

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**COPINGOVÉ STRATEGIE UČITELŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V DOBĚ PANDEMIE  
COVID-19**

Bakalářská diplomová práce

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE**

**COPINGOVÉ STRATEGIE UČITELŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V DOBĚ PANDEMIE**

**COVID-19**

**Bakalářská diplomová práce**

**Studijní program: Andragogika se specializací personální rozvoj**

**Autor:** Dagmar Drličková

**Vedoucí práce:** Mgr. Silvie Kotherová, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Copingové strategie učitelů základní školy v době pandemie Covid-19*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne: 15.3.2023

Podpis: 

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Silvii Kotherové, Ph.D. za odborné vedení mé práce a poskytnutí cenných rad a připomínek při zpracování této bakalářské práce. Dále děkuji základní škole, na které jsem mohla uskutečnit výzkum k mé bakalářské práci.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	<i>Dagmar Drličková</i>
<b>Katedra:</b>	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
<b>Obor studia:</b>	<i>Andragogika se specializací personální rozvoj</i>
<b>Obor obhajoby práce:</b>	<i>Andragogika se specializací personální rozvoj</i>
<b>Vedoucí práce:</b>	<i>Mgr. Kotherová Silvie, Ph.D.</i>
<b>Rok obhajoby:</b>	2023

<b>Název práce:</b>	Copingové strategie učitelů základní školy v době pandemie Covid-19
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zaměřuje na zvládání stresu učitelů na základních školách v době pandemie Covid-19. V práci je zjišťováno jak tuto situaci učitelé prožívali a jak zvládali stres s ní spojený. Cílem práce je zjistit, jaké copingové strategie učitelé pro zvládání stresu využívali, jak tuto situaci celkově prožívali a zda se vzdělávali v oblasti zvládání stresu.
<b>Klíčová slova:</b>	Zvládání stresu, učitelé, copingové strategie, stres, pandemie Covid-19
<b>Title of Thesis:</b>	Coping strategies of teachers in elementary school during Covid-19 pandemic
<b>Annotation:</b>	This bachelor's thesis is focused on the coping with stress of teachers in primary school during the Covid-19 pandemic. The work examines, how the teachers experienced this situation and how they managed the stress associated with it. The aim of the work is to find out, which coping strategies teachers used to cope with stress,

	how they experienced this situation in general and whether they were educated in the field of coping with stress.
<b>Keywords:</b>	Coping with stress, teachers, stress, coping strategies, Covid-19 pandemic
<b>Názvy příloh vázaných v práci:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brief COPE dotazník</li> <li>2. Přeložený Brief COPE dotazník + vytvoření otázek</li> </ol>
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	55
<b>Rozsah práce:</b>	32 s. (58 161 znaků s mezerami)

## Obsah

1. Teoretická část .....	9
1.1. Základní pojmy .....	9
1.1.1. Stres .....	9
1.1.2. Stresor.....	10
1.1.3. Důsledky stresu .....	11
1.1.4. Okupační stres .....	12
1.2. Pandemie Covid-19 a její vliv na zažívanou míru stresu .....	12
1.3. Stres v učitelské profesi .....	13
1.3.1. Učitelské stresory v době před pandemií Covid-19.....	14
1.3.2. Učitelské stresory během pandemie .....	15
1.4. Zvládání stresu.....	17
1.4.1. Copingové strategie .....	17
1.4.2. Copingové strategie učitelů před pandemií Covid-19.....	22
1.4.3. Copingové strategie učitelů během pandemie Covid-19 .....	23
2. Empirická část.....	25
2.1. Cíl práce, výzkumné otázky, hypotézy .....	25
2.1.1. Cíl práce .....	25
2.1.2. Výzkumné otázky .....	25
2.1.3. Hypotézy .....	26
2.2. Metoda sběru dat .....	27
2.3. Popis zkoumaného vzorku.....	28
2.4. Průběh výzkumu .....	29
2.5. Analýza dat (dle interpretativní fenomenologické analýzy) .....	30
2.6. Diskuze.....	36
3. Závěr .....	41
4. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....	43
5. SEZNAM PŘÍLOH .....	51
6. PŘÍLOHY .....	51

## Úvod

Ve své bakalářské práci se věnuji tomu, jaké copingové strategie používali učitelé na vybrané základní škole v době pandemie Covid-19 a jak danou situaci prožívali.

Stres je dnes nepochybně velmi skloňované téma a je mu věnována pozornost v mnoha odborných člancích a vědeckých studiích (Pavlas Martanová & Konůpková, 2019; Smetáčková & Pavlas Martanová, 2020; Večeřová-Procházková, & Honzák, 2008). Je součástí našich běžných životů, a to nejen v našem volném čase, ale především je často spojen i s pracovním prostředím (Hodačová, Šmejkalová, Skalská, Bendová, Borská, & Fialová, 2007; Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, & Millet, 2005). Člověk není často dostatečně motivován, ať už finančně či jinými benefity, nemá osobní vztah k firmě, pro kterou pracuje. Existuje tedy mnoho faktorů, které v nás vyvolávají stres, který může potencionálně vést až k tomu, že se vyhýbáme práci a neodvádíme ji kvalitně. Během studia tohoto tématu jsem se setkala s řadou studií věnujících se okupačnímu stresu (Johnson et al., 2005; Hodačová et al., 2007), konkrétně stresu v učitelské profesi (Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999; Kohoutek & Řehulka, 2011; Krninský, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Urbanovská, 2011). Je tedy známo, že učitelská profese se řadí mezi povolání s vysokou mírou zažívaného stresu (Kohoutek & Řehulka, 2011, s. 106; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 188; Urbanovská, 2011, s. 309; Židková & Martinková, 2003, s. 6). Co se ale stane, pokud k už tak stresujícímu povolání nastane neobvyklá situace, která může zažívaný stres ještě zvýšit a vystavit učitele novým stresorům? Domnívám se, že touto situací byla právě pandemie Covid-19.

Tato bakalářská práce se tedy věnuje tomu, pomocí jakých copingových strategií učitelé na základní škole zvládali stres v průběhu pandemie Covid-19. Teoretická část se zabývá definicí stresu, učitelským stresem, učitelskými stresory, jejich novými stresory v době pandemie a popsáním copingových strategií. Zaměřila jsem se na to, jaké stresory učitelé před pandemií zažívali a jaké copingové strategie



používali pro vyrovnání se se stresem. V empirické části jsem výzkumným šetřením zjistila, jakými copingovými strategiemi učitelé stres během pandemie Covid-19 zvládali a jak tuto celkovou situaci prožívali. Na základě toho jsem zhodnotila, jakým způsobem může být přínosná andragogika k danému tématu.

# 1. Teoretická část

## 1.1. Základní pojmy

### 1.1.1. Stres

Na úplný začátek mé práce definuji pojmy, které následně rozvedu a budu s nimi pracovat v empirické části svého výzkumu. Prvním pojmem je stres.

Ve své práci budu využívat definici stresu dle Křivohlavého (1994, s. 10), který využil pojetí několika autorů, které shrnul vlastními slovy takto: „Stresem se obvykle rozumí vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává, a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná“. Tuto definici jsem si vybrala z toho důvodu, že v pandemii Covid-19 jsme se ocitli v nové situaci, a tak se nemuselo jednat pouze o nějaký určitý stres, který zažíváme, ale právě se mohlo jednat i o stres způsobený tím, že nějaké ohrožení očekáváme a zároveň nevíme, jak danou situaci zvládneme, protože jsme ji ještě nikdy nezažili.

Můžeme hovořit o dvou typech stresu, podle toho, jak na člověka působí. Prvním typem stresu je distres, který na člověka působí negativně. Tento výraz je používán pro nejnepříznivější stresové situace. Druhým typem stresu je eustres, který na člověka naopak působí pozitivně. Například při očekávání kladně emocionálně zabarvené události (Křivohlavý, 1994, s. 12). Rozumná hladina eustresu zvyšuje výkonnost, zatímco vliv distresu je pro tělo škodlivý (Večeřová-Procházková & Honzák, 2008, s. 189).

Nolen-Hoeksema, Frederickson, Loftus, & Wagenaar (2012, s. 584-585) říkají, že za stresovou považujeme situaci s těmito čtyřmi typickými znaky:

- 1) Neovlivnitelnost,
- 2) Nepředvídatelnost,
- 3) Situace znamená zásadní změny životních podmínek,
- 4) Situace nám přináší vnitřní konflikty.

Můžeme říci, že stres se vztahuje k takovým událostem v životě člověka, které vnímá jako ohrožení své tělesné nebo duševní pohody. Takové události nazýváme stresory (Atkinson, Atkinson, Smith & Bem, 1995, s. 587).

Zároveň při definování stresu velmi záleží, na jaký faktor dáme důraz. Je možné porozumět tomuto pojmu z více hledisek. Stresem se může rozumět celá těžká situace (kdy nás postihne v životě taková situace jako například rozvod); můžeme jím také rozumět odpověď organismu na stresující činitele; celkový vnitřní stav člověka (nejen fyzický, ale i psychický; člověk je sevřen nepříznivými okolnostmi), stresem se ale také může rozumět podmínka, okolnost či nepříznivý faktor, který na člověka dopadá– zde pak mluvíme právě o stresoru (Křivohlavý, 1994, s. 10-11). Právě termín stresor budu v této práci využívat.

### **1.1.2. Stresor**

Pandemii Covid-19 vnímám celkově jako velmi nepříjemnou a stresující situaci, která měla dopad na mnoho oblastí našich životů (Dudová & Křížková, 2022, s. 421-423; Chandola, Kumari, Booker, & Benzeval, 2020, s. 3002-3005). V souladu s cílem mé práce mě zajímají právě jednotlivé podmínky, okolnosti či nepříznivé faktory, a jak a s pomocí jakých copingových strategií učitelé tyto stresory zvládali. Zaměřím se tedy na konkrétní stresory, tak jak je definoval právě Křivohlavý (1994, s. 10-11). Jak bylo již zmíněno v předchozí kapitole, termín „stresor“ můžeme chápat jako vliv, který na člověka působí negativně. Rozumíme jím také spouštěče stresové reakce, čímž může být nějaká životní událost, ale také vnitřní prožitek (jako například bolestná vzpomínka) (Večeřová-Procházková, & Honzák, 2008, s. 190).

Můžeme rozlišit stresory vnitřní a vnější. Při působení vnějších stresorů (tedy stresorů z vnějšího prostředí) můžeme často nabýt dojmu, že s nimi nic nemůžeme udělat. Může se jednat o běžné životní události, které nás něčím překvapí, nebo nečekané situace, které nás zaskočí. Vnitřními stresory mohou být naše myšlenky, naše

vnitřní konflikty, střety našich hodnot, ale může tím být i náš zdravotní stav (Kožínová, 2022, s. 39).

Různé stresory mohou však působit odlišně na jednotlivé lidi. Důsledky stresu tedy nejsou a priori dány povahou stresorů, ale individuálními způsoby jejich vnímání, interpretace a zvládnání (Smetáčková, Vondrová, Topková, 2017, s. 63; Smetáčková & Pavlas Martanová, 2020 s. 104).

V dalších kapitolách přiblížím stresory více detailně. Budou mě zajímat konkrétně stresory, které zažívali učitelé před pandemií a během pandemie.

### 1.1.3. Důsledky stresu

Pokud člověk zažívá trvalejší stres, mohou být důsledky velmi vážné, a proto se domnívám, že je důležité se tématem zvládnání stresu zabývat. Mlčák (2005, s. 37) rozlišuje důsledky zátěže a stresu v těchto čtyřech kategoriích:

1. Psychické symptomy – např. poruchy přizpůsobení, krátké reaktivní psychózy, posttraumatické poruchy, zneužívání látek, neurotické poruchy
2. Behaviorální poruchy – kouření, alkoholismus, poruchy stravování, snížená pracovní výkonnost, fluktuace
3. Psychosomatické symptomy – psychosomatické poruchy pohybového, gastrointestinálního, respiračního, srdečního, sexuálního, centrálně nervového a jiného charakteru
4. Somatická onemocnění – hypertenze, ischemická choroba, nádorová onemocnění.

Lazarus říká, že stres je přirozenou a očekávanou součástí života, což ale zároveň znamená, že copingové strategie jsou pro nás nepostradatelné. Pokud není coping (tedy zvládnání stresu) efektivní, stres může přerůst ve velmi závažný problém a může mít škodlivé důsledky na naše zdraví, morálku a sociální oblast našeho života. Pokud

je náš coping efektivní, je pravděpodobnější, že bude stres udržen pod kontrolou (Lazarus, 2006a, s. 20).

#### **1.1.4. Okupační stres**

Jedná se o druh stresu, který člověk zažívá v pracovním prostředí. Množství stresu, které je člověk schopný zvládnout v pracovním prostředí je spíše důsledkem interakce mnoha faktorů jako: typ vykonávaného zaměstnání, přítomnost pracovních stresorů, množství podpory, které se jim dostává v práci i doma a jejich copingové strategie které používají na zvládnání stresu. Nicméně jednotliví lidé vykonávající stejné zaměstnání budou prožívat pracovní stres různě. V každém povolání může být hlavním stresorem něco jiného, například u učitelů je významným stresorem pracovní přetížení (Johnson et al., 2005, s. 179-180).

## **1.2. Pandemie Covid-19 a její vliv na zažívanou míru stresu**

Není pochyb o tom, že období pandemie Covid-19 byla velkým problémem, který se dotkl psychického zdraví milionů lidí, včetně učitelů a lidí pracujících v oblasti vzdělávání (Baker, Peele, Daniels, Saybe, Whalen, & Overstreet, 2020, s. 501; Kostorz, Polechoński, & Zwierzvowska, 2022, s. 2).

Učitelství patří mezi povolání s vysokou mírou zažívaného stresu (Eskic, Kuhlman, Kreinbihl, & Hammerle, 2019). Pressley, Ha, & Learn (2021, s. 372) uvádí, že u 40 % účastníků jejich studie o učitelském stresu během pandemie Covid-19 byla zaznamenána zvýšená úzkost v prvním měsíci školního roku 2020/2021.

Učitelé se museli přizpůsobit distanční výuce a tomu, že jsou zcela závislí na digitálních technologiích, aby byli schopni vyučovat a zároveň i komunikovat s žáky (Klapproth, Federkeil, Heinschke, & Jungmann, 2020, s. 445). Jednalo se o velkou a nečekanou změnu, která se musela uskutečnit ze dne na den (Frombergová, 2020, s. 221).

Pandemie poprvé ovlivnila chod škol 11.3.2020, kdy ministerstvo zdravotnictví vydalo mimořádné opatření. Tímto opatřením byla zakázána osobní přítomnost žáku ve školách a byl nutný přechod na online výuku (MZČR, 2020). Přítomnost žáku základních škol byla možná od 25. 5. 2020, nebyla však povinná (MŠMT, 2020). Opětovný zákaz osobní přítomnosti žáků byl účinný od 14. 10. 2020 (Novinky.cz, 2020). Žáci základních škol se do lavic vrátili 30. 11. 2020 (Ceskenoviny.cz, 2020).

### **1.3. Stres v učitelské profesi**

Učitelství bývá kvůli zvýšené míře stresu často zařazováno mezi nejvíce stresující povolání (Johnson et al., s. 184, 2005). Následně se kvůli situaci s pandemií Covid-19 zdroje učitelského stresu znásobily (MacIntyre, Gregersen, & Mercer s. 1, 2020).

Zvýšená pracovní psychická zátěž u učitelské profese je zmiňována v mnoha výzkumech (Kohoutek & Řehulka, 2011, s. 106; Krninský, 2012, s. 103; Pavlas Martanová & Konůpková, 2019, s. 236; Ptáček, Vňuková, Raboch, Smetáčková, Harsa, & Švandová, 2018, s. 200; Johnson et al., 2005). Často bývá také učitelská profese zařazována mezi pomáhající profese, jejichž podstatou je intenzivní kontakt s druhými lidmi a velká míra zodpovědnosti (Smetáčková, 2019, s. 28). Studie z roku 2007 (Hodačová et al., s. 244) ukazuje, že psychická zátěž je největší u učitelů základních škol. Dle výzkumu Ptáčka et al. (2018, s. 199) bylo zjištěno, že na českých základních školách uvádí 53,2 % učitelů, že jejich práce je pro ně zdrojem dlouhodobého stresu vedoucímu k vyhoření.

Učitelská profese je tedy nepochybně stresujícím povoláním, a jak ukazují výzkumy zmíněné výše, v českém prostředí je nejnáročnější z hlediska míry zažívaného stresu právě pozice učitele na základní škole, kterými se budu v této práci zabývat.

### 1.3.1. Učiteléské stresory v době před pandemií Covid-19

Pro pochopení copingových strategií během období pandemie Covid-19 je nezbytné zjistit, jaké strategie učitelé základních škol používali ve svém životě před tímto obdobím. Vzhledem k tomu, že již máme k dispozici studie, které popisují učiteléské stresory během pandemie (viz. následující kapitola), mohu se zaměřit na to, jak se stresory proměnily a vyvinuly, popřípadě zda se vyskytly stresory nové.

Průcha, Walterová, & Mareš (2008, str. 231) chápou stres učitelů jako „stres, související s výkonem učiteléské profese, jehož hlavními zdroji jsou podle empirických výzkumů: žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující; rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy; špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci; časový tlak; konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele. Je-li učitel pod vlivem stresu, snižuje to kvalitu jeho výkonu tím, že ztrácí uspokojení z práce a motivaci, a zhoršují se jeho vztahy se žáky ve třídě.“

Dle výzkumu Urbanovské (2011) respondenti hodnotili jako nejvíce zatěžující profesní stresory: velký shon, zahlcení úkoly, nemožnost zvolnit a nabrat síly, pocit nespokojenosti se školskou politikou i společenskou situací, práci v neodpovídajících podmínkách a s neodpovídajícím ohodnocením.

Dle výzkumu, který prováděl Paulík (1998) s učiteli, sestavil seznam čtrnácti stresorů (řazeno od nejčtetnějších):

1. Nízké společenské hodnocení – prestiž
2. Neodpovídající plat
3. Podřizování se administrativě, se kterou často nesouhlasí (tím může být četná telefonická a e-mailová komunikace s rodiči, nutnost vše zaevidovat a zapisovat pro případnou kontrolu (Pavlas Martanová & Konůpková, 2019, s. 238)
4. Nedostatek času pro odpočinek a relaxaci
5. Učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků

6. Nedostatečná spolupráce s rodiči (Pavlas Martanová & Konůpková, 2019, s. 236)
7. Špatné postoje žáků k práci
8. Nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování
9. Špatné chování žáků
10. Učení ve třídách s velkým počtem žáků
11. Práce spojená se shonem a chvatem
12. Mnoho žáků nenosí do školy potřebné pomůcky
13. Potíže s motivováním žáků
14. Nedostatek prostoru pro skupinovou práci

Jedná se o starší výzkum z roku 1998, tudíž tyto údaje již nemusí být v oblasti školství plně aktuální. Jednotlivé uváděné stresory se mohly již proměnit. V mé práci sleduji novodobé trendy týkající se pandemie Covid-19, nicméně porovnání se starším výzkumem nám může reflektovat jisté změny.

### **1.3.2. Učitelské stresory během pandemie**

Vzhledem k tomu, že od doby pandemie je to již nějaká doba, k dispozici máme studie ukazující, jaké stresory učitelé zažívali během pandemie (Gregesen, Mercer, & MacIntyre, 2021; Müller & Goldenberg, 2020). S těmito zmíněnými stresory budu pracovat v rámci mého výzkumu.

Učitelé byli pandemií bezpochyby velmi zasaženi (Baker et al., 2020, s. 501). Museli se rychle přizpůsobit novému způsobu vyučování, používání technologií, zaručit efektivní komunikaci s žáky, a to vše s ohledem na udržení kvality poskytovaného vzdělávání.



Mezi stresory zažívané v období pandemie Covid-19 můžeme zmínit:

- práci z domova;
- výuku s neznámými metodami;
- vyrovnávání se s technologickými změnami;
- absenci mezilidské interakce jak na profesním, tak i osobním poli
- ostatní osobní výzvy jako domácí vyučování vlastních dětí spolu s jejich prací a velkou pravděpodobností toho, že ostatní členové domácnosti budou přítomni doma, zatímco učitel musí doma pracovat (Müller, & Goldenberg, 2020).

Dle výzkumu Gregersena et al. (2021, s. 1149-1152) můžeme rozdělit stresory učitelů během pandemie do 6 kategorií:

#### a) zdravotní problémy

Toto je kategorie, která vyšla z výzkumu jako největší. Respondenti se strachovali o zdraví své, zdraví svých blízkých, rodiny a ostatní z práce či rodiny. Většina těchto problémů se týkala především dlouhé doby strávené u počítače z důvodu vykonávání zaměstnání – objevovali se zde problémy s viděním, přejídáním se, nedostatkem pohybu a nedostatkem vitamínu D, kvůli nedostatku slunečního záření.

#### b) problémy s online výukou

Zde můžeme zmínit především velké množství času stráveného před obrazovkou počítače a nedostatek osobní interakce s žáky. Problémem zároveň je i to, že školy mohou mít zastaralé vybavení či nefunkční software, což může způsobit výpadky během hodin.

#### c) domácí život

Problémem zde bylo, že učitelé, kteří musí pracovat z domova, často měli doma u sebe ještě své vlastní děti, se kterými se museli učit. Neměli pak dostatek času na osobní zájmy či obstarávání domu, běžný úklid atp.

#### d) limity svobody

Zde respondenti popisovali frustraci z toho, že není možné, aby šli ven a socializovali se se svými kamarády či kolegy. V některých státech to mohlo pramenit ze striktních opatření státu, u některých osob to zase mohlo pramenit z osobního strachu o vlastní zdraví.

#### f) sociální nejistota

Může se jednat o nejistotu o budoucnost – což nemusí být jenom pracovní místo a to, jak bude vypadat učení, ale také sem můžeme zařadit i strach o planetu, společnost či individuální svobodu.

#### e) finanční a pracovní nejistota

### **1.4. Zvládání stresu**

Stresem může být chápána celková životní situace, ale i menší okolnosti každodenního života. Stres je všudypřítomný a pro kvalitní život se musíme naučit, jak ho správně zvládat. Jednou z možností zvládání stresu jsou copingové strategie.

#### **1.4.1. Copingové strategie**

Jak popisuje Křivohlavý, termín „koupink“ se používá ve významu „zvládat nadlimitní zátěž“. Pokud budeme překládat slovo „coping“ z angličtiny, znamená to umět si poradit a vypořádat se s mimořádně obtížnou situací. V této práci

se zaměřím na zvládání stresu právě pomocí copingových strategií (Křivohlavý, 1994, 41-42.)

„Coping je proces, kdy na stresor odpovídáme použitím jedné nebo více dostupných technik nebo strategií“ (MacIntyre et al., 2020, s.2).

Copingové strategie jsem vybrala, a dále budu popisovat, dle dotazníku Brief COPE (Carver, 1997), kterým jsem se inspirovala i při sestavování rozhovoru pro svůj výzkum. Pro sběr dat jsem si zvolila polostrukturovaný rozhovor. Dotazník Brief COPE vznikl tak, že Carver, Scheier, & Wientraub (1989) navázali na práci Lazarusovi teorie a dle jeho dotazníku „Ways of Coping“ vytvořili svůj vlastní dotazník COPE inventory (1989) a později i jeho zkrácenou verzi Brief COPE (1997), který byl upraven a rozšířen o další dvě copingové strategie: humor a užívání návykových látek (Stanislawski, 2019, s. 2).

Tento dotazník jsem si vybrala z toho důvodu, že je považován za jeden z nejrozšířenějších a nejpoužívanějších dotazníků. Dle výzkumu frekvence užívání copingových škál v akademických časopisech publikovaných mezi lety 1988-2010 je COPE dotazník včetně Brief COPE verze nejpoužívanějším dotazníkem při měření copingu (Kato, 2013, s. 316).

Plná verze tohoto dotazníku (COPE) byla použita i v českém prostředí při mnoha výzkumech (Tichý, 2011), byl použit při výzkumu copingových strategií osob pracujících na manažerských pozicích v oblasti školství v době pandemie Covid-19 v Polsku (Kostorz et al., 2022), použit byl i při měření učitelských copingových strategií v Rusku (Pavlova, et al., 2022) a je stále používán i v jiných výzkumech (Bordea, Manea, & Pellegrini, 2017; MacIntyre et al., 2019). Nicméně jak jsem již uvedla, tímto dotazníkem jsem se pouze inspirovala při tvorbě otázek pro můj polostrukturovaný rozhovor. Jednotlivé otázky tohoto dotazníku mi pomohli s identifikací oblastí, na které jsem následně zaměřila pozornost při tvorbě mého rozhovoru.

Copingové strategie můžeme rozdělit do 3 skupin dle toho, jak je dotazník Brief COPE (Carver, 1997) rozděluje na 3 subškály:

- **Strategie orientované na přístup**

• Přijetí

Jedná se o opak popření. Jedinec přijímá situaci takovou, jaká je. Nicméně přijímá tu skutečnost tak, že pro ni nemá k dispozici žádnou copingovou strategii (Carver et al., 1989, s. 270).

Plně akceptuje realitu toho, že se daná situace stala (Carver, 1997, s. 96).

• Použití emocionální podpory

Člověku se dostává emocionální podpory, pochopení a útěchy od druhých lidí (Carver, 1997, s. 96).

• Pozitivní rámování

Je to zvládání zaměřené na zvládání tíšňových emocí, spíše než na zabývání se stresem jako takovým. Jedinec vidí stresovou situaci jako něco pozitivního v tom smyslu, že ho vnitřně vede k tomu, aby pokračoval v aktivních akcích, zaměřených na problém, které vedou ke zvládnutí situace (Carver et al., 1989, 269-270).

Jedinec se snaží situaci vidět v jiném světle, aby ji dokázal vidět pozitivněji. Člověk se snaží najít něco dobrého v tom, co se stalo (Carver, 1997, s. 96).

• Aktivní zvládání

Je proces, při kterém jedinec aktivně vykonává kroky k tomu, aby se pokusil odstranit stresor nebo zmírnit jeho negativní účinky. Znamená

to zahájení přímé akce, zvýšení našeho úsilí a pokus o to, postupně zvládnout tento stresor (Carver et al., 1989, s. 268).

Člověk se zaměřuje na to, aby zvládnul situaci, ve které se nachází, nebo již přímo koná konkrétní akce k tomu, aby se situace, ve které se nachází zlepšila (Carver, 1997, s. 96).

- Použití instrumentální podpory

Jedinec se buď snaží dostat radu, jak naložit se situací nebo pomoc od ostatních lidí, nebo ji již přímo dostává (Carver, 1997, s. 96).

- Plánování

Znamená to, že přemýšlíme, jak se se stresem vyrovnat. Plánování zahrnuje vymýšlení akční strategie, přemýšlení o tom, jaké konkrétní kroky podniknout a jak problém nejlépe vyřešit (Carver et al., 1989, s. 268-270).

Jedinec se snaží přijít s postupem (strategií) toho, jak se v dané situaci zachovat. Velmi se zamýšlí nad tím, jaké kroky podniknout (Carver, 1997, s. 96).

- Strategie vyhýbání se

- Behaviorální odpojení

Snížení vlastního úsilí na to se vypořádat se stresem, nebo se dokonce vzdát pokusu o dosažení cíle, do kterých stresor zasahuje. Toto pravděpodobně nastane, pokud lidé očekávají špatné výsledky zvládnutí dané situace (Carver et al., 1989, s. 268-270; Folkman & Lazarus, 1980, s. 222). Jedinec se vzdává pokusu o zvládnutí situace (Carver, 1997, s. 96).

- Popření  
Odmítnutí existence stresoru. Člověk na situaci reaguje tak, jako kdyby stresor neexistoval (Carver, et al., 1989, s. 270).  
Jedinec sám sobě říká že to, co se děje není skutečné, odmítá věřit tomu, že se to stalo (Carver, 1997, s. 96).
- Sebe-rozptýlení  
Člověk se stahuje k jiným aktivitám nebo práci, aby nemusel myslet na problémovou situaci. Může také dělat cokoli jiného, jen aby nemusel na situaci myslet jako například chození do kina, sledování TV, čtení, denní snění, spánek nebo nakupování (Carver, 1997, s. 96).
- Sebe-obviňování  
Jedinec sám sebe kritizuje. Obviňuje sám sebe za věci, které se staly (Carver, 1997, s. 96).
- Užití návykových látek  
Jedinec užívá alkohol nebo jiné drogy/návykové látky, aby se cítil lépe, nebo proto že chce, aby mu tyto látky pomohly situaci překonat (Carver, 1997, s. 96).
- Ventilování  
Zde se jedná o tendenci se soustředit na jakoukoliv úzkost nebo rozrušení, které jedinec uvnitř sebe zažívá a ventilovat tyto pocity (Carver et al., 1989, s. 268-270).  
Jedinec nahlas říká něco, aby jeho nepříjemné pocity zmizely. Vyjadřuje své negativní pocity (Carver, 1997, s. 96).

- **Ostatní (strategie které nepovažuje ani za vyhýbavé ani za aktivní přístup)**

- **Humor**

Člověk se snaží dělat si ze situace legraci. Vytváří o situaci vtipy (Carver, 1997, s. 96).

- **Obrácení se k víře**

Náboženství může posloužit jako zdroj emoční podpory, jako cesta k pozitivní reinterpetaci a osobnímu růstu, nebo jako taktika aktivního zvládnání stresoru (Carver et al., 1989, s. 270). Jedinec se snaží uklidnit prostřednictvím jeho náboženského nebo spirituálního přesvědčení. Může meditovat nebo se modlit (Carver et al., 1989, s. 268-270).

#### **1.4.2. Copingové strategie učitelů před pandemií Covid-19**

Pro následný výzkum a interpretaci dat je nutné znát výchozí bod, tedy jaké copingové strategie používali učitelé na základních školách v době před pandemií Covid-19. Na základě těchto dat si můžeme všimnout určitého trendu a na konci práce poukážu na změny, které se před dobu pandemie uskutečnily.

Pro validnější porovnání uvádím výzkum Smetáčkové a Pavlas Martanové (2020, s. 111) z českého prostředí, ze kterého vyplynulo, že nejčastější reportovanou strategií učitelů bylo náhradní uspokojení (Sebe-rozptýlení dle Carvera, 1997), které reprezentuje aktivní vyhledání jiné činnosti, která přinese radost, zaujetí, úspěch či jiné pozitivní pocity. Může se jednat o fyzickou práci na zahradě, sport, turistiku, nakupování, poslouchání hudby, pobyt v přírodě či čtení. Znamená to tedy to, že se učitelé věnují něčemu jinému, co mají rádi, co je zaměstná natolik, že nemyslí na pracovní povinnosti. Znamená to, že vyučující na základních školách používají spíše pozitivní (funkční, aktivní) strategie pro zvládnání stresu (Smetáčková, 2019, s. 5). Mezi pozitivní strategie, které učitelé před pandemií

využívali, můžeme dále zmínit (řazeno od nejčastěji zmiňovaných po ty méně uváděné): odklon (učitel přenáší svoji pozornost od zátěžových pracovních faktorů k těm pozitivnějším); kontrola situace (neboli včasná organizace práce, plánování, příprava na výuku); kontrola reakce (učitel se snaží udržet se v psychické pohodě, zklidnit se); pozitivní sebe-instrukce (učitel je přesvědčen, že dělá práci, která ho baví a věří ve své vlastní kompetence). Mezi negativní strategie, které se ve výzkumu projeví, Smetáčková zařadila únikové tendence (příprava či podání výpovědi) a rezignaci (například když učitelka vzdala práci s dětmi u kterých má pocit, že oni to učení „prostě neberou“). Mezi neutrální strategie můžeme dle tohoto výzkumu zařadit sociální podporu (která byla vedle náhradního uspokojení nejvíce zmiňovanou strategií) (Smetáčková & Pavlas Martanová, 2020, s. 111-113). Zároveň Van Wijck-Warnaar, Opstal, Exelmans, Schaekers, & Thomas (2010, s. 45) ve svém výzkumu ukazují, že učitelé všeobecně směřují k vyhledání sociální podpory.

Výsledky předchozí studie Smetáčkové et al. (2017, s. 71) také ukazují, že většina vyučujících používá především pozitivní copingové strategie, které pomáhají nejen omezit nepříjemné pocity, ale také odstraňují zdroje stresu.

### **1.4.3. Copingové strategie učitelů během pandemie Covid-19**

Po definování všech důležitých pojmů a vymezení sledované skupiny se nyní dostávám již konkrétně k tomu, co mě v mé práci zajímá, a to jsou copingové strategie učitelů během pandemie Covid-19.

Dle výzkumu z nám blízkého Německa (Klapproth et al., 2020, s. 450) vyplynulo, že učitelé využívali více funkčních copingových strategií (plánování, vyhledání sociální podpory) než nefunkčních copingových strategií (vzdávání se svých cílů, pití alkoholu), což zdůrazňuje to, že většina z nich se cítila, že jsou schopni aktivně a účelně zvládat distanční výuku. Nicméně i přes to, že většina



z nich referovala funkční strategie, skoro každý z nich také využíval nefunkční strategie jako například sledování televize, nebo vzdávání se osobních cílů.

Můžeme říci, že využívání aktivních a na přístup orientovaných copingových strategií (přijetí, plánování, pozitivní rámování) vede k pozitivním výstupům, zatímco negativní výstupy jako úzkost, vztek, smutek a samota byly více zaznamenány mezi těmi, kteří využívali strategie vyhýbání se (popření, ventilování, sebe-rozptýlení) (Gregersen et al., 2021, s.1159).

V mé studii jsem se zaměřila na to, jaké copingové strategie používali učitelé z vybrané základní školy v České republice během pandemie Covid-19 a jak celkově tuto situaci prožívali.

## 2. Empirická část

### 2.1. Cíl práce, výzkumné otázky, hypotézy

#### 2.1.1. Cíl práce

Cílem této práce je zjistit, jaké strategie pro zvládání stresu využívali učitelé na vybrané základní škole během pandemie Covid-19. Dále také porozumět tomu, jak se jejich copingové strategie změnily proti době před pandemií. S tím souvisí i to, zda během doby pandemie došlo ke vzdělávání učitelů na základních školách v oblasti zvládání stresu a používání copingových strategií. Cílem je tedy také zjistit, zda mají učitelé možnost vzdělávat se v této oblasti a zda tyto možnosti využívají, popřípadě zda se o tomto tématu vzdělávají sami ve svém volném čase. Zjistit, co jim toto vzdělávání přineslo v oblasti zvládání stresu v době pandemie. Zajímalo mě také to, jak učitelé celou situaci vnímali a prožívali.

#### 2.1.2. Výzkumné otázky

Výzkumná otázka se v interpretativní fenomenologické analýze ptá, jak určitý jedinec nebo skupina vnímají či prožívají určitou situaci, s níž jsou konfrontováni, a jakým způsobem této zkušenosti přisuzují smysl (Smith & Osborn, 2003).

- Jakou zkušenost mají učitelé se zvládáním stresu v době pandemie Covid-19?
- Jaké strategie pro zvládání stresu využívali učitelé na základní škole v průběhu pandemie Covid-19?
- Jak učitelé přemýšlejí o přínosu vzdělávání ohledně zvládání stresu v době pandemie Covid-19 v oblasti zvládání stresu?

### 2.1.3. Hypotézy

1. Z důvodu zvýšeného stresu v období pandemie Covid-19 budou učitelé více využívat vyhýbavé copingové strategie než v době před pandemií.

Předešlá studie z doby pandemie (Klapproth et al., 2020, s. 450-451) nám již potvrdila, že v době pandemie učitelé reportovali zvýšené využívání vyhýbavých copingových strategií. Studie, o kterou se opírám, je sice z velmi podobného kulturního prostředí – z Německa, avšak průběh pandemie Covid-19 v obou zemích probíhal odlišným způsobem. Česká republika byla například v dubnu a květnu roku 2021 jednou z nejvíce zasažených zemí na počet obyvatel na světě (english.radio.cz, 2021). Díky tomu, mohlo docházet k odlišnostem v chování učitelů, které se mohou projevit jinými copingovými strategiemi. Mým záměrem je proto udělat případovou studii v rámci českého prostředí, která by tyto procesy mohla odhalit.

2. U učitelů bude stále převažovat využívání strategií orientovaných na přístup před strategiemi vyhýbání se.

Na základě výzkumu Smetáčkové & Pavlas Martanové (2020) předpokládám, že u učitelů bude stále převažovat využívání funkčních copingových strategií, které jim s minimalizací stresu pomáhají. Jedná se o výzkum z českého prostředí a z toho důvodu předpokládám ve svých zjištěních jistou podobnost se zmíněným výzkumem.

3. Z důvodu zvýšené míry stresu z důvodu pandemie Covid-19 a potřeby jeho zvládnutí se budou učitelé v oblasti stresu více vzdělávat.

Již ve studii z roku 2010 (Van Wijc-Warnaar et al.) autoři upozorňovali na to, že je potřeba, aby se učitelé vzdělávali v oblasti využívání adekvátních copingových strategií, což by mělo být provedeno skrze trénink, koučink, diagnostiku a ucelené programy. Zajímá mě tedy, jak se situace vyvinula, a zda se učitelé v této oblasti vzdělávají.

## 2.2. Metoda sběru dat

Pro získání dat použiji polostrukturovaný rozhovor, který jsem sestavila s inspirací od Brief COPE dotazníku a mých výzkumných otázek a hypotéz. Z tohoto dotazníku jsem se inspirovala otázkami zaměřenými na používání copingových strategií. Následně položím doplňující otázky týkající se vzdělávání učitelů v oblasti zvládání stresu a copingových strategií.

Na základě odpovědí respondentů jsem provedla interpretativní fenomenologickou analýzu a zjistila jsem nejen to, jaké copingové strategie učitelé v době pandemie Covid-19 využívali, ale také jsem se zaměřila na osobní pohledy, prožívání učitelů a to, jak se v době pandemie vzdělávali v oblasti zvládání stresu.

Je důležité, aby tvorba dat probíhala způsobem, který poskytne bohatý a detailní popis respondentovy zkušenosti v první osobě. Účelem sběru dat je vstoupit do světa účastníka výzkumu. Způsob získávání dat by měl facilitovat příběhy, myšlenky a pocity spojené s daným fenoménem (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Já jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, aby respondentovi bylo dostatečně umožněno volně mluvit o tématu a rozvíjet své myšlenky o něm.

Proces interpretativní fenomenologické analýzy začíná u prvního rozhovoru a následně je analýza provedena u každého dalšího zvlášť znovu a od začátku včetně identifikace témat. Já jsem postupovala dle obecného analytického postupu tak, jak ho popsal Smith et Al. (2009).

Nejprve by výzkumník měl reflektovat své zkušenosti s tématem výzkumu, což jsem provedla jako dialog sama se sebou. Prvním krokem analýzy je čtení a opakované čtení. Cílem této fáze je, aby se respondent stal tím, na koho je primárně zaměřena pozornost. Chceme vidět svět očima respondenta. V této fázi jsem si několikrát pouštěla nahrávku a pročítala již přepsaný text. Nahrávka mi umožnila se více do respondenta vcítit i prostřednictvím jeho hlasu a způsobu vyjadřování. Následně jsem začala vytvářet počáteční poznámky a komentáře, kdy jsem se snažila objektivně

zachytit vše co je v textu významné a zajímavé. Tyto poznámky jsem si psala vpravo po straně vytištěného textu. V další fázi se jednalo o rozvíjení vznikajících témat. Nyní jsem již pracovala více s vlastními poznámkami než se samotným textem. Cílem této fáze bylo přetavit předchozí poznámky do výstižných témat, která zachytí esenciální kvalitu respondentovy zkušenosti. Následně jsem hledala souvislosti napříč tématy. V této fázi jsem zároveň vyřadila taková témata, která se nevztahovala k žádné z výzkumných otázek. Následovala analýza každého dalšího případu, která byla provedena shodně. Poté, co jsem takto provedla analýzu všech 3 rozhovorů, bylo na místě začít hledat vzorce mezi jednotlivými případy. Následně jsem pracovala s tématy, která jsem identifikovala a doplňovala je svými komentáři a přímými citacemi respondentů, čímž jsem podkládala své tvrzení (Čermák & Koutná Kostínková, 2013, s. 16-23).

### **2.3. Popis zkoumaného vzorku**

Pro svůj výzkum jsem si vybrala učitele na základní škole. V mnoha publikacích se uvádí, že učitelská profese je spojena s nadprůměrnou mírou stresu (Kohoutek & Řehulka, 2011, s. 106; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 188; Urbanovská, 201, s. 309; Johnson et al., 2005; Židková & Martinková, 2003, s. 6). Jedná se tedy o zaměstnání, ve kterém byla zaznamenána vyšší míra stresu již v době před pandemií. Během pandemie Covid-19 se museli učitelé velmi rychle přizpůsobit distanční výuce, poté častým odchodům žáků do karantény při výuce prezenční. Z toho důvodu jsem chtěla porozumět tomu, jak učitelé situaci vnímali, jak se stresem pracovali, jaké strategie pro zvládnutí stresu využívali a také to, zda se učitelé v době pandemie vzdělávali v oblasti zvládnutí stresu.

IPA (Interpretativní Fenomenologická Analýza) studie obvykle pracují s nižším počtem respondentů (Larkin, Watts & Clifton, 2006) a i proto jsem se rozhodla, mít ve svém výzkumu pouze 3 respondenty, například Smith et Al. (2009) pro účely studentských prací doporučují 3-6 respondentů.

## 2.4. Průběh výzkumu

Postup mého výzkumu byl zcela bezproblémový. Nejprve jsem navázala kontakt přes e-mail s ředitelkou mnou vybrané základní školy XX, kde jsem jí představila svůj výzkum a popsala spolupráci, o kterou bych měla zájem.

Paní ředitelka velmi rychle odpověděla se souhlasem a pár dní od odeslání tohoto e-mailu jsem již prováděla výzkum na základní škole XX. V den výzkumu jsem tedy dorazila na základní školu XX a setkala se s respondenty. S každým respondentem jsem se domluvila individuálně a vybrali jsme společně čas, který bude respondentovi vyhovovat a zároveň nám poskytne nerušený prostor na 20 minut rozhovoru. S každým respondentem jsme se odebrali na místo, kde jsme mohli být sami a mohl tak být vytvořen bezpečný prostor pro zodpovídání otázek. Před započítím rozhovoru jsem respondenta seznámila se svým výzkumem a jeho tématem a prošla jsem s každým informovaný souhlas s účastí ve studii, který mi všichni respondenti podepsali. Následně už přišel na řadu samotný rozhovor, jehož zvuková stopa byla nahrávána na diktafon. Rozhovor trval okolo 15 minut. Následně jsem respondentovi poděkovala a dala mu odměnu za účast ve studii – konkrétně dárkový poukaz v hodnotě 400 Kč na nákup libovolných vstupenek v síti Ticketportal.cz. Takto to proběhlo s každým respondentem. Všechny tři respondenty jsem vyzpovídala v jeden den.

Následně jsem tyto audio nahrávky přepsala do textové podoby, kde jsem již zároveň respondenty zcela anonymizovala. V textu se tak vyskytují pouze jako R1, R2 a R3. Přepsaný text jsem si následně připravila do tištěné podoby pro zachycení mých poznámek při následné analýze. Texty jsem četla opakovaně a soustředila se na to, aby mi při analýze neunikl žádný detail.

## 2.5. Analýza dat (dle interpretativní fenomenologické analýzy)

Cílem analýzy je formulování témat, která zachycují esenci fenoménu, jenž je předmětem výzkumu (Willig, 2001). Výsledkem interpretativní fenomenologické analýzy je porozumění žité zkušenosti člověka (Čermák & Koutná Kostínková, 2013, s. 9).

Z pohledu interpretativní fenomenologické analýzy je věrohodná ta interpretace, která je založena především na výrazech, jejichž autorství patří respondentovi, a je doložena přímými citacemi (Smith et Al., 2009), o což jsem se ve své studii snažila.

V mé studii jsem měla 3 respondenty. Jednalo se o 3 ženy. Ve svém textu je budu označovat jako R1, R2 a R3. R1 a R3 pracovaly během pandemie na základní škole XX a stále v ní pracují, nicméně R2 pracovala během pandemie na základní škole YY a až po pandemii přestoupila na školu XX. Z toho důvodu jsem hledala společné znaky u R1 a R3 a následně posuzovala, jak se jejich zkušenost lišila oproti R2, která tuto zkušenost prožila na jiné základní škole. V následující části tedy popíšu odpovědi na výzkumné otázky.

### a) Jakou zkušenost mají učitelé se zvládnutím stresu v době pandemie Covid-19?

U R1 a R3 se ohledně prožívání dané situace objevovala tato společná témata: **1. My jsme to zvládali v pohodě, 2. Každá škola to má jinak a 3. Učitelka všech.** Nyní zmíním každé téma zvlášť a podložím ho jednotlivými citacemi respondentů.

#### **1. My jsme to zvládali úplně v pohodě**

U participantky R1 se toto téma vyskytovalo celkem 7x a opětovně se k němu vracela. Vyjadřovala se tak, že celá pandemická situace byla vlastně odpočinková a příjemná.

R1: „No tak já si myslím, že to bylo pro všechny příjemný v tom smyslu, že najednou jako člověk měl jako víc času...“; „Já vůbec nemám pocit, že jsme s tím měli spojenej nějaký stres“; Já si myslím, že jako jsme to zvládali úplně v pohodě“; „Jako já jsem měla spoustu času, tak to pro mě bylo fakt osvěžující“; „Bylo to příjemný a vítaný“; „Bylo to jako takovej balzám na duši“; „Já si myslím, že to vyplynulo tak, že to bylo opravdu v pohodě... a i to, že jsme to v tom týmu měli všichni stejně, tak jsme si to jako fakt užívali“.

Pro R3 ta situace nebyla tak velmi pozitivní jako u R1, ale také si byla vědoma toho a mluvila o tom, že zrovna u nich na základní škole to ona i ostatní kolegové zvládali dobře. Z rozhovorů vyplynulo, že na této základní škole je dobrý tým, protože u R1 i R3 se objevovalo to, že mluvily za druhé a vztahovaly své pozitivní hodnocení na celý tým. Mluvily o tom, že u nich to mají všichni podobně.

R3: „vyhovovalo mi to ve spousta věcech, to nebylo o tom, že by mi to nevyhovovalo. Ten čas se dal naplánovat, což bylo super...“; „tady jsme to měli opravdu hodně podobně všichni“.

## **2. Každá škola to má jinak**

Další téma, které z rozhovorů vyplynulo, bylo že každá škola to má jinak. Na základní škole XX se nejspíše snažili si tuto dobu co nejvíce zpříjemnit a nastavit si taková pravidla, aby se v tom všichni cítili dobře.

R1: „myslím si, že ani ty děcka ani ty rodiče okolo toho žádný stres neměli a pak to vyhodnocovali jako tak, že to bylo v pohodě v porovnání s tím, co třeba slyšeli od rodičů... nebo v práci... od jejich vrstevníků“.

R3: „takže my jsme vlastně celou dobu neměli takový, jak bych to řekla, klasický covidový pravidla, jaký byly na jiných školách“; „No tak já si myslím, že jsem hodně vděčná za to, že jsem byla na této škole, protože kdybych byla na jiné škole tak dám výpověď v době covidu“.

Toto téma se týkalo i R2, která však v době pandemie pracovala na jiné základní škole než R1 a R3. Zároveň i R2 tedy potvrzuje toto téma, že každá škola to má jinak.



R2 situaci během pandemie nezvládala tak dobře na škole YY, protože jí chyběla péče o její duševní zdraví například za pomoci psychologa, kterého však na škole XX mají.

R2: *„Tady na škole XX máme vlastního psychologa, který sem dochází externě, ale v tý škole YY mi to hodně chybělo... kolikrát jsem vlastně odcházela z práce naštvaná nebo smutná...“.*

### 3. Učitelka všech

Nejvíce negativní téma se z rozhovorů vyprofilovalo téma, které jsem pracovně nazvala „učitelka všech“. Nejtěžším prvkem pro zvládnutí byl pro učitele tlak ze strany rodičů, protože každá rodina vnímala situaci trochu odlišně, a tak docházelo k názorovým střetům, což učitelům způsobovalo značný stres. Jak už i název tématu vypovídá, toto téma se týká toho, že je těžké být učitelem všech dětí a zároveň i jejich rodičů ve vyhrocené situaci, protože každý jedinec do této situace přináší vlastní názory a pohledy na situaci, které mohou způsobovat tlak na učitele a jeho postavení k jednotlivým tématům. Pro R1 se jednalo hlavně o strach rodičů a R2 se tohoto dotýkala také, ale upozorňovala i na to, že se společnost rozdělila na dvě skupiny jdoucí proti sobě. Především se jednalo o skupinu lidí, která poctivě dodržovala všechna opatření a nařízení a druhá skupina byla ta, která situaci zlehčovala. O tomto tématu hovoří například i článek z iRozhlasu, který zmiňuje rozdělení společnosti během pandemie Covid-19 na 5 skupin lidí: ustarané, respektující, hazardéry, podceňující a sabotéry (iRozhlas.cz, 2020).

R1: *„Stres nastal asi až pak v tý druhý vlně s tím, jak rodiče někteří byli jako úzkostlivý, co se týče toho, aby všechno bylo v pořádku, aby všichni měli roušky a ostatní zas byli úzkostlivý z toho, že dětem ty roušky škodí a pro mě bylo těžký bejt pak jako učitelka všech těhle skupin... Tak to byl jakoby stres, kterej z toho plynul“; „No jako fakt významná vzpomínka na tu dobu bylo to, udržet tu třídu tak, abych se cítila fakt jako učitelka všech, že tam ty tlaky pak byly jako obrovský...“.*

R3: „Pokud nejsi s náma, tak jdeš proti nám.... A tak to jako vlastně v tom covidu bylo, a to jsem viděla mezi dětma, protože to šlo od rodiny hodně. Udržet tu skupinku tak, aby ty děcka mezi sebou si nezačaly říkat tyhle věci bylo hodně těžký“; „každá rodina to měla úplně jinak, a to jsme si mohli myslet, že jsme... že ty rodiny známe, protože s nima nějakým způsobem komunikujeme velice úzce, tak toto bych si nevsadila ani ve sportce teda...“.

b) Jaké strategie pro zvládání stresu využívali učitelé na základní škole v průběhu pandemie Covid-19?

Co se týká využívání copingových strategií v průběhu pandemie Covid-19 R1 a R3 se shodují v užívání **aktivního zvládání, humoru a pozitivního rámování**. Jako další využívané copingové strategie jednotlivými respondenty můžeme zmínit **přijetí, ventilování, sebe-rozptýlení, instrumentální podporu či emocionální podporu**. Jednotlivé copingové strategie jsou vydefinovány v teoretické části této práce.

- **Aktivní zvládání**

Tato strategie byla přítomná u R1 a R3. Obě respondentky se snažily hledat nějaká nová řešení, přičemž hodnotí situaci tak, že jí opravdu zvládaly.

R1: „z toho, že jsme přešli na nějakej jinej systém nebo že jsme nebyli ve třídě, tak z toho jsem žádněj stres neměla... já si myslím, že jsme to jako zvládali úplně v pohodě“; „určitě jsme se snažili, ale já jsem fakt jako měla pocit, že to probíhalo v klidu...“; „jsem měla pocit, že to zvládáme hezky, že to takhle stačí“.

R3: „snažím se pořád hledat nějaký nový řešení...“

- **Humor**

Tuto strategii využívaly opět obě respondentky R1 a R3. Mám pocit, že díky tomu, že nebraly situaci tak přehnaně vážně, si ji samy sobě ulehčovaly a zajisté se tak ušetřily nepotřebného stresu.

R1: *„jako když jsem potkala člověka, kterej je sám v lese, celej zarouškovanej, tak mi to jako přijde vtipný...“*

R3: *„člověk si z toho musí dělat srandu...“*

- **Pozitivní rámování**

Respondentky R1 i R3 se opravdu snažily si z pandemické situace vzít to pozitivní.

R1: *„tím, že já jsem fakt workoholik a najednou jsem jako měla spoustu času, tak to pro mě bylo fakt osvěžující“; „spíš to bylo příjemný a vítaný, než že bych se jako musela přemýšlet nad tím, jakou strategii zvolím, abych zvládala ten stres, tak to jako samo sobě bylo takovej balzám na duši“; „no já si myslím, že to bylo pro všechny příjemný v tom smyslu, že najednou jako člověk měl víc času...“*

R3: *„Tak všechno má svůj důvod, ne? Tak je to o tom, jestli člověk chce ten důvod vidět a, nebo ne... Tak i Covid měl svůj důvod a má stále... Takže to mělo obrovský pozitiva si myslím“*

- **Přijetí**

Tato strategie se vyskytla pouze u R2, která ale v době pandemie pracovala na jině základní škole. Situaci přijímala takovou, jaká je, akceptuje jí a snaží se s ní naučit žít.

R2: *„Já jsem to vnímala tak, že to je tak, jak to je... když to tak je tak to tak je...“*

- **Sebe-rozptýlení**

Tato strategie se opět vyskytla pouze u R2. Z rozhovorů s touto respondentkou v porovnání s ostatními vyplývá, že pro ni byla tato situace nejtěžší, takže z toho důvodu hledala jiné činnosti, aby na tu situaci nemusela tolik myslet.

R2: „Hodně jsem hrála na kytaru, doma když to šlo... a no, když to šlo, když ještě nebyly ty různé restriktce, tak jsem chodila na procházky do lesa, to mi hodně pomáhalo...“; „snažila jsem se i hodně sama vzdělávat...“

c) Jak učitelé přemýšlejí o přínosu vzdělávání ohledně zvládnání stresu v době pandemie Covid-19 v oblasti zvládnání stresu?

Zde byl pohled na toto téma opravdu rozdílný u všech třech respondentek. R1 měla pocit, že vše zvládala dobře, žádné vzdělávání ohledně zvládnání stresu na její základní škole neprobíhalo a zároveň zmiňuje, že pokud se nyní ohlédne do minulosti, ani si nemyslí, že by něco v této oblasti udělala jinak, zkrátka že takový typ vzdělávání by nepotřebovala. R3 zastávala názor, že takovéto typy problémů je potřeba řešit spíše na individuální rovině například konzultací s psycholožkou, čímž se shodovala s R2. Nicméně R2 uznávala i tu možnost, že pokud by byla na škole nějaká organizovaná možnost vzdělávání se v oblasti stresu, pomohlo by jí to. Velkým tématem pro R2 i R3 byla možnost **vypovídat se**.

R1: „Já si myslím, že to vyplynulo tak, že to bylo opravdu v pohodě...“; Přemýšlím, tak zpětně... nemyslím si, že bychom něco dělali jinak zpětně...“

R2: „neměli jsme žádný školení na nějakou psychologii nebo tak... což je vlastně teď zpětně když tak nad tím přemýšlím, tak možná že by to hodně pomohlo některým lidem, ne jenom mně“; „už jenom to, kdyby byla možnost s někým si otevřeně popovídat...“; „já jsem ten typ, kterej se potřebuje vypovídat a takhle jsem to v sobě jen držela...“; „pak si to člověk nosí domů, když nemá možnost si s někým popovídat...“

Dále R2 zmiňuje, že na základní škole YY, kde byla zaměstnaná v době covidu, neměla žádné takovéto možnosti vzdělávání, ale zároveň na té škole nebyl ani žádný školní psycholog, což tedy pro ni bylo náročné, protože svěřit se někomu se svými problémy, by jí pomohlo. Zpětně tedy hodnotí, že pokud by možnost psychologa na škole v té době měla, protože nyní takovou možnost na škole XX má, určitě by jí to v dané situaci pomohlo. To, že je pro učitele vyhovující mít na škole vlastního psychologa dále potvrzuje i R3.

R2: *„a i tím, že je tady ta naše školní psycholožka, která sem dochází externě, tak si myslím, že by to pro mě bylo určitě snazší zvládnout tu situaci...“*

R3: *„my jsme jako hodně se snažili sem dostat psycholožku, což se nám povedlo a jsem za to jako vděčná, že jí tady máme (...), ten covid vlastně ukázal, že je to základ všeho mít nějakýho neutrálního člověka, kterému můžu říct jako, můžu se mu svěřit s věcma, nemusím řešit, jestli se to dozví někdo jinej, aby tam nebyl ten strach, ale aby tam byla ta důvěra...“.*

## **2.6. Diskuze**

Ve vztahu k výzkumným otázkám jsem svá zjištění popisovala již v předchozí kapitole, nyní má zjištění shrnu a zároveň je vztáhnou k výzkumným otázkám a hypotézám.

První výzkumná otázka se ptala na to, jakou zkušenost mají učitelé se zvládáním stresu v době pandemie Covid-19. Objevily se zde 3 hlavní témata: 1. My jsme to zvládali v pohodě, 2. Každá škola to má jinak a 3. Učitelka všech. Respondentky pracující v době pandemie na základní škole XX potvrzovaly, že vzhledem k tomu, že na škole mají dobrý kolektiv a shodují se na důležitých tématech, dokázaly toto období prožít v pohodě, a dokonce bylo vyzdvihováno i jako odpočinkové a příjemné. Nicméně zároveň si jsou vědomé toho, že to takto neprobíhalo na každé základní škole. Zmiňují, že rodiče dětí, kteří jsou na této škole, jim popisovali, jak to funguje na jiných školách, které navštěvují děti jejich známých.

Což nám tedy přivádí to zmiňované téma, že každá škola to má jinak. Jediné téma, které se týkalo právě toho negativně vnímaného stresu bylo, že přicházely tlaky ze strany rodičů na nejrůznější dodržování či naopak nedodržování pravidel a nařízení a bylo velmi těžké udržet pohromadě žáky tak, aby je toto nezačalo v kolektivu ovlivňovat a bylo tedy pro učitele těžké, být v této době učitelem všech dětí, jejichž rodiče mají tak rozdílné názory na to, jak by v této době měla škola fungovat.

Druhá výzkumná otázka se ptá na to, jaké strategie pro zvládání stresu využívali učitelé na základní škole v průběhu pandemie Covid-19. Strategie, které se mezi respondentkami shodovaly, byly: aktivní zvládání, humor a pozitivní rámování, dále se také objevilo přijetí a sebe-rozptýlení. Z toho vyplývá, že první hypotéza, která říká, že: „Z důvodu zvýšeného stresu v období pandemie Covid-19 budou učitelé více využívat vyhybavé copingové strategie než v době před pandemií“, nebyla potvrzena. Vyhybavá strategie byla shledána pouze jedna a tou bylo sebe-rozptýlení, kterou však vykazovala pouze jedna respondentka. Nicméně výsledky mé studie potvrzují druhou hypotézu, která říká, že: „U učitelů bude stále převažovat využívání strategií orientovaných na přístup před strategiemi vyhybání se“. Ostatní strategie, které byly ve studii zjištěny byly strategiemi orientovanými na přístup a tři z těchto strategií vykazovaly alespoň dvě respondentky.

U mých respondentek R1 a R3 docházelo ke kombinaci těchto strategií: aktivní zvládání, humor a pozitivní rámování. Obě respondentky měly tendenci situaci nebrat příliš vážně a možná i díky tomu, že si z dané situace dokázaly udělat legraci, bylo pro ně zvládání celé situace jednodušší. Aktivní zvládání bylo patrné prostřednictvím zmiňované touhy po nalezení řešení a nalezení si vlastního vyhovujícího systému i v jiné, nelehké situaci. Pozitivní rámování bylo velmi patrné u obou respondentek. Nahlížely na situaci tak, že v ní dokázaly vidět to dobré a přizpůsobit se, aniž by to výrazně ovlivnilo kvalitu jejich života. Naopak hodnotí situaci jako odpočinkovou a příjemnou.

Respondentka R2 pracovala během pandemie Covid-19 na škole YY, což je pravděpodobně vysvětlením toho, že kombinace jejích copingových strategií byly odlišná od respondentek, které v době pandemie Covid-19 pracovaly na škole XX. U R2 se vyskytovaly tyto copingové strategie: přijetí a sebe-rozptýlení. R2 se tedy především snažila situaci akceptovat takovou jaká je. Může to být i z toho důvodu, že na škole YY neměla dostatečnou podporu k tomu, aby byla schopna situaci zvládat lépe. Sama zmiňovala, že by jí pomohla konzultace se školním psychologem (takovou možnost mají nyní učitelé na škole XX), nebo popřípadě nějaké workshopy zaměřené na zvládání stresu. Aby na situaci nemusela tolik myslet, snažila se i o vyhledávání jiných aktivit (například zmiňovala hraní na kytaru).

Následně můžeme hovořit i o studiích zaměřených na copingové strategie učitelů, které byly provedeny již během pandemie Covid-19. Například studie z Německa (Klapproth et al., 2020, s. 450) potvrzuje zjištění mé studie a říká, že během pandemie Covid-19 učitelé využívali více funkčních copingových strategií než nefunkčních.

Poslední výzkumnou otázkou bylo: „Jak učitelé přemýšlejí o přínosu vzdělávání ohledně zvládání stresu v době pandemie Covid-19 v oblasti zvládání stresu?“ Tato oblast je zároveň zásadní pro moji andragogickou reflexi. Třetí hypotéza uváděla, že: „Z důvodu zvýšené míry stresu z důvodu pandemie Covid-19 a potřeby jeho zvládání se budou učitelé v oblasti stresu více vzdělávat.“ A stejně tak jako hypotéza první, i tato nebyla potvrzena. Z výstupů výzkumu vyplývá, že pohled na vzdělávání v oblasti stresu v období pandemie byl u všech respondentů rozdílný, ale u nikoho nebylo zjevné, že by se v oblasti zvládání stresu v situaci pandemie Covid-19 více vzdělával. Jedna z respondentek byla zcela přesvědčena, že tu situaci byla schopna zvládnout sama bez nějakého vzdělávání a zároveň si s odstupem času i myslí, že by na tom nic neměnila. Další respondentka uváděla, že si myslí, že by jí nějaké organizované vzdělávání na toto téma pomohlo, nicméně velkým přínosem by pro ni také byla možnost konzultace s psychologem. Poslední respondentka uváděla, že dle ní je nejvíce důležité tyto problémy řešit na osobní bázi, čímž je pro ni možnost

se vypovídat psychologovi. U R2 se jeví jako důvod to, že jí vzdělávání nebo osobní konzultace s psychologem nebylo umožněno z toho důvodu, že škola YY takové možnosti nenabízela. Na druhou stranu u R1 a R3 spíše vyplývalo to, že konzultace s psychologem byla pro ně velmi přínosná, a tak už neměly pocit, že by bylo třeba nějaké jiné organizované vzdělávání.

Osobně si však myslím, že by k tomuto tématu mělo být přistupováno zodpovědněji. Vzdělávání v oblasti zvládnání stresu by tak ideálně mohlo být propojením práce na individuální rovině například se školním psychologem a dále by bylo vhodné v určitých časových intervalech organizovat společné akce zaměřené právě na zvládnání stresu pro všechny učitele. Vedení školy by se mělo více zajímat a zasazovat o to, aby ve své škole mělo spokojené zaměstnance, kteří dokáží efektivně zvládat stres spojený s jejich profesí. Myslím si, že vedení školy by tedy mělo nabízet pro své zaměstnance tyto formy vzdělávání na dobrovolné bázi. Takové vzdělávání by například mohly zprostředkovat externí agentury ve spolupráci s andragogy a psychology. Věřím, že těmito dvěma možnostmi by bylo možné zajistit, aby se toto téma dotklo co nejvíce lidí, ať už preferují práci na individuální rovině právě s psychology, nebo zda jim vyhovují spíše organizované, na určité téma zaměřené akce. Myslím si, že by mohlo být více prozkoumáno to, jaké konkrétní formy vzdělávání učitelů v oblasti zvládnání stresu by pro ně byla nejefektivnější nebo zda je tím řešením spolupráce se školními psychology.

Co se týká mého výzkumu, zmínila bych několik věcí. Jednalo se o malou případovou studii v rámci bakalářské práce a myslím si, že by toto téma mohlo být rozpracováno dalšími výzkumníky detailněji ve větším rozsahu než takovém, jaký dovoluje bakalářská práce. Osobně si myslím, že jsem se u otázek zaměřených na využívání copingových strategií mohla více pít po odpovědích respondentek, protože několikrát se mi stalo, že z otázky utekly nebo odpovídaly na něco jiného a musela jsem jim otázku dovysvětlit. Toto mě poněkud překvapilo, protože jsem prováděla i předvýzkum dotazníku a otázky u kterých byl problém s kompletním porozuměním jsem upravila do podoby více vyhovující.



Zároveň bych chtěla zmínit i to, že potvrzení či vyvrácení hypotéz je irelevantní s ohledem na to, že jsem měla pouze tři respondentky. V mé bakalářské práci se mi jednalo spíše o hlubší proniknutí do zkoumaného problému a hypotézy, které jsem si stanovila měly tedy sloužit spíše jako pracovní pomůcky, jak vést můj výzkum než jako nástroj, který by měl potvrdit či vyvrátit zkoumaná data.

Z výzkumu tedy vyplývá že se jedná o velmi důležitou problematiku, která by se měla i nadále zkoumat, aby byl k dispozici vždy aktuální náhled na situaci. Vzhledem k tomu, že naše schopnost zvládnutí pracovního stresu, může velmi významně přispět či naopak ublížit naší duševní pohodě, věřím, že je v zájmu každého zaměstnavatele ale i zaměstnance, abychom byli schopni tento stres zvládat co nejlépe a byli jsme tak schopni podávat v práci dobré výkony.

### 3. Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problematikou učitelského stresu, jeho zvládáním a vlivem neobvyklé situace pandemie Covid-19 na učitelský stres. Teoretická část se zabývala především vydefinováním nejdůležitějších termínů pro další výzkum a vytvořením teoretického základu pro můj další výzkum. V první kapitole jsem se věnovala především definici důležitých pojmů jako je stres nebo stresor. Další kapitola byla shrnutím toho, jaký vliv měla pandemie Covid-19 na zažívanou míru stresu a následovali kapitoly, které byly již zaměřeny přímo na stres v učitelské profesi a zvládání stresu.

Cílem mého výzkumného záměru bylo potvrdit, či vyvrátit tři stanovené hypotézy:

**Hypotéza 1:** Z důvodu zvýšeného stresu v období pandemie Covid-19 budou učitelé více využívat vyhýbavé copingové strategie než v době před pandemií.

**Hypotéza 2:** U učitelů bude stále převažovat využívání strategií orientovaných na přístup před strategiemi vyhýbání se.

**Hypotéza 3:** Z důvodu zvýšené míry stresu z důvodu pandemie Covid-19 a potřeby jeho zvládání se budou učitelé v oblasti stresu více vzdělávat.

Hypotézy jsem stanovila na základě poznatků z odborné literatury, které jsem shrnula v teoretické části své práce. Hypotézy byly testovány na třech učitelkách pracujících na základní škole a byly ověřovány na základě dat získaných z rozhovorů s respondentkami. Data byla následně zpracována pomocí interpretativní fenomenologické analýzy. Ve své práci jsem dospěla k následujícím závěrům:

Hypotéza č. 1 byla vyvrácena. Učitelky nevykazovaly žádné známky toho, že by v období pandemie Covid-19 využívaly více vyhýbavých strategií než v době před pandemií. Hypotéza č. 2 byla potvrzena. U učitelek opravdu převažovalo

využívání strategií orientovaných na přístup před vyhýbavými strategiemi. Hypotéza č. 3 byla vyvrácena a nebylo zjištěno, že by se učitelky v oblasti zvládání stresu z důvodu zvýšené míry stresu z důvodu pandemie Covid-19 více vzdělávaly. Nicméně z rozhovorů vyplynulo, že by takové vzdělávání považovaly za přínosné. Jak jsem již zmiňovala v kapitole Diskuze, tyto hypotézy pro mě byly pracovní pomůckou, která mi pomohla s vedením mého výzkumu, nicméně potvrzení či vyvrácení těchto hypotéz vzhledem k malému vzorku respondentů není relevantní.

Myslím si, že by se problematika pracovního stresu měla na školách i ve veřejném prostoru otvírat a ředitelé škol by se měli snažit pro své zaměstnance zajistit možnosti v oblasti vzdělávání týkajícího se zvládání pracovního stresu. Do budoucna by se mělo vedení škol zamyslet nad tím, jak je u nich toto téma řešeno a popřípadě podniknout takové kroky, aby vytvořili na škole prostředí, které učitelům umožňuje se o daném tématu vzdělávat nebo například využívat služby školního psychologa. Měli by se poučit ze vzniklé situace a téma zvládání stresu otevírat pravidelně za běžných okolností, a ne pouze za neobvyklých událostí, jakou byla například pandemie Covid-19.

#### 4. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

Atkinson, R. L.; Atkinson, R. C.; Smith, E. E. & Bem, D. J. (1995). *Psychologie*. Victoria Publishing: Praha.

Baker, C. N.; Peele, H.; Daniels, M.; Saybe, M.; Whalen, K. & Overstreet, S. (2020). The experience of Covid-19 and its impact on teacher's mental health, coping and teaching. *School psychology review*, 50(4), s. 491-504. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855473>.

Bordea, E.; Manea, M. & Pellegrini, A. (2017). Unemployment and coping with stress, anxiety and depression. *Czech journal of social science, business and economics*, 6(2), s.6-14. Dostupné z: <https://www.zbw.eu/econis-archiv/bitstream/11159/800/1/Bordea%20et%20al%202017.pdf>

Carver, Ch. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), s. 92-100. Dostupné z: [https://link.springer.com/article/10.1207/s15327558ijbm0401\\_6](https://link.springer.com/article/10.1207/s15327558ijbm0401_6)

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Wientraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>

České noviny (2020). *Ve středu se do škol vrátí maturanti, od 30. listopadu další žáci ZŠ*. Dostupné z: <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/ve-stredu-se-do-skol-vrati-maturanti-od-30-listopadu-dalsi-zaci-zs/1960284>

Dudová, R. & Křížková, A. (2022). Zvýšené nároky péče o děti v době pandemie covidu-19: péče jako břemeno, nebo příležitost? *Sociologický časopis*, 58(4), s. 401-426.

Dostupné z:

<https://sreview.soc.cas.cz/getrevsrc.php?identification=public&mag=csr&raid=239&type=fin&ver=4>

English.radio.cz (2021). *Current Czech Covid figures among worst in world*. Dostupné 16.1.2023 z: <https://english.radio.cz/current-czech-covid-figures-among-worst-world-8704617>

Eskic, J.; Kuhlmann, S.M.; Kreinbihl, K.; Hammerle, F. (2019). Mindfulness-based and cognitive-based stress prevention in student teachers (starkklar): Study protocol of a randomised controlled trial. *BMJ Open*, 9(2), s. 1-11. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2018-021941>

Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior*, 21(3), s. 219-239. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/2136617>

Frombergová, A. (2020). Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace*, 30(2), s. 221-230. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-221>

Gregersen, T., Mercer, S. & MacIntyre, P. D. (2021). Language teacher perspectives on stress and coping. *Foreign Language annals*, 54(4), 1145-1163. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/flan.12544>

Griffith, J.; Steptoe, A.; & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British journal of educational psychology*, 69(4), 517-531. Dostupné z: <https://doi.org/10.1348/000709999157879>

Hodačová, L.; Šmejkalová, J.; Skalská, H.; Bendová, M.; Borská, L. & Fialová, D. (2007). Hodnocení pracovní psychické zátěže u zaměstnanců různých profesí. *Československá psychologie*, 51(4), s. 335-346.

Chandola, T., Kumari, M., Booker, C. L., & Benzeval, M. (2020). The mental health impact of COVID-19 and lockdown-related stressors among adults in the UK. *Psychological Medicine*, 52(14), s. 2997-3006. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/mental-health-impact-of-covid19-and-lockdownrelated-stressors-among-adults-in-the-uk/C1814A3228BCDBA5A9F697C231622628>

iRozhlas.cz. Společnost rozdělená koronavirem: sabotérů je minimum, podceňujících více. 9.11.2020. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/koronavirus-spolecnost-rozdeleni\\_2011090600\\_pek](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/koronavirus-spolecnost-rozdeleni_2011090600_pek)

Johnson, S.; Cooper, C.; Cartwright, S.; Donald, I.; Taylor, P.; Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>

Kato, T. (2013). Frequently used coping scales: A meta-analysis. *Stress and Health*, 31(4), s. 315-323. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/smi.2557>

Klapproth, F.; Federkeil, L.; Heinschke, F. & Jungmann, T. (2020). Teacher's experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of pedagogical research*, 4(4), 444-452. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1282769.pdf>

Kohoutek, R. & Řehulka E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). *Škola a zdraví*, 21, 105-117. Dostupné z: [https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/37/texty/cze/kohoutek\\_rehulka.pdf](https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/37/texty/cze/kohoutek_rehulka.pdf)

Kostorz, K., Polechoński, J., & Zwierzchowska, A. (2022). Coping Strategies for Stress Used by People Working in Managerial Positions in Schools and Educational Establishments during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 14(5), 2984. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.3390/su14052984>

Kožínová, D. (2022). Jak zvládnout stres a posílit odolnost. Grada: Praha.

Krninský, L. (2012). Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie). *e-Pedagogium*, 12(1), 82-108. Dostupné z: [https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201201-0007\\_pracovni-zatez-a-stres-v-povolani-ucitele-prehledova-studie.php](https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201201-0007_pracovni-zatez-a-stres-v-povolani-ucitele-prehledova-studie.php)

Křivohlavý, J. (1994). Jak zvládat stres. Praha: Grada.

Larkin, M., Watts, S. & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 102-120. Dostupné z: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp062oa>

Lazarus, R. S. (2006a). Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of personality*, 74(1), s. 11-46. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>

Lazarus, R. S. (2006b). Stress and emotion: A new synthesis. New York: Springer Publishing Company.

MacIntyre D. P., Gregersen, T., Mercer, S. (2020). Language teacher's coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>

Mlčák, Z. (2005). *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostrava: Ostravská univerzita.

MŠMT ČR (2020). *Harmonogram uvolňování v oblasti školství*. Citováno 29. září 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi>

Müller, L. M. & Goldenberg, G. (2020). Education in times of crisis: The potential implications of school closures for teachers and students. Chartered College of Teaching. Dostupné z:

[https://my.chartered.college/wp-content/uploads/2020/05/CCTReport070520\\_FINAL.pdf](https://my.chartered.college/wp-content/uploads/2020/05/CCTReport070520_FINAL.pdf)

MZ ČR (2020). *Ministerstva zdravotnictví zakazují konání hromadných akcí nad 100 osob i výuku na školách*. Citováno 3. listopadu 2020. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20200311063921/https://www.mzcr.cz/dokumenty/mim-oradna-opatreni-ministerstva-zdravotnictvi-zakazuji-konani-hromadnych-akci-na-18698-1.html>

Nolen-Hoeksema, S.; Fredrickson, B. L.; Loftus, G. R. & Wagenaar, W. A. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.

Novinky.cz (2020). *Od středy se zavrou všechny školy*. Citováno 17. října 2020. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/domaci-od-stredy-se-zavrou-vsechny-skoly-40339041>

Paulík, K. (1998). *Co obtěžuje učitele různých typů škol*. Učitelé a zdraví, s. 35-41. Brno.

Pavlas Martanová, V. & Konůpková, O. (2019). *Odlíšné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele*. *Pedagogická orientace*, 29(2), s. 223-242. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-223>

Pavlova, A.; Marakshina, J.; Vasin, G.; Ismatullina, V.; Kolyasnikov, P.; Adamovich, T.; Malykh, A.; Tabueva, A.; Zakharov, I.; Lobaskova, M. & Malykh, S. (2022). Factor structure and psychometric properties of brief COPE in Russian Schoolteachers. *Education Sciences*, 12(8), 539. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/educsci12080539>

Pierce, C. M. B.; Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British*



*journal of educational psychology*, 60(1), 37-51. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1990.tb00920.x>

Pressley, T., Ha, C., & Learn, E. (2021). Teacher stress and anxiety during COVID-19: An empirical study. *School Psychology*, 36(5), 367–376. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/spq0000468>

Průcha, J.; Walterová, E. & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Ptáček, R.; Vňuková, M.; Raboch, J.; Smetáčková, I.; Harsa, P. & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie*, 114(5): 199-204. Dostupné z:

[http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP\\_2018\\_5\\_199\\_204.pdf](http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2018_5_199_204.pdf)

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession – What do Teachers Say? *International Education Studies*, 8(3), s. 181-192. Dostupné z:

<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/41245>

Smetáčková, I.; Vondrová, E. & Topková, E. (2017). Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *e-Pedagogium*, 17(1), s. 59-75. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2017/01/06.pdf>

Smetackova, I.; Viktorova, I.; Pavlas Martanova, V.; Pachova, A.; Francova, V. & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: what makes difference in czech elementary schools. *Frontiers in psychology*, 10:2287. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287>

Smetáčková, I. (2019). Syndrom vyhoření mezi vyučujícími v mateřských a základních školách. *Psychická odolnost a zvládání stresu v pomáhajících profesích*, 3(2), s. 27-40. Dostupné z:

<http://odborne.casopisy.palestra.cz/index.php/dap/article/view/192>

Smetáčková, I. & Pavlas Martanová, V. (2020). Strategie zvládání stresu vyučujícími v základních školách. *Orbis Scholae*, 14(1), 101-119. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.16>

Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51–80). Sage Publications, Inc. Dostupné z: [https://med-fom-familymed-research.sites.olt.ubc.ca/files/2012/03/IPA\\_Smith\\_Osborne21632.pdf](https://med-fom-familymed-research.sites.olt.ubc.ca/files/2012/03/IPA_Smith_Osborne21632.pdf)

Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/14780880903340091>

Stanislawski, K. (2019). The Coping Circumplex Model: An Integrative Model of the Structure of Coping With Stress. *Frontiers in Psychology*, 10:694. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00694>

Tichý, M. (2011). Osobnostní proměnné a zvládání zátěže u sociálních pracovníků a učitelů, *Psychologie a její kontexty*, 2(2), s. 87-97. Dostupné z: [https://psychkont.osu.cz/fulltext/2011/Tichy\\_2011\\_2.pdf](https://psychkont.osu.cz/fulltext/2011/Tichy_2011_2.pdf)

Urbanovská, E. (2011). Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. *Škola a zdraví*, 21(1), 309-322. Dostupné z: [https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/32\\_urbanovska\\_cze.pdf](https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/32_urbanovska_cze.pdf)

Van Wijck-Warnaar, A.; Van Opstal, M. J. M. C.; Exelmans, K.; Schaekers, K. & Thomas, G. (2010). Biopsychosocial Impact of Voicing and General Coping Style in Teachers. *Folia Phoniatrica et Logopaedica, Basel*, 62(1-2), s. 40-46. Dostupné z: <https://doi.org/10.1159/000239062>

Večeřová-Procházková, A. & Honzák, R. (2008). Stres, eustres a distres. *Interní medicína pro praxi*, 10(4), s. 188-192. Dostupné z: <https://www.internimedica.cz/pdfs/int/2008/04/09.pdf>

Willig, C. (2001). Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method. Open University Press, 43(2), s. 195-196.

Židková, Z. & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 4(3), s. 6-10.

## 5. SEZNAM PŘÍLOH

1. Brief COPE dotazník
2. Přeložený Brief COPE dotazník + vytvoření otázek:

## 6. PŘÍLOHY

1. Brief COPE dotazník:



### Brief COPE

	I haven't been doing this at all	I've been doing this a little bit	I've been doing a medium amount	I've been doing this a lot
1. I've been turning to work or other activities to take my mind off things	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I've been concentrating my efforts on doing something about the situation I'm in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I've been saying to myself "this isn't real"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I've been using alcohol or other drugs to myself feel better.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I've been getting emotional support from others.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I've been giving up trying to deal with it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I've been taking action to try to make the situation better.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. I've been refusing to believe that it has happened.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I've been saying things to let my unpleasant feeling escape.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. I've been getting help and advice from other people.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. I've been using alcohol or	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

other drugs to help me get through it

- |  |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12. I've been trying to see it in a different light, to make it seem more positive.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. I've been criticizing myself.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. I've been trying to come up with a strategy about what to do.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. I've been getting comfort and understanding from someone.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. I've been giving up the attempt to cope.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. I've been looking for something good in what is happening.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. I've been making jokes about it.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. I've been doing something to think about it less, such as going to movies, watching TV, reading, daydreaming, sleeping, or shopping. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. I've been accepting the reality of the fact that it has happened.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. I've been expressing my negative feelings.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. I've been trying to find comfort in my religion or spiritual beliefs.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. I've been trying to get advice or help from other people about   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

what to do.

24. I've been learning to live with it.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. I've been thinking hard about what steps to take.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. I've been blaming myself for things that happened.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. I've been praying or meditating.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. I've been making fun of the situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Přeložený Brief COPE dotazník + vytvoření otázek:

- a. Využívali jste jiné aktivity abyste na situaci nemuseli myslet?
- b. Koncentrovali jste se na to, abyste se situací, ve které se nacházíte něco aktivně udělali pro zlepšení situace?
- c. Říkali jste sami sobě, že to přece nemůže být reálné.
- d. Užívali jste alkohol nebo jiné drogy/návykové látky abyste se cítili lépe?
- e. Dostávalo se Vám emocionální podpory od ostatních?
- f. Vzdávali jste se v procesu vaší snahy se situací něco udělat?
- g. Dělali jste nějaké konkrétní akce abyste situaci zlepšili?
- h. Odmítali jste uvěřit, že se toto stalo.
- i. Ventilovali jste své emoce ven tím, že jste říkali nahlas věci, které vám pomohli ulevit si od nepříjemných pocitů?
- j. Přijmuli jste pomoc či radu od jiných lidí během této situace?
- k. Užívali jste drogy nebo alkohol, aby vám pomohli se dostat přes tuto situaci?

- l. Snažili jste se situaci vidět v jiném světle tak, aby pro vypadala pozitivněji?
- m. Kritizovali jste sami sebe během situace?
- n. Snažili jste se přijít s konkrétní strategií toho, co dělat?
- o. Dostávalo se Vám porozumění a útěchy od jiných lidí?
- p. Vzdali jste svůj pokus o to, situaci zvládnout?
- q. Snažili jste se najít něco dobrého v tom, co se dělo?
- r. Dělal jste si legraci ze vzniklé situace?
- s. Dělal jste něco z následujících aktivit, abyste na situaci nemuseli tak myslet? Například sledování televize a filmů, čtení, denní snění, spánek nebo nakupování?
- t. Akceptovali jste realitu toho, co se stalo.
- u. Dávali jste najevo své negativní pocity?
- v. Snažili jste se najít útěchu ve vašich náboženských či spirituálních přesvědčeních?
- w. Snažili jste se získat radu či pomoc od jiných lidí?
- x. Učili jste se s tím sžít?
- y. Hodně jste přemýšleli o tom, jaké konkrétní kroky v té situaci podniknout?
- z. Obviňovali jste sami sebe za věci, které se stali?
- aa. Modlili jste se nebo meditovali?
- bb. Dělal jste si ze vzniklé situace legraci?