Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Resilience pedagogů lesních mateřských škol a lesních klubů

Resiliency of pedagogues of forest kindergartens and forest clubs

Klára Šedivá

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Jaroslav Kříž, MBA

Studijní program: Neučitelská pedagogika

Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Resilience pedagogů lesních mateřských škol a lesních klubů potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 7.7.2024

Děkuji vedoucímu práce PhDr. Mgr. Jaroslavu Křížovi, MBA za vstřícné vedení a cenné rady. Děkuji své rodině za trpělivost a možnost sdílení v náročných i radostných momentech psaní této práce. Děkuji také účastníkům výzkumu za jejich čas a ochotu sdílet zkušeností a pocity.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá otázkou resilience pedagogů mateřských škol, hlouběji pak pedagogů lesních mateřských škol a lesních klubů ve Středočeském kraji. V teoretické části představuje různé definice termínu resilience a nahlíží jeho význam pro učitele v obecné rovině. Na základě zahraničních i tuzemských výzkumů jsou zde charakterizovány rizikové i protektivní faktory relevantní pro učitelské povolání. Práce dále nahlíží výsledky aktuálních studií provedených mezi učitelkami mateřských škol v České republice a vyvozuje specifické aspekty resilience, které se na učitelky mateřských škol vztahují. Zvláštní pozornost je věnována pedagogům lesních mateřských škol a klubů a specifikům jejich práce, které mohou mít vliv na míru jejich resilience. Empirická část práce odpovídá na otázku, jaké protektivní a rizikové faktory působí na resilienci pedagogů lesních mateřských škol a klubů při výkonu jejich povolání a jaké osobnostní a profesní kompetence jim pomáhají překonávat zátěžové situace. Hloubkové rozhovory s pedagogy poskytly data pro zakotvenou teorii, která identifikuje copingové strategie pedagogů jako ústřední kategorii, která určuje výslednou míru resilience. Schopnost pedagoga lesní školky praktikovat efektivní copingové strategie pro posilení resilience závisí na dalších proměnných, které jsou určovány pracovním prostředím a vztahy na pracovišti nebo charakterovými predispozicemi pedagoga. Nejzávažnějším rizikovým faktorem se ukazuje být strach z vlastního selhání, protože negativně ovlivňuje dopady zátěžových situací a znesnadňuje efektivní využívání pozitivních copingových strategií.

KLÍČOVÁ SLOVA

lesní mateřská škola, protektivní faktory, resilience, rizikové faktory, učitel mateřské školy, zátěžové situace

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of resilience of kindergarten teachers, and more deeply, of teachers of forest kindergartens and forest clubs in the Central Bohemia region. In the theoretical part, it presents different definitions of the term resilience and looks at its meaning for teachers in general. Based on foreign and domestic research, risk and protective factors relevant to the teaching profession are characterized here. The thesis also examines the results of current studies conducted among kindergarten teachers in the Czech Republic and derives specific aspects of resilience that apply to kindergarten teachers. Special attention is paid to pedagogues of forest kindergartens and clubs and the specifics of their work, which may affect their level of resilience. The empirical part of the thesis answers the question of what protective and risk factors affect the resilience of pedagogues of forest kindergartens and clubs in the performance of their profession and what personal and professional competencies help them overcome stressful situations. In-depth interviews with educators provided data for a grounded theory that identifies educators' coping strategies as a central category that determines the resulting degree of resilience. The ability of a forest kindergarten teacher to practice effective coping strategies to strengthen resilience depends on other variables that are determined by the work environment and relationships at the workplace or character predispositions of the teacher. The most serious risk factor turns out to be the fear of one's own failure, because it negatively affects the consequences of stressful situations and makes it difficult to use positive coping strategies effectively.

KEYWORDS

forest kindergarten, kindergarten teacher, protective factors, resilience, risk factors, stressful situations

Obsah

Úvod 7

1 Pojem resilience a jeho teoretická východiska 9

1.1 Význam pojmu resilience 9

1.2 Resilience v celoživotním učení 11

1.3 Vztah mezi resiliencí a well-beingem 14

2 Resilience v učitelské profesi 16

2.1 Stres jako protektivní i rizikový faktor 18

2.2 Vnímání stresu podle typu osobnosti učitele 19

2.3 Učitelská self-efficacy 20

2.4 Spiritualita učitelů 22

2.5 Vztahy ve škole 23

3 Specifické nároky na profesi učitele mateřské školy 26

3.1 Závažné rizikové faktory a syndrom vyhoření u učitelů mateřských škol 27

3.2 Specifika práce pedagoga v lesní mateřské škole a v lesním klubu 29

3.2.1 Požadavky na kvalifikaci a osobnost pedagoga v lesní školce 30

3.2.2 Práce ve venkovním prostředí jako protektivní i rizikový faktor 31

4 Charakteristika výzkumných šetření 34

4.1 Analýza Kompetenčního rámce a sylabů kurikulárních dokumentů studijních programů pro učitele mateřských škol 34

4.2 Charakteristika a výběr respondentů kvalitativního výzkumu mezi pedagogy v lesních školkách 37

4.3 Použité výzkumné metody 37

4.4 Etika 40

5 Interpretace výzkumných zjištění 41

5.1 Kategorie ... 41
5.1.1 Charakterové vlastnosti usnadňující práci pedagoga v lesní školce ... 43
5.1.2 Protektivní aspekty vztahů a komunikace s vedením školky ... 43
5.1.3 Rizikové aspekty vztahů a komunikace s vedením školky ... 44
5.1.4 Vztahy a komunikace s kolegy ... 45
5.1.5 Protektivní aspekty vycházející z náplně práce pedagoga v lesní školce ... 45
5.1.6 Rizikové aspekty vycházející z náplně práce pedagoga v lesní školce ... 46
5.1.7 Strach z vlastního selhání ... 47
5.1.8 Pozitivní copingové strategie ... 49
5.2 Paradigmatický a kauzální model ... 51
6 Shrnutí a diskuze dat ... 57
6.1 Komparace výzkumných zjištění s výsledky průzkumu mezi učiteli a učitelkami běžných mateřských škol ... 57
6.2 Komparace výstupů zakotvené teorie a dat z obsahů strategických a kurikulárních dokumentů ... 59
6.3 Možnosti a doporučení pro vzdělávání současných a budoucích pedagogů v lesních školkách ... 60
Závěr ... 63
Seznam použitých informačních zdrojů ... 65
Seznam příloh ... 71

Úvod

Resilience učitelů a dalších pedagogických pracovníků je tématem, které do značné míry ovlivňuje efektivitu celého vzdělávacího systému. V současné době ale nabývá ještě většího významu. Učitelé všech stupňů škol se musí kontinuálně vyrovnávat s náhlými změnami, které v posledních letech způsobily například covidová pandemie či válka na Ukrajině a s ní spojený příliv dětských uprchlíků v českých školách. Kvalita vzdělávání by ale měla zůstat zachována na co nejvyšší možné úrovni. Názory na to, co je kvalitní vzdělávání, se ovšem velmi různí a neustále vyvíjí, stejně jako očekávání společnosti a rodičů, a učitelé jsou tak vystaveni dalšímu tlaku.

Teoretická část této práce se bude zabývat tím, co je chápáno pojmem resilience v profesi učitele se zřetelem na učitele mateřské školy a proč je resilience nezbytná pro to, aby se dětem dostávalo kvalitní výchovy a vzdělávání. Na základě již zveřejněných tuzemských i zahraničních výzkumů budou identifikovány hlavní metody posilování resilience učitelů a dalších pedagogických pracovníků a také faktory, které jejich resilienci oslabují. Pozice učitele mateřské školy je specifickým oborem v rámci učitelské profese vzhledem k věku edukovaných dětí. V rámci tohoto oboru existuje ještě skupina pedagogů z lesních mateřských škol a klubů, kde se mísí pedagogická práce s dětmi ve věku od 2 a půl roku a celoroční pobyt ve venkovním prostředí za každého počasí. To je na jednu stranu velmi podnětné a už samotný pobyt v tomto edukačním prostředí plní některé vzdělávací cíle předškolního vzdělávání. Zároveň ale klade taková práce zvýšené nároky nejen na osobnost, ale i na fyzickou kondici pedagoga. Těmi se bude práce zabývat v závěru teoretické části.

Empirická část práce představí nejprve výsledky průzkumu kurikulárních dokumentů vybraných českých středních, vysokých a vyšších odborných škol, které připravují budoucí učitele mateřských škol k výkonu povolání. Cílem průzkumu bylo zjistit, zda se v dokumentech téma resilience objevuje, a pokud ano, tak jakou formou. Dále budou prezentovány výsledky kvalitativního výzkumu provedeného mezi pedagogy lesních klubů a lesních mateřských škol ve Středočeském kraji, kteří byli dotazováni na své vlastní postupy posilování resilience, které považují za efektivní, a na faktory, které jejich resilienci ohrožují. Profese průvodce dětí je v České republice poměrně mladou profesí,

počet lesních mateřských škol ale rychle roste a ve společnosti i vzdělávacím systému mají v tuto chvíli již stabilní pozici. Dává proto smysl pro účely výzkumu vyčlenit průvodce jako speciální podskupinu pedagogů mateřských škol.

Cílem diplomové práce je na základě výsledků kvalitativního výzkumu popsat, jaké protektivní a rizikové faktory působí na resilienci pedagogů v lesních mateřských školách a lesních klubech při výkonu jejich povolání, a vystihnout, které specifické osobnostní a profesní kompetence jim pomáhají překonávat zátěžové situace, se kterými se při výkonu profese potýkají. Získané informace mohou být využitelné jak samotnými pedagogy lesních mateřských škol a klubů, tak vedoucími pracovníky, koordinátory a dále organizátory dalšího vzdělávání pro tuto specifickou skupinu předškolních pedagogů.

1 Pojem resilience a jeho teoretická východiska

Resilience člověka je široký pojem, který označuje celou řadu psychických i sociálních faktorů. Je to osobnostní vlastnost jedince či souhrn jeho vlastností, proces adaptace na určitou situaci či její výsledek. Ukotvení povahy resilience však není v odborné literatuře jednotné, stejně jako pohled na to, jak ji definovat (Novotný, 2014, s. 4). V této kapitole se budu zabývat dvěma pohledy na pojem resilience, které jsou nejčastěji uváděny ve studované odborné literatuře, a vymezím ten, na který se budeme odkazovat v dalších kapitolách této práce. Dalším cílem této kapitoly je odpovědět na otázku, zda existuje přímá vazba mezi celoživotním učením a resiliencí, respektive zda je možné resilienci v rámci celoživotního učení získat a pěstovat, či se jedná o vrozenou vlastnost. Prokázání existence vzájemné vazby mezi celoživotním učením a resiliencí u pedagogických pracovníků považuji za klíčové jak pro hlubší pochopení samotného pojmu resilience, tak pro nasměrování kvalitativního výzkumu v empirické části práce. V poslední části kapitoly bude diskutován vztah mezi resiliencí a dnes na školách často skloňovaným well-beingem. Cílem je zejména tyto dva pojmy od sebe odlišit. Na základě studovaných zdrojů se navíc pokusím odpovědět na otázku, zda jedno implikuje druhé, či jsou na sobě nezávislé, což opět objasní, jakým způsobem bude pojem resilience v této práci nahlížen.

1.1 Význam pojmu resilience

V odborné literatuře se můžeme setkat s několika různými pohledy na resilienci, dva z nich ale převládají. Na jedné straně je tento pojem používán ve smyslu překonání velmi silného traumatického zážitku a adaptování se takovým způsobem, aby byl život člověka po prožité tragédii plnohodnotný (Novotný, 2014, s. 4). Mnohé výzkumy se v této oblasti zaměřují na resilienci u dětí, zejména takových, které vyrůstaly v nepříznivých podmínkách (Masten, 2011; Yule et al., 2019). Další výzkumy pak zkoumají resilienci lidí, kteří si prošli extrémně traumatickými zážitky, jako je pobyt v koncentračním táboře či úmrtí dítěte (Greene a Graham, 2009; Hooyman a Kramer, 2010). Na straně druhé je resilience chápána jako sebe-řídící síla uvnitř člověka, která mu dlouhodobě umožňuje „adaptaci na určitý typ stresu, ohrožení a nepřízně“ (Lohr, 2018, s. 163). Podobně definuje resilienci i doktor Kolář ve své publikaci Posilování stresem, cesta k odolnosti, kde uvádí, že se jedná o „obranu vůči stresorům, schopnost odolávat nepříznivým silám, zvládat

obtížné situace a překonávat krize nejrůznějšího druhu“ (Kolář, 2021, s. 11). Stresory Kolář definuje jako určité okolnosti, které nás svou silou vychylují z rovnováhy a nutí nás k fyzické i psychické reakci, tedy k vyvinutí protisíly. Resiliencí nazývá vztah mezi těmito dvěma silami (Kolář, 2021, s. 11).

Richardson (2002) hovoří o třech vlnách vývoje zkoumání resilience. První vlna výzkumu se zaměřovala na mladé lidi, kteří byli úspěšní navzdory složitým sociálním podmínkám a dalším vysoce rizikovým faktorům. Výzkum se zabýval otázkou, jaké mají tito lidé osobnostní vlastnosti a jaká podpůrná opatření jim pomohla nepřízeň osudu překonat. Co měli tito mladí lidé ve srovnání s těmi, kteří se v podobných podmínkách uchýlili k destruktivnímu jednání (Richardson, 2002, s. 308)? Nejčastěji zmiňované vlastnosti, které dle Richardsona vyšly z výzkumů, byly ženské pohlaví, tolerance, adaptabilita, disciplína a podporující prostředí, rodinné či školní.

Cílem druhé vlny výzkumu resilience bylo zjistit, jakým způsobem může člověk získat osobnostní vlastnosti, které vzešly z první vlny výzkumu. Resilience byla v této vlně chápána jako proces zvládání stresorů, nepřízně osudu a změn, či jako příležitost získat, upevnit a obohatit faktory, které člověka chrání před destruktivním jednáním. Tyto faktory Richardson (2002, s. 308) nazývá protektivními faktory. Tento způsob nahlížení resilience a jejího výzkumu se ve velké míře shoduje s pojetím doktora Koláře. Ten tvrdí, že „v západní civilizaci přibývá stále více lidí, u kterých se resilience stává pouze schopností potenciální, nikoliv schopností reálnou” (Kolář, 2021, s. 14), a pro kvalitní život je nutné hledat cesty, jak posilovat odolnost fyzickou i duševní. Tuto cestu vidí především v tom, že se člověk bude „se stresem potkávat a nepohodlí se mu nesmí stát nepohodlím, ale biologicky přirozeným prostředkem” (Kolář, 2021, s. 15). Obdobně argumentuje i Richardson (2002, s. 311), že aby člověk mohl čelit životním výzvám, kultivuje své resilientní kvality skrz zažívání předchozích těžkostí, čímž se mnohé věci stávají rutinní a přestávají být těžkostmi.

Třetí vlna výzkumu byla dle Richardsona (2002, s. 308) zaměřena na takzvanou vrozenou resilienci a měla za výsledek konceptualizaci resilience ve smyslu teorie, kterou autor popisuje jako motivační sílu uvnitř každého jedince, která ho nutí usilovat o moudrost, sebeaktualizaci a znovuzačlenění v případě, že musí překonat těžkosti. Z toho ovšem nijak

nevyplývá, že člověk vrozenou resilienci buď má, a pak se s těžkostmi potýká snáze, nebo nemá, a je tedy bezbranný.

S ohledem na účel této práce, tedy zkoumání resilience učitelů a pedagogických pracovníků, kteří pracují s dětmi v mateřských školách, bude pojem resilience používán ve smyslu schopnosti jedince dlouhodobě odolávat určité míře stresové zátěže. Tato schopnost bude chápána jako soubor vlastností, ať vrozených, či získaných a pěstovaných v průběhu života.

S pojmem resilience je úzce spjat koncept vlastní účinnosti (self-efficacy), jejíž vztah k resilienci učitelů bude hlouběji diskutován v kapitole 2.3. Koncept self-efficacy je součástí teorie sociálně-kognitivního učení Alberta Bandury. Jeho základním předpokladem je, že míra vlastního přesvědčení člověka o tom, že jeho konání bude mít kýžený efekt, má zásadní vliv na to, zda uvažuje optimisticky nebo pesimisticky. Míra přesvědčení o vlastní účinnosti (self-efficacy) ovlivňuje to, jaké výzvy se jedinec rozhodne podstoupit, kolik energie vynaloží ve svém úsilí, jak dlouho vytrvá tváří v tvář překážkám a neúspěchům a zda pro něj neúspěchy budou motivující nebo naopak. Silný pocit vlastní účinnosti (self-efficacy) snižuje zranitelnost vůči stresu a depresi v náročných situacích a posiluje resilienci vůči nepřízni osudu (Bandura, 2001, s. 10).

1.2 Resilience v celoživotním učení

Teoretický koncept celoživotního vzdělávání a učení zahrnuje podle Vetešky (2016, s. 93) „veškeré účelné formální i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a profesních kompetencí". Ideálně by se mělo jednat o kontinuální proces, který v průběhu celého života propojuje uvedené formy učení. Veteška dále uvádí, že pojem celoživotní učení je v poslední době upřednostňován před pojmem vzdělávání, a to z toho důvodu, že „aktivita a zodpovědnost za získávání a rozvíjení schopností a dovedností, znalostí a kompetencí je přenesena na jednotlivce" (Veteška, 2016, s. 93). V této kapitole budeme tedy pracovat s pojmem celoživotní učení a jeho anglickým ekvivalentem „lifelong learning".

Vazbu mezi resiliencí a celoživotním učením můžeme spatřovat v několika rovinách. Tou první je dopad učení na celkové zdraví, jehož součástí je i emoční resilience. Cathie

Hammondová (2004) uvádí, že mnohé studie již prokázaly, že vyšší vzdělání má pozitivní dopad na zdraví lidí v mnoha ohledech, například nižší výskyt obezity nebo depresí. Hammondová se zajímala o hlubší souvislosti, a proto provedla kvalitativní výzkum mezi 145 dospělými z různých oblastí a s různým socioekonomickým zázemím. Zajímala se o jejich zkušenosti s celoživotním učením a jeho dopady na kvalitu života každého z nich. Zjistila mimo jiné, že učení v dospělém věku pomohlo mnohým respondentům zvýšit sebedůvěru, self-efficacy a výkonnost, což mělo pozitivní vliv na jejich schopnost překonat potenciálně náročné situace (Hammond, 2004, s. 553), posílilo tedy jejich resilienci. Dalším zjištěním potvrzujícím vazbu mezi celoživotním učením a resiliencí je fakt, že u mnohých respondentů mělo učení kladný vliv na jejich sociální integraci. Úspěšná sociální integrace zlepšuje fyzické i psychické zdraví tím, že posiluje zdravé návyky chování, redukuje úroveň stresu a přispívá k emoční resilienci. V rámci výzkumu se potvrdil ale i opačný efekt, tedy že pokud respondenti zažili během vzdělávání neúspěch, snížilo se jejich sebevědomí a zvýšila se úroveň stresu a bylo pro ně obtížnější ho překonat. Stejný důsledek měla i neúspěšná sociální integrace, kdy se respondenti cítili nepřijatí svými spolužáky či vyučujícími (Hammond, 2004, s. 564). V tomto výzkumu se tedy ukázalo, že osobnost vzdělavatelů dospělých, stejně jako edukační prostředí, mohou mít značný vliv na míru stresové zátěže, které je dospělý jedinec při vzdělávání vystaven, a tedy i na míru jeho resilience. Záleží pak na jeho předchozích zkušenostech a míře již nabyté resilience, zda ho případná zvýšená míra stresu ještě více posílí a donutí k vyššímu výkonu, či oslabí a demotivuje.

Další rovinu vztahu mezi resiliencí a celoživotním učením rozvíjí Lamb et al. v článku *Lifelong Resiliency Learning: A Strength-Based Synergy for Gerontological Social Work,* ve kterém autoři hledají souvislost mezi kapacitou staršího člověka k celoživotnímu učení a jeho kapacitou k resilienci. Na rozdíl od Hammondové, jejíž výzkum prokázal, že učení buď posílilo, nebo oslabilo resilienci respondentů, Lamb et al. ve svém kvalitativním výzkumu došli k závěru, že vztah je dynamický a synergický. Rozhovory se ženami ve věku 64-72 let účastnících se kurzů na Osher Lifelong Learning Institute ukázaly, že respondentky mohly studovat zejména díky tomu, že prokázaly velkou míru resilience, respektive díky svým osobnostním vlastnostem, které resilienci tvoří (Lamb et al., 2009, s. 720-721). Za takové vlastnosti jsou ve studii považovány sebedůvěra ve vlastní schopnosti,

dovednost realisticky zhodnotit situaci, schopnost řešit sociální problémy, smysl pro směr a misi, empatie, smysl pro humor, adaptivní distancování, androgynní chování a dostatečně vysoká očekávání (Lamb et al., 2009, s. 718). Resilience byla tedy vstupní podmínkou pro studium a to potom resilienci dále posilovalo.

Třetí rovinou vazby mezi celoživotním učením a resiliencí můžeme vidět v samotném obsahu učení, které si dospělý člověk vybírá a přizpůsobuje svobodně na základě svých potřeb. Má tedy za prvé možnost získat obecné informace o tom, co to resilience je a jak je možné ji posilovat, naučit se vhodné metody a techniky. A za druhé, pokud je člověk schopný identifikovat své stresory, má také možnost zvolit obsah svého učení tak, aby jeho výsledkem byly nabyté kompetence, které mu pomohou stresory lépe zvládat. V dnešní době může v tomto směru pozitivně působit kouč, který „pomáhá koučovanému uvědomit si, jaké jsou jeho cíle v osobním životě i profesi, podporuje ho v uvědomění možností a konkrétním naplňování cílů, které si sám stanovil, a pomáhá rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti" (Veteška, 2016, s. 189).

Pokud se tedy vrátíme k otázce, zda je resilience vrozená, anebo v průběhu života získaná vlastnost, výše zmíněný výzkum a prezentovaný vztah mezi resiliencí a celoživotním učením ukazuje na druhou z možností. Kolář (2021, s. 235) ovšem zdůrazňuje, že i genetika hraje v otázce resilience nezanedbatelnou roli. „Ta spolurozhoduje, jestli příslušnou zátěž vyhodnotíme jako příznivou, nebo nepříznivou, ohrožující, nebo nepodstatnou, a tím způsobuje, že rozdílní lidé jsou stresem různě zranitelní." Z psychologie známe různá dělení typů osobnosti, Kolář (2021, s. 236) uvádí pětifaktorový model. Jeden z faktorů, neuroticismus, definuje jako „geneticky podmíněnou náchylnost k emocionální labilitě a častému prožívání negativních emocí". Lidé s vysokou mírou vrozeného neuroticismu tedy budou jistě muset vynaložit větší úsilí, aby svou resilienci posílili, jelikož mají sklony ke katastrofickému vidění skutečnosti a stresují se samotnou představou „bez reálného vnějšího ohrožení či zatížení" (Kolář, 2021, s. 240). S tím se dá ovšem dobře pracovat a mozek v tomto ohledu vědomě ovlivňovat (Kolář, 2021, s. 243). Člověk s horšími genetickými dispozicemi má tedy skrz celoživotní učení možnost zvědomit si techniky posilování resilience, jeho práce na vlastním seberozvoji bude ale

vyžadovat více úsilí než u člověka, který nemá geneticky daný sklon předjímat katastrofické scénáře.

V případě celoživotního učení učitelů výzkumy ukazují, že profesní rozvoj a tréninkové aktivity zahrnující zprostředkování zkušeností mají vliv na víru učitelů v jejich profesní roli, odpovědnost a self-efficacy (Gibbs a Miller, 2014, s. 612). Kultivování resilience v oblasti vzdělávání prostřednictvím optimálního školení učitelů umožňuje, aby se tváří v tvář nepřízni osudu vzdělávací komunita posilovala. Vzdělávání učitelů představuje důležitý závazek ke kvalitě, neustálému zlepšování a pokroku v nastavení vzdělávacího systému, který se neustále potýká s těžkostmi, jako byla například pandemie COVID-19 (Pozo-Rico et al., 2023, s. 2). Ukazuje se tedy, že celoživotní učení v případě učitelů může mít kladný vliv jak na jejich osobní resilienci, tak na resilienci celé vzdělávací komunity, ve které působí.

1.3 Vztah mezi resiliencí a well-beingem

Světová zdravotnická organizace definuje well-being jako pozitivní stav, který zažívají jednotlivci i společnosti. Podobně jako zdraví je zdrojem pro každodenní život a je určován sociálními, ekonomickými a environmentálními podmínkami. Well-being zahrnuje kvalitu života a schopnost lidí a společností přispívat světu smysluplně a účelně. Well-being společnosti může být určen tím, do jaké míry je resilientní, akceschopná a připravená překonat výzvy (WHO, 2023). Vysoká míra resilience osobnosti podporuje pozitivní vnímání sebe sama, vnímání světa a budoucnosti, vede k posílení well-beingu a zmírnění úzkosti (Mak et al, 2011, s. 611). Na základě těchto tvrzení bychom tedy resilienci mohli chápat jako jednu z podmínek, která je potřeba k dosažení well-beingu, ale sama o sobě není dostatečná. Existují však i teorie, které well-being definují velmi blízko našemu chápání resilience. Smetáčková et al. (2020) například nahlížejí well-being skrz princip rovnováhy „mezi fyzickými, psychickými a sociálními zdroji, které má člověk k dispozici, a fyzickými, psychickými a sociálními výzvami, které před něj staví problematické životní situace.“ Při zjišťování stavu well-beingu u člověka autoři vidí hlavní otázku v tom, „jaké potíže daný člověk řeší a co mu pomáhá, aby to zvládl?“ (Smetáčková et al., 2020, s. 64) V tomto pojetí je možné hledat Richardsonovy rizikové a protektivní faktory definující

resilienci i schopnost odolávat nepříznivým silám podle Koláře, což znesnadňuje rozlišení těchto dvou termínů.

Gibbs a Miller v článku *Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology* staví well-being a resilienci vedle sebe spolu s angažovaností a motivací jako čtyři rovnocenné kvality, na které by se vlády států měly zaměřit, pokud chtějí, aby jejich investice do vzdělávání učitelů byly vynaloženy efektivně a učitelé v tomto zaměstnání zůstávali (Gibbs a Miller, 2014, s. 609). Podobně tento vztah vnímá i Pozo-Rico a kolektiv autorů, kteří resilienci řadí spolu s well-beingem, emoční inteligencí a schopností využívat inovativní metody mezi čtyři klíčové kompetence učitelů (Pozo-Rico et al., 2023, s. 1).

Je na místě si položit otázku, zda je možné, aby člověk pociťoval vysokou úroveň well-beingu a zároveň měl nízkou úroveň resilience. Vzhledem k výše uvedenému takový stav není možný, případně může být dočasný. Jak uvádí Kolář (2021, s. 26), „v západní civilizaci je dnes získání odolnosti postaveno především na platformě správného životního stylu. V něm dominuje propagace zdravého způsobu života opíraného o dostatek pohybu a vhodné výživy (...). Skutečnou resilienci nám nepřinese. Můžeme být vycvičeni k uběhnutí maratonu, být fenomenálními sportovci, zdraví jako řípa, je však také třeba se ptát, zda to je skutečný a jediný způsob a smysl resilience a zda nás neporazí stres z jiné strany, který nám tuto výsadu podlomí." Jinými slovy, je nutné se vrátit k výše zmíněné definici well-beingu od Světové zdravotnické organizace, ze které vyplývá, že well-being neznamená jen cítit se dobře po fyzické stránce, ale jde i o psychické rozpoložení a kvalitu života obecně, včetně sociálních, ekonomických a environmentálních faktorů. Člověk se jistě může v určitou chvíli cítit velmi komfortně, což můžeme nazvat jako well-being. Pokud však současně nedisponuje určitou mírou resilience, je stav well-beingu pouze dočasný a první potíže a životní výzvy v kterékoliv oblasti pravděpodobně povedou k vážným psychickým potížím.

2 Resilience v učitelské profesi

Profese učitele klade na člověka značné psychické nároky. Jejich klienty jsou děti či dospívající s velmi odlišnými potřebami a rodiče s často nekompatibilními očekáváními, která se navíc v průběhu profesní kariéry učitele vyvíjejí. Aby mohli své povolání učitelé dlouhodobě kvalitně vykonávat, musí stále aktualizovat vědomosti ze svého oboru a také vědomosti týkající se profese jako takové, vzdělávat se o aktuálních trendech, potřebách dětí a pružně reagovat na ad hoc situace jako covidová pandemie či uprchlická krize při zachování vysokého standardu výchovy a vzdělávání. Průzkumy prokázaly, že metody výuky, které učitelé používají ve třídě, mají zásadní vliv na učení a úspěchy žáků. V ideálním případě by už v mateřské škole měly být děti učitelem podporovány v tom, aby zodpovědnost za vlastní vzdělávání vzaly do vlastních rukou. To může učitel dobře podpořit i svým vlastním dobrým příkladem, tím, jak se rozvíjí a vzdělává, jak sám pracuje s chybou. Ovšem to, jaké metody učitel používá, a tedy i to, jaký styl učení a vlastní úspěch budou děti ve škole prožívat, je velmi významně závislé na tom, jaký mají učitelé pocit ze svého života a jaká je míra jejich spokojenosti s kvalitou každodenních prožitků v osobním i profesním životě (Gu, 2020, s. vii).

Začínající učitelé bývají vysoce angažovaní, ale udržet jejich resilienci a angažovanost delší dobu je velkou výzvou pro zákonodárce už několik desetiletí. Učitelé jsou vyčerpaní, je jich nedostatek a dochází k vysoké fluktuaci. Všechny tyto faktory mají ve výsledku negativní vliv na žáky a jejich studijní výsledky (Gu, 2020, s. viii). Pokud dochází k fluktuaci v mateřských školách, je negativně ovlivněn vývoj stabilní a bezpečné vazby mezi dětmi a učiteli, který je nezbytný pro kvalitní předškolní vzdělávání. Zároveň to může vést k opakované ztrátě znalostí specifických pro danou školu, což poškozuje vztahy na mnoha úrovních. Jde například o ztracená spojení mezi domácím a edukačním kontextem, který se pojí s jazykovým vývojem dětí, jejich sebeobsluhou či sociálními a motorickými dovednostmi (Weatherby-Fell et al., 2020, s. 52). Současně ale není žádoucí udržovat učitele v jakémkoliv typu školy jen proto, aby tam fyzicky byl stále stejný učitel bez ohledu na jeho kvalitu, efektivitu a nadšení. Pozornost a podporu je třeba věnovat učitelům, kteří zůstávají a zároveň jsou schopni zachovat si odhodlání pro své vlastní učení

a rozvoj svěřených žáků, jsou dlouhodobě resilientní vůči stresorům, se kterými se v této náročné profesi nutně neustále setkávají (Gu, 2014, s. 506).

Resilience v učitelské profesi má svou specifickou definici. Obecné definice o dlouhodobém odolávání stresorům, nepříznivým silám a adaptaci jsou platné, ale v případě učitelů nejsou dostatečné. Nereflektují totiž nejistotu a nepředvídatelnost podmínek a situací jako jednu z hlavních charakteristik jejich každodenního profesního života. Na nepředvídatelnost není možné se plně adaptovat, a tak tyto podmínky představují neustálé intelektuální a emoční výzvy těm, kteří se snaží učit, jak nejlépe mohou (Gu a Day, 2013, s. 39). Gu a Day definují resilienci učitele na základě dlouhodobého výzkumu učitelů ve Velké Británii jako schopnost řídit nevyhnutelné nejistoty spojené s realitou výuky. Tato schopnost je poháněna vzdělávacími účely a morálními hodnotami učitelů. Ačkoli se objevuje v interakci mezi jednotlivcem a praktikami, které ve své profesi uplatňuje, je také ovlivněna jejich minulostí a podmínkami, ve kterých žijí a pracují (Gu a Day, 2013, s. 39).

Ačkoliv je učitelské povolání v oblasti stresorů a resilience do velké míry specifické, stejně jako další pomáhající profese, můžeme zde uplatnit obecné závěry, ke kterým v oblasti výzkumu protektivních a rizikových faktorů, zejména na osobnostní úrovni, dochází doktor Kolář. Osobnostnímu rozvoji učitelů včetně technik duševní hygieny a příčinám syndromu vyhoření se věnuje Markéta Švamberk Šauerová v publikaci *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učítele* a Irena Smetáčková et al. v *publikaci Učitelské vyhoření: Proč vzniká a jak se proti němu bránit.* Dále bude kapitola vycházet zejména z článků profesorky Quing Gu, ředitelky Centra vzdělávacího leadershipu na University College London, která se ve svých výzkumech věnuje práci učitelů, jejich životům a efektivitě, zlepšování škol a systémovým změnám v oblasti vzdělávání. V oblasti spirituality učitele bude práce čerpat z textu amerického spisovatele, pedagoga a sociologa Parkera J. Palmera, zakladatele Centra pro odvahu a obnovu (Centre for Courage and Renewal).

Většina dostupných výzkumů, ze kterých budou další podkapitoly vycházet, se týká buď resilience učitelů obecně, nebo učitelů základních škol. Tedy učitelů, kteří pracují s dětmi od 7 do 15 let. Výzkum resilience učitelů mateřských škol je omezený, ve třetí části

kapitoly tedy budou vymezeny rozdíly a specifika tohoto oboru spolu s výzkumy, které se týkají výlučně učitelů v preprimárním vzdělávání.

2.1 Stres jako protektivní i rizikový faktor

V první kapitole bylo již zmíněno několik protektivních i rizikových faktorů, které můžeme vztahovat na člověka obecně, tedy nejen na učitele či další pedagogické pracovníky. „Protektivní faktory jsou charakteristiky, které v interakci s nepřízní či protivenstvím redukují nebo eliminují potenciální negativní účinek rizikových faktorů. Též faktory, jež napomáhají resilienci." (Šolcová, 2009, s. 14) Můžeme je dělit na kompenzační a zodolňující. „Kompenzační faktory jsou aspekty jedince nebo prostředí, které dokážou neutralizovat vliv škodlivých faktorů. Zodolňující faktory napomáhají posilovat resilienci. Jedná se o stresující situace zvládnutelné úrovně, které, jsou-li jedincem překonány, mají podobný vliv jako očkování u fyzických nemocí." (Šolcová, 2009, s. 14-15) O „očkování stresem" hovoří i Kolář. Zopakujme, že podle Koláře (2021, s. 20) se jedná zejména o přijetí stresu v únosné míře jako přirozené součásti života. Jen tak je možné resilienci v průběhu života trénovat a posilovat.

Z charakteristiky učitelského povolání obecně je zřejmé, že míra každodenního stresu je značná a není možné se mu při výkonu tohoto povolání vyhnout. Záleží ale na dalších protektivních a rizikových faktorech, zda je každodenní míra stresu, se kterou se konkrétní učitel setkává, ještě únosná, nebo škodlivá. Kombinace dlouhodobě působícího (chronického) stresu se stresem akutním „učitelům v podstatě neumožňuje, aby si vytvořili obranné mechanismy vůči konkrétnímu faktoru, neboť jsou vystavováni dalším stresorům - a to v různé intenzitě, délce i směru působení" (Švamberk Šauerová, 2018, s. 22). Navíc jsou stresové situace často nepředvídatelné, není tedy možné se na ně připravit a reakci natrénovat. V takovém případě se nejedná o očkování stresem ve smyslu protektivního faktoru, ale o faktor rizikový, který se může po čase stát nebezpečným pro psychické i duševní zdraví učitele, a to i jinak trénovaného. „Na dlouhodobý stres silnější intenzity si nejde plně zvyknout. Organismus dlouhodobě zatěžuje, což se projevuje kratší průměrnou délkou života a v průměru také větší náchylností k onemocněním." (Kolář, 2021, s. 24) Učitel se ovšem z charakteristiky svého povolání velmi často setkává s infekcemi, je tedy žádoucí, aby jeho imunitní systém dobře fungoval. Častá nemocnost je ovšem dalším

stresorem a rizikovým faktorem, učitel se pak tedy nachází v začarovaném kruhu (Švamberk Šauerová, 2018, s. 22).

Opakované vystavování se stresu v pozici učitele tedy zřejmě není dostatečné pro posílení resilience. Charakter a míra stresové zátěže je riziková a může vést k závažným zdravotním komplikacím. Je tedy nutné hledat jiné protektivní faktory, díky kterým bude působení stresu omezeno na onu únosnou míru, která je bezpečná, motivující a posilující.

2.2 Vnímání stresu podle typu osobnosti učitele

Ačkoliv bylo v první kapitole uvedeno, že resilience nebude pro účely této práce vnímána jako vrozená vlastnost, existují vrozené charakterové dispozice, které učitele předurčují k tomu, že mnohé situace nebude vyhodnocovat jako zátěžové, tedy nadměrně stresující. Kolář (2021, s. 25) radí odpoutat se od „katastrofického myšlení", protože podle něj není ani tak důležitá situace, která nastala, „tedy jaký reálný stresor na nás působí, jako to, jak ho vyhodnocujeme, a tím i emočně prožíváme." Protektivním faktorem je tedy buď vrozená nízká míra neuroticismu – „geneticky podmíněná náchylnost k labilitě a častému prožívání negativních emocí" (Kolář, 2021, s. 236), nebo využití technik osobnostního tréninku ke zmírnění napětí, „posilování realistického vnímání a podpora k přijetí pozitivního scénáře života" (Švamberk Šauerová, 2018, s. 27).

Švamberk Šauerová uvádí několik metod, které je možné využít pro změnu myšlenkových a pocitových vzorců, které mohou učitelé využít pro posílení resilience. Cílem těchto metod je odbourání iracionálních myšlenkových a pocitových vzorců, ke kterým jsme geneticky více či méně předurčeni a které jsou nám prostřednictvím rodiny vštěpovány od dětství. U učitelů mohou vést ke snižování vlastní hodnoty a psychickým obtížím. Příkladem takových myšlenkových vzorců může být přesvědčení, že učitel nese plnou odpovědnost za úspěch či neúspěch žáka či pocit nutnosti mít přátelské vztahy se žáky, vedením, kolegy i rodiči žáků. V obecné rovině se jedná o různá „zjednodušování, ukvapená zobecnění, chybné předpoklady, nesprávné závěry, či dokonce stereotypy a předsudky" (Švamberk Šauerová, 2018, s. 98).

2.3 Učitelská self-efficacy

O konceptu self-efficacy, který v rámci sociálně kognitivní teorie zavedl Albert Bandura, a jejím vztahu k resilienci obecně, pojednává práce v první kapitole. Je těžké nalézt český ekvivalent, který by termín učitelské self-efficacy (teacher efficacy) přesně vystihoval. Překladač nabízí termín účinnost učitele, někteří autoři používají termín subjektivně vnímaná profesní zdatnost (Tomková et al., 2012, s. 12), sebedůvěra v pedagogické dovednosti (Smetáčková et al,, 2017, s. 26) či osobní zdatnost vnímaná učitelem (Gavora, 2008, s. 222). Pro účely práce bude tedy používán česko anglický termín, kterého se drží i většina českých autorů, „učitelská self-efficacy". Pro resilienci učitele má tento faktor specifický význam. Vzhledem k velkému množství literatury, výzkumů a nástrojů pro měření učitelské self-efficacy, které vznikaly intenzivně zejména v poslední dekádě i v českém prostředí, se zřejmě jedná o význam zásadní pro současné vnímání vlivu psychického rozpoložení učitele na rozvoj a úspěch dětí (žáků). Koncept byl zkoumán také mezi učiteli mateřských škol, těm tedy bude věnována největší pozornost.

Tschannen-Moranová, Hoyová a Hoyová (1998, s. 233) definovaly učitelskou self-efficacy již v roce 1998, a to velmi široce jako důvěru učitele ve své vlastní schopnosti organizovat a podnikat aktivní kroky k úspěšnému dosažení specifického výsledku ve vyučování za specifických podmínek. Široká definice umožňuje její aplikaci na učitele všech stupňů vzdělávání na všech typech škol, na různá zaměření učitelů a rovněž různé skupiny žáků. Autorky totiž vycházejí z teorie, že učitelská self-efficacy se vztahuje na jeho komparativní úsudek, zda jeho aktuální schopnosti a strategie odpovídají a jsou dostatečné pro aktuální kýžený výsledek, kterého chce svým působením u žáků dosáhnout. Učitel se může cítit efektivní v jedné oblasti a neefektivní v jiné. Pak záleží na jeho přesvědčení o tom, zda jsou jeho schopnosti fixní a neměnné, či zda mohou být získány nebo vylepšeny školením a zkušenostmi (Tschannen-Moran, Hoy a Hoy, 1998, s. 233).

V České republice byla na konci roku 2020 zveřejněna zpráva Národního pedagogického institutu o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání, v rámci níž bylo provedeno šetření pro zjištění míry učitelské self-efficacy ve školách, včetně mateřských. (NPI, 2020). Důvodem zjišťovat učitelskou self-efficacy bylo zavádění inkluzivního vzdělávání, výzkumníci měli tedy za cíl zjistit úroveň „sebedůvěry učitelů v profesní

zdatnost pro společné vzdělávání.“ Výzkum na rozsáhlém vzorku 827 pedagogů přinesl zjištění „o celkové sebedůvěře učitele MŠ pro realizaci společného vzdělávání v heterogenních třídách/skupinách, jednotlivě pak o sebedůvěře v oblastech: vedení inkluzivní výuky, řízení chování dětí a spolupráce s dalšími učiteli, specialisty a rodiči.“ U učitelek mateřských škol byla zjištěna vysoká úroveň učitelské self-efficacy v porovnání s učiteli středních škol (NPI ČR, 2020, s. 57), ovšem nižší než v případě učitelů škol základních (NPI ČR, 2022, s. 18). Učitelky nejlépe hodnotily vlastní schopnost přistupovat k dětem individuálně při vysvětlování nebo uvádění příkladů, schopnost rozdělovat dětem práci do skupin podle úrovní a schopnost jednat s rodiči tak, aby se ve škole cítili příjemně. Úroveň pedagogického vzdělání neměla žádný vliv na zjištěnou míru učitelské self-efficacy, rozdíly však byly sledovány ve vztahu k věku a délce učitelské praxe. Nejvyšších hodnot dosáhly učitelky ve věku 50 - 60 let s délkou praxe nad 30 let, naopak nejnižších hodnot dosáhly učitelky s praxí kratší než 5 let, a potom učitelky starší 60 let. Učitelky, které měly nižší skóre v oblasti řízení chování dětí a spolupráce s odborníky a rodiči, hodnotily zavádění společného vzdělávání jako problematické (NPI ČR, 2020, s. 57). Dá se tedy usuzovat, že pro ně tato změna představovala vyšší míru stresové zátěže, než pro učitelky, které v těchto oblastech vykazovaly vyšší míru učitelské self-efficacy.

Nízká míra učitelské self-efficacy je závažným rizikovým faktorem, který může vést až k vyhoření učitele. „Kdo pociťuje ztrátu kontroly nad svým životním prostorem (prací), má větší sklon k negativním reakcím, jež se projevují obviňováním okolí. Menší pravděpodobnost vyhoření je u učitelů, kteří se cítí kompetentní a zdatní“ (Švamberk Šauerová, 2018, s. 52). Učitelé s nízkou self-efficacy rychle vyčerpají svou energii a úsilí, když před sebou vidí překážky, a svou činnost často spojují s nepříjemnými pocity a stresem (Gavora, 2008, s. 223). Avšak zopakujme, co bylo uvedeno výše, tedy že učitelská self-efficacy závisí na mnoha proměnných a i v případě, že učitel vykazuje nízké hodnoty ve vztahu k jednomu vyučovanému předmětu, může vykazovat vysoké hodnoty ve vztahu k jinému. Stejně tak může mít nízkou self-efficacy při práci s určitým typem dětí (žáků), s konkrétní třídou, zatímco v jiných podmínkách je jeho self-efficacy vysoká (Tschannen-Moran, Hoy a Hoy, 1998). To dokazují i výsledky výzkumu NPI (2020, s. 57), kdy některé učitelky vykazovaly nízké hodnoty v oblasti spolupráce s rodiči, v oblasti vedení inkluzivní výuky měly hodnoty srovnatelné s kolegyněmi. Současně je třeba brát v potaz

možnost učitelskou self-efficacy různými metodami rozvíjet a posilovat, například rozvojem zdravé reflexe a sebereflexe vlastní činnosti (Švamberk Šauerová, 2018, s. 118).

Pavlov v této spojitosti hovoří o profesní identitě, kterou učitel během svého života hledá. Ta je spjata s osobní identitou, je ovlivněna profesionálním vědomím, úrovní sebeúcty, sebereflexí a akceptací svých profesionálních kvalit. Jedná se o naše vlastní chápání a představu o tom, kdo jsme jako člověk a jako pedagog, ne o vrozené vlastnosti (Pavlov, 2018, s. 28-29). Jednou z podmínek dosažení zralé profesní identity učitele je integrita osobnosti, v jejímž centru jsou otázky o jeho místě v reálném světě, o mravních hodnotách a smyslu života (Pavlov, 2018, s. 30-31). Tedy otázky, které učitele jako fyzickou osobu přesahují.

2.4 Spiritualita učitelů

Spiritualita jako pojem může zahrnovat mnoho dimenzí. Pro účely této práce bude chápána nenáboženský podle Palmera, jako „věčná lidská touha být spojen s něčím větším, než je naše vlastní ego" (Palmer, 2003, s. 2). Zatímco pro osobní integritu podle Pavlova (2018, s. 30) učitel přijímá nové kvality, aby se mohl „v plném rozsahu ztotožnit se sociálně uznaným ideálem učitelské služby," ale současně si zachovává vlastní, jedinečné pojetí a vklad do výkonu této služby, spiritualita podle Palmera znamená vymanění se z očekávání, které na učitele společnost klade. „Spirituální krize nastává až ve chvíli, kdy se ocitneme v sevření něčeho většího, než očekávání společnosti nebo potřeby ega," což je primárně vypadat dobře v očích ostatních (Palmer, 2003, s. 2). V souvislosti se spiritualitou učitele Palmer hovoří o poslání (vocation) a zdůrazňuje, že je potřeba, aby už studenti učitelství při svém výcviku byli vedeni k tomu, aby prozkoumali svůj vnitřní terén a pochopili do hloubky, jaké je jejich poslání (Palmer, 2003, s. 3-4). Osobní integritu ve smyslu pochopení „Kdo jsem?", posouvá Palmer na úroveň spirituality otázkou „Čí jsem?" Je nutné se ptát, koho mohu nakrmit tím dobrým, co jsem v sobě vypěstoval (Palmer, 2003, s. 8). Pokud si na tuto otázku dokáže učitel odpovědět, pozná i své poslání.

Výzkum Guové a Dayové (2013, s. 30) mezi britskými učiteli ukázal, že učitelé, kteří pracují v náročných podmínkách s vyšším poměrem dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, vykazují vyšší míru resilience, než ostatní učitelé. Jedním z důvodů pro tento jev je podle autorek silný pocit poslání učitelů, který je v náročných podmínkách motivuje

udržet si dlouhodobě co nejlepší výkon. V případě tohoto výzkumu byly ale zdrojem pocitu poslání především podpora a uznání od vedení školy a kolegů, vztahové podmínky na pracovišti byly respondenty označeny za nejvýznamnější faktor k udržení pocitu poslání (Gu a Day, 2013, s. 29). Nejedná se tedy zřejmě o poslání ve spirituálním smyslu, jak ho zkoumal Palmer, ale o výsledek protektivního účinku dobrých a podporujících vztahů na pracovišti.

2.5 Vztahy ve škole

Silná sociální podpora a síť kvalitních vztahů může člověku výrazně pomoci vyrovnat se se stresem, může tedy být velmi účinným protektivním faktorem. Šolcová (2009, s. 62-63) tvrdí, že „sociální integrace, sociální začlenění člověka do sociální struktury je významnou determinantou jeho psychické pohody a zdraví. Prostřednictvím sociálních vazeb k druhým osobám, skupinám a širší společnosti je jedinci přístupná sociální opora, tj. jakýsi sociální fond, ze kterého lze čerpat v případě potřeby systém sociálních vztahů, jejichž prostřednictvím se člověku dostává pomoci při snaze dostát nárokům a dosáhnout cílů."

Učitel řeší vztahy v rámci svého povolání neustále, a to na mnoha úrovních. Jsou to vztahy s dětmi (žáky, studenty), vztahy s kolegy, s vedením a s rodiči svěřených dětí (žáků, studentů). Současně je jeho zodpovědností, aby sociální vztahy v jemu svěřené skupině dětí (žáků, studentů) byly zdravé a aby děti díky učitelovu vedení získaly pozitivní zkušenost a poznaly hodnotu sociálního kapitálu jako cennou devízu do dalšího života. Guová v této souvislosti hovoří o vztahové resilienci (relational resilience) jako o schopnosti propojit se, kterou zkoumala u 300 učitelů ve školách v Anglii. Vztahy vnímá jako danou výhodu, zdroj nebo protektivní faktor, který má značný vliv na osobnostní vlastnosti jednotlivce, prostřednictvím čehož ovlivňuje i rozvoj well-beingu, self-efficacy a resilientních kvalit (Gu, 2014, s. 509). Pro učitele přinášejí sociální vztahy a sítě uvnitř i vně pracovišť intelektuální, spirituální a emoční zdroj, které mohou využívat k posílení kolektivní sebedůvěry a sdíleného přesvědčení o profesionální kontrole, vlivu a odpovědnosti. Výsledkem toho všeho je pak pozitivní vliv na rozvoj a výsledky žáků (Gu, 2014, s. 510).

Podle výsledků výše zmíněného výzkumu celkem 91 procent učitelů, kteří si zvládli udržet schopnost být resilientní a angažovaní, uvedlo pozitivní vliv kolegiální podpory a

spolupráce na svou morálku a kapacitu dlouhodobě učit, jak nejlépe dovedou. Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že možnost učit se od sebe navzájem, společně vytvářet nápady a sdílet myšlenky ovlivňuje efektivitu ve třídě (Gu, 2014, s. 514). Podobně zásadní pro resilienci se ukázal být vztah mezi učitelem a vedením školy. Vedení, které udržuje důvěryhodné vztahy, oceňuje učitele a buduje kulturu otevřenosti, spravedlnosti, respektu, soucitu a rozpoznání talentu, vnímali dotazovaní učitelé jako klíčové pro svou vlastní angažovanost a profesní resilienci v dlouhodobém časovém horizontu (Gu, 2014, s. 517-518). Naopak, pokud jsou vztahy s vedením školy komplikované, jedná se o jeden z nejzávažnějších rizikových faktorů (Brackett et al., 2010, s. 413).

Budování pozitivní vztahové vazby mezi učitelem a žáky se ukázalo jako rovněž důležité pro resilienci učitelů a jejich schopnost dlouhodobě naplňovat závazek efektivně ovlivňovat a posouvat učení a rozvoj žáků. Vidět u žáků pokroky je naplněním učitelské profese. Pokud žáci ocení snahu učitele, propojí se jeho duše s lidmi, na kterých mu velmi záleží, a jeho motivace se tak obohatí o nepostradatelnou emoční dimenzi (Gu, 2014, s. 519). V třídním prostředí bezpečných a důvěryhodných vztahů se žáci snáz učí a rozvíjí, což je opět odměnou pro učitele. Prospěch tohoto protektivního faktoru je tedy oboustranný a vzájemně posilující. Opačná situace ovšem nastává, pokud je chování dětí (žáků) náročné a učitel se ve vztahu k nim cítí bezmocný. Pak se jedná o rizikový faktor ve formě zátěžové, stresové situace a velkou výzvu pro resilienci učitele. Průzkum rovněž provedený v Anglii ukázal, že 40 procent učitelů z 1000 dotazovaných zvažovalo odejít ze zaměstnání kvůli náročnému chování žáků a více než pětina respondentů uvedla, že se u nich díky tomu vyvinuly potíže s duševním zdravím. O to větší podpora je pak nutná ze strany kolegů a vedení školy, aby tento rizikový faktor vykompenzovala vztahovou a kolektivní resiliencí (Gu a Day, 2013, s. 24).

Dalším vztahem, do kterého učitel z povahy své profese nevyhnutelně vstupuje, je vztah mezi ním a rodiči dětí (žáků). Pro maximální rozvoj dětí (žáků) a posílení resilience učitele je bezesporu žádoucí, aby tento vztah byl otevřený a důvěryhodný, zvlášť v mateřských školách je spolupráce s rodinou pro zdravý vývoj dítěte klíčová. Proto také bývá intenzivnější a i možnosti setkávání mezi rodiči a učiteli jsou početnější, než v ostatních typech škol. Očekávání a možnosti rodičů ovšem často nejsou kompatibilní s možnostmi a

očekáváním učitele. V takovém případě může dojít k neshodám a vztah se stává pro učitele silným stresorem (Vorlíček et al., 2022, s. 7), tudíž rizikovým faktorem ohrožujícím resilienci učitele.

Vztahy mohou hrát velmi zásadní, v mnoha případech rozhodující roli v otázce resilience učitele. Je ale třeba brát v potaz teorii, že vztahová resilience je schopnost propojit se. Pokud učitel tuto schopnost postrádá, nebo je omezená, nemůže plně těžit z výhod jemu dostupné sociální opory. V takovém případě je pro posílení resilience opět nutné obrátit se do sebe a pracovat na změně myšlení a schopnosti vnímat a přijímat sociální oporu.

3 Specifické nároky na profesi učitele mateřské školy

Pozice učiteke základní a mateřské školy jsou si podobné z hlediska zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání dětí, z hlediska vztahů a komunikace i pracovního prostředí. Výše zmíněná teoretická východiska týkající se zvládání stresu, úrovně učitelské self-efficacy, spirituality i budování vztahů můžeme tedy vztahovat na obě povolání, zejména pokud se jedná o protektivní faktory. Práce předškolního pedagoga je ale v některých oblastech velmi specifická, což může zásadně ovlivnit zejména rizikové faktory, které učitelé překonávají.

Zřejmým rozdílem je zejména nízký věk svěřených dětí a s ním související psychologické a vývojové procesy. „Učitel musí reagovat na často velmi se měnící okolnosti, způsobené emoční nestabilitou dětí tohoto věku, jejich (ne)zkušeností v sociální oblasti apod., proto není možné naučit se určité postupy, které by bylo možné uniformě využívat při vzdělávání dětí" (Syslová, 2019, s. 83). Další významné specifikum je téměř naprostá nemožnost měřit výsledky výchovy a vzdělávání v mateřské škole, jelikož hlavním cílem působení učitelů nejsou znalosti ani konkrétní dovednosti, ze kterých bychom děti mohli vyzkoušet. Cílem je naopak vést dítě, v úzké spolupráci s rodinou, k jeho maximálnímu rozvoji, který je ale pro každé dítě individuální. Navíc je žádoucí, aby učitel poznal, jakým směrem je dítě schopno se rozvíjet, a přizpůsobil podmínky tak, aby rozvoje dosáhlo vlastním úsilím. Není tedy dostatečné dítěti předat nějakou dovednost, něco ho naučit. To je velký rozdíl oproti učitelům na základních školách, kde mohou výsledky testů a zkoušek do jisté míry vypovídat o tom, že učitel odvádí dobrou práci, a pomáhají tím udržovat učitelovu angažovanost a motivaci.

Dalším rozdílem je finanční ohodnocení učitele mateřské školy, v České republice spadá tato profese do nižší platové třídy, než ostatní kvalifikované učitelské profese. S tím souvisí nižší společenská prestiž povolání, což může negativně ovlivnit motivaci i resilienci učitelů. Současně ale tráví učitelé mateřských škol o téměř polovinu větší část pracovní doby přímou pedagogickou činností, než jejich kolegové na vyšších stupních vzdělávání (Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.).

V českém školském prostředí vznikly v nedávné době dvě studie zaměřené na učitele mateřských škol, Národní pedagogický institut zkoumal self-efficacy (NPI, 2020) a

docentka Smetáčková ve spolupráci s Edukační laboratoří náchylnost k syndromu vyhoření (Smetáčková, 2019). Obě studie budou sloužit jako cenný zdroj dat dokládající, že faktory zkoumané pro učitele starších žáků se dají vztahovat i na předškolní pedagogy.

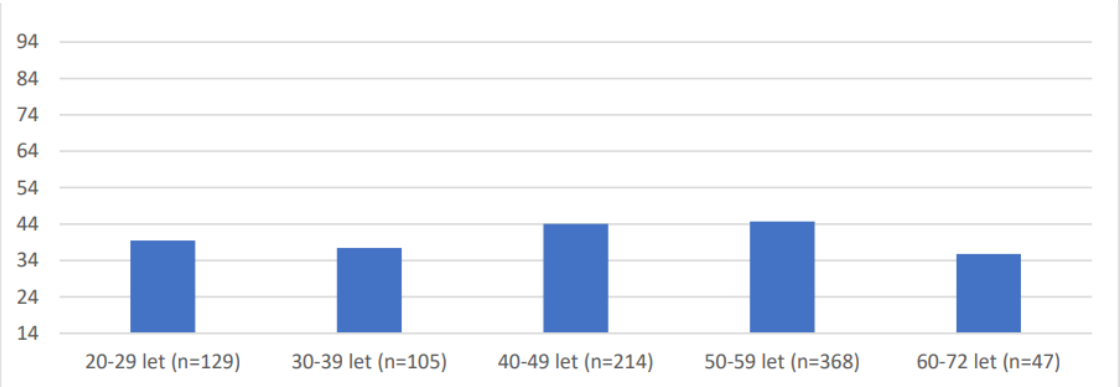
3.1 Závažné rizikové faktory a syndrom vyhoření u učitelů mateřských škol

V rámci výzkumu mezi učiteli mateřských škol v České republice z roku 2019 zjistila nezisková společnost Edukační laboratoř, že 61 procent předškolních pedagogů je ohroženo syndromem vyhoření (Smetáčková, 2019). Syndrom vyhoření „je typický pro konkrétní povolání, zejména v oblasti pomáhajících profesí, kam zařazujeme i učitele a další pedagogické pracovníky" (Švamberk Šauerová, 2019, s. 38). Je výsledkem dlouhodobého procesu, kdy na člověka působí několik rizikových faktorů, které není schopen dlouhodobě zvládat, ať už se jedná o osobnostní faktory, vztah k práci či životní styl. Velkou roli zde hraje subjektivní pocit nedoceněnosti (Švamberk Šauerová, 2018, s. 39). Projevuje se „vyčerpáním, odcizeností a cynismem" (Smetáčková, 2019, s. 2).

Výše zmíněný výzkum docentky Smetáčkové a Edukační laboratoře identifikoval několik rizikových faktorů, které jsou s ohledem na možnost vzniku syndromu vyhoření pro učitele mateřských škol nejzávažnější. V první řadě jsou to nízká prestiž učitelství, nespokojenost s vedením resortu školství a působením České školní inspekce, nízké finanční ohodnocení a nevhodné chování dětí. Učitelé hodnotili negativně i administrativní zátěž (Smetáčková, 2019, s. 12-15). Shodné stresory identifikovali pro předškolní pedagogy ve svých výzkumech i další autoři (Vorlíček et al., 2022; Clipa a Boghean, 2014).

Za nejohroženější skupinu byla ve zprávě Edukační laboratoře označena věková kategorie učitelů 38 - 55 let. Jako důvody uvádí Smetáčková (2019, s. 8) zejména přítomnost vlastních dětí v domácnosti a další povinnosti z osobního života, jejichž častá kumulace v tomto věku působí jako rizikový faktor, kvůli němuž nemají učitelky možnost načerpat nové síly. V tomto věku už má také mnoho učitelek dlouholeté profesní zkušenosti, kvůli kterým se už v této kategorii nemusí dostávat tolik pomoci a podpory. Srovnání průměrné míry syndromu vyhoření podle věku ukazuje graf na Obrázku č.1:

Obrázek 1: Srovnání průměrné míry syndromu vyhoření podle věku



Zdroj: Smetáčková, 2019, s. 8

Ačkoliv je podle těchto výsledků poměrně vysoký podíl učitelů ohrožen syndromem vyhoření, Smetáčková považuje celkové výsledky za spíše pozitivní. 82 procent dotazovaných učitelů je totiž „schopno se i při vysoké stresové zátěži, která v učitelství přirozeně existuje (hlučnost, nedostatek přestávek, vysoká zodpovědnost, nízké finanční a morální ocenění atd.) bránit plnému rozvinutí syndromu vyhoření" (Smetáčková, 2019, s. 7). To svědčí o vysoké resilienci dotazovaných učitelů. Významnou roli protektivních faktorů zde hrají self-efficacy a dobré vztahy, spiritualita učitelů zkoumána nebyla. Koncept self-efficacy je v rámci výzkumné zprávy zastoupen profesní jistotou, která byla ve studovaném vzorku spíše vyšší. Respondenti s vyšší mírou profesní jistoty vykazovali menší projevy vyhoření, a naopak (Smetáčková, 2019, s. 13-14). Výsledky tedy korespondují s výzkumem Národního pedagogického institutu v kapitole 2.3, kde učitelé mateřských škol vykazovali vysokou úroveň self-efficacy.

Součástí výzkumu bylo i dotazování na nejčastěji používané copingové strategie. Copingové strategie definuje Smetáčková et al. (2020, s. 66) jako „individuální specifický styl, kterým lidé reagují na stres napříč časem a/nebo napříč různými situacemi. To, jaké copingové strategie konkrétní osoba používá, souvisí s jejími osobnostními rysy, jako je temperament, otevřenost, neuroticismus, sociabilita, celková odolnost atd. Ovšem vliv mají také naučené vzorce chování a dosavadní životní zkušenosti." Nejčastěji se učitelé uchylovali ke copingovým strategiím posilujícím pocit kontroly nad situací a vlastní reakcí a potřeba sociální opory (Smetáčková, 2019, s. 10). Autorka ale nepřipisuje překonávání stresu jako takovému schopnost posilovat resilienci a tím lépe čelit syndromu vyhoření. Resilienci vnímá jako vrozenou dispozici, která je základem pro to, jaké copingové

strategie člověk volí, a cestu vidí v aktivním tréninku pozitivních copingových strategií. Sebeobviňování nebo rezignaci řadí autorka k negativním copingovým strategiím, které zvyšují riziko učitelského vyhoření (Smetáčková, 2019, s. 11).

Souvislost byla prokázána i mezi spokojeností učitelů s kvalitou vztahů na pracovišti a syndromem vyhoření. „Vyučující, kteří se cítí v profesních vztazích nespokojeni, vykazují silnější projevy syndromu vyhoření, a naopak ti, kteří jsou spokojeni, mají slabší či žádné projevy vyhoření" (Smetáčková, 2019, s. 16-19). Celkově byla míra spokojenosti učitelů se vztahy s kolegy (90%) a vedením (83%) vysoká. Pro udržení kvalitních vztahů či jejich zlepšení doporučuje autorka pravidelné týmové supervize

Výzkum a jeho výsledky ukazují, že většina poznatků z oblastí posilování resilience, kterými se zabývala tato kapitola, jsou aktuální a relevantní pro učitele mateřských škol v České republice. Je zřejmé, že rozvoj osobnosti vedoucí k posilování resilience má velký význam jako prevence syndromu vyhoření, který je ohrožující jak pro učitele samotné, tak i pro děti, které vychovávají a vzdělávají.

3.2 Specifika práce pedagoga v lesní mateřské škole a v lesním klubu

Lesní kluby a lesní mateřské školy jsou souhrnně nazývány lesní školky a i pro účely této práce bude tento termín používán jako souhrnný pro oba druhy organizací. Lesní školky jsou alternativou předškolního vzdělávání s původem v Dánsku (Häfner, 2002, s. 32). „Kladou důraz na pobyt dětí v přírodě a vzdělávání mimo učebny, přímo v prostředí přírody, nejčastěji lesa" (ALMŠ, 2023). V České republice sahá jejich vznik do roku 2004, kdy byla při pražském ekocentru Toulcův dvůr zřízena MŠ Semínko, ekologicky orientovaná mateřská škola. První ryze lesní školka byla založena v roce 2008 (ALMŠ, 2022). Následně byla Ministerstvem životního prostředí vydána publikace Terezy Vošahlíkové (2010) *Ekoškolky a lesní mateřské školy*, která definovala podobu ekoškolek a lesních mateřských škol pro české prostředí na základě inspirace z Německa. Představovala manuál pro pedagogy i širokou veřejnost, jak školku založit, jak ji provozovat, přehled legislativy i příklady dobré praxe z českého prostředí. Od roku 2016, kdy byl novelizován školský zákon, jsou lesní mateřské školy uzákoněnou alternativou k předškolnímu vzdělávání. „Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské

školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou" (Zákon č. 178/2016 Sb.). V roce 2023 fungovalo v České republice přes 200 lesních školek, z nichž většina byla členem zastřešující organizace Asociace lesních mateřských škol (ALMŠ, 2023).

Práce pedagoga lesní školky je tedy v českém prostředí poměrně mladou profesí. Tato kapitola se bude zabývat tím, jaké jsou zákonné i osobnostní předpoklady k tomu, aby člověk mohl začít pracovat v lesní školce, a v čem je tato práce specifická ve srovnání s pedagogickou činností v kamenných školkách. Vzhledem k tomu, že podle mapování ALMŠ (2024) působí v lesních školkách v České republice necelých 1000 pedagogů a dalších provozních zaměstnanců, jako jsou chůvy či koordinátoři[1], není v tuto chvíli k dispozici mnoho studií, které by se touto problematikou v českém školském prostředí zabývaly. Respektive nalezneme studie, které se zabývají motivací rodin umístit dítě do lesní školky a studie zkoumající vliv takové školky na rozvoj dětí, výzkumy věnující se pedagogům pracujícím v této oblasti zatím ale nejsou k dispozici. Proto tato část práce vychází zejména ze Školského zákona, dokumentů a informací dostupných na webových stránkách Asociace lesních mateřských škol a ze zahraničních zdrojů.

3.2.1 Požadavky na kvalifikaci a osobnost pedagoga v lesní školce

V oblasti zákonných požadavků na vzdělání pedagoga - průvodce lesní školky je nutné diferencovat mezi lesním klubem a lesní mateřskou školou. Lesní klub není školským ani jiným zákonem nijak definován, jeho fungování se tedy řídí občanským zákoníkem a na vzdělání zaměstnanců nejsou žádné zákonem předepsané požadavky. Oproti tomu lesní mateřská škola se musí při výběru zaměstnanců řídit školským zákonem, stejně jako jakákoliv jiná mateřská škola zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení. V lesní mateřské škole musí být tedy u dětí přítomný pedagog s odpovídajícím vzděláním. Kvůli zajištění bezproblémového provozu, bezpečí dětí a pro maximální možnou individualizaci vzdělávání jsou v lesních školkách zpravidla přítomni 2 průvodci se skupinou 16 dětí. Pedagoga tedy doplňuje buď druhý pedagog, asistent pedagoga či certifikovaná chůva pro děti do zahájení školní docházky (ALMŠ, 2023).

[1] Pro srovnání, podle Výroční zprávy ČSI za školní rok 2022/2003 (Zatloukal et al., 2023, str. 247) přesahuje celkový počet učitelů mateřských škol v České republice 33 000.

Pedagogové v lesních školkách se nenazývají učiteli, ale říkají si průvodci a děti je oslovují křestním jménem. To už samo o sobě vyjadřuje, že se mezi průvodcem a provázenými dětmi jedná o jiný vztah, než má učitel a žáci. V lesní školce jsou učiteli příroda a prostředí, ve kterém se děti se svými průvodci pohybují. Průvodci jsou zde garanty bezpečí, jak psychického tak fyzického, které jsou podmínkou pro to, aby se děti mohly rozvíjet podle svých individuálních potřeb. Ve své práci neustále hledají rovnováhu mezi vlastními možnostmi děti ovlivňovat a poskytováním bezpečného prostoru pro to, aby děti mohly samy o sobě rozhodovat a podstupovat rizika. Míra tohoto prostoru se velmi liší v závislosti na osobnosti pedagoga a směřování konkrétní lesní školky (Mackinder, 2023, s. 12). V prostředí lesní školky se v ideálním případě neustále učí jak děti, tak i jejich průvodci a obohacují se navzájem. Joseph Cornell, jedna z prvních osobností environmentální výchovy, jehož principy se lesní školky inspirují, shrnuje svá doporučení pro pedagogy do pěti zásad: „méně učte a více sdílejte; buďte vnímaví; udržujte koncentrovanou pozornost; nejprve nechte dívat se a prožít, pak mluvte; celý zážitek naplňujte radostí" (Vošahlíková, 2010a). Pokud lesní školka přijala Etický kodex pedagoga lesní MŠ vydaný ALMŠ (2014), zavazují se průvodci mimo jiné:

- respektovat vlastní potřeby a pocity,
- věnovat se osobnostnímu i profesnímu rozvoji,
- pečovat sám o sebe,
- uplatňovat metody konstruktivní kritiky ve vztahu ke kolegům,
- umožňovat dětem bezpečně riskovat a pracovat s chybou,
- být vzorem hodným nápodoby,
- být nositelem udržitelného rozvoje v sociální, ekologické i ekonomické rovině.

Oproti tomu je Etický kodex učitele (2022) obecnější, a ačkoliv hovoří o rozvoji profesní odbornosti, rozvoj osobnosti a sebepéči nezmiňuje. Stejně tak nehovoří o respektování vlastních potřeb či umožnění dětem bezpečně riskovat a pracovat s chybou.

3.2.2 Práce ve venkovním prostředí jako protektivní i rizikový faktor

Lesní školky koncipují svůj vzdělávací a výchovný program tak, aby děti a průvodci měli možnost strávit každý den v přírodě, nejčastěji v lese. Pobyt v přírodě se může z hlediska resilience jevit jako protektivní faktor, pozitivní vliv přírody na psychické zdraví člověka

je obecně přijímaným faktem. Při vykonávání profese pedagoga lesní školky to však není přímočaré. V mnoha ohledech jde i o faktor rizikový, spojený s vyšší mírou stresové zátěže, a to jak psychické, tak fyzické. Oba pohledy budou blíže popsány v následujících odstavcích.

Wellsová (2021) ve své studii zkoumala vztah mezi pobytem v přírodě a resiliencí, respektive ověřovala vliv přírodního prostředí na zmírnění účinků rizikových faktorů. Přírodu nahlížela jako moderátora, který má potenciál zmírňovat dopad rizikových faktorů na sledovaný výsledek, tedy zejména fyzické a psychické zdraví jedince. Ačkoliv se jí nepodařilo prokázat přímý vztah mezi přístupem k přírodě a resiliencí, popsala několik nepřímých vlivů. Pobyt v přírodě prokazatelně zmírňuje následky zátěžových situací na psychické zdraví (Wells, 2021, s. 205), což následně vede k vyššímu úspěchu při překonávání nepříznivé situace. Přístup k přírodě také prokazatelně zvyšuje kognitivní funkce jedince, které vedou k lepší sebekontrole, soustředění a zpracování informací, což jsou protektivní faktory zmírňující dopady zátěžových situací (Wells, 2021, s. 213).

Korelaci mezi resiliencí a zvýšenou mírou stresu můžeme nahlížet skrz již výše zmíněná teoretická východiska doktora Koláře. Stres může v lesní školce působit kromě zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání malých dětí například nepříznivé počasí, nepohodlí způsobené absencí elektřiny, kanalizace a vodovodního potrubí či nutnost neustále vyhodnocovat rizika, jejich míru a přínos. „Z potkávání se se stresem vycházíme silnější, zkušenější, můžeme se naučit mnoha novým dovednostem, stát se moudřejší. Naše resilience roste, a to jak v oblasti tělesné, tak i v oblasti psychické. Lze tedy říci, že přizpůsobivost neboli adaptabilita na zátěž (stres) je prostředek organismu, jak zajistit pevnější resilienci" (Kolář, 2021, s. 15). Průvodci v lesních školkách se z podstaty svého povolání zátěžovým situacím nevyhnou, jejich resilience by tedy měla být neustále posilována. Zopakujme, že aby stres zůstal protektivním faktorem, musí být přiměřený. Kolář (2021, s. 18) v tomto ohledu staví somatický stres na roveň duševnímu, kdy je pro posilování fyzické i psychické resilience nutné, aby zátěž byla dostatečně intenzivní, aby působila dlouhodobě a opakovaně a aby míra zatížení byla v rovnováze s prostorem pro zotavení.

Otázka vztahu mezi resiliencí a pobytem v přírodě v případě průvodců lesních školek je součástí empirického výzkumu této práce, stejně jako vztah s dalšími, výše popsanými rizikovými i protektivními faktory, které byly doposud zkoumány pro učitele obecně, nebo pro učitele běžných mateřských škol.

4 Charakteristika výzkumných šetření

V následujících kapitolách bude podrobně popsána charakteristika výzkumného šetření. Nejprve bude představen vhled do obsahu strategických a kurikulárních dokumentů, které charakterizují přípravu budoucích učitelů mateřských škol na různých stupních počátečního vzdělávání. Cílem je zjistit, zda je v těchto dokumentech obsažen pojem resilience či pojmy jemu blízké a v jakých oblastech resilience se budoucí učitelé rozvíjí v rámci profesní přípravy.

Dále bude charakterizován kvalitativní výzkum vedený formou hloubkových rozhovorů s pedagogy lesních školek, včetně výzkumných otázek, charakteristiky a výběru respondentů, zvolených metod i odůvodnění, proč byly takové výzkumné metody zvoleny. Tato kapitola se rovněž věnuje etickému rozměru výzkumného šetření a jeho zpracování. Hlavními zdroji pro metodologickou část práce je *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* od Švaříčka a Šeďové a Hendlova publikace *Kvalitativní výzkum – základní teorie, metody a aplikace.* Základní metodikou pro interpretaci dat pak byla publikace *Základy kvalitativního výzkumu* od Corbinové a Strausse.

4.1 Analýza Kompetenčního rámce a sylabů kurikulárních dokumentů studijních programů pro učitele mateřských škol

Tato kapitola představí vhled do obsahu Kompetenčního rámce absolventa učitelství a sylabů kurikulárních dokumentů studijních programů pro profesní přípravu učitelů mateřských škol. Analýza měla za cíl zjistit, zda jsou studenti oboru Předškolní pedagogika či Učitelství pro mateřské školy v rámci svého studia seznamováni s pojmem resilience, a pokud ano, tak jakou formou. Vzhledem k tomu, že pojem resilience není v tuto chvíli v českém prostředí rozšířen v rámci strategických dokumentů, pracuje analýza i s pojmy, které s resiliencí souvisí, nebo které představují některé z výše zkoumaných protektivních či rizikových faktorů. Nejprve bude analyzován Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, který by měl být brán v potaz při tvorbě kurikulárních dokumentů učitelských oborů. Dále byly k analýze vybrány kurikulární dokumenty oboru Předškolní pedagogika nebo Učitelství pro mateřské školy dvou středních odborných škol, dvou vyšších odborných škol a jedné univerzity. Všechny školy jsou z lokalit Praha a

Středočeský kraj. Konkrétně byly zvoleny školní vzdělávací plány střední odborné školy pedagogické v Čáslavi a střední pedagogické školy v Mladé Boleslavi, brožura pro studenty vyšší odborné školy pedagogické Svatojánská kolej, charakteristika předmětů vyšší odborné školy European Colleges a informace pro uchazeče na webových stránkách a studijní plán pro bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023), který byl v loňském roce vytvořen odborníky z pedagogických fakult a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, téma resilience jako takové nezahrnuje. Můžeme v něm ovšem najít oblasti, které s resiliencí úzce souvisí. Profesní kompetence, které by měli absolventi učitelství postupně získat během studia nebo učitelské praxe, jsou rozděleny do šesti oblastí. Jedna z oblastí nese název „Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví“, a zaměřuje se na prevenci syndromu vyhoření učitelů. Pro naplnění této oblasti by učitelé měli mimo jiné systematicky pracovat na „utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji” (MŠMT, 2023, s. 64). Sebepojetí v roli učitele je v rámci kompetenčního rámce definováno jako „komplexní představa o sobě v roli učitele. Je v ní zahrnuto zpracování minulých představ o sobě jako učiteli, aktuální vnímání sebe sama v roli učitele i představa o budoucím možném vývoji v této roli, vyjádřená prostřednictvím chtěných a nechtěných možných učitelských Já.” (MŠMT, 2023, s. 65) Jedná se tedy o koncept blízký učitelské self-efficacy, která byla v kapitole 2.3 definována jako důvěra učitele ve vlastní schopnosti dosáhnout u žáků kýžených výsledků a jako jeden z významných protektivních faktorů v oblasti resilience.

Analýza kurikulárních dokumentů vybraných škol nabízejících studijní program zaměřený na přípravu budoucích učitelů mateřských škol ukázala ve zkoumaných oblastech značné rozdíly. Metodou výzkumu bylo vyhledávání pojmů shodných nebo blízkých protektivním faktorům ve vzdělávacích cílech vzdělávání a kompetencích absolventů. Pojmy byly rozděleny do devíti kategorií, jejichž výskyty v kurikulárních dokumentech jsou uvedeny v Tabulce č. 1:

Tabulka 1: Výskyty pojmů shodných nebo blízkých protektivním faktorům v kurikulárních dokumentech.

Kategorie	**Střední pedagogické školy (celkem: 2)**	**Vyšší odborné školy (celkem: 2)**	**Univerzitní bakalářský obor (celkem: 1)**
Zvládání stresu	2	1	1
Adaptace	2	1	1
Vztahy a komunikace	2	2	1
Celoživotní učení	2	0	0
Ochrana fyzického a psychického zdraví	2	1	1
Odolnost	1	1	1
Sebereflexe	2	2	1
Přesah (poslání)	0	1	0
Sebepoznání a sebeúcta	1	1	1

Zdroj: vlastní zpracovaní na základě informací z: Gymnázium a SŠPg Čáslav, SPgŠ a SOŠS Mladá Boleslav, European Colleges, Svatojánská kolej, PedF UK, Univerzita Karlova

Uvedené výsledky ukazují, že většina zkoumaných škol připravujících budoucí učitele předškolního vzdělávání integruje do svého vzdělávacího programu oblasti, které studentům mohou pomoci získat kompetence k posilování vlastní resilience skrz osvojování protektivních faktorů a eliminování faktorů rizikových. Nejnižší výskyt byl zaznamenán u vyšších odborných škol. Zde bylo ještě nutné rozlišit studijní plány pro prezenční a kombinované studium. Kombinované studium převážnou většinu pojmů nezahrnovalo, analýza tedy vycházela ze studijních plánů prezenčního studia. Stejný postup byl aplikován v případě univerzitního bakalářského programu.

Znalost těchto oblastí bude dále využita pro definici výzkumných otázek pro kvalitativní výzkum mezi pedagogy v lesních školkách. Zároveň bude v rámci závěrečné diskuze reflektováno, nakolik byly tyto oblasti pro účastníky výzkumu vnímány jako zásadní v subjektivním vnímání vlastní resilience.

Srovnání mezi školami je pouze orientační, a to zejména z toho důvodu, že pro střední odborné školy je veřejně k dispozici školní vzdělávací program, zatímco vyšší odborné školy ani univerzity školní vzdělávací program nevypracovávají. V jejich případě bylo možné čerpat pouze z omezených informací jako je profil uchazeče a absolventa, seznam předmětů a jejich stručná charakteristika. Pokud se tedy vyučující na těchto školách

zkoumané problematice věnují v rámci předmětu, který má jiné primární zaměření, nebylo možné takový jev zachytit.

4.2 Charakteristika a výběr respondentů kvalitativního výzkumu mezi pedagogy v lesních školkách

Ve výzkumu resilience pedagogů lesních mateřských škol a klubů bylo do zkoumaného souboru vybráno šest průvodkyň, které v době rozhovoru pracovaly na zkoumané pozici rok nebo déle. Šlo o záměrný výběr, aby byl naplněn předpoklad, že respondentky mají bohaté zkušenosti s vykonávanou pozicí, zejména s tím, že s dětmi ve venkovním prostředí pracovaly ve všech ročních obdobích a jejich specifických podmínkách. Soubor byl složený pouze z žen, jelikož v této profesi jejich zastoupení velmi výrazně převládá (ALMŠ, 2024). Současně se jednalo o průvodkyně, které vykonávaly svou práci na území Středočeského kraje, protože tyto průvodkyně pracují ve srovnatelných klimatických a socioekonomických podmínkách. Ve srovnání s ostatními kraji České republiky se ve Středočeském kraji nachází nejvyšší počet lesních mateřských škol a klubů (ALMŠ, Mapa lesních MŠ).

Prvotně byl zkoumaný soubor diferencován podle toho, zda respondentky mají či nemají pedagogické vzdělání v oboru Předškolní pedagogika. V průběhu výzkumu bylo však zjištěno, že pedagogické vzdělání nehraje ve výsledcích žádnou roli. Stejně tak se ukázalo jako bezpředmětné diferencovat respondentky podle věku, výše úvazku v lesní školce nebo podle počtu odpracovaných let. Každý případ se ukázal jako velmi individuální a odpovědi respondentek byly závislé na rysech konkrétní osobnosti a na specifických pracovních podmínkách.

4.3 Použité výzkumné metody

Pro výzkum byla použita kvalitativní metoda. V oblasti resilience pedagogů lesních mateřských škol a klubů nebyly během přípravné fáze výzkumu zjištěny žádné teorie. Kvalitativní metoda tedy umožnila do hloubky a kontextuálně prozkoumat daný jev a pomocí induktivní logiky v nasbíraných datech nalézat pravidelnosti, které pomohly k pochopení jeho podstaty (Švaříček, Šeďová, 2014, s. 24). Kvalitativní výzkum umožňuje vysvětlit jedinečnost případů a odhalit některé specifické rysy, porozumět subjektům a

jevům a objasnit příčiny jejich stavu a chování s cílem generovat teorii či vytvořit nové otázky pro zkoumání daného jevu (Průcha, 2014, s. 106).

Jako technika sběru dat byl zvolen polostrukturovaný hloubkový rozhovor (in-dept interview). Hloubkový rozhovor je „nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu" a jeho cílem je „získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny" (Švaříček, Šeďová, 2014, s. 159). Podstatnou výhodou rozhovoru je vstoupení výzkumníka „do přímého kontaktu s respondenty, kdy může řídit průběh dotazování" (Průcha, 2014, s. 121), narozdíl od dotazníku. Polostrukturovaná forma rozhovoru byla zvolena vzhledem k designu výzkumných otázek, které se zaměřovaly na několik oblastí resilience pedagogů v prostředí lesní školky, a témata rozhovoru byla tedy připravena předem.

Výzkumným problémem empirické části práce bylo zjistit, které specifické protektivní a rizikové faktory ovlivňují resilienci pedagogů v lesních školkách a popsat jejich vzájemnou provázanost s konkrétními pracovními podmínkami a charakterovými vlastnostmi jednotlivých pedagogů.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo: jaké protektivní a rizikové faktory ovlivňující resilienci vnímají pedagogové v lesních školách při výkonu svého povolání a co působení těchto faktorů ovlivňuje? Výzkum se zaměřil na subjektivní vnímání pedagogů, jejich zkušenosti, prožitky a pocity spojené s vykonáváním této specifické profese.

Aby bylo možné na hlavní výzkumnou otázku odpovědět, byly otázky polostrukturovaného rozhovoru formulovány na základě pěti dílčích výzkumných otázek:

- Jaké specifické osobnostní a profesní kompetence působí u pedagogů v lesních školkách jako protektivní faktory posilující resilienci?
- Jaké možnosti vnímají pedagogové v lesních školkách v dalším vzdělávání pro posílení vlastní resilience?
- Jaké rizikové faktory ohrožují resilienci pedagogů v lesních školkách?
- Do jaké míry se rizikové faktory shodují s těmi, které identifikovali pedagogové běžných mateřských škol jako hlavní zdroj syndromu vyhoření?

- Jaké protektivní faktory vnímají pedagogové ve specifických pracovních podmínkách a pracovní náplni svého povolání?

Volba respondentů i hloubkové rozhovory byly realizovány v průběhu dubna 2024. Všechny rozhovory byly nahrávány a následně přepsány do textového dokumentu, aby byla usnadněna jejich následná analýza. Prvotní analýza byla provedena po každém jednotlivém rozhovoru. Na základě odpovědí byla v několika případech pozměněna formulace otázky hloubkového rozhovoru pro další respondenty, jelikož u původní otázky došlo k dezinterpretaci a výsledná zjištění pak nekorespondovala s cílem výzkumu. Jedna z otázek v původní sadě, která vyzývala respondenty k porovnání komunikace mezi školkou a rodiči v lesní školce proti běžné školce, byla vypuštěna, protože na ni respondentky nebyly schopny odpovědět pro nedostatek zkušeností s běžnou školkou. Původní sada otázek pro hloubkový rozhovor je součástí práce jako Příloha č. 1.

Použitým designem, který rámoval metodologii sběru dat, analýzy a induktivního zkoumání daného jevu, byla zakotvená teorie. „Zakotvená teorie představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie" (Švaříček, Šeďová, 2014, s. 84). Existuje více možných postupů, jak k zakotvené teorii přistupovat. Pro účely této práce bude využit postup podle Strausse a Corbinnové, kterou Gulová (2013) považuje za vhodnou, pokud pracujeme se studenty a pracovníky v pomáhajících profesích. Důvodem výběru zakotvené teorie podle Strausse a Corbinové je, že se v tomto přístupu nabízí „paradigmatický model, který se jeví jako návodnější a konkrétnější a současně natolik obecný, aby výzkumníkovi otevřel cestu k další analýze a nabídl prostor pro vlastní interpretaci" (Gulová, 2013, s. 47). Hendl (2016) rovněž rozpracovává postup zakotvené teorie podle Strausse a Corbinové, kdy rozlišuje tři procedury při analýze textu, a to otevřené, axiální a selektivní kódování. Tento třífázový postup byl použit i pro účely výzkumu resilience pedagogů v lesních školkách a interpretaci dat.

Na základě otevřeného kódování textů podle Strausse a Corbinové (1999) bylo identifikováno několik desítek pojmů, které byly následně kategorizovány. Ukázka otevřeného kódování textu je součástí práce jako Příloha č. 2. Opakovanou analýzou textů pak byly definovány vlastnosti jednotlivých kategorií a dimenze jejich vlivu na zkoumaný

fenomén. Jednotlivé kategorie byly následně spojovány pomocí axiálního kódování, na jehož základě vznikl paradigmatický model. Ten byl základem pro vznikající zakotvenou teorii. Výsledná teorie vznikla za pomoci selektivního kódování, kdy byla jedna z kategorií identifikována jako ústřední a uvedena do vztahu k ostatním kategoriím.

4.4 Etika

V diplomové práci je zachován princip důvěrnosti, nejsou zde zveřejněna žádná data, podle kterých by bylo možné identifikovat jednotlivé respondentky, instituce, kde pracují nebo kolegy, děti a rodiče, které ve svých odpovědích zmiňují. Všechna jména i místní názvy byly už v transkripcích nahrazeny pseudonymy.

Všechny respondentky byly předem seznámeny s tématem výzkumu a s hlavní výzkumnou otázkou. Respondentkám byl dán k podpisu informovaný souhlas (Příloha č. 3), ve kterém je stanoveno, k jakému účelu budou data z hloubkových účelů využívána, že data budou anonymizována a nahrávka i transkripce po ukončení výzkumu smazány. Respondentky byly také seznámeny s právem kdykoliv z výzkumu odstoupit či odmítnout odpovědět na kteroukoliv z otázek. Transkripce rozhovorů byly respondentkám zaslány k písemnému odsouhlasení.

Současně s etickými aspekty byly při plánování a provádění výzkumu a následné analýzy brány do úvahy aspekty validity a reliability. „Validita znamená schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má" (Gavora, 1996, s. 11). Gavora rozlišuje tři druhy validity, a to obsahovou, konstruktovou a souběžnou. Obsahová validita byla ve výzkumu zajištěna tak, že výzkumné otázky byly porovnány s otázkami a tématy předem připravenými pro polostrukturovaný rozhovor. Bylo tak zjištěno, že obsah výzkumného nástroje odpovídá obsahu zjišťované oblasti. Další druhy validity nebyly z důvodu omezeného času a zdrojů zjišťovány.

Reliabilita, čili spolehlivost, zahrnuje „prokázání možnosti získání stejných závěrů, pokud by se studie zopakovala". Jejím cílem je „minimalizace náhodných a systematických chyb" (Hendl, 2016, s. 366). Pro zachování co nejvyšší možné reliability byly uchovány poznámky, výňatky z rozhovorů a pracovní postupy použité při analýze dat a kódování.

5 Interpretace výzkumných zjištění

Pro interpretaci výzkumných zjištění budou v textu práce použity pseudonymy, aby bylo možné rozlišovat jednotlivé respondentky. V Tabulce č. 2 jsou pseudonymy uvedeny spolu se základními údaji o jednotlivých respondentkách.

Tabulka 2: Základní údaje o respondentkách výzkumu spolu s použitými pseudonymy.

Pseudonym	**Věk**	**Pedagogické vzdělání (i započaté)**	**Délka praxe v lesní školce (roky)**	**Výše úvazku**
Zlata	40-50	Ano	4	0,4
Žofie	40-50	Ano	5	0,8
Sabina	50-60	Ne	3	0,5
Helena	50-60	Ne	1	0,5
Magda	20-30	Ano	3	1,0
Kateřina	30-40	Ano	3	0,75

Zdroj: vlastní zpracování

5.1 Kategorie

Na základě otevřeného kódování a kategorizace pojmů vzniklo celkem 8 kategorií. Přehled kategorií a kódů a je uveden v Tabulce č. 3. Kategorie jsou podrobněji definovány v následujících osmi podkapitolách.

Tabulka 3: Přehled kategorií a kódů.

Název kategorie	**Výčet kódů**
Charakterové vlastnosti usnadňující práci pedagoga v lesní školce	Mám ráda malé děti; mám ráda pohyb venku, procházky; radši venku než uvnitř; nevadí zima; schopnost adaptovat se; mám ráda výzvy; kreativní.
Protektivní aspekty vztahů a komunikace s vedením školky	Pocit vlastní důležitosti; pocit oboustranné důvěry; projevy pochopení a empatie; možnost neúčastnit se zátěžových aktivit; pomoc při komunikaci s rodiči; otevřená komunikace; svoboda při práci.
Rizikové aspekty vztahů a komunikace s vedením školky	Neplní sliby; toxické a autoritativní; nepodporující; příliš velká svoboda; neschopnost rozhodnout; plochá hierarchie; křivdí; nesežene dost pedagogů.

Název kategorie	**Výčet kódů**
Vztahy a komunikace s kolegy	Spolupráce; upřímnost; (ne)předstírání; hluboké osobní vztahy; empatie; zájem; sounáležitost; (ne)možnost říct si o pomoc; lepší než v předchozích zaměstnáních; málo času; strach se projevit.
Protektivní aspekty vycházející z náplně práce pedagoga v lesní školce	Menší počet dětí; hezké prostředí; odpočinek a prázdniny; možnost kratšího úvazku; čas na vlastní děti; posilování fyzické odolnosti; otužování; méně hluku než v kamenné MŠ; děti se snáz zabaví; příležitost ke kreativitě; les jako duševní hygiena.
Rizikové aspekty vycházející z náplně práce pedagoga v lesní školce	Zvýšená míra rizika; filosofie svobody projevu i v náročných aspektech dětí; nedostatečná metodická podpora; fyzicky a psychicky vyčerpávající; mylná představa veřejnosti a dalších předškolních pedagogů o pracovní náplni; plačtivé děti; bezhraniční děti; časový tlak.
Strach z vlastního selhání	Selhávám jako pedagog; nemůžu s tím nic udělat; je toho na mě moc; kolegové neřeknou, co si opravdu myslí; nemohu si říct o pomoc; stud před kolegou; strach z kritiky; nedůvěra ve vlastní schopnosti; nedokážu předejít zranění; strach z nových rodičů; bojím se, že vedení zase nesplní sliby; nenechám se motivovat; neporadím si s příliš malými dětmi.
Pozitivní copingové strategie	Mindfulness (všímavost) – pokroky dětí, tady a teď, okamžité výsledky, jsem odolnější, otužilejší; hezké vztahy se všemi dětmi; zkrácený úvazek; střídání s jiným typem práce; poučení z chyb; plánování; setkávání a sdílení s dalšími průvodci (vzdělávání); pobyt v přírodě jako duševní hygiena; empatie k rodičům; překonání negativní zkušenosti; adaptace

Zdroj: vlastní zpracování

5.1.1 Charakterové vlastnosti usnadňující práci pedagoga v lesní školce

Nejčastěji zmiňovanou charakterovou vlastností, kterou zmínily všechny respondentky, je pozitivní vztah k dětem předškolního věku. Tato vlastnost u nich vedla buď k samotné volbě profese pedagoga lesní školky, jako u Heleny, která *„vždycky chtěla dělat s dětmi"* a tato volba pro ni byla splněným snem, nebo k počátečnímu nadšení, jako u Zlaty, kterou *„malé děti hodně bavily"*.

Všechny respondentky rovněž zmínily, že pobyt ve venkovním prostředí je pro ně koníčkem a byla to jedna z motivací, proč si tuto profesi vybraly. Často dávaly pobyt v lese do kontrastu s prací u počítače, kterou si pro sebe buď neuměly vůbec představit, nebo ji s prací v lesní školce střídaly.

Další zmiňovanou vlastností byla potřeba dávat si v životě výzvy, což tato profese ze své podstaty zahrnuje. Žofie tuto svou vlastnost uvedla jako motivaci pro volbu profese a současně jako jeden z důvodů setrvání: *„To jsou ty mé výzvy, já jsem prostě člověk, který má rád výzvy, takže si říkám, že třeba, nedokážu se jako vzdát."* Pro Kateřinu hrála tato vlastnost podobnou roli: *„Mám ráda výzvy, takže asi jsem neměla nikdy práci, která by nebyla náročná. Takže to vlastně, když se ten den povede, tak z toho mám radost, že jo, prostě, dokázala jsem to, bylo to těžký, ale prostě šlo to zvládnout."*

Magda se považuje za kreativního člověka, a proto ji baví vymýšlet pro děti pořád něco nového a pracovat s přírodními materiály. Tato vlastnost vede k tomu, že je pro ni práce zábavou, kde může uplatnit svůj talent.

5.1.2 Protektivní aspekty vztahů a komunikace s vedením školky

Jako pozitivní vliv na vlastní resilienci a odhodlání pokračovat v této profesi uváděly respondentky ve spojení s nadřízenými a vedením nejčastěji oboustranný pocit důvěry a otevřené komunikace. Zlata velmi oceňuje *„oporu v koordinátorech"*. *„Tam můžu s osobními věcmi, v tom jsou velmi otevření, že takhle komunikují. Nevím, jestli všem, ale protože já procházím náročným životním obdobím, tak vím, že kdykoliv za nimi můžu přijít."* Respondentky Zlata a Sabina také reflektovaly, že vnímají, že svým nadřízeným nejsou lhostejné. Helena srovnávala komunikaci s vedením v lesní školce a v předchozím zaměstnání v nadnárodní korporaci: *„Tam se s tebou nikdo nebaví jako, to je prostě firma velká a tam prostě, buď tam chceš pracovat, tak tam pracuješ, nebo se ti to nelíbí, tak máš*

na patře osobní oddělení… Tady máš prostě jako přátelský kolektiv… Kdybych něco potřebovala, tak to řeknu prostě normálně, že to nemusím vymýšlet sáhodlouze, jak jako to řeknu, jak to podám, co mě čeká, tady ne."

Vztahy a komunikace s vedením měly dále pozitivní vliv na pocit vlastní důležitosti, pokud respondentky zažily, že je nadřízený vyslyšel, že jim dopřál svobodu v rozhodnutí a nenutil do činností, na které se necítily. Kateřina si chválila otevřenou komunikaci s vedením: *„mám pocit, že na mém názoru opravdu záleží, že mě vždycky chce vyslechnout"* a také to, že pokud se zrovna necítí na náročnou komunikaci s rodiči, tak ví, že se to dá řešit: *„když vím, že na to v tu chvíli nemám, to říct nějak jako bez emocí nebo bez afektu nebo nějak jako neurážlivě, tak se tomu vyhnu, prostě to nechám na kolegyni nebo spíš na koordinátorce a komunikuju s rodičema jenom když vim, že jsem připravená".* To, že nejsou nuceny do nepříjemných rozhovorů s rodiči, vnímaly všechny respondentky pozitivně.

5.1.3 Rizikové aspekty vztahů a komunikace s vedením školky

Velká míra svobody nebyla respondentkami vnímána jen pozitivně. Zlata se cítila pod tlakem kvůli ploché hierarchii: *„Někdy by se mi hodilo, že by prostě rozhodli, že takhle to prostě bude, ale my vždycky musíme dospět ke konsenzu. Což mě teda občas přivádí k šílenství, protože je nás hodně".* To souvisí s další vysoce zatěžujícím faktorem, kterým je pocit ztráty důvěry v to, že vedení dokáže věci měnit, pokud něco nefunguje. To prožívala Žofie, pro kterou se komunikace s vedením o problémech stala bezvýslednou a zbytečnou, ačkoliv vztahy byly blízké a otevřené: *„protože mám pocit, že nedokáže ty věci dotáhnout jako úplně do konce, což možná souvisí s nějakou její nemožností prostě být úplně jako důsledný, vlastně že jako nedokáže prostě zatlačit na to, aby se jako věci fakt jako uskutečnily tak, jak si řeknem… člověk si říká, že to stejně nemá asi úplně smysl některé věci řešit a nějak nad nima jako diskutovat."*

Naopak příliš autoritativní a nepodporující vedení bylo též vnímáno jako velmi problematické, paradoxně ale vedlo k projevům vysoké míry resilience u respondentek, které s ním měly zkušenost. Magda se na situaci adaptovala: *„snažila jsem se to nějak vyřešit, ale bylo lepší to přejít pak, protože teďka jako po třech letech mám jako pokoj."*

Zlata se rozhodla nepodporující pracovní prostředí opustit a v profesi pokračovat v jiných podmínkách.

5.1.4 Vztahy a komunikace s kolegy

Při práci v lesní školce se respondentky u kolegů setkávaly nejčastěji s velkou podporou a budovaly hluboké osobní vztahy. Prožívaly pocit sounáležitosti v týmu a otevřenost a upřímnost v komunikaci. To v nich vzbuzovalo pocit, že na problémy nejsou samy, mohou si říct o pomoc a setkají se s empatií, pochopením a pomocnou rukou. Podle Zlaty byl její kolega ve dvojici *„velmi empatický a má takovou klidnou sílu vlastně, že normálně vlastně z něho cítíš, že to bude dobrý, že se to nějak všechno vyřeší."* Magda se v náročných situacích s dětmi také s důvěrou obracela na kolegyni, když cítila, že už na to sama nestačí. Kateřina uvedla vztahy s kolegyněmi jako jeden z důvodů, proč se do práce stále ráda vrací: *„Protože s kolegyněmi to máme nastavený tak, že si můžeme říct všechno, jako myslím upřímně. Můžeme si říct, z čeho máme radost nebo z čeho jsme nešťastný, hodně sdílíme, když nevíme si s nějakým problémem rady, tak to vždycky řešíme společně, na poradách."*

Naopak pokud hlubší vztahy a otevřená komunikace chybí a vztahy jsou jen korektní, vzbuzuje to pocit osamocení, nedůvěry, tápání a ztráty smyslu. Takovou zkušenost měla Žofie, která neměla možnost ani odvahu s kolegyněmi otevřenou komunikaci praktikovat: *„No mám pocit, že jsem tam na to sama v tuhle chvíli… oni většinou pospíchají, takže tam vlastně není čas a prostor na to, aby jsme si ty věci řekly… a bojím se, že vlastně nedokážou být upřímný."*

5.1.5 Protektivní aspekty vycházející z náplně práce pedagoga v lesní školce

K aspektům, které respondentky uváděly jako posilující a nápomocné k překonávání pracovní zátěže, patřily zejména čas na odpočinek a regeneraci, a to především o prázdninách, či odpolední čas pro vlastní děti. To vychází z pedagogické profese, kde je zákonem určená dovolená delší než v jiných profesích, a také z rozdělení pracovní doby na přímou a nepřímou pedagogickou činnost, kdy nepřímou část mohly respondentky vykonávat doma a v čase, který si samy určily.

Mezi specifika práce pedagoga v lesní školce patří nižší počet dětí ve skupině, než je obvyklé, což respondentky vnímaly velmi pozitivně. Uváděly také zkušenost, že ve venkovním prostoru se děti rozptýlí a snadno si najdou smysluplnou činnost, a je tu také méně hluku než v uzavřené místnosti. Magdě vyhovovalo, že *„venku můžeme blbnout, můžeme se honit po poli, učit je lízt na strom a tak. To mi přijde super."*

Všechny respondentky uvedly, že díky tomuto zaměstnání se zlepšila jejich fyzická odolnost, zejména tím, že jsou otužilejší, než byly dřív, a nepříznivé počasí na ně nemá vliv. Žofie cítila významné zlepšení: *„vnímám velké zlepšení oproti tomu, co jsem měla, že jako myslím, že vydržím víc než předtím, protože já jsem zmrzlík."* Helena se také cítila fyzicky odolnější, ačkoliv si nepřízeň počasí při práci nepřipouštěla: *„Ta zima, nemůžu říct, že by mi to nějak vadilo…Není mi taková zima jako dřív. Byla jsem hodně zimomřivá a teďko jim doma furt větrám."*

5.1.6 Rizikové aspekty vycházející z náplně práce pedagoga v lesní školce

Ačkoliv respondentky uvedly, že jejich fyzická odolnost se díky práci zlepšila, uváděly mezi rizikovými aspekty fyzické i psychické vyčerpání po každé směně v lesní školce. Sabina popsala: *„v ty čtyři jsem ráda, že si sednu a mám hodinu kávu a ani nedrbu psy, protože jsem fakt hotová. Co zase musím přiznat, že vždycky možná i psychicky je to náročný, že fakt hodinu potřebuju, nechci s nikým zvlášť mluvit."* Kateřina zdůraznila: *„potřebuji opravdu jako hodně odpočívat, chodím domů psychicky i fyzicky hodně vyčerpaná."*

Práci s dětmi předškolního věku všechny respondentky uvedly jako svou zálibu. Pokud se ovšem u dětí setkaly s náročným chováním, byl to pro ně důvod začít velmi pochybovat o svých schopnostech a hledat cesty, jak situaci zvládnout, případně jak z ní uniknout. Zlata popsala skupinu dětí s náročným chováním jako *„něco mezi náročným a peklem"*. A vysvětlila: *„bylo tam hodně bezhraničních dětí, které vlastně nerespektovaly školková pravidla, které nespolupracovaly, které si dělaly vlastně cokoliv, vlastně jeden z nich minimálně bojkotoval tu společnou aktivitu a pak se k němu přidaly další děti a bylo to strašně fyzicky i psychicky náročné."* Svůj pocit v takových situacích charakterizovala jako *„pocit zmaru"*. Možný důvod pro takové chování dětí vidí Zlata v samotné filozofii lesních školek, která zdůrazňuje respekt ke každému jedinci a velkou míru svobody: *„Ta lesní,*

tam ten prostor pro ty děti je a máme a chceme vlastně, aby měly prostor vyjádřit cokoliv, tak možná vlastně koncepčně ta školka jako kdyby si nabíhá, aby tam ty děti projevily všechny ty svoje složité aspekty." Žofie popsala podobné zkušenosti: *„nebaví mě to s tou skupinou, kterou tam mám teďkon…to vygraduje tím, že prostě nesnáším ty boje, že nemám ráda konflikty, který se tam vlastně od rána dějou, a jsou na sebe jako hnusný."* Řešení nastalé situace viděla ve snížení úvazku, nebo delší pauze. Kateřina zase vnímala jako velmi zátěžové, pokud jsou děti extrémně plačtivé: *„jedna holčička je letos taková jako opravdu hodně uplakaná a jakýkoliv diskomfort hodně řeší pláčem, a to potom jako, to je opravdu náročný. No to jako už opravdu nevím, nevím, co mám dělat. Prostě v takových situacích, kdy třeba už je nějaká časová tíseň, je třeba nepříjemný počasí, ale děti jsou statečný, ale třeba jedno dvě děti to nedávaj a celý se to začne rozkládat prostě, no a mě už pak jako tlačí čas a nevím si rady, a to jsou takové situace, když si říkám, že prostě na tu práci nemám."*

Za další rizikový aspekt lze považovat to, že respondentky vnímaly nedostatečné pochopení a mylnou představu veřejnosti o své profesi. Žofie popsala svůj pocit, *„že většina je přesvědčená, že se děti válej jenom v bahně a my na to nic nepovíme a necháme je dělat, co chtějí."* Vnímala i nepochopení ze strany učitelů v klasických školkách a cítila potřebu budoucí učitele o lesních školkách více vzdělávat už v profesní přípravě. Současně respondentky vnímaly, že v lesní školce jsou s dětmi vystaveny vyšší míře rizika a větší zodpovědnosti ve srovnání s klasickou školkou, související s pobytem v divoké přírodě, hrou s přírodními materiály či používáním reálných, ostrých nástrojů, a uvítaly by větší metodickou podporu v této oblasti.

5.1.7 Strach z vlastního selhání

Strach z vlastního selhání, který se pojí s nízkou sebedůvěrou a nízkou učitelskou self-efficacy, byl u respondentek v různých formách nejčastěji zmiňovaným rizikovým faktorem. Všechny respondentky shodně uvedly obavy z náročné komunikace s rodiči, které se snaží vyhýbat a přenechávají ji nejčastěji ředitelkám či koordinátorkám. Sabina nevěřila, že má pro komunikaci s rodiči potřebné kompetence: *„Já se necítím kompetentní…nejradši bych to hned odpálkovala."* Žofie se obávala, že nevhodnou komunikací způsobí, že rodiny školku opustí: *„Mám pocit, že s nimi neumím jako*

komunikovat s těma rodičema a že vlastně potom dochází k nějakým nepochopením. Abych náhodou něco nepotento, aby nám do toho náhodou nehodili vidle, že odejdou."

Další obavy pramenily z nízké učitelské self-efficacy, pokud měly respondentky ve skupině děti s náročným chováním, což reflektovala Kateřina: *„hlavně nejhorší je takový to, když člověk jako začne pochybovat sám o sobě prostě a myslet si, že není dost dobrý prostě."* Zlata pochybovala o tom, jestli vůbec mohla dění ve školce ovlivnit: *„Ranní kruhy se nám rozpadaly úplně pravidelně, to je strašná vlastně frustrace, když tam stojíš a děti se válí na zemi…tam byl takový pocit trošku selhání, že možná někomu by se to nestalo, někdo by měl nějaké metody, jak na to."* A když došlo ke zranění jednoho dítěte druhým, uvědomovala si, že sice nesla zodpovědnost, ale neviděla možnost, jak by tomu mohla zabránit: *„tomu vlastně nepředejdeš, nevyhodnotíš tu situaci, jako že chlapeček s pánvičkou nejde vařit, ale jde někomu… i kdyby jsme tam stáli, tak si myslím, že ty děti neochráníme stoprocentně."* Nízká učitelská self-efficacy pak vedla k pochybnostem o vlastní kompetentnosti pro vykonávání profese. Žofie tyto pocity popsala: *„a pak přijde ten druhý moment, který mě zase vede k tý myšlence, že bych se na to měla jako vykašlat a skončit, takže asi to, že to nezvládám pedagogicky tohlecto ukočírovat, a nějakým způsobem s tím pracovat vůbec jako člověk."*

Další forma strachu, která byla zmiňována, pramenila z předjímání možných budoucích problémů ještě dřív, než nastaly. Magda měla předem obavy *„z nových rodičů, jaký budou, jestli se s nimi bude dát normálně bavit"* a z nové skupiny malých dětí, když odešel větší počet předškoláků do školy: *„jaké jsou ty děti, jejich nedostatky, klady, všechno a celkově ty děti, protože přece jenom neznáš je… takhle jsme vlastně měli kompletně novou třídu a ještě všechny maličký děti, takže některé věci jim nejdou vysvětlit."*

Zdrojem strachu pro respondentky byl i vztah s kolegy nebo s vedením, často spojený s nedůvěrou v sebe sama nebo v upřímnost a schopnosti druhých. Zlata se na začátku kariéry obávala spolupráce s kolegou ve dvojici: *„pro mě byla velká zábrana ze začátku projevit se před druhým dospělým, od kterého jsem čekala nějakou jako kritiku."* Žofie postupně ztratila motivaci komunikovat problémy s vedením, protože se obávala, že vedení není kompetentní k tomu něco změnit: *„je to o tom, že vlastně nás slovně motivuje a naplánuje, že by se to mělo řešit tak a tak, ale není to schopná vlastně úplně jako dotáhnout do*

zdárnýho konce… a pak i ta motivace není úplně tak jakože jo efektivní vůči mě, protože si řeknu, no tak jako víš co, stejně to jsou asi trošku i řeči a nedojde k tomu, tak dobrý." Žofie prožívala i strach z toho říct si kolegům o pomoc, protože jim nedůvěřovala v tom, že jí upřímně řeknou svůj názor: *„Řešim si to spíš v sobě. A to možná z toho důvodu, že jako stejnak mi neřeknou vlastně jako to opravdu, jak to je."*

U respondentek bylo časté kombinování práce v lesní školce s administrativní prací u počítače, některé k práci studovaly. Žofie to popsala jako ohrožující, měla pocit, že je zavalena prací ze všech stran a nemůže to zvládnout a ještě si najít dostatek času na regeneraci. Popsala, kde viděla příčinu těchto pocitů: *"Možná to třeba ovlivňuje i hodně to, že musím chodit do školy a ještě mám jinou práci a ještě mám tři dny v týdnu, tak nemám čas vlastně, kdy bych odpočívala."*

Sesbíraná data naznačují, že strach obecně, zejména pak z vlastního selhání, z nedostatečnosti a nízká učitelská self-efficacy hrají významnou roli v resilienci pedagogů v lesních školkách. Tyto rizikové faktory úzce souvisí s dalšími kategoriemi. Aby respondentky byly schopny resilientně vykonávat profesi pedagoga v lesní školce, bylo pro ně nutné vyvinout vlastní aktivitu a vědomě i podvědomě aplikovat různé copingové strategie, které jim pomáhaly snižovat vliv rizikových faktorů. Mezi respondentkami se v tomto ohledu objevily dva extrémy. Helena, která ve své výpovědi nezmínila žádný z rizikových faktorů, a Žofie, v jejíž výpovědi se objevily téměř všechny výše zmíněné rizikové faktory, za to minimum pozitivních copingových strategií. Protektivními faktory jsou v jejím případě pouze některé charakterové vlastnosti.

5.1.8 Pozitivní copingové strategie

Nejobsáhlejší kategorií z hlediska posilování resilience pedagogů v lesních školkách se ukázala být vědomá i podvědomá vlastní aktivita posilující adaptaci a překonávání náročných situací. Jedná se o řadu pozitivních copingových strategií, které se mezi respondentkami opakovaly.

Za nejzásadnější a nejčastěji se v různých formách opakující copingovou strategii můžeme považovat všímavost (mindfulness), která respondentkám umožňovala plně prožívat přítomnost s dětmi ve školce a zaměřit pozornost na pozitivní aspekty pracovní náplně. Příkladem je pobyt v přírodě nebo pokroky dětí. Magda srovnávala práci ve školce s

předchozím zaměstnáním v domově pro seniory se zvláštním režimem: *„je to hodně demotivační práce, protože tam nevidíš pozitivní progres"*, naproti tomu ve školce: *„jsme si zpětně fakt říkali, že jsou hodně šikovný na to, že jsou takhle maličký a zase je tam hezky vidět ten progres za tu krátkou dobu."* Kateřina oceňovala, že dobře odvedenou práci v lesní školce může vnímat okamžitě: *„ty děti, jako že na nich je vidět, když člověk tu práci dělá dobře, že projevují důvěru, chodí se pomazlit, usmívají se, zvou tě jako do svých her."* Magda i Kateřina si mohly tyto signály a souvislosti uvědomit právě díky všímavosti.

Zlata popisovala, že do školky nenosí problémy zvenku: *„Ale co vím určitě, je, že ta práce, že díky ní, že kdykoliv jsem ve školce s dětmi, tak vlastně úplně vypouštím svoje nějaké soukromé problémy."* Kateřina vyzdvihovala všímavost, kterou může aplikovat díky každodennímu intenzivnímu pobytu v přírodě: *„že je člověk venku a opravdu může si užít jako ten moment, poslouchat ty ptáky, cítí tu vůni té trávy, toho sněhu, toho bláta, jak hřeje sluníčko. To je vlastně člověk, mám pocit, že fakt žije."* I Zlata popsala, že vědomě používala pobyt s dětmi v lese jako duševní hygienu: *„já vlastně to mám jako druh svojí sebepéče, prostě chodím nejen za těma dětma, ale že jsem ráda v lese."* Zlata si také dokázala vytvořit s dětmi hezké přátelské vztahy, a to i s těmi, které popsala jako velmi náročné a bezhraniční: *„Oni jsou vlastně jako skvělí a vlastně, kdykoliv se vidíme, tak se vidíme velice rádi…ten vztah se vlastně jako nepokazil."*

Helena střídala práci v lesní školce s administrativní prací u počítače a k dětem si chodila odpočinout od stereotypu: *„z toho sezení u počítače, z té práce s těma lidma, že jsem to brala jako takovou formu úniku…s těma dětma mi to přišlo takový, jako že budu moct vypnout a věnovat se jenom těm dětem."* Všechny respondentky kromě Magdy mají v lesní školce zkrácený úvazek a věnují se ještě jiné práci nebo studiu, což všechny až na Žofii vnímaly jako možnost si odpočinout, zregenerovat. Helena by nechtěla větší úvazek ve školce, protože by pro děti neměla tolik energie, kolik je třeba: *„určitě bych jako už si to tak neužívala… už by to na mě doléhalo… nebylo by to o tom, co si myslím, že to má být, že jsi s těma dětma prostě odpočatá, v klidu myslim."*

Další vědomou copingovou strategií je příprava, tu využívala Sabina: *„Tím, že si pečlivě připravuji ty dny…celý den si projdu, pečlivě si projdu i ty děti, co přijdou, čtu si třídnici a jdu tomu naproti. Takže se nenechám tím dnem převálcovat."* Sabina se také dokázala

poučit ze svých předchozích chyb a překonat některé nepříjemné situace díky opakované sebereflexi: *„vím, že to ještě nemám před sebou skutečně přiznaný, a myslím, že dneska už jsem jinde, že takovou situaci už bych ventilovala. To je ten největší pokrok asi."*

Náročné komunikaci s rodiči se respondentky pokud možno vyhýbaly, což je také jedna z copingových strategií, ne vždy to ale bylo možné. Pokud nebylo možné se nepříjemné komunikaci vyhnout, Helena a Magda se se situací vyrovnaly tím, že zaujaly empatický přístup k rodičům, což jim pomohlo komunikovat bez negativních emocí. Jako nejčastější problém uvedly pozdní vyzvedávání dětí rodiči. Helena vzpomínala: *„sama jsem lítala do školky na poslední chvíli"*, takže rodičům pozdní příchody nevyčítala a i Magda to vnímala *„jako drobnost"*. Zlata popisovala situace, kdy musela volat rodičům, aby si vyzvedli nemocné dítě. Zaujala asertivní postoj a uvědomila si, *„že jim jdu vlastně volat v zájmu ochrany těch dětí a sebe také, takže to vlastně proběhlo celkem dobře."*

5.2 Paradigmatický a kauzální model

V předchozí kapitole byly v rámci jednotlivých kategorií uvedeny všechny identifikované protektivní a rizikové faktory, které respondentky subjektivně vnímaly při vykonávání profese pedagoga v lesní školce a popsaly v rámci hloubkového rozhovoru. Z výše uvedených charakteristik jednotlivých kategorií je zřejmé, že jednotlivé faktory jsou vzájemně ovlivňovány napříč jednotlivými kategoriemi. Jejich vzájemnou provázanost vystihuje paradigmatický model v Tabulce č. 4:

Tabulka 4: Paradigmatický model.

Příčinné podmínky	**Fenomén**	**Kontext**	**Intervenující podmínky**	**Strategie jednání**	**Následky**
Pracovní náplň, kolegové, vedení	Rizikové faktory a zátěžové situace.	Charakterové vlastnosti	Strach z vlastního selhání	Pozitivní copingové strategie	Míra resilience vůči rizikovým faktorům

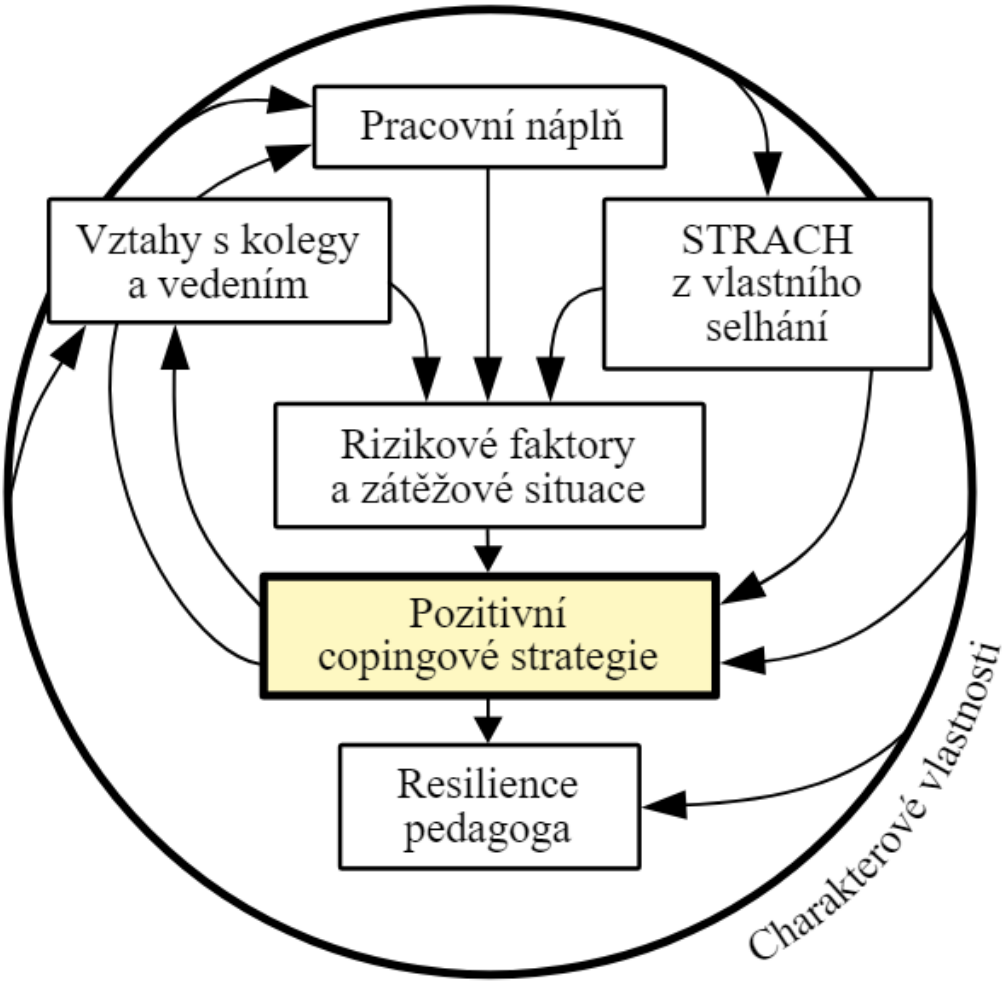
Zdroj: vlastní zpracování podle Hendla (2016, s. 258)

Zkoumaným fenoménem kvalitativního výzkumu a jevem v zakotvené teorii jsou rizikové faktory a zátěžové situace, se kterými se při své práci respondentky setkávaly. Příčinnými

či kauzálními podmínkami jsou „události nebo případy, které vedou k výskytu nebo vzniku jevu" (Strauss, Corbinová, 1999, s. 73). Na základě výzkumu bylo zjištěno, že rizikové faktory a zátěžové situace vznikají v rámci pracovní náplně pedagoga v lesní školce a jeho vztahů na pracovišti, ať už s kolegy, nebo s vedením instituce. Vztahy s dětmi byly už v rámci kategorizace zařazeny do Pracovní náplně. Kontextem rozumíme soubor podmínek, „za nichž jsou uplatňovány strategie jednání nebo interakce určené ke zvládání, ovládání, vykonávání nebo reagování na určitý jev" (Strauss, Corbinová, 1999, s. 74). Respondentky mohly uplatňovat resilientní chování skrz pozitivní copingové strategie pouze v případě, že jejich charakterové vlastnosti odpovídaly nárokům profese pedagoga v lesní školce a jejich zaměstnání na této pozici mělo hlubší smysl pro ně samotné, odpovídalo jejich osobnostnímu zaměření a zájmům. Intervenující podmínky jsou „širší strukturní kontext jevu. Tyto podmínky buď usnadňují, nebo naopak znesnadňují použití strategií jednání nebo interakce v určitém kontextu" (Strauss, Corbinová, s. 75). V případě tohoto výzkumu byl jako intervenující podmínka identifikován strach respondentek z vlastního selhání. Pocit strachu, nejistoty a s tím spojená nízká učitelská self-efficacy značně zveličovaly závažnost rizikových faktorů, které vzešly z pracovní náplně a vztahů na pracovišti. Současně generovaly vyšší potřebu praktikování pozitivních copingových strategií nebo se jevily tak závažné, že adaptaci pozitivních copingových strategií znemožnily. Následkem byly negativní copingové strategie jako sebeobviňování či rezignace chybějící resilience, jako v případě Žofie. Strategie jednání, která byla identifikovaná u respondentek, byly vědomé i podvědomé pozitivní copingové strategie, které respondentkám pomáhaly překonat rizikové faktory a zátěžové situace. Výsledná míra resilience se jevila jako plně závislá na tom, jak intenzivní byl jejich strach z vlastního selhání a jaké copingové strategie používaly.

Ve výzkumu, který zkoumal resilienci pedagogů v lesních školkách, byly jako centrální kategorie identifikovány „pozitivní copingové strategie" pedagogů. Tedy vědomé i podvědomé aktivity, které pomáhaly pedagogům překonat zátěžové situace a rizikové faktory, vyhnout se nepříjemným situacím či zaměřit svou pozornost na pozitivní aspekty profese. Pro názornou ilustraci vztahů byl vytvořen následující kauzální model:

Obrázek 2: Kauzální model



Zdroj: vlastní zpracování podle Hendla (2016, s. 259)

Vztahy vyplynuly z analýzy a porovnávání jednotlivých pojmů a kategorií v rámci konkrétních zkoumaných případů jednání a prožívání, jak je respondentky popisovaly. V následující části práce bude rozepsán základní analytický příběh, ve kterém jsou zkoumány vzájemné vztahy a interakce jednotlivých kategorií, podmínek a proměnných, které jsou zobrazeny v kauzálním modelu.

Z pracovní náplně pedagoga lesní školky, který má zodpovědnost za skupinu dětí předškolního věku, jejich vzdělávání a well-being celoročně ve venkovním prostředí, vyvstává řada potenciálně rizikových situací. Příkladem je pobyt venku i za nepříjemného počasí, což ale žádná z respondentek díky svým charakterovým vlastnostem a zálibě v

pobytu ve venkovním prostředí a v lese jako zátěž nevnímala. Respondentky v tomto ohledu prokázaly vysokou míru resilience.

Zátěžová by se mohla zdát i samotná péče o malé děti a jejich specifické potřeby. U respondentek znovu vstoupila do hry charakterová vlastnost náklonnosti k malým dětem. Míra resilience je však v tomto případě zásadně ovlivňována dalšími proměnnými a intervenující podmínkou. Do hry zde vstupují proměnné kvality vztahů s kolegy v oblasti důvěry, upřímnosti a ochoty se v zátěžových situacích vzájemně podpořit. Pokud respondentky cítily podporu a mohly řešit problémy společně, měly zároveň i větší důvěru v to, že se situace s náročným chováním dětí vyřeší. V případě Žofie ale podpora chyběla a ta se cítila osamocená, hledala únik z náročné situace v úvahách o delší pauze nebo opuštění profese. Fakt, že neměla důvěru ve schopnosti vedení na situaci adekvátně reagovat a splnit, co bylo domluveno, ještě zesílil rizikovost této zátěžové situace. Intervenující podmínka, tedy Žofiin strach, že situaci nezvládá, protože nemá dostatečné schopnosti jako pedagog a jako člověk, byl další zesilující aspekt zvyšující rizikovost situace. Situace současně vznikla v kontextu Žofiiných charakterových vlastností. Nemá ráda klučičí souboje, pracovní náplň tedy musela vykonávat v atmosféře, která jí nebyla příjemná. Také vyhledává výzvy, takže pro ni není snadné říkat si o pomoc ani ze situace odejít. Zátěž se ale stala tak nesnesitelná, že únik se Žofii jevil jako jediná možná copingová strategie, se kterou ovšem také váhala, a žádnou strategii ve výsledku nezaujala. Míra resilience vůči náročnému chování skupiny dětí se tedy v případě Žofie ukázala jako velmi nízká ve srovnání se Zlatou, která zažila podobnou situaci. Náročné chování dětí se jí ale podařilo překonat díky pocitu silné podpory a empatie od kolegy a díky pocitu sounáležitosti. Současně dokázala pro posílení resilience využít pozitivní aspekty pracovní náplně skrz uplatňování mindfulness. Vnímala pozitivní vliv pobytu v přírodě na své zdraví, uvědomovala si, že s dětmi ve školce ji netrápí problémy z domova, a uchovala si hezký vztah i s dětmi s náročným chováním. Situace ji tedy neohrozila, ačkoliv stejně jako u Žofie vstoupila do hry intervenující podmínka strachu z vlastního selhání a nedostatečnosti.

Fyzické a psychické vyčerpání vyvstalo jako rizikový faktor způsobený pracovní náplní u několika respondentek. Nejčastější copingovou strategií byla práce na částečný úvazek,

střídání práce pedagoga v lesní školce s administrativní profesí nebo otevřená komunikace s vedením. Pro Helenu byl pocit úniku od počítače k dětem do přírody spolu s praktikováním mindfulness dostatečný k tomu, aby eliminoval rizika vycházející z pracovní náplně. Podmínkou v tomto případě bylo, že vztahy s kolegy a vedením nevytvářely žádné zátěžové situace. Kateřina si u vedení v případě nadměrného vyčerpání snadno domluvila volno, což jí pomohlo načerpat síly a práci dál plnohodnotně vykonávat. Stejně tak využila otevřenou komunikaci s vedením jako pozitivní copingovou strategii v případě, že se potřebovala vyhnout náročnému rozhovoru s rodiči, na který se kvůli momentálnímu rozpoložení necítila. Zde je možné také sledovat podmíněný vliv. Vstřícné vedení, které svým přístupem vzbuzovalo pocit důvěry, snižovalo rizikovost zátěžové situace, ale pouze v případě, že charakterové vlastnosti umožňovaly respondentce přiznat slabost a říct si o pomoc. V případě Kateřiny to tedy zafungovalo, vyhla se zátěžové situaci ve slabé chvíli a čelila jí jen v případě, kdy se sama cítila resilientní.

Sabina našla jiný způsob, jak redukovat rizikovost zátěžových situací plynoucích z pracovní náplně, a to pečlivou přípravu programu na daný den ve školce a důsledným načerpáváním informací o aktuálním dění a rozpoložení dětí, které ji tím pádem nezastihne nepřipravenou.

Pokud byly vztahy s vedením rizikovým faktorem či přímo zdrojem zátěžových situací, copingové strategie u respondentek byly buď únik, nebo adaptace na situaci. Zlata měla v první lesní školce takové neshody s vedením, že považovala za nutné prostředí opustit. Neopustila ale profesi pedagoga v lesní školce, ve které pro sebe viděla mnoho pozitivních aspektů. Odchod z první školky nevnímala jako selhání, ale jako cestu, prokázala tedy touto strategií vysokou míru resilience. Roli zde mohou hrát i jisté charakterové vlastnosti jako rozhodnost a odhodlání jednat v zájmu vlastních potřeb.

Sabina a Magda se dokázaly adaptovat na zátěžové situace, které vznikly díky neshodám s vedením. Magda situaci překonala plně, s paní ředitelkou si na sebe po třech letech zvykly a mohou efektivně spolupracovat. Sabina si ale v sobě nese pocit křivdy, způsobený dřívějšími neshodami s vedením. Adaptace tedy neproběhla dokonale, ačkoliv tvrdila, že po roce už byla s podporou od vedení školky naprosto spokojená. Vstoupila zde do hry

intervenující podmínka ve formě pocitu viny za situaci, kdy podle svého názoru selhala jako pedagog, a současně charakterová vlastnost hrdosti, díky níž odmítala uznat chybu. Tento vnitřní nesoulad nedovoluje plnou adaptaci a opuštění dávné zátěžové situace, míra resilience je tedy v tomto případě omezená.

Kauzální model ukazuje, že výzkumné kategorie jsou vzájemně velmi provázány a vzájemně ovlivňovány. Rizikovost zátěžových situací, které vznikají náplní práce pedagoga v lesní školce a tím, že pedagog funguje v týmu a určité hierarchii, nabírá na síle zejména díky strachu z vlastního selhání. Pokud nebyl u respondentek přítomen, bylo pro ně snažší zátěžové situace překonat a prokázat vysokou míru resilience. Naopak čím intenzivnější se zdál být pocit strachu z vlastní nedostatečnosti a čím nižší učitelská self-efficacy, tím náročnější bylo pro respondentky uvědomit si přítomnost protektivních faktorů a využít je pro zmírnění následků zátěžové situace nebo praktikovat copingové strategie.

6 Shrnutí a diskuze dat

Zopakujme, že resilience je pro účely této práce chápána jako „schopnost odolávat nepříznivým silám, zvládat obtížné situace a překonávat krize nejrůznějšího druhu“(Kolář, 2021, s.11) a jako pedagog současně udržovat i v zátěžových situacích vysokou úroveň práce s dětmi, být jim za všech okolností tím nejlepším vzorem k nápodobě. Na základě výzkumných zjištění byly definovány protektivní faktory, které posilují relisienci pedagogů v lesních školkách, rizikové faktory, které ji ohrožují, jejich vzájemný vliv a role dalších proměnných, které podle svého charakteru zvyšují nebo snižují rizikovost těchto faktorů.

V následující kapitole budou výzkumná zjištění komparována s východisky uvedenými v teoretické části práce, zejména pak s průzkumem učitelského vyhoření v běžných mateřských školách, který byl realizován docentkou Smetáčkovou (2019) ve spolupráci s Edukační laboratoří. Výzkumná zjištění budou také komparována s daty, které vzešly z vhledu do obsahu Kompetenčního rámce absolventa učitelství a kurikulárních dokumentů škol připravujících budoucí učitele mateřských škol. Na závěr kapitoly budou představena výzkumná zjištění týkající se možností dalšího vzdělávání pedagogů v lesních školkách a profesní přípravy budoucích pedagogů směřujících k tomuto specifickému povolání.

6.1 Komparace výzkumných zjištění s výsledky průzkumu mezi učiteli a učitelkami běžných mateřských škol

Nejzásadnější rozdíl mezi pedagogy v lesních školkách a učiteli v běžných mateřských školách je, že v lesních školkách jsou děti vzdělávány převážně venku za každého počasí. To ale nebylo žádnou z respondentek uvedeno jako stresující nebo zátěžové, naopak se jednalo spíše o protektivní faktor v mnoha ohledech. Rizikové faktory a zátěžové situace by se tedy neměly v případě lesních školek a běžných mateřských škol výrazně lišit, což potvrzuje i srovnání výzkumných zjištění a průzkumu docentky Smetáčkové (2019).

Smetáčková (2019, s. 10) na základě analýzy výsledků průzkumu označuje za efektivní copingové strategie používané učiteli nejčastěji kontrolu situace, kontrolu reakce, vyhledání sociální opory a vyhýbání se. Tyto strategie využívaly i respondentky z lesních školek. Příkladem kontroly situace je plánování, střídání dvou zaměstnání či využívání

technik mindfulness. Kontrolu reakce využívaly respondentky, když zaujaly empatický přístup při náročném rozhovoru s rodiči, kterému se nemohly vyhnout. Sociální oporu vyhledávaly u kolegů nebo vedení, pokud cítily důvěru a vyhýbaly se zátěžovým situacím, na které nebyly připravené. Rezignaci a sebeobviňování, které je možné vnímat intenzivně u Žofie, označuje Smetáčková (2019, s. 11) za negativní copingové strategie, které mají silnou korelaci se syndromem vyhoření, stejně jako nízká profesní jistota. To rovněž odpovídá zjištění, že nízká učitelská self-efficacy byla pro respondentky problematická, jelikož značně zvyšovala rizikovost různých zátěžových situací spojených s výkonem povolání. Resilienci ovšem Smetáčková (2019, str. 9) považuje za vrozenou dispozici, která do velké míry určuje, jestli bude jedinec volit pozitivní či negativní copingové strategie a jak bude odolný vůči stresu. V případě situací, které během rozhovorů popisovaly respondentky, byla míra resilientního chování ovlivněna nejen vrozenými charakterovými vlastnostmi, ale i dalšími proměnými, které jsou znázorněny v kompetenčním modelu výše. Žofie i Zlata popisovaly situaci, kdy čelily problematickému chování dětí a jejich učitelská self-efficacy byla nízká. Zlata cítila oporu ze strany kolegy, situaci tedy překonala. Žofie se v situaci cítila být sama, což vedlo k sebeobviňování, rezignaci a pochybnostem ohledně setrvání u dané profese. Hrála zde roli i Žofiina obava říct si o pomoc, na druhou stranu, pokud by se sociální opora nabídla sama jako v případě Zlaty, nemusely být následky tak závažné.

Tento příklad částečně potvrzuje i teorii doktora Koláře (2021, s. 235) a jeho tvrzení, že „důležité pak není ani tak to, co se nám děje, jako to, jak to čteme, tedy jak to kognitivně vyhodnocujeme, a tím i emočně prožíváme. Často máme tendenci přeceňovat důvody, ze kterých jsme nešťastní, tedy to, co se nám zrovna stalo, nadhodnocovat vliv událostí, a nezamyslíme se nad tím, proč je čteme tak katastroficky.“ Co vyhodnocujeme kognitivně, můžeme vlastní aktivitou ovlivňovat, nebo se to můžeme naučit. Jednou z cest, jak posílit psychickou odolnost, je i rozvíjení sociálních kontaktů a přijímání pomoci (Kolář, 2021, s. 240).

6.2 Komparace výstupů zakotvené teorie a dat z obsahů strategických a kurikulárních dokumentů

Kompetenční rámec absolventa učitelství (MŠMT, 2023), kde je profesní sebepojetí jedním z šesti hlavních kompetencí učitele, odpovídá předkládané zakotvené teorii a tvrzení, že strach z vlastního selhání je nejvíce ohrožujícím aspektem pro resilienci výzkumného vzorku pedagogů v lesních školkách.

Obsahová analýza kurikulárních dokumentů škol připravujících budoucí učitele mateřských škol (Gymnázium a SOŠPg Čáslav, SPgŠ a SOŠS Mladá Boleslav, Svatojánská kolej, European Colleges, PedF UK) ukázala, že v oblasti resilience se všechny zkoumané školy zaměřovaly na vztahy, komunikaci a sebereflexi. Výsledky zakotvené teorie naznačují, že kompetence v udržování dobrých pracovních vztahů založených na důvěře a empatii a kompetence umožňující efektivní komunikaci jsou žádoucími protektivními faktory. Sebereflexe, díky níž si pedagogové mohou efektivně a pravdivě zhodnotit vlastní slabé a silné stránky a prozkoumat hranice vlastních možností, může být podle získaných dat také protektivním faktorem, který vede k praktikování pozitivních copingových strategií (např. vyhýbání se nepříjemným situacím ve chvíli, kdy se respondentky necítily připravené, uvědomění vlastního vyčerpání a potřeby odpočinku a regenerace, potřeba kratšího úvazku, uvědomění dobře odvedené práce). Pro vysokou míru resilience by podle výzkumných zjištění bylo žádoucí, aby sebereflexe byla propojena s eliminací strachu z vlastního selhání a posílení učitelské self-efficacy, či profesního sebepojetí podle Kompetenčního rámce. Pouze tři z pěti škol ve svých kurikulárních dokumentech uváděly pojem sebepoznání a sebeúcta, v ostatních případech byla sebereflexe spojena primárně s hodnocením vlastního výkonu v oblasti vzdělávání a výchovy předškolních dětí, nejčastěji v rámci studentských praxí.

Čtyři z pěti škol se zaměřovaly na flexibilitu a adaptaci na proměnlivý pracovní trh, což jsou kategorie, které nebyly zahrnuty do výzkumných otázek. Čtyři školy rovněž mezi kompetencemi uvedly obecné pojmy „zvládání stresu“ a „ochrana fyzického a psychického zdraví“. Pod těmi je možné si představit různé copingové strategie. Bez podrobnějších dat, které by umožnily nahlédnout do konkrétního obsahu vyučování a ověřování nabytých kompetencí studentů ale není možné srovnávat.

Spirituální přesah a pocit poslání je kategorie, která se objevila v kurikulárních dokumentech pouze jedné ze zkoumaných škol, a respondentky tyto pocity při rozhovoru nereflektovaly. Tyto aspekty resilience se tedy podle výzkumných zjištění jeví pro danou profesi jako okrajové, respektive se jejich význam pro subjektivní vnímání resilience pedagogů v lesních školkách nepodařilo prokázat.

Kategorie celoživotního učení jako faktor ovlivňující resilienci respondentek bude samostatně popsána v následující kapitole spolu s doporučeními pro další vzdělávání pedagogů v lesních školkách, které se na základě výzkumných zjištění jeví jako vhodné.

6.3 Možnosti a doporučení pro vzdělávání současných a budoucích pedagogů v lesních školkách

V rámci hloubkového rozhovoru byly respondentky dotazovány, jestli se dále vzdělávají a jaký vliv na svou resilienci viděly ve vzdělávání. Kateřina vnímala přínos dalšího vzdělávání na kurzech od Asociace lesních mateřských škol, která *„dělá vzdělávání na míru, takže když si v něčem nejsem jistá, potřebuju v něčem podpořit, a nebo jenom se chci propojit prostě s lidma z lesních školek“.* Je to tedy především sdílení s podobně naladěnými lidmi, které řeší podobné problémy, co jí *„vždycky dost nakopne a dodá sílu“.*

Žofie, která si dodělávala kvalifikaci v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, naopak vnímala vzdělávání jako rizikový faktor: „*jak chodím do té školy a věnujou se nám tady v těhletěch ohledech a říkají, co všechno s těma dětma můžeš dělat, jakým způsobem a tak, tak sama sebe dostávám pod tlak, jestli já jako pedagog jako dávám to všechno, co jako, co by měly dostat.“* Další vzdělávání tedy pro Žofii umocňovalo už tak téměř všudypřítomný strach z vlastní nedostatečnosti.

Další otázkou týkající se celoživotního učení bylo, zda ve své profesi respondentky vnímají specifické výzvy, které by měly být více zohledňovány ve vzdělávacích programech profesní přípravy pro budoucí pedagogy v lesních školkách. Záměrem dotazu bylo zvýšit přínos realizovaného výzkumu pro obor andragogiky a generovat konkrétní vzdělávací doporučení, které by usnadnilo práci v této mladé a náročné pedagogické profesi. Na trhu dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky existují soukromé subjekty, které se na tuto cílovou skupinu zaměřují (např. Škola lesem, Učíme se venku).

Poptávka po specifickém vzdělávání tu tedy existuje. V tuto chvíli se ale jedná o malý segment na trhu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a kurzy jsou poměrně nákladné. Zvlášť potom pro lesní kluby, které nemají nárok na čerpání státní podpory na další vzdělávání pedagogů.

Respondentky nejčastěji uváděly, že prostředí lesních školek je ze své podstaty rizikovější než v případě kamenných školek, protože volná hra často probíhá v nepřipraveném přírodním prostředí s přírodními materiály. To dává dětem svobodu v objevování, podporuje jejich zvídavost, přináší badatelské zkušenosti, odvahu dělat chyby, řešit problémy, významně podporuje rozvoj hrubé i jemné motoriky a tvořivosti, přináší to ale současně mnohá rizika, která musí mít pedagogové pod kontrolou a neustále zvažovat, zda riziko nepřevyšuje přínos. Žofie by v rámci vzdělávání pedagogů právě toto uvítala: *„aby se tam zařadila i nějaká bezpečnost jako tý práce s těmi dětmi, ale nevím, jak to říct. Vlastně při té bezpečnosti práce jako vysvětlit, že těm dětem musíš dát tu důvěru, tak to je potřeba, se to učit.“* Magdě by usnadnilo práci, kdyby věděla *„co teda by se mělo, co se nedoporučuje, nebo co je ještě jako v pořádku a co už jako ne, co už ať si radši zkouší doma s rodiči.“* Kateřině by pomohlo více se orientovat v roli herního průvodce, který děti provází svobodnou hrou, do které zpravidla nevstupuje, ale má přehled o rizikových situacích a když je třeba, umí hru podpořit. Sabina zmiňuje, že pro některé pedagogy může být problematická absence hraček a didaktických pomůcek: *„učíme děti se zabývat s málem, a z toho tvořit svou vlastní fantazií, a to může být pro průvodkyně problém. Za A to pustit, aby neudělali všichni ten stejný strom například, a zároveň poskytnout tolik podnětů, aby se děti mohly chytnout.“*

Všechny zmíněné potřeby, které respondentky uvedly, se dají nalézt v práci doktora Frazera Browna, profesora Leeds Beckett University, který se ve svých publikacích zabývá herním průvodcovstvím z hlediska teorie i praxe. Věnuje se deprivačním následkům, pokud děti nemají ke svobodné hře přístup, nebo výzvám neintervenujícího přístupu herních průvodců, kteří se musí naučit metody dynamického vyhodnocování rizik (Playwork, Play Deprivation and Play, 2012). Na výše zmíněné univerzitě je možné absolvovat bakalářský studijní program s názvem Vývoj v dětství a hra (Child Development and Play). V rámci tohoto programu se studenti zaměřují na dětskou hru,

vývoj dítěte, sociologii dětství a sociální politiku a řízení dětských herních projektů (LBU, 2024). Takový obor by mohl naplňovat potřeby pedagogů lesních školek i v českém prostředí buď v rámci kurzů DVPP nebo v rámci specifické přípravy na budoucí povolání pedagoga v lesní školce.

Z výsledků a zpracované zakotvené teorie vyvstává současně také naléhavá potřeba seberozvoje pedagogů v lesních školkách, zejména v oblasti sebepoznání, důvěry ve vlastní schopnosti a sebepéče. Tyto oblasti zmiňuje pro posílení resilience i Kolář na základě výzkumu Americké psychologické společnosti (2021, s. 240 -241). Resilience jako téma dostala v tomto smyslu prostor na mezinárodní konferenci Vzdělávání dospělých 2022 – rovnováha v kontextu strategický změn. Resilienci se v příspěvku věnuje Pavlikovská v rámci osobního a sociálního rozvoje učitelů, který hodnotí jako zásadní pro kvalitu jejich pracovního i osobního života (Pavlikovská, 2023). Resilience je tedy živým tématem v oblasti výzkumu vzdělávání pedagogů. Ačkoliv jsou konkrétní pracovní podmínky v této profesi vždy velmi specifické, nejzásadnější aspekty rozvoje resilience se jeví jako univerzální a platné pro všechna odvětví pedagogiky.

Závěr

Diplomová práce si kladla za cíl popsat, jaké protektivní a rizikové faktory působí na resilienci pedagogů v lesních mateřských školách a lesních klubech při výkonu jejich povolání, a vystihnout, které specifické osobnostní a profesní kompetence jim pomáhají překonávat zátěžové situace. Protektivní i rizikové faktory týkající se výkonu učitelského povolání obecně byly popsány v teoretické části práce, stejně tak specifické faktory týkající se učitelů mateřských škol. Byla také uvedena specifika profese pedagoga v lesní školce. Cíl práce byl pak naplněn v rámci kvalitativního výzkumu, kdy byly na výzkumném vzorku pomocí zakotvené teorie identifikovány protektivní a rizikové faktory. V rámci teorie byly popsány zátěžové situace, se kterými se pedagogové v lesních školkách setkávají, jejich osobnostní vlastnosti a pozitivní copingové strategie, které jim pomáhají zátěžové situace překonávat. Pomocí kauzálního modelu byly znázorněny jejich vzájemné vazby. Výzkum ukázal, že existuje celá řada protektivních faktorů, které byly v případě zkoumaného vzorku generovány primárně vztahy s vedením a kolegy, osobnostními vlastnostmi respondentek a jejich protektivním vlivem na některé potenciálně rizikové aspekty pracovní náplně. Jako proměnná s největším vlivem na schopnost zaujmout pozitivní copingové strategie a udržet si tak vysokou míru resilience se jeví přítomnost strachu z vlastního selhání a s ním spojená nízká učitelská self-efficacy. Pokud respondentka popsala pocit intenzivního strachu na více úrovních, nebyla schopná využívat protektivní faktory ani pozitivní copingové strategie, a nemohla tedy překonat zátěžové situace a prokázat resilientní chování. Naopak, pokud respondentka tento strach nepociťovala, mohla využívat metody mindfulness, empatii, otevřenost a důvěru v komunikaci, používat pobyt v lese pro duševní hygienu a další pozitivní copingové strategie. Zátěžové situace pak nevnímala jako rizikové a prokazovala vysokou míru resilience.

Součástí výzkumu byl také vhled do obsahu strategických a kurikulárních dokumentů týkajících se profesní přípravy budoucích učitelů mateřských škol. Bylo zjištěno, že Kompetenční rámec absolventa učitelství zahrnuje profesní sebepojetí, duševní hygienu a prevenci syndromu vyhoření. Důrazem na tyto faktory odpovídá kompetenční rámec výsledkům zakotvené teorie, kdy jako ústřední kategoríe pro oblast resilience pedagogů

byly identifikovány vlastní pozitivní copingové strategie, k jejichž praktikování je potřeba profesní sebepojetí na takové úrovni, aby eliminovalo strach z vlastního selhání. Analýza kurikulárních dokumentů ukázala, že na mnohých školách jsou součástí vzdělávacích cílů protektivní faktory a pozitivní copingové strategie, které se rovněž ukázaly jako klíčové v rámci zakotvené teorie. Konkrétně šlo o vztahy a komunikaci, sebereflexi, sebepoznání a sebeúctu, adaptaci a zvládání stresu a ochranu fyzického a psychického zdraví. Zejména na zkoumaných středních pedagogických školách a na univerzitě byly časté, na vyšších odborných školách byl výskyt těchto faktorů nižší.

Diplomová práce nese mnohá omezení, která je třeba brát v potaz při interpretaci výsledků. Zejména se jedná o poměrně nízkou nasycenost daty. Během výzkumu a procesu tvorby zakotvené teorie se ukázalo, že ačkoliv se zprvu zdálo, že informace od respondentek se opakují a není tedy třeba sbírat další data, během vyhodnocování vyvstávala celá řada doplňujících otázek, které už nemohly být položeny a zodpovězeny. Stejně tak u vhledu do obsahu kurikulárních dokumentů by větší vzorek přidal výsledkům na validitě.

Další výzkum v oblasti resilience pedagogů v lesních školkách by se mohl zaměřit na roli herního průvodce, kterou v lesních školkách pedagogové často fakticky vykonávají. Větší teoretické i praktické znalosti v oboru by mohly vést k eliminaci zatěžujícího strachu z vlastního selhání a posílení učitelské self-efficacy, která funguje jako významný protektivní faktor pro resilienci pedagogů. Jelikož se oblast učitelské self-efficacy jeví jako významná, mohlo by být užitečné zkoumat efektivní metody jejího rozvoje napříč pedagogickými profesemi a zvyšovat informovanost nejen mezi pedagogy samotnými, ale také mezi vedoucími pracovníky.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALMŠ, 2014. *Etický kodex pedagoga lesní mateřské školy.* Online. Dostupné z: https://www.lesnims.cz/stahnout-soubor?id=56 [cit. 2024-05-15].

ALMŠ, 2022. *Historie lesních MŠ*. Online. Lesní MŠ. Dostupné z: https://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html. [cit. 2024-04-15].

ALMŠ, 2023. *Co je lesní školka*. Online. Dostupné z: https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html. [cit. 2024-04-15].

ALMŠ, 2024. *Mapování stavu a potřeb lesních klubů a MŠ v ČR 2024: Výsledky dotazování*. Online. Dostupné z: https://www.lesnims.cz/stahnout-soubor?id=6672. [cit. 2024-04-15].

ALMŠ. *Mapa lesních MŠ.* Online. Dostupné z: https://www.lesnims.cz/lesni-ms/mapa-lesnich-ms.html. [cit. 2024-04-15].

BANDURA, Albert, 2001. Social cognitive theory: An agentic perspective. Online. *Annual review of psychology*. Roč. 52, č. 1, s. 1-26. ISSN 0066-4308. Dostupné z: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1. [cit. 2024-01-15].

BRACKETT, Marc A.; PALOMERA, Raquel; MOJSA-KAJA, Justyna; REYES, Maria Regina a SALOVEY, Peter, 2010. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. Online. *Psychology in the schools*, roč. 47, č. 4, s. 406-417. ISSN 0033-3085. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/pits.20478. [cit. 2024-01-15].

CLIPA, Otilia a BOGHEAN, Amelia, 2015. Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. Online. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* č. 180, s. 907-915. ISSN 1877-0428. Dostupné z: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815015876. [cit. 2024-01-15].

Etický kodex učitele, 2022. Online. Dostupné z: https://ucitelskykodex.cz/wp-content/uploads/2022/12/Eticky-kodex.pdf. [cit. 2024-05-15].

EUROPEAN COLLEGE. *Seznam předmětů studijního oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Online. 2024. Dostupné z: https://colleges.cz/predskolni-a-mimoskolni-pedagogika/seznam-predmetu/. [cit. 2024-07-04].

GAVORA, Peter, 2008. Učitelovo vnimanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy): prehľad problematiky. Online. *Pedagogika,* roč. 58, s. 222-235. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1137 .[cit. 2024-01-15].

GIBBS, Simon a MILLER, Andy, 2014. Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. Online. *Teachers and teaching, theory and practice.* Roč. 20, č. 5, s. 609-621. ISSN 1354-0602. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408. [cit. 2024-01-15].

GREENE, Roberta R. a GRAHAM, Sandra A., 2009. Role of Resilience Among Nazi Holocaust Survivors: A Strength-based Paradigm for Understanding Survivorship. Online. *Family & community health.* Roč. 32, č. 1S, s. S75-S82. ISSN 0160-6379. Dostupné z: https://doi.org/10.1097/01.FCH.0000342842.51348.83. [cit. 2024-01-15].

GU, Qing, 2014. The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. Online. *Teachers and teaching, theory and practice*. Roč. 20, č. 5, s. 502-529. ISSN 1354-0602. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961. [cit. 2024-01-15].

GU, Quing, 2020. Foreword. In: Caroline F. MANSFIELD (ed). *Cultivating Teacher Resilience International Approaches, Applications and Impact.* Singapore: Springer Singapore. ISBN 981-15-5963-5. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1.

GU, Qing a DAY, Christopher, 2013. Challenges to teacher resilience: conditions count. Online. British educational research journal. Roč. 39, č. 1, s. 22-44. ISSN 0141-1926. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152. [cit. 2024-01-15].

GULOVÁ, Lenka a ŠÍP, Radim (ed.), 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4368-4.

GYMNÁZIUM A SOŠPG ČÁSLAV, 2021. *Školní vzdělávací program 75-31- M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Online. Revize 2. Dostupné z: https://drive.google.com/file/d/1zAofP1plEEhh-xVZhpvrtrP5DZOGYD2O/view. [cit. 2024-07-04].

HÄFFNER, Peter, 2002. Natur- und Waldkindergärten in Deutschland - eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung. Online. Dostupné z: https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/3135/1/Doktorarbeit_Peter_Haefner.pdf. [cit. 2024-03-10]

HAMMOND, Cathie, 2004. Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: fieldwork evidence. Online. *Oxford review of education.* Roč. 30, č. 4, s. 551-568. ISSN 0305-4985. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/0305498042000303008. [cit. 2024-01-15].

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOOYMAN, Nancy R. a KRAMER, Betty J., 2010. *Living Through Loss Interventions Across the Life Span*. New York: Columbia University Press. ISBN 1-282-91928-8.

KOLÁŘ, Pavel, 2021. *Posilování stresem: cesta k odolnosti.* Universum (Euromedia Group). Praha: Euromedia Group. ISBN 978-80-242-7465-2.

LAMB, Frederick F.; BRADY, E. Michael a LOHMAN, Carol, 2009. Lifelong Resiliency Learning: A Strength-Based Synergy for Gerontological Social Work. Online. *Journal of gerontological social work.* Roč. 52, č. 7, s. 713-728. ISSN 0163-4372. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/01634370802716216. [cit. 2024-01-15].

LBU, 2024. *Child development and Playwork*. Online. Leeds Beckett University. Dostupné z: https://www.leedsbeckett.ac.uk/courses/childhood-development-playwork-ba/. [cit. 2024-07-04].

LOHR, Kathy D., 2018.Tapping autobiographical narratives to illuminate resilience: A transformative learning tool for adult educators. Online. *Educational gerontology*. Roč. 44, č. 2-3, s. 163-170. ISSN 0360-1277. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1432529. [cit. 2024-01-15].

MACKINDER, Melanie. A balancing act: a constructivist perspective of the adult's role in Forest School in England and Forest Kindergarten in Denmark. Online. *Education 3-13.* S. 1-14. ISSN 0300-4279. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2250803. [cit. 2024-04-15].

MAK, Winnie W. S.; NG, Ivy S. W. a WONG, Celia C. Y., 2011. Resilience: Enhancing Well-Being Through the Positive Cognitive Triad. Online. *Journal of counseling psychology.* Roč. 58, č. 4, s. 610-617. ISSN 0022-0167. Dostupné z: https://doi.org/10.1037/a0025195. [cit. 2024-01-15].

MASTEN, Ann S., 2011. Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. Online. *Development and psychopathology*. Roč. 23, č. 2, s. 493-506. ISSN 0954-5794. Dostupné z: https://doi.org/10.1017/S0954579411000198. [cit. 2024-01-15].

MŠMT, 2023. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství.* Online. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf. [cit. 2024-04-15].

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. In: *Zákony pro lidi* [online]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75. [cit. 2024-01-15].

NOVOTNÝ, Jan Sebastian, 2014. Resilience versus „resilientní jedinec": co vlastně zkoumáme? Online. *Psychologie a její kontexty.* Roč. 5, č. 1, s. 3-14. Dostupné z: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2014/Novotny_2014_1.pdf. [cit. 2023-09-12].

NPI ČR, 2020. *Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání III. Mateřské školy*. Online. Národní pedagogický institut ČR. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/apiva/Prubezna_zprava_o_vysledcich_zavadeni_a_realizace_spolecneho_vzdelavani_III._Materske_skoly.pdf. [cit. 2024-01-31].

NPI ČR, 2022. *Zpráva o monitoringu zavádění a implementace společného vzdělávání v pedagogických procesech škol*. Online. Národní pedagogický institut ČR. Dostupné z: https://www.npi.cz/images/APIV/KA2/Zaverecna_vyzkumna_zprava.pdf. [cit. 2024-01-31].

PAVLIKOVSKÁ, Adriana. Model of further education of teachers in the field of personality-social development. Online. In: VETEŠKA, Jaroslav a KŘÍŽ, Jaroslav. *Proceedings of the 12 th International Adult Education Conference*. Praha: Česká andragogická společnost, 2023, s. 111-121. ISSN 2571-385X. Dostupné z: https://kamv.cz/public/storage/konf-2022/sbornik_vd_2022.pdf. [cit. 2024-07-06].

PALMER, Parker J., 2003. Teaching with Heart and Soul. Online. *Journal of teacher education,* roč. 54, č. 5, s. 376-385. ISSN 0022-4871. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/0022487103257359. [cit. 2024-01-15].

PAVLOV, Ivan, 2018. *Učiteľská andragogika: o profesijnom vzdelávaní a poradenstve.* 2. doplnené a rozšírené vydanie. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-906894-1-1.

PEDF UK, 2021. *Studijní plán: Učitelství pro mateřské školy*. Online. Dostupné z: https://pedf.cuni.cz/PEDF-2899-version1-b_ms_2023a.pdf. [cit. 2024-07-04].

Playwork, Play Deprivation, and Play: An Interview with Fraser Brown, 2012. Online. American journal of play. Roč. 4, č. 3, s. 267. ISSN 1938-0399. Dostupné z: https://web-p-ebscohost-com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=d0938da7-420c-40b0-9e2b-b39e82478812%40redis. [cit. 2024-06-02].

POZO-RICO, Teresa; POVEDA, Rosa; GUTIERREZ-FRESNEDA, Raul; CASTEJON, Juan-luis a GILAR-CORBI, Raquel, 2023. Revamping Teacher Training for Challenging Times: Teachers? Well-Being, Resilience, Emotional Intelligence, and Innovative Methodologies as Key Teaching Competencies. Online. *Psychology research and behavior management.* Roč. 16, s. 1-18. ISSN 1179-1578. Dostupné z: https://doi.org/10.2147/PRBM.S382572. [cit. 2024-01-15].

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

RICHARDSON, Glenn E., 2002. The metatheory of resilience and resiliency. Online. *Journal of clinical psychology.* Roč. 58, č. 3, s. 307-321. ISSN 0021-9762. Dostupné z: https://doi.org/10.1002/jclp.10020. [cit. 2024-01-15].

SMETÁČKOVÁ, Irena, et al., 2017. Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání,* roč. 7, č. 2, s. 26 - 47. ISSN 1804-526X. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/346769269_Development_And_Piloting_Of_Teacher_Self-Efficacy_Scale. [cit. 2024-01-15].

SMETÁČKOVÁ, Irena, 2019. Zpráva z dotazníkového šetření „Syndrom vyhoření mezi učitelkami a učiteli mateřských škol“. Online. *Edukační laboratoř.* Dostupné z: https://www.edukacnilaborator.cz/wp-content/uploads/2019/03/Zpr%C3%A1va-z-dotazn%C3%ADkov%C3%A9ho-%C5%A1et%C5%99en%C3%AD-Syndrom-vyho%C5%99en%C3%AD-mezi-u%C4%8Ditelkami-a-u%C4%8Diteli-mate%C5%99sk%C3%BDch-%C5%A1kol.pdf. [cit. 2024-01-15].

SMETÁČKOVÁ, Irena; ŠTECH, Stanislav; VIKTOROVÁ, Ida; MARTANOVÁ, Veronika; PÁCHOVÁ, Anna et al., 2020. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1668-1.

SPGŠ A SOŠS MLADÁ BOLESLAV, 2022. *Školní vzdělávací program: Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Online. Verze 3. Dostupné z: https://www.spgsmb.cz/storage/documents/SVP/P%C5%99ed%C5%A1koln%C3%AD%20a%20mimo%C5%A1koln%C3%AD%20pedagogika.pdf. [cit. 2024-07-04].

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. SCAN. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

SVATOJÁNSKÁ KOLEJ, 2023. *Studijní brožura - denní studium*. Online. K dispozici studentům a pedagogům školy v Moodle po přihlášení nebo v tištěné formě na sekretariátu školy.[cit. 2024-07-07].

SYSLOVÁ, Z., BURKOVIČOVÁ, R., KROPÁČKOVÁ, J., ŠILHÁNOVÁ, K. a L. ŠTĚPÁNKOVÁ, 2019. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7598-276-6.

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

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

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TOMKOVÁ, Anna, et al., 2012. *Rámec profesních kvalit učitele.* Praha: NPI. ISBN 978-80-87652-16-9. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/ae/men/08%20-%20Ramec%20profesnich%20kvalit%20ucitele.pdf. [cit. 2024-01-15].

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita Woolfolk a HOY, Wayne K., 1998. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. Online. *Review of educational research*, roč. 68, č. 2, s. 202-248. ISSN 0034-6543. Dostupné z: https://doi.org/10.3102/00346543068002202. [cit. 2024-01-15].

UNIVERZITA KARLOVA – PŘIJÍMACÍ ŘÍZENÍ, 2023. Detail programu/oboru - Učitelství pro mateřské školy. Online. Dostupné z: https://is.cuni.cz/studium/prijimacky/index.php?do=detail_obor&id_obor=30554. [cit. 2024-07-07].

VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.

VORLÍČEK, Radek; KOLLEROVÁ, Lenka; JANOŠOVÁ, Pavlína a JUNGWIRTHOVÁ, Rút, 2022. Stresory ve škole z pohledu učitelů a jejich souvislosti s individuálními charakteristikami a vyhořením. Online. *Československá psychologie,* roč. 66, č. 1, s. 1-16. ISSN 0009-062X. Dostupné z: https://doi.org/10.51561/cspsych.66.1.1. [cit. 2024-01-15].

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza, 2010. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-537-1.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza, 2010a. *Využití metodiky Josepha Cornella (nejen) v lesní mateřské škole.* Online. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/9321/VYUZITI-METODIKY-JOSEPHA-CORNELLA-NEJEN-V-LESNI-MATERSKE-SKOLE.html. [cit. 2024-04-15].

WEATHERBY-FELL, Noelene; NIELSEN-HEWETT, Cathrine; DUCHESNE, Susan, 2020. Building Resilience for Early Years Teachers. In: Caroline F. MANSFIELD (ed). *Cultivating Teacher Resilience International Approaches, Applications and Impact.* S. 51 - 65. Singapore: Springer Singapore. ISBN 981-15-5963-5. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1.

WHO, 2023. *Promoting well-being*. Online. World Health Organization. Dostupné z: https://www.who.int/activities/promoting-well-being. [cit. 2024-01-27].

WELLS, Nancy M., 2021. The Natural Environment as a Resilience Factor: Nature's Role as a Buffer of the Effects of Risk and Adversity. In: Schutte, AR, Torquati, JC, & Stevens, JR (eds) 2021, *Nature and Psychology : Biological, Cognitive, Developmental, and Social Pathways to Well-Being,* Springer International Publishing AG, Cham. Available from: ProQuest Ebook Central. [cit. 2024-03-09].

YULE, Kristen; HOUSTON, Jessica a GRYCH, John. Resilience in Children Exposed to Violence: A Meta-analysis of Protective Factors Across Ecological Contexts. Online. *Clinical child and family psychology review*. 2019, roč. 22, č. 3, s. 406-431. ISSN 1096-4037. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/s10567-019-00293-1. [cit. 2024-01-15].

Zákon č. 178/2016 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi* [online]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178. [cit. 2024-04-15].

ZATLOUKAL, Tomáš et al. 2023. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2022/2023. Online.* CSICR. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf. [cit. 2024-04-15].

Seznam příloh

Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha 2 – Ukázka otevřeného kódování

Příloha 3 – Informovaný souhlas

Příloha č. 1

Otázky pro hloubkový rozhovor s průvodci a průvodkyněmi v lesních školkách

1) Jak jste se dostala k práci v lesní školce?

2) Vzpomenete si na poslední moment, kdy to pro vás bylo opravdu těžké? Jak jste se cítila?

3) Jaké konkrétní aspekty vašeho pracovního prostředí ve lesní školce považujete za podporující vaši psychickou odolnost?

4) Jaký vliv má na vaši resilienci interakce s přírodou a venkovním prostředím během vaší práce?

5) Jak byste porovnali podporu, kterou obdržíte od svých kolegů v lesní školce, s podporou ve vašich předchozích zaměstnáních?

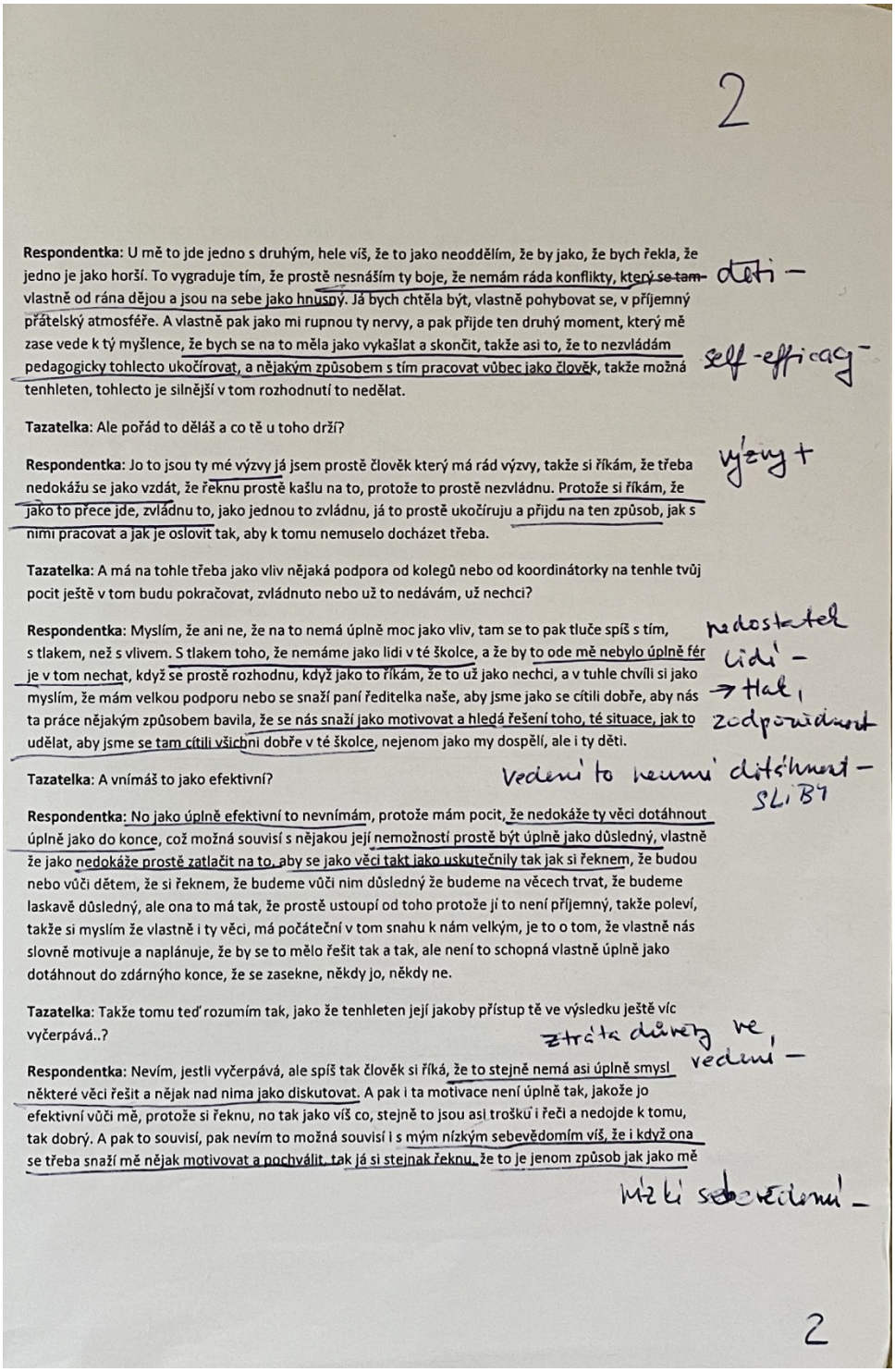
6) Jak vnímáte rozdíly ve vnímání a řešení konfliktů s rodiči v lesních školkách ve srovnání s běžnými mateřskými školami?

7) Věnujete se vzdělávání a osobnímu rozvoji? Jak vám to pomáhá zvládat pracovní zátěž, o které jsme mluvili?

8) Myslíte si, že existují specifické výzvy pro pedagogy v lesních školkách, které by měly být více zohledněny ve vzdělávacích programech pro budoucí pedagogy?

Příloha č. 2

Ukázka otevřeného kódování



2

Respondentka: U mě to jde jedno s druhým, hele víš, že to jako neoddělím, že by jako, že bych řekla, že jedno je jako horší. To vygraduje tím, že prostě nesnáším ty boje, že nemám ráda konflikty, který se tam vlastně od rána dějou a jsou na sebe jako hnusný. Já bych chtěla být, vlastně pohybovat se, v příjemný přátelský atmosféře. A vlastně pak jako mi rupnou ty nervy, a pak přijde ten druhý moment, který mě zase vede k tý myšlence, že bych se na to měla jako vykašlat a skončit, takže asi to, že to nezvládám pedagogicky tohlecto ukočírovat, a nějakým způsobem s tím pracovat vůbec jako člověk, takže možná tenhleten, tohlecto je silnější v tom rozhodnutí to nedělat.

děti –

self-efficacy –

Tazatelka: Ale pořád to děláš a co tě u toho drží?

Respondentka: Jo to jsou ty mé výzvy já jsem prostě člověk který má rád výzvy, takže si říkám, že třeba nedokážu se jako vzdát, že řeknu prostě kašlu na to, protože to prostě nezvládnu. Protože si říkám, že jako to přece jde, zvládnu to, jako jednou to zvládnu, já to prostě ukočíruju a přijdu na ten způsob, jak s nimi pracovat a jak je oslovit tak, aby k tomu nemuselo docházet třeba.

výzvy +

Tazatelka: A má na tohle třeba jako vliv nějaká podpora od kolegů nebo od koordinátorky na tenhle tvůj pocit ještě v tom budu pokračovat, zvládnuto nebo už to nedávám, už nechci?

Respondentka: Myslím, že ani ne, že na to nemá úplně moc jako vliv, tam se to pak tluče spíš s tím, s tlakem, než s vlivem. S tlakem toho, že nemáme jako lidi v té školce, a že by to ode mě nebylo úplně fér je v tom nechat, když se prostě rozhodnu, když jako to říkám, že to už jako nechci, a v tuhle chvíli si jako myslím, že mám velkou podporu nebo se snaží paní ředitelka naše, aby jsme jako se cítili dobře, aby nás ta práce nějakým způsobem bavila, že se nás snaží jako motivovat a hledá řešení toho, té situace, jak to udělat, aby jsme se tam cítili všichni dobře v té školce, nejenom jako my dospělí, ale i ty děti.

nedostatek lidí – → tlak, zodpovědnost

Tazatelka: A vnímáš to jako efektivní?

vedení to nevnímá dotáhnout – SLIBY

Respondentka: No jako úplně efektivní to nevnímám, protože mám pocit, že nedokáže ty věci dotáhnout úplně jako do konce, což možná souvisí s nějakou její nemožností prostě být úplně jako důsledný, vlastně že jako nedokáže prostě zatlačit na to, aby se jako věci takt jako uskutečnily tak jak si řeknem, že budou nebo vůči dětem, že si řeknem, že budeme vůči nim důsledný že budeme na věcech trvat, že budeme laskavě důsledný, ale ona to má tak, že prostě ustoupí od toho protože ji to není příjemný, takže poleví, takže si myslím že vlastně i ty věci, má počáteční v tom snahu k nám velkým, je to o tom, že vlastně nás slovně motivuje a naplánuje, že by se to mělo řešit tak a tak, ale není to schopná vlastně úplně jako dotáhnout do zdárnýho konce, že se zasekne, někdy jo, někdy ne.

Tazatelka: Takže tomu teď rozumím tak, jako že tenhleten její jakoby přístup tě ve výsledku ještě víc vyčerpává..?

ztráta důvěry ve vedení –

Respondentka: Nevím, jestli vyčerpává, ale spíš tak člověk si říká, že to stejně nemá asi úplně smysl některé věci řešit a nějak nad nima jako diskutovat. A pak i ta motivace není úplně tak, jakože jo efektivní vůči mě, protože si řeknu, no tak jako víš co, stejně to jsou asi trošku i řeči a nedojde k tomu, tak dobrý. A pak to souvisí, pak nevím to možná souvisí i s mým nízkým sebevědomím víš, že i když ona se třeba snaží mě nějak motivovat a pochválit, tak já si stejnak řeknu, že to je jenom způsob jak jako mě

nízké sebevědomí –

2

Příloha č. 3

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce Resilience pedagogů lesních mateřských škol a lesních klubů

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byla jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Kláry Šedivé s názvem Resilience pedagogů lesních mateřských škol a lesních klubů.

- Bylo mi sděleno, jaký bude mít rozhovor průběh. Jsem seznámena s právem odmítnout
  odpověď na jakoukoli otázku.

- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.

- Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu, až na části citované v textu práce, který bude volně přístupný online.

- Byla jsem obeznámena s tím, jak bude s rozhovory 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 mohla být identifikována.

- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové
  práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondentky: