

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

# Diplomová práce

Bc. Kateřina Fialová

## Učitelé a stres

Olomouc 2015

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a citovala jsem všechny použité zdroje.

V Olomouci dne: 15. 4. 2015

-----

Bc. Kateřina Fialová

## Poděkování

Na tomto místě bych především chtěla poděkovat Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za odborné vedení, připomínky, profesionální rady a ochotu, která mi pomohla k dokončení této diplomové práce.

# OBSAH

ÚVOD.....	6
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
<b>1 STRES A PŘÍČINY STRESU.....</b>	<b>9</b>
1.1 Základní pojetí stresu a jeho definice.....	9
1.1.1 Definice stresu .....	11
1.1.2 Pojmy související s pojmem stres .....	11
1.1.3 Druhy stresu .....	12
1.2 Příčiny stresu .....	13
1.2.1 Dělení stresorů .....	14
1.2.2 Zdroje stresu ve školním prostředí.....	15
1.3 Reakce na stres .....	19
1.3.1 Příznaky stresového stavu.....	22
<b>2 ZVLÁDÁNÍ (COPING) A PŘEDCHÁZENÍ STRESU .....</b>	<b>25</b>
2.1 Vymezení pojmů souvisejících s problematikou copingu .....	25
2.2 Předpoklady zvládání zátěže .....	26
2.2.1 Osobnostní předpoklady vztahující se ke způsobům zvládání stresu .....	26
2.2.2 Situační faktory a dynamické faktory zvládání .....	27
2.3 Styly zvládání a copingové strategie.....	28
2.4 Techniky zvládání .....	32
2.4.1 Návrhy pro zvládání stresu .....	35
2.5 Rozdílnost ve zvládání stresu v závislosti na pohlaví.....	35
<b>3 UČITELSKÁ PROFESE .....</b>	<b>37</b>
3.1 Vymezení pojmu učitel .....	38
3.2 Charakteristiky učitelské profese .....	38
3.2.1 Typologie osobnosti a učitelů .....	38
3.2.2 Osobnostní vlastnosti učitelů .....	40
3.2.3 Vývoj profesní dráhy učitelů .....	41
3.3 Výzkumy o problematice stresu u učitelů .....	43
3.3.1 Výzkumy o stresu v českém prostředí .....	43
3.3.2 Zahraniční výzkumy v oblasti stresu .....	45
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>47</b>
<b>4 ÚVOD DO VÝZKUMNÉ PROBLEMATIKY A CÍLE VÝZKUMU .....</b>	<b>48</b>

4.1	Cíle výzkumu .....	48
4.2	Výzkumné otázky a hypotézy .....	49
4.2.1	Výzkumné otázky .....	49
4.2.2	Hypotézy.....	49
<b>5</b>	<b>VÝZKUMNÝ SOUBOR .....</b>	<b>50</b>
<b>6</b>	<b>VÝZKUMNÉ METODY .....</b>	<b>52</b>
<b>7</b>	<b>PREZENTACE VÝSLEDKŮ.....</b>	<b>55</b>
7.1	Jakým způsobem se liší intenzita prožívání konkrétních stresorů u učitelů na střední škole a učitelů na středním odborném učilišti/škole? .....	55
7.2	Existuje rozdíl v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině u učitelů jednotlivých škol v situacích stresu? .....	58
7.3	Existuje rozdíl ve volbě konkrétních copingových strategií u učitelů jednotlivých škol? .....	66
7.4	H1: Učitelé na středním odborném učilišti/škole budou oproti učitelům na střední škole v menší míře upřednostňovat pozitivní strategie (POZ, POZ 1, POZ 2, POZ 3) zvládání stresu.....	68
7.5	H2: Učitelé na středním odborném učilišti/škole budou oproti učitelům na střední škole vykazovat signifikantně vyšší míru v zastoupení negativní strategie (NEG) zvládání stresu.....	71
7.6	H3: Muži budou oproti ženám v menší míře preferovat negativní strategie (NEG)..	73
7.7	H4: Učitelé na střední škole s maturitou oproti učitelům na středním odborném učilišti/škole budou ve větší míře preferovat strategii Potřebu sociální opory.....	74
7.8	H5: Vyhasínající učitelé budou oproti začínajícím učitelům vykazovat signifikantně vyšší míru užívání negativních strategií (NEG) .....	75
<b>8</b>	<b>DISKUSE.....</b>	<b>76</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>82</b>
	<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>84</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>93</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>94</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>95</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>96</b>
	<b>ANOTACE</b>	

## ÚVOD

*„Člověk je schopen ovládat své fyziologické a psychologické reakce tím, že se naučí zaujímat zdravější, myšlenkově hlubší postoje k tomu, co na něho doléhá, co ho v denním životě tíží. Musí být ochoten přehodnotit a změnit své priority. Dokonce musí být ochoten přijmout za vlastní úplnou změnu svého životního stylu. Nebudou-li tyto požadavky adaptace a přežití splněny, nemá lidstvo naději na lepší budoucnost.“*

Hans Selye<sup>1</sup>

V diplomové práci se budu zabývat problematikou stresu učitelů. Teoretická část je převážně věnovaná charakteristice stresu a příčinám stresu. Dále v teoretické práci rozpracovávám zvládání a předcházení stresu. Záležitostí copingových strategií se budu zabírat podrobněji i v praktické části. Na základě výzkumu budu zjišťovat, jaké copingové strategie volí učitelé.

Téma „Učitelé a stres“ jsem si vybrala, protože jsem se problematikou stresu zabývala ve své bakalářské práci. V dnešní době se stres dotýká téměř každého z nás. V diplomové práci jsem svoji pozornost zaměřila na profesi učitelů. V povolání učitele se nelze vyhnout zátěži a stresu. Zátěž a stres se nemusí týkat pouze roviny pracovní, ale týká se obdobnou měrou i roviny osobní, kdy si jedinec může stres přenášet z práce dom např.: v podobě podráždění či únavy. Stres má dopad jak na duševní, tak i na tělesné zdraví. Zabývat se otázkami stresu, zajímat se o jeho zvládání nebo prevenci jeho dopadů je v praxi tématem velmi častým, a proto tuto problematiku rozpracovávám v diplomové práci.

Teoretická část se skládá ze tří kapitol. V první kapitole se zaměřím hlavně na základní pojetí stresu a příčiny stresu. Také popíšu konkrétní zdroje stresu ve školním prostředí, kterými jsou ovlivněni zejména učitelé. Dále se zmíním, jaké jsou reakce na stres a jaké mohou vzniknout příznaky stresu. Druhá kapitola s názvem zvládání a předcházení stresu, bude obsahovat jednotlivé styly zvládání, copingové strategie a techniky pro zvládnutí stresu. Ve třetí kapitole se budu zabývat charakteristikou učitelé profese, kterou budu dále členit na typologii učitele, osobnostní vlastnosti učitelů a vývoj profesní dráhy učitelů. Diplomová práce by mohla sloužit jako příručka pro učitele a obecně řečeno pracovníkům ve školství.

Praktická část dále navazuje na teoretickou část. Hlavním cílem výzkumu bude analyzovat intenzitu vybraných stresorů v rámci učitelé profese a především pak zjistit

---

<sup>1</sup> (in Uzel, 2008, s. 6)

konkrétní způsoby zvládání stresu u učitelů na střední škole a středním odborném učilišti/škole<sup>2</sup>. V diplomové práci budu využívat kvantitativní typ výzkumu, přičemž metodou výzkumu budou dva dotazníky. První dotazník Individuálních projevů stresu bude zaměřen především na stresory a druhý dotazníky Strategie zvládání zátěže (SVF 78) se primárně zabývá způsoby zvládání zátěže.

---

<sup>2</sup> střední škola (obory s maturitou) a střední odborné učiliště/škola (hlavně obory s výučním listem)

# **I TEORETICKÁ ČÁST**



# 1 STRES A PŘÍČINY STRESU

V této kapitole se zaměřím na samotné vymezení základních pojmů týkajících se stresu a definování stresu. Dále budu uvádět příčiny stresu a jeho zdroje, kde se zejména zaměřím na prostředí školy. V závěru této kapitoly uvedu, jak náš organismus reaguje na stres a k jakým může vést příznakům.

V posledních letech se pojem stres stal v souvislosti s životním stylem současné společnosti jedním z využívaných termínů v našem slovníku (Svobodová, 2009). H. Selye přirovnává stres k abstraktnímu pojmu. Abstraktní pojem je také elektřina či vítr i sám pojem „život“ je abstrakcí. Proto bychom si měli uvědomit, že stres je určitým stavem mysli i těla. Stres má na tělo i mysl určitý dopad, jedná se o řadu objektivně zjištěných chemických a fyziologických dění v orgánech těla (Křivohlavý, 1994).

Stresující události jsou součástí lidského života např.: se může jednat o úmrtí v rodině, rozvody, problémy v zaměstnání nebo ve škole, atd. (Aldwin, 2007). „*Stres je speciální případ zátěže, kdy škodlivý podnět vyvolává obranné jevy v organismu*“ (Uzel, 2008, s. 6). Na biologické úrovni se jedná o aktivaci složek imunitního systému. Na úrovni fyziologické se projevuje zejména zvýšením aktivační hladiny, bolestí a únavou a na úrovni psychologické jde o negativní emoce (Uzel, 2008). Samozřejmě stres není vždy škodlivý a nevyhnutelný, záleží na jeho druhu, trvání a síle.<sup>3</sup> V neposlední řadě nás může některý druh stresu motivovat k většímu výkonu (Svobodová, 2009).

## 1.1 Základní pojetí stresu a jeho definice

V našem životě se již běžně používá pojem stres. Anglický slovník ukazuje na to, že termín byl používán přinejmenším od 18. století (Aldwin, 2007).

Pojem „stres“ jsme přejali z angličtiny a znamenal původně „napětí“, „tlak“, „zdůraznění významu“, atd. Původ má však v latinském výrazu „strictus“, v překladu to znamená „přitažený“, „napnutý“ nebo „napjatý“ (Huber, 2009). Křivohlavý (1994) ještě uvádí tento pojem v technickém smyslu, kdy slovo stres je blízké svým významem „presu“ – lisu. Znamená to zejména působit tlakem na daný předmět, podobně jako působí lis, ze všech stran najednou.<sup>4</sup>

Kanadský endokrinolog H. Selye uvedl termín „stres“ do psychologické terminologie, přičemž pojem stres měl nejdříve negativní význam a byl obecně interpretován jako škodlivý pro naše zdraví (Huber, 2009). Co znamená slovo stres, vysvětluje například následující

---

<sup>3</sup> viz kapitola 1.1.3 Druhy stresu

<sup>4</sup> viz obrázek 1. Člověk ve stresu

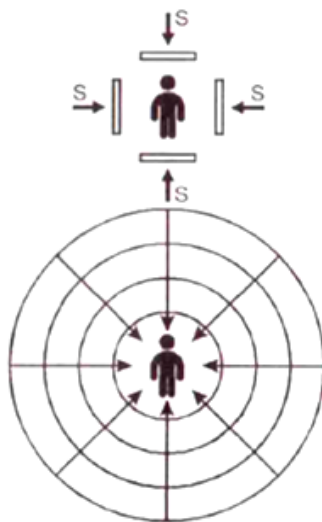
definice: Stres je dlouhodobá, setrvalá duševní či tělesná zátěž vznikající v důsledku škodlivých podnětů nebo přehnaně vysokých nároků (Kraska-Lüdecke, 2007).

Stres lze také vymezit mnoha různými způsoby, jde v podstatě o zvýšený nárok na přizpůsobivé schopnosti těla a mysli. Z této věty plyne, že stres nemusí být ani dobrý, ani špatný. Jeho charakter závisí na naší psychofyzické odolnosti a intenzitě stresoru<sup>5</sup>. U každého jednotlivce je to individuální, některé stresory jsou vzrušujícími výzvami, jiné drobnými nepříjemnostmi a další až ničivými tlaky. Prožíváme-li stres dlouhodobě a je silný, může docházet až ke zhroucení tohoto zvládnání (Fontana, 2010).

Proces adaptace a zhroucení probíhá ve třech stádiích, které popsal H. Selye a označil GAS<sup>6</sup>:

- 1. Poplachová reakce**
- 2. Stadium rezistence**
- 3. Stadium vyčerpání<sup>7</sup>**

Obecný adaptační syndrom (reakce GAS) může probíhat bez druhého stádia nebo se může prodloužit. Zejména je to závislé na trvání a síle stresové situace. Dlouhodobé působení stresových situací je obzvláště škodlivé a může vést ke vzniku onemocnění (Čáp, Dytrych, 1967).



**Obrázek 1. Člověk ve stresu**

*Pokus o obrazné znázornění člověka, který je stresory tlačěn ze všech stran, takže se dostává do stavu tísně (do stresu) (Křivohlavý, 1994, s. 8).*

<sup>5</sup>viz kapitola 1.2 Příčiny stresu

<sup>6</sup> obecný adaptační syndrom

<sup>7</sup> viz popsáno v kapitole 1.3 Reakce na stres

### 1.1.1 Definice stresu

V literatuře najdeme velké množství definic stresu, dále budu uvádět některé z nich.

Obecnou definici stresu navrhl H. Selye, kdy stres definuje jako nespecifickou reakci těla na jakoukoliv zátěž (požadavek). Stres může mít jiný význam za různých podmínek a pro různé jedince (Fink, 2009).

S. Cohen a kol. (1997) (in Contrada, 2011) definuje stres jako velké požadavky prostředí na jedince, které překračují schopnost adaptace organismu. Což může vést k psychickým a biologickým změnám, které jsou rizikovým faktorem a mohou se projevit onemocněním.

*„Stres obecně představuje komplexní reakci těla a psychiky na stresory (tj. vnitřní nebo zevní změny, které narušují dosud trvající rovnováhu)“* (Orel, 2010, s. 6).

Stres lze označit i jako neoptimální či pesimální zátěž. Tato zátěž je spojena se značným obtěžováním, znepokojováním nebo ohrožováním důležitých hodnot jedince (Paulík, 2012).

Společným předpokladem je, že stres má negativní účinky. Přesnější by bylo vnímat stres jako aktivační účinek. Aktivační účinek může být v určité době pozitivní nebo negativní, v závislosti na různých faktorech. Ve skutečnosti stres může nakonec vést k větší odolnosti vůči budoucím stresorům (Aldwin, 2007).

V. Schreiber (1992, s. 12) vymezil definici: *„stres je jakýkoli vliv životního prostředí (fyzikální, chemický, sociální, politický), který ohrožuje zdraví některých – „citlivých“ jedinců (někoho stresuje již kapající kohoutek vodovodu, jiného nestresuje ani válečná vřava).“*

Na těchto definicích lze vidět, že pojem stres měl nejprve negativní význam. Znamená pro jedince přílišnou zátěž či napětí a je problémem moderní civilizace. V následující kapitole budu popisovat stres, který není vždy škodlivý. Stres je potřeba udržet v určitých hranicích a tyto hranice jak uvádí v definici V. Shreiber<sup>8</sup> jsou u každého jiné (Huber, 2009).

### 1.1.2 Pojmy související s pojmem stres

Jakékoliv požadavky na jedince či určité činnosti představují nějakou **zátěž**. **Zátěž** je vztah mezi nároky prostředí a vlastnostmi, kterými je organismus pro jejich zvládnutí vybaven. Speciálním případem zátěže je **stres**, který překračuje zdravou mez pro zvládnutí zátěže (Uzel, 2008). Odborná literatura užívá pro pojem **stres** synonymum **zátěž**. **Stresor** může být vyjádřen také jako **zátěžový podnět**. Často však používáme jen slova stres a stresor (Urbanovská, 2010).

---

<sup>8</sup> viz výše definice V. Schreibra (1992, s. 12)

**Zátěž** vyplývá z nerovnovážného stavu mezi prostředím a jedincem. Podle toho, jak tato nerovnováha narůstá, můžeme určit míru (velikost, stupeň) zátěže i požadavky, které jsou na jedince kladeny. **Zátěž** dělíme na běžnou, zvýšenou, hraniční (mezní) a extrémní. **Běžná zátěž** patří ke každodennímu životu, tato zátěž se opakuje, příliš nás nezaskočí např.: vynechání autobusového spoje. **Zvýšená zátěž** není považovaná ještě za škodlivou, pro zvládnutí je potřeba získávat novou zkušenost a mobilizovat své síly, hledat nové cesty k získání rovnováhy. U **hraniční (mezní) zátěže** jsou podmínky k překonání obtížnější, narůstá rozpor mezi jedincem a prostředím. Zde, se mohou objevit následky jak psychické tak fyzické, které jsou přechodné a mizí při normalizaci situace. Někdy zanechávají i trvalé změny v psychice, zejména v emocionální oblasti. Při **extrémní zátěži** se u jedince v chování objevují prvky neadaptivní, nepřiměřené až patologické, které znemožňují situaci zvládnout i řešit. Jedinec není schopen adekvátně reagovat a podléhá situaci (Vrtišková, 2009).

Také se můžeme setkat s termínem **zátěžová (náročná) životní situace**, kterou jedinec neumí řešit na základě naučené a normální činnosti např.: ztráta zaměstnání, životního partnera, atd. U jedince vyvolávají napětí, neklid a činnosti, které směřují k uspokojení potřeby. Přizpůsobení se vnitřním a vnějším podmínkám života závisí na schopnosti **adaptace**<sup>9</sup> (Vrtišková, 2009). Průcha (2008, s. 11) uvádí, že adaptace je „*obecně proces přizpůsobení se něčemu.*“

U zátěže tak i u stresu se objevuje odlišná intenzita. Podle intenzity stresu rozlišujeme **sporadický, chronický a akutní nepřetržitý stres**. **Sporadický nepřetržitý stres** se vyznačuje jako cyklicky se opakující situace v lidském životě. Nemusí se jednat vždy o negativní situaci např.: láska, nákup nového auta, atd. Když se situace vyřeší, tak toto napětí mizí a může vyústit jen do nezávažných chorob (Olson, 2009). U **chronického nepřetržitého stresu** je to vážnější. Jde o dlouhodobě působící stres, který jedinec není schopen zvládnout (Kebza, 2009). Může být jedním z rizikových faktorů pro naše zdraví např.: se podílí na většině onemocnění od úzkostných a depresivních stavů, přes imunitní poruchy a alergie, obezitu, bolesti páteře, srdeční a oběhové potíže, rakovinu, atd. (Uzel, 2008). Naopak **akutní stres** nepředstavuje zdravotní riziko, protože většinou působí krátce a jednorázově (Kebza, 2009).

### 1.1.3 Druhy stresu

Z psychologického pojetí lze stres chápat jako stav ohrožení či nadměrného zatížení. Stres nemusí mít vždy negativní význam, určitá varianta stresu je pro člověka prospěšná.

---

<sup>9</sup> podrobněji viz kapitola 2.1 Vymezení pojmů souvisejících s problematikou copingu

Hledání stresových situací je dokonce někdy úmyslné, neboť mohou pro některé jedince navozovat příjemné pocity (dané vyplavením endorfinů do mozku) (Vágnerová, 2008).

H. Selye také rozlišil jako první škodlivý stres a prospěšný stres, pro které lze použít termíny:

- **Distres**- má negativní účinky. Může způsobit jak poškození po stránce fyziologické, tak i psychické např.: pocity bezmoci, frustrace, zklamání, atd. O distresu lze hovořit tehdy, kdy přetížení přesahuje u jedince jeho možnosti v dané situaci.
- **Eustres**- má naopak pozitivní vliv, který je spojený s pocity uspokojení a naplnění. Připívá k nalezení smyslu života, vyrovnanosti nebo k zlepšení lidského života. Eustres je tedy takové přetížení, které je příjemné, žádoucí, emocionálně pozitivní pro jedince (Boenisch, 1998; Křivohlavý, 2010).

Jako příklad **distresu** ve školním prostředí lze uvést následující případ: učitel má prezentovat svoji práci před pedagogickým sborem a se svým výkladem si je značně nejistý, píše si poznámky. Naopak **eustres** lze vyjádřit touto situací: učitel při prezentaci pronese brilantní řeč (Orel, 2010).

Křivohlavý (1994) uvádí dělení stresu podle intenzity stresové reakce, která může být malé či velké intenzity:

- **Hypostres** - stres, který neohrožuje stabilitu organismu a osobnosti.
- **Hyperstres**- je naproti hypostresu nazýván tzv. nadlimitní zátěží. Zde, již stres není jenom registrován, ale přesahuje možnost adaptability (Vrtišková, 2009).

## 1.2 Příčiny stresu

Hlavní příčinou stresu může být příliš mnoho změn. Dáváme si příliš vysoké nároky na naši schopnost je zvládnout (Wilkinson, 2001). Zdroje stresu také úzce souvisí s pohlavím, s věkem a vývojovým stupněm (Rice, 2000). V charakterizování pojmu stres lze vymezit i pojem stresor. Stejně jako u pojmu stres se i pojem stresor vyznačuje terminologickou nejednotností:

**Stresory** mohou být různým způsobem klasifikovány, jsou to určité nároky kladené na jedince v situaci stresu (Kliment, 2014).

Také pojem stresor je užíván pro jednotlivé nepříznivé tlaky (vlivy), které mohou vést k tíživé osobní situaci jedince (Křivohlavý, 2009).

V. Kebza (2009, s. 19) popisuje stresor jako „*jakýkoli podnět v oblasti fyzikální, chemické, či psychosociální, jenž může vyvolat stresovou reakci.*“<sup>10</sup>

„*Každý faktor je víceméně stresor v té míře, v které je schopný vyvolat stres, tj. nespécifické změny*“ H. Selye (1966, s. 94).

### 1.2.1 Dělení stresorů

Termín stresor lze chápat jako negativně na člověka působící vliv. Stresory lze rozlišit ve vztahu k jedinci na **vnitřní** a **vnější**. Příkladem stresoru, který se nachází ve **vnitřním prostředí**, může být: nemoc, prožívaná bolest, únava či nechtěné těhotenství atd. Do **vnějších stresorů** řadíme například intenzivní senzorické stimuly (hluk, vibrace) nebo absenci vhodného množství podnětů, které působí na jedince (Kliment, 2014). Obdobné dělení uvádí i M. Orel a V. Facová (2010).

- Do **vlivů vnitřních** řadí např.: perfekcionalistické nebo úzkostné rysy osobnosti, nevyřešené konflikty (vědomé či nevědomé), snížené sebehodnocení, atd.
- **Vlivy zevní** obsahují stránky **biologické** (např.: nepravidelná životospráva); **psychické** (např.: nadměrná emocionální zátěž v kontaktu s druhými jedinci, vysoké nároky na jedince, atd.); **povahy fyzikální a chemické** (např.: hluk, teplota, velikost třídy či pracovny, atd.). Dále do této skupiny řadí i **vlivy časové, ekonomické či politické**.

H. Selye rozděluje stresory na **emocionální** a **fyzikální**. Do **emocionálních** řadí zejména úzkostnost (anxiozitu), nenávisť, zármutek, strach, nepřátelství, očekávání, atd. Mezi **fyzikální stresory** řadí jedy a skoro-jedy, které jsou např.: kofein, nikotin, alkohol a jiné návykové látky. Do této skupiny řadí i znečištění vzduchu, katastrofy, viry, bakterie, změny ročního období či vyzařování ultrafialových a infračervených paprsků, atd. (Křivohlavý, 1994).

Kritériem dalšího dělení jsou podněty přírodního a kulturního charakteru, které se dělí na **stresory kulturní** (např.: útok na vlastní osobu) a **fyzické** (např.: povodeň) (Kliment, 2014).

Stresory ve vztahu k charakteristikám práce uvádí Wedlichová (2008) a Křivohlavý (2009):

- **časový stres** – jedinec je vystaven určitému časovému tlaku,
- **přetížením množstvím práce** – množství práce je neúměrná času, za kterou ji má jedinec vykonat (přetěžování jedince),

---

<sup>10</sup> „*stresová reakce je odpověď organismu na působící stresor nebo stresory*“ (Kebza, 2009, s. 19).

- **kontakt s lidmi či vztahy mezi lidmi** – stresogenním může být jak styk s druhými lidmi, tak i izolace,
- **nevyjasnění pravomocí** – nejasné hranice či úkoly, nebo nezřetelná zpětná vazba,
- **hluk** – za stresové může jedinec považovat hluk, který nechce poslouchat,
- **spánek** – stres může vést k poruchám spánku nebo naopak nedostatek spánku může být příčinou stresu,
- **dlouhodobá napětí** – např.: nedostatek peněz, či neshody s partnerem, šikanování, atd.,
- **omezený prostor** – velké množství lidí na jednom prostoru či nedostatek prostoru pro osobní kontakt,
- **neúměrně velká odpovědnost,**
- **nesvoboda a pocit bezmoci či negativní jevy.**

### 1.2.2 Zdroje stresu ve školním prostředí

Ve školním prostředí se učitelé setkávají z mnoha stresory, které mohou vyvolávat stres. Níže budou uvedeny nejčastější zdroje stresu (stresory), se kterými se učitelé ve své profesi setkávají.

Společenskou institucí je jak škola, tak pracoviště, kde jsou předem dané pravidla a hierarchie rolí s jasně vymezeným obsahem. Oboustranně stresující mohou být nejenom vztahy mezi učitelem a žáky, ale také mezi spolupracovníky či nadřízeným a podřízeným. Hlavním zdrojem stresu pro učitele jsou různé požadavky a očekávání z profesního hlediska (Vágnerová, 2008).

Mnoho stresorů najdeme také v pedagogické činnosti a situacích, které dále popisují podle C. J. Traverse a C. L. Coopera (1996), L. Míčka (1992) a M. Havlíkové (2006). V práci C. J. Traverse a C. L. Coopera (1996) (in Paulík, 1999) je uveden obecnější model příčin učitelského stresu. Příčiny jsou členěny na:

- špatné vztahy na pracovišti např.: s nadřízeným, s kolegy, atd.,
- stresory zahrnuté v aktuálním zaměstnání např.: nadměrná pracovní zátěž, úroveň spolupráce a rozhodování, atd.,
- stresory, které souvisejí s rolí v organizaci např.: úroveň odpovědnosti, konflikty rolí, atd.,
- klima a nedostatky v organizační struktuře např.: byrokratické řízení, atd.,
- stresory, související s problémy v kariéře např.: malá možnost postupu či profesního rozvoje, atd.,

- problémy ve škole se mohou neadekvátně prolínat i do osobního života např.: přenášení rušivých vlivů ze školy do rodiny i naopak, atd.

L. Míček (1992) člení zdroje stresu v povolání učitele na:

- Jedná se zejména o **mnoho povinností, nedostatek času** a z toho vzniká postupem přepracovanost např.: učitel má šest vyučovacích hodin za sebou, dozor na chodbě o přestávkách, dozor v šatně či ve školní jídelně. Učitel je tímto jednostranně a nepřetržitě psychicky zatížen. Do pracovní náplně učitele je potřeba přičíst i opravy písemných prací, suplování za kolegy, atd.
- **Stresory související s žactvem a rodiči žáků** – častým problémem je příliš mnoho žáků ve třídě, zejména se snižuje individuální přístup k žákům. Nezájem žáků o učení je dalším stresorem pro učitele např.: na učňovských oborech se můžeme setkat s nezájmem o obor či nedostatečnou intelektuální kapacitu žáků, nedostatečná osobní motivovanost žáků, atd. Další problém je kázeň ve škole a nezájem některých rodičů o své děti.
- **Vztahy v kolektivu a k nadřízeným** – již jsem zmínila výše. Problém např.: mužských a ženských sborů, problémy ředitelů.
- **Učitel ve společnosti** – např.: podceňování učitelské profese, nespokojenost s platem, atd.

M. Havlíňová (2006, s. 69) rozděluje zdroje zátěže ve škole podle IMOZ<sup>11</sup>. Na základě IMOZ je „*jedinec situován do zhruba šesti vzájemně se ovlivňujících faktorů školní interakce*“<sup>12</sup>.

U každého faktoru školní interakce lze uvést příklad situován na učitele ve školní praxi:

- **pracovním procesem** pro učitele je vyučování, může se jednat např.: o časový stres, snaha vyhovět učebním osnovám, problémové děti ve třídě, atd.,
- **sociální role** učitele např.: nedostatek zázemí nabízené školou, převzetí odpovědnosti za žáka vůči škole, atd.,
- **mezilidské vztahy** – např.: nedostatek času a prostoru k plnohodnotné komunikaci, velká četnost sociálních skupin, atd.,
- **životní cíle a rozvoj** učitele – např.: časová a ekonomická náročnost dalšího vzdělávání, malá naděje na postup v kariérním žebříčku, atd.,

---

<sup>11</sup> Interakční model zátěže

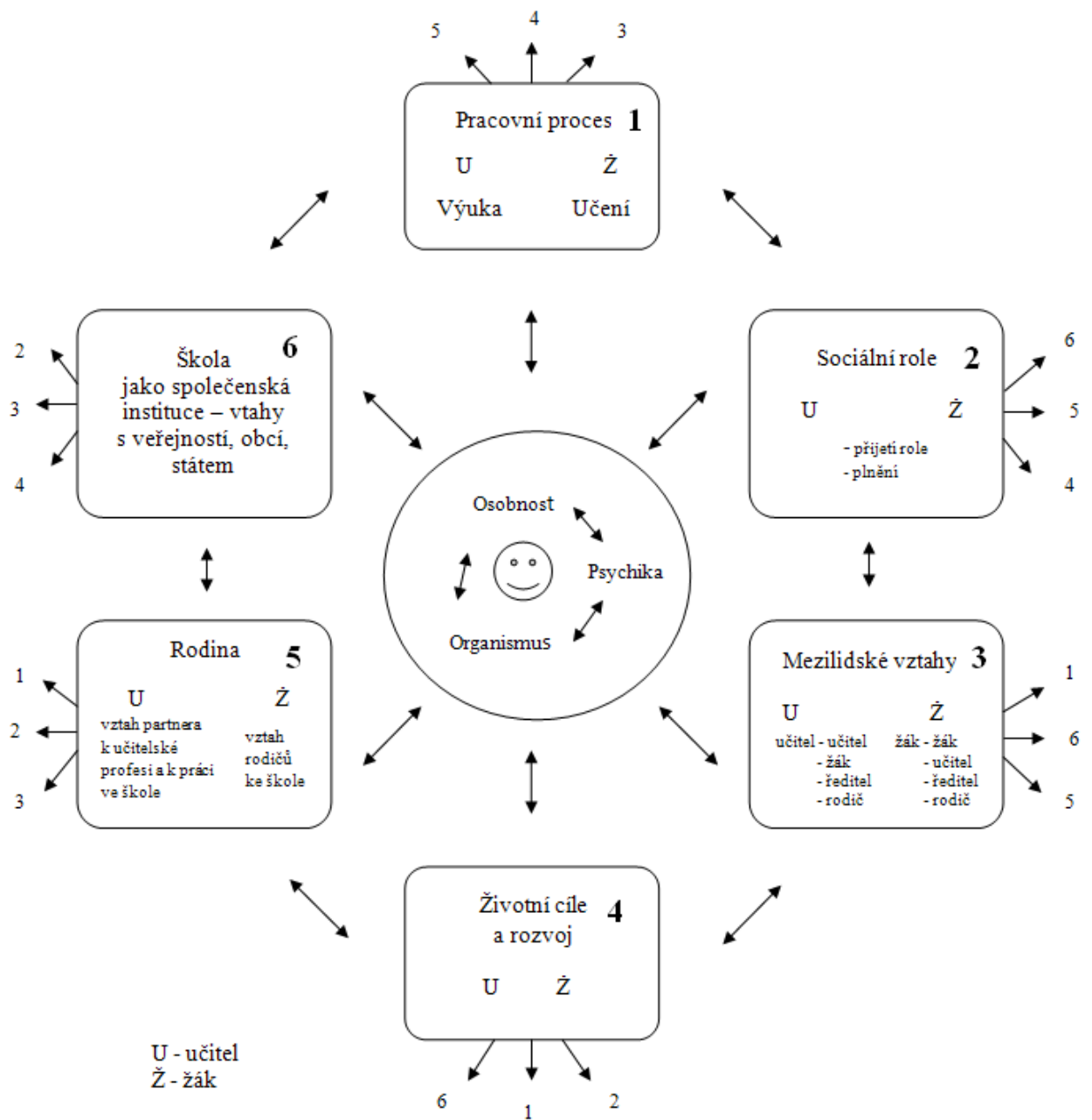
<sup>12</sup> viz obrázek 2



- **rodina**, vztah partnera k učiteléské profesi – např.: otázka finančního zabezpečení rodiny, problém žen matek (jednostranná zátěž), atd.,
- **škola jako společenská instituce** – např.: byrokracie nadřízených orgánů, atd. (Havlíková, 2006).

Zdroje a příčiny pracovní zátěže učitelů předkládá i Průcha (2002). Zjednodušující konstatování je, že učitelé jsou ve třídách vystaveni stresu. Ve skutečnosti nejde jen o psychofyzické reakce organismu (stres), ale vyskytují se i další příčiny a projevy učitelovy zátěže např.: pracovní nespokojenost. Zdroje zátěže najdeme nejenom ve třídě, ale v učiteléském sboru či ve vztazích učitelů s rodiči. Dále existují rozdíly i v zátěži učitelů různých druhů škol, různých stupních či vyučujících různé předměty.

V této podkapitole jsem uvedla souhrn některých stresorů, které ovlivňují učiteléské povolání. U každého dělení lze shledávat určitou podobnost ve zdrojích stresu např.: jedná se hlavně o vztahy ve škole, osobní život a nadměrné požadavky na profesi. V mnoha případech jsou učitelé těmito stresory přehlčeni, a proto by si zasloužili většího ohledu.



Obrázek 2. Model k analýze zdrojů zátěže ve školních interakcích jedince (učitele, žáka)<sup>13</sup>

<sup>13</sup> upraveno podle M. Havlínové (ed.) (2006, s. 70)

### 1.3 Reakce na stres

Stres má dvě základní složky, kterými jsou momentální okolnosti způsobující stres (stresory) a „odpověď“ člověka na stresové faktory (reakci na stres). Každý jedinec reaguje na stres individuálně (Melgosa, 2001).

Křivohlavý (2009, s. 170-171) definuje stresovou situaci jako „*podstatný poměr mezi mírou (intenzitou, velikostí, tlakem, apod.) stresogenní situace (stresoru či stresorů) a „sílou“ (schopnostmi, možnostmi apd.) danou situaci zvládnout.*“ O stresu či stresové situaci můžeme mluvit tehdy, jestliže míra intenzity stresogenní situace přesáhne schopnost daného jedince tuto situaci zvládnout (Křivohlavý, 2009).

Prvotní aktivace organismu přichází tehdy, zda je jedinec vystaven působení stresoru a vnímá ho jako ohrožující. U jedince dochází k narušení rovnováhy. Reakce na stres se dělí podle doby trvání. Pokud stres trvá v délce několika hodin či několik dnů, jedná se o **akutní reakci na stres**. Naopak **adaptační reakce** trvá dlouho, počítá se na dny až měsíce (Urbanovská, 2010).

Reakce na stres je doprovázena určitým souborem biochemických, fyziologických, kognitivních a behaviorálních změn (Křivohlavý, 2009). Dále budu uvádět dvě kategorie reakcí na stres.

- **Fyzické reakce**

Bezprostřední reakci organismu na setkání se stresorem neboli všeobecnou reakci na stres popsal H. Selye. Tuto práci nazval GAS (generální adaptační syndrom), kterou jsem již naznačila v obecné charakteristice stresu. Zde se touto koncepcí budu zabývat detailněji. U GAS dochází ke změnám jak fyziologickým, změnám v tkáních, krevního obrazu, tak i změnám psychickým. H. Selye uvádí tři hlavní fáze:

1. **fáze poplachové reakce** – v tomto stádiu je důležité zajistit energetické rezervy a mobilizace organismu k útěku nebo boji a to díky prudké reakci neurohormonální (Urbanovská, 2010). Fyziologickou reakci dále popíší podle Joshiho (2007), nejdříve vysvětluje:

- **Autonomní nervový systém** (vegetativní systém) se účastní reakce těla na stres a je řízen automaticky, řídí pochody typu trávení, funkce potních žláz či srdečního tepu, atd. Dělí se na sympatický a parasympatický systém. **Sympatický systém** se aktivuje při reakci na stres a projevuje se chováním (ostražitost, probuzení,...) obecně označovaným jako strach, příprava na útok nebo útěk<sup>14</sup>. Během prvních vteřin se ze

---

<sup>14</sup> tři F: „flight, fright and fight“

sympatického systému vylučuje adrenalin a nonadrenalin, které povolávají různé orgány do akce. **Parasympatický nervový systém** je opakem sympatického systému. Vyznačuje se zejména podporou růstu, ukládáním energie a dalšími přínosnými pochody. Tyto dva systémy nemohou pracovat zároveň, proto při stresu mozek aktivuje jeden systém a druhý zároveň inhibuje.

- **Hormonální systém** – mozek uvolňuje hormony<sup>15</sup>, které ovlivňují hypofýzu a ta pracuje ve dvou režimech (buď tvorbu některých hormonů potlačí či podpoří). Součástí reakce na stres nejsou jenom hormony adrenalin a nonadrenalin, ale také třída tzv. steroidních hormonů (androgeny, estrogeny, progestiny, mineralokortikoidy a glukokortikoidy). Klíčovým hormonem je glukokortikoid, který má podobný účinek jako adrenalin. Rozdíl je v tom, že adrenalin účinkuje hned a trvá několik minut, avšak glukokortikoid vytváří určitou zálohu a trvá i několik hodin. Glukokortikoid je tvořen v nadledvinkách a při stresu je řízen mozkiem ve třech fázích. V 1. fázi hypotalamus vyloučí sadu hormonů, hlavním je hormon uvolňující kortikotropin (CRF)<sup>16</sup>. Při 2. fázi po pár minutách CRF dá pokyn hypofýze a ta vyloučí ACTH (adrenokortikotropní hormon). Ve 3. fázi ACTH putuje krví k nadledvinkám a jejich kůra začne produkovat glukokortikoidy. Hypofýza produkuje také prolaktin (potlačuje schopnost reprodukce při stresu) a antidiuretický hormon ADH (podílí se na kardiovaskulární stresové reakci). Mozek a hypofýza také vylučují látky, které přispívají ke snížení prahu vnímání bolesti. Nakonec slinivka břišní (pankreas) uvolňuje hormon glukagon a ve spojitosti s glukokortikoidy a sympatickým nervovým systémem zvyšuje hladinu cukru v krvi.

**2. fáze stádium rezistence** – pro toto stádium je typický vlastní boj organismu se stresem a snahou o udržení adaptace.

**3. fáze vyčerpání** – vzniká tehdy, když u jedince dojde k vyčerpání adaptivních zdrojů a podlehne v boji se stresem (Urbanovská, 2010).

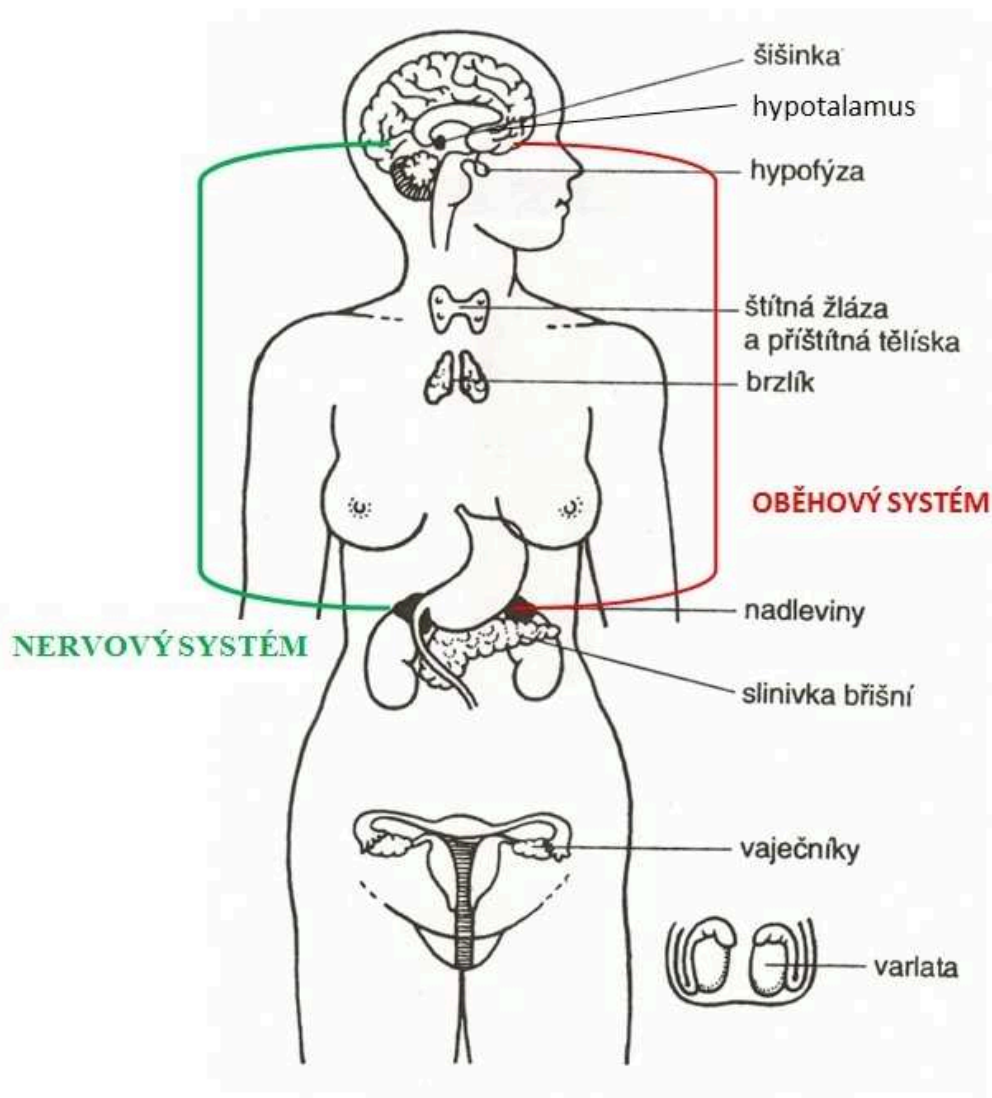
Jestliže ke stresové odpovědi dochází často a trvá dlouho, může mít za následek celou řadu fyzických příznaků<sup>17</sup> (Wilkinson, 2001). Názorný příklad fyziologie stresu popisuje i obrázek 3. Na tomto obrázku lze vidět jednotlivé části, které jsou při stresové reakci využívány. Pod obrázkem je ještě pro lepší pochopení popis nervového systému a oběhového systému.

---

<sup>15</sup> pojem „hormon“ znamená „uvést do pohybu“ a pochází z řečtiny

<sup>16</sup> CRF (Corticotrophin Releasing Factor)

<sup>17</sup> viz podkapitola 1.3.1 Příznaky stresového stavu



**Obrázek 3. Fyziologie stresu (upraveno podle Melgosa, 2001, s. 35)<sup>18</sup>**

<sup>18</sup>**Obr. č. 3:** „Všechny varovné signály vysílané do mozku zpracovává **hypotalamus** (malý orgán), který se nachází ve středu mozku. Hypotalamus přenáší tyto signály do celého těla prostřednictvím **nervového a krevního oběhového systému**.“

**Nervový systém** – Signály z **hypotalamu** se šíří **sympatickým nervovým systémem**, který se podílí na řízení činnosti vnitřních orgánů a cév. Tyto stimuly způsobují změny ve funkci orgánů. Nervové signály zasahují také **dřeň nadledvin**, a stimulují ji ke zvýšené sekreci **adrenalinu** a **noradrenalinu**. Tyto hormony se potom dostávají do krve a způsobují změny v celém těle.

**Oběhový systém** – Hypotalamus stimuluje činnost hypofýzy, která produkuje různé hormony. Když se tyto hormony dostanou do krevního oběhu, pak ovlivňují celé tělo. Nejdůležitější hormon, který, za podpory **hypotalamu**, vytváří **hypofýza**, je **adrenokortikotropní hormon (ACTH neboli stresový hormon)**. Pod vlivem ACTH vnější vrstva **nadledvin** (kůra nadledvin) uvolňuje skupinu hormonů (nejdůležitější je z nich **kortizol**), které způsobují řadu změn v tělesných funkcích. Další hormony produkované **hypofýzou** ovlivňují **štítnou žlázu, varlata a vaječníky** a mají obrovský účinek na řadu dalších orgánů“ (Melgosa, 2001, s. 35).

### ○ **Psychické reakce**

Psychickou reakci vyvolává prvotně střet s nějakým stresorem, stejně je tomu i u fyziologické reakce. Tělo jedince je psychosomatickou jednotou, proto přirozeně vede organismus k psychickým reakcím (Boenish, 1998). V emoční reakci na stresovou situaci je viditelné kolísání nálad od veselé až po úzkost, sklíčenost, vztek či depresi. Nejčastějšími psychickými reakcemi na stres jsou: **úzkost** - nepříjemná emoce, která se může rozvinout až do posttraumatické stresové poruchy<sup>19</sup>, **vztek a agrese** se projevuje např.: když jedinec zažije frustraci, má často vztek a ten ústí až do agresivního chování. Opačnou reakci na frustraci je **apatie** (uzavření se do sebe) a **deprese**. Potíže se soustředěním a logickým uspořádáním myšlenek se projevují u jedinců, kteří mají **oslabené kognitivní funkce** (Wedlichová, 2008).

### 1.3.1 **Příznaky stresového stavu**

S termínem „příznaky“ se běžně setkáme v medicíně. Z řeckého symptoma – příhoda, kdy lékaři mluví o symptomech nemoci (Křivohlavý, 1994). Příznaky stresu lze řadit do třech základních oblastí: fyziologické, emocionální a behaviorální.

#### • **Fyziologické příznaky**

Stres u lidí vyvolává určité tělesné signály, které se příliš neliší od signálu dalších savců. Rozdíl spočívá v tom, že člověk má přirozený sklon dělat si starosti. Tyto starosti nejsou nijak ohraničené, může se jednat jak o minulost, přítomnost i budoucnost. Např.: učitel může prožívat stres při pomýšlení na závěrečnou zkoušku, které ho čeká za 2 měsíce. Naproti tomu jiný savec (např.: kočka) reaguje tak, že po zmizení nebezpečí (psa), zmizí i stresová reakce) (Melgosa, 2001). Fyziologickými příznaky jsou:

- bušení srdce (jedinec může vnímat zrychlenou či nepravidelnou srdeční činnost),
- bolesti na hrudní kosti či pocity svírání,
- nechutenství, bolesti břicha (plynatost v břichu, křeče spojené často s průjmem),
- nutkavé pocity na močení,
- bolesti hlavy, které často začínají v krční oblasti (Křivohlavý, 2010).

Venglářová (2011) ještě uvádí: zrychlení dechu, tepu, sucho v ústech, sevření žaludku, zvýšení krevního tlaku, napětí ve svalech, zrudnutí nebo zblednutí, atd.

---

<sup>19</sup> událost, která je považovaná za hranici normální oblasti lidského utrpení (např. znásilnění, únos,..)

- **Emocionální příznaky**

Emocionální příznaky jsou příznaky stresového stavu, které se projevují v psychice (duševním životě). První znaky stresu najdeme zejména v našem citovém životě nebo v chování (viz Behaviorální příznaky). Jak jsem již zmínila výše, reakce na stres je individuální. Stejně tak, lze hovořit o jedinečnosti příznaků u jednotlivých jedinců (Wilkinson, 2001).

Do emocionálních příznaků lze zařadit: velké pocity únavy, změny nálad, nadměrné starosti o sebe (zejména o vlastní zdravotní stav, fyzický zjev), smutek, pláč, agrese, deprese, jedinec není schopen projevit emocionální náklonnost k druhým, nadměrné snění, strach, atd. (Křivohlavý, 2010; Venglářová, 2011).

- **Behaviorální příznaky**

Behaviorální příznaky jsou příznaky projevující se v chování a jednání. Tato skupina obsahuje příznaky, do kterých Křivohlavý (2010) řadí:

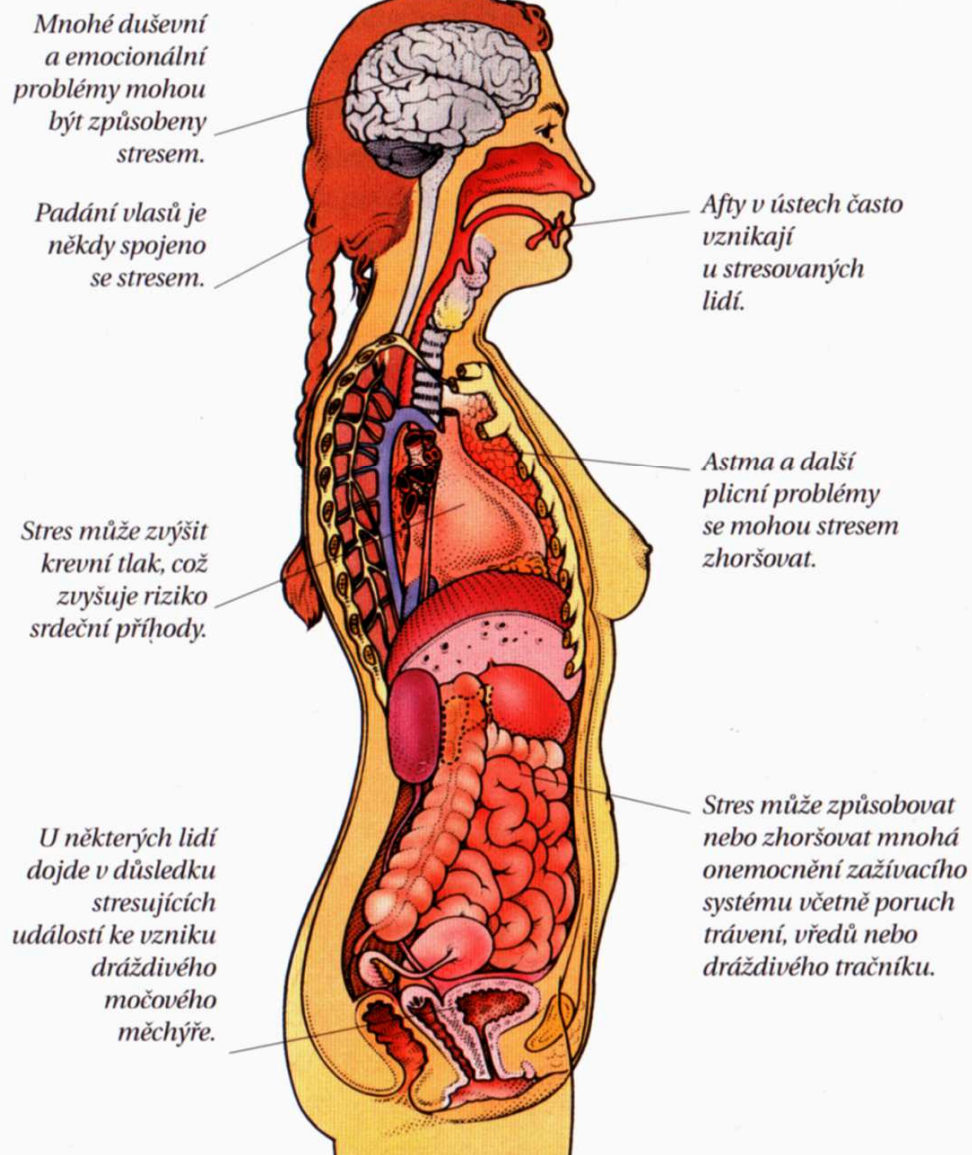
- změny v denním rytmu – jedná se hlavně o problémy usínání a spánku. Jedinci se nechce jít spát, nemůže usnout, často se probouzí v noci a ráno může mít pocit únavy, atd.,
- nerozhodnost - dlouhé rozvažování při výběru z více možností,
- problémy spojené s příjmem potravy – přejídání či nechutenství k jídlu,
- bědování či neustálé nářky – jedinec vidí svět ve špatných barvách,
- zhoršená koncentrace pozornosti (zvýšená nepozornost),
- snaha vyhnout se úkolům, práci a odpovědnosti,
- zvýšené množství návykových látek – cigaret, alkoholu, závislosti na drogách,
- zhoršení kvality práce a snížení množství práce.

Obdobné dělení příznaků stresu a podrobný výčet příznaků lze najít u Křivohlavého (1994). Vrtišková (2009) také definuje fyziologické změny, emocionální změny, změny chování a navíc uvádí kategorii **kognitivní změny**: narušené usuzování, poruchy poznávání, atd.

Na obrázku 4 lze vidět fyzické a duševní účinky stresu. Obrázek znázorňuje části lidského těla, které mohou být stresem ovlivněny. Konkrétní případy účinku stresu, slouží jako ilustrace.

## Fyzické a duševní účinky stresu

Mnohé části těla jsou stresem ovlivňovány negativně, což u vás vede k náchylnosti k fyzickým i duševním chorobám. Produkce hormonů jako adrenalin a kortizol se zvyšuje a způsobuje změny srdeční frekvence, krevního tlaku a metabolismu.



Obrázek 4. Fyzické a duševní účinky stresu (Wilkinson, 2001, s. 19)



## 2 ZVLÁDÁNÍ (COPING) A PŘEDCHÁZENÍ STRESU

„*Stres je výsledkem nerovnováhy mezi hodnocením požadavků a hodnocením zdrojů k jejich zvládnutí*“ (Šolcová, Kebza, 1998, s. 44). Při zvládání stresu jde na jedné straně o odstranění zátěže a na druhé straně posílení vlastní síly pro boj se stresem (Křivohlavý, 2010).

V posledních dekádách se stal předmětem zájmu mnoha výzkumníků vztah mezi osobnostními faktory a aktivnímu způsobu zvládání stresu a zátěže (coping). Na základě výzkumu byl zjištěn poznatek o tom, že stres (vysoká úroveň zátěže) a neefektivní coping je očividně spojen s negativními zdravotními konsekvencemi (Tichý, 2011).

### Vymezení pojmu coping (zvládání)

Pojem coping lze charakterizovat jako proces vědomého a aktivního zvládání vnitřních a vnějších faktorů, kterým je jedinec vystaven. Tyto faktory hodnotí jako ohrožující nebo zatěžující (ve smyslu disbalance jedincova homeostatického stavu) (Kubicová, 2010).

Do procesů zvládání (copingové<sup>20</sup> procesy) jsou zahrnovány vedle biologických a fyziologických adaptačních či obranných mechanismů i vědomé psychické a behaviorální specifické stresové odpovědi, které umožňují jedinci vypořádat se s nadlimitní psychickou zátěží (stresem) (Urbanovská, 2010).

Coping (schopnost zvládání) se vztahuje na individuální osobní zdroje, charakteristiky nebo kompetence, které usnadňují přizpůsobování se změnám. Jedinec si vytváří odolnost v závislosti na nepříznivých podmínkách a snaží se dosáhnout svých cílů (Collins, 2010).

### 2.1 Vymezení pojmů souvisejících s problematikou copingu

K problematice zvládání stresu se vztahují různé pojmy, dále budu popisovat pojem **adaptace** a termín **odolnost**. Důležitost efektivní adaptace vyplývá z faktu, že zátěž je součástí lidského života. Z toho důvodu se adaptací zabývají vědci různého vědeckého zaměření (Paulík, 2009). V obecnějším smyslu **adaptace** znamená přizpůsobení se vnějším podmínkám a uchování si stavu vnitřní rovnováhy i při jejich změnách. K tomu je potřebné využívat dříve ověřené adaptační mechanismy, které si jedinec musí modifikovat do nových podmínek či vytvářet nové způsoby chování. V souvislosti s adaptací lze vysvětlit pojem adaptabilita (obecné označení adaptační schopnosti systému), adjustace (v souvislosti na sociální kontext adaptačních dějů), asimilace (přizpůsobování prostředí sobě) a akomodace (přizpůsobení se nárokům prostředí pasivním způsobem) (Paulík, 2012). Psychická odolnost

---

<sup>20</sup> z anglického slova *to cope* – vypořádat se, zdotat, překlenout

je často označovaná jako odolnost, nezdolnost, frustrační tolerance nebo je užíván pojem resilience (odolnost, elastická, houževnatá nezdolnost). Jednoduše řečeno **odolnost** je faktor, který zmírňuje účinek stresoru a zátěže na zdravotní či psychický stav jedince (Urbanovaká, 2010). Pojem odolnost lze chápat také ve smyslu určitých podnětů, se kterými si jedinec dokáže efektivně poradit, aniž by došlo k porušení adaptačních mechanismů (Paulík, 2012).

K této problematice se váže i termín **syndrom vyhoření**. Syndrom vyhoření vzniká v důsledku chronického stresu a dlouhodobé nerovnováhy mezi dvěma póly - fází klidu a zátěží (Stock, 2010). Burn-out syndrom (syndrom vyhaslosti, vyhoření) je považován za reakci na mimořádně zatěžující práci. Tímto dochází k úplnému vyčerpání jak duševních, emočních, tak fyzických sil, kdy jedinec už nemůže „dál“ (pocit beznaděje). Syndromem vyhoření nejčastěji trpí jedinci, kteří mají ve svém zaměstnání častý kontakt s lidmi (lékaři, zdravotní sestry, učitelé, policisté, atd.) (Kupka, 2014).

## 2.2 Předpoklady zvládnání zátěže

Při studiu zvládnání zátěže se lze zaměřit na tři hlediska. Jedná se o osobnostní předpoklady, situační faktory (ovlivňují způsob reagování jedince na zátěž) a dynamickou stránku (určité procesy probíhající ve vzájemném působení jedince a prostředí).

### 2.2.1 Osobnostní předpoklady vztahující se ke způsobům zvládnání stresu

Osobnostní charakteristiky či v obecném smyslu dispozice hrají důležitou roli ve zvládnání zátěže. Mezi osobnostní předpoklady lze zařadit **obranné mechanismy** a **rysy osobnosti** (odolnost, stresová či frustrační tolerance, resistance, atd.) (Paulík, 2012). Úkolem obranných mechanismů je zejména snaha o redukci nebo odstranění úzkosti (Kliment, 2014). Dále mohou výrazně ovlivňovat chování i prožívání jedince. Příkladem obranných mechanismů je **projekce** (jedinec promítá své pocity do jiných jedinců); **racionalizace** (rozumové odůvodnění chování či pocitů); **bagatelizace** (zlehčování něčeho); **sebeobviňující chování** (jedinec si připisuje vinu bez ohledu na skutečný stav). Dalšími osobnostními předpoklady mohou být: optimismus, vnímaná osobní účinnost - self-efficacy (přesvědčení o vlastní zdatnosti, sebeuplatnění, ...), sebedůvěra, kompetence, atd. (Paulík, 2012).

V souvislosti s osobnostními charakteristikami Křivohlavý (2009) uvádí rozdílné typy osobnosti (osobnost typu A, B a C). Na světě nenajdeme dva stejné jedince, rozdílnost také lze najít při vnímání stresových podnětů. Každý jedinec reaguje na stresový podnět jinak, někdo pozitivně a někdo negativně. Proto i vědci zformovali kategorie podle osobnosti

jedince, nejvíce jsou používány první dva typy (Kraska-Lüdecke, 2007). Každý typ má určité charakteristiky, které souvisí s odolností vůči zátěži (stresu) či se vznikem nějakého onemocnění (Paulík, 2012).

- **Osobnost typu A** – je charakterizovaná komplexem nadměrné aktivity (angažovanost na hranici únosnosti, nezdolnost v překážkách, ...) a některými osobnostními znaky (rivalita, závist, agresivita, ...). Tento typ jedince inklinuje ke kardiovaskulárním obtížím (Křivohlavý, 2009).
- **Osobnost typu B** – se vyznačuje větší trpělivostí, klidem a uvolněností, je opakem typu A. V extrémním případě může dojít k permanentní nečinnosti a nespokojenosti. Klíčovým řešením je rovnováha mezi oběma typy (Stock, 2010).
- **Osobnost typu C** – se vyznačuje psychickou vyrovnaností, je přátelská, snaží se druhým pomáhat, je trpělivá a nemá vysoké nároky. U jedince se objevují pocity bezmoci a beznaděje, volí specifický způsob zvládnání těžkostí - snadno se vzdávají bez boje. Tento typ má úzký vztah k onkologickému onemocnění (Křivohlavý, 2009).

V souvislosti se zvládnáním těžkostí lze vyvodit, že jedincům z výše uvedenými charakteristikami je potřeba věnovat neobyčejnou péči. Důležitá je také výchova k účelnějším formám zvládnání (Křivohlavý, 2009).

### **2.2.2 Situační faktory a dynamické faktory zvládnání**

Do situačních faktorů jsou řazeny zejména rušivé podněty a události vyvádějící jedince z klidu. Jedná se o události, které jsou charakterizované nepřiměřenou intenzitou, délkou působení např.: negativní životní události či drobné denní nepříjemnosti. Dále jsou ze situačních faktorů zmiňovány rizikové faktory (např.: duševní onemocnění rodičů, týraní a zanedbávání, atd.) a protektivní faktory (situační znaky nezbytné pro formování resilience a ameliorativní faktory, které zahrnují ochrannou funkci a podporu adaptačních schopností např.: rodičovská péče, uspokojivé vztahy s okolím, atd.). Ve školním prostředí k protektivním faktorům patří řád a stabilita, pocit přináležitosti, podnětné prostředí, atd. (Paulík, 2012).

Předmětem zájmu dynamické stránky zvládnání se staly určité postupy. Jedná se hlavně o styly zvládnání, strategie zvládnání a techniky zvládnání, které dále budu popisovat konkrétně v následujících kapitolách (Paulík, 2012).

## 2.3 Styly zvládání a copingové strategie

V problematice zvládání zátěže se uvádí dva pojmy (styly zvládání a copingové strategie), které jsou terminologicky rozlišovány. O **zvládacím (copingovém) stylu** se někdy hovoří jako o shodných či podobných prvcích, které jedinec užívá, jestliže není jeho reakce ovlivněna působícími okolnostmi. Lze také hovořit o neměnných vzorcích chování či prožívání v zátěžové situaci. Jedinec klasifikuje situaci určitým způsobem a v obecném smyslu na ni reaguje (Paulík, 2010). Křivohlavý (2009) charakterizuje tyto styly zvládání těžkostí:

- **Vyhýbání se stresu** – jedinec se snaží snížit na nejnižší možnou míru kontakt se stresem. Lze použít v situaci, kde stres nebude trvat dlouho a nebude příliš velký.
- **Stavění se mu čelem** - aktivní postoj (boj) jedince k tomu, co ho obtěžuje. Tento styl je lepší použít tehdy, když jedinec bude očekávat opakující se stresovou situaci nebo bude trvat delší dobu.
- **Sebeznehodnocující styl** – jedinec u tohoto stylu tvrdí, že v těžké situaci s velkou určitostí neobstojí. Na obranu uvádí negativní věci (např.: vyloučení se na zdravotní stav, omlouvání, atd.), aby si v případě prohry zachoval „image“ (tvář).

Pojem „*strategie*“ je charakterizován jako promyšlené a dlouhodobé úsilí směřující k určitému cíli (Kliment, 2014). R. S. Lazarus a kol. (1984) (in Toliver Powell, 2008) uvádí, že strategie zvládání jsou považované za zprostředkovatele vztahu mezi stresovou situací a snahou vyrovnat se stresové situaci. Strategie jsou méně obecné oproti stylům a jsou podmíněné učením skutečných úkonů (Paulík, 2010).

V odborné literatuře se můžeme setkat s rozdílným dělením copingových strategií. Většinou se uvádí dělení strategie zvládání zaměřené na problém, emoce a dysfunkční strategie.

1. **Strategie zvládání zaměřené na problém** – jsou určité postupy orientované na řešení nebo odstranění problému na základě vlastní aktivity např.: jedinec se snaží odstranit to, co mu působí strach a obavy, zničit stresové vlivy a upravit podmínky, aby se zlepšil celkový stav (Venglářová, 2011). Další strategie zvládání zaměřené na problém:

- organizace času – jde hlavně o správné uspořádání aktivit, důležité aktivity by se měly řešit dříve než na poslední chvíli,
- schopnost situaci řešit – vytvořit si priority a možnosti, jak řešit problém,
- sebeovládání – např.: naučit se využívat poznatky o řízení dechu, atd.,

- odvrácení (distancování) se od toho, co se děje,
- hledat pozitivní stránky – např.: když je jedinec nemocný, nemusí do školy,
- vyhledávat informace o stresové situaci,... (Křivohlavý, 2010; Venglářová, 2011).

**2. Strategie zvládání zaměřené na emoce** – s touto strategií se již setkáváme v dětství, kde jedinci volí své postupy z vlastní iniciativy či jim některé poradí rodič např.: strategie uklidňování či hledání útočištného místa (útěk a někde se schovat). V pozdějším věku vznikají složitější strategie např.: relaxační postupy<sup>21</sup> (Křivohlavý, 2010).

**3. Dysfunkční strategie** - do těchto strategií řadí Mlčák (2011) a Paulík (2009) zejména únik od řešení problému pomocí návykových látek (alkoholu a drog), odvádění pozornosti od problému jinou aktivitou (mentální odpoutání), projevy pocitu bezmoci a vzdání se cíle (behaviorální odpoutání) a osobní nepohodu s jejími následnými projevy (zaměřeno na projev emocí).

V praktické části se budu zabývat strategiemi zvládání stresu a k tomu budu využívat dotazník Strategie zvládání zátěže (SVF 78)<sup>22</sup>. Jedná se o vícedimenzionální sebezpozorovací inventář, který vypracovali němečtí psychologové Wilhelm Janke a Gisela Erdmannová<sup>23</sup>. V dotazníku SVF 78 jsou uvedeny tyto strategie:

- **Podhodnocení** – jedinec si přisuzuje menší míru stresu ve srovnání s ostatními. Snaha podhodnocovat vlastní reakce nebo naopak je hodnotit příznivěji.
- **Odmítání viny** - jedinci chybí vlastní odpovědnost za zátěž. Tato strategie se více než ostatní vyznačuje defenzivní strategií.
- **Odklon** - při této strategii se jedinec snaží odklonit od zátěžových aktivit či situací. Snaží se navodit takový psychický stav, který buď stres zmírňuje, nebo odvrací zátěž.
- **Náhradní uspokojení** – jedinec hledá pozitivní situace či aktivity, které vedou k sebeposílení. Příkladem jsou vnější odměny (koupit si něco v obchodě nebo uvařit si něco dobrého k jídlu).

<sup>21</sup> viz kapitola 2.4 Techniky zvládání

<sup>22</sup> dále jen SVF 78

<sup>23</sup> viz podrobněji popsáno v kapitole 6 Výzkumné metody

- **Kontrola situace** – je všeobecně označovaná za zvlášť konstruktivní, jelikož se skládá ze tří komponentů. Jedinec se snaží získat kontrolu nad zátěžovou situací za pomoci těchto komponentů: analýza aktuální situace, plánování a uskutečňování jednání za účelem kontroly a řešení problému.
- **Kontrola reakci** - jedinec kontroluje vlastní reakci při zátěži a to dvěma způsoby: jednak nedovolit, aby došlo k vzrušení (např.: nedat se vyvést z míry, zachovat klid) a snaha tomuto vzrušení čelit.
- **Pozitivní sebeinstrukce** – u této strategie se jedná o to jak je jedinec schopen dodat si odvalu v zátěžové situaci a do jaké míry má sklon si přisuzovat kompetenci. Jedná se o kompetenci subjektivní - kladné myšlenky a postoje zvyšující sebedůvěru. Zahrnuje také apely vydržet (nevzdat se), které jsou opakem rezignace.
- **Potřeba sociální opory** - jedinec při stresu hledá kontakt druhé osoby, aby mu dodala podporu (např.: rada, pohovor) nebo pomohla řešit problém.
- **Vyhýbání se** – jedinec se u této strategie snaží vyhnout se zátěži a zabránit zátěži.
- **Úniková tendence** – jedinec má rezignační tendenci vyváznout ze zátěžové situace, kdy při dlouhodobém působení se stres zvětšuje.
- **Perseverace** – pro jedince je typické dlouhé přemítání či není schopen se myšlenkově odpoutat od zátěží, které prožívá.
- **Rezignace** – jedince provází pocity beznaděje a bezmocnosti v zátěžové situaci, snadno se vzdává dalšího snažení.
- **Sebeobviňování** – jedinec si připisuje chyby vlastního jednání v zátěži a má sklon ke sklíčenosti (Janke, Erdmannová, 2003).

R. S. Lazarus (in Paulík, 2012, s. 23-24) uvádí čtyři druhy strategií zvládnání: „ **útok na obtěžující a rušivý fenomén (noxa); různé druhy aktivit směřujících k posilování vlastní obranyschopnosti vůči noxám; vyhýbání se noxám; apatie (pocity beznaděje, deprese, bezmocnosti).**“

Dále v odborné literatuře, lze najít **trojúrovňový model**, který rozděluje strategie na primární, sekundární a terciární. Terciární strategie jsou nejvíce obecné a obsahují základní úroveň zvládnání (příklonové a odklonové strategie). Terciární strategie jsou dále členěny na strategie zaměřené na problém a emoce, kde vzniká skupina čtyř sekundárních strategií. Sekundární strategie se dále člení na osm primárních strategií. Primární strategie představují

něco uchopitelného a jsou ze všech strategií nejvíce konkrétní. Uvedený trojúrovňový model vyjádřím v grafické podobě (tabulka 1) pro lepší přehlednost (Kliment, 2014).

*Tabulka 1: Trojúrovňový model, upraveno podle Tobina et al. (in Kliment, 2014, s. 29)*

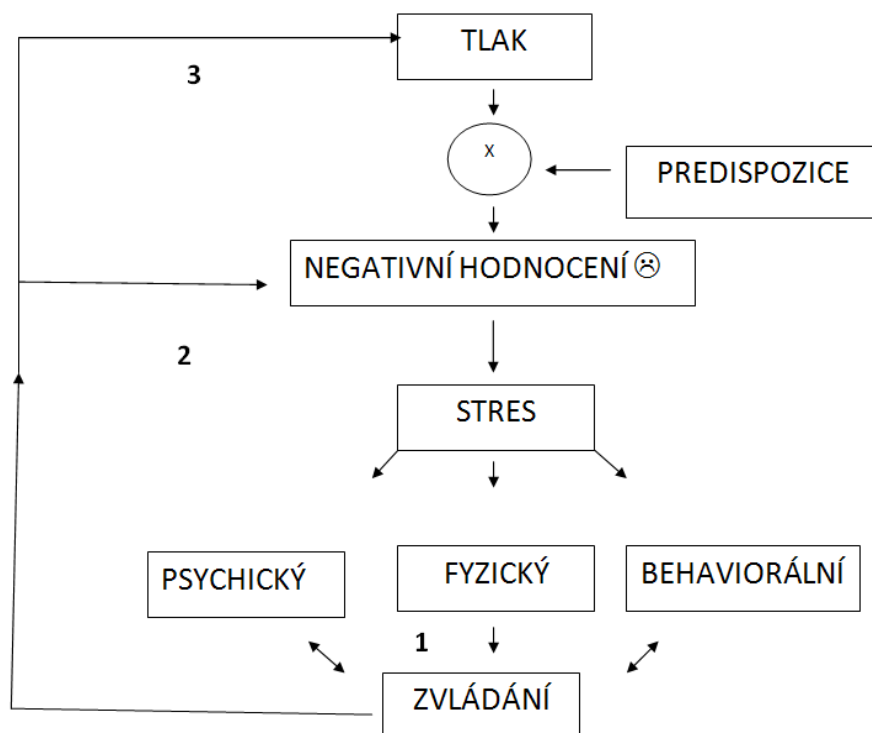
<b>Terciární úroveň</b>	<b>Sekundární úroveň</b>	<b>Primární úroveň</b>
<b>Příklonové strategie</b>	Zaměřené na problém	Řešení problému
		Kognitivní restrukturalizace
	Zaměřené na emoce	Vyjádření emocí
		Sociální opora
<b>Odklonové strategie</b>	Zaměřené na problém	Vyhýbání se problému
		Fantazijní únik
	Zaměřené na emoce	Sociální izolace
		Sebeobviňování

Další strategie pro zvládání stresu jsou rozděleny do třech typů, které jsou i pro ilustraci znázorněny na obrázku 5:

- 1. Strategie zaměřená na příznaky** – tato strategie se zaměřuje na konkrétní symptomy stresu. Důležité je rozpoznání příznaků (psychologické, fyziologické a behaviorální), aby bylo možné použít, co nejvhodnější nástroj k jejich ovládnutí. K ovládnutí psychických příznaků se nejvíce využívá metod jako je cvičení, meditace, poslech hudby, atd. Pro fyzické příznaky se může využít progresivní svalová relaxace či dýchání do břicha. U behaviorálních příznaků je významné si uvědomit své chování.
- 2. Strategie zaměřená na hodnocení** – je orientovaná na změnu negativního myšlení v pozitivní. Důležité je, si toto negativní myšlení uvědomit, jde např.: o katastrofické vize (jedinec myslí hned na nejhorší), přehnané zobecňování (jedinec vlastní myšlenky, postoje vztahuje na všechny lidi či situace), negativní předpovědi, černobílé myšlení, atd.
- 3. Strategie zaměřená na situaci** – tato strategie se zaměřuje na příčinu stresu a jeho řešení, je nejtěžší ji zvládnout a mnoho jedinců se jí vyhýbá. Situace je vázaná na určité faktory ve smyslu výkonu, jde o nejistotu a nedostatek kontroly. Dalšími faktory mohou být mezilidské konflikty, nedostatek času, přetížení požadavky, špatná

komunikace, atd. V takových situacích lze využít strategie: přehodnocení mínění, asertivita, rozhodnout se, atd. (Jones, 2010).<sup>24</sup>

Na obr. 5 jsou pro ilustraci znázorněny strategie, které jsem popisovala výše. První strategie je zaměřena na příznaky, jak jde vidět i z obrázku. Druhá strategie se snaží změnit negativní myšlení v pozitivní a nejtěžší pro zvládnutí je třetí strategie.



**Obrázek 5.** *Stres a jeho strategie pro jeho zvládnutí, upraveno podle (Jones, 2010, s. 73)*

1. Strategie zaměřené na příznaky
2. Strategie zaměřené na hodnocení
3. Strategie zaměřené na situaci

## 2.4 Techniky zvládnutí

Slovo „technika“<sup>25</sup> je prostředek či dovednost, která jedinci pomáhá vyrovnat se s určitým problémem. Tento pojem se také využívá při zvládnutí těžkých životních situacích, obvykle jde o zvládnutí napjatého emocionálního stavu a snaha o návrat duševní rovnováhy (Křivohlavý, 2009). Dále budu stručně uvádět pouze některé ze základních technik zvládnutí:

<sup>24</sup> viz obrázek 5

<sup>25</sup> z řeckého „techné“ - dovednost



- **Cvičení** – ovlivňuje fyziologickou stránku jedince a má pozitivní vliv na srdce. Cvičení také odbourává pocit frustrace a je dobrým způsobem pro vybití hněvu.
- **Komunikace** - udržuje jak vztahy v rodině tak jedinec dostává postupem času jiný názor na daný problém.
- **Správná strava** – jedinec by měl vyřadit či omezit nezdravou stravu a alkohol.
- **Deník** – smyslem deníku je vyjádřit své pocity v psané formě a zjistit daný problém. Tuto techniku je dobré kombinovat s rozhovory.
- **Správný směr** – jedinec, který je ve stresu často ztrácí přehled, co vlastně chce. Dobré je utužovat sebedůvěru a projít si znovu své plány.
- **Podpora druhých** – jedinec by si měl uvědomit, že některé problémy není schopen vyřešit sám, a tímto požádat o pomoc druhých např.: přítele, poradenské centrum (Price, 2010).
- **Relaxace** – tento druh cvičení slouží k uvolnění těla i duše.
  - Jednou z forem duševní relaxace je **meditace** (oproštění se od negativních myšlenek, většinou jedinec tiše vyslovuje klíčové slova při každém výdechu).
  - Pro zvládnání fyziologických příznaků stresu se využívá technika **progresivní svalová relaxace (PSR)** – pro hluboké uvolnění by se měla provádět 15 až 20 minut. Spočívá v postupném uvolnění a napínání svalových skupin v daném pořadí.
- **Dýchání do břicha** – je další technikou zmírňující fyziologické příznaky stresu. Spočívá ve správném dýchání a tím se navozuje stav uvolnění (Jones, 2010).
- **Biologická zpětná vazba (biofeedback)** – metoda, která informuje jedince co se děje v jeho organismu za pomoci přístroje. Tato metoda se užívá např.: u dětí s LMD<sup>26</sup>.
- **Muzikoterapie** – využití hudby jak k poslechu, tak k pohybu.
- **Arteterapie** – využití kresby k relaxaci a sebeotevření.
- **Akupunktura** – léčebná metoda založená na vpichování jehliček do daných míst v kůži, která má vliv na uvolnění a zvládnání příznaků stresu (Venglářová, 2011).
- **Náboženská víra** – je jedna z forem pomoci při zvládnání stresu. Rozlišuje tři cesty, které jsou odevzdání se do rukou vyšší moci, spolupráce jedince s Bohem při řešení problému a sebeřízení (využití svobody jedince).

---

<sup>26</sup> lehká mozková dysfunkce

- **Imaginace** – spočívá v představování si příjemných scénérií (např.: dovolená, příroda,...). Někteří autoři doporučují představit si negativní scénérie např.: těžkou událost a její zvládnutí (Křivohlavý, 2009).

Následně se zaměřím detailněji na techniku relaxace. Mnoho fyziologů, lékařů a psychologů vytvořilo řadu relaxačních cvičení a to kvůli potřebě uvolnit nahromaděné napětí. Často se uvádí dělení relaxace do dvou skupin:

- **Spontánní** (samovolná) **relaxace** – dochází k ní samovolně, bez úsilí (např.: při odpočinku či spánku). Odpočinek vždy musí předcházet spánku, aby se snížilo napětí. Pokud jedinec není dostatečně odpočínutý, může docházet v průběhu spánku k samovolným pohybům (převalování, záškuby těla či neklidná mysl) (Venglářová, 2011).

- **Diferencovaná relaxace** – je opakem samovolné, jedinec tuto relaxaci ovládá vlastní vůlí, může k ní dojít kdykoli během bdění i při práci. Záměrnou relaxací je např.: procházka (Křivohlavý, 2010).

V současné době jsou nejužívanějšími metodami relaxace:

- **Schultzův autogenní trénink** - jde o relaxační cvičení, které zahrnuje uvolnění svalového napětí, zlepšení koncentrace, hlubší sebepoznání, zlepšení sebekontroly, zmírnění bolesti či vlivu negativních afektů. Využívá se např.: při poruchách spánku nebo koncentrace, při velkém nervovém napětí, také ve stavu podrážděnosti nebo úzkosti, atd. (Křivohlavý, 2010)<sup>27</sup>.
- **Jacobsonova progresivní relaxace** - patří k nejčastěji užívaným metodám, zaměřuje se především na vztah mezi psychickým a svalovým napětím, přičemž každý druh emocionálního vzrušení má spojitost se zvýšeným svalovým napětím. Tato relaxace je provázena izometrickou kontrakcí určitých svalů a potom dochází k relaxaci (jedinec si tuto relaxaci musí uvědomovat) (Stackeová, 2011).
- **Jógová relaxace** - zahrnuje např.: *dechová cvičení* – nácvik určitých typů dechu či řízení a sledování dechu, které je propojeno s pomalými pohyby; *polohová tělesná cvičení (ásany)* – polohová cvičení, která souvisí s uvolněním těla a správným dýcháním. Jde o pohyby rotační, úklonové, záklonové, předklonové, které mají zklidňující a harmonizující účinky. U *meditace* uvedu jednu z moderních meditačních technik tzv. Bensonovu metodu – je založena na relaxační poloze, jedinec se soustředí

---

<sup>27</sup> viz příloha ukázka Schultzova autogenního tréninku

na dech a při tom si v duchu opakuje anglické slovo „one“. Lze použít i jiné jednoslabičné slovo a důležité je si obraz slova představit. Slovo se v duchu musí opakovat 10-20 minut (Machová, 2009).

- **uvolňování různých částí těla podle profesora Reicha** – profesor Reich se zaměřil hlavně na neobvyklé způsoby držení těla. Na základě toho vytvořil soubor cvičení, která pomáhají uvolnit ztuhlé svalové skupiny. Jedná se o okruh pánevní oblasti, bránice, hrudi, vnitřností, krku a hrdla, uší, úst a nosu, očí (Křivohlavý, 2010).

#### 2.4.1 Návrhy pro zvládnání stresu

Pro zvládnání stresu u učitelů lze použít následující postupy:

1. **Udělejte si čas pro sebe** – např.: udělejte si čas pro svou rodinu, najděte si koníčky, organizační či dobrovolné práce, atd.,
2. **Udělejte si čas na cvičení** – fyzická aktivita pomáhá zmírnit stres. Americká rada na cvičení (The American Council on Exercise) doporučuje tři formy cvičení: aerobní aktivity (např.: chůze 20 minut denně), jóga a podobné aktivity a rekreační sporty (např.: tenis),
3. **Dopřejte si dostatek spánku a zdravou stravu** – nedostatek spánku může způsobovat sklíčenost (depresi) u jedince. Vědci doporučují dodržovat zásady dobrého spánku např.: dodržovat spací rituál, věnovat pozornost tomu co jíte a pijete, atd.,
4. **Najděte si čas pro rodinu a přátele jako podpůrný systém** – to znamená, že by si jedinec měl vytvářet dobré vztahy v kolektivu, stýkat se s kolegy, atd.,
5. **Praktikujte meditaci a samotu** – zahrnuje relaxační techniky, které odstraňují napětí či odbourávají stres<sup>28</sup>,
6. **Mějte smysl pro humor** – učitelé by měly být schopni zařadit nějaké zábavné prvky do výuky, humor má spojitost s odolností,
7. **Zastávejte pozitivní postoj a nechte věcem volný průběh** (Richards, 2012).

## 2.5 Rozdílnost ve zvládnání stresu v závislosti na pohlaví

Tuto podkapitulu uvádím z důvodů, že i touto problematikou se budu dále zabývat v praktické části. Zde budu prezentovat výzkumy, které se zabývají rozdílem ve zvládnání stresu u žen a mužů.

---

<sup>28</sup> viz kapitola 2.4 Techniky zvládnání

Na základě výzkumů byly zjištěny rozdíly ve zvládnání stresu. Ženy se cítí slabé, reagují na stres spíše depresivně a pasivně. Ve vedoucím postavení trpí ženy často ambivalentností a komplexem rolí. Naopak muži na stres reagují agresivně až hrubě jak v práci, tak v soukromí. Na uklidnění vyvíjejí nějakou činnost (sklon k hyperaktivnímu jednání) nebo volí úlevových prostředků (alkohol,...), chybí dostatečná sebekontrola (Ulrichová, 2012). Ženy obecně trpí častěji stresem, jelikož jejich úkoly jsou početnější. Příkladem může být i „domácí“ stres, kdy ženy (obětavé matky) si vyhražují jen málo času na rekreační činnost či vlastní odpočinek (Toys, 2008).

Rozdílnost v pohlaví lze najít i u výběru metod zvládnání stresu. Jedná se o odlišné volby u odpočinku a odreagování. Ženy (49%) oproti mužům (31%) tíhnou ve větším případě k regeneračním a relaxačním cvičením. Příkladem může být procházka, která je u žen oblíbenější než u mužů. Rozdílnost najdeme také v odbourávání stresu fyzickou zátěží, kterou volí častěji muži oproti ženám. Shoda nastává u obou pohlaví v tom, že nejčastěji stres „zaspí“ (vyspí se z něj) (Kraska-Lüdecke, 2007).

### 3 UČITELSKÁ PROFESE

Učitelské povolání je často řazeno k povoláním náročným. V mnoha výzkumech českých i zahraničních se ukazuje, že pracovní zátěž učitelů je považovaná za vyšší než zátěž jejich života mimo školu. Pokud zvýšená zátěž přesahuje aktuálně či dlouhodobě adaptivní možnosti, vede to k negativním důsledkům (viz kapitola 1.3.1 Příznaky stresového stavu) (Paulík, 1998; Ulrichová, 2012). Učitelskou profesi řadíme mezi profese pomáhající. Učitel by měl být osobností, která vychovává děti, mládež nebo dospělé a soustavně se odborně vzdělává (Tichá, 2010).

U jednotlivých povolání se uvádí různé úrovně stresu. Melgosa (2001) uvádí tabulku<sup>29</sup>, kde vybral několik profesí považované vzhledem k míře stresu za nejnáročnější. Povolání pilota nebo lékaře jsou považované za stejně stresující jako i jiné povolání např.: policejní inspektor či dozorce věznice. Učitelské povolání je v tabulce 2 řazeno na sedmé místo (Melgosa, 2001). Na učitele je kladeno mnoho nároků, nejenom dětmi i kolegy, rodiči, politiky atd. V praxi se jedná např.: o nedostatek prostředků i příležitostí k dalšímu vzdělávání; neustále doplňování nových informací do předmětů, které vyučují; na citovou stránku působí i úspěchy a neúspěchy svých žáků. Vyučování je svým způsobem osamělým povoláním, kde učitel bývá uzavřen se svými problémy ve vyučovacích hodinách (Fontana, 2010). Vašina (2010) uvádí, že v profesi učitelů dochází k vyšší úrovni pracovní zátěže než u ostatních pracovníků s předpokládanou velkou zátěží např.: jde o různé operátory řízení technologických procesů v náročných výroбах v těžkém průmyslu, bankovní úředníci či manažeři různých stupňů, atd.

*Tabulka 2: Zaměstnání s vysokou úrovní stresu (upraveno podle Melgosa, 2001, s. 57)*

Pořadí	Zaměstnání	Pořadí	Zaměstnání
1.	Dispečer leteckého provozu	6.	Matka pečující o malé děti
2.	Podnikatel	7.	Učitel na ZŠ nebo SŠ
3.	Pilot	8.	Dělník pracující ve výškách
4.	Lékař	9.	Obchodník
5.	Makléř		

<sup>29</sup> viz Tabulka 2: Zaměstnání s vysokou úrovní stresu

### 3.1 Vymezení pojmu učitel

Existuje velké množství odborné literatury u nás i v zahraničí, která pojednává o učiteli a učitelské profesi. Navzdory tomu se lze pozastavit nad faktem, že pojem učitel není téměř nikdy přesně vymezen. Každý jedinec (laik či odborník) automaticky tento pojem považuje za jednoznačně známý. Tato domněnka je však neoprávněná, a proto budu daný pojem dále vymezovat podle různých autorů (Průcha, 2002a).

A. Hargraves (in Loogma a kol., 2010) uvádí, že profesionalizace učitelů může být dána tím, jak se učitelé vidí z hlediska hodnocení společnosti podle stavu a postavení.

Pojem učitel definuje Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 261) v Pedagogickém slovníku jako „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“

Education at a Glance: OECD Indicators (2001, s. 309-400, in Průcha, 2002a, s. 21) „*Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikované ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků.*“

„*Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem a organizátorem*“ (Holoušová, 2008, s. 163).

### 3.2 Charakteristiky učitelské profese

Učitelskou profesi můžeme různě kategorizovat. Nejprve budu uvádět učitelskou profesi podle druhů edukačních institucí, v nichž se realizuje. K tomu budu využívat typologii učitelské profese. Učitele lze rozdělit také podle funkcí, které ve škole zastávají např.: třídní učitel, výchovný poradce, atd. Následně budu uvádět osobnostní vlastnosti učitele a vývoj profesní dráhy učitelů.

#### 3.2.1 Typologie osobnosti a učitelů

Pojem typologie se v psychologii uvádí ve spojení s osobností, která se zaměřuje na obecné psychologické koncepce (typologie). Do této kategorie patří i typologie, jejímž kritériem jsou vlastnosti nervové soustavy. Tímto vzniknou čtyři typy učitelů: **sangvinik, choleric, flegmatik, melancholik.**

- **Sangvinik** – je optimistický, vnímavý, aktivní, schopný vykonávat několik činností současně, komunikativní, ukázněný. Jeho slabiny jsou nerozváženost, nestálost, upovídanost, ovlivnitelnost.
- **Cholerik** – je vnímavý, zásadový, má rychlé pracovní tempo, iniciativní. Slabinou pro něj může být mrzutost, výbušnost, vzdorovitost.
- **Flegmatik** – je klidný, trpělivý, vytrvalý, samostatný, schopnost podřídit se, ale slabou stránkou je pro něj lhostejnost, nepružnost, nedostatek pracovního nadšení, konzervativnost, uzavřenost.
- **Melancholik** - je citlivý, vážný, zodpovědný, starostlivý, oddaný, houževnatý. Naopak slabinou je pro něj přecitlivělost, pesimismus, uzavřenost, unavitelnost<sup>30</sup> (Mikšík, 2007).

Další typologie byla vytvořena C. G. Jungem, který popisuje pojmy introverze a extroverze. **Introvert** je uzavřený do sebe, má svůj vnitřní svět, má bohatou fantazii a představivost, negativní vztah k vnějšímu světu, nespolečenský, má mnoho zábran a v jednání je váhavý, atd. **Extrovert** je opakem introverta. Tento typ je společenský, zaměřen navenek, otevřený, závislý na mínění ostatních, prakticky založený a adaptibilní, přístupný, atd. (Nakonečný, 2009). Jedinec introvertního typu může zažívat úspěch při vyučování matematiky na vysoké škole, ale na středním odborném učilišti může selhávat při výuce stejného předmětu. Úspěšnější učitelé jsou jedinci extrovertního typu. Tito učitelé prožívají případné konflikty spíše navenek než v sobě, také bezprostředně reagují na jednání žáků, či přímo vyjadřují své požadavky a názory (Pařízek, 1988).

Učitelská profese je vnitřně velmi diferencovaná a tím se vytvářejí různé typologie učitelů. Typologizace podle: **druhu a stupně školy, kde učitelé pracují** - učitelé MŠ, ZŠ, SOU, VŠ, atd. a **oboru, resp. vyučovacích předmětů** – např.: učitelé matematiky, cizích jazyků, tělesné výchovy, atd. (Průcha, 2002a).

V typologii se promítá také vztah učitele a žáka či jeho pojetí ve vyučování a postoje. Ch. Caselmann zahrnuje typologii osobnosti učitele, která je založena na učitelově míře preference a akceptaci učiva nebo žáka. Tato typologie rozděluje učitele na dva typy **logotropa** a **paidotropa**, která analyzuje vztah učitele k žákům. **Logotrop** je orientován spíše na učivo (obsah) a vědomosti žáků, snaží se získat žáky pro vědění. Naopak **paidotrop** se orientuje přímo na žáka a snaží se o jeho rozvoj (Dytrtová, 2009). Na základě uplatnění didaktických postupů rozděluje učitele na typ: vědecko-systematický, typ umělecký a typ

<sup>30</sup> viz příloha, grafické provedení v tabulkách

praktický. Pro **vědecko-systematický typ** je typická schopnost při výuce logicky vyvozovat závěry. **Typ umělecký** se uplatňuje zejména v literatuře a v dějepisu. Pro **praktický typ** učitele jsou typické vlohy potřebné k organizaci práce (Vorlíček, 2000).

Typologie osobnosti učitele může vystupovat i ze stylu práce učitele. Styl práce učitele lze rozdělit na tři způsoby vedení:

- **Autoritativní styl:** pro tento styl je typické řídit žáky prostřednictvím příkazů, zákazů a norem chování. Učitelem jsou dané specifikované znalosti, které jsou po žácích vyžadovány. Při tomto stylu vedení může docházet u žáků ke stresu (překračující únosnou míru zátěže), který má za následek blokování tvůrčího způsobu uvažování či řešení problému.
- **Demokratický styl:** je založen na rovnoprávném vztahu učitel-žák. Učitel bere žáka jako partnera a snaží se mu být oporou, vzorem a spíše rádcem. Oproti autoritativnímu stylu je klima třídy uvolněnější i vztahy uvnitř třídy jsou kvalitnější.
- **Liberální styl:** tento styl vedení je příliš uvolněný, učitel neprosazuje svoji vůli, je poznamenán stresem, který určitým způsobem může přenášet i na žáky. Ve třídě panuje chaos a neklid, tímto je i klima třídy poznamenáno (Šimonek, 2009).

### 3.2.2 Osobnostní vlastnosti učitelů

*„Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací“* (Dytrtová, 2009, s. 15). Samostatnou kategorií tvoří osobnostní vlastnosti učitelů, které jsou zejména:

- **vlastnosti charakteru a vůle** (např.: samostatnost, vytrvalost, spravedlnost, zásadovost, atd.)
- **intelektuální vlastnosti** (např.: tvořivé myšlení, konkrétnost, atd.)
- **pracovní vlastnosti** (např.: svědomitost, vztah a láska k dětem a k pedagogické práci, atd.)
- **společensko-charakterové vlastnosti** (např.: porozumění, laskavost, ohleduplnost, vlídnost, atd.)
- **citově temperamentní vlastnosti** (např.: optimismus, trpělivost, atd.) (Holoušová, 2008).

O. Mikšík (in Dytrtová, 2009) uvádí komponenty u učitelů v akčním prostředí (škola, výchovně-vzdělávací prostředí): rezistence vůči disintegrojícím vlivům (psychická odolnost);



adaptibilita a adjustabilita (psychická flexibilita); schopnost osvojovat si nové poznatky; komunikativnost a sociální empatie.

Učitel by měl být samozřejmě profesionál (učitel-odborník) klade se velký důraz na pedagogický optimismus (pozitivní přijetí žáka učitelem). Nezbytnou součástí v profesi učitele je i empatie, sebepoznání, sebeovládání, sebekritika, emocionální inteligence (vliv na rozhodování a chování) atd. (Dytrtová, 2009).

Další dělení vlastností se odlišuje od ostatních povolání tím, že následující znaky podmiňují volbu povolání učitele a jsou utvářeny v průběhu výkonu. Jedná se o tyto vlastnosti:

- **Vlastnosti povahové** – snaha přijímat nové podněty, smysl pro humor, cit pro spravedlnost, atd.,
- **Vlastnosti v myšlení a vyjadřování** – dobré vyjadřovací schopnosti i vyšší stupeň inteligence, umět vyjádřit své myšlenky na určité úrovni,
- **Vlastnosti projevované ve vztahu k jiným lidem** – empatie (schopnost vcítit se do druhých), trpělivost (hlavně ve vztahu k dětem), atd.,
- **Vlastnosti projevované k sobě samému** – zvýšené nároky na sebe, snaha o sebevzdělání, důslednost, sebekontrola, být vzorem, atd. (Holoušová, 2008).

### 3.2.3 Vývoj profesní dráhy učitelů

Příprava učitelů a požadavky na vstup do profese jsou z velké části pod kontrolou státu (Loogma a kol., 2010). Práce učitele vyžaduje také jisté odborné dovednosti, kompetence, emocionální a psychickou stabilitu. Tyto požadavky na učitele jsou důležité, protože i tato profese je značně pracovně vytížena, jak bylo zjištěno z výzkumů<sup>31</sup> (Kepalaite, 2013).

Obdobně jako v jiných profesích i v učitelské profesi existují typické životní dráhy a určité vývojové etapy. Profesní dráhu můžeme rozčlenit na několik etap: volba učitelské profese, profesní start, profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání), profesní stabilita (učitel expert), profesní vyhasínání. S těmito pojmy souvisejí také přidružené etapy, do nichž lze zařadit profesní kontinuitu (setrvání u svého povolání) a profesní migrace (přechod k jiným profesím) (Průcha, 2002a). Podrobněji budu popisovat čtyři etapy podle Holoušové (2008) a Průchy (2002b):

1. **Volba učitelské profese** (motivace ke studiu učitelství) – může být různorodá, často je spojována s typem rodinné výchovy. Také motivace souvisí s vytvářením dobrých

---

<sup>31</sup> Výzkumy ukazují, že u 40 % učitelů se vyskytují závažné příznaky stresu, které souvisí s příliš velkou pracovní vytížeností např.: problémy s žáky a jejich rodiči, atd. (Kepalaite, 2013).

vztahů k druhým, snahou pomáhat či dovedností plánovat si práci. Mezi další motivy patří: vztah k dětem; určitý vliv i vzor učitele; výběr střední školy; samotné studium učitelství; životní styl učitele; relativně kratší pracovní doba či prázdniny, atd. (Holoušová, 2008).

- 2. Profesní start** – tato etapa nastává vstupem do zaměstnání, kde se mění dosavadní role studenta v roli učitele. Po nástupu jedinec musí od prvních dnů převzít všechny povinnosti učitele, zodpovědnost za svoji práci a plnit řadu administrativních povinností. Adaptace na toto povolání může být provázena četnými objektivními i subjektivními problémy. Dalším ztěžujícím problémem jsou stresové situace, do kterých se mladí učitelé dostávají např.: konflikty s nadřízeným, kolegy, žáky i rodiči. Ulehčujícím prvkem pro začínající učitele by bylo dobré znovuzavedení statutu uvádějícího učitele i posílení vysokoškolské přípravy a také sladění s požadavky školské praxe (Holoušová, 2008).
- 3. Učitel expert** (zkušený učitel) – po období profesního startu následuje etapa stabilizace. Začátek této etapy je velice individuální a lze ji shrnout do úseku po pěti letech učitelovy práce. V tomto období jedinec získává potřebnou úroveň profesních kompetencí (např.: kompetence komunikativní, psychodidaktické, odborně předmětové, organizační a řídicí, atd.). Také si osvojí určité dovednosti, které jsou důležité pro profesionální úspěch (např.: dovednosti v plánování a přípravě, realizace vyučovací jednotky, atd.). Důležitou součástí této fáze je i další vzdělávání, respektive celoživotní vzdělávání (Průcha, 2002b).
- 4. Konzervativní** (vyhasínající učitel) – jedná se o konečnou etapu ve vývoji profesní dráhy učitelů, která nastupuje zhruba po 25 až 30 letech výkonu učitelského povolání. Jedinec v tomto období by měl být nejzkušenější, ale s přibývajícím věkem se mohou objevovat i negativní jevy např.: zvýšení konzervativních postojů, nástup rezignace. U některých jedinců se objevuje efekt vyhasínání, který je důsledkem a projevem dlouhodobých stresových tlaků, nevhodným vypořádáním se ze zátěží (psychickou i fyzickou) či zdravotními problémy. U vyhasínajících učitelů se mění i hodnoty, zaměřují se zejména na výdělek, pracovní podmínky a dobré interpersonální vztahy i dobrý pracovní kolektiv (Průcha, 2002b; Holoušová, 2008).

Když učitelé začínají své povolání, jsou většinou plní idealismu a nadšení pro jejich nové dobrodružství. Cítí, že jejich vlastní životy mají smysl. V současné době se však hovoří o problémech, které učitelům způsobuje obrovský stres např.: problém odpovědnosti, nedostatek podpory správních nebo rodičů, nedostatek času, přeplněné třídy či snižování mezd, atd. Většinou se jedná o podmínky, které z velké části jsou mimo jejich kontrolu. Člověk nemůže změnit finanční realitu daného státu či rozhodnout, kolik studentů bude zařazeno do třídy, atd. (Richards, 2012).

Pokud jde o pedagogické praxe, tak určitá studie ukázala, že učitelé s 11 až 15 roky pedagogické praxe mají vyšší úroveň stresu z pracovních podmínek a emocionálního vyčerpání než učitelé s 1-10 roky a nad 15 let zkušeností. Nízkou úroveň stresu z pracovních podmínek a emocionálního vyčerpání mají učitelé nad 15 let pedagogické praxe. Zatímco stres a emoční vyčerpání začínajících učitelů je nižší než u učitelů nad 16 let zkušeností a vyšší ve srovnání s učiteli s 11-15 roků. Dalo by se to vysvětlit tím, že učitelé, kteří nepracují tak dlouho, investují mnoho energie, aby se přizpůsobili své profesní roli, a tím zažívají intenzivní stres. Na druhou stranu učitelé po mnoha letech praxe jsou více přizpůsobeni školnímu prostředí a pracovním podmínkám (Antoniou, 2013).

### **3.3 Výzkumy o problematice stresu u učitelů**

Napříč různými zeměmi učitelé patří mezi ty odborníky s nejvyšší úrovní pracovního stresu a syndromem vyhoření z práce. Mnozí učitelé odchází do předčasného důchodu, protože se cítí být vyhořelý (Stoeber, 2008). Pro názorný příklad budu v této kapitole uvádět některé české a zahraniční výzkumy zabývající se touto problematikou.

#### **3.3.1 Výzkumy o stresu v českém prostředí**

Do výzkumu o stresu v českém prostředí bych nejdříve zařadila výzkum K. Paulíka (1998), který rozpracoval téma: *Co obtěžuje učitele různých typů škol*. Tento výzkum se zabývá subjektivním hodnocením různých vlivů, které působí rušivě v práci učitelů. Výzkumný soubor je složen z učitelů základních, středních a vysokých škol. Následně řeší, jaký dopad na pracovní spokojenost mají tyto rušivé vlivy. Rušivé vlivy se mohou u učitelů stát zdrojem stresu. Pro ilustraci budu prezentovat nejčastější vlivy u učitelů SŠ: *Nízké společenské hodnocení (prestiž); podřizování se administrativě; špatné postoje žáků k práci; neodpovídající plat, mnoho žáků nenosí do školy potřebné pomůcky či nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování, atd.*

Obdobným tématem se zabýval B. Vašina (2010), výzkum nazval *Učitelé v České republice a jejich pracovní zátěž*. V tomto výzkumu bych vyzdvihla zejména výsledky, které jsou spojeny s prvním výzkumem. B. Vašina pro zjištění zdrojů zátěže u učitelů použil metodu Taxonomii zátěžových situací (TZSU)<sup>32</sup>. Následně budu uvádět výsledky učitelů ze středního odborného učiliště a střední odborné školy. Učitelé ze středního odborného učiliště považují za nejvíce zatěžující: *vyučování v třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků; nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování; špatné postoje žáků k práci; mnoho žáků nenosí do vyučování nezbytné pomůcky a potřeby; nízké společenské hodnocení; špatné chování žáků; potíže s motivováním žáků; atd.* Naopak učitelé ze střední odborné školy nejvíce obtěžuje: *nízké společenské hodnocení; neodpovídající plat; chybí podmínky a prostory pro skupinovou práci; úřady, ministerstvo, nerespektují a nezajímají se o názory učitelů; špatné postoje žáků k práci, nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování, atd.*<sup>33</sup>

Další výzkumy na téma stresory učitelů zejména základních a středních škol<sup>34</sup> lze najít u Z. Žídkové a J. Martinkové (2003), Z. Mlčáka (1999), V. Holečka (2001), R. Kohoutka (2009) (in Kohoutek, 2010).

L. Krninský (2012) vytvořil přehledovou studii na téma *Pracovní zátěž a stres v povolání učitele*. Tato studie předkládá celou problematiku stresu a prezentuje několik výzkumů na toto téma. Následně budu uvádět některé z nich:

- problematiku stresorů také rozpracovali E. Urbanovská a P. Kusák (2005), za nejvíce zatěžující skutečnost či situaci učitelé považovali - *velký shon, zahlcení úkoly, nemožnost zvolnit a nabrat síly, pocity spojené s nemateriálním i finančním ohodnocením či nespokojenost se školskou politikou, atd.*
- výzkum zaměřen na zvládání zátěžových situací u učitelek, rozpracovali O. Řehulková a E. Řehulka (1998) a také Vašina (2002).

M. Tichý (2011) vypracoval výzkumnou studii s názvem *Osobnostní proměnné a zvládání zátěže u sociálních pracovníků a učitelů*. Výzkum byl situován na vztahy mezi copingovými strategiemi (z inventáře COPE) a osobnostními proměnnými (z pětifaktorového

---

<sup>32</sup> TZSU – obsahují komplex situací, které jsou zdrojem nespokojenosti v učitelské profesi či mohou představovat stresory pro učitele za daných okolností (Vašina, 2010).

<sup>33</sup> viz ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010, s. 5-25. ISBN 978-807-3689-131

<sup>34</sup> viz článek Prof. PhDr. Rudolf Kohoutka, CSc. (2010) (<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>)

modelu osobností). Z tohoto výzkumu bylo zjištěno, že osobnostní faktory patří k neopomenutelným determinantám selekce copingových strategií.

Novější výzkum K. Paulíka (2013) je orientovaný na téma *Stres a subjektivní zdraví učitelů (Stress and Subjective Health of Teachers)*. Článek byl zaměřen na psychologické kontexty subjektivního zdraví mezi učiteli ve vztahu k jejich vnímání a hodnocení pracovního stresu v rámci učitelské profese.

### 3.3.2 Zahraniční výzkumy v oblasti stresu

Mezi zahraniční výzkumy patří výzkum zabývající se litevskými učiteli. Tento výzkum zaměřuje svou pozornost hlavně na zvláštnosti zvládnání stresu u učitelů. Reaguje také na význam preventivního opatření, které by mohlo pomoci učitelům adekvátně používat strategie zvládnání stresu. Stručně budu prezentovat výsledky výzkumu:

- Učitelé nejčastěji stresové situace zvládají pomocí strategie řešení problémů, na druhém místě je strategie přijetí odpovědnosti a zřídka používají strategii potřebu sociální opory. Méně často používají strategii vyhýbání se (jedinec odmítá řešit situaci, věří v zázrak, přání, atd.) a strategii konfrontace (připisuje odpovědnost druhým, chování je také připisováno jeho přáním a pocitům).
- Učitelky (ženy) používají všechny strategie zvládnání častěji než učitelé (muži). Ženy statisticky více přijímají zodpovědnost než muži.
- Starší učitelé zřídka používají strategii konfrontace a distancování se, ale častěji využívají strategii pozitivní přehodnocení a řešení problému než mladší učitelky.
- Učitelé základních škol signifikantně častěji používají strategii vlastní kontroly (self-controlling) a přijetí odpovědnosti než učitelé středních škol. Učitelé středních škol častěji používají strategii potřebu sociální opory než učitelé gymnázia (Kepalaite, 2013).

Následující studie se zaměřila na tři související oblasti: zdroje stresu učitelů, projevy stresu a navržené strategie zvládnání. Výsledky ukázaly, že učitelská profese je celostátně vysoce namáhavým povoláním. Obsahem zmíněné práce jsou také návrhy pro úspěšné zvládnání stresu<sup>35</sup>. Učitelé nemohou změnit školu, chudobu, počet studentů ve třídě nebo dostupnost materiálů potřebných pro vyučování, ale mohou zlepšit své odhodlání a procvičit účinné strategie zvládnání (Richards, 2012).

---

<sup>35</sup> viz podrobněji 2.4.1 Návrhy pro zvládnání stresu

Výzkumy v zahraničí se také zabývaly tématem:

***Profesní stres a vyhoření u učitelů primárního a sekundárního vzdělávání.*** Výsledky ukázaly, že učitelé základní vzdělání v praxi mají vyšší hladiny stresu ve srovnání s učiteli středoškolského vzdělání. Učitelky (ženy) mají v praxi více stresu a nižší osobní úspěch než učitelé (muži). Využívání strategie racionálního chování (rational coping behaviors) přispívá učitelům překonat pracovní stres, syndrom vyhoření a dosáhnout významných výsledků se studenty. Zatím co vyhýbání se zvládnutí předpovídalo vysokou úroveň stresu a vyčerpání (Antoniou, 2013).

***Úroveň, příčiny a strategie zvládnutí stresu v učitelství.*** Tato studie zkoumala studenty učitelství v období školní praxe. Hlavním cílem bylo posoudit různé úrovně, příčiny stresu studentů učitelství v průběhu měsíční pedagogické praxe a jak se vyrovnávají stresorům. Výsledné hodnoty ukázaly, že jedinci zažili střední úroveň stresu. Za hlavní příčiny stresu nejvíce považovali hodnocení supervizora (učitele), psaní detailních učebních plánů a řízení třídy. Nejvíce využívali tři copingové strategie: komunikace/zpětná vazba se školitelem, komunikace s přáteli/s rodinou a využití dovednosti sebeřízení (příprava), plánování a organizační schopnosti byly dokumentovány (Malik, 2010).

## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 ÚVOD DO VÝZKUMNÉ PROBLEMATIKY A CÍLE VÝZKUMU

Problematiku stresu učitelů jsem již rozpracovala v teoretické části. V úvodu jsem zmínila, že teoretická část navazuje na praktickou část a tímto jí doplňuje. Proto se budu v praktické části také na ni odkazovat. Poměrně častým tématem výzkumů je v současnosti záležitost pracovní zátěže a stresu v profesi učitele. Na učitele je kladeno více a více nároků při výkonu jejich profese (Krninský, 2012).

Povolání učitele se zařazuje mezi tzv. pomáhající profese. Do této skupiny řadíme také lékaře, zdravotní sestry, sociálního pracovníka a mnoho dalších. Na tyto profese jsou kladeny vyšší nároky na odolnost jedince. Společné u těchto povolání je také častý kontakt s lidmi (Ulrichová, 2012).

### 4.1 Cíle výzkumu

V praktické části diplomové práce je pozornost zaměřena na problematiku stresu a jeho zvládnutí. K získání výzkumných údajů slouží dva dotazníky, přičemž jeden je zaměřen především na stresory a druhý se zaměřuje na způsoby zvládnutí stresu (podrobněji viz kapitola 6). Druhý dotazník, zaměřený na strategie zvládnutí zátěže, považuji za výzkumně nosnější.

Hlavním cílem výzkumu je **analyzovat intenzitu vybraných stresorů v rámci učitelské profese a především pak zjistit konkrétní způsoby zvládnutí stresu u učitelů na střední škole a na středním odborném učilišti/škole<sup>36</sup>**. Z hlavního cíle následně vyplývají dílčí cíle.

Dílčí cíle:

- analýza intenzity konkrétních stresorů v učitelské profesi,
- analýza zaměřená na rozdíly v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině u učitelů jednotlivých škol v situacích stresu,<sup>37</sup>
- analýza převažujících copingových strategií u učitelů na střední škole a učitelů na středním odborném učilišti/škole,
- analýza rozdílů mezi copingovými strategiemi v závislosti na délce praxe u učitelů jednotlivých škol.

---

<sup>36</sup> střední škola (obory s maturitou) a střední odborné učiliště/škola (hlavně obory s výučním listem)

<sup>37</sup> viz dále 6 Výzkumné metody



## 4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

V této části budu prezentovat výzkumné otázky a hypotézy. Uvedené výzkumné otázky a hypotézy vycházejí z dílčích cílů.

### 4.2.1 Výzkumné otázky

- Jakým způsobem se liší intenzita prožívání konkrétních stresorů u učitelů na střední škole a učitelů na středním odborném učilišti/škole?
- Existuje rozdíl v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině u učitelů jednotlivých škol v situacích stresu?
- Existuje rozdíl ve volbě konkrétních copingových strategií u učitelů jednotlivých škol?

### 4.2.2 Hypotézy

**H1:** Učitelé na středním odborném učilišti/škole budou oproti učitelům na střední škole v menší míře upřednostňovat pozitivní strategie (POZ, POZ 1, POZ 2, POZ 3) zvládání stresu.

**H2:** Učitelé na středním odborném učilišti/škole budou oproti učitelům na střední škole vykazovat signifikantně vyšší míru v zastoupení negativní strategie (NEG) zvládání stresu.

**H3:** Muži budou oproti ženám v menší míře preferovat negativní strategii (NEG).

**H4:** Učitelé na střední škole s maturitou oproti učitelům na středním odborném učilišti/škole budou ve větší míře preferovat strategii potřeby sociální opory.

**H5:** Vyhasínající učitelé budou oproti začínajícím učitelům vykazovat signifikantně vyšší míru užívání negativní strategie (NEG).

## 5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor je složen z učitelů ze středních škol (obory s maturitou) a z učitelů ze středních odborných učilišť (hlavně obory s výučním listem)<sup>38</sup>. Celkově jsem distribuovala 75 dotazníků, z toho se mi vrátilo 51 dotazníků a 5 dotazníků jsem vyřadila. Přičemž 5 dotazníků bylo vyřazeno z důvodů nedostatečného vyplnění povinných položek. Výběr výzkumného souboru probíhal nenáhodným způsobem a byl podmíněn ochotou respondentů ke spolupráci na výzkumném šetření. Výzkumný soubor se skládá z respondentů SŠ s maturitou a SŠ s výuč. listem<sup>39</sup> v Olomouckém kraji.

Dotazníkové šetření jsem předem domluvila na daných školách přes ředitele školy. Dohromady jsem navštívila osobně pět institucí. Z toho dvě školy SŠ s maturitou, kde nebyl problém s vyplněním dotazníků, návratnost byla velká. Naopak SŠ s výuč. listem jsem musela navštívit tři a z toho na jedné škole, byl problém s návratností. Z rozdaných 15 dotazníků se mi vrátily pouze 3 dotazníky. U administrace dat jsem nemohla být přítomna a z tohoto důvodu jsem poučila ředitele školy o správné administraci dotazníků a etických aspektech psychologického šetření. Věková kategorie respondentů je různorodá, zjištěné rozpětí je od 25 do 57 let. V následující části bude představen výzkumný soubor dle jednotlivých charakteristik, jejichž zjišťování bylo součástí demografické části sběru dat.

*Tabulka 3: Četnost výzkumného souboru*

	STŘEDNÍ ŠKOLA		CELKEM
	s maturitou	s výučním listem	
<b>Suma (n)</b>	24	27	51
<b>Relativní četnost %</b>	47%	53%	100%
<b>Suma ženy (n)</b>	17	20	36
<b>Relativní četnost % ženy</b>	71%	74%	71%
<b>Suma muži (n)</b>	7	7	14
<b>Relativní četnost % muži</b>	29%	26%	27%

<sup>38</sup> dále budu uvádět zkratku SŠ s maturitou a SŠ s výuč. listem

<sup>39</sup> přesné údaje o konkrétních školách nebudu uvádět na základě dohody s vedením škol

Tabulka 3 uvádí četnost a relativní četnost výzkumného souboru. Výzkumný soubor se skládá z učitelů SŠ s maturitou a SŠ s výuč. listem. Více učitelů se zúčastnilo ze SŠ s výuč. listem. Rozdíl lze vidět i u počtu respondentů jednotlivého pohlaví. Nejvíce je zastoupeno pohlaví žen s celkovým počtem 36 oproti mužům, kteří mají celkový počet 14. Ve školství se převaha žen dá vysvětlit pojmem „feminizace“ učitelské profese<sup>40</sup>.

**Tabulka 4: Četnost délky učitelské praxe**

	DÉLKA PRAXE		
	do 5 let	do 10 let	do 20 a více
<b>Suma (n)</b>	7	8	36
<b>Relativní četnost %</b>	14%	16%	71%

Z hlediska délky učitelské praxe má největší četnost kategorie do 20 a více, další dvě kategorie se liší jen o jednoho respondenta. Z těchto údajů lze vyvodit, že respondenti jsou většinou starší věkové kategorie.

Tabulka 5 pro zajímavost popisuje rodinný stav všech respondentů. Kategorie ženatý, vdaná je v největším zastoupení respondentů. Bylo zjištěno, že učitelé SŠ s maturitou jsou všichni až na jednoho svobodného respondenta v manželství. Naopak u učitelů SŠ s výuč. listem je tato kategorie různorodá.

**Tabulka 5: Četnost rodinného stavu učitelů**

	RODINNÝ STAV			
	ženatý, vdaná	svobodný/á	rozvedený/á	ovdovělý/á
<b>Suma (n)</b>	42	4	5	0
<b>Relativní četnost %</b>	82%	8%	10%	0%

<sup>40</sup> feminizace - znamená v socioprofesionální skupině učitelů disproporcii mezi počtem žen a počtem mužů (ženy mají větší zastoupení). Viz (Průcha, 2002b, s. 180).

## 6 VÝZKUMNÉ METODY

Pro výzkumné šetření jsem vybrala dotazníkovou metodu. Dotazník<sup>41</sup> je často užívanou metodou ve výzkumu a je řazen svým charakterem do kvantitativní metody. Dotazníková metoda má mnoho výhod a nevýhod. Výhodou této metody je zjištění informací od velkého počtu respondentů v krátkém časovém intervalu, anonymita či rychlé vyhodnocení atd. (Gavora, 2010). Tyto výhody byly pro můj výzkum prioritou. Problematiku, kterou jsem si vybrala, by bylo složitější obsáhnout například metodou rozhovoru. Dalším důvodem byl fakt, že učitelé jsou ve velkém případě zaneprázdněni a vyplnění dotazníků jim zabralo jen málo času. V praxi se mi potvrdily i některé nevýhody dotazníkové metody např.: nižší návratnost, zejména bez osobní účasti výzkumníka; nelze zjistit, zda dotazník opravdu vyplnil tázaný respondent, atd<sup>42</sup>.

V praktické části jsem použila dva dotazníky. První dotazník Individuálních projevů stresu je zaměřen především na stresory a druhý dotazník s názvem Strategie zvládání zátěže (SVF 78) se primárně zabývá způsoby zvládání zátěže.

První dotazník Individuálních projevů stresu jsem sestavila do dvou částí. První část je tvořena nejčastěji uváděnými stresory (na základě výzkumů<sup>43</sup>) v rámci učitelské profese. Na jednotlivé položky respondenti na škále vyznačují, jak jsou pro ně konkrétní stresory významné. Škála obsahuje tento výběr odpovědí 1. žádný, 2. mírný, 3. průměrný, 4. značný, 5. velmi značný. Následně jsou představeny vybrané stresory:

- 1) *nízké společenské hodnocení – prestiž*
- 2) *neodpovídající plat*
- 3) *podřizování se administrativě*
- 4) *nedostatek času pro odpočinek a relaxaci*
- 5) *učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků*
- 6) *nedostatečná spolupráce s rodiči*
- 7) *špatné postoje žáků k práci*
- 8) *nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování*
- 9) *špatné chování žáků*
- 10) *učení ve třídách s velkým počtem žáků*
- 11) *práce spojená se shonem a chvatem*

---

<sup>41</sup> dotazník – se používá ve společenských vědách pro zjišťování hromadných a rychle zjistitelných faktorů, postojů, názorů, preferencí, motivů, hodnot, atd. (Gavora, 2010).

<sup>42</sup> další nevýhody dotazníku kapitola 8 Diskuse

<sup>43</sup> viz teoretická část 3.3 Výzkumy o problematice stresu u učitelů – Paulík (1998)

12) mnoho žáků nenosí do školy potřebné pomůcky

13) potíže s motivováním žáků

14) nedostatek prostoru pro skupinovou práci

Druhá část je z podstatné části převzata z dotazníku Henniga (1996), který zjišťuje jaké centrální psychofyzické funkce (tělesné, citové, kognitivní a sociální) jsou nejvíce zasaheny při prožívání stresu či napětí u respondentů. Pro svůj výzkum jsem položky z dotazníku Henniga (1996) přizpůsobila z důvodu nevhodnosti některých položek a naopak jsem přidala položky vlastní, ve vztahu k výzkumu podstatné. Jedná se o sedm praktických způsobů zvládnání, které mohou jedinci při stresu využívat, aby stres snížili (funkční a dysfunkční strategie), zatím co dotazník Strategie zvládnání stresu (SVF 78) zachycuje individuální tendence reagování v zátěžových situacích.

V této části dotazníku každá rovina (kognitivní, citová, tělesná a sociální) obsahuje pět položek, na které respondenti odpovídali pomoci škály (1. vždy, 2. často, 3. někdy, 4. zřídka, 5. nikdy).

**Kognitivní rovina** obsahuje tyto položky:

1. *Obtížně se soustředím.*
2. *Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.*
3. *Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.*
4. *Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání.*
5. *Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.*

**Citová rovina** obsahuje tyto položky:

6. *Nedokážu se radovat ze své práce.*
7. *V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný(á).*
8. *Jsem vnitřně neklidný(á) a nervózní.*
9. *Trpím nedostatkem uznání a ocenění.*
10. *Cítím se ustrašený(á).*

**Tělesná rovina** obsahuje tyto položky:

11. *Připadám si fyzicky „vyždímaný(á)“.*
12. *Jsem náchylný(á) k nemocem.*
13. *Mám vegetativní obtíže (srdce, dýchání, zažívání).*
14. *Trápí mě poruchy spánku.*
15. *Trpím bolestmi hlavy.*

**Sociální rovina** obsahuje tyto položky:

16. *Nemám chuť pomáhat problémovým žákům.*
17. *Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.*
18. *Frustrace ze školní práce narušuje moje soukromé vztahy.*
19. *Vyučování omezuji na pouhé zprostředkování učiva.*
20. *Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání<sup>44</sup>.*

Druhý dotazník Strategie zvládnání zátěže (SVF 78)<sup>45</sup> ve zkrácené verzi (SVF 78) jsem použila pro zjištění dat ve vlastním výzkumu. Primárně zjišťuje způsoby reagování na stres v zátěžových situacích. Dotazník SVF 78 je vícedimenzionální sebepozorovací inventář, který vypracovali němečtí psychologové Wilhelm Janke a Gisela Erdmannová. Do české verze ho přeložil a upravil J. Švancara (2003). Dotazník je strukturován do 13 škál, které zahrnují 78 otázek. Jednotlivé subtesty se člení na pozitivní strategie a negativní strategie. Pro lepší názornost, lze uvést jednoduché dělení:

- **POZ - Pozitivní strategie:**
  - **POZ 1: Strategie přehodnocení a strategie devalvace** – společné pro strategie této skupiny je typické přehodnocení (snižování) závažnosti streseru a obecně stresu. Tato oblast je prezentovaná subtesty Podhodnocení a Odmítání viny.
  - **POZ 2: Strategie odklonu** – v této kategorií jsou tendence jednání zaměřené na odklon od stresující události či na příklon k alternativním aktivitám (situacím). Oblast definují subtesty Odklon a Náhradní uspokojení.
  - **POZ 3: Strategie kontroly** – zahrnuje subtesty Kontrola situace, Kontrola reakcí a Pozitivní sebeinstrukce, které obsahují konstruktivní snahy po zvládnání (kontrole) a kompetenci.
- **NEG - negativní strategie:** obsahují tendence, které spíše stres zesilují. Chybějící kompetence zvládnání je spojena s reakcemi rezignace, s únikovými tendencemi atd.
  - Úniková tendence, Perseverace, Rezignace, Sebeobviňování (Janke, Erdmannová, 2003).

Podrobnější charakteristiku těchto strategií jsem již uvedla v teoretické části<sup>46</sup>.

---

<sup>44</sup> upraveno podle Heninga (1996, s. 19-20)

<sup>45</sup> Stressverarbeitungsfragebogen

<sup>46</sup> viz kapitola 2.3 Styly zvládnání a copingové strategie

## 7 PREZENTACE VÝSLEDKŮ

V této kapitole jak již z názvu vyplývá, budu prezentovat a interpretovat výsledky z dotazníků. Vyhodnocená data, která jsem zjistila z výzkumu, předkládám pro lepší ilustraci pomocí tabulek a grafů. Následující podkapitoly budou řazeny podle výše uvedených výzkumných otázek a hypotéz. Stanovené hypotézy budu ověřovat pomocí statistických metod pro analýzu dat. Základními statistickými metodami pro potvrzení či vyvrácení uvedených hypotéz bude Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test.

### 7.1 Jakým způsobem se liší intenzita prožívání konkrétních stresorů u učitelů na střední škole a učitelů na středním odborném učilišti/škole?

Prvním výstupem mého šetření je zjištění odpovědí na výše zmíněnou výzkumnou otázku. Výsledné hodnoty jsou získané z prvního dotazníku a mají charakter popisné statistiky. Uvedené profesní stresory<sup>47</sup> rozeberu postupně a následně je budu srovnávat mezi učiteli SŠ s maturitou a učiteli SŠ s výuč. listem.

V tabulce 6 jsou uvedeny četnosti odpovědí jednotlivých učitelů. Rozebírat a srovnávat budu největší četnosti v položkách *velmi značný* a *značný*. Tyto položky jsou v tabulce označeny výrazně či tučně ohraničeny<sup>48</sup>.

U učitelů SŠ s maturitou jsou v kategorii nejvýraznějších stresorů nejvíce zastoupeny profesní stresory:

- **9) špatné chování žáků (43%)**
- **7) špatné postoje žáků k práci (34%)**
- **11) práce spojená se shonem a chvatem (31%)**
- **4) nedostatek času pro odpočinek a relaxaci (26%)**
- **3) podřizování se administrativě (26%)**
- **10) učení ve třídách s velkým počtem žáků (24%)**

U učitelů SŠ s výuč. listem jsou nejvíce zastoupeny následující stresory:

- **9) špatné chování žáků (36%)**
- **11) práce spojená se shonem a chvatem (34%)**
- **7) špatné postoje žáků k práci (34%)**
- **4) nedostatek času pro odpočinek a relaxaci (34%)**

<sup>47</sup> viz kapitola 6 Výzkumné metody

<sup>48</sup> budu uvádět prvních šest stresorů, které dosahovali největší četnosti, další stresory viz tab. 6

- *12) mnoho žáků nenesí do školy potřebné pomůcky (22%)*
- *13) potíže s motivováním žáků (22%)*

Následně budu rozebírat rozdíly u největší celkové četnosti učitelů obou škol. U učitelů SŠ s maturitou nabývá položka 9) *špatné chování žáků* větších hodnot než u učitelů SŠ s výuč. listem. Další rozdíl je u učitelů SŠ s výuč. listem, kteří přiřazují stejnou váhu třem položkám (11, 7, a 4) pro vznik stresu. Naopak u učitelů SŠ s maturitou vidíme stejné sycení výsledných hodnot u položek 4. *nedostatek času pro odpočinek a relaxaci* a 3) *podřizování se administrativě*. Stejně výsledné hodnoty jsou také vidět u položky 12) *mnoho žáků nenesí do školy potřebné pomůcky* a 13) *potíže s motivováním žáků* u učitelů SŠ s výuč. listem. Na první pohled lze usuzovat, že jsou učitelé jednotlivých škol ovlivňováni stejnými stresory. Výjimkou jsou poslední dvě položky. Větší vliv na stres pro učitelé SŠ s maturitou je podřízení se administrativě a učení ve třídách s velkým počtem žáků. Naopak u učitelů SŠ s výuč. listem má větší vliv na stres to, že mnoho žáků nenesí do školy potřebné pomůcky a také problémy s motivováním žáků.



**Tabulka 6: Četnost profesních stresorů učitelů SŠ s maturitou a učitelů SŠ s výuč. listem**

	učitelé SŠ s maturitou					učitelé SŠ s výuč. listem				
	žádný	mírný	průměrný	značný	velmi značný	žádný	mírný	průměrný	značný	velmi značný
1	0	10	11	3	0	2	5	15	5	0
	0%	20%	22%	6%	0%	4%	10%	29%	10%	0%
2	0	7	7	9	1	0	4	15	6	2
	0%	14%	14%	18%	2%	0%	8%	29%	12%	4%
3	0	2	9	10	3	1	1	15	6	4
	0%	4%	18%	20%	6%	2%	2%	29%	12%	8%
4	0	5	6	7	6	0	1	9	10	7
	0%	10%	12%	14%	12%	0%	2%	18%	20%	14%
5	0	2	13	3	6	0	7	13	6	1
	0%	4%	25%	6%	12%	0%	14%	25%	12%	2%
6	0	1	18	5	0	1	4	13	6	3
	0%	2%	35%	10%	0%	2%	8%	25%	12%	6%
7	0	0	7	11	6	0	0	10	9	8
	0%	0%	14%	22%	12%	0%	0%	20%	18%	16%
8	0	5	16	3	0	3	8	13	2	1
	0%	10%	31%	6%	0%	6%	16%	25%	4%	2%
9	0	0	2	13	9	0	2	7	9	9
	0%	0%	4%	25%	18%	0%	4%	14%	18%	18%
10	0	2	10	8	4	0	1	17	6	3
	0%	4%	20%	16%	8%	0%	2%	33%	12%	6%
11	0	4	4	15	1	0	2	8	8	9
	0%	8%	8%	29%	2%	0%	4%	16%	16%	18%
12	0	3	14	3	4	0	5	11	8	3
	0%	6%	27%	6%	8%	0%	10%	22%	16%	6%
13	0	2	13	5	4	0	3	13	9	2
	0%	4%	25%	10%	8%	0%	6%	25%	18%	4%
14	0	6	14	3	1	1	10	12	3	1
	0%	12%	27%	6%	2%	2%	20%	24%	6%	2%

## 7.2 Existuje rozdíl v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině u učitelů jednotlivých škol v situacích stresu?

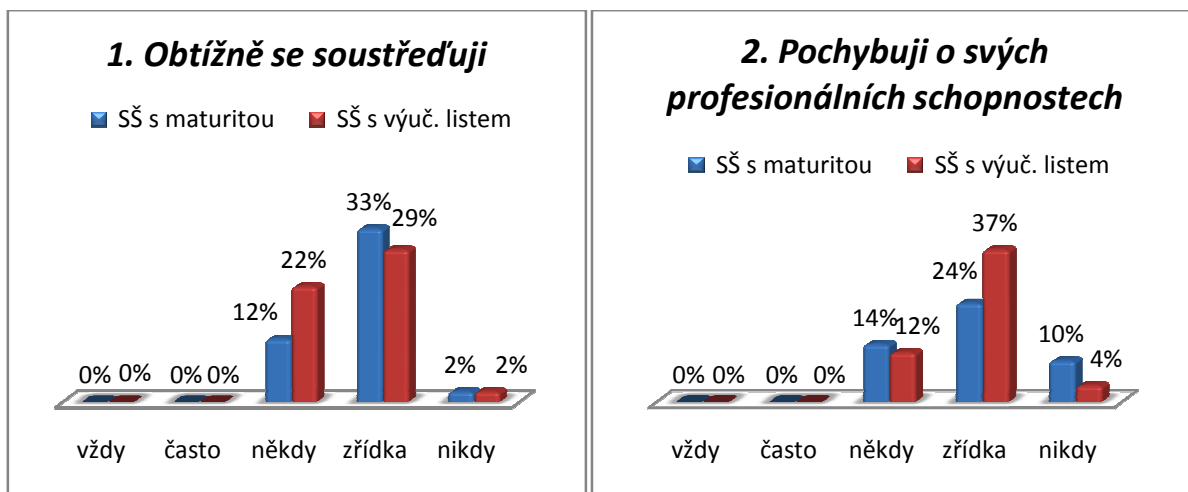
Druhým výstupem mého šetření bude zjištění, zda existuje rozdíl v kognitivní, citové a sociální rovině u učitelů daných škol v situacích stresu. Výsledné hodnoty mají charakter popisné statistiky a jsou zjištěny z prvního dotazníku. Jednotlivé roviny rozeberu postupně a následně je budu srovnávat mezi učiteli SŠ s maturitou a učiteli SŠ s výuč. listem.

Pro lepší názornost jsem výsledné hodnoty **kognitivní roviny** uvedla do tabulky 7. Následně budu zjištěné výsledky jednotlivých učitelů srovnávat navzájem podle stanovených položek.

**Tabulka 7: Četnost kognitivní roviny učitelů SŠ s maturitou učitelů SŠ s výuč. listem**

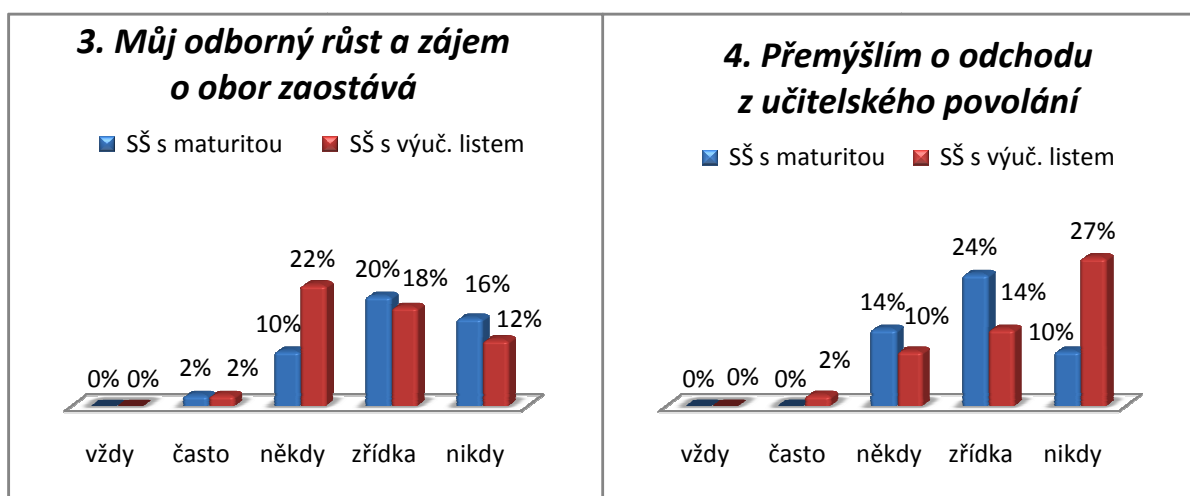
položky	učitelé SŠ s maturitou					učitelé SŠ s výuč. listem				
	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
1	0	0	6	17	1	0	0	11	15	1
	0%	0%	12%	33%	2%	0%	0%	22%	29%	2%
2	0	0	7	12	5	0	0	6	19	2
	0%	0%	14%	24%	10%	0%	0%	12%	37%	4%
3	0	1	5	10	8	0	1	11	9	6
	0%	2%	10%	20%	16%	0%	2%	22%	18%	12
4	0	0	7	12	5	0	1	5	7	14
	0%	0%	14%	24%	10%	0%	2%	10%	14%	27%
5	0	0	7	7	10	0	2	3	15	7
	0%	0%	14%	14%	20%	0%	4%	6%	29%	14%

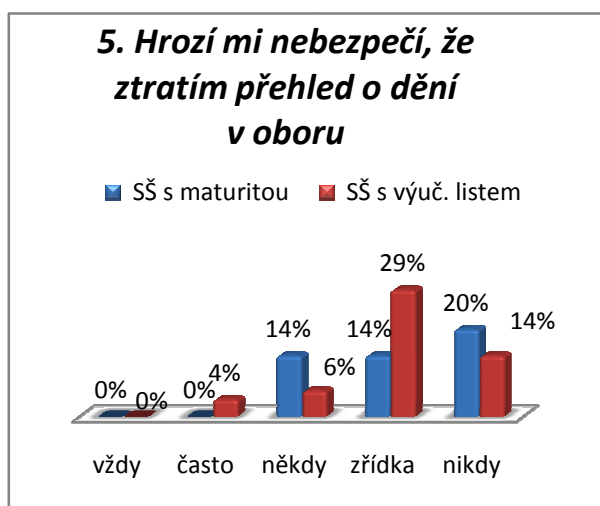
V grafu 1 je na první pohled patrné, že učitelé obou škol nemají problémy se soustředěním při stresu. Učitelé SŠ s výuč. listem mají vyšší sycení u položky *někdy*, ale naopak menší u položky *zřídka* oproti učitelům SŠ s maturitou. Lze tedy tvrdit, že učitelé s výuč. listem mají někdy potíže se soustředěním než učitelé SŠ s maturitou. V druhém grafu nepatrně vyšších hodnot u položky *někdy* dosahují učitelé SŠ s maturitou. Významně rozdílných hodnot dosahuje položka *zřídka* a *nikdy*. Z toho jde usoudit, že učitelé SŠ s výuč. listem zřídka pochybují o svých profesních schopnostech.



**Graf 1: Četnost 1. a 2. položky**

Graf 2 znázorňuje 3., 4. a 5. položku z dotazníku. U prvního grafu významnějšího rozdílu dosahují učitelé SŠ s výuč. listem. U těchto učitelů lze tvrdit, že ve větší míře u nich zaostává odborný růst a zájem o obor oproti učitelům SŠ s maturitou. Naopak u položky 4. přemýšlím o odchodu z učitelského povolání, vyššího skóre nabývají hodnoty u učitelů SŠ s maturitou. Lze usuzovat, že učitelé SŠ s maturitou jsou nespokojeni s učitelskou profesí a proto přemýšlí o odchodu. Naproti tomu učitelé SŠ s výuč. listem dosahují významnějšího rozdílu u položky *nikdy*, tedy nikdy nepřemýšlejí o odchodu z učitelské profese. V posledním grafickém znázornění 5. položky lze vidět, že u 4 % učitelů SŠ s výuč. listem často hrozí nebezpečí ztráty přehledu o dění v oboru. Naopak u učitelů SŠ s maturitou je tento jev zřejmý jen někdy.





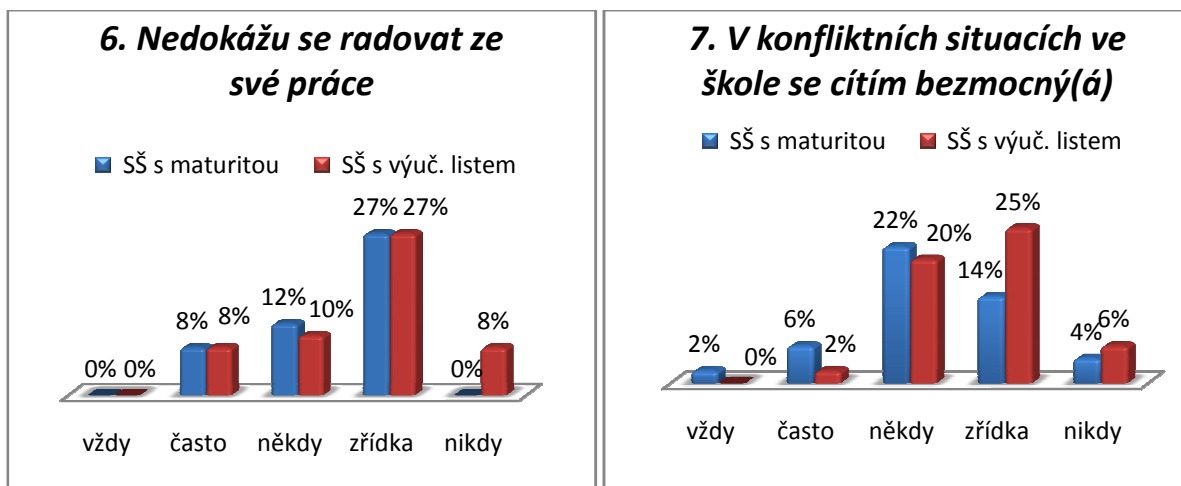
**Graf 2: Četnost 3., 4. a 5. položky**

Výsledné hodnoty **citové roviny** jsem uvedla pro lepší ilustraci do tabulky 8. Následně budu zjištěné výsledky jednotlivých učitelů srovnávat navzájem podle stanovených položek.

**Tabulka 8: Četnost citové roviny učitelů SŠ s maturitou učitelů SŠ s výuč. listem**

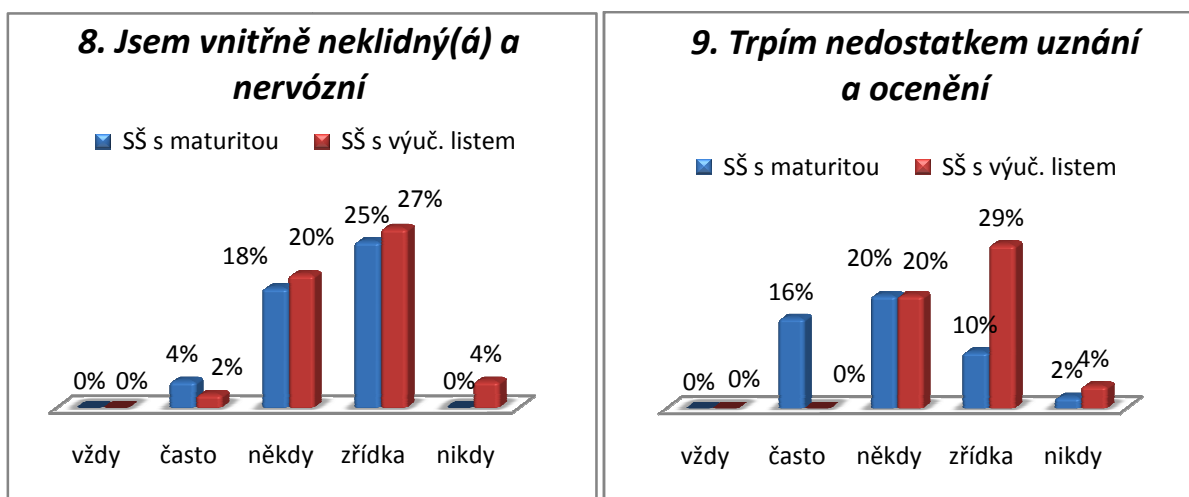
položky	učitelé SŠ s maturitou					učitelé SŠ s výuč. listem				
	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
6	0	4	6	14	0	0	4	5	14	4
	0%	8%	12%	27%	0%	0%	8%	10%	27%	8%
7	1	3	11	7	2	0	1	10	13	3
	2%	6%	22%	14%	4%	0%	2%	20%	25%	6%
8	0	2	9	13	0	0	1	10	14	2
	0%	4%	18%	25%	0%	0%	2%	20%	27%	4%
9	0	8	10	5	1	0	0	10	15	2
	0%	16%	20%	10%	2%	0%	0%	20%	29%	4%
10	1	2	1	14	6	0	0	0	12	15
	2%	4%	2%	27%	12%	0%	0%	0%	24%	29%

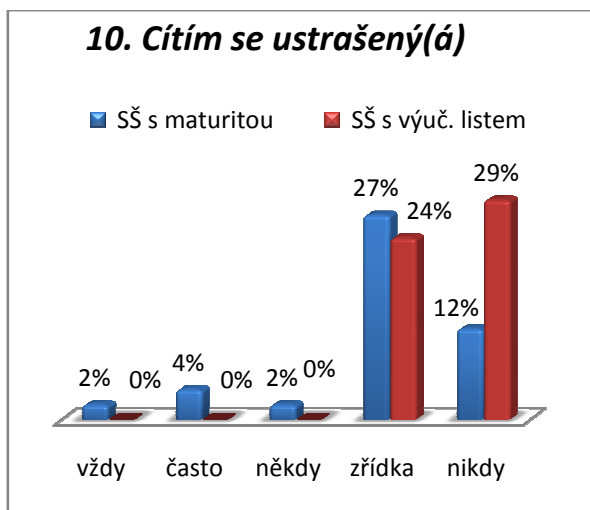
Rovinu citovou charakterizují grafy 3 a 4. U 6. položky lze říci, že učitelé daných škol dosahují podobných hodnot. Rozdíl je vidět jen u odpovědi *někdy* a *nikdy*. Lze tvrdit, že 8% učitelů SŠ s výuč. listem se dovedou radovat ze své práce. V konfliktních situacích ve škole se ve větším případě cítí být bezmocní učitelé SŠ s maturitou, kteří dosahují vyšších hodnot v prvních třech odpovědích (*vždy*, *často*, *někdy*) oproti učitelům SŠ s výuč. listem (viz graf 6. a 7. položka).



**Graf 3: Četnost 6. a 7. položky**

Graf 4 znázorňuje položky 8., 9. a 10. Nejdříve popíši 8 odpověď, zde je vidět na první pohled, že na položku *často* odpovědělo více učitelů SŠ s maturitou. Naopak odpověď *nikdy* volili jenom učitelé SŠ s výuč. listem. V 9. položce je vyšší sycení u odpovědi *často* u učitelů SŠ s maturitou. Na základě této odpovědi lze tvrdit, že učitelé SŠ s maturitou trpí ve větší míře nedostatkem uznání a ocenění než učitelé SŠ s výuč. listem. Obdobně tomu je i u poslední 10 položky. Učitelé SŠ s maturitou se ve větším případě cítí být ustrašeni. Naopak 29 % učitelů s výuč. listem se *nikdy* necítily být ustrašeni.





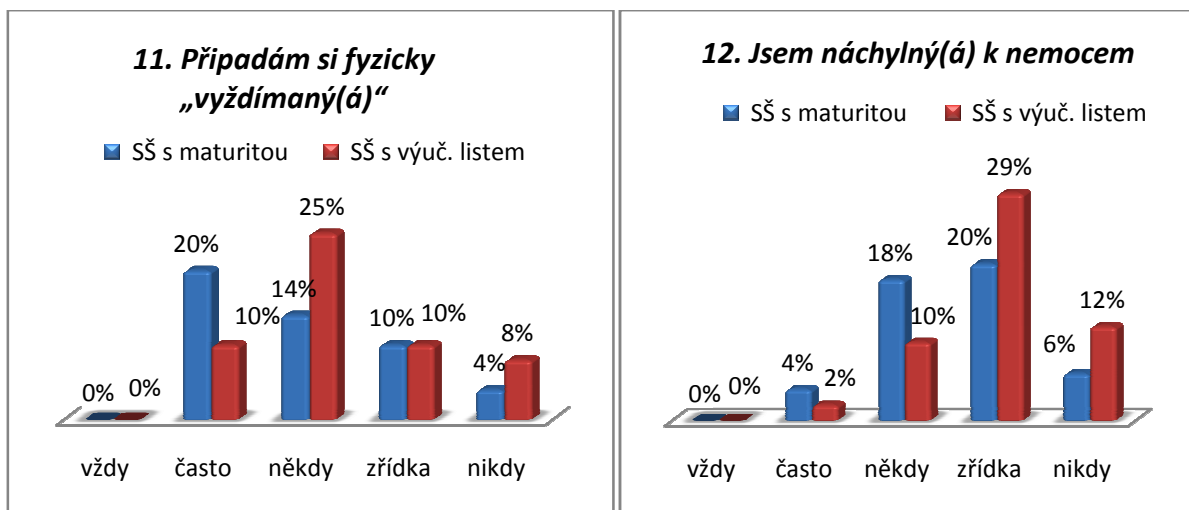
**Graf 4: řetnost 8., 9. a 10. polořky**

Pro lepší nřzornost jsem vřslednř hodnoty **třlesnř roviny** uvedla do tabulky 9. Nřslednř budu zjiřtřnř vřsledky jednotlivřch uřitelř srovnřvat navzřjem podle stanovenřch polořek.

**Tabulka 9: řetnost třlesnř roviny uřitelř Sř s maturitou uřitelř Sř s vřuč. listem**

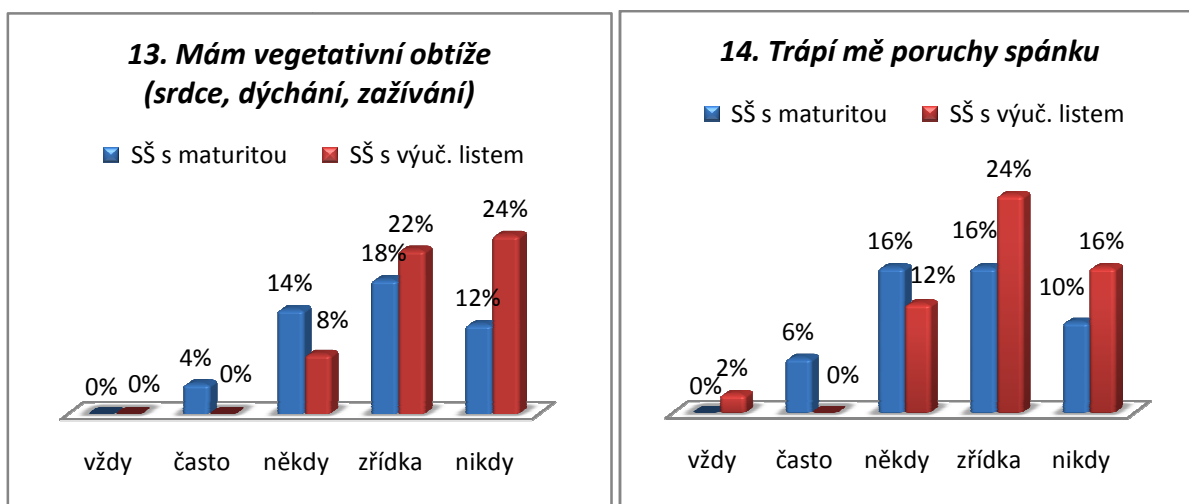
polořky	uřitelř Sř s maturitou					uřitelř Sř s vřuč. listem				
	vřdy	řasto	řekdy	řřřdka	řikdy	vřdy	řasto	řekdy	řřřdka	řikdy
11	0	10	7	5	2	0	5	13	5	4
	0%	20%	14%	10%	4%	0%	10%	25%	10%	8%
12	0	2	9	10	3	0	1	5	15	6
	0%	4%	18%	20%	6%	0%	2%	10%	29%	12%
13	0	2	7	9	6	0	0	4	11	12
	0%	4%	14%	18%	12%	0%	0%	8%	22%	24%
14	0	3	8	8	5	1	0	6	12	8
	0%	6%	16%	16%	10%	2%	0%	12%	24%	16%
15	0	1	7	13	3	1	1	7	13	5
	0%	2%	14%	25%	6%	2%	2%	14%	25%	10%

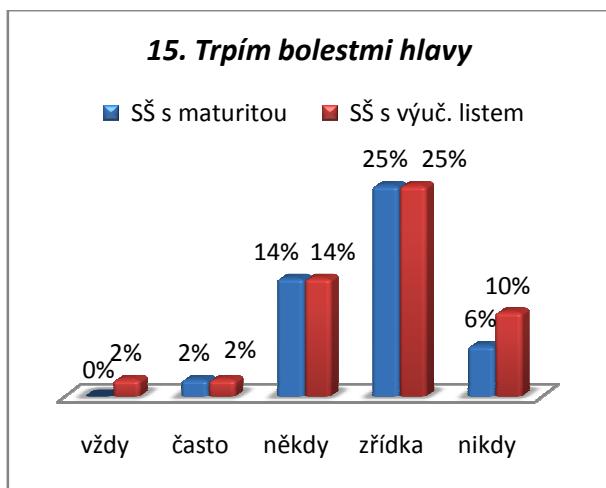
V grafu 5 u 11. odpovřdi vřznamnř vřřřich hodnot dosahujř uřitelř Sř s maturitou. Lze tvrdit, ře tito uřitelř si připadajř břit řastřji fyzicky „vřřdřmanř“ neř uřitelř Sř s vřuč. listem. Obdobnř je tomu u dalřř polořky, kde je vřřřř sycenř v odpovřdi *řasto* a *řekdy* u uřitelř Sř s maturitou. Na zřkladř zjiřtřnřch vřsledku lze tvrdit, ře uřitelř Sř s maturitou jsou řastřji nřchylnřjřř k nemocem neř u uřitelř Sř s vřuč. listem.



**Graf 5: Četnost 11. a 12. položky**

Graf 6 znázorňuje graficky položky 13, 14. a 15. V prvním grafu je patně větší zastoupení významných hodnot u učitelů SŠ s maturitou. Tito učitelé trpí častěji vegetativními obtížemi než učitelé SŠ s výuč. listem. Naopak poruchy spánku trpí 2% učitelů SŠ s výuč. listem a často 6% učitelů SŠ s maturitou. U položky *někdy* je vyšší sycení u učitelů SŠ s maturitou. *Nikdy* ve větším procentu netrápí poruchy spánku učitele SŠ s výuč. listem. V 15. položce jsou výsledné hodnoty hodně podobné. Rozdíl najdeme jen u první a poslední odpovědi, 2% učitelů SŠ s výuč. listem trpí bolestmi hlavy a 10% těchto učitelů nemá problémy vůbec s bolestí hlavy.





**Graf 6: Četnost 13., 14. a 15. položky**

Výsledné hodnoty **sociální roviny** jsem uvedla pro lepší ilustraci do tabulky 10. Následně budu zjištěné výsledky jednotlivých učitelů srovnávat navzájem podle stanovených položek.

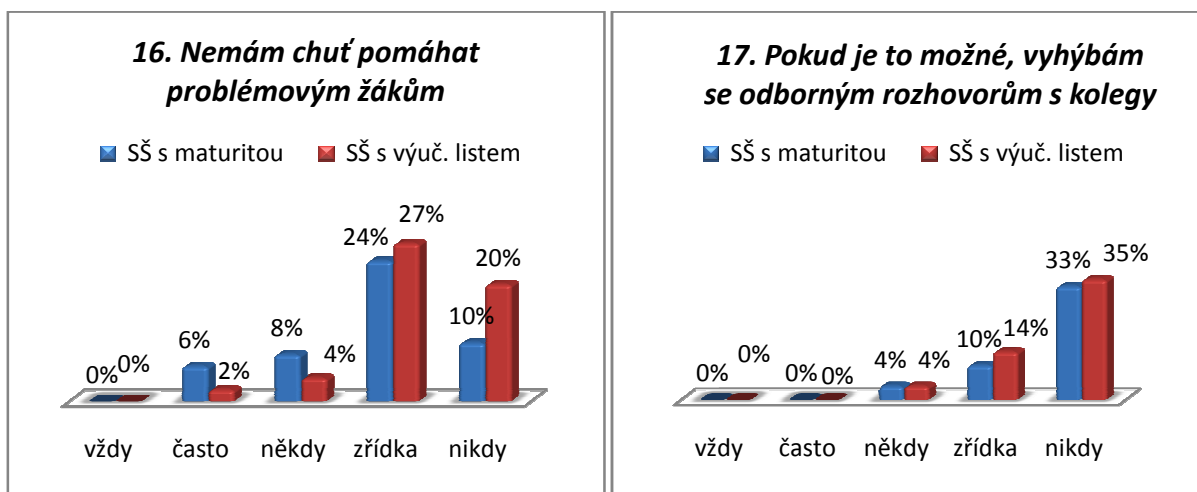
**Tabulka 10: Četnost sociální roviny učitelů SŠ s maturitou učitelů SŠ s výuč. listem**

položky	učitelé SŠ s maturitou					učitelé SŠ s výuč. listem				
	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
<b>16</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>10</b>
	0%	6%	8%	24%	10%	0%	2%	4%	27%	20%
<b>17</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>18</b>
	0%	0%	4%	10%	33%	0%	0%	4%	14%	35%
<b>18</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
	0%	0%	10%	27%	10%	2%	0%	12%	20%	20%
<b>19</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>7</b>
	0%	0%	8%	27%	12%	0%	0%	8%	31%	14%
<b>20</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>16</b>
	0%	0%	2%	18%	27%	0%	0%	2%	20%	31%

Položky ze sociální roviny popisují grafy 7 a 8. První grafické znázornění charakterizuje odpovědi na položku 16. *nemám chuť pomáhat problémovým žákům*. Zde je patrně vyšší sycení u učitelů SŠ s maturitou, kteří označili odpověď *často* (6%) a *někdy* (8%). Na základě toho lze tvrdit, že tito učitelé z větší části nemají chuť pomáhat problémovým žákům oproti učitelům SŠ s výuč. listem, kteří dosahují vyšších hodnot u záporné odpovědi (20% *nikdy*). To znamená, že 20% učitelů SŠ s výuč. listem jsou ochotni pomáhat problémovým žákům. Na položku 17. odpověděli učitelé jednotlivých škol z velké většiny

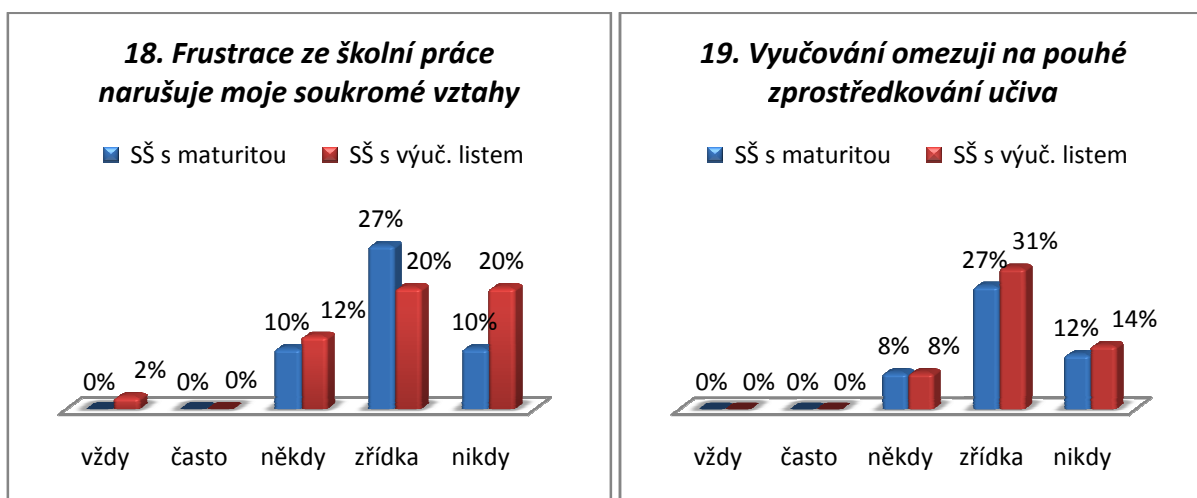


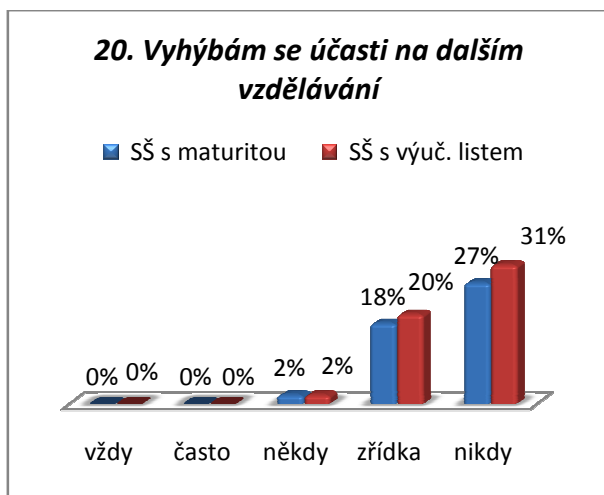
záporně. Lze usuzovat, že většina učitelů obou škol nemají problém vést odborné rozhovory s kolegy.



**Graf 7: Četnost 16. a 17. položky**

Graf 8 prezentuje položky 18., 19. a 20. Jak je vidět u prvního grafického znázornění, tak 2% učitelů SŠ s výuč. listem má problém z frustrací ze školní práce a tím i narušuje jejich soukromí. Významný rozdíl je vidět v odpovědi *zřídka*, tuto odpověď volilo 27% učitelů SŠ s maturitou a jenom 20% učitelů SŠ s výuč. listem. Naopak vyšší sycení lze vidět v posledním sloupci u učitelů SŠ s výuč. listem (20% *nikdy*). Ze zjištěných výsledků lze říci, že nepatrně větší problém s frustrací ze školní práce a následné narušení soukromích vztahů mají učitelé SŠ s maturitou. U 19. položky mají výsledky obdobný charakter. Učitelé daných škol vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva jen *někdy*, *zřídka* či *nikdy*. Poslední 20. položka zjišťuje, zda se učitelé vyhýbají dalšímu vzdělávání. Podle výsledných hodnot lze tvrdit, že učitelé obecně mají zájem o další vzdělávání a jen 2% učitelů obou škol se tomu *někdy* vyhnou či jen *zřídka*.





Graf 8: Četnost 18., 19. a 20. položky

### 7.3 Existuje rozdíl ve volbě konkrétních copingových strategií u učitelů jednotlivých škol?

Třetím výstupem mého průzkumu budu zjišťovat existenci rozdílů ve volbě copingových strategií u preferovaných učitelů. Data pro zjištění této výzkumné otázky jsou z dotazníku SVF 78. Tato výzkumná otázka má charakter popisné statistiky a výsledné hodnoty budou uspořádány v tabulce 11.

Jak je patrné z tabulky 11 budu srovnávat označené copingové strategie u učitelů SŠ s maturitou a učitelů SŠ s výuč. listem. Největší průměrné hodnoty jsou označeny modrou barvou a nejmenší dosažené hodnoty červenou. Učitelé SŠ s maturitou nejvíce preferují strategie **Kontrola situace**, **Kontrola reakcí**, **Pozitivní sebeinstrukce** a **Perseverace**. Naopak nejmenší dosaženou hodnotu prezentuje strategie **Úniková tendence**. Učitelé SŠ s výuč. listem dosahují nejvyšších hodnot opět u kategorie **Kontrola situace**, **Pozitivní sebeinstrukce**, **Kontrola reakcí** a **Perseverace**. Nejmenší hodnotu obsahuje subtest **Reznice**. Na první pohled je zřejmé, že učitelé daných škol preferují obdobné strategie. Rozdíl můžeme najít v pořadí uvedených strategií a dále u strategie, která dosahuje nejmenší hodnoty.

Dále budu srovnávat označené průměrné hodnoty mezi učiteli SŠ s maturitou a učiteli SŠ s výuč. listem. První v tabulce je uvedena strategie **Kontrola situace** dosahuje vyššího sycení u učitelů SŠ s výuč. listem. Tito učitelé mají vyšší tendenci kontroly nad zátěžovými situacemi a to prostřednictvím plánování, analyzování aktuální situace či aktivního zásahu do situace. Následující strategií je **Kontrola reakcí**, kde vyšší hodnoty najdeme u učitelů SŠ s maturitou. Lze tedy tvrdit, že učitelé SŠ s maturitou mají větší schopnost kontroly vlastní

reakce při zátěži. Strategie **Pozitivní sebeinstrukce** je více užívána učiteli SŠ s výuč. listem. Lze říci, že učitelé SŠ s výuč. listem mají větší tendenci si dodávat odvalu v zátěžových situacích, užívají pozitivní postoje a myšlenky vedoucí k nárůstu sebedůvěry. Poslední strategií, která nabývá nejvíce hodnot je **Perseverace**. Tato strategie patří již do kategorie negativních strategií a dosahuje vyššího sycení u učitelů SŠ s maturitou. Tito učitelé mají větší problém s přemítáním, ve smyslu neschopnost se myšlenkově odpoutat od vnímaných zátěží oproti učitelům SŠ s výuč. listem.

Mezi nejmenší naměřené průměrné hodnoty se řadí strategie **Úniková tendence**, která je nejmenší naměřenou hodnotou u učitelů SŠ s maturitou. Ve srovnání s učiteli SŠ s výuč. listem nabývá vyšších hodnot u učitelů SŠ s maturitou. Tito učitelé mají větší potřebu vyváznout ze subjektivně nepříjemné situace (rezignační ráz). Jedinci dále mohou být více sociálně uzavření a inklinují k větší sebelítosti. Poslední strategie s nejmenší průměrnou hodnotou je **Rezignace**, která byla naměřena u učitelů SŠ s výuč. listem. Ve srovnání s druhou kategorií učitelů je více preferovaná u učitelů SŠ s maturitou. Lze usuzovat, že daní učitelé mají větší schopnost se vzdávat v zátěžové situaci. Učitele mohou trpět pocity bezmocnosti či beznaděje.

**Tabulka 11: Průměrné hodnoty copingových strategií u učitelů SŠ s maturitou a SŠ s výuč. listem**

	SŠ s maturitou	SŠ s výuč. listem
<b>Podhodnocení</b>	11,7	11,9
<b>Odmítání viny</b>	13,5	12,4
<b>Odklon</b>	14,5	14
<b>Náhradní uspokojení</b>	11,6	11,1
<b>Kontrola situace</b>	<b>17</b>	<b>17,4</b>
<b>Kontrola reakcí</b>	<b>16,8</b>	<b>16,5</b>
<b>Pozitivní sebeinstrukce</b>	<b>16,1</b>	<b>16,6</b>
<b>Potřeba sociální opory</b>	14,3	12,7
<b>Vyhýbání se</b>	15,6	14,7
<b>Úniková tendence</b>	<b>9,8</b>	8,6
<b>Perseverace</b>	13,1	12,6
<b>Rezignace</b>	<b>10</b>	<b>7,6</b>
<b>Sebeobviňování</b>	10,4	8,9

## **7.4 H1: Učitelé na středním odborném učilišti/škole budou oproti učitelům na střední škole v menší míře upřednostňovat pozitivní strategie (POZ, POZ 1, POZ 2, POZ 3) zvládání stresu.**

Následující výstupy se budou zabývat ověřováním stanovených hypotéz. Pro vyřešení těchto hypotéz jsem použila statistické metody pro analýzu dat, zejména jde o **Fisherův-Snedecorův F-test** a **Studentův t-test**. Hladina významnosti pro všechny uvedené hypotézy je  $\alpha=0,05$ .

Nyní se začnu věnovat prezentaci získaných dat, které jsem získala z dotazníku SVF 78. Z tab. 12 je patrné, že průměrné hodnoty nabývají rozdílných hodnot. Jestli jsou tyto rozdíly signifikantně významné, bude zjištěno pomocí statistických metod. Následně budu prezentovat jednotlivé pozitivní strategie (POZ, POZ 1, POZ 2, POZ 3) zvládání stresu.

Zda je statisticky významný rozdíl v používání strategie POZ 1 u učitelů SŠ s maturitou a SŠ s výuč. listem jsem zjistila pomocí výše uvedených statistických metod. Tabulka 13 prezentuje Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test, kde hodnota  $F=3,15$  je větší než kritická hodnota  $F(krit)=1,96$ . Na základě tohoto výsledku, jsem použila Studentův t-test s nerovností rozptylu, který uvádí hodnoty  $t(stat)=0,57$  je menší než  $t(krit(2))=2,03$ . Lze tvrdit, že v užívání strategie POZ 1 není statisticky významný rozdíl.

Tabulka 14 uvádí výsledky strategie POZ 2. V tomto případě vyšších průměrných hodnot dosahují učitelé SŠ s maturitou oproti učitelům SŠ s výuč. listem, zda je tento rozdíl významný jsem zjistila podle statistických metod. V prvním případě vidíme hodnoty  $F=1,10$  je menší než kritická hodnota  $F(krit)=1,20$ , proto jsem následně využila Studentův t-test s rovností rozptylu. U Studentova t-testu s rovností rozptylu jsou hodnoty  $t(stat)=0,55$  je menší než  $t(krit(2))=2,01$ . Také v tomto případě není signifikantní rozdíl v zastoupení strategie POZ 2 u učitelů SŠ s maturitou a učitelů SŠ s výuč. listem.

Tabulka 15 představuje výsledné proměnné strategie POZ 3. Fisherův-Snedecorův F-test obsahuje hodnoty  $F=1,03$  je menší než kritická hodnota  $F(krit)=1,20$ . V tomto případě jsem použila Studentův t-test s rovností rozptylu, který předkládá hodnoty  $t(stat)=0,32$  je menší než  $t(krit(2))=2,01$ . Na základě těchto výsledku zamítám hypotézu, není statisticky významný rozdíl mezi učiteli SŠ s maturitou a učiteli SŠ s výuč. listem v používání strategie POZ 3.

Strategie POZ má vyšší sycení průměrných hodnot u učitelů SŠ s maturitou. Zda je statisticky významný rozdíl v užívání strategie POZ uvádí tab. 16. První tabulka Fisherův-Snedecorův F-test nabývá hodnotami  $F=2,32$  je větší než kritická hodnota

$F(krit)=1,96$ . V tomto případě jsem využila Studentův t-test s nerovností rozptylu, který uvádí hodnoty  $t(stat)=0,30$  je menší než  $t(krit(2))=2,02$ . Mezi učiteli SŠ s maturitou a učiteli SŠ s výuč. listem není statisticky významný rozdíl u strategie POZ.

První **hypotézu zamítám** na základě provedených testů. U učitelů SŠ s výuč. listem a u učitelů SŠ s maturitou není signifikantní rozdíl v zastoupení pozitivních strategií (POZ, POZ 1, POZ 2, POZ 3) zvládnání stresu.

**Tabulka 12: Průměrné pozitivní hodnoty učitelů SŠ s maturitou a SŠ s výuč. listem<sup>49</sup>**

	SŠ s maturitou	SŠ s výuč. listem
<b>POZ 1</b>	<b>12,6</b>	12,1
<b>POZ 2</b>	<b>13,1</b>	12,6
<b>POZ 3</b>	16,6	<b>16,8</b>
<b>POZ</b>	<b>14,5</b>	14,3

**Tabulka 13: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test pro strategii POZ 1**

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl			Studentův t-test s nerovností rozptylů		
POZ 1	SŠ s maturitou	SŠ s výuč. listem	POZ 1	SŠ s maturitou	SŠ s výuč. listem
<b>Stř. hodnota</b>	12,60417	12,12963	<b>Stř. hodnota</b>	12,60417	12,12963
<b>Rozptyl</b>	13,10824	4,165242	<b>Rozptyl</b>	13,10824	4,165242
<b>Pozorování</b>	24	27	<b>Pozorování</b>	24	27
<b>Rozdíl</b>	23	26	<b>Hyp. rozdíl stř. hodnot</b>	0	
<b>F</b>	<b>3,147054</b>		<b>Rozdíl</b>	35	
<b>P(F&lt;=f) (1)</b>	0,002795		<b>t Stat</b>	<b>0,567</b>	
<b>F krit (1)</b>	<b>1,956026</b>		<b>P(T&lt;=t) (1)</b>	0,287166	
			<b>t krit (1)</b>	1,689572	
			<b>P(T&lt;=t) (2)</b>	0,574333	
			<b>t krit (2)</b>	<b>2,030108</b>	

<sup>49</sup> POZ 1 - Strategie přehodnocení a strategie devalvace, POZ 2 - Strategie odklonu, POZ 3 - Strategie kontroly, POZ – Pozitivní strategie

**Tabulka 14: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test pro strategii POZ 2**

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl		
POZ 2	SŠ s výuč. listem	SŠ s maturitou
Stř. hodnota	12,57407	13,0625
Rozptyl	10,62892	9,680707
Pozorování	27	24
Rozdíl	26	23
F	<b>1,097949</b>	
P(F<=f) (1)	0,412969	
F krit (1)	<b>1,988137</b>	

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
POZ 2	SŠ s výuč. listem	SŠ s maturitou
Stř. hodnota	12,57407	13,0625
Rozptyl	10,62892	9,680707
Pozorování	27	24
Společný rozptyl	10,18384	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	49	
t Stat	<b>-0,54556</b>	
P(T<=t) (1)	0,293921	
t krit (1)	1,676551	
P(T<=t) (2)	0,587841	
t krit (2)	<b>2,009575</b>	

**Tabulka 15: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test pro strategii POZ 3**

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl		
POZ 3	SŠ s výuč. listem	SŠ s maturitou
Stř. hodnota	16,84444	16,62083
Rozptyl	6,445641	6,28346
Pozorování	27	24
Rozdíl	26	23
F	<b>1,025811</b>	
P(F<=f) (1)	0,478474	
F krit (1)	<b>1,988137</b>	

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
POZ 3	SŠ s výuč. listem	SŠ s maturitou
Stř. hodnota	16,84444	16,62083
Rozptyl	6,445641	6,28346
Pozorování	27	24
Společný rozptyl	6,369515	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	49	
t Stat	<b>0,315822</b>	
P(T<=t) (1)	0,376739	
t krit (1)	1,676551	
P(T<=t) (2)	0,753479	
t krit (2)	<b>2,009575</b>	

**Tabulka 16: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test pro strategii POZ**

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl			Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů		
POZ	SŠ s maturitou	SŠ s výuč. listem	POZ	SŠ s maturitou	SŠ s výuč. listem
Stř. hodnota	14,45833	14,27667	Stř. hodnota	14,45833	14,27667
Rozptyl	6,392101	2,754931	Rozptyl	6,392101	2,754931
Pozorování	24	27	Pozorování	24	27
Rozdíl	23	26	Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
F	<b>2,32024</b>		Rozdíl	39	
P(F<=f) (1)	0,019974		t Stat	<b>0,299317</b>	
F krit (1)	<b>1,956026</b>		P(T<=t) (1)	0,383144	
			t krit (1)	1,684875	
			P(T<=t) (2)	0,766287	
			t krit (2)	<b>2,022691</b>	

## **7.5 H2: Učitelé na středním odborném učilišti/škole budou oproti učitelům na střední škole vykazovat signifikantně vyšší míru v zastoupení negativní strategie (NEG) zvládání stresu.**

V rámci druhé hypotézy budu zkoumat, zda učitelé SŠ s výuč. listem budou oproti učitelům SŠ s maturitou vykazovat signifikantně vyšší míru v zastoupení negativní strategie (NEG) zvládání stresu. Výsledné hodnoty jsou zjištěny z dotazníku SVF 78 a v tab. 17 budu uvádět průměrné hodnoty. Zda tyto průměrné hodnoty mají statisticky významný rozdíl, budu zjišťovat obdobným způsobem jako u první hypotézy.

V tabulce 17 je na první pohled patrné, že vyšších průměrných hodnot dosahují učitelé SŠ s maturitou oproti učitelům SŠ s výuč. listem. Toto tvrzení jsem ověřovala pomocí statistických metod. V tabulce 18 je patrné, že hodnota  $F=1,14$  je menší než kritická hodnota  $F(\text{krit})=1,20$ . V tomto případě jsem použila Studentův t-test s rovností rozptylu, který předkládá hodnoty  $t(\text{stat})=1,70$  je menší než  $t(\text{krit}(2))=2,01$ . V tomto měření je také hladina významnosti  $\alpha=0,05$ . Na základě zjištěných výsledků **zamítám hypotézu**. Mezi učiteli SŠ s výuč. listem a učiteli SŠ s maturitou není signifikantní rozdíl v zastoupení negativní strategie (NEG) zvládání stresu.

**Tabulka 17: Průměrné negativní hodnoty učitelů SŠ s maturitou a SŠ s výuč. listem**

	SŠ s maturitou	SŠ s výuč. listem
NEG	10,9	9,4

**Tabulka 18: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test pro strategii NEG**

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl			Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
NEG	SŠ s výuč. listem	SŠ s maturitou	NEG	SŠ s výuč. listem	SŠ s maturitou
Stř. hodnota	9,425926	10,86667	Stř. hodnota	9,425926	10,86667
Rozptyl	9,594302	8,431014	Rozptyl	9,594302	8,431014
Pozorování	27	24	Pozorování	27	24
Rozdíl	26	23	Společný rozptyl	9,048269	
F	<b>1,137977</b>		Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
P(F<=f) (1)	0,379344		Rozdíl	49	
F krit (1)	<b>1,988137</b>		t Stat	<b>-1,70728</b>	
			P(T<=t) (1)	0,04705	
			t krit (1)	1,676551	
			P(T<=t) (2)	0,094099	
			t krit (2)	<b>2,009575</b>	



## 7.6 H3: Muži budou oproti ženám v menší míře preferovat negativní strategie (NEG).

U třetí hypotézy budu zjišťovat, zda muži oproti ženám budou v menší míře preferovat negativní strategie. Vyšších průměrných hodnot dosahují ženy (10,5) oproti mužům (8,9). Zda je tento rozdíl statisticky významný, jsem zjistila pomocí výše uvedených statistických metod. Z tab. 19 lze vyčíst, že hodnota  $F=2,62$  je větší než kritická hodnota  $F(\text{krit})=2,35$ . Na základě tohoto výsledku, jsem použila Studentův t-test s nerovností rozptylu, který uvádí hodnoty  $t(\text{stat})=2,09$  je větší než  $t(\text{krit}(2))=2,02$ . Lze tedy tvrdit, že mezi uvedenými proměnnými je statisticky významný rozdíl. Třetí hypotéza se na základě těchto výsledků potvrdila.

Tabulka 19: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test negativní strategie

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl		
NEG	ŽENY	MUŽI
Stř. hodnota	10,54324	8,942857
Rozptyl	10,83363	4,131868
Pozorování	37	14
Rozdíl	36	13
F	<b>2,62197</b>	
P(F<=f) (1)	0,032693	
F krit (1)	<b>2,35305</b>	

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů		
NEG	ŽENY	MUŽI
Stř. hodnota	10,54324	8,942857
Rozptyl	10,83363	4,131868
Pozorování	37	14
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	38	
t Stat	<b>2,087182</b>	
P(T<=t) (1)	0,021815	
t krit (1)	1,685954	
P(T<=t) (2)	0,043631	
t krit (2)	<b>2,024394</b>	

## 7.7 H4: Učitelé na střední škole s maturitou oproti učitelům na středním odborném učilišti/škole budou ve větší míře preferovat strategii Potřebu sociální opory.

V čtvrté hypotéze budu zjišťovat, zda učitelé SŠ s maturitou oproti učitelům SŠ s výuč. listem budou ve větší míře preferovat strategii Potřebu sociální opory. Podle tab. 11 vyššího sycení opravdu dosahují učitelé SŠ s maturitou. Jestli tento rozdíl je statisticky významný odhalí statistické metody, které jsem uvedla u první hypotézy. Nejdříve jsem využila Fisherův-Snedecorův F-test, kde hodnota  $F=1,07$  je menší než hodnota  $F(\text{krit})=1,96$ . Protože je  $F$  menší než  $F(\text{krit})$  musela jsem použít Studentův t-test s rovností rozptylů, kde je výsledná hodnota  $t(\text{stat})=1,17$  menší než  $t(\text{krit}(2))=2,00$  (viz tab. 20). V tomto měření je také hladina významnosti  $\alpha=0,05$ . Z tohoto testu lze usuzovat, že uvedené proměnné nemají statisticky významný rozdíl. Čtvrtou hypotézu zamítám.

Tabulka 20: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test strategie potřeby sociální opory

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl		
	SŠ s maturitou	SŠ s výuč. listem
Stř. hodnota	14,29167	12,7037
Rozptyl	24,38949	22,83191
Pozorování	24	27
Rozdíl	23	26
F	<b>1,06822</b>	
P(F<=f) (1)	0,432597	
F krit (1)	<b>1,956026</b>	

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
	SŠ s maturitou	SŠ s výuč. listem
Stř. hodnota	14,29167	12,7037
Rozptyl	24,38949	22,83191
Pozorování	24	27
Společný rozptyl	23,56302	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	49	
t Stat	<b>1,166077</b>	
P(T<=t) (1)	0,124614	
t krit (1)	1,676551	
P(T<=t) (2)	0,249228	
t krit (2)	<b>2,009575</b>	

## 7.8 H5: Vyhasínající učitelé budou oproti začínajícím učitelům vykazovat signifikantně vyšší míru užívání negativních strategií (NEG).

U páté hypotézy jsem zjišťovala, zda vyhasínající učitelé budou oproti začínajícím učitelům vykazovat signifikantně vyšší míru užívání negativních strategií. Vyššího skóre průměrných hodnot dosahují vyhasínající učitelé (10,2) oproti začínajícím učitelům (9,8). Zda, tento rozdíl 0,4 bodů je významný jsem zjistila pomoci stejných statistických metod jako u předchozích hypotéz. Z tabulky 21 lze zjistit, že hodnota  $F=2,38$  je menší než kritická hodnota  $F(\text{krit})=19,47$ . To signifikuje Studentův t-test s rovností rozptylů, kde vyšší hodnoty  $t(\text{stat})=0,28$  je menší než  $t(\text{krit}(2))=2,03$ . V tomto měření je také hladina významnosti  $\alpha=0,05$ . Z těchto výsledků lze tvrdit, že dané proměnné nemají statisticky významný rozdíl. Pátou hypotézu zamítám.

*Tabulka 21: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test negativní strategie*

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl			Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
	vyhasínající učitelé	začínající učitelé		vyhasínající učitelé	začínající učitelé
<b>Stř. hodnota</b>	10,15294118	9,785714286	<b>Stř. hodnota</b>	10,15294118	9,785714286
<b>Rozptyl</b>	8,526203209	2,488095238	<b>Rozptyl</b>	8,526203209	2,488095238
<b>Pozorování</b>	34	7	<b>Pozorování</b>	34	7
<b>Rozdíl</b>	33	6	<b>Společný rozptyl</b>	7,597263521	
<b>F</b>	3,426799376		<b>Hyp. rozdíl stř. hodnot</b>	0	
<b>P(F&lt;=f) (1)</b>	0,063435706		<b>Rozdíl</b>	39	
<b>F krit (1)</b>	3,795914067		<b>t Stat</b>	<b>0,320998077</b>	
			<b>P(T&lt;=t) (1)</b>	0,374962868	
			<b>t krit (1)</b>	1,684875122	
			<b>P(T&lt;=t) (2)</b>	0,749925735	
			<b>t krit (2)</b>	<b>2,022690901</b>	

## 8 DISKUSE

V této kapitole budu navazovat na prezentované výsledky, které se budu snažit zhodnotit a interpretovat. Cílem výzkumu bylo **analyzovat intenzitu vybraných stresorů v rámci učitelské profese a především pak zjistit konkrétní způsoby zvládání stresu u učitelů na střední škole a na středním odborném učilišti/škole<sup>50</sup>**. Výzkumné šetření bylo realizováno za pomoci dvou dotazníků. První dotazník Individuálních projevů stresu se skládal ze dvou částí. První část byla tvořena nejčastěji uváděnými stresory v rámci učitelské profese. Druhá část zjišťovala, jaké centrální psychofyzické funkce (tělesné, citové, kognitivní a sociální) jsou nejvíce zasaženy při prožívání stresu či napětí u respondentů. Druhý dotazník je standardizovaný a nazývá se SVF 78 – Strategie zvládání zátěže, který primárně zjišťoval způsoby reagování na stres v zátěžových situacích. Data získaná z obou dotazníků byla zpracována v Microsoft Excel.

Hlavním důvodem výběru dotazníkové metody byly zejména výhody této metody (např.: zjištění informací od velkého počtu respondentů v krátkém časovém intervalu). Výzkumný soubor je složen z učitelů SŠ s maturitou a SŠ s vyuč. listem. Největším problémem u distribuce dotazníku byla návratnost, která mohla být spojena s velkou pracovní vytížeností učitelů na konci školního roku. Dále značným problémem bylo najít školy se stejným počtem učitelů v rámci pohlaví. Ve školství je ve větší míře převaha žen a to bylo vidět i u mého výzkumného souboru. Tento jev jsem označila pojmem „feminizace“ v učitelské profesi. V rámci výzkumného šetření jsem zjistila fakt, že na školách dochází i ke snižování počtu učitelů. Z tohoto důvodu jsem měla problém získat větší počet respondentů. Pro zajištění, co největší, validity jsem se snažila dodržet všechny zásady správné administrace dotazníkové metody a etické principy testování psychologického šetření.

Výzkumné otázky mají charakter popisné statistiky, přičemž pro vyřešení hypotéz jsem využila statistické metody pro analýzu dat. Použila jsem statistické metody, které se nazývají Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test.

U první výzkumné otázky jsem zjišťovala, jakým způsobem se liší **intenzita prožívání konkrétních stresorů** u učitelů na střední škole a učitelů na středním odborném učilišti/škole. Jak je z tabulky 6 na první pohled patrné, tak učitelé SŠ s maturitou a SŠ s vyuč. listem nejvíce stresuje problémy spojené s žáky a také nedostatek odpočinku. V popředí stojí špatné chování a postoje žáků k práci, které mohou být způsobeny volnější výchovou rodičů nebo učitelovým stylem vedení žáků při výuce či jak je motivuje (viz

---

<sup>50</sup> střední škola (obory s maturitou) a střední odborné učiliště/škola (hlavně obory s vyučným listem)

typologie osobnosti učitele podle Ch. Caselmanna). S tím také souvisí nedostatečná spolupráce rodičů se školou. Dalším výrazným stresorem pro učitele obou typů škol je práce spojená se shonem a chvatem, nedostatek času pro odpočinek a relaxaci. V tomto případě bych mohla tvrdit, že na učitele je kladeno během školního roku mnoho povinností nebo to může být způsobeno neschopností si efektivně uspořádat vlastní práci. Ze zjištěných výsledků lze usuzovat, že učitelé jednotlivých škol jsou ovlivňováni podobnými stresory. Výjimkou jsou poslední dvě položky. Větší vliv na stres pro učitelé SŠ s maturitou je podřízení se administrativě a učení ve třídách s velkým počtem žáků. U učitelů SŠ s výuč. listem má větší vliv na stres to, že mnoho žáků nenosí do školy potřebné pomůcky a také problémy s motivováním žáků. Mohla bych usuzovat, že je to způsobené rozdílným typem střední školy, prestiží školy, osobnostními charakteristikami učitele nebo studenta, rozdílnými nároky na odborné znalosti, u SŠ s výuč. listem střídáním školní docházky a praxe.

Výzkumy zabývající se obdobným tématem uvádím v kapitole 3.3.1. Pro zajímavost bych srovnala výsledky mého výzkumu s výzkumem B. Vašiny (2010). U učitelů SŠ s maturitou se oba výzkumy shodují jenom ve stresoru *špatné postoje žáků k práci*. Naopak u učitelů SŠ s výuč. listem mají společných více stresorů a to zejména *špatné postoje žáků k práci; mnoho žáků nenosí do vyučování nezbytné pomůcky a potřeby; špatné chování žáků a potíže s motivováním žáků*. Výsledky B. Vašiny oproti mému výzkumu se značně liší, i když shledávám v některých stresorech shodu. Tento fakt bych mohla vysvětlit tím, že B. Vašina použil rozsáhlejší výzkumnou baterii, jiný typ dotazníku nebo obsáhl větší výzkumný soubor.

Z druhé výzkumné otázky jsem měla za úkol zjistit, zda existuje rozdíl v kognitivní, citové, tělesné a sociální rovině u učitelů jednotlivých škol v situacích stresu. Jak jsem již v teoretické části uvedla stres a syndrom vyhoření se může projevovat u každého odlišně. Následně budu prezentovat významné rozdíly mezi učiteli SŠ s maturitou a učiteli SŠ s výuč. listem. V rámci **kognitivní roviny** byly odhaleny následující fakta (viz tab. 7). Lze usuzovat, že učitelé SŠ s výuč. listem mají někdy potíže se soustředěním než učitelé SŠ s maturitou, zřídka pochybují o svých profesních schopnostech a ve větší míře u nich zaostává odborný růst a zájem o obor. V tomto případě bych mohla tvrdit, že učitelé SŠ s výuč. listem mají zasaženou více kognitivní rovinu při prožívání stresu či napětí oproti učitelům SŠ s maturitou. Naopak vyššího skóre u výsledných hodnot dosahovali učitelé SŠ s maturitou, u položky *přemýšlí o odchodu z učitelského povolání*. Toto tvrzení by mohlo být vysvětleno obdobnými argumenty jako u první výzkumné otázky. Mohla bych usuzovat, že na učitele SŠ s maturitou

je kladeno více nároků, mají nedostatek odpočinku, učí ve třídách s velkým počtem žáků nebo se potýkají s problémy spojené s žáky, s kolegy nebo s nadřízenými.

Výsledné hodnoty **citové roviny** vypovídají následující skutečnosti (viz tab. 8). V konfliktních situacích ve škole se ve více případech cítí být bezmocní učitelé SŠ s maturitou, kteří dosahují vyšších hodnot v prvních třech odpovědích (*vždy, často, někdy*) oproti učitelům SŠ s výuč. listem. Příčinou by mohla být špatná volba copingových strategií, kterou jsem zjistila z následující výzkumné otázky (viz 7.3). V další položce *jsem vnitřně neklidný(á) a nervózní* jsem nespatovala žádné velké rozdíly mezi učiteli SŠ s maturitou a učiteli SŠ s výuč. listem. Opakem jsou však poslední dvě položky této roviny. Lze říci, že učitelé SŠ s maturitou trpí ve větší míře nedostatkem uznání a ocenění a cítí se být ustrašeni než učitelé SŠ s výuč. listem. V tomto případě bych mohla říci, že učitelé SŠ s maturitou mají zasaženou více citovou rovinu při prožívání stresu či napětí než učitelé SŠ s výuč. listem.

V rámci **tělesné roviny** byla zjištěna tyto fakta (viz tab. 9). Lze tvrdit, že učitelé SŠ s maturitou si připadají být častěji fyzicky „vyždímaní“, náchylnější k nemocem a trpí častěji vegetativními obtížemi než učitelé SŠ s výuč. listem. I v tomto případě bych mohla tvrdit, že učitelé SŠ s maturitou při prožívání stresu nebo napětí mají z větší míry zasaženou tělesnou rovinu.

Výsledné hodnoty **sociální roviny** vypovídají následující skutečnosti (viz tab. 10). Lze usuzovat, že učitelé SŠ s maturitou z větší části nemají chuť pomáhat problémovým žákům oproti učitelům SŠ s výuč. listem, kteří dosahují vyšších hodnot u záporné odpovědi (*20% nikdy*). V tomto případě lze říci, že učitelé SŠ s maturitou nemají chuť pomáhat problémovým žákům z důvodů např.: špatného chování žáku či špatných postojů žáků k práci, nedostatkem času nebo z důvodu velkého počtu žáků ve třídě. V následných položkách u sociální roviny spatřuji shodu v odpovědích. Pro mě pozitivní zjištění bylo u poslední položky, která zkoumá, zda se učitelé vyhýbají dalšímu vzdělávání. Na základě výsledných hodnot, lze tvrdit, že učitelé obecně mají zájem o další vzdělávání a jen 2% učitelů obou škol se tomu *někdy* vyhnou či jen *zřídka*. Důležitou součástí učitelské profese je i další vzdělávání, respektive celoživotní vzdělávání (viz kapitola 3.2.3).

Ve třetím výstupu mého šetření jsem zjišťovala odpověď na to, jaký je rozdíl ve volbě copingových strategií u učitelů jednotlivých škol. Nejdříve jsem prezentovala největší<sup>51</sup> a nejmenší<sup>52</sup> průměrné hodnoty. Jak je vidět z tab. 11, tak učitelé obou škol preferují obdobné strategie. Modře označená políčka v tab. 11 jsou strategie **Kontrola situace**, **Kontrola**

---

<sup>51</sup> označeny modrou barvou

<sup>52</sup> označeny červenou barvou

**reakcí, Pozitivní sebeinstrukce a Perseverace.** Červeně označené políčka jsou strategie **Úniková tendence a Rezignace.** Rozdíl najdeme jen v pořadí těchto strategií a v nejméně užívané strategii. Následně jsem označené strategie srovnávala mezi danými učiteli. U učitelů SŠ s maturitou oproti učitelům SŠ s výuč. listem dosahují vyššího sycení strategie: **Kontrola reakcí, Perseverace, Úniková tendence a Rezignace.** Naopak u učitelů SŠ s výuč. listem vyššího skóre dosahovali strategie: **Kontrola situace a Pozitivní sebeinstrukce.** Na základě těchto výsledku lze tvrdit, že učitelé SŠ s výuč. listem mají vyšší tendenci kontroly nad zátěžovými situacemi, dodávají si větší odvahu v zátěži či používají pozitivní postoje a myšlenky, které vedou k nárůstu sebedůvěry. Naopak učitelé SŠ s maturitou mají lepší schopnost udržet či zajistit kontrolu vlastních reakcí (nedovolit, aby došlo k vzrušení nebo čelit vniklému vzrušení). Další strategie s vyšším sycením průměrných hodnot u těchto učitelů již patří do kategorie negativních strategií, jde o problémy se myšlenkově odpoutat od vnímané zátěže, mají větší potřebu vyváznout ze subjektivně nepříjemné situace, mohou být více sociálně uzavření či se v zátěžové situaci vzdávají a mohou trpět pocity bezmocnosti či beznaděje.

Z mnoha výzkumů bylo zjištěno, že volba copingových strategií je ovlivněno různými faktory. Mezi tyto faktory bych mohla zařadit pohlaví, věk, délku učitelské praxe, osobní charakteristiky učitele, fyzické a psychické vyčerpání nebo špatnou náladu. Z výzkumu Urbanovské (2010) bylo zjištěno, že s přibývajícím věkem jedinci volí častěji strategii kontrolu situace. V tomto se i výše zmíněná výzkumná otázka shoduje, výzkumný soubor byl tvořen z větší části staršími respondenty. Následně uvádím zahraniční výzkumy v kapitole 3.3.2, které se zabývají problematikou zvládnání stresu.

V rámci první hypotézy jsem zjišťovala, jestli **učitelé na středním odborném učilišti/škole budou oproti učitelům na střední škole v menší míře upřednostňovat pozitivní strategie (POZ, POZ 1, POZ 2, POZ 3) zvládnání stresu.** U pozitivních strategií ve většině případů dosahují vyššího skóre průměrných hodnot učitelé SŠ s maturitou (viz tab. 12). Rozdíly v průměrných hodnotách jsem následně ověřila pomocí statistických metod<sup>53</sup>. Na základě zjištěných výsledků lze tvrdit, že mezi učiteli SŠ s maturitou a SŠ s výuč. listem není statisticky významný rozdíl v zastoupení pozitivních strategií (POZ, POZ 1, POZ 2, POZ 3) zvládnání stresu. Podle tabulky 12 mohu obecně říci, že POZ 3: Strategie kontroly je intenzivněji využívána ve srovnání s ostatními pozitivními strategiemi u učitelů jednotlivých typů škol.

---

<sup>53</sup>Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test

Druhá hypotéza vypovídá o tom, že **učitelé na středním odborném učilišti/škole budou oproti učitelům na střední škole vykazovat signifikantně vyšší míru v zastoupení negativní strategie (NEG) zvládání stresu**. Z tabulky 17 lze vidět, že vyšších průměrných hodnot dosahují učitelé SŠ s maturitou oproti učitelům SŠ s výuč. listem. V rámci výzkumného průzkumu a využití statistické analýzy dat jsem uvedenou hypotézu nepotvrdila. Musím přijmout tvrzení, že u učitelů SŠ s výuč. listem a učitelů SŠ s maturitou není statisticky významný rozdíl v zastoupení negativní strategie (NEG) zvládání stresu.

Zamítnutí první a druhé hypotézy může souviset s tím, že výzkumný soubor nebyl dostatečně velký nebo byl zaměřen jen na vymezenou geografickou oblast. Následně bych mohla usuzovat, že u mého výzkumného vzorku není statisticky významný rozdíl v rámci těchto typů škol. Rozdíly v copingových strategiích lze najít v zahraničních výzkumech Kepalaite (2013) nebo Antoniou (2013)<sup>54</sup>, které se zaměřily na učitele odlišných typů škol.

Z různých výzkumů vyplývá, že jsou rozdíly ve zvládání stresu i genderové. Ženy oproti mužům se cítí slabé a na stres reagují depresivně a pasivně (viz 2.5 Rozdílnost ve zvládání stresu v závislosti na pohlaví). Zda **muži budou oproti ženám v menší míře preferovat negativní strategie (NEG)**, jsem zjistila ze třetí hypotézy. Z výzkumného šetření bylo na první pohled vidět, že ženy nabývaly vyššího průměrného skóre (10,5) než muži (8,9). Tento rozdíl byl ověřen statistickými metodami pro analýzu dat (viz tab. 19). Na základě výsledků z tabulky 19 byla potvrzena první hypotéza. Muži budou oproti ženám v menší míře preferovat negativní strategie.

U čtvrté hypotézy jsem zjišťovala, zda **učitelé SŠ s maturitou oproti učitelům SŠ s výuč. listem budou ve větší míře preferovat strategii Potřeby sociální opory**. V tabulce 11 vyšších průměrných hodnot opravdu dosahovali učitelé SŠ s maturitou, ale podle statistických metod pro analýzu dat se tato hypotéza nepotvrdila. U učitelů na střední škole s maturitou oproti učitelům na středním odborném učilišti/škole není signifikantní rozdíl v preferenci strategie Potřeby sociální opory. V tomto případě bych mohla usuzovat, že učitelé obou typů škol využívají tuto strategii obdobně. Rozdíl jsem však našla ve výzkumu, který se rovněž zabývá různými druhy škol. Kepalaite (2013) zjistil, že učitelé středních škol častěji používají strategii Potřeby sociální opory než učitelé gymnázia.

Následně budu uvádět výzkumy zaměřené na strategii Potřeby sociální opory pro lepší porozumění. Sociální opora je také jeden ze sledovaných jevů, který ovlivňuje vztah mezi zdravím a zátěží (stresem). Z řady výzkumů bylo zjištěno, že jedinci s pozitivními a úzkými

---

<sup>54</sup> viz kapitola 3.3.2 Zahraniční výzkumy v oblasti stresu



vazbami na ostatní jedince mívají lepší odolnost proti různým stresorům jak v pracovním, tak v soukromém životě. V pracovním prostředí se jedná o sociální podporu například ve formě zpětné vazby od nařízených, pomoc při výkonu práce, možnost pohovořit si o problémech s kolegou, atd. (Vašina, 2010). Obecně řečeno jde o snahu navázat kontakt s druhými v zátěžové situaci. Nejvíce tuto strategii vyhledávají ženy při zátěži (Kubicová, 2010).

V rámci pátého šetření jsem ověřila hypotézu, zda **vyhasínající učitelé budou oproti začínajícím učitelům vykazovat signifikantně vyšší míru užívání negativních strategií (NEG)**. Podle průměrných hodnot vyššího skóre dosahovali vyhasínající učitelé. Na základě výzkumného šetření pomocí statistických metod nebyl zjištěn významný rozdíl mezi proměnnými. Proto mohu tvrdit, že vyhasínající učitelé nebudou oproti začínajícím učitelům vykazovat signifikantně vyšší míru užívání negativních strategií. U této hypotézy jsem předpokládala, že vyhasínající učitelé se budou přiklánět spíše k negativní strategii (NEG). Jedním z důvodů může být, že s přibývajícím věkem se mohou objevovat i negativní jevy např.: zvýšení konzervativních postojů, nástup rezignace. U některých jedinců se objevuje efekt vyhasínání, který je důsledkem a projevem dlouhodobých stresových tlaků. Také to může souviset s nesprávným vyrovnáním se ze zátěží (psychickou i fyzickou) či zdravotními problémy. Naopak začínající učitelé jsou plní idealismu a nadšení pro výkon své profese (viz kapitola 3.2.3 Vývoj profesní dráhy učitelů). Jak jsem zmínila výše, zamítnutí hypotéz mohlo souviset s tím, že základní soubor není dostatečně velký nebo je zaměřen jen na určitou oblast (Olomoucký kraj). Následně to může souviset i s nevýhody dotazníkové metody viz níže.

Výzkumné šetření bylo prováděno dotazníkovou metodou, u které jsem ocenila hlavně její výhody. Výhody dotazníku jsem již popsala v praktické části<sup>55</sup>. Na druhou stranu musím zmínit i nevýhody dotazníku, které mohou vést ke zkreslení výsledků. Mezi nevýhody lze zařadit i schopnost respondenta sám sebe adekvátně ohodnotit, neboť písemná forma výpovědi může u respondenta vyvolat větší ostražitost a následné odpovědi nemusí být objektivní. Podstatnější nevýhodou je malá validita, kdy zkoumaná osoba může výpovědi záměrně zkreslit a nadhodnocovat podle situace. Proto výše zjištěné výsledky nemusí být dostatečně relevantní. U dotazníku je častý problémem, že zjišťuje to, jak se respondent vidí či jak by se chtěl vidět. Tento fakt je daný tím, že dotazník obsahuje kategorizaci odpovědí („ano“, „ne“, „nevím“), nepřesné kvalifikace nebo neurčitost některých otázek (Svoboda, 2010).

---

<sup>55</sup> viz kapitola 6 Výzkumné metody

## ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala problematikou stresu u učitelů. Teoretická část byla složena ze tří kapitol. V první kapitole jsem se věnovala základnímu pojetí stresu a příčinám stresu. Popisovala jsem, jaké jsou nejčastější zdroje stresu ve školním prostředí a jak na ně učitelé mohou reagovat. Každý jedinec reaguje na stres individuálně a s tím souvisí i následné příznaky stresu, které rovněž mohou být rozdílné. Druhá kapitola se věnovala hlavně zvládání a předcházení stresu, kde jsem vymezila pojem coping a předpoklady zvládání zátěže. Jak u termínu stresu, tak i u pojmu coping jsem shledala značnou terminologickou nejednotnost. S procesem zvládání stresu souvisí mnoho faktorů. Ve své práci předkládám zejména osobní předpoklady vztahující se ke způsobům zvládání stresu, styly zvládání a copingové strategie či techniky zvládání. U technik zvládání jsem detailněji rozebrala nejužívanější metody relaxace. Třetí kapitola je zaměřena hlavně na charakteristiku učitelské profese, kterou jsem následně členila na typologii učitele, osobnostní vlastnosti učitelů a vývoj profesní dráhy učitelů. V závěru této části jsem uvedla některé výzkumy týkající se stresu v českém i zahraničním prostředí.

Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat intenzitu vybraných stresorů v rámci učitelské profese a především pak zjistit konkrétní způsoby zvládání stresu u učitelů na střední škole a středním odborném učilišti/škole<sup>56</sup>. V rámci výzkumné části jsem využila kvantitativní metodu, přičemž metodou výzkumu byly dva dotazníky. První dotazník Individuálních projevů stresu byl zaměřen především na stresory a druhý dotazníky Strategie zvládání zátěže (SVF 78) se primárně zabýval způsoby zvládání zátěže. Pro zajištění objektivit dat jsem dodržela všechny zásady správné administrace dotazníkové metody a etické principy psychologického šetření. Výzkumný soubor je složen z učitelů SŠ s maturitou a SŠ s vyuč. listem.

V rámci výzkumného šetření jsem zjistila, že učitelé SŠ s maturitou a SŠ s vyuč. listem jsou ovlivněny podobnými stresory. V popředí stojí hlavně špatné chování a postoje žáků k práci. Dalším výrazným stresorem pro učitele obou typů škol je práce spojená se shonem a chvatem, nedostatek času pro odpočinek a relaxaci. V ostatních vybraných stresorech, byly shledávány rozdíly. Následně byla zjištěna odlišnost v centrálních psychofyzických funkcích (tělesné, citové, kognitivní a sociální). U učitelů SŠ s vyuč. listem je při prožívání stresu či napětí více zasažena kognitivní rovina. Naopak u učitelů

---

<sup>56</sup> střední škola (obory s maturitou) a střední odborné učiliště/škola (hlavně obory s vyučným listem)

SŠ s maturitou je více ovlivněna citová a tělesná rovina při prožívání napětí nebo stresu. V sociální rovině učitelé obou typů škol dosahovali obdobných výsledků.

Bylo zjištěno, že učitelé obou typů škol preferují podobné strategie. Shodu copingových strategií lze nacházet u strategie Kontroly situace, Kontroly reakcí, Pozitivní sebeinstrukce a Perseverace. V zastoupení pozitivní/negativní strategie u učitelů SŠ s maturitou a učitelů SŠ s výuč. listem není statisticky významný rozdíl. Na základě průměrných hodnot (viz tab. 12) mohu obecně říci, že POZ 3: Strategie kontroly byla intenzivněji využívána ve srovnání s ostatními pozitivními strategiemi u učitelů daných typů škol. Na základě výzkumu byly také zjištěny mezipohlavní rozdíly ve zvládnutí stresu a následně nebyl zjištěn signifikantní rozdíl mezi začínajícími a vyhasínajícími učiteli.

Na závěr této práce mohu konstatovat, že povolání učitele patří mezi náročné profese, a to zejména díky psychické zátěži. Prokazatelně lze říci, že důsledky stresu (zátěže) se mohou promítat jak do psychického, tak do fyzického zdraví učitelů. Dopady stresu ovlivňují nejenom práci učitele, ale i celkovou kvalitu života daného jedince. Proto toto téma považuji za důležité.

## SEZNAM LITERATURY

1. ALDWIN, Carolyn M. *Stress, coping, and development: An integrative perspective* [online]. 2nd ed. New York: Guilford Press, c2007, xvi, 432 p. [cit. 2014-10-20]. ISBN 978-157-2308-404. Dostupné z: <http://books.google.cz/books?id=SWW3V39ak34C&printsec=frontcover&dq=stress,+coping+and+development&hl=cs&sa=X&ei=KyPoT5yyAYfxsgbH7sWsAQ&ved=0CDQQ6AEwAA#v=onepage&q=stress%2C%20coping%20and%20development&f=false>
2. ANTONIOU, Alexander-Stamatios, Aikaterini PLOUMPI a Marina NTALLA. Occupational stress and professional burn out in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology* [online]. 2013, vol. 4, 3A, s. 349-355 [cit. 2015-03-12]. DOI: 10.4236/psych.2013.43A051. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/1351562006?accountid=16730>
3. BOENISCH, Edmond W a C HANEY. *Stres: přehledné testy a návody, jak zvládat stres*. 1. vyd. Překlad Jan Sládek. Brno: Books - Jota, 1998, 208 s. Nové obzory (Jota), sv. 24. ISBN 80-724-2015-1.
4. Boj proti stresu. 1. vyd. Editorka Isabel Toyos. Praha: KM Records, 2008, 63 s. Med express. ISBN 978-80-87253-03-8.
5. COLLINS, Kathleen M, Anthony J ONWUEGBUZIE a Qun G JIAO. *Toward a broader understanding of stress and coping: mixed methods approaches* [online]. Charlotte, NC: Information Age Pub., c2010, xx, 469 p. [cit. 2015-03-11]. Research on stress and coping in education series. ISBN 15-931-1721-3. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=3eUMvf20FrEC&pg=PA306&dq=health+stress+and+coping&hl=cs&sa=X&ei=2QYAVaLTHcyvU7\\_agagB&ved=0CFsQ6AEwBw#v=onepage&q=health%20stress%20and%20coping&f=false](https://books.google.cz/books?id=3eUMvf20FrEC&pg=PA306&dq=health+stress+and+coping&hl=cs&sa=X&ei=2QYAVaLTHcyvU7_agagB&ved=0CFsQ6AEwBw#v=onepage&q=health%20stress%20and%20coping&f=false)
6. CONTRADA, Richard J a Andrew BAUM. *The handbook of stress science: biology, psychology, and health* [online]. New York, NY: SpringerPub., c2011 [cit. 2015-03-03]. ISBN 978-082-6117-717. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=EXVlk8pnEKIC&pg=PA1&dq=stress+definition&hl=>

cs&sa=X&ei=MYL1VMq2O8f8UN6RgsAK&redir\_esc=y#v=onepage&q=stress%20definition&f=false

7. ČÁP, Jan a Zdeněk DYTRYCH. *Konflikt, frustrace, stres a utváření osobnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, 65 s. Učební texty vysokých škol. Universita Karlova v Praze, Fakulta filosofická.
8. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 121 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-636.
9. FINK, George. *Neuroendocrinology* [online]. Boston, MA: Elsevier, 2009, p. cm. [cit. 2015-03-03]. ISBN 978-012-3750-662. Dostupné z:  
<https://books.google.cz/books?id=HJwqWQhQELMC&pg=PA784&dq=stress+definition&hl=cs&sa=X&ei=ma71VOz-CsivU4j8goAC&ved=0CHcQ6AEwCQ#v=onepage&q=stress%20definition&f=false>
10. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
11. GAVORA, Peter a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
12. HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006, 311 s. ISBN 80-736-7059-3.
13. HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Překlad Jitka Vrátilová. Praha: Portál, 1996, 99 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8093-6.
14. HUBER, Johannes, Hademar BANKHOFER a Elisabeth HEWSON. *30 způsobů jak se zbavit stresu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 117 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2486-7.
15. JANKE, W., ERDMANNOVÁ, G. *Strategie zvládnání stresu – SVF 78*. Praha: Testcentrum, 2003. ISBN 80-86471-24-1.

16. JONES, J a Adrian MOORHOUSE. *Jak získat psychickou odolnost: strategie vítězů, které změni váš pracovní výkon*. 1. vyd. Překlad Milina Krajčovičová. Praha: Grada Publishing, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3022-6.
17. JOSHI, Vinay. *Stres a zdraví*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 156 s. ISBN 978-80-7367-211-9.
18. KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, 244 s. Vzdělávání. ISBN 978-807-4090-240.
19. KEBZA, Vladimír. *Chování člověka v krizových situacích*. 1. vyd. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, 2009, 134 s. ISBN 978-80-213-1971-4.
20. KEPALAITÉ, Albina. PECULIARITIES OF TEACHERS' COPING STRATEGIES. *Social Welfare Interdisciplinary Approach* [online]. 2013, vol. 3, issue 2, s. 52-60 [cit. 2015-03-12]. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=fcf7fbdf-c980-4b41-99e1-f314bfb4c178%40sessionmgr114&hid=104>
21. KLIMENT, Pavel. *Zvládací (copingové) odpovědi v pomáhajících profesích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 110 s. ISBN 978-802-4442-068.
22. KRASKA-LÜDECKE, Kerstin. *Nejlepší techniky proti stresu*. 1. vyd. Překlad Dagmar Břejlová. Praha: Grada, 2007, 116 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-802-4718-330.
23. KRNINSKÝ, Luboš. Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie). *E-PEDAGOGIUM* [online]. 2012, č. 1 [cit. 2015-03-11]. Dostupné z: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium\\_I\\_-\\_2012.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium_I_-_2012.pdf)
24. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada - Avicenum, 1994, 192 s. ISBN 80-716-9121-6.
25. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009, 279 s. ISBN 978-807-3675-684.

26. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sestra a stres: příručka pro duševní pohodu*. 1. vyd. Praha: GradaPublishing, 2010, 119 s. ISBN 978-802-4731-490.
27. KOHOUTEK, Rudolf. Rudolfkohoutek.blog.cz: Stresory učitelů a učitelek základních a středních škol. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 3/2010 [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>
28. KUBICOVÁ, Alina. Výzkum copingových strategií mužů a žen na pozadí nábožensko-spirituálních postojů. *Psychologie a její kontexty* [online]. 2010, 1(2) [cit. 2015-03-03]. Dostupné z: [http://psychkont.osu.cz/fulltext/2010/Kubicova\\_2010\\_2.pdf](http://psychkont.osu.cz/fulltext/2010/Kubicova_2010_2.pdf)
29. KUPKA, Martin. *Psychosociální aspekty paliativní péče*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 216 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4746-500.
30. MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. *Výchova ke zdraví*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 291 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2715-8.
31. MALIK, Samina a Fouzia AJMAL. LEVELS, CAUSES AND COPING STRATEGIES OF STRESS DURING TEACHING PRACTICE. *Journal of Law* [online]. 2010, vol. 1, issue 1, s. 17-24 [cit. 2015-03-12]. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&sid=fcf7fbdf-c980-4b41-99e1-f314bfb4c178%40sessionmgr114&hid=104>
32. MELGOSA, Julián a [překlad Milan HLOUCH]. *Zvládni svůj stres*. 2. vyd. Praha: Advent-Orion, 2001. ISBN 80-717-2624-9.
33. MIKK, Jaan, Marika VEISSON a Piret LUIK. *Teacher's personality and professionalism* [online]. New York: Peter Lang PubInc, 2010, 191 p [cit. 2015-03-04]. Estonianstudies in education, 2. ISBN 978-363-1610-534. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=48IAhsAHHgIC&printsec=frontcover&dq=teacher+personality&hl=cs&sa=X&ei=Mt\\_2VNrvLobZU4vXgdAD&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=teacher%20personality&f=false](https://books.google.cz/books?id=48IAhsAHHgIC&printsec=frontcover&dq=teacher+personality&hl=cs&sa=X&ei=Mt_2VNrvLobZU4vXgdAD&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=teacher%20personality&f=false)
34. MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007, 273 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-802-4613-048.

35. MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 169 s. Věda do kapsy, sv. 3. ISBN 80-210-0521-1.
36. MLČÁK, Zdeněk. *Psychologie zdraví a nemoci*. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011, 107 s. ISBN 978-80-7368-951-3.
37. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
38. OLSON, StuartAlve. *Tao proti stresu: tři snadné cesty*. Vyd. 1. Praha: Levné knihy, 2009, 126 s. ISBN 978-80-7309-541-3.
39. OREL, Miroslav a Věra FACOVÁ. *Stres, zátěž a jejich zvládnání*. Ostrava: Základní škola Ostrava-Dubina, Františka Formana 45, 2010, 75 s. ISBN 978-80-904576-8-3.
40. PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 124 s. Pedagogické studie.
41. PAULÍK, Karel. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 1999, 135 s. ISBN 80-704-2550-4.
42. PAULÍK, Karel. *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2009, 238 s. ISBN 978-80-7368-635-2.
43. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 240 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4729-596
44. PAULÍK, Karel. Stress and Subjective Health of Teachers. *E-PEDAGOGIUM* [online]. 2013, II. [cit. 2015-04-08]. Dostupné z:[http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2013/e-Pedagogium\\_2-2013web.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/e-Pedagogium_2-2013web.pdf)
45. PRICE, Geraldine a Pat MAIER. *Efektivní studijní dovednosti: odemkněte svůj potenciál*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 361 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2527-7.
46. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002a. ISBN 80-717-8621-7.



47. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2.přepř. a akt.vyd. Praha: Portál, 2002b, 481 s. ISBN 80-717-8631-4.
48. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674-168.
49. *Psychologické aspekty zvládnání zátěže muži a ženami*. Vyd. 1. Editor Karel Paulík. V Ostravě: Ostravská univerzita, 2012, 191 s. ISBN 978-807-3689-933.
50. RICE, Virginia Hill. *Handbook of stress, coping, and health: implications for nursing research, theory, and practice* [online]. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, c2000, xiv, 590 p. [cit. 2014-11-18]. ISBN 07-619-1821-3. Dostupné z:<https://www.google.cz/search?tmb=bks&hl=en&q=Handbook+of+stress%2C+coping%2C+and+health>
51. RICHARDS, Jan. Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *Educational Forum* [online]. 2012, vol. 76, issue 3, s. 299-316 [cit. 2015-03-12]. Dostupné z:<http://search.proquest.com/docview/1027918073?accountid=16730#center>
52. SAWICKI, Silvester, Iva WEDLICHOVÁ a Otakar FLEISCHMANN. *Osobnost jedince a náročné životní situace*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, 158 s. skripta. ISBN 978-80-7414-068-6.
53. SELYE, Hans. *Život a stres*. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 1966. ISBN 65-093-66.
54. SCHREIBER, Vratislav. *Lidský stres*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1992, 80 s. ISBN 80-200-0458-0.
55. STACKEOVÁ, Daniela. *Relaxační techniky ve sportu: [autogenní trénink, dechová cvičení, svalová relaxace]*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 133 s. Fitness, síla, kondice. ISBN 978-80-247-3646-4.
56. STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 103 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.
57. STOEBER, Joachim a Dirk RENNERT. Perfectionism in schoolteachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress* [online]. 2008, vol. 21, issue 1, s. 37-53 [cit. 2015-03-12]. Dostupné z:

<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=fcf7fbdf-c980-4b41-99e1-f314bfb4c178%40sessionmgr114&hid=104>

58. SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2010, 343 s. ISBN 978-807-3677-060.
59. SVOBODOVÁ, Lenka, ed. *Risk of stress and its prevention*. Ed. 1st. Praha: Occupational Safety Research Institute, 2009, 28 s. ISBN 978-80-86973-67-8.
60. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010, 116 s. ISBN 978-807-3689-131.
61. ŠIMONEK, Jiří a kol. *Profil učitele*. 1. vyd. Valašské Meziříčí: Obchodní akademie a VOŠ, 2009. 56 s. ISBN 978-80-254-4227-2.
62. TICHÝ, Michal. Osobnostní proměnné a zvládnání zátěže u sociálních pracovníků a učitelů. *Psychologie a její kontexty* [online]. 2011, 2(2) [cit. 2015-03-03]. Dostupné z: [http://psychkont.osu.cz/fulltext/2011/Tichy\\_2011\\_2.pdf](http://psychkont.osu.cz/fulltext/2011/Tichy_2011_2.pdf)
63. TOLIVER POWELL, Eugenia. *Coping Strategies, Perceptions of Family Support, and Self-care Management of Adolescents with Insulin Dependent Diabetes Mellitus* [online]. The Catholic University of America: ProQuest, 2008 [cit. 2015-03-18]. ISBN 9780549388814. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=tjjTLF5QoVsC&pg=PA21&dq=coping+strategies&hl=cs&sa=X&ei=A40JVfC\\_CsP8Uu--gqAD&ved=0CC0Q6AEwAjkK#v=onepage&q=coping%20strategies&f=false](https://books.google.cz/books?id=tjjTLF5QoVsC&pg=PA21&dq=coping+strategies&hl=cs&sa=X&ei=A40JVfC_CsP8Uu--gqAD&ved=0CC0Q6AEwAjkK#v=onepage&q=coping%20strategies&f=false)
64. *Učitelé a zdraví*. Editor Evžen Řehulka, Oliva Řehulková. Brno: Pavel Křepela, 1998, 156 s. ISBN 80-902-6530-8.
65. ULRICHOVÁ, Monika. *Člověk, stres a osobnostní předpoklady: souvislost osobnostních rysů a odolnosti vůči stresu*. Vyd. 1. Ústí nad Orlicí: Oftis ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové, 2012, 100 s. ISBN 978-80-7405-186-9.

66. URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010, 159 s. Monografie (Univerzita Palackého). ISBN 978-80-244-2561-0.
67. UZEL, Jaroslav. *Prevence a zvládání stresu*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2008, 42 s. Bezpečný podnik. ISBN 978-80-86973-99-9.
68. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
69. VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Sestry v nouzi: syndrom vyhoření, mobbing, bossing*. 1. vyd. Praha: Grada, c2011, 184 s. Sestra. ISBN 978-802-4731-742.
70. VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany: H, 2000, 175 s. ISBN 80-860-2279-X.
71. VRTIŠKOVÁ, Marie. *Teorie a metody sociální práce*. V Tribun EU vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2009, 210 s. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-7399-877-6.
72. WILKINSON, Greg. *Stres*. 1. vyd. Praha: Grada, 2001, 96 s. Informace a rady lékaře. ISBN 80-247-0092-1.

## SEZNAM ZKRATEK

ACTH	adrenokortikotropní hormon
ADH	antidiuretický hormon
angl.	anglicky
AT	autogenní trénink
CRF	kortikotropin (CorticotrophinReleasingFactor)
F-F	z angl. „flight, fright and fight“, tj. „útok nebo útěk“
GAS	obecný adaptační syndrom (General Adaption Syndrom)
hyp.	hypotetický
IMOZ	Interakční model zátěže
LMD	lehká mozková dysfunkce
NEG	Negativní strategie
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
Obr.	obrázek
POZ	Pozitivní strategie
POZ 1	Strategie přehodnocení a strategie devalvace
POZ 2	Strategie odklonu
POZ 3	Strategie kontroly
PSR	progresivní svalová relaxace
SŠ	střední škola
stř.	střední
SVF 78	Strategie zvládání stresu (Stressverarbeitungsfragebogen) – dotazník
Tab.	tabulka
TZSU	Taxonomii zátěžových situací
výuč.	výuční

## SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1. Člověk ve stresu.....</i>	<i>10</i>
<i>Obrázek 2. Model k analýze zdrojů zátěže ve školních interakcích jedince (učitele, žáka).....</i>	<i>18</i>
<i>Obrázek 3. Fyziologie stresu (upraveno podle Melgosa, 2001, s. 35) .....</i>	<i>21</i>
<i>Obrázek 4. Fyzické a duševní účinky stresu (Wilkinson, 2001, s. 19) .....</i>	<i>24</i>
<i>Obrázek 5. Stres a jeho strategie pro jeho zvládnutí, upraveno podle (Jones, 2010, s. 73).....</i>	<i>32</i>

## SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1: Trojúrovňový model, upraveno podle Tobina et al. (in Kliment, 2014, s. 29) .....</i>	<i>31</i>
<i>Tabulka 2: Zaměstnání s vysokou úrovní stresu (upraveno podle Melgosa, 2001, s. 57) .....</i>	<i>37</i>
<i>Tabulka 3: Četnost výzkumného souboru .....</i>	<i>50</i>
<i>Tabulka 4: Četnost délky učitelské praxe .....</i>	<i>51</i>
<i>Tabulka 5: Četnost rodinného stavu učitelů .....</i>	<i>51</i>
<i>Tabulka 6: Četnost profesních stresorů učitelů SŠ s maturitou a učitelů SŠ s výuč. listem .....</i>	<i>57</i>
<i>Tabulka 7: Četnost kognitivní roviny učitelů SŠ s maturitou učitelů SŠ s výuč. listem .....</i>	<i>58</i>
<i>Tabulka 8: Četnost citové roviny učitelů SŠ s maturitou učitelů SŠ s výuč. listem .....</i>	<i>60</i>
<i>Tabulka 9: Četnost tělesné roviny učitelů SŠ s maturitou učitelů SŠ s výuč. listem .....</i>	<i>62</i>
<i>Tabulka 10: Četnost sociální roviny učitelů SŠ s maturitou učitelů SŠ s výuč. listem .....</i>	<i>64</i>
<i>Tabulka 11: Průměrné hodnoty copingových strategií u učitelů SŠ s maturitou a SŠ s výuč. listem .....</i>	<i>67</i>
<i>Tabulka 12: Průměrné pozitivní hodnoty učitelů SŠ s maturitou a SŠ s výuč. listem .....</i>	<i>69</i>
<i>Tabulka 13: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test pro strategii POZ 1 .....</i>	<i>69</i>
<i>Tabulka 14: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test pro strategii POZ 2 .....</i>	<i>70</i>
<i>Tabulka 15: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test pro strategii POZ 3 .....</i>	<i>70</i>
<i>Tabulka 16: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test pro strategii POZ .....</i>	<i>71</i>
<i>Tabulka 17: Průměrné negativní hodnoty učitelů SŠ s maturitou a SŠ s výuč. listem .....</i>	<i>72</i>
<i>Tabulka 18: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test pro strategii NEG .....</i>	<i>72</i>
<i>Tabulka 19: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test negativní strategie .....</i>	<i>73</i>
<i>Tabulka 20: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test strategie potřeby sociální opory .....</i>	<i>74</i>
<i>Tabulka 21: Fisherův-Snedecorův F-test a Studentův t-test negativní strategie .....</i>	<i>75</i>

## SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1: Četnost 1. a 2. položky .....</i>	<i>59</i>
<i>Graf 2: Četnost 3., 4. a 5. položky .....</i>	<i>60</i>
<i>Graf 3: Četnost 6. a 7. položky .....</i>	<i>61</i>
<i>Graf 4: Četnost 8., 9. a 10. položky .....</i>	<i>62</i>
<i>Graf 5: Četnost 11. a 12. položky .....</i>	<i>63</i>
<i>Graf 6: Četnost 13., 14. a 15. položky .....</i>	<i>64</i>
<i>Graf 7: Četnost 16. a 17. položky .....</i>	<i>65</i>
<i>Graf 8: Četnost 18., 19. a 20. položky .....</i>	<i>66</i>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

*Příloha 1: Doplnující tabulky k typologii osobnosti učitelů*

*Příloha 2: Schultzův autogenní trénink (AT)*

*Příloha 3: Dotazníky*



*Příloha 1: Doplňující tabulky k typologii osobnosti učitelů<sup>57</sup>*

<b>SANGVINIK</b>		
	<b>Přednosti</b>	<b>Slabiny</b>
<b>Obecně</b>	optimistický, vnímavý, lehce se vyrovnává s těžkostmi, pohotový, výřečný, ...	nerozvážený, nesoustředěný, nestálý, citově plytký, přehnaně odvážný,...
<b>V činnostech</b>	aktivní, pestré zájmy, rozhodnost, schopný vykonávat několik činností současně, pestré zájmy, rychlé tempo činností,...	nestálý, povrchní, nedůkladný, rychle ochabuje ve svém nadšení,...
<b>Ve vztazích</b>	otevřený, komunikativní, podřídí se, společenský, ukázněný, netrpí trémou,...	upovídaný, příliš sdílný, stále činný, ovlivnitelný, málo sebekritický,...

<b>FLEGMATIK</b>		
	<b>Přednosti</b>	<b>Slabiny</b>
<b>Obecně</b>	klidný, vyrovnaný, trpělivý, neunáhluje se, chladnokrevný, trpělivý,...	lhostejný, nedostatek vášně, nepružný, pomalý, apatický, váhavý, málo výřečný,...
<b>V činnostech</b>	vytrvalý, schopný vykonávat dlouhotrvající tělesné a duševní činnosti,...	stereotypní, málo aktivní, nedostatek pracovního nadšení, sklon zanedbávat povinnosti,...
<b>Ve vztazích</b>	samostatný, schopný podřídit se, stálý, dobromyslný, přátelský,...	kozervativní, uzavřený, obtížně se zbavuje nevhodných vlastností a návyků,...

<b>CHOLERIK</b>		
	<b>Přednosti</b>	<b>Slabiny</b>
<b>Obecně</b>	vnímavý, vášnivý, síla a hloubka citových prožitků a reakcí, zásadový, oduševnělý,...	mrzutý, impulzivní, výbušný a prudký, netrpělivý, ...
<b>V činnostech</b>	rychlé pracovní tempo a přechod k jiné činnosti, iniciativní, podnikavý,...	nerovnoměrná výkonnost, závislá na bezprostřední stimulaci,...
<b>Ve vztazích</b>	energický, jedná rychle, s úsilím uplatnit se ve skupině	vzdorovitý, nepoddajný, agresivní, nespravedlivý, nestálý, nadržuje,...

<sup>57</sup> upraveno podle Mikšík, 2007, s. 29-30

## MELANCHOLIK

	<b>Přednosti</b>	<b>Slabiny</b>
<b>Obecně</b>	hluboké, stálé a vytrvalé city, citlivý, vážný,...	pesimistický, přecitlivělý, malomyslný, tichý, roztržitý, úzkostný,...
<b>V činnostech</b>	zodpovědný, houževnatý, starostlivý, svědomitý,...	pomalý, nepružný pedant, strnulé pohyby, unavitelný,...
<b>Ve vztazích</b>	srdečný, oddaný, ukázněný, ustálené jednání,...	Nejistý, uzavřený, nepřizpůsobivý, urážlivý, nedostatek odvahy,...

## ***Příloha 2: Schultzův autogenní trénink (AT)***

### **Doporučené polohy:**

- 1) **vleže na zádech** – ruce jsou podél těla a nohy jsou mírně od sebe, špičky jsou vytočené ven
- 2) **poloha vsedě** (v křesle s opěrkou) – hlavu je potřeba opřít, paže jsou podepřené opěrkami a ruce mohou volně viset, nohy jsou kolmo k zemi.
- 3) **poloha „vozky“** – to je poloha vsedě na židli (Obr. 4), kde jsou záda zakulacená a hlava volně visí dopředu. Nohy jsou v pravém úhlu a mírně rozkročené. Přes stehna jsou položeny předloktí rukou a ruce se nedotýkají, visí potom do kříže volně mezi stehny (Venglářová, 2011).



***Obrázek 4: poloha „vozky“ (Stackeová, 2011).***

Základních 6 fází cvičení, které J. H. Shultz doporučuje při dobrém soustředění opakovat jen jednou. Při nácviku je dobré jediný cvik opakovat šestkrát. **Fáze „cvičení“:**

0. *„Pravá ruka je uvolněná, zcela uvolněná, levá ruka je uvolněná.*
1. *Pravá ruka je těžká, zcela těžká – levá ruka je zcela těžká.*
2. *Pravá ruka je teplá, levá ruka je teplá.*
3. *Dýchá mi to klidně a pravidelně.*
4. *Srdce mi tluče klidně a pravidelně.*
5. *V břicho se mi rozlévá teplo.*
6. *Hlava je příjemně chladná.“* (Křivohlavý, 2010, s. 39).

### ***Příloha 3: Dotazníky***

## **DOTAZNÍKY**

*Jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a prosím Vás o upřímné a pravdivé vyplnění dotazníků, které bude součástí výzkumu v mé diplomové práci. 1. dotazník Individuálních projevů stresuje zaměřen především na stresory a 2. dotazník Strategie zvládnání zátěže (SVF 78) se primárně zabývá způsoby zvládnání zátěže. Dotazníky jsou **anonymní** a všechny získané informace jsou důvěrné a budou sloužit pouze pro vědecké účely.*

*Při volbě odpovědi zakroužkujte, případně doplňte svoji odpověď tiskacím písmem.*

*Děkuji za spolupráci a za Váš čas.*

Věk:

Pohlaví: ŽENA / MUŽ

Rodinný stav: ženatý, vdaná / svobodný/á / rozvedený/á / ovdovělý/á

Délka učitelské praxe: do 5 let/ do 10 let/ do 20 a více

Typ školy: střední škola (obory s maturitou)

střední odborné učiliště/škola (hlavně obory s výučním listem)

## DOTAZNÍK INDIVIDUÁLNÍCH PROJEVŮ STRESU

Dotazník se skládá ze dvou oddílů, kde u každého máte přesně zadané jak odpovídat. Odpovídejte tak, že zakroužkujete vždy číslo od 1-5. U jednotlivých čísel je napsané co daná hodnota čísla znamená.

Zaškrtněte dané položky, zda se vás týkají.

**Jak velký vliv na vznik stresu má pro vás:**

**VZOR** 1) *žádný*, 2) *mírný*, 3) *průměrný*, 4) *značný*, 5) *velmi značný*

1) *nízké společenské hodnocení – prestiž*

1 2 3 4 5

2) *neodpovídající plat*

1 2 3 4 5

3) *podřizování se administrativě*

1 2 3 4 5

4) *nedostatek času pro odpočinek a relaxaci*

1 2 3 4 5

5) *učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků*

1 2 3 4 5

6) *nedostatečná spolupráce s rodiči*

1 2 3 4 5

7) *špatné postoje žáků k práci*

1 2 3 4 5

8) *nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování*

1 2 3 4 5

9) *špatné chování žáků*

1 2 3 4 5

10) *učení ve třídách s velkým počtem žáků*

1 2 3 4 5

11) *práce spojená se shonem a chvatem*

1 2 3 4 5

12) *mnoho žáků nenosí do školy potřebné pomůcky*

1 2 3 4 5

13) *potíže s motivováním žáků*

1 2 3 4 5

14) *nedostatek prostoru pro skupinovou práci*

1 2 3 4 5

**Zaškrtněte do jaké míry, se dané položky vás týkají:**

**VZOR**                      1) *vždy*, 2) *často*, 3) *někdy*, 4) *zřídka*, 5) *nikdy*

1) *Obtížně se soustředím.*

1      2      3      4      5

2) *Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.*

1      2      3      4      5

3) *Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.*

1      2      3      4      5

4) *Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání.*

1      2      3      4      5

5) *Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.*

1      2      3      4      5

6) *Nedokážu se radovat ze své práce.*

1      2      3      4      5

7) *V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný(á)*

1      2      3      4      5

8) *Jsem vnitřně neklidný(á) a nervózní.*

1      2      3      4      5

9) *Trpím nedostatkem uznání a ocenění.*

1      2      3      4      5

10) *Cítím se ustrašený(á).*

1      2      3      4      5

11) *Připadám si fyzicky „vyždímaný(á)“.*

1      2      3      4      5

12) *Jsem náchylný(á) k nemocem.*

1      2      3      4      5

13) *Mám vegetativní obtíže (srdce, dýchání, zažívání).*

1      2      3      4      5

14) *Trápí mě poruchy spánku.*

1      2      3      4      5

15) *Trpím bolestmi hlavy.*

1      2      3      4      5

16) *Nemám chuť pomáhat problémovým žákům.*

1      2      3      4      5

17) *Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.*

1      2      3      4      5

18) *Frustrace ze školní práce narušuje moje soukromé vztahy.*

1 2 3 4 5

19) Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva.

1 2 3 4 5

20) Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.

1 2 3 4 5

21) Žijete zdravým životním stylem?

1 2 3 4 5

22) Když se cítím být ve stresu tak sportuji.

1 2 3 4 5

23) Když se cítím být ve stresu, tak to eliminuji alkoholem, kouřením či jinými návykovými látkami.

1 2 3 4 5

24) Když se cítím být ve stresu tak relaxuji.

1 2 3 4 5

25) Stres se snažím eliminovat jídlem.

1 2 3 4 5

26) Když jsem ve stresu, trpím nechutenstvím.

1 2 3 4 5

27) Když jsem ve stresu tak: (doplňte, pokud se vás netýkají výše uvedené položky 22 - 26)

.....

**Jak jste celkově spokojeni s učitelskou profesí?**

1	2	3	4	5
velice spokojen	spíše spokojen	ani spokojen, ani nespokojen	spíše nespokojen	zcela nespokojen

**Děkuji za spolupráci a za Váš čas.**

**DOTAZNÍK - SVF 78**  
**Wilhelm Janke, Gisela Erdmannová**

Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry ...	vůbec ne	vůle ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
1) ... snažím se soustředit své myšlenky na něco jiného	0	1	2	3	4
2) ... řeknu si, že se nedám vyvést z míry	0	1	2	3	4
3) ... snažím se, aby mě někdo jiný při řešení podpořil	0	1	2	3	4
4) ... cítím se nějak bezmocný(-á)	0	1	2	3	4
5) ... řeknu si, že si nemám co vyčítat	0	1	2	3	4
6) ... nemohu dlouhou dobu myslet na nic jiného	0	1	2	3	4
7) ... ptám se, co jsem už zase udělal(a) špatně	0	1	2	3	4
8) ... promyslím přesně své další jednání	0	1	2	3	4
9) ... mám tendenci od toho utéct	0	1	2	3	4
10) ... řeknu si, že to vydržím	0	1	2	3	4
11) ... vyhnu se napříště takovým situacím	0	1	2	3	4
12) ... vyrovnám se s tím rychleji než ostatní	0	1	2	3	4
13) ... snažím se ujasnit si všechny detaily situace	0	1	2	3	4
14) ... přeju k nějaké jiné činnosti	0	1	2	3	4
15) ... požádám někoho o radu, jak bych měl(a) postupovat	0	1	2	3	4
16) ... sním něco dobrého	0	1	2	3	4
17) ... pak o tom přemyslím znovu a znovu	0	1	2	3	4
18) ... řeknu si: „co možná pryč od toho“	0	1	2	3	4
19) ... mám špatné svědomí	0	1	2	3	4
20) ... řeknu si: „musíš se sebrat“	0	1	2	3	4
21) ... řeknu si, že si přece nemusím dělat výčitky svědomí	0	1	2	3	4
22) ... příště se hned při prvních náznacích vyhnu takovým situacím	0	1	2	3	4
23) ... mám tendenci hned ustoupit	0	1	2	3	4
24) ... jsem sám (sama) se sebou nespokojen(a)	0	1	2	3	4
25) ... podívám se na něco pěkného v televizi	0	1	2	3	4
26) ... myslím si: „jen se nedat odradit“	0	1	2	3	4
27) ... prostě musím s někým o tom hovořit	0	1	2	3	4



Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry ...	vůbec ne	trošičce	málokdy	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
28) ... přepadají mne myšlenky na útěk	0	1	2	3	4
29) ... udělám vše, abych odstranil(a) příčinu	0	1	2	3	4
30) ... jsem rád(a), že nejsem tak přecitlivělý(-á) jako druzí	0	1	2	3	4
31) ... zabývám se pak ještě dlouho touto situací	0	1	2	3	4
32) ... dělám něco, co mě od toho odvádí	0	1	2	3	4
33) ... umírňuji si, že se příště takovým situacím vyhnu	0	1	2	3	4
34) ... snažím se potlačit své vzrušení	0	1	2	3	4
35) ... řeknu si, že za to nemohu	0	1	2	3	4
36) ... řeknu si, že druzí by to tak snadno nestrávili	0	1	2	3	4
37) ... dělám si výčitky	0	1	2	3	4
38) ... řeknu si: „nesmíš to v žádném případě vzdát“	0	1	2	3	4
39) ... nevím, jak bych mohl(a) takové situaci čelit	0	1	2	3	4
40) ... udělám něco dobrého pro sebe	0	1	2	3	4
41) ... pouze si přeji, abych z této situace co nejrychleji vyvázl(a)	0	1	2	3	4
42) ... požádám někoho o pomoc	0	1	2	3	4
43) ... vytvořím si plán, jak mohu tyto nesnáze odstranit	0	1	2	3	4
44) ... myslím si, že já za tu situaci nezodpovídám	0	1	2	3	4
45) ... říkám si: „jen se nedat zbavit odvahy“	0	1	2	3	4
46) ... myslím si, že bych se nechtěl(a) v budoucnu dostat do takové situace	0	1	2	3	4
47) ... nejde mně ta situace dlouho z hlavy	0	1	2	3	4
48) ... snažím se, abych si zachoval(a) pevný postoj	0	1	2	3	4
49) ... všechno se mně zdá tak beznadějně	0	1	2	3	4
50) ... vrhnu se do práce	0	1	2	3	4
51) ... řeknu si, že to nakonec byla moje chyba	0	1	2	3	4
52) ... lépe se kontroluji než druzí v téže situaci	0	1	2	3	4
53) ... koupím si něco, co už jsem dlouho chtěl(a) mít	0	1	2	3	4
54) ... obvykle se mně všechno zdá nesmyslné	0	1	2	3	4

Když jsem něčím nebo někým poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry ...	vůbec ne	vůle ne	mohla	pravděpodobně	vůle pravděpodobně
55) ... ujasním si, že mám možnosti situaci zvládnout	0	1	2	3	4
56) ... myslím si, že na tom nemám vinu	0	1	2	3	4
57) ... potřebuji k tomu slyšet mínění někoho jiného	0	1	2	3	4
58) ... snažím se o kontrolu svého chování	0	1	2	3	4
59) ... pokouším se vymanit se ze vzniklé situace	0	1	2	3	4
60) ... v myšlenkách si pak situaci znovu a znovu přehrávám	0	1	2	3	4
61) ... aktivně se snažím situaci změnit	0	1	2	3	4
62) ... řeknu si: „dokážeš se s tím vypořádat“	0	1	2	3	4
63) ... přece se zase uklidním rychleji než ostatní	0	1	2	3	4
64) ... dbám na to, aby příště k takovým situacím vůbec nedocházelo	0	1	2	3	4
65) ... hledám něco, co by mě mohlo potěšit	0	1	2	3	4
66) ... snažím se od toho odpoutat pozornost	0	1	2	3	4
67) ... hledám vinu sám (sama) u sebe	0	1	2	3	4
68) ... snažím se s někým o problému hovořit	0	1	2	3	4
69) ... prostě se pak nemohu zbavit myšlenek na tuto situaci	0	1	2	3	4
70) ... myslím si, že k tomu nedošlo mou vinou	0	1	2	3	4
71) ... řeknu si, že se nesmím dát vyvést z klidu	0	1	2	3	4
72) ... splním si nějaké dlouho vytoužené přání	0	1	2	3	4
73) ... beru to lehčeji než jiní ve stejné situaci	0	1	2	3	4
74) ... nějak se od toho odpoutám	0	1	2	3	4
75) ... mám sklon rezignovat	0	1	2	3	4
76) ... snažím se přesně si ujasnit důvody, které k situaci vedly	0	1	2	3	4
77) ... uvažuji, jak se mohu příště vyhnout takovým situacím	0	1	2	3	4
78) ... nejraději bych od toho jednoduše utekl(a)	0	1	2	3	4

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Kateřina Fialová
<b>Katedra:</b>	Psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Učitelé a stres.
<b>Název v angličtině:</b>	Teachers and stress.
<b>Anotace práce:</b>	Téma mé diplomové práce je „Učitelé a stres“. Práci jsem rozdělila na teoretickou část a praktickou část. V teoretické části se zabývám problematikou stresu učitelů, zejména věnuji pozornost charakteristice stresu, příčinám stresu, zvládání stresu a předcházení stresu. V praktické části jsem využila dva dotazníky, z kterých jsem čerpala potřebná data pro výzkum.
<b>Klíčová slova:</b>	Stres, stresory, reakce na stres, zvládání stresu, učitel, učitelská profese, copingové strategie
<b>Anotace v angličtině:</b>	Theme of my thesis is "Teachers and stress". My thesis is dividend into theoretical and practical part. The theoretical part deals with the issue of stress for teachers, pay heed to the characteristics of stress, causes stress, stress management and preventing stress. In the practical part, I used two questionnaires, from which I gather the necessary data for research.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Stress, stressors, reaction to stress, coping, teachers, teaching profession, coping strategies
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1: Doplnující tabulky k typologii osobnosti učitelů Příloha 2: Schultzův autogenní trénink (AT) Příloha 3: Dotazníky
<b>Rozsah práce:</b>	96 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština