Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY UČITELŮ A STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ U UČITELŮ ČR

Personality traits and strategies for coping with difficult situations by teachers in the Czech republic

Magisterská diplomová práce

Autor: Mgr. Bc. Marcela Šupíková

Vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph. D.

Olomouc

2015

Poděkování

Děkuji PhDr. Soně Lemrové, Ph. D. za odborné vedení magisterské práce a laskavý přístup.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: Osobnostní charakteristiky a strategie zvládání zátěžových situací u učitelů ČR, vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne: 15. 3. 2015 Podpis:

Obsah

Úvod ... 5
1. Osobnost ... 7
2. Učitel ... 9
2.1. Osobnost učitele ... 10
2.1.1. Vývoj v profesní kariéře učitelů ... 10
2.1.2. Typologie učitelovy osobnosti ... 13
3. Učitelská profese ... 17
3.1. Proměna učitelské profese ... 18
4. Stres a strategie zvládání zátěžových situací ... 20
4.1. Stres ... 20
4.2. Copingové strategie ... 23
4.2.1. Teoretické přístupy ke copingu ... 24
4.2.2. Výběr copingových strategií ... 28
5. Stres při výkonu povolání učitele ... 30
5.1 Zátěžové situace v učitelské profesi ... 31
6. Vybrané výzkumy z oblasti osobnosti a zvládání zátěžových situací v učitelské profesi ... 33
7. Výzkumný problém, cíle práce, hypotézy ... 37
8. Popis zvoleného metodologického rámce a metod ... 39
8.1. Zvolený typ výzkumu, organizace a průběh šetření ... 39
8.2. Aplikovaná metodika ... 39
8.2.1. Dotazník NEO FFI ... 40
8.2.2. Dotazník SVF 78 ... 41
8.3. Metody zpracování a analýzy dat ... 45
8.4. Etické otázky ... 45
9. Soubor ... 47
10. Výsledky ... 48
10.1. Platnost hypotéz ... 55
11. Diskuze ... 57
12. Závěr ... 62
Souhrn ... 64
Seznam použitých zdrojů a literatury ... 67
Seznam příloh ... 72

Úvod

České školství se v posledních letech výrazně proměňuje. Na počátku 21. století je vzdělávání přiznávána vysoká hodnota. Nároky na učitele se zvyšují. S prudkým nástupem informačních technologií se společnost transformuje do společnosti vědění. Vzdělání a vzdělávání se stává nezbytným kapitálem k dosažení úspěchu. Do popředí se posouvají nové úkoly v souvislosti s uspořádáním velkého množství nových informací a jejich zpracováním. Další nároky jsou kladeny na učitele v souvislosti s prosazováním integrativního a inkluzivního vzdělávání. Tyto změny jsou spojeny s diagnostickou činností a motivací žáků k samostatné a tvořivé práci a k prohlubování jejich kompetencí pro život. Probíhající změna vyučovací praxe, vedoucí k lepšímu zohlednění individuálních potřeb žáků a potřeb společnosti, vyžaduje od učitele velké úsilí a odhodlání a ochotu pracovat více, často však bez ocenění těchto snah. Inovovat praxi není vždy jednoduchou záležitostí. Nese to s sebou řadu rizik a dilemat a vyžaduje velkou odvahu a především odolnost vůči nezdarům. Škole se navíc jako výchovné instituci mnohdy větší či menší měrou dokonce ukládá suplování funkce dalších společenských institucí (např. rodiny). Tyto nároky se odrážejí ve zvýšeném množství problémů, které učitelská profese přináší. Jedním z průvodních problému je stres a jeho zvýšená hladina u učitelů. Některé stresory vyplývající z profese učitele lze ovlivnit, některé zůstávají stále, jsou do velké míry dané výkonem učitelského povolání. Proti působení školních stresorů na učitele působí jednak individuální snahy učitelů o jejich zvládání, jednak organizační opatření, jako je např. rozšiřování působnosti školních psychologů, zavádění preventivních programů zaměřených na různé negativní jevy a zlepšení vztahů ve škole. K individuální snaze zvládání zátěže vyplývající z učitelské profese přispívá realistické sebepoznání. Při sebepoznávání zaměřeném na získání informací využitelných pro zvládání zátěžových se lze zaměřit na různá hlediska. Cílem této diplomové práce je přispět k poznání osobnostních charakteristik učitelů a jejich strategií zvládání zátěžových situací a dále budeme zjišťovat souvislosti mezi těmito charakteristikami a strategiemi.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část se zabývá teoriemi osobnosti a osobností učitele. V pohledu na učitelskou profesi se zaměřuje zejména na zátěžové situace vyplývající z tohoto povolání. Dále jsou v této části práci popsány teorie stresu a strategie zvládání zátěžových situací.

Výzkumná část magisterské diplomové práce si klade za cíl zjistit a popsat osobnostní charakteristiky učitelů a jejich strategie zvládání zátěže pomocí osobnostního dotazníku NEO FFI a dotazníku SVF 78. Identifikace těchto strategií a jejich souvislostí s osobnostními charakteristikami by se mohla stát nástrojem k lepšímu poznání učitelů a rozvoji učitelské profese.

1. Osobnost

Pojem osobnost patří k nejobecnějším a také nejsložitějším psychologickým pojmům. Psychologie vymezuje pojem osobnost různě. Lidé se od sebe liší v mnoha oblastech života, proto je vlastně každý člověk určitou individualitou, osobností (Balcar, 1991). Psychologové se ve svých pokusech definovat osobnost shodují, že se jedná o poměrně komplementární a konzistentní systém jedinečných vlastností, obsahů a projevů člověka.

Osobnost je utvářena mnoha vnitřními a vnějšími činiteli. Vývoj osobnosti je výsledkem interakce genetické výbavy jedince a vlivu prostředí, vnějších podmínek života. Osobnost je dále utvářena v procesu zrání a učení. Vnější podmínky, především sociální prostředí, jsou zodpovědné za rozvoj nebo útlum jednotlivých složek struktury osobnosti. Struktura osobnosti je tvořena především vlastnostmi a schopnostmi, motivy, postoji, ale také osobnostními rysy. Mezi těmito složkami struktury jsou vztahy, které na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Dalším důležitým prvkem osobnosti je její dynamika, kterou chápeme jako vznik a průběh duševních dějů a stavů (Nakonečný, 1998).

Různorodost psychologických určení pojmu osobnost, můžeme ilustrovat mnoha definicemi, které vycházejí z odlišných psychologických směrů. Příkladem může být psychoanalytický směr, který chápe osobnost jako interakci tří základních subsystémů: idu, ega a superega (Čáp, Mareš 2007).

V diplomové práci se podrobněji zaměříme se na teorii osobnostních rysů, která s touto prací úzce souvisí. Psychologie rysů postuluje, že v osobnosti existují poměrně trvalé dispozice nebo rysy. Osobností rysy iniciují a regulují psychické procesy a behaviorální projevy člověka.

Podle **Allporta** (in Cakirpaloglu, 2012, str. 17) je „*osobnost dynamická organizace těch psychofyzických systémů v jedinci, které determinují jeho jedinečné přizpůsobování v jeho okolí*“. Lze ji analyzovat pomocí osobních rysů. Jedná se o dispozice, které jsou mnohem obecnější než návyky či postoje a kterými lze výhodně porovnávat jednotlivce či populaci.
Cattel (in Cakirpaloglu; 2012) pomocí faktorové analýzy vymezil dvanáct nezávislých faktorů. Tyto faktory představují základní psychickou strukturu každé osobnosti. Cattell konstatoval,

- že faktory představují pramenné dispozice, nebo rysy,

- osobnostní skladbu lze odhalit pomocí faktorové analýzy, faktorové pojetí osobnosti spočívá v rozboru tří druhů ukazatelů: údaje ze života, výsledky sebehodnocení a výsledky objektivních testů.

Podle **Eysencka** (in Cakirpaloglu; 2012) osobnost představuje souhrn skutečných a potencionálních vzorů chování organismu, které determinují dědičnost a prostředí, osobnost vyvěrá a vyvíjí se skrze funkční součinnost čtyř hlavních odvětví kognitivní (inteligence), konativní (charakter), afektivní (temperament) a tělesná oblast (konstituce). Osobnost se skládá z hierarchicky uspořádaných dispozic. Nejvýše se nacházejí nejobecnější dispozice tzv. typy. Zde Eysenck vymezil obecné dimenze neurotismus - labilita, extraverze - introverze a psychotismus. Tyto dimenze tvoří jádro osobnostního dotazníku EPQ (Eysenck Personality Questionnaire). Bipolárnost a intenzita dimenzí umožňuje vytvářet různé kombinace vlastností. Podle Eysencka každá osobní dimenze má vlastní původ. Zda je člověk introvert či extravert závisí na typu centrální nervové soustavy. Autonomní nervová soustava určuje emoční stabilitu, či nestabilitu (neurotismus). Nižší rovinu tvoří jednotlivé rysy, které odpovídají Cattellovým pramenným rysům.

V naší práci jsme použily k výzkumu osobnosti učitelů dotazník NEO FFI, který vychází z teorie pětifaktorového modelu osobnosti. Ta popisuje osobnost jedince v pěti dimenzích. Autorství je připisováno dvojici P. P. Costa a R. R. McCrae, kteří pomocí faktorové analýzy vymezili pět nejobecnějších osobnostních dimenzí: neurotismus, extraverze, svědomitost, vstřícnost a otevřenost. Každá dimenze se projevuje pomocí specifických projevů, kterým říkáme fasety. V současné době dotazník NEO FFI patří mezi přední diagnostické inventáře osobnosti (Cakirpaloglu, 2012). Další podrobnosti týkající se dotazníku NEO se dozvíme v kapitole 8. 2. 2.

2. Učitel

Pojem učitel není z pohledu odborné veřejnosti úplně jednoznačný, různí autoři ho definují mnoha způsoby. Tyto definice se shodují na tom, že učitelé jsou podstatnou součástí vzdělávacího procesu a podílejí se na výchově a vzdělávání. Rozcházejí se v názoru, jaké konkrétní činnosti by měl učitel vykonávat, co se od něj očekává, za co by měl nést odpovědnost.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2002, str. 261) uvádí definici pojmu: „*Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele vychází z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektově - objektové role v interakci se žáky. Učitel vytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, třídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou.*“

Učitelé jsou pilířem vzdělávací soustavy. Podílejí se spolu s rodinou na výchově a vzdělávání žáků, nejčastěji ve školním prostředí, předávají znalosti a dovednosti (Kohout, 2007).

Učitelé jsou významnými činiteli v životě dětí. Mohou působit příznivě i nepříznivě svým chováním, komunikací, interakcí a svojí osobností. Očekává se, že učitel bude svoje žáky vzdělávat a vychovávat (Čáp, Mareš, 2007).

Dále lze specifikovat socioprofesní strukturu skupiny učitelů. Tato skupina není jednolitá, diferencuje se jak kvalitativně (např. charakterem a obsahem pracovní činnosti, věkem, pohlavím), tak také kvantitativně (počtem učitelů v jednotlivých typech škol). V této socioprofesní skupině existuje disproporce mezi počtem mužů a žen, tj. ženy tvoří výraznou většinu. Tento stav nazýváme „feminizací“ učitelské profese (Průcha, 2002). Nejvíce je převaha žen výrazná na základních školách, méně na středních školách, na vysokých školách se tento nevyskytuje.

2.1. Osobnost učitele

Jednou z proměnných, které ovlivňují kvalitu výchovně vzdělávacího procesu, je osobnost učitele. Tato proměnná se ve vzdělávacím procesu uplatňuje spolu s dalšími vlivy vnějšího prostředí a vlivy týkající se žáků samotných. Z tohoto pohledu je obtížné ve vzdělávání identifikovat, jaké kvality charakterizují schopného učitele. Osobnost učitele se odráží ve všech činnostech, které provádí. Celá jeho osobnost pak ovlivňuje podmínky, ve kterých působí, a také výsledky, kterých dosahuje. Potřebné vlastnosti se dají do určité míry naučit, z čehož vyplývá, že se jednotlivé vlastnosti časem mění (Pařízek, 1988).

V málokteré jiné profesi hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jak je tomu v případě učitelů. Podoba ideální osobnosti učitele se mění s každou historickou etapou, která vždy přináší nové požadavky na jeho vlastnosti, chování, vzhled a dovednosti (Průcha, 2005).
Již pedagogičtí klasici vyzdvihovali u učitele jisté znaky osobnosti. J. A. Komenský vyzdvihoval zbožnost, mravnost a didaktické schopnosti. Pestalozzi propagoval pedagogickou lásku a Herbart zdůrazňoval vědecké vzdělání učitele (Ďurič, Štefanovič, 1977). Pojetí současného učitele vychází z humanistické filozofie. Podstatou této filozofie je požadavek být sám sebou, učit se být člověkem a být za svůj rozvoj spoluzodpovědný. Tyto postuláty jsou v souladu s vzdělávacími cíli současnosti. Hybnou silou vzdělávání je osobnost učitele a metody edukace, které učitel používá (Dytrtová, Krhutová, 2009). Jednou z prvních příruček, které u nás specifikovaly charakteristiky osobnosti učitele, je „Rádce pro školní čekance, pomocníky a učitele v císařských královských zemích“, jehož autorem byl J. Engelbert (1814).

2.1.1. Vývoj v profesní kariéře učitelů

Podle Nelešovské (2005) je rozvoj učitelovi osobnosti komplikovaný a dlouhodobý proces. Socioprofesní příprava učitele by se měla skládat ze tří základních částí. Jde o část teoretickou (vědomostní), praktickou (dovednosti) a část osobnostní (hodnotová). Vzájemné propojení všech tří součástí může pomoci vytvořit plnohodnotného a profesně dokonale připraveného učitele. V profesní kariéře učitelů lze vysledovat několik vývojových mezníků a můžeme ji rozdělit do několika etap, které v sobě zahrnují i volbu profese a přípravu na povolání.

Volba učitelské profese

Je všeobecně známo, že kvalita učitelů a kvalita edukačních procesů ve školách je podmiňována tím, jací lidé se ucházejí o studium učitelských oborů.

V české republice je zájem studentů o studium učitelství na pedagogických fakultách vysoký, úspěšnost přijetí na českých pedagogických fakultách činila v r. 2009 30 - 61 % z počtu studentů, kteří se zúčastnili přijímacího řízení. Motivaci a představy těchto studentů zkoumal R. Havlík (1995; in Průcha, 2002). Výsledky tohoto výzkumu ukazují na to, že vysoký zájem o učitelské povolání je klamný, tj. studenti si přihlášku na pedagogickou fakultu podávají jen jako pojistku pro případ, že nebudou přijati na jinou fakultu. 59% studentů se ke studiu na pedagogické fakultě rozhodovalo „na poslední chvíli", jejich motivace nebyla promyšlená a dlouhodobá.

Profesní start: začínající učitel

V mnoha povoláních je začínající pracovník postupně zaučován do výkonu své profese**,** pracovní odpovědnost přebírá postupně a může se spoléhat na kooperaci s jinými zkušenými odborníky. V profesi učitele tomu tak v České republice není. V českém prostředí začínající učitel od prvního dne nástupu na školu, přebírá všechny povinnosti „normálního" učitele, plnou odpovědnost za vykonávanou práci, nemá ve svých hodinách nikoho, kdo by mu radil a pomáhal. Naproti tomu aspekt objevování lze vidět jako pozitivní fenomén, vyznačující se např. zvyšujícím se entuziasmem učitele pro výkon profese, pocitem hrdosti nad tím, že je mu svěřena třída, vědomím náležitosti k profesní skupině (Průcha, 2002).

V některých zemích je zavedena instituce uvádějícího učitele. Je to zkušený učitel, jenž se ve škole stará o začínajícího učitele, především po metodologické stránce.

Toto období lze podle Hubermana (1989; in Průcha 2002) charakterizovat jako období dvou tendencí - přežití a objevování. Přežití se týká toho, že začínající učitel je vystaven tzv. šoku z reality. Kalous a Horák (1996; in Průcha 2002) vymezují začínajícího učitele jako učitele s převážně jednoroční až tříletou praxí na škole. Long (in Lazarová a kol., 2009) uvádí, že v úvodu kariéry ovlivňuje učitele také jeho rodinné prostředí; jeho vývoj jakožto mladého dospělého; dále osobnostní předpoklady, ale i podpora ze strany školy (tzn. jaké škola či stát připravují začínajícím učitelům podmínky).

Profesní adaptace (první roky v povolání)

Dle Hubermana (1989; in Průcha, 2002) je obdobím stabilizace učitele časový úsek 3 - 5 let služby. V tomto období učitel nabývá zkušenosti s výukou, socializuje se v pracovním kolektivu a dochází k jeho sebepoznávání.

Toto stadium lze také nazvat podle Štikara (2003) stadiem socializačním. V této fázi se specifická pracovní činnost ustálí. Výkon pracovníka začne vzrůstat, s profesí začínají být spojovány určité cíle a ambice. Během socializace v organizaci se vytvářejí sociální vazby ke spolupracovníkům a k nadřízeným, vyvíjí se určitý vztah k organizaci. Zaměstnanec poznává organizační kulturu tj. cíle, normy a hodnoty organizace, preferované způsoby řešení problémů apod. Učí se a přijímá řadu forem zaměstnaneckého chování, kterými může například demonstrovat svou loajalitu. Socializační stadium je bohaté na adaptaci.

V této fázi se zpevňují učitelovy návyky, konsoliduje se způsob vedení třídy a celkově si vytváří svůj vlastní styl výuky, někdy označovaný jako učitelovo pojetí výuky. Nezvládnutí tohoto procesu stabilizace a neúspěch při získávání schopností a dovedností, potřebných pro výkon učitelského povolání, může občas vést ke zklamání a opuštění profese Long (in Lazarová a kol., 2011).

Zkušený učitel

Zakotvení v roli učitele a jeho upevněné sebevědomí umožňuje učiteli v této fázi experimentovat, modifikovat výuku, zkoušet nové postupy, využívat odlišné pracovní materiály, či měnit svůj učební styl. Učitelé v této fázi hledají nové myšlenky, kladou si vyšší cíle, snaží se docílit významnějšího ocenění své práce. Nedostatečná odezva a nenaplnění ambicí často ústí do fáze, pro kterou je typické přehodnocení dosavadních snah a rezignace na aktivní a inovativní přístup k vyučování a na snahu po zdokonalování se. Steffy (in Lazarová et al., 2011) charakterizuje toto období vzrůstem sebevědomí učitele a jeho schopností respektovat žáky, kteří poté respektují i jej. Žáci takového učitele vnímají jako vstřícného, chápajícího, schopného akceptovat jejich potřeby.

Profesní vyhasínání, resp. profesní konzervatismus

Po řadu let trvajícím výkonu profese lze u starších učitelů očekávat pokles zájmu o práci a její rutinní vykonávání bez nadšení, zdrženlivost v jednání se žáky, s rodiči i vzhledem k inovacím a možnostem dalšího vzdělávání. Podobné předpoklady však nemají dostatečnou oporu ve výzkumu v zahraničí ani u nás (Průcha, 2002).

Long (1999, in Lazarová et al., 2011) uvádí, že pátá fáze může být popsána vyrovnaností a zklidněním učitele, který již opustil dřívější ambice a vyrovnal se s realitou. Také vztahy se v této fázi začínají pozvolna měnit. Učitel si začíná zachovávat větší odstup od žáků a kolegů. Učitelé s větší motivací jsou stále ještě otevřeny novým zkušenostem, i když převažující bývá uzavírání se a bránění se všemu novému, co nabourává jejich zažitou rutinu.

Významem mentoringu v souvislosti se starší generací učitelů se zabývá B. Lazarová (2011). Mentoring je nejen uvádění začínajících či nových učitelů, ale také se s ním můžeme setkat při zavádění změn, při přijímání nové funkce. Vždy se jedná o poskytování podpory zkušenějším pracovníkem méně zkušenému kolegovi. Výzkumy dokladují osobní zisky z mentoringu u starších učitelů ve smyslu tzv. zpětné socializace a revitalizace. U starších učitelů je tímto podporován pocit užitečnosti a kompetentnosti, zvyšuje se sebedůvěra a rozvíjí vztahy k mladším kolegům.

2.1.2. Typologie učitelovy osobnosti

Jedním z pokusů o akcentaci některých žádoucích vlastností a rysů učitele jsou tzv. typologie. Znalost typologie učitele umožňuje respektovat jeho možnosti i schopnosti a nehodnotit výkon všech učitelů podle jedné šablony. Mezi nejznámější typologie učitelské role patří Döringova typologie, Casselmannova a Learyho typologie (Prunner et al., 2003).

Döringova typologie

Jednu z nejčastěji uváděných typologií pedagogů vytvořil W. O. Döring. Popsal 6 typů osobnosti pedagoga:

- **Náboženský typ** - snaží se žáka vychovávat podle vlastních představ, podle svého přesvědčení. Charakterizuje tendence a pocit vnitřní nevyhnutelnosti každý svůj čin a každou svou pohnutku posuzovat z hlediska smyslu života. Charakterově je spolehlivý, uzavřený, s tvrdými morálními zásadami. Žákům se jeví jako nudný, bez smyslu pro humor, pedant, puntičkář. Döring rozděluje náboženský typ na dva podtypy: více citový (pietistický) a více intelektuální (ortodoxní).

- **Estetický typ** - převládá zde iracionální (emoční) složka osobnosti, dbá na rozvoj fantazie a estetického cítění žáků, ve vyučovacím procesu preferuje tvořivý přístup dětí, jeho výklad je emocionálně zabarvený. Má schopnost vciťovat se do osobnosti žáka a utvářet ji. Vidí nejvyšší hodnotu v kráse, harmonii, tvaru, půvabu, symetrii, stylu. Tento typ má dvě varianty: aktivně tvořivý a pasivně receptivní.
- **Sociální typ** – neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo podskupiny, ale věnuje se všem žákům. Aplikuje pedagogicko - psychologický přístup k žákům, je trpělivý, tolerantní, schopen sebezapření. Chce vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Dětmi je oblíben, ale mívá problémy s kázní. Nejvyšší hodnotou tohoto typu je láska k lidem, altruismus, filantropie.
- **Teoretický typ** – je zaměřen spíše na teorii předmětu než na žáka. Neusiluje o rozvoj žákovy osobnosti, ale o vštěpování vědomostí. Zpravidla si ani nevytyčuje za cíl poznat blíže osobnost žáka a do detailů mu porozumět. Žáci se ho často bojí. Teoretický typ učitele se často zabývá vědeckou prací.
- **Ekonomický typ** – zaměřuje se na ekonomičnost vyučovacího procesu, na dosažení optimálních výsledků ve výuce, maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie a úsilí. Rád vede žáky k samostatné práci. Je však často až příliš praktický a nedoceňuje tvořivost a fantazii.
- **Mocenský typ** – má tendenci vždy a všude prosazovat vlastní osobnost (třeba i agresí). Řídí se spíše úsilím prosadit své názory, postoje atp. než kladným vztahem k žákům. Rád prožívá vědomí vlastní převahy, s oblibou kárá a trestá. Bývá velmi náročný a kritický. Zajímá se především o moc, vliv a uznání. Jeho autorita je založena na strachu (Prunner et al., 2003, Kohoutek, 2002).

Casselmannova typologie

Jako teoreticky propracovaná a psychologicky přesvědčivá se jeví Casselmannova eliptická typologie učitelů. Casselmann rozdělil učitele na několik typů.

Podle zaměřenosti:

- **Logotrop** je učitel, který je zaměřen především na učební předmět, na odbornost a podceňuje vztah k žákům, nebere dostatečně v úvahu žákovu osobnost.

- **Paidotrop** je učitel, který je zaměřen především na žákovu osobnost, na pedagogicko-psychologickou stránku vyučovacího procesu

Podle stylu vedení:

- **Sociální typ** učitele respektuje samostatné rozhodování žáků, podporuje jejich iniciativu; je k dětem přátelský, dá jim možnost projevit jejich osobnost.
- **Autoritativní typ** učitele vyžaduje důsledné plnění svých příkazů, v rejstříku jeho výchovných prostředků převažuje trest.

Podle použití pedagogických postupů:

- **Vědecko-systematický typ** vysvětluje žákům při vyučování správně, srozumitelně a systematicky probíranou látku a rozvíjí jejich logické myšlení.
- **Umělecký typ** dovede svým věcným a názorným výkladem upoutat pozornost žáků a snaží se rozvíjet kladnou motivaci k předmětu.
- **Praktický typ** dovede dobře zorganizovat vyučovací hodinu, využívá názorné pomůcky, snaží se děti hodně naučit; ve vyučovacím procesu však může dojít až k přehnanému prakticismu (Kohoutek, 2002).

Žádný z výše uvedených typů není v čisté podobě dokonalý, ideálem osobnosti učitele je syntéza pozitivních prvků jednotlivých typů (Prunner et al., 2003).

Learyho typologie

T. Leary, R. L. La Forge & R . F . Suczek in (Prunner et al., 2003) na základě rozsáhlého výzkumu interpersonálního chování rozlišili těchto osm typů osobnosti učitele:

- **Autokratická osobnost** produkuje mocenské, energické a kompetentní chování, vede a radí. Autoritu si získává schopnostmi. U druhých lidí vyvolává poslušnost a úctu, pokud nemá extrémně diktátorské chování.
- **Egocentrická osobnost** se orientuje hlavně na vlastní osobu. Svým chováním vyjadřuje sebelásku, sebedůvěru, nezávislost, nadřazenost. Extrémně výrazná osobnost má tendenci k sobeckému chování a využívání ostatních k vlastním cílům. U druhých vyvolává sebepodceňování a nedůvěru.

- **Agresivní osobnost** vyjadřuje nepřátelství k druhým, chová se k nim tvrdě, rázně, až nepřátelsky, má tendenci druhé trestat. Svým chováním vyvolává u druhých pasivní rezistenci nebo též agresivitu a hostilitu.
- **Podezíravá osobnost** zaujímá k druhým lidem kritický postoj až skepsi. Extrémně podezíravá osobnost vyjadřuje v interakci s druhými lidmi své zklamání a výraznou kritičnost. U druhých vyvolává odmítavé až trestající chování.
- **Hyperfiliativní osobnost** projevuje k ostatním pozitivní vztah, chová se přátelsky, spolupracuje, má sklon ke kompromisům. Extrémně hyperfiliativní osobnost se vždy, za každé situace usmívá, kooperuje a snaží se uspokojit potřeby druhých, vyvolává lásku a něžnost.
- **Hyperkonformní osobnost** projevuje závislé, poddajné chování, měkkost, obdiv. Vyžaduje od druhých radu a pomoc, v interakci je bojácná, bezradná a závislá. Svým chováním vzbuzuje u druhých snahu jí pomoci.
- **Hyperprotektivní osobnost** prezentuje v sociální interakci sice sílu a nezávislost, ale přátelskou formou. K druhým je ohleduplná, pomáhá a radí jim, podporuje je. Vzbuzuje tím důvěru a pozitivní postoj k sobě.

Při určování typu osobnosti podle vypracovaných typologií musíme vždy počítat s faktem, že žádného jedince nemůžeme zařadit k určitému typu podle převládajících vlastností. „*Každá osobnost je vždy bohatší, úplnější, životnější a také záhadnější než typ. Typ je psychologicky určitá konstelace vlastností, které jsou v daném uspořádání společné určité skupině lidí, ale touto konstelací se struktura rysů osobnosti nevyčerpává*.“ (Nakonečný; in Prunner a kol., 2003).

3. Učitelská profese

V 19. a 20. Století patřila učitelská profese k nejrozšířenějším na světě. V současné době probíhá diskuse o tom, zda učitelství je, nebo není profesí. Probíhající diskuse, se zdá být kontraproduktivní ve srovnání se skutečným výkonem učitelů (Vašutová, 2004).

Výkon učitelské profese upravuje školský zákon č. 563/ 2004, který obsahuje deset kategorií učitelů. Každá kategorie obsahuje jiné požadavky a nároky na schopnosti a vzdělání učitele.

Učitelská profese klade nároky na odborné i osobní kvality učitele. Postihnout tyto odborné, pedagogické a další faktory, vytvářející učitele je velice obtížné. Proto také někteří teoretici tvrdí, že učitelství není vědou, ale uměním, které musí být člověku dáno, kterému se nelze vyučit. Dnes víme, že učitelství je profese jako mnohá jiná, samozřejmě s vědomím talentu, který se projeví především v konkrétních vztazích k žákovi (Průcha, 2005).

Činnost učitele zasahuje do mnoha oblastí a učitel zastává různorodé role. Tyto oblasti a role se navzájem prolínají a jsou popisovány autory z různých pohledů.
Autorka Spilková (1996) uvedla výčet profesních kompetencí učitele, které popisují jeho odborné kvality. Učitelské profesní kompetence obsahují tyto složky:

- kompetence odborně předmětové,
- kompetence komunikativní,
- kompetence psychodidaktické,
- kompetence organizační a řídící,
- kompetence diagnostické a intervenční,
- kompetence poradenské a konzultativní,
- kompetence reflexe vlastní činnosti.

Jiný přístup v této oblasti, který vycházel z toho, co učitel opravdu dělá a dělat musí, zvolil Kyriacou (1996), který popsal sedm klíčových dovedností učitele - plánování a příprava, realizace vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky, vytváření a udržení klima třídy, udržení kázně, hodnocení prospěchu žáka, reflexe vlastní činnosti a evaluace.

Machonin, Tuček et al. (1996) se zabývá otázkou, jestli je možné tyto kompetence a dovednosti skloubit se stávající edukační realitou a přirozenou fyzickou a psychickou kapacitou učitelů jako lidských bytostí.

3.1. Proměna učitelské profese

Proměna profesní role učitele je neoddělitelnou součástí společenského vývoje. Vašutová (2004) zdůrazňuje několik důsledků proměny vzdělávacího kontextu pro práci učitelů:

- **Nárůst profesní odpovědnosti**, jako důsledek pedagogické, administrativní a ekonomické autonomie škol.
- **Nutnost rozvíjení nového modelu profesního chování učitelů a ředitelů škol** jako důsledku demokratizace vzdělávání související zejména s principem rovných příležitostí přístupu ke vzdělání, konkurencí na trhu, diverzifikací zdrojů financování, právní subjektivitou škol. Nový model profesního chování si klade nároky na rozvíjení dosud opomíjených kompetencí pedagogických pracovníků vztahujících se např. ke školnímu managementu, interdisciplinární povaze znalostí, právních, sociálních a evaluačních kompetencí, ale schopností a dispozic pro demokratické vedení lidí ve škole, spolupráci s různými partnery a veřejností.
- **Růst tvůrčího charakteru profese** jako důsledek uplatňování participativního modelu kurikulární politiky.
- **Změny ve znalostech učitelů** jako důsledek proměny funkcí školy a cílů vzdělávání, přinášející nutnost revize dosavadního převážně deklarativního charakteru vědění a zdůrazňující některé nové požadavky ve smyslu strategií získávání informací a poznatků, celoživotní učení a také některé dosud nerozvíjené dimenze výchovy, jako například multikulturalitu a etiku.

Z obrazu učitele, který dříve značnou formální autoritu a „monopol“ na vědění se tak ze dne na den stává značně odlišný model. Mění se na „průvodce“ na žákově cestě za poznáním, poskytující mu „službu“ usnadňující jeho vzdělávání, které má směřovat k plnému uplatnění. Zdaleka nejde již o zprostředkování deklarativních poznatků, ale také o aktivní konstruování znalostí a dovedností učit se, objevovat, kriticky myslet, tvořit

(Blížkovský, 2000). Učitel již není autoritářská osoba na stupínku s ukazovátkem v ruce, ale má být spíše empatická lidská bytost, jež je schopna být žákovi oporou při řešení problémů. Proměnou by měly projít také metody učitelovy práce. Výchovné nátlakové nástroje jsou nahrazovány nástroji pobízejícími, trpělivě povzbuzujícími, bytostně oslovujícími a komunikativními, diskutujícími a participujícími (Kurelová, 1998).

4. Stres a strategie zvládání zátěžových situací

Tato část práce se zabývá stresem, jeho definováním, teoriemi stresu a zátěžovými situacemi. Nejvíce se zaměříme na zátěžové situace a jejich zvládání v zaměstnání a hlavně v učitelské profesi, která je jednou ze zkoumaných oblastí v této práci.

4.1. Stres

Stres se stal v poslední době běžně používaným pojmem laické veřejnosti. Označuje se jím široká škála situací, které jedinci přinášejí nějaký diskomfort. Na nejednoznačnost pojmu poukazuje Křivohlavý (1994), který popisuje, že stres je i v odborné veřejnosti chápán různými způsoby. Termín stres a jeho vztah k pojmu zátěž není vymezován všemi badateli shodně Zpravidla se stres spojuje se situacemi obtížnými, významně narušujícími rovnováhu organismu a vyvolávajícími závažné změny v oběhovém, hormonálním i imunitním systému. Přitom je důležité, aby obecný výklad stresu a zátěže vycházel z celku všech nároků, který život klade na člověka, jako bytost představující jednotu bio-psycho-spirituálně-ekologických systémů a aby úvahy o zátěžových podnětech i odpovědích zahrnovaly všechny komponenty chování a prožívání a respektovaly spojitost organismu a jeho prostředí. V takovém pohledu je možno chápat stres jako specifický případ zátěže, ve kterém míra zátěže přesahuje únosnou mez hlediska adaptačních možností jedince za daných podmínek (Hladký, 1993).

Janke ,spoluautor dotazníku SVF 78, který jsme použily v předkládané diplomové práci, definoval stres jako „*Ein somatisch-psychisches Geschehen, das durch seine Stärke und Dauer von einer intraindividuell bestimmten Normallage abweicht und das in der Regel durch bestimmte äußere und innere Reizbedingungen (Stressoren) ausgelöst wird*“ (Janke, Wolffgramm, 1995, s. 294). Znamená to, že stres je psychosomatický stav, který se liší svou pevností a trváním a je spouštěn na určitém intraindividuálním místě a je obvykle působen určitými vnějšími a vnitřními stimulačními podmínkami (stresory). Za způsoby zpracování stresu Janke považuje takové psychické pochody, které se aktivují při vzniku stresu z toho důvodu, aby nastolily jeho zmírnění nebo ukončení.

Dále tyto způsoby rozlišuje:

- podle druhu na akční a intrapsychické,

- podle zaměření a funkce na situačně a na reakci orientované,

- podle účinnosti na stres snižující a zvyšující.

Stresové situace jsou ty, v nichž dochází k výraznějšímu rozporu mezi expozičními a dispozičními faktory (v důsledku přesahu kladených nároků nad osobními dispozicemi, nebo naopak nevyužívání dispozic a výkonové kapacity či nedostatečnou stimulací danými požadavky vůbec. Každý člověk je vybaven určitými zbraněmi - strategiemi, kterými se vyrovnává se stresovými situacemi a tyto strategie lze obecně vydefinovat (což se pokusíme učinit v dalším textu). Nicméně v konečném důsledku spočívá zodpovědnost za to, jak se stresem „naložíme“ na nás samotných, neboť vyrovnání se zátěžovou situací (zvolení té či oné strategie) je ryze individuální záležitostí. Významnou roli přitom hraje naše senzibilita na konkrétní stresovou situaci, naše adaptabilita, naše naučené způsoby reagování atd. Zvládání stresu tedy v jistém smyslu slova odráží naše schopnosti, jejichž úroveň však může být (a zpravidla bývá) v různých situacích odlišná a mění se s věkem, životními zkušenostmi a dalšími faktory. Proces zvládání stresu bývá často označován anglickým výrazem „coping“ (Paulík, 2010).
Ke stresovým situacím, které v lidském životě přesahují únosnou míru zátěže a bývají spojeny se stresem je zpravidla řazen problém, frustrace, konflikty a krize.

Problém

Pojem problém označuje typ zátěžové situace, kdy existují závažné důvody (motivace) k hledání cest ke změně dané nežádoucí situace (řešení problému), neboť je svou povahou nepříjemná, ohrožující. Dalším znakem problému je to, že možnosti, které jedinec má aktuálně k dispozici pro adaptivní zvládnutí zátěžové situace a její řešení, za daných okolností nestačí, a vyvstává tedy potřeba zvýšení úsilí a hledání jiných způsobů zvládání. Neřešené, nebo nevyřešené problémy mohou jedinci způsobit řadu negativních důsledků.

Frustrace

Frustrace, jako psychický stav nastává, když je nějakým způsobem znemožněno uspokojovat aktuální potřeby či dosažení určitého cíle. Míra frustrace se zvyšuje subjektivní důležitostí a naléhavostí potřeby. Nakonečný (1998) rozlišuje typy frustračních

situací na exogenní a endogenní. Exogenní frustrační situace je vyvolána vnější překážkou, která může mít formu fyzickou (zamčená třída, nefungující počítač), či psychickou (autoritativní zákaz nějaké atraktivní aktivity). Endogenní frustrace jsou vyvolané vnitřní překážkou, vnitřní zábranou či bariérou např. z morálních důvodů, strachu, který nedovolí uskutečnit určité chování. Poměrně častým typem aktivní reakce na frustraci je agrese zaměřená na sebe (intropunitivní), nebo na druhé lidi (extrapunitivní). Jiným způsobem aktivní reakce je zvýšené úsilí na překonání překážky nebo na dosažení náhradního uspokojení (kompenzace). Pasivní reakce může spočívat ve sklíčenosti, rezignaci, odevzdanosti (Paulík, 2010).

Konflikt

Obecně konflikt znamená střet dvou protikladných sil, srážku vzájemně neslučitelných zájmů, cílů, názorů a představuje destabilizující prvek v systému. V živých systémech může mít destabilizace pozitivní význam. Bez narušení stávajících poměrů by nebyl vůbec možný vývoj. Konflikty lze diferencovat do řady druhů. Podle toho, koho se týkají, je možno je rozlišit na intrapersonální a interpersonální. Častým intrapersonálním konfliktem je konflikt rolí (v učitelské profesi se může vyskytnout např. v podobě role učitelky a matky zároveň). Interpersonální konflikty se mohou týkat dvou jedinců, jedince a skupiny, dvou skupin. Podle míry manifestace lze dělit konflikty na otevřené, skryté a potencionální. Intenzita konfliktu záleží na druhu a síle střetávajících se tendencí. Průvodním znakem konfliktu je vnitřní subjektivní napětí zúčastněných osob. Vnějším pozadím konfliktů mezi lidmi bývá často narušení komunikace, problém ve výměně informací. K vnitřním konfliktům přispívá osobnostní dispozice - obecná vulnerabilita, psychická labilita, úzkostnost, nevyjasnění vlastní identity, sociální nezralost, neujasněná soustava hodnot, volní nedostatky, nedostatek informací potřebných pro rozhodování. Konflikty mají různé důsledky. K pozitivním důsledkům patří nastolení změny, kde stávající systém nebyl již plně funkční. K negativním důsledkům neřešených, nebo dosud nevyřešených konfliktů patří narušení vztahů mezi lidmi, které pak má celou řadu dalších důsledků (Paulík, 2010).

Krize

Slovo krize má svůj původ v řeckém *krisis*, znamenající bod obratu. Pokud intenzita zátěže ve stresové situaci přesáhne hraniční hodnoty, znamená to ohrožení jedince. V takovém případě se hovoří o kritickém stavu, pramenícím z aktuální konstelace podmínek, které se

náhle a nečekaně nepříznivě mění. Hraniční hodnoty znamenají mez, za kterou už dále nejde zátěž zvyšovat, bez destruktivních následků. Na vzniku krize se podílí úroveň vulnerability jedince a konstelace vnějších vlivů. Masivní psychické vypětí v krizi bývá spojeno s kognitivními, emocionálními i behaviorálními reakcemi. Nápadné je zkreslené vnímání vnějšího světa i sebe samého (jedinec se cítí nepřipravený, neschopný účinně se bránit, má pocit odcizení). Krize lze dělit na akutní (trvá obvykle do 6 týdnů), kumulované a chronické. Akutní krize mívají zřetelný začátek a konce a jsou doprovázeny silnými emocemi. Kumulované krize vznikají nahromaděním aktuálních stresujících vlivů a jejich spojením s minulými negativními zážitky. Chronická krize trvá déle a její průběh bývá méně dramatický (Baštecká, Goldman, 2001, Paulík 2010).

4.2. Copingové strategie

Jestliže se jedinec dostane vlivem stresu do nepohody, snaží se tuto situaci nějak zvládnout. Na tělesné i duševní pohodě se podílejí copingové strategie, které jedinec používá v situacích, kdy je konfrontován se stresujícími životními událostmi. Anglické slovo„to cop“ znamená„vyrovnávat se s něčím“„zvládat něco“.

Každý používá jiné strategie zvládání (neboli copingové strategie), účinnost různých strategií se také liší. Proces zvládání stresu v této práci označujeme anglickým výrazem „coping“, jak uvádí Křivohlavý, „*proces zvládání těžkostí je také někdy označován termínem čelení stresu, moderování stresu, nebo stress management“* (Křivohlavý, 2001, str. 69).

Hartl, Hartlová (2004) uvádí, že coping je schopnost člověka se adekvátně vyrovnat s nároky, které jsou na něj kladeny a schopnost zvládat nadlimitní zátěže. Může mít podobu změny vnímání situace nebo změny postoje.

Z terminologického hlediska je vhodné rozlišovat mezi adaptací a copingem. Adaptace se vztahuje k zvládání zátěže jako takové. Coping se uplatňuje v případech, kdy je zátěž vzhledem k odolnosti osobnosti nadlimitní, a je potřebné vyvinout zvýšené úsilí k vyrovnání se s ní. Při vymezení pojmu coping, není možné opomenout klasickou definici R. S. Lazaruse, který copingem rozumí: „*Kognitivní, behaviorální nebo sociální odpovědi*

související s úsilím zvládat, eliminovat či tolerovat vnější, nebo vnitřní tlaky a tenze pocházející z interakce osobnosti a prostředí“ (Lazarus, Folkman, 1984, str. 141).

Lazarus (1984) ve svém pojetí copingu zvýrazňuje čtyři okolnosti, které jsou s ním spjaté:

1. coping je dynamický proces a ne jednorázová aktivita,
2. coping není automatickou reakcí,
3. coping vyžaduje určitou vědomou snahu,
4. coping je snaha o řízení situace.

Pokud Lazarus hovoří o copingu jako dynamickém procesu, pak Latacková (in Ficková, 1993) dělí tento proces na čtyři oblasti, kterými jsou:

1. stresory prostředí,
2. kognitivní odhad těchto stresorů,
3. úroveň stresu prožívaná psychofyziologicky a behaviorálně,
4. copingové strategie.

Dále Lazarus určil dva základní obecné typy copingu -

1. coping zaměřený na problém (pokud subjekt usoudí, že je možné něco udělat),
2. coping zaměřený na emoce nikoliv na problém, nýbrž na příznak problému (na to, jak je prožíván).

Někteří autoři považují zvládání zaměřené na problém za vlastní coping, zatímco zvládání zaměřené na emoce za obranný mechanismus (Baštecká, Goldman, 2001).

4.2.1. Teoretické přístupy ke copingu

Ve dvacátém století se krystalizovalo mnoho teoretických přístupů, zabývajících se problematikou copingu. Pro potřeby této práce se budeme podrobněji zabývat několika z nich - psychodynamickým přístupem (S. Freud, A. Adler a další), přístupem zaměřeným

na problém a zvládáním zaměřeným na emoce (R. S. Lazarus), fyziologickým přístupem (H. B. Selye), přístupem zaměřeným na osobnost a situačně - kognitivní charakteristiky situace (J. B. Rotter, A. Bandura a další) (Balaštíková, Blatný, 2003).

Psychodynamický přístup

Psychodinamický přístup ztototožňuje zvládání s dynamickou stránkou osobnosti. Psychoanalytikové vnímají coping jako určitý proces, který je řízený Egem. To znamená, že se coping formuje již od dětství a je psychoanalytiky považován za Ego - obranné mechanismy. Tedy v rámci tohoto přístupu je coping vlastně nevědomým obranným mechanismem, jenž je spouštěn vnitřními sexuálními či agresivními konflikty a slouží k vyrovnávání se s negativními emocemi (Balaštíková, Blatný, 2003).

S. Freud a posléze jeho dcera A. Freudová popsali obranné mechanismy, kterými jsou:

- Vytěsnění: ohrožující a nepřijatelné myšlenky jsou vytěsněny z vědomí. Např. teorie copingu založené na rozdílu mezi přisuzováním odpovědnosti za problém a přičítáním odpovědnosti za řešení.
- Projekce: vlastní nežádoucí vlastnosti, přání či myšlenky jsou nevědomě připsány druhé osobě.
- Reaktivní výtvor: neakceptovatelné tendence jsou nahrazeny sklony přesně opačnými.
- Popření: popírání a odmítání existence nepříjemné skutečnosti.
- Přemístění: neuspokojitelné motivy nebo afekty jsou orientovány na náhradní cíl.
- Sublimace: pudová energie je přenesena na společensky uznávanou aktivitu.
- Regrese: návrat k dříve fungujícímu (ontogeneticky překonanému) způsobu chování.
- Racionalizace: rozumové ospravedlnění chování, které je nepřípustné.
- Intelektualizace: stresující situace jsou analyzovány za pomoci odborných a vědeckých termínů, přičemž emoce jsou ignorovány.
- Izolace: pocity jsou odděleny od myšlení (Nakonečný, 2009, Praško, 2003).

Odborná veřejnost však není zcela jednotná ve vnímání obranných mechanismů a copingu. Např. Haanová (in Goldberger, Breznitz, 1982) označila některé ego mechanismy za obranné a jiné za copingové. Rozdíl spatřuje v tom, že obranné mechanismy jsou syceny převážně negativními vlastnostmi, jsou nevědomé a deformují realitu, zatímco copingové

mechanismy považuje za flexibilnější a vědomé. Naproti tomu Snyder (1999) nenalézá žádné zásadní rozdíly mezi ego obrannými mechanismy a copingem, nicméně připouští, že obranné mechanismy mohou být jak adaptivní, tak maladaptivní (Suls, David, Harvey, 1996).

Osobnostně dispoziční přístup

Osobnostně dispoziční přístup chápe zvládání, jako stabilní predispozici reagovat na stres určitým způsobem. Předpokládá existenci určité intraindividuální stability v preferování strategií copingu a interindividuální diferenciace mezi jedinci. Zastánci tohoto přístupu se domnívají, že lidé v zátěžových situacích reagují na základě stabilních copingových stylů a používají jimi preferovanou sadu postupů zvládání, přetrvávajících nezávisle na měnících se podmínkách a čase (Slavíková a kol.). K zaměření pozornosti tímto směrem přispěly práce Friedmana a Rosenmana (chování typu A a B), práce S. Kobasové (hardiness), J. B. Rottera (Locus of control) a dalších (Snyder, 1999). U nás jsou představiteli tohoto přístupu Blatný s Balaštíkovou.

Tato teorie je do jisté míry odrazem i současného přístupu ke zkoumání copingu, který je příznačný kladením důrazu jak na situační, tak i osobnostní faktory. Je zde určitá shoda odborníků v tom, že osobnostní a situační determinanty zahrnují podstatnou míru různých způsobů chování při zvládání zátěžové situace (Suls, David, Harvey, 1996).

Transakční přístup

Transakční přístup kladl důraz na kognitivní a situační determinanty jednání, přičemž roli osobnostních dispozic striktně odmítal. Osobnost není zcela vyčleněna, avšak pozornost je soustředěna na její kognitivní složku. Nejvýznamnějšími představiteli tohoto přístupu jsou R. S. Lazarus, S. Folkmanová a F. Cohen. Ti coping vymezili jako *„kognitivní transakci mezi jednotlivcem a jeho prostředím*“ (Snyder, 1999, str. 9) a samotný copingový proces rozčlenili do tří fází:

Agování nebo acting out = vybití nevědomých emočních impulzů v jednání (Hartl, Hartlová, 2004, str. 16).

1. Fáze - primární hodnocení, tj. zhodnocení závažnosti situace.

2. Fáze - sekundární hodnocení, tj. zhodnocení vlastních možností, jak se v situaci zachovat, přičemž následuje výběr konkrétní strategie.

3. Fáze - přehodnocení, tj. zpětný pohled na situaci, stresory a případná změna strategie.

Tento proces má následně vliv na to, jakou copingovou strategii nakonec jedinec zvolí. Situace, které daný jedinec chápe jako přístupné ke změně, jsou spíše řešeny strategiemi zaměřenými na problém, zatímco situace pojímány jako relativně nezměnitelné, vyvolávají strategie zaměřené na emoce Baumgartner (in Výrost, Slaměník, 2001).

V rámci tohoto přístupu se tedy objevují strategie zaměřené na vyřešení problému a na vyrovnání se s emocionálním stavem. Na problém zaměřená strategie se snaží definovat problém, najít různé možnosti řešení a zvážit dopady určitých řešení. Člověk se v takovém případě snaží nastalou situaci konstruktivně vyřešit a odstranit tak působení stresoru. Tyto strategie jsou vybírány při řešení pracovních konfliktů. Strategie, které jsou zaměřené spíše na emoce, mají tendenci ke snížení emočního distresu. Jsou tedy cílené na změnu emocionálního stavu. Tyto strategie obsahují takové jednání jako je vzdálení se, vyhýbání se, vyhledávání sociální podpory, zaměřenou pozornost, rozvažovaní atd. Tyto strategie jsou vybírány při konfliktech v rodině (Křivohlavý, 2003).

Fyziologický přístup

Další z přístupů vychází z oblasti fyziologie jedince. Tento přístup je spojený s již výše zmíněným. Nejvýznamnějším představitelem tohoto přístupu je H. Selye navazuje na fyziology Cannona a Rernarda a stres popisuje jako globální a nespecifickou odpověď organismu na podněty narušující homeostázu. Aby bylo možno dosáhnout relativní rovnováhy organismu, musí člověk neustále reagovat a zvládat měnící se psychické, sociální a fyzikální podmínky životního prostředí. Selye toto definoval jako „Obecný adaptační syndrom“ (GAS), kterým se organismus této zátěži brání. Obecný adaptační syndrom má tři fáze – poplachovou reakci, stadium rezistence a stadium vyčerpanosti. Selye se mimo jiné věnoval i interindividuálním odlišnostem v reakcích na zátěž stejné intenzity. Zjištěné rozdíly pak vysvětloval odlišnou úrovní vulnerability u různých lidí (Vašina, Strnadová,1998, Paulík, 2010).

4.2.2. Výběr copingových strategií

Z dosud uvedeného je zřejmé, že lidé reagují na zátěžové situace různými strategiemi, volí vlastní postupy a plány, jak se s danou situací vyrovnat. Od toho se odvíjí i různé teorie, které se pokoušejí tyto plány a postupy různých lidí zobecnit. Tak již byl vzpomenut přístup Lazaruse a Folkmanové a dalších. Pro potřeby této práce se budeme věnovat koncepci D. L. Tobina (1984) a jeho spolupracovníků, kteří vytvořili hierarchický model copingových strategií. Důvodem tohoto výběru je podobnost s použitým výzkumným nástrojem (SVF 78). Jejich model obsahuje tři úrovně:

1. Terciální úroveň - která obsahuje faktory příklonu (angažovanosti) a odklonu (neangažovanosti).
2. Sekundární úroveň zahrnující čtyři možnosti - řešení problému a kognitivní restrukturalizace (angažované strategie zaměřené na problém), vyjádření emocí a vyhledávání sociální opory (angažované strategie zaměřené na emoce), vyhýbání se problému a únik do fantazie (neangažované strategie zaměřené na problém), sebeobviňování a sociální izolace (neangažované strategie zaměřené na emoce).

3. Primární úroveň nabízející celkem osm faktorů - řešení problému za pomoci behaviorálních a kognitivních strategií, kognitivní restrukturalizaci, tj. snížení míry ohrožení, sociální oporu, která obsahuje vyhledávání podpory od druhých lidí, vyjádření emocí, tj. uvolnění a vyjádření emocí, vyhýbání se problému tj. popření problému a vyhýbání se myšlenkám a činnostem s ním spojených, fantazijní únik v situaci, kdy nejsme schopni, či ochotni se situací cokoli dělat, sociální izolaci, která se promítá na odloučení se od rodiny a přátel, sebeobviňování, čímž je myšlena nepřiměřená sebekritika. Proces, kterým se jedinec vyrovnává se stresem Tobin (1984) rozdělil do tří fází. V té první člověk zažívá pocit ztráty nebo pocit ohrožení, které vedou k nabuzení, excitaci organismu. Druhá fáze je příznačná potřebou lokalizovat problém a řešit ho. Zde je potřeba optimalizovat vybuzené emoce z první fáze s rozumem, jako řídící jednotkou. Výsledkem druhé fáze by mělo být rozhodnutí o zvolené strategii (obrana, přizpůsobení atd.). Na výsledku druhé fáze záleží podoba fáze třetí, kde je jedinec buď spokojený a uvolněný, nebo vyčerpaný a frustrovaný z toho, že celý proces musí absolvovat znovu.

Hošek (1999) uvádí, že reakce jedince na zcela nový typ zátěže je povětšinou náhodná. Systémem pokus omyl člověk zakouší, které strategie jsou úspěšné (resp. mají menší negativní dopad), a následně je začne v takových či obdobných situacích využívat. Takto si vytváříme řetězce na sebe navazujících postupů, jež přispívají k rychlejšímu a efektivnějšímu vyrovnání se se zátěžovou situací. Je zjevné, že stres skutečně zasahuje všechny roviny existence člověka - tělesnou, duševní, sociální i duchovní. Cílem této práce je poodhalit, jakým způsobem zvládají stres učitelé.

5. Stres při výkonu povolání učitele

Pracovní zátěž spojená s výkonem povolání a souvisejícími vztahy tvoří v produktivním věku podstatnou součást celkové životní zátěže. Schopnost adaptovat se efektivně na tuto zátěž je jednou z nutných podmínek profesionálního uplatnění a života člověka. S každým zaměstnáním jsou spojené úkoly a situace obsahující potencionální stresory. Jejich minimalizace může výrazně prospět lidem dané profese a zaměstnavateli.

Obecné znaky pracovní zátěže lze shrnout následovně:

- pracovní prostředí ohrožující zdraví,
- špatné vztahy mezi lidmi na pracovišti,
- práce s nadměrným nebo nedostatečným množstvím a kvalitou podnětů,
- časový tlak,
- vnější kontrola významně snižující samostatnost rozhodování a možnost volby, nebo bránící osobnímu rozvoji,
- nedostatek informací potřebných při rozhodování a řešení problémů,
- vysoké nároky na výkon, vysoká odpovědnost za práci vlastní i ostatních,
- pocit neadekvátního hodnocení práce, nedostatku podpory,
- pocit nejistoty a obavy ze ztráty zaměstnání (Paulík, 2010).

Užitečnou podmínkou účinné adaptace na pracovní podmínky je sladění kognitivního hodnocení podmínek zaměstnancem a jeho potřebami a schopnostmi. Odolnost podporuje jednak odpovídající výběr profese a pracoviště, jednak vnitřní přesvědčení o zajímavosti a užitečnosti dané práce z hlediska zaměstnancových potřeb.

Hladký (1993) příčinu nárůstu pracovní zátěže považuje nesoulad mezi osobnostními dispozicemi a podmínkami práce. Dalším důležitým předpokladem pro zvládání pracovní zátěže je také adekvátní způsob řízení s přiměřenou vnější kontrolou i dostatečnou mírou autonomie.

5.1 Zátěžové situace v učitelské profesi

Současné změny školského zákona, přinášejí řadu nových skutečností, které kladou nároky na učitelovi kompetence. Kromě konkrétních výchovných a vzdělávacích aktivit, značně narůstají zejména v otázkách školního hodnocení žáka, v doporučování přijetí, přeřazení a integrace žáků do různých forem vzdělávání. Učitel je taktéž první, kdo se setkává s problémy u žáků při učení, které nejrůznějším způsobem mohou limitovat přístup žáka k dosažení jeho maximální možné úrovně. Měl by proto být schopen se kvalifikovaně podílet na jejich diagnostice a překonávání (Opekarová, 2004).

Nároky kladené na učitele vyžadují a prověřují určitou míru odolnosti a současně představují i řadu podnětů k jejímu rozvíjení. Schopnost učitelů odolávat zátěži je vzhledem k jejich působení na žáky v pedagogických interakcích zásadní nejen pro učitele samotné, ale i pro žáky. Unavený, nespokojený učitel v důsledku nedostatečného zvládání na něj kladených nároků představuje zvýšené riziko i pro žáky. Z běžné empirie i výzkumů vyplývá názor, že učitelství se řadí mezi náročné profese, a tedy situace spojené s jejím výkonem představují zvýšené riziko stresu, jsou ve škole na denním pořádku Travers, Cooper, Průcha (in Paulík, 2010)

Nejčastější zdroje učitelského stresu jsou různými autory předkládány ve výčtech lišících se třídícími hledisky. Zpravidla je v nich obsažen poukaz na:

- obtíže zahrnuté v aktuálním zaměstnání na dané škole (nadměrná pracovní zátěž, časový tlak, nepříznivé fyzické pracovní podmínky, špatné chování žáků, nepříznivá atmosféra na pracovišti, konflikty s kolegy, s nadřízenými atd.)
- nedostatky v organizační struktuře a klimatu (nedostačující podíl na závažných rozhodnutích, direktivní, byrokratické řízení v rámci školy i školství vůbec s množstvím z něj vycházejících administrativních nároků atd.)
- problémy související s rolí v organizaci (nejednoznačnost role, nejasná úroveň odpovědnosti, nekonzistentnost nároků a očekávání od učitele atd.)
- problémy v kariéře (malá možnost profesního rozvoje a postupu)
- nedostatky ve spolupráci rodiny a školy (nezájem rodičů, jejich nekonstruktivně kritický až agresivní postoj k učitelům)
- nežádoucí prolínání závažných problémů ve škole i v životě mimo školu (přenášení rušivých vlivů ze školy do rodiny a naopak),

- nedostatek společenské podpory, uznání učitelské práce a její relativně nízké společenské oceňování a s ním související nízký plat (zejména vzhledem ke kladeným nárokům na učitele a ve srovnání s jinými profesemi vyžadujícími vysokoškolské vzdělání),
- pocit učitelů, že jejich práce podléhají vnější kontrole nejen nadřízených, ale v podstatě celé veřejnosti),
- strach z negativního hodnocení vlastní práce a z případné ztráty zaměstnání,
- strach z možnosti veřejného zesměšnění (např. prostřednictvím internetu či fyzického napadení ze strany žáků
- protiklad mezi rozsahem učiva vymezeného normou a množstvím času, které je pro učivo k dispozici,
- povinnosti učitelů mimo vyučování (jednání s rodiči, vypracování výkazů pro školskou administrativu) (Paulík, 2010, Průcha 2002).

6. Vybrané výzkumy z oblasti osobnosti a zvládání zátěžových situací v učitelské profesi

Výzkumy poukazují na zvýšenou zátěž v učitelské profesi. Kohoutek, Řehulka (2011) shrnuje výsledky výzkumu Státního zdravotního ústavu z roku 2002, které potvrzují vysokou psychickou pracovní zátěž téměř u 80 % učitelů, nadměrný stres u 60 %, sníženou odolnost vůči stresu u 25 %, nedostatky v životosprávě u 90 % učitelů. Dále uvádějí, že profesní zátěž učitelů a učitelek na českých školách je tak vážná, že je jí třeba věnovat větší diagnostickou, edukativní a terapeutickou pozornost a péči odborníků než doposud.

Některé výzkumy z oblasti zvládání zátěžových situací:
Copingovými strategiemi u učitelů se ve své diplomové práci zabývala Hrazdírová (2010). Z výsledků této práce je mmj. zřejmé, že nejčastějšími reakcemi na stres učitelů jsou strategie „Náhradní uspokojení“, kdy je stres zvládán za pomoci vnějšího posílení různými odměnami „Pozitivní sebeinstrukce“, kdy subjekt sám sobě dodává sebedůvěru a odvahu a „Vyhýbání se“, které je charakteristické snahou vyhnout se zátěži. Nejméně častou strategií je „Perseverace“, při které jedinec ulpívá na problému a neustále se jím zaobírá.

Některé výzkumy z oblasti osobnosti učitele:
Zájem o osobnostní charakteristiky učitelů byl vyvolán a stále trvá, snahami zjistit, zda tyto vlastnosti mají vliv na kvalitu, efektivnost a výsledky edukačních procesů.

R. Kohoutek (2002) pomocí interpersonálního dotazníku T. Learyho zjistil jako těžiště osobnosti ředitelek brněnských mateřských škol nejčastěji (54%) responsibilitu (zodpovědnost), pak dominantnost (27%), *laskavost*, afiliantnost (10%) a nezávislost (9%).

- Výsledkem výzkumu osobnostních charakteristik Andersona a Burnse, (in Průcha, 2005) jsou některé zobecněné soudy o učitelích, jak je uvádějí ve své monografii „Výzkum ve třídách“:
- Učitelé jsou vzájemně velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, některé mají přímý vliv na efektivnost výuky,
- neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele.

Halešová et al. (2012) uvádí ve svém příspěvku k osobnostním charakteristikám učitele příklady několika výzkumů: Řehulka a Řehulková (1998) ve svých výzkumech zjistili, že přibližně 10 % učitelů a učitelek dosahuje takových hodnot zvýšeného neuroticismu, že by měli uvažovat o vyhledání odborné pomoci a neměli by v té době pracovat s dětmi a mládeží. Jednalo se v těchto případech například o poruchy komunikace, konflikty rolí až neschopnost komunikace, informační přetížení, psychosomatické potíže jako bolesti hlavy, zvýšená potivost, zažívací potíže apod.

Některé výzkumy se snažily zmapovat požadavky žáků na osobnost učitele. Holeček, 1997 (in Průcha, 2002) uskutečnil výzkum osobnosti ideálního učitele pomocí tzv. australské posuzovací škály, která nabízí žákům kritéria tří druhů vlastností, které by měl ideální učitel splňovat. K těm patří temperament, charakter, smysl pro pořádek a spravedlnost. Další vlastnosti jsou didaktické dovednosti učitele, například odborná připravenost, zájem o obor, schopnost srozumitelného výkladu. Pedagogicko-psychologická charakteristika osobnosti učitele zahrnuje způsob hodnocení žáků a vztah k nim. Žákům je zadána tato škála s instrukcí, aby si vybavili hodinu určitého učitele i jeho chování mimo školu. Pětistupňová hodnotící škála obsahuje celkem dvacet pět výroků. K nejčastěji požadovaným vlastnostem učitelů patří zájem o obor i žáky, přísnost a schopnost udržet ve třídě klid a pořádek, zajímavě vedená výuka. Podobné výsledky popsal na základě svého výzkumu Bendl. V nich byly vyhodnoceny jako nejžádanější vlastnosti učitele přísnost, láska a zajímavá výuka. Učitel by podle nich neměl na žáky mít nejasné a nekonkrétní požadavky, neměl by ze žáků mít strach, neměl by být váhavý (Průcha, 2002).

U nás např. J. Pelikán (1991) provedl výzkum souvislostí mezi osobnostními charakteristikami učitelů střední školy a jejich pedagogickým působením. Výzkum zkoumal úroveň pedagogické práce učitele v závislosti na mnoha faktorech, např. věku, pohlaví, délce praxe, odbornosti, míře tvořivosti, interakci se žáky a dalších. Tak jako v zahraničních výzkumech např. Frazer, 1987 (in Průcha, 1997) zjistil Pelikán (tamtéž), že neexistuje přímá souvislost mezi věkem, pohlavím, délkou pedagogické praxe, zdravotním stavem, stupněm neurotičnosti a efektivitou jejich práce.

Některé výzkumy z oblasti osobnostních charakteristik a souvislostí se zvládáním stresových situací:

V kontextu dispozičního přístupu se řada výzkumů zaměřila na zkoumání vlivu osobnostních charakteristik. Holahan, Moos, 1987 (in Slavíková a kol., 2008) zjistili, že

lidé s vyšší úrovní sebeúcty se častěji užívají strategie orientované na problém. Dále bylo zjištěno, že jedinci s vysokou úrovní neuroticismu, inklinují k využívání strategií zaměřených na emoce Caver, Scheier, Weintraub, 1989 (in Slavíková a kol., 2008).

I další výzkumy potvrzují, že mezi nejsilnější prediktory stresu patří neurotismus. Extraverti jsou odolnější vůči stresu než introverti, jsou méně senzitivní k signálům ohrožení, více používají racionální strategie orientované na řešení problému Parkers,1986 (in Matthews, 1991). Gunther, Cohen,1999 (in Slavíková a kol., 2008) uvádí, že osoby vyznačující s vysokou úrovní neuroticismu, prožívají měně adaptivní strategie zvládání. Výsledky výzkumů zaměřených na souvislosti mezi osobností a volbou copingové strategie uvádějí, že jedinci z, kteří dosahují vysoké skóre na škále neurotismu, častěji využívají negativní copingové strategie - sebeobviňování, pasivitu a nerozhodnost (Endler, Parker (in Slavíková a kol.,2008), k podobným závěrům dospěl i Bolger ((in Slavíková a kol.,2008), který popsal, že neurotismus pozitivně koreluje se sebeobviňováním, vyhýbavým chováním. Mc Crae, Costa (1986) zjistili že neurotismus pozitivně koreluje s užíváním méně adaptivních strategií a zažíváním větší míry stresu.

Některé výzkumy z oblasti genderových rozdílů ve zvládání stresu:

Jelikož je učitelská profese zastoupena převážně ženami, pokusíme se v následující části uvést několik výzkumných zjištění, nacházejících odpověď na otázku případných rozdílů ve zvládání stresu mezi muži a ženami. Tato otázka byla předmětem mnoha studií. Převážná většina z nich hovoří o tom, že ženy jsou zranitelnější, než muži, avšak některé výzkumy poukazují na problematickou metodologii a možná zkreslení. Např. Tamresová et al. (2002) ve svých závěrech uvádějí, že jediným metodologicky podloženým rozdílem ve zvládání stresu mezi muži a ženami, je míra užívání strategií spojených s verbální expresí. Ženy více než muži používají strategie „Potřeba sociální opory“ a „Perseverace“. Dále autoři uvádí, že ženy při řešení zátěžových situací více než muži, vyjadřují emocionální podporu.

Antoniou a kol. (2006) ve svém výzkumu učitelů základních a středních škol zjistili, že ženy prožívají při výkonu svého zaměstnání větší emocionální vyčerpání než muži. Začínající učitelé vykazují vyšší míru stresu a příznaků syndromu vyhoření, než jejich zkušenější kolegové.

Rovněž E. K. Rylandová a S. Greenfeldová (1990) zkoumaly vztahy mezi pohlavím, strategiemi zvládání stresu a pracovním stresem. Z jejich studie vyplývá, že ženy vykazují více životního stresu, ale pracovní stres je u žen jen mírně vyšší než u mužů. Závěry výzkumu pak hovoří o tom, že nebyly zjištěny žádné genderové rozdíly ve způsobu řešení zátěžových situací. S pracovním stresem se ženy vyrovnávaly stejně dobře jako muži.

Bluhme (1985 in Průcha, 2002) prokázal, že stupeň stresové zátěže je rozdílný podle pohlaví. U žen učitelek (a to nejvíce ve věkové skupině 40- 50 let) se ve významně větším počtu projevuje silná zátěž při konfliktních pedagogických situací ve třídě než u mužů.

S dosud uvedenými výsledky výzkumů je i výsledek metaanalýzy 15 studií, kterou provedli Martocchio a O´Learyová (1989) a v nichž zkoumali genderové rozdíly ve zvládání pracovního stresu. Výsledky ukázaly, že neexistují žádné rozdíly mezi muži a ženami ve zvládání tohoto stresu.

Ridderová (in Aldwinová, 2007), považuje stresovou vulnerabilitu u žen za vyšší, neboť jsou více vystaveny stresům než muži a jejich strategie zvládání jsou mnohdy nedostatečné či neefektivní. Janke a Erdmannová (in Švancara, 2003), za pomoci dotazníku SVF 78 zjistili u mužů vyšší hodnoty v subtestech pozitivní strategie.

Frankovský, 2001 (in Paulík, 2012) na základě vlastního výzkumu konstatuje statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami ve zvolení strategií. Ženy oproti mužům častěji preferovaly hledání sociální opory a samostatné řešení, muži dávali přednost vyhýbání se těžkostem a jejich řešení.

V české prostředí zkoumal rozdíly ve zvládání zátěžových situací Paulík (2011). Tyto rozdíly zkoumal z hlediska dimenze maskulinita-feminita a. Nejméně výhodná se u obou pohlaví z hlediska zvládání zátěže jevila zvýšená úroveň feminity, představující tradiční pojetí ženské role s příznačnou senzitivitou, náchylností k psychickému vyčerpání, zvýšenou úzkostností. Jako činitele pozitivně ovlivňující zvládání zátěže u feminních jedinců se projevili srozumitelnost, přívětivost a extraverze. Maskulinita vykazovala význam pro zvládání zátěže díky své vazbě na neuropsychickou stabilitu, optimismus, zvýšenou úroveň SOC. U maskulinních žen se k těmto proměnným přiřazovaly ještě zvýšené hodnoty extraverze a svědomitosti.

Výzkumná část

7. Výzkumný problém, cíle práce, hypotézy

Na základě studia literatury a dosavadních výzkumů, jsme dospěly k zjištění, že učitel je pilířem vzdělávací soustavy a hraje významnou roli v životě a vývoji dítěte. Učitelská profese prochází v současnosti mnoha změnami a klade velké nároky na učitele v mnoha oblastech. Kouhoutek a Řehulka popisují výskyt vysoké psychické zátěže až u 80% učitelů. Obecně v současných pojetích převládá shoda v názoru, že profesionalita učitelů a efektivita jejich práce je determinována nikoli pouze získáním adekvátního odborného vzdělání, ale také osobnostními vlastnostmi a schopnostmi zvládání zátěže. K zvládání zátěžových situací používají učitelé různé copingové strategie. Výsledky dosavadních výzkumů se liší v názoru na genderové rozdíly při volbě strategií zvládání zátěže. Některé výsledky výzkumů uvádějí, že neexistují významné rozdíly v zvládání zátěže mezi muži a ženami. Jiné poukazují na rozdíly mezi muži a ženami. Výzkum Tamresové a kol. (2002) prokázal, že jediným metodologicky podloženým rozdílem ve zvládání stresu mezi muži a ženami, je míra užívání strategií spojených s verbální expresí. Ženy více než muži používají strategie „Potřeba sociální opory“ a „Perseverace“.

Výsledky výzkumů zaměřených na souvislosti mezi osobností a volbou copingové strategie uvádějí, že jedinci, kteří dosahují vysoké skóre na škále neurotismu, častěji využívají negativní copingové strategie - sebeobviňování, pasivitu a nerozhodnost, tyto výsledky potvrdili svými výzkumy (Endler, Parker, Bolger (1990), (in Slavíková a kol.,2008). Mc Crae, Costa (1986) taktéž potvrdili, že neurotismus pozitivně koreluje s užíváním méně adaptivních strategií a zažíváním větší míry stresu (Slavíková a kol., 2008).

Výzkumný problém - osobnostní charakteristiky učitelů a strategie zvládání zátěže učitelů.

Cíle práce: Cílem předkládané práce je zmapování používaných strategií zvládání stresu a osobnostních charakteristik učitelů. Zaměříme se na rozdíly mezi strategiemi zvládání mezi muži učiteli a ženami učitelkami a rozdíly mezi začínajícími učiteli a zkušenými učiteli. V neposlední řadě je naším cílem odhalení možných souvislostí mezi zjištěnými osobnostními charakteristikami a výběrem konkrétních copingových strategií.

Na základě rešerše (teoretická část) jsme si pro náš výzkum vytyčily 6 hypotéz a dvě výzkumné otázky.

Pro potřeby výzkumu této magisterské diplomové práce, na základě rešerše (teoretická část) a studia již pro provedených výzkumů, bylo stanoveno následujících 6 hypotéz a 2 výzkumné otázky.

Hypotéza: 1: Mezi průměry skórování na škále celkových pozitivních strategií mezi ženami učitelkami a muži učiteli není žádný statisticky významný rozdíl.

Hypotéza 2: Mezi průměry skórování na škále celkových negativních strategií mezi ženami učitelkami a muži učiteli není statisticky významný rozdíl.

Hypotéza 3: Ženy učitelky signifikantně významněji volí strategii sociální opora, než muži učitelé.

Hypotéza 4: Dimenze otevřenost pozitivně koreluje se skóry celkových hodnot pozitivních strategií zvládání zátěže.

Hypotéza 5: Dimenze neurotismus pozitivně koreluje se skóry celkových hodnot negativních strategií zvládání zátěže.

Hypotéza 6: Existuje signifikantně významný rozdíl mezi mírou neurotismu žen učitelek a mužů učitelů.

Jelikož jsme nenašly žádné výzkumy v oblasti osobnostních charakteristik a výběru strategií zvládání zátěže v souvislosti s délkou praxe u učitelů, byly vytýčeny následující výzkumné otázky.

Výzkumná otázka 1: Je statisticky významný rozdíl mezi učiteli s délkou praxe do 10 let a s praxí 25 let a více v celkovém skóre používání pozitivních strategií zvládání zátěže?

Výzkumná otázka 2: Je statisticky signifikantní rozdíl mezi mírou neurotismu u učitelů s délkou praxe do 10 let a učiteli s praxí 25 let a více?

8. Popis zvoleného metodologického rámce a metod

Na základě zvoleného cíle a výzkumného problému magisterské diplomové práce jsme vypracovaly metodologický rámec výzkumu. Tato kapitola popisuje metody použité ve výzkumu, sběr, získávání a zpracování dat, etické problémy a jejich řešení ve výzkumu. Pro větší přehlednost jsou tyto body popsány v dalších jednotlivých kapitolách.

8.1. Zvolený typ výzkumu, organizace a průběh šetření

Pro účely našeho výzkumu, tedy pro zjištění osobnostních charakteristik a preferencí strategií zvládání stresu a u zkoumaného vzorku a pro zjištění jejich vzájemné souvislosti jsme zvolily kvantitativní typ výzkumu - dotazníkové šetření.

Výzkumného šetření se zúčastnili učitelé ZŠ, SŠ. SOU a gymnázií, vybraní účelovým výběrem. Sběr dat probíhal v období září - prosinec 2014. Data byla sebrána pomocí dotazníku NEO FFI, SVF 78 a krátkého demografického dotazníku. Dotazník umožní úsporu času, ale zároveň hrozí riziko nevěrohodnosti dat, vzniklé nepochopením zadání dotazníku. Výzkumník není nápomocen pro vysvětlení případných nejasností. Z tohoto důvodu byl dotazník osobně předán jednomu z vedoucích pracovníků školy a byly důsledně vysvětleny instrukce k vyplnění dotazníku. Tento vedoucí školy byl k dispozici dalším učitelům. Dotazníky byly předány současně se zalepeným papírovým boxem, do kterého učitelé vyplněné dotazníky odevzdávali. Učitelům byla za vyplnění dotazníku předána odměna v podobě malých dekorací. Vedoucí pracovníci škol si při předávání dotazníků ve většině případů stěžovali na pracovní vytížení učitelů a předpokládali malou ochotu k vyplnění dotazníků. Po předání dekorací vyjadřovali spokojenost s tím, že mohou svým zaměstnancům za vykonanou práci nabídnout odměnu.

8.2. Aplikovaná metodika

K získání potřebných údajů jsme použili NEO - pětifaktorový osobnostní inventář (NEO FFI) a Dotazník SVF 78. Dotazníky byly předávány a vyplněny v papírové podobě.

8.2.1. Dotazník NEO FFI

Ke zjišťování osobnostních charakteristik učitelů jsme použily Dotazník NEO FFI (Hřebíčková & Urbánek, 2001), který byl vytvořen na základě pětifaktorového modelu zjišťování osobnostních vlastností. Vychází z „lexikální hypotézy", která shromažďuje a třídí slova používaná při popisování a hodnocení člověka a redukuje je pomocí faktorové analýzy. NEO FFI vychází z konceptu tzv. velké pětky, zjišťuje pět vlastností osobnosti: neuroticismus, extraverze, otevřenost, přívětivost a svědomitost. V dotazníku je 60 výroků, na které respondent odpovídá zatržením odpovídajícího hodnocení, podle toho, jak si myslí, že výrok vystihuje jeho chování a prožívání. Hodnocení odpovídá Likertově škále. Respondenti hodnotí sami sebe, což umožňuje určitou míru zkreslení ve směru očekávané sociální žádoucnosti.

Osobnostní dimenze a jejich charakteristiky:

Neuroticismus - zjišťuje míru přizpůsobení nebo emocionální instabilitu, neurotismus. Rozlišuje jedince náchylné k psychickému vyčerpání a nereálným ideálům od jedinců vyrovnaných a odolných vůči vyčerpání. Zahrnuje charakteristiky, kterými se lidé liší, pokud jde o prožívání negativních emocí (např. strach, sklíčenost) a vyrovnávání se s problémy každodenního života a schopností kontrolovat svoje touhy a nutkání.

Extraverze - zjišťuje kvantitu a kvalitu interpersonálních interakcí, potřebu stimulace a úroveň aktivace. Jedinci s vysokým skórem, označovaní jako extraverti bývají společenští, hovorní, přátelští, sebejistí, mají rádi společnost a druhé lidi, jsou rádi součástí skupin, mají rádi vzrušení, udržují si optimistickou mysl. Jedinci s nízkým skórem, označovaní jako introverti, bývají zdrženlivější, nezávislí a samostatní ve svém chování, bývají vyrovnaní, více chtějí být o samotě a netouží být závislí na druhých.

Otevřenost - zjišťuje úroveň aktivního vyhledávání nových zážitků, toleranci k neznámému a jeho objevování. Je spojována také s živou představivostí, vnímavostí k vnitřním pocitům, citlivostí k estetickým podnětům, zvídavostí a nezávislým úsudkem. Lidé s vysokým skóre se obvykle více zajímají o nové zkušenosti a prožitky, bývají vnímavější, jsou popisováni jako intelektuální, obdaření fantazií, ochotni experimentovat, často se chovají nekonvenčně. Osoby s nízkým skóre, mají častěji sklon se chovat konvenčně a zastávat konzervativní postoje, dávají přednost spíše známému

a osvědčenému před neznámým, jejich emoční reakce nebývají tak intenzivní, zájmy spíše ohraničené, nevěnují se jim s takovou intenzitou jako lidé s vysokým skóre, často přejímají názory autorit.

Přívětivost - zjišťuje kvalitu interpersonální orientace na kontinuu od soucítění po nepřátelství a charakterizuje interpersonální chování. U osob s vysokým skórem je nejvýraznější charakteristikou altruismus. Tito lidé mají pro druhé pochopení a porozumění, projevují jim přízeň, chovají se vlídně. Vždy jsou ochotni pomáhat druhým a jsou přesvědčeni, že ostatní budou stejně pomáhat jim. Mívají sklon důvěřovat druhým lidem, dávají přednost spolupráci. Osoby dosahující nízkého skóru jsou obvykle popisovány jako egocentrické, mívají tendenci znevažovat záměry druhých lidí, s druhými spíše soutěží, než aby spolupracovali.

Svědomitost - zjišťuje individuální úroveň při organizaci, motivaci a vytrvalosti na cíl zaměřeného chování. Osoby s vysokým skóre jsou popisovány jako cílevědomé, ctižádostivé, pilné, vytrvalé, systematické, s pevnou vůlí, spolehlivé, přesné a pořádné. Osoby s nízkým skóre se popisují jako nedbalé, lhostejné, nestálé či naplňující své cíle s malým zaujetím (Svoboda, 1999.)

8.2.2. Dotazník SVF 78

V našem výzkumu jsme použily dotazník SVF 78 autorů Wilhelma Jankeho a Gisely Erdmannové. Dotazníky SVF (Stressverarbeitungsfragebogen) byly vytvořeny jako vícedimenzionální sebepozorovací inventáře, které umožňují zachytit variabilitu způsobů, jež jedinec rozvíjí a uplatňuje při zpracování a zvládání zátěžových situací. Nová verze SVF 78 je zkrácenou verzí původního dotazníku SVF 120. Autoři se v těchto dotaznících opírají o Lazarusovu teorii stresu. Vycházejí z předpokladu, že strategie určité osoby při zpracování stresu jsou natolik vědomé a přístupné sebepozorování, že se na ně lze dotázat pomocí verbálních technik. Dále předpokládají, že způsoby, které jedinec při zpracování či zvládání stresu užívá, jsou relativně stabilní v čase (časová konstanta), relativně nezávislé na druhu zátěžové situace (situační konstanta) a relativně nezávislé na druhu reakce na zátěž (reakční konstanta) (Janke, Erdmannová, 2003). Pro českou populaci byl tento dotazník upraven J. Švancarou v roce 2003. Dotazník je tvořen 78 položkami, které zjišťují

chování jedince v různých zátěžových situacích. Všechny položky jsou formulovány ve formě výroku: „*Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry*...“, který je následně doplněn konkrétním způsobem reagování, např. „*...zajdu navštívit dobré přátele nebo známé*“. Úkolem probanda je vyjádřit míru souhlasu s těmito tvrzeními na pětibodové škále (0 - vůbec ne, 1 - spíše ne, 2 - možná, 3 - pravděpodobně, 4 - velmi pravděpodobně). Položky jsou v tomto dotazníku rozděleny do třinácti subtestů: Podhodnocení, Odmítání viny, Odklon, Náhradní uspokojení, Kontrola situace, Kontrola reakcí, Pozitivní sebeinstrukce, Potřeba sociální opory, Vyhýbání se, Úniková tendence, Perseverace, Rezignace a Sebeobviňování, přičemž každému subtestu odpovídá 6 položek. V rámci jednoho subtestu je tedy možné dosáhnout maximálně 24 bodů. Vyhodnocení dotazníku SVF 78 může být provedeno nejen na úrovni těchto jednotlivých subtestů, ale také na úrovni sekundárních hodnot, kde jsou strategie rozlišeny na pozitivní, které přispívají ke snížení stresu, a negativní, které přispívají ke zvýšení stresu. Pozitivní strategie jsou dále rozděleny ještě do 3 dílčích skupin (Janke, Erdmann, 2003).

Pozitivní strategie (POZ):

1) POZ 1 : Strategie podhodnocení a devalvace - těmto strategiím je společná snaha přehodnotit, případně snížit závažnost stresoru, prožívání stresu nebo stresovou reakci. Oblast reprezentují dva subtesty:

Subtest 1 : Podhodnocení - zachycuje tendenci podhodnocovat vlastní reakce ve srovnání s jinými osobami nebo tyto reakce hodnotit příznivěji. Zřetelněji než ostatní subtesty z oblasti pozitivních strategií se tento subtest jeví jako antagonista negativních strategií.

Subtest 2: Odmítání viny - jedinec odmítá vlastní odpovědnost za zátěž. Tento subtest se vyznačuje defenzivní strategií více, než je tomu u ostatních strategií.

2) POZ 2 : Strategie odklonu - tyto strategie zahrnují tendence jednání orientovaného na odklon od stresující události a příklon k alternativním situacím, stavům nebo aktivitám. Jsou reprezentovány dvěma subtesty.

Subtest 3: Odklon - tendence směřující k odklonu od zátěže, jež může probíhat ve dvou formách. Jednak jako odvrácení zátěže, a také jako tendence navodit psychické stavy, které stres zmírňují.

Subtest 4: Náhradní uspokojení - představuje tendenci k jednání zaměřit se na kladné city, jež nejsou kompatibilní se stresem, skrze sebeposílení vnějšími odměnami (např. pojíst něco dobrého, koupit si něco).

3) POZ 3: Strategie kontroly - zahrnují konstruktivní snahy po zvládání, kontrole a kompetenci. Tuto oblast reprezentují tři subtesty:

Subtest 5: Kontrola situace - jedinec se snaží o kontrolu a zvládnutí zátěžové situace tím, že se snaží analyzovat aktuální situace a její vznik, plánuje opatření ke zlepšení situace/stavu a aktivně zasahuje do situace. Tato strategie zvládání stresu je považována za velmi konstruktivní.

Subtest 6: Kontrola reakcí - jedinec se snaží kontrolovat vlastní reakce při zátěži, což může provést dvěma způsoby: nedovolit, aby došlo k vzrušení, případně je nedát na sobě znát (např. zachovat klid, nedát se vyvést z míry) a druhá možnost je čelit již vzniklému vzrušení. V tomto subtestu se projevuje faktor věku.

Subtest 7: Pozitivní sebeinstrukce - určuje, v jaké míře mají jedinci sklon přisuzovat kompetenci sám sobě a dodávat si odvahu v zátěžových situacích. Tento subtest obsahuje dvě komponenty, první zahrnuje kladné postoje a myšlenky zvyšující sebedůvěru, ve druhé jde o apely vydržet, příp. sugesci nevzdat se, což je protipólem rezignace.

Zřídka se vyskytující strategie - tyto strategie jsou vyčleněny zvlášť, nevztahují se ani k pozitivním, ani k negativním strategiím. Při vyhodnocování vyžadují samostatnou interpretaci s přihlédnutím ke kontextu ostatních strategií. Jsou reprezentovány dvěma subtesty:

Subtest 8: Potřeba sociální opory - zachycuje tendence jedince při stresové situaci vyhledávat kontakt s osobami za účelem získání podpory při zpracování nebo řešení problému. Může se jednat o podporu ve formě rozhovoru, rady nebo konkrétní pomoci při řešení. Tato tendence může být výrazem spíše pasivně rezignačních, bezmocných postojů, ale také může označovat aktivní hledání konkrétní podpory při zvládání problému. Interpretace tohoto subtestu by se tedy měla provádět v kontextu celého profilu. V tomto subtestu jsou patrné rozdíly v pohlaví, ženy mají při řešení stresové situace zřetelně silnější tendenci hledat sociální oporu více než muži.

Subtest 9 : Vyhýbání se - spočívá v tendenci vyhnout se zátěži a zahrnuje záměr a snahu zamezit další konfrontaci s podobnou situací. Může se jednat o pozitivní způsob zpracování, a to v případě, že nelze zátěž jako takovou zamezit na základě regulačních možností jedince. Také to ale může být zpracování negativní, a to v případě, že jde pouze o vyhnutí se zátěži. V tomto subtestu se opět projevuje faktor věku, s přibývajícím věkem se možnosti vyhnout se zátěži užívá častěji.

Negativní strategie (NEG) - zahrnují tendence k používání nepříznivých, spíše stres zesilujících způsobů zpracování. Zároveň se v těchto strategiích zachycuje chybějící kompetence zvládání s únikovými tendencemi, s reakcemi rezignace a neschopností uvolnit se. Tuto oblast reprezentují čtyři subtesty:

Subtest 10: Úniková tendence - vyznačuje se rezignační tendencí vyváznout ze zátěžové situace. Je spojena se sníženou pohotovostí a schopností čelit stresové situaci. Tato strategie je považována za vysoce maladaptivní způsob zpracování, který stres výrazně zvyšuje.

Subtest 11: Perseverace - určuje neschopnost jedince se myšlenkově odpoutat od prožívaných zátěží. Negativní představy a myšlenky o zátěžové situaci se jedinci neustále vnucují a ve značné míře a po dlouhou dobu zabírají kapacitu jeho myšlení. Tím se zátěžová situace a s ní spojené rozrušení prodlužuje a ztěžuje se tak obnovení výchozího stavu.

Subtest 12: Rezignace - zahrnuje více aspektů, v nichž je vyjádřen subjektivní nedostatek možností zvládat zátěžové situace. Patří sem pocity bezmoci, beznaděje, a vlastní neschopnost zátěžovou situaci zvládnout, což u jedince vede ke vzdávání dalšího snažení o zdolání situace.

Subtest 13: Sebeobviňování - v souvislosti se zátěžemi si jedinec přisuzuje vlastní vinu na vzniku dané situace, dále připisuje chyby vlastnímu jednání a vyznačuje se sklonem ke sklíčenosti (Janke, & Erdmann, 2003).

8.3.Metody zpracování a analýzy dat

Vyhodnocování metod proběhlo pomocí standardních zásad manuálů. Data, získaná z vyplněných dotazníků NEO FFI, byla vyhodnocena pomocí vyhodnocovací šablony. Vzhledem k tomu, že se jednalo o kvantitativní výzkum, byla použita popisná statistika k zjištění základních charakteristik výzkumného souboru. Ke statistickému zpracování získaných dat jsme použily některé kategorie statistických výpočtů. K výpočtu významnosti rozdílů mezi souborem mužů a žen ve volbě copingových strategií, mezi souborem mužů a žen v osobnostních charakteristikách a mezi souborem začínajících učitelů s praxí do 10 let (včetně) a praxí nad 25 let v osobnostních dimenzích a volbě strategií zvládání jsme použily t - test pro rozdíl výběrových průměrů dvou nezávislých výběrů. Nejdříve bylo prokázáno F - testem, že výběrové soubory pochází z jednoho základního souboru. Pro určení souvislostí mezi osobnostními charakteristikami a volbou copingové strategie jsme použily Pearsonův korelační koeficient.

8.4. Etické otázky

Problematika etiky v psychologickém šetření spočívá především ve výrazném zásahu do oblastí osobního života jedince, často se dotýká nejhlubších a nejosobnějších oblastí jeho života a osobnosti. Problémem psychologického výzkumu může být například fakt, že při informovaném sběru údajů může dojít ke značnému ovlivnění hodnocených jevů (Miovský, 2006). Pokud je chování jedince v určité situaci pozorováno, informovanost sledovaného o této skutečnosti bude mít patrně vliv na jeho chování, a může vést ke zkreslení získaných údajů. Proto je vždy nutný souhlas zúčastněných osob. U nezletilých osob je potom nutný souhlas zákonného zástupce, což v našem výzkumu nebylo nutné.

Na začátku šetření byl vždy respondentům sdělen důvod šetření a jeho cíle. Byla zdůrazněna dobrovolnost účasti na výzkumu a anonymita šetření (u dotazníku NEO FFI byli probandi informováni, že pole určené pro jméno a příjmení nemusejí vyplňovat). Ve výzkumu se nejednalo o hodnocení jednotlivých zúčastněných škol, ale o osobnostní charakteristiky vyučujících a jejich vyučovací styly, přesto byly projednány se školami jejich požadavky. Všichni učitelé byli na začátku šetření seznámeni s dobrovolnou účastí na výzkumu. Byli dále informováni o povaze a účelu výzkumu a o tom, kdo a za jakých podmínek bude mít přístup k získaným informacím. Při výzkumu nebyly požadovány

žádné osobní údaje, které by mohly jednotlivé učitele identifikovat. Dále byla anonymita zajištěna odevzdáváním vyplněných dotazníku do zalepených papírových boxů. Kromě poděkování, byla účast ve výzkumu odměňována malými upomínkovými předměty. Tato odměna neměla vliv na výsledky výzkumu. I když se nejednalo o hodnocení jednotlivých škol, ale o osobnostní charakteristiky vyučujících, byly projednány podmínky zajišťující anonymitu pro celou instituci. Na demografickém dotazníku nebyly požadovány údaje týkající se názvu či adresy školy.

9. Soubor

Zkoumaný soubor byl vybrán z populace učitelů ČR. Kritériem pro výběr bylo učitelství na ZŠ, SŠ, SOU a gymnáziu v České republice. Výzkum byl proveden na výběrovém souboru 102 učitelů a učitelek základních škol, středních škol, SOU a gymnázií, ze 3 krajů České republiky – z Ústeckého kraje, Královohradeckého kraje a Prahy.

Tabulka č. 1: Absolutní (n) a relativní četnosti (%) mužů a žen v rámci celého souboru a jejich průměrný věk.

Soubor	**n**	**%**	**Průměrný věk**	**Min.**	**Max.**
Muži	31	30	47,67	23	61
Ženy	71	70	45,87	27	61
Celkem	102	100	46,85	23	61

Tabulka č. 2: Absolutní (n) a relativní četnosti (%) typů škol v rámci celého souboru.

Typ školy	**n**	**%**
ZŠ 1. a 2.stupeň	47	46
SŠ odborná a odborná učiliště	45	44
Gymnázia	10	10

Tabulka č. 3: Absolutní (n) a relativní četnosti (%) délky praxe v rámci celého souboru.

Délka praxe	**n**	**%**
Praxe do 10 let	33	32
Praxe 11 - 24 let	38	37
Praxe 25 a více let	31	30

10. Výsledky

Výsledky NEO FFI

Tabulka č. 4: Srovnání průměrných hodnot výběrového souboru učitelů a průměrných hodnot dle normy NEO FFI.

		Průměr výb. souboru	Průměr dle normy	T- test			Percen-til
				Sm. odchylka	t	p	
Muži	neurotismus	15,65	20,83	4,89	-5,90	0,00	30
	extraverze	30,19	30,92	7,93	-0,50	0,61	45
	otevřenost	28,81	26,11	5,86	2,56	0,02	69
	přívětivost	29,84	28,14	4,39	2,15	0,04	60
	svědomitost	32,84	27,29	6,55	4,71	0,00	79
Ženy	neurotismus	20,04	23,39	6,02	-4,69	0,00	38
	extraverze	31,30	32,48	5,87	-1,70	0,09	41
	otevřenost	26,62	28,63	4,79	-3,54	0,00	44
	přívětivost	32,77	31,18	4,89	2,75	0,00	61
	svědomitost	35,01	29,50	4,87	9,53	0,00	79
Celý s.	neurotismus	18,71	22,42	6,02	-6,22	0,00	36
	extraverze	30,96	31,89	6,54	-1,43	0,15	45
	otevřenost	27,28	27,68	5,21	-077	0,44	56
	přívětivost	31,88	30,03	4,91	3,80	0,00	62
	svědomitost	34,35	28,67	5,49	10,43	0,00	78

Pozn.: Výsledky t – testu, rozdílu výběrového průměru a známého průměru základního souboru, $p < 0,05$ muži N = 31, ženy N = 71, převod na percentily.

Z výsledků v tabulce č. 4. je možné vypozorovat statisticky významný rozdíl v dimenzi, neurotismu, přívětivost, otevřenost, svědomitost. Soubor žen učitelek a mužů učitelů vykazuje statisticky významně nižší průměrné hodnoty dimenze neurotismus, než srovnávaný základní soubor. Dále muži učitelé i ženy učitelky vykazují v průměru statisticky významně vyšší hodnoty v dimenzi svědomitost, přívětivost. V dimenzi otevřenost ženy vykazují průměrně statisticky významně nižší hodnoty a muži vykazují průměrně statisticky významně vyšší hodnoty než základní soubor.

Tabulka č. 5: Srovnání pěti dimenzí osobností mezi výběrovým souborem mužů učitelů a žen učitelek.

	Průměr		Směr. odchylka		F-test		t - test	
	ženy	muži	ženy	muži	F	p	T	p
Neurotismus	20,04	15,65	6,02	4,89	1,51	0,21	-3,58	0,00
Extraverze	31,30	30,19	5,87	7,93	1,83	0,04	-0,78	0,44
Otevřenost	26,62	28,81	4,79	5,86	1,50	0,17	1,83	0,07
Přívětivost	32,77	29,84	4,89	4,39	1,24	0,52	-2,87	0,00
Svědomitost	35,01	32,84	4,87	6,55	1,81	0,04	-1,86	0,07

Pozn.: Výsledky t- testu rozdílu dvou výběrových průměrů, $p < 0,05$, ženy N = 71, muži N = 31)

Z výsledků v tabulce č. 5 vyplývá statisticky signifikantní rozdíl mezi průměrem souborů mužů učitelů a žen učitelek v dimenzi neurotismu s svědomitosti. Je patrné, že soubor žen učitelek vykazuje v průměru vyšší míru v dimenzi neurotismu a svědomitosti, než soubor mužů učitelů. Na základě výsledků v této tabulce můžeme **přijmout hypotézu č. 6** - existuje signifikantně významný rozdíl mezi mírou neurotismu žen učitelek a mužů učitelů.

Výsledky SVF 78

Tabulka č. 6: Srovnání průměrných hodnot výběrového souboru učitelů a průměrných hodnot dle normy SVF 78.

Strategie	**Průměr výb. souboru**	**Průměr dle normy**	**T -test**		
			Sm. odchylka	**t**	**p**
Podhodnocení	10,89	9,48	3,61	3,94	0,00
Odmítání viny	13,12	10,71	10,14	2,39	0,02
Odklon	13,60	11,83	4,22	4,22	0,00
Náhr. uspokojení	10,98	8,91	5,16	4,05	0,00
Kontrola situace	16,93	16,78	3,37	0,45	0,65
Kontrola reakcí	16,17	15,41	3,57	2,13	0,04
Poz. sebeinstrukce	15,69	16,37	3,32	-2,07	0,22
Sociální opora	13,50	12,89	5,08	1,21	0,10
Vyhýbání se	14,74	11,97	4,50	6,18	0,00
Únikové tendence	8,86	8,24	3,83	1,64	0,04
Perserverace	13,24	15,13	6,03	-3,17	0,00
Rezignace	7,33	8,04	3,47	-2,05	0,00
Sebeobviňování	8,56	10,64	4,06	-5,18	0,00
Pozitivní strat. celk.	13,59	12,22	2,38	6,10	0,00
Negatitiví strat. celk.	9,49	10,52	3,44	-3,04	0,00

Pozn.: Výsledky t – testu, rozdílu výběrového průměru a známého průměru základního souboru, $p < 0,05$ (muži N = 31), převod na T - skóry.

Z výsledků v tabulce č. 6 je zřejmé že výběrový soubor pedagogů průměrně méně používá celkové negativní strategie i jednotlivé negativní strategie (perserverace, rezignace, sebeobviňování), než základní soubor. Dále z výsledků vyplývá, že výběrový vzorek pedagogů průměrně častěji využívá celkové pozitivní strategie zvládání i jednotlivé pozitivní strategie (podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola reakcí). Dále výběrový soubor průměrně častěji využívají strategii vyhýbání se než norma.

Tabulka č. 7: Srovnání průměrných hodnot výběrového souboru mužů učitelů a průměrných hodnot mužů dle normy SVF 78.

Strategie	**Průměr muži učitelé**	**Průměr dle normy muži**	**T -test**			**T- skóry muži**
			Sm. odchylka	**t**	**p**	
Podhodnocení	11,64	10,67	3,01	2,94	0,01	54
Odmítání viny	12,55	11,41	17,38	1,11	0,28	57
Odklon	13,54	11,69	5,03	1,06	0,30	53
Náhr. uspokojení	8,82	8,42	6,41	1,35	0,19	49
Kontrola situace	18,73	16,84	3,29	-0,28	0,79	55
Kontrola reakcí	17,82	15,27	3,60	0,68	0,50	55
Poz. sebeinstrukce	16,73	16,71	3,32	-0,87	0,39	49
Sociální opora	12	11,57	4,48	-0,78	0,44	52
Vyhýbání se	15,45	11,44	5,22	1,98	0,05	56
Únikové tendence	7,82	7,35	4,40	1,15	0,26	51
Perserverace	14,82	13,61	5,48	-4,31	0,00	54
Rezignace	6,55	7,17	3,88	-1,54	0,13	48
Sebeobviňování	9,18	9,81	3,88	-3,75	0,00	47
Pozitivní strat. celk.	13,42	12,47	2,50	2,12	0,04	50
Negativiví strat. celk.	15,75	9,41	3,75	-2,43	0,02	69

Pozn.: Výsledky t – testu, rozdílu výběrového průměru a známého průměru základního souboru, $p < 0,05$ (muži N = 31), převod na T - skóry.

Z výsledků v tabulce č. 7 je zřejmé že výběrový soubor mužů učitelů průměrně méně používá celkové negativní strategie i jednotlivé negativní strategie (perserverace, sebeobviňování), než základní soubor. Dále z výsledků vyplývá, že výběrový vzorek mužů učitelů častěji využívá celkové pozitivní strategie zvládání a pozitivní strategie podhodnocení než norma.

Tabulka č. 8: Srovnání průměrných hodnot výběrového souboru žen učitelek a průměrných hodnot žen dle normy SVF 78.

Strategie	**Průměr ženy učitelky**	**Průměr dle normy ženy**	**t - test**			**T- skóry ženy**
			Sm. odch.	**t**	**p**	
Podhodnocení	8,73	8,18	3,71	4,80	0,00	52
Odmítání viny	9,17	9,99	4,11	4,84	0,00	46
Odklon	9,00	11,97	3,78	4,55	0,00	40
Náhr. uspokojení	9,22	9,42	4,49	3,76	0,00	48
Kontrola situace	9,40	16,72	3,42	0,79	0,43	28
Kontrola reakcí	10,00	15,56	3,57	1,90	0,06	37
Poz. sebeinstrukce	10,30	16,02	3,33	-1,40	0,15	31
Sociální opora	10,50	14,23	4,95	0,61	0,54	40
Vyhýbání se	10,63	12,51	4,05	5,87	0,00	42
Únikové tendence	10,60	9,16	3,55	-0,07	0,94	56
Perserverace	10,33	16,68	5,47	-2,69	0,00	39
Rezignace	10,23	8,93	3,16	-2,82	0,00	53
Sebeobviňování	10,05	11,48	4,01	-4,87	0,00	46
Pozitivní strat. celk.	13,76	11,96	2,33	6,49	0,00	55
Negatitiví strat. celk.	8,93	11,56	3,03	-3,69	0,00	45

Pozn.: Výsledky t – testu, rozdílu výběrového průměru a známého průměru základního souboru, $p < 0,05$ (ženy N = 71), převod na T - skóry.

Z výsledků v tabulce č. 8 je zřejmé že výběrový soubor žen učitelek průměrně méně používá celkové negativní strategie i jednotlivé negativní strategie (perserverace, rezignace, sebeobviňování), než základní soubor. Dále z výsledků vyplývá, že výběrový vzorek žen učitelek častěji využívá celkové pozitivní strategie zvládání i jednotlivé pozitivní strategie (podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení). Dále signifikantně častěji využívají strategii vyhýbání se než norma.

Tabulka. č. 9: Závislost mezi pěti dimenzemi osobnosti u výběrového souboru mužů učitelů, žen učitelek a strategiemi zvládání zátěže.

	Neurotis-mus	Extraverze	Otevřenost	Přívětivost	Svědomi-tost
Podhodnocení	-0,22	-0,10	0,01	-0,25	-1,10
Odmítání viny	-0,08	-0,14	-0,03	-0,07	-0,14
Odklon	0,21	0,07	-0,22	-0,09	0,14
Náhr. uspokojení	0,15	0,14	0,08	0,03	-0,07
Kontrola situace	0,28	0,07	0,24	0,01	0,25
Kontrola reakcí	-0,04	-0,09	-0,08	0,05	0,08
Poz. sebeinstrukce	-0,27	0,03	0,02	0,02	0,13
Sociální opora	0,16	0,11	-0,06	0,06	0,05
Vyhýbání se	0,25	-0,14	-0,19	0,01	0,06
Únikové tendence	0,42	-0,18	-0,18	0,15	-0,25
Perserverace	0,31	-0,08	0,17	0,17	0,13
Rezignace	0,36	-0,36	-0,11	-0,04	-0,12
Sebeobviňování	0,39	-0,29	-0,18	-0,05	0,00
Pozitivní. str. celk.	-0,06	0,05	-0,01	-0,11	0,11
Negatitiví str. celk.	0,43	-0,25	-0,17	0,01	-0,06

Pozn.: Výsledky Pearsonovo korelačního koeficientu $p < 0,05$, $N = 102$

Z výsledků v tabulce č. 8 vyplývá, že s výběrem copingové strategie pozitivně koreluje neurotismus. Zjistily jsme statisticky průkazný vztah na 5 % hladině významnosti mezi neurotismem a negativními strategiemi, jak na úrovni celkových negativních strategií, tak v rámci jednotlivých strategií (únikové tendence, perserverace, rezignace, sebeobviňování). Negativně podle výsledků koreluje dimenze extraverze se strategií rezignace.

Na základě zjištěných výsledků **zamítáme hypotézu č. 4.** - dimenze otevřenost pozitivně koreluje se skóry celkových hodnot pozitivních strategií zvládání zátěže**.** Statisticky významný vztah mezi otevřeností a volbou pozitivních celkových strategií nebyl nalezen. Na základě výsledků v tabulce **přijímáme hypotézu č. 5,** jelikož se prokázalo, že dimenze neurotismus pozitivně koreluje se skóry celkových hodnot negativních strategií zvládání zátěže.

Tabulka č. 10: Srovnání pěti osobnostních dimenzí mezi učiteli s praxí do 10 let (včetně) a s praxí 25 let a více.

	Průměr		Směr. odchylka		F-test		T-test	
	Praxe do 10 let	**Praxe 25 let a více**	**Praxe do 10 let**	**Praxe 25 let a více**	**F**	**p**	**T**	**p**
Neurotismus	18,34	19,75	6,87	2,04	0,05	0,05	-0,95	0,35
Extraverze	32,03	29,44	6,59	1,07	0,85	0,85	1,55	0,13
Otevřenost	26,53	28,31	5,08	1,14	0,72	0,72	-1,45	0,15
Přívětivost	30,38	33,06	5,00	1,13	0,74	0,74	-2,08	0,04
Svědomitost	34,31	34,34	6,40	1,54	0,23	0,23	-0,02	0,98

Pozn.: Výsledky t- testu rozdílu dvou výběrových průměrů, $p < 0,05$. praxe do 10let včetně N = 30, praxe 25 let a více N = 31,

Na základě výsledků v této tabulce jsme odpověděly na **výzkumnou otázku č. 2,** že není statisticky signifikantní rozdíl mezi mírou neurotismu u učitelů s délkou praxe do 10 let a učiteli s praxí 25 let a více.

Z výsledků je zřejmý rozdíl v osobnostní dimenzi přívětivost. Učitelé s praxí 25 let a více v průměru významně více skórují v dimenzi přívětivost, než učitelé s praxí do 10 let.

Tabulka č. 11: Srovnání míry používání pozitivních strategií a negativních strategií zvládání zátěže mezi učiteli s praxí do 10 let a 25 let a více (N=102), výsledky t- testu rozdílu dvou výběrových průměrů, hladina významnosti 0,05.

	Průměr		Směr. odchylka		F-test		T-test	
	Praxe do 10let	**Praxe 25 let a více**	**Praxe do 10 let**	**Praxe 25 let a více**	**F**	**p**	**T**	**p**
Celk. pozitivní strategie	13,32	14,26	2,01	2,98	2,19	0,03	-1,47	0,15
Celk. negativní strategie	9,29	9,66	3,91	3,27	1,43	0,33	-0,42	0,68

Pozn.: Výsledky t- testu rozdílu dvou výběrových průměrů, $p < 0,05$, praxe do 10let včetně N = 30, praxe 25 let a více N = 31,

Výsledky v tabulce č. 10 ukazují, že není statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre souboru učitelů s praxí do 10 let (včetně) a souboru učitelů s praxí 25 let a více, v používání celkových pozitivních a negativních strategií. Na základě těchto výsledků lze odpovědět na **výzkumnou otázku č. 1**, že není statisticky významný rozdíl mezi učiteli s délkou praxe do 10 let a s praxí 25 let a více v celkovém skóre používání pozitivních strategií zvládání zátěže.

Tabulka č. 12: Srovnání průměrných skórů testu SVF 78 ve volbě strategií zvládání zátěžových situací mezi výběrovým souborem žen učitelek a mužů učitelů.

	Průměr		**Směr. odchylka**		**F - test**		**t - test**	
	Ženy	**Muži**	**Ženy**	**Muži**	**F**	**p**	**T**	**p**
Podhodnocení	10,30	12,26	3,72	3,01	1,52	0,20	-2,59	0,01
Odmítání viny	12,35	14,87	4,11	17,38	17,86	0,00	-1,16	0,25
Odklon	14,01	12,65	3,79	5,03	1,77	0,05	1,51	0,13
Náhr. uspokoj.	11,42	9,97	4,49	6,41	2,03	0,02	1,31	0,19
Kontr. situace	17,04	16,68	3,43	3,29	1,09	0,82	0,50	0,62
Kontr. reakcí	16,37	15,71	3,57	3,61	1,02	0,92	0,85	0,40
Poz. sebeinstr.	15,46	16,19	3,34	3,32	1,01	1,00	-1,02	0,31
Sociální opora	14,59	10,93	4,95	4,49	1,22	0,56	3,48	0,00
Vyhýbání se	15,34	13,33	4,06	5,23	1,66	0,09	2,08	0,04
Únik. tendence	9,13	8,26	3,55	4,40	1,54	0,14	1,05	0,29
Perserverace	14,93	9,35	5,48	5,49	1,00	0,96	4,73	0,00
Rezignace	7,87	6,10	3,16	3,88	1,51	0,16	2,43	0,02
Sebeobviňování	9,15	7,19	4,02	3,89	1,07	0,86	2,29	0,02
Pozit. str. celk.	13,76	13,42	2,33	2,50	1,15	0,62	0,65	0,52
Neg. str. celk.	10,23	7,77	3,03	3,75	1,53	0,15	3,50	0,00

Pozn.: Výsledky t- testu rozdílu dvou výběrových průměrů, $p < 0,05$.

Na základě výsledků uvedených v této tabulce můžeme **přijmout hypotézu č. 1.** Mezi průměry skórování na škále celkových pozitivních strategií žen učitelek a mužů učitelů není žádný statisticky významný rozdíl. **Hypotézu č. 2 nelze přijmout,** protože se ukázalo, že mezi průměry skórování na škále celkových negativních strategií mezi ženami učitelkami a muži učiteli je statisticky významný rozdíl. Dále můžeme **přijmout hypotézu č. 3,** protože se ukázalo, že výběrový soubor žen v průměru signifikantně významněji volí strategii sociální opora, než výběrový soubor mužů učitelů. Dále je z výsledků zřejmé, že průměr souboru žen učitelek vykazuje signifikantně vyšší skóre ve volbě strategií vyhýbání se, perserverace, rezignace a sebeobviňování, oproti průměru souboru mužů učitelů.

Výběrový soubor učitelů průměrně příznivěji, ve srovnání s průměrnými hodnotami souboru žen, hodnotí vlastní reakce na zátěžovou situaci.

10.1. Platnost hypotéz

Na základě výsledků výzkumné části jsme vyvodily závěry o hypotézách a odpověděly na výzkumné otázky.

Hypotéza: 1: Mezi průměry skórování na škále celkových pozitivních strategií mezi ženami učitelkami a muži učiteli není žádný statisticky významný rozdíl.

Na základě výsledků v tabulce č. 12 - **hypotézu přijímáme.**

Hypotéza 2: Mezi průměry skórování na škále celkových negativních strategií mezi ženami učitelkami a muži učiteli není statisticky významný rozdíl.

Na základě výsledků v tabulce č. 12 **- hypotézu zamítáme.**

Hypotéza 3: Ženy učitelky signifikantně významněji volí strategii sociální opora, než muži učitelé.

Na základě výsledků v tabulce č. 12 - **hypotézu přijímáme.**

Hypotéza 4: Dimenze otevřenost pozitivně koreluje se skóry celkových hodnot pozitivních strategií zvládání zátěže.

Na základě výsledků v tabulce č. 9 - **hypotézu zamítáme.**

Hypotéza 5: Dimenze neurotismus pozitivně koreluje se skóry celkových hodnot negativních strategií zvládání zátěže.

Na základě výsledků v tabulce č. 9 - **hypotézu přijímáme.**

Hypotéza 6: Existuje signifikantně významný rozdíl mezi mírou neurotismu žen učitelek a mužů učitelů. (tabulka č. 5)

Na základě výsledků v tabulce č. 5 - **hypotézu přijímáme.**

Výzkumná otázka 1: Je statisticky významný rozdíl mezi učiteli s délkou praxe do 10 let a s praxí 25 let a více v průměrném skóre používání celkových pozitivních strategií zvládání zátěže?

Na základě výsledků v tabulce č. 10 odpovídáme:

Mezi učiteli s praxí do 10let (včetně) a s praxí 25 let a více není statisticky významný rozdíl v průměrném skóre používání celkových pozitivních strategií.

Výzkumná otázka 2: Je statisticky signifikantní rozdíl mezi mírou neurotismu u učitelů s délkou praxe do 10 let a učiteli s praxí 25 let a více?

Na základě výsledků v tabulce č. 11 odpovídáme:

Mezi učiteli s praxí do 10let (včetně) a s praxí 25 let a více není statisticky významný rozdíl v míře neurotismu.

11. Diskuze

Výzkumná část této diplomové práce řešila osobnostní dimenze a strategie zvládání zátěžových situací učitelů. Sledovaný výběrový soubor se skládal ze 102 pedagogů základních škol, středních škol, středních odborných učilišť a gymnázií v Ústeckém kraji, Královohradeckém kraji a Praze **(tab. č. 1, 2, 3)**. Výzkum byl proveden pomocí dotazníku SVF 78 a dotazníku NEO FFI. Z výsledků výzkumné části vyplynulo **(tab. č. 4)**, že je možné vypozorovat statisticky významný rozdíl v dimenzi, neurotismus, přívětivost, otevřenost, svědomitost. Výběrový soubor žen učitelek a mužů učitelů vykazuje statisticky významně nižší průměrné hodnoty dimenze neurotismus, než srovnávaný základní soubor. Dále muži učitelé i ženy učitelky vykazují v průměru statisticky významně vyšší hodnoty v dimenzi svědomitost, přívětivost než udává norma základního souboru. V dimenzi otevřenost ženy vykazují průměrně statisticky významně nižší hodnoty a muži vykazují průměrně statisticky významně vyšší hodnoty než průměr základního souboru. Toto zjištění vypovídá, že pedagogové výběrového souboru jsou odolní vůči psychickému vyčerpání a jsou schopni zvládat stresové situace. V dimenzi svědomitost učitelé i učitelky vykazují významně vyšší hodnoty, než základní soubor. Podle výsledků bychom se mohli domnívat, že pedagogové jsou ve zvýšené míře cílevědomí, pilní, systematičtí a mají vysokou vůli naplňovat své cíle. Z výsledků našeho výzkumu však nelze říci, zda je zvýšená svědomitost osobnostní charakteristikou učitelů, nebo se to týká obecně povolání vyžadující vysokoškolské vzdělání. K dosažení tohoto vzdělání je potřeba zvýšeného stupně svědomitosti a cílevědomosti. V dimenzi otevřenost vykazují muži průměrně vyšší hodnoty než základní soubor a ženy učitelky průměrně nižší hodnoty než základní soubor. Domníváme se, že tyto výsledky by bylo možné odůvodnit tím, že výběrový soubor mužů obsahoval pedagogy ze dvou SŠ zaměřených na IT. Odborníci v informačních technologiích by mohli mít větší tendenci k vyhledávání nových zkušeností a technologií. Oba dva soubory muži učitelé i ženy učitelky, vykazují statisticky významně vyšší hodnoty v dimenzi přívětivost. Lidé s touto charakteristikou jsou vlídní a pomáhají druhým. Tato charakteristika odpovídá výkonu učitelské profese, jejž někteří odborníci řadí mezi profese pomáhající. Dále jsme srovnaly jednotlivé osobnostní dimenze mezi muži učiteli a ženami učitelkami. Ze získaných dat **(tab. č. 5)** vyplynulo, že soubor učitelek vykazuje průměrnou vyšší míru neurotismu než průměr souboru učitelů. Toto zjištění odpovídá výše uvedeným výzkumným zjištěním, kde např. A. Antoniou a kol. (2006) ve svém výzkumu učitelů

základních a středních škol. Zjistili, že ženy prožívají při výkonu svého zaměstnání větší emocionální vyčerpání než muži. Na základě těchto výsledků jsme potvrdily **hypotézu č. 6.** Existuje signifikantně významný rozdíl mezi mírou neurotismu žen učitelek a mužů učitelů. Dále výsledky ukazují vyšší průměrnou míru přívětivosti žen učitelek oproti mužům učitelům. Dalo by se přepokládat, že přívětivost je osobnostní předpoklad žen, které si vyberou za své povolání práci s dětmi a dospívajícími. Výběrový vzorek mužů pocházel z velké části ze dvou SŠ zaměřených na IT, je možné předpokládat, že pro tyto učitele bylo prioritou při výběru povolání práce s IT technologiemi. Při své práci upřednostňují odbornou znalost ve svém oboru, před navazováním intenzivních vztahů se svými žáky. Další srovnání probíhalo mezi kategoriemi učitelů dle věku. Ze tří skupin učitelů jsme vybraly dvě kategorii učitelů na počátku své kariéry do 10 let praxe učitele zkušené s praxí 25 let a více **(tab. č. 10)** z důvodu předpokládaného odlišného kariérového stupně vývoje a porovnaly jsme tyto dvě kategorie z hlediska osobnostních dimenzí, Z výsledků je zřejmý rozdíl v osobnostní dimenzi přívětivost. Učitelé s praxí 25 let a více, jsou podle srovnání průměrných hodnot, významně laskavější, přívětivější a ochotnější pomáhat a spolupracovat s druhými, než učitelé s praxí do 10 let. Mohly bychom se domnívat, že učitelé s delší praxí kladou větší důraz na spolupráci a pomoc druhým, než individuální prosazení své osoby. V ostatních osobnostních charakteristikách jsme neshledaly žádný významný rozdíl mezi učiteli s praxí do 10 let a nad 25 let. Na **výzkumnou otázku č. 2** jsme mohly odpovědět, že mezi učiteli s praxí do 10let (včetně) a s praxí 25 let a více není statisticky významný rozdíl v míře neurotismu.

Kategorii učitelů s praxí do 10 let a s praxí 25 let a více jsme dále srovnaly z hlediska průměrné míry používání pozitivních strategií a negativních strategií zvládání zátěže **(tabulka č. 11.)**. V této oblasti jsme neshledaly žádný statistiky významný rozdíl. Obě dvě skupiny se v použití copingových strategií neliší. Tímto výpočtem jsme si odpověděly na **výzkumnou otázku č. 1**, že mezi učiteli s praxí do 10 let (včetně) a s praxí 25 let a více není statisticky významný rozdíl v průměrném skóre používání celkových pozitivních strategií.

Další část výzkumu přinesla srovnání používání copingových strategií učitelů se standardizovaným vzorkem běžné populace **(tab. č. 6, 7, 8).** Z výsledků v tabulce č. 6 je zřejmé že výběrový soubor pedagogů průměrně méně používá celkové negativní strategie i jednotlivé negativní strategie (perserverace,, rezignace, sebeobviňování), než základní

soubor. Dále z výsledků vyplývá, že výběrový vzorek pedagogů častěji využívá celkové pozitivní strategie zvládání i jednotlivé pozitivní strategie (podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola reakcí). Dále častěji využívají strategii vyhýbání se. Z výsledků v tabulce č. 7 je zřejmé že výběrový soubor mužů učitelů průměrně méně používá celkové negativní strategie i jednotlivé negativní strategie (perserverace, sebeobviňování), než základní soubor. Dále z výsledků vyplývá, že výběrový vzorek mužů učitelů častěji využívá celkové pozitivní strategie zvládání a pozitivní strategie podhodnocení. Z výsledků v tabulce č. 8 je zřejmé že výběrový soubor žen učitelek průměrně méně používá celkové negativní strategie i jednotlivé negativní strategie (perserverace, rezignace, sebeobviňování), než základní soubor. Dále z výsledků vyplývá, že výběrový vzorek žen učitelek častěji využívá celkové pozitivní strategie zvládání i jednotlivé pozitivní strategie (podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení). Dále častěji využívají strategii vyhýbání se.

Dále jsme se snažily zjistit souvislosti mezi volbou strategie zvládání a osobnostními charakteristikami **(tab. č. 9)**. Při analýze vlivu osobnostních dimenzí (NEO FFI) na preferenci copingových strategií jsme zaznamenaly pozitivní korelace v rámci dimenze neurotismu. Zjistily jsme prokazatelný vztah s hodnotou celkové negativní strategie, ale i se všemi jednotlivými negativními strategiemi (perserverace, úniková tendence, rezignace, sebeobviňování). Negativní korelace byla prokázána u vztahu dimenze extraverze a negativní strategie rezignace. Naše závěry potvrdily některé předchozí výzkumy. Gunther, Cohen, (1999; in Slavíková a kol., 2008) uvádí, že osoby vyznačující s vysokou úrovní neuroticismu, prožívají méně adaptivní strategie zvládání. Výsledky výzkumů zaměřených na souvislosti mezi osobností a volbou copingové strategie uvádějí, že jedinci kteří dosahují vysoké skóre na škále neurotismu, častěji využívají negativní copingové strategie - sebeobviňování, pasivitu a nerozhodnost Endler, Parker (in Slavíková at al.; 2008), k podobným závěrům dospěl i Bolger ((in Slavíková a kol.,2008), který popsal, že neurotismus pozitivně koreluje se sebeobviňováním, vyhýbavým chováním. Výsledek lze shrnout, že neurotismus souvisí s prožíváním negativních emocí, užíváním méně adaptivních strategií a zažíváním větší míry stresu (McCrae, Costa 1986). Jestliže ženy učitelky vykazují vyšší míru neurotismu než muži učitelé, lze předpokládat, že pro ženy učitelky bude obtížnější zvládat zátěžové situace vyplývající z jejich profese. Na základě těchto výsledků jsme přijaly **hypotézu č. 5. Hypotézu č. 4** jsme na základě

výsledků nepotvrdily, jelikož se neprokázala souvislost mezi osobnostní dimenzí otevřenost a skóry celkových hodnot pozitivních strategií zvládání zátěže. Zdá se, že osobnostní charakteristika otevřenost nehraje významnou roli ve volbě copingových strategií při zvládání zátěže. Poslední část výzkumu se týkala srovnání využívání copingových strategií mezi muži učiteli a ženami učitelkami **(tab. č. 12).** Mezi průměry skórování na škále celkových pozitivních a celkových negativních strategiích mezi ženami učitelkami a muži učiteli jsme neshledaly žádný statisticky významný rozdíl. Na základě těchto výsledků jsme přijaly **hypotézu č. 2 a hypotézu č. 3.** Dále výsledky ukázaly**,** že ženy učitelky významně častěji než muži učitelé při zvládání zátěžové situace vyhledávají pomoc u druhých a mají tendenci se zátěžové situaci vyhnout. Učitelky průměrně častěji než učitelé používají nepříznivé, spíše stres zesilující způsoby zpracování - perserveraci, rezignaci a sebeobviňování. Muži učitelé průměrně příznivěji, ve srovnání s ženami, hodnotí vlastní reakce na zátěžovou situaci než ženy učitelky. Na základě těchto výsledků jsme přijaly **hypotézu č. 1.** Předešlé výzkumy vykazují navzájem lišící se výsledky v problematice. Tamresová et al. (2002) ve svých závěrech uvádějí, že jediným metodologicky podloženým rozdílem ve zvládání stresu mezi muži a ženami, je míra užívání strategií spojených s verbální expresí. Ženy více než muži používají strategie „potřeba sociální opory“ a „perseverace“. Dále autoři uvádí, že ženy při řešení zátěžových situací více než muži, vyjadřují emocionální podporu. Naopak E. K. Rylandová a S. Greenfeldová (1990) zkoumaly vztahy mezi pohlavím, strategiemi zvládání stresu a pracovním stresem. Závěry výzkumu pak hovoří o tom, že nebyly zjištěny žádné genderové rozdíly ve způsobu řešení zátěžových situací. S pracovním stresem se ženy vyrovnávaly stejně dobře jako muži.

Limity tohoto výzkumu se týkaly malého výzkumného souboru. Jelikož výzkumný tým obsahoval pouze jednoho výzkumníka, nebylo možné získat větší, geograficky rozptýlenější výběrový soubor. Výběrový soubor obsahoval pouze 31 mužů učitelů, což odpovídá výše uvedenému sdělení o převaze žen ve školství. Z hlediska tak malého výběrového souboru nelze výsledky výzkumu zevšeobecnit na celou populaci učitelů. Výsledky výzkumu lze použít jako vstupní studii k rozsáhlejšímu výzkumu. Dále by mohly být výsledky výzkumu použity k individuální práci s učiteli, vedoucímu k identifikaci a rozvoji strategií zvládání zátěže konstruktivním směrem, zejména u žen učitelek, jelikož se ukázalo, že ženy mají v používání pozitivních strategií větší rezervy, než muži učitelé.

K této individuální práci by bylo nutné, podle potřeby, zadat dotazník SVF jednotlivým učitelům, protože výsledky byly zpracovávány anonymně a nelze je již zpětně dohledat.

12. Závěr

Cílem výzkumné magisterské diplomové práce bylo zmapování používání strategií zvládání stresu a osobnostních charakteristik u 102 učitelů ZŠ, SŠ, SOU a gymnázií výběrového souboru. Zaměřily jsme se na rozdíly mezi strategiemi zvládání mezi muži učiteli a ženami učitelkami a rozdíly mezi začínajícími učiteli s praxí do 10 let (včetně) a zkušenými učiteli s praxí 25 let a více. Dále bylo naším cílem odhalení možných souvislostí mezi zjištěnými osobnostními charakteristikami a výběrem konkrétních copingových strategií. Při srovnání výběrového souboru učitelů a základního souboru jsme zjistily statisticky významný rozdíl v dimenzi, neurotismus, přívětivost, otevřenost, svědomitost. Soubor žen učitelek a mužů učitelů vykazuje statisticky významně nižší průměrné hodnoty dimenze neurotismus, než srovnávaný základní soubor. Dále muži učitelé i ženy učitelky vykazují v průměru statisticky významně vyšší hodnoty v dimenzi svědomitost, přívětivost. V dimenzi otevřenost ženy vykazují průměrně statisticky významně nižší hodnoty a muži vykazují průměrně statisticky významně vyšší hodnoty než základní soubor. Dále při srovnání osobnostních charakteristik žen a mužů jsme zjistily vyšší průměrnou míru neurotismu a přívětivosti u žen učitelek, než u mužů učitelů. Porovnaly pět osobnostních dimenzí mezi učiteli s praxí do 10 let (včetně) a praxí 25 let a více. Z výsledků je zřejmý rozdíl v osobnostní dimenzi přívětivost. Učitelé s praxí 25 let a více jsou průměrně významně laskavější, přívětivější a ochotnější pomáhat a spolupracovat s druhými, než učitelé s praxí do 10 let. V ostatních osobnostních charakteristikách jsme neshledaly žádný statisticky významný rozdíl mezi učiteli s praxí do 10 let a s praxí 25 let a více.

Další část výzkumu se týkala copingových strategií. Srovnání používání copingových strategií učitelů se standardizovaným vzorkem běžné populace ukázalo, že výběrový soubor pedagogů průměrně méně používá celkové negativní strategie i základní negativní strategie než základní soubor. Dále z výsledků vyplývá, že výběrový vzorek pedagogů častěji využívá celkové pozitivní copingové strategie. Totéž platí i o výběrovém souboru mužů učitelů a žen učitelek. Srovnání využívání copingových strategií mezi muži učiteli a ženami učitelkami prokázalo, že ženy učitelky průměrně významně častěji než muži učitelé, při zvládání zátěžové situace vyhledávají pomoc u druhých a mají tendenci se zátěžové situaci vyhnout. Mezi průměry skórování na škále celkových pozitivních a celkových negativních strategiích mezi ženami učitelkami a muži učiteli jsme neshledaly

žádný statisticky významný rozdíl. Při analýze vlivu osobnostních dimenzí (NEO FFI) na preferenci copingových strategií jsme zaznamenaly korelace v rámci dimenze neurotismu. Zjistily jsme pozitivní vztah s hodnotou celkové negativní strategie, ale i se všemi jednotlivými negativními strategiemi (perserverace, úniková tendence, rezignace, sebeobviňování). Negativní korelace byla prokázána u vztahu dimenze extraverze a negativní strategie rezignace.

Souhrn

České školství se v posledních letech výrazně proměňuje. Vzdělání je připisována stále větší hodnota, ale není vždy zcela jasné, jakým směrem by se mělo školství vydat. O směru a změnách ve školství se vedou rozsáhlé diskuse u odborné veřejnosti na všech úrovních vzdělávacího systému. Pilířem vzdělávací soustavy však stále zůstávají učitelé, kteří se podílejí spolu s rodinou na výchově a vzdělávání žáků a studentů. Učitelé jsou významnými činiteli v životě dětí. Mohou působit příznivě i nepříznivě svým chováním, komunikací, interakcí a svojí osobností. V málokteré jiné profesi hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jak je tomu v případě učitelů. Osobnost učitele se odráží ve všech činnostech, které provádí. Na proces vzdělávání působí spolu s dalšími vlivy vnějšího prostředí. O osobnost učitele se zajímali pedagogičtí klasici např. Jan Amos Komenský, Pestalozzi. Mezi nejznámější soudobé typologie učitelské profese patří typologie Döringova, Casselmannova a Learyho typologie. Znalost těchto typologií učitele umožňuje respektovat možnosti a schopnosti různých typů učitelů a nehodnotit jejich výkon podle jedné šablony. Učitel prochází ve své profesi několika stupni vývoje od začínajícího učitele, přes adaptaci, zkušeného učitele až k stupni profesního vyhasínání. Učitelská profese patří k nejrozšířenějším na světě. Postihnout všechny odborné, pedagogické a další faktory, vytvářející učitelskou profesi je velice obtížné. Činnost učitele zasahuje do mnoha oblastí a učitel zastává různorodé role. Tyto oblasti a role se navzájem prolínají a jsou popisovány autory z různých pohledů. Profesní role učitele prochází neustálou proměnou, která je neoddělitelnou součástí společenského vývoje (Vašutová, 2004). Samotná náročnost učitelské profese a změny, které se v ní neustále odehrávají, vyvolávají zvýšený stres u učitelů. Zvládání stresových situací a výběr copingových strategií, je jednou ze zkoumaných oblastí této práce. Stresové situace jsou ty, v nichž dochází k výraznějšímu rozporu mezi expozičními a dispozičními faktory (v důsledku přesahu kladených nároků nad osobními dispozicemi, nebo naopak nevyužívání dispozic a výkonové kapacity či nedostatečnou stimulací danými požadavky vůbec). Každý člověk je vybaven určitými zbraněmi - strategiemi, kterými se vyrovnává se stresovými situacemi. Zodpovědnost za to, jak se stresem „naložíme“ spočívá na nás samotných, neboť vyrovnání se zátěžovou situací (zvolení té či oné strategie) je ryze individuální záležitostí. Významnou roli přitom hraje naše senzibilita na konkrétní stresovou situaci, naše adaptabilita, naše naučené způsoby reagování atd. Zvládání stresu tedy v jistém smyslu

slova odráží naše schopnosti, jejichž úroveň však může být (a zpravidla bývá) v různých situacích odlišná a mění se s věkem, životními zkušenostmi a dalšími faktory. Proces zvládání stresu bývá často označován anglickým výrazem „coping“ (Paulík, 2010). Podstatnou součást celkové životní zátěže tvoří pracovní zátěž spojená s výkonem povolání a souvisejícími vztahy. Nejčastější zdroje učitelského stresu jsou různými autory předkládány ve výčtech lišících se třídícími hledisky. Zpravidla je v nich obsaženo poukaz na obtíže zahrnuté v aktuálním zaměstnání na dané škole, nedostatky v organizační struktuře a klimatu, problémy související s rolí v organizaci, problémy v kariéře, nedostatky ve spolupráci rodiny a školy, nežádoucí prolínání závažných problémů ve škole i v životě mimo školu, nedostatek společenské podpory, strach z negativního hodnocení vlastní práce a z případné ztráty zaměstnání, strach z možnosti veřejného zesměšnění (např. prostřednictvím internetu či fyzického napadení ze strany žáků protiklad mezi rozsahem učiva vymezeného normou a množstvím času, které je pro učivo k dispozici, povinnosti učitelů mimo vyučování (Paulík, 2010, Průcha 2002). Součástí této práce je výzkum z oblasti osobnosti a zvládání nadměrné zátěže učitelů. Cílem výzkumu bylo zmapování používaných strategií zvládání stresu a osobnostních charakteristik učitelů. Zaměřily jsme se na rozdíly mezi strategiemi zvládání mezi muži učiteli a ženami učitelkami a rozdíly mezi začínajícími učiteli (s praxí do 10 let včetně) a zkušenými učiteli (s praxí nad 25 let a více). V neposlední řadě bylo naším cílem odhalení možných souvislostí mezi zjištěnými osobnostními charakteristikami a výběrem konkrétních copingových strategií. Výběrový soubor obsahoval 102 učitelů a učitelek základních škol, středních škol, SOU a gymnázií, ze 3 krajů České republiky - z Ústeckého kraje, Královohradeckého kraje a Prahy. Z dotazníku NEO FFI a SVF 78 byly zjištěny následující výsledky. Při srovnání průměrných hodnot výběrových souborů a základního souboru je možné vypozorovat statisticky významný rozdíl v dimenzi, neurotismus, přívětivost, otevřenost, svědomitost. Soubor žen učitelek a mužů učitelů vykazuje statisticky významně nižší průměrné hodnoty dimenze neurotismus, než srovnávaný základní soubor. Dále muži učitelé i ženy učitelky vykazují v průměru statisticky významně vyšší hodnoty v dimenzi svědomitost, přívětivost. V dimenzi otevřenost ženy vykazují průměrně statisticky významně nižší hodnoty a muži vykazují průměrně statisticky významně vyšší hodnoty než základní soubor. Dále jsme srovnaly jednotlivé osobnostní dimenze mezi muži učiteli a ženami učitelkami. Ze získaných dat vyplynulo, že soubor učitelek vykazuje průměrnou vyšší míru neurotismu než průměr souboru učitelů.

Poslední část výzkumu se týkala srovnání využívání copingových strategií mezi muži učiteli a ženami učitelkami. Mezi průměry výběrových souborů mužů učitelů a žen učitelek skórování na škále celkových pozitivních a celkových negativních strategiích, jsme neshledaly žádný statisticky významný rozdíl. Výsledky dále ukázaly, že ženy učitelky významně častěji než muži učitelé při zvládání zátěžové situace vyhledávají pomoc u druhých a mají tendenci se zátěžové situaci vyhnout. Učitelky průměrně častěji než učitelé používají nepříznivé, spíše stres zesilující způsoby zpracování - perserveraci, rezignaci a sebeobviňování. Muži učitelé průměrně příznivěji, ve srovnání s ženami, hodnotí vlastní reakce na zátěžovou situaci, než ženy učitelky. Při analýze vlivu osobnostních dimenzí (NEO FFI) na preferenci copingových strategií jsme zaznamenaly korelace v rámci dimenze neurotismu. Zjistily jsme prokazatelný pozitivní vztah s hodnotou celkové negativní strategie, ale i se všemi jednotlivými negativními strategiemi (perserverace, úniková tendence, rezignace, sebeobviňování). Negativní korelace byla prokázána u vztahu dimenze extraverze a negativní strategie rezignace.

Z hlediska tak malého výběrového souboru nelze výsledky výzkumu zobecnit na celou populaci učitelů. Výsledky výzkumu by bylo možné použít jako vstupní studii k rozsáhlejšímu výzkumu. Dále by mohly být výsledky výzkumu použity k individuální práci s učiteli, vedoucí k identifikaci a rozvoji strategií zvládání zátěže konstruktivním směrem, zejména u žen učitelek, jelikož se ukázalo, že ženy mají v používání pozitivních strategií větší rezervy, než muži učitelé.

Seznam použitých zdrojů a literatury

Aldwinová, C. M. (2007). Stres, coping and development: An integrative perspective. New York: The Guilford press.

Antoniou, A., S., F. Polychroni, A. N. Viachakis. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*. 2006, roč. 21, č. 7, s. 682 - 690.

Balaštíková, V., & Blatný, M. (2003). Determinanty výběru strategií zvládání zátěže: osobnost, vnímání situace, sebepojetí. Brno: Psychologický ústav AVČ.

Balcar, K. (1991). Úvod do studia psychologie osobnosti. Chrudim: Mach.

Baštecká, B., & Goldman, P. (2001). Základy klinické psychologie. Praha: Portál

Blížkovský, B., et al. (2000). Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. Brno: Konvoj.

Cakirpaloglu, P. (2012). Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada.

Čáp, J., Mareš, J. (2007). Psychologie pro učitele. Praha: Portál.

Dytrtová, R., Krhutová, M. (2009) Učitel – příprava na profesi. Praha: Grada

Ďurič, L., Štefanovič, J., Pardel, T., Ďurič, L., Grác, J., Jedináková, M., & Rudaš, F. (1977). Psychológia pre učiteĺov. SPN.

Ficková, E.(1993). Determinanty zvládania stresu: I. Teoretické prístupy. Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi, 37 (1), str. 37- 45. Praha: Academia.

Goldberg, L., & Breznitz, S. (1993). Handbook of stress. New York: The free Press

Halešová, E., Smékalová, E., & Lemrová,S. (2013). Jací jsou naši učitelé? Osobnostní charakteristiky učitelů na ZŠ a SŠ. *PSYCHOLOGICKÉ DNY 2012*, 174.

Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). Psychologický slovník. Praha: Portál.

Hladký, A., et al. (1993). Zdravotní aspekty zátěže a stresu. Praha: UK.

Hošek, V., Hladký, A., et al. (1999). Psychologie odolnosti. Praha: Karolinum.

Hrazdírová, T. (2010) Frustrační tolerance ve vztahu ke strategiím zvládání stresu a místu regulace. [online]. [cit. 2014-08-17]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mojmír Svoboda. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/144931/ff_m /

Hřebíčková, M. (2011). Pětifaktorový model v psychologii osobnosti. Praha: Grada Publishing.

Hřebíčková, M., & Urbánek, T. (2001). NEO pětifaktorový osobnostní inventář. Praha.

Janke, W., & Wolffgramm, J. (1995). Biopsychologie von Streß und emotionalen Reaktionen: Ansätze interdisziplinärer Kooperation von Psychologie, Biologie und Medizin. In G. Debus, G . Erdmann, & K . W . Kallus (Eds.), Biopsychologie von Streß und emotionalen Reaktionen: 293-347. Göttingen: Hogrefe.

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

Křivohlavý, J. (2001). Psychologie zdraví. Praha: Portál.

Kurelová, M. (1998). Učitelská profese v teorii a praxi. Ostrava: Ostravská univerzita. Pedagogická fakulta.

Kiaricou, CH. (1996). Klíčové dovednosti učitel: Cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál.

Kohout, K. (2007). Základy obecné pedagogiky. Praha: UJAK.

Kohoutek, R. (2002). Základy užité psychologie. Brno: Akademické nakl. CERM.

Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). Škola a zdraví 21, 105-117.

Křivohlavý, J. (2001). Psychologie zdraví. Praha: Portál

Kurelová, M. (1998). Učitelská profese v teorii a v praxi. Ostrava: Spisy Ostravské univerzity.

Lazarová, B. et al. (2011). Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů. Brno: Paido

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). Psychological stress and the coping process. Ne

York, NY: Springer.

Lukas, J, (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, *57*(4), 46 - 60.

Machunin, P., Tuček, M. et al. (1996). Česká společnost v transformaci. K proměnám sociální struktury. Praha: Sociologické nakladatelství.

Martocchio, J. J., O´Learyová, A. M. (1989). Sex differences in occupational stress: A meta-analytic review. Journal of Applied Psychology, 74 (3), 495-501.

Matthews, G, Dorn, L., & Glendon I. A. (1991). Personality correlates of driver stress. Person individ. Diff., Vol 12, No 6, s. 535 - 549 Dostupné z WWW: http://www.Drivermetrics.co.ukúMatthewsetal1991. Pdf

McCrae, R.R.,& Costa, P. (1986). Personality, coping and coping effectiveness in adult sample. Journal of personality, 64(4) 711-735

Miovský, M. (2006) Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada

Nelešovská, A. (2005). Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada.

Nakonečný, M. (1998). Psychologie osobnosti. Praha: Academia.

Opekarová, O. (2007*)*. Kapitoly z výchovného poradenství. Praha: UJAK.

Pelikán, J. (1991). Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho

pedagogického působení. Praha: Univerzita Karlova.

Pařízek, V. (1988). Učitel a jeho povolání. Praha: SPN.

Paulík, K. (2010). Psychologie lidské odolnosti. Praha: Grada.

Praško, J. (2003). Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti. Praha: Grada

Pruner, P. et al. (2003). Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie. Plzeň: Západočeská univerzita.

Průcha, J. (2005). Moderní pedagogika. Praha: Portál.

Průcha, J. (2002). Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál.

Průcha, J. Walterová, E., & Mareš, J. (2002). Pedagogický slovník. Praha: Portál.

Rylandová, E. K., Greenfeldová, S. (1990). An Investigation of gender differences in occupational stress and general well-being. The Journal of Applied Business Research, 6 (4), 35-43.

Slavíková, K., Kohoutek, T., & Blatný, M. (2008). Osobnostní souvislosti zvládání zátěže. Brno: Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. STUDIA MINORA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS BRUNENSISP 12 / 2008

Snyder, C. R. (1999). Coping: The psychology of what works. New York: Oxford

University Press.

Spilková, V. (1996). Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika, 46*(2),

Suls, J., David J. P., & Harvey, J. H. (1996). Personality and coping: Three generations of research. *Journal of Personality. 64, (4),* 711-735.

Svoboda, M . (1999). Psychologická diagnostika dospělých.Praha: Portál.

Štikar, J. (2003). Psychologie ve světě práce. Praha: Karolinum.

Švancara, J. (2003). Emoce, motivace, volní procesy. Studijní příručka k předmětu Obecná

psychologie II (proţívání, jednání). Brno: Psychologický ústav FFMU v Brně.

Tamres, Lisa K.; Janicki, Denise; Helgeson, Vicki S.; Personality and Social Psychology Review, Vol 6 (1), 2002. pp. 2 -30. Publisher: Lawrence Erlbaum [Journal Article], Databáze: PsycINFO

Tobin, D. L. (1984). Users manual for Coping Strategies Inventory. Department of

psychology: Ohio University.

Vašina, L., & Strnadová, V. (1998). Psychologie osobnosti. Hradec Králové: Gaudeamus

Vašutová, J. (2004). Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido

Internetové zdroje:

http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a -vychovatele staženo: 17. 9 . 2014

Seznam příloh

Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt magisterské diplomové práce

Příloha č. 3: Matice výsledků dotazníku NEO FFI a SVF 78

Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Školní rok: 2014/ 2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Magisterské ☒

Bakalářské ☐

Diplomant: Mgr. Bc. Marcela Šupíková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Název tématu (česky): Osobnostní charakteristiky a strategie zvládání zátěžových situací u učitelů ČR

Název tématu (anglicky): Personality traits and strategies for coping with difficult situations by teachers in the Czech republic

Anotace: Magisterská diplomová práce se zaměřuje na osobnostní charakteristiky a strategie zvládání zátěžových situací učitelů ČR. Teoretická část se věnuje osobnosti učitele, učitelské profesi, zátěžovými situacemi v této profesi a jejich zvládání. Výzkumná část mapuje osobnostní charakteristiky a copingové strategie učitelů pomocí dotazníku NEO FFI a SVF 78. Dále srovnává tyto kategorie mezi ženami učitelkami a muži učiteli a učiteli s praxí do 10 let a praxí 25 let a více. Zkoumá souvislosti mezi osobnostními dimenzemi a copingovými strategiemi.

Teoretická práce ☐

Výzkumná práce ☒

Zásady pro vypracování:

1. Prostudování problematiky učitelské profese s přihlédnutím na osobnost učitele a zátěžové situace v učitelské profesi. Vypracování ucelené rešerše.
2. V teoretické části bude projednáno o teoriích osobnosti, osobnosti učitele, zátěžových situacích v učitelské profesi, o teorii stresu a strategiích zvládání stresových situací.
3. Hlavním cílem bude zjištění souvislostí mezi osobnostními charakteristikami učitelů a jejich způsoby zvládání stresu.
4. Výzkumný soubor bude tvořit 100 učitelů SŠ a ŽŠ.
5. Sběr dat bude realizován prostřednictvím dotazníků - Dotazník SVF 78 a dotazník NEO - Big Five. Získaná data budou zpracována vhodnými statistickými metodami. Statisticky budou zjišťovány případné souvislosti mezi osobnostními charakteristikami a strategiemi zvládání zátěže a případné rozdíly mezi skupinami.
6. Závěry diplomové práce budou prakticky využitelné pro možný další rozvoj učitelů.

Seznam doporučené literatury:

Baštecká, B. (2001)Základy klinické psychologie. Praha: Portál
Křivohlavý, J. (1994) Jak zvládat stres. Praha: Grada avicenum
Nakonečný, M. (2009) Psychologie osobnosti. Praha: Academia
Paulík, K. (2010) Psychologie lidské odolnosti. Praha: Grada Publisching
Průcha, J. (2005) Moderní pedagogika. Praha: Portál
Průcha, J. (2002) Očitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál
Říčan, P. (2010) Psychologie osobnosti. Praha: Grada

Termín finalizace zadání diplomové práce ve STAGu: 22. 11. 2013

Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt magisterské diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Osobnostní charakteristiky učitelů a strategie zvládání zátěžových situací u učitelů ČR

Autor práce: Mgr. Bc. Marcela Šupíková

Vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 71 stran, 118 867 znaků

Počet titulů použité literatury: 63

Počet příloh: 3

Abstrakt: Magisterská diplomová práce se zaměřuje na osobnostní charakteristiky a strategie zvládání zátěžových situací učitelů ČR. Teoretická část se věnuje osobnosti učitele, učitelské profesi, zátěžovými situacemi v této profesi a jejich zvládáním. Výzkumná data byla sebrána pomocí dotazníku NEO FFI a dotazníku SVF 78. Výběrový soubor se skládal ze 102 učitelů. Zmapovaly jsme osobnostní charakteristiky a strategie zvládání zátěže učitelů. Dále jsme výsledná data porovnaly mezi souborem žen učitelek a souborem mužů učitelů. Zjistily jsme, že soubor žen má významně vyšší tendenci vyhledávat pomoc u druhých, nebo se zátěžové situaci vyhnout, než soubor mužů. Dále průměrně častěji než soubor mužů, používají nepříznivé, spíše stres zesilující způsoby zpracování – perseveraci, rezignaci a sebeobviňování. Soubor mužů učitelů příznivěji, ve srovnání s ženami, hodnotí vlastní reakce na zátěžovou situaci než soubor žen učitelek. Při srovnání osobnostních charakteristik jsme zjistily vyšší průměrnou míru neurotismu a přívětivosti u souboru žen učitelek, než u souboru mužů učitelů. Dále jsme provedly srovnání začínajících učitelů s praxí do 10 let a zkušených učitelů s praxí 25 let a více. Zde vyplynulo zjištění, že mezi souborem začínajících učiteli a zkušených učitelů není významný rozdíl v používání celkových pozitivních a negativních strategií a v míře neurotismu. Při analýze vlivu osobnostních dimenzí (NEO FFI) na preferenci copingových

strategií jsme zaznamenaly pozitivní korelace v rámci dimenze neurotismu a používání negativních strategií zvládání zátěže.

Klíčová slova: osobnost, osobnostní charakteristiky, strategie zvládání zátěže, stres, učitelská profese,

ABSTRACT OF THESIS

Title: Personality traits and strategies for coping with difficult situations by teachers in the Czech republic

Author: : Mgr. Bc. Marcela Šupíková

Supervisor: PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Number of pages and characters: 71 pages, 118 867 characters

Number of appendices: 3

Number of references: 63

Abstract: The Master´s Thesis focuses on personality traits and strategies of coping with stressful situations for the teachers in the Czech Republic. The theoretical part devotes to a personality of the teacher, the teaching profession, stressful situations in this profession and their managing. The research data was collected by means of the questionnaire NEO FFI and the questionnaire SVF 78. The sample consisted of 102 teachers. We have mapped personality traits and strategies of coping with stressful situations for the teachers. Furthermore, we have compared the resulting data between the sample of female teachers and the sample of male teachers. We have found out that the sample of women has a significantly higher tendency to seek help from others or to avoid the stressful situation than the sample of men. Moreover, more often than the sample of men on average, they use negative, more likely reinforcing ways to handle the stress – persevering thinking, resignation and self-incrimination. Compared with women, the sample of male teachers evaluate their own reaction to the stressful situations more favorably than the sample of female teachers. When comparing personality traits we have found out higher average rate of neuroticism and affability in case of the sample of female teachers than in case of the sample of male teachers. Additionally, we have compared the beginning teachers with experience up to 10 years and the experienced teachers with experience of 25 years or more. The finding, that there is no significant difference in the use of positive and negative strategies and the extent of neuroticism between the sample of the beginning teachers and the experienced teachers, has been revealed here. When analyzing the influence of personality dimensions (NEO FFI) on the preference of coping strategies we have seen

positive correlations within the dimension of neuroticism and the use of negative strategies of coping with the stressful situation.

Key words: personality, personality traits, strategies of coping with stressful situation, stress, teaching profession,

Příloha č. 3: Matice výsledků dotazníku NEO FFI a SVF 78

číslo	pohlaví	věk	řidiči	typ školy	místo školy	vel. školy	funkce	praxe	poz. strategie	neg.strategie	podhodnocení	odmítání viny	odklon	n. uspokojení	kontrola sit.	kontrola rea.	p. sebeinstrukce	soc. opora	vyhýbání	úniková tendence	perserverace	rezignace	sebeobviňování	neurotismus	extraverze	otevřenost	přívětivost	svědomitost
1	1	45	1	2	2	3	1	20	13,29	6,75	14	7	12	12	19	15	14	13	10	5	8	6	8	10	37	33	23	38
2	1	43	1	2	1	3	2	3	13,57	10,5	10	11	16	10	16	19	13	15	15	8	17	7	10	25	21	27	35	34
3	1	42	1	2	1	2	2	25	9,71	7,75	6	10	12	9	11	13	12	13	7	6	11	6	8	28	22	31	43	39
4	1	41	1	2	1	2	2	9	13,14	15,75	7	7	14	16	16	18	14	18	19	13	24	11	15	27	28	25	32	39
5	1	55	1	2	1	3	2	36	19	7,25	19	24	19	4	20	23	24	0	24	11	6	5	7	19	28	27	31	40
6	1	39	1	2	1	2	2	8	14,28	10,5	7	16	11	10	23	17	16	24	14	6	20	6	10	12	34	23	37	39
7	1	49	1	2	1	2	2	7	12,14	13,25	11	9	11	7	24	21	22	9	23	7	22	6	18	16	32	23	41	43
8	1	45	1	2	1	2	1	13	13,28	7,25	13	16	7	4	21	17	15	0	14	6	18	5	0	11	33	14	38	35
9	1	40	1	2	1	2	1	22	17,42	13	17	15	21	11	18	21	19	9	21	13	14	9	16	19	23	25	29	36
10	1	40	1	2	1	3	1	22	12,71	8,5	8	9	14	9	19	15	15	13	18	9	12	7	6	23	33	25	32	35
11	1	50	1	2	1	2	2	12	14,71	5	16	14	12	5	19	17	20	18	5	2	11	4	3	10	35	30	34	39
12	2	46	1	2	1	2	1	22	14,42	15,75	8	10	12	21	21	16	13	19	21	19	18	12	14	23	20	41	31	25
13	1	56	1	2	1	2	1	33	15,28	13,5	13	17	15	13	16	17	16	13	18	11	18	11	14	25	20	25	32	33
14	1	60	1	2	1	2	1	36	16,85	11,25	11	16	18	18	24	21	20	16	21	12	17	10	6	17	31	34	37	40
15	2	55	1	2	1	2	2	30	11,85	6	12	13	14	8	18	18	18	6	18	7	10	2	5	15	22	32	33	34
16	1	35	1	2	1	3	1	15	16,14	10,5	14	11	16	16	18	19	19	16	17	10	10	11	11	15	32	30	35	25
17	1	53	1	2	1	2	1	30	12	10,5	5	15	14	2	14	19	15	15	18	10	22	10	10	21	20	28	36	33
18	1	42	1	2	1	3	1	20	13,57	11,75	10	12	14	15	15	16	13	18	13	11	17	9	10	32	24	23	29	32
19	1	43	1	2	1	3	1	22	13,85	13	7	11	18	10	19	17	15	12	16	11	16	6	9	13	31	33	34	33
20	1	45	1	2	1	2	2	21	13,57	6,5	9	11	12	12	19	17	15	16	17	4	11	5	6	11	29	29	29	34
21	1	36	1	2	1	2	2	14	14	12,25	11	9	16	13	21	18	17	22	16	10	19	9	11	20	33	24	32	38
22	1	58	1	5	1	3	1	37	15,42	10	10	11	17	14	20	16	20	15	15	5	15	10	10	21	29	28	34	38
23	2	61	1	5	1	3	1	32	16,85	12,25	14	13	17	19	19	18	18	13	19	9	19	9	12	12	31	28	29	39
24	2	55	1	4	1	1	1	30	16,71	11,5	13	16	14	15	18	21	20	10	18	11	12	15	8	17	17	27	30	28
25	1	56	1	5	1	2	2	30	14,85	9,5	17	18	13	18	12	15	11	15	16	9	14	6	9	19	31	26	35	30
26	1	56	1	4	1	2	1	32	15,42	12,75	12	14	17	12	18	17	18	12	17	11	16	10	14	27	25	31	37	37
27	1	55	1	5	1	3	1	25	13,71	7,75	9	13	14	13	17	15	14	15	15	5	13	5	8	21	26	23	32	38
28	2	58	1	5	1	3	1	20	10,85	9,75	10	12	11	8	11	12	12	11	13	10	9	10	10	20	26	23	29	37
29	2	52	1	5	1	3	1	14	15,28	5,5	14	17	14	10	17	20	15	11	18	9	3	4	6	13	28	22	33	38
30	1	56	1	5	1	3	2	10	12,14	16,75	6	6	18	7	18	17	13	15	20	15	24	11	17	20	22	24	34	34
31	1	37	1	5	1	3	1	8	17,14	5,75	12	11	21	15	19	20	22	19	17	5	6	4	8	7	37	24	29	39
32	1	47	1	5	1	3	1	24	14,85	12,5	12	12	15	11	18	18	18	19	13	10	18	10	12	21	30	28	26	28
33	2	58	1	5	1	3	1	35	17,57	1,5	10	12	15	24	18	20	24	6	13	2	1	1	2	12	44	32	42	30
34	1	48	1	5	1	3	2	17	13	7	12	14	12	11	15	14	13	12	14	11	6	6	5	15	30	34	30	32
35	1	54	1	5	1	3	2	12	12,14	8	8	10	13	4	17	17	16	16	16	4	19	3	9	13	39	24	34	28
36	1	44	1	5	1	3	1	15	14,14	11,75	8	15	14	11	15	18	17	22	14	8	23	13	3	12	41	31	33	32
37	1	49	2	5	1	3	1	26	13,57	12,75	9	11	13	8	20	18	16	8	19	7	23	10	11	17	27	32	40	38
38	1	41	1	5	1	3	1	9	10,85	10	10	5	14	7	14	12	14	15	12	10	10	8	12	23	31	27	40	28
39	1	41	2	2	3	2	1	15	14,57	6,75	16	17	11	10	13	16	19	3	7	7	11	5	4	18	27	26	26	36
40	1	51	2	2	3	2	1	20	14,57	7,75	12	13	15	12	22	14	14	16	20	7	12	6	6	11	39	36	37	40
41	1	42	2	2	3	2	1	17	11,42	11,25	9	11	12	8	15	13	12	15	11	7	14	13	11	21	28	28	34	31
42	1	57	2	2	3	2	1	34	15	9,5	10	14	15	11	17	18	20	18	18	8	21	8	9	23	33	17	31	38
43	1	48	2	2	3	2	2	26	13,14	5,5	12	17	12	9	13	13	16	11	13	9	4	6	3	17	22	23	26	29
44	1	57	2	2	3	2	2	34	14,71	12	8	11	15	14	18	19	18	20	19	8	20	9	11	22	33	25	36	36
45	1	32	2	2	3	2	1	9	16,14	12	16	16	17	12	17	18	17	18	17	12	14	11	11	16	33	22	27	33
46	1	50	2	2	3	2	1	30	14,71	9,5	13	13	10	4	18	24	21	12	15	6	14	11	7	18	22	29	35	41
47	1	49	2	2	3	2	1	30	16,14	12,25	12	12	14	16	22	18	19	19	17	10	19	9	11	15	40	24	22	36
48	1	58	1	2	1	2	2	34	14,28	9,75	13	13	15	8	17	17	17	13	14	6	15	8	10	25	36	23	26	37
49	1	49	1	2	1	3	2	26	14	11	9	9	12	16	20	18	14	15	19	11	16	8	9	22	27	31	38	33
50	2	35	2	5	1	2	1	14	9,71	2,5	9	4	9	7	15	12	12	12	8	3	2	3	2	11	37	25	29	40
51	2	43	2	5	1	2	2	17	14,28	9	13	10	15	13	18	15	16	8	17	9	11	7	9	18	36	28	29	29
52	2	61	2	5	1	2	2	30	7,85	2,25	14	11	2	0	13	2	14	2	1	2	3	1	3	18	29	32	30	29
53	2	37	2	5	1	2	2	13	11,85	10,75	12	12	9	7	15	15	13	11	13	9	12	10	12	17	18	27	29	38
54	2	57	2	5	1	2	1	10	14,28	11,75	11	8	22	4	20	16	19	11	19	7	12	11	17	19	18	27	28	38
55	2	39	2	5	1	2	1	9	15,57	7	13	12	18	13	18	17	18	11	9	8	9	2	9	11	41	28	27	34
56	2	53	2	5	1	2	2	20	11,85	7,75	9	6	15	7	16	14	17	16	17	12	7	6	6	15	27	21	34	30
57	2	37	2	5	1	2	1	9	9,71	1,5	16	9	9	0	9	11	14	4	9	3	3	0	0	11	37	27	32	34
58	2	34	2	5	1	2	1	8	12	8,75	6	14	12	6	21	15	15	16	10	7	15	5	8	5	33	36	35	43

číslo	pohlaví	věk	řídiči	typ školy	místo školy	vel. školy	funkce	praxe	poz. strategie	neg.strategie	podhodnocení	odmítání viny	odklon	n. uspokojení	kontrola sit.	kontrola rea.	p. sebeinstrukce	soc. opora	vyhýbání	úniková tendence	perseverace	rezignace	sebeobviňování	neurotismus	extraverze	otevřenost	přívětivost	svědomitost
59	2	51	2	5	1	1	2	9	13,71	1,75	11	15	3	6	23	17	21	12	1	0	4	1	2	16	24	37	32	32
60	2	23	4	5	1	1	2	4	14,42	8,25	17	10	17	13	14	15	15	16	13	11	9	6	7	14	39	22	27	32
61	1	56	1	5	1	4	2	32	12,29	7,5	10	*14*	7	14	19	12	10	21	4	1	24	1	4	11	43	33	43	48
62	2	49	2	6	1	4	2	25	12,71	11	13	10	14	9	16	14	13	18	12	8	18	6	12	18	28	30	26	31
63	2	34	2	6	1	3	2	10	11,42	8,75	12	10	10	9	12	14	13	10	14	10	10	7	8	19	28	25	33	26
64	1	42	2	6	1	3	2	19	12,57	8,5	11	14	13	7	15	15	13	8	16	5	13	6	10	21	37	22	31	45
65	2	49	1	6	2	2	2	9	13,86	4,25	20	13	5	10	19	18	12	2	11	5	2	6	4	15	21	41	14	20
66	2	55	2	2	3	2	1	35	16,43	11,5	16	12	20	16	17	17	17	13	17	12	11	8	8	15	34	39	29	24
67	2	60	1	5	1	3	2	35	11,71	5	10	13	13	0	15	15	16	9	9	4	9	3	4	21	26	27	27	25
68	2	41	1	5	1	3	2	7	15,57	6,75	14	15	15	13	17	18	17	7	18	9	6	6	6	24	35	32	25	36
69	2	37	1	5	1	3	2	12	18,86	7	15	17	21	18	18	21	22	11	20	15	6	3	4	16	45	21	31	38
70	2	31	1	5	2	1	2	4	13,57	9,75	8	17	14	8	16	15	17		15	10	13	9	7	20	35	17	30	36
71	1	52	1	5	1	3	2	2	18	12,25	6	16	18	17	17	19	16	15	15	14	13	13	9	22	37	27	31	36
72	1	51	1	5	1	3	2	10	14,85	12,25	4	15	19	16	16	18	16	18	13	15	14	13	7	22	39	24	31	32
73	1	54	1	5	1	3	2	23	14	11	5	16	20	13	18	20	16	13	14	13	12	10	9	17	28	26	30	37
74	1	51	1	5	1	3	2	25	19,42	10,75	16	20	19	17	22	19	23	10	20	12	11	6	4	28	35	27	29	32
75	1	48	1	5	1	3	2	17	13,14	6,75	14	14	10	19	10	13	12	10	14	9	5	8	5	16	34	31	43	39
76	1	57	1	5	1	3	2	37	11,14	14,5	4	15	9	5	15	15	15	15	15	14	22	10	12	18	41	20	32	35
77	1	48	1	4	1	3	2	3	13,71	11,5	5	13	11	12	22	19	14	20	21	7	22	8	9	22	34	23	28	44
78	1	50	2	6	1	3	1	18	11,71	14,25	5	10	15	23	14	12	13	15	16	16	23	12	16	38	35	22	26	36
79	1	30	2	6	1	3	2	5	13,14	2,75	12	12	24	8	9	20	9	11	17	5	5	0	1	32	37	21	34	36
80	1	35	2	6	2	2	1	10	14,86	15,5	8	7	17	19	22	18	13	23	14	15	22	10	15	30	40	30	28	28
81	1	44	2	2	2	2	2	14	11,71	14,5	8	13	13	9	15	10	14	16	15	15	15	13	15	29	31	27	30	26
82	1	27	2	1	1	2	1	2	12,57	12	12	10	12	9	15	16	14	16	18	9	14	8	17	22	26	26	32	27
83	1	30	2	6	1	3	1	10	9,42	7,25	4	3	15	7	15	13	9	8	12	10	7	4	8	21	41	24	25	40
84	1	45	2	6	1	4	1	15	10,14	6,5	7	8	14	4	14	9	15	16	11	7	5	3	11	22	36	27	36	36
85	1	40	2	6	2	3	1	10	12,14	8	12	11	10	11	16	14	11	15	16	10	13	1	8	26	32	23	26	24
86	1	34	1	2	1	2	1	14	13,14	10,5	11	12	14	13	13	14	15	12	16	12	16	8	6	27	22	28	33	28
87	1	52	1	2	1	2	2	20	15,28	12	12	13	19	10	15	19	19	17	17	10	20	7	11	20	23	22	34	35
88	1	40	1	2	2	2	1	19	17	12,75	18	18	15	18	16	18	16	13	17	16	14	11	10	20	31	20	39	40
89	1	37	1	2	1	2	1	1	10,29	9,25	14	7	11	8	11	10	11	16	12	7	14	8	8	19	30	21	26	34
90	1	35	1	2	1	2	2	2	12,29	11,25	10	12	12	12	16	12	12	15	16	9	16	9	11	15	27	24	31	29
91	1	47	1	2	1	2	1	25	14,86	14,75	13	14	15	17	15	16	14	21	16	13	18	14	14	26	25	22	39	36
92	1	41	1	2	1	2	1	13	12,29	12,25	8	12	14	12	12	17	11	17	14	10	15	11	13	24	35	20	33	40
93	1	47	1	2	2	3	2	24	14,14	11,25	9	15	10	4	23	19	19	24	17	9	20	7	9	16	34	37	37	40
94	1	59	1	2	1	2	1	35	5,71	8	0	0	0	11	15	4	10	4	2	6	19	7	0	19	33	32	38	29
95	1	53	1	2	1	2	2	16	9,29	2	10	2	6	16	12	6	13	8	12	0	2	2	4	17	40	38	41	34
96	1	52	1	2	1	2	1	30	16,29	13,25	11	18	15	15	20	20	15	20	21	14	17	11	11	29	28	33	29	29
97	1	50	1	2	1	3	1	25	17	7	9	17	17	18	21	20	17	16	14	9	9	5	5	16	34	35	31	34
98	2	53	1	5	1	3	2	12	11,85	11,25	13	107	2	22	14	15	19	17	9	18	6	12	10	14	24	27	29	24
99	2	54	2	5	1	2	2	0,5	13,57	11,25	10	14	16	9	15	19	12	15	16	10	15	10	10	15	22	29	32	31
100	2	60	2	5	1	3	1	8	12,57	9	15	7	13	7	20	13	13	10		6	18	7	5	11	34	28	30	48
101	2	43	2	5	1	3	1	4	14,42	2,25	13	10	10	7	22	17	22	6	6	3	1	1	4	4	37	28	33	43
102	2	57	2	5	1	3	1	2	10,86	9,75	9	12	11	0	12	17	15	15	16	8	16	6	9	26	40	34	27	26

Vysvětlivky: Pohlaví: 1 = žena, 2 = muž; Řídící: 1 = žena, 2 = muž; Typ školy: 1 = ZŠ pouze 1.st., 2 = ZŠ 1. a 2. St., 3 = ZŠ praktická, 4 = SOU, 5 = SŠ odborná, 6 = gymnázium; Místo školy: 1 = městská do 100000 obyv., 2 = nad 100000 obyvatel, 3 = venkovská; Velikost školy: 1 = do 150 žáků, 2 = 150 – 300 žáků, 3 = 300 – 700 žáků, 4 = nad 700 žáků; Funkce třídního učitele: 1 = ano jsem ve funkci, 2 = ne nejsem ve funkci,