



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

Bakalářská práce

Styly řešení konfliktů u učitelů v kontextu rysové úzkostnosti a sebehodnocení

Vypracovala: Jana Ďuricová
Vedoucí práce: Mgr. Jan Hynek, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 25. září 2023

Podpis

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Janu Hynkovi, Ph.D., vedoucímu práce, za cenné rady a připomínky, za vstřícnost a pozitivní přístup při psaní závěrečné práce. Děkuji Bc. Václavě Čimerové za pečlivý přístup při jazykové korektuře a Bc. Elišce Šmerdové za kontrolu při překladu testu z anglického do českého jazyka. Děkuji také respondentům, bez kterých by nemohla empirická část vzniknout. Děkuji vřele rodině a blízkým, kteří mě podporují.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou stylů řešení konfliktů v kontextu rysové úzkostnosti a sebehodnocení u učitelů. Styly řešení konfliktů lze označit za reakce na určité situace nebo specifické vzorce chování v konfliktních situacích. Rysová úzkostnost se v literatuře definuje jako rys osobnosti s tendencí k pocitům obav a tísně a větší tendencí k úzkostným reakcím. Na sebehodnocení většina autorů nahlíží jako na představu emočního vztahu k sobě. Teoretická část práce se věnuje obsahům zmíněných konstruktů. Praktická část popisuje styly řešení konfliktů u učitelů směrem k žákům, rodičům žáků a kolegům. Dále zjišťuje, zda má pohlaví, délka praxe, rysová úzkostnost a sebehodnocení vliv na výběr stylů řešení konfliktů. Výzkumu se účastnilo 147 učitelů, vybraných prostým náhodným výběrem, kterým byla v online podobě administrována baterie sebesuzujících dotazníků ROCI-II, STAI X-2 a RSES. Výsledky výzkumu ukazují, že učitelé volí nejčastěji integrující a kompromisní styl při řešení konfliktů se žáky, rodiči žáků a kolegy. Nejméně užívají vyhýbavý a dominantní styl. Pohlaví, ani délka praxe nemají vliv na výběr stylů řešení konfliktů. Mezi rysovou úzkostností a vyhýbavým stylem při řešení konfliktů je pozitivní vztah $r = 0,280$. Kombinace nízkého sebehodnocení a vysoké úzkostnosti zvyšuje pravděpodobnost preference vyhýbavého stylu při řešení konfliktů. Statisticky významně se jeví právě sebehodnocení, nikoli však samotná úzkostnost, při predikci vyhýbavého stylu v konfliktních situacích.

Klíčová slova

Styly řešení konfliktů; rysová úzkostnost; sebehodnocení; učitelé

Abstract

The bachelor thesis focuses on the issue of conflict resolution styles in the context of trait anxiety and self-esteem in teachers. Conflict resolution styles can be described as reactions to certain situations or specific patterns of behaviour in conflict situations. Trait anxiety is defined in the literature as a personality trait with a tendency toward feelings of worry and distress and a greater tendency toward anxious reactions. Self-esteem is viewed by most authors as a representation of the emotional relationship with oneself. The theoretical part of the thesis is devoted to the contents of the mentioned constructs. The practical part describes teachers' conflict resolution styles towards pupils, parents of pupils and colleagues. It also investigates whether gender, length of experience, trait anxiety, and self-esteem influence the choice of conflict resolution styles. The research involved 147 teachers, selected by simple random sampling, who were administered a battery of self-assessment questionnaires, the ROCI-II, STAI X-2 and RSES, in an online format. The results of the research show teachers most often choose an integrative and compromising style when dealing with conflicts with pupils, parents of pupils and colleagues. They use the avoidant and dominating style the least. Neither gender nor length of experience has an effect on the choice of conflict resolution styles. There is a positive relationship between trait anxiety and avoidance conflict resolution style $r = 0.280$. The combination of low self-esteem and high anxiety increases the probability of preferring an avoidant style in conflict resolution. It is self-esteem, but not anxiety alone, that appears statistically significant in predicting avoidant style in conflict situations.

Keywords

Conflict resolution styles; trait anxiety; self-esteem; teachers

Obsah

Úvod	8
Teoretická část.....	9
1 Styly řešení konfliktů	10
1.1 Vymezení konfliktu	10
1.2 Teorie dvojího zájmu.....	10
1.2.1 Teorie konfliktní mřížky.....	11
1.2.2 Teorie konfliktních stylů autorů Rahima a Bonoma	12
1.2.3 Thomasovo pojetí stylů konfliktů.....	13
1.3 Další teorie.....	14
1.4 Konflikty v učitelském prostředí	15
1.4.1 Konflikty se žáky	16
1.4.2 Konflikty s rodiči.....	17
1.4.3 Konflikty s kolegy	18
2 Úzkostnost	19
2.1 Behaviorální koreláty úzkostnosti	19
2.2 Neuropsychologické koreláty úzkostnosti.....	20
3 Sebehodnocení.....	22
3.1 Diskrepance v sebehodnocení	23
3.2 Aspekty vysokého a nízkého sebehodnocení	23
3.2 Výzkumy sebehodnocení u učitelské populace	24
4 Související výzkumy	26
Praktická část.....	29
5 Cíle práce.....	30
6 Metoda.....	32
6.1 Výzkumný soubor a sběr dat	32

6.2 Etické aspekty.....	34
6.3 Měřicí nástroje.....	35
6.3.1 ROCI-II.....	35
6.3.2 STAI X-2.....	36
6.3.3 RCS.....	37
7 Výsledky.....	38
7.1 Deskriptivní výsledky.....	38
7.2 Analýza výsledků vzhledem k cílům práce.....	39
7.2.1 Analýza k cíli 1.....	39
7.2.2 Analýza k cíli 2.....	40
8 Diskuze.....	44
Závěr.....	47
Seznam literatury.....	48
Seznam tabulek.....	60
Seznam příloh.....	60

Úvod

Odlišné názory, postoje či vzájemné nepochopení, kterou mohou vést k neshodám, považujeme v mezilidských vztazích za běžně se vyskytující jev. Výjimkou nejsou ani konflikty v pracovním prostředí. V bakalářské závěrečné práci se zabýváme konfliktními situacemi, s nimiž se mohou potýkat učitelé v rámci svého působení ve vzdělávacím prostředí u žáků, rodičů žáků a kolegů.

Inspirací pro zvolené téma byl odborný článek od Vorlíčka et al. (2022), ve kterých dotazování učitelé uvádějí jako nejčastější zdroj stresu problematické vztahy s rodiči a nevhodné chování žáků. Učitelská profese je těsně spojena s výskytem syndromu vyhoření, jak naznačuje i výzkum, který odhalil signifikantní vztah mezi uvedeným stresorem učitelů v rámci komunikace s rodiči a zvýšenou prevalencí syndromu vyhoření. Zajímá nás, zda existují rozdíly ve stylech řešení konfliktů k výše uvedeným skupinám.

Efektivní řešení konfliktů a pozitivní komunikační dovednosti jsou klíčovými faktory pro vytvoření podpůrného a motivujícího prostředí pro žáky, který má v celkovém důsledku dopad na výchovně-vzdělávací proces.

Cílem této práce je nejen zjistit, jaké styly řešení konfliktů učitelé preferují, ale také analyzovat, zda existuje spojitost mezi rysovou úzkostností a sebehodnocením. V posledních letech se intenzivně zkoumají styly řešení konfliktů v kontextu emoční regulace. V rámci zjištěných vztahů syndromu vyhoření mezi úzkostností a sebehodnocením se budeme zabývat otázkou, zda tyto dva psychologické konstrukty ovlivňují volbu stylů řešení konfliktů u učitelů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Styly řešení konfliktů

1.1 Vymezení konfliktu

Konflikt je charakterizován jako situace, v níž se vyskytují neshody nebo rozdílné cíle, které mají nepříznivý vliv na jakoukoli stranu zapojenou do konfliktu (Jehn, 1997; Zarankin, 2008; Pondy, 1967). Thomas (1992) definuje konflikt jako proces začínající v momentě, kdy jedinec vnímá narušení nebo pokus o narušení jeho vlastních zájmů. Autoři Schmidt a Kochan (1972) popisují konflikt jako jev spojený s konkurenčními záměry. Konflikt může být destruktivní, ale může mít i pozitivní aspekt. Podle Deutsche (1994) je kořenem osobní a sociální změny. Tam, kde konflikty nejsou přítomny, mohou skupiny stagnovat. Nicméně příliš mnoho konfliktů, které se vymkly kontrole, mohou mít negativní dopad. Evan (1965) a Peltz (1967) souhlasí, že přiměřené množství konfliktů je přínosné a má pozitivní účinek. Neshody ohledně organizačních a strategických plánů a jednotlivých úkolů mohou mít pozitivní dopad na výkon jednotlivců nebo skupiny (Rahim, 2002). Pokud se vztahy ve skupině trvale potýkají s konflikty, může to mít závažný negativní dopad na celkové fungování skupiny. Situace platí zejména pro konflikty, které jsou negativní, bezdůvodné, nepřátelské a frustrující. (Jehn, 1997)

Thomas (1992) popsal okolnosti, které mohou konflikt ovlivňovat, mezi něž patří: preferované chování a reakce jedinců (konfliktní styly), sociální nátlak účastníků nebo přihlížejících, stupeň střetu zájmů mezi stranami a pravidla a postupy prostředí, v němž se konflikt odehrává.

Někteří autoři dělí konflikty na dvě dimenze. Guetzkow a Gyr (1954) je dělí na substantivní a afektivní. Substantivní se týkají neshod ohledně pracovních úkolů a dalších náležitostí a afektivní zahrnují emoční a osobní neshody, které vedou ke konfliktu. Někteří autoři uvádějí názvy jako kognitivní a afektivní (Amason, 1996) a konflikty v oblasti úkolů a vztahů (Pinkley, 1990).

1.2 Teorie dvojího zájmu

Pojmem styly řešení konfliktů Caputo et al. (2018) označují specifické vzorce chování, které jednotlivci upřednostňují v konfliktních situacích. Thomas (1992) jednotlivé styly popisuje jako strategické záměry stran snažící se uspokojit své cíle a potřeby nebo potřeby a cíle druhých. Friedman et al. (2000) definují konfliktní styly jako reakce na určité situace. Zcela přirozeně dochází ke konfliktům vlivem odlišných názorů. Konflikty jsou spjaty

s mezilidskými vztahy. Podle nich tíhnutí k určitému stylu konfliktu ovlivňuje sociální okolí, míru prožívaného stresu a to, jak se bude konflikt nadále vyvíjet.

Literatura, pojednávající o konfliktních stylech, se nejvíce rozmohla v rozmezí 60.–90. let 20. století. Folletová však v první polovině 20. století popsala způsoby, jakými lidé mohou řešit konfliktní situace, zejména ve firemním prostředí: kompromisem, dominancí, integrací, vyhýbáním se a potlačení (Follet, 1940). Na ni navazovali další autoři. Nejčastěji se můžeme setkat s tzv. teorií dvojího zájmu, nebo také duálním modelem. Konfliktní styly se rozkládají do dvou dimenzí podle zaměření. (Blake & Mouton, 1970; Thomas, 1992; Rahim, 2002). Tyto teorie se ještě dnes hojně využívají ve výzkumech, zejména v aplikované psychologii. (Aditya & Setyawan, 2021; Akhtar & Hassan, 2021; Jung & Kang, 2014; Oommen, 2013; Vallone, 2022; Zurlo et al., 2020) Podle Deutsche (1994) mají teorie konfliktů společné smíšené motivy jak kooperativního, tak soutěživého charakteru a faktorem určujícím povahu a průběh konfliktu je, zda jde účastníkům o spolupráci, nebo soutěžení. Meadová (1937) soutěživost definuje jako činnost spočívající v hledání něčeho, co již mají druzí. Spolupráce je podle ní společná činnost směřující k jednomu cíli, která drží jedince pohromadě.

1.2.1 Teorie konfliktní mřížky

Blake a Mouton (1970) mezi prvními popsali teorii dvojího zájmu (the dual concern model), kterou ve své teorii rozpracovávají pod názvem Teorie konfliktní mřížky (The conflict grid). Tato teorie je dvoudimenzionální a rozlišuje zaměření na lidi a zaměření na výsledky. Styly řešení konfliktů leží na této mřížce podle toho, které hodnoty jsou vysoké.

Nátlakový styl řešení konfliktů dosahuje vysokého skóre v dimenzi zaměření na výsledky a nízkého skóre v dimenzi zaměření na lidi. Pro člověka s převažujícím nátlakovým stylem bude vítězství a potvrzení si vlastní pozice důležitější než samotné řešení konfliktu. Uplatňuje se moc, autoritativní pozice. (Blake & Mouton, 1970)

Urovnávání se vyznačuje vysokým zájmem o lidi a nízkým zaměřením na výsledky. Styl je charakteristický ignorováním neshod nebo jejich zahlazováním, odvracením se od témat, které by mohly podněcovat konflikty. Časté je i ustupování od dříve zastávaných názorů za cenu osobního přijetí skupinou. Autoři spatřují krátkozrakost tohoto stylu v neodhalení řešení nebo neodkrytí celé řady jiných problémů a celkové ztrátě cenných informací. (Blake & Mouton, 1970)

U vyhýbavého stylu je dominantním prvkem stažení se a izolace od jedince nebo skupiny.

Kompromisní styl leží přesně uprostřed mřížky mezi dimenzemi zaměření na osoby a zaměření na výsledky.

Na problém se zaměřující styl je charakteristický přijetím neshod jako nevyhnutelného faktu, že ne každý sdílí stejné názory. Styl staví na upřímné a otevřené diskusi mezi účastníky a vyžaduje určitou zralost a čas. Z dlouhodobého pohledu jej autoři hodnotí jako časově úsporný. Konflikty nejsou potlačovány, nesouhlasům je dán prostor. Vyznačuje se tedy vysokým zaměřením na lidi a rovněž zájmem o výsledky. (Blake & Mouton, 1970)

1.2.2 Teorie konfliktních stylů autorů Rahima a Bonoma

Rahim a Bonom (1979) operují se dvěma základními dimenzemi, zájmem o sebe a zájmem o ostatní, na kterých leží pět následujících stylů řešení konfliktů:

Integrující styl se vyznačuje vysokým zaujetím pro druhé. Styl je vhodné použít při řešení komplexních problémů. Charakteristikou je výměna informací, hledání nových cest při náročných záležitostech. Podobně jako u stylu zaměřeného na problém Blaka a Moutona (1970) je přítomný u osob vyznačujících se otevřeností. Směřuje k nejlepšímu řešení problému, při čemž usiluje o řešení přijatelné pro všechny zúčastněné strany. Integrující styl však není vhodný v případě, kdy je nutné rozhodovat se okamžitě. Rahim (2002)

Oblíbeným příkladem integračního vyjednávání je konflikt kvůli pomeranči. Jedna strana by si přála 80 % z ovoce, druhá strana si nárokuje alespoň o 5 % víc, tedy 25 %. Oba se nakonec dohodnou tak, že si pomeranč rozdělí napůl. Ke konci se však ukáže, že jedna strana chtěla dužinu, tedy jedlou část ovoce, zatímco druhá strana potřebovala jen slupku pomeranče. (Rubin, 1994)

Úslužný styl autor popisuje v situacích, kdy je jedinec v podřízené pozici, cíleně se vzdává něčeho, aby v budoucnu mohl profitovat, či je pro něj zachování vztahu s druhou stranu důležitější. Zaměřenost na přijetí a zachování vztahu s ostatními je charakteristické i pro styl urovnávání autorů Blaka a Moutona (1970). Riziko vidí Rahim (2002) v případě výskytu poškozujícího či neetického jednání vůči jedinci.

Dominantní styl je charakteristický vysokým zaujetím pro sebe a nízkým zaujetím pro druhé. V paralele k nátlakovému stylu je zde přítomna soutěživost, egocentričnost, důraz na vlastní zájmy a mocenské postavení. Výhody lze spatřit v případě, že konflikt se týká nepodstatného problému a je nutné rozhodovat na místě. Lidé preferující tento styl se mohou setkat s neoblíbeností v širším kolektivu. (Rahim 2002)

Vyhýbavý styl se vyznačuje nízkým zaujetím pro sebe i druhé. Stejně popsal tento styl i Blake a Mouton (1970). Charakteristickými prvky jsou ústupy, nepřebírání odpovědnosti a vyhýbání se situacím. Styl může být použit v případě drobných konfliktů a v případě relativního klidu na „bitevním poli“. Jako maladaptivní se jeví v případě, kdy jedinec užívající styl by měl nést odpovědnost za své jednání, dále v případech vyžadujících okamžitou reakci a plné zaměření pozornosti na problém. (Rahim, 2002)

Kompromisní styl je charakteristický ochotou vzdát se něčeho, či části něčeho za předpokladu, že druhá strana udělá totéž. Vhodnost užití popisuje Rahim (2002) v případech, kdy selhává užití integrujícího a dominantního stylu a není možné konflikt vyřešit. Kompromisní strategie může sloužit dočasně při řešení složitých situací, není však vhodné ji užívat jako definitivní řešení problémů, které vyžadují komplexní přístup a často i přeformování koncepcí. Za předpokladu výrazné preference tohoto stylu autor upozorňuje i na možné neodhalení kritických míst.

V prostředí mezi nadřízenými a podřízenými je patrná tendence podřízených říkat to, co je sociálně přijatelné a vhodné. Výzkum provedený Rahimem (1983) naznačuje, že lidé častěji volí úslužný styl jednání ve srovnání se situacemi, kdy jednají s kolegy nebo podřízenými v konfliktních situacích. Dále se ukázalo, že lidé se častěji vyhýbají konfliktům s nadřízenými. Naopak kompromisní styl se uplatňuje v případech, kdy jsou lidé na stejné pozici a zastávají podobnou roli. Dominantní styl se projevuje, když se jedinec snaží demonstrovat své nadřazené postavení v dané situaci.

1.2.3 Thomasovo pojetí stylů konfliktů

Thomas navazuje na Blaka a Moutona (Thomas, 1992; Rahim, 1983). Způsoby řešení konfliktů popsal jako: soupeření, spolupráce, kompromis, vyhýbání a přizpůsobení se. Tyto styly jsou rozmístěny do dvou základních dimenzí asertivity a spolupráce. (Thomas, 1992) Nátlakový styl však pojmenovává jako soupeření. Jako jediná ze dvou výše uvedených teorií obsahuje spolupráci při řešení konfliktů. Rahim (1983) operuje s termínem integrující styl, avšak od spolupráce se tento termín odlišuje. Pro jedince je společný cíl důležitější než ten osobní. Činnost druhých, spolupracujících, je stejně uspokojivá jako vlastní. (Lewis & Franklin, 1994) Thomas (1992) udává, že z hlediska dlouhodobé prosperity je spolupráce žádoucí jak pro jednotlivce, tak i pro organizace. Styl přizpůsobení (úslužný styl v případě Rahima) v konfliktních situacích je stejný jak u Thomase, tak Rahima. Kompromisní a vyhýbavý styl je stejný jak v názvu, tak v operacionalizaci. (Thomas, 1992; Rahim, 1983;

Blake & Mouton, 1970) Volkema a Bergmann (1989) kritizují teorie dvojího zájmu pro nedostatečnou pozornost k široké paletě chování v mezilidských konfliktech, jako manipulaci, nevyjednávání, lhaní, osobnímu odmítnutí a vyhrožování.

1.3 Další teorie

Autoři, zejména od 80. let do současnosti, rozpracovávají styly řešení konfliktů, mezi než zahrnují také komplexnější lidské chování. Jejich teorie už nestaví na dvojdimenzionálních modelech, ale obsahují výčet možných jednání. V teoriích se také objevuje intervence nestranné osoby jako jeden ze stylů řešení konfliktů.

Sternberg a Dobson (1987) popsali ve svých studiích 17 stylů při řešení konfliktů. Teorie dvojího zájmu obsahují dominantní (Rahim, 1979) nebo nátlakový styl (Blake & Mouton, 1970), Sternberg a Dobson (1987) rozlišují mezi fyzickou silou, verbálním násilím a finančním nátlakem. Do své teorie zařadili i manipulaci nebo podkopávání prestiže druhé strany. Na rozdíl od Rahima, Thomase a Blake a Moutona počítají i se zapojením třetí osoby do konfliktu. Dalším stylem je vyčkávání, kdy jedinec akceptuje situaci, vzdá se kontroly. Výčet všech stylů je uveden zde: ekonomická akce, fyzická síla, zapojení třetí strany, ustoupení, přijetí, vyčkávání, podkopávání prestiže druhé strany, zdržení, vyjednávání/kompromis, vyhýbání se, ustoupení, manipulace, verbální násilí, předchozí zkušenosti, konfrontační diskuse, vzájemná diskuse a separace. Studie probíhaly na studentech ve věku 18–21 let. Bylo zjištěno, že jednotlivci preferovali určité styly konfliktů před jinými. Preference přetrvávaly v různých konfliktních situacích. Schopnosti či osobnost měly vliv na výběr stylu velmi omezeně.

Leung a Kim (2007) rozdělují 10 konfliktních stylů do čtyř velkých skupin. První skupina nese název neasertivní styly (vyhýbání se, uhlazování a podřizování se), druhá kooperativní styly (integrační, kompromis), třetí agresivní styly (dominance, vyhrožování, vztahový nátlak) a poslední lstivost (mlžení a vtíravost).

Zhang et al. (2005) popisují čtyři druhy konfliktů, a to: soutěživý, vyhýbavý, přizpůsobivý a na problém se zaměřující. Autoři ho však připodobňují spíše ke kompromisnímu nebo ke spolupracujícímu stylu. Studie zkoumala chování mladých dospělých a lidí ve střední dospělosti a jejich chování v konfliktních situacích.

Autoři Fonseca et al. (2021) popisují útok (attack), vyhnutí se (avoidance) a dohodu (agreement).

Kromě Sternberga a Dobsonové se zapojením třetí osoby do konfliktu autoři předchozích teorií nezabývali. Zapojení nestranné osoby a vyjednávání uvádí Rubin (1994) jako účinnou intervenci, kdy strany snáze dospějí k dohodě. Jedním z možných důvodů je vleklý konflikt, kdy účastníci nejsou schopni ustoupit, nebo se vyčerpaly veškeré možnosti, které by přispěly k ukončení sporu. Vyjednávání a zapojení třetí strany považuje za konstruktivní řešení konfliktů, kdy je přítomný souhlas obou stran, přičemž u ostatních strategií souhlas chybí.

Rubin et al. (1994) také popsal různé způsoby řešení konfliktů mezi jednotlivci, skupinami, či národy: dominance (použití fyzického či psychického násilí), kapitulace (strana vědomě ustupuje v konfliktu protistraně), nečinnost, stažení se (jedna strana se dál odmítá účastnit konfliktu), soupeření a zaměření na řešení problému.

1.4 Konflikty v učitelském prostředí

Smetáčková et al. (2017) vztahy se žáky, rodiči žáků a kolegy řadí do jedné ze tří kategorií, které působí jako významný stresový faktor na učitele. Dále hovoří o konkrétních pracovních podmínkách a o tom, jak společnost vnímá učitelskou profesi. Problematický vztah mezi rodiči a učitelem jako zdroj stresu potvrzuje také Vorlíček et al. (2022) a v zahraničí Keyes (2002).

Göksoy a Argon (2016) udávají, že příčinou konfliktů ve školním prostředí jsou rozdílné názory a formování skupin lidí sdílejících stejné myšlenky a názory na základě neschopnosti najít společnou řeč. Další příčinou mohou být neshody, napětí, nekonformita, nedostatek komunikace a ideologické střety. Zdrojem konfliktu je nedostatečná komunikace, zahrnující lhostejnost, neúcta, nepochopení. Další příčinou mohou být osobní, politicko-ideologické a organizační faktory (nedodržování pravidel, zanedbávání povinností). Konflikty mohou mít pozitivní vliv i negativní dopad z hlediska psychologického, sociálního i organizačního charakteru. U učitelů zažívajících konflikty se objevují pocity zklamání, stres, smutek, neklid, necitlivost, napětí, pocity bezvýznamnosti. Ze sociálního hlediska se může objevovat nevraživost, netolerance, násilí, vytváření skupin. Objevuje se také nízká morálka, motivace, snížený výkon, malá spolupráce, nízká disciplína, možný odchod ze zaměstnání, snížená kvalita vzdělávání. Pozitivním dopadem výskytu konfliktu může být uvědomění si chyb a rozdílných názorů, vytvoření nových nápadů a metod, zlepšení komunikace a vzájemného naslouchání, respektování druhých, zvýšení konkurenceschopnosti, nalézání nových řešení.

1.4.1 Konflikty se žáky

Dle Vorlíčka et al. (2022) učitelé často upozorňují na nevhodné chování žáků, které působí jako výrazný zdroj stresu. Tímto chováním myslí porušování pravidel školního řádu, morálních a sociálních norem, např. šikanu, nekomunikaci, nerespektování učitele, rušení při výuce, ničení školního majetku, používání telefonů při výuce apod. Čapek (2013) vysvětluje důležitost vzájemné fungující komunikace a to, že pozitivně dopadá na žáka a jeho výchovně-vzdělávací proces.

Výzkum Strakové et al. (2013) udává, že se učitelé potýkají se specifickými disciplinárními problémy žáků, které před dvaceti lety na základních školách neexistovaly. Učitelé rovněž zjišťují, že je stále obtížnější porozumět žákům a zapojit je ve třídě a motivovat je k plnění jejich povinností. Dle Zormanové (2020) je pokles autority jedním z aspektů vlivu moderních technologií, umožňující přístup k internetu, a rozšiřující se propast mezi generacemi. Respondenti si všimli, že mladá generace upřednostňuje jako autority pouze osoby známé z médií. Tento pokles autority učitelů je vnímán negativně a souvisí s celkovou erózí autority v dnešní společnosti. Učitelé vnímají práci jako problematictější a obtížnější, než tomu bylo dříve.

Problémy s kázní v souvislosti s nízkou autoritou uvádějí zejména začínající učitelé. Respondenti uvádějí, že udržování kázně je stojí nepřiměřené úsilí, což vede ke stresu a pochybnostem o vlastních schopnostech. (Zormanová, 2020)

Pohled studentů nabízí výzkum Ciuladiene a Kairiene (2017), z jejichž rozhovorů se studenty vyplynulo, že zdrojem konfliktu je často nespravedlivé hodnocení, resp. nižší známka, než student očekával. Podle nich je hodnocení neobjektivní, nekoresponduje s realitou. Studenti uváděli pocity ponížení, nepochopení, vztek a nechut' se učit. Dalším zdrojem konfliktů je nepřiměřená reakce učitele na situaci, se kterou se nejčastěji pojil neadekvátně vyměřený trest a nevhodné neprofesionální chování (obviňování, křičení, urážení a ponižování). Autoři této kvalitativní studie se domnívají, že integrující strategie při řešení konfliktů by měla být častější z důvodu pozitivních dopadů a zlepšení vztahů mezi účastníky. Příčina konfliktu může být snadněji vyřešena. Schopnost vybírat mezi širokou škálou strategií a umět je vhodně užívat vede ke konstruktivnímu řešení konfliktů.

Ortega a Fuentes (2015) dospěli k názoru, že kvalita vyučování závisí na komunikaci ve třídě. Kuurme a Carlsson (2010) ve své studii říkají, že ve školním prostředí s převládajícím charakterem rutiny a hierarchie se objevují špatné vztahy a snižuje se obecná spokojenost ve škole. Skrze represivní přístup učitele se nemůže vyvinout autentická osoba, protože toto

setkání tvoří jádro celé zkušenosti žáka. Sakk (2013) tvrdí, že žáci nemají prostor pro sebevyjádření, protože se učitelé zaměřují spíše na výuku daného předmětu než na samotné učení žáků.

1.4.2 Konflikty s rodiči

Pro učitele je stresující komunikace s rodiči a její charakteristické aspekty: 1. míra – přílišná častota komunikace, 2. obsah – emocionální a kritický, 3. směr – od rodičů ke škole a 4. (ne)vyváženost sil při komunikaci – nežádoucí podpora ze strany institucí a nutnost vše dokumentovat. (Martanová & Konůpková, 2019)

Straková et al. (2014) popisují, že vztahy mezi rodiči a učiteli se také změnil v důsledku školských reforem od roku 1989, které podporují myšlenku rodičů jako rovnocenných partnerů. Nicméně učitelé popisují vztahy s rodiči jako složitější než dříve, protože si jsou vědomi změn v hodnotových preferencích a životních stylech současných rodin. V minulosti se rodiče více soustředili na výkony svých dětí ve škole a úzce spolupracovali se školou a učiteli jako autoritami.

Problémové vztahy s rodiči se často projevují formou konfliktní a frustrující komunikace, nedostatečnou spoluprací a nesouladem mezi rodiči a školou. Mnohdy se setkáváme s "nespolupracujícími rodiči", kteří nepocítují potřebu spojit se se školou a považují ji za oddělený subjekt. Neúcta rodičů vůči škole je dalším problémem, který se projevuje častým zasahováním rodičů do chodu školy. Můžeme pozorovat také intoleranci rodičů, nedůvěru v práci učitelů a zpochybňování jejich profesionality. (Vorlíček et al., 2022)

Hanušová et al. (2017) říkají, že dobrá spolupráce mezi učitelem a rodičem má vliv na spokojenost pedagogů se svým zaměstnáním. Na tuto skutečnost poukazuje i Poulou (2020). Martanová a Konůpková (2019) potvrzují tyto studie uvedením, že komunikace s rodiči může představovat významný zdroj stresu pro učitele. Pulišová (2016) udává, že pro učitele problematická je nulová komunikace, kdy rodič nejeví o interakci zájem a je pasivní. Martanová a Konůpková (2019) píší, že chování na opačném pólu je pro učitele také významným zdrojem stresu. Charakteristikou je nadměrná komunikace a nerovnováha sil, kdy rodič nemá v učiteli důvěru a dovolává se vyšších institucí, jako je pedagogicko-psychologická poradna nebo Česká školní inspekce. Dále mají pocit, že musí obhajovat svá rozhodnutí a postupy. Viktorová (2020) udává, že učitelé zasažení syndromem vyhoření častěji čelí konfliktům s rodiči žáků, hůře je prožívají a je pro ně nesnadné najít řešení.

1.4.3 Konflikty s kolegy

V pracovním prostředí školy se mohou učitelé setkat s nekolegiálním klimatem, které se projevuje výskytem problémů v komunikaci a nespoluprací mezi členy učitelského kolektivu nebo mezi učiteli a vedením školy. Nefunkční učitelský kolektiv a nepříjemná atmosféra ve škole také přispívají k nekolegiálnímu klimatu. Konflikty s kolegy jsou dalším aspektem, který negativně ovlivňuje pracovní prostředí. Některé problémy mohou vznikat kvůli nedostatečné podpoře a zastání ze strany vedení školy, nedostatečné komunikaci mezi vedením školy a pedagogy nebo nepříznivé komunikaci mezi samotnými učiteli. (Vorlíček et al., 2022)

Catana (2015) popsala nejčastější motivy konfliktů: rozdílné vnímání stejného problému, rozdílná motivace, zájmy a osobní cíle, nespravedlivé rozdělení úkolů. Dále porušování interních předpisů, nedobrá komunikace. Dopadem bylo zhoršení klimatu ve škole, ztížená komunikace, dopad na žáky v oblasti učení.

Dle Zormanové (2020) efektivní spolupráce mezi učiteli přispívá ke kvalitnější výuce a pozitivní atmosféře jak mezi kolegy, tak v celé škole. Efektivně reaguje na učitelovy profesní potřeby a projevuje se ve vzájemných interakcích a poskytování zpětné vazby. Spolupráce je důležitým faktorem školního prostředí, který stimuluje a usnadňuje rozvoj a profesní aktivity učitele. (Park & Lee, 2015; Avalos, 2011)

Na kvalitu vztahů působí mnoho faktorů, jako je například velikost sboru, kvalifikace učitelů, poměr mužů a žen, věková struktura, pracovní schopnosti a rozmanitost v politických, kulturních a jazykových ohledech. (Zormanová, 2020) Ve věkově vyváženém pedagogickém sboru dochází k mezigenerační spolupráci (Novotný & Brücknerová, 2014).

Podle výzkumu Göbelové a Seberové (2012) je většina učitelů (70 %) spokojena se vztahy ve svém pedagogickém sboru. Učitelé popisují tyto vztahy jako otevřené a přátelské (81 %), týmovou spolupráci vnímají pozitivně (73 %) a oceňují přátelskou kritiku (téměř 70 %) a vstřícnou zpětnou vazbu (66 %), kterou si vzájemně poskytují. Důležitým faktorem ovlivňujícím sociální klima je také stabilita pedagogického sboru. Nízká fluktuace učitelů má pozitivní vliv na fungování a rozvoj školy (Vašutová & Urbánek, 2010).

2 Úzkostnost

Hartl a Hartlová (2009) definují úzkostnost (či rysovou úzkostnost) jako trvalý rys osobnosti projevující se pocitem vnitřního napětí, obavami a pocitu tísně. Charakteristikou je zvýšené fyziologické vzrušení, očekávání a specifické vzorce chování. Cílem je usnadnit zvládnání nepříznivé nebo neočekávané situace (Steimer, 2002). Spielberger (1983) rozlišuje mezi rysovou úzkostností (trait-anxiety) a stavovou úzkostí (state-anxiety). Stavová úzkost je dočasným emocionálním stavem. Na druhou stranu rysová úzkostnost je vrozený sklon jedince k úzkostným reakcím. Mezi rysovou a stavovou úzkostí jsou odlišné neurologické koreláty (Saviola et al., 2020). Náchylnost k rysové úzkostnosti je výsledkem kombinace genetických faktorů a vlivů prostředí (Steimer, 2002).

Knowles a Olatunji (2020) shrnují ve své metaanalýze, že rysová úzkostnost se projevuje odlišnými reakcemi na kognitivní, behaviorální, fyziologické a neurobiologické úrovni. Komponenty rysové úzkostnosti se mohou proměňovat v čase. To závisí na mnoha faktorech, jako například vyhýbavém chování, které může být zpevnováno, a tím rysovou úzkost zvětšovat (Cole et al., 2005; Steyer et al., 1989). V této části práce se zaměříme na podrobnější popis chování jedinců s vysokou rysovou úzkostností a na charakteristiku neuropsychologických prvků rysové úzkostnosti.

2.1 Behaviorální koreláty úzkostnosti

U jedinců s vysokou rysovou úzkostností se vyskytuje vysoká míra inhibice. Znamená to, že jsou připraveni reagovat únikovým chováním na potenciálně nebezpečné nebo nejisté situace a tato reakce je spojena s negativními afektivními projevy, jako je strach, úzkost nebo smutek (Klein et al., 2020). Přítomna je také tendence vnímat a posuzovat situace jako potenciálně ohrožující a přeceňovat míru ohrožení (Elwood et al., 2012; Knowles & Olatunji, 2020). I bez přítomnosti stresových podnětů jedinci vykazují sníženou schopnost inhibovat rušivé informace a zároveň jsou ochotni méně riskovat (Maner & Schmidt, 2006; Pacheco-Unguetti et al., 2011).

Vykazují nižší kognitivní flexibilitu, což znamená, že mají obtíže přizpůsobit své chování a emoce v nových situacích. (Martin & Rubin, 1995; Wang et al., 2019) Dle některých autorů je to předurčuje ke kognitivnímu zkreslení (Bishop, 2009; Gawda & Szepietowska, 2016).

Mozek zajišťuje obrannou reakci implicitními procesy, přičemž významnou roli hraje amygdala, a také explicitními procesy, kde klíčovou úlohu hrají hipokampus a další struktury mediálního temporálního laloku. Kortikální oblasti prefrontálních laloků pak přispívají k automatické i řízené regulaci obranné odpovědi. (Kessler et al., 2020)

2.2 Neuropsychologické koreláty úzkostnosti

Jedinci s vysokou úrovní rysové úzkostnosti disponují rozdílnými strukturálními a funkčními prvky v korových oblastech, zejména v amygdalárním komplexu. (Greening & Mitchell, 2015; Knowles & Olatunji, 2020). Amygdala je součástí podkorových oblastí limbického systému v temporálním (spánkovém) laloku. Je tvořena více jak dvěma desítkami jader. Jejimi hlavními funkcemi je emoční hodnocení přijatých informací a hraje také roli v procesu učení a následném tvoření paměťových stop, zejména těch, které souvisejí s výraznými emocemi. (Orel et. al, 2017) Jedinci s vysokou rysovou úzkostností disponují větší tendencí k negativnímu emočnímu prožívání (Knowles & Olatunji, 2020). Amygdala má mimo jiné také vazbu na prefrontální kůru. Subsystémy prefrontální kůry se podílí na řízení tzv. exekutivních funkcí, mezi které patří zaměření a rozptýlení pozornosti, myšlení a řešení problémů. Prefrontální kůra řídí také motivaci, sociální chování a empatii. (Orel et. al, 2017) Jak již bylo uvedeno, vysoká úzkostnost je spojena s omezenou kontrolou pozornosti, která by inhibovala rušivé informace bez přítomnosti hrozby (Pacheco-Unguetti et al., 2011).

Kaczurkin et al. (2016) 875 účastníků studie podrobili magnetické rezonanci a zjistili, že vysoká rysová úzkostnost byla spojena se zvýšeným průtokem krve v oblasti amygdaly, přední inzuly a vřetenovité kůry. Ironside et al. (2019) popisují, že stimulace prefrontální oblasti pomocí transkraniální stimulace regulovala aktivitu amygdaly u účastnic s vysokou rysovou úzkostností. Stimulace zvýšila kontrolu pozornosti, avšak snížila reaktivitu amygdaly na přítomnost hrozby. Dvojitě zaslepené studie se zúčastnilo 18 žen, nástrojem pro měření změn byla funkční magnetická rezonance.

Rysová úzkostnost je spojena se zvýšeným prožíváním obav a s omezenou kapacitou přesouvání pozornosti (rozptýlení). (Wells & Canter, 2009) Disponujeme schopností volně přesouvat a zaměřovat naši pozornost dle aktuálních cílů. (Muris et al., 2008) Shi et al. (2019) pomocí metaanalýzy podpořili hypotézu Eysencka et al. (2007) a Corbetta a Shulmana (2002), že vysoká rysová úzkostnost vede ke snížení kontroly pozornosti zaměřené na cíl a zvýšení systému zaměřeného na podněty. Nejednoznačné informace jsou interpretovány jako ohrožující a tím poutají pozornost.

Imperator et al. (2019) popsali ve svém výzkumu za použití elektroencefalografu, že vysoká rysová úzkostnost negativně korelovala s funkční konektivitou klidové sítě mozku (angl. *default mode network – DMN*) v nečinném stavu. Klidová síť v mozku je aktivována, když přemýšlíme o minulosti nebo budoucnosti a o tom, jak se vnímáme ve vztahu k druhým (Brewer, 2018). Podílí se na sebeuvědomování, zpracování vlastního já a regulaci emocí (Schilbach et al., 2008; Sylvester et al., 2012). Je aktivována v klidovém stavu, kdy nejsme plně soustředěni na náročnější úkoly vyžadující naši pozornost. (Brewer, 2018) Studie se účastnilo 23 jedinců s vysokou rysovou úzkostností a 24 jedinců bylo ve srovnávací skupině. Síť DMN lze detekovat pomocí aktivity a synchronizace mimo jiné v cingulární kůře, která se nachází nad vazníkem a je součástí limbického systému ve spánkovém laloku a určitých struktur v prefrontální kůře. (Andrews-Hanna et al., 2014; Imperatori, 2019) Jak již bylo popsáno výše, prefrontální kůra se podílí na pozornosti a myšlení (Orel et al., 2017), zasahuje však také do sebereflexe a přemýšlení o Já. (Gusnard et al., 2001) Dle Nordahl et al. (2019) se u jedinců s vysokou rysovou úzkostností objevuje nižší sebehodnocení.

3 Sebehodnocení

Sebehodnocení je jednou ze složek jáského schématu, které zahrnuje jak kognitivní složku – sebezpojetí, afektivní – sebehodnocení, tak konativní složku – seberegulace. Podle Blatného (2010) je sebehodnocení mentální reprezentací emočního vztahu k sobě. Vlastní představu o sobě vztaženou k hodnotě a kompetencím. Kompetence odkazuje k tomu, do jaké míry se lidé považují za schopné a efektivní. Hodnota se vztahuje k úctě a k míře, do jaké se lidé cítí být hodnotnými osobami. (Gecas, 1982) Sebehodnocení je subjektivním konstruktem a nemusí tedy odrážet objektivní charakteristiky, ani to, jak jsme posuzováni druhými (Orth et al, 2018). Výrost et al. (2019) však udávají, že kognitivní složku od sebehodnocení nelze oddělit, a tudíž k sebehodnocení patří nejen to, jak nás hodnotí druzí, ale i jak my sami interpretujeme své vlastní chování a chování druhých. Rosenberg (1989) hovoří v souvislosti se sebehodnocením o respektu a úctě k sobě, vědomí vlastních nedostatků, ale také možnostech k osobnímu růstu.

Blatný (2010) rozlišuje stabilní sebehodnocení v průběhu života neboli rysové (trait self-esteem) a sebehodnocení ovlivněné situacemi neboli stavové (state self-esteem). Barometrické funkce sebehodnocení představují krátkodobé výkyvy v hodnocení sebe sama. Poměrně malé odchylky se pohybují kolem stálé úrovně a jsou vyvolány individuálním hodnocením zkušeností v každodenním životě. (Rosenberg, 1989)

Dále se také rozlišuje mezi globálním sebehodnocením, které značí obecný pocit hodnotnosti (self worth) a důvěry v sebe sama, a specifickým sebehodnocením, které odkazuje na pocity hodnoty a důvěry v konkrétní činnosti, chování nebo oblastech života. (Lawrence, 2006)

Sebehodnocení je výsledkem sociálního srovnávání a posuzování vlastní činnosti (Markus & Wurf, 1987). Na vytváření sebehodnotících kritérií a emočního vztahu k vlastní osobě mají vliv primární pečovatelé či další osoby v rodině, v období adolescence jsou to vrstevníci. Nejsilnějším zdrojem sebehodnocení v dospělosti jsou spolupracovníci, osoby či skupiny, ke kterým se jedinec vztahuje, partner, děti a blízcí přátelé. (Rosenberg, 1989) Orth et al. (2018) ve své metaanalýze zjistili, že sebehodnocení se v průběhu života zvyšuje od 4 do 11 let, v období adolescence zůstává stabilní. Do 30. roku života vzrůstá a poté pokračuje ve vzestupu až do 60 let. Vrcholu dosahuje mezi 60 a 70 lety, ve velmi pokročilém věku poté mírně klesá.

3.1 Diskrepance v sebehodnocení

Podle Lawrence (2006) je sebehodnocení míra mezi shodností nebo nesouladem mezi ideálním já (ideal self) a sebeobrazem (self-image). Higgins (1987) ve své sebediskrepanční teorii rozlišuje mezi reprezentacemi skutečného já, ideálního já a požadovaného já. Požadované já vyjadřuje povinnosti, závazky a očekávání, které jsme si předsevzali. Vliv má ale také naše reprezentace toho, jak si myslíme, že nás vnímají a posuzují druzí. Ideální já obsahuje naše přání a sny. Diskrepance mezi skutečným já a ideálním já vyvolává v případě nesplnění požadavků, které jsme si stanovili, zklamání a depresi, v případě nesplnění očekávání druhých hanbu a stud. Rozpor mezi aktuálním a požadovaným já vede k pocitům viny a prožitkům vlastní slabosti v případě nesplnění osobních cílů a strachu a obavám z odmítnutí, nenaplníme-li očekávání druhých.

3.2 Aspekty vysokého a nízkého sebehodnocení

Rosenberg (1981) rozlišuje pozitivní (vysoké) nebo negativní (nízké) hodnocení sebe sama. Naše sebehodnocení se odvíjí od toho, jak jsme úspěšní v tom, co děláme a jak to ostatní přijímají. Míra našeho sebehodnocení se odráží v chování. (Mruk, 2006)

Vysoké sebehodnocení je spojeno s vyšší mírou zvládnání obtížných životních situací. (Liu et al., 2014) Působí také jako ochranný faktor při přítomnosti stresu. Lidé s vyšším sebehodnocením také pozitivněji vnímají svět, mají vysokou účinnost, tím pádem mají tendenci aktivně měnit nepříznivé podmínky, což jim usnadňuje zvládnání problémů. (Wu & Pooler, 2014)

Dle Rosenberga (1989) nízké sebehodnocení značí nespokojenost a absenci respektu k sobě samému. Ve výzkumu Novotného et al. (2016) vysokoškolských studentů negativní emoce, jako například strach, smutek, frustrace a celková negativní afektivita snižovala pozitivní vnímání sebe sama a své hodnoty. Nízké sebehodnocení je spojeno s vysokým skóre ve vyhýbání se poškození a nízkým skóre ve vyhledávání odměny (Keltikangas-Järvinen et al., 2003). Brown a Dutton (1995) a Downey a Feldman (1996) popisují, že sebehodnocení hraje důležitou roli při rozhodování se a je spojeno s citlivostí vůči možnému selhání nebo odmítnutí. Nízké sebehodnocení značí tendenci příznivěji reagovat na pozitivní zpětnou vazbu od okolí (Kernis et al, 1992).

Kernis (1995) popisuje sebehodnocení jako jev, který se vyvíjí během života jedince ze zkušeností, kdy zažívá přijetí nebo odmítnutí. Pojí se s tím, jak se lidé cítí být přijímáni svým

okolím. Jedním z motivů, proč si sebehodnocení zachovat, je podle nich snaha vyhnout se sociálnímu vyloučení. Jedinci, kteří budou disponovat nižším sebehodnocením, se budou více obávat odmítnutí a vyloučení. Budou více preferovat chování, které povede k sociálnímu přijetí. Naopak jedinci s vyšším sebehodnocením budou mít tendenci více podstupovat riziko odmítnutí. Baumeister (1993) podporuje zčásti toto tvrzení argumentem, že lidé s nízkým sebehodnocením budou více činit rozhodnutí, která je budou chránit před okolnostmi, které by na ně měly špatný dopad.

Nižší úroveň sebehodnocení je spojena s výskytem depresivity, úzkostnosti a abúzem návykových látek, včetně alkoholu (Backer-Fulghum et al., 2012; Kim, 2013; Wray & Stone, 2005).

Kernis (1995) vysvětluje úzkost jako mechanismus, který při ohrožení self a sebehodnocení spustí poplachovou reakci. Na druhé straně Horney (1950) vnímají tyto jevy v recipročním vztahu, kdy vysoká úzkost časem způsobí negativnější smýšlení o sobě samém. Jedinci s nízkým sebehodnocením jsou senzitivnější na přítomnost hrozby a více se u nich vyskytuje úzkostnost. Ve výzkumu Fernandes et al. (2022) snížené sebehodnocení významně zprostředkovalo vztah mezi úzkostností a potlačováním jako strategií emoční regulace.

Tato zjištění považujeme pro naši práci za důležitá, proto na ně bude odkázáno v praktické části práce při tvorbě výzkumného záměru, konkrétně hypotéz.

3.2 Výzkumy sebehodnocení u učitelské populace

Mbuva (2016) udává, že pozitivní sebehodnocení u učitelů má příznivý dopad na výuku, sebehodnocení žáků a jejich učení. Dále jsou otevřenější vůči odlišnostem a respektují různorodost. Projevují větší ochotu ke spolupráci a mají optimistický přístup. Přebírají zodpovědnost při řešení problémů a jsou cílevědomí. Projevují vyšší úroveň sebereflexe a dokáží lépe zvládat své emoce. Ve vztazích s ostatními kladou důraz na důvěru a respekt.

S nízkým stresem a vysokým sebehodnocením se u učitelů ve studii od Alizadegani et al. (2014) pojila motivace a nasazení při výuce. U žáků, se kterými se obtížněji pracovalo, učitelé měli tendenci vidět situaci jako výzvu a hledali strategie pro zvládnutí jejich problémů. Obecně vnímali žáky jako schopné v řešení svých studijních záležitostí. Pozitivní nazírání u žáků s vysokým sebehodnocením zjistily ve studii Glotova a Wilhelmov (2014).

Glotova a Wilhelm (2014) ve výzkumu uvádějí, že 72 % učitelů (n = 196) uvedlo stejné chování, když měli hodnotit své vlastní a ideální chování učitele. S nízkým sebehodnocením se pojily učitelské kompetence jako trpělivost, empatie a schopnost naslouchat. V průměrném

a nadprůměrném skóre v testu sebehodnocení nejvíce korelovaly kompetence jako schopnost vést dialog, motivovat žáky a zaujmout je, schopnost využívat prostředků komunikace a schopnost adekvátně řešit konfliktní situace. Dále také schopnost snížit emoční napětí. Sebehodnocení u učitelů má vliv na jejich osobní pohodu a pracovní spokojenost.

4 Související výzkumy

V této práci se zaměřujeme na problematiku stylů řešení konfliktů u učitelů. Pojmeme styly řešení konfliktů Caputo et al. (2018) označují specifické vzorce chování, které jednotlivci upřednostňují v konfliktních situacích. V rámci školního prostředí jsou konflikty běžnou součástí interakcí mezi učiteli, žáky a jejich rodiči. Konflikty se nevyhnutelně objevují, avšak klíčové je, jak s nimi učitelé pracují. Cílem není vyhýbat se konfliktům nebo je pouze administrativně řešit, ale spíše nalézt produktivní způsoby jejich zvládnání. Strategie pro řešení konfliktů mají významný vliv na udržení zdravých mezilidských vztahů, pozitivní atmosféru ve třídě a celkové klima ve škole (Obraztsova, 2018).

Studie od Obraztsova (2018) říká, že učitelé působící na základní a vysoké škole volí kompromis jako hlavní styl při řešení konfliktů. 44 % učitelů uvedlo, že někdy měli konflikt s kolegy, 39 % s rodiči žáků, 57 % se samotnými žáky. 13.3 % učitelů uvedlo, že měli v minulosti více jak tři konflikty nebo zažívají opakované konflikty. Výzkum nezjistil významné rozdíly mezi demografickými údaji, jako je pohlaví, věk atd. a převládající strategií řešení konfliktu. Celkem se účastnilo 133 učitelů (z toho 90 % žen), někteří respondenti docházeli na workshopy zaměřené na řešení konfliktů ve školním prostředí.

Cornille et al. (1999) popsali, že učitelé volili integrující styl a kompromisní styl jako nejčastěji užívané styly při řešení konfliktů jak s kolegy, tak rodiči žáků. Nejméně pak užívali dominantní styl při řešení konfliktů. Dále zjistili, že učitelé působící ve městech užívali více dominantní styl při řešení konfliktů s rodiči žáků než při řešení konfliktů s kolegy ve škole. Studie se účastnilo 156 učitelů ze základních škol a jejich délka praxe se pohybovala okolo 1–40 let ($M = 13$).

Rahim a Katz (2019) však popisují, že ženy obecně používají více nekonkurenčních a nesoutěživých strategií při řešení konfliktních situací, jako je integrující, úslužný, vyhýbavý a kompromisní styl. Muži naopak více preferují dominantní strategii. Data byla sbírána od respondentů v období 1980–2010 a zúčastnilo se 6 613 pracujících studentů vysokých škol.

V České republice zatím nebyl realizován výzkum, který by zjišťoval styly řešení konfliktů ve školním prostředí zaměřený na učitele.

Úzkostnost je trvalý rys osobnosti, který se projevuje zvýšeným fyziologickým napětím a jeho cílem je se připravit na ohrožující nebo neočekávané situace (Hartl & Hartlová, 2009; Steimer, 2002). Klíčovou roli zde hraje amygdala, která má vazbu na prefrontální kůru. Jejich součinnost hraje v případě úzkostnosti svou roli (Ironsides et al., 2019). V chování se v případě úzkostnosti vyskytuje tendence k inhibujícím reakcím a negativním afektivním projevům

(Klein et al., 2020). Vyhýbání se je důležité sebeochranné chování, ale nadměrné vyhýbání se v každodenních situacích se jeví jako maladaptivní strategie (Klein et al., 2020), která může komplikovat jak fungování v pracovním prostředí, tak v mezilidských vztazích.

Ve výzkumu Oommena (2013) respondenti s vysokou úzkostností měli vyšší pravděpodobnost užití vyhýbavého stylu při řešení konfliktu než osoby s nízkou rysovou úzkostností. Autoři předpokládají, že se lidé budou spíše vyhýbat konfliktům ze strachu z narušení vztahů. Studie predikovala nepřítomnost integrujícího stylu řešení konfliktu v případě vysoké úzkostnosti. Studie se účastnilo 290 studentů z různých univerzit ze Spojených států amerických. Zjišťovalo se, zda přítomnost úzkostnosti a depresivních symptomů ovlivní výběr stylů při řešení konfliktů v kontextu kulturní adaptace. Friedman et al. (2000) uvádějí, že lidé používající integrující styl disponují nižší mírou prožívaného stresu a vytvářejí prostředí s nižším počtem konfliktů oproti těm, kteří tíhnou k dominantnímu a vyhýbavému stylu.

Ženy respondentky, které disponovaly vyšší rysovou úzkostností, uváděly také vyšší míru pracovní zátěže a stresu. Mezi proměnnými byl nalezen pozitivní vztah ($r = 0,73$), (Dalbudak & Özkan, 2021). Ve výzkumu Zydziunaite et al. (2020) větší pracovní zátěž předurčovala vyšší stres u učitelů. Pracovní zátěží ve školském prostředí se myslí nejen vyučování, ale i administrativní práce, přípravy na hodinu, opravy úkolů, účast na poradách, třídních schůzkách, kvalita vztahů se studenty a rodiči a dalšími učiteli.

V případě učitelské profese se objevuje dlouhodobá nadměrná zátěž (Smetáčková et al., 2017) Ve výzkumu Vorlíčka et al. (2022) bylo 594 učitelů z druhého stupně základních škol dotazováno, co považují za zdroj stresu. 31 % učitelů uvedlo problematické vztahy s rodiči žáků, 29 % nevhodné chování žáků, 23 % nedostatečnou motivovanost ze strany žáků. Za nejméně problematické považovali vztahy s kolegy a klima v pedagogickém sboru (8 %). V průměru učitelé udávali dva stresory. Ženy nejčastěji upozorňovaly na nevhodné chování studentů. Pedagogové s delší praxí v zaměstnání naopak méně uváděli nevhodné chování žáků, neměli problémy s klimatem a vztahy s kolegy a obecně uvedli méně stresorů. Učitelé s vyšší mírou syndromu vyhoření uváděli větší počet stresorů a problematické vztahy s rodiči žáků. Vyšší míru pracovního stresu a úzkosti u žen zjistili také Desouky a Allam (2017). Autoři uvádí, že za tím může být nutnost zastávat jak roli matky, tak i učitelky, což vede k vyššímu pracovnímu nasazení. Dále popisují zvýšené pracovní vytížení a úzkost u učitelů, kteří působí na základní škole. Za důvody, proč jsou učitelé na základní škole více zasaženi pracovním stresem než na vyšším stupni vzdělávání, stojí mimo jiné zodpovědnost za výkon studentů, vedení třídy, udržení disciplíny, vedení a sledování mimoškolních aktivit a řešení rodinných problémů (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Sebehodnocení je mentální reprezentací emočního vztahu k sobě (Blatný, 2010). Tento koncept sehrává důležitou roli při našem rozhodování a je spojen s citlivostí vůči možnému selhání nebo odmítnutí (Downey & Feldman, 1996). Některé studie ukazují, že nízké sebehodnocení je spojeno s vyhýbáním se situacím, které by mohly ohrozit naše Já. Jinými slovy, lidé s nízkým sebehodnocením mají tendenci se vyhýbat situacím, kde by mohli být zranitelní nebo selhat. (Keltikangas-Järvinen et al, 2003)

Úzkostnost může hrát v této souvislosti také důležitou roli. Několik studií naznačuje, že nízké sebehodnocení může být spojeno s vyšší mírou úzkostnosti. (Nordahl et al., 2019; Fernandes et al, 2022) Výzkum mladých dospělých ve věku 18–26 let (N = 303), (Fernandes et al, 2022) zjistil středně silný negativní vztah mezi úzkostností a sebehodnocením ($r = -0,56$). Nízké sebehodnocení se ukázalo jako mediátor mezi rysovou úzkostností a potlačením emocí, což může být strategií emoční regulace u jedinců s vysokou mírou úzkostnosti.

Výzkum provedený Jungem a Kangem (2014) zjistil, že studenti, kteří dosahovali vyšších skóre v testu sebehodnocení, nejčastěji volili spolupracující styl při řešení konfliktů. To naznačuje, že lidé s pozitivním pohledem na sebe samé mají tendenci preferovat konstruktivní přístup k řešení konfliktních situací a aktivně se zapojují do hledání společného řešení. Se spolupracujícím stylem se také pojila asertivita u respondentů a pozitivní interpersonální vztahy. Obecně studenti nejčastěji volili kompromisní styl při řešení konfliktů.

Napříč profesemi a obory se ukazuje, že vysoké sebehodnocení může mít pozitivní vliv na různé aspekty pracovního života. Studie Khan et al. (2015) odhalila, že vysoké sebehodnocení učitelů pozitivně ovlivnilo některé složky vnímané účinnosti učitelů. Například učitelé s pozitivním pohledem na sebe byli lepší v navazování spolupráce a zapojování se do školní komunity. To by mohlo podporovat rozvoj pozitivního školního prostředí, což je klíčové pro efektivní vzdělávání a rozvoj žáků.

Výzkumy sebehodnocení u učitelské populace nebyly zatím v českém prostředí realizovány.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíle práce

S ohledem na neaktuálnost některých výzkumů, uvedených v předchozí kapitole a nepřítomnost studií, které by mapovaly situaci u nás, popíšeme a ověříme platnost závěrů v kontextu českého prostředí. Jedná se o studie popisující, jaké styly řešení konfliktů užívají učitelé. Cílem je zjistit, které styly řešení konfliktů volí učitelé v závislosti na tom, zda komunikují s žáky, rodiči žáků nebo kolegy z pedagogického sboru. Cílem je zjistit, zda pohlaví a délka praxe ve školství hraje roli ve výběru stylu při řešení konfliktů. Kromě toho ověříme také platnost závěrů studií zaměřených na úzkostnost a sebehodnocení v kontextu stylů řešení konfliktů. Cílem je zjistit, zda psychologické prvky rysů úzkostnosti a míra sebehodnocení, jakožto součást složky Jáského systému, budou hrát roli při výběru stylu v konfliktních situacích ve školním prostředí u učitelů.

Na základě uvedených informací stanovujeme tyto cíle (C), výzkumné otázky (VO) a hypotézy (H):

C1: Popsat, které styly řešení konfliktů užívají učitelé v závislosti na tom, zda komunikují s rodiči žáků, s žáky nebo s kolegy v pedagogickém sboru.

C2: Zjistit, zda vybrané demografické faktory (pohlaví a délka praxe ve školství), úzkostnost a sebehodnocení ovlivňují výběr stylů řešení konfliktů.

Ze stanovených cílů 2 a poznatků uvedených v teoretické části stanovujeme následující výzkumné otázky (VO) a hypotézy (H):

VO1: Jaké styly řešení konfliktů volí učitelé v závislosti na pohlaví?

- H1(a): Ženy volí více nekonkurenčních strategií při řešení konfliktů než muži.
- H1(b): Mezi ženami a muži existuje rozdíl v užití stylů pro řešení konfliktů.

VO2: Jaké styly řešení konfliktů užívají učitelé v závislosti na délce praxe ve školním prostředí?

- H2: Mezi učiteli s delší praxí existuje rozdíl v užití stylů pro řešení konfliktů oproti učitelům s kratší praxí.

VO3: Jaký je vztah mezi styly řešení konfliktů a úzkostností u učitelů?

- H3(a): Mezi mírou rysové úzkostnosti a vyhýbavým stylem při řešení konfliktů u učitelů existuje pozitivní vztah.
- H3(b): Mezi mírou rysové úzkostnosti a integrujícím stylem při řešení konfliktů u učitelů existuje negativní vztah.

VO4: Jaký je vztah mezi styly řešení konfliktů a sebehodnocením u učitelů?

- H4(a): Mezi mírou sebehodnocení a integrujícím stylem při řešení konfliktů u učitelů je pozitivní vztah.
- H4(b): Mezi mírou sebehodnocením a dominantním stylem při řešení konfliktů u učitelů je negativní vztah.

VO5: Jaký styl řešení konfliktů volí učitelé, kteří mají vysoké skóre v testu rysové úzkostnosti a zároveň nízké skóre v testu sebehodnocení?

- H5: Se vzrůstajícím skóre v testu rysové úzkostnosti a se snižujícím se skóre v testu sebehodnocení, vzrůstá pravděpodobnost užití vyhýbavého stylu u učitelů při řešení konfliktů.

6 Metoda

Pro závěrečnou práci byl zvolen kvantitativní typ výzkumu. Kombinujeme deskriptivní a rozdílovou studii. Práce je doplněna o korelační výzkum a prediktivní výzkum v podobě regresní analýzy. Sběr dat byl realizován prostřednictvím online dotazníkového šetření.

6.1 Výzkumný soubor a sběr dat

Cílová populace výzkumu je tvořena učiteli působícími na základních a středních školách v České republice. Celkem dotazník vyplnilo 147 osob, z toho 118 žen (80,3 %) a 29 mužů (19,7 %). 71 (48,3 %) osob působí na základní škole a 76 respondentů (51,7 %) působí na středním stupni vzdělávání.

Největší zastoupení žen lze nalézt na 1. a 2. stupni základních škol, kde místo působiště uvedlo dohromady 63 respondentek. 55 žen uvedlo, že působí na gymnáziu, střední odborné škole nebo střední škole. Největší absolutní četnost zastoupení u mužů dle místa působiště je střední stupeň vzdělání – 21 učitelů. Žádný z mužských respondentů neuvedl, že působí na 1. stupni základní školy. Další charakteristiky dokládá tabulka 1.

Tabulka 1: Pohlaví a místo pracoviště

Pohlaví	Místo pracoviště	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Ženy	1. stupeň ZŠ	32	27, 12 %
	2. stupeň ZŠ	31	26, 27 %
	Gymnázia	14	11, 87 %
	SOŠ	16	13, 56 %
	SŠ	25	21, 19 %
	Celkový počet žen		118
Muži	1. stupeň ZŠ	0	0 %
	2. stupeň ZŠ	8	27, 59 %
	Gymnázia	6	20, 69 %
	SOŠ	8	27, 59 %
	SŠ	7	24, 14 %
	Celkový počet mužů		29

Dalším důležitým údajem pro výzkumné cíle práce, včetně pohlaví, je také zastoupení délky praxe ve školství u učitelů. Délku praxe nepřesahující deseti let uvedlo 37 (25,1 %) osob jak žen, tak mužů. 21 a více let uvedlo 76 pedagogů (51,7 %) bez ohledu na pohlaví.

Největší absolutní četnost u žen je 67 z hlediska délky praxe 21 a více let ve školství. Nejméně je zastoupena v souboru praxe 5–10 let, kterou uvedlo 11 respondentek. Počet mužů je zastoupen relativně rovnoměrně. Detailní informace jsou popsány v tabulce 2.

Tabulka 2: Pohlaví a délka praxe ve školství

Pohlaví	Délka praxe ve školství	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Ženy	Méně než 5 let	13	11, 02 %
	5–10 let	11	9, 32 %
	11–20 let	27	22, 88 %
	21 a více let	67	56, 78 %
Celkový počet žen		118	100 %
Muži	Méně než 5 let	6	20, 69 %
	5–10 let	7	24, 14 %
	11–20 let	7	24, 14 %
	21 a více let	9	31, 03 %
Celkový počet mužů		29	100 %

Největší zastoupení učitelů z hlediska věku lze nalézt v kategorii 46–65 let, kterou uvedlo 80 respondentů (54,4 %) bez ohledu na pohlaví. Naopak nejméně je zastoupena skupina respondentů nad 66 a více let, kterou uvedli jen 3 učitelé (2 %). Tabulka 3 znázorňuje zastoupení pohlaví s ohledem na věk respondentů v naší oslovené populaci. Nejvíce žen vyplnilo dotazník ve věkovém zastoupení 46–65 let. Tuto kategorii uvedlo 69 respondentek. Největší zastoupení mužů měla věková kategorie 31–45 let. Tuto kategorii uvedlo 14 mužů.

Tabulka 3: Pohlaví a věk

Pohlaví	Věk	Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Ženy	25–30 let	9	7, 63 %
	31–45 let	38	32, 20 %
	46–65 let	69	58, 48 %
	66 a více let	2	1, 70 %
Celkový počet žen		118	100 %
Muži	25–30 let	3	10, 35 %
	31–45 let	14	48, 28 %
	46–65 let	11	37, 93 %
	66 a více let	1	3, 45 %
Celkový počet mužů		29	100 %

Dotazník byl administrován online pomocí Google Forms. Celkem bylo osloveno 400 škol prostým náhodným výběrem. Seznam všech škol v České republice byl nalezen na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy¹, včetně kontaktních e-mailových adres na vedení školy či sekretariát. Do výzkumu byly vybrány všechny státní, soukromé i církevní základní školy, střední odborné školy, střední odborná učiliště a gymnázia. Náhodný výběr byl uskutečněn pomocí programovacího jazyka Python. Vybranému výzkumnému souboru byl poslán hromadný e-mail se skrytou kopií (účastníci neviděli další adresy oslovených škol) s prosbou o rozeslání dotazníku s informacemi ohledně výzkumu učitelům dané školy. Hromadný e-mail dorazil 395 školám, 5 školám se nepodařilo zprávu doručit. Sběr dat probíhal v rozmezí 11. 3. – 30. 4.2023. Na začátku sběru dat bylo osloveno 200 škol, 13. 4. 2023 bylo osloveno zbylých 200.

6.2 Etické aspekty

Účastníci byli poučeni o povaze výzkumu. Byli stručně seznámeni s tématem práce a účelem využití odpovědí v rámci kvalifikační práce. Nedílnou součástí informovaného souhlasu byla informace o dobrovolnosti a anonymitě účastníků a možnost zcela odstoupit

¹ <http://stistko.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp>

kdykoli během vyplňování dotazníku, aniž by z toho vyplýval nějaký postih. Po odeslání odpovědí měli respondenti právo požádat o zpětné odstoupení do 30. 4. 2023. V dotazníku byla uvedena e-mailová adresa, na kterou se měli možnost obracet.

Respondentům byla nabídnuta možnost zařazení do losování o poukaz do knihkupectví. Pokud měli zájem, mohli uvést svou e-mailovou adresu, na kterou jim byl v případě výhry poukaz odeslán. Výherce byl vybrán ze seznamu e-mailových adres náhodným výběrem. Součástí informovaného souhlasu také bylo zveřejnění anonymizovaného e-mailu výherce na webu a v úvodu dotazníku. Plné znění informovaného souhlasu je uvedeno v příloze 1.

6.3 Měřicí nástroje

Testová baterie se skládá ze 4 otázek zjišťující demografické údaje (pohlaví, věk, stupeň na kterém učitel působí a délku praxe ve školství) a 3 výzkumných metod, čítající dohromady 58 otázek: ROCI-II (Rahim Organizational Conflict Inventory) mapující styly řešení konfliktů, dotazník STAI X-2 (State-Trait Anxiety Inventory) zjišťující stupeň rysové úzkostnosti a RSES (Rosenberg self-esteem scale) popisující psychologický konstrukt sebehodnocení.

6.3.1 ROCI-II

Pro zjišťování stylů řešení konfliktů byl použit dotazník ROCI-II (Rahim Organizational Conflict Inventory-II). Test zatím nebyl přeložen do českého jazyka, proto byl nejprve použit dotazník Thomase-Killmana, který svou českou verzi má. Od respondentů přišla zpětná vazba na nesrozumitelnost a šroubovanost předložených odpovědí. Každá položka nabízela volbu mezi dvěma variantami, což je s ohledem na to, že cílem práce je zmapovat, jaké styly řešení konfliktů volí učitelé u žáků, rodičů žáků a kolegů, neslučitelné. Z daného důvodu byl tedy použit dotazník ROCI-II. Z anglického do českého jazyka byl přeložen autorkou práce, kolegyní, která vystudovala anglický jazyk na vysoké škole a dvěma softwary umělé inteligence (ChatGPT a DeepL). Překlady byly porovnány mezi sebou a subjektivně byl vybrán ten nejlepší překlad.

Test čítá 28 položek a obsahuje tři samostatné formy A, B a C. Formy se liší pouze zjišťováním stylů řešení konfliktů u nadřízených, podřízených a kolegů. Původní znění položek pro zjišťování vztahů s nadřízeným je například: „*Snažím se prozkoumat problém společně se svým nadřízeným a najít řešení, které nás oba uspokojí.*“ Položky byly upraveny neutrálně tak,

aby vyhovovaly cílům práce, například: „*Snažím se prozkoumat problém společně s ... a najít řešení, které nás oba uspokojí.*“ (Rahim, 1983) Respondenti volili, zda daný výrok pro ně subjektivně platí, když jednají s žáky, rodiči žáků nebo s kolegy. Každou položku lze v originálním testu hodnotit na pětibodové Likertově škále od 1 do 5 (*Naprostou nesouhlasím – Naprostou souhlasím*). S ohledem na administraci celé testové baterie v Google Forms nebylo možné vložit škálování. Dotazník zjišťuje 5 stylů řešení konfliktů, a to integrující, úslužný, dominantní, vyhýbavý a kompromisní. Při vyhodnocování skóre se u každého stylu sečte příslušný počet zaškrtnutých odpovědí a vydělí se celkovým počtem přiřazených škál. Takto zvlášť pro rodiče žáků, žáky a kolegy. Skóre se pohybuje 0-1.

Rahim (1983) ověřuje ve svém výzkumu psychometrické charakteristiky dotazníku. Koeficient alfa se pohybuje v rozmezí $\alpha = 0,72-0,77$. Dále byla ověřována test-retestová reliabilita na souboru 119 studentů vysokých škol. Po druhé jim byl test administrován po jednom týdnu. Výsledky ukazují na rozmezí 0,60–0,83. Empirická validita nástroje byla testována na souboru 1219 dospělých osob.

Pro ověření důkazů reliability v našem výzkumu jsme vypočítali McDonaldovu omegu. K výpočtu byl použit program JASP. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 4.

Tabulka 4: Vnitřní konzistence subškál dotazníku ROCI-II vyjádřené pomocí McDonaldovy omegy (zdroj: autorka práce)

Název subškály	ω
Integrující styl	0,63
Úslužný styl	0,72
Dominantní styl	0,78
Vyhýbavý styl	0,75
Kompromisní styl	0,66

Pozn: N = 147

6.3.2 STAI X-2

STAI X-2 (State-Trait Anxiety Inventory) je hojně užívaný sebepopisný dotazník, který představuje běžně užívaný nástroj pro hodnocení rysové úzkostnosti (Spielberger et al., 1983). Vyvinul ho tým spolupracovníků okolo Charlese Spielberga roku 1963. Nástroj lze uplatnit v klinickém prostředí pro diagnostiku úzkostnosti a k odlišení od depresivních syndromů. Používá se také k zjišťování distresu u pečujících (Greene et al., 2017).

Skládá se z 20 položek, které lze hodnotit na škále Likertova typu (1 = *vůbec ne*; 2 = *trochu*; 3 = *značně*; 4 = *velmi*). 7 z 20 položek je potřeba při kódování obrátit. Celkové skóre

se pohybuje v rozmezí od 20 do 80 bodů, přičemž vyšší skóre znamená vyšší úroveň rysové úzkostnosti. (Heretik et al., 2009)

Vnitřní konzistence škál ukazuje podle Heretik et al. (2009) $\alpha = 0,85$ pro muže a $\alpha = 0,88$ pro ženy. Položková reliabilita se pohybuje okolo 0,25–0,66. Psychometrické vlastnosti dotazníku byly ověřeny na souboru slovenské populace ($N = 1251$). Jedná se o standardizovaný dotazník, je tedy možné porovnat hrubé skóre respondentů s normami pro muže a zvláště pro ženy. Tabulka 5 uvádí příklad znění jedné z položek a udává také její vnitřní konzistenci.

Tabulka 5: Příklad škály dotazníku STAI X-2 (Heretik et al., 2009)

Položka	Ukázka položky	α pro muže	α pro ženy
20	Když obvykle uvažuji o své celkové situaci, zmocňuje se mě napětí a neklid.	0,53	0,59

6.3.3 RCS

Rosenbergova škála sebehodnocení je jedním z nejpoužívanějších dotazníků měřící globální sebehodnocení. Dotazník o 10 položkách vyvinul v roce 1965 Morris Rosenberg jako jednodimenzionální škálu. (Halama & Bieščad, 2006) V českém prostředí byl dotazník přeložen M. Blatným a L. Oseckou (Blatný et al., 1999).

Respondenti sebeposuzují emoční vztah k sobě. Dotazník je složen z Likertovy škály (3 = *Naprosto souhlasím*; 2 = *Souhlasím*; 1 = *Nesouhlasím*; 0 = *Naprosto nesouhlasím*). Určité položky jsou reverzního typu. Hodnota skóre se pohybuje v intervalu 0–30. Čím vyšší dosažené skóre, tím vyšší sebehodnocení. (Halama & Bieščad, 2006)

Psychometrické vlastnosti dotazníku ukazují na Cohenovo $d = 0,04$ a Cronbachova α se pohybuje v rozmezí 0,73–0,76. Výsledky pocházejí ze souboru 591 slovenských adolescentů ($M = 18,77$ let). (Halama & Bieščad, 2006) V tabulce 6 je uveden příklad položky z dotazníku a koeficient její vnitřní konzistence.

Tabulka 6: Příklad škály dotazníku RCS (Halama & Bieščad, 2006)

Položka	Ukázka položky	α
2	Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.	0,75

7 Výsledky

Nasbíraná data od respondentů byla zpracována za použití softwarových programů Microsoft Excel, JASP 0.17.2.1 pro deskriptivní statistiku a testování hypotéz a SPSS Statistics, verze 29.0.x, pro testování normality dat.

7.1 Deskriptivní výsledky

Před započítáním práce s daty byly převedeny reverzní položky u dotazníků úzkostnosti a sebehodnocení a byly vypočítány hrubé skóry. Následně bylo u zkoumaných proměnných styly řešení konfliktů, úzkostnost a sebehodnocení zjišťováno rozdělení dat. Dále byly popsány deskriptivní statistiky uvedených proměnných.

Nejvyšší průměrné hodnoty v dotazníku stylů řešení konfliktů dosáhl integrující styl ($M = 0,72$; $SD = 0,22$). Jako druhý častý respondenti volili kompromisní styl ($M = 0,65$; $SD = 0,25$). Dominantní styl byl volen nejméně ($M = 0,37$; $SD = 0,21$). Ve výzkumu od Cornille et al. (1999) učitelé také nejčastěji volili integrující a kompromisní styl. Výsledky souboru jsou v souladu i s výstupem studie, že dominantní styl při řešení konfliktů učitelé volili ze všech stylů nejméně. Deskriptivní výsledky pro škály dotazníku stylů řešení konfliktů jsou uvedeny v tabulce 7.

Tabulka 7: popis základních charakteristik škál dotazníku ROCI-II

	Průměr	Směrodatná odchylna	Min.	Max.	Šikmost	Špičatost	Horní kvartil	Dolní kvartil
Integrující styl	0,72	0,22	0,24	1	-0,54	-0,94	0,9	0,55
Úslužný styl	0,44	0,18	0,06	0,83	0,15	-0,46	0,56	0,33
Dominantní styl	0,37	0,21	0	1	0,24	-0,25	0,53	0,20
Vyhýbavý styl	0,39	0,17	0	0,83	-0,12	0,03	0,50	0,31
Kompromisní styl	0,65	0,25	0,17	1	0,02	-1,41	0,92	0,42

Průměrné skóre v testu úzkostnosti je 40,05 ($SD = 9,79$). Další charakteristiky dokládá tabulka 8.

Tabulka 8: popis základních charakteristik dotazníku STAI X-2

	Průměr	Směrodatná odchylka	Min.	Max.	Šikmost	Špičatost	Horní kvartil	Dolní kvartil
Úzkostnost	40,05	9,79	22	69	0,45	0,01	47	32

Průměrné skóre v testu sebehodnocení je 21,19 ($SD = 5,12$). Další charakteristiky proměnné dokládá tabulka 9.

Tabulka 9: popis základních charakteristik dotazníku RCS

	Průměr	Směrodatná odchylka	Min.	Max.	Šikmost	Špičatost	Horní kvartil	Dolní kvartil
Sebehodnocení	21,19	5,12	1	30	-0,65	2,03	25	18

7.2 Analýza výsledků vzhledem k cílům práce

7.2.1 Analýza k cíli 1

C1: Popsat, které styly řešení konfliktů užívají učitelé v závislosti na tom, zda komunikují s rodiči žáků, s žáky nebo s kolegy v pedagogickém sboru.

Nejčastěji užívaným stylem pro řešení konfliktů u žáků je integrující styl, který v tomto výzkumném souboru dosahuje nevyšší průměrné hodnoty. ($M = 0,78$; $SD = 0,24$). Druhým nejčastěji užívaným stylem je kompromisní styl ($M = 0,65$; $SD = 0,35$). Nejméně užívaným stylem je vyhýbavý styl ($M = 0,28$; $SD = 0,24$). Přehled výsledků je uveden v tabulce 10.

Tabulka 10: Styly řešení konfliktů užívané u žáků

Styly řešení konfliktů	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Min	Max	Dolní kvartil	Horní kvartil
Integrující styl	0,78	0,86	0,24	0	1	0,72	1
Úslužný styl	0,49	0,50	0,23	0	1	0,33	0,68
Dominantní styl	0,53	0,60	0,32	0	1	0,20	0,80
Vyhýbavý styl	0,28	0,33	0,24	0	0,83	0	0,50
Kompromisní styl	0,65	0,75	0,35	0	1	0,24	1

Na základě výsledků, které jsou uvedeny v tabulce 11, volili učitelé nejčastěji kompromisní styl při řešení konfliktních situací s rodiči žáků ($M = 0,65$; $SD = 0,36$), dále jako druhý nejčastější uváděli integrující styl ($M = 0,62$; $SD = 0,33$). Nejméně preferovaným stylem je dominantní styl ($M = 0,26$; $SD = 0,27$).

Tabulka 11: Styly řešení konfliktů užívané u rodičů žáků

Styly řešení konfliktů	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Min	Max	Dolní kvartil	Horní kvartil
Integrující styl	0,62	0,71	0,33	0	1	0,43	0,86
Úslužný styl	0,32	0,33	0,26	0	1	0,17	0,50
Dominantní styl	0,26	0,20	0,27	0	1	0	0,40
Vyhýbavý styl	0,46	0,50	0,28	0	1	0,25	0,67
Kompromisní styl	0,65	0,75	0,36	0	1	0,38	1

Při řešení konfliktů s kolegy respondenti nejčastěji uváděli integrující styl ($M = 0,76$; $SD = 0,30$), dále kompromisní styl ($M = 0,65$; $SD = 0,35$). Nejméně užívaným stylem pro řešení konfliktů je dominantní styl ($M = 0,34$; $SD = 0,30$). Přehled výsledků je uveden v tabulce 12.

V našem souboru učitelé volili nejčastěji buďto integrující nebo kompromisní styl nehledě na to, zda řešili konfliktní situaci s žáky, rodiči žáků nebo s jejich kolegy ve škole.

Tabulka 12: Styly řešení konfliktů užívané u kolegů

Styly řešení konfliktů	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Min	Max	Dolní kvartil	Horní kvartil
Integrující styl	0,76	0,86	0,30	0	1	0,57	1
Úslužný styl	0,50	0,50	0,30	0	1	0,33	0,83
Dominantní styl	0,34	0,20	0,30	0	1	0	0,60
Vyhýbavý styl	0,43	0,50	0,25	0	1	0,17	0,67
Kompromisní styl	0,65	0,75	0,35	0	1	0,25	1

7.2.2 Analýza k cíli 2

Testování hypotéz ($H1 - H5$) k cíli 2 proběhlo na pětiprocentní hladině významnosti.

H1(a): Ženy volí více nekonkurenčních strategií při řešení konfliktů než muži.

Kolmogorov-Smirnovův test ($p = 0,200$) i histogram poukazuje na normální rozložení dat, z toho důvodu volíme použití Studentova T-testu. Test nenalezl signifikantní rozdíl mezi

ženami a muži ($df = 145$, $p = 0,072$) v užití nekonkurenčních stylů při řešení konfliktů, z toho důvodu alternativní hypotézu H1(a) **nelze přijmout**.

H1(b): Mezi ženami a muži existuje rozdíl v užití stylů pro řešení konfliktů.

S ohledem na to, že histogramy proměnných, jednotlivých stylů řešení konfliktů, nepřipomínají tvar normálního rozdělení, volíme Mann-Whitneyho U - test. Výsledky testu pro porovnání stylů řešení konfliktů dle pohlaví jsou uvedeny v tabulce 13. Výsledky nejsou signifikantní na pětiprocentní hladině významnosti, hypotézu H1(b) **nelze přijmout**.

Tabulka 13: Výsledky Mann-Whitneyova U-testu – pohlaví a styly řešení konfliktů

Styly řešení konfliktů	W	p hodnota
Integrující styl	1380,5	0,107
Úslužný styl	1499,5	0,301
Dominantní styl	1957,5	0,228
Vyhýbavý styl	1583,5	0,533
Kompromisní styl	1579,5	0,520

H2: Mezi učiteli s delší praxí existuje rozdíl v užití stylů pro řešení konfliktů oproti učitelům s kratší praxí.

Krátká praxe je stanovena do deseti let ve školství a dlouhá praxe je stanovena pro respondenty nad 21 let ve školství. Skupina učitelů s krátkou praxí je zastoupena celkem 37 respondenty a skupina s dlouhou praxí 76 osobami. Pro otestování hypotézy volíme Mann-Whitneyho U - test. Výsledky testu pro porovnání stylů řešení konfliktů u učitelů s krátkou a dlouhou praxí shrnuje tabulka 14. Výsledky nejsou signifikantní na pětiprocentní hladině významnosti, hypotézu H2 **nelze přijmout**.

Průměrné skóry u každého stylu řešení konfliktů v závislosti na délce praxe jsou uvedeny v příloze 2.

Tabulka 14: Výsledky Mann-Whitneyova U-testu – délka praxe u učitelů a styly řešení konfliktů

Styly řešení konfliktů	W	p hodnota
Integrující styl	1377	0,861
Úslužný styl	1131	0,091
Dominantní styl	1202,5	0,211
Vyhýbavý styl	1144,5	0,107
Kompromisní styl	1219	0,249

H3(a): Mezi mírou rysové úzkostnosti a vyhýbavým stylem při řešení konfliktů u učitelů existuje pozitivní vztah.

Proměnná rysová úzkostnost vykazuje v testu Kolmogorov-Smirnov $p = 0,200$. Proměnná vyhýbavý styl při řešení konfliktů nabývá hodnoty $p = 0,001$. Tomuto odpovídá i rozložení proměnných na křivce histogramu. Pro otestování hypotézy volíme Pearsonův test, který ukazuje na vztah $r = 0,280$ a $p < 0,001$. Výše korelačního koeficientu značí nepříliš těsný pozitivní vztah. Hypotézu H3(a) **přijímáme**.

H3(b): Mezi mírou rysové úzkostnosti a integrujícím stylem při řešení konfliktů u učitelů existuje negativní vztah.

Proměnná rysová úzkostnost vykazuje v testu Kolmogorov-Smirnov $p = 0,200$. Proměnná integrující styl při řešení konfliktů nabývá hodnoty $p = 0,001$. Tomuto odpovídá i rozložení proměnných na křivce histogramu. Pro otestování hypotézy volíme Pearsonův test, který ukazuje na vztah $r = 0,152$ a $p = 0,066$. Hypotézu H3(b) **nelze přijmout**.

H4(a): Mezi mírou sebehodnocení a integrujícím stylem při řešení konfliktů u učitelů je pozitivní vztah.

Proměnná sebehodnocení vykazuje v testu Kolmogorov-Smirnov $p = 0,034$. Integrující styl při řešení konfliktů nabývá hodnoty $p = 0,001$. Tomuto odpovídá i rozložení proměnných na křivce histogramu. Pro otestování hypotézy volíme Pearsonův test, který ukazuje na vztah $r = -0,080$ a $p = 0,338$. Hypotézu H4(a) **nelze přijmout**.

H4(b): Mezi mírou sebehodnocení a dominantním stylem při řešení konfliktů u učitelů je negativní vztah.

Proměnná sebehodnocení vykazuje v testu Kolmogorov-Smirnov $p = 0,034$. Dominantní styl při řešení konfliktů nabývá hodnoty $p = 0,02$. Tomuto odpovídá i rozložení proměnných na křivce histogramu. Pro otestování hypotézy volíme Pearsonův test, který ukazuje na vztah $r = -0,092$ a $p = 0,134$. Hypotézu H4(b) **nelze přijmout**.

H5: Se vzrůstajícím skóre v testu rysové úzkostnosti a se snižujícím se skóre v testu sebehodnocení, vzrůstá pravděpodobnost užití vyhýbavého stylu u učitelů při řešení konfliktů.

Pro testování hypotézy volíme lineární regresi, kde je $R^2 = 0,141$, $B = 0,511$, $p < 0,001$. Výsledky lineární regrese naznačují, že existuje statisticky významný pozitivní vztah mezi

úzkostností, sebehodnocením a pravděpodobností užití vyhýbavého stylu při řešení konfliktů. Hypotézu H5 **přijímáme**.

Výsledky lineární regrese, ukazují, že model vysvětluje 14,1 % variability u vyhýbavého stylu při přítomnosti úzkostnosti a sebehodnocení. Při testování signifikance u prediktorů vychází, že model je signifikantní na pětiprocentní hladině významnosti. Viz. tabulka 15.

Tabulka 15: Testování signifikance prediktorů

Model	SS	df	MS	F	p
H5	0,603	2	0,301	11,826	< 0,001
Reziduální	3,669	144	0,025		
Celkem	4,271	146			

Nárůst o jednotku v případě úzkostnosti je spojen s pozitivním nárůstem pravděpodobnosti užití vyhýbavého stylu o 0,002 jednotek, avšak tento výsledek není signifikantní. V případě nárůstu o jednotku u sebehodnocení, se jedná o negativní nárůst - 0,010 jednotek u vyhýbavého stylu. Toto tvrzení je signifikantní na 0,001 % hladině významnosti. Hodnota vyhýbavého stylu při řešení konfliktů se pozitivně změní o 0,511 jednotek, v případě změny jak u úzkostnosti, tak sebehodnocení. Přehledně jsou výsledky vizualizovány v tabulce 16.

Tabulka 16: Výsledky lineární regrese

	B	SE	β	t	p
Hypotéza H5	0,511	0,112		4,555	< 0,001
Úzkostnost	0,002	0,002	0,125	1,381	0,169
Sebehodnocení	-0,010	0,003	-0,294	-3,247	0,001

8 Diskuze

Závěrečná práce se zaměřuje na popsání stylů řešení konfliktních situací u učitelů základních a středních škol a to, jaké konfliktní styly volí, když jednají s žáky, rodiči samotných žáků a kolegů pedagogů. Pro tuto část byl stanoven cíl 1. Výsledky analýzy k tomuto cíli odhalily, že náš výzkumný soubor nejčastěji volil integrující a kompromisní styl. Integrující styl při řešení konfliktů volili učitelé při komunikaci se žáky a kolegy. Kompromisní styl volili v konfliktních situacích s rodiči žáků. Lidé s výraznější preferencí integrujícího stylu se vyznačují zájmem o druhé, otevřeností a tendencí hledat řešení problémů přijatelné pro všechny zúčastněné. U kompromisního stylu se jedná o ochotu vzdát se něčeho za předpokladu, že druhá strana udělá totéž. (Rahim, 2002) Předpokládali jsme, že učitelé budou preferovat tyto styly, než dominantní a vyhýbavý, které se vyznačují nízkým zájmem o druhé. Tento výsledek je v souladu se zjištěním Obratzsova (2018), kde dotazovaní učitelé volili nejčastěji kompromisní styl a také s Cornille et al. (1999), kde výsledky výzkumu ukázaly, že nejužívanějším stylem u pedagogů je taktéž integrující a kompromisní styl směrem ke kolegům a rodičům žáků. Studie (Rahim, 1983) realizované ve firemním prostředí ukazují na užití kompromisního stylu v případě, že aktéři zastávají stejnou či podobnou pozici (např. kolegové), v případě učitelé profese se tedy může jednat o jednu z výjimek.

V našem souboru respondenti volili nejméně vyhýbavý styl vůči žákům a dominantní styl směrem k rodičům a kolegům. Poslední dva zmiňované poznatky jsou v souladu s Cornille et al. (1999), kde také učitelé nejméně volili dominantní styl.

Druhý cíl práce se zaměřuje na zjištění, zda výběr stylů řešení konfliktů u učitelů může být ovlivněn pohlavím, délkou praxe, rysovou úzkostností a sebehodnocením. V první řadě jsme nepotvrdili, že by ženy používaly více nekonkurenčních stylů při řešení konfliktů, jako je integrující, úslužný a vyhýbavý, než muži. Což je v rozporu s výsledky Rahim a Katz (2019), kde jejich soubor tvořilo více než šest a půl tisíce respondentů. Opět se zde setkáváme s rozdílným výsledkem našeho výzkumného souboru s Rahimem. Lze se domnívat, že z jejich výzkumu realizovaném na souboru pracujících studentů vyplývá, že právě dominantní styl v konfliktních situacích se u mladých mužů jeví jako výhodná strategie, kde je zapotřebí sebehodnocení v náročných situacích. V učitelském prostředí se tento styl nebude jevit jako výhodný a rovněž není ve většině případů žádoucí. Výsledky našeho výzkumného souboru také nepotvrdily, že by ženy volily odlišné styly při řešení konfliktů než muži. Se stejným závěrem přišla také Obratzsova (2018) a Jung a Kang (2019). Informace vyplývající z výsledků závěrečné práce jsou přínosné pro doplnění výzkumu Vorlíčka et al. (2022). Více než třetina

učitelů uvedla, že je pro ně problematická komunikace s rodiči zdrojem stresu. Dalším stresovým podnětem je nevhodné chování žáků ve školním prostředí, které častěji než muži, uváděly ženy. Z našeho výzkumného souboru není patrné, že by pohlaví byl určující faktor pro výběr strategie při řešení konfliktů. Dále jsme nepotvrdili vliv délky praxe na výběr stylu při řešení konfliktů, ačkoli učitelé s kratší praxí uvádějí více stresorů a více si stěžují na nevhodné chování žáků. (Vorlíček et al., 2022)

Dále jsme potvrdili hypotézu o existenci pozitivního vztahu mezi rysovou úzkostností a tendencí volit vyhýbavý styl při řešení konfliktů ($r = 0,280$). Závěr je v souladu s výzkumy Oommen (2013), Klein et al. (2020) a Ironside et al. (2019), potvrzující u jedinců s vysokou rysovou úzkostností únikové chování. Rozdílné výsledky však ukázala hypotéza H3(b), kde se v našem výzkumném souboru nepotvrdila negativní korelace mezi úzkostností a integrujícím stylem, avšak ve výzkumu Oommena (2013) ano.

V nesouladu jsou i výsledky v porovnání s Jungem a Kangem (2013) a Friedman et al. (2000). V našem výzkumném souboru jsme nepotvrdili, že by mezi mírou sebehodnocení a integrujícím stylem při řešení konfliktů byl vztah. Zároveň nebyl prokázán ani vztah mezi sebehodnocením a dominantním stylem při řešení konfliktů. Vzhledem ke komplexitě jevu nelze předpokládat, že by mezi jevy byl nějaký velmi těsný vztah. Lze usuzovat, že zde hrají roli jiné faktory, například osobnost učitele, žáků, emoční inteligence apod.

V závěru cílů 2 jsme se zabývali hypotézou o spojitosti mezi vysokou úzkostností, nízkým sebehodnocením a používáním vyhýbavého stylu při řešení konfliktů. Fernandes et al. (2022) popisuje středně silný negativní vztah mezi úzkostností a sebehodnocením. Nordahl et al. (2019) uvádí, že se u jedinců s rysovou úzkostností častěji objevuje nižší sebehodnocení. Zároveň se u jedinců s nižším sebehodnocením vyskytuje vyšší tendence k vyhýbavým reakcím. Naše analýzy ukázaly, že i když existuje spojení mezi úzkostností a tendencí k vyhýbavému stylu při konfliktech, samotná úzkostnost není determinantem tohoto chování. Kombinace nízkého sebehodnocení a vysoké úzkostnosti zvyšuje pravděpodobnost preference vyhýbavého stylu při řešení konfliktů.

Limitem práce je bezpochyby malé zastoupení mužů ve výzkumném souboru. Celkem dotazník vyplnilo 29 mužských respondentů. Je proto patrné, že tvrzení o nepřítomnosti vlivu pohlaví na výběr stylů při řešení konfliktů je třeba brát s rezervou. Bereme-li v potaz nerovnoměrné zastoupení pohlaví, lze takto vysvětlit, proč došlo k rozdílným výsledkům v porovnání s výzkumem Rahima a Katze (2019). K ověření pravdivosti formulovaného závěru a možnosti jej zobecnit na populaci by bylo vhodnější výzkumný soubor značně rozšířit o odpovědi mužů učitelů.

Jedním z dalších limitů je i skutečnost, že test pro zjišťování stylů pro řešení konfliktů nemá český překlad a předepsané normy. Pro účely práce byl test přeložen, avšak to mohlo snížit testovou reliabilitu.

Dalším limitem práce je volba tří sebesuzovacích metod, které podléhají běžnému fenoménu sociální žádoucnosti a představují riziko zkreslení výpovědí. Přestože byli respondenti informováni o zachování anonymity při vyplňování dotazníku, nelze přehlížet fakt, že otázky byly osobní a týkaly se jejich prožívání a práce. Otázkou je, zda může ke zkreslení výpovědí u testu zjišťující styly řešení konfliktů přispět i skutečnost, že respondentům přeposlali e-mail s dotazníkem jejich nadřazení v pracovní době.

Cíle práce byly naplněny. Poznatky ze závěrečné práce lze využít při dalším vzdělávání učitelů, například při školení či kurzech zaměřených na vztahy a komunikaci ve třídě. Další uplatnění lze najít při práci školních psychologů, kteří mohou využít poznatky o souvislostech mezi rysovou úzkostností, sebehodnocením a stylem řešení konfliktů k lepšímu porozumění psychickým potřebám učitelů.

Závěr

Závěrečná práce se zabývala problematikou stylů řešení konfliktů u učitelů v kontextu rysové úzkostnosti a sebehodnocení. Teoretická část obsahovala přehled k různým přístupům a teoretickým konceptům ke stylům řešení konfliktů. Přibližovala také náročné konfliktní interakce ve školním prostředí se žáky, rodiči a kolegy. Ve zbylých kapitolách byly představeny obsahy dalších psychologických konstruktů rysové úzkostnosti a sebehodnocení.

Z výsledků práce realizované na vybraném výzkumném souboru vyplývá, že učitelé nejčastěji volí integrující a kompromisní styl při řešení konfliktů se žáky, rodiči žáků a kolegy. Nejméně užívají vyhýbavý styl v konfliktní situaci se žáky a nejméně preferují dominantní styl v náročné komunikaci s rodiči žáků a kolegy. Učitelská profese klade vysoké nároky na osobnostní profil a zvládnání pracovní zátěže. I přestože přítomnost neshod neznamena nutně negativní aspekt, který je zapotřebí změnit, výsledky poukazují na dobrou komunikační strategii učitelů při zvládnání náročných situací, ve kterých se vyskytují odlišné názory.

Dále z výsledků plyne, že ženy učitelky volí podobné styly při řešení konfliktů jako muži učitelé. A učitelé s kratší praxí volí podobné styly jako učitelé, kteří mají dlouholetou praxi ve školství.

Výsledky ukazují na pozitivní vztah mezi rysovou úzkostností a vyhýbavým stylem při řešení konfliktů. Z kontextu rysové úzkostnosti a sebehodnocení v rámci stylů řešení konfliktů vyplývá, že kombinace nízkého sebehodnocení a vysoké úzkostnosti zvyšuje pravděpodobnost preference vyhýbavého stylu při řešení konfliktů. Statisticky významné bylo právě sebehodnocení, nikoli však samotná úzkostnost, při predikci vyhýbavého stylu v konfliktních situacích.

Celkově lze konstatovat, že porozumění konfliktům a schopnost efektivně řešit konfliktní situace jsou klíčovými dovednostmi pro pedagogy. Kombinace těchto dovedností s pozitivním sebehodnocením může vytvořit prostředí, kde se žáci cítí podporováni a motivováni. To podtrhuje důležitost psychologických aspektů ve vzdělávání a práci pedagogů, které má hluboký dopad na společnost.

Seznam literatury

Aditya, S., & Setyawan, A. (2021). Conflict Management and Job Satisfaction in Indonesia's Public Organization. *Journal of International Business and Management*, 1(1), 34–52. <https://doi.org/10.37227/JIBM-2021-01-134>

Akhtar, N., & Hassan, S. S. (2021). Conflict Management Styles as Predictors of Organizational Commitment in University Teachers. *Journal of Behavioural Sciences*, 31(1), 98–123. http://pu.edu.pk/images/journal/doap/PDF-FILES/5_V31-1-2020.pdf

Alizadegani, F., Zaini, M. F., & Delava, G. (2014). Stress Free and High Self-esteem: Approaches of Motivation Towards Teachers and School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 711–714. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.772>

Amason, A. C. (1996). Distinguishing the Effects of Functional and Dysfunctional Conflict on Strategic Decision Making: Resolving a Paradox for Top Management Teams. *The Academy of Management Journal*, 39(1), 123–148. <https://doi.org/10.2307/256633>

Andrews-Hanna, JR., Smallwood, J., & Spreng, R. N. (2014). The default network and self-generated thought: component processes, dynamic control, and clinical relevance. *Ann N Y Acad Sci* 1316(1), 29–52. <https://doi.org/10.1073/10.1111/nyas.12360>

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

Backer-Fulghum, L. M., Patock-Peckham, J. A., King, K. M., Roufa, L., & Hagen, L. (2012). The stress-response dampening hypothesis: How self-esteem and stress act as mechanisms between negative parental bonds and alcohol-related problems in emerging adulthood. *Addictive Behaviors*, 37(4), 476–484. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2011.12.012>

Baumeister, R. F. (Ed.). (1993). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-8956-9>

Bishop, S. J. (2009). Trait anxiety and impoverished prefrontal control of attention. *Nature Neuroscience*, 12(1), 92–98. <https://doi.org/10.1038/nn.2242>

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1970). The fifth achievement. *The journal of applied behavioral science*, 6(4), 413–426. <https://doi.org/10.1177/002188637000600403>

Blatný, M., & Osecká, L. (1997). The relationship between global self-assessment and temperament and interpersonal personality characteristics. *Studia Psychologica*, 39(1), 39–44.

Blatný, M., et al. (2010). *Psychologie osobnosti: Hlavní témata a současné přístupy*. Grada.

Brewer, J. A. (2018). Feeling is believing: The convergence of Buddhist theory and modern scientific evidence supporting how self is formed and perpetuated through feeling tone (vedanā). *Contemporary Buddhism*, 19(1), 113–126. <https://doi.org/10.1080/14639947.2018.1443553>

Brown, J. D., & Dutton, K. A. (1995). The thrill of victory, the complexity of defeat: Self-esteem and people's emotional reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 712–722. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.712>

Caputo, A., Ayoko, O. B., & Amoo, N. (2018). The moderating role of cultural intelligence in the relationship between cultural orientations and conflict management styles. *Journal of Business Research*, 89, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.03.042>

Catana, L. (2015, September 11). *Conflicts between Teachers: Causes and Effects* [Conference presentation]. Central and Eastern European Conference "New Approaches in Social and Humanistic Sciences", Republic of Moldova. https://www.researchgate.net/publication/313580991_Conflicts_between_Teachers_Causes_and_Effects

Ciuladiene, G., & Kairiene, B. (2017). The Resolution of Conflict between Teacher and Student: Students Narratives. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(2), 107–120. <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0017>

Cole, D. A., Martin, N. C., & Steiger, J. H. (2005). Empirical and conceptual problems with longitudinal trait–state models: Support for a trait–state–occasion model. *Psychological Methods*, 10, 3–20. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.10.1.3>

Corbetta, M., & Shulman, G. L. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 3, 201–215. <https://doi.org/10.1038/nrn755>

Cornille, T. A., Pestle, R. E., & Vanwy, R. W. (1999). Teachers' conflict management styles with peers and students' parents. *International Journal of Conflict Management*, 10(1), 69–79. <https://doi.org/10.1108/eb022819>

Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada.

da Fonseca, P. N., Freitas, N. B. C., Couto, R. N., dos Santos, J. L. F., & Pessoa, V. S. A. (2021). Conflict Resolution Behavior Questionnaire: New Evidences of Validity. *Psico-USF*, 26(3). <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260307>

Dalbudak, İ., & Özkan, P. (2021). The relationship between physical education and other branch teachers' stress and anxiety during covid-19. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 12(2), 43–54. <https://doi.org/10.47750/jett.2021.12.02.007>

Desouky, D., & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(3), 191–198. <https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002>

Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: principles, training, and research. *Journal of Social Sciences*, 50(1), 13–32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb02395.x>

Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1327–1343. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.6.1327>

Elwood, L. S., Wolitzky-Taylor, K., & Olatunji, B. O. (2012). Measurement of anxious traits: A contemporary review and synthesis. *Anxiety, Stress and Coping*, 25(6), 647–666. <https://doi.org/10.1080/10615806.2011.582949>

Evan, W. M. (1965). Conflict and performance in R&D organizations. Some preliminary findings. *Industrial Management Review*, 7(1), 37–46. <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/47121/conflictperforma00evan.pdf?sequence=1>

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: *Attentional control theory*. *Emotion*, 7, 336–353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>

Fernandes, B., Newton, J., & Essau, C. A. (2022). The Mediating Effects of Self-Esteem on Anxiety and Emotion Regulation. *Psychological Reports*, 125(2), 787–803. <https://doi.org/10.1177/0033294121996991>

Fitzpatrick, M. A., & Winke, J. (1979). You always hurt the one you love: Strategies and tactics in interpersonal conflict. *Communication Quarterly*, 27(1), 3–11. <https://doi.org/10.1080/01463377909369319>

Follett, M. P. (1940). Constructive conflict. In H. C. Metcalf & L. Urwick (Eds.), *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett* (pp. 30-49). Harper & Row. (Originální dílo publikováno 1926).

Friedman, R. A., Tidd, S. T., Currall, S. C., & Tsai, J. C. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *International Journal of Conflict Management*, 11(1), 32–55. <https://doi.org/10.1108/eb022834>

Ortega, G., & Fuentes, A. R. (2015). Communication Skills Training in Trainee Primary School Teachers in Spain. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17, 86–98. <https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0007>

Gawda, B., & Szepietowska, E. (2016). Trait anxiety modulates brain activity during performance of verbal fluency tasks. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 10, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2016.00010>

Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1–33. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.08.080182.000245>

Glotova, G., & Wilhelm, A. (2014). Teacher's self-concept and self-esteem in pedagogical communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 509–514. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.345>

Göbelová, T., & Seberová, A. (2012). *Profesiografické otázky učitelství*. Ostravská univerzita.

Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4). <https://doi.org/10.11114/jets.v4i4.1388>

Greene, J., Cohen, D., Siskowski, C., & Toyinbo, P. (2017). The relationship between family caregiving and the mental health of emerging young adult caregivers. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 44(4), 551–566. <https://doi.org/10.1007/s11414-016-9526-7>

Greening, S. G., & Mitchell, D. G. V. (2015). A network of amygdala connections predicts individual differences in trait anxiety. *Human Brain Mapping*, 36(12), 4819–4830. <https://doi.org/10.1002/hbm.22952>

Guetzkow, H., & Gyr, J. (1954). An Analysis of Conflict in Decision-Making Groups. *Human relations*, 7(3), 367–382. <https://doi.org/10.1177/001872675400700307>

Gusnard, D. A., Akbudak, E., Shulman, G. L., & Raichle, M. E. (2001). Medial prefrontal cortex and self-referential mental activity: relation to a default mode of brain function. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(7), 4259–4264. <https://doi.org/10.1073/pnas.071043098>

Halama, P., & Bieščad, M. (2006). Psychometrická analýza Rosenbergovej skály sebahodnotenia s použitím metód klasickéj teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). *Československá psychologie*, 50(6), 569–583. <https://www.proquest.com/openview/9e9bb3272a6ca8441d6e09a052acf431/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28548>

Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1015>

Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. Portál.

Heretik Jr., A., Ritomský, A., Novotný, V., Heretik Sr., A., & Pečeňák, J. (2009). Restandardizace state-trait anxiety inventory X-2 – úzkostnost jako rys. *Československá psychologie*, 53(6), 587–599. <https://web.p.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=0009062X&AN=47081934&h=81bDcycwbeHwHrpKILqZTIVhev%2fbKcbrw1d3Ycv6Q%2f6e44p7EunzKmbiim9a%2bhrn4eIKj6wAGeSpLjGRm7b2ew%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d0009062X%26AN%3d47081934>

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>

Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth; the struggle toward self-realization*. W. W. Norton

Imperatori, C., Farina, B., Adenzato, M., Valenti, E. M., Murgia, C., Della Marca, G., Brunetti, R., Fontana, E., & Ardito, R. B. (2019). Default mode network alterations in individuals with high-trait-anxiety: An EEG functional connectivity study. *Journal of Affective Disorders*, 246, 611–618. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.12.071>

Ironside, M., Browning, M., Ansari, T. L., Harvey, C. J., Sekyi-Djan, M. N., Bishop, S. J., Harmer, C. J., & O'Shea, J. (2019). Effect of Prefrontal Cortex Stimulation on Regulation of Amygdala Response to Threat in Individuals With Trait Anxiety: A Randomized Clinical Trial. *JAMA Psychiatry*, 76(1), 71–78. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.2172>

Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly*, 42(3), 550–557. <https://doi.org/10.2307/2393737>

Jung, M., & Kang, H. (2014). Nursing students' self esteem, assertiveness and interpersonal relationship according to their style of conflict management. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 20(3), 345–352. <https://doi.org/10.5977/jkasne.2014.20.3.345>

Kaczurkin, A. N., Moore, T. M., Ruparel, K., Ciric, R., Calkins, M. E., Shinohara, R. T., Elliott, M. A., Hopson, R., Roalf, D. R., Vandekar, S. N., Gennatas, E. D., Wolf, D. H., Scott, J. C., Pine, D. S., Leibenluft, E., Detre, J. A., Foa, E. B., Gur, R. E., Gur, R. C., & Satterthwaite, T. D. (2016). Elevated Amygdala Perfusion Mediates Developmental Sex Differences in Trait Anxiety. *Biological Psychiatry*, 80(10), 775–785. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2016.04.021>

Keltikangas-Järvinen, L., & Salo, J. (2009). Dopamine and serotonin systems modify environmental effects on human behavior: A review. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(6), 574–582. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00785.x>

Kernis, M. H. (1995). *Efficacy, agency, and self-esteem*. Plenum Press.

Kernis, M. H., Grannemann, B. D., & Barclay, L. C. (1992). Stability of self-esteem: Assessment, correlates, and excuse making. *Journal of Personality*, 60(3), 621–644. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00923.x>

Kessler, R., Schmitt, S., Sauder, T., Stein, F., Yüksel, D., Grotegerd, D., Dannlowski, U., Hahn, T., Dempfle, A., Sommer, J., Steinsträter, O., Nenadic, I., Kircher, T., & Jansen, A. (2020). Long-Term Neuroanatomical Consequences of Childhood Maltreatment: Reduced Amygdala Inhibition by Medial Prefrontal Cortex. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 14. <https://doi.org/10.3389/fnsys.2020.00028>

Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 177–191. <https://doi.org/10.1080/0966976022000044726>

Khan, A. , Fleva, E. & Qazi, T. (2015). Role of Self-Esteem and General Self-Efficacy in Teachers' Efficacy in Primary Schools. *Psychology*, 6(1), 117–125. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.61010>.

Klein, Z., Shner, G., Ginat-Frolich, R., Vervliet, B., & Shechner, T. (2020). The effects of age and trait anxiety on avoidance learning and its generalization. *Behaviour Research and Therapy*, 129, 103611. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103611>

Knowles, K. A., & Olatunji, B. O. (2020). Specificity of trait anxiety in anxiety and depression: Meta-analysis of the State-Trait Anxiety Inventory. *Clinical Psychology Review*, 82, 101928. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101928>

Kuurme, T., & Carlsson, A. (2010). The Factors of Well-Being in Schools as a Living Environment According to Students' Evaluation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(2). <https://doi.org/10.2478/v10099-009-0055-9>

- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. (3rd ed.) Pine Forge Press.
- Lax, D. A., & Sebenius, J. K. (1986). The manager as negotiator: Bargaining for cooperation and Tracy, L., & Peterson, R. (1986). A Behavioral Theory of Labor Negotiations-How Weil Has It Aged?. *Negotiation Journal*, 2, 91-108. <https://doi.org/10.1111/J.1571-9979.1986.TB00340.X>
- Leung, T., & Kim, M. (2007). Eight Conflict Handling Styles Validation of Model and Instrument. *Journal of Asian Pacific Communication* 17(2), 173–198. <https://doi.org/10.1075/japc.17.2.03leu>
- Lewis, H. B., & Franklin, M. (1944). An experimental study of the role of the ego in work. II. The significance of task-orientation in work. *Journal of Experimental Psychology*, 34(3), 195–215. <https://doi.org/10.1037/h0053522>
- Liu, Y., Wang, Z., Zhou, C. and Li, T. (2014) Affect and Self-Esteem as Mediators between Trait Resilience and Psychological Adjustment. *Personality and Individual Differences*, 66, 92–97. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.023>
- Maner, J. K., & Schmidt, N. B. (2006). The role of risk avoidance in anxiety. *Behavior Therapy*, 37(2), 181–189. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2005.11.003>
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299–337. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>
- Martanová, V. P., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace*, 29(2), 223–242. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-223>
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623–626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Mbuva, J. (2016). Exploring teachers' self-esteem and its effects on teaching, students' learning and self-esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(5). Retrieved from http://www.na-businesspress.com/JHETP/MbuvaJ_Web16_5_.pdf
- Mead, M. (1937). *Cooperation and competition among primitive peoples*. McGraw-Hill Book Company. <https://doi.org/10.1037/13891-000>
- Mruk, C. J. (2006). *Self-Esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (3rd ed.). Springer Publishing Co.

Muris, P., Mayer, B., van Lint, C., & Hofman, S. (2008). Attentional control and psychopathological symptoms in children. *Personality and Individual Differences, 44*(7), 1495–1505. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.006>

Nordahl, H., Hjemdal, O., Hagen, R., Nordahl, H. M., & Wells, A. (2019). What Lies Beneath Trait-Anxiety? Testing the Self-Regulatory Executive Function Model of Vulnerability. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00122>

Novotný P., & Brücknerová K. (2014). Intergenerational learning among teachers: Interaction perspective. *Studia paedagogica, 19*(4), 45–79. <https://doi.org/10.5817/SP2014-4-3>

Obraztsova, O. (2018). Teachers' beliefs on conflict and conflict resolution study. *Education in the North, 25*(1-2), 259–274. <https://doi.org/10.26203/ssmn-3h47>

Oommen, D. (2013). The relationship between mental distress, assessed in terms of anxiety and depression, and conflict management in the context of cultural adaptation. *Journal of Intercultural Communication Research, 42*(2), 91–111. <https://doi.org/10.1080/17475759.2012.744341>

Orel, M. a kol. (2017). *Vyšetření a výzkum mozku: Pro psychology, pedagogy a další nelékařské obory*. Grada.

Orth, U., Erol, R. Y., & Luciano, E. C. (2018). Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 144*(10), 1045–1080. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000161>

Pacheco-Unguetti, A., Acosta, A., Marqués, E., & Lupiáñez, J. (2011). Alterations of the attentional networks in patients with anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders, 25*(7), 888–895. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.04.010>

Park, J. H., & Lee, J. Y. (2015). School-level determinants of teacher collegial interaction: Evidence from lower secondary schools in England, Finland, South Korea, and the USA. *Teaching and Teacher Education, 50*, 24–35. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.002>

Peltz, D. C. (1967). Creative tensions in the research and development climate. Technical achievement of scientists and engineers was high under conditions that seemed antithetical. *Science, 157*(3785), 160–165. <https://doi.org/10.1126/science.157.3785.160>

Pinkley, R. L. (1990). Dimensions of conflict frame: Disputant interpretations of conflict. *Journal of Applied Psychology, 75*(2), 117–126. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.2.117>

Pondy, L. R. (1967). Organizational conflict: Concepts and models. *Administrative Science Quarterly, 12*(2), 296–320. <https://doi.org/10.2307/2391553>

- Poulou, M. S. (2020). Students' adjustment at school: The role of teachers' need satisfaction, teacher–student relationships and student well-being. *School Psychology International*, 41(6), 1–23. <https://doi.org/10.1177/0143034320951911>
- Pruitt, D. G. (1983). Strategic choice in negotiation. *American Behavioral Scientist*, 27(2), 167–194. <https://doi.org/10.1177/000276483027002005>
- Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: učitelé a rodiče žáků prvního stupně základních škol a jejich problémové vztahy. *Studia paedagogica*, 21(3). <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-9>
- Rahim, A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing Organizational Conflict: A Model for Diagnosis and Intervention. *Psychological Reports*, 44(3), 1323–1344. <https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.3c.1323>
- Rahim, M. A. (1983). A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368376. <https://doi.org/10.2307/255985>
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206–235. <https://doi.org/10.1108/eb022874>
- Rahim, M., & Katz, J. (2019). Forty years of conflict: the effects of gender and generation on conflict-management strategies. *International Journal of Conflict Management*, 31(1), 1–16. <https://doi.org/10.1108/IJCMA-03-2019-0045>
- Rosenberg, M. (1981). Conceiving the self. *American Journal of Sociology*, 86(4). <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/227327>
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-Esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects. *American Sociological Review*, 54(6), 1004–1018. <https://doi.org/10.2307/2095720>
- Rubin, J. Z. (1994). Models of Conflict Management. *Journal of Social Issues*, 50(1), 33–45. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb02396.x>
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G., & Kim, S. H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement* (2. vydání). McGraw-Hill Book Company.
- Sakk, M. (2013). Coping at School - Academic Success or/and Sustainable Coping in Future? *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 15(1), 84–106. <https://doi.org/10.2478/jtes-2013-0006>
- Saviola, F., Pappaianni, E., Monti, A., Grecucci, A., Jovicich, J., & De Pisapia, N. (2020). Trait and state anxiety are mapped differently in the human brain. *Scientific Reports*, 10, 11112. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-68008-z>

Shi, R., Sharpe, L., & Abbott, M. (2019). A meta-analysis of the relationship between anxiety and attentional control. *Clinical Psychology Review*, 72, 101754. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.101754>

Schilbach, L., Eickhoff, S. B., Rotarska-Jagiela, A., Fink, G. R., Vogeley, K. (2008). Minds at rest? Social cognition as the default mode of cognizing and its putative relationship to the "default system" of the brain. *Conscious Cognition*, 17, 457–467. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.03.013>

Schmidt, S. M., & Kochan, T. (1972). Conflict: Toward Conceptual Clarity. *Administrative Science Quarterly*, 17(3). <https://doi.org/10.2307/2392149>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy And Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Smetáčková, I., Vondrová, E., & Topková, P. (2017). Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *e-Pedagogium*, 17(1), 59–75. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.006>

Spielberger, C. D. (1989). *State-Trait Anxiety Inventory: Bibliography* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R. E., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.

Steimer, T. (2002). The biology of fear- and anxiety-related behaviors. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 4(3), 231–249. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2002.4.3/tsteimer>

Sternberg, R. J., & Dobson, D. M. (1987). Resolving interpersonal conflicts: An analysis of stylistic consistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 794–812. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.4.794>

Steyer, R., Majcen, A.-M., Schwenkmezger, P., & Buchner, A. (1989). A latent state-trait anxiety model and its application to determine consistency and specificity coefficients. *Anxiety Research*, 1(4), 281–299. <https://doi.org/10.1080/08917778908248726>

Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., & Hanzák, T. (2018). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79–100. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=216938>

Sylvester, C. M., Corbetta, M., Raichle, M. E., Rodebaugh, T. L., Schlaggar, B. L., Sheline, Y. I., Zorumski, C. F., & Lenze, E. J. (2012). Functional network dysfunction in

anxiety and anxiety disorders. *Trends Neuroscience*, 35, 527–535.
<https://doi.org/10.1016/j.tins.2012.04.012>

Thomas, K. W. (1992). Conflict and Conflict Management: Reflections and Update. *Journal of Organizational Behavior*, 13(3), 265–274. <http://www.jstor.org/stable/2488472>

Vallone, F., Dell'Aquila, E., Dolce, P., Marocco, D., & Zurlo, M. C. (2022). Teachers' multicultural personality traits as predictors of intercultural conflict management styles: Evidence from five European countries. *International Journal of Intercultural Relations*, 87, 51–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.01.006>

Vašutová J., & Urbánek P. (2010). Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*, 4(3), 79–91. https://karolinum.cz/data/clanek/5258/OS_4_3_0079.pdf

Viktorová, I. (2020). Jak učitelé vnímají komunikaci s rodiči: Spokojení vs. vyhořelí. *Pedagogika*, 70(1), 29–42. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1343>

Volkema, R. J., & Bergmann, T. J. (1989). Interpersonal conflict at work: An analysis of behavioral responses. *Human Relations*, 42(9), 757–770. <https://doi.org/10.1177/001872678904200901>

Vorlíček, R., Kollerová, L., Janošová, P., & Jungwirthová, R. (2022). Stresory z pohledu učitelů a jejich souvislosti s individuálními charakteristikami a vyhořením. *Československá psychologie*, 66(1), 1–16. <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.1.1>

Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace*. Grada.

Wang, T., Li, M., Xu, S., Liu, B., Wu, T., Lu, F., Xie, J., Peng, L., & Wang, J. (2019). Relations between trait anxiety and depression: A mediated moderation model. *Journal of Affective Disorders*, 244, 217–222. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.09.074>

Wells, A., & Carter, K. E. P. (2009). Maladaptive Thought Control Strategies in Generalized Anxiety Disorder, Major Depressive Disorder, and nonpatient Groups and Relationships with Trait Anxiety. *International Journal of Cognitive Therapy*, 2(3), 224. <https://doi.org/10.1521/ijct.2009.2.3.224>

Wray, L. D., & Stone, E. R. (2005). The Role of Self-esteem and Anxiety in Decision Making for Self versus Others in Relationships. *Journal of Behavioral Decision Making*, 18(2), 125–144. <https://doi.org/10.1002/bdm.490>

Wu, C., Pooler, D. (2014). Social workers' caregiver identity and distress: examining the moderating role of self-esteem and social support. *Social Work Research*, 38(4), 237–249. <https://doi.org/10.1093/swr/svu024>

Zarankin, T. G. (2008). A new look at conflict styles: Goal orientation and outcome preferences. *International Journal of Conflict Management*, 19(2), 167–184. <https://doi.org/10.1108/10444060810856094>

Zhang, Y. B., Harwood, J., & Hummert, M. L. (2005). Perceptions of conflict management styles in Chinese intergenerational dyads. *Communication Monographs*, 72(1), 71–91. <https://doi.org/10.1080/0363775052000342535>

Zormanová, L. (2020). Changes in Some Aspects of Teachers' Work in the Czech Republic Since 1989. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 23(3), 87 – 108. <https://doi.org/10.12775/SPI.2020.3.004>

Zurlo, M. C., Vallone, F., Dell'Aquila, E., & Marocco, D. (2020). Teachers' Patterns of Management of Conflicts With Students: A Study in Five European Countries. *European Journal of Psychology*, 16(1), 112–127. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i1.1955>

Zydzianaite, V., Kontrimiene, S., Ponomarenko, T., & Kaminskiene, L. (2020). Challenges in Teacher Leadership: Workload, Time Allocation, and Self-Esteem. *European Journal of Contemporary Education*, 9(4), 948–962. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.4.948>

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pohlaví a místo pracoviště.....	32
Tabulka 2: Pohlaví a délka praxe ve školství	33
Tabulka 3: Pohlaví a věk	34
Tabulka 4: Vnitřní konzistence subškál dotazníku ROCI-II vyjádřené pomocí McDonaldovy omegy (zdroj: autorka práce)	36
Tabulka 5: Příklad škály dotazníku STAI X-2 (Heretik et al., 2009).....	37
Tabulka 6: Příklad škály dotazníku RCS (Halama & Bieščad, 2006).....	37
Tabulka 7: popis základních charakteristik škál dotazníku ROCI-II	38
Tabulka 8: popis základních charakteristik dotazníku STAI X-2	39
Tabulka 9: popis základních charakteristik dotazníku RCS.....	39
Tabulka 10: Styly řešení konfliktů užívané u žáků	39
Tabulka 11: Styly řešení konfliktů užívané u rodičů žáků	40
Tabulka 12: Styly řešení konfliktů užívané u kolegů.....	40
Tabulka 13: Výsledky Mann-Whitneyova U-testu – pohlaví a styly řešení konfliktů	41
Tabulka 14: Výsledky Mann-Whitneyova U-testu – délka praxe u učitelů a styly řešení konfliktů	41
Tabulka 15: Testování signifikance prediktorů.....	43
Tabulka 16: Výsledky lineární regrese.....	43

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas.....	61
Příloha 2: Délka praxe ve školství a styly řešení konfliktů	62
Příloha 3: Propagační leták přiložený k e-mailům	63

Příloha 1: Informovaný souhlas

Vážení respondenti,

ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku vztahující se k mé bakalářské práci. Studuji psychologii na Jihočeské univerzitě a zabývám se tématem, který souvisí se styly řešení konfliktů u učitelů s ohledem na to, zda komunikují se žáky, rodiči žáků, nebo s kolegy v pedagogickém sboru. Dále úzkostností a sebehodnocením. Data sbírám od pedagogů vyučujících na ZŠ, SŠ, SOŠ a gymnáziích. Dotazník je anonymní a jeho vyplněním nám pomůžete být zase o krok blíže k porozumění možným souvislostem. Účast na výzkumu je však dobrovolná. Vyplnění dotazníku zabere pár minut.

V případě, že uvedete kontaktní e-mailovou adresu Vás zařadím do losování o poukaz do knihkupectví Knihy Dobrovský v hodnotě 500 Kč. Výherce bude uveřejněn na: <https://drive.google.com/file/d/1MV2DaKIu8ytc2nV2QjRQlxDdzrJKmJ1-/view?usp=sharing> A jeho mail bude zanonymizován (příklad: du*ic*0*@*f.jc*.cz).

Odpovídejte, prosím, co nejupřímněji.

Děkuji za Váš čas,

Jana Ďuricová

Kontakt na výzkumnici:

duricj00@pf.jcu.cz

Veškeré údaje, které uvedete, jsou anonymní a nebudou použity na jiné účely než v rámci bakalářské práce. Pokud nebudete souhlasit s účastí na výzkumu, máte právo nevyplňovat jej, nebo kdykoli během vyplňování ukončit svoji účast. Za odmítnutí účastnit se výzkumu neplynou žádné nežádoucí následky. Po vyplnění máte právo neudělit souhlas s použitím získaných údajů, a to nejpozději do 30. 4. 2023. Po tomto datu budou provedeny závěrečné analýzy, které zpětné odstranění dat znemožní. Výstupy práce jsou uvedeny v anonymní podobě a původní materiály nebudou poskytnuty třetím osobám. V případě výhry bude Vaše e-mailová adresa uvedena v anonymizované podobě.

- Zaškrtnutím tohoto políčka dávám souhlas s dobrovolnou účastí na výzkumu a stvrzuji, že jsem se seznámil/a s mými právy.

Příloha 2: Délka praxe ve školství a styly řešení konfliktů

Styly řešení konfliktů	Délka praxe	N	Průměr	Směrodatná odchylka
Integroující styl	Dlouhá	76	0,71	0,24
	Krátká	37	0,73	0,20
Úslužný styl	Dlouhá	76	0,42	0,19
	Krátká	37	0,48	0,18
Dominantní styl	Dlouhá	76	0,37	0,22
	Krátká	37	0,43	0,20
Vyhýbavý styl	Dlouhá	76	0,37	0,16
	Krátká	37	0,41	0,19
Kompromisní styl	Dlouhá	76	0,64	0,26
	Krátká	37	0,69	0,25

Pozn: Dlouhá praxe – nad 21 let ve školství, krátká praxe – do 10 let ve školství.

JSI UČITEL/KA NA ZŠ, SOŠ, SŠ NEBO GYMNÁZIU?
STAŇ SE RESPONDENTEM
A VYHRAJ POUKAZ DO KNIHKUPECTVÍ!



Milí učitelé,
obracím se na Vás s prosbou
o vyplnění dotazníku.

Vyplnění trvá přibližně 15 min.

V dotazníku máte možnost vyplnit svoji e-mailovou adresu
a účastnit se tak losování
o poukaz do knihkupectví v hodnotě 500 Kč.

Výherce bude zveřejněn na:

<https://drive.google.com/file/d/1MV2DaKlu8ytc2nV2QjRQlxDdzrJKmJI-/view?usp=sharing>

Autorka bakalářské práce:
Jana Ďuricová
Kontakt: duricjOO@pf.jcu.cz

Odkaz na dotazník:
<https://forms.gle/ZutgImjBLQT9uHxa8>

