit. 29. 01. 2023). Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21761/SYNDROM-VYHORENI-U-PEDAGOGICKYCH-PRACOVNIKU.html>

Zákony

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012: Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. (cit. 22. 01. 2023). Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Zákony pro lidi, Sbírka zákonů, část čtvrtá: Důchody, díl první, § 28 [online]. (cit. 24. 01. 2023). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1995-155#cast4>

Seznam tabulek

Tabulka 1	Základní dělení učitelů do skupin dle jejich životních etap	61
Tabulka 2	Osnova rozhovoru	63
Tabulka 3	Ukázka rozřazování kódů pro vytvoření první kategorie	72

Přílohy

Příloha č. 1 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely diplomové práce na téma: *Jaké jsou potřeby učitelů na ZŠ v různých životních etapách jejich profesní dráhy.*

Informace o výzkumu:

Výzkumnice Bc. Veronika Hanušová, studující navazující magisterské studium na Evangelické teologické fakultě Univerzity Karlovy Praha v oboru Komunitní krizová a pastorační práce – diakonika, bude provádět kvalitativní výzkum. Výzkumnou metodou bude rozhovor s učiteli na konkrétní ZŠ. Výzkumný projekt bude součástí diplomové práce na téma: *Jaké jsou potřeby učitelů na ZŠ v různých životních etapách jejich profesní dráhy.*

Informace o účastníkovi výzkumu:

jméno a příjmení:

telefon:

e-mail:

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

1. Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Bc. Veroniky Hanušové s názvem *Jaké jsou potřeby učitelů na ZŠ v různých životních etapách jejich profesní dráhy.* Cílem výzkumu bude zjistit u konkrétně zvolených skupin učitelů, jaké mají potřeby, co jim dává smysl, sílu, zvládat náročnost určitých situací ve své profesi v jejich současné životní situaci na ZŠ. A v neposlední řadě porozumět tomu, jak učitelé na ZŠ vyšší potřeby definují, vnímají, jak jim rozumějí. Výzkum bude prováděn v předem stanovených termínech dle domluvy s učiteli základní školy.
2. Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor trvat a jaký bude mít průběh.
3. Rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat.

4. Byl/la jsem seznámen/a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu.
5. Potvrzuji, že má účast na výzkumu je zcela dobrovolná.
6. Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním.
7. Byl/a jsem seznámen/a s tím, jak bude s rozhovorem nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
8. Souhlasím s tím, že ve výzkumu bude uveden můj věk a moje současná sociální situace.
9. Souhlasím, že budu ve výzkumu uveden/a pod dohodnutým kódem.
10. Souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím.
11. Jsem srozuměn/a s tím, že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně.
12. Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce. Souhlasím s tím, že tento informovaný souhlas, audiozáznam, analýza dat včetně přepisu rozhovoru bude uložen u výzkumnice po nezbytně nutnou dobu.

Tento souhlas byl vyhotoven ve dvou originálech, z čehož jeden originál jsem obdržel/a a druhý zůstává u výzkumnice v depozitu.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

Příloha č. 2 Pasportizační tabulka I

jednotlivé sloupce na sebe navazují dle dat, jak probíhaly rozhovory s učiteli:

Pasportizační tabulka	UČ1/PS	UČ 2/Z
Datum rozhovoru, místo a čas:	21. 10. 2022, v bytě u UČ1, v čase 17.00 -18.10	25. 10. 2022, v učebně na ZŠ, v čase 13.30 -14.15, rozhovor druhý proběhl 2. 12. 2022 v učebně na ZŠ v čase 12.30 - 13.00
Údaje o účastníkovi výzkumu: jméno pseudonym ve výzkumu), věk, gender	UČ1, 31 let, žena	UČ2, 25 let, žena
Profese – specifikace, délka praxe	třídní učitelka na 1. stupni, 6 let pracuje ve školství na stejné ZŠ	začínající třídní učitelka na 1. stupni, nyní 1,5 pracuje ve školství na stejné ZŠ
Rodinný stav	svobodná, bezdětná	svobodná, bezdětná
Podoba informovaného souhlasu (ústní, písemný)	písemný	písemný
Průběh rozhovoru: přerušení, atmosféra	rozhovor s přerušením, příprava čajů, atmosféra velmi příjemná, i když byla patrná únava paní učitelky	atmosféra klidná, čas omezený, p. uč. chvátila na vyučování, rozhovor proběhl ještě 2.12. 2022 v příjemné atmosféře, bez vyrušení
Dojem z rozhovoru (nervozita, naléhavost, rysy rozhovoru)	unavená před rozhovorem, rozhovor probíhal v pátek večer po celém školním týdnu, nakonec UČ1 velmi sdílná, rozhovor ji zaujal, doplňovala své odpovědi, hodně přemýšlivá, bavilo ji dotazování, myslela jsem, že skončíme dříve, když poukazovala na velkou únavu	mírná nervozita, nejistota ze začátku rozhovoru probíhala, potom velmi přemýšlivý rozhovor, některé otázky kvůli času nebyly zodpovězené, druhý rozhovor proběhl v klidném duchu a na dotazy byl dostatek času, UČ2 po ukončení rozhovoru děkovala, že se ptám na její potřeby

Zdroj: NOVOTNÁ, ŠPAČEK a ŠTOVÍČKOVÁ, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*, 2019

Příloha č. 3 Pasportizační tabulka II

jednotlivé sloupce na sebe navazují dle dat, jak probíhaly rozhovory s učiteli.

Pasportizační tabulka	UČ3/R	UČ 4/UR
Datum rozhovoru, místo a čas:	8. 11. 2022, v učebně školy, v čase 17.00 -18.07	13. 11. 2022, v učebně školy, v čase 12.20 -13.35
Údaje o účastníkovi výzkumu: jméno pseudonym ve výzkumu), věk, gender	UČ3, 52 let, žena	UČ4, 47 let, žena
Profese-specifikace, délka praxe	třídní učitelka na 1. stupni, 22 let pracuje celkově ve školství na ZŠ	třídní učitelka na 2. stupni, 16 let pracuje celkově ve školství na ZŠ
Rodinný stav	rozvedená, 2 syny (22,31 let)	vdaná, 3 děti
Podoba informovaného souhlasu (ústní, písemný)	písemný	písemný
Průběh rozhovoru: přerušení, atmosféra	přerušení kolegyněmi na začátku rozhovoru, atmosféra velmi příjemná	přišla později o 20 minut na domluvený rozhovor, zdržení v kabinetu se zástupkyní pro 2. stupeň, atmosféra velmi příjemná
Dojem z rozhovoru (nervozita, naléhavost, rysy rozhovoru)	ze začátku obavy, že nebude dobře reagovat na otázky, některé odpovědi byly velice obecně vysvětlovány, po půl hodině rozhovoru již byla UČ3 jistější, odpovědi byly konkrétní, ke konci rozhovoru se UČ3 velmi otevřela spirituálním potřebám	mírná nervozita ze začátku, související s pozdním příchodem, potom velmi otevřený a upřímný rozhovor, během rozhovoru se často dojíkala k slzám

Zdroj: NOVOTNÁ, ŠPAČEK a ŠTOVIČKOVÁ, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*, 2019

Příloha č. 4 Pasportizační tabulka III

jednotlivé sloupce na sebe navazují dle dat, jak probíhaly rozhovory s učiteli.

Pasportizační tabulka	UČ5/UR	UČ6/PS
Datum rozhovoru, místo a čas:	21. 11. 2022, rozhovor proběhl ve třídě p. učitelky, v čase 12.58 -13.30, 22. 11. 13.00 -13.45 proběhl ještě jeden rozhovor v učebně školy	23. 11. 2022, v učebně školy, v čase 12.15 -13.20
Údaje o účastníkovi výzkumu: jméno pseudonym ve výzkumu), věk, gender	UČ5, 40 let, žena	UČ6, 31 let, muž
Profese-specifikace, délka praxe	třídní učitelka na 1. stupni, 8 let pracuje celkově ve školství na ZŠ	třídní učitel na 2. stupni, 16 let pracuje celkově ve školství, 8 let učitel na ZŠ
Rodinný stav	vdaná, 2 děti (7,10 let)	svobodný, bezdětný
Podoba informovaného souhlasu (ústní, písemný)	písemný	písemný
Průběh rozhovoru: přerušení, atmosféra	přerušení kolegyní z vedlejší třídy na začátku rozhovoru, atmosféra velmi klidná, ke konci rozhovoru ji volal syn, musela odejít domů	rozhovor s přerušením, přicházely do učebny děti, atmosféra velmi příjemná, nevadilo mu přerušování
Dojem z rozhovoru (nervozita, naléhavost, rysy rozhovoru)	klidný rozhovor, přemýšlivý, UČ5 bavilo přemýšlet o otázkách, nejdříve kratší odpovědi, potom se více otevřela ve vyjadřování, dojatá v některých chvílích rozhovoru, velmi přemýšlivá	rozhovor byl velmi otevřený a UČ6 velmi byl sdílný, přemýšlivý, nevyhýbal se žádnému tématu

Zdroj: NOVOTNÁ, ŠPAČEK a ŠTOVÍČKOVÁ, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*, 2019

Příloha č. 5 Pasportizační tabulka IV

jednotlivé sloupce na sebe navazují dle dat, jak probíhaly rozhovory s učiteli.

Pasportizační tabulka	UČ 7/D	UČ8/D
Datum rozhovoru, místo a čas:	25. 11. 2022, v kabinetu p. učitelky, v čase 9.00 - 9.55	14. 12. 2022 v učebně školy, v čase 13.00 -14.10
Údaje o účastníkovi výzkumu: jméno pseudonym ve výzkumu), věk, gender	UČ7, 67 let, žena	UČ8, 75 let, žena
Profese-specifikace, délka praxe	třídní učitelka na 1. stupni, 16 let pracuje celkově ve školství na ZŠ	třídní učitelka na 2. stupni, 20 let pracuje celkově ve školství na ZŠ
Rodinný stav	vdaná, 2 syny	vdaná
Podoba informovaného souhlasu (ústní, písemný)	písemný	písemný
Průběh rozhovoru: přerušení, atmosféra	rozhovor s přerušením na začátku p. školníkem, přišel si pro klíč od učebny, atmosféra mírně nervózní	rozhovor probíhal velmi klidně, UČ8 byla velmi upřímná, sdílná a otevřená, proběhlo vyrušení dětmi během rozhovoru na pět minut
Dojem z rozhovoru (nervozita, naléhavost, rysy rozhovoru)	mírná nervozita ze začátku, potom velmi upřímný rozhovor, rychlé odpovědi u některých otázek, u p. učitelky patrná únava v páteční den	mírná nervozita z toho, aby dokázala UČ8 vše zodpovědět, po dvou otázkách zklidnění a p. uč. odpovídala velmi otevřeně a vyrovnaně

Zdroj: NOVOTNÁ, ŠPAČEK a ŠTOVÍČKOVÁ, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*, 2019

Příloha č. 6 Pasportizační tabulka V,
jednotlivé sloupce na sebe navazují dle dat, jak probíhaly rozhovory s učiteli.

Pasportizační tabulka	UČ10/Z	UČ 9/R
Datum rozhovoru, místo a čas:	7. 12. 2022 v učebně školy, v čase 10.15 -11.10	rozhovor zrušil UČ9 3x během prosince 2022 9. 1. 2023 rozhovor proběhl v učebně školy, v čase 12.10 - 13.30
Údaje o účastníkovi výzkumu: jméno pseudonym ve výzkumu), věk, gender	UČ10, 26 let, muž	UČ9, 41 let, muž
Profese-specifikace, délka praxe	třídní učitel na 2. stupni, začínající učitel	IT učitel na 1. stupni, 10 let pracuje celkově ve školství na ZŠ
Rodinný stav	svobodný, bezdětný	rozvedený, 1 dítě (4 roky)
Podoba informovaného souhlasu (ústní, písemný)	písemný	písemný
Průběh rozhovoru: přerušení, atmosféra	průběh rozhovoru nejdříve mírně nervózní, UČ10 se mnou komunikoval poprvé v pracovním procesu, po cca 10 minutách klidná a velmi příjemná atmosféra	atmosféra velmi příjemná a UČ9 velmi otevřený ve všech dotazech, krátké vyrušení na konci rozhovoru p. vychovatelkou
Dojem z rozhovoru (nervozita, naléhavost, rysy rozhovoru)	UČ10 byl sdílný, přemýšlivý a nevyhýbal se žádnému tématu, i když to bylo naše první setkání, při kterém jsme spolu hovořili	rozhovor od začátku probíhal velmi otevřeně, UČ9 byl velmi sdílný, mluvil od srdce, nebál se, že něco neumí zodpovědět, vždy to řekl hned narovinu

Zdroj: NOVOTNÁ, ŠPAČEK a ŠTOVÍČKOVÁ, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*, 2019

Příloha č. 7 Otázky pro učitele ZŠ – rozhovor

Hlavním cílem praktické části je zjistit formou kvalitativního výzkumu, jaké potřeby učitelé na ZŠ mají v různých životních etapách jejich profesní dráhy. Zjistit u konkrétně zvolených skupin učitelů, jaké potřeby mají v jejich současné životní situaci v rámci jejich profesního působení na ZŠ a porovnat tyto reprezentativní skupiny mezi sebou.

Zjišťuji tím také, jak se potřeby odráží i v jejich působení ve škole na jejich práci, náročné situace, na ně samé, na jejich okolí ve škole.

1. Co vnímáte v současné době ve vaší životně pracovní situaci jako podstatné.? Nebo jen: Co vnímáte jako podstatné v současnosti ve vaší práci? Jak se to odráží ve vaší práci?
2. Kdy jste cítili uspokojení ze své práce?
3. Prožíváte v současné době v práci radost? Jak se to odráží ve vaší práci?
4. Kde čerpáte vnitřní sílu k výkonu svého povolání?
5. Co vám pomohlo zvládnout náročnou situaci, když jste se cítili špatně nebo se vám v práci nedařilo?
6. Vnímáte, že se představy, které jste měli na začátku o této profesi, naplnily?
7. Vnímáte, že vás povolání ovlivňuje? Pozorujete změny k lepšímu/horšímu ve Vašem profesním i osobním životě? Proměňuje se to v čase?
8. Změnily se Vaše potřeby během Vašeho působení ve školství?
9. Jaká potřeba v průběhu Vaší životní profesní dráhy Vám nejvíce chyběla a proč? Co jste dělali, abyste ji naplnili?
10. Vnímáte změnu v rámci Vašeho osobního rozvoje ve Vašem povolání? Jak se to odráží ve vaší práci?
11. Co vás ukotvuje ve vaší práci?
12. Chtěl/la jste někdy změnit povolání? (Co vás přimělo, že si zůstal/la? Proč jste chtěl/la odejít?)

13. Jakou roli hrají vztahy – rodinné, pracovní v naplňování vašich potřeb?
Vnímali jste to tak vždycky stejně?
14. Vnímáte nějaký zdroj mimo vaši osobnost, ze kterého můžete ještě čerpat sílu pro zvládnání vašeho povolání?
15. Co považujete za nejvyšší potřebu? Změnilo se nějak Vaše nahlížení na ni ve Vašem povolání?

Příloha č. 8 Tabulka kategorizace potřeb

KATEGORIE TEMATICKÉ BLOKY	UČ 2/Z	UČ 10/Z
1. chybějící vyšší/nížší potřeby v současné pracovní situaci	potřeba respektu u dětí a rodičů dětí, uznání, potřeba lásky	potřeba respektu dětí
2. vyšší potřeby: jejich vliv na pracovní proces učitele v rámci životní etapy	nyň jistější ve své práci, v rámci sebepoznání a zpětné vazby, nebojí se dělat chyby, vedení za ni stojí, to jí dává jistotu	respekt mu přináší smysl, předávání hodnot ho uspokojuje, seberozvoj-čím víc se posouvá, tím víc se posouvají děti, jak uvedl
3. spirituální potřeby, jejich vnímání	Má Boha, který je vždy při ní a víra je stále stejně silná	moc nad námi, jako cesta, ze které můžeme sejít, ale můžeme se na ni vrátit, u dětí více křížovatek, mají méně zkušeností
4. potřeba smyslu v současném pracovním procesu	rozvoj dětí jako smysl v práci velmi silný, nejvíce silný, krásný vztah s dětmi, vyhoření minulý rok-důležitý smysl	vedení dětí k hodnotnému životu, a aby si dokázaly v životě poradit
5. potřeba jako zdroj podpory v současné situaci	rodina, podpora kolegů v práci a vedení školy, nerada se vzdává a práce s dětmi ji velmi baví a naplňuje, není sama na krizi, jak popisuje a toho si je vědoma	rodina, vnitřní nastavení, pozitivní přístup k životu, předávání výuky
6. náročné životní situace – jejich charakteristika dle konkrétního učitele ZŠ	vyhoření minulý rok, chtěla odejít, dala do toho velké nadšení a zpětná vazba nebyla taková, jakou očekávala	nespravedlnost, chce být spravedlivý, kázeňské věci i šikana (na základě vlastní zkušenosti)
7. potřeba zázemí v pracovním prostředí učitelů	místnost pro učitele, kde by se mohli potkávat, místnost pro relaxaci s polštáři	místnost pro učitele, kde by se učitelé mohli potkávat a diskutovat i spolu s dětmi

Zdroj: autor

Příloha č. 9 Tabulka kategorizace potřeb

KATEGORIE TEMATICKÉ BLOKY	UČ 1/PS	UČ 6/PS
1. chybějící vyšší/nížší potřeby v současné pracovní situaci	potřeba respektu, uznání u dětí, má potom jistotu ve své práci, potřeba lásky	potřeba se stihnout najíst, napít, odpočinek, potřeba respektu, uznání u dětí, potřeba lásky
2. vyšší potřeby: jejich vliv na pracovní proces učitele v rámci životní etapy	v současné době důraz na seberealizaci, kreativitu, vztahy na pracovišti, dříve ji vztahy tolik nezajímaly, nyní, má smysl v dětech ve třídě a tím se cítí užitečná a potřebná, jak uvedla	o nadpřirozenu člověk ví, že nějaké existuje, ale člověk ho nedokáže popsat, každý si ho uvědomuje, ale neumí ho popsat, je to hodně o zvědavosti také a přemýšlení o tom všem, duchovní láska je hodně o pocitech
3. spirituální potřeby, jejich vnímání	spiritualitu vnímá jako něco nad námi, vnímá ji jako vyšší smysl, co vyzařuješ, tím ovlivňuješ vše kolem, důležitá je pro ni láska	ný pocit naplnění ze své práce v současnosti, práce je poslání, předávat hodnoty, aby děti učení bavilo a dokázal je nadchnout, COVID-těšil se do školy, peníze-hrají roli nyní, zvažoval by odchod
4. potřeba smyslu v současném pracovním procesu	silný pocit naplnění ze své práce v současnosti, osobní krize COVID-smysl hrál důležitou roli, jak to ustát, jak uvedla, peníze-hrají roli nyní, zvažovala by odchod	o nadpřirozenu člověk ví, že nějaké existuje, ale člověk ho nedokáže popsat, každý si ho uvědomuje, ale neumí ho popsat, je to hodně o zvědavosti také a přemýšlení o tom všem, duchovní láska je hodně o pocitech
5. potřeba jako zdroj podpory v současné situaci	radost z práce, silné vztahy s dětmi ve třídě, kolegové, potřeba, že je užitečná	komunikace s lidmi, obohacování se zkušenostmi, seberozvoj, odpočinek, sport, četba
6. náročné životní situace-jejich charakteristika dle konkrétního učitele ZŠ	krize covid v roce 2020, chtěla odejít z práce, cítila vyhoření	řešení kázeňských problémů s žáky, dále když nestíhá opravovat testy a řeší to i v osobním čase
7. potřeba zázemí v pracovním prostředí učitelů	potřeba místnosti, kde se nebude mluvit, mohla by tam opravovat sešity v tichu	

Zdroj: autor

Příloha č. 10 Tabulka kategorizace potřeb

KATEGORIE TEMATICKÉ BLOKY	UČ 3/R	UČ 9/R
1. chybějící vyšší/nížší potřeby v současné pracovní situaci	potřeba respektu u dětí a kolegů, uznání, potřeba lásky v osobním životě, potřeba být s dětmi a rodiči na jedné vlně	potřeba sdílení, komunikace s vedením a s kolegy ve škole, měl s tím problém v současné době, osobní problémy v tom hrají roli
2. vyšší potřeby: jejich vliv na pracovní proces učitele v rámci životní etapy	vzájemné porozumění s rodiči a dětmi, aby se člověk naučil být sám se sebou, znát sám sebe, stát si za sebou samým a dělat věci, které s námi rezonují, žít na čisto, dříve ji věci více stresovaly, naslouchat sám sobě	uvědomil si, že musí s ostatními kolegy ve škole v současné době více komunikovat, zlepšit vztahy, osobní problémy řešil větší izolovaností v práci, nekomunikoval s kolegy v rámci řešení své práce
3. spirituální potřeby, jejich vnímání	vnímá ji jako propojení s vesmírem, věří v síly, které nad námi bdí a pomáhají nám	ateista, na konci rozhovoru sdělil, že věří ve svého syna a jeho názor na něho, aby byl dobrý otec
4. potřeba smyslu v současném pracovním procesu	na vrcholu ve své práci, netouží po jiné práci a více peněz nyní nepotřebuje, i když je sama, jak uvedla, cítí naplnění	na vrcholu ve své práci, netouží po jiné práci a více peněz nyní nepotřebuje, i když je sama, jak uvedla, cítí naplnění
5. potřeba jako zdroj podpory v současné situaci	podpora školy, cítí se jako doma zde, prostor pro seberealizaci a kreativitu a vlastní vnitřní klid na kterém pracuje neustále, rodina, její děti, pes, kočka	sport, dobré vztahy s vedením školy
6. náročné životní situace - jejich charakteristika dle konkrétního učitele ZŠ	osobní krize, rozvod, náročná třída, co se týká výkonnosti a její různorodosti a příprava školní administrativa	rodiče ve škole, komunikace s nimi, jejich chování
7. potřeba zázemí v pracovním prostředí učitelů	meditační místnost -ticho, houpačky, válečky -fatboye a něžná muzika	místnost, kde bude probíhat sdílení s kolegy a vedením, příjemně vybavená

Zdroj: autor

Příloha č. 11 Tabulka kategorizace potřeb: zdroj autor

KATEGORIE TEMATICKÉ BLOKY	UČ 4/ÚR	UČ 5/ÚR
1. chybějící vyšší/nížší potřeby v současné pracovní situaci	potřeba spánku, je silně vyčerpaná, jak uvedla	potřeba spánku a odpočinku, potřeba respektu, hlavně u kolegů
2. vyšší potřeby: jejich vliv na pracovní proces učitele v rámci životní etapy	musí ve své práci vidět smysl, její práce je pro ni smyslem, naplněním, to ji posouvá v pracovní činnosti dál, i vztahy jaké má s dětmi ve třídě ji v práci ovlivňují	naplnění smyslu její práce i finanční ohodnocení, sdílení s kolegy, díky tomu pocítuje větší jistotu v práci, chybělo ji spolupracovat a sdílet hodnoty, nyní naplněné a dokáže lépe reagovat ve třídě na děti, nemá takový strach a nejistotu dělat chyby
3. spirituální potřeby, jejich vnímání	Vnímá spiritualitu jako přesah nebýt k sobě lhostejní, vidí přesah v učení, zajímat se o to, co se kolem děje, přemýšlet o ni, spiritualitu cítí jako pocit klidu	chápe ve škole spiritualitu jako přesah ve výuce, který je možný, spiritualitu celkově vnímá jako přesah
4. potřeba smyslu v současném pracovním procesu	silný pocit naplnění ze své práce v současnosti-snaží se přenášet dětem důležité informace, hodně o tom přemýšlí, dělá ji to radost	Pocítuje nyní, že dětem dokáže předat hodnotné myšlenky, vidí smysl ve své práci
5. potřeba jako zdroj podpory v současné situaci	vztahy a podpora kolegů, dobrá komunikace	sdílení, komunikace, dobré vztahy s kolegy, četba knih
6. náročné životní situace-jejich charakteristika dle konkrétního učitele ZŠ	považuje za ni to, když musí dělat něco, v čem nevidí smysl	řešení kázeňských věcí, jiné názory od kolegů v rámci dětí, přemýšlí o tom hodně, co si myslí ostatní
7. potřeba zázemí v pracovním prostředí učitelů	velká místnost, kde se budou potkávat všichni učitelé příjemně vybavená	knihovna ve škole, rozjímat tam, odpočívat s knihou

Zdroj: autor

Příloha č. 12 Tabulka kategorizace potřeb

KATEGORIE TEMATICKÉ BLOKY	UČ 7/D	UČ 8/D
1. chybějící vyšší/nížší potřeby v současné pracovní situaci	potřeba odpočinku, potřeba respektu, uznání, to ji posouvá dál, potřeba vztahů na pracovišti	potřeba vztahů na pracovišti a podpory, od kolegů, podpora a láska rodiny-nechybí jí, ale chce, aby je stále měla v soukromém životě, chce být více "sobec" věnovat se sama sobě
2. vyšší potřeby: jejich vliv na pracovní proces učitele v rámci životní etapy	nyiní pociťuje, že jí práce dává velký smysl, říká, že by chtěla být mladší, aby ještě stále mohla pracovat, pro práci má prostor od vedení a kreativita s umělci ji moc baví díky novým projektům a ovlivňuje její vztah k práci	vztahy a domácí zázemí, rodiny cítí tak jistotu, že se nic neděje, potřeba lásky, opřít se o někoho, seberealizace a otevřenost ji napomáhá v práci
3. spirituální potřeby, jejich vnímání	kulturní výstavy obejde třeba tři v Praze najednou, jarmarky, ale musí toho být hodně v jeden okamžik, úplně se odreaguje, pomáhá jí vizualita	silná ateistka, důležitost vědy, nechce, aby jí bylo něco vnucováno a respektuje víru ostatních
4. potřeba smyslu v současném pracovním procesu	v současnosti na vrcholu ve své práci, zvyšuje se pocit radosti, děti nově pracují v projektech, nadchnout je pro to	smysl vždy musí cítit, důležité to, co předává dětem, aby logicky uvažovaly, byly to myslící bytosti a féroví lidé; smysluplnost převažuje nad penězi; stále má pocit, že je užitečná, platná
5. potřeba jako zdroj podpory v současné situaci	podpora vedení velká, zázemí i s rodiči, žáci v její třídě, pocit, že stále jede v tomto školním vlaku, práce s umělci v její třídě	v rámci svého věku má nadhled; zázemí rodiny a kolegů
6. náročné životní situace - jejich charakteristika dle konkrétního učitele ZŠ	stresuje ji chování žáků, např. dítě, že je drzé	časové a pracovní přetížení
7. potřeba zázemí v pracovním prostředí učitelů	knihovna ve škole, filmový klub pro učitele s rozbohem	knihovna, kde by byly besedy, knihy, počítače a káva, i místo setkávání, pro děti i pro učitele

Zdroj: autor