

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Michaela Slezáková

Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ

Olomouc 2024

vedoucí práce: Mgr. Veronika Kavková, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Nejvíce bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce Mgr. Veronice Kavkové, Ph.D. za její užitečné rady a trpělivý a vstřícný přístup při vedení závěrečné práce. Za ochotu pomoci při výzkumu všem učitelům na prvním stupni základních škol.

A na závěr děkuji své rodině za podporu při mém studiu.

ANOTACE

| | |
|--------------------------|---|
| Jméno a příjmení: | Michaela Slezáková |
| Katedra: | KPS – Katedra psychologie a patopsychologie |
| Vedoucí práce: | Mgr. Veronika Kavková, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2023/24 |

| | |
|------------------------------|--|
| Název práce: | Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ |
| Název v angličtině: | Coping strategies of primary school teachers |
| Zvolený typ práce: | Výzkumná práce |
| Anotace práce: | Diplomová práce pojednává o copingových strategiích u učitelů na 1. stupni ZŠ. Cílem je zjistit, jaké copingové strategie využívají tito učitelé nejčastěji s ohledem na jejich věk, délku praxe, oblasti působení, ale také jaké uspořádání daná škola má. Teoretická část se zabývá stresem, zmiňovanými copingovými strategiemi a osobností učitele. V praktické části využíváme kvantitativní metodu sběru dat prostřednictvím dotazníku SVF 78. |
| Klíčová slova: | Stres, copingové strategie, učitel na 1. stupni ZŠ, dotazník SVF 78 |
| Anotace v angličtině: | The diploma thesis explores coping strategies among primary school teachers. Its objective is to examine the most employed coping strategies among these teachers, considering factors such as age, years of experience, area of expertise, and the organizational structure of the school. The theoretical part delves into stress, coping strategies, and teacher personality. In |

| | |
|------------------------------------|--|
| | the practical section, quantitative data collection is conducted using the SVF 78 questionnaire. |
| Klíčová slova v angličtině: | Stress, coping strategies, primary school teacher, SVF 78 questionnaire |
| Přílohy vázané v práci: | Příloha č. 1: Informovaný souhlas |
| Rozsah práce: | 62 stran |
| Jazyk práce: | Český jazyk |

OBSAH

| | |
|---|----|
| ÚVOD..... | 8 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 STRES | 10 |
| 1.1 Definice stresu | 10 |
| 1.2 Druhy stresu..... | 12 |
| 1.3 Stresory..... | 13 |
| 1.4 Projevy stresu..... | 15 |
| 1.5 Vliv stresu na člověka | 18 |
| 1.6 Zdroje stresu v učitelství | 20 |
| 2 ZVLÁDÁNÍ STRESU..... | 23 |
| 2.1 Copingové strategie..... | 24 |
| 2.3 Druhy copingových strategií..... | 25 |
| 3 UČITEL NA 1. STUPNI ZŠ | 30 |
| 3.1 Osobnost učitele..... | 31 |
| 3.2 Typologie učitele..... | 32 |
| 3.3 Náplň učitele na 1. Stupni ZŠ | 36 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 40 |
| 4 CÍL VÝZKUMU | 40 |
| 4.1 Výzkumné otázky..... | 40 |
| 4.2 Hypotézy..... | 40 |
| 5 METODOLOGIE | 42 |
| 5.1 Dotazník SVF 78..... | 42 |
| 5.2 Výzkumný soubor | 45 |
| 5.3 Průběh výzkumu | 48 |
| 6 PROCES ANALÝZY DAT | 49 |
| 6.1 Výsledky | 49 |
| 6.1.1 Výsledky VO ₁ | 50 |
| 6.1.2 Výsledky VO ₂ | 51 |
| 6.1.3 Výsledky VO ₃ | 54 |
| 6.1.4 Výsledky VO ₄ | 58 |
| 6.1.5 Výsledky VO ₅ | 59 |
| 6.1.6 Výsledky VO ₆ | 60 |
| 6.1.7 Výsledky VO ₇ | 61 |

| | |
|---------------------------------|----|
| 6.1.8 Výsledky hypotéz | 62 |
| 7 DISKUSE..... | 65 |
| ZÁVĚR | 68 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 70 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK | 74 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 75 |

ÚVOD

Učitel na prvním stupni základní školy představuje klíčovou roli v prvních letech života dítěte. Nejenže mu poskytuje základ pro jeho další školní vzdělávání, ale také formuje přímo jeho osobnost. V posledních letech jsou na učitele kladeny stále vyšší a vyšší nároky. Je známo, že učitel by se měl neustále rozvíjet, mít široký přehled, být schopen zvládnout mnoho úkolů během krátké doby, připravovat inspirativní vyučovací hodiny a tím žáky rozvíjet a v neposlední řadě se vypořádávat s administrativními povinnostmi. Tento tlak může u učitelů vyvolávat vysokou úroveň stresu, což nám mohou potvrdit stovky výzkumů.

Stres je v dnešní době celosvětovým fenoménem, který může mít negativní dopady na psychické i fyzické zdraví jedince. Nicméně existují osvědčené strategie, které pomáhají jedinci stres zvládat a záleží pouze na něm, jaké z nich využije. Právě na tyto strategie zvládání stresu se zaměřuje diplomová práce.

Toto téma jsem si vybrala, protože se denně potýkám se stresem a téměř všechny situace mě dokážou do určité míry rozrušit. Zvolení tématu zaměřeného na učitele na prvním stupni je pro mě zvlášť důležité, protože sama tuto profesi budu vykonávat.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – tedy na část teoretickou a na část praktickou. V první části teoretické, se zaměříme na téma stres a jeho vliv na jednotlivce. Začneme definicí pojmu stres a uvedeme různé druhy stresu, kde zjistíme, že stres nemusí mít pouze negativní účinky, ale může být i například motivující. Dále popíšeme hlavní stresory a projevy stresu podle pojetí různých autorů. Tato část bude zakončena shrnutím, které ukáže, jak stres ovlivňuje jednotlivce v různých rovinách a představí konkrétní zdroje stresu, které jsou specifické pro profesní prostředí učitelů. V druhé kapitole teoretické části se budeme zabývat konkrétněji strategiemi zvládání stresu, které se nazývají copingové strategie. Tyto strategie kategorizujeme, detailně je popíšeme a připravíme je také pro následné využití v praktické části práce. V poslední, třetí kapitole teoretické části, se zaměříme na specifika učitelů pracujících na 1. stupni základní školy. Popíšeme jejich osobnostní charakteristiky, uvedeme různé přístupy k jejich typologii a podrobně se zaměříme na jejich pracovní náplň, zahrnující jak přímou, tak nepřímou pedagogickou činnost. Tato část práce bude podrobněji uvádět problémy a situace, se kterými se učitelé na prvním stupni základní školy setkávají a může nám to poskytnout jejich lepší pochopení.

V druhé části, tj. praktické části diplomové práce, jsou stanoveny cíle, výzkumné otázky a hypotézy. Zde budeme prezentovat metodiku výzkumu, která nám umožní zjistit, jaké

copingové strategie učitelé na prvním stupni základní školy používají a které jsou nejčastější. Dále popisujeme postup sběru dat a charakterizujeme výzkumný soubor, tedy skupinu respondentů, od kterých jsme data získali. Uspořádaná data jsme poté analyzovali v souladu s definovanými výzkumnými otázkami a interpretovali v diskusi. V diskusi budeme dále popisovat, zda naše výsledky podporují nebo vyvracejí naše původní hypotézy. Na závěr si shrneme, jaké poznatky pro praxi nám přinesly naše výsledky výzkumu.

Cílem mé diplomové práce je zjistit, jaké copingové strategie nejčastěji využívají učitelé na prvním stupni základní školy. Na základě stanovených výzkumných otázek chceme porozumět tomu, jak se tyto strategie liší např. v závislosti na věkové kategorii učitelů. V rámci daných hypotéz zjistíme, zda existuje rozdíl ve využívání copingových strategií v oblasti působení nebo v délce praxe.

TEORETICKÁ ČÁST

1 STRES

V této kapitole se budeme věnovat základnímu vymezení klíčových pojmů spojených se stresem a podrobně definovat, co vlastně stres znamená. Současně se zaměříme na příčiny stresu, druhy stresu a také, jaký má stres vliv na jednotlivce. V poslední kapitole se pokusím vymezit faktory a zdroje stresu s důrazem na školní prostředí a povolání učitele.

Právě skupina učitelů se dle mezinárodních průzkumů řadí mezi profesní skupiny, které zažívají velký pracovní stres. Jejich stres často spočívá v jejich prožívání negativních emocí v důsledku vysokých očekávání a pracovní zátěže (Bjørndal, 2022). Všeobecně se u jedince mluví o stresu v takové situaci, kdy se ocitá v náročné situaci, tedy když na něj působí různé formy tlaku ze všech stran (Křivohlavý, 2009).

S termínem stres se v běžném životě setkáváme denně a využíváme ho v různých situacích. Oxfordský anglický slovník naznačuje, že pojem stres je využíván alespoň od 18. století (Aldwin, 2007). Jak bychom ale měli správně chápat jeho význam? Je to již dlouholetá reakce sdílená všemi živými organismy a má klíčový význam pro zachování života. Připravuje nás na možné reakce, jako jsou útěk, útok či "zamrznutí", abychom mohli přežít v extrémně nepříznivých podmínkách (Dutková, 2023).

V současné době má termín stres různorodý význam, který však není jednotný. Jak můžeme vidět výše, používá se často k označení širokého spektra situací. V běžném jazyce lidé používají tento termín pro popis skutečností, které jsou mnohem rozsáhlejší než v odborném jazyce. Tedy může zahrnovat jakoukoli zátěž, požadavek nebo reakci na stres či její následky (Urbanovská, 2012).

1.1 Definice stresu

V této části si definujeme různé pojetí termínu stres. Urbanovská (2012) představuje stres v odborné literatuře různě. Může být popsána jako konkrétní odpověď organismu na různé stimuly, které narušují jeho stabilní stav, nebo jako emoční prožitek proměn v tělesných, duševních a behaviorálních aspektech organismu. Také lze stres chápat jako zátěžovou situaci, což je složitá, výjimečná a neobvyklá situace, která vzbuzuje výraznou změnu v chování.

Stres můžeme dle Paulíka (2012) definovat jako zátěž. Z pohledu konkrétní osoby lze obecně rozlišit zátěž, která je optimální a která je neoptimální. Neoptimální zátěž je provázená

výrazným znepokojením jedince, způsobuje mu silné obavy, nepohodlí nebo ohrožení a můžeme ji označit jako stres.

Pojetí stresu jako zátěže popisují i další definice: „*stres je setrvalá, dlouhodobá tělesná nebo duševní zátěž vznikající v důsledku přehnaně vysokých nároků či škodlivých podnětů*“ (Kraska-Lüdecke, 2007, s.27).

Stres můžeme také pojmenovat anglickým výrazem *strain*, což značí napětí. Pokud se zaměříme na jedince vystavené tlaku stresorů, stres byl původně definován jako negativní emocionální prožitek, provázený určitým souborem biochemických, fyziologických, kognitivních a behaviorálních změn. Tyto změny mají za cíl buď změnit situaci, která jedince ohrožuje, nebo se přizpůsobit tomu, co nelze ovlivnit. Současně se dnes často používá termín napětí k popisu emocionálního stavu jedince v situaci ohrožení (Křivohlavý, 2009).

Další publikace popisuje stres jako „*soubor regulačních mechanismů nastupujících při ohrožení vnitřní homeostázy organismu*“ (Vašina, Strnadová, 2009, s. 189).

Mareš (2013) ve své rozsáhlé publikaci uvádí čtyři názory na stres. Učitelé se častěji seznamují s prvním pohledem, který stres definuje jako reakci organismu na podnět z vnějšího nebo vnitřního prostředí a obvykle ho označujeme jako stresor. Druhý přístup vnímá stres jako reakci na vnější podnět nebo stimul. Třetí perspektiva ho pak pojímá jako transakci, což znamená vzájemnou interakci mezi jednotlivcem a jeho okolím. Čtvrtý a poslední pohled na stres zkoumá sociální stres a jeho dlouhodobé dopady v průběhu života.

První pohled je prezentován Hansem Selyem, který formuluje stres jako nespecifickou reakci organismu na jakýkoli škodlivý podnět. Fyziologická odezva na stejný podnět je vždy identická a nazývá ji obecným adaptačním syndromem (GAS). Tento syndrom probíhá ve třech fázích: **Fáze poplachové reakce** začíná otřesem a sníženou odolností, následuje mobilizace obranných mechanismů a obnovené vzdorování. **Fáze odporu** je charakterizována různými úrovněmi adaptace. Ve **fázi vyčerpání**, tedy závěrečné fázi, pak dochází k zhroucení adaptivní odpovědi, což může způsobit fyzické nebo psychické selhání (Mareš, 2013).

Podle Holmese a Rahe můžeme chápat stres jako důsledek životních událostí, které na jednotlivce kladou vysoké nároky, aby se jim přizpůsobil. Podstatou tohoto pohledu je, že příliš mnoho změn v krátkém časovém období zvyšuje učitelovu zranitelnost a náchylnost k psychickým problémům a nemocem. Tito autoři také vytvořili seznam 43 náročných životních situací a každé z nich přiřadili určitý počet bodů od 11 do 100. Nejvíce bodů získala událost

spojená s úmrtím partnera, zatímco nejmenší počet byl přidělen za drobný právní přestupek (Mareš, 2013).

Jiným pohledem na stres, který autor prezentuje, je podle Lazaruse a Folmanové. Stres je obecný termín, který popisuje celou řadu osobních prožitků včetně toho, jak situaci hodnotíme, jaké emoce prožíváme, jak se s tím vypořádáváme a jak znovu posuzujeme danou situaci. Člověk se dostává do stresu zejména tehdy, když nároky situace překračují jeho osobnostní schopnosti nebo když čelí různým nebezpečím či ztrátám (Mareš, 2013).

Posledním a čtvrtým pohledem na stres je dle psychologa Pearlina z roku 1981. Stres je dle něj dynamickým procesem, kde každá hlavní změna vyvolává další, vedlejší změny. Sociální stres není nic neobvyklého, ale je přirozenou součástí lidského života, často vznikající v sociálním prostředí (Mareš, 2013).

Jak můžeme vidět výše, stres je vymezován různě, ale v zásadě představuje schopnost přizpůsobit se náročným situacím. Z toho můžeme říct, že samotný stres není automaticky dobrý nebo špatný. To, jak ho vnímáme, závisí na tom, jak náročné jsou dané stresory, které na nás působí a jak jsme odolní vůči psychickým tlakům. V reakci na stres se naše tělo snaží adaptovat, což může fungovat krátkodobě i dlouhodobě. Nicméně při silném dlouhotrvajícím stresu může docházet k selhání tohoto zvládnání (Fontana, 2010).

1.2 Druhy stresu

V přechodí podkapitole jsme si přesně vymezili pojem stres dle několika autorů. Nyní se v diplomové práci zaměříme na to, jak lze stres rozčlenit podle několika různých kritérií.

Richards (2006) stres rozděluje z hlediska pozitivního nebo negativního vlivu. V případě pozitivního stresu může jedinec prokázat své schopnosti, daná situace ho motivovala k lepším výkonům a přináší mu pozitivní emocionální energii. Naopak u negativního stresu klesá výkonnost jedince, s blížícím termínem se objevuje panika a obvykle se snaží zmírnit stres nadměrnou konzumací jídla, alkoholu či jiných látek.

Právě vědec Hans Selye v 30. letech minulého století rozlišil stres na pozitivní a negativní.

- **Eustres** –v případech, kde chybí negativní emocionální prožitek, nemluvíme o stresu, ale o eustresu. Nazýváme ho jako pozitivní stres. Jeho výsledek může být získání ponaučení, zkušeností a zlepšení výkonu. Jako příklad eustresu může sloužit situace,

kdy se snažíme zvládnout něco, co nám přináší radost, přestože to vyžaduje určitou námahu (Kraska-Lüdecke, 2007; Křivohlavý, 2009).

- **Distres** – jedná se o negativní vnímání stresu, či trvalé napětí, které v nejhorších případech může vést k chronickým onemocněním nebo syndromu vyhoření. Distresem můžeme také vyjádřit situaci ohrožení jednotlivce doprovázené negativními emocemi. Nastává, když jedinec vnímá svou situaci jako vážně ohrožující a negativně ji posuzuje s ohledem na své omezené možnosti řešení. Distres tedy vzniká, když se cítíme bezmocní a nejsme schopni této situaci čelit. To nás vede k negativním emocím (Kraska-Lüdecke, 2007; Křivohlavý, 2009).

Stres dále můžeme rozdělit dle Jonese (2010) z hlediska délky trvání:

- **Akutní** – typickým projevem akutního stresu jsou náhlé epizody stresu, které se střídají s obdobími bez stresu nebo jen s mírným stresem. Jedinci jsou schopni akutní stres úspěšně zvládat a snášet ho i po delší časový úsek. Příkladem může být pracovní prostředí, jakmile jedinec z daného prostředí zmizí, stres výrazně poleví.
- **Chronický** – Aldwin (2007) ve své publikaci definuje chronický stres jako „*trvajícím otevřeným problémem nacházejícím se ve struktuře sociálního prostředí.*“ Chronický stres nastává, když se jedna epizoda stresu střídá s další. Vliv takového stresu po delší dobu nepříznivě ovlivňuje organismus a imunitní systém a může začít projevovat známky oslabení. Jedinec si při trvalém stresu neustále přehrává v mysli všechny stresující události z daného dne, díky čemuž může zažívat i problémy se spánkem (Jones, 2010).

1.3 Stresory

V momentě, kdy je jedinec pod nátlakem stresu, působí na něj určité faktory. V následující kapitole si tyto faktory vymežíme a budeme je nazývat tzv. stresory. Dále si uvedeme jejich klasifikaci dle různých pojetí. Nejprve si stresor definujeme teoreticky.

Dle pedagogického slovníku je stresor „*činitel vnějšího prostředí vyvolávající v organismu stav stresu či stresovou reakci*“ (Průcha et al., 2013, s. 569).

Stresory mohou být v podstatě jakéhokoli původu, ať už jde o fyzikální faktory jako teplo, chlad, nebo toxické látky. Stejně tak jako psychické vlivy, kdy příkladem může být úmrtí či odcizení milované osoby (Vašina, Strnadová, 2009).

Urbanovská (2012) ve své odborné publikaci rozděluje stresory na materiální, biologické a sociální, fyzikální a emocionální, akutní nebo chronické, výkonové a interpersonální, intenzivní traumata či obyčejné denní starosti.

Materiální a biologické stresory zahrnují nedostatek potravy, přílišnou fyzickou aktivitu, nemoci nebo úrazy. Mezi **sociální** stresory patří mezilidské vztahy, rozpory, hádky a ztráta blízké osoby. **Fyzikální** stresory zahrnují různé jedy, alkohol, drogy, znečištění ovzduší, živelné katastrofy, úrazy a genetickou predispozici. **Emocionální** stresory zahrnují pocity úzkosti, strachu a nenávisti. Z hlediska trvání můžeme stresory rozdělit na **akutní, nárazové** (např. testy) nebo **chronické** (dlouhodobý finanční nedostatek, onemocnění, poruchy spánku, dlouhodobé partnerské neshody). Podle obsahu je dělíme na **výkonové** stresory (např. školní nebo pracovní výzvy) a **interpersonální** stresory (vztahy s rodiči, přáteli). Často se také dělí podle intenzity, od přírodních katastrof, přes osobních neštěstí, po běžné události, kterým čelíme. Existují i **specifické** stresory, které zahrnují například znevýhodnění žen, rozpad rodiny nebo ekologické problémy (Urbanovská, 2012).

V pracovním prostředí se vyskytuje významná skupina stresorů. Právě učitelská profese je zvláště náročná a v některých případech až vyčerpávající (především z psychického hlediska). Učitelé jsou denně vystaveni mnoha požadavkům ze strany vedení, žáků a rodičů, ale mnohé z těchto požadavků jsou neuskutečnitelné nebo obtížně dosažitelné, některé si dokonce navzájem protirečící. Patří sem například vysoká osobní odpovědnost a emocionální angažovanost (Urbanovská, 2012).

Stresory můžeme také rozdělit dle Kraska-Lüdecke (2007) na:

Psychické stresory – V pracovním prostředí se tento typ stresorů projevuje například při zahájení nové činnosti či náplně práce. Může se také stát, že pracovník není plně začleněn či nemá jasno v tom, za co nese odpovědnost a nemá úplný přehled o svých pracovních povinnostech. Každý jedinec se také jinak přizpůsobuje novým nárokům a má odlišné pracovní tempo. Tento typ stresoru se objevuje i tehdy, když pracovník nedostává dostatečnou reflexi od zaměstnance a cítí se nedoceněný. Jednotvárná práce může být rovněž stresorem, protože pracovník se nudí a pociťuje nedostatečné uznání.

Sociální stresory – Druhá kategorie stresorů zahrnuje sociální stresory, které se projevují, když pracovní prostředí není pro jedince příjemné. To může zahrnovat konflikty mezi kolegy, závist, hádky, rivalitu a může dokonce přerůst až k šikanování. Také se sem řadí obavy z nedostačujícího výkonu v porovnání s ostatními a strach z možné ztráty zaměstnání.

Fyzické stresory – Fyzické stresory ovlivňují přímo fyzické aspekty práce. To zahrnuje práci v extrémních teplotách, nedostatečném osvětlení nebo v prostředí s neustálým ruchem.

Křivohlavý (2009) ve své publikaci definuje paletu stresorů dle jejich charakteru. Prvně můžeme zmínit **stresory spojené s prací**. Ty se projevují v tom, že na jednotlivce jsou kladeny specifické a náročné úkoly, nad kterými však nemají dostatečnou kontrolu, což vede k prožívání stresu. Toto zjištění vyplynulo například z analýzy pracovních situací, kde byly stanoveny vysoké pracovní nároky, ale pracovníci neměli dostatek možností ovlivňovat průběh pracovního procesu. Taková situace vedla ke zvýšenému výskytu hypertenze a srdečních onemocnění. **Vztahy mezi lidmi** při práci mohou ovlivňovat stres jak pozitivně, tak negativně. Pozitivními faktory jsou například dobré mezilidské vztahy a podpora od kolegů. Naopak negativně, působí konflikty mezi lidmi a nedostatek sociální opory. Zjištěno bylo také to, že negativní dopady fyzikálních faktorů na pracovišti jsou výraznější, když jsou spojeny s nepříznivými mezilidskými vztahy. Dalším faktorem je **pracovní přetížení**, kde množství práce přesahuje schopnosti jednotlivce, což vytváří zdroj stresu. Také **časový tlak**, kdy má člověk na vykonání práce málo času, představuje potenciální stresor. Jak naznačují různá studie stresorem může být i náš **spánek**. Jeho nedostatek se ukázal být závažným stresorem, což má přímý dopad na snížení pozornosti, jedinec se nesoustředí, a dokonce může docházet až k halucinacím. Stresovými faktory mohou být jak závažné životní problémy, tak i menší neshody, ale také **dlouhotrvající napětí**. Příkladem mohou být stálé konflikty v partnerství, dlouhodobé problémy v práci nebo nedostatek finančních prostředků. Studie naznačují, že nahromaděné a potlačené dlouhodobé napětí může výrazně zhoršit situaci jednotlivce a snížit jeho schopnost zvládat obtíže, což může vést k větším životním krizím.

1.4 Projevy stresu

Nyní se budeme podrobněji zabývat tím, jakým způsobem jedinec reaguje na stres. Představíme si, jak se stres projevuje v různých rovinách, jako jsou fyziologická, psychická a behaviorální.

Projevy stresu můžeme chápat buď jako okamžitou reakci na stresovou situaci, anebo jako adaptivní reakci, kde dochází k postupnému přizpůsobení organismu (Urbanovská, 2012).

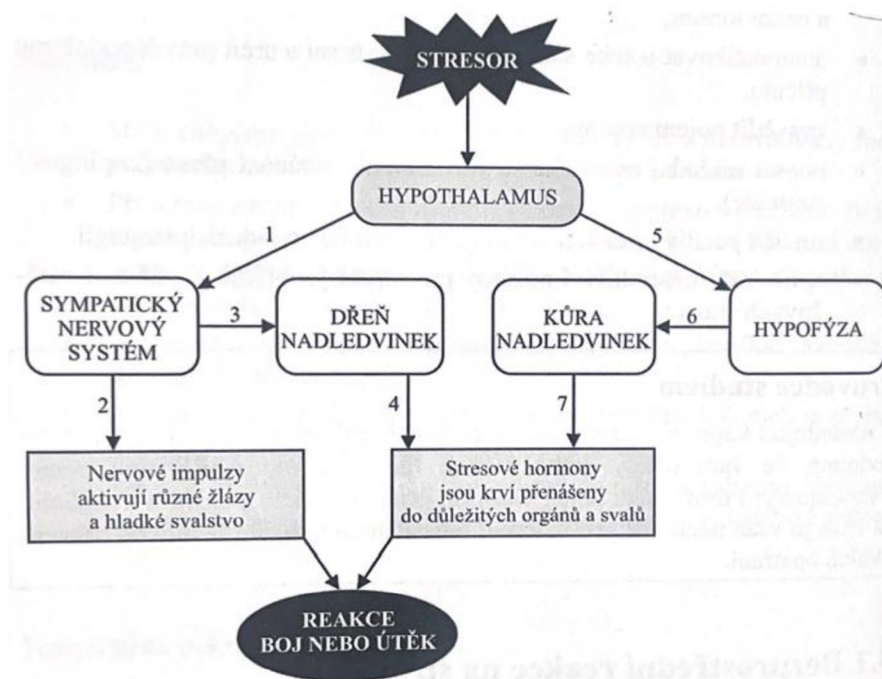
H. Selye popsal reakci organismu na stres ve své teorii generálního adaptačního syndromu (GAS), která probíhá ve třech fázích:

1. Fáze poplachové reakce zahrnuje dvě fáze, a to šok a protišokovou reakci, které jsou spojeny se sníženou odolností organismu.

2. Fáze zvýšené rezistence je charakterizována snahou udržet adaptaci organismu.
3. Stav vyčerpání adaptabilní energie nastává při dlouhodobém působení stejného stresoru. I když se tělo původně adaptuje, nakonec vyčerpá svou energii a ztratí schopnost udržet adaptivní procesy. Adaptační energie neboli schopnost živého organismu přizpůsobit se, má totiž svá omezení (Urbanovská, 2012; Vašina, Strnadová, 2009; Řehulka, 2016).

Projevy stresu neboli reakci na daný stresor můžeme dle Urbanovské (2012) rozdělit do tří rovin:

- **Reakce na stresor v rovině fyziologické:** V prvním stupni, v období poplachové reakce, probíhá rychlá neurohormonální odpověď s hlavním záměrem zajistit dostatek energetických zásob a aktivovat mobilizaci organismu pro možnost útěku či boje.



Obrázek 1: Fyziologická reakce na stresor dle Atkinsonové (Urbanovská, 2012, s.20).

Viz obrázek 1, si nyní uvedeme, jak probíhá fyziologická reakce na stresor. „*Stresová reakce aktivuje hypothalamus, který řídí dva neuroendokrinní systémy: sympatický systém a adrenokortikální systém. Sympatický nervový systém reaguje na nervové impulzy z hypothalamu (1) a aktivuje různé orgány a hladké svalstvo (2). Zvyšuje např. srdeční frekvenci a rozšiřuje zornice. Sympatický nervový systém také signalizuje dřeni nadledvinek (3), aby do krve (4) uvolnila adrenalin a noradrenalin. K aktivaci adrenokortikálního systému dochází,*

když hypothalamus vyloučí faktor uvolňující kortikotropin (CRF), chemickou látku, která působí na hypofýzu, jež se nachází pod hypothalamem (5). Hypofýza vylučuje hormon ACTH, který je krví dopraven do kůry nadledvinek (6), kde stimuluje uvolnění několika hormonů včetně kortizonu, který reguluje hladinu cukru v krvi (7), ACTH také signalizuje dalším endokrinním žlázám, aby uvolnily asi 30 hormonů. Kombinovaný účinek různých stresových hormonů, přenášených krví a nervová činnost sympatického oddílu autonomního nervového systému tvoří reakci na útěk nebo boj“ (Urbanovská, 2012).

Kromě již zmíněné reakce se mezi výrazné symptomy stresu z hlediska fyziologické roviny tedy tělesné reakce řadí například bolest hlavy, třesoucí se nohy, nepříjemné napětí svalů, bušení srdce, pocity nevolnosti, nebo i prázdnota v břiše, zpocená ruce, rozechvělý hlas a občasné nekontrolovatelné tiky v obličeji, což jsou známky nervového napětí, jež se jedinec pokouší zamaskovat (Jones, 2010).

Jestliže našemu tělu chybí účinná reakce na danou situaci, může to vést k onemocnění našeho organismu. Tyto onemocnění si shrneme v následující podkapitole (Vašina, Strnadová, 2009).

- **Reakce na stresor v rovině behaviorální:** Kromě fyziologických projevů se stresový stav také odráží ve změně chování. Člověk ve stresu může vykazovat buď celkově zvýšenou aktivitu, nebo naopak pasivní reakci. V reakci na stres může být jedinec vzrušený, silně reaguje na drobné podněty, pohybuje se rychle, mluví svižně, střídá činnosti a má zvýšené pracovní tempo. Naopak při pasivní reakci, může projevovat útlum, projevující se lhostejností, pomalejšími reakcemi a tempem až úplným zaseknutím, bezúčinným sledováním událostí a neangažovaným přístupem. Kromě toho může docházet ke svalové ochablosti, přeskakujícímu nebo přiškrčenému hlasu, zkratkovitému jednání a chybným úkonům (Urbanovská, 2012).

Jones (2010) uvádí, že symptomy stresu v behaviorální rovině jsou zjevné na první pohled. Řadí sem převážně již výše zmíněné symptomy, ale také konzumaci nadměrného množství kofeinu nebo alkoholu, problémy se spánkem, podrážděnost a mnoho dalších symptomů.

- **Reakce na stresor v rovině psychické:** Psychické projevy stresu se mohou projevovat poruchami většiny kognitivních funkcí, jako je zkreslené vnímání reality (přehnaná negativita na vnímání světa, obviňování ostatních z nenávisti či nepřátelství), pronikavé

představy. U jedince pod tlakem stresu se mohou objevovat změny v paměti (nemůže si vzpomenout, co měl udělat) myšlení a ztrácí pozornost, je roztržitý (Urbanovská, 2012).

Zde můžeme rovněž zařadit neustálé a rychlé změny nálad, zvýšenou nervozitu, v některých případech vzteklost, která přechází až k úzkostlivým stavům. Jedinec se zabývá a utápí věcmi, které ve své podstatě ani nejsou důležité. Nesdílí emocionální interakci, neprojevuje soucit s ostatními a občas se izoluje a omezuje styky s jeho okolím (Vašina, Strnadová, 2009).

V psychické rovině se často projevuje reakce na stresor úzkostí. Úzkost je nepříjemná emocionální reakce vyjádřená pochybnostmi, tlakem a starostmi. Tyto pocity úzkosti mohou ovlivnit jedince ve značné míře ovlivnit, například způsobit problémy se spánkem a narušit schopnost soustředění se. Další reakcí na stresovou situaci může být projev vzteku, který často vede jedince k agresi. V momentu, kdy jedinec zažívá frustraci, dochází u něj k vyvolání agresivního impulsu. Někdy může být zdroj vzteku nejasný, osoba se nemusí vědomě orientovat na konkrétní cíl, ale spíše cítí vztek a hledá objekt, na kterém by mohla vybit tento emocionální stav. Na rozdíl od agresivní reakce může frustrace vyvolat také uzavření do sebe a projev netečnosti (apatie). Pokud působení této frustrace přetrvává, apatie může postupně přejít v depresi (Vašina, Strnadová, 2009).

1.5 Vliv stresu na člověka

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na projevy zejména akutního stresu v několika rovinách. Nyní si popíšeme důsledky stresu především dlouhodobějšího rázu. V současné době se můžeme setkat spíše s psychickým ovlivněním stresem než s přímým fyzickým působením na naše tělo. I přes tuto skutečnost však dlouhodobé působení stresogenních faktorů může způsobit přetížení organismu a podpoře vzniku některých onemocnění.

Míček (1992) uvádí několik oblastí, ve kterých se stres na lidském organismu odráží. Z hlediska výkonu učitele autor zmiňuje, že učitel, který prožívá stres, pravděpodobně vykazuje méně efektivní pracovní výkon než jeho kolega, který není vystaven stresovým vlivům. Stejný případ platí i v případě dobrých mezilidských vztahů na pracovišti. Dle výzkumů pracovníci s pozitivními vztahy odvádějí lepší pracovní výkon než ti, kteří naopak dobré vztahy na pracovišti neměli. V rámci vztahu vůči žákovi, výrazné napětí způsobuje, že jedinec se uzavírá do sebe. Stresovaný učitel ztrácí zájem o žáka a je připraven pouze na řešení vlastní zatěžující situace. V některých případech si může stresovaný pedagog k žákovi vyvinout dokonce až negativní postoj.

V případě projevů dlouhodobého stresu je rozdělujeme na psychologické (emocionální) symptomy, somatické (fyzické) symptomy, symptomy v kognitivní sféře, ale i symptomy sociální (Paulík, 2012; Urbanovská, 2012).

V oblasti **kognitivních funkcí** začínají vznikat problémy, které se projevují narušením pozornosti a paměti. Jedinec má potíže se soustředit a udržet pozornost, často zapomíná i na obyčejné věci, je roztěkaný. Někdy může docházet k amnézii a celkovým problémům s vnímáním (Urbanovská, 2012). Dlouhodobý stres zasahuje především mozek. Mozek se na přivolení stresu zaslouhuje, ale současně je právě chronickým stresem poškozován. V důsledku neustále vysokých hodnot kortizolu dochází v hipokampu k poškození a následně se výrazně zmenší. Proto je tato část mozku jako první razantně poškozena. Výsledkem tohoto procesu jsou obtíže jak s krátkodobou, tak s dlouhodobou pamětí (Uzel, 2008).

V rovině **emocionální** může osoba zažívat „*pocity nespokojenosti, nejistoty až úzkosti. Negativistické myšlenky, pesimistické naladění, podrážděnost, vztek, agresivní tendence, rozhořčení, pocity ublížení, nepochopení, netrpělivost, roztěkanost, sebelítost i pocity viny. K tomu přistupují často poruchy spánku a noční děsy*“ (Urbanovská, 2012, s. 27). Jak můžeme z předchozího popisu vidět, dlouhodobý stres podstatně přispívá ke vzniku negativních emocionálních stavů. Některé výzkumy ukazují, že stres také často figuruje jako klíčový faktor při vzniku deprese. Toto zjištění bylo potvrzeno u jedinců trpících dlouhodobými zdravotními problémy, což samo o sobě představují významný stresový faktor (Křivohlavý, 2009).

Na **sociální** úrovni se pod vlivem chronického stresu jedinec projevuje jako nevyrovnaný až přecitlivělý na veškeré počínání ostatních lidí vůči ní. Často podezírá a mívá tendence k obviňování ostatních a zvýšené náchylnosti k problémům. Na základě této situace si s ostatními vytváří špatné vztahy plné sporů a špatně pochopených situací, což vede k jejich ztrátě, až k osamělosti. Sám jedinec má na svém chování velký podíl, jelikož je sebestředný a zaměřuje se pouze na své vlastní potřeby a přání. Často až přehnaně pozorují svůj zdravotní stav a tím projevují sklony k hypochondrii (Urbanovská, 2012).

Dlouhodobý stres má také prokázané důsledky na **fyzickém zdraví** (vegetativně-hormonálním a svalovém). Psychosociální stres může vážně ovlivnit jak naši imunitu, pohybový aparát či kardiovaskulární a centrální nervový systém. Při dočasném akutním stresu může jedinci způsobit tzv. imunosupresi, kterou můžeme vysvětlit jako stav snížené imunity. V rámci přímého působení stresu na imunitní systém je tělo náchylnější ke vzniku diabetes. Chronický a nahromaděný stres může výrazně zhoršit celkový stav jedince (Urbanovská, 2012;

Křivohlavý, 2009). Aldwin (2007) ovšem uvádí, že stres má za následek různá onemocnění v závislosti na fyziologických (genetických) slabostech jedince.

Pokud naše tělo nedokáže dobře zvládat určitou situaci a přizpůsobit se jí, může vést k jejímu oslabení a onemocnění. Obranná schopnost organismu nestačí účinně reagovat na dlouhodobý stres a je zde možný výskyt problémů. Jelikož jsou psychické a fyziologické vzájemně propojeny, dochází k problémům, označované jako psychosomatická a somatopsychická onemocnění. Psychosomatika zkoumá, jak psychika působí na naše tělo a je zrodem různých onemocnění (např. úzkost, deprese). Naopak somatopsychika pozoruje, jak fyzický stav (např. horečka) ovlivňuje naši mysl-myšlenky či duševní vyčerpání (Vašina, Strnadová, 2009).

Do nemocí, jejichž příčinu můžeme hledat díky dlouhodobému stresu řadíme např. ischemickou chorobu srdeční, hypertenzi, vředovou nemoc či nádorová onemocnění (Vašina, Strnadová, 2009).

1.6 Zdroje stresu v učitelství

Tato kapitola se bude více zaměřovat na stresory ze školního prostředí, respektive z oblasti profese učitele. Uvedeme si různá pojetí stresorů v učitelství, ale také zjištění některých výzkumů v oblasti stresu.

Řehulka (2016) prostřednictvím rozhovorů a netradičních dotazníků uvádí následující klasifikaci stresů učitele. Patří sem stresory spojené s všeobecnými pracovními podmínkami. Zahrnují zátěže spojené s velkými třídami, početným pedagogickým sborem, místnostmi s určitými nedostatky (například špatná akustika nebo zvuk provozu z ulice), zvýšeným počtem problematických žáků a nedostatky v didaktické technice apod. Stres spojený s odbornou přípravou zahrnuje situace, kdy učitel obtížně dokáže provést výklad látky, nedokáže porozumět svým žákům, nesprávně řídí třídu, má nedostatečné znalosti učiva a neefektivně pracuje s učebnicí a dalšími didaktickými pomůckami. V neposlední řadě zde řadíme stresory spojené s osobností učitelského povolání. Zahrnuje nedostatečnou motivaci pro výkon pedagogické práce, celkovou nespokojenost s jeho prací, labilitu vedoucí k psychickému onemocnění, špatnou sociální situaci, mezilidské konflikty ve školním i mimoškolním prostředí a problémy v interakci s rodiči a nadřízenými.

Dle Kyriacou (2012) lze hlavní zdroje stresu zařadit do sedmi oblastí:

- Žáci s negativními postoji a malou motivací ke vzdělávání, žáci, kteří ruší výuku, a obecná nedisciplinovanost ve třídě.
- Časté změny v osnovách a organizaci školy.
- Nepříznivé pracovní podmínky (stav a vybavení školních budov, financování provozu školy) včetně možností osobního růstu a zlepšení pracovní situace.
- Nedostatek času.
- Rozpory s ostatními učiteli na pracovišti.
- Pocit nedocení ze strany společnosti vůči práci učitele.

Míček (1992) taktéž popisuje zdroje stresu v povolání učitele a kvalifikuje je na:

- Nadměrný počet povinností, nedostatek času a v důsledku toho postupující vyčerpání. Uvádí se, že to jsou nejčastější stížnosti učitelů a představují hlavní zdroje stresu ve školství. Učitel většinou vyučuje několik hodin po sobě, vykonává dozor na chodbě během přestávek či v šatně nebo školní jídelně. Tímto je učitel vystaven neustálé psychické zátěži. K pracovním povinnostem učitele je třeba připočítat i opravy písemných prací či sešitů a přípravu na výuku dalšího dne.
- Stresory související s žáky a rodiči žáků – příliš velký počet žáků ve třídě, obzvláště kolem třiceti, výrazně stěžují práci učitele a způsobují mu značný stres. Velké počty žáků brání především k individuálnímu přístupu k žákům. Dále se může projevit nezájem žáků o výuku a jejich nedostatečná motivace. Z pohledu rodičů se buď projevuje jejich nezájem nebo naopak až vtíravým zájmem, kdy se snaží ovlivnit práci učitele.
- Vztahy v kolektivu pedagogů a k nadřízeným – mezi velké zdroje stresu v učitelském povolání patří narušené vztahy mezi členy učitelského sboru a také konflikty s nadřízenými, tj. ředitelem.
- Učitel ve společnosti – učitelé jsou i přes dnešní dobu stále podceňováni. Tato skutečnost se bohužel odráží i na jejich finančním ohodnocení.

Výzkum zkoumající stres u učitelů prezentuje Richards (2012). Identifikoval pět hlavních zdrojů stresu učitelů v Kalifornii. Největší podíl tvořila výuka žáků bez dostatečné podpory. Na druhém místě byla přílišná oddanost práci, s mnoha povinnostmi a zodpovědnostmi, což vede k braní si práce domů. Třetím faktorem bylo vnímání nedostatku

kontroly při rozhodování, které ovlivňuje, jak učitele, tak žáky. Na posledních dvou příčkách se umístily stresy spojené s učením nemotivovaných žáků a neustálým tlakem být odpovědný.

Dle výzkumu zabývajícího se také stresem u učitelů existují různé zdroje stresu, které učitele ovlivňují. Patří sem žáci bez motivace, časový tlak, pracovní zátěž, disciplinární prostředí, zvládání nových povinností, hodnocení od ostatních, problémy s kolegy, postavení, administrativní důvody a nevhodné pracovní podmínky (Aydin, 2016).

Jak můžeme vidět výše, učitelské povolání vykazuje spoustu stresorů, které jsou pro učitele náročné. Dle britského výzkumu, kterých se zúčastnilo několik základních škol, 72 % učitelů trpí pouze lehkým stresem a zbylých 23 % těžkým stresem (Vacek, 2017).

Výzkum švédských učitelů, zjišťující učitelský stres, se vybrané skupiny učitelů ptal, zda se cítí v poslední době profesně vystresovaní. Výsledky ze 365 zkoumaných učitelů ukázaly, že 25 až 50 % prokázalo určitou hladinu stresu. Níže uvedený obrázek 2 udává, jakou mírou stresu se procento dotázaných cítí být ve stresu (Řehulka, 2016).

| Pocity stresu | Muži (n = 152) | Ženy (n = 173) | Celkem (n = 325) |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
| Velmi silné | 8 % | 4 % | 6 % |
| Silné | 25 % | 7 % | 15 % |
| Střední | 38 % | 40 % | 39 % |
| Nízké | 21 % | 28 % | 24 % |
| Žádné | 8 % | 21 % | 16 % |

Obrázek 2: Subjektivní stres u učitelů (Řehulka, 2016, s.82).

Tato kapitola nám poskytla komplexní pohled na faktory stresu ovlivňující práci učitelů. Když se podíváme na jednotlivé kategorie, můžeme vidět, že mnoho stresorů má společné rysy, zejména z hlediska vztahů ve škole, žáků a nároků spojených s učitelským povoláním. Učitelé často čelí velkému náporu těchto stresorů, což zdůrazňuje, že bychom se jako společnost měli o učitelskou profesi více zajímat a podporovat je v rámci jejich pracovního prostředí.

2 ZVLÁDÁNÍ STRESU

V přechozí kapitole jsme se zaměřili na koncept stresu v obecné rovině. Stres je v našem životě významným faktorem, a proto je klíčové, aby s ním jednotlivec uměl efektivně pracovat a vhodně na něj reagovat. Schopnost zvládat stres je pro jednotlivce důležitá, jak z hlediska psychického zdraví, tak i pro úspěšné zvládání jejich každodenních aktivit. Tato kapitola se zaměří na různé postupy či strategie pro zvládání stresu, ale také poskytne jejich detailní popis a jednotlivé rozdělení. Zvládání stresu v rámci této diplomové práce nazýváme „coping“. Prvně si tento termín vysvětlíme a popíšeme jej z hlediska historického kontextu.

Zvládání je dle Mareše (2013) cílené přizpůsobení se stresovým situacím, které zahrnuje buď okamžité reakce na stresory nebo ustálený postup, jak se jedinec vypořádává se stresem v různých časech a situacích.

Pojem zvládání definoval i psycholog Pearlin, který definoval, že je to jakákoli reakce jedince na vnější životní zátěž. Slouží k zabránění, vyhnutí se nebo regulaci emocionálního stresu (Mareš, 2013).

Slovo "cope" pochází z latinského výrazu "colpus", což dle českého překladu znamená změnit. V psychologickém pojetí dle Websterova slovníku jej můžeme v překladu označit "zvládat problémy a obtíže a snaha se s nimi vyrovnat". V roce 1967 byl termín "zvládání" poprvé oficiálně použit v časopise Psychological Abstracts. V souvislosti s termínem zvládání souvisí i myšlenky Sigmunda Freuda. Freud představil tzv. obranné mechanismy a popsal její metody, jakými lidská mysl chrání sama sebe. Patřila sem např. obrácená projekce, sublimace či racionalizace. Tyto metody následně rozvinula i Freudova dcera. V tomto kontextu chápání, můžeme do určité míry obranné mechanismy považovat jako předchůdce copingu. Přesto v roce 1977 psycholožka Norma Haan zmiňuje, že obranné mechanismy a zvládání se od sebe odlišují. Zvládání je dle Haan více orientované na současnost, je účelové a více založeno na rozhodování. Narozdíl od obranných mechanismů, které jsou nepružné, fixní a opírají se o minulost, čímž narušují přítomnost (Sharma, 2019).

Nyní přejdeme k vysvětlení termínu coping. Dvojice psychologů Lazarus a Folkman popisují tento termín jako „*neustále měnící se kognitivní a behaviorální snahy zvládnout specifické vnější anebo vnitřní nároky, mimořádně náročné na zdroje jedince*“ (Smetáčková et al., 2017, s. 63).

Coping dle Urbanovské (2012) znamená vědomé a úmyslné úsilí zaměřené na překonání stresu a zmírnění jeho působení. Tento proces spočívá ve vědomém přizpůsobení se stresorům, buď v oblasti myšlení nebo chování. Coping není něco automatického nebo jednorázového, ale spíše komplexní interakce mezi jednotlivcem a stresující situací, kde se jedinec snaží vědomě ovlivnit průběh událostí.

Psychologický slovník popisuje taktéž coping jako „*schopnost člověka vyrovnat se s nároky, které jsou na něj kladeny, případně zvládat nadlimitní zátěže; může mít podobu změny vnímání situace nebo změny postoje*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 88).

Cílem procesu zvládnání je nejenom snížení hrozby, které je člověk ve stresu vystaven, ale také jej efektivně překonat. Tímto způsobem si jedinec udržuje psychickou stabilitu a vytváří si podmínky pro obnovení svých sil (Urbanovská, 2012).

Reakce na stres se mohou dít automaticky a bez vědomého uvědomění, především z hlediska biologických a fyziologických obranných mechanismů. Jak už můžeme z výše uvedeného popisu vědět, člověk se se stresem vypořádává vědomými postupy. Tuto situaci vyrovnávání se se stresem můžeme nazvat **copingovými procesy**, kterým se budeme věnovat v následující kapitole (Urbanovská, 2012).

Slovo "coping" se často používá společně i s jiným termínem, který popisuje situaci, s níž se jedinec také vyrovnává. Např. "*coping with stress*" - zvládnání stresu, nebo "*coping with illness*" - zvládnání nemoci (Výrost, Slaměník, 2001).

2.1 Copingové strategie

Výše zmíněná kapitola nás uvedla do problematiky zvládnání stresu, pod kterým jsme si zavedli odborný termín coping. Nyní si osvětlíme, již dle názvu podkapitoly, zmíněné "copingové strategie."

Když se ocitneme ve větší stresové situaci, většina jedinců využívá různé postupy a způsoby, jak se zbavit stresu a nepříjemných emocí. Tyhle postupy neboli strategie zvládnání stresu se nazývají **copingové strategie** (Smetáčková, Štech, 2020).

Dle Smetáčkové (2020) jsou copingové strategie „*ustálené postupy, kterými člověk reaguje na situace, v nichž pocítuje stres tj, vychýlení z rovnováhy. Strategie zvládnání zátěže se tedy snaží obnovit rovnováhu a pomáhají uchovat či znovu nastolit psychické a fyzické zdraví*“ (Smetáčková, 2020, s. 65).

Copingové strategie popisuje také i Sigmund (2014) jako „*způsoby zpracování stresu, které nastupují plánovitě či neplánovitě, vědomě či nevědomě při vzniku stresové situace s cílem dosažení redukce či eliminace stresu. Každý jedinec si v průběhu života osvojuje individuální „repertoár“ způsobů zvládnání stresu, který má určitou časovou a situační stabilitu.*“ (Sigmund, et al., 2014, xx).

V souvislosti s tím, jaké copingové strategie konkrétní jedinec uplatňuje, je spojeno s rysy jeho osobnosti. Patří sem např. temperament, otevřenost, neuroticismus, sociabilita nebo celková odolnost. Nicméně strategie zvládnání nejsou formovány pouze osobnostními charakteristikami, ale také pohlavím, věkem a úspěchy. Na tyto rysy osobnosti mohou mít vliv také naučené reakce a dosavadní zkušenosti v životě. Tím pádem jsou copingové strategie částečně proměnlivé, tedy je možné je přehodnocovat či trénovat (Smetáčková et al., 2020; Urbanovská, 2012).

2.3 Druhy copingových strategií

V této části diplomové práce se pokusím podtrhnout a popsat vybrané přístupy ke strategiím a jejich rozdělení.

Mareš (2013) uvádí, že při kategorizaci typů strategií pro zvládnání zátěže mohou nastat potíže s kritérii, podle kterých jsou tyto strategie rozdělovány. Obvykle se strategie rozdělují podle různých hledisek – jako strategie zaměřené na emoce či problém, dle topologie (únik od problému, vzdálenost od problému, vyhýbání se problému) a podle typu akce (ovlivnění, změna prostředí a následné přizpůsobení, rezignace). Tyto kategorie se často ještě rozlišují na strategie adaptivní a maladaptivní, tedy zdravé a riskantní, či na efektivní a neefektivní. Nicméně hlavní problém spočívá v tom, že na zmíněné copingové strategie nahlíží z hlediska způsobu, jakým se používají, a výsledku, který přinášejí.

Ve stresové situaci musí jedinec při volbě strategie zohlednit tři oblasti: kognitivní – myšlenkovou (zahrnuje řešení náročných situací, jedinec v myšlenkách probírá možnosti a důsledky různých způsobů jeho budoucího jednání), emocionální – citovou (týká se emocí, které se v dané situaci projevují u zúčastněných osob) a volní (oblast vůle, sebeovládání) (Vašina, Strnadová, 2009).

První rozdělení, které uvedeme jsou strategie zvládnání zátěže na ofenzivní (aktivní) a defenzivní (pasivní). **Aktivní postupy** jsou strategie, kdy jedinec aktivně přistupuje ke stresové situaci, se kterou se potýká a snaží se ji řešit.

Tato strategie má několik kroků:

- diagnóza situace (zvyšování informovanosti, detailní poznání situace)
- mobilizace rezerv (obranyschopnost, kognitivní zvládnání, motivace, zvládnání emocí, asertivita apod.)
- plánování boje (rozčlenění cesty na etapy, stanovení cílů, diferenciací reverzibilního a ireverzibilního apod.)
- realizace (protiútok, tvorba antistresových bariér apod.)
- persistence (výdrž, vytrvalost, akceptace, snaha nenechat se odradit apod.) (Sigmund et al., 2014).

Pasivní postupy jsou strategie, u kterých se jedinec příliš neangažuje a věci nechává spíše plynout. Základní kroky jsou:

- vyčkávání (ignorování, strategické stáhnutí a přesunutí sil, případně hledání nových postupů)
- lhostejnost (apatie, nezájem, stoický postoj)
- rezignace (odevzdanost osudu)
- odepsanost (cynický postoj, bezmocnost, dopadnutí na dno, ze kterého je možné se odrazit) (Sigmund et al., 2014).

Psychologové Lazarus a Folkman rozlišují dvě základní reakce na stres: coping zaměřený na problém a coping zaměřený na emoce.

Jedinec využívající **coping zaměřený na problém** se snaží aktivně řešit problémy. Zkouší najít způsoby, jak s těmito problémy pracovat a lépe s nimi zacházet. Místo toho, aby se zaměřoval na věci, které nedokáže ovlivnit, spíše se soustředí na to, co může udělat pro změnu dané situace. V různých výzkumech se uvádí, že lidé, kteří aktivně řeší stresové situace a používají výše zmíněný coping zaměřený na problém, obvykle prokazují nižší míru deprese. Oproti **coping zaměřenému na emoce** se jedinec pokouší ovlivnit svůj emocionální stav či smýšlení, který se změnil pod vlivem stresoru. V rámci copingu zaměřeného na emoce můžeme rozlišovat i behaviorální a kognitivní strategii, které mohou buď přispět ke zlepšení nebo naopak stres zhoršit. Behaviorální strategie zahrnuje činnosti, jako je např.: cvičení, pití alkoholu, různé formy uvolnění od vzteku či hledání psychické podpory u přátel. Kognitivní strategie pak zahrnují dočasné odložení problému (Sigmund et al., 2014).

Dalším způsobem, pro nás nejdůležitějším, jak můžeme copingové strategie dělit jsou dle Janke a Erdmannové na strategie pozitivní, negativní a v některých publikacích i neutrální.

Prvně si popíšeme a rozdělíme pozitivní strategie na:

- **Podhodnocení** – charakteristikou je bagatelizování vlastní reakce na stres a snižování důležitosti hrozby stresoru. Tato strategie je navržena tak, aby jednotlivec udržoval klidnou hlavu a nenechal se stáhnout negativními emocemi. Ve srovnání s ostatními jedinci má nižší úroveň stresu.
- **Odmítání viny** – v rámci této strategie jedinec při stresové situaci nepřijímá odpovědnost. Tuto strategii můžeme nazvat pozitivní pouze v případě, když ji využíváme až po zvážení než po lehkovážném rozhodnutí. Cílem je vyhnout se zbytečným pocitům viny, aniž by uniknul své odpovědnosti.
- **Odklon** – cílem strategie je vyvolání myšlenek, které pomáhají zmírnit stres. Často zahrnuje snahu odvrátit pozornost od stresujících situací a zaměřit ji na něco jiného, ať už je to práce nebo příjemná činnost. Tyto situace jsou neslučitelné se stresem.
- **Náhradní uspokojení** – zde se posiluje svoje vnitřní pohoda pomocí aktivit zaměřených na pozitivní emoce. Příkladem může být vychutnání si dobrého jídla, příjemné zážitky a vzpomínky, či zapojení se do zábavných činností. Ve zkratce se jedinec ke zmírnění stresu obrací k pozitivním aktivitám.
- **Kontrola situace** – zde se projevuje snaha o získání kontroly nad stresovou situací třemi kroky. Prvním krokem je posouzení současné situace a identifikace důvodu daného problému. Následuje vytvoření plánu pro zlepšení situace, a nakonec řešení daného problému. Celkově lze tuto strategii charakterizovat jako schopnost stresovou situaci analyzovat, plánovat a poté problém aktivně vyřešit.
- **Kontrola reakcí** – spočívá v udržení svých emocí. Cílem je si zajistit kontrolu nad svými vlastními reakcemi.
- **Pozitivní sebeinstrukce** – jedinec ve stresových situacích posiluje sám sebe. Hledá odvalu a přesvědčení, že situaci zvládne (Sigmund et al., 2014; Smetáčková et al., 2020).

Následně si rozdělíme negativní copingové strategie na:

- **Únikové tendence** – projevuje se tendencí vyhnout se stresovým situacím, ať už fyzicky nebo mentálně. Jedinec může hledat únikové cesty například prostřednictvím užívání návykových látek, které negativní emoce utlumí a poskytnou mu dočasnou úlevu.

- **Perseverance** – jde o situaci, kdy jedinec intenzivně přemýšlí a nedaří se mu oprostit od prožívané situace. Často se také opakovaně vrací k negativním myšlenkám či představám o této prožívané situaci. Toto obsedantní myšlení ztěžuje návrat k původnímu psychickému stavu.
- **Rezignace** – při strategii rezignace není osoba schopna efektivně zvládnout stresující situaci, cítí se bezmocně až zoufale a není schopna s ní něco dělat. To vede k rezignaci a nepokouší se k jejímu dalšímu řešení.
- **Sebeobviňování** – tato strategie je charakterizována tendencí připisovat stres vlastnímu chybnému jednání, aniž by to vždy bylo oprávněně (Sigmund et al., 2014; Smetáčková et al., 2020).

Mezi výše zmíněné pozitivní a negativní copingové strategie řadíme dále i strategie singulární, v některých publikacích i jako neutrální. Zde řadíme **potřebu sociální opory**, kdy se jedinec v zátěžové situaci obrací k ostatním lidem. Osoba často projevuje touhu komunikovat jakoukoliv cestou. Další strategií a i poslední, kterou do této kategorie můžeme zařadit je strategie **vyhýbání se**. Zde se snaží osoba vyhnout jakékoli konfrontaci s náročnými situacemi. Můžeme ji zařadit do pozitivních strategií pouze v případě, když předchází opakovanému stresu v podobných situacích. Negativní je pouze tehdy, kdy se osoba vyhýbá všem situacím, které vnímá jako stresové a zátěžové (Sigmund et al., 2014; Smetáčková et al., 2020).

Při zjišťování druhů copingových strategií můžeme využít několik typů dotazníků. Zde uvedeme pouze některé, včetně dotazníku, který využíváme v našem výzkumu a následně v praktické části.

V českém kontextu se nejčastěji využívá dotazník Strategie zvládnání stresu SVF 78 (The Stress Coping Style Questionnaire). Dotazník je tvořen celkem 78 otázkami, které jsou všechny uvedeny větou „*Když jsem něčím nebo někým poškozen/a, vnitřně rozrušen/a anebo vyveden/a z míry...*“. Jednotlivé otázky jsou dále rozděleny do 13 podkategorií na pozitivní, negativní a neutrální. Mezi pozitivní strategie patří strategie podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola situace, kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce. Do negativních řadíme únikovou tendenci, perseveraci, rezignaci, sebeobviňování. Mezi neutrální strategie řadíme ty, které nemůžeme přímo zařadit mezi pozitivní či negativní. Je to potřeba sociální opory a vyhýbání (Smetáčková et al., 2020).

Další možností dotazníku ke zjištění copingových strategií je, dle již výše zmíněných psychologů Lazaruse a Folkmana dotazník WCO (Ways of Coping Questionnaire). Obsahuje celkem 66 otázek, které jsou rozdělené do osmi kategorií. Patří zde: konfrontační strategie, udržování si odstupů, distancování se, sebekontrola, hledání sociální opory, přijetí odpovědnosti, snaha vyhnout se něčemu nebo uniknout pryč, plánovité řešení problémů, pozitivní přehodnocení. Dotazník se učitelů ptá, jakou nejvíce stresující situaci zažili v posledním týdnu a aby následně zakroužkovali číslo od 0-3 dle intenzity působení na jedince (Mareš, 2013; Austin et al., 2005).

3 UČITEL NA 1. STUPNI ZŠ

Jelikož se diplomová práce soustředí na učitele 1. stupně, v této kapitole se tedy budeme věnovat právě osobnosti učitele – později jeho konkrétní náplní. Učitele si všeobecně můžeme představit jako účastníka výchovně vzdělávacího procesu, který působí ve škole (či v jiném vzdělávacím institutu) a je důležitou součástí života žáka.

Podle Kantorové (2008) učitel ve výchovně vzdělávacím systému působí jako organizátor, tak i iniciátor. Řídí nejenom svoji vlastní pedagogickou činnost, ale taktéž přispívá k výchově žáků a rozvíjí jejich osobnost. Žáky učí přijímat rychlé změny tak, aby na ně dokázali reagovat. Jejich osobnost rozvíjí komplexně, z hlediska tělesné, rozumové, morální a citové stránky.

Pedagogický slovník definuje učitele jako „*osobu podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Je to jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnost žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky*“ (Průcha et al., 2013, s 326).

Stejně tak jako přechází výše zmíněná literatura, Jůva uvádí, že učitel neboli pedagog nese v procesu učení společenskou odpovědnost za jeho úspěšnost a účinnost. Proces učení organizuje, využívá vhodné organizační formy, metody a prostředky výuky s ohledem na každého žáka individuálně. V závěru hodnotí i dosažené výsledky (Jůva, 2001).

Pedagogického pracovníka rovněž popisuje Zákon č. 563/2004 Sb. jako osobu, která „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb*“ (Zákony pro lidi, online).

Učitele-ku si také můžeme představit jako „*předatele-ku kultury lidstva a tradic i hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím*“ (Kolář et. al, 2012, s. 156).

3.1 Osobnost učitele

Výše jsme si vysvětlili, co pojem učitel vůbec znamená. V této podkapitole si rozvedeme význam pojmu „osobnost učitele“ a zaměříme se na rysy osobnosti spojené s touto rolí.

Pod pojmem osobnost si můžeme představit člověka se souborem vlastností, postojů a návyků. Přičemž každá osobnost je jedinečná a žádní dva jedinci nemohou být stejní (Kolář et al., 2012).

Osobnost je dle pedagogického slovníku v psychologickém pojetí „*každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic. Důraz je položen na jednotu psychických procesů, stavů a vlastností, na souhrn vnitřních determinant prožívání a chování*“ (Průcha et al, 2013, s. 183).

Učitelova osobnost (narozdíl od jiných osobností) výrazně ovlivňuje žáka. Tato osobnost si získává přirozenou autoritu, jak ve vzdělávacích institucích, tak i mimo ně. Při jeho působení využívá své dokončené odborné vzdělání, vlastní rysy osobnosti a pedagogické kompetence nabyté po dobu studia individuálně (Kolář et. al, 2012).

Osobnost učitele výrazně ovlivňují průběh i výsledek vyučovacího procesu. Jůva (2001) uvádí několik kladných z nich:

- **Tvořivost** – aby učení žáka bylo efektivní, je potřeba, aby pedagog neustále obměňoval a hledal nové postupy.
- **Zásadový morální rozvoj** – zaujímá kladný postoj k práci, ve společnosti se chová na základě společenských pravidel.
- **Pedagogický optimismus** – učitel přistupuje ke svému povolání jako poslání, nikoli jako povinnost a žáka v procesu učení motivuje.
- **Pedagogický takt** – při jednání s žáky je schopný sebeovládat se, s ohledem na jejich vedení z rodinného zázemí.
- **Pedagogický klid** – schopnost umět pracovat pod vlivem stresu, při vysvětlování nového učiva být vůči žákům trpělivý.
- **Pedagogické zaujetí** – pedagog má motivaci ke svému povolání, které se odráží v jeho přístupu k žákům a konkrétní pedagogické práci.
- **Hluboký přístup k žákům** – zájem navazovat s žáky hlubší vztahy, vytvářet pozitivní třídní klima a brát ohled na jejich individuální zvláštnosti a sociokulturního zázemí.

- **Přísná spravedlnost** – uváženě a spravedlivě řešit spory mezi žáky, jejich studijní výsledky, nedělat mezi jednotlivci rozdíly či naopak nevyzdvihovat pouze některé z nich.

Osobnost učitele je také tvořena několika aspekty (Dytrtová, Krhutová, 2009):

- **psychická odolnost** (rezistence vůči dezintegrujícím vlivům), vzhled do podstaty a povahy problémových situací (odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení)
- **adaptabilita a adjustabilita** (schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita)
- **schopnost osvojovat si nové poznatky**, učit se, schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity (s ohledem na aktuální situační kontexty)
- **sociální empatie a komunikativnost**

Strukturu učitelovi osobnosti také popisuje Holeček (2014) v pěti různých oblastech: motivace k učitelskému povolání, charakterově – volní vlastnosti, seberegulační vlastnosti, dynamické vlastnosti, temperament.

3.2 Typologie učitele

V předchozí kapitole jsme se dozvěděli, jaké je vymezení pro termín osobnost. Učitelova osobnost výrazně ovlivňuje proces učení a působí na osobnost žáka. Samotnou typologii osobnosti učitelů poté můžeme rozdělit např. dle temperamentu, pedagogických postupů, na koho se v procesu orientuje či jaký má celkový postoj ke svému povolání.

Jednou z nejzákladnějších typologií je Hippokratova typologie temperamentu. Tato typologie popisovala představy o míšení tělesných šťáv-což vědecky nebylo podložené. Nicméně prostřednictvím pečlivého pozorování dospěli k tomu, že tuto typologii můžeme uplatnit dodnes. Hippokrates rozlišil čtyři hlavní typy lidských povah na základě převažující tělesné tekutiny, kterou nazýval šťávou.

- 1) Sangvinik – je popisován pro svou rychlost, flexibilitu, schopnost soustředit se na více věcí najednou, toleranci a optimistický přístup k životu. Je výřečný, avšak může mít potíže udržet si potřebnou profesní distanc.
- 2) Cholerik – charakterizován tvrdostí, jasnými názory, energičností a schopností zajímat a motivovat žáky pro svůj obor. Nicméně může být nevyrovnaný, dominantní, výbušný a náladový, což občas snižuje jeho autoritu.

- 3) Melancholik – charakterizován přílišnou citlivostí, neochotou k ráznějším krokům, unavitelností a nevyrovnaností ve vyhodnocování žáků, často se uchyluje k extrémům.
- 4) Flegmatik – typ s klidným a lhostejným přístupem, což se může projevovat stereotypní prací, což neposkytuje dostatečnou motivaci pro žáky k tvořivé práci (Holeček 2014, Kantorová 2008).

Další typologií, kterou zde zmíníme je typologie dle amerického psychologa Lewina. Ten popisuje osobnost učitele z hlediska způsobu jeho výchovy na autoritativní, liberální a demokratický.

Při **autoritativním** vedení vychovatel často vydává příkazy, používá zastrašování a tresty. Nerespektuje přání a potřeby dětí, neprojevuje empatii a žáky řídí svými vlastními zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, omezuje jim jakoukoli možnost samostatnosti a iniciativy. V rámci **liberálního** vedení se vychovatel snaží o minimální zásah do řízení dětí, neklade příliš přímých požadavků a neprosazuje důsledné plnění těchto požadavků, pokud vůbec nějaké formuluje. Při **demokratickém** vedení vychovatel usiluje o přehled o celkové činnosti skupiny a cílech dětí. Žákům nedává moc příkazů a raději podporuje iniciativu. Skupinu se snaží motivovat spíše sebou samým než tresty a zákazy. Diskuze o společné práci je běžná, a podskupiny vznikají spontánně. Ve třídě učitel využívá svoje postavení prostřednictvím návrhů a je otevřený možnosti, aby děti vybíraly mezi různými alternativami technického řešení problémů. Projevuje porozumění pro individualitu dětí, přestože jeho styl může být pro některé vychovatelky náročný (Čáp, 2007).

Jednou z nejvíce známých a využívaných typologií je typologie dle švýcarského psychologa Caselmanna, který rozděluje učitele na dva typy: učitel **logotrop**, který se soustředí na svůj obor a obsah výuky. Bývá důsledný při přípravě svých pomůcek a aktivit na vyučovací hodinu. Investuje spoustu času a úsilí do různých kroužků a snaží se, co nejvíce nadchnout svoje žáky pro daný předmět. Oproti tomu učitel **paidotrop** se obvykle zaměřuje na žáky, jejich emoce, postoje, problémy a zájmy, spíše než na konkrétní obsah předmětu. Takoví učitelé převažují na 1. stupni ZŠ (Holeček, 2014).

Kantorová (2008) rozděluje výše zmíněnou typologii na čtyři podtypologie:

- a) **Filozoficky orientovaný logotrop** – tento typ učitele se vyznačuje tím, že se snaží aktivně budovat a rozvíjet svůj vlastní úhel pohledu na svět. Jeho hlavním cílem je předat žákům všeobecný názor na svět dle svého vlastního přesvědčení.

- b) **Odborně vědecky orientovaný logotrop** – takový učitel se obvykle již od mládí zajímal o obor, který současně vyučuje. U žáků vzbuzuje zájem o to, co učí. Vysvětluje věci srozumitelně a žákům se snaží předat svoji vášeň pro daný předmět.
- c) **Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** – je pro něj důležité porozumět žakové osobnosti a na základě důvěry si na ní budovat vztah. K žákům se chová podobně jako rodič, ale zároveň klade důraz na dodržování pravidel a pořádku ve vyučování.
- d) **Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop** – věnuje se hlavně racionálním stránkám věci. Nejde mu tak moc o formování osobnosti jednotlivce, ale spíše řeší obecnější výchovné problémy. Např.: jak zajímavě přiblížit těžkou látku žákům nebo jak trénovat paměť.

Podle využívaných vyučovacích metod Caselman odvozuje další tři kategorie:

- **Vědecko – systematický typ** – dává důraz na logické postupy ve výuce, krok za krokem. Žákům pomáhá vyjadřovat se jasně a rozvíjí jejich schopnost logicky uvažovat.
- **Umělecký typ** – má skvělou představivost a učí spíše názorně. Při výuce se spoléhá víc na intuici než na logiku, což může vést k frázovitosti a bránit abstraktnímu myšlení. Většinou vyniká v literatuře a dějepise.
- **Praktický typ** – je dobrý v organizaci a učí žáky prakticky. Jediným negativem je, že se může dostat do stereotypu a začít být spíše povrchní (Kantorová, 2008).

Jedna z novodobých typologií uvádí, že osobnostní rysy a typ učitele může ovlivňovat i chybné pochopení “problematických žáků“ mladšího školního věku. Prvním typem je **autoritativní učitel**, jenž si klade za cíl dodržování stanovených pravidel, obvykle nedovoluje žádné odchylky, neoceňuje individualitu dítěte a nejvíce se přiklání k dodržování povinností. **Nejistý učitel** omezuje rozmanitost projevů dětí, jelikož se necítí jistý a neví, co je v normě a co již přesahuje standardy. Často interpretuje dětské chování jako negativní a vztahuje si je vůči vlastní osobě. Chápe a je trpělivý vůči pomalým a úzkostlivým žákům. Naopak oproti tomu **temperamentní učitel** může mít menší trpělivost s plachými a úzkostlivými dětmi a přiklání se spíše k energičtějším a živějším dětem. **Unavený, vyhořelý** je učitel převážně staršího věku má většinou malou toleranci k jakémukoli rušení, je méně flexibilní a stereotypní. Děti často škatulkuje na základě své dosavadní praxe. **Mediální učitel** preferuje a upřednostňuje využívání technologií a digitálních médií, rád pracuje s PC a interaktivními tabulemi a klade menší důraz na “tradiční“ psaní tužkou na papír. Je pro něj těžké pochopit, že ne všechny děti mají zájem o technologie nebo k nim vůbec mají přístup. **Kreativní učitel** má rád vymyšlení nových

nápadů, je schopný být chápavý, hravý a je vtipný. Má tendenci upřednostňovat žáky, kteří jsou kreativní, ale může mít problémy s těmi, kteří jsou jejich opakem. **Nekreativní učitel** neprojevuje vyšší zájem o kreativitu. Většinu vlastností spojených s tvořivým žákem považuje za nepříznivé. Takový žák je zvědavý, rád zkoumá a poznává svět kolem sebe. Pro takového učitele jsou tyto vlastnosti obtěžující a může takové děti označovat za neposlušné až drzé. Pokud tito žáci trvají na svém názoru, někdy zachází až do situace, kdy tyto žáky trestá. Ostatní spolužáci pak tyto žáky mohou hodnotit stejně, jako nekreativní učitel. **Liberální, až žoviální učitel** nemá ve svém chování vytyčené hranice, je „free“ a občas jedná velmi spontánně. Má sklon zjednodušovat i vážné problémy a někdy je přehlížet, nedokáže udržet disciplínu ve třídě a v dětech zanechává dojem rovnocenného přátelství. Jakmile je situace neúnosná, může zvyšovat hlas, ale bez většího účinku (Pugnerová et al., 2019).

Kantorová (2008) zmiňuje taktéž novodobou slovenskou typologii učitele, která vymezuje celkový postoj ke vzdělávání tzn. postoj ke škole, k žákům i k samostatné profesi učitele. Typologie se dělí do sedmi následujících typů:

- **Plačky** – ve vzdělávání jsou to ti pedagogové, kteří truchlí nad stavem školství i nad svou vlastní situací. Často se strachují, pochybují a nevěří, nejen ostatním, ale především sobě samotným. Mají panický strach z autorit a lze je snadno ovládnout. V pracovním prostředí se ukazují jako málo zruční a málo produktivní. Většinou se nechtějí k ničemu vyjadřovat a stěžují si na špatné pracovní podmínky či jiné nedostatky. Tyto jedince můžeme označit jako ty, kteří se snadno podvolují, obecně známí jako "měkkýši".
- **Ignoranti** – učitelé označovaní jako ignoranti, kteří vše berou na lehkou váhu, nebo se alespoň tak tváří. Tvrdí, že školství je, vždy bylo a vždycky bude v nepříznivém stavu, a oni do něj vstoupili pouze proto, aby nemuseli hledat jinou práci. Působí často, že nemají zájem, mají však odlišný názor. Vyjadřují se jednoduše, ale mimo téma. Hlavní je pro ně jen přežít. K diskusi o budoucnosti školství se většinou vyhýbají, protože se domnívají, že to nemá smysl.
- **Fanatici, nenapravitelní idealisté** – jsou zaujati dětmi, pedagogickou prací či samotným oborem. Odmítají se vyjadřovat o nedostatečných mzdových podmínkách pro učitele. Z hlediska výchovného procesu bývají odtrženi od reálné situace. Jejich sny o lepší budoucnosti ve školství jsou jasné a konkrétní.

Lze je považovat za hlavní oporu ve školství. Jejich obětavá práce je využívána k pohodlnosti ze strany kolegů, úředníků státní správy i zřizovatelů.

- **Tandemisté** – Tandemisté si jsou plně vědomi svých schopností a žijí z toho, že následují dominantní proud. Pečlivě sledují nejnovější trendy ve školství a snaží se jim jít naproti. Ty poté ztrácejí svoji účinnost. Ve výsledku mohou utlumit i ty nejlepší pedagogické myšlenky. Chybí jim zásady a bývají často nedůslední vůči žákům, s výjimkou žáků vlivných rodičů. Většinou nemají vlastní stanovisko. Jsou spokojeni sami se sebou a přesvědčeni, že naše školství je výtečné a že by se celý svět měl učit od nás.
- **Aristokraté** – Aristokraté ve vzdělávání jsou nezávislí, odolní, stateční, důstojní, kreativní, přemýšliví, schopní kritického hodnocení a směřování k cílům. U žáků mají přirozenou autoritu a bývají jimi obdivováni a následováni. Stále se vzdělávají a zdokonalují, aktivně tvoří a zlepšují sami sebe. Rodiče si jich váží. Nejsou uzavření, ale pevně si stojí za svými názory. Kolegové je respektují a zřídka se někdo postaví proti nim. Mívají vyšší nároky na úroveň vlastní pedagogické práce. Vyjadřují své myšlenky jen tehdy, když jsou pevně přesvědčeni o jejich správnosti.
- **Podnikatelé** – ve škole jsou spíše okrajově, hlavním příjmem pro ně zůstává podnikání. Škola je pro ně spíše místem, kde mají pocit jistoty a pravidelný příjem. Diskuse o budoucnosti školství a postavení učitele v nich nevyvolává žádné velké emoce. Mají pocit, že ve školství je vše v pořádku, i když realita je jiná.
- **Zběhové** – jsou ti, co dříve působili jako učitelé, kteří se nemohli vnitřně vyrovnat s rozdílem mezi požadavky na kvalifikaci, prací učitele a odměnou za svoje vložené úsilí.

3.3 Náplň učitele na 1. stupni ZŠ

Jak název diplomové práce napovídá, v této kapitole se budeme věnovat konkrétní skupině učitelů a tím jsou učitelé na 1. stupni ZŠ. Ve výše zmíněné kapitole jsme si vyjmenovali a rozepsali o všeobecných typologiích učitele, nyní se zaměříme na to, co práce učitele na 1. stupni ZŠ obnáší a jaká sebou nese specifika. Nejprve představím, jak jsou tito učitelé definováni zákonem.

První stupeň dle školského zákona 561/2004 Sb. § 46 zahrnuje první, druhý, třetí, čtvrtý a pátý ročník. Zákon o pedagogických pracovnících § 7 udává, že učitel na prvním stupni získává svoji odbornou způsobilost na základě dokončeného akreditovaného magisterského programu v oblasti pedagogických věd zaměřený právě na přípravu učitele pro první stupeň

základní školy. Dle výše zmíněného § 7 existují i jiné cesty k získání způsobilosti pro učení na prvním stupni. Příkladem může být získání vysokoškolského vzdělání zaměřené na přípravu učitele mateřských škol nebo samostatného oboru pedagogika či studiu celoživotního vzdělávání provozované vysokou školou. U všech je vždy nezbytné absolvování akreditovaného magisterského programu (Zákony pro lidi, online).

Činnost učitele na prvním stupni můžeme rozdělit na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Přímá pedagogická činnost zahrnuje přímý kontakt s žáky při vyučování. Naopak nepřímá pedagogická činnost se zaměřuje na veškeré administrativní či mimoškolní aktivity. Právě nepřímá pedagogická činnost bývá často opomíjena, i když je neoddělitelnou součástí práce učitele.

Nejprve si uvedeme rozsah pracovní doby učitele. Všeobecně stanovená týdenní pracovní doba je pro pedagogické pracovníky na 40 hodin týdně (MŠMT, 2019). Z hlediska rozsahu **přímé pedagogické činnosti** je pedagogický pracovník povinný být přítomen na pracovišti v době určené právě pro jeho přímou pedagogickou činnost, v rámci rozvrhu, kdy má dohled nad dětmi a žáky, při zastupování jiného pedagogického pracovníka a také v případech stanovených předpisy zaměstnavatele v souladu se zákoníkem práce (zákony pro lidi, pracovní doba pedagogických pracovníků). Mezi hlavní prvky **přímé pedagogické činnosti** tedy můžeme zařadit zejména řízení vlastní výuky, dohled nad dětmi a žáky během výuky a také možná náhrada při nepřítomnosti za ostatní učitele.

Dle Andrysové (2016) učitel ve své přímé pedagogické činnosti musí vykonávat několik důležitých činností s kterými souvisí i znalost specifických dovedností. Patří sem:

- **Plánování a příprava:** učitel prokazuje dovednosti zahrnující schopnost stanovit vzdělávací cíle pro danou vyučovací hodinu, zvolit si konkrétní výstupy, které by měli žáci ovládat na konci vyučovací jednotky a rozhodnout se pro vhodné prostředky k dosažení těchto cílů.
- **Realizace vyučovací jednotky:** zahrnuje dovednosti nezbytné pro efektivní zapojení do výukových aktivit, zejména s ohledem na kvalitu vzdělávání.
- **Řízení vyučovací jednotky:** takové dovednosti, které vyučující potřebuje k řízení a organizaci vzdělávacích aktivit probíhajících během vyučovací jednotky, s cílem udržet pozornost a zájem žáků a podporovat jejich aktivní účast.
- **Klima třídy:** vyučující musí také prokázat schopnosti důležité k zachování pozitivních přístupů žáků k výuce k podněcování jejich motivace k aktivnímu zapojení do aktivit.

- **Kázeň:** dovednosti pro udržení “disciplíny“ a řešení nevhodného chování žáků.
- **Hodnocení prospěchu žáků:** dovednosti, díky kterým učitel posuzuje výkon žáků, jak z hlediska formativního hodnocení s cílem podporovat další pokrok žáků. Také při sumativním hodnocení, což zahrnuje evidenci záznamů a zpracování zpráv o dosažených výsledcích.
- **Reflexe vlastní práce a evaluace:** aby se vyučující mohl neustále zlepšovat, je zde důležitá dovednost pro posuzování vlastní pedagogické práce s úmyslem ji vylepšit.

Velmi náročnou a významnou roli, kterou učitel na prvním stupni v rámci celkové pedagogické činnosti vykonává je **funkce třídního učitele**. Třídního učitele na 1. stupni ZŠ vykonává v podstatě každý učitel. Podlahová (2004) zmiňuje, že třídní učitel by měl být již zběhlý a zralý pedagog. Bohužel taková teorie je odtržena od praxe, jelikož i začínající učitelé na 1. stupni musí vykonávat zmíněnou funkci. Jeho funkce má také značný vliv na celkovou pohodu žáků ve stresujícím školním prostředí a formování kolektivu ve třídě. V celkovém shrnutí je důležitým předpokladem pro pozitivní školní klima.

Podlahová (2004) zmiňuje i funkce třídního učitele. Třídní učitel je **ředitelem** aktivit ve třídě, kde přijímá rozhodnutí a plánuje. Je soudcem v **kázeňských** záležitostech, navrhuje následné opatření. Slouží jako **vzor** v chování. Plní roli **vychovatele**, kdy má působit jako pozitivní příklad a žákům vytvářet morální hodnoty. Zastává roli **psychologa**, který rozumí a chápe duši dítěte. Je náhradním rodičem, ochotný dítěti pomoci při řešení individuálních potíží. A v neposlední řadě je **přítelem** při pomáhání žákům najít a utvářet si svoji životní cestu.

Funkce třídního učitele zahrnuje i splnění konkrétních povinností. Tyto povinnosti můžeme rozdělit na **diagnostickou, administrativní a informační činnost**. V rámci diagnostické činnosti by třídní učitel měl své žáky znát z komplexnějšího pohledu. Zde můžeme zařadit sociální vztahy, kde učitel pozoruje žáka v rámci třídního kolektivu, z jakého rodinného zázemí pochází a také jakým způsobem komunikuje. Třídní učitel zároveň sleduje i kognitivní stránku žáka, tedy způsob, jakým přemýšlí a stupeň celkových vědomostí, dovedností a návyků. Taktéž si všímá zdravotního stavu, různých vývojových vad či psychického aspektu. K získání takového náhledu z těchto oblastí může učitel využívat metody, jako jsou např. pozorování, sociometrie, rozhovor a další. Administrativní činnost představuje v praxi málo oblíbenou část práce třídního učitele. Zahrnuje úřednickou práci a další dokumentaci. K tomu patří například vedení třídní knihy, kde učitel zaznamenává všechny vyučovací hodiny a také sleduje absenci. Dále se třídní učitel zabývá vytvářením třídního výkazu, který se vztahuje k celé třídě a obsahuje seznam žáků, celkové hodnocení žáků, informace o výchovných opatřeních či

kroužky, které škola nabízí. Důležitým písemným dokumentem, který třídní učitel vyhotovuje, je vysvědčení. Slouží jako záznam o vzdělávacích úspěších žáka a vyplňuje se v pololetí a na konci školního roku. Třídní učitel má rovněž za úkol sdělovat informace rodičům, zejména v případě, že žák čelí nějakým problémům nebo zhoršením ve výsledcích. Dále je pověřen sdílením informací s ostatními pedagogy a informováním vlastní třídy (Podlahová, 2004).

Pedagogický slovník definuje třídního učitele jako „*osobu, která organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě*“ (Průcha et. al, 2009, s. 317).

Také výkladový slovník pojednává o třídním učiteli jako „*jednom z vyučujících dané školy pověřený vedením konkrétní třídy, kolektivu třídy (administrativa, třídní dokumentace, komunikace s rodiči, řešení problémů soužití i studijní kázně, péče o příznivé klima v kolektivu...), koordinací práce ostatních učitelů s jeho třídou, evaluačními procesy, organizací společných aktivit třídy*“ (Kolář et. al, 2012, s. 156).

Nepřímá pedagogická činnost zahrnuje veškerou činnost, která nepatří do přímé vyučovací činnosti. Jsou to veškeré ostatní úkoly, které jsou nezbytné pro plynulý průběh pedagogického procesu. Můžeme sem řadit především: přípravy na výuku, vyhodnocování výsledků práce žáků, přípravy veškerých materiálů spojených s výukou, dohledu nad žáky během přestávek, účasti na poradách, třídních schůzkách a rodičovských setkáních. Tyto aktivity mají zabrat zhruba 18 hodin týdně pro učitele na základní škole, což je dodatečné doplnění základní pracovní doby 40 hodin dle zákoníku práce (Bochníček et. al., 2013).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumné části diplomové práce je zjistit, jaké copingové strategie využívají učitelé na prvním stupni základní školy nejvíce. Dále se zaměřím na analýzu rozdílů mezi různými skupinami učitelů. V potaz budeme brát, zda jsou rozdíly v preferovaných copingových strategiích mezi učiteli různého věku a různé délky praxe, od začínajících učitelů až po zkušené pedagogy. Ve výzkumu budeme dále zkoumat, zda také místo působení může ovlivnit jejich způsoby zvládání stresu. Navíc se pokusíme zjistit, zda existují rozdíly mezi pedagogy dle uspořádání školy. Pro dosažení těchto cílů provedu kvantitativní analýzu dat z dotazníkového šetření a následné potvrzení či vyvrácení hypotéz.

4.1 Výzkumné otázky

Ke zjištění výše zmíněných cílů práce jsem stanovila výzkumné otázky.

VO₁ Jaké copingové strategie jsou u učitelů na 1. stupni využívány nejčastěji?

VO₂ Jaké copingové strategie využívají učitelé v jednotlivých fázích dospělosti?

VO₃ Jaké copingové strategie využívají učitelé s ohledem na délku praxe?

VO₄ Jaké copingové strategie využívají učitelé působící na vesnici?

VO₅ Jaké copingové strategie využívají učitelé působící ve městě?

VO₆ Jaké copingové strategie využívají učitelé působící na malotřídni škole?

VO₇ Jaké copingové strategie využívají učitelé působící v klasické škole?

4.2 Hypotézy

Z výzkumných otázek jsem určila následující hypotézy.

H₁ Existuje rozdíl ve využívání copingových strategií mezi učiteli působící ve škole na vesnici a ve městě.

H₂ Existuje rozdíl ve využívání copingových strategií mezi učiteli s délkou praxe do 15 let a délkou praxe nad 15 let.

Tyto hypotézy jsem stanovila na základě mých vlastních úvah, jelikož si myslím, že existuje rozdíl mezi využíváním copingových strategií mezi pedagogy působící na vesnici a ve městě. Tento rozdíl předpokládám především proto, že město se považuje za přirozeně rušnější a náročnější prostředí pro učitele. Oproti působení na vesnici, kde učitel nemá tolik rušivých elementů a také z hlediska počtu žáků ve třídě. I učitelé s dlouholetou praxí mohou mít vyšší schopnost využívání pozitivních strategií než začínající učitelé. To může být důsledkem dlouholetých získaných zkušeností.

5 METODOLOGIE

Pátá kapitola bude věnována metodologii, kterou jsem využila v empirické části diplomové práce. Byla vybrána kvantitativní metoda sběru dat formou dotazníkového šetření.

Kvantitativní výzkum se zaměřuje na studium vzdělávacího prostředí s cílem získat co nejpřesnější a objektivní informace, které se často využívají i v přírodních vědách. V kvantitativním výzkumu je klíčovým prvkem využití číselného měření zkoumaného jevu. To znamená, že se především zaměřuje na to, co se dá změřit čísli (Martin a kol, 2011).

Chráška (2016) kvantitativní výzkum v pedagogice vymezuje jako: „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“.

V následující podkapitole popíšeme dotazník SVF 78, který byl využit pro sběr dat.

5.1 Dotazník SVF 78

V této části se zaměříme na dotazník použitý v našem kvantitativním výzkumu. Prozkoumáme jeho strukturu a rozdělení podle typů strategií, a poté popíšeme i jeho vyhodnocení.

Dotazník Stressverarbeitungsfragebogen (SVF) sleduje strategie používané ke zvládnutí stresu. Zkrácená verze SVF 78 vychází z původní metody SVF 120, kterou v roce 1985 vypracovali němečtí psychologové Wilhelm Janke a Gisela Erdmann. Tento dotazník byl upraven a přeložen do českého jazyka v roce 2003 Josefem Švancarou. Všech 13 škál SVF 78 bylo přeneseno z původního, delšího dotazníku bez jakýchkoli změn (Janke, Erdmannová, 2003).

Při vytváření dotazníku se autoři opírali o několik základních myšlenek: Lidé se na stres snaží reagovat cíleně, aby se mohli navrátit do své duševní pohody. Výše zmíněné metody vyrovnávání se stresem, zůstávají do určité míry stálé a můžeme je považovat za součást naší osobnosti. Způsoby zpracovávání stresu nejsou závislé na charakteru situace ani na jiných vlastnostech osobnosti a jelikož jsou záměrné, můžeme se na ně přímo zeptat (Binderová, 2021).

Dotazník obsahuje celkem 78 otázek, které zkoumají, jak jedinec zvládá stres v různých situacích. V každé otázce je vždycky uvedena věta: „*Když jsem něčím nebo někým poškozen/a, vnitřně rozrušen/a, nebo vyveden/a z míry...*“ a ihned na to konkrétní otázka na kterou má

respondent odpovědět. Respondent na tyto otázky odpovídá na stupnici od vůbec ne – 0, spíše ne – 1, možná – 2, pravděpodobně – 3, velmi pravděpodobně – 4. Co již v dotazníku nelze spatřit je to, že tyto otázky jsou rozděleny do třinácti subtestů: Podhodnocení, Odmítání viny, Odklon, Náhradní uspokojení, Kontrola situace, Kontrola reakcí, Pozitivní sebeinstrukce, Potřeba sociální opory, Vyhýbání se, Úniková tendence, Perseverace, Rezignace, Sebeobviňování. Hraniční bodové ohodnocení pro jeden subtest je 24 bodů. Každý subtest poté obsahuje 6 otázek, který dá dohromady výše zmiňovaných 78 otázek. I přes vysoký počet otázek, vyplnění dotazníku respondentům zabere zpravidla 10-15 min (Binderová, 2021).

Při závěrečném vyhodnocení dotazníku se postupuje dvěma způsoby: prvním je individuální vyhodnocení každého subtestu, kdy se hrubé skóre získá sečtením bodových hodnot v každém sloupci vyhodnocovacího formuláře. Druhým způsobem je vyhodnocení celkových pozitivních a negativních strategií pro každého jednotlivce. U pozitivních strategií vypočítáme průměrnou hodnotu hrubých skóre z prvních sedmi subtestů (podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola situace, kontrola reakce, pozitivní sebeinstrukce), které vydělíme sedmi. Pro určení negativních strategií postupujeme stejně, ale využíváme subtestů úniková tendence, perseverace, rezignace a sebeobviňování a následně je vydělíme čtyřmi. V rámci pozitivních strategií lze dále vyhodnotit pozitivní strategie 1, pozitivní strategie 2 a pozitivní strategie 3. Subtesty potřeba sociální opory a vyhýbání se nepatří ani do jedné z výše zmíněných strategií, a proto je vyhodnocujeme zcela nezávisle (Janke, Erdmann, 2003).

Pozitivní strategie Janke a Erdmann (2003) rozdělují na:

- **POZ 1-** neboli strategie přehodnocení a devalvace. Obě mají společný cíl, kterým je přehodnotit nebo snížit významnost stresoru a jeho prožívání. Patří sem dva subtesty: **Podhodnocení**, který představuje sklon k tomu, že lidé hodnotí své reakce jako méně důležité ve srovnání s ostatními. Otázky odpovídající tomuhle subtestu ukazují, že lidé mají tendence zlehčovat své reakce. Tento subtest je také nejvýraznějším protikladem k negativním strategiím než další subtesty v této oblasti – tedy nemají absolutně žádnou spojitost. Dalším subtestem je **Odmítání viny**, při kterém se lidé obvykle nevidí jako hlavní příčina svých problémů. I přestože zmíněný subtest patří do této strategie, je více spojen s obrannou strategií.
- **POZ 2-** patří sem subtesty, které zahrnují vyhnutí se stresovým situacím nebo přiklonění k nějakým jiným aktivitám. Zahrnuje dva subtesty. Subtest **Odklon** popisuje sklon k záměrnému vyhýbání se stresu při zátěži, která může mít dvě podoby. Lidé se buď

snaží čistě odvrátit pozornost od problémů, nebo aktivně hledají způsoby, jak si vyvolat pozitivní pocity, které jim pomáhají tento stres zvládnout. A právě prostřednictvím pozitivních pocitů mohou lidé aktivně řešit své problémy. U Subtestu **Náhradní uspokojení** si lidé snaží najít způsoby, jak se cítit šťastně, což jim pomáhá snížit hladinu stresu. To může zahrnovat například sněžení dobrého jídla nebo koupě nového oblečení.

- **POZ 3-** neboli strategie kontroly popisuje, že lidé se aktivně snaží získat nad situací kontrolu a cítit se kompetentní. Patří sem tři subtesty. V subtestu **Kontrola situace** se lidé pokoušejí získat kontrolu nad stresovými situacemi tím, že analyzují, co se děje, plánují, co mohou udělat pro zlepšení a aktivně hledají její řešení. Subtest **Kontrola reakcí** nedovoluje, aby člověk jakkoli projevil svoje rozrušení a nedal jej vůbec najevo. Subtest **Pozitivní sebeinstrukce** je velice podobný s předchozím subtestem. Zahrnuje pozitivní myšlenky a postoje, které u člověka posilují sebedůvěru. Také obsahuje povzbuzení k vytrvalosti, které jsou opakem strategie rezignace.

Do zřídka vyskytujících se strategií zařazujeme dva subtesty. **Potřeba sociální opory** se projevuje ve hledání podpory u ostatních lidí. Tato podpora může být ve formě povídání, sdílení emocí nebo přímé pomoci. Ženy mají obvykle tendenci častěji hledat pomoc od ostatních než muži. Subtest **Vyhýbání se** znamená snahu vyhnout se situacím, které způsobují stres. Buď tím, že se jim úplně vyhneme, nebo se pokoušíme zmírnit jejich dopad. Můžeme ji považovat za efektivní strategii, ale pokud se jedinec problému cíleně vyhýbá, můžeme ji považovat za negativní. Stejně tak důsledky této strategie mohou být v závislosti na typu situace, jak pozitivní, tak negativní (Janke, Erdmann, 2003).

Do negativních strategií Janke a Erdmann (2003) řadí čtyři subtesty:

- **Úniková tendence** – subtest popisuje sklony k rezignaci a neschopnost se vypořádat se stresujícími situacemi. Spočívá v tom, že se člověk chce vyhnout obtížné situaci, která může v dlouhodobější rázu stres zvyšovat.
- **Perseverance** – neustálé přemýšlení, které se táhne a člověk nedokáže myšlenky vyvolávající stres dostat z hlavy. Obavy z dané situace se neustále vracejí a trvají dlouho. To pak prodlužuje stresující situaci a ztěžuje návrat zpět k běžnému rozpoložení.
- **Rezignace** – tento subtest ukazuje, že když lidé cítí určité přetížení, pociťují beznaděj, nejsou schopni problém řešit, a to vede ke vzdávání situaci vůbec zlepšit. Silné spojení s tendencí k vyhýbání se, se velice podobá subtestu Úniková tendence.

- **Sebeobviňování** – lidé mají tendenci k negativním emocím a neustálému obviňování vlastní osoby.

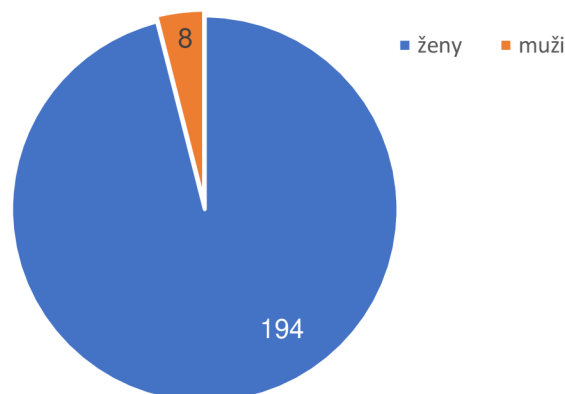
Všechny tyto strategie stres spíše zesilují a jedinci mají zároveň problémy se zvládnutím zátěžových situací či se uvolnit (Janke, Erdmann, 2003). Pro lepší přehlednost nám výše zmíněné strategie popisuje tabulka č. 1.

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

Tabulka 1: Popis subtestů dotazníku SVF-78 (Janke, Ermann, 2003, s.10).

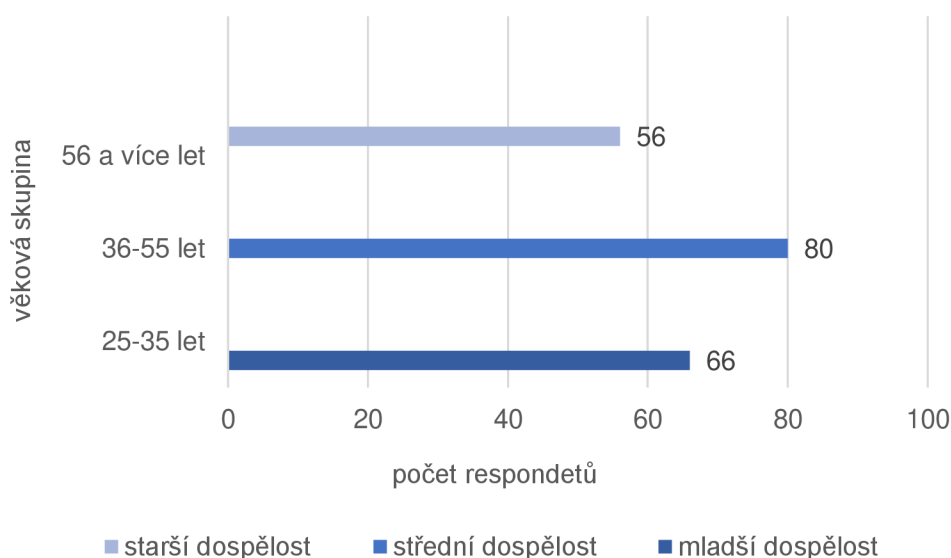
5.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor se skládá z 202 učitelů na prvním stupni základní školy. Z hlediska pohlaví respondentů se výzkumný soubor skládá ze 194 žen a pouze 8 mužů, na který odkazuje graf č. 1. V rámci věkového zastoupení se dotazníkové šetření zúčastnili učitelé ve věku od 25 až do 56 let a více, na jehož početní zastoupení poukazuje graf č. 2.



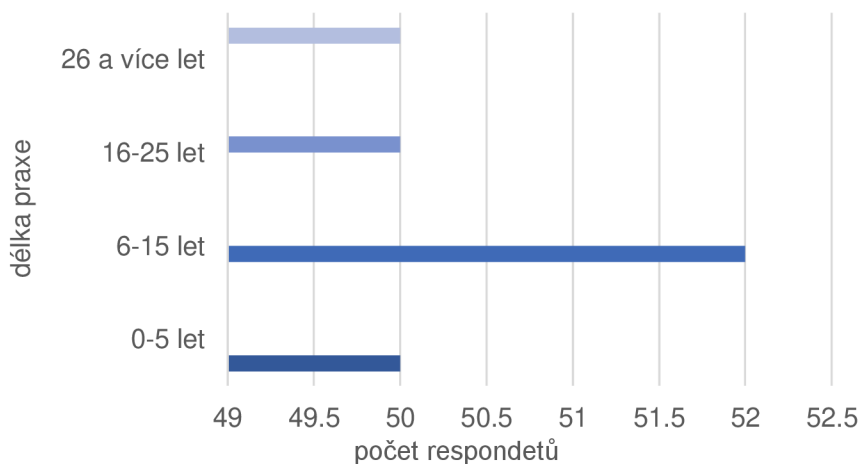
Obrázek 3: Graf složení výzkumného souboru dle pohlaví.

Na obrázku č.3. můžeme vidět, že ženy mají mnohem větší zastoupení než muži. Díky zjevné a výrazné převaze žen ve školním prostředí všeobecně, jsem se rozhodla vynechat porovnání copingových strategií z genderového hlediska.



Obrázek 4: Graf složení výzkumného souboru dle věku.

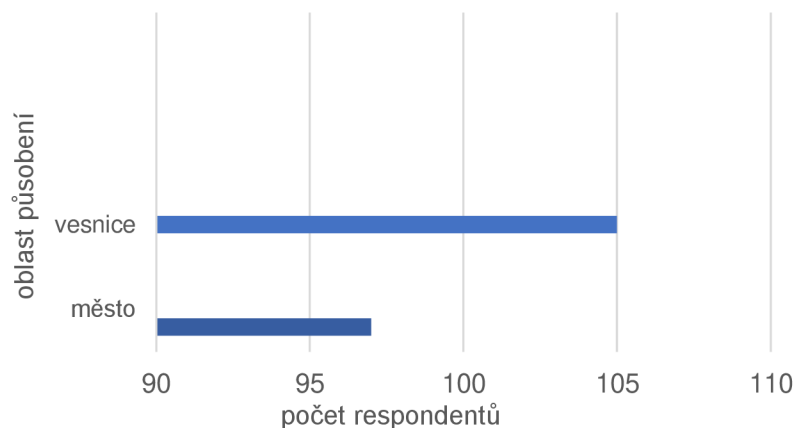
Z obrázku č. 4 je zřejmé, že nejpočetnější skupinou učitelů na prvním stupni je ve věku 36–55 let. Druhou nejvíce početnou zastoupenou skupinou je ve věku od 25 do 35 let. Nejméně zastoupenou skupinou jsou učitelé od 56 a více let – tedy včetně těch, kteří mohou být například již v důchodovém věku.



Obrázek 5: Délka praxe respondentů.

Na obrázku č. 5 můžeme vidět, že počet respondentů se rozděluje podle délky praxe do čtyř kategorií. Je patrné, že kategorie 0-5 let, 16-25 a 26 let a více let mají podobné početní

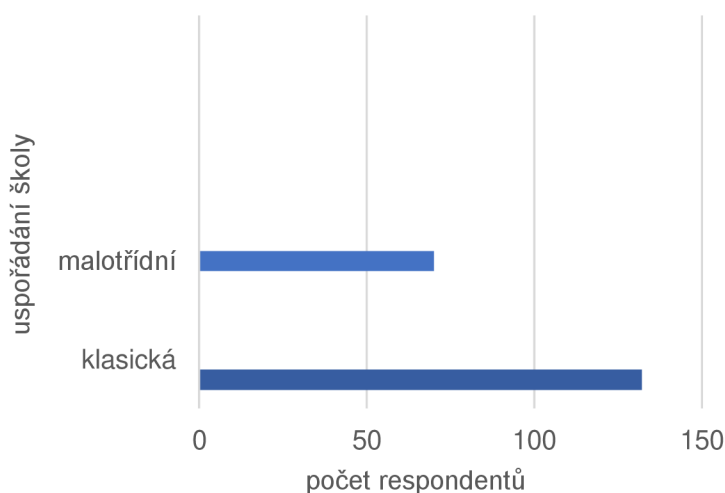
zastoupení respondentů. Největší, avšak ne příliš výrazné zastoupení je v kategorii 6-15 let praxe.



Obrázek 6: Oblast působení respondentů.

Obrázek č. 6 nám zobrazuje početní zastoupení učitelů na 1. stupni základní školy působící na vesnici nebo ve městě. Je patrné, že školy působící na vesnici, mají větší zastoupení respondentů než školy ve městě, což nám může naznačovat, že učitelé na prvním stupni častěji působí v prostředí venkovských škol. Počet respondentů působících ve městě je druhý nejvyšší.

Na obrázku č. 7 poté můžeme vidět výrazný rozdíl v počtu respondentů mezi školami s klasickým uspořádáním a školami s malotřídním uspořádáním. Tento rozdíl je patrný i na první pohled. Je to pravděpodobně dáno tím, že v České republice je obecně menší počet malotřídních škol ve srovnání se školami s klasickým uspořádáním.



Obrázek 7: Uspořádání školy.

5.3 Průběh výzkumu

Podklady pro výzkum byly shromážděny v období od 21. listopadu 2022 do 13. března 2023. Do výzkumu se zapojilo celkem 202 učitelů z různých škol v Olomouckém, Jihomoravském a Zlínském kraji. Vzorek respondentů jsem tedy získala metodou samovýběru.

Dotazník byl vytvořen na základě dotazníku SVF 78, který popisujeme v předchozích kapitolách. Respondentům byl rozeslán a zprostředkován prostřednictvím emailové komunikace. Byl vytvořen za pomoci platformy Google Forms určené pro právě tyto výzkumné účely. Online odkaz na dotazník byl odeslán 517 učitelům z 65 základních škol, ze kterých se vrátilo výše zmíněných 202 vyplněných. Před zahájením vyplňování dotazníku byli učitelé informováni o povaze tohoto výzkumného šetření, které slouží jako součást praktické části mé diplomové práce. Učitelům bylo sděleno, že účast je zcela dobrovolná a anonymní, a že žádná osobní data, která by umožňovala identifikaci jednotlivých respondentů, nejsou vyžadována. Pouze základní informace – jako je pohlaví, věk, délka praxe, oblast působení a typ školy.

V komunikaci s učiteli jsem se snažila zdůraznit důvody, proč jsem si zvolila právě toto téma pro diplomovou práci a také jsem sdělila možnost seznámení se s výsledky výzkumu v budoucnosti. Tím jsem doufala, že budu schopná zvýšit motivaci učitelů k účasti a vědomí o tom, jak důležité je jejich vyplnění.

6 PROCES ANALÝZY DAT

Po dokončení sběru dat jsem jako první krok převedla výsledné informace do programu Microsoft Excel. Respondenty jsem rozdělila podle definovaných výzkumných otázek, což zahrnovalo věk, délku praxe, oblast působení a organizaci školy.

V rámci analýzy věku jsem respondenty rozdělila do tří kategorií: mladší dospělost, střední dospělost a starší dospělost. Největší rozmanitost v kategoriích jsem však zaznamenala v délce praxe, kde jsem respondenty rozdělila do čtyř skupin: 0–5 let, 6–15 let, 16–25 let a 26 let a více. Co se týče oblasti působení a organizace školy, zahrnula jsem pouze rozdíly mezi městem a vesnicí a mezi malotřídními a klasickými školami.

Následně jsem sečetla hodnoty každého respondenta v jednotlivých kategoriích a získala hrubé skóre, což představovalo celkový průměr pro každý subtest. Dále jsem rozdělila jednotlivé subtesty na pozitivní, neutrální a negativní strategie. Před uspořádáním do tabulky jsem vypočítala medián (M = prostřední hodnota) pro každý subtest a určila jeho směrodatnou odchylku (SD = ukazatel variability).

Pro ověřování stanovených hypotéz jsem ve stejném programu Microsoft Excel využila statistickou funkci studentův t – test, který se využívá na porovnávání dvou hodnot. V rámci první hypotézy jsem porovnávala, zda existuje rozdíl mezi učiteli působící na vesnici a ve městě. Druhá hypotéza ověřuje, zda existuje rozdíl mezi učiteli s délkou praxe do 15 let a učiteli s délkou praxe nad 15 let.

Po závěrečné analýze dat jsem formulovala odpovědi na výzkumné otázky a provedla jsem ověření hypotéz. Tento proces zahrnoval důkladné zhodnocení dat, interpretaci výsledků a závěrů. Výsledkem bylo buď potvrzení nebo vyvrácení těchto hypotéz.

6.1 Výsledky

V následující podkapitole se budeme věnovat samotným výsledkům dotazníkového šetření. Pro zjištění, které copingové strategie jsou nejvíce a nejméně často používané, jsem se opírala o výzkumné otázky. Interpretaci dat rozdělíme dále do několika oddílů, kde se každý z nich bude věnovat jedné výzkumné otázce. V posledním oddílu potvrdíme či vyvrátíme stanovené hypotézy.

Přiložené tabulky budou reprezentovat jednotlivé kategorie u každého výzkumného vzorku. Každá tabulka vždy obsahuje jednotlivé subtesty, které rozdělíme na negativní (NEG) a pozitivní strategie (POZ). V rámci všech subtestů jsou finální výsledky vždy přesně určené

prostřednictvím mediánu (MD) a směrodatné odchylky (SD). Platí zde, že čím vyšší číslo, tím používanější strategie.

Mezi pozitivní strategie řadíme subtesty podhodnocení, odmítání viny, odklon, náhradní uspokojení, kontrola situace a pozitivní sebeinstrukce. POZ 1, POZ 2, POZ 3 jsme se v rámci výzkumu rozhodli neuvádět. V rámci neutrálních strategie, které nemůžeme zařadit ani do jedné ze zmiňovaných strategií, zařazujeme subtesty potřeba sociální opory a vyhýbání se. Negativní strategie obsahují subtesty tendence k úniku, perseverace, rezignace a sebeobviňování.

Hypotézy porovnááme na základě Studentova t – testu na základě porovnávání dvou hodnot, prostřednictvím vzorce v programu Microsoft Excel.

6.1.1 Výsledky VO₁

Znění výzkumné otázky:

VO1 Jaké copingové strategie jsou u učitelů na 1. stupni využívány nejčastěji?

| Subtesty | M | SD |
|-------------------------|-----------|------|
| Podhodnocení | 11 | 4,14 |
| Odmítání viny | 12 | 3,25 |
| Odklon | 14 | 3,71 |
| Náhradní uspokojení | 13 | 4,21 |
| Kontrola situace | 18 | 3,49 |
| Kontrola reakcí | 17 | 3,17 |
| Pozitivní sebeinstrukce | 17 | 3,71 |
| POZ | 14,6 | 5,01 |
| Potřeba sociální opory | 18 | 4,57 |
| Vyhýbání se | 17 | 3,91 |
| Úniková tendence | 10 | 3,99 |
| Perseverace | 15 | 5,71 |
| Rezignace | 9 | 4,15 |
| Sebeobviňování | 10 | 4,06 |
| NEG | 11 | 4,32 |

Tabulka 2: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ.

V této výzkumné otázce zahrnujeme všechny učitele na 1. stupni ZŠ, bez ohledu na pohlaví, věk či oblast působení. Z tabulky č. 2 vyplývá, že první dvě nejvíce využívané

copingové strategie jsou strategie *Kontrola situace* a *Potřeba sociální opory*. Kontrola situace patří mezi pozitivní strategie. Subtest potřeba sociální opory řadíme mezi zřídka se vyskytující strategie.

Druhými nejvíce používanými strategiemi jsou *Kontrola reakcí* a *Pozitivní sebeinstrukce*, které obě zařazujeme do pozitivních strategií. Strategie *Vyhýbání se*, patří mezi neutrální strategie, avšak ji můžeme považovat za pozitivní. Vyhýbání se může mít i negativní vliv v případě, když se člověk problémové situaci přímo vyhýbá.

Nejméně využívané strategie jsou strategie *Rezignace* a *Sebeobviňování*, které řadíme mezi negativní strategie. Z mediánu pozitivních a negativních strategií, učitelé na 1. stupni jasně využívají spíše strategie pozitivní.

6.1.2 Výsledky VO₂

Znění výzkumné otázky:

VO₂ Jaké copingové strategie využívají učitelé v jednotlivých fázích dospělosti?

| Subtesty | M | SD |
|-------------------------|------|------|
| Podhodnocení | 11 | 4,09 |
| Odmítání viny | 12 | 3,14 |
| Odklon | 15,5 | 3,54 |
| Náhradní uspokojení | 15 | 3,48 |
| Kontrola situace | 17 | 3,55 |
| Kontrola reakcí | 17 | 2,93 |
| Pozitivní sebeinstrukce | 17 | 3,44 |
| POZ | 14,9 | 4,10 |
| Potřeba sociální opory | 18 | 4,45 |
| Vyhýbání se | 18 | 3,59 |
| Úniková tendence | 11 | 3,58 |
| Perseverace | 15 | 5,72 |
| Rezignace | 9 | 4,37 |
| Sebeobviňování | 10 | 3,71 |
| NEG | 11,3 | 4,72 |

Tabulka 3: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ ve mladší dospělosti.

Ve výzkumné otázce se budeme věnovat nejprve věkové kategorii od 25 do 35 let – tedy období mladší dospělosti. Z tabulky č. 3 můžeme vidět, že nejvíce využívané jsou obě neutrální strategie potřeba Sociální opory a Vyhýbání se. Další nejvíce využívané, jsou pozitivní strategie. Respondenti v této kategorii využívají strategie Kontrola situace, Kontrola reakcí a pozitivní Sebeinstrukce. Pozitivní strategie můžeme celkově hodnotit jako více využívané.

Nejméně využívané jsou negativní strategie Rezignace a Sebeobviňování. Z pozitivních strategií respondenti nejméně využívají strategii Podhodnocení.

| Subtesty | M | SD |
|-------------------------|--------------|-------------|
| Podhodnocení | 11 | 4,15 |
| Odmítání viny | 12 | 3,21 |
| Odklon | 15 | 3,81 |
| Náhradní uspokojení | 12 | 4,25 |
| Kontrola situace | 18 | 3,20 |
| Kontrola reakcí | 16 | 3,23 |
| Pozitivní sebeinstrukce | 16,5 | 3,93 |
| POZ | 14,36 | 4,45 |
| Potřeba sociální opory | 19 | 4,59 |
| Vyhýbání se | 16,5 | 4,01 |
| Úniková tendence | 10 | 4,18 |
| Perseverace | 16 | 5,39 |
| Rezignace | 9 | 3,69 |
| Sebeobviňování | 10 | 4,21 |
| NEG | 11,3 | 5,11 |

Tabulka 4: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ ve střední dospělosti.

Další věkovou kategorií, kterou v rámci výše zmíněné výzkumné otázky popisujeme, je od 36 do 55 let – tedy období střední dospělosti. Z tabulky č. 4 vyplývá, že výrazně nejvíce používanou strategií je Potřeba sociální opory, která se vyznačuje tím, že jedinec při problémových situacích vyhledává někoho, s kým se o něj může podělit. Druhou nejvíce používanou je pozitivní strategie Kontrola situace. Další výrazně nejvíce používané strategie jsou Pozitivní sebeinstrukce a Vyhýbání se.

Nejméně využívané strategie jsou negativní strategie Úniková tendence, Rezignace a Sebeobviňování.

| Subtesty | M | SD |
|-------------------------|-------------|------|
| Podhodnocení | 12 | 4,16 |
| Odmítání viny | 13 | 3,21 |
| Odklon | 13 | 3,60 |
| Náhradní uspokojení | 13 | 4,03 |
| Kontrola situace | 18,5 | 3,57 |
| Kontrola reakcí | 17 | 3,29 |
| Pozitivní sebeinstrukce | 16,5 | 3,70 |
| POZ | 14,7 | 4,35 |
| Potřeba sociální opory | 18 | 4,57 |
| Vyhýbání se | 17 | 4,11 |
| Úniková tendence | 10 | 4,11 |
| Perseverace | 15 | 5,98 |
| Rezignace | 8 | 4,42 |
| Sebeobviňování | 9 | 3,57 |
| NEG | 10,5 | 5,03 |

Tabulka 5: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ ve starší dospělosti.

Poslední věkovou kategorií, kterou v rámci výzkumné otázky popisujeme, je od 56 a více let – tedy období starší dospělosti. Z tabulky č. 5 vyplývá, že nejvíce využívanou strategií u učitelů na prvním stupni je Kontrola situace, která se řadí mezi pozitivní strategie. Další nejvíce využívané strategie, jejíž hodnoty (MD) jsou stejné je Potřeba sociální opory, Vyhýbání se a Kontrola reakcí. Všechny tyto strategie můžeme považovat za pozitivní. Strategii vyhýbání se, můžeme považovat za negativní pouze v případě, kdy se jedinec danému problému ještě před jeho uskutečněním vyhýbá.

Nejméně využívané strategie jsou negativní strategie Rezignace a Sebeobviňování. Ve srovnání s ostatními věkovými kategoriemi mají zmíněné strategie výrazně menší hodnoty (MD).

V každé fázi dospělosti byla nejvíce opakující a využívanou strategií Potřeba sociální opory, kterou řadíme do neutrálních strategií. Mezi nejvíce používané pozitivní strategie patří Kontrola situace, Kontrola reakcí a Pozitivní sebeinstrukce. Nejméně využívanou pozitivní strategií se jasně jeví první strategie Podhodnocení. Negativní strategie jsou vždy v každé věkové kategorii méně využívané než pozitivní. Avšak negativní strategie Perseverace má v každé fázi dospělosti výrazně vysoké hodnoty, tudíž ji v celkovém shrnutí můžeme také považovat za jednu z nejvíce vyskytujících se strategií u učitelů na prvním stupni základní školy.

6.1.3 Výsledky VO₃

Znění výzkumné otázky:

VO₃ Jaké copingové strategie využívají učitelé s ohledem na délku praxe?

| Subtesty | M | SD |
|-------------------------|------|------|
| Podhodnocení | 10,5 | 3,54 |
| Odmítání viny | 12 | 3,42 |
| Odklon | 16 | 3,52 |
| Náhradní uspokojení | 15 | 3,95 |
| Kontrola situace | 17,5 | 3,37 |
| Kontrola reakcí | 17 | 2,86 |
| Pozitivní sebeinstrukce | 17 | 3,21 |
| POZ | 15 | 4,18 |
| Potřeba sociální opory | 18,5 | 3,86 |
| Vyhýbání se | 18 | 3,21 |
| Úniková tendence | 11 | 3,80 |
| Perseverace | 14 | 5,67 |
| Rezignace | 9 | 4,06 |
| Sebeobviňování | 9,5 | 3,44 |
| NEG | 10,9 | 4,69 |

Tabulka 6: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ s délkou praxe 0-5 let.

V rámci této výzkumné otázky budeme porovnávat čtyři kategorie délky praxe. Zaměříme se na začínající učitele s délkou praxe od 0 do 5 let. Další je od 6 do 15 let, která je

nejvíce zastoupenou skupinou. Dále se zaměříme na délku praxe od 16 do 25 let a na závěr učitelé s velmi vysokou praxí 26 a více let.

Jako první se zaměříme na začínající učitele s délkou praxe od 0 do 5 let. Z tabulky č. 6 nám vyplývá, že nejvíce využívanou je strategie Potřeba sociální opory, která se vyznačuje tím, že jedinec při zátěžové situaci vyhledává podporu. Další strategií, kterou řadíme mezi zřídka se vyskytující se strategie a nejvíce využívanou je strategie Vyhýbání se. Druhé nejvíce používané pozitivní strategie, které začínající učitelé využívají je pozitivní strategie Kontrola situace. Jak z tabulky můžeme vidět, pozitivní strategie se výrazně více používají než strategie negativní.

Nejméně využívané strategie jsou strategie Rezignace a Sebeobviňování, které obě patří do strategií negativních.

| Subtesty | M | SD |
|-------------------------|------|------|
| Podhodnocení | 11 | 4,31 |
| Odmítání viny | 11 | 2,50 |
| Odklon | 14 | 3,59 |
| Náhradní uspokojení | 13 | 4,11 |
| Kontrola situace | 17 | 3,34 |
| Kontrola reakcí | 16 | 3,57 |
| Pozitivní sebeinstrukce | 16 | 3,71 |
| POZ | 14 | 4,21 |
| Potřeba sociální opory | 18 | 5,00 |
| Vyhýbání se | 17 | 4,03 |
| Úniková tendence | 11 | 4,31 |
| Perseverace | 14,5 | 5,80 |
| Rezignace | 9 | 4,79 |
| Sebeobviňování | 11 | 4,36 |
| NEG | 11,4 | 5,18 |

Tabulka 7: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ s délkou praxe 6-15 let.

Dále se zaměříme na učitele s délkou praxe od 6 do 15 let. Tato skupina měla nejvíce zastoupených respondentů. Z tabulky č. 7 můžeme vidět, že nejvíce využívanou strategií je zřídka se vyskytující strategie Potřeba sociální opory. Další, kterou učitelé s touto délkou praxe

nejvíce využívají je strategie Vyhýbání se. Na stejné úrovni se nachází pozitivní strategie Kontrola situace, kdy se jedinec pokouší získat všechny informace o stresové události, aby ji zvládl. Nejméně využívanou jsou negativní strategie Rezignace. Na stejné úrovni nejméně využívaných jsou strategie Úniková tendence, Sebeobviňování, Odmítání viny a Podhodnocení.

Pozitivní strategie jsou výrazně mnohem používanější než strategie negativní.

| Subtesty | M | SD |
|-------------------------|-------------|------|
| Podhodnocení | 11 | 3,69 |
| Odmítání viny | 13 | 3,36 |
| Odklon | 14 | 3,85 |
| Náhradní uspokojení | 13 | 4,01 |
| Kontrola situace | 18,5 | 3,26 |
| Kontrola reakcí | 16 | 3,05 |
| Pozitivní sebeinstrukce | 16 | 3,98 |
| POZ | 14,5 | 4,32 |
| Potřeba sociální opory | 19 | 3,88 |
| Vyhýbání se | 16,5 | 3,76 |
| Úniková tendence | 10,5 | 3,72 |
| Perseverace | 17 | 5,37 |
| Rezignace | 9 | 3,74 |
| Sebeobviňování | 9,5 | 3,51 |
| NEG | 11,5 | 4,85 |

Tabulka 8: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ s délkou praxe 16–25 let.

Třetí kategorií v rámci délky praxe budeme popisovat od 16 do 25 let. Z tabulky č. 8 vyplývá, že nejvíce využívanou copingovou strategií je Potřeba sociální opory, kterou řadíme do zřídka se vyskytujících strategií. Druhou nejvíce používanou strategií je pozitivní strategie Kontrola situace. Třetí nejvíce používanou strategií je negativní strategie Perseverace, která se vyznačuje tím, že si jedinec situaci neustále promítá a neumí se od ní oprostit. I přestože tato strategie patří mezi nejvíce využívanou strategií, pozitivní strategie výrazně převažuje nad negativními.

Nejméně využívanou strategií je strategie Rezignace a Sebeobviňování.

| Subtesty | M | SD |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Podhodnocení | 12 | 4,77 |
| Odmítání viny | 12 | 3,09 |
| Odklon | 14 | 3,83 |
| Náhradní uspokojení | 12 | 4,15 |
| Kontrola situace | 18 | 3,55 |
| Kontrola reakcí | 17 | 2,89 |
| Pozitivní sebeinstrukce | 17 | 3,80 |
| POZ | 14,6 | 4,52 |
| Potřeba sociální opory | 17 | 4,90 |
| Vyhýbání se | 16,5 | 4,33 |
| Úniková tendence | 10 | 3,85 |
| Perseverace | 15 | 5,80 |
| Rezignace | 7,5 | 3,75 |
| Sebeobviňování | 9 | 4,67 |
| NEG | 10,4 | 5,22 |

Tabulka 9: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ s délkou praxe 26 a více let.

Poslední kategorií délky praxe je 26 a více let. Z tabulky č. 9 vyplývá, že nejvíce používanou strategií je Kontrola situace, která se vyskytovala u všech výše zmíněných kategorií. Druhé nejpoužívanější jsou strategie Kontrola reakcí, Pozitivní sebeinstrukce a Potřeba sociální opory. Nejméně výrazně využívanou strategií je negativní strategie Sebeobviňování. Pozitivní strategie opět převažují nad negativními.

V každé kategorii v rámci délky praxe učitelé nejvíce využívají nezdědka vyskytující se strategie Potřeba sociální opory a Vyhýbání se. Mezi nejčastěji používané pozitivní strategie jsou Kontrola situace, Kontrola reakcí a Pozitivní sebeinstrukce. Avšak u délky praxe od 16 do 25 let patří mezi nejvíce využívanou strategií Perseverace, kterou řadíme do negativních strategií. Nejméně využívanou strategií u všech kategorií je negativní strategie Rezignace. I přesto jsou pozitivní strategie mnohem používanější než strategie negativní.

6.1.4 Výsledky VO₄

Znění výzkumné otázky:

VO₄ Jaké copingové strategie využívají učitelé působící na vesnici?

| Subtesty | M | SD |
|-------------------------|------|------|
| Podhodnocení | 12 | 4,01 |
| Odmítání viny | 12 | 3,41 |
| Odklon | 15 | 3,97 |
| Náhradní uspokojení | 14 | 4,34 |
| Kontrola situace | 17 | 3,28 |
| Kontrola reakcí | 17 | 2,99 |
| Pozitivní sebeinstrukce | 17 | 3,48 |
| POZ | 14,9 | 4,23 |
| Potřeba sociální opory | 18 | 4,50 |
| Vyhýbání se | 18 | 3,57 |
| Úniková tendence | 11 | 3,63 |
| Perseverace | 15 | 5,73 |
| Rezignace | 9 | 4,16 |
| Sebeobviňování | 9 | 4,05 |
| NEG | 11 | 4,91 |

Tabulka 10: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ působící na vesnici.

V rámci této výzkumné otázky se zaměříme na to, jaké copingové strategie využívají učitelé na prvním stupni působící na škole na vesnici. Z tabulky č. 10 vyplývá, že nejvíce používanou strategií jsou strategie Potřeba sociální opory a Vyhýbání se. Obě strategie patří do zřídka vyskytujících se strategií. Druhou nejvíce využívanou strategií jsou strategie Kontrola situace, Kontrola reakcí a Pozitivní sebeinstrukce, které všechny patří do pozitivních strategií. Nejvíce využívanou negativní strategií je strategie Perseverace.

Jak z tabulky můžeme vidět, nejméně využívané jsou strategie Rezignace a Sebeobviňování.

6.1.5 Výsledky VO₅

Znění výzkumné otázky:

VO₅ Jaké copingové strategie využívají učitelé působící ve městě?

| Subtesty | M | SD |
|-------------------------|-----------|------|
| Podhodnocení | 10 | 4,27 |
| Odmítání viny | 12 | 3,02 |
| Odklon | 14 | 3,79 |
| Náhradní uspokojení | 13 | 4,02 |
| Kontrola situace | 18 | 3,88 |
| Kontrola reakcí | 17 | 3,35 |
| Pozitivní sebeinstrukce | 16 | 3,92 |
| POZ | 14,3 | 4,39 |
| Potřeba sociální opory | 18 | 4,64 |
| Vyhýbání se | 17 | 4,20 |
| Úniková tendence | 10 | 4,33 |
| Perseverace | 16 | 5,65 |
| Rezignace | 9 | 4,14 |
| Sebeobviňování | 10 | 4,06 |
| NEG | 11,3 | 5,12 |

Tabulka 11: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ působící ve městě.

Dle výše zmíněné výzkumné otázky budeme popisovat, jaké copingové strategie využívají učitelé působící ve městě. Z tabulky č. 11 můžeme vidět, že nejvíce využívanou pozitivní strategií je strategie *Kontrola situace*. Na stejné úrovni je strategie *Potřeba sociální opory*. Druhou nejvíce využívanou strategií jsou strategie *Kontrola reakcí* a strategie *Vyhýbání se*. Nejméně využívanou strategií ze všech subtestů je strategie *Rezignace*. Z pozitivních strategií respondenti působící ve městě nejméně využívají strategii *Podhodnocení*.

V celkovém pojetí jsou pozitivní strategie používané více než strategie negativní.

6.1.6 Výsledky VO₆

Znění výzkumné otázky:

VO₆ Jako copingové strategie využívají učitelé působící na malotřídní škole?

| Subtesty | M | SD |
|-------------------------|------|------|
| Podhodnocení | 12 | 3,41 |
| Odmítání viny | 12 | 3,02 |
| Odklon | 16 | 3,40 |
| Náhradní uspokojení | 14,5 | 3,79 |
| Kontrola situace | 17 | 3,06 |
| Kontrola reakcí | 16 | 2,75 |
| Pozitivní sebeinstrukce | 17 | 3,33 |
| POZ | 14,9 | 3,96 |
| Potřeba sociální opory | 18 | 3,87 |
| Vyhýbání se | 18 | 3,16 |
| Úniková tendence | 10,5 | 3,55 |
| Perseverace | 13 | 5,43 |
| Rezignace | 9 | 4,10 |
| Sebeobviňování | 10 | 3,60 |
| NEG | 10,6 | 4,58 |

Tabulka 12: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ působící na malotřídní škole.

Ve výzkumné otázce se zaměříme na copingové strategie u učitelů na prvním stupni ZŠ působící ve škole s malotřídním uspořádáním. Z tabulky č. 12 vyplývá, že nejvíce využívané strategie jsou zřídka vyskytující se strategie *Potřeba sociální opory* a *Vyhýbání se*. Druhé nejvíce využívané jsou strategie *Kontrola situace* a *Pozitivní sebeinstrukce*. Obě strategie řadíme mezi pozitivní strategie. Nejméně využívané strategie jsou *Rezignace* a *Sebeobviňování*, které patří do negativních strategií. V rámci pozitivních strategií jsou nejméně využívané strategie *Podhodnocení* a *Odmítání viny*.

6.1.7 Výsledky VO₇

Znění výzkumné otázky:

VO₇ Jaké copingové strategie využívají učitelé působící v klasické škole?

| Subtesty | M | SD |
|-------------------------|-----------|------|
| Podhodnocení | 11 | 4,48 |
| Odmítání viny | 12 | 3,36 |
| Odklon | 14 | 3,78 |
| Náhradní uspokojení | 12 | 4,19 |
| Kontrola situace | 18 | 3,69 |
| Kontrola reakcí | 17 | 3,37 |
| Pozitivní sebeinstrukce | 16 | 3,81 |
| POZ | 14,3 | 4,48 |
| Potřeba sociální opory | 18 | 4,85 |
| Vyhýbání se | 16,5 | 4,13 |
| Úniková tendence | 10 | 4,18 |
| Perseverace | 16 | 5,79 |
| Rezignace | 9 | 4,18 |
| Sebeobviňování | 10 | 4,28 |
| NEG | 11,3 | 5,23 |

Tabulka 13: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ působící na klasické škole.

V sedmé výzkumné otázce jsem se zaměřila na copingové strategie učitelů působící na škole s klasickým uspořádáním. Jak můžeme vidět z tabulky č. 13 nejvyužívanější strategií je pozitivní strategie *Kontrola situace* a neutrální strategie *Potřeba sociální opory*. Potřeba sociální opory se zdá, jako nejvíce používaná strategie v rámci všech výzkumných otázek. Druhou nejvíce používanou strategií je strategie *Kontrola reakcí*, které také patří do pozitivních strategií. Nejméně využívanými strategiemi jsou *Úniková tendence*, *Rezignace* a *Sebeobviňování*. Tyto strategie zařazujeme mezi negativní strategie. V celkovém shrnutí jsou pozitivní strategie více používané než strategie negativní.

6.1.8 Výsledky hypotéz

V této části se zaměříme na ověření předem stanovených hypotéz. Tyto hypotézy budeme potvrzovat či vyvracet prostřednictvím statistického Studentova t – testu.

Studentův t-test je často využívaným statistickým testem, který se používá k určení, zda jsou průměrné hodnoty dvou rozdílných skupin statisticky odlišné nebo zda jsou si podobné. T – test nám tedy pomáhá zjistit, zda jsou rozdíly mezi průměry těchto dvou skupin (Chráska, 2016).

Znění první hypotézy:

H₁ Existuje rozdíl ve využívání copingových strategií mezi učiteli působící na škole ve městě a na vesnici.

Využitím Studentova t-testu jsme porovnali průměrné hodnoty vzorku učitelů, kteří vyučují na prvním stupni základní školy. Tento test nám pomohl zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly mezi průměrnými hodnotami skupin učitelů působící ve městě nebo na vesnici. Rozdíl budeme posuzovat dle toho, zda je výsledná hodnota t – testu menší či větší než $p=0,05$. Pokud je menší než $p=0,05$, existuje zde statisticky významný rozdíl.

Ve výzkumném šetření jsme zjistili, že na základě sekundárních hodnot, u učitelů na prvním stupni působící ve městě a na vesnici, neexistuje žádný rozdíl mezi celkovými pozitivními strategiemi (POZ $p=0,05$). Jak můžeme vidět, výsledek vyšel na pomezí, i přesto však mezi nimi neexistuje žádný statistický rozdíl. Také dle sekundárních hodnot negativních strategií (NEG $p=0,22$) nebyl nalezen rozdíl mezi učiteli působící ve městě a na vesnici. Na úrovni jednotlivých subtestů se zaměříme nejprve na pozitivní strategie. Zjistili jsme, že mezi strategiemi Podhodnocení ($p=0,33$), Odmítání viny ($p=0,08$), Odklon ($p=0,18$), Náhradní uspokojení, Kontrola situace ($p=0,26$), Kontrola reakcí ($p=0,32$) a Pozitivní sebeinstrukcí ($p=0,10$) neexistuje žádný statistický významný rozdíl.

Žádné statisticky významné rozdíly nebyly zjištěny ani u negativních strategií. Na úrovni jednotlivých subtestů negativních strategií to jsou strategie Úniková tendence ($p=0,20$), Perseverace ($p=0,16$), Rezignace ($p=0,31$) a Sebeobviňování ($p=0,25$). Avšak zřídka vyskytující se strategie Vyhýbání se ($p=0,04$), jehož hodnota vyšla menší než $p=0,05$ zjišťujeme, že mezi učiteli působící ve městě a na vesnici existuje statisticky významný rozdíl. Potřeba sociální opory ($p=0,42$) nám neukázala žádný rozdíl mezi skupinou A a skupinou B.

Hypotéza č. 1 zkoumající, zda existuje rozdíl ve využívání copingových strategií mezi učiteli působící na škole ve městě a na vesnici byla na zmíněném vzorku vyvrácena. Jak na úrovni sekundárních hodnot, tak i samostatných subtestů nám hodnota vždy ukázala, že neexistuje žádný statisticky významný rozdíl. Pouze u zřídka vyskytujících se strategií Vyhýbání se byl existující rozdíl potvrzen. I přesto byla naše hypotéza zamítnuta.

Znění druhé hypotézy:

H₂ Existuje rozdíl ve využívání copingových strategií mezi učiteli s délkou praxe do 15 let a délkou praxe nad 15 let.

K vyvrácení či potvrzení hypotézy č. 2 jsme s využitím Studentova t-testu porovnali průměrné hodnoty vzorků učitelů, kteří vyučují na prvním stupni základní školy. Tento test nám pomohl zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly mezi průměrnými hodnotami skupin učitelů s délkou praxe od 0 do 15 let a s délkou praxe nad 15 let.

Zjistili jsme, že učitelé s ohledem na délku praxe, na úrovni sekundárních hodnot pozitivních strategií (POZ $p=0,01$) prokazují statisticky významný rozdíl. U jednotlivých subtestů, strategie Podhodnocení ($p=0,16$), Odmítání viny ($p=0,17$), Odklon ($p=0,24$) a Pozitivní sebeinstrukce ($p=0,44$) neukázali žádný rozdíl. Avšak strategie Náhradní uspokojení ($p=0,03$), Kontrola situace ($p=0,0004$) a Kontrola reakcí ($p=0,005$), jejichž hodnoty vyšly menší než $p=0,05$, zjišťujeme, že mezi délkou praxe do 15 let a nad 15 let existuje statisticky významný rozdíl. Dle výsledných hodnot, strategie Náhradní uspokojení je častěji používána u délky praxe do 15 let. Kontrola situace a Kontrola reakcí je naopak více využívána u délky praxe nad 15 let. Negativní strategie (NEG $p=0,30$), nám na úrovni sekundárních hodnot, neprokázali žádný statistický rozdíl. V rámci jednotlivých subtestů negativních strategií Úniková tendence ($p=0,14$), Perseverace ($p=0,10$), Rezignace ($p=0,26$) a Sebeobviňování ($p=0,08$) také neprokázali žádný rozdíl. Zřídka se vyskytující se strategie Potřeba sociální opory ($p=0,30$), Vyhýbání se ($p=0,28$) nám taktéž neukázal žádný statisticky významný rozdíl.

Hypotéza č. 2, zkoumající, zda existuje rozdíl ve využívání copingových strategií mezi učiteli s délkou praxe do 15 let a nad 15 let byla na zmíněném vzorku potvrzena. Na úrovni sekundárních hodnot pozitivní strategie POZ, nám z uvedených hodnot prokázali, že mezi skupinami délky praxe do 15 let a nad 15 let existuje statisticky významný rozdíl. Také ve smyslu jednotlivých subtestů, strategie Náhradní uspokojení, Kontrola situace a Kontrola reakcí prokázali výrazně velký statistický rozdíl. Na úrovni sekundárních hodnot negativních strategií NEG a jednotlivých subtestů patřící do strategií negativních, pozitivních i zřídka se

vyskytujících, nám neprokázali žádný statistický rozdíl. I přesto tuto skutečnost, hypotézu přijímáme na základě rozdílu mezi POZ a výše zmíněnými subtesty.

7 DISKUSE

K naplnění cíle jsme si v diplomové práci stanovili sedm výzkumných otázek. Dle výsledného šetření jsme zjistili, že odpovědi na **VO₁**, kde se ptáme: „Jaké copingové strategie jsou u učitelů na 1. stupni využívány nejčastěji?“ jsou, že nejčastěji využívané strategie jsou Kontrola situace, Kontrola reakcí, Pozitivní sebeinstrukce, které patří do pozitivních strategií. Dalšími nejvíce využívanými strategiemi jsou Potřeba sociální opory a Vyhýbání se. Potřeba sociální opory patří mezi zřídka vyskytující se strategie. Strategie Vyhýbání se může být v určitém kontextu považována za strategii negativní. Jelikož je skupina respondentů tvořená 194 ženami, myslím si, že právě proto Potřeba sociální opory patří mezi nejvíce využívané strategie. Pozitivní strategie jsou dle mediánu více využívány než strategie negativní.

Další výzkumná otázka **VO₂** se ptá: „Jaké copingové strategie využívají učitelé v jednotlivých fázích dospělosti?“ Respondenty jsme rozdělili na kategorie od 25 do 35 let (mladší dospělost), od 35 do 55 let (střední dospělost) a od 56 let a více (starší dospělost). V období mladší dospělosti jsou nejvíce používány zřídka se vyskytující strategie Potřeba sociální opory a Vyhýbání se. Další nejvíce využívané jsou pozitivní strategie Kontrola situace, Kontrola reakcí a Pozitivní sebeinstrukce. Vysoké hodnoty ukazuje i negativní strategie Perseverace. V mladším věku mohou mít učitelé tendence k využívání negativních strategií, avšak i přesto pozitivní převažují nad negativními. V období střední i starší dospělosti se stále nejvíce vyskytují pozitivní strategie Kontrola situace a Pozitivní sebeinstrukce. Dále i Potřeba sociální opory a Vyhýbání se. Perseverace se jeví jako jedna z více používaných negativních strategií v kategorii střední dospělosti. Je třeba ale poukázat na to, že kategorie střední dospělosti je z hlediska počtu respondentů nejvíce zastoupená, tudíž může vést ke zkreslení výsledků.

Třetí výzkumná otázka **VO₃** zní: „Jaké copingové strategie využívají učitelé s ohledem na délku praxe?“ U začínajících učitelů je odpovědí Potřeba sociální opory, Vyhýbání se a Kontrola situace. Potřeba svěřit se někomu či získání opory je vzhledem k začínajícím učitelům, kteří nemají zatím moc zkušeností pochopitelné. Také dle výzkumu nejčastěji využívaných copingových strategií u začínajících učitelů v Norsku je strategie podpory. Někomu se svěřit a získat podporu, jak ze strany kolegů či rodiny nejvíce využívanou strategií (Bjørndal, 2022). Praxe od 6 do 15 let vykazuje naprosto stejné hodnoty, tudíž mezi touto délkou nebude příliš velký rozdíl. Od 16 do 25 let praxe se nejvíce využívala Potřeba sociální opory, Kontrola situace a Perseverace. Strategie Perseverace mě u této kategorie velmi překvapila, protože učitelé mají již dlouholetou praxi a nemělo by docházet k neustálému

podsování stresujících myšlenek. Avšak naopak vzhledem k dlouhému a neustálému stresu ve školním prostředí je výsledek pochopitelný. Praxe 26 let a více nejčastěji využívají pozitivní strategie Kontrola situace, Kontrola reakcí a Pozitivní sebeinstrukce. Dále i Potřeba sociální opory. Tato skutečnost by mohla odpovídat tomu, že učitelé s takhle dlouhou praxí již vědí, jak se vypořádat se stresující událostí.

Čtvrtá výzkumná otázka **VO₄** zní: „Jaké copingové strategie využívají učitelé působící na vesnici?“ a odpovědí je Potřeba sociální opory, Vyhýbání se, Kontrola situace, Kontrola reakcí a Pozitivní sebeinstrukce. Vzhledem k povaze vesnice, kde mají respondenti větší potřebu se svěřovat druhým, je zvýšená strategie Potřeba sociální opory pochopitelná. Předpoklad, že učitelé působící na vesnici používají kvůli menšímu okolnímu ruchu pozitivní strategie, je správný.

Další, pátá výzkumná otázka **VO₅** zní: „Jaké copingové strategie využívají učitelé působící ve městě?“ a odpovědí je Kontrola situace, Potřeba sociální opory, Kontrola reakcí a Vyhýbání se. Předpoklad, že město je pro učitele náročnější prostředí z hlediska větší míry používání negativních strategií se nám nepotvrdil. I přesto strategie Perseverace ukazuje vysoké hodnoty využití.

Předposlední stanovená, šestá výzkumná otázka **VO₆** se ptá: „Jaké copingové strategie využívají učitelé působící na malotřídní škole?“ Patří sem strategie Potřeba sociální opory, Vyhýbání se. Dále jsou to strategie Kontrola situace a Pozitivní sebeinstrukce. Žádná z negativních strategií neukázala vysokou hodnotu využívání, tudíž můžeme vycházet z toho, že učitelé na malotřídní škole stres zvládají velmi dobře a převažují u nich pozitivní strategie.

Poslední sedmou výzkumnou otázkou **VO₇** je: „Jaké copingové strategie využívají učitelé působící v klasické škole?“ Odpovědí na tuhle otázku je Potřeba sociální opory, Kontrola situace a Kontrola reakcí. Za předpokladu, že učitelé v klasických školách, které neposkytují žádné alternativní přístupy, často uplatňují negativní strategie. Tento předpoklad se nám potvrdil u strategie Perseverace. Opět je třeba poukázat na to, že počet respondentů v klasické škole je výrazně vyšší než u malotřídních škol, a tak může dojít ke zkreslení výsledků.

Stanovená hypotéza **H₁** předpokládala, že existuje rozdíl mezi učiteli působící na škole ve městě a na vesnici. Strategie Vyhýbání se nám ukázala, že mezi těmito dvěma skupinami existuje statisticky významný rozdíl. Tento výsledek mě velmi překvapil, jelikož dle mých

předpokladů existuje rozdíl ve využívání pozitivních strategií. Výsledek pozitivních strategií vyšel na pomezí hodnot, a tak výsledek nemůžeme určit.

Hypotéza H_2 předpokládala, že existuje rozdíl ve využívání copingových strategií mezi učiteli s délkou praxe do 15 let a délkou praxe nad 15 let. U této hypotézy jsme taktéž předpokládali rozdíl ve využívání pozitivní strategií. Statisticky významný rozdíl jsme prokázali u pozitivních strategií POZ a také i u jednotlivých pozitivních strategií. Je zjevné, že čím déle učitelé na prvním stupni základní školy pracují, tím více zkušeností nashromáždí a lépe se naučí, jak se vyrovnávat se stresujícími situacemi. Tudiž hypotéza č. 2 je potvrzena. Na úrovni dalších využívaných subtestů nám délka praxe neprokázala žádný statisticky významný rozdíl.

Praktická část nám prostřednictvím kvantitativního výzkumu přinesla několik poznatků k vyvození závěrů. I přesto, že profese učitele a školní prostředí je velmi náročné a mnohé záležitosti mohou být mimo rozsah jejich kompetencí, naše výzkumy ukazují, že učitelé se pro zvládnutí stresujících situací uchylují především k pozitivním strategiím. Jako nejvíce využívanou strategií se jeví strategie Kontrola situace, Kontrola reakcí a Pozitivní sebeinstrukce. Mezi další nejčastěji využívané jsou zřídka se vyskytující strategie Potřeba sociální opory a Vyhýbání se. Úskalím této výsledné hodnoty může být nadměrné početní zastoupení žen a je možné, že kdyby se výzkum více soustředil na muže, naše hodnoty by u strategie Potřeby sociální opory vyšly jinak. Strategie Vyhýbání se nám taktéž u všech výzkumných otázek ukázala vysoké hodnoty. Bohužel dle teorie tuto strategii můžeme vnímat jako negativní i pozitivní a jelikož nám to dotazník SVF 78 neumožňuje, nemůžeme posoudit, zda ji jedinec využívá tím správným způsobem. Tyto výsledky částečně korespondují s výzkumem dle Boczkowska (2022), které byly získány prostřednictvím dotazníku COPE a popisují, že nejvíce využívané strategie jsou Koncentrace na problém, Přijetí a Hledání emoční podpory. Negativní strategie jsou učiteli na prvním stupni využívány jen zřídka. Jako velké negativum našeho výzkumu vnímám délku dotazníku, včetně povinnosti vyhrazení delšího časového úseku pro jeho vyplnění. S ohledem na tuto skutečnost, nemůžeme zjistit, zda nedošlo ke zkreslení výsledků.

ZÁVĚR

Diplomová práce se soustředila na zkoumání postupů, jakými se učitelé na prvním stupni základní školy vypořádávají se stresem prostřednictvím copingových strategií. Náš zájem byl směřován na to, jaké copingové strategie jsou uplatňovány nejčastěji s ohledem na faktory jako je věk, délka praxe, oblast působení a uspořádání dané školy.

V teoretické části práce jsme se podrobně zabývali pojmem stres, jeho různými typy a jak se projevuje. Dále jsme zkoumali, jak stres ovlivňuje zdraví člověka ve všeobecné rovině a specifické zdroje stresu v profesi učitele. Součástí této práce bylo studium copingových strategií, tedy způsobů, jakými jedinec reaguje na stresové situace, a také osobnosti učitele.

Praktická část práce se zaměřila na kvantitativní sběr dat prostřednictvím dotazníku SVF 78. Tento dotazník byl distribuován mezi 517 učitelů pracujícími na prvním stupni základní školy, s ohledem na výše zmíněné kategorie k posouzení.

Cílem diplomové práce je získat informace o tom, jaké copingové strategie učitelé používají nejvíce a porovnat je vzhledem k věku, délce praxe, oblasti působení a charakteristikám jejich škol. K naplnění cíle jsme využili sedm výzkumných otázek a dvě hypotézy. Výsledky dotazníku jsme převedli do programu Microsoft Excel a určili jsme si hrubé skóre, ze kterého jsme následně vytvořili medián a směrodatnou odchylku. Vysoká hodnota nám poukázala na to, které copingové strategie se využívají nejvíce. U posuzování hypotéz mezi oblastí působení a délkou praxe jsme si prostřednictvím Studentova t – testu určili, zda existuje statistický rozdíl mezi dvěma skupinami.

Dospěli jsme k závěru, že výsledky jsou následující. První výzkumná otázka nám ukázala, že učitelé nejčastěji používají zřídka vyskytující se strategie, ale i přesto využívají převážně strategie pozitivní. V druhé výzkumné otázce jsme porovnávali mezi věkovými kategoriemi. Ve všech věkových kategoriích převažuje používání pozitivních strategií nad negativními. Avšak ve všech obdobích dospělosti se prokázala větší míra využívání strategie Perseverace. Třetí výzkumná otázka nám rozdělovala délku praxe na čtyři kategorie. Ve všech kategoriích se nám ukázala ve využívání pozitivních strategií s využitím zřídka se vyskytujících strategií. Negativní strategie by se v délce praxe od 16 do 25 let již neměly příliš vyskytovat. I přesto strategie Perseverace byla také častěji využívána. U čtvrté výzkumné otázky učitelé působící na vesnici používají pozitivní strategie nad negativními. Pátá výzkumná otázka ukazuje zvýšenou hodnotu jedné negativní strategie, i přesto učitelé působící ve městě využívají nejvíce pozitivní strategie. Šestá výzkumná otázka nám vyhodnotila, že učitelé působící

v malotřídní škole využívají převážně strategie pozitivní. Poslední výzkumná otázka nám poukázala na vysokou míru využití jedné negativní strategie.

Hypotéza č. 1 byla výsledky vyvrácena, jelikož většina subtestů prokázala, že mezi nimi neexistuje žádný statisticky významný rozdíl. Avšak hypotéza č. 2, byla potvrzena s tím, že v délce praxe do 15 let a délce praxe nad 15 let existuje rozdíl ve využívání pozitivních copingových strategií i ve využívání jejich jednotlivých subtestů.

V konečné části diplomové práce jsme došli k závěru, jaká byla úskalí našeho výzkumného šetření a že i přes vysokou náročnost učitelské profese se většina zjištěných výsledků shodovala v tom, že učitelé na prvním stupni základní školy nejčastěji uplatňují pozitivní copingové strategie.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALDWIN, M. C. (2007). Stress, Coping and Development. An Integrative Perspective. New York: The Guilford Press. Dostupné z:

<https://books.google.cz/books?id=SWW3V39ak34C&printsec=frontcover&dq=stress,+%20coping+and+development&hl=cs&sa=X&ei=KyPoT5yyAYfxsgbH7sWsAQ&ved=0CD%20Q6AEwAA#v=onepage&q=stress%2C%20coping%20and%20development&f=false>

ANDRYSOVÁ, Pavla. Osobnostní učitelství. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5088-9.

AUSTIN, V., SHAH, S., & MUNCER, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. Occupational Therapy International, 12, 63-80. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/227946771_Teacher_stress_and_coping_strategies_used_to_reduce_stress

AYDIN, Bahri; KAYA, Ayca. Sources of Stress for Teachers Working in Private Elementary Schools and Methods of Coping with Stress. Universal Journal of Educational Research, 4(12 A): 186-195, 2016. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126048.pdf>

BINDEROVÁ, G. Dotazník Strategií zvládání stresu (SVF-78) – Recenze metody. Testforum, (2021). 9(14), 57–64.

BJØRNDAL, Kristin Emilie W.; ANTONSEN, Yngve a JAKHELLN, Rachel. Stress-coping Strategies amongst Newly Qualified Primary and Lower Secondary School Teachers with a Master's Degree in Norway. Online. Scandinavian Journal of Educational Research. 2022, roč. 66, č.7, s.1253-1268. ISSN00313831. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983647>

BOCZKOWSKA, Magdalena. Resilience a strategie radzenia sobie ze stresem u nauczycieli szkół podstawowych. Studia z Teorii Wychowania, (2022). T. XIII, 4(41), s. 173-191. DOI 10.5604/01.3001.0016.1643. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/366426565_Resilience_a_strategie_radzenia_sobie_ze_stresem_u_nauczycieli_szkol_podstawowych

BOCHNÍČEK, Zdeněk a HALIŠKA, Jaromír. Na pomoc pedagogické praxi. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6302-0.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, 2019 [cit. 2010-01-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/pravni-vyklad-k-23-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

DUTKOVÁ, Andrea. Jak vnímat stres: průvodce pro vnitřní pohodu. Zdraví & životní styl. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-2568-5.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. Učitel: příprava na profesi. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. Psychologický slovník. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANKE, Wilhelm a Gisela ERDMANNOVÁ. Strategie zvládnání stresu: příručka. Testcentrum. Praha, 2003.

JONES, J. Graham a MOORHOUSE, Adrian. Jak získat psychickou odolnost: strategie vítězů, které změni váš pracovní výkon. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3022-6.

JŮVA, Vladimír. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KANTOROVÁ, Jana a GRECMANOVÁ, Helena. Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. Vzdělávání. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.

KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRASKA-LÜDECKE, Kerstin. Nejlepší techniky proti stresu. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Psychologie pro každého. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1833-0.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Psychologie zdraví. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-684.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MÍČEK, Libor a ZEMAN, Vladimír. Učitel a stres. Věda do kapsy. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0521-1.

OMÁRKOVÁ, Růžena; SLAMĚNÍK, Ivan a VÝROST, Jozef (ed.). Aplikovaná sociální psychologie. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4.

PAULÍK, Karel (ed.). Psychologické aspekty zvládnání zátěže muži a ženami. V Ostravě: Ostravská univerzita, 2012. ISBN 978-80-7368-993-3.

PODLAHOVÁ, Libuše. První kroky učitele. První pomoc pro pedagogy. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PUGNEROVÁ, Michaela. Psychologie: pro studenty pedagogických oborů. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.

RICHARDS, J. (2012). Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. The Educational Forum (West Lafayette, Ind.), 76, 299-316. Dostupné z: <https://silo.tips/download/version-of-record-first-published-27-jun-2012>

RICHARDS, Mary. Stres. Management do kapsy. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-082-8.

ŘEHULKA, Evžen. Zdraví – učitelé – škola. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8254-0. MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN.

SHARMA, M. (1. ledna 2019). Coping Strategies. Salem Press Encyclopedia of Health, str. 442–446. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/274193314_Coping_Strategies

SIGMUND, Martin, Jana KVINTOVÁ a Michal ŠAFÁŘ. Vybrané kapitoly z manažerské psychologie [online]. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014 [cit. 2016-11-14]. ISBN 978-80-244-4372-0. Dostupné z: <https://publi.cz/books/171/Cover.html>

SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMETÁČKOVÁ, I., VONDROVÁ, E., & TOPKOVÁ, P. (2017). Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. E-Pedagogium. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2017/01/06.pdf?fbclid=IwAR3MixNexYNCF3dnrgDcSZmLmFJ1cQ7uk26qVzt6zLtc_egP0jHOzH0bFCK

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

URBANOVSKÁ, Eva. Psychologie zdraví 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3366-0.

UZEL, Jaroslav. Prevence a zvládání stresu. Bezpečný podnik. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2008. ISBN 978-80-86973-99-9.

VACEK, Pavel. Pedagogická psychologie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. ISBN 978-80-7435-684-1.

VAŠINA, Lubomír a STRNADOVÁ, Věra. Psychologie osobnosti I. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-491-0.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) In: Zákony pro lidi [online]. [cit. 2024-01-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů In: Zákony pro lidi [online]. [cit. 2024-01-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK

| | |
|--|----|
| Obrázek 1: Fyziologická reakce na stresor dle Atkinsonové | 16 |
| Obrázek 2: Subjektivní stres u učitelů | 22 |
| Obrázek 3: Graf složení výzkumného souboru dle pohlaví. | 45 |
| Obrázek 4: Graf složení výzkumného souboru dle věku. | 46 |
| Obrázek 5: Délka praxe respondentů..... | 46 |
| Obrázek 6: Oblast působení respondentů. | 47 |
| Obrázek 7: Uspořádání školy. | 47 |
| | |
| Tabulka 1: Popis subtestů dotazníku SVF-78 (Janke, Ermann, 2003, s.10). | 45 |
| Tabulka 2: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ. | 50 |
| Tabulka 3: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ ve mladší dospělosti. | 51 |
| Tabulka 4: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ ve střední dospělosti. | 52 |
| Tabulka 5: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ ve starší dospělosti. | 53 |
| Tabulka 6: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ s délkou praxe 0-5 let. | 54 |
| Tabulka 7: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ s délkou praxe 6-15 let. | 55 |
| Tabulka 8: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ s délkou praxe 16–25 let. | 56 |
| Tabulka 9: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ s délkou praxe 26 a více let. | 57 |
| Tabulka 10: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ působící na vesnici. | 58 |
| Tabulka 11: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ působící ve městě. | 59 |
| Tabulka 12: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ působící na malotřídní škole. | 60 |
| Tabulka 13: Copingové strategie u učitelů na 1. stupni ZŠ působící na klasické škole. | 61 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Vážení učitelé,

jmenuji se Michaela Slezáková a jsem studentkou Pedagogické fakulty v Olomouci. V rámci své diplomové práce uskutečňuji dotazníkové šetření, jehož cílem je zjistit, jaké copingové strategie učitelé primárních škol využívají. Dále pak porovnat výsledky v rámci skupiny učitelů z hlediska pohlaví, věkového rozdílu, délky praxe, působení ve městě nebo na vesnici a uspořádání školy.

Dotazník je zcela anonymní, s vašimi osobními údaji bude nakládáno jako s přísně důvěrnými podle zásad pro ochranu osobních údajů, v souladu s právními předpisy České republiky.

Získané informace budou sloužit pouze pro účely zmiňované diplomové práce.

Michaela Slezáková

Souhlasím se zpracováním osobních údajů.

Vstupní údaje

1. Pohlaví
 - Žena
 - Muž
2. Věková kategorie
 - 25-35 let
 - 36-55 let
 - 56 let a více
3. Délka praxe
 - 0-5 let
 - 6-15 let
 - 16-25 let
 - 26 let a více
4. Oblast působení
 - Vesnice
 - Město
5. Uspořádání školy
 - Klasické
 - Malotřídní