

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Studijní program: Magisterský

**Studijní obor
(kombinace):** Český jazyk + dějepis

Zvládání nároků kladených na učitele ve třídě
s žáky se specifickými potřebami
Managing demands on teachers in the class of
students with specific needs

Diplomová práce: 09-FP-KPP-19

Autor:

Darina Ottlová

Podpis:

Adresa:

Okružní 798,
285 04, Uhlířské Janovice

Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišpanská, PhD

Konzultant: Mgr. Marie Šreková

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
70	3	4	4	55	4 + 1 CD

V Liberci dne: 2. prosince 2010

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum: 2. prosince 2010

Podpis

Děkuji PhDr. Magdě Nišpenské za odborné vedení mé práce, cenné rady a náměty. Dále děkuji učitelům za pomoc a spolupráci během dotazníkového šetření a za poskytnutí rozhovoru.

ANOTACE – ANNOTATION - ANMERKUNG

ČESKY

Diplomová práce se zabývá zvládnutím nároků kladených na učitele ve třídě s žáky se specifickými potřebami. Zaměřuje se na hledání rozdílů mezi muži a ženami a hledá souvislosti mezi sledovanými proměnnými. Po úvodních kapitolách následuje vlastní výzkum. Výsledky dotazníkového šetření jsou zpracovány do tabulek. V závěrečné části je provedena rekapitulace získaných skutečností.

Klíčová slova: stres, stresor, zátěž, syndrom vyhoření, učitelský stres, zvládnutí, obranné mechanismy, neuroticismus, dispoziční přístup, situační přístup, interakční přístup, vulnerabilita, resilience, nároky, osobnost, temperament.

ENGLISH

This thesis deals with coping with demands on teachers in the classroom with pupils with special educational needs. It focuses on finding differences between men and women looking for connections between the monitored variables. The research follows after introductory chapters. Results of the questionnaire are summarized in the tables. The final section is a summary of the obtained facts.

Keywords: stress, stressor, stress, burnout, teacher stress, coping, defense mechanisms, neuroticism, dispositional approach, situational approach, interactive access, vulnerability, resilience, rights, personality, temperament.

DEUTSCH

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Bewältigung Anforderungen an die Lehrer im Unterricht mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Es konzentriert sich auf die Suche nach Unterschieden zwischen Männern und Frauen auf der Suche nach Verbindungen zwischen den überwachten Variablen. Nach einleitenden Kapiteln, die von der Forschung verfolgt. Ergebnisse des Fragebogens sind in den Tabellen. Der letzte Abschnitt ist eine Zusammenfassung der Tatsachen erschlichen.

Stichwort: Stress, Stressoren, Stress, Burnout, Lehrer Stress, Coping, Abwehrmechanismen, Neurotizismus, dispositionellen Ansatz, situativer Ansatz, interaktiven Zugang, Verletzlichkeit, Resilienz, Rechte, Persönlichkeit, Temperament, Fähigkeiten, Einstellungen, Motiven, Mental, de-Stress Aktivitäten.

OBSAH

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	7
1ÚVOD.....	8
1.TEORETICKÁ ČÁST.....	9
2.1 Stres a zátěž.....	9
2.1.1 Vysvětlení pojmů stres a zátěž.....	9
2.1.2 Příčiny, projevy a důsledky stresu a zátěže.....	13
2.1.3 Rozpoznání stresu.....	14
2.1.4 Pracoviště jako zdroj stresu.....	15
2.1.5 Učitelský stres.....	17
2.1.6 Způsoby překonávání stresu.....	21
2.2 Zvládání (coping).....	21
2.2.1 Zvládání zátěžových situací.....	21
2.2.2 Zvládací strategie.....	22
2.2.3 Vztah neuroticismu a copingových strategií.....	26
2.2.4 Přístupy k problematice zvládání.....	26
Vybrané osobnostní charakteristiky ovlivňující chování jedince v zátěžové situaci...27	
Různá pojetí osobnosti.....	30
2.2.5 Problémy měření zvládání.....	34
2.4 Psychohygiena.....	35
2.4.1 Psychohygiena dospělého věku.....	35
2.4.2 Antistresové programy.....	36
2.5 Integrace žáka.....	37
.....	40
2VÝZKUMNÁ ČÁST.....	41
1Cíl výzkumu a formulace hypotéz.....	41
2Výzkumný soubor.....	42
3Metody.....	43
4Metody zpracování dat.....	44
5Výsledky.....	45
3ZÁVĚR.....	53
SEZNAM LITERATURY.....	55
SEZNAM TABULEK.....	58
SEZNAM GRAFŮ.....	58
PŘÍLOHA 1– INVENTÁŘ ŽIVOTNÍCH UDÁLOSTÍ.....	59
PŘÍLOHA Č. 2 - DOTAZNÍK.....	60
PŘÍLOHA 3 – ROZHOVOR ZŠ.....	66
PŘÍLOHA 4 – ROZHOVOR ZŠP.....	68

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

CE – coping orientovaný na emoce

CP – coping orientovaný na problém

DIS – distres

E – extraverte

N – neuroticismus

např. – na příklad

O – otevřenost vůči zkušenostem

S – svědomitost

S – stres

SZ – smysluplnost života

tj. – to je/jsou

tzn. – to znamená

V – vstřícnost

Z – zdraví

1 ÚVOD

Učitelem neboli pedagogem označujeme osobu, která je jedním ze základních činitelů výchovně – vzdělávacího procesu. Učitel napomáhá vzdělávání žáků, předává své znalosti, motivuje žáky k získávání nových znalostí, rozvíjí žákovy morální hodnoty, přičemž nesmí zapomenout ani na sebevzdělávání. Nyní jsme si ukázali malý výčet toho, co musí učitel během své profese vykonávat. Někdy jsou na učitele kladeny příliš velké požadavky a záleží na psychické a fyzické stránce pedagoga, zda se s nimi dokáže vypořádat či nikoliv.

Tato diplomová práce si klade za cíl blíže prozkoumat, jak učitelé zvládají nároky, které jsou na ně kladeny v učitelské profesi.

V rámci této práce byli osloveni učitelé 2. stupně základních škol a základních škol praktických kvůli spolupráci v dotazníkovém šetření. Při vytváření dotazníku se vycházelo z dotazníků Williama K. Zunga, Petera Halamy a Lewise R. Goldberga. Dále byl proveden strukturovaný rozhovor s 2 pedagogy. Záměrně byl vybrán jeden učitel ze základní školy a druhý ze základní školy praktické.

1. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 STRES A ZÁTĚŽ

2.1.1 VYSVĚTLENÍ POJMŮ STRES A ZÁTĚŽ

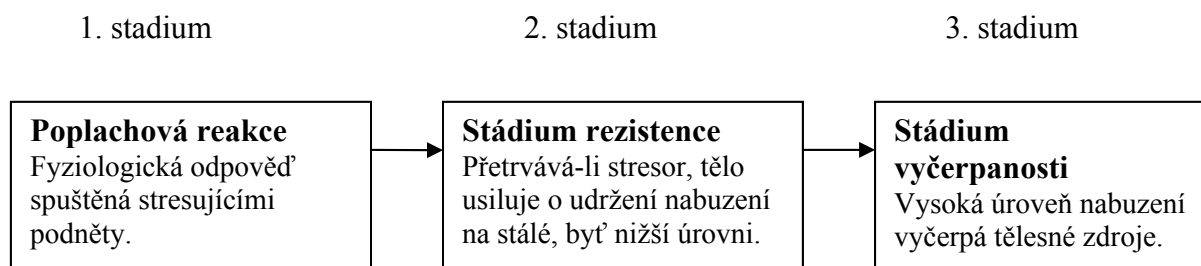
Slovo *stres* bylo do češtiny přejato z angličtiny. Svůj původ má v latinském *stringo*, *stringere*, což znamená strádání, nesnáze, tíseň, tlak. Na přelomu 14. a 15. století bývalo slovo *stres* užíváno v souvislosti s útrapami, těžkostmi, tísní a obtížnými situacemi, neštěstím a nepřízní osudu. Od 17. století se tento termín ujal ve fyzice a začal se objevovat v souvislosti s fyzikálním tlakem, silou či napětím. Ve 20. století se *stres* používá ve fyziologii, psychologii, sociologii apod. (Výrost, Slaměník, 2001).

Zvládáním těžkých situací se zabývalo mnoho badatelů. Předmětem jejich zkoumání bylo především, kdy člověk, je-li vystaven nové nebo těžké životní situaci, zvolí útek a kdy boj. Útek i boj jsou vrozené formy chování v situaci ohrožení.

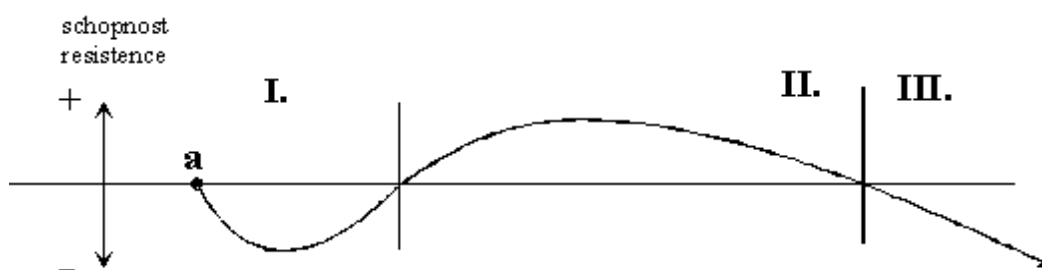
Studiem chování a fyziologických změn v organismu poté, co byl vystaven konfliktní či těžké situaci, se zabýval v první řadě Ivan Petrovič Pavlov. Tento ruský fyziolog, psycholog a lékař pracoval při svých výzkumech se zvířaty. Vystavoval je situacím, kdy museli rozlišovat podněty spojené s diametrálně odlišnými podněty. Zajímal se o chování psů v této pro ně stresující situaci.

Také americký fyziolog Walter Cannon se zabýval studiem fyziologických změn v organismu. Zjistil, že v situaci ohrožení dochází k mobilizaci celého organismu a k celkovému zvýšení činnosti synoptického nervového systému. Cannon přednesl tezi, že lidé i zvířata reagují na stresor bojem či útekem.

V práci Pavlova a Cannona pokračoval Hans Selye. Stejně jako jeho předchůdci pracoval nejprve se zvířaty. Zabýval se především činností endokrinního systému. V jeho pojetí neznamena pojem *stres zátěž*, ale spíše způsob, jakým jedinec reaguje na zátěž. Tuto odpověď organismu na ohrožení nazval GAS – všeobecný adaptační syndrom. Mnoho výzkumů bylo zaměřeno na zkoumání tří stádií GAS.



Obrázek 1 (Hill, 2004)



Obrázek 2 Schopnost zvládat stres podle Seleyova modelu obecného adaptačního syndromu (GAS) (Křivohlavý, 1994)

Tématikou stresu se zabývalo mnoho badatelů, a tak v literatuře můžeme najít řadu různých vymezení stresu:

"Stres je takový stav organismu, kdy nadměrné množství energie je využíváno k řešení problémů. Tolik energie by nemuselo být použito, kdyby se tyto problémy daly řešit normálně." (A. Antonovsky)

(Antonovsky, 1979)

"Stresem označujeme takovou změnu v organismu, která v určitém stavu ohrožení může vyvolat vysoký stupeň napětí, rozvrátit zaběhaná schémata každodenního způsobu jednání, která oslabuje mentální výkonnost a vyvolává subjektivně nepříjemné stavy afektivního vyčerpání." (I. L. Janis)

(Křivohlavý, 1994)

"Stres je stav organismu, kdy je jeho integrita ohrožena a on musí zapojit všechny svoje schopnosti na svoji ochranu." (H. Coper, M. H. Appley)

(Popelová, 2006)

Pod pojmem stres můžeme rozumět:

- celkově těžká situace, podmínka, okolnost nebo nepříznivý faktor (stresor), který na člověka působí,
- odpověď organismu na stresující činitele,
- celkový vnitřní stav (fyzický i psychický) člověka, který se nachází v nepříznivých okolnostech

(Výrost, Slaměnik, 2001, s. 192)

Stres může být důsledkem:

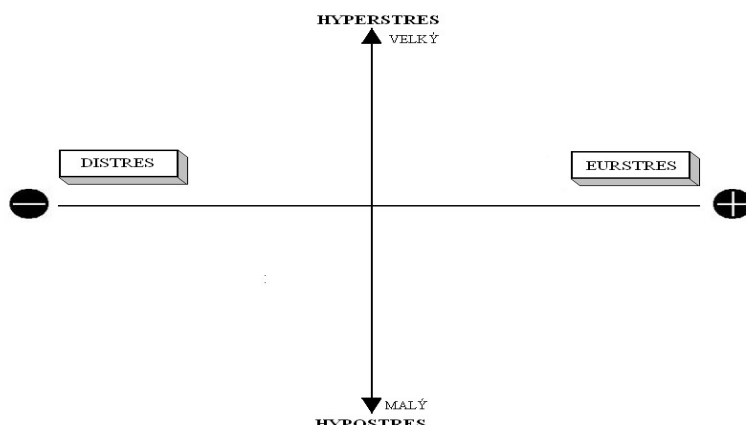
- změn, anebo trvalých příčin (např. životní události, anebo stálé nároky povolání),
- předvídatelných, anebo nepředvídatelných příčin (např. podle prožitku vlivu),
- příčin biologických (např. narušení biorytmů, nemoc), sociálních (mezilidské, pracovní zdroje), vlivů prostředí (hluk, znečištění) nebo psychických příčin

(Hill, 2004, s. 119)

Podle působení stresu na člověka rozlišujeme dva kvalitativně odlišné póly- distres a eustres. Distres je záporně působící stres, který je spojený s negativními pocity. Eustres je kladně působící stres spojený s příjemným prožíváním.

Podle toho, zda zažíváme stres malé či velké intenzity, se pak dále rozlišuje hyperstres (stres, při kterém dochází k překračování hranic adaptability) a hypostres (stres,

který nedosahuje obvyklé intenzity reakce, avšak při dlouhodobém působení představuje ohrožení).



Obrázek 3 Dimenze stresu (Křivohlavý, 1994)

Matoušek (2003) rozděluje stres podle délky trvání na stres akutní, chronický, posttraumatický a anticipační. *Akutní stres* je stres, který na člověka působí náhle. Projevuje se zvýšenou afektivní tenzí¹ nad klidovou úroveň, např. dochází ke zvýšení krevního tlaku a tepové frekvence. Akutní stres je vyvolán náhlou událostí, která trvá krátkou dobu, někdy jen okamžik. Dochází k němu nejčastěji při závažných nehodách a těžkých úrazech. *Chronický stres* je dlouhotrvající, vleklý, přetrvávající stres. Projevuje se úzkostmi, depresemi, migrénami, chronickým únavovým syndromem, kognitivními potížemi atd. *Posttraumatický stres* je zpožděnou reakcí na zátěžovou situaci, která většinou trvá krátkou dobu, za to však velmi intenzivně. Je provázen pocitem úzkosti, deprese, obav, jejichž intenzita obvykle kolísá a projevuje se v nepravidelných časových úsecích. *Anticipační stres* vzniká v souvislosti s dějem, který má teprve nastat. Jedná se tedy o určité předjímání a předvídaní dějů a událostí se zřetelem na možné důsledky. Pro anticipační stres je typické zpočátku slabé emoční napětí, které se s přibližující událostí postupně zvyšuje. Pocit úzkosti a nejistoty však brzy odezní.

Příbuzným pojmem ke stresu je zátěž. J. Daniel diferencuje psychickou zátěž podle intenzity agresora, motivace daného člověka a jeho individuálních zvláštností. Na základě těchto kritérií navrhuje rozlišovat:

- těžkou psychickou zátěž – ohrožení života,
- střední psychickou zátěž – vyskytuje se tam, kde jsou podmínky vyvolávající zátěž, a kde tyto podmínky zabraňují v úspěšné činnosti,

¹ Tenze = tlak, napětí

- lehkou psychickou zátěž - možno vykonávat běžné činnosti, protože rušení nedosahuje hraniční práh agresora

(Výrost, Slaměnik, s. 192)

Podle J. Daniela by měl být pojem stres používán pro fyziologický stres, resp. pro těžký psychický stres a pojem zátěž pro střední a lehký psychický stres. Hladký a Matoušek vymezují stres jako zvláštní formu zátěže, kvalitativně i kvantitativně vystupňovanou, při které dojde k nepoměru mezi požadavky na člověka a mezi vlastnostmi i kapacitou organismu mobilizovat rezervní zdroje energie (Mayerová, 1997).

2.1.2 PŘÍČINY, PROJEVY A DŮSLEDKY STRESU A ZÁTĚŽE

Pojem stres je používán k označení vnitřní těžké, tísnivé situace člověka. Pro popis podmínek či podnětů, které na něj doléhají, se používá termínu stresor. Stresor může mít podobu fyzickou, sociální či psychickou. Dnešní uspěchaná doba na jedince klade stále vyšší nároky. V našem životě narážíme na celou řadu stresových situací. Silnými stresory jsou události, které mají svůj původ ve vnějších environmentálních okolnostech (dopravní nehody, živelné katastrofy...). Mimořádně silný vliv mají také vnitřní zdroje stresu (nemoc, těžký úraz atd.).

H. Selye dělí stresory na:

- fyzikálně-chemické (veškeré nepříznivé podmínky prostředí – znečištění, přejídání, nedostatek pohybu, nedostatek spánku...)
- úkolové (pocházejí ze způsobu řešení daného úkolu)
- myšlenkové (vznikají z pohledu na sebe sama, druhé lidi a okolní svět)
- sociální (souvisí s komunikací a vztahy s druhými lidmi)

U Marie Mayerové (1997) nacházíme dělení stresorů na mikrostressory (mírné až velmi mírné podmínky vyvolávající stres) a makrostressory (děsivě působící vlivy, které mohou být krátkodobé).

Rahe a Holmes zjistili, že stres je způsoben změnou, na kterou se organismus potřebuje adaptovat. V roce 1967 sestavili „Škálu sociálního přizpůsobování změnám“ (Social Readjustment Rating Scale; SRRS). SRRS je seznam 47 životních událostí zahrnujících stresující změnu. Těmto událostem přiřadili podle závažnosti hodnoty od

jedné do sta. Inventář životních událostí viz příloha č. 1. Nejtěžší událostí se ukázalo být úmrtí partnera.

Téměř 300 jednotek životní změny za rok představuje vysoké riziko zdravotních problémů spojených se stresem (Hill, 2004).

Život přináší každodenní těžkosti (daily hassles) – např. tlačení při jízdě MHD; ztráta předmětů atd., tak i velké životní události. Původcem stresu a zátěže může být jedna i druhá skupina situací. Stres vzniká nejčastěji jejich vzájemným působením. Zlomové události prožívání každodenní situace zesilují.

Při stresu či zátěži prožívá jedinec nadměrné vzrušení. Organismus na to reaguje zvýšenou krevní činností, zvýšeným krevním tlakem, různými hormonálními změnami atd. Pokud stres působí na jedince dlouhodobě, dochází k postupnému vyčerpávání organismu a následkem toho se objevují patologické fyziologické i anatomické změny. Stres je tak rizikovým faktorem pro vznik řady onemocnění. Nicméně přiměřená míra zátěže je pro život potřebná, jelikož umožňuje rozvoj jedince.

2.1.3 ROZPOZNÁNÍ STRESU

Převážná část současné literatury zabývající se stresem je zaměřena na problematiku jeho předcházení či vyrovnání se s ním. Důležitá je však i oblast rozpoznání stresu neboli senzitivita k jeho symptomům. V. Hošek rozděluje tyto symptomy na organické, emocionální a příznaky v chování.

Organické příznaky:

- bušení srdce, srdce bije příliš silně a příliš rychle vzhledem k aktuální námaze, či nepravidelně
- nechutenství
- bolest hlavy
- pokles sexuální touhy
- častější nucení k močení
- změny v menstruačním cyklu

Emocionální příznaky

- prudké změny nálad
- neschopnost empatie
- projevy hypochondrie
- podrážděnost, úzkostnost
- únava, nekoncentrace

Příznaky v chování

- nerozhodnost, naříkání
- vyšší konzumace cigaret, alkoholu či drog
- nespavost
- nižší pracovní výkon
- větší nehodovost

Z výše uvedeného přehledu symptomů, které mohou být způsobeny krátkodobě i dlouhodobě působícím stresem, je patrné, že tuto problematiku nelze přehlížet. Je důležité hledat příčinu, konkrétní zátěžovou situaci a zvolit vhodnou strategii jejího zvládnání.

2.1.4 PRACOVNÍŠTĚ JAKO ZDROJ STRESU

V řadě profesí vyvolává pracovní činnost psychické zatížení. Psychickou zátěž nacházíme nejčastěji v rizikových zaměstnáních a u vedoucích pracovníků. Na zaměstnance je kladena nadměrná odpovědnost a jsou jim zadávány časově náročné termínované úkoly. Působí-li psychické zatížení v průběhu pracovního procesu dlouhodobě, dochází ke snižování pracovní výkonnosti. Takovýto jedinec méně vnímá, ztrácí koncentraci a pozornost, zpomaluje se motorická činnost, procesy myšlení a rozhodování. Může dojít k pracovnímu úrazu, nehodě či ke konfliktům na pracovišti.

U některých (odolnějších) jedinců může mít krátkodobý stres i pozitivní účinek. Působení přiměřeného stresu vyvolává u aktivních pracovníků zvýšení pracovního výkonu,

uspokojení z práce a rozvoj profesní kariéry, což působí jako motivující faktor k dosahování maximálních výkonů (Mayerová, 1997).

Účinky pracovního stresu se projevují ve třech oblastech:

- fyziologické poruchy – změny krevního tlaku, zvýšení tepové frekvence, svalové napětí atd.
- emocionální poruchy – úzkost, deprese, agresivita, nervozita, podráždění, změny nálad atd.
- poruchy chování – snížení výkonnosti, pracovní absence, požívání alkoholu a drog atd.

Mezi stresory objevující se na pracovišti patří např. pracovní přetížení, mimořádná zodpovědnost, konflikty a nejistota, organizační změny, pracovní podmínky, termínované úkoly. Je-li jedinec dlouhodobě vystaven velmi náročné práci, která vyžaduje neustálé vysoké soustředění a odpovědnost, či je vystaven frustraci, může dojít k tzv. vyhoření (burnout).

Burnout efekt (syndrom vyhoření)

Termín burnout uvedl do psychologie v roce 1974 americký psychoanalytik Herbert J. Freudenberger. Bylo to v souvislosti s narkomany v chronickém stádiu závislosti. Později byl tento termín spojován i s pracujícími lidmi, u kterých se objevovalo zoufalství a bezmocnost. Syndrom vyhoření (vyhasnutí, burnout) chápeme jako ztrátu profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí u příslušníka pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové, zejména speciální). Koncem 60. a na počátku 70. let 20. století se syndromem vyhoření začali intenzívně zabývat američtí psychologové. Ti burnout efekt popisovali jako duševní stav, objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi (Švingalová, 1999). Syndrom vyhoření se projevuje různými symptomy: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, tělesně i duševně unavený, má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života. Syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího stresu a nepřiměřeného vypořádávání se s psychickou i tělesnou zátěží.

Proces, který vrcholí efektem vyhoření, trvá většinou několik let.

2.1.5 UČITELSKÝ STRES

S učiteli a učitelkou profesí má každý jedinec z naší společnosti nějakou zkušenost. Přestože by pedagog měl mít vysokoškolské vzdělání, není toto povolání v populaci respektováno stejně jako např. profese lékař nebo právník. Veřejnost vidí pouze výhody a klady učitelské profese jako například prázdniny, které mají učitelé spolu s žáky. Nicméně učitel musí vydat značné úsilí pro splnění cílů vyučování, jelikož má zodpovědnost za výsledky učení svých žáků. Také usiluje o pořádek a kázeň ve třídě a dobré vztahy mezi žáky. Není divu, že lze narazit v některých školách na učitele, u kterých nacházíme příznaky stresu. Jako důkaz, že učitelé jsou ve svém zaměstnání často ve stresu, lze uvést některé výzkumy, které proběhly v minulých letech. Výzkum, který prováděli Fontana a Abouserie v roce 1993 na prvním a druhém stupni základních škol ve Velké Británii, ukázal, že více než 72% dotazovaných učitelů trpí mírným stresem a 23% vážným stresem (Fontana, 2003). Výzkum Blahutkové, Vackové a Cacka z roku 2002, ve kterém autoři zjišťovali subjektivní hodnocení prožívání stresu u učitelů prvního a druhého stupně ZŠ, přinesl následující výsledky. 66% respondentů konstatovalo, že ve škole prožívá mírný stres a 21% cítilo vysokou míru stresu (Hornová, 2010). V roce 2004 se věnovaly stresu u učitelů Blažková a Malá. Dotazníkové šetření, které probíhalo na základních školách v Praze, poukázalo na to, že až 80% vyšetřovaných osob trpí vysokou psychickou pracovní zátěží (Hornová, 2010). V četných našich i zahraničních výzkumech učitelské pracovní zátěže se ukazuje, že nejméně třetina dotázaných učitelů považuje zátěž související s výkonem jejich profese za silnou či dokonce extrémní a rozhodně vyšší než je zátěž jejich života mimo školu (Pavlík, 1998, s. 35).

Učitel je dennodenně vystavován velkému množství požadavků a nároků. Ať už ze strany žáků, rodičů, kolegů, či politiků. Stresorem pedagogů bývá nekázeň žáků, kritika ze strany inspektorů, ředitelů i rodičů, příprava výuky a sebevzdělávání na úkor mimopracovní doby. Dále na něj citově působí úspěchy a neúspěchy žáků. Leckdy jsou neúspěchy žáků kladeny za vinu učitelům. S tím souvisí kritický postoj řady rodičů vůči škole.

Stres učitelů je vymezen jako stres související s výkonem učitelské profese, jehož hlavními zdroji jsou podle empirických výzkumů žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele (Švingalová, 1999, s. 27).

Dalším zdrojem pracovní zátěže učitelů je konfliktnost role. Na učiteli se vyžaduje, aby byl přítelem a rádcem dětí a zároveň musí udržovat ve třídě kázeň a pořádek, přičemž je nucen mnohdy být rázný a tvrdý. Tato konfliktnost může vyvolat v učiteli pocit úzkosti, napětí a pracovní nespokojenosti.

Na základě rozhovorů a nestandardizovaných dotazníků provedli Evžen Řehulka a Iva Žaloudíková (2003) následující rozdělení učitelského stresu:

- stresy související s objektivními pracovními podmínkami (zátěž způsobená velmi početnými třídami; vyučovacími prostory, ve kterých jsou hygienické nedostatky; větší výskyt problémových žáků atd.),
- stresy související s kvalifikací (učitel neumí vysvětlit učivo; nedokáže řídit třídu; nedovede pracovat s didaktickými pomůckami atd.),
- stresy související s osobností učitele (učitel je málo motivován pro své povolání; je nespokojen s výsledky své práce atd.)

Je-li učitel vystavován stresu či zátěži dlouhodobě (několik let), může se u něj projevit syndrom vyhoření. Tento proces probíhá v několika fázích. První fáze se vyznačuje nadšením. Učitel má vysoké ideály a velmi se angažuje pro školu a žáky. Na tuto fázi navazuje období stagnace. Prvotní ideály se nedaří realizovat a požadavky okolí začínají učitele pomalu obtěžovat. Třetí fáze se nazývá frustrace, jelikož škola se stává pro pedagoga velkým zklamáním. Učitel vnímá žáky negativně. Předposlední období se vyznačuje apatií. Mezi učitelem a žákem panuje nepřátelství. Pedagog dělá jen to, co musí. Jeho vztah s žáky se blíží nepřátelství. Tyto fáze jsou zakončeny syndromem vyhoření, dosažením úplného vyčerpání (Hennig, Keller, 1996).

Syndrom vyhoření je velmi mnohotvárný. U jedinců, kteří jsou tímto syndromem zasaženi, se projevuje v různých oblastech:

psychická oblast

- negativní obraz vlastních schopností
- negativní postoj k žákům a rodičům
- negativní hodnocení školy
- únik do fantazie
- zvýšená hostilita a agresivita

emocionální oblast

- sklíčenost
- pocity bezmoci
- podrážděnost
- sebelítost
- nervozita

tělesná oblast

- rychlá unavitelnost
- bolesti hlavy
- poruchy spánku
- vegetativní obtíže (srdeční, dýchací, zažívací)
- svalové napětí

sociální oblast

- nedostatečná příprava na vyučování
- úbytek snahy pomáhat problémovým žákům
- omezení kontaktu s kolegy
- přibývající konflikty v osobním životě
- úbytek výchovné angažovanosti

(Švingalová, 1999, s. 29)

Mnozí pedagogové se domnívají, že profese učitele je veřejností vnímána negativně. Průcha podle Havlíka objasňuje důvody podhodnocování se učitelů následovně:

- nízké platové ohodnocení ve srovnání s méně náročnými povoláními i s profesemi vyžadujícími vysokoškolskou kvalifikaci
- zdánlivě snazší studium učitelství
- osobní zkušenosti z kontaktů mezi učiteli a rodiči

- vysoký stupeň feminizace učitelstva
- neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitele

(Průcha, 2002)

Příčiny učitelského stresu a efektu vyhoření

Příčiny učitelského stresu a syndromu vyhoření lze rozlišit na následující kategorie příčin:

individuální psychické příčiny

- perfekcionalismus
- negativní myšlení
- ztráta smyslu života

individuální fyzické příčiny

- nedostatek odolnosti vůči zátěži
- nezdravý způsob života

institucionální příčiny

- administrativní zásahy
- časový stres
- vysoký počet problémových žáků ve třídě
- nedostatečné finanční odměňování
- vysoké věkové složení učitelského sboru

společenské příčiny

- špatné společenské hodnocení
- negativní pohled veřejnosti na učitele
- veřejnost činí učitele zodpovědným za chyby ve výchově dětí a mládeže

(Švingalová, 1999, s. 32-33)

2.1.6 ZPŮSOBY PŘEKONÁVÁNÍ STRESU

V souvislosti s překonáváním stresu či zátěže jsou důležité dva pojmy, a to adaptace a zvládání (coping). Oba tyto pojmy se vztahují k aktivitě jedince, který se ocitá ve stresové situaci.

Adaptace znamená přizpůsobení organismu jeho prostředí. Během našeho života je důležité neustále nové přizpůsobování organismu, aby se obnovovala rovnováha, která je neustále narušovaná. Přizpůsobování probíhá ve vzájemném ovlivňování mezi tělem a jeho prostředím. Dochází k působení subjektu na objekt (asimilace) nebo naopak (akomodace). Tyto dva způsoby se neustále prolínají, aby se udržel stabilní stav rovnováhy, který charakterizuje adaptaci (Sillamy, 2001).

Coping (z anglického to cope, odolávat někomu, čelit nějaké situaci) je způsob adaptace spojený s přehodnocením problému. K přehodnocení využívá jak kognitivní a afektivní osobní prostředky, tak zdroje prostředí (Sillamy, 2001). Pojem coping označuje spíše proces než stav.

2.2 ZVLÁDÁNÍ (COPING)

2.2.1 ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ

Pojem coping byl poprvé použit v Psychological Abstracts v roce 1967. Coping neboli zvládání má původ v řeckém slově colaphos, což označuje v zápasnické terminologii přímý úder na ucho (Bratská, 2001). Křivohlavý pojímá tento termín jako přímý boj s těžkou zátěžovou situací. Lazarus a Folkmanová charakterizují zvládání jako behaviorální, kognitivní nebo sociální odpovědi vztahující se k úsilí osoby minimalizovat vnitřní či vnější napětí vyplývající z transakcí osoby a prostředí (Výrost, Slaměnik, 2001, s. 195). V této definici lze najít dvě základní funkce zvládání: cílenou změnu vztahů mezi jedincem a prostředím; zvládání prostředí a zvládání sebe. Bolger chápe zvládání jako proces, který vysvětluje rozdíly ve výsledných reakcích na stres. Latacková charakterizuje zvládání jako reakci na situace, které se vyznačují nejistotou a významnými důsledky, vyplývajícími z řešení problémových situací. Coping je proces, kterým se jedinec snaží vyrovnat se se stresem (Pelcák, 2006).

2.2.2 ZVLÁDACÍ STRATEGIE

Pod označením zvládací strategie (copingové styly) nacházíme postupy použité ke zvládnutí zátěžové situace. Existuje nespočet kategorií copingových stylů. První z uznávaných strategií zvládání se zaměřuje na *problém*, druhá na *emoce* a třetí na *únik*. Tato kategorizace vychází z dělení strategií R. S. Lazaruse a S. Folkmanové. Autoři hovoří o problémově orientovaném zvládání (problem-focused coping) a o emocionálně orientovaném zvládání (emotion-focused coping) (Slaměnik, Výrost, 2001). Někteří autoři považují zvládání zaměřené na problém za samotný coping, zatímco zvládání zaměřené na emoce za obranný mechanismus.

Hlavní zásadou zvládání zaměřeného na problém je vymezit problém, hledat alternativní řešení a následně je realizovat. Strategie zaměřené na problém mohou být také nasměrovány dovnitř, kdy osoba mění něco v sobě místo toho, aby změnila prostředí (Pelcák, 2006).

Zvládání zaměřené na emoce se používá, když je problém neovlivnitelný. Většina lidí se vyrovnává se zátěží s pomocí obou forem strategií.

Lazarus původně (1966) kategorizoval strategii zvládání následovně:

- strategie apatie (netečnosti) - pocity beznaděje, bezmocnosti a deprese
- strategie vyhnutí se působení noxy (škodliviny) – pocit strachu, bázně a obavy
- strategie napadení útočníka – útok na původce stresové situace
- strategie posilování vlastních zdrojů síly

(Křivohlavý, 1994)

A. Antonovsky (1985) navrhuje rozlišovat u copingové strategie tři základní komponenty:

- racionalitu – jako přesné objektivní kognitivní hodnocení situace nebo stresoru
- flexibilitu – dostupnost různých zvládacích strategií, překonání stresoru
- prozíravost – schopnost předvídat různé následky zvládacích strategií, formulace hypotéz a jejich mentální testování, anticipace důsledku chování

(Pelcák, 2006)

Pulhanová považuje za copingové strategie tři následující formy odpovědi:

- modifikace pozornosti
- změna subjektivního významu událostí
- modifikace směru aktuálního vztahu člověka – prostředí

Modifikace pozornosti se uskutečňuje dvěma různými způsoby:

- v podobě strategie odmítnutí
- v podobě soustředění se na zdroj stresu

(Výrost, Slaměník, 2001, s. 196)

Do rámce modifikace pozornosti lze zařadit tzv. vigilanční coping, který může mít dvě formy. První formou je vyhledávání informací, druhou vytvoření plánu řešení problému. Tato teorie vychází z modelu konfliktu rozhodování Janisa a Manna, ve kterém každý proces rozhodování je spojen se stresovou situací, přičemž hlavním motivem je soustředění se na redukci stresu a konfliktu (Výrost, Slaměník, 2001). Janis a Mann při svém zkoumání procesu rozhodování dospěli k rozlišení jednoho adaptivního a tří maladaptivních stylů rozhodování:

- adaptivní: bdělá pozornost (vigilance) – vyhledávání plánu řešení
- maladaptivní:
 - uspokojení – stav, ve kterém člověk nepocítuje stres a situaci neřeší, případně použije první řešení, které ho napadne

- defenzivní vyhnutí – tento styl obsahuje vyhnutí se zodpovědnosti, odkládání řešení a racionalizaci
- hypervyžilance – unáhlené rozhodnutí bez zvážení alternativ, nesprávné soustředění

(Výrost, Slaměník, 2001, s. 197)

J. R. Edwards uvádí normativní a deskriptivní model výběru ovládacích strategií. Normativní model předpokládá racionální proces rozhodování, který vyžaduje: přehled všech strategií před výběrem konkrétní strategie; zvážení potenciálních výsledků každé strategie a výběr jedné strategie, která snižuje stres. Deskriptivní model vyjadřuje, že jedinec má tendenci hodnotit situaci povrchně, brát v úvahu omezený počet možností a vybírat méně optimální strategie. Výzkumy ukazují, že lidé využívají racionální přístup velmi zřídka.

C. S. Caerver a M. F. Scheier tvrdí, že pokud jedinec očekává pozitivní výsledek svého snažení, tak toto očekávání vyvolá větší úsilí pro dosažení cíle; naopak je-li očekávání negativní, dochází k oslabování snahy, případně k jejímu přerušení. Autoři uvádějí 15 strategií zvládání: aktivní coping (active coping); plánování (planning); potlačení interferujících aktivit (suppression of competing activities) a odložení na pozdější dobu (restraint coping); hledání instrumentální sociální opory (seeking social support for instrumental reasons) a hledání citové sociální opory (seeking social support for emotional reasons); projevení emocí (focusing on and venting of emotions); behaviorální vzdání se (behavioral disengagement) a mentální vzdání se (mental disengagement); pozitivní přehodnocení (positive reinterpretation); popření (denial); přijetí (acceptance); obrácení se k víře (turning to religion); užívání alkoholu a drog (alcohol-drug disengagement) a humor (humor).

Zvládání je zaměřené na vyřešení stresové situace a mohou v něm být obsaženy i obranné mechanismy.

Obranné mechanismy

Obranné mechanismy jsou více či méně neuvědomované způsoby zmírňování emočně negativních pocitů. Jejich základem je změna hodnocení a prožívání vnímané reality (Paulík, 2010). N. Haanová vymezuje rozdíl mezi obrannými a zvládacími

mechanizmy. Obranné mechanismy charakterizuje jako rigidní, deformující realitu, řízené minulostí a odvozené od nevědomých elementů. Naopak mechanismům zvládacím přisuzuje flexibilitu, záměrnost, orientaci na realitu a na budoucnost a odvozenost od vědomí.

Velkou zásluhu na propracování problematiky obranných mechanismů má A. Freudová, která přehledně sumarizovala obranné mechanismy, jež byly popsány S. Freudem (potlačení, regrese, izolace, reaktivní výtvar, disociace, projekce, introjekce, sublimace, sebeobviňování, formování opačných postojů).

Dosud byla popsána řada obranných mechanismů a lze je klasifikovat různými způsoby. Mezi nejvýznamnější obranné mechanismy patří:

- vytěsnění – vyloučení nepříjemných pocitů a zážitků z vědomí
- projekce – připisování vlastních nežádoucích vlastností, citů jiným osobám
- sublimace – přeměna nepříjemných potlačovaných emocí do jiné společensky přijatelné činnosti
- introjekce – zvnitřnění postojů a sklonů jiných osob
- regrese – sestup do vývojově nižšího stádia chování
- reaktivní výtvar – nahrazení nepřijatelných sklonů opačnými postoji a chováním
- racionalizace – ospravedlnění chování, jehož skutečné příčiny neznáme
- popření – popírání zřejmé skutečnosti, která je zdrojem úzkosti
- intelektualizace – zaujetí odstupem od emocí a psychických konfliktů tím, že je jedinec vyjadřuje v abstraktních úvahách
- identifikace – ztotožnění se s jinou osobou
- fixace – lpění na určitém způsobu chování, přilnutí k osobě, předmětu
- sebeobviňování – zaměření agrese vůči sobě
- kompenzace – činnost vyvažující nedostatek

2.2.3 VZTAH NEUROTICISMU A COPINGOVÝCH STRATEGIÍ

Coping je v podstatě projev osobnosti při zátěži a stresu. Existují někteří jedinci, kteří se přitom mohou dostat do stavu distresu, ve kterém se jejich výkon značně zhoršuje. Coping nám pomáhá vysvětlit rozdíly ve stresových reakcích. Nejčastěji se jedná o rozdíly v emoční reaktivitě na stres, např. neuroticismus. Neuroticismus neboli labilita se u jedince projevuje neklidem, úzkostmi, chováním se nedospěle, děláním si zbytečných starostí, podrážděností, nedostatkem sebedůvěry, pocitu méněcennosti. Takovýto jedinec snadno omdlí, trpí závratěmi, mívá poruchy spánku a noční můry. Termín neuróza (duševní porucha) zavedl v roce 1776 skotský lékař William Cullen. Tímto pojmem označil všechny poruchy vnímání a hybnosti, které nejsou doprovázeny horečkami nebo způsobeny místní poruchou orgánů.

Existuje mnoho definic neuróz, avšak jednotná definice dosud nebyla stanovena. Někteří klinici vymezují tento pojem pouze popisem příznaků, jiní se do něj snaží začlenit specifický etiologický proces. Z deskriptivního hlediska označuje pojem neuróza duševní poruchu, u níž je hlavním postižením duševní nebo tělesný příznak či skupina příznaků, které jsou pro jedince obtěžující, jsou jím vnímány jako nepřijatelné a cizí, přičemž hodnocení reality je v hrubých rysech nenarušeno, chování neporušuje základní sociální normy, porucha se může spontánně zlepšit či zhoršit a nepředstavuje pouze prostou reakci na specifický stresor (Herman, 1998, s. 105).

Neurózy mohou mizet i spontánně. Výstižný je Jungův výrok, který říká, že vypuknutí války vyléčilo nutkavé neurózy a na zázračných místech již odedávna mizí neurotické poruchy (Jung, 1994).

V současnosti se již členění na neurózy a psychózy oficiálně nepoužívá, nicméně v běžné řeči a odborné literatuře má stále své místo.

2.2.4 PŘÍSTUPY K PROBLEMATICE ZVLÁDÁNÍ

Zárodky copingové teorie můžeme nalézt v pracích vybraných autorů již zhruba před sto lety. Vzhledem k délce zkoumání copingu nás tedy nepřekvapí rozmanitost přístupů ke copingové problematice. Jednotlivá pojetí se od sebe liší: v závislosti na postupném vzrůstání množství a kvality výzkumů v oblasti copingu; z jaké tradice psychologického zkoumání jednotliví autoři vycházejí; na jaký aspekt copingové teorie kladl ten který autor důraz.

Počátky rozvoje copingu jsou spojeny s psychoanalytickou a dynamickou teorií. Na počátku 20. století vznikla první škola, jejíž přístup je spojen s důrazem na osobnostní dispozice jako predikátory chování. Do období 60. až 80. let minulého století je datován druhý přístup. Tento přístup je spojován s pracemi R. Lazaruse. Zvládací strategie vycházejí z kognitivních a situačních determinantů. Na konci 20. století se objevil třetí přístup, který bere v úvahu význam osobnosti a jeho provázanost se situací.

Dispoziční přístup - vliv osobnosti na prožívání a zvládání stresu

Vymezuje zvládání jako stabilní predispozici reagovat na stres určitým způsobem. Předpokládá, že existuje určitá intraindividuální stabilita v preferování strategií zvládání a zároveň, že mezi lidmi jsou interindividuální rozdíly v používaných způsobech chování (Výrost, Slaměník, 2001, s. 199). Podle tohoto přístupu používá člověk určitou zafixovanou sadu postupů zvládání zátěžových situací, která přetrvává nezávisle na čase a měnících se podmínkách.

V souvislosti s tímto přístupem bylo provedeno mnoho výzkumů. Ukázalo se, že na situační copingové úsilí mají vliv osobnostní charakteristiky. Lidé s vyšší úrovní sebeúcty většinou spoléhají na problémově orientované zvládací strategie, porovnáme-li je s jedinci s nižším stupněm sebeúcty.

D. J. Terry, N. Boler a A. Zuckerman se věnovali studiu úlohy neuroticismu v procesu zvládání. Zjistili, že lidé s vysokou úrovní neuroticismu inklinují k výraznějšímu využívání strategií orientovaných na emoce (Výrost, Slaměník, 2001). D. J. Terry předpokládá, že jedinci s vnitřní kontrolou, vysokou sebeúctou a nízkým neuroticismem jsou flexibilnější při vybírání strategií zvládání.

VYBRANÉ OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY OVLIVŇUJÍCÍ CHOVÁNÍ JEDINCE V ZÁTĚŽOVÉ SITUACI

Vulnerabilita

Vulnerabilitu můžeme chápat jako zranitelnost. Tato dispozice je vymezena negativně a vyznívá kontraproduktivně. Můžeme se setkat s rozlišením na primární a sekundární vulnerabilitu. Primární (neboli konstituční) vulnerabilitu člověk získává v průběhu prvních šesti měsíců života, sekundární vulnerabilitu v pozdějším období svého vývoje (Kebza, 2005). D. H. Barlow s kolegy přišel s koncepcí trojí vulnerability. Rozlišil

její tři vzájemně se ovlivňující kategorie sklonu k rozvoji úzkostných poruch. První kategorií je obecná biologická vulnerabilita, která vyjadřuje geneticky založený podíl na rozvoji poruch. Další kategorií tvoří obecná psychologická vulnerabilita, která je charakterizovatelná snížením nebo úplnou absencí pocitu kontroly a rozvojem pesimistického atribučního stylu. Barlow během výzkumů navrhl další kategorií specifickou psychologickou vulnerabilitu: učení se, co je nebezpečné.

Resilience

Český název pro slovo resilience zní odolnost, houževnatost či nezlomnost. Pod tímto termínem se skrývá odolnost osoby či skupiny vůči obtížným životním podmínkám, schopnost žít a vyvíjet se i za nepříznivých až katastrofálních okolností (Sillamy, 2001). Pojem resilience označuje obecně schopnost jedince vyvíjet se v termínech normálního či zdravého vývoje navzdory přítomnosti výrazných negativních a rizikových okolností. Mezi odborníky lze nalézt dva přístupy ke konceptu resilience. První přístup pojímá resilienci jako důsledek nebo efekt těchto procesů, druhý pak jako nadřazenou jednotku, která spojuje jednotlivé procesy a faktory. Rozdíl mezi výše zmíněnými přístupy je ve vztahu pojmu resilience a jednotlivých psychických faktorů a procesů.

Do jisté míry je resilience v protikladu k vulnerabilitě.

Hardiness neboli osobní nezdolnost. Toto pojetí pochází od Kobasové a vychází z jejích tří složek: zaujetí či osobní angažovanost (commitment) je složkou určující, do jaké míry se daný člověk osobně ztotožňuje s tím, co dělá; druhou složkou je kontrola – lidé, kteří mají vysokou dimenzi kontroly, mají pocit vlivu a možnosti ovládat svůj život; třetí složkou je tendence pojímat změnu jako osobní výzvu (challenge) (Křivohlavý, 2003).

Self efficacy – vnímaná osobní účinnost

Vnímaná osobní účinnost se vztahuje k přesvědčení individua o kontrole nad událostmi, o možnosti ovlivňovat svůj život. Pocit, že jsem schopen řídit chod dění, je spojován s představou lepšího zvládnutí životních těžkostí. Vysoké očekávání vlastní účinnosti působí na tvorbu optimistických postojů, přispívá k interpretaci těžkých úkolů jako výzev a koreluje s kvalitou života. Lze říci, že jsou-li lidé schopni mít pod kontrolou

chod dění, lépe zvládají vlastní emocionální stav a také se staví čelem nepříznivým životním událostem.

Osobnost

Pojem osobnosti je používán v různých významech. V historických vědách se jím rozumí nějaký výrazný jedinec, jiný význam má v právních vědách atd. Do psychologie byl pojem osobnosti zaveden až na počátku 20. století. Ukázala se nutnost studovat duševní život člověka jako celek. Bylo nutné vysvětlit fakt, že na stejný podnět různí lidé reagují různě. Mezi podnět (S) a reakci (R) bylo nutno vložit nějaký faktor, který by tuto variabilitu reakcí vysvětloval (Nakonečný, 1995). Posléze byl tento faktor nazván osobnost (O). Osobnost dle Nakonečného stručně řečeno vyjadřuje soubor trvalých rysů, kterými se jeden člověk odlišuje od jiných.

RŮZNÁ POJETÍ OSOBNOSTI

Podle G. Murphyho existují tři možná pojetí osobnosti: 1. osobnost je rozlišitelný jedinec definovaný v termínech kvalitativních a kvantitativních odlišností; 2. osobnost je strukturovaný celek definovatelný v termínech jeho vlastních odlišitelných elementů; 3. osobnost je strukturované pole organismus-prostředí, jehož každý aspekt je v dynamické relaci s každým dalším aspektem (Nakonečný, 1995, s. 11).

Eyseneck tvrdí, že osobnost je víceméně stabilní a trvalá organizace charakteru, temperamentu, intelektu a těla osoby, určující její jedinečné přizpůsobení okolí (Balcar, 1983).

U Allporta se setkáváme s tvrzením, že osobnost je dynamická organizace těch psychofyzických systémů v jedinci, které určují jeho charakteristické chování a myšlení (Balcar, 1983).

Smékal (2004) definuje osobnost jako „individualizovaný systém psychických procesů, stavů a vlastností, které vznikají jednak socializací (výchova a prostředí), jednak přetvářením vrozených vnitřních podmínek organismu a determinují a řídí především činnosti jedince a jeho sociální styky.

Psychologové se domnívají, že každý jedinec má několik základních rysů, z nichž lze vysvětlit systém jeho chování.

Osobnost učitele

Učitele můžeme vymezit jako člověka, který vychovává mládež, děti nebo dospělé a který se soustavně odborně vzdělává. Pedagog má pečovat o rozvoj vychovávaného.

Každý člověk, tedy i učitel je osobnost. Jedinečná, originální, nikým nenapodobitelná osobnost. Osobnost učitele a jeho osobnostní připravenost je nedílnou součástí učitelského povolání. V osobnosti se spojují všechny vrozené a získávané dispozice, být osobností znamená být odpovědný za své činy.

V roce 1997 byla provedena anketa v primách a sekundách osmiletého gymnázia v Ostravě, na jejímž základě stanovila Prokešová (1997) desatero vlastností ideálního učitele. Podle žáků by měl být učitel: spravedlivý, hodný, trochu přísný, kamarádský, milý, se smyslem pro humor, umějící vysvětlit učivo, přátelský, chytrý, upřímný.

Průcha (2001) podle výzkumu Holečka sestavil taktéž portrét ideálního učitele. Učitel se má chovat přátelsky, být vždy spravedlivý, dokázat hodně naučit, nikoho nezesměšňovat, nedělat podrazy, vytvářet příjemnou atmosféru atd. Za úspěšného považují žáci učitele, který má ve třídě dobrou kázeň, pořádek a klid.

Podle Prokešové (1997) by měl učitel být osobností, která umí probudit zájem, umí motivovat, je plná pochopení a přístupností k duši žáka. Učitel by měl být osobností, která učí a vychovává a toto dělá proto, že miluje život, svět a všechny lidské bytosti.

Fontana vidí ideálního učitele takto: měl by být citově zralý (tzn. povznést se nad neúspěchy a zklamáním, nenechat se vyvést z míry, řešit problémy klidně a objektivně ...), schopen dělat kompromisy, být dobrým řečníkem, být přizpůsobivý (tzn. umět přizpůsobit metody schopnostem žáků), umět povzbudit a motivovat žáky, být trpělivý... Dále by měl mít kladný postoj k předmětům své aprobace i k místu učitele ve společnosti, tzn. práce je pro takového učitele něco, co přesahuje pouhé vyučování dětí a přesahuje časový úsek povinného pobytu ve škole.

Situační přístup - vliv situace na prožívání a zvládání stresu

Situační přístup zdůrazňuje vliv situace jako určující příčiny chování. Podstatou tohoto přístupu je, že copingové reakce na stresovou situaci jsou chápány jako determinované typem situací. Existují určité skupiny podobných stresových situací, kterým odpovídají určité typy postupů zvládání.

Podle R. R. McCrae lidé odpovídají rozdílně na tři typy stresových událostí:

- situace jako výzva (challenge) – narození dítěte, manželství apod.
- situace ohrožení (threat) – nemoc, nezaměstnanost apod.
- situace ztráty (loss) – smrt blízké osoby, rozvod apod.

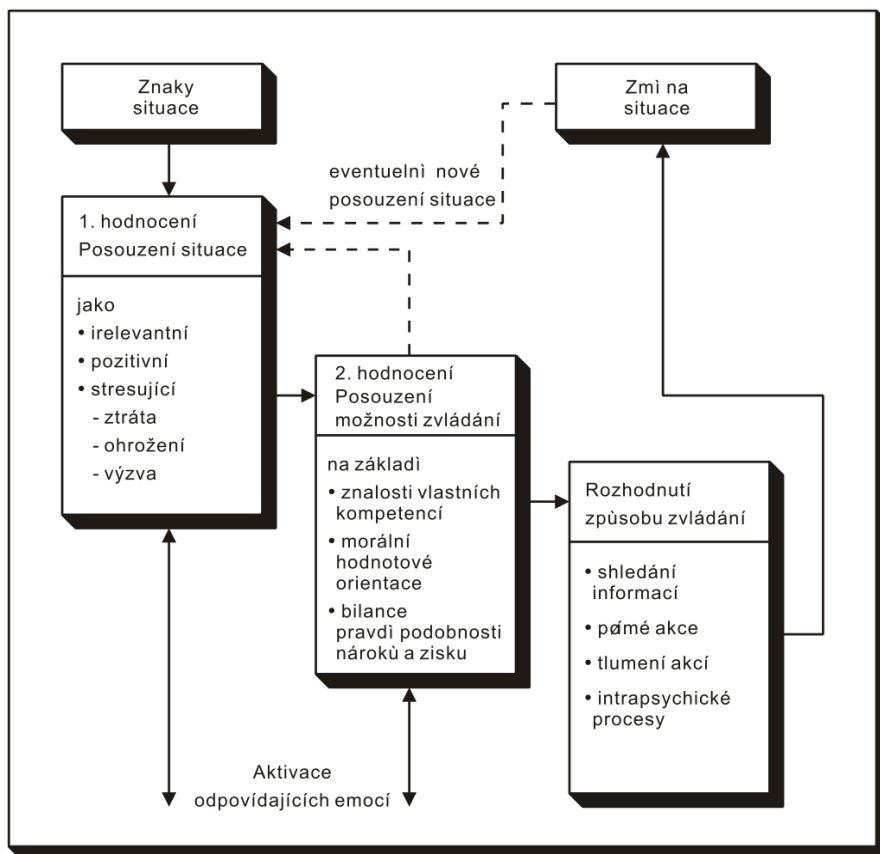
(Baumgartner, 2001, s. 200)

Výzva má většinou pozitivní význam a je člověkem kontrolovatelná. Výzva a ohrožení mají často dlouhodobější charakter oproti ztrátě. Podle autora jedinec reaguje na situaci ohrožení a ztráty většinou pasivními copingovými odpověďmi: únik do fantazie či zbožných přání, hledání opory ve víře apod. Zatímco situace výzvy jedince mobilizuje k aktivním odpovědím typu racionálního chování, potlačení jiných aktivit a humoru.

Tento přístup omezuje fakt, že různí lidé hodnotí stejnou situaci odlišně. Nelze tedy předpokládat, že lidé budou reagovat na tutéž situaci stejně.

Interakční přístup

Interakční neboli transakční přístup zdůrazňuje interakci osobnosti a situace jako základ chování, přičemž usiluje o překonání jednostrannosti dispozicionismu a situacionismu. Předpokládá, že chování je funkcí nepřetržitého mnohosměrného procesu interakcí osoby a situace. Na straně osobnosti jsou to kognitivní, motivační a emoční faktory, které mají důležitou úlohu při determinaci chování, a na straně situací se za determinující faktor chování pokládá psychologický význam situace. Konkrétní forma copingové odpovědi je závislá na povaze situace, na environmentálních omezeních a zdrojích, na osobnosti, potřebách a schopnostech člověka.



Obrázek 4 Transakční model psychologického stresu podle R. S. Lazaruse (1980, 1981; cit. dle Janke, Erdmannová).

Shrneme-li výsledky Lazarusova výzkumu, dostaneme se k následujícímu:

- coping je komplexem reakcí, přičemž velké množství z těchto reakcí používají lidé v různých zátěžových situacích
- některé copingové strategie jsou stabilnější než jiné a lidé je užívají bez ohledu na situaci
- rozhodující úlohu v procesu zvládnání zátěže hraje hodnocení situace
- copingové strategie se mění v průběhu různých stádií zvládnání problémové situace

2.2.5 PROBLÉMY MĚŘENÍ ZVLÁDÁNÍ

Existuje několik způsobů rozlišování přístupů k zjišťování zvládání. Tradičně se uvádějí dva základní přístupy. První z nich vychází z teoretické analýzy a formulování hypotetických kategorií. Koncipují se tak deduktivní taxonomie strategií zvládání, které jsou východiskem pro tvorbu dotazníků.

Druhý přístup je založen na zdokumentování různých copingových úsilí spojených s řešením nějakého sledovaného druhu situací ve vybraných sociálních skupinách. Jde tu o sestavení induktivních taxonomií na základě empirických dat. Konstrukce dotazníku je výsledkem rozsáhlé výzkumné činnosti.

J. E. Schwarz et al. uvádějí jiný způsob rozlišování přístupů k zjišťování zvládání. Upozorňují na tři využívané strategie. První je založena na rozhovorech s lidmi. Ptáme se jich, jak zvládají zátěž a stres. Usměrnujeme respondenta, aby sumarizoval své chování v různých situacích. Tento postup využívají např. Carver a Scheier ve svém dotazníku COPE.

Druhá strategie je založena na tom, že jedinci popisují stresovou situaci, kterou prožili nedávno, a poté se vyjadřují, v jaké míře použili různé varianty řešení této situace. Jejich odpovědi se váží ke konkrétní situaci, avšak výzkumníci je interpretují jako všeobecně používané varianty. Takto koncipovali svůj dotazník WOC S. Folkmanová a R. S. Lazarus.

Třetí přístup je založen na tom, že respondenti popisují své chování ve více zátěžových situacích. Tím je možné sledovat jednak intrapersonální variabilitu (míru konzistence chování individua v různých situacích) a jednak interpersonální variabilitu (míru rozdílů v odpovědích různých lidí). Tuto strategii uplatnili A. A. Stone a J. M. Neale. V souladu s tímto přístupem byl vypracován dotazník SPNS, kterým se zjišťují strategie chování v náročných situacích.

2.4 PSYCHOHYGIENA

Tímto pojmem chápeme duševní očistu od problémů zdravotních, výchovných, politických, psychologických, etických, estetických apod. Jde o takovou úpravu životních podmínek člověka, která by u něho vyvolala pocit spokojenosti a osobního štěstí. Jde tedy o to, aby člověk nejen žil, ale aby se rovněž cítil zdravý, užitečný, potřebný a mravný, a to po celou dobu svého života. Psychohygienu má tedy zmírnit značnou část lidských problémů.

2.4.1 PSYCHOHYGIENA DOSPĚLÉHO VĚKU

Dospělost je nejproduktivnějším obdobím a zde se ukáže, zda je jedinec schopen adaptovat se v prostředí, zda dokáže zaujmout místo ve společnosti a zařadit se do života tak, aby ho prožíval radostně a spokojeně. Avšak ani toto období se většinou nevyhne těžkostem a problémům. V dospělosti se do popředí dostávají problémy pracovní, manželské, morální a společenské, a tak i v tomto nejproduktivnějším období se vyskytují často různé psychické poruchy, zejm. neurózy. Mnoho lidí, přestože se zdá, že jsou dobře připraveni, v životním zápolení selhává.

Mnozí se dostanou do nesnází, protože nevědí, jak si zorganizovat život. Někteří si vytyčili příliš vysoké cíle, které neodpovídají jejich schopnostem, takže prožívají neúspěch a zklamání. Jiní jsou velmi nároční na uznání a společenské postavení a spokojeni nejsou ani ti, kteří trpí pocitem méněcennosti, osobní nejistoty atd.

Psychohygienické aspekty práce a pracovního prostředí

Vezmeme-li v potaz psychohygienické hledisko, měl by každý jedinec dostat takové vzdělání, na které mentálně stačí. Člověk může získat životní radost jen z dobře vykonané práce. V průběhu pracovní činnosti je náš organismus zatěžován více než v době odpočinku, proto by mělo být pracovní prostředí upraveno a hygienicky vybaveno. Měly by být dodržovány bezpečnostní normy. Úprava pracovního prostředí by se měla týkat také estetické stránky, aby prostředí na jedince působilo příjemně a pohodově. Důležité je kontrolovat fyzikální podněty, které přicházejí z vnějšího prostředí, jako jsou: světlo, hluk,

vlhkost vzduchu, teplota. Je třeba zajistit dostatek pracovního prostoru a materiálního vybavení. Také je užitečné naučit se hospodařit s časem a vlastními silami. Měli bychom dbát na pořádek ve věcech a na přiměřené pracovní tempo.

2.4.2 ANTISTRESOVÉ PROGRAMY

Definici antistresových programů formuloval prof. Rudolf Kohoutek následovně: projekty a metody biologických, psychických a sociálních intervencí pro zvládání zátěžových, stresových, konfliktních a krizových situací a pro zvyšování psychické, sociální i fyzické odolnosti člověka (Kučera, 2005 – 2006). Pro boj proti stresu je důležité odstraňovat jeho příčiny, nikoli symptomy (příznaky), které jsou jeho důsledkem.

V současnosti existuje mnoho antistresových aktivit. Antistresové programy jsou nejrůznější metody, pro něž je podstatná fyzická a psychická relaxace prostřednictvím sugesce a imaginace. Účinky antistresových programů podporuje klidné, bezkonfliktní sociální zázemí. Jsou-li relaxační techniky vykonávány pravidelně, lze tak předcházet stresu a udržovat organismus v rovnováze. Nejvíce používanou relaxační technikou je autogenní trénink.

Antistresové aktivity v oblasti emoční

Podstatou této aktivity je zvládání negativních emocí (např. zlost, vztek, strach). Jako obrana se doporučuje popsat vzniklou emoci sobě i jiným, a tím nechat stresovou situaci odeznít.

Antistresové aktivity v oblasti myšlení

Důležitým krokem při překonávání stresu je naučit se ovládat své myšlení. Tak se vytváří vnitřní dialog, který spočívá v tom, že spontánním negativním nápadům a myšlenkám nedáme prostor k projevení, ale polemizujeme s nimi produkcí pozitivních myšlenek (Švingalová, 1999). Není-li jedinec schopen produkovat pozitivní myšlenky, měl by použít dechová cvičení.

Dechová cvičení

Dokáže-li se jedinec koncentrovat na svůj dech, eliminuje tím automaticky negativní myšlení. Správné dýchání je nejjednodušší formou, jak se zklidnit.

2.5 INTEGRACE ŽÁKA

Pod pojmem integrace shledáváme přístup a způsob začlenění žáka se zvláštními vzdělávacími potřebami do škol běžného typu. Defektologický slovník (Edelsberger a kol., 1978) vymezuje integraci jako ucelení, sjednocení či spojení v celek. U nás ji jako první z tohoto hlediska definoval prof. Sovák, který uvedl, že integrace je nejvyšším stupněm socializace, tzn. úplné zapojení individua stíženého vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány (Edelsberger, 1978).

Ve většině případů je žák integrován do třídy, kde při běžné výuce speciální pedagog chybí. Proto učitel potřebuje odbornou pomoc a vedení při výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy běžného typu začíná diagnostikou a určením správné diagnózy. Žák může být integrován pouze na základě odborného posudku z pedagogicko-psychologické poradny (PPP). O vyšetření v PPP žádají zákonní zástupci dítěte. Požádá-li o vyšetření rodič, není nutné doporučení jiných odborníků. Žádá-li o vyšetření rodič ve spolupráci se školou, zasílá škola vyplněný dotazník „Sdělení školy o dítěti“ do PPP. PPP vydává zprávu z vyšetření pouze zákonnému zástupci dítěte. Zákonný zástupce by měl zprávu okamžitě předat výchovnému poradci či třídnímu učiteli. Je-li žák doporučen k integraci, musí mu být sestaven individuální vzdělávací plán (IVP). Integrace je platná po dobu jednoho roku, poté musí následovat kontrolní vyšetření. Na základě tohoto vyšetření PPP je diagnóza prodloužena nebo může být žák na základě odborného vyšetření zohledněn.

Jaký je postup při integraci žáka s individuálním vzdělávacím plánem? Integrace žáka podléhá tzv. správnímu řízení. Zákonný zástupce si musí podat k řediteli školy písemnou žádost o povolení IVP. Jakmile ředitel rozhodne o povolení, informuje o tomto povolení písemně zákonného zástupce. Poté je žákovi vypracován na základě podkladů z PPP individuální vzdělávací plán, podle něhož je veden vzdělávací proces. Vypracovaný IVP je předložen k nahlédnutí zákonnému zástupci, ten ho podepíše společně s žákem.

Dále IVP podepíše ředitel, výchovný poradce a učitel zodpovědný za výuku daného předmětu. IVP je také předán PPP.

Po celou dobu vzdělávání žáka spolupracuje učitel s předem určeným poradenským pracovníkem. Poradenské služby jsou nedílnou součástí integračního procesu. Tyto služby a činnost školských poradenských zařízení vymezuje § 116 školského zákona č. 561/2004 Sb. Zajišťují informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání žáků a přípravě na budoucí povolání.

V České republice se v současné době vyskytují následující školská zařízení podpůrné sítě:

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

Činnost PPP je zaměřena na děti od 5 do 19 let. Standardní činností PPP jsou diagnostické a intervenční aktivity, poskytované žákům a jejich rodičům v oblasti problémů výukových i výchovných. Ve spolupráci se školami, popř. školským poradenských pracovištěm tak pedagogicko-psychologické poradny poskytují služby preventivního charakteru.

Součástí poradenské činnosti je zjišťování připravenosti dítěte na školní docházku, doporučení vhodné formy zařazení žáka do školy a třídy, jedná-li se o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, prevence sociálně patologických jevů, kariérové poradenství apod.

Speciálně pedagogická centra (SPC)

SPC poskytují poradenské služby rodinám dětí do 18 let, které mají tělesné, smyslové, mentální, řečové nebo kombinované postižení. Služby se zaměřují na nácvik běžných činností, logopedickou péči, péči v terapeutických skupinách a na pomoc při zařazení do běžného života. Významnou činností SPC je pomoc při integraci těchto dětí a žáků do mateřských, základních a středních škol.

Střediska výchovné péče (SVP)

SVP se zabývají zejména problémy spojenými s poruchami chování, vztahy v rodině a škole, sociálně patologickými jevy (šikana, experimentování s alkoholem a drogami). Služby středisek jsou určeny rodinám dětí od 6 do 18 let. Střediska poskytují preventivní speciálně pedagogickou péči, psychologickou a terapeutickou pomoc dětem s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a v rámci dohledu nad výchovou, která je stanovena soudem také klientům propuštěným z ústavní výchovy při jejich integraci do společnosti.

(Drtina, Louška, Vencová, 2008)

Poradenské služby na základní škol

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich pedagogům a rodičům mohou být poskytovány poradenské služby přímo na základních školách. Ačkoli v současné době nejsou na všech školách poradenští pracovníci v takové míře, jak by bylo potřeba, fungují zde alespoň výchovní poradci a školní metodici prevence, ojediněle školní psychologové a školní speciální pedagogové.

Činnost těchto pracovníků je určena příslušným Školským zákonem č. 561/2004 Sb. a Vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Výchovní poradci – působí na všech základních a středních školách, jedná-li se o školu kapacitně větší, může ředitel stanovit tuto funkci odděleně pro první a druhý stupeň školy. Nejčastěji jsou výchovnými učiteli běžní učitelé, kteří v rámci nadúvazku plní i úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovné, vzdělávací a volby studia či povolání žáka.

Školní metodici prevence – koordinují aktivity v oblasti prevence sociálně patologických jevů u žáků. Vypracovávají plány školy v oblasti prevence užívání návykových látek, podílejí se na jeho realizaci a sledují jeho úspěšnost. Na menších školách zastává jejich práci výchovný poradce.

Školní psychologové - hlavní náplní práce školního psychologa jsou diagnostika a depistáž, např. při zápisu dětí do prvních tříd. Mezi konzultační, poradenské a intervenční práce školního psychologa patří péče o integrované žáky, krizová intervence pro žáky, prevence školního neúspěchu žáků, techniky a hygiena učení, skupinová a komunitní práce s žáky, individuální konzultace pro pedagogické pracovníky školy atd. Tyto činnosti pak také zahrnují pomoc třídním učitelům, pracovní semináře pro pedagogické pracovníky, účast na pracovních poradách školy, metodické intervence z psychodiagnostiky pro učitele, různé besedy a osvětovou činnost.

Speciální pedagogové – působí pouze na některých školách, hlavní cíl jejich práce je snižování rizika vzniku výchovných a výukových problémů u žáků. Školní speciální pedagog zajišťuje i speciálně pedagogickou edukační činnost s integrovanými žáky, ať již formou intenzivní individuální práce nebo prací s celou skupinou dětí.

Efektivní nástroj řešení problému

Dne 7. 4. 1999 vznikl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha. Tento dokument byl projednán vládou a závazně vymezil hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice. Stal se také základním podkladem k tvorbě nového školského zákona, jenž byl v roce 2004 přijat (Spilková a kol., 2005). Smyslem vydání tohoto dokumentu bylo rozvíjet a konkretizovat klíčové myšlenky nového směru vzdělávání v ČR. Část dokumentu je věnována vzdělávání osob zdravotně a sociálně znevýhodněných, tedy osob se specifickými potřebami. Také se změnil pohled na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vznikly pro ně alternativní vzdělávací programy a formy vzdělávání a především byla umožněna integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu.

2 VÝZKUMNÁ ČÁST

Tato část pojednává o průběhu výzkumu a jeho výsledcích. Nejprve byly formulovány hypotézy, poté bylo sledováno, zda je výzkum potvrdí či vyvrátí. Zde se také čtenář seznámí s výzkumným souborem a metodami, které byly použity k získání a zpracování dat.

1 CÍL VÝZKUMU A FORMULACE HYPOTÉZ

Teoretická pojednání zvládání zátěže a stresu patří stále do zájmu psychologů. Jak jsme ukázali v předešlých kapitolách, můžeme je nalézt již v začátcích samotné psychologie jako vědy. Tento zájem trvá dodnes, přestože původní předpoklady a přístupy byly opuštěny, obměněny či zcela nahrazeny novými.

V souvislosti s copingovými strategiemi bylo provedeno mnoho výzkumů, a to dalo vzniknout řadě různých koncepcí a bylo zjištěno velké množství dílčích poznatků.

Předmětem našeho výzkumu je snaha zjistit, jak zvládá specifická skupina lidí (učitelé 2. stupně ZŠ a učitelé ZŠP) nároky, které jsou na ni kladeny v souvislosti s výkonem povolání.

Základní výzkumnou otázkou je, zda existují rozdíly mezi učiteli základních škol a učiteli základních škol praktických ve sledovaných proměnných (H1). Především se zaměříme na míru prožívaného stresu (H2). Dále budeme porovnávat výše zmíněné skupiny z hlediska zdraví (H3). Předpokládáme, že učitelé základních škol praktických budou vykazovat vyšší míru stresu než učitelé základních škol. Také v otázce zdraví očekáváme, že pedagogové ze ZŠP budou mít větší zdravotní problémy než pedagogové ZŠ.

Dále budeme hledat rozdíly ve sledovaných proměnných s ohledem na to, jak dlouho vykonávají jednotliví učitelé své povolání (H4). Učitele si proto rozdělíme do tří skupin. První skupinu budou tvořit učitelé s délkou praxe do pěti let. Do druhé skupiny budou patřit kantoři, jejichž délka praxe je v rozmezí od pěti do deseti let. A v poslední skupině nalezneme pedagogy, kteří působí ve školství více než deset let. Předpokládáme, že učitelé se střední délkou praxe budou nejlépe zvládat nároky spojené s učitelským povoláním. Očekáváme, že učitelé působící ve školství více než 10 let budou nejvíce stresováni a budou vykazovat značné zdravotní problémy. U jedinců s praxí do 5let

výrazné zdravotní problémy nepředpokládáme. Avšak v otázce míry prožívaného stresu u učitelů působících ve školství méně než 5 let jistě potíže očekáváme.

V poslední řadě se zaměříme na korelace mezi vybranými proměnnými (H5). Zaměříme se na vztahy mezi stresem a ostatními proměnnými. Zde se domníváme, že bude-li se zvyšovat hodnota sledované vlastnosti, bude jedinec více prožívat stres.

2 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor tvořili učitelé 2. stupně základních škol a učitelé základních škol praktických. Výzkumu se zúčastnili učitelé ZŠ 5. květen v Liberci, ZŠ Barvířská v Liberci, ZŠ Jana Palacha v Kutné Hoře, ZŠP Uhlířské Janovice a ZŠP Gollova v Liberci.

Ze ZŠ 5. květen bylo požádáno o vyplnění dotazníku 14 učitelů. Dotazník nám vrátilo 12 pedagogů, přičemž pro naše účely šlo použít 10 dotazníků. Ze 14 dotazníků poskytnutých ZŠ Barvířská se jich vrátilo 9. Všech 9 dotazníků bylo zařazeno do výzkumu. Na ZŠP Uhlířské Janovice jsme umístili 9 dotazníků. Nazpět jsme dostali 6 dotazníků. 13 vyplněných a použitelných dotazníků jsme získali ze ZŠP Gollova. Na ZŠ Jana Palacha jsme požádali o vyplnění dotazníku 14 učitelů. Vraceno nám bylo 9 dotazníků, z nichž jsme použili 7 dotazníků v našem šetření.

Do výzkumu bylo tedy zařazeno celkem 45 učitelů bez ohledu na věk a pohlaví. Dotazovanými byli učitelé ve věku 25-60 let. Dotazníkové šetření absolvovalo 9 mužů a 36 žen. Účast na výzkumu byla dobrovolná a zcela anonymní. Informace z vyplněných dotazníků nelze s jistotou označit za náhodný výběr, protože se jedná o výběr, který je ovlivněn ochotou pedagogů účastnit se výzkumu. Zajištění či ověření náhodného výběru není podstatou této práce, proto budou získané informace dále uvažovány a zpracovány jako dostatečně reprezentativní vzorek.

Cílovou populací výzkumného šetření byli učitelé 2. stupně základních škol a základních škol praktických. Během výzkumu byli osobně osloveni učitelé ZŠ 5. květen v Liberci, ZŠ Barvířská v Liberci, ZŠ Jana Palacha v Kutné Hoře, ZŠP Uhlířské Janovice a ZŠP Gollova v Liberci.

Učitelům byly sděleny požadavky a způsob vyplňování dotazníků. Na vyplnění dotazníků měli čas 3 týdnů. Sběr dat probíhal během září a října 2010. Všechny zkoumané osoby vyplnily věk, pohlaví a délku praxe.

Poté byly požádány o rozhovor dvě pedagožky. Rozhovor s paní učitelkou ZŠ proběhl 3. 11. 2010. K druhému interviu došlo 10. 11. 2010. Rozhovory se odehrávaly v kabinetech jednotlivých učitelů a probíhaly bez přítomnosti jiných lidí. Během rozhovoru panovala klidná a přátelská atmosféra.

3 METODY

V našem šetření byly využity následující metody. Pro zjištění osobnostních vlastností a stylů zvládání se použil dotazník viz. příloha č. 2 s otázkami rozdělenými do sedmi skupin. Jednotlivé skupiny otázek jsou: coping orientovaný na problém (CP); emočně-orientovaný coping (CE); subjektivní posouzení míry psychického distresu (DIS); subjektivní pocit zdraví (ZDR); stres (S); škála životní smysluplnosti (SZ) a Big-Five Faktory Markers (BF). Otázky týkající se stresu, životní smysluplnosti a Big-Five Factor jsou z větší části převzaty od autorů William K. Zung, Peter Halama a Lewis R. Goldberg. Jednotlivé škály jsou různě obsáhlé.

Skupiny coping orientovaný na problém a emočně-orientovaný coping obsahují každá 5 otázek. Respondenti mají vyznačit frekvenci daného výroku od „nikdy“ a „zřídka“ přes „někdy“ k „často“ a „vždy“. Subjektivní posouzení míry psychického distresu je jednotázkové. Dotazovaný má posoudit míru svého psychického stresu ve vztahu k práci. Na výběr má pět možností: nízká; téměř nízká; střední; téměř vysoká; vysoká. Dále zjišťujeme subjektivní pocit zdraví. K tomu slouží pět otázek, přičemž respondent má na výběr z 5 odpovědí: jsem úplně zdravý/á; téměř jsem zdravý/á; neumím se rozhodnout; mám zdravotní potíže; mám vážné zdravotní potíže.

Otázky týkající se stresu a úzkosti jsou inspirovány Zungovým dotazníkem. Respondent má určit frekvenci výskytu všech 14 popisovaných pocitů od „nikdy“ a „zřídka“ přes „někdy“ k „velmi často“ po „často, stále“.

Skupina životní smysluplnosti má celkem 18 výroků či výpovědí, k nimž má dotazovaná osoba vyjádřit svůj vztah, a to zaškrtnutím jednoho z 5 čísel, která vyjadřují osobní postoj dotazované osoby od jednoho extrému (vůbec nesouhlasím) k druhému (úplně souhlasím).

Poslední část dotazníku tvoří Big-Five Factors Markers, který obsahuje výroky popisující lidské chování. Respondent má vyznačit s použitím ratingové stupnice, do jaké míry přesnosti ho tyto výroky vystihují. Tento osobnostní inventář nám poskytne údaje o úrovni pěti obecných dimenzí osobnosti (neuroticismus, extraverte, otevřenost vůči zkušenostem, přívětivost a svědomitost).

Dále byl proveden strukturovaný rozhovor se dvěma učiteli. Z každého typu škol (ZŠ a ZŠP) byla požádána o rozhovor jedna pedagožka. Záměrně byly osloveny paní učitelky, které své povolání vykonávají déle než 25 let. Veškeré otázky byly směřovány ke stresovým situacím a všemu, co s nimi souvisí.

4 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT

Každému z vyplněných dotazníků byl přiřazen kód a data byla přenesena do programu Microsoft Excel. Před samotným zpracováním informací bylo nutné rozdělit otázky v každé skupině na negativní či pozitivní a dále pro jeden typ provést bodové otočení.

V dotazníku byla součtem bodového ohodnocení položek získána hrubá skóre jednotlivých skupin otázek. Hrubé skóre z každé skupiny bylo vyděleno počtem položek a získána tak průměrná hodnota. Průměrné hodnoty jsme následně znázornili graficky pro srovnání skupin učitelů a typů škol.

Pro zjištění vztahů mezi sledovanými proměnnými jsme použili korelační koeficient. Na základě korelace však není možné říci, jak se jednotlivé položky ovlivňují. Hodnoty 0,4 – 0,7 naznačují středně těsný vztah a hodnoty 0,7 – 0,9 poukazují na velmi těsný vztah.

Z provedených rozhovorů jsme vybrali důležité informace a s jejich pomocí doložili výsledky dotazníkového šetření.

5 VÝSLEDKY

Výsledky statistického zpracování dat jsou uvedeny v následujících tabulkách. Významné odlišnosti jsou zvýrazněny žlutě.

Tabulka 1: Rozdíly mezi ZŠ a ZŠP

Vysvětlivky

TYP	N	
E	27,96	TYP – typ školy
A	38,68	E – extraverte
C	36,56	A - přívětivost
N	25,44	C – svědomitost
O	40,28	N – neuroticismus
CP	20,72	O – otevřenost vůči zkušenosti
CE	13,12	CP – coping orientovaný na problém
Z	11,32	CE – coping orientovaný na emoce
S	29,96	Z – subjektivní pocit zdraví
ZS	73,12	S – stres

Z – subjektivní pocit zdraví

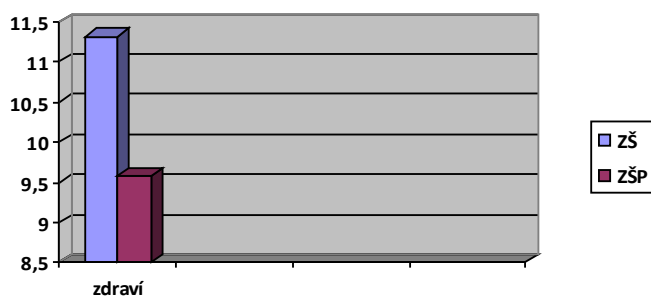
S – stres

ZS – životní smysluplnost

N – základní škola

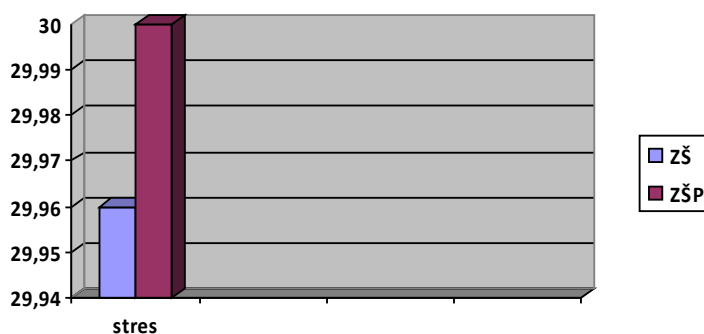
Tabulka 1 ukazuje rozdíly v hodnocení sledovaných proměnných mezi učiteli základních škol a učiteli základních škol praktických. Pozoruhodné rozdíly nacházíme pouze v oblasti zdraví a extraverte.

Výzkum potvrdil naši domněnku, že učitelé ZŠP budou mít větší zdravotní problémy než učitelé ZŠ. Z dotazníků je patrné, že učitelé mají často potíže s bolením hlavy, zad či šíje, trápí je různé formy alergií, mívají problémy se zažíváním v období zvýšených psychických nároků. Tyto potíže vykazovaly obě skupiny dotazovaných, avšak učitelé ZŠP jsou těmito problémy více postiženi.



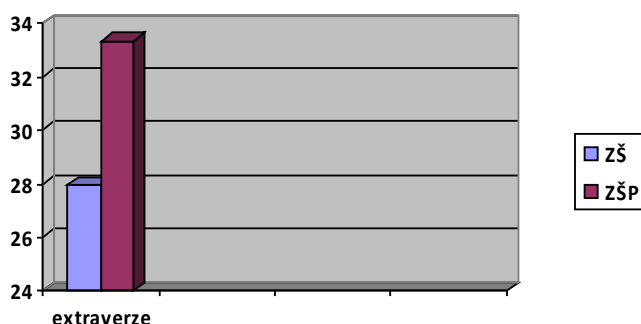
Graf 1 ZŠ versus ZŠP (zdraví)

Přestože jsme očekávali výraznější rozdíl v míře prožívaného stresu, nebyla naše domněnka potvrzena. Ukázalo se, že obě skupiny respondentů prožívají často stresové situace a jsou vystaveny psychickému i fyzickému tlaku. Výzkum nejen z hlediska stresu poukázal na to, že povolání učitele je náročné a je jedno, zda učíte na základní škole či základní škole praktické.



Graf 2 ZŠ versus ZŠP (stres)

Překvapujícím zjištěním bylo to, že učitelé ZŠP jsou otevřenější vůči lidem než pedagogové ZŠ. Možná je to tím, že na ZŠP je ve třídách méně žáků a člověk se jim může více věnovat. Určitý vliv na extraverci má jistě i to, že na ZŠP jsou žáci s různými poruchami, a je třeba, aby byl učitel ke svým žákům otevřenější a více jim nakloněn.



Graf 3 ZŠ versus ZŠP (extraverze)

Z výše získaných výsledků je patrné, že na učitele základních škol a učitele základních škol praktických jsou kladeny velké nároky v souvislosti s jejich povoláním. Bylo by dobré se nad tímto zjištěním zamyslet a pokusit se potíže, které učitelé vykazují, nějakým způsobem eliminovat.

Tabulka 2: Rozdíly s ohledem na praxi – osobní vlastnosti

PRAXE	E	A	C	N	O
10+	28,8	39,2	35,5	26,2	39,6
5 - 10	35	39	37,2	18,8	43
do 5	32	34,7	33,5	24,3	37,5

E – extraverte

N - neuroticismus

A - přívětivost

O – otevřenost vůči zkušenostem

C – svědomitost

V tabulce 2 je provedeno porovnání osobních vlastností se zřetelem na délku praxe. Nejlépe v tomto šetření vystupuje skupina pedagogů, která své povolání vykonává v rozmezí 5 až 10 let. Tento výsledek potvrzuje náš předpoklad. Nyní se podíváme na

jednotlivé vlastnosti. Jako nejvíce introvertní skupina se jeví učitelé, kteří působí ve školství déle než 10 let. Otevřenější vůči lidem jsou učitelé s délkou praxe do 5 let a nejotevřenější jsou pedagogové se střední délkou praxe. Domníváme se, že mladí učitelé teprve získávají zkušenosti a nabývají nové známosti a přátelství. Tudíž nemohou být příliš extravertní. Učitelé vyššího věku už hodně prožili, nechtějí ve většině případů navozovat nové známosti, chtějí si užívat svého klidu a „zatáhnou se do své ulity“.

Podíváme-li se na přívětivost, jako nejméně přívětiví se jeví učitelé s praxí do 5 let. Předpokládáme, že je to tím, že nemají mnoho zkušeností. Teprve se učí vést větší skupinu lidí, udržet si jejich náklonnost a přízeň. Vyrovnávají se s tím, že už oni sami nejsou žáky. U ostatních dvou skupin shledáváme zanedbatelné rozdíly. Nepatrně přívětivější se jeví v tomto šetření učitelé, kteří ve školství působí více jak 10 let.

Učitelé se délkou praxe do 5let vystupují v našem šetření jako nejméně svědomití. Toto zjištění potvrzuje názor starších lidí, že mladí lidé jsou nesvědomití, neumí dostát svým závazkům atd. Často slyšíme nářky na mládí. V některých případech jsou oprávněně jindy nikoli. Učitelé s praxí více než 10let vykazují o trochu vyšší míru svědomitosti. Nejsvědomitější jsou kantoři se střední délkou praxe.

Tabulka 2 také poukazuje na to, že učitelé působící ve školství déle než 10let jsou nejvíce náchylní k emocionální a celkové duševní nevyrovnanosti, zvýšené tenzi, úzkostem a strachu. Jsou rozkolísaní, plaší a ochablí. Tento fakt dokazuje to, že vykonává-li jedinec své povolání dlouhodobě, začnou se u něho projevovat známky neuroticismu. Nastává otázka, zda je tento problém řešitelný. Zda lze nějakým způsobem zmírnit následky?

Nejotevřenější vůči zkušenostem jsou učitelé se střední délkou praxe, jsou následováni pedagogy s délkou praxe 10+ a nejméně ochotní sbírat zkušenosti jsou učitelé s délkou praxe do 5let.

Tabulka 3: Rozdíly s ohledem na praxi

PRAXE	CP	CE	Z	S	ZS
10+	20,6	13,2	10,5	30,2	73,6
5-10	19,7	11,6	9,3	26,3	73,8
do 5	21,5	11,8	11	29,8	69,5

CP – coping orientovaný na problém

S - stres

CE – coping orientovaný na emoce

ZS – životní smysluplnost

Z – subjektivní pocit zdraví

Z tabulky 3 vyčteme, že nejlepších výsledků dosahují opět učitelé, kteří ve školství působí 5-10 let. Pojďme se nyní blíže podívat na jednotlivá data.

Nastanou-li nějaké problémy, potíže, které je třeba řešit a nějakým způsobem se s nimi vyrovnat, poradí si s nimi nejhůře učitelé s nejmenší délkou praxe. Jistě je tento fakt způsoben nedostatkem zkušeností. Avšak dlouhodobé získávání zkušeností také nevede k tomu, že by si jedinec s případným řešením problému vedl lépe než mladší jedinec. Alespoň na to poukazuje tabulka 3.

V oblasti emočně-orientovaného copingu vystupují nejhůře pedagogové s nejdelší dobou praxe. Výsledky z dotazníkového šetření poukazují na to, že tito učitelé prožívají silně osobně problémy žáků, nechají se snadno vyvést z míry, situace ve třídě se jim zdají často bezvýchodné, mají pocit, že emoční situace nezvládají, jsou vnitřně neklidní a nervózní. Mezi dvěma zbylými skupinami jsou zanedbatelné rozdíly.

Překvapujícím zjištěním je, že v hodnocení svého zdraví se učitelé s praxí do 5let hodnotili nejhůře. Následování jsou kantory s nejdelší praxí. Možná je toto tvrzení způsobeno tím, že učitelé, kteří působí ve školství více jak 5let, si své zdravotní potíže už ani neuvědomují, nepřipouštějí či se s nimi naučili žít.

Nejvíce stresu prožívají učitelé s délkou praxe více než 10 let. Následování jsou pedagogy s nejkratší praxí. Domníváme se, že první skupina učitelů nemá již dostatek sil se stresu, tlaku a různým nárokům bránit, a proto si ho nejvíce připouští. Druhá skupina učitelů, ačkoli má jistě dostatek sil, vykazuje vyšší míru prožívaného stresu v souvislosti s tím, že je v novém, dosud ne dobře známém prostředí. Každá životní změna vyvolává v jedinci napětí a stres. Nástup do zaměstnání je zcela určitě takovou životní změnou.

Učitelé s praxí do 5let vystupují v naší tabulce jako nejméně chápající smysl života. V dotazníkovém šetření často odpovídali ve smyslu toho, že nevědí, co chtějí v životě dělat; nejsou si jisti tím, zda je jejich život hodnotný a užitečný. V dalších dvou zkoumaných skupinách jsou nepatrné rozdíly v otázce chápání smyslu života. Je jasné, že starší lidé již musí mít jasnější představu o svém životě než mladší.

Tabulka 4: Korelace

	CP	CE	Z	S	ZS
CP	1	-0,26	0,04	-0,31	0,40
CE	-0,26	1	0,63	0,65	-0,21
Z	0,04	0,63	1	0,72	-0,18
S	-0,31	0,65	0,72	1	-0,47
ZS	0,40	-0,21	-0,18	-0,47	1

Tabulka 4 ukazuje vztahy mezi jednotlivými proměnnými. Na základě korelace však není možné říci, jak se jednotlivé položky ovlivňují. Hodnoty 0,4 – 0,7 naznačují středně těsný vztah a hodnoty 0,7 – 0,9 poukazují na velmi těsný vztah. Z tabulky lze vyčíst, že výrazné vztahy existují mezi stresem a emocemi, dále pak mezi stresem a zdravím.

Následné interpretace budou založeny na základě logické úvahy.

Prožívá-li jedinec stres, především je-li stresu vystavován dlouhodobě, lze očekávat, že se u něj projeví nějaké zdravotní problémy. Stresovaná osoba nejčastěji trpí migrénami, bolením zad či žaludečními neurózami. Žaludeční neuróza se projevuje trávicími obtížemi, danému jedinci je na zvracení, nemá hlad ani chuť k jídlu, pociťuje bolesti v oblasti žaludku apod. Do tohoto stavu se můžeme dostat např., když nás čeká něco důležitého (těžká zkouška, důležité životní rozhodnutí apod.). Chceme-li se potíží zbavit, musíme se nejprve uvolnit a uklidnit. Psychika však může mít vliv na mnohem závažnější zdravotní problémy.

Mezi kognitivními a emocionálními jevy v naší psychice nepochybně existují určité vztahy. Nastane-li změna v oblasti kognitivní, může dojít i ke změně v oblasti emocionální. Jednoduše řečeno změnou myšlení lze změnit emoce.

Další metodou využitou v našem výzkumu je rozhovor. Na následujících úryvcích doložíme některé výsledky dotazníkového šetření. Celý záznam rozhovorů se nachází v příloze.

Náš průzkum ukázal, že učitelé základních škol a základních škol praktických jsou vystavováni vysoké míře stresu. Z poskytnutých rozhovorů vyplývá, že učitelé jsou ve stresu téměř každý den. „... *ale situace, který by pro nekantora byly těžce stresový, jsou skutečně denně. To tak je.*“

„*Dá se říct, že téměř každý den.*“

Nejčastější příčinou stresu u učitelů se ukázali být samotní žáci. „...*hlavní stres ve mně vyvolává chování žáků a chování rodičů v souvislosti s našima možnostma to ovlivnit.*“

„*No ve mně stres vyvolávají především žáci. Jejich chování, vztahy mezi sebou... Ta jejich neúcta k nám kantorům, oni jsou tak drzí, člověk, aby se pomalu bál o život... No taky změny, s kterými přichází často ministerstvo.*“

Učitelé trápí migrény, bolí je záda, mají trávicí potíže, trpí průjmy apod. „*Já si myslím, že každé kantor somatizuje nebo každá kantorka somatizuje. Dělam to už velmi dlouho, takže vím, že polovina lidí má migrény, další část lidí má bolavá záda. Na zádech nesem tíhu života. Další část lidí má žlučnickový, žaludeční, trávicí obtíže, průjmy. Všechno tohleto jsou... Měli jsme kolegyni, která v neděli každé tejnden v neděli večer a v pondělí ráno měla průjem v souvislosti s tím, že musela znova do školy. Takže opravdu jako takhle somatizujeme. Nemluví o tom, že nám cuká oko, že čas od času se nám klepou ruce, vo zvýšený nervozitě atd. Ale myslím si, že to somatizování je tam, že ten stres je už tak dlouhodobě, že je tam. Patrně u všech, u všech, který to dělaj dyl než 5, 7 let. Čas od času mám tu migrénu nebo mě teda bolejí záda.*“

„*No občas trpím migrénami, často mě bolí záda... Když jsme měli přecházet na vzdělávací programy, tak jsem měla žaludeční problémy. Někdy huř spím.*“

Mnohaleté působení ve funkci pedagoga přináší více stresu. „*Jednoznačně. To jsou takový nánosy, který se jenom obrousej třeba prázdninami a nebo něčím s části, ale vždycky tam zůstanou a ty vrstvičky přibejvaj, že člověk bud' naprosto rezignuje.*“

„Rozhodně, cítím to sama na sobě.“

Námi oslovené paní učitelky se stres snaží odbourat především rychlým vyřešením nastalého problému. *„No mě stres samozřejmě nastartuje na přemejšlení, bleskurychlý přemejšlení vo všech těch způsobech řešení nastalý situace. Zpravidla to zafunguje a já stres odbourám tím, že tu situaci vyřeším a stres pomine, zůstane někde něco, že pak čas od času mám tu migrénu nebo mě teda bolejí záda, ale to je něco, co člověka nastartuje.“*

„No stres odbourávám tím, že se snažím vyřešit ten problém, dám si něco sladkého, abych si obrnila nervy, no taky je to na mně vidět. Taky mi hodně pomáhá můj čtyřnohý kamarád Nelinka.“

Výše uvedené úryvky z rozhovorů nám dokumentují, že povolání učitele je velmi náročné a klade na pedagogy velké nároky. Je až zarážející jak často jsou učitelé vystavováni stresu a jaké mají zdravotní problémy. Je třeba se nad takovýmto zjištěním zamyslet a hledat způsoby, které by vedly ke zmírnění takovýchto následků.

Zajímavé je, že muži se do role učitele příliš nehrnou a začnou-li působit ve školství, nevydrží zde příliš dlouho, přestože by měli být statnější a odolnější než ženy. Zajisté je tento stav ovlivněn především finančním ohodnocením. Pozoruhodný je názor ředitelky jedné základní školy praktické: *„Myslím, že ty chlapi to vůbec neunášej. Měli jsme tady několik mladých mužů, ale nevydrželi tady. Máme tady 2 a ty do zlata zasadit. To je takový... jeden je těžkej kuřák, druhej má lupénku, který se nemůže 10letí zbavit.“*

3 ZÁVĚR

Tato práce se zabývá problematikou zvládnání zátěže u učitelů základních škol a základních škol praktických.

Vymezení klíčových pojmů, důležitých pro samotnou výzkumnou část této práce, je součástí teoretické části.

Z kvantitativního hlediska byly v našem šetření použity dotazníky. Z kvalitativního hlediska byla zvolena metoda strukturovaného rozhovoru, který nám poskytly 2 paní učitelky. Záměrně byly vybrány kantorky s více než 25letou praxí.

Hypotézy byly testovány na skupině 45 učitelů základních škol a základních škol praktických.

Pro získání dat byl použit dotazník se 7 skupinami otázek. Dotazník byl z velké části inspirován dotazníky Williama K. Zunga, Petera Halami a Lewise R. Goldberga.

Cílem výzkumu bylo potvrdit, či vyvrátit 4 stanovené hypotézy.

Hypotéza 1: Existují nějaké rozdíly mezi učiteli základních škol a učiteli základních škol praktických ve sledovaných proměnných?

Hypotéza 2: Učitelé ZŠP budou prožívat ve větší míře stres než učitelé ZŠ.

Hypotéza 3: Učitelé ZŠP budou vykazovat větší zdravotní problémy než učitelé ZŠ.

Hypotéza 4: Existují nějaké rozdíly mezi učiteli v závislosti na délce praxe?

Dotazníkové šetření přineslo následující výsledky. Při hledání rozdílů mezi učiteli základních škol a základních škol praktických jsme došli ke zjištění, že učitelé ZŠP mají větší zdravotní obtíže a jsou více extravertní. Přestože jsme očekávali, že učitelé ZŠ budou méně prožívat stres, nebyl náš předpoklad potvrzen. Z výsledků našeho šetření vyplývá, že obě skupiny pedagogů jsou vystavovány velkému množství stresu. Provedené rozhovory nám dokládají, že učitelé se setkávají se stresem téměř každý den. Dále jsme se zajímali o to, zda má vliv délka praxe na vyrovnávání se se zátěží a její zvládnání. Nejlepších výsledků dosahovali učitelé s délkou praxe 5-10 let. Tato skupina učitelů nejlépe zvládá nároky, které jsou na ni kladeny v souvislosti s výkonem svého povolání, a nejlépe se s nimi vypořádává. V poslední řadě jsme hledali vztahy mezi stresem a ostatními proměnnými. Nejtěsnější vztahy vykazovaly emoce a zdraví.

Tato práce potvrdila, že povolání učitele je velmi náročné a věnuje-li se mu jedinec dlouhodobě, přináší různé oběti např. zdravotní obtíže. Výsledky této práci by mohly čtenáře motivovat k přemýšlení o změnách ve školství, které by vedly ke zlepšení psychického i fyzického stavu mnoha učitelů.

SEZNAM LITERATURY

Knihy

- Antonovsky, A.: *Health, Stress, and Coping*. San Fransisco: Jossey-Bass, 1979.
- Balcar, K.: *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- Bartko, D.: *Moderní psychohygienu*. Praha: Panorama, 1980.
- Baštecká, B., Goldmann, P.: *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-550-4.
- Baumgartner, F.: *Zvládání stresu – Coping*. In: Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing, 2001.
- Bratská, M.: *Zisky a straty v zátěžových situacích alebo Příprava na život*. Bratislava: Práca, 2001.
- Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3
- Čáp, J.- Dytrych, Z.: *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.
- Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- Franke-Gricksch, M.: *Patříš k nám*. Praha: Shambhala, 2006. ISBN 80-239-6954-4.
- Hennig, C. – Keller, G.: *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.
- Hill, G.: *Moderní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-641-1.
- Hladký, A., Židková, Z.: *Metody hodnocení psychosociální pracovní zátěže*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-890-5.
- Hošek, V.: *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-889-1.
- Janke, W., Erdmannová, G.: *Strategie zvládání stresu – SVF 78*. Praha: Testcentrum, 2003.
- Kallwas, A.: *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.
- Kebza, V.: *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.

- Kebza, V.: *Zvládání stresu*. Praha: Státní zdravotní ústav, 1997. ISBN 80-7071-042-X.
- Křivohlavý, J.: *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-774-4.
- Křivohlavý, J.: *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
- Mayerová, M.: *Stres, motivace a výkonnost*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-425-8.
- Matoušek, O.: *Pracovní stres a zdraví*. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2003.
- Míček, L. – Zeman, V.: *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0521-1.
- Miovský, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- Nakonečný, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-1289-3.
- Nakonečný, M.: *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.
- Novák, T.: *Jak se zbavit stresu*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-758-3.
- Prokešová, M.: *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. 1. vyd. Ostrava : Vava, 1997. ISBN 80-902357-8-6.
- Průcha, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- Říčan, P.: *Psychologie. Příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.
- Říčan, P.: *Psychologie osobnosti – obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-3133-9.
- Říčan, P.: *Cesta životem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.
- Sillamy, N.: *Psychologický slovník*. Olomouc: Larousse-Bordas, 2001. ISBN 80-244-0249-1.
- Smékal, V.: *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principál, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- Smékal, V.: *O lidské povaze. Krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. Brno: Cesta, 2005. ISBN 80-7295-069-X.
- Smékal, V.: *Pozvání do psychologie osobnosti*. 2. vyd. Brno : Barrister a Principal, 2004. ISBN 80-86598-65-9.

Šejda, J. – Šmerhovský, Z. – Göpfertová, D.: *Výkladový slovník epidemiologické terminologie*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1068-4.

Švingalová, D.: *Stres v učitelství*. Liberec 1999, ISBN 80-7083-382-3.

Vašutová, J.: *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

Výrost, J. – Slaměník, I.: *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0042-5.

Články

Blatný, M. – Osecká, L. (1998). Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: Osobnost a strategie zvládnutí, s. 385 – 394. In *Československá psychologie*

Herman, E. (1998). Neurotické poruchy, poruchy vyvolané stresem a somatoformní poruchy, s. 105-123. In P. Zvolský et. al., *Speciální psychiatrie*. Praha: Karolinum.

Schuller (1994). Kognitivně štyly a coping, s.27-46. In: Ruiselová, Ficková, (Eds.) (1994).

Použité www stránky

Popelová, Zlataše: *Bakalářská práce*. Dostupné z: is.muni.cz/th/131139/pedf_b/Bakalarska_prace2.doc, cit. 11. 11. 2010.

Hornová, Alice: *Stres v učitelství*. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/288783/ff_b/BP.pdf, cit. 7. 10. 2010.

Řehulka, Žaloudíková: *Nové poznatky z psychologie zdraví*. Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=431>, cit. 30. 10. 2010.

Pelcák, Stanislav: *Úvod do psychologie zdraví*. Dostupné z: www.ksocp.info/UserFiles/UPZ, cit. 15. 11. 2010.

Paulík, Karel: *Zvládnutí zátěže v mezipohlavním kontextu*. Dostupné z: http://www.kpsv.fsvaz.ukf.sk/PhD%20konf%202010/SUBORY/PDF/01_Paulik.pdf, cit. 2. 12. 2010.

Jung, Carl, Gustav: *Duše moderního člověka*. Dostupné z: <http://jlswbs.files.wordpress.com/2008/10/jungduse.pdf>, cit. 19. 11. 2010.

Kučera, Radek: *Slovník cizích slov*. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/antistresove-programy>, cit. 30. 11. 2010.

Drtina, Louška, Vencová: *Koncepce pražského speciálního školství*. Dostupné z: <http://skoly.praha.eu/files/=62577/Koncepce+spec.%c5%a1kolstv%c3%ad+TED.doc> , cit. 20. 11. 2010.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Rozdíly mezi ZŠ a ZŠP

Tabulka 2 Rozdíly s ohledem na praxi - osobnostní vlastnosti

Tabulka 3 Rozdíly s ohledem na praxi

Tabulka 4 Korelace

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 ZŠ versus ZŠP (zdraví)

Graf 2 ZŠ versus ZŠP (stres)

Graf 3 ZŠ versus ZŠP (extroverze)

PŘÍLOHA 1– INVENTÁŘ ŽIVOTNÍCH UDÁLOSTÍ

Stresor	Bodová hodnota
Úmrtí partnera	100
Rozvod	73
Odloučení od manžela/ky	65
Uvěznění	63
Úmrtí blízkého člena rodiny	63
Vlastní úraz nebo vážné onemocnění	53
Sňatek	50
Ztráta zaměstnání	47
Usmíření nebo přebudování manželství	45
Odchod do důchodu	45
Změna zdravotního stavu člena rodiny	44
Těhotenství	40
Sexuální potíže	39
Přírůstek nového člena rodiny	39
Změna zaměstnání	39
Změna finanční situace	38
Úmrtí blízkého přítele	37
Přeřazení na jinou práci	36
Závažné neshody s partnerem	35
Půjčka vyšší než průměrný roční plat	31
Splatnost půjčky	30
Změna odpovědnosti v zaměstnání	29
Syn nebo dcera opouští domov	29
Konflikty s tchánem apod.	29
Mimořádný osobní čin nebo výkon	28
Manžel/ka nastupuje či končí zaměstnání	26
Vstup do školy či její ukončení	26
Změna životních podmínek	25
Problémy a konflikty se šéfem	24
Změna pracovní doby či podmínek	23
Změna bydliště	20
Změna školy	20
Změna trávení volného času	20
Změna církve nebo politické strany	19
Změna sociálních aktivit	19
Půjčka menší než roční průměrný plat	18
Změna spánkového režimu	17
Změny v širší rodině (sňatky, úmrtí)	16
Změna stravovacích zvyklostí	15
Dovolená	15
Vánoce	13
Přestupek a jeho projednávání	12

PŘÍLOHA Č. 2 - DOTAZNÍK

Legenda A, B

1	2	3	4	5
nikdy	zřídka	někdy	často	vždy

A - coping orientovaný na problém

1. Soustředím se na problém, abych ho vyřešil/a.
nikdy 1 2 3 4 5 vždy
2. Postupuji při řešení krok za krokem.
nikdy 1 2 3 4 5 vždy
3. Při řešení problému využiji všechny možnosti, které mám.
nikdy 1 2 3 4 5 vždy
4. Od řešení problémů raději utíkám.
nikdy 1 2 3 4 5 vždy
5. Problémy řeším s někým blízkým.
nikdy 1 2 3 4 5 vždy

B - emočně-orientovaný coping

1. Problémy žáků silně osobně prožívám.
nikdy 1 2 3 4 5 vždy
2. Nechám se vyvést z míry nečekanými situacemi.
nikdy 1 2 3 4 5 vždy
3. Situace ve třídě se mi zdají bezvýchodné a to mě trápí.
nikdy 1 2 3 4 5 vždy
4. Mám pocit, že emoční situace nezvládám.
nikdy 1 2 3 4 5 vždy
5. Jsem vnitřně neklidný/á nebo nervózní.
nikdy 1 2 3 4 5 vždy

C - Subjektivní posouzení míry psychického distresu

1. Míra vašeho psychického stresu ve vztahu k práci.

1	2	3	4	5
nízká	téměř nízká	střední	téměř vysoká	vysoká

D - Subjektivní pocit zdraví

1	2	3	4	5
jsem úplně zdravý/á	téměř jsem zdravý/á	neumím se rozhodnout	mám zdravotní potíže	mám vážné zdravotní potíže

Prosím, vyznačte míru Vašeho zdraví podle Vašeho subjektivního vnímání.

1 – jsem úplně zdravý, nikdy nemívám potíže

5 - mám vážné zdravotní potíže

1. Můj celkový zdravotní stav. 1 2 3 4 5
2. Míváte potíže s bolením hlavy? 1 2 3 4 5
3. Trápí Vás alergie? 1 2 3 4 5
4. Míváte problémy se zažíváním v období zvýšených psychických nároků? 1 2 3 4 5

E - Stres

1	2	3	4	5
nikdy	zřídka	někdy	velmi často	často, stále

1. Cítím se více nervózní a úzkostný/á, než obvykle 1 2 3 4 5
2. Mám strach, a vlastně nevím z čeho 1 2 3 4 5
3. Snadno se rozzuřím nebo zpanikařím 1 2 3 4 5
4. Mám pocit, že jsem rozvrácený/á, rozpadlý/á na kusy 1 2 3 4 5
5. Je se mnou všechno v pořádku a neobávám se ničeho nepříjemného 1 2 3 4 5
6. Cítím chvění a rozklepanost v rukou a v nohou 1 2 3 4 5
7. Obtěžují mě bolesti hlavy, bolesti v šíji, bolesti v kříži 1 2 3 4 5
8. Cítím se slabý/á a snadno se unavím 1 2 3 4 5
9. Jsem klidný/á a mohu pokojně sedět 1 2 3 4 5
10. Cítím, že mi srdce tluče rychleji 1 2 3 4 5
11. Obtěžují mě závratě 1 2 3 4 5
12. Někdy je mi na omdlení 1 2 3 4 5
13. Volně se mi dýchá 1 2 3 4 5
14. Mám otupělost nebo brnění v prstech na rukou či nohou 1 2 3 4 5

F - Škála životní smysluplnosti (P. Halama)

Před vámi je 18 výroků týkajících se vašeho života i života všeobecně, s kterými můžete souhlasit nebo nesouhlasit. Při každém z výroků označte na stupnici od 1 (vůbec nesouhlasím) do 5 (úplně souhlasím) odpověď, která nejlépe vyjadřuje váš názor.

1	2	3	4	5
vůbec nesouhlasím	nesouhlasím	neumím se rozhodnout	souhlasím	úplně souhlasím

1. Svůj život považuji za hodnotný a užitečný.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

2. Ani pořádně nevím, co chci v životě dělat.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

3. Podařilo se mi v životě najít určité poslání nebo úlohu.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

4. Cítím, že můj život má jasný směr.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

5. Vůbec nechápu, kvůli čemu jsem na světě a proč vlastně žiji.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

6. V mém životě jsou věci, v kterých se naplno angažuji.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

7. Vím, jaký je konečný cíl mého života.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

8. Těším se na to, co mi můj život v budoucnosti přinese.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

9. Nemám dost sil uskutečnit to, co považuji za důležité.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

10. Mám životní filozofii nebo přesvědčení, které mi pomáhá vidět v životě smysl.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

11. Můj život je plný zajímavých věcí.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

12. Jsem se svým životem spokojný/á, i když je někdy těžký .

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

13. V životě mám vícere plány a cíle.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

14. Překážky a problémy ve mně probouzejí nové síly a schopnosti.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

15. Život mi připadá prázdný a bezcenný.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

16. Mám v životě určité záměry, které bych rád/a naplnil/a.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

17. Život se mi zdá jednotvárný a většinou mě nudí.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

18. Znechucení a apatie jsou běžnou součástí mého života.

vůbec nesouhlasím 1 2 3 4 5 úplně souhlasím

G - Big-Five Factor Markers, Lew Goldberg

Následující dotazník obsahuje výroky popisující lidské chování. Vyznačte, prosím, s použitím ratingové stupnice míru přesnosti do jaké tyto výroky vystihují Vás. Popište se, prosím tak, jak subjektivně a upřímně vnímáte sami sebe, přičemž zvažte, jak Vás vidí jiní lidé stejného pohlaví ve Vašem věku. Vaše odpovědi budou považovány za naprosto důvěrné a budou použity k anonymnímu výzkumu týkajícího se osobnosti člověka a jeho optimální seberealizace.

1: Vůbec mě to nevystihuje

2: Spíše mě to nevystihuje

3: Ani přesné, ani nepřesné

4: Spíše mě to vystihuje

5: Přesně mě to vystihuje

2. Jsem středobodem společnosti	1	2	3	4	5
3. Ostatní mě až tak moc nezajímají	1	2	3	4	5
4. Jsem vždy dobře připravený/á (na zkoušku, atp.)	1	2	3	4	5
5. Lehko se dostanu do stresu	1	2	3	4	5
6. Mám bohatý slovník	1	2	3	4	5
7. Moc nepovídám	1	2	3	4	5
8. Zajímám se o jiné lidi	1	2	3	4	5
9. Moje věci jsou všude kolem	1	2	3	4	5
10. Většinou jsem klidný/á	1	2	3	4	5
11. Mívám problém porozumět abstraktním teoriím	1	2	3	4	5

12. Mezi lidmi se cítím příjemně	1	2	3	4	5
13. Stává se, že někoho urazím, nebo znevážím	1	2	3	4	5
14. Umím se soustředit na detaily	1	2	3	4	5
15. Dělán si starosti	1	2	3	4	5
16. Mám živou představivost	1	2	3	4	5
17. Držím se raději stranou	1	2	3	4	5
18. Jsem soucitný/á	1	2	3	4	5
19. Mívám kolem sebe nepořádek	1	2	3	4	5
20. Zřidkakdy se cítím sklesle	1	2	3	4	5
21. Filosofická témata mě nepřitahují	1	2	3	4	5
22. Jsem ten, kdo začíná konverzaci	1	2	3	4	5
23. Problémy jiných mě moc nezajímají	1	2	3	4	5
24. Svou práci neodkládám	1	2	3	4	5
25. Snadno se nečím nechám rozladit	1	2	3	4	5
26. Mám dobré nápady	1	2	3	4	5
27. Nevím, co bych řekl/a	1	2	3	4	5
28. Jsem ohleduplný a citlivý člověk	1	2	3	4	5
29. Často zapomenu vrátit věci kam patří	1	2	3	4	5
30. Snadno se rozčílím	1	2	3	4	5
31. Nemám dobrou představivost	1	2	3	4	5
32. Na večírku si popovídám s mnohými různými lidmi		1	2	3	4
5					
33. Občas jsem nevrlý/á	1	2	3	4	5
34. Mám rád pořádek	1	2	3	4	5
35. Často měním náladu	1	2	3	4	5
36. Jsem pohotový/á v myšlení	1	2	3	4	5
37. Nerad vzbuzuji pozornost	1	2	3	4	5
38. Vždy si najdu čas na rozhovor s blízkým člověkem	1	2	3	4	5
39. Zanedbávám své povinnosti	1	2	3	4	5
40. Mám časté výkyvy nálad	1	2	3	4	5
41. Zajímám se o nové věci	1	2	3	4	5
42. Nevadí mi být středobodem pozornosti	1	2	3	4	5
43. Jsem empatický/á	1	2	3	4	5
44. Dodržuji svůj časový plán	1	2	3	4	5
45. Lecos mě podráždí	1	2	3	4	5

46. Hodně nad věcmi přemýšlím	1	2	3	4	5
47. V přítomnosti neznámých lidí jsem mčenlivý/á	1	2	3	4	5
48. V mé přítomnosti se lidé cítí dobře	1	2	3	4	5
49. V práci jsem důsledný/á	1	2	3	4	5
50. Často jsem smutný/á	1	2	3	4	5
51. Mám spoustu nápadů	1	2	3	4	5
52. Jsem otevřen vůči odlišným názorům	1	2	3	4	5

PŘÍLOHA 3 – ROZHOVOR ZŠ

Rozhovor s paní učitelkou ze ZŠ

3. 11. 2010

Učitelství je náročné povolání a vy jako učitelka jistě řešíte často nečekané situace a to na vás klade velké nároky. Moje diplomová práce se zabývá zvládnutím nároků kladených na učitele. Možná jste to pochopila z mých dotazníků. Své otázky v tomto rozhovoru budu tedy směřovat na stresové situace a vše, co s tím souvisí.

„Dostala jste se někdy do stresové situace?“

„Ano“

„Jak často prožíváte stres v souvislosti s vaším povoláním?“

„Dá se říct, že téměř každý den.“

„Co ve vás stres vyvolává?“

„No ve mně stres vyvolávají především žáci. Jejich chování, vztahy mezi sebou. Dnešní děti už nejsou co dříve. Ta jejich neúcta k nám kantorům, oni jsou tak drzí, člověk, aby se pomalu bál o život. To jsou asi největší stresory. No taky změny, s kterými přichází často ministerstvo. Víte, jsem už ve školství více jak 25 let a už se těžko přizpůsobuju změnám.“

„Jak konkrétně vy prožíváte stres?“

„No občas trpím migrénami, často mě bolí záda, ta ale asi z toho, že už je mi pár let navíc a neustále stojím na nohou. Když jsme měli přecházet na vzdělávací programy, tak jsem měla žaludeční problémy. Někdy hůř spím. Ale už to ani moc nevnímám. Myslím, že už jsem si zvykla s tím žít. Snažím se si ho nepřipouštět.“

„Souhlasíte s tím, že čím déle toto povolání vykonáváte, tím více je toto povolání stresové.“

„Rozhodně, cítím to sama na sobě.“

„Když se dostanete do stresu, jak se s ním vypořádáváte?“

„No stres odbourávám tím, že se snažím vyřešit ten problém, dám si něco sladkého, abych si obrnila nervy, no taky je to na mně vidět. Taky mi hodně pomáhá můj čtyřnohý kamarád Nelinka. Když přijdu domů a ona má radost a vítá mě, úplně na vše zapomenu a ... No prostě tak.“

„Učíte i ve třídě, kde máte integrovaného nějakého žáka?“

„Ano, v 7.B mám takové dva. Jeden je tělesně postižený, je na vozíku a ten druhý je autista. Naštěstí tam je i asistentka.“

„Když porovnáte výuku ve třídě, kde je integrován žák a ve třídě bez integrovaného žáka, je tam nějaký rozdíl? Je to více stresovanější ve třídě, kde je integrován nějaký žák?“

„Tak ve třídě, kde není integrovaný žák, je to určitě snazší, ale taky je to tam těžký. Když máte integrovaného žáka, musíte dodržovat jeho IVP, hodnotit ho s přihlédnutím na jeho poruchu, je horší udržet třídu v chodu, neustále musíte vymýšlet a kombinovat úkoly pro ty nadanější a ty pomalejší. Hodně těžký to bylo zpočátku, když je do třídy dali. Naši žáci je hůře přijímali, Ondra s Pepíkem byli neustále vystavováni posměškům, trvalo asi měsíc než si naši žáci zvykli a začali jim i pomáhat a brát je mezi sebe. To byly asi nejtěžší chvíle.“

„Dobře, mockrát děkuji za rozhovor a přeji hezký den.“

„Není zač.“

PŘÍLOHA 4 – ROZHOVOR ZŠP

Rozhovor s paní učitelkou ze ZŠP

10.11.2010

Učitelství je náročné povolání a vy jako učitelka jistě řešíte denně nečekané situace a to na vás jistě klade veliké nároky. Má diplomová práce se právě zabývá zvládáním nároků, které jsou kladeny na učitele. Možná jste to pochopila z mých dotazníků. Své otázky budu směřovat na stresové situace a vše, co s tím souvisí.

Má první otázka zní: „Zda jste se někdy do stresové situace dostala?“

„Ano“

„Jak často prožíváte stres v souvislosti s vaším povoláním?“

„Denně. To je otázka, co je to stres, co je únosnej stres, co ještě to... ale situace, který by pro nekantora byly těžce stresový, jsou skutečně denně. To tak je.“

„Co ve vás ten stres vyvolává?“

„Co v nás stres vyvolává? Já si myslím, že hlavní stres ve mně vyvolává chování žáků a chování rodičů v souvislosti s našima možnostma to ovlivnit.“

„Jak konkrétně vy prožíváte stres?“

„Já si myslím, že každé kantor somatizuje nebo každá kantorka somatizuje. Dělam to už velmi dlouho, takže vím, že polovina lidí má migrény, další část lidí má bolavá záda. Na zádech nesem tíhu života. Další část lidí má žlučnickový, žaludeční, trávicí obtíže, průjemy. Všechno tohleto jsou... Měli jsme kolegyni, která v neděli každé tejnden v neděli večer a v pondělí ráno měla průjem v souvislosti s tím, že musela znova do školy. Takže opravdu jako takhle somatizujeme. Nemluví o tom, že nám cuká oko, že čas od času se nám klepou ruce, vo zvýšený nervozitě atd. Ale myslím si, že to somatizování je tam, že ten stres je už tak dlouhodobě, že je tam. Patrně u všech, u všech, který to dělaj dyl než 5, 7 let.“

„Souhlasíte s tím, že čím déle toto povolání vykonáváte, tím více je toto povolání stresové?“

„Jednoznačně. To jsou takový nánosy, který se jenom obrousej třeba prázdninami a nebo něčím s částí, ale vždycky tam zůstanou a ty vrstvičky přibývají, že člověk buď naprosto rezignuje. Což je taky ukázka teda vyrovnání se se stresem nebo halt je to tak převede do něčeho jinýho.“

„Máte tady zaměstnance i muže? Myslím tím kantory.“

„Ano“ Stabilně dlouhodobě tady máme 2 muže. Jsme malá sborovna, je nás asi 12.“

„Jak myslíte, že oni prožívají stres?“

„Myslím, že ty chlapi to vůbec neunášej. Měli jsme tady několik mladých mužů, ale nevydrželi tady. Máme tady 2 a ty do zlata zasadit. To je takový... jeden je těžkej kuřák, druhý má lupénku, který se nemůže 10letí zbavit.“

Má poslední otázka zní: *„Když se dostanete do stresové situace, jak se s ní vypořádáváte?“*

„No mě stres samozřejmě nastartuje na přemejšlení, bleskurychlý přemejšlení vo všech těch způsobech řešení nastálý situace. Zpravidla to zafunguje a já stres odbourám tím, že tu situaci vyřeším a stres pomine, zůstane někde něco, že pak čas od času mám tu migrénu nebo mě teda bolejí záda, ale to je něco, co člověka nastartuje. Pravda je, že v našich podmínkách, kdy opravdu pracujeme obzvlášť poslední rok pod dojmem toho, že maj bejt základní školy praktický zrušený, že vlastně nejsme potřeba, že všechny děti by měli být v tzv. hlavním vzdělávacím proudu, tak je ten stres ještě daleko větší, protože to není jenom stres z každodenních situací nebo z věcí, který třeba jenom částečně můžeme ovlivnit, ale je to stres, kterej přináší opravdu naprostý nepochopení týhletý práce, naprostý zpolitizování, teda jak může bejt mentální retardace politickým tématem. No teda je, protože se to zetnizovalo, že celá tahle republika neodborná, která má moc v rukou trdí, že... oni to netvrdej ale z toho co hlasaj je to patrný, že co cikán to mentálně postiženej a romskou otázku vyřešíme tak, že zrušíme školy pro mentálně postižený. Pod dojmem tohohle my pracujem.“

„Mluvila jste o tom, že ZŠP by se měly rušit. Tak bych se chtěla zeptat, jaký máte názor na integraci žáků.“

„Integrace je věc velmi citlivá a velmi nepřipravená a vždycky jsme pokavad šlo o integraci velice pečlivě zvažovali 3 strany trojúhelníka – samotný dítě, rodinu, ze který pochází a školu a tam museli prostě dokonale do sebe zapadat všechny optimální podmínky a vlastnosti, aby ta integrace mohla probíhat úspěšně. To znamená, že to dítě musí být sociálně zdatný, nesmí to bejt citlivka, nesmí to bejt ňáko emočně labilní dítě, protože ať je to, jak je to, to dítě se i v tom nejlepším kolektivu může setkat s nějakým posměškem. Rodina musí naprosto fungovat a musí bejt schopná kdykoliv s tou školou spolupracovat, aby tomu dítěti nějakým způsobem kryla záda a aby mu pomáhala. Škola musí bejt perfektně připravená na to, že se tam nějaký takový dítě může vyskytovat. A tohle když funguje, tak integrace může probíhat.“

„Tímto mé otázky končí. Mnohokrát děkuji za rozhovor.“

„Rádo se stalo.“