

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Katedra psychologie Filosofické fakulty



COPINGOVÉ STRATEGIE U UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Magisterská diplomová práce

Autor: Ondřej Zatloukal

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

Olomouc

2014

PALACKÝ UNIVERSITY, OLOMOUC
Philosophical faculty, Department of Psychology



COPING STRATEGIES OF ELEMENTARY SCHOOL
TEACHERS

Thesis

Author: Ondřej Zatloukal
Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc
2014

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci a téma Strategie zvládání stresu u učitelů základních škol vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

V dne

Podpis.....

Děkuji PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D. za vstřícný přístup, cenné rady a připomínky při vedení mé diplomové práce.

Děkuji ředitelům škol účastnících se výzkumu za pomoc při administraci dotazníků a učitelům za vyplňování dotazníků a poskytování rozhovorů.

Děkuji svým rodičům za podporu při studiu.

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. STRES.....	8
1.1. Definice pojmu	8
1.2. Stresová reakce	9
1.1.1. Tělesná reakce.....	11
1.1.2. Psychická reakce	13
1.3. Stresory	15
1.4. Teorie stresu	16
1.4.1. W. B. Cannon a poplachová reakce.....	17
1.4.2. H. Selye a obecný adaptační syndrom	17
1.4.3. R. Lazarus a teorie kognitivního ohodnocení.....	19
1.4.4. Integrativní teorie B. McEwena a E. Stellara.....	20
2. ZVLÁDÁNÍ STRESU	21
2.1. Maladaptivní zvládání	25
2.2. Nezdolnost	26
2.3. Strategie zvládání stresu	28
3. STRES UČITELŮ A VYUČOVACÍ STYL	31
3.1. Proměny školství	32
3.2. Zdroje stresu v profesi učitele.....	33
3.2.1. Přetížení množstvím práce a nedostatkem času.....	34
3.2.2. Stresory související s žactvem	37
3.2.3. Stresory související s rodiči	40
3.2.4. Problémové vztahy na pracovišti	42
3.2.5. Kontrolní orgány a hrozba ztráty zaměstnání	42
3.2.6. Ohodnocení učitelů a jejich pověst ve společnosti.....	43
3.3. Vyučovací styl.....	44
3.3.1. Typologie vyučovacího stylu	45
4. SYNDROM VYHOŘENÍ.....	48
4.1. Definice a projevy.....	49
4.2. Příčiny	52
4.3. Fáze procesu vyhoření	55

5. INTERPERSONÁLNÍ ORIENTACE	57
6. Z DOSAVADNÍCH VÝZKUMŮ	58
VÝZKUMNÁ ČÁST	63
7. VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY	63
7.1. Cíle práce, hypotézy a výzkumné otázky.....	64
8. METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU	66
8.1. Typ výzkumu.....	66
8.2. Metody získávání dat	66
8.2.1. Inventář Strategie zvládnání stresu (SVF 78)	67
8.2.2. Dotazník vyučovacích stylů (DVS)	68
8.2.3. Dotazník Interpersonální orientace (FIRO-B).....	70
8.2.4. Maslach Burnout Inventory (MBI).....	72
8.2.5. Rozhovor	73
8.3. Administrace metod.....	74
8.3. Metody zpracování a analýzy dat.....	75
9. VÝZKUMNÝ SOUBOR	76
9.1. Metody výběru výzkumného souboru z populace.....	76
9.2. Popis výzkumného souboru	76
10. PRŮBĚH VÝZKUMU, ŘEŠENÍ ETICKÝCH OTÁZEK	79
10.1. Časový plán a průběh výzkumu.....	79
10.2. Etika výzkumu	80
11. VÝSLEDKY	82
11.1. Základní výstupy kvantitativní části	82
11.2. Výsledky výpočtů a ověření hypotéz.....	87
11.3. Analýza kvalitativních dat	92
12. DISKUZE	98
13. ZÁVĚRY	102
SOUHRN	103
Seznam použitých zkratk	107
Seznam použitých zdrojů a literatury	108
Seznam příloh	112

ÚVOD

Povolání učitele obecně platí za psychicky náročnou profesi, provázenou nepřetržitým napětím, vysokou zodpovědností a nedostatkem času. Zvláště v poslední době pak českým učitelům na základních školách přibývají úkoly, jejich pracovní náplň se rozrůstá, zejména do oblastí administrativy, a nezávisle na tomto trendu musejí učitelé stále úspěšně dostávat svému fundamentálnímu poslání – vzdělávat žáky. Není tak divu, že se toto dříve velmi prestižní povolání řadí mezi profese s nejvyšší mírou stresu a rizikem vyhoření.

Stres, jak si jej v současnosti většina lidí představuje, je moderním pojmem a pozornost vědců přitahuje jen krátkou dobu. Na stres a fenomény s ním spojené se nicméně zaměřuje obrovské množství výzkumů různých oborů, ať už jde o endokrinologii, neurologii nebo psychologii. Copingové strategie neboli strategie zvládnání stresu představují konkrétní postupy, jak stresu čelit, jak se vyrovnat se zátěží, která člověka ohrožuje.

Tato práce tedy pojednává především o stresu v povolání učitele a copingových strategiích, jež někdy účinně, jindy neúčinně podporují jeho redukci a zdravé zvládnání, ovšem při nesprávné volbě strategie jej mohou i posilovat. Zdravé zvládnání pracovního stresu je základní prevencí syndromu vyhoření, který ohrožuje pracovníky v pomáhajících profesích. Ve výzkumné části se zaměříme na poznávání copingových strategií českých učitelů, prověříme, které z nich pomáhají vyhnout se vyhoření a které naopak podporují jeho rozvoj a pokusíme se zjistit, jestli je jejich využívání nějakým způsobem závislé na učitelově vyučovacím stylu. Tato práce tedy otevírá více velkých témat a z toho důvodu nejde všude tak úplně do hloubky problematiky. Jejím cílem je však poznání z více úhlů pohledu a pro jeho dosažení využívá širokého výzkumného designu, v němž kvantitativní metody doplňují metody kvalitativní, tak, aby dokreslily hrubá data specifitějšími detaily. Při psaní diplomové práce jsem vycházel ze své postupové s názvem Stres u učitelů základních škol.

Téma učitelů jsem si vybral, protože mám k učitelskému povolání velmi blízko, oba mí rodiče pracují jako pedagogové, mám mezi učiteli několik známých, je to prostředí, ve kterém se často pohybuji, o které se zajímám.

TEORETICKÁ ČÁST

1. STRES

Dříve než byl pojem stres popsán z psychologického hlediska a posléze takto přijat do širokého povědomí veřejnosti, pracovalo se s ním v přírodních vědách. Přes oblast fyziologie na buněčné úrovni a později na úrovni vyššího organismu se dostal do oblasti zájmu lékařů a psychologů. Ve všech těchto vědách se dá jeho význam nejjobecněji a nejjednodušeji vysvětlit slovy zátěž, tlak, napětí, nápor, či namáhání. Etymologicky podle Melgosa (1997) lze jeho původ spojit s latinským výrazem „stringere“, tedy česky utahovat nebo stlačovat. Ne náhodou také v hovorovém projevu často říkáme, že jsme „pod tlakem“, „v presu“ nebo „v tísní“. Ovšem jak v hovorovém, tak i v odborném projevu je v současnosti pojem stres nadužíván a tím i poněkud znehodnocen, podobně jako je tomu v případě pojmů deprese, agrese či psychoterapie (Baštecká, Goldmann, 2001).

1.1. Definice pojmu

Psychologický slovník Hartla a Hartlové (2000, s. 568) definuje stres jako „*v psychologii nadměrná zátěž neúnikového druhu, která vede k trvalé stresové reakci, ústící ve tkáňové poškození, k vysoké aktivaci adrenokortikálních funkcí a psychosomatickým poruchám*“. Tuto definici uvádím především kvůli uvedeným charakteristikám „neúnikový“ a „trvalá reakce“, jež skvěle vystihují právě ten typ stresu, jakým se ve své práci chci zabývat – reakce učitelů na zátěž, jež patří k jejich profesi, která se projevuje každý den a to i tehdy, pokud jde vše v práci tak, jak má. Bez ohledů na potřeby práce mi tato definice však nepřipadá příliš dokonalá, neboť podle mého názoru dává nepatříčně velký důraz na patologické somatické důsledky dlouho trvajícího stresu (tkáňové poškození, psychosomatické poruchy), navíc se v ní objevuje pojem stresová reakce, aniž by bylo vysvětleno, jak tato reakce vlastně vypadá.

Poněkud obecněji se vyjadřuje Nakonečný (2004), který při popisu stresu využívá slova „zátěž“, tedy neuspokojivý psychofyziologický stav organismu vyvolaný situacemi, které od jedince vyžadují nadměrné psychické nebo psychofyzické vypětí. Zátěž organismu se

tak ztotožňuje se stresem, toto vysvětlení stresu používají i Hošek (1994), který dále rozvíjí myšlenku zátěže jako stavu vyžadujícího výdej energie, nebo Mohapl (1992) popisující stres jako zátěž doléhající na jedince „ze všech stran“. Tito autoři tak de facto popisují stres stejně jako odborníci na fyziologii (viz Selyeho teorie popsána níže), pouze z psychologického úhlu pohledu.

Jiný náhled na stres nabízejí autoři rozdělující pojmy zátěž a stres jako reakci na ni. Příkladem jsou Kebza a Šolcová (2004, s. 11), kteří svou definici stresu doplňují charakteristikou: „*Nesoulad mezi požadavky, které na nás doléhají, a našimi schopnostmi na tyto požadavky odpovědět je prožíván jako ohrožení rovnováhy organismu a lidské tělo na tuto situaci okamžitě reaguje.*“ Velmi podobně se o stresu vyjadřuje i Křivohlavý (2001). Tato definice se od předešlých liší tím, že naznačuje možnost kognitivního zhodnocení zátěže, tedy že stav stresu může nastat i v situaci, kdy organismus není reálně zatížen, pouze to tak prožívá. V některých případech může jít o očekávání budoucí zátěže, tedy zjednodušeně řečeno – samotná anticipace stresu představuje stres.

Pokud popisují pojem stres, je nutné také definovat pojem **stresor**. Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000, s. 569) pod tímto heslem uvádí: „*činitel vnějšího prostředí vyvolávající v organismu stav stresu či stresovou reakci; mezi nejvýznamnější patří hlad, podvýživa, uvědomovaná bída, hluk, konflikty a traumatické životní události*“. Na této definici mi trochu vadí, že nepřipouští možnost vnitřního stresoru, a také, že místo nejčastěji se objevujících stresorů uvádí ty nejsilnější. Protože je definice stresoru podmíněna definicí stresu, mohla by podle mého názoru vypadat takto: Stresor je vnitřní nebo vnější podnět přispívající k rozvoji či udržování stresové reakce.

1.2 Stresová reakce

Stresová odpověď zasahuje více méně do všech psychických procesů a ovlivní celý organismus. Její spuštění je zcela mimovolní a automatické. Odpověď na otázku, proč tomu tak je, bychom měli hledat v nižších patrech evoluce – vedle člověka žádný jiný organismus nečelí stresorům, jako jsou pracovní vypětí nebo ohrožení vlastní pověsti. Čelit stresu u drtivé většiny organismů znamená čelit ohrožení vlastní existence. Reakce na takové ohrožení musí být rychlá, závisí na ní život. Tuto reakci lidé využijí i v zátěžových

situacích nevyžadujících bleskurychlé řešení. Vývojově druhotně je reakce na tyto stresory zpomalená, nicméně i tak obvykle reakce započne dříve, než si člověk uvědomí skutečné ohrožení.

Tato reakce má své parametry. Prvním z nich je intenzita stresové reakce. Ta může jako samostatná veličina variovat v širokých hodnotách a v extrémních případech, tak samotná reakce může ohrozit organismus. Křivohlavý (1994, s. 11) hovoří o „*hyperstresu – stresu překračujícím hranice adaptability, schopnosti vyrovnat se se stresem, nebo naopak o hypostresu, tj. o stresu nedosahujícím obvyklých tolerancí stresu, jako je tomu u tzv. ministresorů, plíživých negativních vlivů monotónnosti, nudy, sensorické deprivace, frustrace apod.*“ Kebza (2005) zase pojednává o hypostresu, poněkud neurčitě, jako o reakci na mírnou zátěž.

Dalším parametrem stresové reakce je kvalita, tedy způsob, jakým působí na člověka. Zde je třeba upozornit na skutečnost, že samotné slovo „stres“ má pro většinu lidí ryze negativní význam, avšak stav stresu může být člověku rovněž prospěšný, zejména je-li vnímán jako výzva či reálná možnost získat nějaký benefit a právě tak může být prožíván i s pozitivními emocemi. Na této premise vznikly původně Selyeho pojmy **eustres** a **distres**, které zapadají i do Lazarusovy teorie kognitivního hodnocení (viz kapitola 1.5.3). Podle Křivohlavého (2001) se pojmem distres vysvětluje jako situace subjektivně prožívaného ohrožení dané osoby s jeho průvodními, často výrazně negativními emocionálními příznaky. Při distresu je danou osobou subjektivně vnímáno a výrazně negativně hodnoceno její osobní ohrožení v poměru k možnostem zvládnutí situace. Zjednodušeně řečeno – jde o negativně prožívaný stres. Pojednává-li tato práce o stresu, v tomto kontextu je míněn jako distres. Opakem je eustres – stres s nepřítomností negativních emocí. Často se objevuje v situacích, kdy lze něco získat, ale je pro to potřeba vynaložit určité úsilí, nebo v situacích vnímaného ohrožení organismu, které samo o sobě přináší pozitivní emoce (např. v případě extrémních sportů).

Při hodnocení stresové reakce je také třeba brát v úvahu časové měřítko. Je pravděpodobné, že spojení parametrů vysoká intenzita - negativní vnímání – dlouhý časový úsek bude mít na organismus neblahý účinek. Právě tento stav vytváří klima pro

rozvoj další psychické a somatické patologie. Účinky dlouhodobého až chronického stresu na organismus popisuje následující kapitola.

1.1.1. Tělesná reakce

„Tělesná reakce je komplexní a týká se všech integračních a řídicích systémů těla (tj. nervového, hormonálního, imunitního) i systémů řízených (tj. dýchací, cévní, trávicí, vylučovací systém atd.). Má vliv také na funkci smyslových orgánů. Stresová reakce je zcela přirozená – má zajistit obnovu stálosti vnitřního prostředí (homeostázy) a fyziologicky (zdravě) směřuje k přežití organismu v měnících se podmínkách“ (Orel, Facová, 2010, s. 25).

Nervový, hormonální a imunitní systém pracují při řízení stresové reakce ve vzájemné interakci. Úkolem imunitního systému je rozpoznat jakékoliv škodliviny z vnějšího prostředí a bránit organismus proti nim. Při dlouhodobé stresové reakci se mj. snižuje počet leukocytů v krvi. Jakýkoliv stav stresu se tedy dotkne i imunity, což s sebou může přinášet druhotné zdravotní problémy. Téma stresu tak tvoří významnou kapitolu psychosomatiky.

Nervově je stresová reakce řízena autonomním (vegetativním) nervovým systémem, na jehož vrcholu se nachází **hypotalamus**, orgán odpovědný za udržení homeostázy (viz níže Cannonova teorie). Jako takový má přímý vliv na činnost srdce a cév, krevní tlak, trávení, chuť k jídlu či pocit nasycení, tělesnou teplotu, spánek, sexuální aktivitu aj. Nezastupitelný význam má také pro integraci nervového a hormonálního řízení, produkuje adrenokortikotropní hormon (ACTH), který stimuluje činnost nadledvin. Na úrovni psychiky funguje hypotalamus jako modulátor emocí, především zprostředkovává pocit libosti a nelibosti. V rámci autonomního nervstva fungují dva funkčně a morfologicky odlišné celky – **parasympaticus a sympaticus**. Pracují protikladně, úkolem sympaticu je připravit tělo k aktivitě, pro tento účel mimo jiné zvyšuje tepovou frekvenci, rozšiřuje průdušky, rozšiřuje průměr zornice, tlumí činnost trávicího traktu. Již z této skutečnosti je negativní vliv dlouhodobého stresu na lidské tělo zřejmý.

Pro hormonální řízení stresové reakce mají mezi endokrinními žlázami největší význam **nadledviny**. Jejich dřev produkuje katecholaminy, tj. hormony s účinkem velmi podobným účinku aktivního sympaticu – adrenalin a noradrenalin. Komplexně zvyšují bdělost, zrychlují metabolismus, aktivují energetické rezervy organismu, zvyšují krevní tlak i tepovou frekvenci. Slezina vytváří více červených krvinek, tak aby se kyslík a cukry dostaly včas ke svalovým buňkám. Nastává stav tělesného nabuzení (arousalu). Druhotně se aktivuje kůra nadledvin a vylučuje kortizol, jehož účinkem stoupá hladina glukózy v krvi a lépe probíhá štěpení bílkovin. Dlouhodobě zvýšená hladina kortizolu však poškozují mozkové buňky zejména hippocampu (část limbického systému důležitá pro paměť) a může způsobit i jejich zánik (soubor příznaků způsobených dlouhodobým přebytkem kortizolu se nazývá Cushingův syndrom). Vyplavení katecholaminů se uskutečňuje v poplachové fázi, při přetrvávajícím stresu organismus přechází do adaptační fáze, kde nastupuje účinek kortizolu (viz kapitola 1.5.2. – Selyeho teorie).

Z těchto tělesných reakcí vyplývá pestrá směs fyziologických příznaků stresu, jejich výčet uvádí Křivohlavý (1994, s. 29-30):

- palpitace – bušení srdce – vnímání zrychlené, zintenzivnělé a často i nepravidelné činnosti srdce
- bolest a svírání na hrudní kosti
- nechutenství a plynatost – tlaky v břišní (abdominální) oblasti
- křečovité, svírající bolesti v dolní části břicha, případně spojené s průjmem
- časté nucení na močení
- snížení až nedostatek sexuální touhy, případně sexuální impotence či frigidita
- změny v menstruačním cyklu
- bodavé, řezavé a palčivé pocity v rukou a nohou
- svalové napětí v krční oblasti a v dolní části páteře, často spojené s bolestmi
- úporné bolesti hlavy – často začínající vzadu v zátylku (krční oblasti) a rozšiřující se vpřed od temene hlavy k čelu
- častější migréna – záchvatovitá bolest jedné poloviny hlavy
- exantém – vyrážka v obličeji
- nepříjemné pocity v krku (jako bychom měli v krku knedlík)
- potíže v soustředění vidění na jeden bod, případně až dvojité vidění

Z tohoto výčtu je patrné, že téma stresu tvoří důležitou část psychosomatiky. Parametry stresové reakce tak mohou představovat silné faktory při rozvoji somatických onemocnění, např. infekčních, kardiovaskulárních, hypertenze, astmatu, diabetu nebo revmatické artritidy (Křivohlavý, 2001).

1.1.2. Psychická reakce

Podle Raheho (1995, in Vágnerová, 2012) je prožitek stresu vždy doprovázen změnou emočního prožívání. Typickou reakcí je úzkost, pocity napětí a obavy z nějakého blíže neurčeného nebezpečí. Objevuje se i hněv a vztek, který někdy může vyvolat i agresivní reakce. V případě přesvědčení o neřešitelnosti zátěžové situace nejsou neobvyklé prožitky smutku a deprese, kdy v chování převládá apatie a tendence k rezignaci. Dále Rahe pojednává i o dopadu na kognitivní funkce: Působení zátěžové situace mění způsob uvažování. Důležité je, jakou míru závažnosti jí člověk přičítá. Pocit ohrožení ovlivňuje zpracování informací i jejich hodnocení, uvažování ve stresu může být zkratkovitější a pesimističtější, zhoršuje se koncentrace pozornosti, rušivě mohou působit různé asociace a vtíravé myšlenky vyvolané touto situací. Reakce v oblasti chování jsou pak značně individuálně specifické, ovšem jejich společným smyslem je zachování, resp. znovuzískání (nejen) psychické rovnováhy. Kromě nevědomých obranných reakcí člověk využívá i komplexní vědomé strategie zvládnání, tj. coping (viz kapitola 2.). Jestliže jsou tato opatření úspěšná, udrží si člověk pocit kontroly nad situací a psychické i fyziologické funkce se vrátí do původního stavu. Pokud opatření selžou, či selhávají dlouhodobě, může docházet k rozvoji stresem podmíněných poruch.

Emocionální doprovod bývá zpravidla intenzivní a jeho kvalita se může různit, obvykle však jde o emoce nelibé. Křivohlavý (2001) popisuje pojem strain – napětí, který značí emocionální stav člověka v situaci ohrožení. Podle některých autorů (Henry, Stephens 1977, in Plháková, 2008) je kvalita emocionální reakce propojena se složením hormonální odpovědi - hněv je spojován s vyšší sekrecí noradrenalinu, zatímco strach je spojen s adrenalinem. Křivohlavý vedle fyziologických projevů stresu uvádí i emocionální a behaviorální příznaky (1994, s. 30):

Emocionální – citové – příznaky stresu:

- prudké a výrazné změny nálad (od radosti k smutku a naopak)
- nadměrné trápení se věcmi, které zdaleka nejsou tak důležité
- neschopnost projevit emocionální náklonnost a sympatii či empatii (spolucítění)
- nadměrné starosti o vlastní zdravotní stav a fyzický zjev
- nadměrné denní snění a stažení se ze sociálního styku (omezení kontaktu a komunikace s druhými lidmi)
- nadměrné pocity únavy
- obtížné soustředění (koncentrace) pozornosti (nepozornost v práci, společenské interakci apod.)
- zvýšená podrážděnost, popudlivost (iritabilita) a úzkostnost (anxiozita)

Chování a jednání lidí ve stresu – behaviorální příznaky stresu:

- nerozhodnost a do značné míry i nerozumné nářky
- zvýšená absence v práci, zvýšená nemocnost, pomalé uzdravování po nemoci, nehodách a úrazech
- sklon k nepozornému řízení (auta apod.) a zvýšená nehodovost
- zhoršená kvalita práce, snaha vyhnout se úkolům, vyhýbání se odpovědnosti, častější používání výmluv a růst falešných forem jednání i mluvení (podvádění, lhaní apod.)
- zvýšený počet vykouřených cigaret za den
- zvýšená konzumace alkoholických nápojů
- větší závislost na drogách všeho druhu (např. i používání většího počtu tabletek na uklidnění a na spaní i na dobrou náladu)
- ztráta chuti k jídlu, nebo naopak přejídání
- změny v denním životním stylu a rytmu – dlouhé noční bdění a pozdní vstávání (často s pocitem velké únavy hned po ránu), problémy s usínáním a zaspáním po probuzení apod.
- snížená kvalita práce i snížené množství vykonané práce vůbec

Behaviorální projevy stresu se mohou velmi různit jak mezi jednotlivými lidmi, tak i mezi jednotlivými situacemi. Praško a Prašková (1996) podotýkají, že lidé ve stresu inklinují k výraznějšímu projevování neadaptibilního interpersonálního chování. Jako takové

popisují chování pasivní (člověk ustupuje ostatním, je nejistý, závislý, vyhýbá se výměně názorů, současně však obviňuje své okolí, zaujímá roli oběti), agresivní (prosazuje se na úkor ostatních, nepřiznává své chyby, zaujímá roli kontrolora situace) a manipulativní (moralizuje, slibuje, své cíle sleduje nepřímou). Tyto reakce velmi úzce souvisejí s typem osobnosti a není vzácné, že ve stresu se mohou u jednoho člověka střídát. Behaviorální projevy stresu se u učitelů zřejmě neprojevují nijak speciálně, pouze snad, jak podotýkají Míček a Zeman (1997), klasickým „učitelským rozčilováním“, což je prostá agresivní reakce zaměřená často neadekvátním směrem, tedy na žáky.

1.3. Stresory

Definici stresoru, Hartla a Hartlové i svou vlastní, uvádíme již v kapitole 1.1. Jednoduše řečeno – působením stresoru může vzniknout stres. Podle charakteru stresoru se obvykle rozvíjí odlišné typy stresu. Často se zmiňuje stres akutní, který náhle vzniká, jeho intenzita bývá vyšší, brzy odezní nebo se jeho intenzita sníží. V extrémních případech může vést k rozvoji posttraumatické stresové poruchy, somatickému poškození organismu či jiným patologickým důsledkům. Rozdílnou formou je stres chronický, probíhá kontinuálně v delším časovém úseku, je nižší intenzity, může vyvolávat psychosomatické potíže nebo vést k syndromu vyhoření. Někdy se také pracuje s pojmem intermitentního stresu, jenž bývá také zpravidla označován jako nejnebezpečnější. Jeho podstatou je střídání intenzivnějších a slabších fází reakce, hladina stresu je však kontinuální a vysoká, jde tak vlastně o kombinaci obou předchozích forem. Podle Mohapla (1992) je právě intermitentní stres nejrizikovější pro rozvoj psychosomatických onemocnění, protože přestože je stres svou povahou chronický, jeho přerušování jedinci znesnadňuje se na něj adaptovat.

Někteří autoři (A. Meyer, R. H. Rahe) si všimají hlavně akutního stresu, který spojují s pojmem **životní události**. Hanzlíček (1983) je definuje jako skutečnosti, které se mohou v životě jedince vyskytnout nezávisle na jeho vůli a jež přitom závažně a dlouhodobě ovlivní navyklé činnosti či celý životní styl. Přinášejí někdy chtěnou a někdy vnucenou změnu. Holmes a Rahe jsou tvůrci známého seznamu zátěžových situací ohodnocených body podle závažnosti jejich účinku na člověka, kde nejvíce body jsou ohodnoceny smrt partnera (100), rozvod (73), vězení (63), celkem v závislosti na verzi seznamu několik desítek událostí. Tento jednoduchý bodový systém slouží k vypočtení pravděpodobnosti

výskytu patologie vyvolané stresem. Podle Baštecké a Goldmana (2001) byli autoři kritizováni za nedostatečný rozsah škály, za zjednodušující metodologii, za pojetí jakékoliv změny (i pozitivní) jako zátěžové a především za opomíjení individuálních rozdílů.

Tématem našemu výzkumu bližším je však chronický a intermitentní stres spojený s koncepcí tzv. drobných **každodenních těžkostí** (daily hassles), což jsou podle Křivohlavého (2001) starosti, konflikty, každodenní těžkosti, zmatky, které člověka uvádějí do napětí, dráždí jej, trápí, frustrují. Poznávání těchto hassles se věnoval Lazarus a vytvořil škálu Hassles Scale, která však podle Křivohlavého (2001) byla kritizována za směšování důsledků se zdroji stresu. Sám Křivohlavý uvádí „paletu stresorů“, v níž popisuje: přetížení množstvím práce, časový přes, neúměrně velkou zodpovědnost, nevyjasnění pravomocí, vysilující snaha o kariéru, nezaměstnanost, nedostatek spánku, hluk, kontakt s lidmi, vztahy s lidmi, omezený životní/pracovní prostor, nesvobodu a pocit bezmoci. Velká část z tohoto výčtu je vlastní učitelům, stresory pro ně typické rozebírá kapitola 3.2.

1.4. Teorie stresu

Jakési podhoubí všech konceptů stresu představují teorie homeostatické regulace. U jejich zrodu stála v 60. letech 19. století práce fyziologa Bernarda, který upozorňoval na to, že interní prostředí organismu variuje v určitých hranicích a pokud se objeví odchylka překračující tyto přijatelné hodnoty, organismus vyvíjí úsilí, aby obnovil rovnovážný, tedy optimální stav (Plháková, 2008). Mezi předchůdce výzkumů stresu můžeme řadit i I. P. Pavlova (Křivohlavý, 2001). Přestože jej v jeho experimentech se psy primárně zajímala sekrece trávicí soustavy, zabýval se i chováním zvířat. Psi byli vystavováni situacím, kde rozlišovali podněty spojené s diametrálně odlišnými podněty – při expozici čtverce dostal pes nažrat, při expozici obdélníku dostal elektrickou ránu. Rozdíl mezi zobrazeným čtvercem a obdélníkem se postupně zmenšoval, až je pes nedokázal rozlišit. Tyto situace u psů vyvolaly stav, který Pavlov označoval jako „stržení vyšší nervové činnosti“. Vlastní historie zkoumání stresu je pak podle názoru Baštecké a Goldmana (2001) spojena především se jmény W. B. Cannon, H. Selyeho a R. S. Lazaruse a jejich teoriemi. O Cannonovi, Selyem a některých moderních konceptech stresu pojednávají i současní

odborníci na stres D. S. Goldstein a I. J. Kopin (2007), jejichž esej o vývoji konceptů stresu jsem použil jako vodítko k teoriím, které bych měl uvést ve své práci.

1.4.1. W. B. Cannon a poplachová reakce

Cannon mezi roky 1910-1911 prováděl série experimentů, jimiž prokázal vliv sympatického nervového systému na řízení organismu ve stavu zátěže a také souvislost hormonální činnosti dřeně nadledvin, která v zátěži produkuje hormony (později nazvané katecholaminy) stimulující mnohé tělesné funkce, především srdeční aktivitu a dýchání. Popsal tak základní reakci lidského organismu na stav ohrožení, kterou označila jako „fight-flight response“, neboli poplachovou reakci (1915). Později ve 20. a 30. letech Cannon došel k poznatku, že tato reakce je nespecifická, tedy jak vysvětlují Baštecká a Goldmann (2001) nezávisle na probíhajících emocích (strach, vztek) a projeveném chování (útok či útěk) je fyziologická reakce organismu víceméně stejná. Stejní autoři pak dále podotýkají, že dnes se často k základním reakcím útoku a útěku přidává i ustrnutí (freeze). Organismus se pomocí těchto reakcí snaží obnovit stav svého optimálního fungování. V návaznosti na Bernarda tak Cannon vytvořil pojem homeostáza – stálost vnitřního prostředí, k níž každý organismus směřuje. Podle Goldsteina a Kopina (2007) však pozdější výzkumy vyvrátily myšlenku nespecifičnosti stresové reakce a potvrdily rozdíly v aktivitách sympatiku a endokrinního systému závislé na typu stresu.

1.4.2. H. Selye a obecný adaptační syndrom

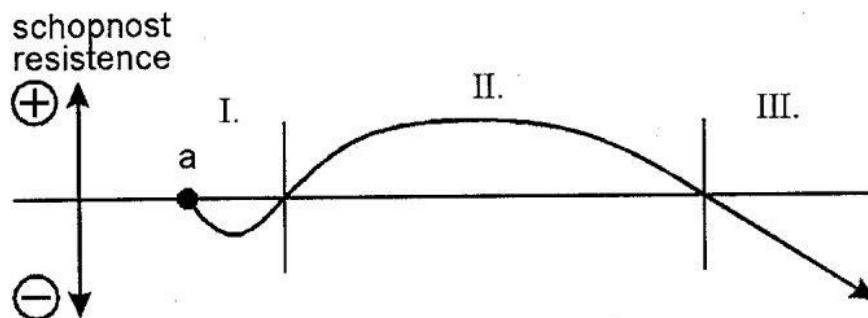
Podle Goldsteina a Kopina (2007) to byl právě Selye, kdo v 50. letech zpopularizoval fenomén stresu. K vytvoření teorie obecného adaptačního syndromu (GAS) však došlo již v roce 1936. Selye při svých experimentech na krysách zkoumal aktivitu autonomního nervového a endokrinního systému při dlouho trvající kontinuální zátěži. Zjistil, že zatímco zpočátku působení stresoru se v souladu s Cannonovou teorií mocně vylučují katecholaminy, později, pokud se účinek stresorů stává chronickým, katecholaminů v krvi ubývá a ve větší míře se uvolňuje kortizol. Katecholaminy totiž mají za úkol v nejkratším možném čase připravit organismus na nejvyšší možný výkon a je logické, že tento stav je možné udržet jen po omezenou dobu, jinak by došlo k rychlému vyčerpání. Pokud situace

vyžaduje výkon i nadále, je třeba mobilizovat energetické zásoby organismu, k čemuž dopomůže právě kortizol. Při této reakci dochází ke změnám nejen funkčním, ale i strukturálním – zvětšení nadledvin, zmenšení brzlíku, při přebytku kortizolu žaludeční vředy (Hartl, Hartlová, 2000; Baštecká, Goldmann, 2001).

GAS sestává ze tří fází, v nichž se organismus snaží adaptovat na zátěž (Baštecká, Goldmann, 2001):

1. **Poplachová reakce** – kontakt se stresorem, aktivuje se sympatický nervový systém, dřeň nadledvin vylučuje katecholaminy (tento stav se pro svůj rychlý nástup a silný účinek někdy nazývá katecholaminová bouře), organismus přijímá opatření proti účinkům stresu.
2. **Odpor, odolnost** (rezistence) - opatření proti stresu účinkují naplno, organismus dosahuje podle svých možností nejvyšší úrovně adaptace.
3. **Vyčerpání** – nastává, pokud účinky stresoru dlouhodobě nepomíjejí nebo jsou příliš intenzivní, energetické zdroje organismu jsou vyčerpány a rezistenční opatření neúčinná, v krajních případech tak dochází k nevratnému poškození až smrti (schopnost rezistence během všech tří fází znázorňuje Obrázek 1).

Obrázek 1: Schéma GAS



a... podnět typu působení stresoru

I. První fáze - působení stresoru

II. Druhá fáze - zvýšená rezistence (obranyschopnost organismu)

III. Třetí fáze - vyčerpání rezerv, sil, obranných možností

Selye považoval GAS za stereotypní, nespecifickou a fylogeneticky velmi starou reakci, jejímž úkolem původně bylo připravit organismus na fyzickou aktivitu, obvykle na boj nebo únik (Hanzlíček, 1983). Později Selye popsal ještě doplňující teorii lokálně

adaptačního syndromu (LAS), jenž by měl probíhat obdobně, jen v určité části těla, stejně jako GAS je nespecifický z hlediska příčiny, ale současně je zcela typický, pokud jde o jeho projevy, např. zánět (Selye, 1976). V návaznosti na Cannona uvedl nový pojem „heterostáza“ jako označení nerovnovážného, avšak prospěšného stavu, v němž organismus odolá vnějším tlakům. Selyeho přínos byl pro výzkum stresu zásadní. Nedostatky jeho teorie lze spatřovat v přílišné jednostrannosti (nekomplexnosti), předpokladu neměnnosti GAS a nespecifičnosti stresové odpovědi (Vašina, 1999).

1.4.3. R. Lazarus a teorie kognitivního ohodnocení

Zatímco Cannon a Selye byli odborníci na fyziologii, resp. endokrinologii a podle toho také konstruovali své teorie, Lazarus vnáší do problematiky stresu ryze psychologický pohled. Jeho teorie na rozdíl předešlých obsahuje faktor interpretace podnětů, do vzorce S-R (stimul-reakce) tak přichází intervenující proměnná (S-O-R). Podle Lazaruse stres nemůže být vymezen objektivně, o jeho přítomnosti rozhoduje způsob, jakým vnímáme a hodnotíme situaci, nastává tedy v okamžiku, kdy situaci vnímáme jako přesahující naše adaptační zdroje (Baštecká, Goldmann, 2001). Toto zhodnocení probíhá ve třech fázích (Stuchlíková, 2001):

1. **primární zhodnocení** (primary appraisal) – pokoušíme se posoudit, zda je v dané situaci něco v sázce (obvykle pokud jde o vlastní existenci, zdraví, sebehodnocení vlastní pověst apod.), tedy jestli jsme v ohrožení (threat), jestli jsme utrpěli ztrátu (harm), jestli čelíme nějaké výzvě (challenge) nebo zda máme možnost nějakého zisku (benefit).
2. **sekundární zhodnocení** (secondary appraisal) – zvažujeme možnosti, jak tento stav zvládnout, rozhodujeme o nasazení konkrétních prostředků zvládnání zátěžové situace na základě jejich adekvátnosti a dostupnosti, do této fáze spadá základní volba mezi defenzivními a ofenzivními strategiemi.
3. **znovuzhodnocení** (reappraisal) – zpětná vazba, posuzujeme úspěšnost aplikovaných prostředků a další postup.

Tyto fáze jsou jádrem transakčního modelu, tzv. teorie kognitivního hodnocení, jež spatřila světlo světa v 60. letech. Podle Plhákové (2008) byla od začátku koncipována jako teorie stresu, počátkem 90. let na jejím základě Lazarus vytvořil nový model jako obecnou teorii emocí, které rozčlenila primární hodnocení do tří komponent: posouzení relevantnosti z hlediska cílů (Souvisí toto prostředí s cíli, kterých chci dosáhnout?), hodnocení slučitelnosti prostředí s osobními cíli (Umožní mi toto prostředí cílů dosáhnout, nebo mi v tom bude bránit?), angažovanost ega (Může tato situace nějak ovlivnit mé sebehodnocení?) (Lazarus, 1991, in Plháková 2008).

Koncept kognitivního ohodnocení je také jeden z prvních, který popisuje strategie zvládnání stresu: Během primárního zhodnocení se obvykle objeví negativní emoce, první zvládací strategie jsou tak zaměřené na ně. Tyto **na emoce zaměřené strategie** (emotion-focused) mají podobu nevědomých obranných mechanismů, např. popření nebo racionalizace, jejichž úkolem je zmírnit účinky zátěže. Při sekundárním zhodnocení již člověk uvažuje o nasazení konkrétních postupů proti původci stresu, tedy o **strategiích zaměřených na problém** (problem-focused), jež by měly způsobit změnu, tedy redukci stresu a obnovení rovnovážného stavu (Plháková, 2008). Blíže je toto téma rozebráno v kapitole 2. Mimo to je Lazarus jedním z prvních autorů, který se zabýval stresem z každodenních starostí (pojem „hassles“, viz kapitola 1.3).

1.4.4. Integrativní teorie B. McEwena a E. Stellara

Jedná se vedle teorie Lazaruse o další moderní pojetí stresu. Základním pojmem této teorie je **alostáza**, tedy jakési provozní rozmezí schopnosti organismu reagovat na podněty snížením nebo zvýšením hodnoty životně důležitých funkcí. Existuje tak určitá oblast snášenlivosti, která je větší u zdravých lidí než u nemocných a větší u mladších lidí než u starších. Akutní i chronický stres podle autorů způsobuje tzv. alostatická zátěž. Tento model zohledňuje vliv osobnosti. Baštecká a Goldmann (2001) popisují 2 základní výstupy tohoto modelu stresu – úroveň chování jedince (ve 4 stupních) a úroveň biologických reakcí jeho organismu (3 základní projevy).

Stupně na úrovni chování:

1. **Podnět působí na organismus** (osobnost) – působení vždy v sociálním kontextu a kontextu socioekonomického postavení jedince.
2. **Analýza a zpracování podnětu** - probíhá podle genetických dispozic k reakcím určitého druhu, ontogenetického vývoje v dané oblasti, osobní historie, pohlaví atd., výsledkem je rozhodnutí o (ne)existenci ohrožení a případně jeho identifikace.
3. **Reakce** (stres) – podle předchozího bodu 3 možnosti: žádná reakce, stresová reakce jiná reakce.
4. **Individuální rozdíly v reaktivitě** (osobnost) – jedinec reaguje úzkostí, bezradností, agresivitou (někdy autoagresivitou) či jinak.

Projevy na úrovni biologických reakcí organismu:

1. **Mediátory** – akutní i chronický stres působí na CNS, ANS a endokrinní systém.
2. **Efektory** – výkonové orgány (imunitní systém, kardiovaskulární, svalová a tuková tkáň) v činnosti.
3. **Vznik nemoci** – pokud je stresová reakce příliš nákladná nebo zmařená, negativně zapůsobí na mediátory, které odezvou v efektech vyvolají nemoc.

Podle McEwena a Stellara (1994, in Baštecká a Goldmann, 2001) alostatickou zátěž vyvolá chronický stres. Popisují tento princip příměrem ke dvěma těžkým nebo lehkým osobám na houpačce. V obou případech je houpačka v rovnovážném stavu, ovšem v případě těžkých osob je zatěžována daleko více.

2. ZVLÁDÁNÍ STRESU

Zvládání stresu neboli **coping** je podle Hartla a Hartlové (2000, s. 88) „*schopnost člověka vyrovnat se (adekvátně) s nároky, které jsou na něj kladeny, případně zvládat nadlimitní zátěže; může mít podobu změny vnímání situace nebo změny postoje*“. Dovětek o změně postoje či vnímání situace nás přivádí opět k transakčnímu přístupu. Člověk prožívá dění po svém a po svém ho také hodnotí, volí si určité strategie a dospívá ke svým vlastním výsledkům. Podle transakčního přístupu (Lazarus, Folkmannová) „*je zvládání zátěže definováno jako kognitivní a behaviorální úsilí jedince vyrovnat se s požadavky, tolerovat*

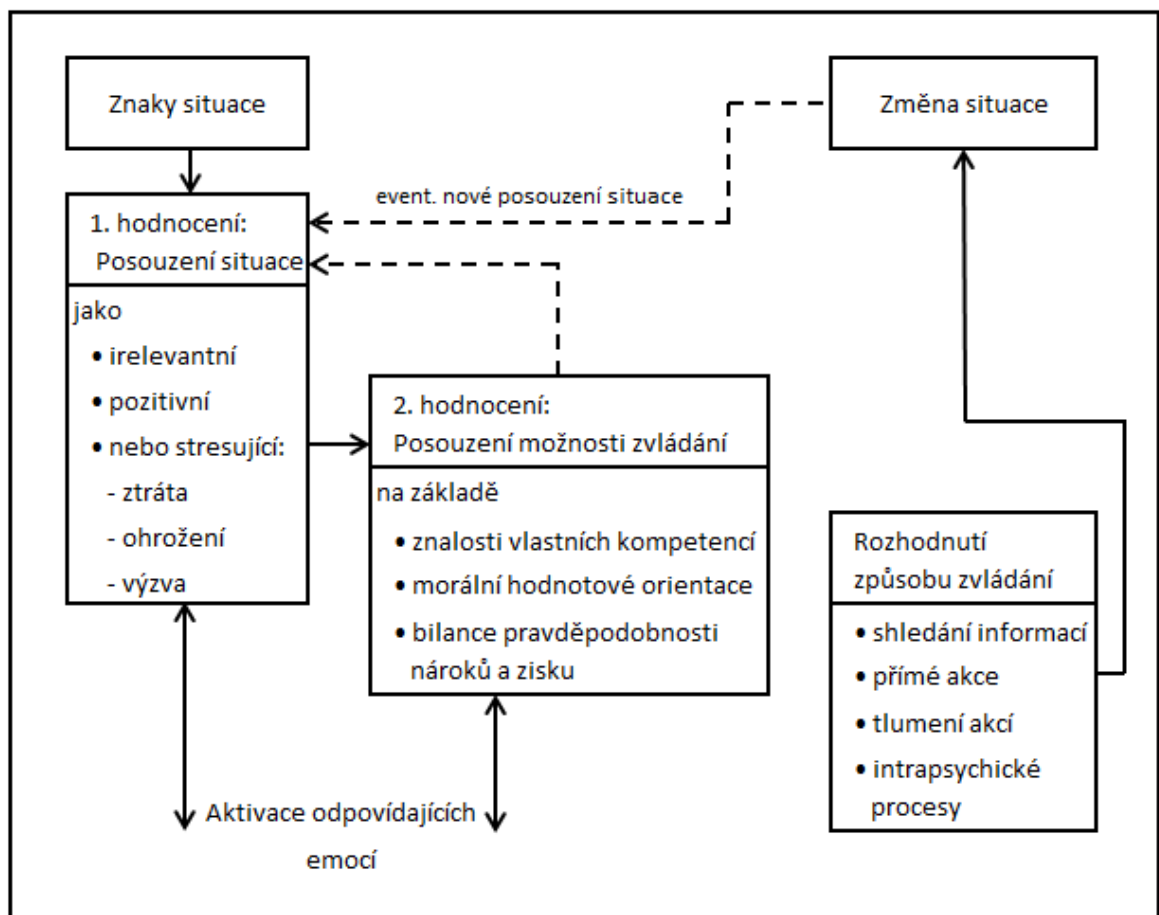
či redukovat požadavky, jež zatěžují či dokonce převyšují jeho energetické zdroje.“

V definici se klade důraz na zátěž, která se stává pro jedince až nadlimitní. Existují dva typy zvládnání zátěže: zvládnání zaměřené na emoce a zvládnání zaměřené na problém (Mareš, 2013). Křivohlavý (2001) uvádí podobnou definici přímo od Lazaruse a doplňuje ji o 4 charakteristiky copingu:

- není jednorázovou záležitostí, je to dynamický proces
- není automatickou reakcí
- vyžaduje určitou (vědomou) snahu a námahu jednající osoby
- je snahou řídit dění („ukočírovat je“ – odpovídá pojmu „stress management“)

Lazarusova teorie stresu integruje i model jeho zvládnání – v první fázi zaměřené na emoce, ve druhé fázi na samotný problém. Jeho pojetí představuje teoretický základ, z něhož vychází inventář SVF 78 Strategie zvládnání stresu. Postup zvládnání stresu podle Lazaruse uvádějí v příručce k tomuto testu (Janke, Erdmannová, 2003), viz Obrázek 2.

Obrázek 2: Schéma modelu zvládnání stresu podle Lazaruse



Po rozhodnutí o způsobu zvládnání a jeho aplikaci se celý postup opakuje a to tak dlouho, dokud při primárním zhodnocení jedinec nezamítne stav ohrožení. Mareš (2013, s. 504) ve své publikaci uvádí teorii kognitivního hodnocení a dokresluje ji o konkrétní podoby tohoto hodnocení vztažené na učitele (i když by podle mého názoru mohly odpovídat i ostatním profesím):

V rámci primárního hodnocení učitel posuzuje:

- Zda to, co asi přijde, odpovídá v zásadě jeho cílům, zda to přispěje k jeho pocitu pohody a nepohody.
- Zda podmínky, za kterých se dění odehrává nebo zřejmě bude odehrávat, jsou v souladu s jeho cíli, či nikoli (kongruence s cíli).
- Který typ jeho „já“ by se měl angažovat. Ve hře mohou být morální hodnoty, ideální „já“, sebepojetí, sebeúcta, jedincova dobrá pověst v okolí atp. Potom se může objevit i hrdost, hněv či vztek jako důsledek snahy posílit svou sebeúctu nebo úctu okolí. Strach se zase může objevit jako důsledek úvahy o tom, že je ohroženo zdraví či dokonce život.

V sekundárním hodnocení se přesouvá pozornost od emocí ke konkrétním řešením problému, ačkoliv emoce jsou při zvažování stále důležité. Učitel nyní posuzuje:

- Zda se spíše ztrapní, když se bude pokoušet vyrovnat s nebezpečím, anebo má šanci získat dobrou pověst, získat uznání okolí, získat kredit.
- Zda má dostatečný potenciál na zvládnutí problémů, zda může nějak zlepšit své vyhlídky nebo dokáže eliminovat hrozící nebezpečí.
- Zda celkový vývoj událostí směřuje spíše k lepšímu, či spíše k horšímu; učitel si formuluje svou soukromou odpověď, své očekávání.

Po těchto dvou fázích přichází výběr a realizace vhodného copingového postupu a následně třetí fáze, kdy dochází k vyhodnocení účinnosti opatření a opětovnému hodnocení dalšího postupu. Stresové situace se totiž stále vracejí a navzdory Lazarusovu modelu by jedinec možná neměl hodnotit, zda je či není ohrožen, ale jestli je ohrožen do té míry, aby to začal řešit. Na tomto místě uvádíme ještě definici Kebzy (2005, s. 119), který v ní více zdůrazňuje komplexnost a nepřetržitost copingu: *„Zvládnání stresu je chápáno jako vzájemně se ovlivňující působení bezprostředních reakcí ve stresové situaci,*

dlouhodobějších charakteristik vzorců lidského chování a důsledků již prožitých stresových situací.“ Analogicky k Lazarusovu zaměření na emoce a na problém, také Kebza rozlišuje coping interpersonální a extrapersonální.

Velmi zajímavé taxonomické schéma vytvořila Skinnerová (et al., 2003). Ve své práci rozčleňuje zvládání stresu hierarchicky:

1. **základní úroveň** (coping instances) tvoří zvládací postupy používané v konkrétních životních situacích (zjišťují např. položky dotazníků)
2. **střední úroveň** (ways of coping) tvoří způsoby zvládání (např. proměnné, do nichž se seskupuje několik položek dotazníku)
3. **vyšší úroveň** (families of coping) tvoří celé třídy způsobů zvládání (např. řešení problému, únik, vyhledávání sociální opory)
4. **nejvyšší úroveň** (adaptive processes) tvoří adaptační procesy, tedy coping obecně

Pozn.: Náplní střední až vyšší úrovně jsou copingové strategie, o nichž pojednává kapitola 2.3.

Někteří autoři se pokoušejí o zpracování komplexních projektů zvládání stresu. Vašina (1999) ve své práci zmiňuje antistresový program pro učitele C. Henniga a D. Kellera, který rozebíráme v kapitole 2.3. Tento program již sestává z konkrétních strategií zvládání stresu. Dalším podobným projektem je PROPRES, zpracovaný O. Kondášem. C. Patelová zase sestavila seznam obecných doporučení k dobré připravenosti pro zvládání stresu, známou jako deset A (1989, in Vašina, 1999):

- **umět rozpoznat stres** (awareness) – vědět, co to je, jak vzniká, znát fyziologickou odpověď, jaké chování škodí, co může být stresorem, umět to vztáhnout na sebe;
- **vyhnout se** (avoidance) – vztahuje se hlavně na distres, znamená např. dobře plánovat svou činnost, vyhnout se časovému tlaku, nepodléhat návykům;
- **předvídání stresu** (anticipation) – myslet na budoucnost, připravovat si i krizový scénář, předem si určit odměnu za úspěch;
- **hodnocení zátěže** (appraisal) – znát dobře svůj průběh stresové reakce, umět správně vyhodnotit závažnost situace a podle toho postupovat (viz Lazarus);
- **relaxace** (autonomic relaxation) – umět odpočívat (např. autogenní trénink);
- **zvládání hněvu** (anger management) – na kritiku odpovídat adekvátně, naučit se hněv využít, např. konvertovat jej do tvořivosti;

- **sebeprosazení** (assertiveness) – zvýšit své sebehodnocení, respektovat sebe i ostatní;
- **odpuštění** (amnesty) – vyvarovat se nenávisti, vcítit se do druhého, hledat chyby i u sebe, být trpělivý;
- **změna pohledu** (alter your perspective) – zmírnit své negativní postoje, vzít v úvahu svou osobnost a minulost;
- **sociální opora** (assistance) – využít její zdroje (např. rodinu), umět ji i poskytnout.

2.1. Maladaptivní zvládání

Je důležité si uvědomit, že zvládání stresu nepřináší vždy pozitivní vyrovnání se se zátěžovou situací. Do této kategorie patří totiž i neutrálně úspěšné a neúspěšné výsledky zvládání. Existují i takové postupy, jejichž aplikace má paradoxní účinek, který často není zřejmý na první pohled, a jejich uživatel si místo úspěšného zvládnutí zvyšuje hladinu stresu. Křivohlavý (1994) doporučuje stres rozhodně neřešit za pomoci psychotropních látek. Mnozí jejich uživatelé je považují za „zázračný lék proti stresu“ a je pravdou, že jejich účinek na okamžik přináší to, co od nich jejich uživatel čeká, tedy obvykle snížení úzkosti, ovšem tento stav není nikdy dlouhodobý a je vykoupen vedlejšími (či spíše hlavními) účinky těchto prostředků. Důležitým faktem je také, že lidé spoléhající se při řešení stresových situací na určitou dávku nikotinu, alkoholu či oblíbeného (často nezdravého) jídla si mohou vytvořit návyk čelit svým problémům tímto způsobem a nepoužívat jiné, účinnější a zdravější metody. Křivohlavý rozděluje maladaptivní formy copingu na ty, které by se jednoznačně používat neměly („*jak rozhodně ne*“) a na ty, které by spíše používat neměly („*tak raději ne*“).

Skupinu méně důrazně nedoporučovaných postupů pro odbourání stresu podle Křivohlavého (1994) sytí **obrné mechanismy**, jež považuje za riskantní a nebezpečné a dále je charakterizuje jako „*jakýkoliv druh činnosti včetně myšlení a cítění, jehož účelem je odvést pozornost a povědomí o nepříjemném či zahanbujícím faktu nebo skutečnosti, která vzbuzuje úzkost, ohrožena při tom může být sebeúcta, sebevědomí, sebehodnocení, vlastní jádro našeho já*“ (Křivohlavý, 1994, s. 60). Samotný pojem obranných mechanismů pochází z psychoanalýzy. Jejich společnými vlastnostmi jsou rigidita, tedy neměnnost, strnulost, a inadekvátnost. Pokud jsou tyto rysy proječovány ve vyšší než

únosné míře, lze mluvit o patologii. Jako konkrétní obranné mechanismy Křivohlavý uvádí:

- **represe** (vytěsnění z vědomí) – probíhá automaticky, mimo vůli, určitý moment našeho života (např. stresující událost) je vytěsněn z vědomí
- **regrese** (ústup, krok zpátky) – návrat k infantilním a primitivnějším formám řešení těžkých životních situací (např. trucování, agresivita)
- **inverze** (převrácené chování) – člověk zvolí opačný způsob chování ke způsobu, který by chtěl použít, ale nemůže (např. pokud učitel nemůže projevit své antipatie k řediteli, chová se k němu tím víc uctivě)
- **popírání** – člověk automaticky popírá nepříjemná fakta nebo odmítá nové informace (typická věta: „nic mi neříkejte, nechci nic vědět“)
- **nutkání odčinit chybu** – pokud má anankastickou podobu, pokud je neadekvátní
- **introjekce** – promítání starostí druhých lidí do vlastního nitra, týká se i přijímání úkolů, jeden z typických mechanismů směřujících k vyhoření
- **racionalizace** – hledání moudrých důvodů pro nemoudré jednání, kterého se člověk dopouští („musím si zapálit, abych to v té třídě vydržela“)
- **sebeobviňování** – pokud přesahuje únosnou míru, člověk zveličuje svou vinu
- **obviňování druhých lidí** (externalizace viny) – opačný směr, také může být i z části racionální, pouze zveličené, patří sem i výmluvy na nepřízeň osudu

Tyto popsané nedoporučované způsoby řešení stresových situací již odpovídají negativním strategiím zvládnání, jak o nich pojednává kapitola 2.3. V Lazarusově pojetí představují obranné mechanismy část realizace řešení primárního zhodnocení, tedy na emoce zaměřené zvládnání. Podobně jako Křivohlavý se o nevhodnosti obranných mechanismů jako prostředku zvládnání vyjadřuje i Kebza (2005) – považuje je za náhradní, neplnohodnotný způsob zvládnání, protože u nich spíše než o skutečné řešení zátěže jde o vykonstruovanou iluzorní náhradu, realizovanou na nevědomé úrovni.

2.2. Nezdolnost

Tato kapitola pojednává o zvláštní nesespecifické lidské vlastnosti či spíše schopnosti, která vstupuje do všech copingových procesů. Tak jako existuje pojem vulnerabilita, tedy

obecná psychická zranitelnost, řada autorů mluví o nezdolnosti, tedy schopnosti zvládat nadnormativní zátěže. Pro tento pojem můžeme v odborné literatuře najít ekvivalentní pojmy jako resilience nebo hardiness, někteří autoři k nim přistupují jako k synonymům, jiní jako například Křivohlavý je vykládají rozdílně.

Nezdolnost v pojetí resilience podle Křivohlavého (2001) znamená pružnost, houževnatost, flexibilitu. Tento termín užívají často vývojoví psychologové a vysvětlují pomocí konceptu resilience, proč i dítě pocházející z nezdravého či sociálně nevýhodného prostředí může prospívat. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) není možné resilienci pojímat jako vrozenou či později získanou vlastnost či soubor vlastností. Jde spíše o komplexní proces, do nějž zasahuje množství různých faktorů. S tímto tvrzením je v rozporu definice Šolcové (2009), která naopak resilienci považuje za osobnostní rys, projevující se jako schopnost účinně se vypořádat se stresem. Tatáž autorka pak dále charakterizuje resilienci jako diferencovanou, tedy odlišnou pro různé typy zátěže. S tím souhlasí i Křivohlavý (2001) a vysvětluje, že resilience v jedné oblasti (např. v zaměstnání) nemusí nutně znamenat nezdolný postup v jiné (např. v interpersonálních vztazích).

Nezdolnost v pojetí koherence je konceptem, který na základě svého výzkumu vymyslel A. Antonovsky. Koherenci popisuje jako smysl pro integritu, který vystupuje jako osobnostní rys – sense of coherence (SOC). V původním smyslu tento pojem podle Křivohlavého (2001) znamenal jednak vnitřní jednotu člověka a jednak soudržnost jeho skupiny lidí, v níž žije. Tyto dva faktory pomáhají vzdorovat životním těžkostem. Vysokou míru koherence umožňují kladné hodnoty v jeho třech dimenzích:

- srozumitelnost (comprehensibility) - kognitivní složka, vnímání světa (věcí, lidí) jako toho, co je logicky pochopitelné;
- smysluplnost (meaningfulness) – motivační složka, s ohledem na osobní cíl je situace, do níž se osoba dostala, buď smysluplná, nebo nesmyslná;
- zvládnutelnost (manageability) – konativní složka, jde o (vnímané) možnosti, které má osoba k dispozici ke zvládnutí požadavků na ni kladených.

Nezdolnost v pojetí hardiness se zakládá na existenciálním přístupu. Na počátku tohoto pojetí stál výzkum S. Kobasové, na jehož základě autorka stanovila tři charakteristiky jako složky hardiness, neboli osobní tvrdosti (in Křivohlavý, 2001):

- dojem dané osoby, že je s to řídit a kontrolovat dění, v němž se pohybuje (control);
- oddanost, tj. do jaké míry se daný člověk ztotožňuje s tím, co dělá (commitment);
- chápání těžkých situací jako výzev k boji (challenge).

Pojem hardiness je předmětem zájmu obrovského množství výzkumů, které se jej snaží upřesnit a zjistit, které konkrétní faktory se na něm nejvíce podílejí. Pozdější výzkumy poupravily teorii Kobasové v tom, že challenge nemá na odolnost tak velký vliv jako ostatní dvě charakteristiky – control a commitment. Podle Průchy (2002) je vzhledem k charakteru zátěže v povolání učitele právě hardiness klíčovou dispozicí k jejímu úspěšnému zvládnutí.

2.3 Strategie zvládnutí stresu

Téma strategií zvládnutí stresu, neboli copingových strategií, zmiňují okrajově už předešlé kapitoly (viz Lazarus a zaměření řešení na emoce/problém a maladaptivní techniky podle Křivohlavého). Jde vlastně o *konkrétní techniky zvládnutí stresu* a vztaženo k hierarchii copingu Skinnerové (viz úvod kapitoly 2.) představují střední až vyšší úroveň.

Samozřejmě ne všechny strategie se dají charakterizovat jako adaptivní. Podle Kebzy (2005) by jakýkoliv konkrétní postup při zvládnutí stresu měl splňovat tři hlavní skupiny požadavků, aby byl efektivní:

- měl by umožňovat snížení úrovně psychofyzické aktivace a tím i snížení intrapsychické a fyziologické reaktivity v zájmu snížení pravděpodobnosti rozvoje některé psychosomatické choroby;
- neměl by omezovat či dokonce znemožňovat realizaci individuálních aspirací, životní cílů a plné životní produktivity, ale měl by naopak tyto cíle podporovat;
- podstata vhodného a účinného postupu ke zvládnutí stresu by současně neměla být v rozporu s životním stylem a osobnostním založením individua.

Někteří autoři (Lazarus a Folkmannová; trojice Carver, Schreier, Weintraub; Janke a Erdmannová) se pokusili sestavit typologii copingových strategií i s odpovídajícími diagnostickými metodami. Podle Mareše (2013) při sestavování těchto typologií představují problém kritéria, podle nichž budou copingové strategie rozlišovány. Obvykle se strategie klasifikují podle orientace (zaměřené na problém/na emoce), topologie

(vzdálenost od problému – těsný přístup, vyhýbání se, únik) nebo typu akce (instrumentální odstranění stresoru, forma adaptace atd.). Většina těchto typologií zároveň rozlišuje strategie na maladaptivní a adaptivní (zdravé a rizikové). Základním problémem je, jestli se na ně má nahlížet z hlediska způsobu zvládnání či výsledku.

Lazarus a Folkmanová na základě své teorie zkonstruovali 66 položkový dotazník WCQ (Ways of Coping Questionnaire), který počítá s 8 copingovými strategiemi: konfrontační strategie, udržování si odstupů, sebekontrola, hledání sociální opory, přijetí odpovědnosti, snaha vyhnout se či uniknout, plánovitě řešení problémů, pozitivní přehodnocení. Jedná se o jednu z nejstarších metod na zjišťování strategií a byla několikrát revidována.

Carver, Scheier, a Weintraub (1989) sestavili 60 položkovou metodu COPE počítající s 15 strategiemi (aktivní coping, plánování, potlačení interferujících aktivit, odložení řešení na příhodnou dobu, vyhledávání instrumentální sociální opory, vyhledávání citové sociální opory, pozitivní reinterpretace, akceptování (přijetí), obrácení se k víře, projevení emocí, popření, behaviorální vzdání se, mentální vzdání se, obrácení se k alkoholu a drogám, humor). Tato metoda se jeví jako velmi komplexní, zachycuje široké spektrum strategií, všímá si rozdílů mezi nimi. Za pozornost stojí zejména rozčlenění sociální opory na instrumentální a citovou nebo kategorie „behaviorální vzdání se“, což jsou mezi podobnými metodami originální kategorie.

Metodou, kterou jsme zvolili pro náš výzkum, je SVF 78 autorů Jankeho a Erdmannové. Její podrobnější popis obsahuje kapitola 8.2.1. Tento test počítá s 13 strategiemi (odpovídají střední úrovni zvládnání Skinnerové), grupovanými do 3 skupin pozitivních (adaptivních) strategií a jedné skupině negativních (maladaptivních), (odpovídají vyšší úrovni zvládnání). Tato metoda vychází z následujících předpokladů (Janke, Erdmannová, 2003):

- Psychické a somatické změny v zátěžových situacích (tedy stres) se nepojímají pasivně, ale jako odpovědi k tomu, aby bylo dosaženo výchozí psychosomatické úrovně nebo aby byla výsledná odchylka od normálu co nejmenší.
- Způsoby zvládnání stresu, které daný jedinec užívá, jsou chápány jako „habituální“ rysy osobnosti, tzn., že jsou relativně stabilní v čase.

- Způsoby, které daný jedinec ke copingu používá, jsou relativně nezávislé na druhu zátěžové situace, mohou však existovat výjimky.
- Využívané způsoby zvládnání jsou relativně nezávislé na charakteru reakce na zátěž.
- Korelačně lze odlišit více relativně nezávislých způsobů užitých při zvládnání, lze tak sestavit profil strategií zvládnání stresu.
- Způsoby zvládnání nejsou zcela nebo rozhodujícím způsobem určovány jinými osobnostními charakteristikami.
- Strategie zvládnání stresu jsou natolik vědomou aktivitou, že se na ně lze dotázat pomocí položek inventáře.

Zároveň však autoři dodávají, že mimo první z těchto předpokladů není žádný z nich dostatečně výzkumně prokázaný.

Závěrem této kapitoly uvádíme ještě typy copingových strategií podle C. Henniga a G. Kellera, kteří je ve své knize Antistresový program pro učitele nabízejí samotným pedagogům. Předkládají tři východiska ke zvládnání, popř. prevenci stresu plynoucího z pracovního prostředí (Hennig, Keller, 1996):

- snížit počet stresových situací během pracovního dne;
- zmírnit emoční vzrušení, které se dostavuje se stresem;
- změnit způsob zacházení se stresovými situacemi, které nemohu ovlivnit.

Dále tito autoři doporučují několik aktivních postupů vhodných pro zvládnání učitelského stresu na poli pracovním, tedy ve školním prostředí, na poli soukromých vztahů, životních postojů a také v oblasti zdraví, které také doplňují praktickými cvičeními. K těmto doporučením se vyjádřím jen zběžně jejich výčtem. Podobných (i když vesměs ne tolik kvalitních) praktických návodů, jak se vypořádat se stresem je na trhu pro širokou i pedagogickou veřejnost nezměrné množství.

Strategie překonávání stresu dle Henniga a Kellera (1996, s. 39-92):

- Pracovní oblast
 - změnit myšlenkové a pocitové vzorce, které vyvolávají stres
 - přerušit negativní pocitové stavy
 - sebejistě se vyrovnávat s nároky druhých

- zvyšovat si pracovní kvalifikaci
- zlepšovat komunikaci v učitelském sboru
- účastnit se případové diskusní skupiny
- Soukromé vztahy
 - sdílet pracovní stresové situace s kolegy a přáteli a společně hledat řešení
 - aktivizovat vlastní rodinný a partnerský život
- Životní postoj
 - objevit sílu pozitivního myšlení
 - orientovat se na budoucnost
 - organizovat svůj čas
 - hledat smysl života
- Zdraví
 - vést fyzicky zdravější život
 - pravidelně relaxovat

3. STRES UČITELŮ A VYUČOVACÍ STYL

Tato kapitola se zaměřuje již konkrétně na učitele, přesněji na dva aspekty této profese – na zátěž plynoucí z jejího vykonávání a na vyučovací styl. Malá dávka pozornosti je v ní také věnována pozvolna probíhajícím změnám ve školství.

Podle Průchy (1999) v ČR na základních školách trvale stoupá počet učitelů ve vyšších věkových kategoriích a naopak klesá počet učitelů do 30 let věku. Tabulkami srovnává tuto věkovou strukturu s ostatními evropskými zeměmi, kde jsou věkové průměry i průměrné délky pedagogické praxe obvykle nižší. Tato čísla zde neuvádím, protože jsou již dávno zastaralá, ovšem důležité je, že tento trend se podle dostupných informací (MŠMT, 2011) udržel minimálně do roku 2010 a těžiště věkové struktury učitelů se tak posunulo do věkové skupiny 46-55 let (krajní skupiny této struktury zůstávají stabilní). Je ovšem pravdou, že novější data zatím nejsou k dispozici (MŠMT již tento dokument nevydává) a současný stav tak může být oproti roku 2010 rozdílný.

Současné školství usiluje o vysokou efektivnost práce učitelů. Důležitým úkolem učitelů je přizpůsobit svůj vyučovací styl nárokům žáků, tak, aby byl vyučovací proces efektivní ve vztahu k různým osobnostním typům a učebním stylům i strategiím žáků (Kohoutek, 2006).

3.1. Proměny školství

O stresu a vyhoření učitelů už bylo napsáno mnoho odborné literatury, ovšem díky komplexní proměně, kterou aktuálně česká základní školství prochází, se toto téma vyplatí zkoumat i nadále. Kohoutek (2006, s. 98) popisuje tuto proměnu takto: „*Současný trend usiluje o tvořivě-humanistickou výchovu a vzdělávání, o osobnost rozvíjející vyučování, o vyučování a učení využívající poznatků o mozku (brain-based learning, brain compatible learning) a o konstruktivistickou tvorbu nových poznatků žáků. Tradiční scholastické vyučování přeceňující kognitivní funkce a akademické vědomosti jsou již překonané.*“ Popisování účinků školských reforem, zejména zavedení systému školních vzdělávacích programů (ŠVP), by vydalo na samostatnou práci. Důležité je, že tyto reformy na základních školách mění staré pořádky a klade na učitele nové nároky. Otázkou je, jak budou učitelé v tomto novém systému fungovat. Průcha (2002) zdůrazňuje, že změny v českém školství nemohou proběhnout úspěšně bez aktivní angažovanosti učitelů, zároveň však vyjadřuje pochybnost, zda jsou na požadované změny odborně připraveni, zda jsou schopni a ochotni je realizovat.

Podle Mareše (2013) současná pedagogická psychologie předpokládá, že změny ve fungování škol, ve zvláštностech žáků a tím i ve zvláštностech interakce učitel-žáci jsou relativně malé a autoři ped.-psych. učebnic předpokládají, že poznatky získané předchozími psychologickými výzkumy jsou dlouhodobě platné. To ovšem může být omyl. Změny ve školství a v celé společnosti se promítají do života žáků i učitelů. Mareš dále vyzdvihuje obecné změny na základních školách, jako větší volnost a liberálnější přístup, nižší disciplína a tím i nižší pracovní úsilí dětí, změny v sociálních vztazích mezi učiteli a žáky a zprostředkovaně i mezi učiteli a rodiči. Dále zmiňuje i opakované snahy státu o reformování českého školství a podotýká, že pro jeho úspěch bude klíčové, jak na formální i obsahové změny zareagují vedení škol a učitelské sbory. Tento názor ilustruje citátem pedagogické psycholožky M. Gather-Thurlerové z University of Geneva (Mareš,

2013, s. 620): „Jeden ze zásadních zdrojů neúspěchu reforem spočívá v odporu, který učitelé projevují vůči jakékoli změně svých praktik, avšak nikoli nutně ze špatných důvodů. Vyzývat je, aby opustili rutinu, která je relativně efektivní, ve prospěch inovace bezesporu slibné, avšak doposud nevyzkoušené, znamená žádat je, aby vyvinuli úsilí a podstoupili rizika – s čímž oni zásadně nesouhlasí.“

Pokud bych měl vyjádřit svůj osobní názor, myslím, že právě toto je případ učitelů v ČR. Řada z nich má za sebou již mnoho let praxe, kterou vykonávali podle relativně stabilních pravidel a pravděpodobně neměli pocit, že by jejich výuka byla neefektivní. Ovšem v posledních několika letech se mění zaběhnuté pracovní postupy, metodika i obsah výuky a jako každá razantní změna je i tato poměrně bolestná. V roce 2011 jsem dělal nepublikovaný minivýzkum zaměřený a postoje učitelů k probíhající školské reformě a zjistil jsem, že ji vnímají různě – někteří velmi oceňovali např. kurikulární koncept klíčových kompetencí žáků či jiné součásti velkého balíku reforem, jiní se vyjadřovali ve smyslu, že starý systém fungoval dobře a se změnami proces vyučování nebude tolik efektivní, ovšem největší část učitelů reformy akceptovala bez hodnocení, zda si díky nim školství polepší či pohorší. Učitelé si vesměs uvědomovali, že zvláště první roky dlouhého procesu reformování budou pro ně náročné (obzvláště kvůli tvorbě ŠVP), ale projevovali pochopení. (Pozn.: Často v rozhovorech používali výrazy jako „nutné zlo“, „porodní bolesti“, či „když se kácí les, lítají třísky“.) Nikdo z nich však nehodnotil pozitivně velký nárůst administrativní činnosti, která podle některých zaujala v pracovní náplni učitele místo významem srovnatelné s výukou. Právě administrativa jako stresor byla i jedním z témat kvalitativní části našeho výzkumu.

3.2. Zdroje stresu v profesi učitele

V této kapitole se pokusím popsat zdroje stresu specifické pro profesi učitele (obecné stresory uvádíme již v kapitole 1.3.). Uvědomuji se, že jde o jednostranně předkládanou problematiku – popisuje učitele pouze v roli obětí stresorů, aniž by k ní existoval ekvivalent v podobě problematiky salutorů nebo pozitivních aspektů učitelství. Jde však o účelové pojetí – ve výzkumné části této práce nás bude zajímat především, jak se učitelé se stresem vyrovnávají, proto se teoretická část nesoustředí na situace, kdy učitelé žádnou zátěží neprocházejí a nemusejí tedy užívat copingových strategií. Existuje poměrně mnoho

zdrojů shrnujících tuto problematiku, za všechny zde v Tabulce 1 krátce uvádím výsledky výzkumu Paulíka (1998), který vytvořil zajímavé srovnání síly faktorů nejvíce stresujících učitele na ZŠ a SŠ.

Tabulka 1: Vlivy nejvíce obtěžující učitele ZŠ a SŠ podle Paulíka (1998):

Faktor	ZŠ	SŠ
nízké společenské postavení (prestiž	1	1
neodpovídající plat	2	4
nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů	3	2
nedostatek času pro odpočinek a relaxaci	4	10
učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků	5	-
nedostatečná spolupráce ze strany rodičů	6	-
špatné postoje žáků k práci	7	3
nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování	8	6
špatné chování žáků	9	9
velký počet žáků ve třídách	10	-

Z tabulky vyplývá, že na ZŠ učitelům nejvíce nesnází způsobují faktory spojené se žáky. Ovšem jde o starý výzkum a dle mého názoru je v současné době situace v tomto ohledu rozdílná, jak dokládá i kvalitativní část našeho výzkumu (viz praktická část). Jiní autoři si zase všimají rozdílů v zátěži učitelů velkoměstských a venkovských škol, Mlčák (1998) jednoznačně přisuzuje vyšší úroveň stresu a naopak nižší úroveň sociální opory městským učitelům. Za zdroje stresu je možné považovat i výzkumně ověřené příčiny burnoutu, jak je uvádí Chang (2009), (viz kapitola 4.2.). Výzkumů na zdroje stresu učitelů existuje obrovské množství. V následujících podkapitolách, z velké části převzatých z mé postupové práce (Zatloukal, 2012), se pokusím tuto problematiku zpracovat samostatně na základě vlastních znalostí.

3.2.1. Přetížení množstvím práce a nedostatkem času

„Termínem přetížení se v psychologii zdraví v oblasti pracovní činnosti rozumí situace, kdy množství práce, kterou má člověk vykonat, je vyšší, než je daný člověk schopen vykonat za čas, který má k tomu k dispozici.“ (Křivohlavý, 2001, s. 175). Dle mého názoru jde v posledních letech o globálně narůstající problém, neboť pracovních příležitostí ubývá, ale

práce ne, takže nižší počet zaměstnanců musí zvládnout stejnou míru pracovních úkolů. V současném českém reformovaném školství je tomu tak, že pracovních úkolů oproti dřívějšímu přibýlo, objevily se nové funkce a to vše jako nástavba na základní pracovní náplni pedagogických pracovníků. Podle Míčka a Zemana (1997) je přepracovanost pramenící z množství povinností v kombinaci s nedostatkem času nejčastějším zdrojem učitelských stresů. Titíž autoři dále uvádějí (s. 63 a 65) několik výpovědí pedagogů postižených chronickou přepracovaností, z nichž uvádím alespoň dva:

Ukázka č. 22 (žena, 31 let):

„Prostředí dnešní školy nejenže nepřispívá k duševní hygieně učitelů, ale přímo ji podlamuje. Charakteristickými slovy pro atmosféru ve škole jsou slova shon, spěch, neklid pro zodpovědnou práci učitele. Tvoří se nezdravé, nervózní prostředí, ve kterém si jde učitel někdy doslova odpočinout až do třídy, kde by posílen a svěží měl odvádět ty nejlepší výkony. Svoji nervozitu a únavu pak přenáší na žáky a nemůže od nich očekávat dobré výkony.“

Ukázka č. 25 (muž, 40 let):

„Zdaleka mě tolik nevyčerpává vyučování, jako povinnost neustále něco sepisovat. Jsou to úkoly termínované, které většinou velmi spěchají, i když končí v zásuvkách psacích stolů.“

Význam druhého výroku narůstá, když si uvědomíme, že dnes mají učitelé mnohem více administrativních povinností, než v roce 1997, kdy byla tato publikace vydána. Hennig a Keller (1996) odhadují, že skutečná týdenní pracovní doba se u většiny učitelů pohybuje kolem 51 hodin a rovněž jako problémovou hodnotí strukturu vyučovacího dne – 45 minutové úseky prokládané krátkými přestávkami neposkytují učitelům dostatek příležitostí odpočinout si a připravit se na další zátěž. Jako optimálnější by hodnotili variantu s menším počtem delších výukových úseků prokládaných delšími přestávkami. Fontana (2003) poukazuje na vliv tělesné únavy, silný obzvláště ke konci pololetí či školního roku, kdy učitelé prožívají jakýsi únavový dluh, tedy shledávají, že únava předchozího dne se ani po večerním odpočinku a nočním spánku úplně nevytratila. Za takového stavu nabývají na významu drobné pracovní (i mimopracovní) nepříjemnosti, jež by jindy možná zůstaly nepovšimnuty, a míra stresu tím narůstá.

Od školního roku 2007/2008 se na českých základních školách učí podle školních vzdělávacích programů – moderních osnov, které si vytvořila každá škola tak, aby odpovídaly rámcovému vzdělávacímu programu, vydaného MŠMT. Samotnému uvedení ŠVP do výuky předcházely měsíce jejich vývoje, který realizovali samotní učitelé vedle svých klasických vyučovacích povinností. V této kapitole se pokusím zhodnotit, jakým způsobem školská reforma ovlivnila práci učitelů a hlavně, jak spolu se zhoršujícími poměry ve školství přispěla k jejich vytíženosti.

- školní agenda je vedena dvojím způsobem - v papírové i elektronické podobě, což znamená dvojitou práci, navíc se starší učitelé museli dovzdělávat v oblasti počítačové gramotnosti
- pedagogové nejprve museli nastudovat RVP a pak sami vytvářet školní vzdělávací programy, každý rok je dotvářejí, vylepšují, na základě získaných zkušeností.
- školy nemají peníze na pomůcky, spousta pomůcek je zastaralých a učitel si doma vyrábí své
- příprava vyučování je náročnější, je třeba se neustále vzdělávat, učit se nové metody a postupy, jež dětem vyučování zpestří a dokážou rozvinout stránky osobnosti, jež rodina nerozvinula
- stoupá potřeba osvojovat si různé psychologické dovednosti, aby učitelé lépe porozuměli nejen třídě jako celku a situacím, ke kterým v ní nastává, ale i jednotlivým dětem, učitelům totiž přibyla další práce v podobě individuální práce se žákem, která přímo nesouvisí s vyučovacím procesem, vzhledem k tomu, že na většině škol nepracuje školní psycholog, zajišťuje učitel často tzv. „první pomoc“ i v záležitostech spadajících do kompetence psychologů nebo sociálních pracovníků
- v souladu s předchozím bodem stoupá potřeba spolupráce pedagogů s jinými odborníky a institucemi, jako jsou střediska výchovné péče, pedagogicko-psychologické poradny nebo odbory sociálně právní ochrany dětí
- určitým problémem je i feminizace školství, ženy se daleko obtížněji než muži dokážou oprostit mimo své zaměstnání od pracovních problémů a přinášejí si je do svého soukromého života, rodiny, vztahů; kromě toho téměř ryze ženské kolektivy nevytvářejí vhodné podmínky pro příznivé pracovní klima
- přibývá dětí s nějakým výukovým problémem, ať už jde o různé poruchy učení nebo chování, ADHD či smyslová nebo tělesná postižení, se všemi těmito dětmi

musí učitel pracovat individuálně i v hodinách, obnáší to také speciální přípravu na vyučování pro tyto děti, dá se říct, že tady učitelé vykonávají práci pedagogických asistentů, vzniká tak otázka jak individuálně pracovat se žáky se speciálními potřebami a současně nezanedbávat zbytek třídy.

Při plnění těchto povinností je učitel stále limitován časem. Práce s dětmi v hodině je omezena zvoněním, o přestávce musí stihnout nachystat si pomůcky na další hodinu, vyřešit spory mezi dětmi, vyposlechnout, co je trápí nebo co se jim povedlo, jaké mají zážitky, zajít si na toaletu, často vykonává různé práce související s chodem třídy (vybírání peníze na akce, zjišťuje od dětí různé informace, odhaluje a zapisuje různé závady v učebnách, protože je zodpovědný za bezpečné prostředí pro děti, vyřizuje omluvenky). Během přestávky také často jedná s rodiči osobně nebo telefonicky (omlouvání žáků, rodiče zjistí nějaký problém výukový nebo výchovný a chtějí ho řešit okamžitě, dítě je nemocné, ale už je mu líp a rodiče potřebují vědět, co by si mohlo doma procvičovat, dítěti je špatně a je potřeba zavolat, aby si pro něj někdo přišel apod. Často slýchám od učitelů na některých školách, že jejich ředitelé využívají přestávek k mimořádným operativním poradám. Stává se také, že si učitel naplánuje práci na tzv. „volnou hodinu“, ráno přijde do školy a zjistí, že je vypsáný na suplování. Okamžitě se mu hrouť časový plán na celý den. Na některých školách tyto potíže částečně vykompenzuje systém tzv. „suplovací pohotovosti“, což by se dalo přirovnat k lékařské „psí službě“. Pokud má učitel dozor, svačí na chodbě při napomínání dovádějících dětí a toaletu musí navštívit ve volných hodinách nebo požádat kolegu, zda by dozor na chvíli za něj vzal. Z pohledu učitele tedy celá vyučovací část pracovní doby probíhá v neustálém shonu.

3.2.2. Stresory související s žactvem

Prvním problémem, který v této kapitole chci popsat, je **nezájem žáků o učení**. I když by se na první pohled mohlo zdát, že jde o stoletý „evergreen“, zdá se, že zájem žáků o učení skutečně klesá. Domnívám se, že se pod tento vývoj mimo jiné podepsal rozvoj informačních technologií v posledních 10 letech a jejich větší dostupnost. Internet jednoduše představuje konkurenci pro celé školství na poli vzdělávání ve smyslu poskytování informací. Samozřejmě si nemyslím, že by děti na prvním stupni základní školy byly natolik uvědomělé, aby samy chápaly, jak důležité je pro ně to, co se je učitelé

pokoušejí naučit. Přesto se dnešní děti oproti starší generaci již nespolehnají jen na to, co jim řeknou rodiče nebo učitelé, popřípadě, co si mohou přečíst v knížkách, informace jsou dnes snadno dostupným zbožím a to se musí projevit. Pro učitele snížený zájem žáků o učivo znamená, že se bude muset více soustředit na posílení jejich motivace, což je mimořádně obtížný úkol, navíc nezbytný pro úspěšnou výuku. Souvisí to s vymýšlením nových vyučovacích metod, o kterých píšu výše.

Dalším problémem znesnadňujícím pedagogům plnění pracovních povinností je **příliš velký počet žáků ve třídě**. Optimální počet by byl kolem 15 žáků na jednoho učitele, určitě by nepřesáhl číslo 20, to je ale za současného stavu českého školství nereálný požadavek. Velké počty svěřených dětí (nezřídka až 30 ve třídě) značně snižují efektivitu učení, vylučují i malou míru individuálního přístupu k žákům a především znesnadňují ovládnutí třídy – vyžadují po učiteli větší úsilí na udržení kázně, což je další úkol přispívající přetížení učitele.

Kázeňské problémy žáků jsou kapitolou samy o sobě. Obecně respekt žáků k učiteli i k sobě navzájem trvale klesá, což s sebou přináší chování porušující školní řád. Řešení takového chování je pro učitele stresující samo o sobě, nehledě k tomu, že obvykle představuje i ohrožení autority, což představuje další stresor a to i v případě, že autorita učitele nakonec neutrpí. Učitelé často, aniž by si to uvědomovali, „to své třídě vracejí“ svou podrážděností a zvýšenou afektivitou vůbec. Fontana (2003) radí si své změny nálad uvědomovat a uvědomovat si i jejich účinky na třídu. Podle Fontany budou žáci respektovat takového učitele, u něhož „budou vědět, na čem jsou“, tedy i rezervovaného přísného učitele, z tohoto důvodu by měl učitel usilovat o konzistenci své nálady a přístupu k žákům.

Souvisejícím problémem je **hluk** ve školním prostředí. Nepodařilo se mi objevit žádnou studii, která by se zabývala výzkumem hluku ve škole jakožto faktoru ohrožujícím zdraví pedagogických pracovníků. O přestávkách ve třídách, na chodbách a také ve školní jídelně dosahuje hluk velmi vysokých hodnot. Děti jsou zvyklé komunikovat mezi sebou co nejhlasitěji, přestože stojí pár desítek centimetrů od sebe. Každý se snaží překřičet toho druhého, prosadit se. Nejsou ojedinělé ani výkřiky, pištění a jiné zvuky jen tak pro odreagování. Ve vyučovacích hodinách je často psychomotorický neklid dětí provázen

šoupaním nohama, ťukáním tužkou, přehrabováním se v aktovce, houpáním na židli, šeptáním a dalšími různými rušivými zvuky, které vyvádějí vyučujícího z koncentrace a na které, pokud překročí únosnou míru, musí reagovat. Kapitola sama pro sebe je školní jídelna. Učitelé se stravují v tak hlučném prostředí, že se snaží najíst co nejrychleji a odejít z jídelny. Stravování ve stresu a spěchu může mít za následek různé žaludeční obtíže.

Jako stresující faktor bývá hluk poněkud opomíjen, neboť učitel se nakonec adaptuje na hlučné prostředí a postupně zvyšuje práh tolerance, avšak negativní účinky tohoto stresoru se stejně projeví. Pokud do školy v době přestávky přijde náhodný návštěvník, pocítí negativní vliv hluku naplno. Mezi dlouhodobé důsledky pobytu v hlučném prostředí podle Křivohlavého (2001) patří např. zvýšená nespavost, hypertenze, zvýšená „náladovost“, podrážděnost apod. Tentýž autor dále uvádí, že hluk pocházející z jiného zdroje než z člověka samotného je nepříjemnější než ten, který vytvoří sám, a podobně nepříjemný je i hluk, který člověk není s to zastavit.

V souvislosti s pracovním stresem se často mluví o **příliš velké míře odpovědnosti**. Tento typ stresoru trápí především pracovníky, kteří při výkonu svého povolání mají v rukou životy jiných lidí – dispečery letového provozu, strojvůdce atd. Pedagogové jsou zatíženi poněkud odlišným typem odpovědnosti. Plná třída nepřilíživě ukázněných žáků představuje potenciální ohrožení kterékoliv z nich a tím i učitele, který za ně zodpovídá. Jedná se o veřejností málo vnímané nebezpečí. Ze zkušenosti vím, jak často se v nepedagogické veřejnosti objevují myšlenky typu „učitelé si jezdí s dětmi na výlety“, přitom pro většinu učitelů, které znám, jsou výlety a jiné mimoškolní akce nejmíň oblíbené prvky jejich práce. A není divu, pokud jsou žáci ve škole ohroženi vlastní nekázní, v mimoškolním prostředí či do konce na cestách je toto potenciální nebezpečí několikanásobně vyšší. Na těchto akcích se učitelé potýkají s větší neukázněností žáků. Děti je většinou berou jako příležitost dělat věci, které jim rodiče nedovolí (kouření, požívání alkoholu apod.), případně jako vítané volno, které je třeba si užít a žádný pedagogický doprovod je nebude omezovat. Malé děti zase nedomýšlí důsledky svého jednání (lezou, kam nemají, podceňují různá nebezpečí, ztratí se apod.). Učitel musí být nestále ve střehu a předvídat jednání svých svěřenců. Z organizačních důvodů se někdy stává, že má pedagog na starosti víc dětí než mu zákon dovoluje. Učitel je odpovědný za své žáky, ti nesmí utrpět žádnou újmu, to je velmi silný zdroj stresu.

3.2.3. Stresory související s rodiči

Pokud má škola, potažmo učitel, působit na dítě skutečně efektivně, vyžaduje to určitou míru spolupráce s rodiči. Nespolupracující rodič se stává pro pedagoga dalším zdrojem stresu, zejména pokud je třeba s ním řešit kázeňské problémy dítěte. Podle Henniga a Kellera (1996) dnešní rodina neposkytuje jistotu a emoční zázemí, navíc obecně slábne schopnost rodičů vychovávat své dítě. Stává se také, že rodiče z různých důvodů (stále častěji ekonomických) **neprojevují dostatečný zájem** o své dítě, což primárně ohrožuje dítě a druhotně přináší problémy, pokud se s nimi pedagog snaží řešit kázeňské či prospěchové obtíže dítěte. Na tomto místě se část učitelů sama dostává do problémů, pokud se pokouší dělat, co není v jejich kompetenci, např. pokoušet se místo rodičů vychovávat dítě. Je bohužel smutnou pravdou, že pokud rodiče nevychoávají své dítě, škola s tím nic neudělá. Děti nezdědka přicházejí do školy bez základních návyků v oblasti slušného chování (pozdravit, poděkovat, omluvit se atd.) Často nemají tyto návyky ani rodiče – děti nemají pozitivní příklad. Pro učitele pak vznikají náročné pracovní situace, s nimiž se bude muset vypořádat. Dnes se stále častěji již malé děti dostávají do složitých životních situací (velmi vyhrocené rozpory a vztahy mezi rodiči, jimž je dítě často přítomno, smrt některého z rodičů, rozpad rodiny, dítě je nucené převzít zcela starost o svého mladšího sourozence vzhledem k zaneprázdněnosti nebo neschopnosti rodičů, je nepřiměřeně trestáno, rodiče mají vysoké nároky a dítě nedokáže jejich očekávání splnit, nemá volný čas k relaxaci apod.).

Pokud rodič projevuje naopak nadměrný zájem o činnost svého dítěte ve škole a snaží se ovlivňovat učitele, přináší to s sebou odlišné problémy a další stresové situace.

Ukázka č. 28 (žena, 40 let):

„Netypickou stresovou situaci mi letos přivodili rodiče studentky, která neuspěla u opravné zkoušky. Odvolali se k řediteli, že dívka měla trému, ten odpověděl, že přezkoušní není možné, protože byla zkoušena tříčlennou komisí. Oni se odvolali k inspektorovi, který zkoušku nakonec povolil. U zkoušky dívka opět neuspěla, musí opakovat ročník, inspektor se nás zastal, ale rodiče ošklivě útočili. Já tu dívku teď učím, ale jsem v té třídě trochu nesvá, vím, že vše, co řeknu, může být použito proti mně.“ (Míček, Zeman, 1997, s. 67)

Přestože jde o příklad ze střední školy, princip je stejný i na školách základních. Pokud se rodiče jakýmkoliv způsobem snaží ovlivnit nebo dokonce zpochybnit práci učitele, vzniká další stresová situace jako ohrožení sebepojetí a ohrožení vlastní pověsti. V následujících několika bodech se pokusím shrnout, jaké potíže rodiče do spolupráce škola-rodíč dnes často vnášejí:

- rodiče jsou, jako celá společnost, stále agresivnější v jednání, znají více svá práva než povinnosti a v tomto duchu vedou i své potomky, mnozí reagují okamžitě impulzivně agresí, arogancí
- nedokážou vést s učitelem konstruktivní rozhovor a společně hledat řešení problému, učitel pro ně není rovnocenný partner (viz kapitola o pověsti učitelů ve společnosti)
- obtížně přijímají kritiku ale i radu, při objevení prvních problémů, ať už výukových nebo výchovných, mají tendenci je bagatelizovat a po jejich nakupení snadno rezignovat na jakékoliv snažení, případně hledat chybu v učiteli
- také do spolupráce se školou se promítá nedostatek času rodičů řešit záležitosti svého dítěte, např. nechodí na rodičovská sdružení
- rodiče přenášejí odpovědnost za výchovu na školu (viz první část kapitoly)
- své případné negativní názory na učitele rodiče prezentují před dětmi, ospravedlňují tak jejich přestupky, čímž utvrzují děti ve správnosti jejich negativního jednání, a podkopávají autoritu učitelů (Poznámka: Čím dál více se setkávám se situací, kdy pedagog popisuje rodičům prohřešek jejich dítěte, který doma dítě popsalo odlišně, a žádá nápravu, nicméně jako odpověď slýchává: „Ale já svému synovi/dceři věřím.“ Tím vlastně nepřímou uvádějí, že nevěří učiteli.)
- vzhledem k velkému ekonomickému zatížení rodin roste počet rodin pouze s jedním dítětem, jedináčci často nejsou vedeni k tomu, aby se někomu přizpůsobovali, a vyžadují pozornost stále pro sebe; děti přehnaně ambiciózních rodičů často neumějí přijmout porážku, jsou vedeny k tomu, aby byly ve všem první, stává se pak, že se uchýlí k podvodu, aby tuto představu rodičů naplnily

Všechny tyto aspekty znesnadňují komunikaci mezi dětmi samotnými, mezi dětmi a učitelem i učitelem a rodiči. Vznikají konflikty, které odvádějí pozornost od výukového procesu a je třeba je opakovaně řešit, což stojí učitele energii.

3.2.4. Problémové vztahy na pracovišti

Členové pedagogického sboru jsou ohroženi neharmonickými vztahy na pracovišti jako jakékoliv jiné pracovní kolektivy. Vzhledem k psychické náročnosti učitelského povolání ne vždy panují v pedagogickém sboru optimální vztahy, a to plodí další stresové situace.

Globálním problémem, který se nevyhýbá ani pedagogickým sborům, je mobbing. „*Přehnaná soutěživost a vzájemná rivalita, případně snaha vyloučit z kolektivu nežádoucí členy, přechází někdy až v psychický teror na pracovištích, tzv. mobbing*“ (Míček, Zeman, s. 68). Oběť mobbingu je vystavena systematickým útokům, intrikám, podrazům ze strany jednotlivce, skupiny nebo i celého kolektivu. Při velké míře nezaměstnanosti může být opuštění takového kolektivu skutečným problémem. Prevencí tohoto jevu je jasně daná struktura pracovního kolektivu a jeho pevně daná pravidla. Jeho rozvoj naopak podporuje kariéristické chování a nespokojenost s pracovní pozicí. Problémy pramenící ze vztahů s vedením školy pak dobře dokumentuje tato ukázka:

Ukázka č. 30 (muž, 60 let):

„Ředitel mnohdy působí na škole jako stmelující, integrující prvek. Zná své spolupracovníky a může pochopením, klidným slovem, moudrým rozbořem mnoho vykonat pro jejich zdraví. Bohužel však někteří ředitelé, zvláště ti, kdo se rekrutují z typů autoritativních, fungují často jako drsní komisaři. Dochází k častému střídání na vedoucích místech (tragická milostná dobrodružství, zpronevěry, korupce při přijímání žáků apod). Tito ředitelé nemají mnohdy náležitou kvalifikaci, nevycházejí z konkursů, ale jsou dosazováni, postrádají proto přirozenou autoritu. Mezi učiteli si vybírají své oblíbence z těch, kdo jsou ochotni ke spolupráci na různých pletichách a manipulování s ostatními členy sboru. Samozřejmě zahrnují za to své oblíbence zvláštními výhodami“ (Míček, Zeman, 1997, s. 70-71).

3.2.5. Kontrolní orgány a hrozba ztráty zaměstnání

Jedná se o velmi speciální kategorii zdroje stresu učitelů. Česká školní inspekce je správní úřad České republiky na úseku školství, jejím úkolem je mimo jiné dohlížet na práci škol a učitelů. Pracovníci ČŠI bývají často lidé, kteří jsou mimo praxi již velmi dlouho. Mají

velmi dobře osvojené různé předpisy a nařízení, ale mentalita, úroveň a zázemí dětí je naprosto odlišné od dob, kdy ještě sami učili. Učitelé mají také strach, že je jejich práce posuzována na základě zhlédnutí jedné vyučovací hodiny. A ta může být ovlivněna mnoha faktory (momentální psychická i fyzická kondice vyučujícího i dětí, připravenost žáků, jejich ochota spolupracovat, vhodnost zvolených aktivit a pomůcek apod.). Dohled ČSI se zpřísnil po aplikaci školské reformy.

Současná politika MŠMT směřuje k ušetření finančních prostředků, kde se dá, proto stoupá počet žáků ve třídách, při stejných nebo nižších počtech učitelů. Podobně jako v jiných profesích jsou tak učitelé stresováni hrozbou ztráty zaměstnání. Silný vliv má i (díky často se měnící politické situaci) nejistá situace kolem povinné úrovně vzdělání učitelů, jež by některé učitele mohla připravit o práci, třeba i nepřímo, pokud se například vedení školy bude rozhodovat, koho propustí, první „na ráně“ budou učitelé, jejichž vzdělání nevyhovuje předpisům.

3.2.6. Ohodnocení učitelů a jejich pověst ve společnosti

Ukázka č. 35 (žena, 40 let):

„Své povolání stále zbožňuji, ale stresuje mě vědomí, že se na učitelích tolik šetří (nejen na platu, ale třeba také na topení)“ (Míček, Zeman, 1997, s. 72).

Podobně jako někteří další pracovníci v pomáhajících profesích ani učitelé nemohou být příliš spokojeni se svým platovým ohodnocením. (Pozn.: Dokument Školství pod lupou, vydávaný MŠMT (2011) uvádí průměrný plat učitelů ZŠ bez ředitelů: 24 051Kč. Podle studie D. Münicha a J. Straky z pražského institutu IDEA při CERGE-EI, citované J. Daňkovou v Hospodářských novinách (2012), pobírá v ČR 84% procent vysokoškolsky vzdělaných pracovníků vyšší mzdu než průměrný učitel na střední či základní škole, přičemž úplně nejhůře jsou platově ohodnoceni učitelé ve věkové skupině 40-49 let). Ovšem nejde pouze o peníze, každý by si přál, aby jeho práce byla doceněna a přijímána okolím a společností jako přínos, ale v učitelském povolání tato potřeba ocenění není ze strany společnosti příliš uspokojena. Učitelé mají většinou pocit, že pracují s maximálním nasazením a nikdo si této skutečnosti nevšimá. Propadají pak skepsi, jsou demotivováni a jejich nasazení klesá. Na tomto místě může spoustu dobré práce odvést ředitel, který dokáže nahlas ocenit pracovní úspěchy svých podřízených. Podle mého názoru (i názoru

samotných učitelů, viz Praktická část) společenská vážnost učitelstva v posledních letech až desetiletích velmi poklesla. Průcha (2002) píše o rozvolnění vztahu žáků k učitelům, dává je do souvislosti s širokými společenskými změnami a „krizí morální orientace“, uvádí i některé výzkumy, které to dokládají (Bendl, 2001). Je možné, že jde o součást komplexních změn společnosti. Současná společnost podporuje soutěživost, individualitu, uznává více materiální hodnoty, to vše na úkor respektu k autoritám, spolupráce a morálních hodnot, tedy elementů typických pro školské prostředí. Přesto je značně nejisté, co vše je příčinou nižšího vnímaného postavení učitelů.

Ukázka č. 34 (muž, 30 let)

„Učitel je stále ve společnosti podceňován, jako by byl pouhým duševním nádeníkem. Společenská vážnost učitelů poklesla“ (Míček, Zeman, 1997, s. 72).

3.3. Vyučovací styl

Každý učitel při vyučování využívá určité osobité vyučovací postupy, které je třeba odlišovat od vyučovacích metod. Vyučovací metody mají neosobní charakter, jsou jakýmsi „obecným majetkem“. Na učitelovy osobité vyučovací postupy můžeme nahlížet ze čtyř hledisek (Mareš, 2013):

- **styl učení (learning style):** Má jej každý učitel, stejně jako každý jiný člověk, využívá jej pokaždé, když se chce naučit něčemu novému. Vytvořil si jej během školní docházky a rozvíjí jej celý život. Neztotožňuje se s vyučovacím stylem, ale ovlivňuje jej. Učitelé obvykle sympatizují s žáky, kteří mají podobný učební styl jako on sám.
- **styl myšlení (thinking style):** Vztahuje se k přemýšlení o světě, k preferování určitých postupů při uvažování, k rozhodovacím procesům.
- **přístup k vyučování (approach to teaching):** Nepovažuje se za osobnostní charakteristiku, spíše se týká volby postupu podle konkrétní pedagogické situace.
- **vyučovací styl (teaching style):** „*Postupy typické pro daného učitele – postupy, které učitel v daném období preferuje a používá je při edukaci, při řízení žakovského učení, při řízení práce třídy. Tyto postupy jsou ovlivněny zvláštnostmi učitelovy osobnosti, jeho přípravou na povolání a dalším vzděláváním, jeho pedagogickými zkušenostmi, ale především jeho pojetím výuky. Učitel je používá ve*

většině pedagogických situací; jsou méně závislé na obsahové stránce výuky, na učivu“ (Mareš, 2013, s. 467).

Právě vyučovací styly nás v této práci zajímají. Pro ujasnění tohoto pojmu zde uvádíme některé z definic v odborné literatuře. Mareš je v uvedené popisu sice spojuje s osobností učitele, zároveň však mluví o jejich preferenci v daném období, z čehož vyplývá, že podobně jako učební styl je i styl vyučovací relativně stabilní charakteristikou, která ovšem prochází kontinuálním vývojem. (Pozn.: Řada studentských prací (Čermáková, 2012; Jalůvková, 2013) se zabývá právě provázaností vyučovacích stylů s osobností.)

V psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 573) se vyskytuje tato definice: *„Vyučovací styl je způsob, jak učitel vyučuje, resp. jak se chová k žákům.“* Tato definice se však vztahuje k vyučovacím stylu jako k anglickému pojmu „instruction style“ a z mého pohledu je poněkud vágní. Naproti tomu novější slovník pedagogický (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 356) nabízí konkrétnější vysvětlení: *„Vyučovací styl je svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění.“* – Tato definice přináší některé důležité poznatky – způsob uplatňování vyuč. stylu je stabilní a nezávislý na vnějších pedagogických faktorech (třída, situace, obsah učiva), což by svědčilo pro chápání vyučovacího stylu jako osobnostního rysu.

3.3.1. Typologie vyučovacího stylu

Typologie je speciální ale důležitostí zcela zásadní kapitolou problematiky vyučovacích stylů. Podle Mareše et al. (2009) existuje několik velmi rozdílných typologií. Ve zkratce zmiňují teorie A. Grashy, G. Fenstermachera a F. Soltise, které představují v Tabulce 2 a níže.

Tabulka 2: Vyučovací styly podle Grashy (1996)

STYL	POPIS	VÝHODY	NEVÝHODY
Odborník	disponuje odbornými znalostmi, dohlíží na žáky, vede je a usměrňuje, zakládá své postavení na znalostech, zaměřuje se na fakta	znalosti a informace, které vlastní	znalosti a informace mohou být nadměrné a zastrašující; nemusí vždy vysvětlovat cestu k řešení
Formální autorita	zakládá své postavení na autoritě, užívá zaběhnutých postupů, zaměřuje se na pravidla, naplňuje očekávání žáků	zaměření na čistá očekávání a přijatelná řešení	potenciálně rigidní a méněpružné zacházení s žáky a jejich zájmy
Osobní vzor	vede osobním příkladem, představuje prototyp určitého chování, ukazuje žákům, jak postupovat; vyžaduje pozornost a schopnost napodobovat	možnost přímo pozorovat a následovat příklad	může "vytvářet klony" vlastního obrazu, žáci se mohou cítit méněcenní, když jej nedokáží dosáhnout; pokud jej dosáhnou, mohou ustrnout ve vývoji
Facilitátor	zdůrazňuje osobní přístup, pokládá otázky, otevírá možnosti, podporuje odpovědnost, nezávislost a iniciativu žáků	flexibilita, zaměření na potřeby a cíle žáků, otevřenost alternativám a možnostem	časová náročnost, někdy vyžaduje více direktivnosti, nemusí být vždy žákům příjemné
Delegátor	podporuje odpovědnost a iniciativu žáka, pokud je to vhodné; cílem je naučit žáka pracovat samostatně, poskytuje zdroje, odpovídá na otázky, pravidelně kontroluje pokrok	napomáhá profesionálnímu rozvoji a budování sebejistoty, vztah s žákem je oboustranně důvěryhodný	žáci nemusí být vždy dostatečně kompetentní, aby zvládli samostatnou práci, někteří mohou pociťovat úzkost, pokud nejsou pod dohledem

Tato Grashova typologie je příkladem přístupu z hlediska sociálních rolí, které může učitel zastávat. Při interpretaci vyučovacího stylu podle této typologie je třeba mít na paměti, že jde o dominující styl, tzn., že každý učitel používá ve své práci více než jeden styl (Mareš, 2013). K této typologii, jakož i k většině ostatních existuje autorem připojená diagnostika vyučovacího stylu (Grasha-Riechman Teaching Style Survey, dostupný i online na <http://longleaf.net/teachingstyle.html>).

Druhou velmi známou typologii vytvořili G. Fenstermacher a F. Soltis. Podle Mareše (2013) vychází tato teorie zčásti ze sociální role učitele (jako Grashova) a z části z určité filosofické koncepce, jak by mělo vypadat vyučování. Fenstermacher a Soltis (2008) popisují tyto tři vyučovací styly:

- **Exekutivní styl:** Popisován také jako manažerský styl. Učitel je **manažerem** složitých výukových procesů. Jeho úkolem je zajistit prostřednictvím svých

nejlepších dovedností a postupů, aby žáci dosahovali dobrých učebních výsledků. K tomu potřebuje spolehlivé metody a ověřené učební pomůcky a materiály.

- **Facilitační styl:** Klade velký důraz na dosavadní žákovy zkušenosti, jimž přikládá velkou hodnotu a snaží se je využít. Učitel působí jako **facilitátor**, je empatický, pomáhá žáků rozvíjet jejich osobnost a dosahovat velké úrovně sebeaktualizace a sebepoznání. Tento styl má teoretickou oporu v humanistické psychologii a teorii učení.
- **Liberální styl:** Učitel vystupuje jako **osobní vzor** – osobnost, zasvěcující žáky do různých způsobů lidského poznání. Napomáhá jim stát se vyváženými, vzdělanými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi. Tento styl realizuje myšlenky liberálního vzdělávání.

Autoři této typologie se ve své publikaci (2008) zamýšlejí nad výhodami a nevýhodami různých stylů a rozvíjejí polemiky nad různými konkrétními tématy, snažíce se vysvětlit neexistenci jediného správného přístupu k vyučovacímú procesu. Jejich teorii podrobila kritice Hübelová (2009, in Mareš, 2013). Ve svém výzkumu používala při vyučování videozáznam a mezi učiteli pozorovala pouze exekutivní a liberální styl. Mezi uživateli exekutivního stylu převažovali učitelé s kratší praxí, při výuce se opírali o vysvětlování učiva a rozhovor. Liberální učitelé měli většinou delší praxi, preferovali samostatnou práci žáků a také rozhovor se žáky.

Typologie, z níž vycházíme v praktické části, je dílem autorky C. Evansové, která se svými spolupracovnicí Harkinsonovou a Youngem vytvořila metodu TSQ, která hodnotí vyučovací styl učitelů na 4 škálách: strukturovanost (structure), sociabilita (sociability), formálnost (formality) a obezřetnost (caution), (Evans, Herkins, Young, 2008). Podle tohoto modelu vznikla česká verze tohoto dotazníku – DVS, která ovšem pracuje s mírně pozměněnými škálami, jejichž popis je uveden v kapitole 8.2.2. Tento dotazník vyhodnocuje zaměření učitele, pokud jde o jeho přístupy k vyučování (především k plánování a strukturování výuky), k žákům, k celé třídě a o to, jak chápe svoji roli ve vyučování, jaké má způsoby předávání učiva žákům apod. Nevypovídá nic o osobnostních charakteristikách ani o postojích učitelů k vyučování. Využívá vlastní výpovědi učitelů, to znamená, že vychází z toho, jak učitelé v těchto oblastech vnímají sami sebe. Jednotlivé položky dotazníku jsou

tvrzeními, která se vztahují k výše uvedeným charakteristikám, zformulovaným s ohledem na aktivity spadající do náplně práce učitele (Smékalová, Dostál, Lemrová, 2012).

K diagnostice vyučovacího stylu se obvykle používá kvantitativního přístupu. Existuje velké množství dotazníkových metod vycházejících z různých teorií. Není bez zajímavosti, že většina dotazníkových metod slouží především učitelům samotným k autodiagnostice. Učitelé tak mohou sami identifikovat svůj vyučovací styl tak, aby jim toto sebepoznání pomohlo efektivněji pracovat, což mimo jiné znamená úspěšně čelit pracovnímu stresu. Podle mého názoru může být vyučovací styl učitele jedním z faktorů rozhodujícím o míře psychického vyhoření, protože jeho charakter je spojen s využíváním konkrétních strategií zvládnání stresu. Toto spojení hodláme prověřit v praktické části této práce.

4. SYNDROM VYHOŘENÍ

Syndrom vyhoření (v anglicky psané literatuře *burnout syndrome*, či prostě jen *burnout* jako ekvivalent k českému výrazu *vyhoření*) představuje v psychologickém výzkumu poměrně mladý, nicméně velmi podrobně popsany a prozkoumaný fenomén. S vyhoření se setkáváme především u pracovníků v pomáhajících profesích. Za pomáhající považujeme „*veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků k životu, tak aby pomoc mohla být účinnější*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 185). Mezi profese nejvíce ohrožené syndromem vyhoření tak patří především psychologové, lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníci a právě pedagogičtí pracovníci (podle Henniga a Kellera (1996) jde o 15-20% učitelů). Téma vyhoření patří do oblasti pracovní psychologie, je to důsledek nerovnováhy mezi profesními očekáváními a realitou, mezi ideály a skutečností. Podobně jako stres, jenž je s tímto fenoménem pevně spojen, se i vyhoření dá považovat za problém moderního světa.

Syndrom vyhoření není žádnou diagnózou, MKN-10, ani nový DSM V s tímto pojmem jako samostatnou diagnózou nepracuje. Nicméně kapitola MKN-10 obsahující tzv. Z kódy, tedy faktory ovlivňující celkový zdravotní stav, popisuje pod kódem Z73 (Problémy spojené s obtížemi při vedení života) položku .0, nazvanou Vyhasnutí (vyhoření) a stručně

popsanou jako „stav životního vyčerpání“. Na vyhoření však obvykle nasedají další potíže, které již lze označit některou z diagnóz, např. deprese a některé další afektivní poruchy, úzkostné poruchy a poruchy osobnosti, de facto se to týká různých diagnóz od F30 po F60.

Počátek krátké historie zkoumání burnoutu sahá do 70. let 20. století. V USA se tou dobou v různých oborech začaly objevovat výzkumné práce na téma celkového psychického (i fyzického) vyčerpání organismu, které postihuje širokou škálu psychiky, zejména motivaci, emoce, kognitivní funkce, postoje. Za průkopníky výzkumu v této oblasti se považují psychiatr H. Freudenberger (1974, 1980; in Ptáček et al., 2013) a sociální psycholožka Ch. Maslachová (1976). U nás se práce na toto téma začaly objevovat až v polovině, resp. závěru 90. let (Haškovcová, 1994; Kebza, Šolcová, 1998; Křivohlavý, 1998). Řada prvních výzkumníků přistupovala k vyhoření z filosofického hlediska, ovlivnění existencialismem psali o krizi intelektuála, pocitech osamění, beznaděje a zhnusení, každodenní rutině - vyhořelý člověk zažívá existenciální krizi a jeho úkolem je najít znovu smysl své práce, své poslání (Kebza, Šolcová, 1998). Postupně byl syndrom vyhoření stále více spojován s chronickým stresem, přesněji s distresem, a dnes je širokou odbornou veřejností chápán právě jako důsledek dlouhodobého pracovního stresu (viz níže definice Maslachové).

4.1. Definice a projevy

Podle Kebzy a Šolcové (2013) syndrom vyhoření vzniká z kombinace účinků pracovního stresu, zejména chronického, a postupující demotivace, rezignace a přesvědčení, že vykonávané činnosti, obvykle své profesi, nelze nic dalšího dát, nelze v ní dosahovat úspěchů a že sama vykonávaná činnost postupně ztrácí svůj smysl. Definice tohoto syndromu se v literatuře různí. Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) uvádí, že syndrom vyhoření je *„ztráta profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí u příslušníka některé z pomáhajících profesí, nejčastěji spojeno se ztrátou činnosti a poslání; projevuje se pocítky zklamání, hořkosti při hodnocení minulosti, postižený ztrácí zájem o svou práci, spokojuje se s každodenním stereotypem, rutinou, nevidí důvod pro další sebevzdělávání a osobní růst, snaží se přežít, nemít problémy.“* Tento výklad je z našeho pohledu užitečný, neboť shrnuje projevy burnoutu, avšak pro účely definice je příliš popisný, proto zde ještě uvádíme překlad definice Pinesové a Aronsona (1988, in

Křivohlavý, 2001): „*Vyhoření je formálně definováno a subjektivně prožíváno jako stav fyzického, citového (emocionálního) a duševního (mentálního) vyčerpání, způsobeného pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné*“ – tato definice zase využívá k vysvětlení podstaty jevu jeho příčiny, které autoři dále rozvádějí jako spojení velkého očekávání s chronickými situačními stresy. I další renomovaná autorka Maslachová definuje burnout skrze stres (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; in Ptáček et al., 2013): „*Vyhoření je popisováno jako prolongovaná odpověď na chronické emocionální a personální stresory spojené s pracovní činností, charakteristické dimenzemi vyčerpání, cynismu a neefektivity.*“

Příznaky vyhoření už v dnešní době uvádí spousta edukačních příruček pro konkrétní pomáhající profese, většina z nich (jakož i většina odborníků) je popisuje podobně jako Ptáček et al. (2013, s. 21-22):

- **Na úrovni psychické:**

- dominuje pocit, že dlouhé a namáhavé úsilí o něco již trvá nadměrně dlouho a efektivita tohoto snažení je v porovnání s vynaloženou námahou nepatrná;
- výrazný pocit celkového, především duševního vyčerpání; dominuje emoční exhauce, vyčerpání v oblasti kognitivní spolu s výrazným poklesem až ztrátou motivace;
- únava je popisována dosti expresivně („mám toho po krk“, „jsem už úplně na dně“, „jsem k smrti unaven“), což je v rozporu s celkovým utlumením a oploštěním emocionality;
- dochází k utlumení celkové aktivity, ale zvláště k redukci spontaneity, kreativity, iniciativy a invence;
- převažuje depresivní ladění, pocity smutku, frustrace, bezvýchodnosti a beznaděje, tíživě je prožívána marnost vynaloženého úsilí a jeho bezsmyslnost;
- objevuje se přesvědčení o vlastní postradatelnosti až bezcennosti, jež někdy hraničí až s mikromanickými bludy;
- objevují se projevy negativismu, cynismu a hostility ve vztahu k osobám, jež jsou součástí profesionální práce s lidmi (k žákům, klientům, pacientům), a jejich vnímání jako objektů (dehumanizovaná percepce);

- pokles až naprostá ztráta zájmu o témata související s profesí, často též, negativní hodnocení instituce, v níž byla profese až dosud vykonávána;
 - sebelítost, intenzivní prožitek nedostatku uznání;
 - iritabilita, někdy též (selektivní) interpersonální senzitivita a vztahovačnost;
 - redukce činnosti na rutinní postupy, užívání stereotypních frází a klišé.
- **Na úrovni fyzické:**
 - stav celkové únavy organismu, apatie, ochablost;
 - rychlá unavitelnost, dostavující se po krátkých etapách relativního zotavení;
 - vegetativní obtíže: bolesti u srdce, změny srdeční frekvence, zažívací obtíže, dýchací obtíže a poruchy (nemožnost dostatečně se nadechnout, „lapání po dechu“ apod.);
 - bolesti hlavy, často nespecifikované;
 - poruchy krevního tlaku;
 - poruchy spánku;
 - přetrvávající celková tenze;
 - zvýšené riziko vzniku závislostí všeho druhu.
 - **Na úrovni sociálních vztahů:**
 - celkový útlum sociability, nezájem o hodnocení ze strany druhých osob;
 - výrazná tendence redukovat kontakt s klienty, často i s kolegy a všemi osobami majícími vztah k profesi;
 - zjevná nechuť k vykonávané profesi a všemu, co s ní souvisí (plán či harmonogram práce, zpracování výsledků, dohoda nových či náhradních termínů);
 - nízká empatie (projevuje se často či téměř vždy u osob s původně vysokou empatií);
 - sociálně deficitní konkrétně-operační styl myšlení;
 - postupné narůstání konfliktů (většinou však nikoli v důsledku jejich aktivního vyvolávání, ale spíše v důsledku nezájmu, lhostejnosti a „sociální apatie“ ve vztahu k okolí).

Některé zmiňované příznaky, jako cynismus, oproti dřívějšímu velmi snížená empatie, dehumanizovaná percepce, lhostejnost nebo ztráta zájmu o vlastní obor, se dají považovat za velmi specifické projevy. Právě např. cynismus totiž není typický pro mnoho

psychických poruch, pokud tedy nevystupuje jako osobnostní rys, což je při případném testování třeba odlišit. Dotazníkové metody určené k měření vyhoření se ve svých položkách právě na podobné typické příznaky. Nová verze dotazníku MBI již pracuje s cynismem jako se samostatnou škálou, jeho původní verze, použitá v našem výzkumu (Maslachová, 1996), hodnotí jako projevy burnoutu vyhoření emocí (koresponduje se třetím bodem výše zmíněného Ptáčkova popisu) a depersonalizaci (podobná druhému bodu – odstup od sebe sama i od svých problémů, neschopnost a nechuť je řešit). Křivohlavý (2001) ve své klasifikaci stručně rozděluje projevy vyhoření, z mého pohledu velice účelně, na:

- **subjektivní:** mimořádně velká únava, snížené sebehodnocení vyplývající z pocitů snížené profesionální kompetence, pocit nadměrné zátěže, špatné soustředění, vysoká iritabilita a negativismus;
- **objektivní:** dlouhodobě (v řádu měsíců) trvající snížená výkonnost, narušení interpersonálních vztahů.

4.2. Příčiny

Pomáhající profese se vyznačují vysokou mírou pracovní zátěže a z ní plynoucího stresu, pracují často s klienty, kteří jsou sami ve stresu, kteří jsou postiženi nějakou patologií, což s sebou přináší řadu vedlejších pracovních úkolů, např. motivovat klienta ke spolupráci, tak, aby vůbec bylo možné dosáhnout požadovaného cíle poskytované služby. Pracovní náplní těchto profesí je vždy interakce s ostatními lidmi, jež sama o sobě přináší řadu stresorů. Za svou práci nebývají pracovníci pomáhajících profesí vždy dostatečně oceněni (finančně i jinak), částečně také proto, že výsledky jejich práce nebývají zpravidla patrné na první pohled, a proto, že je jejich práce ze strany klientů a jejich příbuzných hodnocena podle výsledků (jež nemusejí být i při správném postupu uspokojivé) a ne podle procesu. Nebezpečí vyhoření je tím větší, pokud se k tomuto stylu hodnocení nechá sérií neúspěchů strhnout i sám pracovník. Domnívám se, že v případě učitelů je právě hodnocení práce ze strany veřejnosti (přesněji rodičů žáků), společně s hodnocením učitelů samotných, významným faktorem pro rozvoj syndromu vyhoření. Jedná se vlastně o jednu z hlavních vnějších příčin vyhoření, jak je uvádí Ptáček et al. (2013):

- chronický, těžko zvladatelný stres;
- vysoké nároky ve vztahu k nízkým pravomocím;

- nedostatek sociální opory;
- nedostatečný respekt, uznání a odměna;
- nízká autonomie pracovní činnosti.

Je však zřejmé, že příčiny vyhoření nelze hledat pouze vně člověka. Ani silný chronický pracovní stres nemusí nutně vést k syndromu vyhoření. Řada výzkumů zkoumala a prokázala vliv některých osobnostních rysů (např. mnohokrát opakované studie s využitím koncepce Big Five objevily korelace vyhoření s neuroticismem, a svědomitostí). Při výzkumu burnoutu se nejčastěji zjišťuje, komu nejvíce hrozí, přesněji řečeno, jaké chování vede nejčastěji k vyhoření (vztaženo k strategiím zvládání stresu je to i jeden z cílů našeho výzkumu). Zajímavý přehled v této souvislosti uvádí Křivohlavý (2001, s.115):

Kde – u kterých lidí – u koho se nejčastěji objevují příznaky psychického vyhoření:

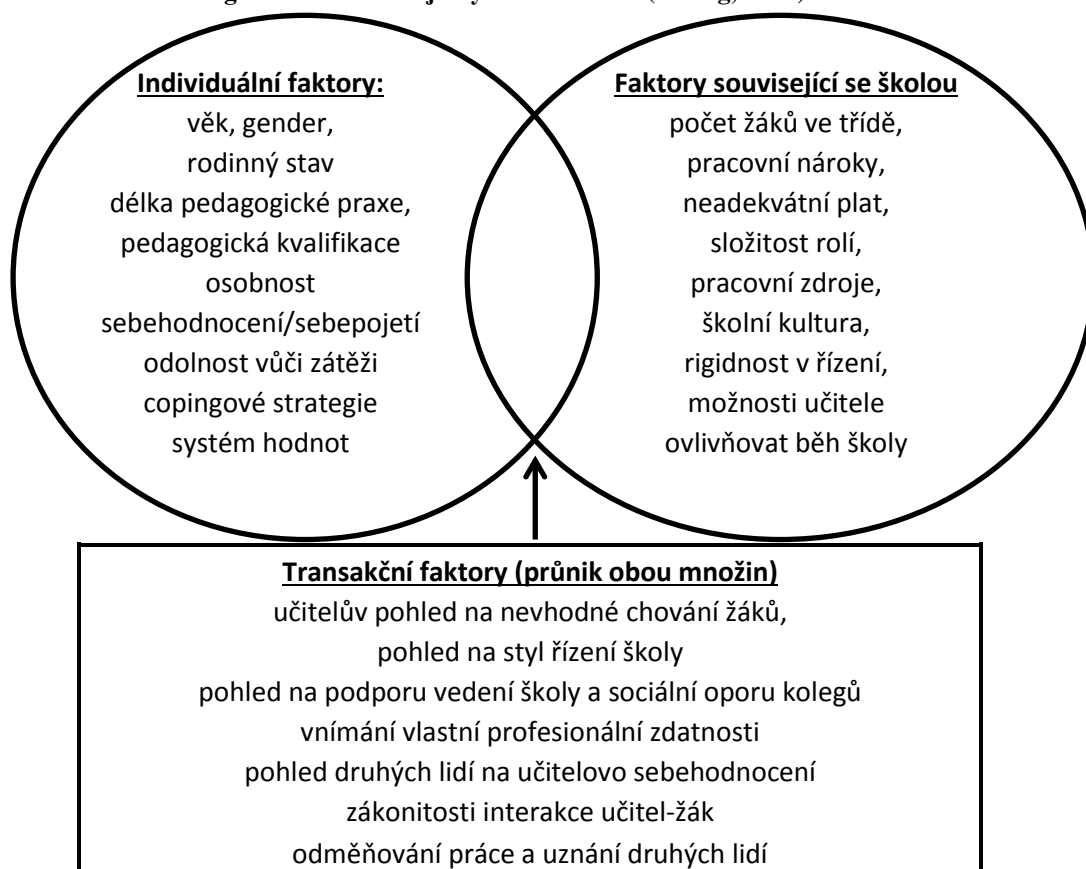
- u člověka, který byl zprvu velice nadšen tím, co dělal (prožíval, tvořil, řídil atd.), avšak časem u něho toto vnitřní zanícení ochablo
- u člověka, který na sebe neustále klade příliš vysoké požadavky (např. ve studiu, práci, tvorbě, sportu, organizování)
- u člověka, který pracuje nad úroveň své kapacity (kompetence, schopností, dovedností atd.)
- u člověka původně nejvýkonnějšího a nejproduktivnějšího (tvořivého atd.)
- u člověka původně nejodpovědnějšího a nejpečlivějšího
- u původně vynikajícího perfekcionisty, který se snažil vše dělat co nejpřesněji
- u člověka, který mohl být zařazen mezi tzv. workoholiky
- u člověka, který neúspěch prožívá jako osobní porážku
- u člověka, který není s to vymanit se ze spárů neustále se (plíživě) zvyšujících nároků na něho kladených
- u člověka, který není s to přiměřeně si odpočinout, relaxovat, regenerovat svou energii apod.
- u člověka, který žije v dlouhotrvajících lidských konfliktech

Poslední bod předešlého výčtu je jedním z témat našeho výzkumu, v němž nás zajímalo, jak se ke stresu a jeho zvládání vztahuje postoj člověka k mezilidským vztahům. Hned z několika dalších bodů je zde patrné, že cestou k vyhoření člověk nezřídka prochází velmi

prudkým pádem – z elitního pracovníka na úroveň profesionálního selhávání, kdy se nadšení a elán změni na skepsi a útlum. U syndromu vyhoření tak platí ono okřídlené rčení „Kdo vysoko létá, nízko sedá.“ Podobně jako Křivohlavý shrnují faktory posilující rozvoj burnoutu i autoři z oboru pedagogiky (Čáp, Mareš, 2001). Kebza a Šolcová (2003) zase hovoří o protektivních faktorech, jejichž nedostatek vede k rozvoji burnoutu. Jako takové zmiňují např. efektivní time management, pestrost a proměnlivost práce, pracovní autonomii, víru ve vlastní schopnosti, zapálenost. V jednom z novějších článků (Kebza, Šolcová, 2013) zase vyzdvihují význam sociální opory.

Pokud bychom pátrali po zdrojích vyhoření specifických pro učitele, jejich klasifikaci zajímavě sestavil Chang (2009). Odpovídá na otázku, proč některý učitel vyhoří a některý ne, transakčním modelem, v němž rozděluje zdroje vyhoření na individuální faktory učitele a faktory související se školou jako organizací, mezi něž navíc vstupují transakční faktory jako samostatný zdroj. Tento model zobrazuje Obrázek 3:

Obrázek 3: Schéma Changova modelu zdrojů vyhoření učitele (Chang, 2009):



4.3. Fáze procesu vyhoření

Rozvoj syndromu vyhoření představuje dlouhý proces, v jehož průběhu jedinec prožívá stres a další prodromy, které plíživě přejdou v rozvinuté obtíže. Tento vývoj je někdy více, ale častěji méně uvědomovaný, doprovázený obrannými mechanismy, jako je popření a bagatelizace. Obecně přijímaný pětifázový model tohoto procesu aplikovaný na učitele popisují Hennig a Keller (1996, s. 17):

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

Existují však i pokusy o propracovanější popsání tohoto procesu. Ptáček et. al (2013) ve své publikaci uvádí tzv. Freudenbergův a Northův postup, jemuž zde trochu ironicky přikládá přízvisko Jak se dopracovat až k vyhoření. Tento model postupu byl autory vyvíjen mnoho let, přičemž poslední revize pochází z roku 2006. Sestává z 12 kritických fází, které se však nemusí pokaždé objevit všechny a v daném pořadí:

1. **Nutková snaha po sebeprosazení** – nepřiměřené ambice, snaha se prosadit přerůstá do patologického nutkání.
2. **Zvýšení pracovního úsilí** – nastavení vysoké laťky, snaha dokázat ostatním i sobě, že zvládne náročné úkoly.
3. **Přehlížení potřeb druhých** – investování nadměrné energie do práce neponechává příliš prostoru pro potřeby druhých (hlavně rodiny).
4. **Přesunutí konfliktu** – uvědomování si, že je něco v nepořádku kombinované s neschopností identifikovat problém evokuje pocit ohrožení, objevují se příznaky stresu.

5. **Revize a posunutí hodnot** – izolace od ostatních ve snaze vyhnout se konfliktům, popírání základních potřeb, práce pohlcuje veškerou energii, nastává emoční otupění.
6. **Popírání vznikajících problémů** – člověk se stává netolerantním, sociální kontakty pro něj představují zátěž, okolí vnímá jeho agresivitu a sarkasmus, obviňuje časovou tíseň ze svých problémů, zapomíná, že je pánem svého času.
7. **Stažení** – sociální izolace, může se objevit vyhledávání alkoholu a drog, objevují se pocity beznaděje a ztráty smyslu.
8. **Zjevné změny chování** – okolí již jasně detekuje změny v chování.
9. **Depersonalizace** – ztráta kontaktu se svými potřebami, pohled na svět se zužuje, život se mění v sérii mechanických funkcí.
10. **Vnitřní prázdnota** – pocit vnitřní vyprázdněnosti člověk zahání zběsilými aktivitami překračujícími běžné sociální meze (sex, alkohol).
11. **Deprese** – může se objevit depresivní symptomatika, vyčerpání, netečnost k okolí, pocit beznadějně budoucnosti.
12. **Syndrom vyhoření** – celkový psychický (zejména emoční) a fyzický kolaps, v extrémních případech i deprese a sebevražedné tendence únikového ražení, relevantní důvod k vyhledání lékařské pomoci.

Vyhnutí se syndromu vyhoření a dalším podobným obtížím znamená tento vývoj přetrhout. Křivohlavý (2001) uvádí postupy, jak předcházet vyhoření shrnuté McClellandem a Hallem (1961). Tito autoři zkoumali respondenty dlouhodobě úspěšné ve své práci a spokojené v životě a zjistili, že tito lidé:

- přiměřeně riskují – s mírou, nejsou příliš úzkostlivě opatrní;
- nestanovují si jen cíle svého snažení, ale zároveň s nimi i nástroje, které jim pomohou těchto cílů dosáhnout;
- snaží se být dobře informováni o výsledcích své činnosti, mají zájem o kvalitní zpětnou vazbu;
- dopředu plánují svou práci, krátkodobé plány dobře zapadají do dlouhodobých;
- mají zvláštní a vzácný subjektivní pojem úspěchu – úspěch není jejich cílem, ale pouze vedlejším produktem jejich činnosti.

Vedle těchto interních postupů Křivohlavý uvádí sociální oporu, jako nejdůležitější externí faktor odvracení vyhoření a speciálně jako protektivní faktor zmiňuje zkušenosti druhých lidí z oboru, hlavně těch, kteří už v minulosti museli čelit potížím vyvolávajícím syndrom vyhoření, či dokonce prošli jeho fázemi. V případě učitelů může být velmi užitečná pomoc školního psychologa, pokud samozřejmě na dané škole působí. Podle Štecha a Zapletalové (2013) je součástí pracovní náplně školního psychologa poskytovat poradenské služby a krizovou intervenci pedagogickým pracovníkům, pokud k těmto činnostem získal kompetence pregraduálním či jiným vzděláním.

5. INTERPERSONÁLNÍ ORIENTACE

Tato kapitola je jakousi „popelkou“ teoretické části. Přináší informace o interpersonální orientaci jako rysu osobnosti, tak, aby vysvětlila teoretická východiska části výzkumu zabývající se tímto tématem. Jde však o jednostranně předloženou tematiku – přestože existuje několik známých teorií interpersonálního chování (např. Wigginsova, Learyho), zde předkládáme pouze jednu teorii relevantní k našemu výzkumu, neboť interpersonální orientace má vedle tématu copingu, vyhoření a vyučovacího stylu pro tuto práci menší, doplňující význam.

Tvůrcem teorie interpersonálního chování, z níž tedy vycházíme, je W. Schutz. Jeho záměrem bylo vytvořit koncept, který by poté v praxi umožňoval vytváření efektivních pracovních skupin. Jeho teorie vysvětluje chování člověka z hlediska tří interpersonálních potřeb: inkluze, kontroly a afekce. Schutz předpokládá, že se tyto potřeby vyvíjejí během dětství v interakci s rodiči a dalšími dospělými. V dospělosti se potřeba inkluze odvíjí od míry, v níž bylo dítě integrováno do rodiny; potřeba kontroly závisí na tom, zda jeho rodiče kladli důraz na volnost či kontrolu; potřeba afekce je závislá na stupni emocionálního přijetí/odmítnutí dítěte. Nenaplnění těchto potřeb může v dospělosti vést k využívání obranných mechanismů, projevujících se jako charakteristické interpersonální chování (Schutz, 1976). Schutzem vytvořená testová metoda Dotazník interpersonální orientace (FIRO-B), použitá v našem výzkumu a popsána v kapitole 8.2.3, pak hodnotí u jedince míru každé z těchto potřeb, přičemž u každé navíc rozlišuje míru projevovaného chování a míru chování vyžadovaného od ostatních.

Je třeba si uvědomit, že interpersonální orientace měřená tímto testem není totožná s interakčním stylem učitele, tedy charakterem interakce mezi učitelem a žákem realizované prostřednictvím výukových metod. Otázka, jestli existuje nějaká souvislost mezi těmito dvěma charakteristikami, je námětem na další výzkum. Interpersonální orientace se týká především soukromého života a symetrických vztahů, mezi něž vztah učitel – žák nepatří. Mnohem více se tato orientace zřejmě podílí na vztazích na pracovišti – s kolegy a vedením školy. Už víme, že právě kolegové na pracovišti mohou a nemusejí představovat účinný faktor při úspěšném copingu. Naopak problémová interakce může „obohacovat“ stres učitelů dalšími stresory (např. konflikty). Tato problematika zasahuje do teorie komunikace a školního/třídního klimatu, velmi zajímavě o ní pojednávají Mareš a Křivohlavý (1995) v knize Komunikace ve škole, určené samotným učitelům.

6. Z DOSAVADNÍCH VÝZKUMŮ

Tato kapitola shrnuje některé nedávné výzkumy, a vysvětluje, jaký mají význam pro naši práci. Ve výzkumné části se budeme zabývat tématem strategií zvládnání stresu u učitelů na českých základních školách a tím, jaký mají vztah k vyučovacím stylu učitelů a jejich vyhoření. Tomuto zaměření odpovídá i výběr zde prezentovaných vědeckých prací. Při jejich hledání vyšlo najevo, že téma zátěže a stresu učitelů se možná již přesunulo na okraj pozornosti výzkumníků, což platí hlavně o těch českých. Naopak závěr minulého století a jeho počátek skýtají dostatek vědeckých prací, dnes bohužel již s více či méně sníženou platností. Přesto zde jeden z nich uvádíme.

Je to studie O. Řehulkové a E. Řehulky Zvládnání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek (1998), prezentovanou ve sborníku Učitelé a zdraví, sdružujícím několik důležitých výzkumů té doby. Manželé Řehulkovi v řízených rozhovorech s učitelkami ZŠ zkoumali, jaké postupy využívají ke snížení stresu ze zátěžových situací. Překvapivým výsledkem je, že velmi vysoké procento učitelek udávalo užívání léků „na uklidnění“ či „proti bolestem hlavy“ (79% užívá 2x měsíčně, 24% na základě rady lékaře), podobně tomu bylo i s jednorázovým užíváním alkoholu (19% respondentek běžně praktikuje v zátěžových situacích, 70% tento postup považuje za vhodný). Z vhodných postupů se ukázalo jako nejčastější využívání sociální opory – rozmluva a rady

s blízkými přáteli, kolegy nebo rodinou (84%). Zajímavým zjištěním je, že řada respondentek si vytvářela vlastní psychologické postupy, které v zátěžových situacích používala (např. meditaci, denní snění, jednoduché relaxace).

Podobné informace jako v předešlém výzkumu budou zajímat i nás. Kvantitativní část našeho výzkumu využívá dotazníkových metod k zjišťování strategií stresu. Ty však nedokáží zachytit dostatečně konkrétně, jaký je postup jejich realizace, jestli jejich volba závisí na typu zátěžové situace a jaké nástroje pomáhají jejich realizaci. Tyto informace, zejména týkající se využívání sociální opory, by měla odhalit kvalitativní část výzkumu.

Novější výzkum z oblasti prezentují R. Kohoutek a E. Řehulka v článku Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (2011). Zabývali se především stresory ze strany žáků. V kolaborační ohniskové skupině požádali 25 učitelů a 75 učitelek, aby písemně zpracovali a popsali stresové situace způsobené žáky, které učitelé během své praxe ve škole prožili a označili, které z nich mohly poškodit jejich zdraví (fyzickou, sociální a psychickou pohodu). Zjistili, že 65% učitelů prožilo během své praxe vážné stresové situace spojené s poruchami chování žáků. 12% uvádělo pouze běžné stresové situace, zapříčiněné např. verbální agresivitou žáků. 9% uvedlo, stres z úrazů žáků. Zajímavostí je, že 6% učitelů popisovalo přednostně stres plynoucí z vylhaných a podvodných nařčení žáky z neprofesionálního jednání.

Poslední údaj mě velmi zaujal, protože při rozhovorech se známými učiteli jsem podobné příběhy už mnohokrát slyšel. Téma stresu plynoucího z kontaktu s žáky a s rodiči se objevuje i v kvalitativní části našeho výzkumu.

J. Řezáč (2010) se zabývá možností využití aktivizujících technik v psychologické přípravě učitelů různých typů škol s cílem zlepšit jejich sociální vztahy na pracovišti i mimo něj. Ve svém výzkumu se zajímal o zkušenosti učitelů s podobnými výcviky a jejich případný přínos k jejich profesnímu prospívání. Použitou metodou byl dotazník, který umožňoval k odpovědím připojit komentáře a poznámky. Zjistilo se, že nabídka výcvikových a aktivizačních technik v rámci celoživotního vzdělávání pedagogů je poměrně značná; 54,8% respondentů absolvovalo během své praxe nejméně 1x nějakou formu aktivního výcviku. Přibližně 20% se zúčastnilo výcviku zaměřeného na komunikaci, asertivitu,

řešení konfliktních či problémových situací, time-management, nebo jiné aktivizující techniky. Avšak pouze 28% absolventů hodnotilo tuto zkušenost jako přínosnou pro praxi. Z analýzy poznámek respondentů vyplývá, že příčina neúčinnosti kurzů tkví v nepříliš široké nabídce kurzů ze strany vedení školy, která nerespektuje individuální potřeby učitelů. Ze subjektivně pocíťovaných potřeb zlepšení u učitelů vede jednoznačně dovednost komunikace, vyžadovaná 59% respondentů, až za ní jsou asertivita (18%) a empatie (13%), nejnižší jsou dovednosti získání důvěry, respektu, autority (3%).

Tento výzkum má pro nás význam z hlediska využití sociálních dovedností k redukci stresu. Řada učitelů by si přála zlepšit své komunikační dovednosti. Otázkou je, jestli jsou schopni účinně zapojit své sociální dovednosti do procesu copingu, jakožto jednu ze strategií zvládnutí stresu. Z tohoto důvodu byla do našeho výzkumu zařazena metoda na měření interpersonální orientace.

Australská studie (P. Parker et al., 2012) si kladla za cíl objasnit a otestovat model učitelské duševní pohody („teacher well-being model“), predikovat, za jakých okolností hrozí učitelům riziko syndromu vyhoření, a kdy se dá naopak předpokládat angažovanost („zapálenost“). Výzkum probíhal na velkém vzorku učitelů ZŠ (N=430). Výsledky:

- kontrola jako typ cílové orientace se ukázala být pozitivním prediktorem užívání copingových strategií zaměřené na problém;
- kontrola jako typ cílové orientace byla také shledána jako negativní prediktor na emoce zaměřeného copingu, avšak s o něco slabší signifikancí;
- cílová orientace vyhýbání se neúspěchu se ukázala být vysoce signifikantním prediktorem obou typů strategií (na emoce i na problém);
- strategie zaměřená na emoce byla shledána silným prediktorem syndromu vyhoření i angažovanosti;
- strategie zaměřená na problém slabě negativně predikovala vyhoření a slabě pozitivně predikovala duševní pohodu.

I náš výzkum se snaží zjistit, jestli existuje souvislost mezi některými strategiemi a vyhořením. Pokud je kontrola jako typ cílové orientace spojována se strategiemi zaměřenými na problém, které negativně korelují s vyhořením, my se zaměříme na strategie maladaptivní.

Kyperská studie (Kokkinos, 2007) prozkoumávala vztah mezi vyhořením, osobnostními charakteristikami (v konceptu Big five) a stresory v práci učitele ZŠ. Dále se zabývala relativními vlivy těchto proměnných na 3 dimenze vyhoření, podle dotazníku MBI: emoční vyčerpání (EE), depersonalizaci (DP) a osobní ocenění (PA). I zde probíhal výzkum na poměrně velkém vzorku (N=447). Výsledky:

- jak osobnost, tak specifické stresory spojené s prací, se pojí se všemi dimenzemi vyhoření (což podporuje teorii transakčního modelu vyhoření);
- EE a DP jsou dle výsledků více spjaty s faktory prostředí, zatímco PA s osobnostními faktory;
- co se týče stresorů vycházejících z prostředí: zejména nutnost zvládat špatné chování žáků a nedostatek času byly shledány systematickými prediktory vyhoření.

Tato práce se nezabývá osobností učitele (s výjimkou jeho interpersonální orientace), proto zde neuvádíme výsledky Kokkinosova výzkumu pojednávajícího o vztahu dimenzí vyhoření s dimenzemi osobnosti. Ovšem díky tomu, že autoři použili k měření burnoutu stejnou metodu, kterou využije i tato práce, víme díky výsledkům, na kterých dimenzích vyhoření se více než osobnost podílí školské prostředí (EE a DP) a kterých jeho částí se to nejvíce týká (špatné chování žáků a nedostatek času).

Britská studie (J. Griffith, A. Steptoe, M. Cropley, 1999) se snažila prozkoumat vztah mezi stresem, copingovými strategiemi a sociální oporou u učitelů ZŠ. Jejím zjištěním bylo, že vysoká míra stresu je spojena s nízkou sociální oporou v zaměstnání a častějším používáním potlačování a stažení se jako copingových strategií.

Přestože je tato studie již poněkud starší a proběhla v zahraničí, mohou mít její výsledky význam i pro nás, jelikož většina autorů zkoumající učitele (např. Průcha, 1999) seznává, že mezi učiteli napříč národy jsou menší rozdíly, než by se zdálo. Vyzdvižení významu sociální opory v britské studii dalo této práci další podnět k zaměření se na vyhledávání sociální opory jako strategie zvládnutí stresu.

Další studie, uvedená v této kapitole, je opět česká a týká se vyučovacích stylů učitelů. Její autoři (Smékalová, Dostál, Lemrová, 2012) si kladli za cíl přeložit dotazník TSQ a přetvořit jej pro použití na učitele v ČR. Tak vznikl dotazník DVS, blíže popsáný

v kapitole 8.2.2. Jeho psychometrické vlastnosti pak byly ověřovány na vzorku 278 učitelů. Z výstupů je pro potřeby naší práce relevantní, jakých dosáhli respondenti hodnot na jednotlivých škálách:

- na škále holistického/analytického stylu spadalo 31% respondentů mezi holisty, 33% mezi analytiky, zbytek byl nevyhraněn;
- na škále chaotičnost/strukturovanost byl styl celkem 27% respondentů chaotický 31% respondentů strukturovaný, zbytek zůstal nevyhraněn;
- na škále vstřícnost/rezervovanost projevilo celkem 32% respondentů vstřícný styl, 32% rezervovaný styl, zbytek byl nevyhraněn;
- z hlediska vyučovacích typů bylo ve vzorku 13% demokratů, 6% autokratů, 6% liberálů a 10% robotů, celkem tedy 35% vyhraněných, zbytek byl nevyhraněn.

Protože dotazník DVS využíváme v praktické části, bude k němu zapotřebí českých norem, které stanovila právě prezentovaná studie.

Poslední výzkum, z něhož bude vycházet praktická část této práce je můj vlastní, popsáný v dřívější postupové práci (Zatloukal, 2012). Jeho cílem bylo prozkoumat, jak se čeští učitelé odlišují v užívání copingových strategií od zbytku populace, jestli se jejich toto užívání nějak odvíjí od počtu let v pedagogické praxi nebo od stupně ZŠ, na němž učitel působí a jestli se jejich preferované strategie mění v průběhu školního roku. Použitou metodou byl stejně jako v našem výzkumu dotazník SVF 78 (viz kapitola 8.2.1). Výsledek:

- učitelé oproti zbytku populace více využívají strategií Odklonu (POZ 2)
- učitelé oproti zbytku populace více využívají strategii Vyhnutí se (VYH)
- počet let v praxi ani stupeň školy nemá na profil strategií vliv
- na konci školního roku učitelé využíval obecně víc strategií než na začátku, signifikantní výsledek zaznamenaly strategie Přehodnocení a devalvace (POZ 1) a strategie Odklonu (POZ 2).

Díky výsledkům tohoto výzkumu můžeme počítat s tím, že míra využívaných strategií se u učitelů může měnit v závislosti na fázi školního roku. Nemusíme zkoumat vliv délky praxe a školního stupně, ten je zřejmě ve srovnání s individuálními rozdíly a dalšími faktory zanedbatelný.

VÝZKUMNÁ ČÁST

7. VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY

Profese učitele je velmi náročná na lidskou psychiku ve smyslu neustálého kontaktu s různými, často velmi specifickými stresory, proti kterým jsou učitelé nuceni nasadit různé strategie obrany, aby jejich účinek dokázali udržet v přijatelné míře a byli tak trvale schopni provozovat své zaměstnání. Výzkumná část diplomové práce je zaměřena na problematiku strategií zvládnání stresu, a jejich vztahu k vyučovacím stylům učitelů, k syndromu vyhoření a k interpersonální orientaci. Výzkumný problém se tak dotýká několika témat.

Základním východiskem je, že každý člověk využívá celé spektrum copingových strategií a míry využívání jednotlivých strategií určují jeho profil v této oblasti. Tento profil je možné zmapovat pomocí testů, jakým je již vyzkoušený inventář SVF 78. Z předešlých výzkumů víme, že učitelé jsou vystaveni velkému pracovnímu stresu, který s přispěním dalších faktorů může vést k rozvoji syndromu vyhoření. Adaptivní copingové strategie jim mohou pomoci se tomuto patologickému rozvoji vyhnout, ovšem používání maladaptivních strategií jim může naopak uškodit.

Z výzkumů víme, že učitelé používají různé styly. V globálu je lze rozdělovat podle přístupu k vyučování a žákům na holisty a analytiky. K zjišťování vyučovacího stylu lze využít testových metod, mezi něž patří český dotazník DVS. Je možné, že s rozdíly ve vyučovacím stylu se pojí rozdíly další.

Syndrom vyhoření je důsledek dlouhého pracovního stresu a série nenaplněných až zklamaných očekávání. Jedná se o velice komplexní zdravotní obtíž, sestávající z různých, někdy specifických příznaků. Při diagnostice jej nelze měřit jako celek, místo toho se využívá škál hodnotících vyhoření ve více dimenzích – takto funguje i Malachové dotazník MBI, který ve výzkumu využijeme. Podle výzkumů uvedených v této práci může vyhoření v některých dimenzích záviset na charakteru osobnosti a v jiných dimenzích zase spíše na povaze stresorů, jenž člověka posouvá do fáze vyhoření. Ve výzkumu se tak otevírá

prostor pro hledání souvislostí mezi strategiemi zvládnání stresu a určitými částmi osobnosti. Zajímá nás především interpersonální oblast a sociální opora.

7.1. Cíle práce, hypotézy a výzkumné otázky

Základní cíle práce jsou:

- a) Odhalit případné rozdíly v užívání strategií zvládnání stresu mezi učiteli různých vyučovacích stylů.
- b) Zjistit míru souvislosti mezi maladaptivními strategiemi užívanými učiteli a různými dimenzemi vyhoření.
- c) Provéřit možnou spojitost mezi využíváním některých konkrétních strategií a interpersonálními potřebami učitelů.
- d) Blíže prozkoumat některé zákonitosti využívání copingových strategií u učitelů.

Na základě prvních třech stanovených cílů jsme formulovali následujících 9 hypotéz, které následně budeme statisticky ověřovat. Pozn.: Všechny hypotézy jsou formulovány pomocí subtestů SVF 78 a jednoho z dalších použitých testů. Význam všech uvedených subtestů je vysvětlen v kapitole 8.2.

- H1:** Holisté oproti analytikům dosahují v průměru vyšších skóre v subtestu Strategie přehodnocení a devalvace (POZ 1).
- H2:** Holisté oproti analytikům dosahují v průměru vyšších skóre v subtestu Strategie odklonu (POZ 2).
- H3:** Analytici oproti holistům dosahují v průměru vyšších skóre v subtestu Strategie kontroly (POZ 3).
- H4:** Roboti dosahují oproti ostatním učitelům v průměru vyšších skóre v subtestu Negativní strategie (NEG).
- H5:** U učitelů ZŠ existuje pozitivní korelace mezi skóre subtestu Negativní strategie (NEG) a Stupněm emocionálního vyčerpání (EE).
- H6:** U učitelů ZŠ existuje pozitivní korelace mezi skóre subtestu Negativní strategie (NEG) a Stupněm depersonalizace (DP).
- H7:** U učitelů ZŠ existuje negativní korelace mezi skóre subtestu Negativní strategie (NEG) a Stupněm osobního uspokojení (PA).

- H8:** U učitelů ZŠ existuje pozitivní korelace mezi skóry subtestu Potřeba sociální opory (PSO) a skóry subtestu Vyžadovaná kontrola (Cw).
- H9:** U učitelů ZŠ existuje negativní korelace mezi skóry subtestu Vyhýbání se (VYH) a skóry subtestu Vyjadřovaná inkluze (Ie).

Naším dalším, významem doplňujícím cílem je, jak dokládá bod d), proniknout blíže do problematiky copingových strategií, což nám statistika a tvrdé metody neumožní. Proto byla ke konkretizaci tohoto výzkumného cíle místo hypotézy vyslovena hlavní výzkumná otázka:

Jakým způsobem učitelé ZŠ uplatňují strategie zvládnání stresu v různých zátěžových situacích?

Z této hlavní pak vyplynuly následující dílčí otázky, které byly později v průběhu výzkumu upravovány a doplňovány:

- Jaká je konkrétní podoba užívaných strategií, popsanych výsledkem testu SVF 78?
- Existuje nějaký rozdíl v uplatňování copingových strategií v závislosti na typu zátěže?
- Jaké jsou hlavní zdroje stresu v povolání učitele?
- Do jaké míry zasahuje výkon povolání učitele do jeho osobního života?
- Jak by se podle názoru samotných učitelů měly změnit pracovní podmínky jejich profese, aby byli méně zatěžováni nebo dokázali zátěži lépe čelit?
- Jak podle názoru učitelů současná společnost nahlíží na ně samotné a jaký význam tomu přisuzují?

Otázky byly voleny tak, aby vhodně doplnily výsledky testu SVF 78 a posunuly rovinu poznání v tomto tématu více do hloubky. Jejich úprava a doplnění probíhaly i v průběhu výzkumného šetření - v mezičase sběru a zpracování dat i při jejich analýze.

8. METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

8.1. Typ výzkumu

S ohledem na cíle této práce jsme zvolili smíšený typ výzkumu. Jeho první část je kvantitativního typu, jejím výzkumným nástrojem je dotazníkové šetření, tedy přesněji testová baterie, obsahující 4 níže popsané metody. Míra vyhoření se tradičně měří nejrůznějšími dotazníky a inventáři, rovněž k zjišťování strategií zvládání stresu a interpersonální orientace jakožto osobnostního rysu se přistupuje kvantitativně. Hodnocení vyučovacího stylu je v psychodiagnostice poměrně mladá oblast a i zde se dají využít tvrdé metody. Pro bližší vhled do problematiky a lepší pochopení souvislostí mezi těmito aspekty lidské psychiky však tato práce navíc využívá kvalitativní nástroje. Kvalitativní údaje se mohou použít pro ilustraci nebo vyjasnění kvantitativně odvozených závěrů, tyto dva typy přístupů se mohou efektivně používat ve stejném výzkumném projektu (Strauss, Corbinová, 1990). V našem výzkumu jde konkrétně o metodu zakotvené teorie, jejímž principem je shromažďování a analýza údajů, z nichž se následně tvoří nová teorie. V našem výzkumu by měla tato zakotvená teorie upřesnit a doplnit poznatky získané z tvrdých dat.

8.2. Metody získávání dat

Nástrojem získávání dat kvantitativní části výzkumu je testová baterie (viz Příloha X), sestávající z titulní strany obsahující hlavičku s demografickými údaji a 4 testových metod (v uvedeném pořadí popsány níže). Metodou sběru dat v kvalitativní části výzkumu je polostrukturovaný rozhovor. Za stěžejní pro potřeby tohoto výzkumu považujeme metodu SVF 78, jejíž výstupy jsou důležité pro hodnocení všech hypotéz, proto i její popis v následující podkapitole je nejpodrobnější. Popis všech metod se zaměřuje především na takové principy a možnosti, jaké využijeme v našem výzkumu.

8.2.1. Inventář Strategie zvládání stresu (SVF 78)

Pro měření užívání strategií zvládání stresu jsem použil inventář **SVF 78** autorů Wilhelma Jankea a Gisely Erdmannové, vycházející z původní nezkrácené verze SVF 120. Do českého jazyka jej přeložil a upravil Josef Švancara a vydalo jej Testcentrum v roce 2003. Česká standardizace proběhla na vzorku 122 žen a 124 mužů. Tento inventář zachycuje variabilitu způsobů, které jedinec rozvíjí a uplatňuje při zpracování a zvládnutí zátěžových situací. Autoři popisují 13 základních strategií (viz Tabulka 3), které se rozdělují na pozitivní (směřující k redukci stresu) a negativní (směřující k zesílení stresu). Míru užívání každé strategie zjišťuje jeden subtest. Svým teoretickým základem tento inventář navazuje na Lazarusův transakční model psychologického stresu.

Tabulka 3: popis jednotlivých subtestů SVF 78 (Janke, Erdmannová, 2003, s.10)

Číslo	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 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 zátěží 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 bezmoci, beznaděje
13	Sebeobviňování	Připisovat zátěže vlastnímu chybnému jednání

Každý z těchto 13 subtestů sytí odpovědi na 6 položek inventáře, které mají podobu hodnoty na pětibodové škále 0-4. Hodnota každého subtestu tedy může kolísat od 0 do 24. Vyhodnocení pak probíhá jednak na úrovni subtestů, jednak na úrovni sekundárních hodnot - celkové pozitivní a negativní strategie (POZ, NEG) a dílčí pozitivní strategie (POZ 1, POZ 2, POZ 3). Právě tyto sekundární hodnoty jsou předmětem většiny

stanovených hypotéz, proto zde uvádím jejich popis přejatý od autorů (Janke, Erdmannová, 2003, s. 13):

- **Pozitivní strategie (POZ):** Celková hodnota se určí jako aritmetický průměr HS dosažených v subtestech 1-7. Tyto strategie směřují k redukci stresu.
- **Strategie podhodnocení a devalvace viny (POZ 1):** aritmetický průměr HS subtestů 1 a 2. *„Strategiím této oblasti je společná snaha přehodnotit – namnoze snižovat závažnost stresoru, prožívání stresu nebo stresovou reakci.“*
- **Strategie odklonu (POZ 2):** aritmetický průměr HS subtestů 3 a 4. *„Subtesty tohoto okruhu zahrnují tendence jednání orientovaného na odklon od stresující události a/nebo na příklon k alternativním situacím/stavům nebo aktivitám.“*
- **Strategie kontroly (POZ 3):** aritmetický průměr HS subtestů 5, 6 a 7. *„Tyto subtesty tvoří okruh, který zahrnuje konstruktivní snahy po zvládnutí/kontroly a kompetenci. Subtesty vykazují mírné korelace.“*
- **Negativní strategie (NEG):** aritmetický průměr HS subtestů 10, 11, 12 a 13. Tyto strategie směřují k zesílení stresu.
- subtesty **Potřeba sociální opory (8)** a **Vyhýbání se (9)** se nevztahují k žádné z uvedených strategií, jako singulární strategie vyžadují samostatnou interpretaci, je však účelné, aby byly zvažovány v kontextu ostatních strategií, protože mohou mít podobu pozitivních i negativních.

8.2.2. Dotazník vyučovacích stylů (DVS)

Tato metoda vychází z původního dotazníku Teaching Style Questionnaire (TSQ) navrženého Evansovou (2004). Česká verze pochází od Smékalové, Dostála a Lemrové (2012), její normy byly stanoveny na vzorku 278 učitelů základních a středních škol ČR. Dotazník nevypovídá o osobnostních charakteristikách ani postojích k vyučování, zajímá se o přístup učitele k plánování a strukturování výuky, k žákům, k celé třídě a o to, jak chápe svoji roli ve vyučování, jaké má způsoby předávání učiva žákům apod. Svou konstrukcí jde spíše o inventář – obsahuje sadu výroků vztahujících se k výše popsaným tématům, zkoumá je z pohledu učitele samotného.

DVS má 34 položek, u nichž se odpovědi zaznamenávají na pětibodové škále Likertova typu od „zcela nesouhlasím“ (1 bod), po „zcela souhlasím“ (5 bodů). Prostý součet bodů ze všech položek pak tvoří hrubý skóre na škále holistického – analytického stylu, která představuje jednu ze dvou úrovní vyhodnocení. Získaný HS se přepočítává na steny. Smékalová et al. (2012) uvádí následující charakteristiku těchto stylů:

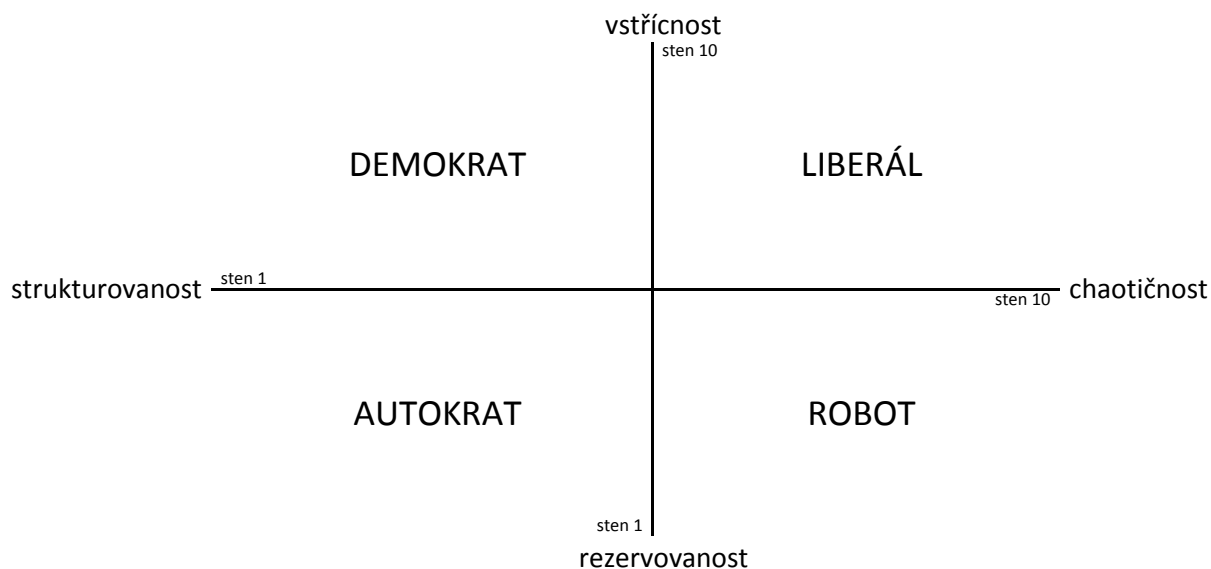
- **holistický styl** (sten 7 až 10): neformální, flexibilní přístup, spolupráce s žáky a snaha o individuální přístup, tito učitelé jsou více zahrnuti v globálních aspektech vyučování i celého vyučovacího procesu a jednají jako členové týmu;
- **analytický styl** (sten 1 až 4): neosobní, neflexibilní přístup, poskytování podrobnější zpětné vazby žákům, tito učitelé preferují ve vyučování samostatnou práci;
- nevyhranění (sten 5 až 6): nevymezují se v holistickém ani analytickém stylu.

Druhou úroveň hodnocení této metody tvoří škály chaotičnost - strukturovanost (CH-S) a vstřícnost – rezervovanost (V-R). Z výše zmíněných 34 položek jich 12 sytí první z nich a 9 druhou, zbytek položek zůstává na této úrovni vyhodnocení nevyužit. Tyto dvě škály představují dimenze – osy, na nichž se pohybuje každý učitel. I zde existují učitelé vyhranění a nevyhranění. V případě, že je učitel vyhraněný na obou škálách, je tímto testem označen jedním ze 4 popsaných typů vyučovacího stylu (Smékalová et al., 2012):

- **demokrat** (sten na CH-S je 1 až 4 a sten na V-R je 7 až 10): Tento styl vzniká kombinací strukturovanosti a vstřícnosti. Je pro něj typické vyučování v příjemné atmosféře, zároveň zaměřené na výstupy, je autentický, příznivá kombinace pro efektivitu učení i žákův rozvoj.
- **autokrat** (sten na CH-S je 1 až 4 a sten na V-R je 1 až 4): Jde o kombinaci strukturovanosti a rezervovanosti. Předkládá jasnou strukturu předmětu, má vysoké nároky na žáky, nezajímá se příliš o jejich potřeby, v jeho chování je znát sebejistota, budí autoritu, je konzervativní (jde o čistě analytický styl).
- **liberál** (sten na CH-S je 7 až 10 a sten na V-R je 7 až 10): Vznikne kombinací chaotičnosti a vstřícnosti. Dobře vychází se žáky, kontakt s žáky jej baví, nerad plánuje, jeho plány jsou chaotické, ve výuce je náladový, vyučování se snaží dělat zajímavé (jde o čistě holistický styl).

- **robot** (sten na CH-S je 7 až 10 a sten na V-R je 1 až 4): Jde o kombinaci chaotičnosti a rezervovanosti. Je pro něj typické, že ho učení nebaví, žáci jej „obtěžují“, chybí mu zaujetí, snaží se vyhnout svým povinnostem, jeho práce je rutinní, automatická, může jít o počínající vyhoření.

Obrázek 4: Schéma vyučovacích typů podle DVS:



Do jednoho z těchto 4 vyučovacích typů se ve výzkumu Smékalové et al. (2012) zařadilo 35% učitelů, 65% bylo vyhraněno pouze na jedné škále nebo vůbec. Z hlediska vedení třídy lze usuzovat na některé výhody či nevýhody učitelů s určitým vyučovacím stylem či typem, hodně záleží na charakteru třídy, ovšem styl robota se jeví jako nevýhodný za všech okolností, pro třídu i učitele samotného.

8.2.3. Dotazník Interpersonální orientace (FIRO-B)

Tato metoda, v souladu s Schutzovou teorií, hodnotí interpersonální chování člověka na základě existence tří interpersonálních potřeb: inkluze, kontroly a afekce. U každé z těchto potřeb respondent posuzuje jednak intenzitu vlastního chování k ostatním (značeno „e“) a jednak optimální intenzitu chování ostatních k němu (značeno „w“), tedy zjednodušeně řečeno chování vyjadřované a chování vyžadované. Vzniká tak 6 hodnocených škál (Schutz, Kožený, 1976):

- **vyjadřovaná inkluze (Ie):** Do jaké míry respondent navazuje interakci se všemi lidmi? Nízký skór znamená, že se respondent mezi lidmi necítí dobře a bude mít sklon se jim vyhýbat. Vysoký skór naznačuje, že respondent bude interakci s lidmi vyhledávat.
- **vyžadovaná inkluze (Iw):** Do jaké míry ostatní lidé navazují interakci s respondentem? Nízký skór naznačuje, že respondent má tendenci se stýkat s malým počtem lidí. Vysoký skór znamená, že respondent má silnou potřebu být přijímán ostatními a patřit k nim.
- **vyjadřovaná kontrola (Ce):** Do jaké míry respondent kontroluje chování ostatních lidí? Nízký skór znamená, že se respondent vyhýbá rozhodnutí a přebírání odpovědnosti. Vysoký skór naznačuje, že se respondent snaží přebírat odpovědnost, spojenou s vůdčí rolí.
- **vyžadovaná kontrola (Cw):** Do jaké míry je respondent kontrolován ostatními? Nízký skór naznačuje, že si respondent nepřeje být kontrolován. Vysoký skór odráží potřebu závislosti a váhavost při rozhodování.
- **vyjadřovaná afekce (Ae):** Do jaké míry respondent navazují blízké osobní vztahy s ostatními lidmi? Nízký skór naznačuje, že je respondent velmi opatrný při navazování blízkého intimního vztahu. Vysoký skór naznačuje, že respondent má sklon navazovat těsné citové vztahy.
- **vyžadovaná afekce (Aw):** Do jaké míry ostatní lidé navazují blízké osobní vztahy s jedincem? Nízký skór znamená, že je respondent velmi opatrný při výběru osob, se kterými vytváří hlubší emocionální vztahy. Vysoký skór je typický pro respondenta, který vyžaduje, aby ostatní neselektivně iniciovali blízké emocionální vztahy k němu.

Zadání testu obsahuje 54 položek – výroků vztahujících se k interpersonálnímu chování a přáním, u nichž respondent označuje svou odpověď na 6 bodové škále (u poloviny položek jde o frekvenci výskytu v reálném životě, u druhé poloviny jde o počet lidí, který se to týká). Každé položce je podle šablony přidělen jeden bod nebo žádný, každou škálu sytí 9 položek. Tato metoda nepočítá s váženými skóry, výstupem je tedy HS u šesti škál v hodnotě 0-9. Velikost skóru je pak interpretována takto (Schutz, Kožený, 1976):

- 0-1 a 8-9: extrémně nízké a vysoké skóry, chování bude mít kompulzivní charakter,
- 2-3 a 6-7: skóry nízké a vysoké, chování bude charakteristické v příslušném směru,
- 4-5: skóry hraniční, respondent je vyrovnaný s tendencí k chování k chování popsanému pro nízké a vysoké skóre.

8.2.4. Maslach Burnout Inventory (MBI)

Podle Ptáčka et al. (2013) jde o pravděpodobně nejvíce užívanou metodu na měření míry vyhoření. Proto byla vybrána jako jeden z nástrojů tohoto výzkumu z mnoha dalších alternativ (Burnout Measure, The Meier Burnout Assessment, Teacher Burnout Scale atd.), třebaže dostupná verze tohoto inventáře není nejnovější (MBI – General Survey obsahuje jiné škály). Nevýhodou této metody je, že nebyla dosud v ČR standardizována. Verze použitá v této práci byla získána z portálu Inflow (Majla, 2009). Autorky Maslachová a Jacksonová vytvořily inventář určený pracovníkům v pomáhajících profesích, který hodnotí tři složky syndromu vyhoření, pojmenované podle typických symptomů: Stupeň emocionálního vyčerpání (emotional exhaustion - **EE**), Stupeň depersonalizace (depersonalization - **DP**) a inverzně (pozitivně) laděná škála Stupeň osobního uspokojení z vykonané práce (personal achievement - **PA**). Pozn.: Právě rozdělení na tyto subtesty, zvláště ladění jednoho z nich – PA – do pozitivní roviny, upřednostnilo v naší práci MBI před Burnout Measure autorů Pinesové, Aronsona a Kafryho.

Tento inventář má 22 položek. U každé respondenti zaznamenávají odpověď na 8 bodové škále z hlediska frekvence výskytu pocitů (0 – nikdy, 7 – několikrát denně). Kromě frekvence pocitů inventář umožňuje hodnotit i jejich intenzitu, ale tato možnost zůstala v naší práci nevyužita z důvodu zjednodušení a vyhnutí se zmatení respondentů. Zajímavostí je, že každá ze tří škál je sycena jiným počtem položek (EE: 9, DP: 5, PA: 8). Stupeň vyhoření se na každé ze všech tří škál hodnotí podle norem označením „nízký“, „mírný“, „vysoký“ = syndrom vyhoření. Normy pro toto hodnocení jsou převzaty z originální verze (Maslach, Jackson, Leiter, 1996). Podle autorky (Maslach, 2011) vede vysoký skór na jedné ze škál MBI k pozdějšímu vyhoření, díky tomuto zjištění může mít tato metoda schopnost predikovat BO a účinně tak vstupovat do primární prevence na úrovni jedince.

8.2.5. Rozhovor

Součástí výzkumu je i kvalitativní část, v níž byl jako metoda sběru dat zvolen polostrukturovaný rozhovor neboli interview. Hendl (1999, s. 174) tuto metodu definuje jako „seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat.“ Hendl dále vysvětluje, že záleží na výzkumníkovi, jakým přesným způsobem a v jakém pořadí získá informace, které potřebuje pro svůj výzkumný záměr. Zůstává mu i volnost přizpůsobování formulace otázek podle situace.

V našem případě spočívala struktura spíše v tématech, i když její součástí byly i některé otázky položené všem respondentům a v totožném znění. Pořadí předkládaných témat však fixní, vyjma případů, kdy některý respondent sám navázal na téma, které bylo třeba probrat, ale nebylo zrovna v pořadí. Celý rozhovor je možné rozdělit na dvě poloviny – v první z nich byly respondentovi pokládány (vesměs) otevřené otázky, na něž odpovídal, a aktivita tím byla téměř zcela na jeho straně; ve druhé polovině rozhovoru, tak aby nebyla ovlivněna první, byl respondent seznamován s výsledky, jichž dosáhl v testových metodách kvantitativní části, načež u každé (zejména u SVF 78) byl následně dán prostor pro jeho komentář. Tento komentář podporovaný doplňujícími otázkami tvořil důležitou část sběru dat (většinou v něm zazněly důležité detaily). Závěr rozhovoru pak představoval prostor pro zpětnou vazbu respondenta k formě i obsahu výzkumu a pro jeho otázky.

Témata rozhovoru s příklady otázek:

- stručný profesní životopis (Jakou školu jste studovala? Proč jste odešla?)
- doplňující vzdělání (Rozvíjíte své vzdělání? Jaké jsou možnosti?)
- současný pracovní kolektiv (Jaké jsou zdroje konfliktů? Dokážete si pomoci?)
- žáci a rodiče (S jakými se dobře pracuje? Co nejvíce narušuje spolupráci?)
- profesní příprava (Kolik času pracujete mimo pracovní dobu? Jak vypadá vaše běžné ráno?)
- rodina a volný čas (Kolik času trávíte s partnerem/děťmi? Když máte volný čas jen sama pro sebe, jak ho trávíte?)
- dvě „přemýšlecí“ otázky: Jak podle vás vnímá naše společnost učitele? Jak by se pracovní požadavky na učitele měly změnit, aby byl méně ohrožený stresem a jeho práce díky tomu byla efektivnější?

- výsledky testů (Souhlasíte s výsledkem? V čem je realita jiná? Čím si to vysvětlujete? Jak konkrétně na to reagujete? Co když tento postup nefunguje? Existuje u vás nějaký rozdíl mezi zvládáním stresu z práce a zvládáním stresu v osobním životě? Na čem závisí druh vaší reakce? Co uděláte na prvním místě? Kde jsou vaše citlivá místa? Jaké jsou jeho výhody/nevýhody vyučovacího stylu? Byl vždy stejný? Které problémy řešíte s kolegy a které ne? Je pro vás důležité, aby o tom někdo věděl? atd.)

8.3. Administrace metod

Testová baterie sestávala ze 7 stránek. Pořadí v ní předkládaných testů bylo: úvod, hlavička s demografickými údaji, SVF 78, DVS, FIRO-B, MBI. Celkový počet položek v těchto testech byl 188. Základním problémem při sběru dat bylo zajistit, aby se testové baterie dostaly k dostatečnému počtu respondentů a aby i jejich návratnost byla dostatečně vysoká. Především z tohoto důvodu byla pro administraci zvolena její tištěná forma. Vyplňování online, či zasílání baterie emailem by muselo tak jako tak projít přes vedení školy a využít je jako distributora, a přestože by se takto baterie mohla dostat k vyššímu počtu respondentů než její tištěná verze, její návratnost by pravděpodobně byla velmi nízká (což později při distribuci baterií potvrzovali všichni ředitelé). Tištěná forma poskytuje možnost osobního kontaktu, ač pouze s vedením školy, který se při výzkumu pro mou postupovou práci (Zatloukal, 2012) ukázal jako mocný faktor úspěchu pro návratnost.

Zadavatelem baterie se tak de facto stali ředitelé, zástupci, popř. sekretářky zúčastněných škol. Podle mých pokynů umístili tištěné baterie ve sborovnách spolu se schránkami či lepicími obálkami na sběr vyplněných baterií (blíže v kapitole 10.2. Etika výzkumu) a tlumočili (nejčastěji při poradách) mou žádost o vyplnění učitelům. Vedení zúčastněných škol mi tím poskytlo výraznou pomoc. Pro schránky a obálky jsem se vracel přibližně po 2 týdnech. V případě potřeby dotisku nebo slabší návratnosti jsem se na danou školu vracel vícekrát (viz kapitola 10.1. Průběh výzkumu).

Rozhovory byly snímány v 8 případech na pracovišti respondenta, v jeho pracovně nebo třídě, ve 3 zbývajících případech proběhl rozhovor online s využitím IM. Celková délka žádného s rozhovorů na pracovišti nepřesáhla 90 minut, dva z online rozhovorů probíhaly

déle – z tohoto důvodu byly se souhlasem respondenta po 90 minutách přerušeny a dokončeny následující den. Ze všech rozhovorů na pracovišti byla pořízena audio nahrávka (blíže v kapitole 10.2. Etika výzkumu).

8.3. Metody zpracování a analýzy dat

Ke zpracování dat z kvantitativní části byl využit MS Excel 2010, sem byly zadány demografické údaje z hlavičky i odpovědi ze všech testů. Pomocí připravených vzorců pak proběhly výpočty všech skóre, popř. jejich převod na vážené (u subtestů SVF 78 byly podle doporučení autorů při analýzách použity HS). V Excelu taky byly zpracovány všechny výstupy popisné statistiky. K testování statistických hypotéz pak posloužil program Statistica 12, metodami testování byly výhradně parametrické metody, a to výpočet Pearsonova korelačního koeficientu a Studentovy dvouvýběrové t-testy nezávislých skupin. Normalita rozložení dat byla testována testem Shapiro-Wilk. Pro zjišťování rovnosti/nerovnosti rozptylů testovaných skupin byl využit Fisherův F-test. K výběru metod k testování hypotéz pomohla skripta Evy Reiterové (2008, 2009).

První fází zpracování dat z kvalitativní části výzkumu byla její transkripce do textové podoby a následná systemizace dat (záznam rozhovoru z IM byl pouze upraven do potřebného formátu). Poté byla provedena tzv. redukce prvního řádu, tedy transformace dat do potřebné podoby a odstranění dat nesouvisejících s výzkumem a nepřinášející žádné důležité informace (odstranění „slovní vaty“ probíhalo již při přepisu). Analýza dat pak postupovala podle zásad zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999):

1. otevřené kódování - konceptualizace (rozbor materiálu, vymýšlení a přiřazování kódů k jednotlivým segmentům textu), kategorizace výroků
2. axiální kódování – uspořádání získaných výroků, tvorba nových teorií, vytváření výstupů
3. selektivní kódování – zodpovězení výzkumných otázek

9. VÝZKUMNÝ SOUBOR

9.1. Metody výběru výzkumného souboru z populace

Základní populaci, kterou se zabývá tento výzkum, tvoří učitelé působící na základních školách v ČR, na prvních i na druhých stupních. Podle údajů MŠMT (2014) na našich školách vyučuje ve školním roce 2013/2014 58 269 učitelů, z toho je 49 118 žen (84,3%). Z tohoto celkového počtu působí 29 025 učitelů na 1. stupni a 29 244 na 2. stupni. Výběrový soubor pro náš výzkum tvoří vybraní učitelé některých ZŠ v Moravskoslezském a Olomouckém kraji. K jeho získání byla využita metoda samovýběru ve dvou fázích: V první fázi byli mailem osloveni ředitelé cca 20 škol a požádáni o svolení s provedením výzkumu na jejich školách a o pomoc při sběru dat. Druhá fáze samovýběru spočívala v nabídnutí testové baterie prostřednictvím vedení školy samotným učitelům, kteří se každý sám za sebe rozhodli, zda se výzkumu zúčastní.

9.2. Popis výzkumného souboru

Do výzkumu byly zahrnuty jak velké školy s kapacitou přes 600 žáků, tak i malé s kapacitou kolem 150, školy v městech i na vesnicích, nejvíce škol i respondentů pocházelo z okresu Bruntál. Mezi respondenty byli učitelé různých aprobací i pracovních úvazků. Výběrový soubor nezahrnoval ostatní pedagogické pracovníky – vychovatelky, pedagogické asistenty. Výzkumu se zúčastnilo celkem 173 respondentů z 18 škol. návratnost testové baterie se u jednotlivých škol velmi lišila (na dvou školách ji posílily osobní kontakty na některé učitele; z mého pohledu byla návratnost lepší na malých školách). Složení výzkumného souboru z hlediska škol znázorňuje Tabulka 4 na následující straně.

Tabulka 4: Charakteristika výběrového souboru kvantitativní části z hlediska škol

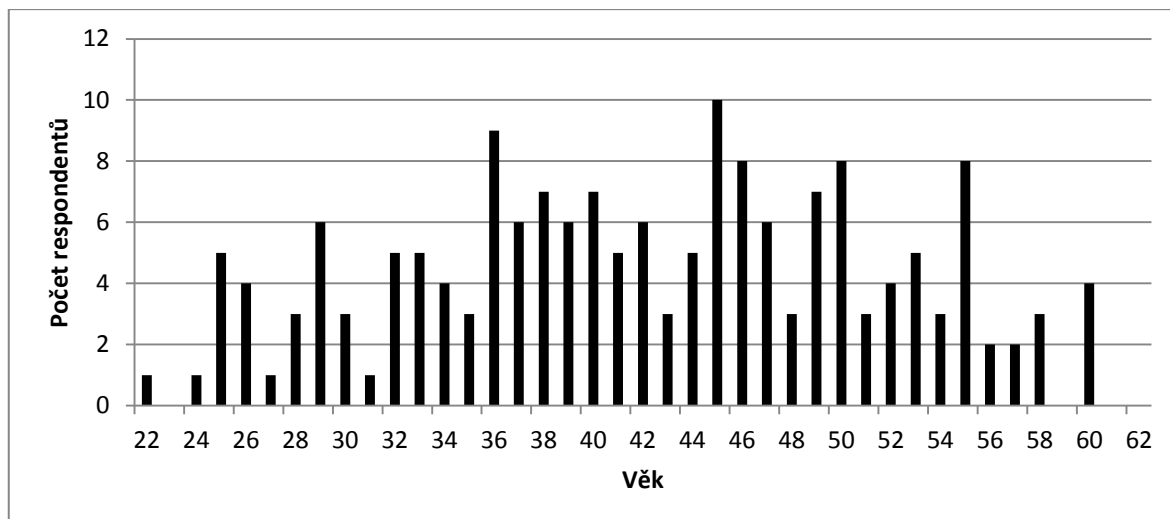
Škola č.	Počet žáků ¹	Počet učitelů ^{1,2}	Celkem respondentů	Návratnost (%)
1	636	41	33	80,49
2	236	20	8	40,00
3	405	27	10	37,04
4	411	28	14	50,00
5	173	26	11	42,31
6	459	31	15	48,39
7	649	42	2	4,76
8	311	18	1	5,56
9	469	30	9	30,00
10	201	16	6	37,50
11	366	24	5	20,83
12	272	18	10	55,56
13	105	13	10	76,92
14	159	12	9	75,00
15	188	12	11	91,67
16	111	10	10	100,00
17	330	20	4	20,00
18	140	14	5	35,71
		SUMA:	173	43,03

1 - data získaná z výročních zpráv jednotlivých škol za škol. rok 2012/2013, stažená z oficiálních webů škol

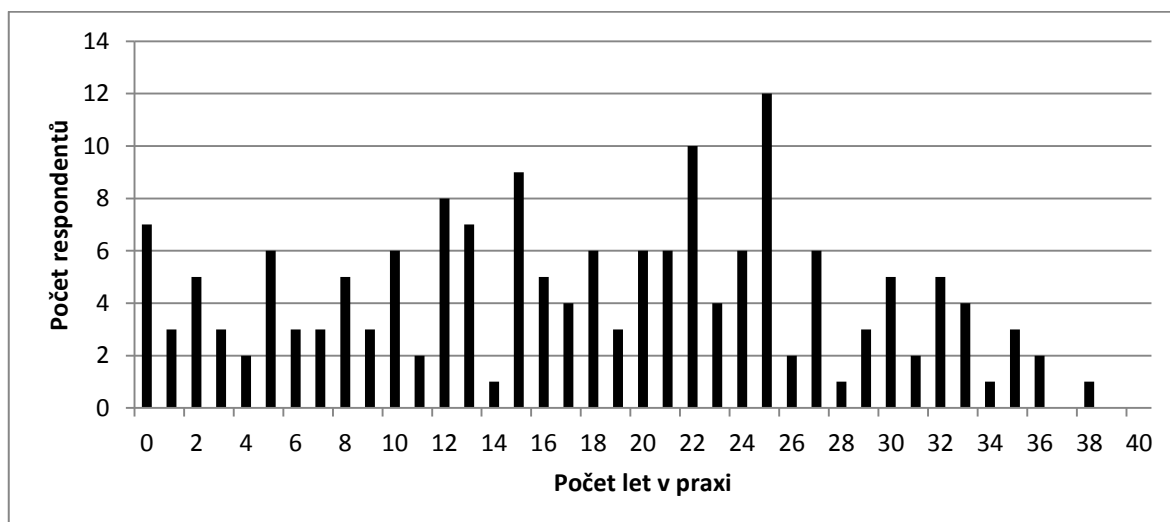
2 - počet přepočtený podle délky úvazků, zaokrouhlený na celé číslo

Titulní strana testové baterie obsahovala základní demografické údaje: pohlaví, věk, počet let v praxi, stupeň ZŠ, na němž respondent působí, předměty, jež vyučuje. Z celkového počtu 173 respondentů tvoří 141 (81,5%) ženy a 32 (18,5%) muži. Vzorek tak v tomto ohledu odpovídá rozložení v populaci. Počet respondentů působících na 1. stupni je 84 (48,55%), respondentů působících na 2. stupni je 97 (56,07%) Pozn.: někteří učitelé působí jak na 1., tak i na 2. stupni. Zastoupení obou stupňů ve výběrovém souboru se tak blíží zastoupení v populaci. U prvostupňářů se počítá, že vyučují všechny předměty, někteří mimo angličtinu či tělocvik, druhostupňáři z výběrového souboru vyučují širokou škálu předmětů. Výběrový soubor nabízí pestré věkové složení, přibližně podle Gaussova rozdělení. Podobně i délka praxe dosahuje mezi respondenty rozmanitých hodnot, 78% učitelů respondentů však uvádí délku praxe 25 let nebo kratší. Průměrný věk respondentů je 42,06 let, průměrná délka praxe činí 17,49 let. Grafy 1 a 2 zobrazují rozložení respondentů podle věku, resp. podle počtu let odučených v praxi.

Graf 1: Rozložení učitelů výběrového souboru podle věku



Graf 2: Rozložení učitelů výběrového souboru podle délky praxe



Kvalitativní části výzkumu se zúčastnili pouze respondenti, kteří prošli dotazníkovým šetřením. Vybírání byli určitou formou metody sněhové koule – na školách s dobrou návratností testové baterie ředitelé tlumočili žádost o rozhovor učitelům, o rozhovor byli žádáni i učitelé, kteří měli zájem o vyhodnocení dotazníků, a zejména byly využity osobní kontakty na některých školách. Rozhovor tak nakonec poskytlo celkem 11 respondentů ze 4 různých škol. Charakteristiky tohoto výběrového souboru uvádí tabulka 5.

Tabulka 5: Charakteristika výběrového souboru kvalitativní části výzkumu:

Číslo respondenta	Pohlaví	Věk	Délka praxe	Stupeň ZŠ	Vyučuje předměty
1	M	46	22	1	vše mimo Aj
2	Ž	45	22	1	vše mimo Aj
3	Ž	49	22	1	vše mimo Aj
4	Ž	51	24	1	vše mimo Tv
5	Ž	34	9	1	vše mimo Aj
6	Ž	37	11	2	Aj, Vz, D
7	Ž	44	22	1	vše mimo Aj
8	Ž	36	13	1	vše mimo Aj a Tv ¹
9	Ž	47	25	1	vše mimo Aj
10	Ž	45	22	1	vše mimo Aj a Tv ¹
11	M	46	24	2	Aj, M

1 – vykonává navíc funkci výchovného poradce

10. PRŮBĚH VÝZKUMU, ŘEŠENÍ ETICKÝCH OTÁZEK

10.1. Časový plán a průběh výzkumu

V následující kapitole vylíčím průběh samotného výzkumu podle časového plánu tak, jak probíhal po stanovení cílů práce, hypotéz a příslušného designu:

- **průběh listopadu:** sestavení seznamu škol pro výběr respondentů vyhovujících zejména z geografického hlediska (Olomoucký, Moravskoslezský kraj), mailové oslovení jejich ředitelů/ředitelky a komunikace s nimi, sestavení a tištění testových baterií
- **polovina listopadu – počátek prosince:** distribuce baterií do škol, dotisk
- **průběh prosince:** distribuce dotisku, sběr vyplněných baterií, předběžné domlouvání rozhovorů
- **průběh ledna** – zpracovávání a analýza kvantitativních dat, komunikace s respondenty kvalitativní části výzkumu
- **závěr ledna – počátek února:** snímání rozhovorů
- **průběh února:** zpracovávání a analýza kvalitativních dat

Tento časový plán se podařilo splnit s výjimkou analýz obou typů dat, které se mírně zpozdily. Oslovené ředitele a ředitelky bych dle svého odhadu rozdělil do 3 skupin, z nichž první nadšeně přislíbila účast a pomoc s realizací výzkumu, druhá souhlasila s provedením výzkumu, ovšem se skeptickým postojem (zejména k návratnosti baterie, k její délce), a třetí nereagovala na mailovou komunikaci. Navštívil jsem s dotazníky i ty školy, které na mou žádost neodpověděly, a až na jednu výjimku mi nakonec všude vedení školy vyšlo vstříc. Při distribuci baterií se zjistilo, že na některých školách je velmi slabá návratnost, v takovém případě jsem se na místě snažil domluvit prodloužení termínu pro jejich vyplnění a žádal vedení školy či sekretariát, aby učitelům zopakoval mou žádost o vyplnění, ve většině případů byly tyto snahy o zlepšení návratnosti efektivní. V dalších školách byl o testové baterie větší zájem, než se čekalo, protože bylo nutné zásobit je dotiskem a sběr provést později. Při sběru dat jsem měl možnost slyšet ohlasy na svůj výzkum (od vedení školy i učitelů samotných) a odpovědět na ně – obvykle šlo o očekávanou kritiku délky a složitosti testové baterie, mimo ni však učitelé i oceňovali výzkumný záměr a byli ochotní diskutovat. Domlouvání rozhovorů proběhlo prostřednictvím osobního kontaktu nebo mailu. Při rozhovorech byli respondenti motivovaní, odpovídali na všechny otázky, na prezentaci svého výkonu v testech reagovali zpravidla se zájmem, v naprosté většině s výsledky souhlasili, někteří se v reakci na testy i sami doptávali nebo dokonce žádali o radu.

10.2. Etika výzkumu

Tato kapitola pojednává o etické stránce výzkumu, rozebírá kritická témata této oblasti a měla by odpovědět na otázku, zda byly respektovány etické principy výzkumu v psychologii.

- **anonymita:** Co se týče kvantitativní části výzkumu, za možné pochybení se dá považovat neuvedení ujištění o anonymitě v hlavičce testové baterie, ovšem baterie samotná nevyžadovala jméno respondenta, ani jeho školy. Anonymita na úrovni jedince i zařízení byla přislíbena ve všech oslovujících mailech, i ústně při distribuci. Na úrovni jedince anonymitu umožnila distribuce uren (kartonová krabice, zalepená s prořízlým tenkým otvorem, označená, umístěná zpravidla ve sborovně), do nichž učitelé vhadzovali vyplněné baterie. Na některých školách byla

místo urny použita „obálková metoda“, kde ke každému kusu testové baterie byla přiložená obálka na zalepení. Na úrovni školy bylo dosaženo anonymity neuváděním jmen zúčastněných škol. Učitelé, kteří měli zájem zúčastnit se i kvalitativní části výzkumu, byli ujištěni (ústně i informovaným souhlasem), že výstupy z rozhovoru nebudou nijak spojovány s jejich jménem, ani se jménem školy.

- **informovanost:** Testová baterie samotná i všechny čtyři testy obsahovaly krátký úvod, v němž bylo stručně nastíněno, na co se následující test zaměřuje (s výjimkou MBI, kde nebylo žádoucí zmiňovat předem slovo „vyhoření“, které tak bylo zastoupeno opisem „únava a další negativní jevy plynoucí z pracovního stresu“). Účastníci kvalitativní části byli předem seznámeni s formou rozhovoru a rámcově i s jeho obsahem, byli jim řečeno, že mohou kdykoliv (i v jeho průběhu) rozhovor zrušit bez udání důvodu, bylo jim vysvětleno, jakým způsobem se bude nakládat s výzkumnými daty – tyto informace obsahoval i zmíněný informovaný souhlas (viz Příloha X).
- **ochrana informací:** Všichni respondenti byli požádáni o souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon, který také všichni poskytli a stvrdili podpisem informovaného souhlasu. Ten jim zaručoval, že získané informace budou používány pouze pro výzkumné účely, budou uchovávány jako důvěrná data a veškeré výstupy budou uváděny bez identifikačních údajů.
- **benefit:** Vyplnění testové baterie, popř. navíc poskytnutí rozhovoru vyžadovalo na respondentech velkou časovou i myšlenkovou investici, proto bylo na místě nabídnout jim něco na oplátku. Ředitelé škol obdrželi instrukci, aby spolu s žádostí o vyplnění baterie učitelům tlumočili i nabídku na individuální vyhodnocení, které mohlo být poskytnuto po kontaktování na předepsanou mailovou adresu či doplnění vlastní adresy do vyplněné baterie. Této možnosti někteří učitelé skutečně využili. Respondentům kvalitativní části byla tato služba poskytnuta automaticky s možností rozebrat výsledek testu podrobněji.

11. VÝSLEDKY

11.1. Základní výstupy kvantitativní části

Kvalitativní části výzkumu se zúčastnilo 173 respondentů, z toho 141 (81,5%) žen a 32 (18,5%) mužů. V tomto vzorku 84 učitelů působilo na prvním stupni ZŠ, 97 na druhém. Průměrný věk respondentů je 42,06 let (SD = 9,34), průměrná délka praxe činí 17,49 let (SD = 9,84). Při interpretaci základních údajů je třeba počítat s tím, že u žádné z testových metod nejsou k dispozici data od všech respondentů – v souladu s pokyny příruček k jednotlivým testům byly některé výsledky uznány za neplatné, mimo to zůstaly u některých respondentů některé testy nevyplněné či vyplněné stejnou odpovědí na všechny položky, i tato data byla z výzkumu vyřazena. Následující tabulky 6 až 10 a Graf 3 uvádějí základní výsledky testů naměřené ve výběrovém souboru, srovnané s normami. Tato data jsou všude udávána v HS, pokud není uvedeno jinak.

Tabulka 6: Výsledky testu SVF 78 a jejich srovnání s normou

N = 171	Výběrový soubor		Norma (ženy) ¹		Rozdíly průměrů (v SD normy)
	M	SD	M	SD	
PDH	10,64	3,94	8,18	4,06	0,61
ODV	12,05	3,78	9,99	3,75	0,55
ODK	13,46	3,76	11,97	3,72	0,40
NUS	10,91	4,55	9,42	4,69	0,32
KOS	17,02	3,36	16,72	3,80	0,08
KOR	16,50	3,12	15,56	3,99	0,23
PSI	15,64	3,53	16,02	4,01	-0,10
PSO	15,06	4,76	14,23	5,22	0,16
VYH	14,94	4,34	12,51	4,51	0,54
ÚNT	9,55	3,71	9,16	4,81	0,08
PER	14,57	5,22	16,68	5,39	-0,39
RZG	8,56	4,14	8,93	4,76	-0,08
SEB	10,01	4,43	11,48	4,40	-0,33
POZ1	11,34	3,11	9,09	3,24	0,70
POZ2	12,18	3,59	10,69	3,63	0,41
POZ3	16,38	2,67	16,10	3,18	0,09
POZ	13,30	2,30	11,96	2,32	0,58
NEG	10,67	3,49	11,56	4,02	-0,22

1 – normy z roku 1999 (Weyers et al, 2001; in Janke, Ermannová, 2003)

Normy pro ženy jsou v této tabulce uvedeny zcela záměrně, muži totiž tvoří ve výběrovém souboru méně než jednu pětinu respondentů, při interpretaci údajů z této tabulky tak je třeba brát v úvahu faktor feminity učitelů. I v případě, že by byla použita norma celková, nezměnilo by to skutečnost, že průměrný HS žádné ze základních strategií ani sekundárních hodnot nepřevyšuje průměr normy o více než 0,7 standardní odchylky. Dá se tak očekávat, že respondenti našeho výzkumu se významně neliší od populace v užívání žádné konkrétní strategie ani skupiny pozitivních či negativních strategií, třebaže toto očekávání v naší práci nebylo přesně statisticky ověřeno. Respondenti dosáhli nejvyšších skóre v subtestech Kontroly (POZ 3, HS = 16,38), konkrétně nejvyšší průměr zaznamenaly strategie Kontrola situace (KOS, HS = 17,02) a Kontrola reakcí (KOR, HS = 16,50). Nejnižší průměrné skóre byly zaznamenány v subtestech Rezignace (RZG, HS = 8,56) a Únikové tendence (ÚNT, HS = 9,55), což jsou strategie negativní. Za pozornost stojí výsledky celkových pozitivních a negativních strategií: naměřený průměrný skóre subtestu Pozitivní strategie (POZ, HS = 13,30) převyšuje o 0,58 SD průměrné hodnoty populace, zatímco naměřený průměr v subtestu Negativní strategie je zase mírně nižší než u populace (o 0,22 SD). Na základě těchto dat se dá říci, že respondenti tohoto výzkumu využívají více pozitivních strategií, než je v populaci obvyklé, a naopak k negativním se uchylují stejně často až méně. S jistou dávkou zobecnění se tak dá uvažovat o tom, že učitelé využívají při copingu výhodnějších strategií než ostatní lidé.

Tabulka 7: Průměrné hodnoty DVS výběrového souboru a srovnání s normou (Smékalová et al., 2012)

N = 172	Výběrový soubor			Norma ¹	
	M (HS)	SD	M (STEN)	M (HS)	SD
Holistický/ Analytický styl	93,35	9,70	5,35	93,97	9,81
Chaotičnost/ Strukturovanost	24,04	6,19	5,54	23,98	6,33
Vstřícnost/ Rezervovanost	31,42	4,32	5,05	32,46	4,47

Tabulka 8: Vyučovací typy ve výběrovém souboru a srovnání s normou (Smékalová et al., 2012)

N = 172	Výběrový soubor		Norma
	Počet	%	%
Holisté	46	26,74	31
Analytici	60	34,88	33
SUMA	106	61,63	64
Demokraté	19	11,05	13
Autokraté	15	8,72	6
Liberálové	12	6,98	6
Roboti	24	13,95	10
SUMA	70	40,70	35

Jak popisuje Tabulka 7, naměřené průměrné hodnoty všech tří škál se velmi blíží normám, což platí o standardních odchylnkách, průměrný dosažený sten se na a všech třech škálách pohybuje mezi 5 a 6. Vzhledem k tomu že metoda DVS je určena právě učitelům, dá se tento výsledek považovat za potvrzení vytvořených norem. Situace kolem učitelů s vyhraněnými výsledky je trochu složitější. Na škále Holistický/Analytický styl dosáhlo vysokých skóre oproti normě méně respondentů (26,74% proti 31%), což znamená, že se ve výběrovém souboru nachází menší počet holistů než je norma, počet nevyhraněných je u této škály vyšší. Naproti tomu vyhraněných vyučovacích typů je, jak dokládá Tabulka 8, ve výběrovém souboru oproti normě více (40,70% proti 35%), zvýšené procento se týká autokratů (8,72% proti 6%) a robotů (13,95% proti 10%), což znamená, že se ve výběrovém souboru častěji, než ukazuje norma, objevovaly nízké skóre na škále V/R. Podrobnější informace o rozložení skóre dosažených výběrovým souborem a vyhraněných vyučovacích typech se nacházejí v Příloze X.

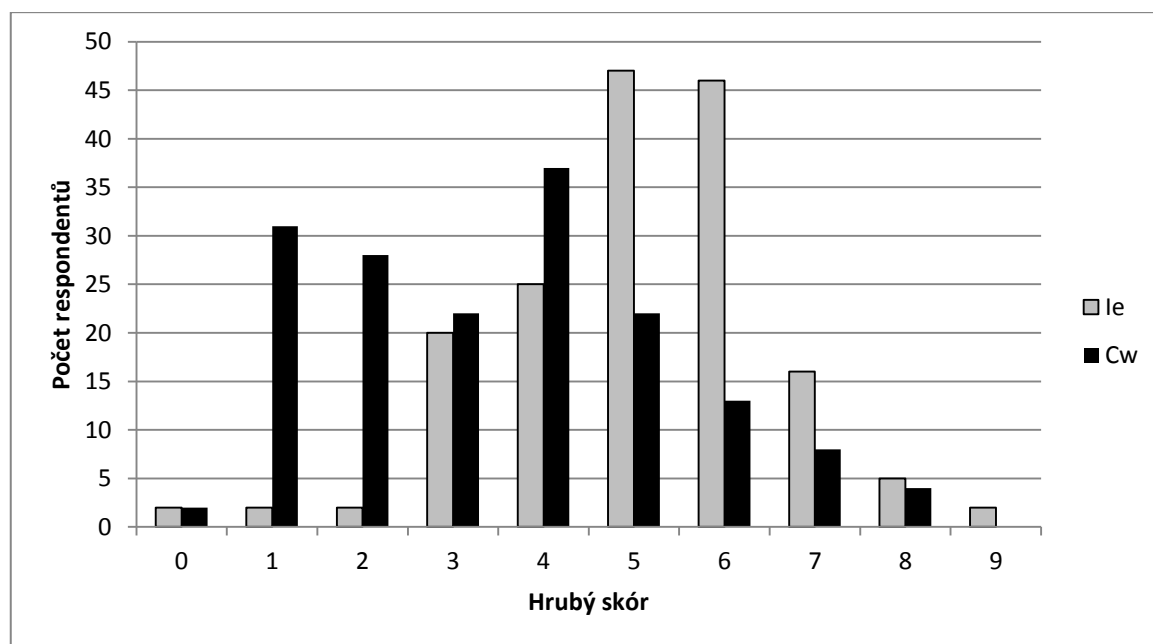
Tabulka 9: Výsledky testu FIRO-B a jejich srovnání s normou (Schutz, Kožený, 1976)

Pozn.: Autor uvádí několik českých norem, zde jsou uvedeny dvě z nich (učitelé: N=51, studenti: N=442).

N = 167	Výběrový soubor			Norma - učitelé		Norma - studenti VŠ	
	M	SD	Mod	M	SD	M	SD
Ie	5,07	1,36	5	5,2	1,6	5,1	1,7
Iw	4,49	1,80	4	4,9	1,9	4,6	1,9
Ce	5,60	2,42	7	5,3	2,5	4,5	2,3
Cw	3,44	1,88	4	4,2	1,8	3,4	1,6
Ae	4,97	1,55	5	5,2	1,7	4,3	1,8
Aw	5,84	1,72	5	6,2	2,4	5,9	2,2

Z Tabulky 9 je patrné, že se průměrné skóry dosažené respondenty na jednotlivých škálách významně neliší od průměrů normy. Nejvyšší průměrný skór výzkumný soubor zaznamenal na škále Aw ($M = 5,84$), druhý nejvyšší je na škále Ce ($M = 5,60$). Škála Ce dosahuje ve shodě s normou i nejvyšší odchylkou ($SD = 2,42$) a nejvyšší hodnoty modu ($Mod = 7$). Nejnižších skórů pak soubor dosáhl na škále Cw ($M = 3,44$) – zde je patrný mírný rozdíl oproti normě pro učitele ($M = 4,2$), který však nedosahuje ani poloviny SD, zatímco ve srovnání s normou vytvořenou na vzorku studentů ($M = 3,4$) jde o téměř totožné hodnoty. Rozpor mezi vysokými skóry na škále Ce a nízkými na Cw lze vyložit tak, že učitelé výběrového souboru se snaží více kontrolovat druhé lidi, přebírat vedení a rozhodovat o tom, co a jak se bude dělat, naopak sami si nepřejí být kontrolováni. Protože výsledky na škálách Cw jsou spolu s výsledky škály Ie důležité pro hodnocení našich hypotéz, uvádíme zde ještě Graf 3 – histogram znázorňující četnost dosažených skórů na těchto škálách.

Graf 3: Rozložení dosažených skórů na škálách Ie a Cw



Z Grafu 3 je patrné, že naprostá většina respondentů na škále Cw skórovala v rozmezí 1 až 4 HS. Ve výběrovém souboru existuje mnoho učitelů dosahujících na této škále velmi nízkých skórů, četnost skóru 1 je dokonce druhá nejvyšší. Znamená to, že velké procento respondentů si nepřeje být kontrolováno ostatními ve většině situací. Naopak škála Ie jeví rozdělení dosažených skórů podle Gaussovy křivky, skóry 5 a 6 dosahují nejvyšších četností a extrémní hodnoty se vyskytují jen zřídka.

Tabulka 10: Výsledky testu MBI a jejich srovnání s normou

N = 167	Výběrový soubor				Norma - autoři ¹			Český výzkum ²
	M	SD	Počet BO	BO (%)	M	Počátek BO	BO %	BO %
EE	19,00	10,31	42	25,15	19,04	27	21,86	22
DP	5,05	4,50	16	9,58	6,67	13	13,77	8
PA	36,18	6,97	41	24,55	36,80	31	45,81	34

1 – Maslach, Jackson, Leiter (1996)

2 – Majla (2. 1. 2009) – zdroj nedůvěryhodný

Výsledky respondentů v testu MBI, prezentované v Tabulce 10 vykazují rozpory s normami autorského výzkumu. Zatímco průměrné hodnoty skóre všech tří subtestů jsou normám blízké, procenta respondentů nacházejících se v pásmu vyhoření se proti normám různí. Nejvýraznější je tento rozdíl u škály PA, kde pásma vyhoření dosáhlo 24,55% respondentů, zatímco normou je 45,81% (Pozn.: Toto číslo je dle mého názoru nebývale vysoké, i průměrný stupeň PA (36,80) se v autorských normách nachází v pásmu vyhoření (27 HS a více)). Procento vyhoření na škále EE je proti normě vyšší (25,15% proti 21,86%), procento vyhoření na škále DP je naopak nižší (9,58% proti 13,77%). Je možné, že se na těchto rozdílech podepsala nedokonalost překladu MBI, proto tabulka uvádí pro přiblížení i procenta vyhořelých respondentů z českého výzkumu, který využil tento překlad MBI, jde však o nedůvěryhodný zdroj. Bohužel nejsou k dispozici SD zahraničních norem, SD subtestů EE a DP našeho výběrového souboru jsou totiž poměrně velké (u EE SD = 10,31, M = 19,00; u DP SD = 4,50, M = 5,05). Z toho se dá usuzovat, že na těchto škálách existují mezi jednotlivými respondenty velké rozdíly (Pozn.: Opět se dá možná příčina hledat v nedokonalosti testu či jeho překladu – některé jeho položky lze možná chápat různým způsobem). Číslo, které tabulka neuvádí, je počet respondentů, jejichž skóre se nacházejí v pásmu vyhoření ve dvou subtestech – těchto respondentů je ve vzorku 18 (10,78%), v tomto čísle je obsaženo i 5 respondentů (2,99%), kteří dosáhli vyhoření ve všech třech subtestech.

11.2. Výsledky výpočtů a ověření hypotéz

Hlavním cílem všech výpočtů uvedených v této kapitole je poskytnout informace vedoucí k přijetí či zamítnutí formulovaných hypotéz. Jsou zde uvedeny výsledky statistických testů a jejich interpretace. Na konci kapitoly jsou zhodnoceny všechny formulované hypotézy.

Hypotézy H1, H2 a H3 jsou jednostranné a předpokládají rozdíly v užívání tří velkých skupin pozitivních strategií zvládání stresu, odvíjející se od vyhraněnosti vyučovacího stylu. Před jejich statistickým ověřením bylo nutné ověřit normalitu rozdělení dat (u všech subtestů SVF 78 byly ve výpočtech podle doporučení autorů použity HS). Tomuto účelu posloužil Shapiro-Wilkův test, který prokázal normalitu rozložení dat na všech třech hodnocených škálách (POZ 1: $W=0,986$, $p=0,09$; POZ 2: $W=0,988$, $p=0,14$; POZ 3: $W=0,989$, $p=0,21$), takže bylo možné využít parametrickou metodu. Pro ověření daných hypotéz byla provedena série tří t-testů pro nezávislé vzorky. Jejich výsledky popisuje Tabulka 11.

Tabulka 11: Dvouvýběrový t-test rozdílu holistů (hol.) a analytiků (an.) v subtestech SVF 78

zvýrazněné hodnoty t jsou signifikantní na hladině významnosti $\alpha=0,05$

Proměnná	M an.	M hol.	t	sv	p	Poč. an.	Poč. hol.	SD an.	SD hol.	F-test	p
POZ1	11,25	11,50	-0,40	104	0,69	60	46	3,29	3,06	1,16	0,61
POZ2	11,74	12,41	-0,89	104	0,38	60	46	3,67	3,98	1,17	0,56
POZ3	16,49	16,15	0,67	104	0,50	60	46	2,94	2,15	1,87	0,03

Provedením tří F-testů jsme zjistili, že rozptyly proměnných POZ 1 a POZ 2 jsou u skupin analytiků a holistů na hladině významnosti 0,05 homogenní. Rozptyly proměnné POZ 3 se však navzájem odlišují ($F=1,87$, $p=0,03$), proto byl v případě zjišťování rozdílu ve skórech POZ 3 použit t-test pro dva výběry se statisticky významným rozdílem mezi rozptyly. Počet holistů ve výběrovém souboru (46) je nižší než počet analytiků (60). Průměrné HS

obou těchto skupin se ve všech třech subtestech blíží průměru celého vzorku i sobě navzájem. Testové kritérium tak v ani jednom z t-testů nepřekročilo kritickou hodnotu na hladině významnosti 0,05, navíc všechny tři p-hodnoty vyšly poměrně vysoké (POZ 1: $p=0,69$; POZ 2: $p=0,38$; POZ 3: $p=0,50$). Výsledky testů tím říkají, že přestože jsou průměrné dosažené skóry v subtestu POZ 1 a POZ 2 větší u holistů a průměrný dosažený skór v subtestu POZ 3 je vyšší u analytiků, ani u jednoho ze subtesů nejde o statisticky významný rozdíl.

Hypotéza H4 předpokládá rozdíl ve skórech subtestu Negativní strategie (NEG) dosažených respondenty s vyučovacím typem Robot a ostatními respondenty (ve výsledcích označováni jako „ne-roboti“). Shapiro-Wilkův i zde prokázal normalitu rozdělení v proměnné NEG ($W=0,991$, $p=0,40$). I zde byl tedy využit dvouvýběrový t-test, jehož výsledky zobrazuje Tabulka 12.

Tabulka 12: Dvouvýběrový t-test rozdílu robotů a ne-robotů v subtestu NEG

zvýrazněné hodnoty t jsou signifikantní na hladině významnosti $\alpha=0,05$

Proměnná	M ne-roboti	M roboti	t	sv	p	Poč. ne-roboti	Poč. roboti	SD ne-roboti	SD roboti	F-test	p
NEG	10,62	10,85	-0,29	169	0,77	148	23	3,56	3,49	1,04	0,97

Výsledek F-testu prokázal silnou homogenitu rozptylů obou porovnávaných skupin ($F=1,04$, $p=0,97$), přestože počet respondentů ve skupinách je nerovnoměrný (148 ne-robotů, 23 robotů). Průměry jsou si navzájem velmi blízké, díky tomu vyšlo na hladině významnosti 0,05 testové kritérium $t=-0,29$ a vysoká p-hodnota $p=0,77$, což neznáčí mezi skupinami robotů a ne-robotů žádný signifikantní rozdíl ve skórech subtestu Negativní strategie.

Hypotézy H5, H6 a H7 předpokládají souvislosti mezi skóry dosaženými v subtestu Negativní strategie a třemi subtesty MBI. U subtestů EE a DP jde o pozitivní korelaci, u subtesu PA jde o korelaci negativní. Normalitu rozložení v proměnné NEG prokázal již minulý test. Z dat naměřených MBI lze podle výsledků W-testu považovat za proměnou s normálním rozložením pouze PA ($W=0,995$, $p=0,80$). Jak v předchozí kapitole

napovídají základní výstupy (především vysoké SD), proměnné EE a DP mají rozložení dat nenormální, tedy odlišné od Gaussovy křivky (EE: $W=0,971$, $p=0,0016$; DP: $W=0,90$, $p=0,00$). Při testování hypotéz o souvislosti byl použit Pearsonův korelační koeficient, jehož vypočítané hodnoty ukazuje Tabulka 13.

Tabulka 13: Pearsonův korelační koeficient mezi NEG a EE, DP a PA (N=166)

zvýrazněné hodnoty t jsou signifikantní na hladině významnosti $\alpha=0,05$

Proměnná	EE	DP	PA
NEG	,3629	,1505	-,1508
	p=,000	p=,053	p=,052

Korelační koeficient mezi proměnnými NEG a EE dosahuje na hladině významnosti 0,05 hodnoty 0,36, přičemž p-hodnota je menší než 0,001. Jde tedy o vysoce signifikantní výsledek. Korelační koeficient mezi NEG a DP je roven 0,15, při $p=0,053$. Zde tedy existuje velmi slabá pozitivní korelace, tento výsledek však nelze považovat za signifikantní. Velmi podobný výsledek přináší i třetí korelační koeficient mezi NEG a PA ($r=-0,15$, $p=0,052$), ovšem s tím rozdílem, že zde je korelace negativní. Souvislost tak byla prokázána pouze mezi proměnnými NEG a EE.

Hypotézy H8 a H9 dávají do souvislosti určité skóry subtestů SVF 78 a FIRO-B, jmenovitě PSO s Cw a VYH s Ie. Podle údaj W-testu nemá žádná z těchto proměnných na hladině významnosti 0,05 normální rozdělení (PSO: $W=0,966$, $p=0,0003$; VYH: $W=0,982$, $p=0,02$; Ie: $W=0,944$, $p=0,00$; Cw: $W=0,942$, $p=0,00$). I zde byl pro zjištění souvislostí použit Pearsonův korelační koeficient, výsledky zobrazuje Tabulka 14.

Tabulka 14: Pearsonův korelační koeficient mezi PSO a Cw a mezi VYH a Ie (N=166)

zvýrazněné hodnoty t jsou signifikantní na hladině významnosti $\alpha=0,05$

Proměnná	Ie	Cw
PSO	,2761	,2796
	p=,000	p=,000
VYH	,0229	-,0715
	p=,770	p=,360

Hodnota korelačního koeficientu mezi VYH a Ie se na hladině významnosti 0,05 blíží nule ($r=0,02$, $p=0,77$). Naproti tomu mezi proměnnými PSO a Cw byla zjištěna pozitivní korelace ($r=0,28$, $p<0,001$). Pozitivní korelace podobné hodnoty ($r=0,28$, $p<0,001$) byla zjištěna i mezi PSO a Ie.

Na základě výsledků těchto statistických testů tak můžeme přijmout či zamítnout formulované hypotézy:

- H1:** Holisté oproti analytikům dosahují v průměru vyšších skóre v subtestu Strategie přehodnocení a devalvace (POZ 1). – **hypotézu zamítáme** a přijímáme nulovou hypotézu: Neexistuje rozdíl mezi průměrnými skóre holistů a analytiků v subtestu Strategie přehodnocení a devalvace.
- H2:** Holisté oproti analytikům dosahují v průměru vyšších skóre v subtestu Strategie odklonu (POZ 2). – **hypotézu zamítáme** a přijímáme nulovou hypotézu: Neexistuje rozdíl mezi průměrnými skóre holistů a analytiků v subtestu Strategie odklonu.
- H3:** Analytici oproti holistům dosahují v průměru vyšších skóre v subtestu Strategie kontroly (POZ 3). – **hypotézu zamítáme** a přijímáme nulovou hypotézu: Neexistuje rozdíl mezi průměrnými skóre holistů a analytiků v subtestu Strategie kontroly.
- H4:** Roboti dosahují oproti ostatním učitelům v průměru vyšších skóre v subtestu Negativní strategie (NEG). – **hypotézu zamítáme** a přijímáme nulovou hypotézu: Neexistuje rozdíl mezi průměrnými skóre robotů a ostatních učitelů v subtestu Negativní strategie.

- H5:** U učitelů ZŠ existuje pozitivní korelace mezi skóry subtestu Negativní strategie (NEG) a Stupněm emocionálního vyčerpání (EE). - **hypotézu přijímáme**
- H6:** U učitelů ZŠ existuje pozitivní korelace mezi skóry subtestu Negativní strategie (NEG) a Stupněm depersonalizace (DP). - **hypotézu zamítáme** a přijímáme nulovou hypotézu: U učitelů ZŠ neexistuje souvislost mezi skóry subtestu Negativní strategie a Stupněm depersonalizace.
- H7:** U učitelů ZŠ existuje negativní korelace mezi skóry subtestu Negativní strategie (NEG) a Stupněm osobního uspokojení (PA). - **hypotézu zamítáme** a přijímáme nulovou hypotézu: U učitelů ZŠ neexistuje souvislost mezi skóry subtestu Negativní strategie a Stupněm osobního uspokojení.
- H8:** U učitelů ZŠ existuje pozitivní korelace mezi skóry subtestu Potřeba sociální opory (PSO) a skóry subtestu Vyžadovaná kontrola (Cw). - **hypotézu přijímáme**
- H9:** U učitelů ZŠ existuje negativní korelace mezi skóry subtestu Vyhýbání se (VYH) a skóry subtestu Vyjadřovaná inkluze (Ie). - **hypotézu zamítáme** a přijímáme nulovou hypotézu: U učitelů ZŠ neexistuje souvislost mezi skóry subtestu Vyhýbání se a skóry subtestu Vyjadřovaná inkluze.

Mimo testování statistických hypotéz přinesly výpočty korelací některé další zajímavé výsledky, které zde prezentujeme v několika bodech (celou korelační matici hodnot subtestů SVF 78 se skóry ostatních metod obsahuje Příloha X):

- hodnoty POZ pozitivně korelují se skóry na škále V/R dotazníku DVS ($r=0,21$)
- hodnoty VYH negativně korelují se skóry na škále Ch/S ($r=0,20$)
- hodnoty PSO pozitivně korelují s hodnotami několika subtestů FIRO-B - korelace s Ie a Cw je popsána výše, dále se jedná o Iw ($r=0,24$) a Ae ($r=0,22$)
- hodnoty Cw navíc pozitivně korelují s hodnotami negativních strategií PER ($r=0,18$), RZG ($r=0,23$), SEB ($r=0,27$) i NEG jako celku ($r=0,25$)
- hodnoty PDH z pozitivních strategií nejsilněji negativně korelují s hodnotami EE ($r=-0,31$) a pozitivně s hodnotami PA ($r=0,21$)
- hodnoty ODK z pozitivních strategií nejsilněji negativně korelují s hodnotami DP ($r=-0,17$).

11.3. Analýza kvalitativních dat

Základní výstupy a výsledky výpočtů přinášejí hodnotné informace, díky nimž bylo možné zhodnotit formulované hypotézy a dosáhnout tak většiny výzkumných cílů. Analýza kvalitativních dat by měla pomoci naplnit poslední cíl - blíže prozkoumat některé zákonitosti využívání copingových strategií u učitelů.

Nejprve uvedeme ukázkou prvotní fáze kódování, které jsme provedli v programu Excel 2010. Tento program nám umožnil pohodlně kategorizovat a přehledně zobrazit data získaná transkripcí zaznamenaných rozhovorů. První fáze kódování nám umožnila získat základní přehled o těchto informacích, o možných souvislostech mezi jednotlivými probandy. Zvolené kategorie pro toto kódování odpovídaly tématům rozhovoru, potažmo otázkám, které v nich zazněly; dále byly doplněny o kategorie odpovídající osobním údajům probanda (věk, aprobace atd.) získaných z hlavičky jeho testové baterie a kategorie odpovídající výsledkům, jichž dosáhl v testech. Počet těchto kategorií se tak bez započítání výsledků testů přiblížil třem desítkám. Pozn.: Konkrétní testová baterie byla spojena s probandem pomocí mailové adresy, kterou v ní uvedl jako svolení s poskytnutím rozhovoru, nebo pomocí údajů, které proband poskytl při domlouvání rozhovoru.

Níže uvádíme příklad otevřeného kódování - část rozhovoru a následnou kategorizaci dat:

Výzkumník: *S jakými žáky se vám dobře pracuje a co naopak z jejich strany spolupráci nejvíc nabourává?*

Proband: *Dobře se pracuje s aktivními žáky. S těmi, kteří mají a projevují zájem. A nabourávání... když řeknu nekázeň, to vyzní blbě, co? No, nejhorší je asi nepozornost, nesoustředěnost. To když nevnímají, co jim říkám, ...*

Proband

Žáci -dobří aktivní, zájem	Žáci problémoví nepozornost, nekázeň
--------------------------------------	--

Tímto postupem tedy vzniklo množství jednoduchých kategorií, které bylo nutné pro větší přehlednost seskupit do vyšších celků - hlavních kategorií. S přihlédnutím k dílčím

výzkumným otázkám, na něž bylo třeba nalézt odpovědi, byly některé nepodstatné minikategorie vypuštěny a ostatní se zařadily do těchto 4 hlavních kategorií:

- Osobní život
- Profesní názory a profil
- Zdroje pracovního stresu
- Zvládání stresu

Předpokladem je, že spolu tyto kategorie těsně souvisejí a mají vzájemný přesah. Tyto hlavní kategorie nám posloužily jako základní členění poznatků, které jsme získali v axiální fázi kódování. Toto kódování přineslo řadu poznatků, zde uvádíme ty nejdůležitější:

Osobní život:

- všech 11 probandů má minimálně jedno vlastní dítě
- 6 probandů má děti do 18 let věku
- 5 z 11 má za sebou minimálně jeden rozvod
- 10 probandů má partnera, 6 z nich není spokojeno s časem, který s ním tráví, 3 z nich uvádějí jako příčinu své povolání
- 9 probandů žije ve společné domácnosti se svým partnerem, 4 probandi se svými dětmi do 18 let věku
- 6 probandů je spokojeno s časem, který tráví s přáteli
- 8 probandů je nespokojeno s množstvím volného času, který mohou věnovat sami sobě, mimo tento počet je 1 proband, který tento čas nemá vůbec
- způsoby trávení tohoto času jsou velmi různorodé, 8 probandů preferuje pasivní formy odpočinku
- 1 proband vykonával původně jiné zaměstnání, pedagogické vzdělání získal až při praxi
- 5 probandů má ještě druhé zaměstnání, z toho 4 mimo pedagogickou oblast

Profesní názory a profil:

- mezi 11 probandy jsou podle dotazníku DVS 3 holisti a 2 analytici, zastoupení vyučovacích typů: žádný demokrat, 3 liberálové, 1 autokrat, žádný robot

- vyučovací předměty všech probandů odpovídají jejich aprobaci, 9 z 11 probandů vyučuje pouze na 1. stupni
- všichni probandi pracují na plný úvazek
- všichni probandi jsou na svém současném pracovišti minimálně 7 let
- všichni probandi pracují i mimo pracovní dobu, všichni pracují i doma
- u otázky *Jak podle vašeho názoru současná společnost vnímá učitele?* zmiňovalo 10-11 probandů nedostatečný respekt, 2 probandi doplnili vyjádřením o polarizování respektu k učitelům (většina si vůbec neváží, malá část si váží velmi), 6 probandů zmínilo velký pokles prestiže učitelů v posledních letech až desetiletích, 4 mluvili o názoru, že učitel má mnoho času, 3 o názoru, že práce pedagoga je snadná – u obou posledních názorů však někteří doplnili, že menší část veřejnosti si myslí opak
- na otázku *Jak byste změnila charakter vaší profese, aby byla méně riziková a vaše práce díky tomu efektivnější?* 6 probandů zmiňovalo zavedení tzv. skandinávského systému¹, 6 probandů by si přálo méně administrativních povinností, 2 probandi méně dětí ve třídě, ojediněle se vyskytly tyto návrhy: víc volna, „skutečné volno, vyšší plat, více možností dozdělávání, teambuilding, ozdravné pobyty (1 – po určité době praxe, např. 5 let, mít jedno pololetí či školní rok studijního volna vyplněný pozorovatelskou praxí v jiném školním zařízení)

Zdroje pracovního stresu:

- 9 z 11 probandů je bez větších výhrad spokojeno se svým pracovištěm
- 4 probandi hodnotí jako stresory konflikty s kolegy a vedením
- 5 probandů označilo jako zdroj stresu práci s rodiči, jako příčinu uváděli jejich nedostatek zájmu o prospěch dítěte a nedostatek respektu k učiteli (přenesený na dítě)
- 8 probandů označilo jako stresor práci s žáky, z toho 7 jejich nevhodné chování (nezájem, nepozornost, nedisciplinovanost) a 1 velkou míru odpovědnosti za ně
- 10 probandů označilo jako stresující množství pracovních úkolů, v 8 případech kombinované s nedostatečným časem k jejich plnění
- 3 probandi mluvili spontánně o nedostatečném ohodnocení (platovém i morálním) své práce
- 9 probandů označilo jako stresující (většina z nich však jen mírně) nedostatečný respekt společnosti k učitelům

- 3 probandi dokázali identifikovat největší stresor svého povolání, ve dvou případech to bylo množství pracovních úkolů, v jednom mimořádné situace vyplývající z prostředí školy

Zvládání stresu:

- 9 probandů souhlasilo bez výhrad se svým výsledkem v testu SVF 78, 2 s menšími výhradami
- 6 probandů označilo svůj profil copingových strategií za stabilní, u 3 se změnil v průběhu kariéry, u 1 se mění v průběhu školního roku
- změna strategií během školního roku spočívá v příklonu k negativním, změny v průběhu kariéry spočívají ve 2 případech k příklonu ke strategiím podhodnocení a devalvace, v 1 případě k odklonu od negativních a příklonu ke strategiím kontroly
- mimo jednoho zaznamenali všichni probandi minimálně průměrný skóre v subtestu potřeba sociální opory, 8 z nich ji specifikovalo jako potřebu vypovídat se, 7 emoční podporu, 4 jako potřebu rady (u kolegů), žádný jako instrumentální pomoc
- u 9 probandů se dominující skupiny strategií shodovaly s „metodami první volby“, u 9 šlo o strategie kontroly
- v případě neúčinnosti použité pozitivní strategie jako „metody první volby“ dokáže 9 probandů zvolit jinou pozitivní (nejčastěji tento proces probíhá po ose 1. strategie kontroly, 2. strategie přehodnocení a devalvace, 3. strategie odklonu, 4. negativní strategie)
- některým probandům dělalo potíže verbalizovat své strategie, pokud nešlo o kontrolu, náhradní uspokojení (čokoláda, sklenka vína, aktivity s rodinou, provozování koníčků) nebo sociální oporu

Díky těmto základním poznatkům (i těm, které zde neuvádíme) můžeme po druhé fázi kódování odpovědět na 5 ze 6 dílčích otázek a vytvořit tak větší část zakotvené teorie:

- **Jaké jsou hlavní zdroje stresu v povolání učitele?** Učitelé jako jednotlivci zpravidla nemívají ve svém povolání jeden hlavní zdroj stresu. Valná většina učitelů označuje jako zdroj stresu velké množství pracovních úkolů kombinované s nedostatkem času. Velmi časté je také uvádění nevhodného chování žáků,

především jejich nezájmu a nekázně. V menší míře učitelé hodnotí jako stresující kontakt s některými rodiči nebo nedostatečné ocenění své práce.

- **Do jaké míry zasahuje výkon povolání učitele do jeho osobního života?** Je velmi složité odlišit vliv zaměstnání na život od ostatních vlivů. Z našeho výzkumu vyplývá, že přibližně polovina učitelů není spokojena s množstvím času, který může věnovat svému partnerovi a rodině. Většina učitelů je také nespokojena s množstvím času, který může věnovat sama sobě. Někteří učitelé si přibírají ještě druhé zaměstnání. Jiné možné ovlivnění osobního života učitelů jsme nezaznamenali.
- **Jak by se podle názoru samotných učitelů měly změnit pracovní podmínky jejich profese, aby byli méně zatěžováni nebo dokázali zátěži lépe čelit?** Velká část učitelů by v českém školství uvítala aplikaci tzv. skandinávského systému (viz výše) a/nebo snížení počtu administrativních povinností. Někteří učitelé by navrhovali snížit počet dětí ve třídě. Existuje však i množství dalších nápadů.
- **Jak podle názoru učitelů současná společnost nahlíží na ně samotné a jaký význam tomu přisuzují?** Jednomyslně se učitelé shodují na nedostatečném respektu společnosti vůči nim. Podle některých se společnost rozděluje na velkou část lidí, kteří nerespektují práci učitelů, vidí ji jako jednoduchou s množstvím pracovního volna, a na menší skupinu těch, kteří naopak učitele a jejich práci velmi uznávají. Většina učitelů hodnotí slabou prestiž svého povolání a nízký respekt veřejnosti jako slabý, ale všudypřítomný stresor.
- **Jaká je konkrétní podoba užívaných strategií, popsaných výsledkem testu SVF 78?** Mezi obvyklé pozitivní strategie patří odstranění problému, tedy např. vyřešení pedagogické situace nebo dokončení pracovního úkolu. Jako velmi hojně využívanou strategii patří náhradní uspokojení v podobě oblíbené aktivity či jídla/pití. Potřeba sociální opory má často podobu vypovídání se a emoční podporu, méně častá je potřeba rady. Negativní strategie perseverace se vztahuje obvykle k problémům v práci.

V procesu třetí fáze kódování jsme poté plánovali objevit složitější vztahy mezi zjištěnými fakty a pravidelností v získaných informacích - vztahy a pravidelnosti, které by se vyskytovaly napříč námi zvolených čtyř hlavních kategorií. Zjistili jsme toto:

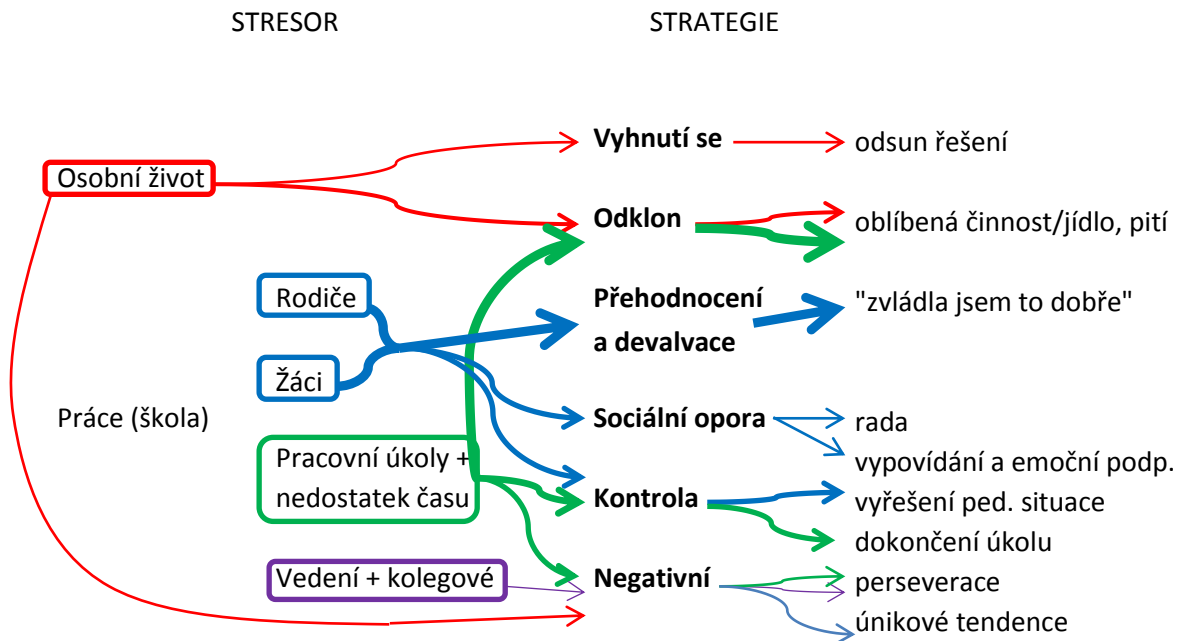
- 5 ze 6 probandů s dětmi do 18 let rozlišuje copingové strategie podle stresu z pracovního prostředí a z osobního života, z ostatních probandů je takto rozlišují 2
- ve stresu plynoucím z osobního života využívají 3 učitelé strategie *odklonu*, 2 strategie *vyhnutí se* a 2 užívají *negativní strategie*
- na přemíru pracovních úkolů reaguje 7 probandů *náhradním uspokojením*, 5 strategiemi *kontroly*, 2 *perseverací*, 2 *únikovými tendencemi*
- stres plynoucí z práce s rodiči řeší všichni probandi stejně jako stres z práce s dětmi; 7 učitelů strategiemi *přehodnocení a devalvace*, 4 učitelé strategiemi *kontroly*, 4 *sociální oporou*
- 1 proband na stres plynoucí z konfliktů s kolegy reaguje *perseverací*

Díky poznatků s 3. fáze kódování tak můžeme odpovědět na poslední zbývající dílčí výzkumnou otázku:

- **Existuje nějaký rozdíl v uplatňování copingových strategií v závislosti na typu zátěže?** U většiny učitelů ano. Ti s rodinou často při copingu rozlišují stres plynoucí z pracovního prostředí a stres z osobního života, na který reagují *strategiemi odklonu, vyhnutím se* či *negativními strategiemi*. Většina učitelů také dokáže rozmanitě specifikovat, jak se vyrovnávají s množstvím pracovních úkolů.

Na základě zjištění z třetí fáze kódování, obohacených o detailnější informace, které nebyly výše uvedeny, můžeme získané poznatky prezentovat pomocí jednoduchého lineárního diagramu (Obrázek 5).

Obrázek 5: Lineární diagram diferencující copingové strategie probandů podle stresoru
(tloušťka čar značí počet případů)



12. DISKUZE

V diskuzi se chceme zaměřit na tři hlavní oblasti. První z nich je vysvětlení volby výzkumného problému, cílů a metodiky. Druhou oblast představuje rozvedení prezentovaných výsledků a zamyšlení nad jejich podstatou a platností. Třetím tématem diskuze bude poukázání na nedostatky a omezení výzkumu.

Je pravdou, že školství a učitelé zvláště jsou v minulosti mnohokrát zkoumanými tématy a především stres učitelů se dříve těšil velké oblibě výzkumníků. Nicméně z rešerše víme, že mimo studentské práce spadá většina provedených výzkumů do minulých dekád. Základní školství v ČR republiky prochází sérií změn, které přetvářejí charakter povolání učitele. Z tohoto důvodu je třeba se výzkumům z oblasti školství věnovat dál. Z poměrně nedávné doby pocházejí výzkumy Evansové, Fenstermachera a Soltise pojednávající o vyučovacím stylu. Český ekvivalent těchto výzkumů – práce Smékalové, Dostála a Lemrové nás inspirovala k vytvoření nového výzkumného designu, v němž se bude vyučovací styl

zkoumat v souvislosti s copingovými strategiemi. Z dalších zahraničních studií jsme se dozvěděli, že syndrom vyhoření, jakožto multidimenzionální jev, může být podmíněn různým způsobem stresory a zvláštnostmi osobnostmi. Díky znalosti procesu vyhoření víme, že jeho velkým původcem je pracovní stres a že témata vyhoření a stresu jsou si i jinak velmi blízká. Z tohoto důvodu jsme rozšířili náš výzkumný problém i o syndrom vyhoření. Uvědomujeme si, že v této práci otevíráme více velkých témat a není v možnostech této práce rozebrat všechna z nich do hloubky. Naším záměrem však bylo podívat se na problematiku stresu a strategií jeho zvládnání z více stran, rozvést výzkum do různých oblastí, tak aby kromě samotných výsledků poskytl možná i nápovědy, kterým směrem by se měly ubírat výzkumy budoucí. Spojení copingových strategií, vyučovacího stylu a syndromu vyhoření je unikátní, předchozí výzkumy tak mohou být směřovatné pouze do určité míry.

Hypotézy této práce byly částečně inspirovány předchozími výzkumy – jmenovitě šlo o Parkerův a Kokkinův výzkum, částečně byly formulovány na základě vlastní úvahy. Byl zde totiž žádným dřívějším výzkumem nepodmíněný předpoklad, že pokud jsou copingové strategie i vyučovací styl relativně stálé aspekty osobnosti, mohou spolu nějakým způsobem souviset. Na základě těchto inspirací a předpokladů došlo k formulaci devíti hypotéz, z nichž poslední dvě předpokládaly vztah interpersonální orientace se strategií *vyhnutí se* a *potřeba sociální opory*, jež se vztahují k druhým lidem a mohou za určitých okolností nabývat adaptivního i maladaptivního účinku. Mimo pravdivost těchto hypotéz nás zajímaly i některé detaily z oblasti stresu učitelů a strategií jeho zvládnání.

Potřeby naší studie si tak vyžádaly poněkud netradiční design. Testové metody a rozhovory nám měly pomoci zjistit vše, co jsme si přáli vědět. Hlavní nevýhodou zkonstruované testové baterie byla její délka. Obsahovala 4 testy a ty dohromady vyžadovaly vyplnění téměř 200 položek. Existoval předpoklad slabé návratnosti, proto byla zvolena distribuce v tištěné formě, osobní přístup a oslovení velkého počtu škol a učitelů. Délka baterie se však mohla negativně projevit i v případě jejího úplného vyplnění. Není známo, zda baterii učitelé vyplňovali „na jeden záťah“, nebo jestli si ji rozdělili do několika dnů, obzvláště v prvním z obou případů však mohlo dojít ke zkreslení výsledků z únavy, nepozornosti či nechuti učitelů. Existují i omezení ze strany použitých metod. DSV je dotazník v ČR sice standardizovaný, ovšem jen velmi málo ověřený v praxi.

V případě MBI se zase jedná o neoficiální překlad a chybí česká standardizace. Výhodou je, že dotazníkové šetření získalo více než dostatečný počet respondentů, takže i přes jejich výběr de facto samovýběrem lze výzkumný soubor považovat za reprezentativní. Podobné hodnocení se dá vztáhnout i na probandy kvalitativní části výzkumu, kteří co do pohlaví, věku a praxe přibližně opisují rozložení v populaci českých učitelů.

Výsledky výzkumu nás přiměly zamítnout hypotézy o podmíněnosti využívání copingových strategií holistickým/analytickým stylem. Přestože hypotézy byly formulovány jednostranně a výsledky potvrdily, že směr byl ve všech třech případech stanoven správně, statistické testování u žádné z grupovaných strategií nezaznamenalo signifikantní rozdíl mezi holisty a analytiky. Znamená to, že se tyto dvě skupiny učitelů ve využívání pozitivních strategií neliší. K vyučovacím stylům se vázala ještě jedna hypotéza. Naším záměrem bylo (i když to hypotézy přímo takto nevyjadřovaly) prověřit spojení *negativní strategie-robot-vyhoření*. Rozdíl ve využívání negativních strategií mezi roboty a ostatními učiteli se však neprokázal, což nás velmi překvapilo. Přestože směr hypotézy byl opět správný, učitelé současně chaotičtí a rezervovaní se v našem vzorku uchýlovali k negativním strategiím stejně jako ti ostatní. Výskyt robotů v našem vzorku mírně převyšoval normu, je tak možné, že se mezi roboty dostali i učitelé se zdravými způsoby zvládání stresu.

Autoři inventáře SVF zařadili strategie *vyhnutí se a potřeba sociální opory* mimo pozitivní i negativní, podle nich totiž záleží na konkrétní situaci a formě strategie. My jsme chtěli zjistit, jestli se někteří učitelé vyhýbají ve stresu lidem proto, že nejsou osobnostně orientováni na vyhledávání kontaktu s druhými, nebo proto, že si ve stresu neumějí jinak poradit. Výsledky napovídají, že i v případě využívání strategie *vyhnutí se* může člověk cítit potřebu vstupovat do kontaktu s druhými, což by napovídalo, že se tato strategie velmi snadno může stát malaptivní. Druhou hypotézou vztahující se k interpersonální orientaci byla pozitivní korelace *sociální opory s vyžadovanou kontrolou*. Zde se již hypotéza potvrdila a díky ní můžeme preferenci strategie sociální opory spojovat s osobnostním rysem – potřebou člověka být veden a kontrolován druhými lidmi, která se může projevit ve stresu.

Výsledky testu MBI ze dvou třetin splnily naše očekávání – ¼ vyhořelých učitelů v dimenzi emocionálního vyčerpání a ¼ v dimenzi osobního uspokojení (i když zde jsme čekali mírně vyšší číslo). Třetí dimenze však přinesla překvapení – pouze 10% případů burnoutu. Samozřejmě jde o příjemné zjištění, tento výsledek napovídá, že mezi českými učiteli je jen malé procento jedinců bez motivace, odděleného od svého povolání, od pracovních problémů. Z hypotéz vypovídajících o korelaci těchto dimenzí s negativními strategiemi se potvrdila pouze korelace s emocionálním vyčerpáním. Depersonalizace ani osobní uspokojení i přes těsný výsledek (s hodnotou p lehce nad 0,05) s negativními strategiemi nekorelují. Už tedy víme, že stav vysokého vyhoření v emocích stejně je spojen s užíváním negativních strategií. Velkým omezením tohoto poznatku je, že nevíme, zda jsou negativní strategie příčinou nebo důsledkem vyhoření.

Z dalších výsledků se za zajímavé dá považovat určení strategie *podhodnocení* jako nejsilněji negativně korelující s vyhořením. Tento výsledek nás také docela překvapil. Opět zde není možné rozlišit příčinu a následek, je tak možné, že vyhořelí učitelé už nedokáží své reakce ve stresových situacích i význam samotných situací podhodnocovat tak, jako učitelé zdraví. Další výsledek říká, že *vstřícnost* ve vyučovacím stylu pozitivně koreluje s pozitivními strategiemi, je tak možné pronést hypotézu o vstřícném přístupu k žákům jako důsledku dobrého zvládnutí stresu. Jako strategii nejsilněji vyučující vyhoření v dimenzi depersonalizace testy určily strategie *odklonu*, což je možná trochu paradoxní výsledek, když si uvědomíme, že odklon od špatných emocí/příklon k pozitivním de facto znamená určitý (ač zdravý) odstup a nadhled na své problémy, což by se snadno mohlo zvrtnout do podoby depersonalizace. Jako pravděpodobné se jeví vysvětlení, že ke „zdravému odstupu“ je zapotřebí umět jej dobře ovládat – pak člověk v této dimenzi nemůže vyhořet.

Kvalitativní část výzkumu přinesla velké množství dílčích zjištění a několik komplexních poznatků. Dokázala uspokojivě odpovědět na vyslovené výzkumné otázky. Učitelé skutečně diferencují své strategie zvládnutí stresu. Zdá se, že základním rozlišovacím měřítkem je jim původ stresu – práce nebo osobní život. Jako velký zdroj stresu učitelé označují množství pracovních úkolů ve spojení s nedostatkem času (hlavně kvůli administrativní činnosti).

Třebaže tato práce podle našeho názoru splnila dostatečně stanovené výzkumné cíle, většina formulovaných hypotéz nebyla přijata a v obecné rovině to znamená, že výzkumný problém se nezaměřil správným směrem. Ovšem možnosti hypotéz byly omezené a z nasbíraných dat šlo vytěžit více, než kolik jsme potřebovali. Jako možný směr dalšího výzkumu se otevírá ověření možností změny copingových strategií v praxi, tak aby učitelé byli méně ohroženi syndromem vyhoření. Jako metody tohoto výzkumu by mohly sloužit případové studie či ohniskové skupiny. Je také možné využít našich poznatků z oblasti vyučovacího stylu ke zlepšení metodiky na jeho diagnostiku.

13. ZÁVĚRY

Cílem této práce bylo zmapovat strategie zvládání stresu u učitelů na českých základních školách a pomocí kvantitativní metodiky určit, jestli se váží k jejich vyučovacímu stylu, které dimenze vyhoření podporují nevhodné strategie a jaká je povaha interpersonální náplň některých speciálních strategií. Doplňujícím cílem bylo blíže prozkoumat okolnosti copingu učitelů pomocí kvalitativních metod.

Z výsledků výzkumu můžeme určit tyto závěry:

- nejčastějšími copingovými strategiemi užívanými učiteli jsou *strategie kontroly*, především *kontrola situace* a *kontrola reakcí*
- nejméně využívanými strategiemi jsou *negativní strategie*, především *rezignace* a *únikové tendence*
- v profilu využívaných strategií u učitelů pozitivní výrazně převyšují negativní
- učitelé oproti normám často využívají speciální strategie *vyhnutí se* a *potřeba sociální opory*
- více než 60% učitelů jsou vyhranění *holisté* nebo *analytici*, zbytek je nevyhraněn
- *analytici* mírně převyšují *holisty*
- učitelů s vyhraněným vyučovacím typem je 41%, největší část z nich tvoří *roboti* (14%), kombinující ve vyučovacím stylu chaotičnost a rezervovanost
- v interpersonální orientaci učitelů nebyl zaznamenán žádný zvláštní výsledek
- v dimenzi *emocionálního vyčerpání* dosahuje úrovně vyhoření 25% učitelů
- v dimenzi *depersonalizace* dosahuje úrovně vyhoření 10% učitelů

- v dimenzi *osobního uspokojení* dosahuje úrovně vyhoření 25% učitelů
- vyhoření ve dvou dimenzích dosahuje 11% učitelů, ve všech třech 3%
- neprokázala se rozdílná preference žádné skupiny pozitivních copingových strategií mezi *holisty* a *analytiky*
- neprokázalo se, že by *roboti* více využívali negativních strategií oproti ostatním učitelům
- prokázala se slabá pozitivní korelace mezi užíváním *negativních strategií* a stupněm *emocionálního vyčerpání*
- neprokázala se pozitivní korelace mezi užíváním *negativních strategií* a stupněm *depersonalizace*, přestože šlo o hraniční hodnotu
- neprokázala se negativní korelace mezi užíváním *negativních strategií* a stupněm *osobního uspokojení*, přestože šlo o hraniční hodnotu
- prokázalo se, že u učitelů copingová strategie *potřeba sociální opory* pozitivně koreluje s interpersonálními potřebami *projevovaná inkluze* a *vyžadovaná kontrola*
- neprokázala se negativní korelace mezi copingovou strategií *vyhnutí se* a interpersonálními potřebou *projevovaná inkluze*
- strategií nejméně spojenou s vyhořením bylo *podhodnocení*
- *vstřícnost* jako dimenze vyučovacího stylu pozitivně koreluje s pozitivními strategiemi
- *odklon* ze všech strategií nejsilněji negativně koreluje s dimenzí vyhoření *depersonalizace*

SOUHRN

Tato diplomová práce usilovala o prohloubení poznání v oblasti zvládnání stresu. Shromáždila poznatky z různých oblastí tak, aby bylo možné pochopit, co to je stres, co jej vyvolává, jaké může mít důsledky. Na základě těchto informací pak mohlo být vysvětleno, jak se stresu bránit, či přesněji - jak s ním zacházet. Problematika zvládnání stresu pak byla zasazena do školského prostředí a vztažena na učitele, povolání velmi ohrožené pracovním stresem. Veškeré poznatky teoretické části práce pak posloužily jako východiska ke stanovení výzkumných cílů, formulaci hypotéz, provedení a zpracování studie, jejímž úkolem bylo rozšířit poznání v oblasti strategií zvládnání stresu.

První kapitola této práce shrnula poznatky o širokém tématu stresu. Přinesla rozdílné definice tohoto fenoménu, díky tomu bylo zřejmé, že jde o ne zcela jednoznačně vymezenou kategorii. Podstatou stresu je reakce na vnější (a někdy i na vnitřní) zátěžové podněty, stresory, jako takové mohou za určitých okolností působit téměř jakékoliv podněty, s nimiž se člověk setká. Nás v této kategorii nejvíce zajímají tzv. každodenní těžkosti, způsobující chronický a intermitentní stres. První kapitola se zaměřila i na popsání povahy stresové reakce, její tělesný a psychický doprovod. Její závěr představil 4 ucelené koncepty stresu, představující pohled do historie jeho zkoumání i rozdílné odborné úhly pohledu na něj. Šlo vesměs o průlomové teorie – Cannovo pojetí fight-flight response, Selyeho GAS, Lazarusova transakční teorie kognitivního ohodnocení a McEwenova-Stellarova teorie alostatické zátěže.

Druhá kapitola obsahovala první ze dvou hlavních dimenzí našeho zájmu – copingové strategie, tedy konkrétní postupy pro vyrovnávání se se stresem. Jde o poměrně specifické téma v oblasti zvládnání stresu. V hierarchii úrovní zvládnání Skinnerové leží tyto teorie na střední či vyšší úrovni. Nejvyšší úroveň tvoří obecné adaptační postupy – coping. V této kapitole jsme se dozvěděli, že proces copingu je podporován vlastnostmi a schopnostmi čelit vysoké zátěži – tzv. nezdolností. Důležitým poznatkem této kapitoly je, že ne všechny strategie aplikované ve stresu vedou k jeho zdravému zvládnutí – existují i maladaptivní strategie, které prohlubují zátěž. Členění na zdravé a nezdravé strategie je součástí většiny uznávaných typologií, o nichž pojednává závěr této kapitoly.

Učitelé vedle copingových strategií představují druhou základní dimenzi této práci. S využitím poznatků předchozí postupové práce jsme v ní popsali proměny základního školství v posledních letech pod účinky školských reforem. Tyto změny jsou jedním z důvodů, proč je žádoucí se i nadále věnovat mnohokrát rozebranému tématu stresu učitelů. Kapitola o zdrojích stresu představuje samostatnou práci a osobní přínos autora k teorii. Součástí učitelova profilu je jeho vyučovací styl – soubor jeho přístupů k vyučování a k žákům. V naší práci uvádíme několik typologií vyučovacího stylu – Fenstermachera a Soltise, Grashy a také pojetí Evansové, z něhož pochází metoda DVS využitá v našem výzkumu.

V naší práci jsme se věnovali i problému syndromu vyhoření. Presentujeme jej jako komplex příznaků, z nichž některé, jako třeba cynismus a ztráta zájem o svůj obor, jsou velmi specifické. Cesta k vyhoření je poměrně složitým a procesem podmíněným dlouhodobou zátěží. V kapitole popisující příčiny vyhoření dokládáme, že je velmi těsně spojeno s pracovním stresem. Pomocí poznatků některých autorů, např. Changa, jsme aplikovali problematiku vyhoření na učitele. Popsali jsme možnosti diagnostiky burnoutu a některé metody, zejména MBI C. Maslachové.

Závěr teoretické části práce jen velmi okrajově popisuje interpersonální orientaci, jakožto charakteristiku osobnosti, protože její měření nám mělo ve výzkumu pomoci objasnit charakter speciálních copingových strategií Vyhledávání sociální opory a Vyhnutí se.

Náš výzkumný záměr byl inspirován několika domácími i zahraničními výzkumy. Rešerše ukázala, že zatímco přelom století poskytoval dostatek aktuálních českých výzkumů z oblasti stresu učitelů a školství vůbec, v současné době jsou tyto studie mnohem vzácnější. Zájem pedagogické psychologie se přesunul k jiným tématům, např. k vyučovacími stylům, které se staly předmětem zájmu i naší práce. Staré studie manželů Řehulkových a R. Kohoutka ukázaly, že čeští učitelé čelí silnému stresu, z velké části podněcovaného nevhodným chováním žáků, kterému čelí velmi často za pomoci maladaptivních strategií, ale i promyšlených psychologických postupů (např. relaxace či denního snění). Zahraniční studie zaměřená na coping učitelů jsou pro nás o něco méně relevantní, ale jejich zaměření pomáhalo určit směr našeho výzkumu. Za zajímavé se například dají považovat poznatky z výzkumů podmíněnosti konkrétních dimenzí vyhoření různými typy stresorů a osobnostními charakteristikami. To nás inspirovalo k hledání původu různých typů vyhoření v copingových strategiích.

Výzkumná část této práce se tak zabývala problémem copingových strategií učitelů. Pokusili jsme se v ní odhalit případné rozdíly v užívání copingových strategií mezi učiteli různých vyučovacími stylů, prověřit možné souvislosti strategií s rozdílnými dimenzemi vyhoření a interpersonálními potřebami a trochu více do hloubky prozkoumat zákonitosti využívání copingových strategií u učitelů. Tyto cíle výzkumu pak byly vodítkem k formulaci hypotéz. Pro účely jejich ověření a naplnění výzkumných cílů byl zvolen smíšený typ výzkumu, zahrnující využití testových metod SVF 78, DVS, FIRO-B, MBI,

spojených v testové baterii, a polostrukturovaných rozhovorů k detailnějšímu doplnění problematiky. Výzkum proběhl na 18 základních školách a zapojilo se do něj 173 respondentů.

Výsledky ukázaly, že nejčastějšími copingovými strategiemi užívanými učiteli jsou *strategie kontroly*, především *kontrola situace* a *kontrola reakcí*, nejméně využívanými strategiemi jsou *negativní strategie*, především *rezignace* a *únikové tendence*. Co se týče vyučovacích stylů - holisté, analytici a nevyhranění se vyskytují přibližně v rovnovážném počtu. Z vyučovacích typů je nejčastější robot, nejméně výhodný typ. Úrovně vyhoření dosáhla v dimenzi *emocionálního vyčerpání* ¼ učitelů, taktéž i v dimenzi osobního uspokojení. V dimenzi depersonalizace šlo pouze o 10% učitelů. Ze stanovených hypotéz nebyla přijata žádná podmiňující některou ze skupin copingových strategií holistickým nebo analytickým vyučovacím stylem. Neprokázala se ani hypotéza o častějším využívání negativních strategií roboty oproti ostatním učitelům, což je možné vysvětlit nadprůměrným počtem robotů ve vzorku, z nichž někteří se mohli mezi roboty zařadit zkreslením testu. Byla přijata hypotéza o pozitivní korelaci mezi stupněm emocionálního vyčerpání a negativními copingovými strategiemi. Nejde však o velké zjištění – neříká nám nic o tom, jestli jsou negativní strategie příčinou vyhoření, nebo jeho důsledkem. Hypotézy o korelaci ostatních dimenzí vyhoření přijaty nebyly. Kvalitativní část výzkumu doplnila práci o detailnější poznatky.

Přesto, že většina z formulovaných hypotéz byla zamítnuta, přinesla práce i pozitivní výsledky. Podle našeho názoru byly splněny všechny výzkumné cíle a uspokojivě zodpovězeny formulované otázky. Výzkum se může stát inspirací k dalším šetření v oblasti možností zdravého zvládnání stresu nebo diagnostiky vyučovacích stylů.

Seznam použitých zkratek

(Pozn.: Použité zkratky subtestů jsou vysvětleny v kapitole 8.2. Metody získávání dat)

Aj	anglický jazyk (školní předmět)
ANS	autonomní nervový systém
BO	burnout = vyhoření
CNS	centrální nervový systém
D	dějepis (školní předmět)
DSM-V	Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch
DVS	Dotazník vyučovacích stylů
FIRO-B	Dotazník interpersonální orientace
HS	hrubý skór
IM	instant messaging
M	matematika (školní předmět)
MBI	Maslach burnout inventory
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů
Mod	modus
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Ped.-psych.	pedagogicko-psychologický
Poč.	počet
Pozn.	poznámka
SD	standardní odchylka
SVF 78	inventář Strategie zvládnání stresu
ŠVP	školní vzdělávací program
TS	t skór
Tv	tělesná výchova (školní předmět)
VZ	výchova ke zdraví (školní předmět)

Seznam použitých zdrojů a literatury

1. BAŠTECKÁ, B., GOLDMANN, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál.
2. BENDL, S. (2001). *Školní kázeň – Metody a strategie*. Praha: ISV
3. CARVER, C. S., SCHEIER, M. F., WEINTRAUB, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
4. COOPER, C., L., DEWE, P. (2004). *Stress: A brief history*. Blackwell Publishing.
5. ČÁP, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
6. ČERMÁKOVÁ, J. (2012). *Vztah osobnosti učitele a vyučovacích stylů*. (Nepublikovaná postupová práce). Univerzita Palackého v Olomouci
7. DAŇKOVÁ, J. (3. 9. 2012). Platy vysokoškoláků: učitel má až dvakrát méně. *Hospodářské noviny*.
8. EVANS, C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational Psychology*, 24(4), 509-530.
9. EVANS, C., HARKINS, M. J., YOUNG, J. D. (2008). Exploring Teaching Styles and Cognitive Styles: Evidence from School Teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 567-582.
10. FONTANA, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
11. FREUDENBERGER, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165
12. FREUDENBERGER, H. J. (1980). *Burnout: The High Cost of High Achievement*. New York: Anchor Press.
13. GOLDSTEIN, D. S., KOPIN, I. J. (2007). Evolution of concepts of stress. *Stress*, 10(2), 109-120.
14. GRASHA, A. F. (1996). *Teaching With Style*. Pittsburgh: PA: Alliance Publishers.
15. GRIFFITH, J., STEPTOE, A., CROPLEY, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
16. HANZLÍČEK, L. (1983). *Psychiatrická encyklopedie. Část věcná. Díl VIII*. Praha: Zprávy VÚPS č. 28.

17. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
18. HAŠKOVCOVÁ, H. (1994). Syndrom vyhoření. *Sestra*, 3, 10-11.
19. HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
20. HENNIG, C., KELLER, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha
21. HOŠEK, V. (1997). *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum.
22. CHANG, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teacher. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
23. ISING, M., WEYERS, P., JANKE, W., ERDMANN, G. (2001). Untersuchung zu den Gütekriterien des SVF 78 von Janke und Erdmann, einer Kurzform des Stressverarbeitungsfragebogen SVF 120. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22, 279-289.
24. JALŮVKOVÁ, R. (2013). *Osobnostní charakteristiky a vyučovací styl učitelů a základních školách*. (Nepublikovaná postupová práce). Univerzita Palackého v Olomouci
25. JANKE, W., ERDMANNOVÁ, G. (2003). *Strategie zvládnání stresu*. Praha: Testcentrum.
26. KEBZA, V. (2005). *Psychologické determinanty zdraví*. Praha: Academia.
27. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. (1998). Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. *Československá psychologie*, 42(4), 429-448.
28. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. (2003) *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
29. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. (2004). *Komunikace a stres*. Praha: Státní zdravotní ústav.
30. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. (2013). Současné změny, jejich důsledky a syndrom vyhoření. *Československá psychologie*, 57(4), 329-341.
31. KOHOUTEK, R. (2006). Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu. In *Problémy kurikula základní školy*, (98-111). Získáno 3. 9. 2013 z www.ped.muni.cz.
32. KOHOUTEK, R., ŘEHULKA, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice. *Škola a zdraví*, 21, 105-117.
33. KOKKINOS, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
34. KŘIVOHLAVÝ, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada.
35. KŘIVOHLAVÝ, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
36. KŘIVOHLAVÝ, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.

37. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
38. MAJLA (2. 1. 2009). *MBI: Maslach Burnout Inventory*. Získáno 30. 9. 2013 z InFlow: <http://www.inflow.cz/printpdf/9432>
39. MAREŠ, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál
40. MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita
41. MASLACH, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
42. MASLACH, C. (2011). Burnout ad engagement in the workplace: new perspectives. *The European Health Psychologist*, 13(3), 44-47.
43. MASLACH, C., JACKSON, S. E., LEITER, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory (MBI). 3rd edition*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
44. McEWEN, B. S., STELLAR, E. (1994). Jedinec a stres. Mechanismy vedoucí ke vzniku nemocí. *The Journal of The American Medical Association – CS*, 2(1), 41-46.
45. MELGOSA, J. (1997). *Zvládní svůj stres*. Praha: Advent-Orion.
46. MÍČEK, L., Zeman, V. (1997). *Učitel a stres*. Opava: Vade Mecum Opava.
47. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2011). *Školství pod lupou*. Získáno z <http://www.msmt.cz/file/21212/download/>.
48. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2014). *Výkonová data za školní rok 2013/2014*. Získáno z <http://www.msmt.cz/file/33002/download/>.
49. MKN - 10 (2008). *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: 10. revize – 2. aktualizované vydání*. Ženeva: WHO
50. MLČÁK, Z. (1998). *Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol: seminář Učitelé a zdraví*, 27-34. Brno: Nakl. Pavel Křepela.
51. MOHAPL, P. (1992). *Úvod do psychologie nemoci a zdraví*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
52. NAKONEČNÝ, M. (2004). *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academia.
53. OREL, M., FACOVÁ, V. (2010). *Stres, zátěž a jejich zvládnání*. Ostrava: Základní škola Ostrava-Dubina, Františka Formana 45.
54. PARKER, P. D., MARTIN, A. J., COLMAR, S., LIEM, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503-513.
55. PAULÍK, K. (1998). *Co obtěžuje učitele různých typů škol: seminář Učitelé a zdraví*, 35-43. Brno: Nakl. Pavel Křepela.

56. PINES, A., ARONSON, E. (1988). *Career Burnout. Causes and Cures*. London: The Free Press, Colin McMillan Publishing.
57. PRŮCHA, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál.
58. PRŮCHA, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
59. PRŮCHA, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník – 6., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Portál.
60. PTÁČEK, R., RABOCH, J., KEBZA, V., et al. (2013). *Burnout jako mezioborový jev*. Praha: Grada
61. PLHÁKOVÁ, A. (2008). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
62. REITEROVÁ, E. (2008). *Základy psychometrie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
63. REITEROVÁ, E. (2009). *Základy statistiky pro studenty psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
64. ŘEZÁČ, J. (2010). Aktivizující techniky v psychologické přípravě učitele. *Škola a zdraví*, 21, 101-109.
65. SELYE, H. (1976). *Stress in health and disease*. Boston/London: Butterworths.
66. SCHUTZ, W. C. (1976). (zpracoval Kožený, J.). *Příručka k dotazníku interpersonální orientace*. Bratislava: Psychodiagnostika
67. SKINNER, E. A., EDGE, K., ALTMAN, J., SHERWOOD, H. (2003). Searching for the Structure of Coping: A Review and Critique of Category Systems for Classifying Ways of Coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216-269.
68. SMÉKALOVÁ, E., DOSTÁL, D., LEMROVÁ, S. (2012). *Dotazník vyučovacích stylů (DVS)*. Katedra psychologie FF UP v Olomouci. Pracovní verze, dosud nepublikováno.
69. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
70. ŠOLCOVÁ, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.
71. ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
72. VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
73. VAŠINA, B. (1999). *Psychologie zdraví*. Ostrava: Ostravská univerzita.
74. ZATLOUKAL, O. (2012). *Stres u učitelů základních škol*. (Nepublikovaná postupová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Abstrakt diplomové práce v českém jazyce

Příloha č. 3: Abstrakt diplomové práce v anglickém jazyce

Příloha č. 4: Testová baterie

Příloha č. 5: Korelační matice hodnot subtestů SVF 78 se skóry ostatních metod

Příloha č. 6: Data z DVS - rozložení respondentů

Příloha č. 7: Informovaný souhlas k rozhovorům

Příloha č. 8: Přepis části rozhovorů

Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2012/2013

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PS)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
ZATLOUKAL Ondřej	Rýmařovská 25, Bruntál	F09307

TÉMA ČESKY:

Copingové strategie u učitelů základních škol

NÁZEV ANGLICKY:

Coping strategies of elementary school teachers

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury z oblasti pedagogické a klinické psychologie a psychologie osobnosti (zaměření na otázky přístupu učitelů k žákům, vyučovacích stylů, učitelského stresu a jeho zvládnání, tendencí k syndromu vyhoření a další témata související s názvem práce)
2. Zpracování osnovy teoretické části práce ? popsat práci učitele, jeho kompetence, zdroje stresu v jeho práci, vztah učitele k dalším subjektům ve škole a k sobě, přístupy učitele k žákům, jeho komunikace a interakce s žáky - uvést výzkumy provedené v dané oblasti)
3. Zpracování projektu výzkumu - doporučen je kvantitativní rámec výzkumu ? zformulování výzkumného problému, výzkumného záměru, stanovení výzkumných cílů a hypotéz, výběr výzkumného vzorku, metod a způsobu zpracování. Obecně lze cíl práce formulovat jako prozkoumání možných souvislostí mezi přístupem učitelů k žákům a jejich zvládnáním stresu, potažmo k jejich tendenci k syndromu vyhoření.
4. Průběžné zpracovávání teoretické části práce ? doplnění dle dílčích výstupů z výzkumu.
5. Realizace výzkumu dle zpracovaného projektu (oslovení vedení škol, promyšlení způsobu administrace, analýza a vyhodnocení získaných údajů), písemné zpracování praktické části práce.
6. Diskuse, přínosy práce.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

Baštecká, B., & Goldmann, P. (2001). Základy klinické psychologie. Praha: Portál
Čáp, J., & Mareš, J. (2010). Psychologie pro učitele. Praha: Portál
Fenstermacher, G. D. & Soltis, J. F. (2008). Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál.
Fontana, D. (2003). Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Praha: Portál.
Hennig, C., & Keller, G. (1996). Antistresový program pro učitele. Praha: Portál
Průcha, J. (2002). Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál.
Riding, R. J. (2002). School learning and cognitive style. London: David Fulton Publishers.
Watson, T. Steuart, Skinner, H. Christopher (Eds.).(2004). Encyclopedia of school psychology. New York: Kluwer Academic: Plenum Publishers.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha č. 2: Abstrakt diplomové práce v českém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce:	Copingové strategie u učitelů základních škol
Autor práce:	Ondřej Zatloukal
Vedoucí práce:	PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.
Počet stran a znaků:	stran 100, znaků 202 913
Počet příloh:	8
Počet titulů použité literatury:	74

Abstrakt:

Teoretická část této práce pojednává o učitelích základních škol, odhaluje jejich zdroje stresu, z něj plynoucí nebezpečí vyhoření a popisuje vyučovací styly učitelů. Hlavním tématem jsou pak strategie zvládání stresu. Výzkumná část na tato témata navazuje smíšeným typem výzkumu, v němž se uplatňují tvrdé i měkké metody. Základní použitou testovou metodou je inventář SVF 78 na zjišťování strategií zvládání stresu, dále byly využity metody hodnotící vyučovací styl, míru vyhoření a interpersonální orientaci. Kvantitativní metody doplňují polostrukturovanými rozhovory. Cílem výzkumu je odhalení případných rozdílů v užívání copingových strategií mezi učiteli různých vyučovacích stylů, prověření možných souvislostí strategií s dimenzemi vyhoření a interpersonálními potřebami a bližší prozkoumání některých zákonitostí využívání copingových strategií u učitelů. Výsledky neprokázaly vliv vyučovacího stylu na používání strategií. Prokázaly se rozdíly v korelaci negativních strategií s jednotlivými dimenzemi vyhoření.

Klíčová slova: stres
strategie zvládání stresu
učitelé
vyučovací styl
syndrom vyhoření

Příloha č. 3: Abstrakt diplomové práce v anglickém jazyce

ABSTRACT OF THESIS

Title:	Copingové strategie u učitelů základních škol
Author:	Ondřej Zatloukal
Supervisor:	PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.
Numer of pages and characters:	100 pages, 202 913 characters
Number of appendices:	8
Number of references:	74

Abstract of thesis:

The theoretical part of this thesis deals with school teachers, revealing their sources of stress, the resulting danger of burnout and explains the concept of teaching styles. The main topic are stress coping strategies. The research part follows these topics by a combined type of research, applying both of hard and soft methods. SVF 78 identifying coping strategies is used as the main test method. Moreover there are some methods evaluating teaching styles, degree of burnout and interpersonal orientation. Quantitative methods are supplemented by semi-structured interviews. The goal of this research is to reveal any differences in the using of coping strategies between teachers of different teaching styles, to examine correlation between maladaptive strategies and the different dimensions of burnout, to describe the relationship between some special strategies and teachers interpersonal needs and explore further some of the teacher's patterns of use the coping strategies. The results show there is no effect of teaching style to using coping strategies. But there are some differences in the correlation of negative strategies with different dimensions of burnout.

Keywords: stress
stress coping strategies
teachers
teaching style
burnout syndrome

Příloha č. 4: Testová baterie

Testová baterie je zobrazena pouze v tištěné formě diplomové práce.

Příloha č. 5: Korelační matice hodnot subtestů SVF 78 se skóry ostatních metod

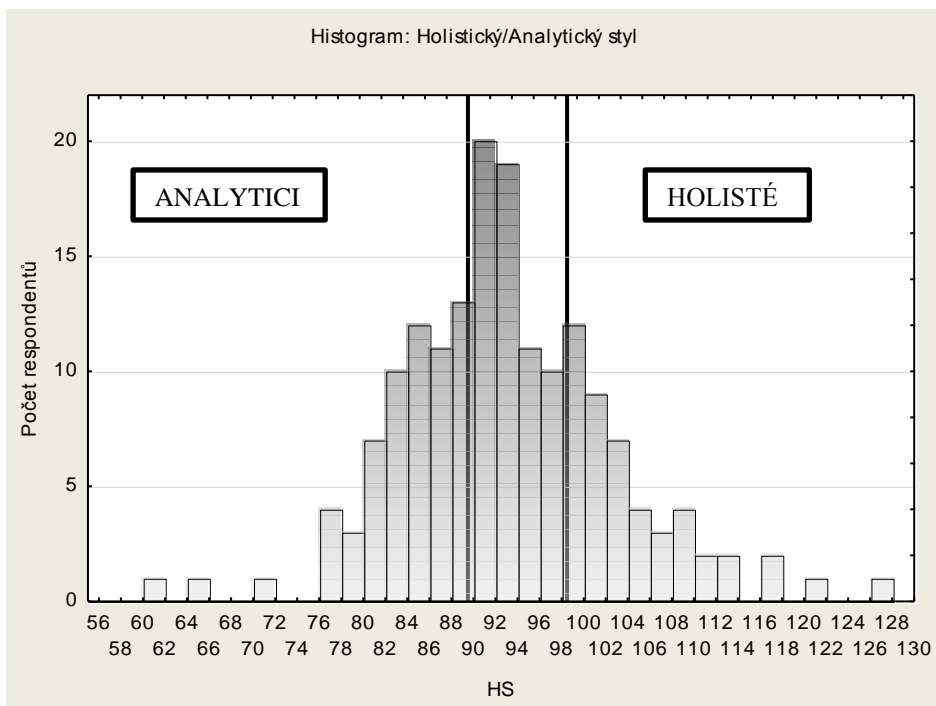
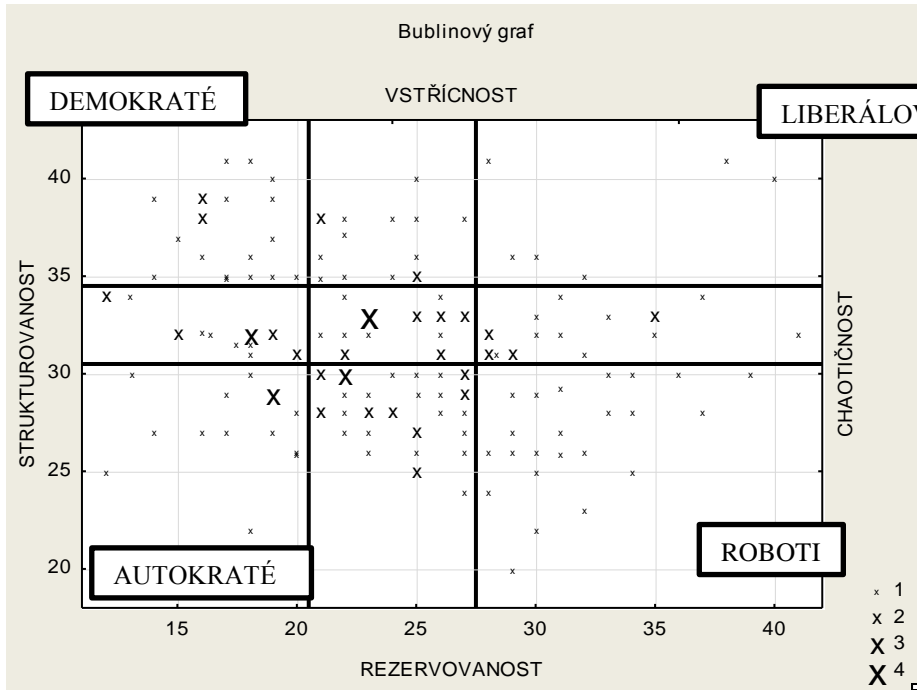
N=171	Korelace subt. SVF 78 se subt. DVS Označené korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$		
	Hol./An.	Cha./Str.	Vstř./Rez.
PDH	0,060299	0,081526	0,116767
ODV	0,048701	-0,036879	0,103705
ODK	0,107056	-0,034152	0,199938
NUS	0,160461	0,027467	0,135609
KOS	-0,027655	-0,128708	0,187352
KOR	-0,026605	-0,150657	0,071234
PSI	-0,003768	-0,127187	0,085187
PSO	0,100911	0,022381	0,091881
VYH	-0,001758	-0,200590	0,060615
ÚNT	0,129702	0,006850	0,010373
PER	0,065258	0,015246	-0,089913
RZG	-0,006803	0,031485	-0,186239
SEB	0,051647	0,046762	-0,129749
POZ1	0,067524	0,029090	0,136448
POZ2	0,156678	-0,000591	0,189588
POZ3	-0,023509	-0,167958	0,143173
POZ	0,101116	-0,056253	0,211686
NEG	0,072897	0,031496	-0,126334

N=166	Korelace subt. SVF 78 se subt. FIRO-B Označené korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$					
	le	lw	Ce	Cw	Ae	Aw
PDH	-0,007193	-0,014393	-0,014335	-0,104382	0,135186	-0,002029
ODV	-0,129154	-0,120441	-0,128916	-0,023304	-0,023182	-0,048657
ODK	0,194375	-0,025249	-0,084423	-0,005975	0,056263	0,014649
NUS	0,225070	0,009198	-0,081670	0,015726	0,090430	-0,130082
KOS	-0,008343	0,014398	0,085570	-0,053212	-0,037724	0,096240
KOR	-0,014907	-0,083645	-0,052784	-0,157033	0,032386	0,084767
PSI	0,012921	0,031032	-0,080447	-0,096833	0,013993	0,072506
PSO	0,276148	0,238796	-0,012228	0,279588	0,220050	0,047410
VYH	0,022899	-0,109946	-0,061340	-0,071509	-0,011621	0,133331
ÚNT	0,027460	-0,031196	-0,043514	0,076443	-0,007423	0,076996
PER	-0,053729	0,043136	0,067981	0,182432	-0,012181	0,095720
RZG	-0,060335	-0,056875	-0,048453	0,226674	-0,109600	-0,094854
SEB	0,161257	0,095110	0,067120	0,283171	0,072555	-0,044900
POZ1	-0,084038	-0,083170	-0,088353	-0,079550	0,070160	-0,031235
POZ2	0,241183	-0,007378	-0,094730	0,006698	0,085567	-0,073459
POZ3	-0,003610	-0,012753	-0,020143	-0,127067	0,002879	0,106253
POZ	0,088081	-0,048680	-0,100315	-0,085026	0,078407	-0,014876
NEG	0,020121	0,021354	0,021123	0,244945	-0,015897	0,014140

N=166	Korelace subt. SVF 78 se subt. MBI Označené korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$		
	EE	DP	PA
PDH	-0,312530	-0,035135	0,207800
ODV	0,055722	-0,050049	0,021555
ODK	0,069131	-0,173245	0,065722
NUS	0,042214	-0,047010	-0,006903
KOS	0,072489	0,003796	0,130444
KOR	0,132479	0,111829	0,135207
PSI	0,001385	0,005915	0,160958
PSO	0,059288	-0,154464	-0,007584
VYH	0,209269	-0,038484	-0,037373
ÚNT	0,292748	0,074890	-0,163019
PER	0,311591	0,152677	-0,081723
RZG	0,362535	0,208021	-0,215466
SEB	0,198946	0,040413	-0,043862
POZ1	-0,164140	-0,052823	0,144905
POZ2	0,062560	-0,119755	0,029850
POZ3	0,083149	0,047763	0,179483
POZ	-0,008176	-0,067501	0,150664
NEG	0,362938	0,150455	-0,150827

Příloha č. 6: Data z DVS - rozložení respondentů na škálách CH-S a V-R, zobrazení vyučovacích typů; rozložení respondentů na škále Holistického/Analytického stylu

Pozn: v obou případech jde v zájmu lepšího zobrazení o detail grafu, proto osy nezačínají nulou



Příloha č. 7: Informovaný souhlas k rozhovorům

Informovaný souhlas

Název studie: Copingové strategie u učitelů základních škol (výzkum pro DP)

Autor: Ondřej Zatloukal

Jméno:

Datum narození:

1. Já, níže podepsaný(á) souhlasím s mou účastí ve studii. Je mi více než 18 let.
2. Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
3. Porozuměl(a) jsem tomu, že svou účast ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Moje účast ve studii je dobrovolná.
4. Při zařazení do studie budou moje osobní data uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Je zaručena ochrana důvěrnosti mých osobních dat. Při vlastním provádění studie mohou být osobní údaje poskytnuty jiným než výše uvedeným subjektům pouze bez identifikačních údajů, tzn. anonymní data pod číselným kódem. Rovněž pro výzkumné a vědecké účely mohou být moje osobní údaje poskytnuty pouze bez identifikačních údajů (anonymní data) nebo s mým výslovným souhlasem.
5. Porozuměl jsem tomu, že mé jméno ani název mého pracoviště se nebudou nikdy vyskytovat v referátech o této studii. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.
6. Souhlasím s pořízením audionahrávky rozhovoru jako výzkumných dat, na něž se vztahují výše popsané garance.

Podpis účastníka:

Datum:

Příloha č. 8: Přepis části rozhovorů

Prezentovány 3 vybrané úryvky z rozhovoru probíhajícího online pomocí IM

Výzkumník

Učila jste i na velké škole, jaký je to rozdíl učit v *(označení školy)*? z hlediska pracovního kolektivu

Proband

Všechno má svoje pro a proti. Nejvíce ale stejně záleží na lidech. Na větší škole je více lidí "na práci", dnes není škola jen o učení, ale přidávají se další různé aktivity, které se musí vymyslet, připravit, zrealizovat. Na menší škole je na to menší počet lidí. A pokud se týká učení a kolektivu - na menších školách bývá většinou jednoduší malý kolektiv, my jsme trochu výjimka tím, že jsme na dvou různých budovách, takže s některými kolegy se vidíme jen na poradách, na větší škole se vytvoří více menších kolektivů, většinou podle kabinetů. Ale jak jsem už napsala, vždycky záleží na tom, jací jsou lidé, jestli se dokáží takzvaně snést, spolupracovat, nebo jestli jsou to vysloveně kamarádi.

Nevím, jestli se mi to podařilo napsat srozumitelně.

Výzkumník

jojo, rozumím tomu :-)

a co žáci? s jakými se vám dobře pracuje a co naopak spolupráci s nimi nejvíc nabourává?

Proband

Dobře se pracuje s aktivními žáky. S těmi, kteří mají a projevují zájem.

A nabourávání, když řeknu, že nekázeň, to vyzní blbě, co? No, nejhorší je asi nepozornost, nesoustředěnost.

To, když někteří nevnímají, co jim říkám, takové ty pokyny, jaký vlastně mají úkol, a pak jsou bezradní a musím jim něco vysvětlovat znovu.

Výzkumník

:D jako bych slyšel svou mamku

Proband

Asi je to všude stejné. No jo, každá generace říká - to za nás nebylo... Ale je pravda, že dnešní děti jsou mnohem roztěkanější, neklidnější, některé nevychovanější,...

Výzkumník

asi je to obrázek doby - jaká je společnost, takoví jsou lidé v ní a pak i jejich děti

Proband

Přesně tak.

Výzkumník

jak se vám pracuje s rodiči?

Proband

Mně osobně moc dobře ne. Tedy ne se všemi, samozřejmě, ale raději jsem s těmi dětmi. S dospělými se mi špatně jedná, zvláště s těmi, jejichž děti nejsou zrovna andělkové. A *(označení*

školy) navíc je škola, kde je dost dětí spíše slabších a někteří rodiče to moc nechtějí vidět. Vlastně i ti rodiče na tom byli ve škole obdobně. Snažíme se pro ně a jejich děti pořádat různé odpolední akce, ale výsledek začíná být stále častěji takový, že máme pocit, že je naše práce zbytečná. Snažily jsme se rodiče více natáhnout do školy, ostatně totéž dělají i učitelky v naší MŠ, ale moc se nám to nedaří. Rodiče moc nemají čas na to, aby jej trávili společně s dětmi, bohužel. Ještě to trochu "funguje", když jsou to malé děti - školka, prvňáci, pak už moc ne.

(...)

Výzkumník

Ted' bych měl 2 otázky, ty se zase vztahují k vašemu povolání a jsou trochu na přemýšlení jak podle vás vnímá naše společnost učitele?

Proband

Bohužel občas zabrousím na internetové diskuze u článků, týkajících se školství a škol. Bohužel si myslím, že v naší společnosti chybí respekt k učitelům. Každý školu absolvoval, tak úplně přesně ví, jak by se to mělo dělat. Obecně si dost lidí myslí, že tohle povolání je jednoduché, časově nenáročné atd. Na druhou stranu i mně osobně dost lidí řeklo, že by ve škole pracovat nemohli, protože by neměli "ty nervy", tu trpělivost.

Výzkumník

no jo, ty diskuze jsou jen pro zlost

to co vy mi říkáte skoro všichni učitelé

asi víte, že učitelé patří mezi povolání nejvíce ohrožená syndromem vyhoření. napadá vás, jak by se povolání učitele mělo změnit, aby byla vaše práce efektivnější a méně riziková?

Proband

Kdysi jsem slyšela, že v některém státě (možná ve Finsku, nejsem si jistá), učitelé mají po určitém počtu odučených let pauzu, nějakou dobu, kdy přímo neučí. Když jsem skončila na Cihelní a zůstala jsem ten rok doma, cítila jsem se docela unavená, ale to jsem ještě studovala a to mi ubíralo dost síly. Ale po tom roce už mi učení chybělo a do nové školy jsem se velmi těšila. Dnes už tu únavu pociťuji znovu, někdy se mi vůbec do ničeho nechce. Učitel si trochu odpočine o prázdninách, ale s počtem odučených let to jakoby přestává být dostačující. Záleží i na náročnosti uplynulého školního roku a na tom, jak moc dokáže školu vypustit z hlavy. Takže pauza - třeba půlroční nebo roční by velmi pomohla, něco jako studijní volno (?), kdy by se člověk nějakým způsobem třeba vzdělával, ale odpočinul by si třeba od hluku, od řešení konfliktů mezi dětmi... Ale nevím, jak by se to dalo zrealizovat.

(...)

Výzkumník

existuje nějaký rozdíl, jak na stres reagujete, pokud vyplývá z práce a z osobního života?

Proband

Asi v práci daleko víc zapnu, je to jakýsi motor snažit se to zvládnout, v osobním životě mám pak už tendenci to nějak odsunout.

Výzkumník

vnímám to tak, že se vám v práci daří držet se těch pozitivních strategií

Proband

Asi ano.

Mám tam nějaký větší pocit, že to musím zvládat, a taky potom i nějaké uspokojení, když se to podaří.

No a taky tam mám tu kamarádku, s kterou můžu plno věcí rozebrat.

Výzkumník

to je cenná "zbraň" proti stresu

myslíte si, že dokážete včas rozpoznat situaci, která vám vyvolá stres?

protože často ji lidé identifikují jako stresující až dlouho poté, co k ní dojde

Proband

Moc to nedokážu posoudit, je to asi tak, že někdy se takzvaně stresuji předem, to jako že jsem nervozní, když se bojím některých věcí, o kterých vím, že se jim nevyhnu a ono to nakonec dopadne dobře, někdy mám ten pocit, že tu situaci rozpoznám, ale nemohu ji moc ovlivnit, protože to na mě působí jednání jiných. Často u mě tzv. stres souvisí s trémou. Možná ta pozdější identifikace je z toho důvodu, že v té chvíli si člověk vůbec neuvědomí, že něco takového nastalo a soustředí se jen na řešení. Teď nevím, jestli jsem se do toho moc nezamotala.

Výzkumník

ne, nezamotala :-)

rozumím tomu

Proband

Výborně

Dost špatně se to píše.

Nejsem si pak jistá, jestli vůbec odpovídám na otázku.

Výzkumník

ano, mluvíte o předtuše stresu, trémě, zpožděnému zhodnocení stresující situace

a že často nejdřív vyřešíte situaci a teprve pak ji hodnotíte jako zátěžovou

Proband

Tak nějak

Výzkumník

myslíte, že jsou tyhle strategie u vás stabilní, nebo je možné, že se změnily či stále mění?

Proband

Řekla bych, že stabilní.

Výzkumník

dobře, stres už opustíme.