

Univerzita Palackého v Olomouci
Katedra psychologie Filozofické fakulty

**STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU
U UČITELEK MATEŘSKÉ ŠKOLY**



Bakalářská diplomová práce

Autor: Veronika Dobešová

Vedoucí práce: PhDr. Eleonóra Smékalová, Ph. D.

Olomouc

2010

Prohlašuji, že, jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny řádně citovala a uvedla.

V Olomouci 30. 3. 2010.

.....

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce, PhDr. Eleonóře Smékalové, Ph.D. D, za odborné vedení, vstřícný přístup a cenné rady. Děkuji také všem kolegyním, učitelkám a studentkám , které se zúčastnily výzkumného šetření.

OBSAH	Strana
ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	
1 OSOBNOST UČITELE	8
1.1 Učitelství jako profese	8
1.1.1 Profesní příprava učitelů	9
1.1.2 Kvalifikovanost učitele	11
1.1.3 Problémy učitelské profese	12
1.1.4 Specifika preprimární pedagogiky	14
1.2 Osobnostní charakteristiky učitele	17
1.2.1 Typologie pedagogických pracovníků	20
2 STRES	27
2.1 Definice stresu	28
2.1.1 Stresory	30
2.1.2 Reakce na stres	31
2.2 Pracovní stres	33
2.3 Učitelský stres	36
2.3.1 Pracovní zátěž a odolnost učitelů	37
2.3.2 Syndrom vyhoření	39
2.4 Strategie zvládnání stresu	41
2.4.1 Zvládací strategie učitelů	43
2.4.2 Duševní zdraví a hygiena	46
3 VÝZKUMY V PROBLÉMOVÝCH OBLASTECH	47
VÝZKUMNÁ ČÁST	
1 METODOLOGICKÝ RÁMEC	49
1.1 Výzkumný problém a cíle práce	49
1.2 Očekávání a hypotézy	50
1.3 Metody a techniky výzkumu	51
1.3.1 Vlastní dotazník	51
1.3.2 Dotazník SVF 78	51
1.4 Zkoumaný soubor a metoda sběru dat	55
1.5 Metody zpracování a analýzy dat	57

2	VÝSLEDKY VÝZKUMU	58
2.1	Základní výstupy	58
2.1.1	Preference jednotlivých strategií	58
2.1.2	Vliv soužití na volbu zvládacích strategií	62
2.1.3	Vliv délky praxe na volbu zvládacích strategií	65
2.1.4	K pravdivosti hypotézy	65
2.2	Diskuse	71
2.3	Souhrn výsledků	76

ZÁVĚR

LITERATURA

SCHÉMATA, TABULKY A GRAFY:

Schéma: Profesní dovednosti učitelky mateřské školy	16
Tabulka: Osobnostní dispozice učitele	18
Tabulka: Osobnostní psychické vlastnosti učitele	19
Schéma: Psychologický stres jako systém	29
Tabulka: Popis subtestů dotazníku SVF 78	53
Tabulka a graf: Rozložení výzkumného vzorku podle věku	56
Tabulka a graf: Vzdělání a počet probandů, průměrný věk, průměrná délka praxe	57
Tabulka a graf: Aritmetické průměry hrubých skóre jednotlivých zvládacích strategií u celého souboru ve srovnání s normou	59
Tabulka a grafy: Srovnání dílčích strategií u celkového souboru	61
Tabulka a grafy: Rozdíly v jednotlivých zvládacích strategiích mezi skupinou učitelek studentek	63
Tabulky a graf: Rozdíly v celkových POZ, NEG i dílčích POZ1, POZ2 a POZ3 mezi skupinou učitelek a studentek	64
Tabulky: Srovnání celkových POZ, NEG i dílčích POZ1, POZ2 a POZ3 daných skupin s normou	64
Tabulka: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl POZ učitelky, POZ studentky	67
Tabulka: Dvouvýběrový t-test pro rovnost rozptylů POZ učitelky, POZ studentky	67
Tabulka: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl NEG učitelky, NEG studentky	68
Tabulka: Dvouvýběrový t-test pro rovnost rozptylů POZ učitelky, POZ studentky	68
Tabulka: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl POZ1 učitelky, POZ1 studentky	69
Tabulka: Dvouvýběrový t-test pro rovnost rozptylů POZ učitelky, POZ studentky	69
Tabulka: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl POZ2 učitelky, POZ2 studentky	70
Tabulka: Dvouvýběrový t-test pro nerovnost rozptylů POZ2 učitelky, POZ2 studentky	68
Tabulka: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl POZ3 učitelky, POZ3 studentky	68
Tabulka: Dvouvýběrový t-test pro rovnost rozptylů POZ3 učitelky, POZ3 studentky	68

ÚVOD

Všeobecně se uznává, že učitelská profese je zatěžující a stresující, mimořádně psychicky náročná, což se projevuje nejen na duševním, ale také na tělesném zdraví. Někteří poukazují na krátkou pracovní dobu, časté prázdniny, dva měsíce dovolené v létě a podobně, ale zároveň také uvádějí, že by tuto profesi vykonávat nemohli nebo nechtěli.

Z vlastní zkušenosti můžeme říct, že práce s dětmi v mateřské škole je volnějšího rázu, než na vyšších stupních vzdělávací soustavy. Nicméně, s větší mírou volnosti na sebe učitelky nutně berou také větší míru zodpovědnosti za bezpečí a vývoj dítěte. Zároveň jsou na ně kladeny vysoké nároky na výkon činnosti učitelky mateřské školy. Nestačí obsáhnout jen odborné výchovy (tělesnou výchovu, hudební výchovu, výtvarnou výchovu, etickou výchovu, environmentální výchovu a další), nestačí se jen orientovat v metodických nárocích (například: jak rozvíjet jemnou nebo hrubou motoriku u dětí různého věku a podobně), ani nestačí znát vývojové zvláštnosti dětí předškolního věku, vývoj dětské kresby, orientovat se v logopedii, etopedii, psychopedii, nestačí být nestranným diagnostikem, oporou, a rádcem. Všechno toto je pořád málo, pokud nebude učitelka cítit naplnění z práce, profesní a osobní spokojenost.

V prvních dvou kapitolách se chceme zaměřit zejména na osobnost učitele. Z pohledu psychologického popíšeme osobnostní charakteristiky učitele a typologii pedagogických pracovníků. Z pohledu pedagogického budeme vycházet z vlastní praxe a pro doplnění a ucelení, uvádíme také specificky pedagogické kapitoly o učitelství jako profesi a specifika spojená s učitelstvím preprimární pedagogiky.

Další kapitoly jsou orientované na různé teorie stresu, okrajově pak na specifika pracovního stresu. V problematice stresu v učitelské profesi se zmíníme o syndromu vyhoření, odolnosti učitelů a jejich vlastní sebereflexi a sebehodnocení. V poslední podkapitole teoretické části se pokusíme nastínit pojem strategie zvládnání stresu a jejich druhy.

Všechny kapitoly jsou psány s ohledem a v souvislosti na osobnost učitele v mateřské škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST UČITELE

„Učitelé vždy byli a jsou zároveň uznáváni i kritizováni a kontroverzní status profese jen potvrzuje jejich významné místo v životě společnosti“ (Vašutová, 2004, str. 21)

Učitelé patří bezesporu k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých a mohou se stát modelem chování a jednání svých žáků. Učitel ovlivňuje děti, jak záměrným výchovným působením, tak celkovou osobností, komunikací a interakcí s ostatními lidmi.

Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem a s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Žáci vítají, když učitel pomáhá s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi. V některých případech učitel či učitelka nahrazuje chybějící model otce nebo matky. (Čáp, J., Mareš, J., 2001).

1.1 UČITELSTVÍ JAKO PROFESE

Profese učitele poutala zájem odborníků už od starověku, tedy od doby, kdy se stalo samostatným povoláním.

Učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese. Náplní této profese je duchovní činnost. Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých. Učitelství má vlastní pohnutou a složitou historii, ideály a požadavky, výrazný podíl v bojích za vyšší vzdělanost. Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – děti a mládež (Vališová, Kasíková, 2007, str. 15).

Vágnerová (2004) ve své publikaci odpovídá na otázky: Jaká je a jaká by měla být současná učitelská profese? Jaké by mělo být vzdělávání učitelů, aby se stali skutečnými odborníky? Jak se vyrovnávat s rostoucími nároky na pracovní výkon a měnícími se pracovními podmínkami? Odpovědi na tyto otázky nalezneme ve společnosti: Učitele jsou takoví, jaké je chce společnost mít, jakou jim dá důvěru a morální podporu, jaké jim

vytvoří legislativní a materiální podmínky a jak je finančně ohodnotí.

I přes svou zřejmou důležitost neexistuje u nás ani v zahraničí ustálená „**teorie učitelské profese**“. Někteří pedagogové ji nazývají pojmem *pedeutologie*, který ale spíše popisuje normativní požadavky na práci učitele. V zahraničí se setkáme s pojmy „*teacher education*“ nebo „*teacher development*“, ty ale označují pouze tematické okruhy, nikoli disciplínu jako celek (Průcha, J., 2000).

V čem je učitelská profese specifická a jaký má specifický kontext?

- Učitel vykonává unikátní výchovnou a vzdělávací službu společnosti, neboť připravuje mladou generaci pro budoucnost společnosti. Proto je pod neustálým tlakem očekávání a požadavků společnosti.
- Učitel má mnohonásobnou klientelu: žáky, jejich rodiče a stát. Každá ze součástí může mít jiná očekávání, jiné požadavky. V průběhu profesního života učitele se klientela proměňuje, vyvíjí a přicházejí nová očekávání a požadavky.
- Žáci, které učitel vyučuje, patří do nižší věkové kategorie a jako sociální skupina mají nižší společenský status. To se promítá i do společenské prestiže učitelů.
- Učitel musí disponovat specifickými vlastnostmi a schopnostmi jako je rozhodování, sebereflexe, sebeovládání, zodpovědnost, psychická odolnost vůči stresům, profesní sebevědomí.
- Učitelská profese je feminizovanou profesí. Ženský element významně vstupuje do pojetí profese a do klimatu třídy a školy.
- Učitelství má status státního zaměstnance a je považováno za veřejnou službu.
- Výkon profese učitele je determinován pracovními podmínkami. Vysoké nároky, které na učitele klade společnost, však nebývají v souladu s podmínkami, jejichž garantem je stát.

1.1.1 PROFESNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ

Největší pozornost teoretiků pedagogiky poutá v poslední době **profesní příprava učitelů** na různých stupních a typech škol. Řeší se zejména obsahová náplň přípravy učitelů, optimální poměr mezi pedagogickou a odbornou složkou přípravy nebo podíl složky teoretické a praktického výcviku.

Dle Průchy (2000) koncepci učitelské přípravy tvoří čtyři základní složky:

- odborně předmětová (aprobační předměty)
- pedagogiko-psychologická
- praktická (návuk dovedností)
- všeobecný základ.

Cílem přípravného vzdělávání učitelů je osvojení si **klíčových profesních dovedností**.

Klíčové kompetence představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.

Každá kompetence je tvořena souborem vědomostí, kognitivních i praktických dovedností, motivace, hodnotové orientace, postojů, emocí a dalších sociálních a behaviorálních složek (Burkovičová, 2008).

Vašutová (2002, in Švec 2005, str. 27) uvádí podrobnější **dělení klíčových profesních kompetencí** učitele:

- kompetence oborově předmětová,
- kompetence psychodiagnostická,
- kompetence obecně pedagogická,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence psychosociální a komunikativní,
- kompetence manažerská a normativní,
- kompetence profesně a osobně kultivující.

To, zda bude práce učitele kvalitní, však závisí do značné míry na kvalitě jeho pedagogických dovedností.

Pedagogické kompetence představují souhrn způsobilostí, které by měl učitel mít, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat, ale i zdokonalovat svou pedagogickou činnost. Tyto kompetence by měly být utvářeny a podporovány u studentů učitelství. Profesní kompetence by se pak měly rozvíjet v průběhu profesionalizace, tedy v praxi v průběhu učitelského povolání (Průcha, 2002).

1.1.2 KVALIFIKOVANOST UČITELE

Dříve, než se budeme zabývat kvalifikovaností, pokusíme se stanovit si co je úkolem učitele.

Úkoly učitele jsou vyučovat, vzdělávat a tento proces řídit, vychovávat celou třídu i každého jednotlivce, dávat žákům pozitivní příklad a koordinovat, organizovat mnohostrannou činnost vlastní i dalších osob. Jednotlivé úkoly se mohou vzájemně prolínat, podporovat a doplňovat, ale také mohou mezi nimi vznikat rozpory.

Z této jejich interakce vyplývají mnohostranné požadavky na učitele, na jeho činnost a osobnost. Na jedné straně povolání učitele souvisí s profesemi vědeckých pracovníků, předpokládá příslušné vědomosti, dovednosti v oboru, ale také schopnosti, zájmy i některé rysy osobnosti. Na druhé straně povolání učitele souvisí s profesemi, ve kterých je podstatný kontakt s lidmi. To předpokládá opět specifickou motivaci, specifické schopnosti a dovednosti ve styku s lidmi, v jejich poznávání, působení na ně, organizování a řízení jejich činnosti (Kohoutek, 1996).

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že odborná kvalifikace vyžaduje nejen profesní znalosti a dovednosti. „Výchova a vzdělávání jsou oborem práce, která vyžaduje interdisciplinární i specializované profesní znalosti a občanské kvality, které jsou charakteristické pro příslušníky učitelské profese“. (Vašutová, 2004, str. 39)

Základem kvalifikovanosti každého pedagoga je získání profesních dovedností. Základy těchto dovedností získávají budoucí pedagogové během studia na vysoké škole (popřípadě na střední pedagogické škole). Nejvíce zkušeností však získávají během své praxe – hospitacemi, náslechy a pozorováním svých kolegů a zkušených pedagogů, nebo při vlastní práci (Kyriacou, 2004).

Pro zachování efektivního učení není pro učitele žádoucí ustrnout na dosažené úrovni pedagogických dovedností. Rozvoj pedagogických dovedností je neustálý proces prostupující celou kariérou učitele.

Za projevy kvalifikovanosti učitele jsou podle Vašutové (2004) považovány:

- entuziasmus, pozitivní životní postoj a láska k dětem,
- schopnost motivovat i řešit problémy,
- komunikativní dovednosti, vystupování a jednání,
- důvěryhodnost a diskrétnost,
- empatie, tolerance a spravedlnost,

- starostlivost, trpělivost a laskavost,
- nápaditost a tvořivost,
- emoční stabilita a sebeovládání,
- kooperace a sdílení,
- zodpovědnost v dodržování pravidel,
- organizační schopnosti a pracovitost,
- pozitivní postoje a hodnoty.

Důležitou součástí kvalifikace pedagoga by měla být schopnost účinné **sebereflexe**. **Seberefektivní výpověď** zahrnuje stručný popis situace, včetně příčiny vzniku, její kritickou analýzu s vysvětlujícím závěrem, který vyústí v řešení situace. Sebereflexe vlastně vyjadřuje vnitřní dialog se sebou samým, který vyžaduje otevřenost a upřímnost. Sebereflexe se netýká pouze dané osobnosti, ale také vztahů s ostatními lidmi. Je potřeba si uvědomit prožitky, způsoby svého jednání a odezvu okolí na toto jednání. Není to však pouhý návrat do minulosti, ale především obrácení se do budoucnosti. Kritická sebereflexe je především cílená na změnu osobnosti, respektive na změnu chování a jednání k lepšímu a efektivnějšímu. Každý učitel by měl nejen plánovat, organizovat, sledovat, ale také reflektovat a hodnotit vlastní práci. Hodnocení neboli valuace vlastního působení je z velké části intuitivní, přesto je v současné době novým trendem systematizovat proces hodnocení práce pedagoga. Jednotliví učitelé nebo i celé školy vytvářejí **autoevaluační programy**. Účinná autoevaluace by měla vést ke zkvalitnění práce pedagoga i vzdělávacího programu celé školy (Kyriacou, 2004, Švec, 2005).

Proces sebereflexe ve vztahu k výchovné situaci má podle Švece (2005) několik fází:

- *popisná fáze*, je zaměřena na vybavení si výchovné situace,
- *informující fáze*, směřuje k bližšímu dešifrování výchovné situace,
- *konfrontační (interpretační) fáze*, odhalování příčin vzniku reflektované situace a volbu způsobu jejího řešení, tzv. geneze situace,
- *fáze rekonstrukce řešení situace*, hledání účinnějšího řešení.

1.1.3 PROBLÉMY UČITELSKÉ PROFESY

Učitelství, jako každá profese, má své problémy. Studium těchto problémů se již delší dobu věnuje Vašutová, například v publikaci *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu* (2004).

Problémy vyplývají z různých oblastí - ze specifických úkolů a cílů profese, ze vzdělávacích kontextů i podmínek výkonu. Mohou být dočasné nebo trvalé a obvykle je lze za určitých okolností eliminovat nebo minimalizovat. Mezi veřejností přetrvává názor, že jsou to právě učitelé, kteří si problémy sami vytváří. Je však také pravdou, že učitelé jsou pod permanentním tlakem. Jsou monitorováni, posuzováni a kritizováni jak veřejností, rodiči a žáky, tak vlastními kontrolními orgány a médii.

Pět oblastí problémů učitelé profese, tak jak je uvádí Vašutová (2004):

- *materiální problémy* (nízké platy vzhledem k vysokým cenám a výdajům),
- *osobní problémy* (zdravotní potíže a únava, špatné vztahy v rodině, rozvod, nedostatek volného času, bytové problémy a další),
- *vztahové problémy* (špatné vztahy s kolegy, ředitelem, s rodiči a žáky, celkově narušené mezilidské vztahy),
- *pedagogické problémy* (proměnlivé podmínky výkonu profese, časté změny a předimenzování obsahu vyučování, vysoké počty žáků, nedostatek pomůcek a učebních materiálů, nezájem žáků, problém kvalifikovanosti), *specifické problémy* (další problémy občanské, politické, sociální a kulturní).

Typickým průvodním jevem profese učitele, je **psychická pracovní zátěž**, která je chápána jako - práce vykovávaná pod časovým tlakem, spojená s vysokými nároky na jednání a kooperaci a vysokým rizikem ohrožení zdraví jiných osob.

Vysoká zátěž má dopad na psychiku učitele. Projevuje se sníženou pozorností a koncentrací, sníženou motivací, depresi, podrážděním a podobně. Psychické problémy se pak projevují v somatickém stavu. Dostavuje se únava, závratě, bolesti hlavy, nespavost, zažívací potíže, zhoršuje se fyzická kondice a klesá pracovní výkonnost.

Velkým problémem je **stárnutí učitelstva**. Průměrný věk pedagogů je považován v některých zemích za indikátor perspektivnosti profese. Stárnutí je způsobeno malým zájmem o učitelé studijní obory a také v nástupech absolventů do zaměstnání. Klesá atraktivita učitelé profese. Mladí učitelé nejsou spokojeni s nástupními platy, které mnohdy nedosahují ani výše celostátního průměru. Absolventi tedy raději volí ekonomicky výhodnější zaměstnání v jiném resortu, než je školství.

Školství je oblast, ve které významně převažuje zastoupení žen v profesi. **Feminizace** se odráží v charakteru a prestiži profese a je celosvětovým problémem. U nás je nejvyšší zastoupení žen v předškolních zařízeních (téměř 100%) a na základních školách

(přibližně 80%). Učitelství je stále považováno za ženskou profesi s nižším společenským statutem a k takovýmto muži příliš neinklinují. Učitelský plat muži nepovažují za dostatečný pro zajištění obživy celé rodiny. Muži obvykle nemají osobnostní předpoklady pro práci s mladšími věkovými kategoriemi. Ženám spíše vyhovuje zaměstnání, které je sice méně placené, ale s jistotami státního zaměstnance. U žen se také role matky a láska k dětem projikuje do role učitelky.

Feminizace vtiskuje profesi charakteristické rysy. Projevuje se v pedagogickém rozhodování, jednání a chování učitelek. U mladších dětí má ženský přístup spíše pozitivní odezvu, u starších už více evokuje negativní a hrubé chování vůči učitelkám. Posílení mužského elementu by učitelské profesi prospělo, změnilo by se přinejmenším interpersonální vztahy a klima na školách.

Jestliže člověk vykonává svou profesi mnoho let, nachází v ní většinou svoji identitu, která ovšem může přerůst až v tzv. **profesní deformaci**. U učitelů je vnímána výrazněji než u jiných profesí. Projevuje se typickým modelem chování odpovídajícím věkové kategorii, na kterou se pedagog zaměřuje – kontrolování, napominání, poučování i trestání. Negativní stránky bývají kompenzovány družností, hovorností, zvědavostí, organizačními schopnostmi, smyslem pro pořádek, zájmem a ochotou pomáhat.

Všechny tyto problémy učitelské profese vyvolávají stres. Dlouhodobý stres pak vede ke stavu vyhoření (syndrom vyhoření, burnout efekt). Učitelé se cítí psychicky vyčerpaní, mají deprese a poruchy zdraví, ztrácejí o práci zájem, trpí pocitem podhodnocení a do zaměstnání dochází s odporem.

Syndromem vyhoření se budeme více zabývat v kapitole o učitelském stresu.

1.1.4 SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKY

„Mateřská škola je významnou společenskou institucí pro předškolní vzdělávání dětí, pro jejíž práci jsou stanoveny obecné cíle a úkoly, vymezeny určité činnosti“. (Mertin V., Gillernová I., 2003, str. 21)

Předškolní vzdělávání je **veřejná služba**. Je organizováno pro děti ve věku od tří do šesti, respektive sedmi let (školský zákon umožňuje odložit povinnou školní docházku nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku). K předškolnímu vzdělávání jsou přednostně přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

Mateřská škola se dělí na třídy, do kterých je možno zařazovat děti stejného nebo různého věku. Vznikají tak homogenní nebo heterogenní třídy. Do běžných tříd je také možno zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami, vznikají tak třídy integrované.

Za výchovu a vzdělání dítěte jsou především odpovědní rodiče. Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, obohacovat denní program dětí a poskytovat odbornou péči. Mateřská škola je místem první sociální zkušenosti a získávání základních poznatků o životě. Má usnadňovat dítěti jeho další životní a vzdělávací cestu, rozvíjet jeho individualitu a osobnost po všech stránkách a motivovat jej k dalšímu poznávání. Dále je úkolem předškolního vzdělávání rozpoznat, diagnostikovat problémy a vyrovnávat vývojové nerovnoměrnosti. Poskytovat speciálně pedagogickou péči a zlepšovat životné šance dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mezi vhodné metody a formy předškolního vzdělávání patří – prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi dětí, důležitý je prostor pro spontánní aktivity dětí a v dostatečné míře by mělo být uplatňováno situační učení založené na využívání a vytváření praktických životních situací. Významnou roli hraje ve vzdělávacím procesu učení nápodobou neboli spontánní sociální učení. Kvalitní pedagog by měl dětem poskytovat vzory chování a postojů, které jsou vhodné k nápodobě a přejímání. Spontánní a řízené aktivity by měly být provázané a vyvážené. Pedagog by měl být dítěti průvodcem na cestě k poznání (Smolíková, 2004).

Učitel předškolního vzdělávání je zařazen do širší skupiny pedagogických pracovníků, s nimiž má společné základní charakteristiky profese a specifikovány předpoklady obecné i odborné povahy pro vykonávání funkce pedagogického pracovníka (Burkovičová, 2008).

Dle Zákona o pedagogických pracovnících od 1. ledna 2005, tak jak jej uvádí Burkovičová (2008), získává učitel mateřské školy odbornou kvalifikaci:

- úspěšným ukončením vysokoškolského vzdělávání v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na pedagogiku předškolního věku,
- ukončením vysokoškolského vzdělávání v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, jež je zaměřeno na speciální pedagogiku,
- absolvováním vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku,
- rovněž úspěšným ukončením vyššího odborného vzdělávání v akreditovaném

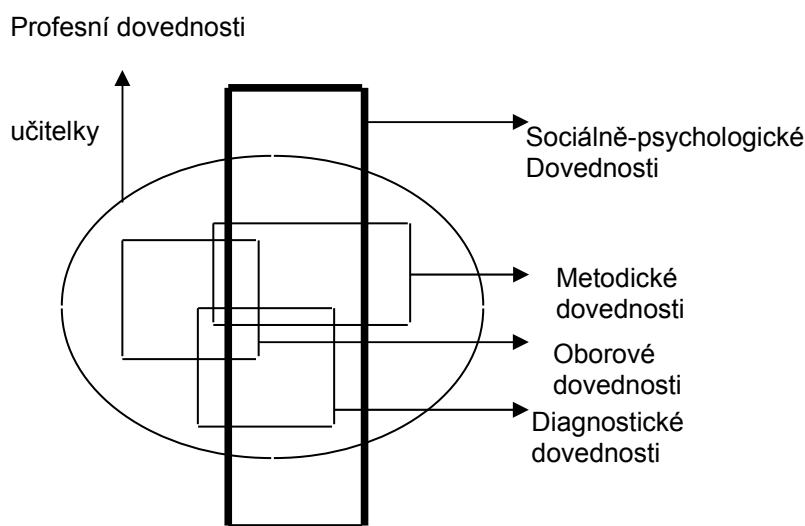
vzdělávacím programu na vyšší odborné škole v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělání

- nebo absolvováním středního vzdělání prostřednictvím vzdělávacího programu ukončeného maturitní zkouškou v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání.

Mertin V. a Gillernová J. (2003) uvádí čtyři hlavní skupiny profesních dovedností učitelky mateřské školy:

- sociálně-psychologické profesní dovednosti,
- profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku,
- metodické profesní dovednosti,
- speciálně-výchovné a diagnostické profesní dovednosti.

Schéma: profesních dovedností učitelky mateřské školy



V **RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**, jehož hlavní autorkou je Smolíková, zastávají povinnosti předškolního pedagoga samostatnou kapitolu. Je zde vymezeno, že pedagog odpovídá za školní (třídní vzdělávací) program, který je cílevědomý a plánovaný. Průběh předškolního vzdělávání je sledován, jsou hodnoceny jeho podmínky i výsledky.

Pedagog by měl vést vzdělávání tak, aby bylo pro děti podnětné. Vytvářet prostředí plné pohody fyzické, psychické i sociální. Respektovat individualitu a rozdílné schopnosti, možnosti a zaměření dětí. Posilovat u dětí sebevědomí a důvěru ve vlastní schopnosti. Seznamovat je s každodenními činnostmi a pestrostí života. Být jim chápající oporou a

pomocí v obtížných situacích.

Vzdělávací působení pedagoga by mělo vycházet z pedagogické analýzy – pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti vývojového stupně a konkrétní sociální situace, ve které dítě vyrůstá. Je také nezbytné neustále monitorovat jeho rozvojové i vzdělávací pokroky.

Smolíková (2004) popisuje v RVP PV hlavní odborné činnosti, které by měl předškolní pedagog vykonávat:

- analyzovat věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťovat profesionální péči o děti, jejich výchovu a vzdělávání,
- realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí, rozšiřování jejich kompetencí (schopností, dovedností, postojů),
- samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti, provádět je, hledat vhodné strategie a metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí,
- využívat oborových metodik a uplatňovat didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí,
- projektovat (plánovat) a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami,
- provádět evaluační činnosti – sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce, sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení, monitorovat, kontrolovat a hodnotit podmínky, v nichž se vzdělávání uskutečňuje,
- výsledky evaluace samostatně uplatňovat v plánování i v procesu vzdělávání,
- provádět poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím předškolního pedagoga a mateřské školy,
- analyzovat vlastní vzdělávací potřeby a naplňovat je sebevzdělávacími činnostmi,
- evidovat názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání (rodičů, spolupracovníků, základní školy, obce) a na získané podněty reagovat.

1.2 OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY UČITELE

„Osobnost učitele je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům.“ (Kohoutek, 1996, str. 32)

Tabulka: Osobnostní dispozice učitele (Prokešová, 1997, str. 25)

Osobnostní dispozice učitele				
Předpoklady	Biofyzické	Psychické		
		axiologické (hodnotové)	gnoseologické (vědomostní)	praxeologické (činnostní)
Zasahovaná stránka osobnosti	Somatická	Emoční	Intelektuální	Volní
Formativní elementy	- tělesné zdraví - fyzická zdatnost a odolnost - normální funkce a pohotovost smyslových orgánů	- vlohy - schopnosti - nadání - vlastnosti: temperamentové povahové charakterové	teoretické vzdělání a rozhled: - všeobecné - odborné - filozofické - psychologické - sociologické - pedagogické	praktické dovednosti: - empatické - komunikační - projekční - operační - diagnostické - prognostické
Získávají jsou	cvičením	výchovou	vzděláváním	výcvikem
Externě se jeví jako	tělesná konstituce	povaha	vzdělání	chování
Profilace osobnosti	Osobnostní		Vzdělanostní	Dovednostní
Vypovídají o učiteli	Jaký je		Co ví	Co umí

Učitel se pro děti stává **vzorem nebo příkladem chování a jednání**, především v požadavcích, ztotožňují se s ním. Měl by se chovat zodpovědně, autenticky a empaticky. Jednou z klíčových dovedností učitele je schopnost navození pozitivního klimatu třídy. Jedině cílevědomé, uvolněné, vřelé, podporující a na žáka orientované klima vytváří prostor pro motivaci a vzbuzení zájmu dětí. Klima třídy je bezprostředně závislé na vztahu učitele a žáků. Za ideální jsou považovány vztahy založené na vzájemné úctě a kontaktu, tedy zájmu, sdílení a respektování se navzájem (Kyriacou, 2004).

Adekvátní profil osobnosti učitele, podle Kohoutka (1996) který zahrnuje žádoucí rysy a vlastnosti jeho osobnosti:

- **primární** (s vrozeným základem nebo získané v raném dětství)
 - dominance, reliabilita, přiměřená frustrací tolerance, sebekontrola, sebejistota a smysl pro únosnou míru rizika, emocionální stabilita;
- **sekundární** (získané výchovou a vzděláním)
 - schopnost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odborná kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru a umění přiznat omyl,

pedagogické dovednosti, pedagogická expresivnost, schopnost učit druhé a ovlivňovat je výchovou, spisovné vyjadřování zřetelná výslovnost, výraznost, emocionalita řeči a její dynamika;

- **terciální** (nadstavbové, vyplývající ze specifiky role učitele jakožto představitele výchovných cílů společnosti)
 - systém zvnitřněných hodnot a obsahově zaměřených postojů - zejména motivace a angažovanost.

Tabulka: Osobnostní psychické vlastnosti učitele (Prokešová, 1997, str. 24)

Osobnostní psychické vlastnosti učitele				
Temperamentové	Schopnosti			Charakterové
	Emocionální	Volní	Intelektuální	
- zdatnost: psychomotorická psychosomatická - stabilita: neuropsychická sebeovládání - tolerance: psychická frustrační - senzibilita: smyslová citová - způsobilost: aktivizační iniciační stimulační motivační - osobnostní: odolnost rozvážnost houževnatost vyrovnanost rozhodnost trpělivost zralost optimismus smysl pro humor	- láska a úcta k člověku k živému tvoru k životnímu prostředí k neživé přírodě ke kultuře k vědě k technice ke svobodě k hodnotám - zanícení pro povolání - sebeúcta	- aktivita - asertivita - sebedůvěra - sebekázeň - autoregulace - sebekontrola - autokorekce - hodnotová orientace prosociální (interpersonální) - touha po sebevzdělání, sebevýchově - kooperace realist. sebereflexe, sebezpojetí, vystupování, jednání, postoje, zájmy	- mentální potence - schopnosti koncentrační pátrací pamětní poznávací formulační orientační identifikační holografické adjustační intuitivní strategické simulační imaginativní improvizace kreativní operační diagnostické prognostické projekční kooperační	- empatické - sociálních - otevřenost - upřímnost - ochota ke směně - ochota ke změně - respekt k povinnostem - spolehlivost - svědomitost - zásadovost - spravedlnost - odpovědnost: morální (subjektivní) právní (reálná) - samostatnost - cílevědomost - důslednost - slušnost, taktost - pokora, skromnost - laskavost - nezištnost - pracovitost - tolerantnost - ohleduplnost - družnost, srdečnost - čestnost - hodnověrnost - přívětivost - pravdomluvnost

Součástí osobnosti učitele by také měla být i etická stránka ukotvená v jeho vlastnostech.

Profesní etika je úzce spojená se zodpovědností, s plněním svých povinností, s osobnostními i mravními atributy.

Etický kodex není prozatím pro učitele skutečným závazkem. Jde spíše o hodnoty, které by si měl učitel vzít za své. Přesto považujeme zformulování etického kodexu učitele

za velmi důležité v procesu transformace českého školství.

1.2.1 TYPOLOGIE PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍKŮ

„Pedagogická teorie pracuje s typologiemi učitelů, které jsou konstruovány podle různých hledisek. Jejich účelem je schematizování profese učitele pro porozumění individuálním rozdílnostem mezi učiteli a zobecnitelným shodnostem, čímž jsou vytvářeny předpoklady pro jejich ovlivňování. Typologie mají pouze funkci schémat, a proto jsou použitelné jen s určitou mírou rezervovanosti a kritičnosti, neslouží k zařazování učitelů.“ (Vašutová, 2004, str. 84)

Jednu z nejčastěji uváděných typologií pedagogů vytvořil **W. O. Bering** (in Kohoutek, 1996, Prokešová, 1997). Vycházel přitom ze všeobecné typologie osobností podle **Eduarda Springera** založené na hodnotách upřednostňovaných v životě.

W. O. Döring popsal **šest základních typů osobnosti pedagoga**. Jednotlivé typy se mezi sebou mísit a mohou existovat také méně výrazné typy:

- **náboženský typ**

Takovýto typ pedagoga bývá charakterově spolehlivý, často vážný, uzavřený beze smyslu pro humor. Každý svůj čin posuzuje z hlediska nevyhnutelnosti vyšších principů. Nedokáže se žákům přiblížit, nemá smysl pro dětskou hru. Vystupuje jako nudný pedant a puntičkář. Je ctěn, ale nemilován.

Dělí se na dva podtypy: více *citový* (pesimistický) a více *intelektuální* (ortodoxní)

- **estetický typ**

U tohoto typu pedagoga převažuje iracionální myšlení a jednání, intuice, fantazie a cit. Dokáže se vžít do osobnosti žáka a utvářet ji, trpí nutkavou potřebou utvářet lidskou bytost. Má tendenci k individualismu a nezávislosti, za nejvyšší hodnoty považuje krásu, harmonii, symetrii, styl. U žáků bývá oblíben.

Má dvě varianty: aktivně *tvorivý* (originální) a *pasivně receptivní*

- **sociální typ**

Typ, který neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo skupinu, ale projevuje je vůči všem. Je trpělivý, střízlivý a mezi žáky oblíbený. Je schopen sebezapření. Touží vychovat společensky prospěšné a užitečné lidi. Nejvyšší hodnotou je pro něj láska k lidem a altruismus. Z charakterových vlastností převažuje trpělivost, střízlivost, schopnost a potřeba empatie

- **teoretický typ**

Má větší zájem o teoretické poznání, o vyučovaný předmět, než o osobnosti žáků, kteří se ho obvykle bojí. Za vývoj osobnosti žáka nepocituje zodpovědnost, jeho přístup je laxní. Často se věnuje vědecké a výzkumné činnosti, účastní se seminářů a konferencí, publikuje. V jeho práci převažuje řád a systém.

- **ekonomický typ**

Typ, který je charakteristický svou snahou dosáhnout u žáků maximálních výsledků s minimálním vynaloženým úsilím. Bývá úspěšným metodikem. Žáky vede k samostatné práci a praktickému využívání vědomostí a dovedností. Má zájem především pro to co je užitečné a proto někdy nedoceňuje teorii a fantazii. Žáky je oceňován, ale bez emocionálního kontextu.

- **mocenský typ**

Ve středu zájmu tohoto typu osobnosti pedagoga stojí moc, vliv, uznání a prosazení vlastních názorů a vlastní osoby, třeba i agresí. Osobnost žáka formuje podle svých představ. Rád prožívá vědomí vlastní převahy, proto bývá náročný, kritický a žáci se ho bojí, s oblibou kárá a trestá.

Další typologii osobnosti pedagoga uvedl **E. Luka** (in Kohoutek 1996). Ve své teorii vyšel ze dvou otázek: Jak pedagog reaguje na působící podněty? Jak tyto podněty zpracovává ve své psychice? Sloučením zmíněných dvou kritérií určil Luka následně **čtyři typy pedagogů**:

- **naivně reproduktivní**

Často začátečník. Žákům jen vědomosti zprostředkovává a takto předané je od nich vyžaduje. Málo je vede k samostatné práci, tvořivosti a vytváření vlastních názorů. Vlastní názor mu také často chybí. Přesto bývá mezi žáky v oblibě, ale spíše na nižších stupních vzdělávacího systému. Na vyšších stupních selhává.

- **bezprostředně produktivnímu**

Vyznačuje se svérázným a tvořivým zpracováním látky. Při pedagogickém rozhodování je ducha přítomný, pohotový a jistý. Má živé a obsáhlé vědomosti, které doplňuje o vlastní názory a postoje. V pedagogické práci dosahuje většinou dobrých výsledků.

- **reflexivně reproduktivní**

O všem dlouze a složitě přemýšlí, ale své vědomosti nedovede tvořivě vyjádřit a

obohatit. Je si jistý ve známých a opakujících se situacích, ale neočekávané a nové situace nedokáže efektivně řešit a působí na něj zátěžově. Podobně také nedokáže posoudit a zhodnotit osobnosti jednotlivých žáků.

- **reflexivně produktivní**

Vnější podněty zpracovává uvážlivě, často je přetváří a domýšlí, ale obvykle, zejména pokud je méně intelektově zdatný, se obtížně přibližuje žákům.

Prokešová (1997) uvádí stejnou typologii podle Luky, ale jinak rozčleněnou. Učitelovu osobnost dělí na dva typy - reproduktivní a produktivní, každý z nich pak dělí na podtyp bezprostřední a reflexivní:

- **reproduktivní**

- **bezprostřední**

Zprostředkovává pevné vědomosti bez teoretických základů, nekultivuje schopnosti a tvůrčí práci. Dominantní vlastností je instinktivní jednání a pedagogická pohotovost. Je milován spíše mladšími žáky.

- **reflexivní**

Nestandardní výchovné situace řeší neprofesionálně. Je nejistý, nesamostatný a neschopný tvořivě využít své vědomosti. Je neoblíbený a žáci si ho neváží.

- **produktivní**

- **bezprostřední**

Pedagogickou teorii tvořivě rozvíjí. Dosahuje dobrých výsledků. Je rozhodný a pohotový, má obsáhlé vědomosti. Žáky je ctěn a oblíben.

- **reflexivní**

výchovné situace řeší pedagogicky nevhodně. Snaží se být dobrým učitelem, ale není schopen chápat individuální odlišnosti žáků. Mezi žáky bývá většinou neoblíbený, ale respektují ho.

Mezi další můžeme zařadit typologii, jak ji uvádí J. Čáp a J. Mareš (2001), podle **základních stylů učitelova výchovného působení:**

- **Autokratický styl** (záporný emoční vztah a silné řízení)

Učitel stále rozkazuje nebo zakazuje. Sám mnoho nenamluví, ale ani druhé nepustí ke slovu. Vyvolává napětí a strach, často kritizuje a trestá. Nejde mu o to, aby žáky poznal, ale aby ho poslouchali. Omezuje jejich samostatnost a iniciativu. Místo humoru využívá ironii a zesměšňování druhých.

- **Liberální styl s nezájmem o dítě** (záporný emoční vztah a slabé řízení)
Učitel s tímto výchovným stylem má nízké požadavky na výkon žáků, kázeň a nedostatečnou kontrolu jejich plnění. Ke všemu co se kolem něj děje působí lhostejně. Žáci jej unavují a obtěžují. Někdy mívá tendenci svěřovat se jim se svými problémy.
- **Záporný autokraticko-liberální styl** (záporný emoční vztah se záporným řízením)
Směs, popřípadě střídání předchozích stylů.
- **Laskavý liberální styl** (kladný emoční vztah a slabé řízení)
Takový učitel projevuje sympatie k žákům a má porozumění pro jejich potřeby a problémy. Omlouvá však i nedostatky, klade nízké požadavky a nedostatečně kontroluje jejich plnění.
- **Integrační styl** (kladný emoční vztah a střední až silné řízení)
Učitel působící klidně, bez agresivních projevů a nervozity. Žákům se snaží porozumět a pomoci. Klade přiměřené, postupně se zvyšující požadavky. Jejich plnění kontroluje laskavou formou. Podporuje samostatnost a iniciativu žáků, respektuje jejich osobnost.

Další typologie, jak uvádí Kohoutek (1996), vychází z faktu, že někteří pedagogové se více zaměřují na vzdělání žáka (učení a učivo), naopak druzí věnují pozornost spíše výchově a formování osobnosti žáka. Na základě tohoto faktu byli učitelé rozděleni na typ **věcný** a **typ osobní**, přičemž oba typy se dělí na dva podtypy:

- **striktně věcný**
Jednostranně zaměřený na pečlivé, didaktické předávání učiva žákům. Váží si dobré paměti a staticky vštípených pojmů a představ. Žáky nevede k samostatnému myšlení a tvořivosti. Jeho psychika jako by byla totožná s pamětí.
- **oduševněle věcný**
Podle něj především učivo formuje intelekt žáků. Jeho výklady jsou logické a v navazujících celcích. Často spolupracuje jen se skupinou „chápacích“, ale třídu jako celek málo aktivizuje. Žáci s tendencí tvořivě myslet se u něj většinou neuplatní.
- **naivně osobní**
Nejsilnějším faktorem jsou u něj intuice, emoce a cit. Ve výběru a předkládání učiva je benevolentnější. Bývá nestálý, rozhoduje se spíše srdcem, než rozumem. Zajímá se o osobnost žáků a je schopen navodit spolupráci v malých skupinách.

- **uvědoměle osobní**

Učivo neschematizuje, ale respektuje jeho obsah. Vždy zvažuje význam myšlenkových a didaktických celků na utváření osobnosti žáka a jeho výchovu. U žáků bývá oblíben.

Ch. Caselmannova typologie pedagogů (in Kohoutek, 1996), bere jako kritérium svého dělení to, zda se učitel orientuje více na učivo nebo na osobnost žáka. Podle tohoto určil dva základní typy pedagogů: **logotrop** (zaměřená na učivo a vzdělání žáka) a **paidotrop** (zaměřený na utváření osobnosti žáka). Na základě těchto dvou základních typů pak rozpracoval teorii čtyř typů pedagogů:

- **Filozoficky orientovaný logotrop**

Za svůj základní pedagogický cíl si vytyčuje vstřípit žákům svůj vlastní světonázor. Tento typ učitele bývá subjektivistický, vlastní zkušenosti a názory studentů příliš nerespektuje. Pokud však jsou studenti podobně psychicky založení, silně je ovlivňuje intenzitou a hloubkou svého působení.

- **Odborně-vědecky orientovaný logotrop**

Vyskytuje se častěji než logotrop orientovaný filozoficky. Typická pro něj je, velká šíře a konkrétnost vědomostí a orientace na svůj obor. Ve svém oboru pokládá za důležité všechno, a chce také studenty co nejvíce naučit. Umí žáky či studenty nadchnout pro svůj učební předmět, vzbudit o něj zájem, srozumitelně vysvětlit učivo, metodicky bývá na úrovni. Mnoho umí, zná a dá se u něho hodně naučit, má velký vzdělávací vliv. Přímo výchovně působí méně. Nešetří však námahou, aby studenty získal pro svůj předmět. Jeho nedostatkem bývá strohá přísnost, upřednostňování svého předmětu, přehlížení věkových a individuálních zvláštností studentů.

- **Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop**

Je charakteristický úsilím pochopit každého žáka, vnitřně si získat jeho osobnost a pak ji utvářet. Podstatu svého pedagogického působení vidí zejména ve výchově. K žákům má rodičovský vztah, plný pochopení a důvěry, což má vliv i na úspěch ve vyučování. Ve třídě důsledně dbá na pořádek a disciplínu. Má smysl pro práci s problémovými žáky s poruchami chování. Hodí se proto do funkce výchovného poradce školy, resp. školního psychologa.

- **Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop**

Vyskytuje se málo. V centru zájmu je u něj nejen utváření osobnosti jednotlivců, ale klade si výchovné cíle všeobecnějšího rázu např., jak vzbudit zájem všech žáků o méně zajímavé učivo, jak utvářet pojmy, cvičit paměť, překonávat negativismus apod. Hrozí mu přitom nebezpečí, že sleví z věcných požadavků na žáky.

Ch. Caselmann (in Prokešová, 1997) také určil typy učitelů podle pedagogických postupů:

- **vědecko-systematický**

Je racionální a systematický. Uspořádání učiva je logické. Myšlení je jasné, přesné a abstraktní. K negativům patří schematizace a bezživnost.

- **umělecký**

Základním charakterovým rysem je intuice a analogie. Uspořádání učiva je morfologické a plastické. Myšlení je názorné. Negativem je frázovitost a nsystematičnost.

- **Praktický**

Svou práci organizuje a je schopen skupinového vyučování. Učivo má metodicky a prakticky promyšlené. Myšlení je konkrétní. K nedostatkům patří rutinérství, povrchnost a practicismus.

Caselmannovy a další starší teorie jsou dnes považovány za překonané. V současnosti se vytváří nová schémata s přihlédnutím k měnícímu se kontextu a novým charakteristikám učitelské profese. Spíše než komplexní typologie se prosazují typologie dílčí postavené na jednotlivých aspektech učitelovy profese – postoje, preference, angažovanost, vzdělávací priority, sebepojetí, utváření třídního a školního klimatu, kultura vyučování, pojetí žáka a podobně. Jejich kombinací vznikají obrazy učitelů, které zohledňují učitelovu jedinečnost a zároveň profesní proměnu (Vašutová, 2004).

Vašutová (2004) uvádí příklad nové typologie, která byla vytvořena na základě **postojů učitelů ke školské reformě**:

- **Učitel – tradicionalista**

Tento typ učitele má negativní postoj k reformě, vadí mu změny a inovace. Preferuje zaběhnutý stereotyp a tradiční způsob vyučování. Obtížně se adaptuje na nové situace. Ke změnám, které přináší srovnávání nebo konkurenční boj se staví odmítavě nebo rezignuje.

- **Učitel chameleon**

Jejich postoj ke školské reformě je ambivalentní. Uvědomují si potřebu změn, ale k reformním návrhům jsou zdrženliví. Jedna část by reformu odložila nebo ji neprováděla v takovém rozsahu, druhá část ji nadšeně vítá, ale pouze takovou, která odpovídá jejich nereálným představám. Ve skutečnosti se pak reformě přizpůsobí jen „na oko“ a dál vyučují podle svých zaběhlých postupů.

Mezi jednu z pozoruhodných novodobých typologií (in Vašutová, 2004, str. 85), patří slovenský pokus postihnout vztah učitelů ke školství, ke škole jako vzdělávací instituci, k žákům a vlastní profesi. Podle této typologie se učitelé dělí na:

- **Plačky**

Takoví učitelé naříkají a bědují nad stavem školství a vlastním postavením. Bývají ustrašení, nevěří nikomu, ani sobě. Panicky se bojí nadřízených a každý s nimi může manipulovat. V práci jsou nešikovní a málo efektivní. Nejraději se schovávají a názory druhých, své vlastní nedokáží vyjádřit.

- **Ignoranti**

Všechno je jim jedno nebo se tak alespoň tváří. Školství je podle nich v neodvratném úpadku a vyjadřovat se k němu nemá cenu, podstatné je jen přežít. Ignorantství ale často pouze předstírají a jejich skutečná pozice je jiná.

- **Fanatici, nenapravitelní idealisté**

Jsou zamilovaní do dětí, do práce nebo vlastního oboru. Se současným stavem nejsou spokojeni, ale nebaví je jen bezvýsledné kritizování. V hodnocení vzdělávacích podmínek a vyučovacího procesu bývají odtrženi od reality. Jsou přesvědčení, že najdou to správné východisko ze špatné situace, jejich sny o lepší budoucnosti školství jsou neotřesitelné. Můžeme je pokládat za oporu školství. Na jejich obětavé práci se však přizívuje mnoho pohodlnějších kolegů.

- **Tandemisti**

Jsou si vědomi svých kvalit a hlídají si, aby se udrželi ve správném, tedy nejsilnějším proudu, který hýbe školstvím. Přidávají se k módním pedagogickým směrům, autorům, projektům, ve kterých velmi rychle získávají většinu. Tím dokáží udusit i nejlepší pedagogickou myšlenku. Jsou bezzásadoví. Vůči žákům jsou často bezohlední až krutí. Pokud mají vlastní názor, nedá se zjistit. Kritizují, jen pokud je to neohrozí. V podstatě jsou spokojeni s tím, kým jsou a kde jsou.

- **Aristokrati**

Jsou autonomní, silní, nebojácní, dobře připravení, tvořiví a přemýšliví, k sobě kritičtí a cílevědomí. U žáků mají přirozenou autoritu. Neoblíbení a jsou u autoritativních ředitelů a inspektorů. Neustále studují a zdokonalují se. Rodiče si jich váží, přesto, že v zájmu žáka s nimi dokáží jít i do sporu. Nejsou malicherní a stojí si za svým. Mají vlastní názor, který si dokáží obhájit. Kolegové jim často závidí, zdvívají totiž laťku pedagogické práce a ke svému okolí bývají kritičtí.

- **Podnikatelé**

Hlavním polem jejich působnosti není škola, ale různé způsoby legálního i nelegálního podnikání. Práce ve škole pro ně představuje sociální zázemí a jistý příjem. Smysl a vyžití však vidí v obchodu, stávají se dealery, překupníky, drobnými živnostníky a podobně. Otázky o stavu a budoucnosti učitelé profese je udivují, všechno ve školství jim připadá v pořádku.

- **Zběhové**

Tuto kategorii zastávají bývalí učitelé, kteří se vnitřně nedokázali vyrovnat s rozporů mezi nároky, náplní práce a úrovní odměňování ve školství. Většina z nich vzpomíná na časy, kdy působili v roli nejhůře placených služebníků národa, nad nostalgií však vyhrává potřeba peněžního zajištění.

Tato typologie patří mezi komplexnější, ale její pojetí je spíše esejistické. Zachycuje typické chování, postoje, hodnoty a názory učitelů současnosti.

2 STRES

„Anglické slovo „stress“ pochází ze starého francouzského výrazu „estrecier“ (přinutit nebo nutit), které je odvozeno z latinského „strictus“ (příčestí minulé od slovesa „stringere“, které znamená utahovat nebo stlačovat).“ (Melgosa, 1997, str. 21)

Termín stres je velmi nejednoznačný. Obvykle jej lidé chápou jako negativní stav ohrožení, jako reakci na nepříjemnou situaci nebo dokonce jako situaci samotnou. Pro upřesnění termínu tedy uvádíme přehled některých názorů a teorií, co je to stres.

Stres může mít mnoho podob. Stal se synonymem toho, že momentálně nebo dlouhodobě něco není v pořádku, něco někomu přerůstá přes hlavu nebo něco není v rovnováze.

2.1 DEFINICE STRESU

Psychologický slovník definuje stres takto: „Stres je nejčastěji definován jako nadměrná zátěž neúnikového druhu vedoucí k trvalé stresové reakci, ústící ve tkáňové poškození, k poruše adrenokortikálních funkcí a psychosomatickým poruchám“ (Hartl, 2001).

Historicky nejvýznamnější přínos k biologickému pojetí stresu představuje fyziologická teorie endokrinologa **H. Selyeho** (in Mlčák, 2007). Na základě pozorování nemocných, dlouholetého experimentování se zvířaty a s využitím Bernard-Cannonovy teorie adaptace a homeostázy, koncipoval stres jako stav projevující se ve formě specifického syndromu, který představuje souhrn všech nespecificky vyvolaných změn v rámci daného biologického systému.

Obecný adaptační syndrom (GAS), jak tento zvláštní patofyziologický proces H. Selye nazval, vzniká narušením homeostázy organismu a **probíhá ve třech fázích**:

1. *poplachová reakce* s fází šoku provázenou sníženou rezistencí organismu,
2. *stav zvýšené rezistence*, jehož cílem je udržet adaptaci organismu,
3. *stav exhausce*, při kterém dochází k vyčerpání adaptační energie organismu.

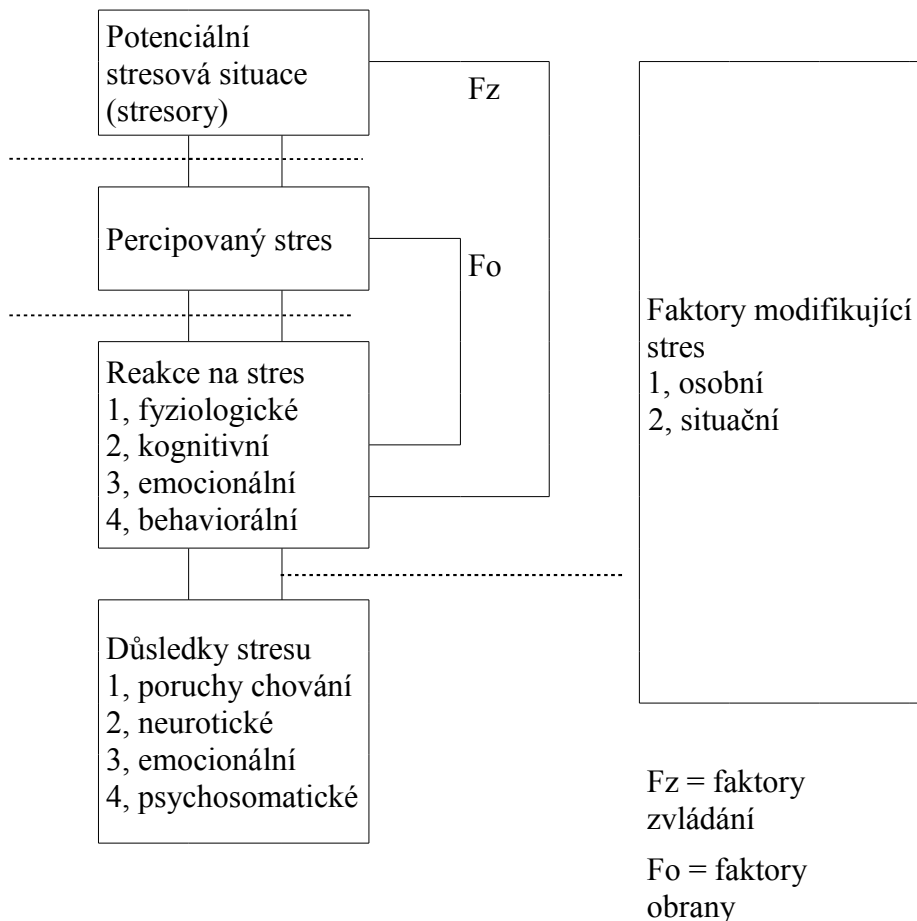
Stres je druhem psychofyzické reakce na **vnější a vnitřní zátěž** (stresory). Dostane-li se člověk do stresu, zvýšená hladina hormonu nadledvinek burcuje mozek k pohotovosti. Ten vyvolá produkci stresových hormonů adrenalinu a noradrenalinu. V důsledku toho začne tělo ovládat sympatický nervový systém. Projevuje se to zvýšenou látkovou výměnou, nedostatečným prokrvením kůže a trávicích orgánů. Plíce pracují intenzivněji, srdce bije rychleji, stoupá krevní tlak. Játra vyplavují cukr do krve. Vše se mobilizuje, aby bylo tělo připraveno na **útok nebo útěk**. Zároveň nastupují psychické reakce jako je strach, hněv, agrese. Pokud se člověk se stresující situací nevypořádá ve fázích poplachu a odporu, dojde ke zhroucení přízpůsobovacího systému a organismus se dostane do stavu vyčerpání (Hennig, C., Keller, G., 1996).

Moderním pojetím stresu se zabývá psychologická teorie stresu **R. S. Lazaruse** (in Mlčák, 2007), který pojímá stres jako stav, ve kterém organismus anticipuje střetnutí se se škodlivými podmínkami určitého druhu.

Jako nejkompexnější se jeví **systémové pojetí stresu**, jak jej uvádí Mlčák (2007). Stres popisuje na základě **pěti základních kategorií**, mezi kterými existují složité vztahy, tak jak to ukazuje tabulka:

- Potenciální stresová situace
- Percipovaný stres
- Reakce na stres
- Důsledky stresu
- Faktory modifikující stres

Tabulka: Psychologický stres jako systém (Mlčák, 2007, str. 27)



Systémové pojetí chápe stres jako obecný pojem, který zahrnuje různé druhy specifických zátěžových situací. Může jít například o:

- **frustrace** – vznikají, pokud je v důsledku vnitřních nebo vnějších překážek znemožněno dosažení cíle,
- **hrozby** – vtahují se k potencionální škodě, která sice ještě nenastala, ale jejíž působení a důsledky si člověk anticipuje,
- **deprivace** – vniká, pokud nejsou uspokojovány základní lidské potřeby dostatečné míře a po dostatečně dlouhou dobu,
- **konflikty** – při konfliktu dochází ke střetu protikladných motivů, které narušují cílovou aktivitu člověka.

Stres ovšem nemusí být jen negativní. H. Selye (in Clegg, 2005, Melgosa, 1997) konstatoval: „Naprostá nepřítomnost stresu znamená smrt“. Určitý tlak v životě nezbytně potřebujeme. Stres je potřeba. Je to síla, která nás může zachránit v krizových situacích, ale ještě častěji je to síla, která nás nutí vyvíjet úsilí. Pozitivní stres je palivem, které nás popohání za našimi cíli. Beze stresu by lidský život degeneroval.

Většina z nás však trpí přemírou stresu než jeho nedostatkem. Cílem by mělo být vyvážení mezi nepřítomností a přemírou stresu, tato míra je však pro každého vysoce individuální.

Je tedy důležité rozlišovat mezi „dobrým“ stresem, který bývá označován jako **eustres**, a „špatným“ stresem, neboli **distresem**.

Eustres bývá spojován s pozitivními situacemi (oslava, svatba, výhra apod.), které vyvolávají kladné emoce. Patří sem také hraniční krizové situace, do kterých se lidé dostávají z vlastní iniciativy (adrenalinové sporty). Distres je spojen s emocemi negativní povahy a mívá nepříznivý vliv na lidský organismus (Křivohlavý, 2003).

Z výše uvedených teorií také vyplývají dvě základní složky stresu:

1. *stresory* (stresové faktory) neboli okolnosti, které vyvolávají stres, a
2. *reakci na stres*, tedy odpověď člověka na stresové faktory.

2.1.1 STRESORY

Stresory jsou faktory, které vyvolávají stresovou situaci. Působí na nás jak zvenku, tak zevnitř.

V průběhu života se setkáváme s různými událostmi. Některé nemusí být traumatické, jiné jsou natolik silné, že naruší naši osobní rovnováhu. Za situace, které vyvolávají nadměrný stres, jsou zpravidla považovány negativní události, ale i pozitivní události, například postup v zaměstnání, s sebou přináší jistou dávku stresu.

„Na člověka mohou být kladeny příliš velké požadavky, může to být spěch, přetížení, konflikty, vztek, těžko splnitelné nároky, mnoho požadavků naráz, neklid, avšak může se také jednat o stres z volného času, nebo dokonce o stres z nedostatečného vyřízení.“ (Truckenbrodt, 2006, str. 11)

Při vzniku stresové situace hrají významnou roli nejen vlastnosti vnějšího prostředí, ale také jejich subjektivní hodnocení a význam pro určitou osobnost. Potencionální podmínky nemusí být zdrojem stresu, pokud je jedinec nepovažuje za subjektivně ohrožující. Za potenciale stresové faktory můžeme považovat závažné životní události, nahromaděné, drobné, nepříjemné denní situace, chronicky nepříznivé životní podmínky a neuspokojivé pracovní podmínky (Mlčák, 2007).

T. H. Holmes a **R. H. Rahe** vytvořili koncepci životních událostí. Jejím výstupem je inventář životních situací seřazených a obodovaných od nejzávažnějších po ty nejméně ohrožující. Celkem obsahuje 43 položek. Součet bodu ukazuje míru prožité zátěže a stresu za uplynulý rok u daného jedince. Hodnota 250 bodů ukazuje hraniční zátěž a stres.

Tento seznam byl vypracován na základě velkého počtu rozhovorů a lékařských zpráv. Vznikla tak stupnice o 43 položkách, podle míry stresu, který způsobují. Číselné hodnoty i seznam samotný jsou do jisté míry relativní a závislé na věku a kultuře. Inventář životních událostí Holmese a Raheka uvádíme v přílohách (Melgosa, 1997, Mlčák, 2007).

Opakovaný stres způsobuje opotřebování celého organismu. Chronické stresory nebo nepřiměřená stresová reakce snižují obranyschopnost, mohou vyvolat nebo přinejmenším zhoršit nemoci, kterými člověk trpí. Největší pracovní přetížení pociťuje srdce, cévy a ledviny. Opakovaná aktivace vyvolává nejen únavu, ale bývá i příčinou kardiovaskulárních onemocnění. Ta se stále častěji objevují u lidí mladšího a středního věku (Joshi, V., 2007).

V dalších kapitolách, které se zabývají pracovním stresem a specifickými učitelského stresu, uvádíme některé specifické zátěžové situace a stresory, které jsou s nimi spojeny.

2.1.2 REAKCE NA STRES

Stres působí na dvou rovinách, jak popsal **Lazarus** (in Hayes, 2003):

- **Fyziologická rovina**

Je založena na reakci útoku nebo útěku. Tuto reakci máme společnou se všemi savci. Jde o soubor fyziologických reakcí za účelem mobilizace sil a akumulace energie,

tělo se připravuje na boj nebo na únik.

- **Psychická rovina**

Jedinec prožívající stres má tendenci, někdy bezdůvodnou, vnímat situace jako ohrožující. Často se pak dopouští chyb. Z krátkodobého hlediska vede stres k neschopnosti se soustředit, k podrážděnosti, k přecitlivělosti a ztrátě smyslu pro humor. Z dlouhodobého hlediska negativně ovlivňuje rozhodování, zapříčiňuje únavu, vyvolává nezáměr a vede k nemocem.

Lidé se reakcí na stres mezi sebou liší, závisí to na typu nervové soustavy, osobnostní charakteristice, výchově a zkušenosti se zátěžovými situacemi (Pauknerová, 2008). Tělesná, biologická reakce na stres je pozůstatkem z počátků lidské historie. U každého člověka probíhá přibližně stejně. Svě okolí však vnímá každý odlišně, tedy i vnímání stresu je vysoce individuální. Zjednodušeně řečeno, každého stresuje něco jiného. Co jednoho téměř připraví o nervy, druhého se ani nedotkne (Truckenbrodt, 2006).

Také Špačková (2009) uvádí, že to co dneska považujeme za stresující, v nás už zítra vyvolat stres nemusí. Přiklání se tedy k názoru, že nejlepší definicí stresu je formulace, že jde o individuální reakci na zátěž, která může být u každého jedince jiná.

Za to, jak prožíváme stres a jak se s ním dokážeme vyrovnat, je rozhodujícím způsobem zodpovědná naše osobnost, ale také emoce a jejich prožívání. Když jsme v dobré náladě, reagujeme na stresory jinak, než když jsme unavení nebo rozčilení.

Každý člověk reaguje na prožívanou stresovou situaci odlišně. Stres velmi často doprovází úzkost a strach. Tyto emoce představují odezvu na ohrožení člověka a motivují jej k řešení situace nebo k úniku. Kromě úzkosti a strachu vyvolává stres také emoce hněvu a zlosti, zejména pak v situaci, kdy člověk už nemá sílu se stresem bojovat (Mlčák, 2007).

Působení stresu se na psychice ani na organismu člověka neprojeví bezprostředně. Špačková (2009) popisuje určité fáze stresu, které mají své specifické projevy a které na sebe navazují:

1. *varovná fáze* - objevují se první tělesné reakce. Rozvoji stresu jde ještě zamezit, pokud si uvědomíme výstražné signály, a včas se vyrovnáme nebo zamezíme příčině vznikajícího stresu. Velmi pomáhá životospráva, pravidelný denní rytmus a dostatek spánku, ale také vyslovení myšlenek a obav (i samomluva). Pokud si člověk neuvědomí blížící se riziko vzniku stresu, nastává druhá fáze.
2. *fáze odolávání* - jedinec se cítí frustrován, snižuje se jeho energie, nezvládá pracovní úkoly a snižuje se jeho produktivita. Vzniká bludný kruh, kdy narůstají obavy z nesplnění úkolu a tím se snižuje pravděpodobnost šance na úspěch. V této

fázi už je na místě situaci nevyhnutelně řešit. Pomáhá důvěrný rozhovor, relaxace, odchod na dovolenou nebo i odborná pomoc.

3. *fáze vyčerpání* - pokud už jedinec dále není schopen odolávat stresu, upadá do fáze vyčerpání, která je charakteristická únavovým syndromem, stavy úzkosti, depresemi. Příznaky se mohou objevit postupně, ale i najednou. Únavu už nejde odstranit dobrým nočním spánkem, přidává se nervozita, podrážděnost, napětí nebo zlost, přejídání nebo naopak nechutenství. Úzkost se projevuje i v běžně zvládaných situacích. Depresi provází ztráta motivace k činnosti, pesimismus, nespavost a prohlubování negativních pocitů. Únik z této fáze je náročný a vyžaduje pomoc zvenčí, od rodiny a především od lékaře, psychoterapeuta, psychiatra nebo psychologa (Špačková, 2009).

Na první pohled to vypadá, že to co ohrožuje naše zdraví, jsou právě stresory, které vyvolávají zátěžovou situaci. Odezvou organismu na tuto situaci je stresová reakce. Pokud se jedinec nenachází v zátěžové situaci, není vystaven působení stresorů, nevzniká stresová reakce a neměl by být ani ohrožen na zdraví. Může se ale stát, že ke vzniku stresové reakce dochází opakovaně nebo se jí nedaří ukončit i když už nepůsobí zátěžové faktory. Pak může být reakce pro organismus stejně škodlivá, jako situace, při níž vznikla.

Jinak řečeno, naše tělo je na stres připraveno pouze jako na výjimečnou situaci. Když dostaneme přísun adrenalinu a dalších hormonů, často neděláme nic proto, abychom tyto hormonální změny nějak využili. Nebojujeme ani neunikáme, většinou stres jen pasivně přijímáme.

Jednorázově stres nepředstavuje až tak závažný problém. Skutečným problémem je kombinace stresu bez fyzické odpovědi a časté, téměř nepřetržité vystavení stresu. Naše tělo totiž není na dlouhodobý a intenzivní stres uzpůsobené (Clegg, 2005).

2.2 PRACOVNÍ STRES

Pracovní stres je jeden z nejzávažnějších problémů, který se řeší v oblasti bezpečnosti práce a zdraví v celé Evropské unii. Je mu vystaven každý čtvrtý pracovník a je druhou nejčastější příčinou nemocí z povolání.

Stres při práci může pocítit kdokoli na jakémkoli stupni hierarchie. Může vzniknout v každém odvětví a v každé organizaci bez ohledu na její velikost. Na zaměstnance jsou kladeny stále větší požadavky. Počet pracovních míst stále klesá, ať už v důsledku přílivu levných pracovních míst, technického rozvoje nebo jiných příčin, proto je nutné být stále pružnější, ovládat široké spektrum schopností a dovedností. Mnohem častěji jsou také

uzavírány smlouvy na dobu určitou. Z toho plyne určitá nejistota, tlak a snaha o co největší výkonost a vyhovění požadavkům zaměstnavatele. To ovšem vede ke značné nevyrovnanosti a konfliktům mezi prací a osobním životem (Kožená, 2009).

Jednotlivci se stresu obávají, protože ničí jejich zdraví, společnosti se stresu obávají, protože snižuje výkonnost. Stres má vliv nejen na zdraví a bezpečnost osob, ale také na prosperitu organizací a národních ekonomik. Stres může ohrozit také bezpečnost při práci a přispět k dalším zdravotním problémům z povolání. Stres má kromě toho výrazný dopad na celkový hospodářský výsledek organizací.

Snížení stresu při práci a psychosociálních rizik je tedy nutné nejen z hlediska morálního, ale i právního a ekonomického. Roční náklady spojené se stresem při práci dosahují v Evropské unii ročně až dvaceti miliard Eur. Ztráty vznikají zejména z nepřítomnosti pracovníka z důvodů neschopnosti, jeho nahrazením méně schopným pracovníkem. Např. v roce 2007 byly počty dlouhodobě nemocných z důvodů duševních problémů ve Velké Británii vyšší než počet nezaměstnaných. Přetrvávající duševní problémy mohou také vést k předčasnému odchodu do důchodu (Clegg, 2005, Kožená, 2009).

Stresové situace v práci

V pracovním procesu vzniká řada stresových situací, například na základě přetížení nebo nedostatku jasných příkazů. S pracovním stresem se setkáváme ve všech funkcích a pozicích, nicméně nejvíce ohroženi bývají vedoucí pracovníci a také profese, ve kterých dochází ke styku s lidmi. Jednotlivé stresující faktory se sčítají a navíc bývají doplněny faktory osobního života (např. nemoc v rodině, problémy v partnerském soužití, stěhování a další).

Některé faktory stresující pracovního člověka tak, jak je uvádí Pauknerová (2008, str. 144-145) :

- příliš rychlá pracovní postup,
- zklamání z nepovýšení,
- změna pracovního prostředí – přemístění, změna kolegů,
- změna charakteru práce,
- změna řízení,
- nevyjasněné vztahy mezi nadřízeným a podřízenými,
- málo prostoru pro samostatnou práci,
- pracovní doba – dlouhá či nepravidelná,

- monotónní práce,
- riziková práce – nebezpečná práce,
- dálkové cestování,
- šikana na pracovišti.

Ze zmíněných faktorů se více zaměříme **mobbing** neboli **šikanu na pracovišti**. Ta může mít hned několik podob od fyzického po psychické násilí. Nejčastěji jde o jakýsi nátlak na pracovníka, například nesmyslné úkolování, verbální útoky, pomluvy a neoprávněné finanční postihy. Člověku, který trpí šikanou, se do zaměstnání nechodí lehce. Často svou práci přestává zvládat a začíná to mít nepříznivý vliv na jeho duševní i tělesné zdraví (Kačerová, 2009).

Špačková (2009) doplňuje tyto stresory ještě o další, jako např.:

- hluk a nevhodné prostory pro práci, konfliktní prostředí,
- nad měrou časově náročné administrativy,
- finanční ohodnocení,
- neumožnění další vzdělávání a zvyšování kvalifikace,
- obavy ze ztráty zaměstnání.

I tady ovšem platí, že stres není pouze negativní, škodí nám jak jeho přemíra, tak jeho nedostatek. Stres úzce souvisí s výkonem - Při nízké úrovni stresu převládá apatie a výkon je nízký, člověk stagnuje ve stereotypní práci. Přiměřený stres je motivující a přináší uspokojení z produktivity a optimálního výkonu. Přemíra stresu bez zvláštní motivace vyvolá poměrně dobrý výkon, ale s rychle klesající tendencí nebo člověk odvádí dobrou práci, ale stojí ho to hodně sil. Nejvyšší úroveň stresu vyvolává úzkost a depresi. Výkon je velice nízký (Melgosa, 1997).

Snižovat přemíru stresu na pracovišti může být jeden z úkolů **psychologa práce**. Může toho dosáhnout např. úpravou práce a pracovního prostředí. Navrhuje optimální pracovní zatížení a směnnost efektivního, ale nestresujícího provozu. Vypracovává programy obohacení práce. Pomáhá specifikovat a přesně vymežit roli, náplň a stupeň řízení vlastní práce. Pořádá semináře cílené na zjištění míry a příčin vzniku stresu na pracovišti, odhaluje a definuje šikanu. Poskytuje také poradenství v oblasti rozvoje osobnosti i kariéry zaměstnance, může napomáhat v složitých životních situacích a rodinných problémech, které ovlivňují psychikou pohodu (Hayes, 2003).

2.3 UČITELSKÝ STRES

„Když se pedagogové cítí rozzlobení, deprimovaní, nervózní a zklamání, když cítí úzkost nebo napětí v důsledku nějaké skutečnosti, která souvisí s jejich pedagogickou prací, označujeme to jako **učitelský stres**. O učitelském stresu se již mnoho let mluví a zaměřují se na něj četné výzkumy. Ukazuje se, že většina učitelů občas určitý stres pociťuje a že značný počet učitelů (asi jeden ze čtyř) prožívá velký stres poměrně často.“ (Kyriacou, 2004, str. 151)

Stres je jedním z průvodních jevů učitelství a jeho příčiny lze jen těžce korigovat, neboť jsou samotnou podstatou práce učitelů. Hlavní příčiny problémů pramení ze dvou rovin – vztahové a výchovně-vzdělávací. Problémy vztahové mají původ zejména ve feminizaci školství a výchovně-vzdělávací vychází z hodnot a způsobu života společnosti (Vašutová, 2004).

Hlavní zdroje učitelského stresu spadají, podle Kyriacou (2004, str. 151-152), do sedmi oblastí:

- žáci se špatnými postoji a motivací k práci;
- žáci, kteří vyrušují, a všeobecná nedisciplinovanost žáků ve třídě;
- časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy;
- špatné pracovní podmínky (stav a vybavení budov a tříd, financování provozu školy), včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení;
- časový tlak;
- konflikty s kolegy;
- pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.

Příčiny neboli **spouštěče stresu** jsou velmi individuální a liší se od učitele k učiteli. Existuje však jeden společný jmenovatel, tím je pocit ohrožení sebeúcty, pohody, popř. samotné existence. Pocit ohrožení vzniká, pokud jsou za daných okolností na člověka kladeny příliš velké požadavky, které nemůže kvalitně nebo vůbec splnit. Další spouštěcí mechanismus je méně zjevný, ale stejně významný. Stres můžeme pociťovat, i pokud na nás nejsou kladeny žádné požadavky, ale i přesto vnímáme situaci nějakým způsobem jako ohrožující (Kyriacou, 2004).

Učitelský stres snižuje kvalitu práce pedagoga. Za prvé, pokud učitel vnímá delší dobu svou práci za stresující, oslabuje to jeho pocit uspokojení a ztrácí o tuto činnost zájem. Za druhé, stres snižuje kvalitu vztahů mezi učitelem a žáky ve třídě.

2.3.1 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ A ODOLNOST UČITELŮ

„Fyzická nebo psychická zátěž se vyskytuje v různém poměru a s různou intenzitou v každé profesi. Pracovní zátěž je příslušníky jednotlivých profesí zvládána také rozdílným způsobem, jak prokazují výzkumy v oblasti psychologie práce“ . (Průcha, 2002, str. 71.)

Pracovní zátěž patří mezi hodnocené faktory práce a pracovních podmínek. Zjišťuje se například rizikovost pracovních podmínek z hlediska psychické zátěže. Jednotlivá kritéria se využívají, ke kategorizaci prací z hlediska faktoru psychická zátěž. Tato kritéria jsou ještě doplněna o působení dalších stresorů, časovou naplněnost a obsah práce, ale také specifické osobnostní charakteristiky zaměstnanců.

K rizikovým faktorům patří:

1. Časový tlak a intenzita práce.
2. Vnucené pracovní tempo.
3. Monotonie.
4. Nároky v oblasti komunikace a kooperace.
5. Práce v třisměnném a nepřetržitém pracovním režimu a noční práce.
6. Vlivy narušující soustředění (nejčastěji hluk-nutné posouzení nejen z hlediska intenzity, ale i kvality).
7. Odpovědnost hmotná a organizační.
8. Riziko ohrožení vlastního zdraví a zdraví jiných osob.
9. Pracovní podmínky (práce vykonávané na dislokovaných pracovištích, spojené se sociální izolací).
10. Šikana, mobbing a další problémy ve vztazích na pracovišti.(www.szuz.cz)

Náročnost učitelské profese lze posuzovat podle působící zátěže, tou je nesoulad mezi požadavky na učitele a jeho možnostmi, tedy mezi tím, čemu je vystaven (expozice) a jeho předpoklady (dispozice).

- **Fyzická zátěž**

Učitelé sami svou profesi jako fyzicky náročnou nepocítují. Na druhé straně většina z nich uvádí po vyučování fyzické vyčerpání, bolesti nohou, hlavy aj.

- **Hlasová zátěž**

Onemocnění hlasivek je specifickou nemocí z povolání u učitelů, kteří je poškozují nejen nadměrným zvyšováním síly hlasu, ale také nedodržováním hlasové hygieny (například kouřením) a nedostatečnou hlasovou výchovou.

- **Psychická zátěž**

Běžná psychická zátěž je pro jedince potřebná a stimulující, vede k vyrovnání se s tzv. prostými náročnými situacemi. Pokud jsou ale na člověka kladeny vyšší nároky než obvyklé, jedná se už o zátěž zvýšenou neboli limitní. Pokud požadavky přesahují schopnosti a možnosti člověka, jde již o extrémní zátěž, se kterou se pracovník nemusí vyrovnat.

- **Senzorická zátěž**

Učitelé pracují při plném, až vyostřeném vědomí, které vyžaduje vysoké nároky na zrak, sluch aj.

- **Mentální zátěž**

Specifické psychologické problémy vznikají při práci se žáky a styku s lidmi obecně, s řízením a organizováním činností ve třídě, s poznáváním a formováním osobnosti žáka.

- **Emocionální zátěž**

Emocionální zátěž je nejvýraznější. Je tvořena afektivní odezvou veškeré pedagogické práce. Učitel je velmi často zapojen do spleťových sociálních vztahů. Nemůže vždy naplno projevit své emoce, například sympatie nebo antipatie vůči některým žákům nebo jejich rodičům (Pauknerová, 2008, Průcha, 2002).

Povolání učitele je často spojeno se vznikem konfliktních, frustrujících až stresových situací. Učitel je většinu pracovní doby ve styku s mnoha lidmi. Je povinen je sledovat a kontrolovat, odpovídat na jejich dotazy, požadavky, reakce, regulovat je. Do konfliktů se dostává také proto, že zaujímá specifickou roli prostředníka, který předává a klade na děti požadavky společnosti. Další zátěží je značná proměnlivost situací a podmínek, odlišnost jednotlivých generací, které vzdělává a vychovává. Řeší nesčetné množství dílčích úkolů, konfliktů a problémů, přechází rychle od jednoho k druhému, a přitom nesmí ztratit ze zřetele hlavní, podstatné úkoly. Je neustále sledován a kontrolován, zejména žáky ve škole, mimo školu pak navíc rodičovskou veřejností. Tato přemíra podnětů vyvolává napětí, může vést k předrážděnosti a narušení neuropsychické rovnováhy. Učitel jako každý jiný člověk prožívá náročné životní situace i ve svém osobním životě. To, jak se s nimi dovede vyrovnat, se projevuje na jeho náladě a může to ovlivnit jeho styk se žáky a celou jeho výchovně vzdělávací činnost. (Čáp, J., Mareš, J., 2001, Kohoutek, 1996).

Vzhledem k charakteru a specifikům učitelské profese se jako určující faktor zvládnutí zátěže jeví tzv. **odolnost** (hardiness) a charakteristiky osobnosti, které fungují

jako „narázníky“ proti nepříznivým vlivům. Z toho vyplývá, že vlastnosti dobrého učitele jsou zakotveny ve vrozených predispozicích a přípravné vzdělávání (ve smyslu psychické vybavenosti) je nemůže výrazně ovlivnit. Proto je, jak už bylo uvedeno, důležité tyto vlastnosti diagnostikovat při výběru uchazečů o studium učitelství (Průcha, 2002).

2.3.2 SYNDROM VYHOŘENÍ

„Již od sedmdesátých let 20. století se psychologové a lékaři zabývají stavy celkového, především pak psychického vyčerpání, jež se projevuje v oblasti poznávacích funkcí, motivace i emocí a jež zasahuje a ovlivňuje postoje, názory, ale i výkonnost a následně celé vzorce především profesionálního chování a jednání osob, u nichž došlo k iniciaci proměnných, ovlivňujících vznik a rozvoj tohoto syndromu. Tyto stavy se označují jako **syndrom vyhoření**, vypálení, též vyhaslosti, tj. vyčerpání („*burnout syndrome*“). (Kezba, V., Šolcová, I., 2003, str. 4)

Syndrom vyhoření je velmi nebezpečný. Postihuje především lidi z **pomáhajících profesí**, tedy ty, kteří pracují s lidmi. Práce s lidmi je vyčerpávající a zároveň je založena na pocitu vlastní hodnoty.

Zpravidla vzniká po předchozí chronické zátěži (nezvládnuté osobní problémy, narušené životní prostředí, neúspěch, konfliktní prostředí, ztráta smyslu života a práce, narušené sebehodnocení a další). Syndrom vyhoření se podobá některým neurózám a jiným poruchám, zároveň se však od nich liší.

Projevem syndromu vyhoření je podle Čápa a Mareše (2001) zejména:

- chronický stav vyčerpání,
- utlumení aktivity, iniciativy a kreativity,
- depresivní a podrážděná nálada, pocit otrávenosti, nudy, absurdity až rezignace,
- změny v postojích, lhostejnost až odpor k práci,
- změna ve vztazích k lidem, komunikace se stává nepříjemnou,
- snížení sebehodnocení,
- ztráta ideálů, cynismus až nihilismus,
- různé somatické obtíže,
- zvýšené riziko vzniku závislostí na alkoholu, cigaretách a podobně.

Proces, jehož vyvrcholením je vyhoření, většinou trvá mnoho let a probíhá, jak uvádí Hennig a Keller (1996, str.: 17), v několika fázích:

1. *Nadšení* – učitel má vysoké ideály a velmi se angažuje pro školu a žáky.
2. *Stagnace* – ideály se nedaří realizovat, mění se jejich zaměření, požadavky žáků, rodičů a vedení školy začínají učitele pomalu obtěžovat.
3. *Frustrace* – učitel vnímá žáky negativně, na kázeňské problémy častěji reaguje donucovacími prostředky. Škola pro něj představuje velké zklamání.
4. *Apatie* – mezi učitelem a žáky vládne nepřátelství. Učitel dělá jen to nejnnutnější, vyhýbá se odborným rozhovorům a jakýmkoli aktivitám.
5. *Syndrom vyhoření* – je dosaženo stádia úplného vyčerpání.

Za první příznaky syndromu vyhoření je považována ztráta nadšení a podrážděnost. Člověk začíná zapomínat, je popudlivý nebo lhostejný, má pocit nedocení, je vztahovačný a cynický. Objevuje se nespavost, nechutenství, pocit, že svou práci neodvádí dobře a následně deprese.

Skutečně prvním stádiem syndromu vyhoření je však nadšení a vysoká angažovanost. Práce ho baví. Člověk chce pracovat s větším nadšením, než je nutno a překračuje hranice. Tato fáze může trvat i několik let a postupně přechází do fáze stagnace. Člověk se přestává snažit a vytrácí se nadšení. Práce se stává přítěží. Stagnace přerůstá ve frustraci, kdy už člověka obtěžuje všechno a má pocit, že práce nemá žádný smysl. Frustrace přechází v apatii. Člověk se práci vyhýbá a uvažuje o odchodu. Pokud se problém nepodchytí ani v tomto stádiu, následuje úplné vyčerpání fyzické i psychické – vyhoření (Haňková, 2010).

Syndrom vyhoření se dá léčit, pokud se ale podchytí včas. Ve fázi stagnace si s ním člověk ještě dokáže poradit sám, například tím, že si naordinuje odpočinek a věnuje se jiným činnostem. Později ve fázi frustrace už je nutná odborná pomoc, psychoterapie někdy v kombinaci s léky (Haňková, 2010).

Syndrom vyhoření lze léčit, ale také mu předcházet. Obvykle pokud se změní situace, při které syndrom vznikl, příznaky se oslabují, až mizí. Při obnovení zátěže se potíže obnovují.

Mezi faktory, které příznivě ovlivňují duševní zdraví, patří například ujasnění si životních cílů a smyslu práce. Mnohostranný zdravý životní styl s dostatečným odpočinkem, zájmovými činnostmi a zábavou je prevencí nejen syndromu vyhoření, ale také workoholismu. Neméně důležitá je sociální podpora blízkých lidí a kvalitní mezilidská komunikace (Čáp, J., Mareš, J., 2001).

Prevenčí vzniku syndromu vyhoření by mohlo být nalezení rovnováhy mezi povinnostmi a osobními potřebami, i když naplno pracovat pomáhat druhým, myslet na sebe, umět si udělat radost a odpočívat, se může zdát jako neslučitelné. Tato rovnováha ústí ve spokojenost se svým životem. Klíčovou součástí spokojenosti je sebeúcta. Další velmi důležitou složkou životní spokojenosti je smysluplná a zajímavá práce, kvalitní mezilidské vztahy (manželské, partnerské a přátelské), možnost uplatnění a pocit svobody, a samozřejmě dostatečné materiální prostředky a životní prostor. Za nejméně důležité je to, že člověk zná smysl své činnosti a života a má možnost seberealizace. Pokud kterákoli z těchto věcí chybí, člověk se cítí v nepohodě a hůře snáší stres. Musíme si tedy nastavit určité hranice a umět rozlišit práci a dobu, kdy už naše pracovní doba skončila. Nejdůležitější však je, umět si připustit, že potřebujeme pomoc a vyjádřit i negativní pocity (Haňková, 2001).

2.4 STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU

Strategie zvládání stresu neboli „**stress management**“, je soubor technik, které pomáhají čelit stresu. Nejde tedy o jeho eliminaci, ale o nalezení duševní pohody a životní rovnováhy (Clegg, 2005).

Každá oblast našeho života přináší stres. Pokud se člověk snaží stres naprosto vyloučit, jediným výsledkem je to, že je ještě více stresován. Jestliže má být naše reakce na stres rozumná a pozitivní, musíme se naučit zvládat ho odpovídajícím způsobem.

Pokud chceme stresu předcházet nebo jej zvládat, je nutné posilovat organismus po stránce fyzické i duševní. Jiným způsobem, jak ovládnout stres, je redukce osobních problémů tak, aby nepřesáhly naši odolnost (Melgosa, 1997).

To, jak člověk reaguje na nepohodu a zátěž je výsledkem našich osobnostních dispozic, nastavení a naladění vůči světu. Je to výsledkem vlivů fyzických (například momentální zdravotní stav) i psychických (například naše povaha nebo schopnost sebeovládání). Odráží se v tom i výchova a vzory chování a životní zkušenosti. Nejvíce nás pak formuje rodinné prostředí, kde se učíme způsoby, jakými se problémy řeší. Kromě nich je také důležité, jaký postoj člověk vůči stresové události zaujme a jak ji hodnotí. Stres tedy do značné míry závisí na naší vlastní interpretaci. Dokonce i člověk, který má vrozené dispozice ke špatné reakci na stresové situace, může udělat hodně. Můžeme například zaujmout k problémům pozitivní postoj, díky kterému jsme méně vystaveni negativním vlivům. (Clegg, 2005, Kučerová, 2009, Melgosa, 1997)

Existují dva základní typy strategií pro zvládnutí stresu:

1. *Techniky přímé akce* – u těchto technik je potřeba nejprve zjistit příčinu a důvod stresu, následně pak vybrat opatření, které mohou příčiny stresu účinně řešit (například strategie lepšího hospodaření s časem nebo konzultace s kolegy). Jinak řečeno jde o to, chránit se a zabránit stresorům, aby se k nám dostaly.
2. *Uvolňující techniky* – tyto techniky napomáhají zmírňovat pocit stresu, i když jeho zdroj přetrvává nebo čelit jeho následkům. Například fyzickým cvičením, léky, relaxací, humorem nebo sdílením problému a podobně (Clegg, 2005, Kyriacou, 2004).

Podle způsobu kontroly naší reakce na stres, můžeme rozdělit zvládací strategie do tří okruhů:

1. *Fyzická kontrola* – Stres je fyziologická odezva na působení stresoru. Tělesná stránka, je ovladatelná - v krajní nouzi léky, v lepším případě zvýšením fyzické kondice, zkvalitněním režimu spánku, úpravou jídelníčku podle zásad zdravé výživy a podobně.
2. *Emocionální kontrola* – Při odrážení i zvládnutí stresu je velmi důležitá naše emocionální stabilita, přiměřená kontrola emocí, ale i sebedůvěra a pocit naplnění.
3. *Duševní kontrola* - Akceptování duševní (duchovní) stránky našeho života nám může pomoci zejména v situacích, které jsou velmi intenzivní. Nalezení smyslu a harmonie života je klíčem k řešení i těch nejtěžších problémů (Clegg, 2005).

Strategií, jak stresu předcházet, je celá řada. Avšak neexistuje žádná strategie, která by fungovala u všech stejně, stejně jako neexistuje žádný obecně platný recept na to, jak stres odstranit nebo se s ním vyrovnat. Každý člověk musí sám u sebe zjistit, která cesta je pro něj nejhodnější (Truckenbroadt, 2006).

K častým reakcím osobnosti na stres bývají **obranné mechanismy**, které působí na nevědomé úrovni. Jsou zaměřeny především na pasivní vyhýbání se zátěžové situaci. Jedná se však o maladaptivní způsoby vyrovnávání se se stresem, proto se samy o sobě mohou stát rizikovými faktory (Mlčák, 2007).

Copingové neboli **zvládací strategie**, reprezentují přizpůsobivé způsoby vyrovnávání se se stresem. Pobíhají na vědomé úrovni a na zdraví jedince mají spíše protektivní účinky. Jsou zaměřeny na aktivní řešení zátěžové situace. (Mlčák, 2007)

Přehled copingových strategií podle Mičáka (2007, str.: 35):

- **Strategie zvládnání zaměřené na problémy**
- Aktivní zvládnání (úmyslné zvýšení snahy dosáhnout cíle).
 - Plánování (zvažování, jak zvládnout problémovou situaci).
 - Potlačení protichůdných aktivit (úmyslné odsunutí jiných záležitostí).
 - Zdrženlivé zvládnání (vybrat si správný čas a nejednat bezprostředně).
- **Strategie zaměřené na emoce**
 - Hledání instrumentální sociální opory (získávání informací, zkušeností a pomoci).
 - Hledání sociální emocionální opory (získávat podporu, sympatii a porozumění).
 - Pozitivní reinterpretace (identifikace kladných aspektů problému).
 - Akceptace (přijetí problému, změnit jej nebo se přizpůsobit).
 - Popření (odmítnutí věřit v existenci problému či v jeho řešení).
 - Obrat k náboženství (příklon k nadpřirozenému jevu).
- **Dysfunkční strategie**
 - Zaměření se na projevování emocí (zaměření na osobní nepohodu a její projevy).
 - Behaviorální odpoutání (projevování pocitů bezmoci a vzdání se cíle).
 - Mentální odpoutání (mentální odvádění pozornosti od problému jinou činností).
 - Odpoutání pomocí alkoholu a drog.

2.4.1 ZVLÁDACÍ STRATEGIE U UČITELŮ

Učitelé někdy náhodně i plánovitě používají více či méně vhodné postupy jak se vyrovnat se zátěžovými situacemi.

Za přijatelné jsou považovány:

- relaxace,
- sportovní, zájmová a rekreační činnost,
- úprava režimu práce a odpočinku.

K těm méně vhodným patří:

- farmakologické prostředky, zejména uklidňující léky,
- kouření,
- alkohol.

Poměrně málo je stále využívána odborná medicínsko - psychologická pomoc, tedy návštěva lékaře nebo psychologické poradny (Průcha, 2002).

Jednotlivými strategiemi se, ve své publikaci *Zvládni svůj stres*, zabývá J. Melgosa (1997).

Pohyb a odpočinek

Lidé trpící stresem většinou provozují malou nebo žádnou tělesnou aktivitu a zároveň mají problémy se spánkem. Nejlepším lékem na problémy se spánkem je právě pohyb a pravidelné cvičení.

Přiměřená pohybová aktivita má řadu předností. Příznivě ovlivňuje srdeční činnost, rozšiřuje cévy, zlepšuje krevní oběh a napomáhá přenosu kyslíku do všech buněk. Snižuje hladinu cholesterolu. Podporuje tvorbu endorfinů. Uvolňuje svalstvo a udržuje jeho pružnost. Spaluje přebytečnou energii a přispívá tak k udržení ideální tělesné hmotnosti. Normalizuje pocení a podporuje vylučování toxických látek z těla. Po cvičení se automaticky dostavuje potřeba odpočinku, zlepšuje se tedy i režim spánku. Tělesná aktivita přináší pocit dušení pohody a podporuje dobrou náladu. Zvyšuje duševní schopnosti a aktivitu. Napomáhá v upevňování vědomí vlastní hodnoty.

Pokud chceme, aby naše tělesná aktivita byla skutečným přínosem v boji proti stresu, měli bychom dodržovat určité zásady: Cvičit pravidelně alespoň čtyřikrát až pětkrát týdně. Respektovat věkové limity a přizpůsobovat intenzitu cvičení svým potřebám (například dodržovat minutovou tepovou frekvenci). Cvičit alespoň dvacet minut denně. Vybírat si typ cvičení, do kterého se zapojuje co největší počet svalových partií (například plavání, tanec nebo cyklistika).

S tělesnou aktivitou úzce souvisí potřeba každodenního odpočinku. Lidé, kteří pravidelně cvičí, dokáží lépe odpočívat, snadněji usínají a mají hlubší spánek. Chceme-li se úspěšně vyhnout stresu, je nutné naplánovat si jeden odpočinkový den v týdnu a v průběhu roku také dovolenou. Dovolena je jedním ze způsobů, jak můžeme přerušit každodenní rutinu a načerpat tělesné i duševní síly, abychom mohli vykonávat dobrou a kvalitní práci.

Vyvážená strava

Se stresem souvisí také stravovací návyky. Lidé, kteří prožívají stres, mají sklon jíst buď příliš mnoho, nebo naopak málo a často ve spěchu a nepravidelně.

Organismus, který je vystaven zátěži, spotřebovává energii mnohem rychleji a ve větším množství, proto je nutné dodržovat určité stravovací návyky.

Prvním pravidlem je, jíst v pravidelný čas, v klidu a beze spěchu. Za druhé by se měl člověk vyhnout příliš tučným jídlům a naopak konzumovat dostatek ovoce, zeleniny a celozrnných obilovin, které obsahují potřebné množství vitamínů, minerálů a vlákniny. Zlatým pravidlem je, že všeho moc škodí a platí to zejména u soli, cukru a koření, na které si chuťové buňky velmi snadno přivykají.

Pro udržení rovnováhy nervového systému jsou důležité vitamíny skupiny B, které se nachází ve zmíněné zelenině, ovoci a obilovinách, ale také v mléce, vejcích a masu nebo kvasnicích. Také vitamín C přispívá ke zvládnání stresu, je ho však potřeba konzumovat pravidelně, protože si ho náš organismus nedokáže uložit do zásoby.

Pro toho, kdo prožívá stres je zvláště nebezpečná hladina cholesterolu v krvi, kterou je potřeba pravidelně sledovat a hlídat.

Abychom si udrželi duševní zdraví, je pro nás nezbytné dodržovat pitný režim. Voda napomáhá zvládat stres. Naše tělo je přibližně ze 70 procent tvořeno vodou. Vodu potřebujeme k obnově tělesných tekutin a odstranění toxických látek. Uvádí se, že kromě tekutin přijímaných v jídle, by měl člověk vypít 2,5 až 3 litry vody denně.

Kromě pití vody má osvěžující a uklidňující účinky i koupel nebo sprcha, které uvolňují napětí.

Povzbuzující látky

Lidé si všeobecně myslí, že povzbuzující látky, například káva, čaj, cigarety a podobně, napomáhají zvládnání stresu. Opak je pravdou.

Například kofein (obsažený v kávě nebo kolových nápojích) a thein (obsažený v černém čaji) jsou drogy, které narušují metabolismus a zrychlují tepovou frekvenci. Také aktivují centra v mozku, která způsobí, že člověk nepocítuje únavu. Pro člověka, který prožívá stres, jsou nebezpečné proto, že narušují spánkový režim a snižují schopnost relaxace. Mezi povzbuzující látky patří také teobromin (obsažený v kakau, resp. v čokoládě), který má podobné účinky jako kofein nebo thein.

Nikotin je toxická látka, která, užitá v čisté formě, způsobí okamžitou smrt. Pravidelný kuřák se vystavuje riziku vzniku kardiovaskulárních, zažívacích nebo dýchacích onemocnění. Existuje také vztah mezi vznikem rakoviny plic a karcinogenními látkami obsaženými v cigaretovém kouři. Kuřáci často uvádí, že je kouření uklidňuje, ve skutečnosti, nikotin zvyšuje krevní tlak, snižuje tělesnou teplotu a stupňuje fyziologické reakce na stres. Tabák tedy stres nesnižuje, ale zvyšuje.

Další nebezpečnou drogou, která ohrožuje naše zdraví a zvyšuje stres je alkohol. Alkohol je přímou (například cirhóza jater) i nepřímou (alkohol za volantem, sebevražda) příčinou mnoha úmrtí. Kromě poškozování některých orgánů, alkohol celkově snižuje

obranyschopnost organismu. Člověk, který je pod tlakem, má tendenci hledat únik konzumací alkoholu. Tím však problémy neřeší, jen se jim vyhýbá nebo je odsouvá. Za těchto okolností se stres stává chronickým a najít z něj východisko je stále složitější a složitější.

2.4.2 DUŠEVNÍ ZDRAVÍ A HYGIENA

Přestože není možná z našeho života odstranit veškerý stres, můžeme alespoň o naši duši a naše tělo. Tělesnou složku můžeme ovlivnit dostatkem spánku, správným poměrem práce a zábavy nebo i fyzikálními podněty (hluk, světlo, teplo...). Pro duši neexistuje jednoduchý návod, technika ani podnět. Může to být cokoli a každý má to své, co mu dělá dobře na duši, ať už je to relaxace, jóga, přátelství nebo umění (Kačerová, 2009).

Problematikou duševního zdraví se zabývá **psychohygiena**. Ta zkoumá možnost uplatnění konkrétních opatření na ochranu duševního zdraví u těch jedinců, kteří jsou více náchylní k různým zdravotním těžkostem. V podstatě jde o prevenci, která může být na **primární** - společenské aktivity napomáhající předcházení poruch, **sekundární** - činnosti, které mohou zabránit nežádoucí změně v organismu a **terciální** úrovni - léčba (Kačáni, V. 2004).

Duševní zdraví, stejně jako tělesné, není snadné definovat. Neexistuje totiž jednoznačná hranice mezi zdravím a nemocí. Obecně však lze říci, že člověk je po duševní stránce zdravý, když je spokojený sám se sebou, má-li dobré mezilidské vztahy a je-li schopen řešit každodenní problémy. Duševní zdraví by se dalo charakterizovat jako dobrá kondice osobnosti na všech úrovních – prožívání, chování, myšlení. Je to stav vnitřní pohody a spokojenosti v rovině osobní i v rovině sociálních vztahů. Duševní hygiena závisí na udržení pozitivního myšlení. Duševně zdravý člověk hledá v lidech to pozitivní, snaží se jim naslouchat, projevuje zájem a je upřímný a otevřený. Podle některých autorů existuje sedm hlavních kladných emocí, ve kterých spočívá síla pozitivního myšlení: touha, víra, láska, sex, nadšení, romantika, naděje. Naopak duševní hygieně brání sedm hlavních negativních emocí: strach, žárlivost, nenávisť, pomstychtivost, chamtivost, pověřivost a hněv (Kačerová, 2009, Melgosa, 1997, Prokešová, 1997).

Znaky duševního zdraví z hlediska duševní hygieny, jak je uvádí Prokešová (1997):

1. Objektivní uvědomění sebe sama (akceptování).
2. Zdravé sebevědomí.

3. Stupeň nezávislosti.
4. Schopnost zaměřit se na určitý problém, empatie – schopnost vcítit se do problémů druhých lidí
5. Nepodléhání stresům.
6. Schopnost být sám, být sám se sebou.

3 VÝZKUMY V PROBLÉMOVÝCH OBLASTECH

PRACOVNÍ STRES

Výzkumem pracovního stresu se zabývala Kožená (2009). Jak uvádí, podle odhadu Světové zdravotnické organizace budou v roce 2020 psychické problémy nejčastější příčinou pracovní neschopnosti. V souvislosti s tímto problémem byla v roce 2008 uspořádána v Bruselu Evropská konference na nejvyšší úrovni na téma „Společně za duševní zdraví a pohodu“. Výsledkem dvoudenní konference byla **„Evropská úmluva o duševní pohodě a zdraví“**. Úmluva vyzývá členské státy ke spolupráci v pěti základních oblastech duševního zdraví:

1. Programy prevence deprese a sebevražd
2. Duševní zdraví mládeže a ve školním prostředí
3. Duševní zdraví v pracovním prostředí – zrychlování tempa a změna charakteru práce klade zvýšené nároky na duševní kondici a pocit pohody pracovníků. Existují různá opatření, která mohou napomoci snížit pracovní stres, měla by zahrnovat:
 - Zlepšení organizace práce, podnikové kultury a manažerských postupů tak, aby bylo chráněno duševní zdraví a pohoda pracovníků, rovněž by mělo být zajištěno vyvážené skloubení požadavků práce a soukromého života.
 - Využití programů pro podporu duševního zdraví hodnotících rizikové situace (stres, násilí a obtěžování na pracovišti, alkoholismus, narkomanie...) a opatření pro časnou intervenci.
 - Zajištění možnosti zaměstnání, udržení či rehabilitace a návratu do práce pracovníků s duševními problémy.
4. Duševní zdraví starších lidí
5. Boj proti stigmatizaci a vyřazování ze společnosti.

V návaznosti na Evropskou úmluvu o duševní pohodě a zdraví vzniká celoevropský projekt „Mental Health at the Workplace“, který si klade za cíl především rozšířit povědomí o problematice duševního zdraví mezi účastníky pracovního procesu i v celé populaci a nalézt osvědčené a úspěšné preventivní postupy k udržení duševního zdraví, které budou využitelné na různých pracovištích – tzv. Modely dobré praxe.

Také Česká republika se účastní tohoto projektu, který byl vyhlášen 5. listopadu 2008. Během roku 2009 probíhaly přípravy a v současnosti by měl probíhat start národní kampaně.

ZDRAVOTNÍ A DUŠEVNÍ STAV UČITELŮ

Průcha (2002) se blíže zabýval zdravotním a duševním stavem učitelstva. Jak uvádí, první sledování zdravotního stavu učitelů u nás byly prováděny v polovině dvacátého století, posuzovalo se však pouze tělesné zdraví, protože psychické a neurologické nemoci nebyly tehdy ještě časté.

V období socialismu nebyla učitelské profesi věnována přílišná pozornost. Výzkum vycházel ze strany psychologů a lékařů, kteří také upozornili na důležitost psychického stavu a jeho anomálií u učitelů. 1969 provedl L. Ďurič na Slovensku rozsáhlý výzkum *pracovního zatížení a únavy učitelů*.

V osmdesátých letech vzrostl o tuto problematiku zájem a K. Provazník a kolektiv publikovali práci *Hygiena školní praxe*. Dále byla zveřejněna práce Učitel jako model duševně zdravé osobnosti, kde byly uvedeny kritéria duševně zdravé osobnosti učitele. V roce 1985 M. Langová a M. Kodým vydali práci *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*, kde na základě výzkumů uvádí některé nepříznivé charakteristiky zdraví učitelů, kritéria profesní úspěšnosti a podobně.

Ve druhé polovině devadesátých let byly provedeny důležité výzkumy, které nepotvrdily původní předpoklad, že se v demokratické společnosti zlepší zdravotní stav učitelů díky osvobození od zátěžových vlivů předchozího režimu. Tyto nálezy byly publikovány ve sborníku *Učitelé a zdraví* autorů E Řehulky a O. Řehulkové (1998, 1999).

VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část této práce je rozdělena do čtyř částí:

1. V metodologickém rámci jsme stanovili problém, specifikovali cíle a stanovili očekávání a hypotézy.
2. V metodologické části se blíže seznámíme s metodou výzkumu – vybraným dotazníkem zvládacích strategií, specifikujeme zkoumaný soubor – vzorek respondentů a popíšeme organizaci a průběh šetření.
3. Ve výsledkové části analyzujeme základní výstupy, specifikujeme rozdíly v rámci souboru a verifikujeme nebo falzifikujeme hypotézy stanovené v metodologické části.
4. V diskusi se vyjádříme k výsledkům výzkumu a možným chybám v měření.

V závěru pak uvádíme přehled nejdůležitějších výsledků výzkumů s ohledem na přínos celé práce. Souhrn je pak konečným přehledem celé diplomové práce.

1 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

1.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké existují zvládací strategie a ověřit, zda existují typické strategie zvládnání stresu, které ve své práci využívají preprimární pedagogové.

Předmětem výzkumu bylo:

1. Posouzení vazby mezi výběrem strategií zvládnání stresu a délkou praxe.
2. Zjištění preference určitých strategií.

Výzkum byl cílený na srovnání dvou skupin. Byli do něj zařazeni respondenti z řad studentek preprimární pedagogiky na vysoké škole a učitelek mateřských školách s ukončeným pedagogickým vzděláním a několikaletou praxí.

Pokusili jsme se zjistit, jaké strategie dané skupiny upřednostňují nebo naopak požívají velmi málo, přičemž nás zajímalo, jestli existuje statisticky významný rozdíl mezi vybranými skupinami. Naši pozornost jsme také zaměřili na to, jestli výběr určitých strategií závisí na faktorech, jako jsou věk, respektive délka praxe nebo sociální opora. Naším předpokladem bylo, že zkušenost plynoucí z dlouholeté praxe ovlivňuje výběr

zvládacích strategií.

Tady bychom se chtěli zmínit o tom, proč v praktické části práce používáme označení „*učitelka*“. V teoretické části jsme se zaměřili na obecnou charakteristiku učitele a učitelké profese. Náš výzkum se však bude týkat pouze žen – učitelek nebo studentek, pracujících nebo studujících v oboru preprimární pedagogika.

Jak uvádí Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, str. 261) **učitelka** je: „Žena, příslušnice učitelké profese, vykonávající funkce a role učitele. Vzhledem k feminizaci školství v ČR převažují v učitelské profesi ženy. Nejvíce žen – učitelek je v mateřských školách (100%) a v základních školách (84,5%), nejméně na vysokých školách (33,3%). Oficiálně se však termín „učitelka“ používá pouze pro označení učitelek mateřských škol, kdežto v jiných druzích a stupních škol se jak ženy, tak muži označují jako „učitel/učitelé“.“

Pro vlastní výzkum jsme zvolili kvantitativní rámec. Dále uvádíme očekávání a hypotézy, které jsme si stanovili na začátku výzkumu s ohledem na teoretickou část práce.

1.2 OČEKÁVÁNÍ A HYPOTÉZY

Očekávání 1: V celkovém souboru budou převažovat pozitivní strategie zvládnání stresu.

Očekávání 2: Na výběr zvládacích strategií bude mít vliv to, jestli respondentky žijí samostatně nebo ve společné domácnosti s manželem/partnerem.

Očekávání 3: Délka praxe bude mít vliv na volbu zvládacích strategií. A to v tom smyslu, že učitelky s dlouholetou praxí budou mít tendenci řešit stresové situace pozitivnějšími strategiemi než studentky.

Toto očekávání jsme zpracovávali nejen pomocí popisné statistiky, ale také s využitím Studentova t-testu, z toho tedy vyplývá:

Hypotéza H: Mezi skupinou studentek preprimární pedagogiky a učitelkami mateřské školy s ukončeným pedagogickým vzděláním, existují statisticky významné rozdíly ve výstupech dotazníku zjišťujícího strategie zvládnání stresu.

1.3 METODY A TECHNIKY VÝZKUMU

Výzkum je koncipován jako kvantitativní typ výzkumu. Jde o srovnávací studii strategií zvládání stresu mezi studentkami preprimární pedagogiky a učitelkami mateřské školy s dlouhodobou praxí. Při realizaci výzkumu byla použita metoda terénního výzkumu, při které je sběr dat uskutečňován v běžném prostředí respondentů (v mateřských školách v okrese Frýdek-Místek a Ostrava a na pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě.), okrajově také metoda „snow ballu“.

Jak už bylo zmíněno, výzkumný vzorek tvoří pouze ženy. Není to proto, že by muži byli z výzkumu vyřazováni, pouze se nepodařilo získat mužského respondenta ani mezi učitelkami mateřské školy, ani mezi studentkami.

Pro samotné prozkoumání problematiky Strategií zvládání stresu, jsme zvolili Dotazník SVF 78, který byl doplněn o vlastní dotazník, vytvořený specificky pro tento výzkum.

1.3.1 VLASTNÍ DOTAZNÍK

Dodatečný, pro tento účel sestavený, dotazník obsahoval osobní údaje (věk, délka praxe, získané nebo probíhající vzdělání, stav a soužití, počet dětí), které byly více či méně potřebné k další analýze.

Součástí vlastního dotazníku byl informovaný souhlas. Respondenti byli seznámeni s cílem a účelem výzkumu i následném použití získaných dat. Dotazníky byly vyplňovány anonymně, po respondentech nebyly požadovány žádné osobní údaje, které by mohly vést k pozdější identifikaci.

Dotazník také obsahoval jednoduché instrukce k vyplnění Dotazníku SVF 78, pro úplnost jej přikládáme v přílohách.

1.3.2 DOTAZNÍK SVF 78

Pro tento výzkum jsme zvolili dotazník **SVF 78 – STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU**, autorů Wilhelma Jankea a Gisely Erdmannové.

Tento test vydalo Testcentrum, s. r. o., Praha v roce 2003. České vydání přeložil a upravil Josef Švancara.

SVF 78 je zkrácenou verzí dotazníku SVF 120 (Wilhelm Janke, Gisela Erdmann (2002). SVF 78. *Eine Kurzform des Stressverarbeitungsfragebogens SVF 120*. Manual.

Göttingen: Hogfrere.)

Dotazník zachycuje variabilitu způsobů, které jedinec rozvíjí a uplatňuje při zpracování a zvládání zátěžových situací. Je to vícedimenzionální inventář zachycující individuální tendence pro nasazení různých způsobů reagování na stres. Umožňuje analyzovat strategie vedoucí k redukci stresu - „**pozitivní strategie**“ a strategie, které vedou k zesílení stresu - „**negativní strategie**“.

Test se používá v oblasti psychologie zdraví a nemoci, pracovní psychologie a všude tam, kde se vyskytuje zátěž a náročné situace. Součástí testového kompletu je dotazník, příručka, vyhodnocovací list a testový profil. Test je určen pro dospělé. V dotazníku se záměrně nepoužívá slovo „stres“. Dotazník lze podat individuálně nebo skupinově, pokud je zajištěno, že nedojde k ovlivnění jinými osobami nebo rušivými vlivy. Čas potřebný k vyplnění je zhruba 10-15 minut.

Vyhodnocování dotazníku SVF 78

Dotazník obsahuje **13 škál** – Podhodnocení, Odmítání viny, Odklon, Náhradní uspokojení, Kontrola situace, Kontrola reakcí, Pozitivní sebeinstrukce, Potřeba sociální opory, Vyhýbání se, Únikové tendence, Perseverace, Rezignace, Sebeobviňování.

Pro vyhodnocování dotazníku existuje speciální Vyhodnocovací list, v němž jsou jednotlivé položky řazeny do sloupců, které odpovídají třinácti subtestům. Sečtením bodových hodnot v každé škále pak získáme hrubé skóry, které zaznamenáváme do názorného testového profilu.

Hrubé skóry je možné převádět pomocí tabulek také na T-skóry. Ty se používají, pokud mají být posuzovány skóry jednotlivce ve vztahu ke skórum jiných osob nebo skupin. Hodnoty se pak zaznamenávají do Testového profilu pro T-skóry, my je však v tomto výzkumu nevyužíváme.

Tabulka: Popis subtestů dotazníku SVF 78

Číslo subtestu	Název subtestu	Charakteristika
1	Podhodnocení	Ve srovnání s ostatními si přisuzovat menší míru stresu
2	Odmítání viny	Zdůraznit, že nejde o vlastní odpovědnost
3	Odklon	Odklon od zátěžových aktivit / situací, případně příklon situacím impkompatibilním se stresem
4	Náhradní uspokojení	Obrátit se k pozitivním aktivitám / situacím
5	Kontrola situace	Analyzovat situaci, plánovat a uskutečnit jednání za účelem kontroly a řešení problému
6	Kontrola reakci	Zajistit nebo udržet kontrolu vlastních reakcí
7	Pozitivní sebeinstrukce	Přisuzovat sobě kompetenci a schopnost kontroly
8	Potřeba sociální opory	Přání zajistit si pohovor, sociální oporu a pomoc
9	Vyhýbání se	Předsevzetí zamezit zátěžím nebo se jim vyhnout
10	Únikové tendence	Tendence (rezignační) vyváznout ze zátěžové situace
11	Perseverace	Nedokázat se myšlenkově odpoutat, dlouho přemítat
12	Rezignace	Vzdávat se s pocitem bezmocnosti, beznaděje
13	Sebeobviňování	Připisovat zátěže vlastnímu chybnému jednání

Vyhodnocování probíhá jednak na úrovni jednotlivých subtestů, jednak na úrovni sekundárních hodnot – celkové pozitivní a negativní strategie (POZ, NEG) a dílčí pozitivní strategie (POZ1, POZ2, a POZ3).

NEG Negativní strategie se určí jako aritmetický průměr hrubých skóre posledních čtyř subtestů (Úniková tendence, Perseverace, Rezignace, Sebeobviňování). Pomocí tabulek je převádíme na T-skór a zaznamenáváme do Testového profilu.

POZ Pozitivní strategie se vypočítají jako aritmetický průměr hrubých skóre prvních sedmi subtestů (Podhodnocení, Odmítání viny, Odklon, Náhradní uspokojení, Kontrola situace, Kontrola reakce a Pozitivní sebeinstrukce). Pomocí tabulek je převádíme na T-skór a zaznamenáváme do Testového profilu.

Pozitivní strategie se dále dělí na dílčí strategie:

POZ 1 Strategie podhodnocení a devalvace viny - aritmetický průměr hrubých skóre subtestů Podhodnocení a Odmítání viny.

POZ 2 Strategie odklonu - aritmetický průměr hrubých skóre subtestů Odklon a Náhradní uspokojení.

POZ 3 Strategie kontroly - aritmetický průměr hrubých skóre subtestů Kontrola situace, Kontrola reakce a Pozitivní sebeinstrukce.

Zřídka se vyskytující strategie

Subtesty Potřeba sociální opory a Vyhýbání se, nezapadají mezi pozitivní ani negativní strategie, vyžadují samostatnou interpretaci, ale v celkovém kontextu jsou ale důležité a účelné.

Teoretické předpoklady

Procesy zvládání stresu zahrnují jak biologicko - fyziologické adaptační mechanismy, tak psychické procesy – strategie zpracování nebo zvládání stresu, případně zvládací způsoby a dovednosti (coping). Psychické strategie lze rozdělit na akční způsoby a intrapsychické způsoby (vjemy, představy, myšlenky, emoční a motivační stavy).

Autoři dotazníku vychází z teze, že změny vyvolané stresem nejsou pojímány pasivně a chápou způsoby zpracování stresu jako:

- rys osobnosti, tzn., že jsou relativně stabilní v čase.
- relativně nezávislé na druhu zátěžové situace („situační konstanta“).

- relativně nezávislé na druhu reakce na zátěž („reakční konstanta“).

Korelačně lze rozlišit více relativně nezávislých způsobů užitých při zpracování stresu („multidimenzionalita“). Jednotlivé subtesty spolu korelují nízce - možnost vypracovat profil zpracovávání stresu.

Způsoby zpracování stresu jsou navzájem rozlišitelné, ale nejsou zcela nebo rozhodujícím způsobem určovány jinými osobnostními charakteristikami (např. nezávislost nebo samostatnost). Tzn., že jednotlivé subtesty by neměly vysoce korelovat s jinými osobnostními znaky.

SVF jako dotazníková metoda vychází z předpokladu, že strategie zpracovávání stresu jsou pro danou osobnost natolik vědomé, že je lze verbálně vyjádřit, popsat.

Profesor Švancara, autor českého manuálu (2003), upozorňuje na možné nepřesnosti výsledků, které mohou být způsobeny nedostatečnou schopností sebereflexe respondentů nebo menší ochotou sdělovat o sobě informace.

1.4 ZKOUMANÝ SOUBOR A METODA SBĚRU DAT

Celková soubor čítal 36 probandů, které jsme rozdělili do dvou skupin. Kritériem pro dělení bylo, jak dosažení a probíhající vzdělání, tak délka praxe.

- | | |
|----------------|---|
| První skupina: | Studentky prvního až třetího ročníku Ostravské univerzity v Ostravě, Pedagogické fakulty, studijní program Specializace v pedagogice – Učitelství pro mateřské školy. |
| Druhá skupina: | Kvalifikované učitelky mateřské školy s ukončeným pedagogickým vzděláním a praxí. |

Sběr dat probíhal od začátku září 2010 do konce října 2010 v okrese Frýdek-Místek a Ostrava. Dotazníky byly administrovány individuálně v klasické formě „tužka-papír“. Respondenti nebyli za vyplnění dotazníku odměňováni, výzkum byl dobrovolný.

Odpovídali na 78 otázek vztahujících se ke specifickým strategiím zvládnání stresu. Posuzovali, do jaké míry výrok odpovídá jejich chování v situacích vyvolávajících stres.

- Stupnice:
- 0 = vůbec ne,
 - 1 = spíše ne,
 - 2 = možná,
 - 3 = pravděpodobně,

4 = velmi pravděpodobně-

Předběžně se počítalo se vzorkem zhruba 40 osob. Nakonec se podařilo rozdat celkem 60 dotazníků, 30 dotazníků do Mateřských škol a 30 na Pedagogickou fakultu Ostravské univerzity v Ostravě. Ke zpětnému vyhodnocení se vrátilo dotazníků 36. Návratnost byla tedy 60 %. K výsledné analýze bylo nakonec použito 35 dotazníků, jeden dotazník neodpovídal našim požadavkům na ukončené nebo probíhající pedagogické vzdělání. Všichni vybraní respondenti vyplnili celé dotazníky.

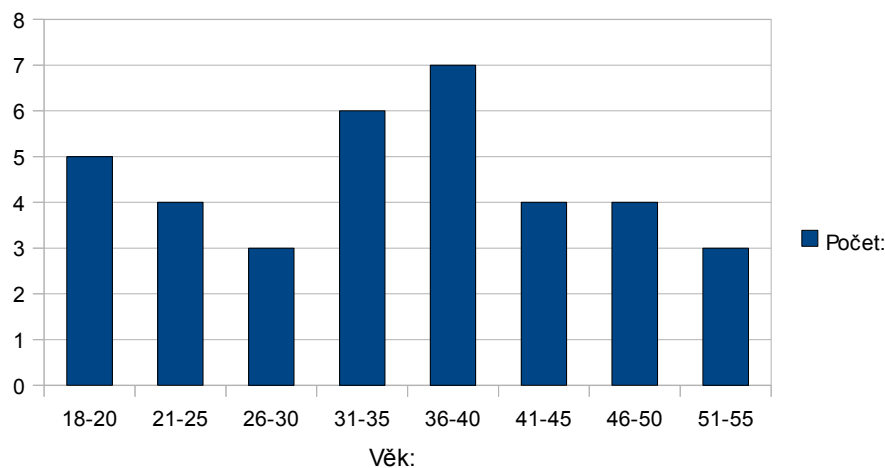
Při statistickém zpracování dat se ukázalo jako výhodné vycházet ze skupin o stejném počtu. Do souboru byl tedy dodatečně zařazen ještě jeden dotazník od studentky Ostravské univerzity. Celkový soubor tvořilo nakonec 36 respondentů – 18 studentek a 18 učitelek.

Věkové rozmezí bylo mezi 18 až 55 lety. Věkové zastoupení nebylo rovnoměrné. Podrobnější členění souboru podle věku uvádí následující tabulka a graf.

Tabulka: Rozložení výzkumného souboru podle věku

Věk:	18-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55
Počet:	5	4	3	6	7	4	4	3

Graf: Rozložení výzkumného vzorku podle věku



Jedním z našich cílů bylo zjistit, jak se liší preference jednotlivých strategií zvládání stresu s ohledem na délku praxe. Součástí Vlastního dotazníku byly tedy otázky týkající se věku, dosaženého stupně vzdělání a délky praxe. Data získaná v dotaznících jsme pak rozdělili do dvou skupin – učitelky a studentky.

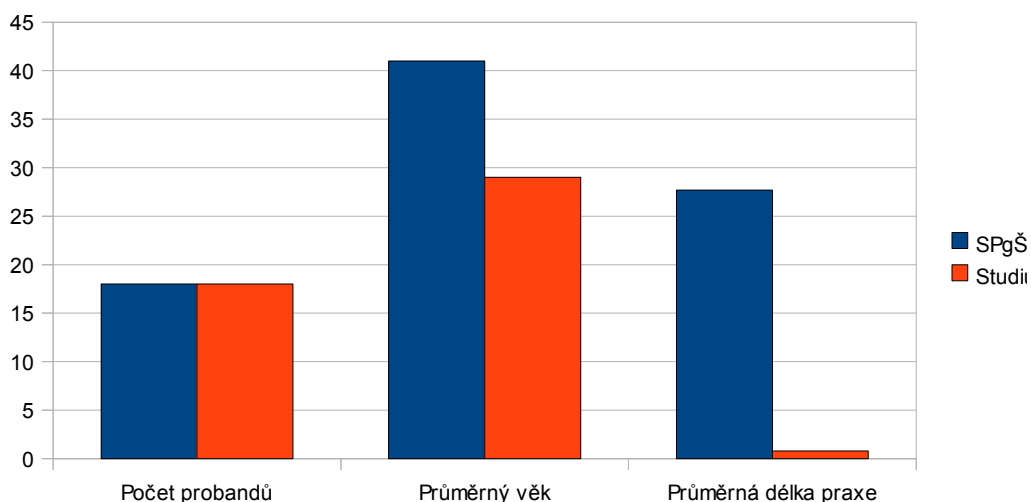
V těchto skupinách koresponduje dosažený věk s délkou praxe takto: Učitelky s ukončeným pedagogickým vzděláním dosáhly průměrného věku 40 let a měly odpracováno průměrně 27,7 let v mateřské škole. Skupina studentek dosáhla průměrného věku 29 let a průměrné délky praxe 0,8 let.

Z hlediska vzdělání byl výzkumný vzorek rovnoměrně rozložen. Ukončené pedagogické vzdělání na úrovni Střední pedagogické školy (SPgŠ), popřípadě jiný druh střední školy + doplňující pedagogické studium (SŠ+DPS) – 18 probandů. Probíhající studium na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě, obor Specializace ve vzdělávání – Učitelství pro mateřské školy, forma dálková – 18 probandů.

Tabulka a graf: Vzdělání a počet probandů, průměrný věk, průměrná délka praxe

Dosažené vzdělání:	Počet probandů	Průměrný věk	Průměrná délka praxe
SPgŠ, SŠ+DPS	18	41 let	27,7 let
Studium VŠ	18	29 let	0,8 let

Graf: Vzdělání a počet probandů, průměrný věk, průměrná délka praxe



1.5 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT

Výzkumná část (tabulky a grafy) byla zpracovávána v programu Microsoft Office Excel 97/2000/XP a také v programu Open Office.org Calc.

Data získaná od jednotlivých probandů z dotazníků SVF 78 jsme pomocí Vyhodnocovacích listů, převedli na hrubé skóry. Hrubé skóry, tedy souhrnné hodnoty, je

možné zaznamenávat do Testového profilu. Testový profil nám graficky znázorňuje rozložení jednotlivých subtestů i subtestů dílčích. Hrubé skóry se uplatňují především při zobrazení skupinových profilů. Kromě průměrů mohou obsahovat i standardní odchylky nebo standardní chybu průměrných hodnot. Pro určení standardních hodnotu užíváme tabulku norem, která je součástí baterie dotazníku SVF 78.

Základní charakteristiky souboru zkoumaných osob, uváděné v předešlé kapitole a naše „Očekávání“, jsme zpracovávali formou popisné statistiky, která poskytuje číselné hodnoty i slovní hodnocení daného souboru. Získaná data odpovídala normálnímu rozložení, proto jsme se rozhodli doplnit výzkumnou část ještě parametrickými statistickými metodami.

Pro analýzu jednotlivých zvládacích strategií u daných skupin, ověřování „Hypotézy H“, byl použit Studentův t-test. Dvouvýběrový t-test, zjišťuje významnost rozdílů dvou průměrů. V praxi se používá k porovnání, zda se výsledky měření na jedné skupině významně liší od měření na druhé skupině. T-test potvrdil závěry plynoucí z popisné statistiky, že zkoumané vzorky se od sebe významně neliší. Pro výpočet t-testu je potřeba nejdříve vypočítat Fisherův F-test. F-test určí, jak signifikantní je rozdíl mezi dvěma rozptyly. Podle výsledku se pak rozhodujeme pro t-test s rovností nebo nerovností rozptylů u zkoumaných skupin.

2 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V následujících podkapitolách popisujeme a interpretujeme výsledky, ke kterým jsme došli za použití výše zmiňovaných analýz.

2.1 ZÁKLADNÍ VÝSTUPY

Výzkumu se zúčastnilo 36 probandů ve dvou skupinách.

První skupina: učitelky – průměrný věk 41 let, průměrná délka praxe 27,7 let.

Druhá skupina: studentky – průměrný věk 29 let, průměrná délka praxe 0,8 let.

Návratnost dotazníků 60%.

2.1.1 PREFERENCE JEDNOTLIVÝCH STRATEGIÍ

Očekávání 1: V celkovém souboru budou převažovat pozitivní strategie zvládnání stresu

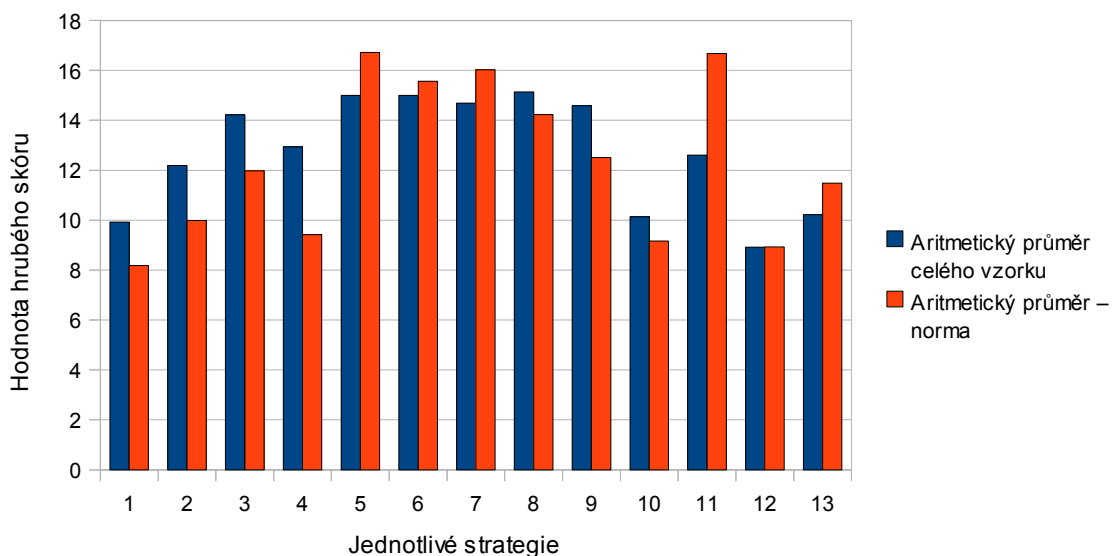
Nejprve jsme se zaměřili na zjišťování preference jednotlivých strategií u celkového souboru. Data získaná v dotazníku SVF 78 - tedy aritmetické průměry hrubých skóre jednotlivých strategií jsme srovnávali s normou.

Norma vychází ze **standardizace souboru**, kterou provedli Ising a Weyers (1999) a následně byla publikována autory testu Jankem a Erdmannovou (2001). Vzorek osob pro SVF 78 tvořilo 122 žen a 124 mužů. Celkový soubor tedy tvořilo 246 osob. Zkoumání probíhalo podle dvoufaktorového plánu s faktory pohlaví a věk. Zkoumaný vzorek zahrnoval především probandy se středoškolským vzděláním nebo maturitou.

Vzhledem k tomu, že náš vzorek tvořily výhradně ženy, Srovnávali jsme tedy náš vzorek s aritmetickými průměry a standardními odchylkami (SD) subtestů u vzorku 122 žen. Nejvyšší hodnota představuje nejčastěji využívanou a nejnižší nejméně volenou strategii zvládnání zátěžových situací.

Tabulka a graf: Aritmetické průměry hrubých skóre jednotlivých zvládacích strategií u celého souboru ve srovnání s normou

	Jednotlivé strategie	Aritmetický průměr celého vzorku	Aritmetický průměr norma	SD	Rozdíl
1	Podhodnocení	9,92	8,18	4,06	1,74
2	Odmítání viny	12,19	9,99	3,75	2,2
3	Odklon	14,22	11,97	3,72	2,25
4	Náhradní uspokojení	12,94	9,42	4,69	3,52
5	Kontrola situace	15	16,72	3,8	-1,72
6	Kontrola reakcí	15	15,56	3,99	-0,56
7	Pozitivní sebeinstrukce	14,69	16,02	4,01	-1,33
8	Potřeba sociální opory	15,14	14,23	5,22	0,91
9	Vyhýbání se	14,58	12,51	4,51	2,07
10	Únikové tendence	10,14	9,16	4,81	0,98
11	Perseverace	12,61	16,68	5,39	-4,07
12	Rezignace	8,92	8,93	4,76	-0,01
13	Sebeobviňování	10,22	11,48	4,4	-1,26



Z tabulky i grafu vyplývá, že u celého souboru je nejčastěji využívanou strategií zvládnání stresu **Potřeba sociální opory**, subtest číslo 8. Dosažená hodnota aritmetického průměru $\mu = 15,14$.

Tento subtest zachycuje tendenci jedince, navazovat ve stresu kontakt s druhými. Jde o získávání podpory, rady nebo konkrétní pomoci při řešení problému. Tendence vyhledávat sociální oporu může být pasivně-rezignačního rázu a vyjádřením bezmoci, ale může také naznačovat aktivní hledání konkrétní pomoci. V tomto subtestu se výrazněji než v ostatních projevují mezipohlavní rozdíly, přičemž ženy mají výrazně vyšší tendenci zvládat stres tímto způsobem.

Z pozitivních strategií převažují nad ostatními stejnou měrou **Kontrola situace** a **Kontrola reakcí**. Oba subtesty spadají o kategorie pozitivních zvládacích strategií. Dosažená hodnota aritmetického průměru je shodně u obou $\mu = 15$.

Kontrola situace vyjadřuje tendenci získávat kontrolu nad zátěžovými situacemi. | Tvoří ji tři komponenty – analýza aktuální situace a jejího vzniku, plánování opatření ke zlepšení situace a aktivní zásah do situace. Tato forma zvládnání stresu se všeobecně považuje za velmi konstruktivní.

Kontrola reakcí zachycuje dva aspekty reakce na zátěž – jednak nedovolit, aby došlo ke vzrušení (nebo nenechat jej na sobě znát), jednak vzniklému vzrušení čelit.

Upřednostňování těchto strategií pravděpodobně plyne mimo jiné z charakteru učitelské práce organizovat, řídit, kontrolovat a hodnotit výchovně vzdělávací proces i sebe sama.

Nejnižší hodnotu z pozitivních strategií dosahuje subtest **Podhodnocení**. Hodnota aritmetického průměru je $\mu = 9,92$.

Ten zachycuje tendenci podhodnocovat vlastní reakce ve srovnání s jinými osobami nebo je hodnotit příznivěji. Je přímým protipólem negativních strategií, což vyjadřují záporné korelace se všemi subtesty přiřazenými k negativním strategiím.

Ze subtestů negativních strategií, dosahuje nejvyšší hodnoty strategie **Perseverace**. Střední hodnota $\mu = 12,61$.

Ulpívání vyjadřuje neschopnost myšlenkově se odpoutat od zátěžové situace. Vysoké hodnoty v tomto subtestu vyjadřují, že negativní myšlenky a představy spojené s prožívaným stresem se neustále vnucují a zabírají kapacitu myšlení jedince ve velkém rozsahu a po dlouhou dobu. Tím se prodlužuje zátěžová situace a ztěžuje se obnovení stavu pohody.

Nejméně využívanou negativní strategií je **Rezignace**. Hodnota aritmetického průměru je $\mu = 8,92$.

Rezignační tendence zahrnují subjektivní nedostatek možností zvládat stres. Patří sem pocity bezmoci a beznaděje ve vztahu k zátěžové situaci a vlastním možnostem ji zvládnout. Jedinec se oddává zátěži a vzdává se dalšího snažení o zvládnutí situace.

Srovnání s normou

V porovnání s normou se ukázalo, že žádná ze strategií se výrazně neliší od standardizovaného souboru. Nejvyššího rozdílu v průměrech bylo dosaženo v subtestech **Náhradní uspokojení** (3,52 bodů nad normu) a **Perseverace** (4,02 bodů pod normu). Nicméně ani tyto hodnoty nepřesáhly směrodatné odchylky pro daný soubor. Směrodatná odchylka pro subtest Náhradní uspokojení $s = 4,69$, subtest Perseverace $s = 5,39$.

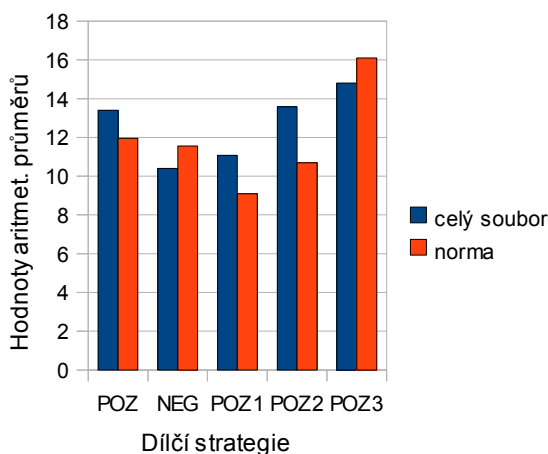
Subtest **Náhradní uspokojení** je součástí strategií Odklonu. Zahrnuje tendenci jedince k jednání zaměřeného na kladné city. Jde o sebezpečenění pomocí tzv. vnějšího odměňování – koupit si něco hezkého, sníst něco dobrého a podobně. Kladné city nejsou slučitelné se stresem.

Po rozboru celého souboru se více zaměříme na srovnání souboru v celkových pozitivních a negativních strategiích (POZ, NEG) a v dílčích pozitivních strategiích (POZ1, POZ2 a POZ3). I tyto hodnoty budeme porovnávat s normami.

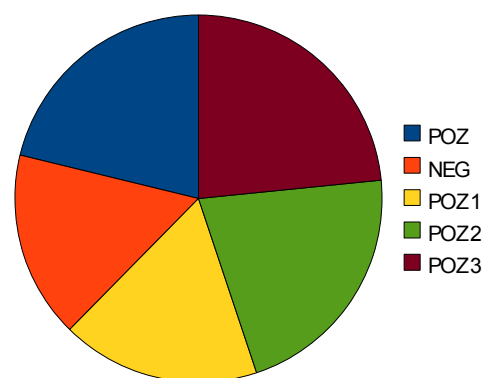
Očekáváme, že v celkovém souboru budou převažovat pozitivní strategie, nad strategiemi negativními.

Tabulka a grafy: Srovnání dílčích zvládacích strategií u celkového souboru ve srovnání s normou

	celý soubor	norma	SD	rozdíl
POZ	13,4	11,96	2,32	1,44
NEG	10,4	11,56	4,02	-1,16
POZ1	11,07	9,09	3,24	1,98
POZ2	13,58	10,69	3,63	2,89
POZ3	14,8	16,1	3,18	-1,3



Koláčový graf rozložení POZ a NEG v celém souboru



Graf dílčích strategií ve srovnání s normou

Z tabulky i grafu vyplývá, že v celkovém souboru převažují pozitivní strategie zvládnání stresu nad negativními. **Potvrzuje se tak naše očekávání.**

Z dílčích strategií dosahují nejvyšších hodnot **POZ3 – Strategie kontroly**. Tyto strategie reprezentují substesty Kontrola situace, Kontrola reakcí a Pozitivní sebeinstrukce, které zahrnují snahy o ovládnutí, kontrolu a kompetenci.

Srovnání s normou

Když jsme testový soubor srovnávali s normou, zjistili jsme, že se nijak výrazně neliší od standardního vzorku.

Největší rozdíl je patrný u **POZ2 - Strategie odklonu** (2,89 bodů nad normu), ani tato hodnota ale nepřesahuje danou směrodatnou odchylku $s = 3,63$. Strategie odklonu zahrnují tendence jednání orientovaného na odklon od stresující situace anebo příklon k alternativním situacím, stavům nebo aktivitám.

2.1.2 VLIV SOUŽITÍ VA VOLBU ZVLÁDACÍCH STRATEGIÍ

Očekávání 2: Na výběr zvládacích strategií mít vliv to, jestli respondentky žijí samostatně nebo ve společné domácnosti s manželem/partnerem.

Při vyhodnocování dotazníků jsme došli k zajímavému a do jisté míry překvapivému výsledku. Ani jedna z respondentek nežije sama. Všechny námi oslovené studentky i učitelky žijí ve společné domácnosti s manželem nebo partnerem. Proto nebylo možné potvrdit náš předpoklad, že soužití neboli opora blízkého člověka, může mít vliv na volbu zvládacích strategií. **Očekávání nebylo možné potvrdit ani vyvrátit.**

Nicméně, jak se ukázalo při analýze celkového souboru subtest Potřeba sociální opory je nejčastěji využívanou strategií pro zvládnutí stresu.

2.1.3 VLIV DÉLKY PRAXE NA VOLBU ZVLÁDACÍCH STRATEGIÍ

Očekávání 3: Délka praxe bude mít vliv na volbu zvládacích strategií. A to v tom smyslu, že učitelky s dlouholetou praxí budou častěji volit pozitivní strategie zvládnutí stresu než studentky.

Z vlastní zkušenosti víme, že zkušenější učitelky se v problémových situacích chovají vyrovnaněji než učitelky začínající. Studentky, které přicházejí do mateřských škol na praxi, bývají často překvapeny, s jakým klidem a odstupem dokáží řešit spory mezi dětmi, konfliktní situace s rodiči nebo zasahovat při úrazech.

Jsme si vědomi toho, že ne všechny učitelky, které pracují v mateřských školách řadu let, jsou schopny takového přístupu. Spousta z nich není v práci spokojená nebo trpí syndromem vyhoření. To se jistě promítá i do způsobů řešení zátěžových situací.

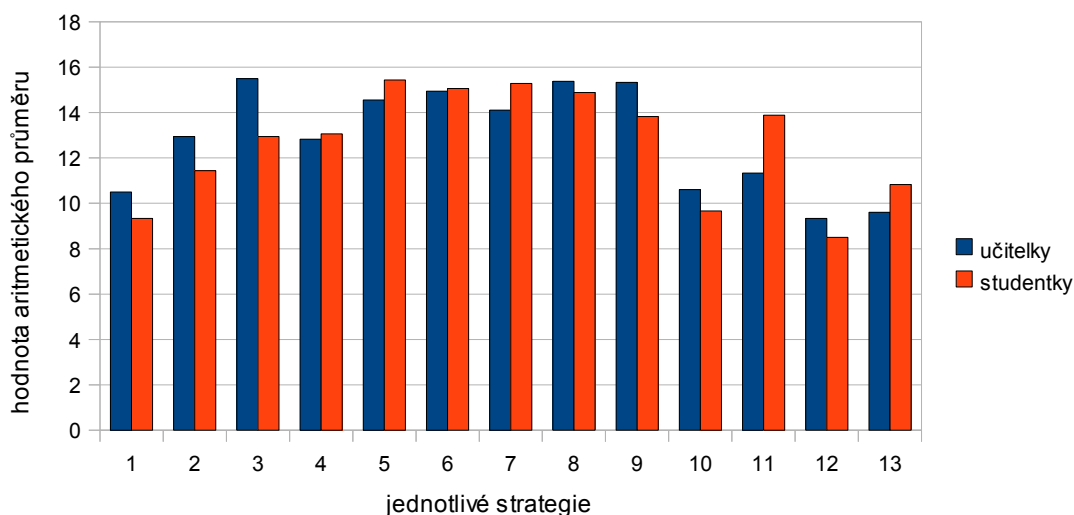
Proto nás zajímalo, jestli existuje prokazatelný rozdíl ve volbě strategií u mladých „nezkušených“ studentek a učitelek s dlouholetými zkušenostmi z praxe.

V této kapitole jsme se tedy zaměřili na ověření očekávání, zda existují rozdíly v rámci souboru v závislosti na zkušenostech, které plynou z délky praxe. Zkoumali jsme preference jednotlivých i dílčích strategií u obou skupin. Výsledky jsme opět porovnávali s normou.

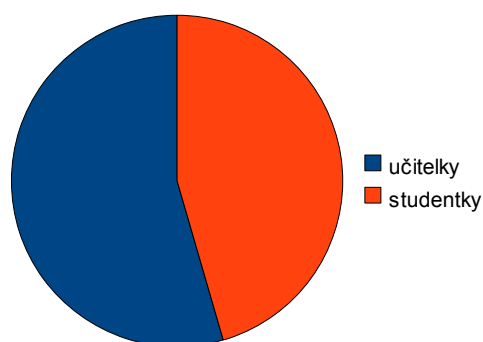
Nejprve jsme hledali rozdíly v jednotlivých subtestech.

Tabulka a grafy: Rozdíly v jednotlivých zvládacích strategiích mezi skupinou učitelek a studentek

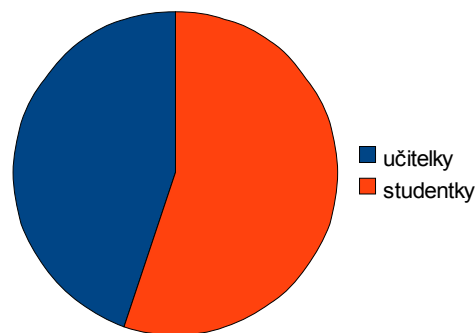
Jednotlivé strategie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
učitelky	10,5	12,94	15,5	12,83	14,56	14,94	14,11	15,38	15,33	10,61	11,33	9,33	9,61
studentky	9,33	11,44	12,94	13,06	15,44	15,06	15,28	14,89	13,83	9,67	13,89	8,5	10,83
rozdíl	1,17	1,5	2,56	-0,23	-0,88	-0,12	-1,17	0,49	1,5	0,94	-2,56	0,83	-1,22



Při porovnání obou skupin jsme zjistili, že se od sebe příliš neliší. Nejvyšších rozdílů je dosaženo ve volbě strategie **Odklon**, která patří mezi pozitivní strategie a u subtestu **Perseverace**, která je zástupcem strategií negativních. **Odklon** více upřednostňují kvalifikované učitelky. Naopak v subtestu **Perseverace**, dosáhly oproti učitelkám vyšší hodnoty studentky.



Strategie č. 3 Odklon



Strategie č. 11 Perseverace

Z tohoto pohledu by se mohlo zdát, že zkušené učitelky se více přiklání k pozitivním strategiím. Proto jsme se dále zaměřili na porovnání skupin ve volbě celkových pozitivních (POZ) a celkových negativních (NEG) strategiích.

Tabulka a graf: Rozdíly v celkových POZ, NEG i dílčích POZ1, POZ2 a POZ3 mezi skupinou učitelek a studentek

	učitelky	studentky	rozdíl
POZ	13,6	13,21	0,39
NEG	10,08	10,73	-0,65
POZ1	11,75	10,38	1,37
POZ2	14,17	13	1,17
POZ3	14,35	15,24	-0,89

V celkových pozitivních a negativních strategiích jsme při analýze nezjistili výrazný rozdíl mezi skupinami. Pokusili jsme se tedy zjistit, která skupina se více odlišuje od standardizovaného souboru.

Srovnání s normou

Tabulky: Srovnání celkových POZ, NEG i dílčích POZ1, POZ2 a POZ3 daných skupin s normou

	učitelky	norma	SD	rozdíl
POZ	13,6	11,96	2,32	1,64
NEG	10,08	11,56	4,02	-1,48
POZ1	11,75	9,09	3,24	2,66
POZ2	14,17	10,69	3,63	3,48
POZ3	14,35	16,1	3,18	-1,75

	studentky	norma	SD	rozdíl
POZ	13,21	11,96	2,32	1,25
NEG	10,73	11,56	4,02	-0,83
POZ1	10,38	9,09	3,24	1,29
POZ2	13	10,69	3,63	2,31
POZ3	15,24	16,1	3,18	-0,86

Zjistili jsme, že ani jedna ze skupin se výrazně neliší od standardizovaného vzorku. Nepatrně více od normy odklání skupina učitelek. Hodnota POZ2 – Strategií odklonu se dokonce přibližuje standardní odchylce. Ukázalo se tedy, že i zde zkušené učitelky dosahují vyšších hodnot v užívání pozitivních strategií než studentky, tento rozdíl je však zanedbatelný.

Pomocí popisné analýzy dat se ukázalo, že učitelky skutečně nepatrně více preferují volbu pozitivních strategií. Domníváme se však, že tyto odchylky nebudou statisticky významné. Pro konečné ověření jsme formulovali Hypotézu H, kterou jsme dále ověřovali parametrickými statistickými metodami.

2.1.4 K PRAVDIVOSTI HYPOTÉZY

Hypotéza H: Mezi skupinou studentů preprimární pedagogiky a učiteli mateřské školy s ukončeným pedagogickým vzděláním a několikaletou praxí existují statisticky významné rozdíly v užívání strategií zvládnání stresu.

Data potřebná k ověření hypotézy byla získána z dotazníků SVF 78. Při statistickém zpracování jsme použili běžné číselné metody charakterizující zkoumaný soubor – střední hodnota, směrodatná odchylka a rozptyl.

Předpokladem bylo, že zkušenosti plynoucí s délkou praxe, ovlivňují výběr strategií zvládnání stresu. K určení vztahu mezi danými skupinami jsme použili Fisherův F-test pro rozptyl a Studentův t-test pro dva výběry. Pomocí dvouvýběrového t-testu, jsme zjišťovali význam rozdílnosti mezi skupinou studentek preprimární pedagogiky, bez nebo s minimální praxí, a skupinou učitelek s několikaletou praxí. Vycházeli jsme ze strategií plynoucích z dotazníku SVF 78 a srovnávali nejenom celkové pozitivní strategie POZ a negativní strategie NEG, ale také dílčí strategie POZ1, POZ2 a POZ3.

Nejprve bylo potřeba F-testem ověřit, jestli je nebo není signifikantní rozdíl v rozptylech základního souboru. Podle výsledků F-testu, jsme dále použili t-test pro rovnost nebo nerovnost rozptylů. Hladina významnosti byla stanovena $\alpha = 0,005$.

Jako první jsme zjišťovali rozdíly mezi skupinami v celkových pozitivních a celkových negativních zvládacích strategiích.

Tabulka: Dvouvýběrový F-test pro rozptyl POZ učitelky, POZ studentky

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>POZ učitelky</i>	<i>POZ studentky</i>
Stř. hodnota	13,6	13,21
Rozptyl	7,45	4,18
Pozorování	18	18
Rozdíl	17	17
F	1,78	
P(F<=f) (1)	0,12	
F krit (1)	2,27	

Závěr:

$F = 1,78 < F \text{ krit.} = 2,27$. Rozdíl mezi rozptyly není statisticky významný, to znamená, že rozptyly obou souborů se rovnají. Dále budeme používat t-test pro shodnost rozptylů

Tabulka: Dvouvýběrový t-test pro rovnost rozptylů POZ učitelky, POZ studentky

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>POZ -učitelé</i>	<i>POZ-studenti</i>
Stř. hodnota	13,6	13,21
Rozptyl	7,45	4,18
Pozorování	18	18
Společný rozptyl	5,82	
Hyp. rozdíl stř. hodn	0	
Rozdíl	34	
t stat	0,47	
P(T<=t) (1)	0,32	
t krit (1)	1,69	
P(T<=t) (2)	0,64	
t krit (2)	2,03	

Závěr:

$t \text{ stat} = 0,47 < t \text{ krit} (2) = 2,03$, na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Z toho vyplývá, že není statisticky významný rozdíl mezi celkovými pozitivními strategiemi u učitelek (POZ – učitelky) a studentek (POZ – studentky). To znamená, že soubory jsou shodné.

Tabulka: Dvouvýběrový F-test NEG učitelky, NEG studentky

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>NEG učitelky</i>	<i>NEG studentky</i>
Stř. hodnota	10,08	10,73
Rozptyl	13,76	12,21
Pozorování	18	18
Rozdíl	17	17
F	1,13	
P(F<=f) (1)	0,4	
F krit (1)	2,27	

Závěr:

$F = 1,13 < F \text{ krit.} = 2,27$. Rozdíl mezi rozptyly není statisticky významný, to znamená, že rozptyly obou souborů se rovnají. Dále budeme používat t-test pro shodnost rozptylů

Tabulka: Dvouvýběrový t-test pro rovnost rozptylů NEG učitelky, NEG studentky

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>NEG učitelky</i>	<i>NEG studentky</i>
Stř. hodnota	10,08	10,73
Rozptyl	13,76	12,21
Pozorování	18	18
Společný rozptyl	12,99	
Hyp. rozdíl stř. hod	0	
Rozdíl	34	
t stat	-0,53	
P(T<=t) (1)	0,3	
t krit (1)	1,69	
P(T<=t) (2)	0,6	
t krit (2)	2,03	

Závěr:

$t \text{ stat} = -0,53 < t \text{ krit} (2) = 2,03$, na hladině významnosti 0,05. Z toho vyplývá, že není statisticky významný rozdíl mezi celkovými pozitivními strategiemi u učitelek (NEG – učitelky) a studentek (NEG – studentky). To znamená, že soubory jsou shodné.

V celkových pozitivních strategiích ani v celkových negativních strategiích se neprojevil signifikantní rozdíl mezi oběma sledovanými soubory.

Jako další jsme zjišťovali vztah mezi výběrem dílčích pozitivních strategií – Strategie přehodnocení a strategie devalvace POZ1, Strategie odklonu POZ2 a Strategie kontroly POZ3 u daných skupin.

Tabulka: Dvouvýběrový F-test POZ1 učitelky, POZ1 studentky

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>POZ1 učitelky</i>	<i>POZ1 studentky</i>
Stř. hodnota	11,75	10,39
Rozptyl	11,04	5,6
Pozorování	18	18
Rozdíl	17	17
F	1,97	
P(F<=f) (1)	0,09	
F krit (1)	2,27	

Závěr:

$F = 1,97 < F \text{ krit} = 2,27$. Rozdíl mezi rozptyly není statisticky významný, to znamená, že rozptyly obou souborů se rovnají. Dále budeme používat t-test pro shodnost rozptylů

Tabulka: Dvouvýběrový t-test pro rovnost rozptylů POZ1 učitelky, POZ1 studentky

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>POZ1 učitelé</i>	<i>POZ1 studenti</i>
Stř. hodnota	11,75	10,39
Rozptyl	11,04	5,6
Pozorování	18	18
Společný rozptyl	8,32	
Hyp. rozdíl stř. hod	0	
Rozdíl	34	
t stat	1,42	
P(T<=t) (1)	0,08	
t krit (1)	1,69	
P(T<=t) (2)	0,17	
t krit (2)	2,03	

Závěr:

$t \text{ stat} = 1,42 < t \text{ krit} (2) = 2,03$, na hladině významnosti 0,05. Z toho vyplývá, že není statisticky významný rozdíl mezi dílčími pozitivními strategiemi u učitelek (POZ1 učitelky) a studentek (POZ1 studentky). To znamená, že soubory jsou shodné.

Tabulka: Dvouvýběrový F-test POZ2 učitelky, POZ2 studentky

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>POZ2 učitelky</i>	<i>POZ2 studentky</i>
Stř. hodnota	14,17	13
Rozptyl	4,79	9,97
Pozorování	18	18
Rozdíl	17	17
F	0,48	
P(F<=f) (1)	0,07	
F krit (1)	0,44	

Závěr:

$F = 0,48 > F \text{ krit} = 0,44$. Rozdíl mezi rozptyly je statisticky významný. Soubory jsou signifikantně rozdílné. Zamítáme hypotézu, že rozptyly obou souborů rovnají. Dále budeme pracovat s dvouvýběrovým t-testem pro nerovnost rozptylů.

Tabulka: Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů POZ2 učitelky, POZ2 studentky

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	<i>POZ2 učitelky</i>	<i>POZ2 studentky</i>
Stř. hodnota	14,17	13
Rozptyl	4,79	9,97
Pozorování	18	18
Hyp. rozdíl stř. hod	0	
Rozdíl	30	
t stat	1,29	
P(T<=t) (1)	0,1	
t krit (1)	1,7	
P(T<=t) (2)	0,21	
t krit (2)	2,04	

Závěr:

$t \text{ stat} = 1,29 < t \text{ krit} (2) = 2,04$, na hladině významnosti 0,05. Z toho vyplývá, že není statisticky významný rozdíl mezi dílčími pozitivními strategiemi u učitelek (POZ2 učitelky) a studentek (POZ2 studentky). To znamená, že soubory jsou shodné.

Tabulka: Dvouvýběrový F-test POZ3 učitelky, POZ3 studentky

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>POZ3 učitelky</i>	<i>POZ3 studentky</i>
Stř. hodnota	14,35	15,24
Rozptyl	13,56	10,01
Pozorování	18	18
Rozdíl	17	17
F	1,35	
P(F<=f) (1)	0,27	
F krit (1)	2,27	

Závěr:

$F = 1,35 < F \text{ krit.} = 2,27$. Rozdíl mezi rozptyly není statisticky významný, to znamená, že rozptyly obou souborů se rovnají. Dále budeme používat t-test pro shodnost rozptylů

Tabulka: Dvouvýběrový t-test POZ3-učitelé, POZ3-studenti

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>POZ3 učitelky</i>	<i>POZ3 studentky</i>
Stř. hodnota	14,35	15,24
Rozptyl	13,56	10,01
Pozorování	18	18
Společný rozptyl	11,79	
Hyp. rozdíl stř. hod	0	
Rozdíl	34	
t stat	-0,78	
P(T<=t) (1)	0,22	
t krit (1)	1,69	
P(T<=t) (2)	0,44	
t krit (2)	2,03	

Závěr:

$t \text{ stat} = -0,78 < t \text{ krit} (2) = 2,03$, na hladině významnosti 0,05. Z toho vyplývá, že není statisticky významný rozdíl mezi dílčími pozitivními strategiemi u učitelek (POZ3 – učitelky) a studentek (POZ3 – studentky). To znamená, že soubory jsou shodné.

Z výpočtů parametrických testů tedy vyplývá, že neexistují signifikantní rozdíly mezi dílčími strategiemi (POZ1, POZ2 a POZ3) u zkoumané skupiny učitelek mateřské školy a studentek preprimární pedagogiky. Oba soubory jsou shodné.

Nepotvrdila se tedy domněnka o závislosti délky praxe a z ní plynoucích zkušeností s výběrem pozitivních strategií zvládnání stresu.

Zamítáme Hypotézu H.

Mezi skupinou studentek preprimární pedagogiky a učitelkami mateřské školy s ukončeným pedagogickým vzděláním a několikaletou praxí, neexistují statisticky významné rozdíly v užívání strategií zvládnání stresu.

2.2 DISKUSE

Jsme si vědomi, že výsledky našeho výzkumu mohou být ovlivněny různými faktory. V následující diskusi bychom se chtěli vyjádřit k základním omezením, rizikům a nedostatkům výzkumné části práce.

Za největší nedostatek považujeme velikost testovaného vzorku. Při distribuci dotazníku mezi probandy jsme se setkali s drobným problémem. V kapitole o metodách získávání dat jsme uvedli, že **návratnost dotazníků** byla „pouze“ šedesát procent. Toto procento dotazníků, které se vrátilo k administraci, mohlo být způsobeno hned několika důvody:

Studentky obdržely dotazník během výuky přímo na pedagogické fakultě. Měly možnost ponechat si dotazník delší dobu. Zpětně se ale ukázalo, že ty studentky, které nevyplnily dotazník hned na místě, už jej dodatečně nepřinesly. Učitelky byly oslovovány na pracovišti, během pracovní doby. Také měly možnost vyplnit dotazník v delším časovém úseku. Většina učitelek odkládala administraci na poslední chvíli a nestihly termín odevzdání.

Jako další omezení vnímáme závislost dat získaných v dotaznících na schopnosti sebereflexe testovaných osob a na ochotě sdělovat informace o vlastní osobě. Některým učitelkám se například zdálo, jak uváděly, že je dotazník příliš složitý a časově náročný, Jiné učitelky důvod nezmínily, jen dotazník vyplňovat nechtěly. Musíme říci, že studenty byly v tomto ohledu vstřícnější.

Je také potřeba zmínit, že učitelky a některé studentky, vyjádřily zájem o vyhodnocení vlastního dotazníku, ale i výstup celého šetření. Některé dokonce vyjádřily potěšení nad tím, že se touto problematikou někdo zabývá.

Zajistit větší počet probandů by se jistě podařilo také, pokud bychom distribuovali dotazník i elektronickou formou. Zvětšila by se tak také oblast, ve které byl dotazník nabízen, a výsledky výzkumu by se pak daly snáze zobecnit. V dnešní době patří zvládnutí základní práce na počítači mezi kompetence učitelů. Nedomníváme se proto, že by elektronická forma komunikace byla limitující pro starší pedagogy.

Tak jak jsme očekávali, mezi získanými probandy se nenašel „učitel mateřské školy“, proto jsme dále pracovali s názvoslovím i normami pro ženské pohlaví.

Ještě před začátkem skutečného terénního výzkumu, jsme si stanovili určitá očekávání. Tato očekávání jsme zpracovávali popisnou statistikou. U Očekávání č. 3 se zdálo vhodné, podpořit získané výsledky statistickými metodami parametrického charakteru. Z metodologického hlediska se zdá do budoucna vhodné, podpořit kvantitativní rámec výzkumu o kvalitativní složku. Doplnující rozhovor by mohl být cenným zdrojem informací. Například o konkrétních zvládacích strategiích, které učitelé využívají, nebo o tom, jestli se ztotožňují s výstupy jimi vyhodnocovaného dotazníku. Při volbě doplňujících otázek bychom mohli vycházet například z přehledu „obranných mechanismů“ a „copingových strategií“, jak je uvádí Mlčák (2007).

První očekávání, že v celkovém souboru **budou převažovat pozitivní strategie**, se nám **potvrdilo**. Z dílčích strategií převažovaly strategie **POZ3 – Strategie kontroly**.

Volba právě těchto strategií by mohla pramenit ze samé podstaty učitelské profese. Mezi úkoly kvalifikovaného učitele, například podle Kohoutka (1996), patří - řídit, koordinovat, organizovat a kontrolovat nejen výchovně-vzdělávací činnost, své žáky, ale také sebe. Smolíková (2004) v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání popisuje odborné činnosti, které by měl předškolní pedagog vykonávat. Mimo jiné zmiňuje – cílevědomé plánování, projektování, evaluování a posuzování účinnosti vlastní výchovně-vzdělávací práce, ale i analýzu vlastních potřeb.

Při rozboru druhého očekávání jsme však narazili na komplikaci. Při vyhodnocování jednotlivých dotazníků jsme zjistili, že očekávání, které jsme si před začátkem výzkumu stanovili, **není možné ověřit**. Předpokládali jsme, že v dotazníkové položce „soužití“ se zkoumaný vzorek rozdělí na dvě skupiny – učitelky/studentky žijící ve společné domácnosti s partnerem nebo manželem a učitelky/studentky, které žijí samostatně.

Chtěli jsme ověřit domněnku o tom, že **soužití, má vliv na volbu strategií** zvládání stresu. Ve zkoumaném vzorku se však neobjevila jediná osoba, která by žila v samostatné domácnosti. O tom proč tomu tak je, můžeme jen polemizovat. Mohlo by to být způsobeno tím, že vzorek byl tvořen výhradně ženami.

Celkově si však myslíme, že při větším počtu respondentů by se zkoumaný vzorek skutečně na dvě skupiny rozdělil a naše očekávání by bylo ověřitelné.

Naše další očekávání plynulo z předpokladu, že výběr určitých strategií závisí na faktorech, jako jsou věk, respektive délka praxe. Naším předpokladem bylo, že **zkušenost plynoucí z dlouholeté praxe ovlivňuje výběr zvládacích strategií**.

To jak člověk reaguje na zátěž, je výsledkem jeho osobních dispozic, výchovy, ale i osobních dispozic (Kučerová, 2009). Vliv věku na některé strategie zvládání stresu zjistili už autoři dotazníku SVF 78, zejména pak u strategií Náhradní uspokojení, Potřebu sociální opory, Vyhýbání se, Rezignaci a Odklon.

Podobný výzkumný problém řešila ve své diplomové práci „Zvládání zátěže u učitelů“ Oškrdová (2007). Výzkumný soubor tvořili středoškolští učitelé. Jedním z cílů práce bylo zaměřit se na vztah délky praxe a preferenci strategií zvládání. Statistickou analýzou pak bylo prokázáno, že s délkou praxe stoupá míra užívání všech pozitivních strategií.

Zkoumaný soubor jsme tedy rozdělili na dvě skupiny – učitelky s praxí a studentky. Tyto skupiny jsme dále analyzovali. Z analýzy dotazníků vyplynulo, že zkušené učitelky skutečně při zvládání zátěžových situací nepatrně více preferují pozitivní strategie. Odchylky však byly **neprůkazné**, proto jsme vzorky přezkoumali parametrickými testy. Ze studentových t-testů vyplynulo, že se naše domněnka nepotvrdila. Mezi skupinami **neexistují statisticky významné rozdíly**.

Domníváme se, že výsledek výzkumu vztahující se k vlivu délky praxe na volbu strategií zvládání není zobecnitelný. Při vyšším počtu probandů by se, podle nás, rozdíl projevil.

Jedním z cílů této práce bylo také zjištění preferencí jednotlivých strategií. U celého souboru je nejčastěji využívanou strategií zvládání stresu Potřeba **sociální opory**. Jak už bylo řečeno, náš vzorek tvoří výhradně ženy. Také autoři dotazníku Janke a Erdmannová zjistili, že ženy mají zřetelně silnější tendenci řešit stres tímto způsobem. Zároveň také uvádí, že tento subtest nezapadá do pozitivních ani negativních strategií. Vyžaduje samostatnou interpretaci, v kontextu ostatních strategií.

V našem případě se domníváme, že jde o tendenci učitelek ve stresových situacích nebo bezprostředně po nich, vyhledat blízkou osobu, které se s problémy mohou svěřit. Blízkou osobou by v pracovních záležitostech mohla být kolegyně, která má vhlad do problematiky. Myslíme si, že nejde až tak o konkrétní rady, jak zátěžovou situaci řešit, jako spíše o samotné sdílení.

O převaze pozitivních strategií zaměřených na kontrolu situace a kontrolu vlastních reakcí jsme se zmínili již výše.

Z negativních strategií bylo nejvyšších hodnot dosaženo v subtestu **Perseverace**. Ze zkušenosti můžeme usuzovat, že neustálé omílání, řešení a vracení se k citlivému tématu je učitelkám stejně tak vlastní, jako Potřeba sociální opory. Domníváme se, že v tomto výzkumném souboru, spolu tyto subtesty mohou souviset. V budoucnu by mohlo být vhodné zjistit jejich vzájemné korelace.

Nejnižší hodnoty z pozitivních strategií dosahuje subtest **Podhodnocení**. Nízká hodnota tohoto subtest znamená, že se učitelky ve srovnání s ostatními osobami podceňují. Subjektivně se cítí méně silné než ostatní při zvládnání stresových situací. Tento subtest výrazně záporně koreluje s celkovými negativními strategiemi. Tím se částečně neguje naše domněnka o tom, že budou v souboru převažovat pozitivní strategie zvládnání stresu.

Nejméně využívanou negativní strategií je **Rezignace**. Znamená to, že se učitelky necítí výrazně bezmocné ve vztahu k zátěžové situaci, ani k vlastním možnostem.

Ve srovnání s normou jsme nezjistili žádné podstatné odchylky od standardního souboru.

Jak už bylo zmíněno, u preference jednotlivých strategií zvládnání se nám zdá vhodné doplnění o kvalitativní složku výzkumu. Zjištění konkrétních obranných mechanismů a copingových strategií by mohlo být zdrojem cenných informací. Průcha (2002) uvádí, že pedagogové stále ještě málo vyhledávají medicínsko-psychologickou pomoc. Bylo by zajímavé zjistit, jestli tomu tak skutečně je a proč.

Jako poslední musíme v naší diskusi zmínit, proč cítíme potřebu o rozšíření našeho výzkumného vzorku. Není to jen proto, že se nepotvrdily některé naše domněnky. Pramení to i z čistého zájmu o tuto problematiku. Při vyhledávání podkladů pro teoretickou část práce jsme si uvědomili, jak málo publikací se věnuje konkrétně učitelům v mateřských školách. V podstatě jedinou takovou publikací, byla *Psychologie pro učitelky mateřské školy* autorů Mertina a Gillernové. Cenným zdrojem informací jsou samozřejmě také specializované časopisy, například *Informatorium 3-8*, nebo různé internetové portály – například www.rvp.cz, ale ty nahlíží na problematiku spíše z pedagogického než psychologického hlediska.

Osobnost pedagoga je často jen okrajovou kapitolou v jinak rozsáhlých knihách. V popředí zájmu většiny autorů stále stojí osobnost žáka a výchovně-vzdělávací proces jako takový. My se však ztotožňujeme s názorem Kohoutka (1996) nebo Kyriacou (2004), že osobnost učitele je důležitý nástroj ovlivňování žáků. Že je působivější než zvolené pedagogické metody, techniky a prostředky. A že žáci potřebují učitele jako celého člověka, který bude vhodným vzorem a příkladem chování. Proto cítíme potřebu se touto tematikou zabývat více. Získané výsledky by mohly být v budoucnu využity například při tvorbě vzdělávacích programů zaměřených na osobnostní rozvoj budoucích učitelů na pedagogických fakultách vysokých škol.

2.3 ZÁVĚRY

Ve studii prováděné mezi preprimárními pedagogy bylo naším hlavním cílem zjistit, jaké typické strategie zvládání stresu využívají. Jako vhodnou metodu pro jejich zjišťování, jsme využili dotazník SVF 78, autorů Wilhelma Jankea a Gisely Erdmannové.

Zkoumaný soubor tvořilo 36 probandů. 18 kvalifikovaných učitelek s ukončeným vzděláním a několikaletou praxí. 18 studentek preprimární pedagogiky na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Zajímalo nás také, jestli signifikantní rozdíly ve volbě strategií zvládání mezi těmito skupinami. Výsledky našeho šetření se teď pokusíme ve stručnosti shrnout.

Potvrzujeme Očekávání č. 1:

V celkovém souboru převažují pozitivní strategie zvládání stresu nad strategiemi negativními.

$$\mu (\text{POZ celk}) = 13,4$$

$$\mu (\text{NEG celk}) = 10,4$$

$$\mu (\text{POZ1}) = 11,07$$

$$\mu (\text{POZ2}) = 13,58$$

$$\mu (\text{POZ3}) = 14,8$$

Při srovnávání našeho výzkumného vzorku se standardizovaným souborem jsme zjistili, že se od sebe příliš neliší. Žádná z odchylek nepřekročila standardní odchylky od normy.

Očekávání č. 2 nebylo možné ověřit:

Nebylo možné zjistit, jestli závisí volba strategií zvládání na soužití. Ve výzkumném vzorku se nevyskytoval ani jeden proband, který by žil v samostatné domácnosti. Všechny dotazované učitelky i studentky žily ve společné domácnosti s partnerem nebo manželem.

Nepotvrzujeme Očekávání č. 3:

Při popisné statistice se projevilo, že učitelky s praxí využívají více pozitivní strategie než studentky. Tento rozdíl byl však velmi malý. Proto jsme se jej rozhodli ověřit parametrickými testovými metodami.

Skupiny se výrazně neliší od standardizovaného vzorku. Nepatrně více od normy odkláni skupina učitelek. Hodnota POZ2 – Strategií odklonu se dokonce přibližuje standardní odchylce. Učitelky s praxí dosahují celkově vyšších hodnot v užívání pozitivních strategií než studentky, tento rozdíl je však zanedbatelný.

Zamítáme Hypotézu H:

Výsledkem Studentova t-testu je, že mezi skupinou studentek preprimární pedagogiky a učitelkami mateřské školy s ukončeným vzděláním a několikaletou praxí, neexistují statisticky významné rozdíly ve volbě strategií zvládání stresu.

Uvědomujeme si, že výsledky našeho šetření nejsou zobecnitelné. Přesto si myslíme, že některé výsledky jsou zajímavé a zaslouží si další pozornost a případné rozšíření.

SOUHRN

Problematika stresu je v dnešní době velmi populární. Stres je podle fyziologické teorie H. Seyleho soubor reakcí, při nichž se naše tělo připravuje na boj nebo na útěk. Pokud jedinec vyhodnotí danou situaci jako zátěžovou, rozběhne se mechanismus, který by měl sloužit k přežití organismu. V současnosti se však člověk se situacemi, které ohrožují život, setkává velmi málo.

Stres nemá vždy negativní souvislosti. Jak tvrdí H. Selye, určitý stres je v životě potřeba. Je to hnací síla, motivace, která nás nutí k osobnímu růstu. Většina z nás však trpí přemírou stresu než jeho nedostatkem. O pozitivních vlivech stresu se proto v této práci

zmiňujeme jen okrajově. Naši pozornost poutá především stres, který je živený trvalým napětím, kdy jsou na člověka kladeny příliš velké požadavky. Takovýto stres se stává chronickým a způsobuje poškození organismu nebo narušení psychické rovnováhy. Následky se však na člověku neprojeví bezprostředně. Špačková (2009) například popisuje fáze stresu, které na sebe navazují a mají specifické projevy.

Příčiny neboli spouštěče stresu jsou velmi individuální. Za obecný jmenovatel můžeme přesto považovat pocit ohrožení sebeúcty nebo narušení vnitřní pohody. Stres tedy v dnešní době vzniká spíše na psychosociálním základě.

Stejně tak reakce na stresovou situaci má vysoce subjektivní charakter. Jedinec sám musí zhodnotit jakými způsoby, a jestli vůbec, je chopen stresovou situaci zvládnout. Lidé se mezi sebou liší nejen schopností zvládat stres, ale také preferencí určitých strategií proti stresu.

Předkládaná bakalářská práce se specificky zabývá problematikou strategií zvládnání učitelek mateřských škol. Učitelský stres snižuje kvalitu práce pedagoga, proto je důležité se jím zabývat.

Práce je obsahově rozdělená do dvou částí – teoretické a praktické.

V teoretické části v kapitole o osobnosti učitele, jsme rozvedli problematiku učitelství jako profese. Popsali jsme co je to učitelská profese a jaká jsou její specifika. Zmínili jsme se o tom, že neexistuje ustálená teorie učitelské profese. Zabývali jsme profesní přípravou učitelů, jejími složkami a cíli. Vyjádřili jsme rozdíl mezi pedagogickými kompetencemi, které by si měl učitel osvojit během studia a celkovou kvalifikovaností učitele, jejímž projevem je mimo jiné schopnost účinné sebereflexe. Zmínili jsme základní problémy učitelské profese z pohledu Vašutové (2004). Věnovali jsme se osobnostním charakteristikám učitele, adekvátnímu osobnostnímu profilu a základními teoriemi o typech pedagogických pracovníků. Vzhledem k tomu, že výzkumná část práce je cílená na skupinu preprimárních pedagogů, zabývali jsme se tedy také specifiky předškolní pedagogiky.

Obsahovou náplní druhé kapitoly byl pojem stres. Na začátku jsme definovali stres podle různých autorů a zmínili jsme se o jeho složkách. Pro ucelení pohledu jsme zařadili kapitolu o pracovním stresu a úlohu psychologa práce. S ohledem na zvolené téma práce jsme rozvedli problematiku učitelského stresu a jeho zvládnání. Nastínili jsme přijatelné a méně vhodné způsoby, které učitelé volí.

Poznatky z teoretické části práce se staly podkladem pro náš výzkum.

Zvolili jsme kvantitativní rámec výzkumu. Jako metodu sběru dat jsme použili dotazník SVF 78, autorů Wilhelma Jankea a Gisely Erdmannové. Jedná se o dotazník, který vychází z Lazarusovy teorie stresu. Je to vícedimenzionální sebesuzovací inventář. Zachycuje individuální tendence pro volbu specifických zvládacích strategií. Umožňuje popsat obecné strategie zvládnání určité skupiny. Nejedná se tedy o popis učitelského stresu.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 37 respondentů. Jeden dotazník nebyl do výzkumu zařazen, protože neodpovídal našemu požadavku na ukončené nebo probíhající pedagogické vzdělání. Celkem bylo tedy vyhodnoceno a statisticky zpracováno 36 dotazníků. Získané údaje jsme interpretovali na základě stanovených Očekávání a Hypotéz.

Vzorek byl nejprve posuzován jako celek a srovnáván s normou. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké typické strategie zvládnání stresu využívají preprimární pedagogové. Předpokládali jsme, že v celkovém souboru budou převažovat volba pozitivních strategií nad negativními. Po analýze a sumarizaci dat jsme zjistili, že tento předpoklad se potvrdil. U zkoumaného vzorku převažují pozitivní strategie, zejména pak POZ 3 – Strategie kontroly. Nejvyšší hodnoty aritmetického průměru bylo dosaženo v subtestu Potřeba sociální hodnoty. Tento subtest ovšem může nabývat jak pozitivních, tak negativních hodnot. V pozitivním směru může jít o aktivní vyhledávání opory, v negativním pasivně-rezignační tendence a výraz bezmoci.

Následně byl zkoumaný vzorek rozdělen na dvě skupiny – kvalifikované učitelky s ukončeným pedagogickým vzděláním a studentky preprimární pedagogiky s minimální praxí. Toto rozdělení jsme provedli na základě očekávání, že délka praxe bude mít vliv na volbu zvládacích strategií. Přestože z jiných výzkumných prací, například Oškrdová (2007), vyplývá, že s rostoucí délkou praxe stoupá míra užívání všech pozitivních strategií, naše očekávání se nepotvrdilo. Ani z výsledků popisné statistiky, ani parametrickými testovými metodami se nám nepodařilo zjistit signifikantní rozdíl mezi danými skupinami.

K zajímavému zjištění jsme však došli při řešení domněnky o vlivu soužití na preferenci jednotlivých strategií. Při vyhodnocování dotazníků jsme došli k výsledku, že ani jeden z oslovených respondentů nežije samostatně. Všechny oslovené učitelky i studentky uvedly, že žijí ve společné domácnosti s partnerem nebo manželem.

Jsme si vědomi toho, že výzkumný soubor není dostatečně velký na to, aby byly dosažené výsledky zobecnitelné na širší populaci. Doufáme však, že práce může být přínosem nebo inspirací, pro další řešení problému učitelského stresu a jeho zvládnání.

LITERATURA

- Burkovičová, R. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol*. Ostrava: OSU, 2008.
- Clegg, B. *Stress management*. Brno: CP Books, 2005.
- Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- Hall, C., Lindzey, G. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN, 1997.
- Haňková, L. *Zdravá sebeúcta roste z překonávání každodenních překážek*. Informatorium 3-8, 7, 2010, str. 8-11.
- Hartl, P.: *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2001.
- Hayes, N. *Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2003.
- Hennig, C., Keller, G. *Antistresový program pro učitele: Projevy, příčiny a způsoby překonávání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996.
- Joshi, V. *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 2007.
- Kačáni, V. a kol. *Základy učitel'skej psychológie: Vybrané problémy*. Bratislava: SPN, 2004.
- Kezba, V., Šolcová, I. *Syndrom vyhoření*. Praha: SZÚ, 2003.
- Kohoutek, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996.
- Kožená, L. *Duševní zdraví pracovní populace EU a preventivní snahy*. České pracovní lékařství, 1/2009, str. 23-24.
- Křivohlavý, J. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2001.
- Kučerová, M. *Každý z nás se musí dobře starat o svou duši*. Informatorium 3-8, 6/2009, str. 8-10.
- Kyriacou, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004.
- Melgosa, J. *Zvládní svůj stres*. Praha: Advent-Orion, 1997.
- Mertin, V., Gillernová, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003.
- Mlčák, Z. *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostrava: OSU, 2007.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001.
- Oškrdová, Z. *Zvládní zátěže u učitelů*. Diplomová práce: Brno, 2007.
- Pauknerová, D. a kol. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008.
- Prokešová, M. *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997.
- Průcha, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia*. Praha: Portál, 2000.
- Průcha, J. *Učitel – Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.

- Reiterová, E. *Statistické metody pro studenty kombinovaného studia psychologie*. Olomouc: UPOL, 2004.
- Smolíková, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.
- Smolíková, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání in KAFOMET pro MŠ*. Stareč: Infra, 2005.
- Špačková, R. *Rozvíjíme své manažerské dovednosti – Předcházíme stresu in KAFOMET pro MŠ*. Stareč: Infra, 2009.
- Švec, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI, a.s., 2005.
- Truckenbroadt, N. *Stres? Neznám! - Jak si efektivně zorganizovat práci a nepodlehnout stresu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006.
- Vališová, A., Kasíková, H., a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007.
- Vašutová, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
- <http://osha.europa.eu/cs/topics/stress, 1.2.2010>.
- <http://www.szu.cz/tema/pracovni-prostredi/psychicka-pracovni-zatez, 5.3.2010>.
- Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
- Zákon č.563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

PŘÍLOHY

- Příloha č. 1: Abstrakt v českém jazyce
- Příloha č. 2: Abstrakt v anglickém jazyce
- Příloha č. 3: Zadání bakalářské diplomové práce
- Příloha č. 4: Vzor vlastního dotazníku
- Příloha č. 5: Inventář životních událostí – T. H. Holmes a R. H. Rahe
- Příloha č. 6: Přehled legislativy vztahující se k MŠ
- Příloha č. 7: Přehled obranných mechanismů
- Příloha č. 8: Vyhodnocovací list

Vysoká škola: Univerzita Palackého v Olomouci
Katedra: psychologie

Fakulta: filozofická
Akad. rok: 2009/2010

**ABSTRAKT
BAKALÁŘSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

Jméno: Veronika Dobešová

Obor: Psychologie
Vedoucí práce: PhDr. Eleonóra Smékalová Ph.D.
Počet stran: 89

Rok imatrikulace: 2007
Oponent:

Název bakalářské diplomové práce:

Strategie zvládání stresu u učitelek mateřské školy

Abstrakt bakalářské diplomové práce:

Tato bakalářská práce je zaměřená na strategie zvládání stresu u učitelek mateřské školy. Hlavními tématy teoretické části práce jsou osobnost učitele, stres a strategie zaměřené na zvládání stresu. Výzkumná část zjišťuje subjektivní vnímání stresujících faktorů. Pro zjištění volby zvládacích strategií jsme použili Dotazník SVF 78 - Strategie zvládání stresu, autorů Jankeho a Erdmannové. Zjistili jsme, že v souboru převažují pozitivní strategie zvládání. Zkoumali jsme také souvislost délky praxe s volbou zvládacích strategií. Tento vliv se nám však nepotvrdil.

Klíčová slova:

profese učitele, osobnost učitele, stres, učitelský stres, strategie zvládání stresu

University: Palacký University in Olomouc
Department: Psychology

Faculty: Philosophical
Acad. year: 2009/2010

**ABSTRACT
OF BACHELOR'S THESIS**

Name: Veronika Dobešová

Field of study: Psychology
Supervisor: PhDr. Eleonóra Smékalová Ph.D.
Number of pages: 89

Year of Matriculation: 2007
Oponent:

Title of Bachelor's Thesis:

Stres management strategies for kindergarten teachers

Abstract of Bachelor's Thesis:

This thesis is focused on coping strategies for kindergarten teachers. The main topics of theoretical work are teachers personality, stress and strategies for coping with stress. In the research of subjective preferences, we find coping strategies. To determine the choice of coping strategies, we used a questionnaire SVF 78 - coping strategies, the authors Janke and Erdmann. We found that there is a positive coping strategy. We also investigated the correlation length of experience with the choice of coping strategies. This effect, however, we have confirmed.

Key words:

teachers profession, teachers personality, stress, teacher stress, coping strategies

Příloha č. 3: Zadání bakalářské diplomové práce Palackého v Olomouci

Univerzita Palackého v Olomouci

Studijní program: Psychologie

Filozofická Fakulta

Forma: Kombinovaná

Akademický rok: 2010/2011

Katedra: Psychologie

Zadání bakalářské diplomové práce

Jméno: Veronika Dobešová

Adresa: I. P. Pavlova, 286, 738 01, Frýdek-Místek

Osobní číslo: I07380

Téma:

STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU U UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Stres management strategies for kindergarten teachers

Vedoucí práce: PhDr. Eleonóra Smékalová, Ph.D. D.

Zásady pro vypracování:

1. Studium literatury z oblasti pedagogické, vývojové a klinické psychologie (zaměřené na problematiku osobnosti a vlastností učitele, metody jejich zkoumání, objasnění pojmu učitelství stres, strategie zvládání stresu, přehled relaxačních technik pomáhajících vyhnout se stresu).
2. Zpracování osnovy teoretické části práce, porovnat různých teoretických pojetí stresu a jeho zvládání, vybrat ten koncept, který bude použit v praktické části práce.
3. Zpracování projektu výzkumu – doporučen je kvantitativní rámec výzkumu. Stanovení výzkumných cílů, hypotéz a výběr výzkumného vzorku, metod a způsobu zpracování (doporučen je dotazník zvládacích strategií)
4. Průběžné zpracování teoretické části práce. Doplnění dle výzkumného zaměření a dalších výstupů z výzkumu, například výstupů z výzkumů dosud provedených v dané oblasti
5. Realizace výzkumu dle zpracovaného projektu (administrace, analýza a vyhodnocení získaných údajů), písemné zpracování praktické části práce.
6. Diskuse, přínosy práce.

SEZNAM DOPORUCENE LITERATURY:

- CÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
MERTIN, V., GILLERNOV., I. (eds.) Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
NIVEN, D. Tajemství pohody a zdraví. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674137.
HENNING, C. KELLER, G. Antistresový program pro učitele. Praha: Portál, 1996.
VAŠUTOV., J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004.

DOPLŇKOVÝ DOTAZNÍK

k Dotazníku SVF 78 Strategie zvládnání stresu

(W. Janke, G. Erdmannová)

Tento dotazník je anonymní. Je určen učitelkám mateřských škol a studentkám preprimární pedagogiky na vysoké škole. Získaná data budou zpracována a použita v Bakalářské diplomové práci „Strategie zvládnání stresu učitelek mateřských škol“. V této práci se zaměříme na zjištění preference určitých strategií zvládnání. Naším cílem je zjistit, jestli má vliv délka praxe na volbu těchto strategií.

Dotazník obsahuje řadu výroků – způsobů, jak člověk může reagovat v situacích, kdy je něčím nebo někým poškozen, vnitřně rozrušen nebo vyveden z míry.

Přečtěte si, prosím, každý z výroků a uveďte, nakolik odpovídá **Vašemu** způsobu reagování. Svou odpověď označte kroužkem zvoleného čísla na škále 0-4. Nevynechávejte, prosím, žádný z uvedených výroků a při váhání se přikloňte vždy k vyjádření, které **Vás** nejlépe vystihuje.

Pokud omylem označíte jinou odpověď a chcete ji opravit, označte křížkem špatně zvolenou odpověď a znova zakroužkujte správnou.

Na začátku, prosím, doplňte údaje o Vás a začněte vyplňovat dotazník.

Děkuji. Veronika Dobešová

VĚK: DÉLKA PRAXE (roky):

ZÍSKANÉ VZDĚLÁNÍ:

1, SPgŠ 2, SŠ + DPS 3, VOŠ 4, VŠ 5, jiné

STUDIUM PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY NA VŠ

1, ano – ročník 2, ne

RODINNÝ STAV:

1, svobodná 2, vdaná 3, rozvedená 4, vdova

SOUŽITÍ:

1, s rodiči 2, s manželem 3, samostatně 4, s partnerem 5, se spolubydlící/m

POČET DĚTÍ:

Příloha č. 5: Inventář životních událostí – T. H. Holmes a R. H. Rahe (Mlčák, 2007, str. 29)

Životní událost	Body	Životní událost	Body
Úmrtí partnera	100	Konflikty s tchánou, zetěm, snachou	29
Rozvod	73	Mimořádný osobní čin nebo výkon	29
Rozvrat manželství (dočasný rozchod)	65	Změna práce manželky	26
Uvěznění	63	Vstup do školy či její ukončení	26
Úmrtí blízkého člena rodiny	63	Změna životních podmínek	25
Úraz nebo vážné onemocnění	53	Změna vlastních zvyklostí	24
Sňatek	50	Problémy a konflikty se šéfem	23
Ztráta zaměstnání	47	Změna pracovní doby nebo podmínek	20
Usmíření a přebudování manželství	45	Změna bydliště	20
Odchod do důchodu	45	Změna školy	20
Změna zdravotního stavu člena rodiny	44	Změna rekreačních aktivit	19
Těhotenství	40	Změna církve	19
Sexuální obtíže	39	Změna sociálních aktivit	18
Přírůstek nového člena rodiny	39	Půjčka menší než 50 000 Kč	17
Změna zaměstnání	39	Změna spánkových zvyklostí	16
Změna finančního stavu	38	Změna v širší rodině (úmrtí, sňatky)	15
Úmrtí blízkého přítele	37	Změny stravovacích zvyklostí	15
Přeřazení na jinou práci	36	Dovolená	13
Závažné neshody s partnerem	35	Vánoce	12
Půjčka vyšší než 50 000 Kč	31	Přestupek (např. dopravní) a pokuta	11
Termín splatnosti půjčky	30		
Změna odpovědnosti v práci	29		
Syn nebo dcera opouští domov	29		

Příloha č. 6: Přehled legislativy vztahující se k MŠ

Zákon č. **561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, mj.:

- § 8 - zřizování
- § 124 a násl. - Školská právnická osoba
- § 142 a násl. - Rejstřík škol a školských zařízení

Vyhláška č. **14/2005 Sb.**, o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb.

Zákon č. **563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. **410/2004 Sb.**, o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých

Vyhláška č. **137/2004 Sb.**, o hygienických požadavcích na stravovací služby a o zásadách osobní a provozní hygieny při činnostech epidemiologicky závažných, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. **137/1998 Sb.**, o obecných technických požadavcích na výstavbu, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. **306/1999 Sb.**, o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů

Příloha č. 7: Přehled obranných mechanismů (Mlčák, 2007, str. 34)

OBRANNÝ MECHANISMUS	PSYCHOLOGICKÝ PROCES
Kompenzace	Určitý osobní nedostatek je nahrazen jinou žádoucí aktivitou.
Konverze	Napětí či konflikt se přeměňuje v psychosomatický příznak.
Přemístění	Převedení negativních emocí na objekty bez vztahu k vlastní příčině.
Útěk do fantazie	Denní sny vedou k úniku ze skutečnosti a přináší náhradní uspokojení.
Identifikace	Podíl na úspěchu druhého tím, že se s ním člověk ztotožňuje.
Vzdor	Aktivní nebo pasivní nevědomý odpor.
Projekce	Vlastní nežádoucí vlastnosti jsou připisovány jiným.
Regrese	Upadání do vývojově dřívějších, méně zralých způsobů chování.
Reaktivní výtvor	Potlačení nepřijatelných sklonů a změna v opak.
Racionalizace	Přisouzení společensky přijatelnějších vysvětlení negativním sklonům.
Potlačení	Pocity a pohnutky jsou vyloučeny z vědomí.
Fixace	Udržování reakce, která je opakovaně neúčinná.
Rezignace	Psychický kontakt s okolním světem je přerušen.
Útěk	Stažení se z oblasti, která přináší prožitky ponížení a frustrace.
Agrese	Msta za utrpěnou porážku na jiných objektech.
Popření	Nevšímavost vůči určitým podnětům, které snižují vlastní hodnotu.
Superkonformita	Vyhýbání se výtkám plnění všech povinností ve zvýšené míře.
Sebeobviňování	Útok do vlastního nitra má odstranit možnost, aby to udělal někdo jiný.

Příloha č. 8: VYHODNOCOVACÍ LIST SVF 78

1 Podhodnocení		2 Odmitání viny		3 Odklon		4 Náhradní uspokojení		5 Kontrola situace		6 Kontrola reakcí		7 Pozitivní se- beinstrukce		8 Potřeba so- ciální opo- ry		9 Vyhýbání se		10 Únikové tendence		11 Perseverace		12 Rezignace		13 Sebe-obvi- ňování	
12		5		1		16		8		2		10		3		11		9		6		4		7	
30		21		14		25		13		20		26		15		22		18		17		23		19	
36		35		32		40		29		34		38		27		33		28		31		39		24	
52		44		50		53		43		48		45		42		46		41		47		49		37	
63		56		66		65		61		58		55		57		64		59		60		54		51	
73		70		74		72		76		71		62		68		77		78		69		75		67	
Celkem:		Celkem:		Celkem:		Celkem:		Celkem:		Celkem:		Celkem:		Celkem:		Celkem:		Celkem:		Celkem:		Celkem:		Celkem:	