

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra psychologie a patopsychologie

**Diplomová práce**

Bc. Petra Navrátilová

**Analýza strategií zvládání zátěže u učitelů MŠ**

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

V Olomouci dne:

---

Bc. Petra Navrátilová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Lucii Křeménkové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky, ochotu a vstřícnost při konzultacích. Dále bych také chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumu za jejich čas, ochotu a otevřenosť a v neposlední řadě chci poděkovat svému příteli za obrovskou podporu při studiu.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>6</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
<b>1 UČITEL.....</b>	<b>9</b>
1.1 Vymezení pojmu .....	9
1.2 Charakteristika povolání předškolního pedagoga .....	10
1.2.1 Profesní dráha učitele .....	12
1.3 Typologie osobnosti učitele .....	15
1.4 Požadavky na osobnost učitele.....	18
<b>2 STRES .....</b>	<b>20</b>
2.1 Vymezení pojmu .....	21
2.1.1 Základní pojmy.....	23
2.2 Teorie stresu .....	29
2.3 Projevy stresu .....	31
2.4 Dělení stresu.....	32
2.4.1 Fáze stresu .....	36
2.4.2 Reakce na stres .....	40
2.4.3 Vliv stresu na organismus.....	42
2.5 Stres u učitelů .....	45
<b>3 ZVLÁDÁNÍ STRESU.....</b>	<b>50</b>
3.1 Vymezení pojmu .....	50
3.2 Druhy zvládání .....	52
3.2.3 Obranné mechanismy .....	56
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>58</b>
<b>4 ÚVOD DO PROBLEMATIKY A CÍLE VÝZKUMU.....</b>	<b>59</b>
4.1 Cíle výzkumu .....	59
4.2 Výzkumné hypotézy .....	60
<b>5 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....</b>	<b>61</b>
<b>6 VÝZKUMNÉ METODY .....</b>	<b>65</b>

<b>7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>68</b>
7.1 Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u začínajících učitelů?.....	69
7.2 Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u expertních učitelů?.....	71
7.3 Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u učitelů ve věku do 30 let?.....	72
7.4 Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u učitelů ve věku 31 – 40 let?.....	73
7.5 Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u učitelů ve věku 41 – 50 let?.....	74
7.6 H1: Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou je signifikantní rozdíl v míře využívání strategie zvládání zátěže „sebeobviňování“.....	75
7.7 H2: Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou je signifikantní rozdíl v míře využívání strategie zvládání zátěže „potřeba sociální opory“.....	75
7.8 H3: Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou je signifikantní rozdíl v míře využívání pozitivních strategií zvládání zátěže (POZ).....	76
7.9 H4: Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou je signifikantní rozdíl v míře využívání negativních strategií zvládání zátěže (NEG).....	76
<b>8 DISKUSE .....</b>	<b>77</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>85</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>94</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>95</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>96</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>97</b>
<b>ANOTACE</b>	

# ÚVOD

V diplomové práci se budeme zabývat analýzou strategií zvládání zátěže u učitelů MŠ. V teoretické části se zaměříme především na problematiku stresu a jeho zvládání v učitelské profesi. Navazující praktická část dále zjišťuje preferenci konkrétních strategií zvládání zátěže.

Téma analýza strategií zvládání zátěže u učitelů MŠ jsme zvolili z důvodu vlastního zájmu o danou problematiku, pramenící především z pozice pedagoga MŠ.

Učitelé zaujímají výsadní postavení ve společnosti, hrají důležitou roli v lidském vývoji a vzdělávacím procesu. Předkládaná práce pojednává o náročnosti pedagogického povolání, které je charakteristické zejména řadou rozmanitých činností, povinností a vysokou odpovědností. V souvislosti se zátěží je učitelství považováno primárně za psychicky zátěžové povolání. Danou skutečnost potvrzuje např. „*Bendl, 2001; Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000*“ (in Průcha, 2015, s. 143). Je tedy zcela na místě, zabývat se způsoby, jakými lze zátěž zvládat.

Teoretická část je rozdělena na tři části. První kapitola je věnována tematice učitele MŠ. Je zde uvedeno terminologické vymezení pojmu učitel, mateřská škola aj. Dále je uvedena charakteristika povolání předškolního pedagoga s bližším zaměřením na otázky týkající se profesní dráhy učitele a jeho budoucího vývoje. V souvislosti s danou profesí jsou uvedeny vybrané typologie osobnosti učitele a samostatná podkapitola se zaměřuje na vysoké požadavky, jež soudobá vyspělá společnost na dané povolání klade. Druhá kapitola, zabývající se problematikou stresu, je zaměřena na deskripci a vymezení daného termínu a pojmu příbuzných. Ucelený pohled na danou problematiku nám mohou poskytnout vybrané teorie stresu. Dále budou uvedeny typické projevy stresu a představeny jeho jednotlivé varianty, které lze odlišit v závislosti na jejich intenzitě a kvalitě. Podrobně budou popsány jednotlivé fáze stresu a způsob, jakým na něj organismus reaguje. Samostatná podkapitola je věnována problematice pracovní zátěže se zaměřením na stres učitelů v MŠ. Třetí kapitola se primárně zabývá zvládáním zátěže. Zde bude objasněn a vymezen především termín coping. V návaznosti na daný termín bude pozornost dále věnována vymezení souvisejících pojmu, jako je adaptace, nebo homeostáza. Následně budou specifikovány jednotlivé strategie zvládání zátěže.

Praktická část navazuje na část teoretickou. Hlavním cílem výzkumného šetření bude analýza strategií zvládání zátěže u učitelů MŠ. Jinými slovy budeme zjišťovat konkrétní způsoby zvládání zátěže u učitelů preprimárního vzdělávání. V diplomové práci bude využita

kvantitativní metoda dotazníku Strategie zvládání zátěže SVF 78, který se primárně soustředí na způsoby zvládání stresu. Výzkumný soubor je tvořen učiteli mateřských škol a kontrolní skupina pak obsahuje jedince, kteří vykonávají jiné, než učitelské povolání. Výzkumný vzorek je složen z 50 respondentů zastupujících učitele MŠ a 50 respondentů reprezentujících kontrolní skupinu.

# I TEORETICKÁ ČÁST

# 1 UČITEL

Následující kapitola bude věnována tematice učitel mateřské školy. Podrobněji zde bude vymezen termín učitel, mateřská škola a některé další související pojmy. Následně bude objasněna charakteristika povolání předškolního pedagoga s bližším zaměřením na otázky týkající se profesní dráhy učitele a jeho budoucího vývoje. V souvislosti s danou profesí budou uvedeny vybrané typologie osobnosti učitele a samostatná podkapitola se bude věnovat vysokým požadavkům, jež soudobá vyspělá společnost na dané povolání klade.

## 1.1 Vymezení pojmu

Předtím, nežli se začneme hlouběji zabývat otázkami povolání předškolního pedagoga, uvedeme několik definic a objasníme problematiku daného termínu.

### **Učitel**

*„Termín učitel používáme jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí (at' se jedná o mateřskou či o vysokou školu)“* (Průcha, 1997, s. 168).

Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261) je učitel považován za „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení*“.

V. Júva (2001 in Skutil, Zíkl, 2011, s. 53) charakterizuje učitele, respektive pedagoga následně: „*Pedagog (rodič, učitel, vychovatel, kulturní pracovník, vedoucí pracovník) je v celém výchovně vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost*“.

Mnohdy jsou termíny „učitel“ a „pedagogický pracovník“ používány jako totožné, což v odborné terminologii není zcela správně (Syslová, 2013).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů používá termínu „učitel“ v rámci širšího pojetí skupiny pedagogických pracovníků. Do této skupiny dále patří například pedagogové v zařízení pro další vzdělávání pedagogických

pracovníků, psychologové, speciální pedagogové, vychovatelé, asistenti, trenér apod. Zatím co RVP PV<sup>1</sup> užívá termínu „předškolní pedagog“ (Smolíková, 2004).

*„Výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 30. května 1934 za účelem sjednocení dosavadního názvosloví bylo doporučeno nadále jednotně v českém znění používat názvů „mateřská škola“ a „učitelka mateřské školy“ (Burkovičová, 2012, s. 56).*

Jelikož se v dané práci budeme dále zabývat pouze problematikou cílové skupiny „učitelé mateřské školy“, budeme v souvislosti s objasněním daného termínu dále v textu užívat pouze pojmu učitel nebo pedagog.

## **Mateřská škola**

Pedagogický a speciálně pedagogický slovník (Skutil, Zikl, 2011, s. 79) uvádí, že „materšská škola je školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všeestrannou péči dětem, zpravidla ve věku od 3 do 6 let“.

## **Předškolní vzdělávání**

Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (International Standard Classification of Education) ISCED, „kterou přijalo UNESCO v roce 1997, definuje předškolní výchovu jako uvedení dětí raného věku do prostředí školského typu a označuje ji indexem ISCED 0“ (Spilková, 2004, s. 41). V ČR dané kritérium naplňuje mimo jiné institucionální vzdělávání v mateřských školách tzv. preprimární vzdělávání (Spilková, 2004).

RVP PV (Smolíková, 2004, s. 5) daným termínem specifikuje „výchovu, vzdělávání a péči o dítě předškolního věku v mateřské škole. Tento pojem v sobě zahrnuje aspekty výchovné i vzdělávací – týká se zajištění zdravého rozvoje a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializace i společenské kultivace“.

## **1.2 Charakteristika povolání předškolního pedagoga**

Povolání pedagoga řadíme, stejně jako některé příbuzné profese jako např. lékař, sociální pracovník aj. mezi tzv. pomáhající profese, tedy profese pracující v úzkém kontaktu s lidmi. Pro pomáhající profese je příznačný jakýsi „vnitřní osobní zájem, porozumění, angažovaná záchrana druhého člověka, spoluúčast a empatie“ (Urbánek, 2005, s. 23).

---

<sup>1</sup> Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“ (Smolíková, 2004, s. 6).

*„Náplň práce učitelky mateřské školy je dána především Pracovním řádem pro zaměstnance škol a školských zařízení a dalšími právními normami<sup>2</sup> vztahujícími se k mateřské škole, které je třeba přizpůsobit specifickým podmínkám, možnostem a potřebám každé konkrétní mateřské školy“* (Bečvářová, 2003, s. 88).

Povolání předškolního pedagoga se skládá z nepřeberného množství činností. Jsou jimi např.:

- vzdělávací a výchovná činnost,
- příprava na přímou pedagogickou činnost,
- příprava pomůcek a jiného materiálu potřebného k přímé pedagogické činnosti,
- spolupráce s kolegy (pedagogickými i nepedagogickými pracovníky), zákonnými zástupci dětí,
- účast na pracovních poradách,
- účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků,
- administrativní práce,
- zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí,
- analyzování potřeb a zájmů dětí podle jednotlivých specifik (věk, individualita atd.),
- projektování (plánování činností),
- tvorba vzdělávacích programů (ŠVP, TVP),
- poradenská činnost (pro rodiče),
- hodnocení (vlastní, dětí),
- výzdoba třídy, nástěnek, školy atd. (Burkovičová, 2012).

Možnost komparace nabízí klasifikace činností učitele vypracovaná O. Balážem<sup>3</sup>, dle kterého „učitel plní a zajišťuje:

- úlohy spojené s vyučováním ve třídě;
- organizační a administrativní práce ve třídě a ve škole;
- účast na mimotřídní a mimoškolní činnosti žáků;
- kontakt s rodiči;
- účast na politické, veřejné, kulturní, osvětové, sportovní a jiné činnosti;
- účast na akcích školské správy;
- vlastní přípravu na vyučování a sebevzdělávání;
- materiálně technické práce související se školou“.

---

<sup>2</sup> viz příloha, Legislativní dokumenty vázané k činnostem učitelů v MŠ

<sup>3</sup> (1972 in Pařízek, 1988, s. 63)

Zmíněné činnosti jsou přímo závislé na konkrétních možnostech, podmínkách, místě, času, počtu dětí, charakteristice skupiny dětí, předchozích zkušenostech (vědomostech) dětí, na konkrétní situaci a na mnoha dalších faktorech. R. Burkovičová (2014, s. 570) dále uvádí např. tradice, současný společenský vývoj, současný životní styl, vnímání učitelské profese ze strany širšího okolí, preferované modely vzdělávání dítěte předškolního věku, vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004) a neméně důležitou roli hrají „*individuální charakteristiky učitelů*<sup>4</sup> jako osobnosti, do nichž se promítá to, v jakém prostředí vyrůstali, jakou životní, studijní, profesní dráhou prošli a s jakými dopady na vlastní osobnost“.

Analýzou a dělením profesních činností učitelů do různých kategorií se v posledních letech zabývá mnoho autorů, z nichž můžeme uvést např. V. Pařízka, B. Blížkovského, M. Kurelovou, J. Vašutovou a další. Přičemž na nutnost zabývat se blíže učitelskou profesí prostřednictvím pedagogického výzkumu upozorňoval J. Průcha již v roce 2002 (Burkovičová, 2012). „*Učitelské profesi se v posledních letech věnuje zvýšená pozornost, avšak většina výzkumů je zaměřena na kategorii učitelů základních či středních škol*“ (Burkovičová, Kropáčková, 2014, s. 562). Avšak hlavním nedostatkem jsou téměř neexistující výzkumná šetření v oblasti deskripce profesních **činností učitele MŠ** a to i přes fakt, že jde o početně velmi významně zastoupené povolání v ČR (Burkovičová, 2012).

V souvislosti s vymezením činností učitelů MŠ proběhlo v letech 2008 až 2011 výzkumné šetření pod vedením R. Burkovičové s cílem „*identifikovat profesní činnosti reálně vykonávané učitelkou MŠ*“, na jehož podkladě vznikl „Sumář profesních činností učitelky MŠ<sup>5</sup>“ (Burkovičová, 2012, s. 71).

### 1.2.1 Profesní dráha učitele

Vzhledem k tomu, že ve výzkumné části bude výzkumný soubor dělen dle délky praxe (resp. profesní dráhy), považujeme za důležité se na tomto místě danému tématu blíže věnovat.

Otzádky týkající se profesní dráhy učitele a jeho vývoje se staly ústředním tématem mnoha teorií, výzkumů a publikací u nás<sup>6</sup>, a především v zahraničí (Průcha, 2015).

<sup>4</sup> Dle Průchy (1997, s. 183) „*motivace k povolání (náchylnost k tomu úřadu), talent pro povolání (učitelská schopnost), kognitivní vybavenost (zdravý rozum, zdravé rozvážení, dobrá paměť a nějaký podíl přirozeného vtipu)*“.

<sup>5</sup> viz příloha, „*Sumář profesních činností učitelky MŠ*“ (Burkovičová, 2012, s. 73-74).

<sup>6</sup> Např. V. Pařízek - Učitel a jeho povolání, O. Šimoník – Začínající učitel (1994) atd.

Ze zahraničních zdrojů můžeme uvést např. vědecké časopisy<sup>7</sup>, nebo mezinárodní vědecké konference<sup>8</sup> zabývající se danou problematikou (Průcha, 1997).

Vývoj profesní dráhy učitele lze charakterizovat jako „*proces vázaný na životní cyklus, jehož průběh lze rozčlenit do několika fází*“ (Alan, 1989 in Průcha, 1997, s. 198).

J. Průcha (1997, s. 198) ve své publikaci rozlišuje následující **fáze profesní dráhy učitele:**

- „volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství);
- profesní start (vstup do povolání);
- profesní adaptace (první kroky v povolání);
- profesní vzestup (kariéra);
- profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání);
- profesní vyhasínání („vyhoření“), resp. profesní konzervatismus.“

V souvislosti s výše uvedenými fázemi jsou používána další terminologická označení, charakterizující, ve které vývojové fázi se osobnost učitele aktuálně nachází.

L. Podlahová (2004) rozlišuje následující fáze:

- **začínající učitel** – označení začínající učitel koresponduje se synonymy „*mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy*“ (Podlahová, 2004, s. 14). Konkrétně lze hovořit o absolventovi, který nastupuje do učitelského povolání zatím bez příslušné praxe a zkušeností.
- **učitel expert** – je charakteristický především délkou praxe, která je u každého jedince zcela individuální. Učitel začátečník se k roli experta průběžně propracovává. „*Anglosaská literatura uvádí délku 3 – 5 let, naše literatura 5 – 10 let, existují i údaje, které tvrdí, že expertem se učitel stává po 22 letech praxe*“ (Podlahová, 2004, s. 15).

J. Průcha (1997, s. 214) hovoří o následujících vývojových fázích:

- **začínající učitel** – „*vstupem do povolání vlastně otevírá období profesní orientace a profesní start je v podstatě experimentem s řadou různých úskalí*“ (Průcha, 1997, s. 204). Z hlediska profesního startu upozorňuje především na fakt, že oproti jiným profesím, ve kterých je nastupující jedinec průběžně zaučován zkušenějšími kolegy,

<sup>7</sup> „Teaching and Teacher Education, Teachers and, Journal of Teacher Development a European Journal of Teacher Education“ (Průcha, 1997, s. 166).

<sup>8</sup> „Evropská asociace pedagogického výzkumu – ECER 95, ECER 96 (1995, 1996)“ (Průcha, 1997, s. 167).

učitel v české škole na sebe přebírá veškerou odpovědnost a povinnosti s tímto povoláním spjaté ihned při nástupu. Během vzdělávacího procesu je tedy odkázaný pouze sám na sebe (Průcha, 1997).

Během tohoto období je absolvent podrobován mnoha změnám, např. „*náhlá změna sociálního prostředí a sociálních rolí*“, které mohou být doprovázeny např. pocity „*rozčarování*“ či „*zklamání*“. Tato reakce začínajícího učitele na určitou změnu se nazývá „*šok z reality, nástupní šok, adaptační šok*“ aj. (Urbánek, 2005, s. 95).

Období začínajícího učitele nelze z časového hlediska jednoznačně vymezit, avšak nejčastěji je autory uváděna konečná fáze **do 5tého roku souvislé praxe** (Průcha, 1997).

- **zkušený učitel, učitel expert** – začátek této etapy lze označit jako „*období profesní stabilizace*“. Jak již bylo zmíněno výše, počátek období zkušeného učitele je u každého zcela individuální a u jednotlivých autorů se tato doba liší, nejčastěji se uvádí doba po 3tém, nebo **po 5tém roce souvislé praxe**. Také charakteristika zkušeného učitele není jednoznačně stanovená, avšak obecně se tyto rysy váží k „*teorii profesní kompetence učitele*<sup>9</sup>“ (Průcha, 1997, s. 2015).
- **vyhasínající učitel** – je osobnost nacházející se v poslední fázi svého profesního života, tedy „*asi po 50. roce života, tj. po 25 – 30 letech výkonu profese*“ (Průcha, 1997, s. 225). Předpokladem je tedy vysoká zkušenosť v praxi. Některé poznatky ovšem poukazují také na negativní postoje učitelů spojené s narůstající praxí a možnými zdravotními a jinými problémy. Prezentovat lze „*konzervativní postoje, nastupující rezignace a u některých učitelů vzniká tzv. efekt vyhasinání*<sup>10</sup>“ (Průcha, 1997, s. 225).

K poslednímu uvedenému členění vývojových fází se přikláníme ve výzkumné části, přičemž bude použito věkové rozhraní takto:

- začínající učitel 0 – 5 let praxe;
- zkušený učitel 6 - 25 let;
- vyhasínající učitel 26 a více.

---

<sup>9</sup> podrobněji viz kapitola 1.4 Požadavky na osobnost učitele

<sup>10</sup> Efekt vyhasinání, vyhoření (burnout effect) se používá pro označení učitelů v pokročilém věku, u kterých se „ve větší či menší míře shledávají projekty vyčerpání, zejména psychických sil, profesní ochablosti, apatičnosti k snahám znova zahořet“ (Průcha, 1997, s. 228).

### **1.3 Typologie osobnosti učitele**

*„Každé povolání vyžaduje určité osobnostní charakteristiky, týkající se talentu, znalostí, speciálních schopností, temperamentu, charakteru, sklonů atd.“* (Podlahová, 2004, s. 197). V souvislosti s povoláním učitele vznikaly tendenze vymezovat žádoucí osobnostní rysy již v antice. Mnoho teoretiků se pokoušelo o podrobný popis jednotlivých složek učitelovy osobnosti a o vymezení jeho charakteristických rysů, následkem čehož začaly vznikat jednotlivé typologie osobnosti (Podlahová, 2004).

V literatuře nalezneme mnoho typologií, jež se snaží ideálně pojmetout a popsat jisté dominantní charakteristiky a rysy, kterými učitelé disponují, přičemž jedinec nemusí reprezentovat konkrétně jeden typ, ale lze jej zařadit do více typologických kategorií (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Jednotlivé typologie se liší dle různých specifik učitelovy profese. Těmito specifiky mohou být např. „*postoje, preference, angažovanost, učitelovo pojetí žáka*“ apod. Následující dílčí schémata vznikají z důvodu složitosti utváření typologií jako komplexního obrazu osobnosti učitele. Cílem typologií je „*schematizování profese učitele pro porozumění individuálním rozdílnostem mezi učiteli a zobecnitelným shodnostenem, čímž jsou vytvářeny podklady pro jejich ovlivňování*“ (Vašutová, 2004, s. 84).

„*Typologie je pro učitele jakési zrcadlo důležité pro sebepoznání a z něho vyplívající autoregulaci*“, mohou nám také pomoci „*lépe poznat kolegy v pedagogických sborech*“ (Kohoutek, Ouroda, 2000, s. 7).

K nejznámějším autorům typologií učitelovy osobnosti patří např. K. Lewin, Ch. Caselmann, W. O. Döring, nebo typologie E. Luky, které zde budou blíže popsány.

**K. Lewin** rozčlenil typy učitelovy osobnosti na základě odlišného stylu výchovy dětí na typ: **autokratický, demokratický a liberální** (Dytrtová, Krhutová, 2009).

**Ch. Caselmann**<sup>11</sup> dělí učitele z hlediska zaměření na **pajdotropa** (zaměřený na žáka) a **logotropa** (zaměřený na předmět). Z uvedených základních typů vytvořil čtyři podtypy pedagogů: „*filozoficky orientovaný logotrop, odborně-vědecky orientovaný logotrop, individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop, obecně psychologicky orientovaný pajdotrop*“ (Kohoutek, Ouroda, 2000, s. 10).

---

<sup>11</sup> viz příloha, grafické znázornění v tabulkách

Typologie učitelů dle **W. O. Döringa** vznikla na podkladě „*obecné typologie osobnosti podle E. Sprangera, založené na upřednostňovaných životních hodnotách*“. Dörong definoval „šest základních typů osobnosti pedagoga:

- **náboženský typ** – veškeré činnosti hodnotí z pohledu smysluplnosti vlastního bytí. Tento typ je spíše uzavřený a nudný, avšak spolehlivý. V roli učitele působí spíše pedantským dojmem, a tudíž nepředstavuje ideální typ pro navozování kontaktů mezi učitelem a žákem. Náboženský typ se dále dělí na dva podtypy: „*více citový (pietistický) a více intelektuální (ortodoxní)*“;
- **estetický typ** – pro daný typ je příznačná spíše vlastní intuice a fantazie nežli logika. Největší smysl spatřuje „*v kráse, harmonii, tvaru, půvabu, symetrii, stylu, má tendenci k individualismu a nezávislosti*“. Tento typ učitele koresponduje vysokou mírou empatie. Dále lze tento typ dělit na „**aktivně tvořivého, originálního**“ učitele, který rozvíjí osobnost jedince bez ohledu na jeho individualitu. Nebo na „**pasivně receptivního**“ učitele, který jedince rozvíjí s přihlédnutím k jeho individuálním a specifickým vlastnostem;
- **teoretický typ** – představuje učitele vědátora, nebo výzkumníka. Cílem takového učitele není orientace na osobnost žáka, ale primárně na učivo;
- **ekonomický typ** – u žáků usiluje o dosažní maximálního možného výsledku s minimálním úsilím. Motivuje žáky k samostatnosti a osvojování především praktických vědomostí a dovedností;
- **mocenský typ** – je charakteristický asertivním přístupem s projevy agrese. Typickým znakem je touha po moci a uznání. Často a rád používá tresty. Chce být žáky obáván, nikoli milován (Kohoutek, Ouroda, 2000, s. 7 – 8).

**Typologie dle E. Luky**<sup>12</sup> bere v potaz dvě kritéria. Reakci pedagoga na působící podněty a způsob vnitřního zpracování těchto podnětů. Dle reakce rozlišuje dva typy osobnosti. Prvním je **typ bezprostřední**, neboli impulzivní. Druhým je **typ reflexivní**, tedy uvážlivý. Podle vnitřního zpracování podnětů dělí osobnost na typ reproduktivní, nebo produktivní.

---

<sup>12</sup> viz příloha, grafické znázornění v tabulkách

**Reprodukтивní typ** osobnosti podněty „vnitřně nezpracovává, ale pouze reprodukuje“, zatímco **produktivní typ** „vnější podněty vnitřně zpracovává, přetváří a tvořivě domýšlí, dopracovává.“ (Kohoutek, Ouroda, 2000, s. 8).

S přihlédnutím k výše uvedeným kritériím vznikly následující typologie: bezprostředně reproduktivní, bezprostředně produktivní, reflexivně reproduktivní a reflexivně produktivní. Uvedené typologie E. Luky nám znázorňuje následující tabulka (Prokešová, 1997).

**J. Vašutová** (2004, s. 84) ve své publikaci hovoří o potřebě vytvářet nové typologie, které budou brát zřetel na měnící se podmínky a charakteristiky učitelského povolání. Ve shodě s Dytrtovou a Krhutovou (2009) uvádí, že „*tradicní typologie učitelů, jako je například Lewinova nebo Caselmannova, lze považovat za překonané.*“

Jednou z **nejaktuálnějších typologií** zaměřujících se na osobnost učitele je „*slovenský pokus postihnout celkový vztah učitelů ke školství, ke škole jako vzdělávací organizaci, k žákům a vlastní profesi, která byla vytvořena na základě empirického výzkumu*“ (Vašutová, 2004, s. 85). Danou typologii je možné bezpodmínečně uplatnit i pro české pedagogy. **M. Beňo** (Beňo, 2001, s. 290 – 292 in Vašutová, 2004, s. 85 – 87) dělí typy učitelů na:

- „**Plačky** – tito učitelé jsou charakterističtí neustálou nespokojeností v celém školství, nedůvěrou v ostatní i v sebe samého, přičemž jediným řešením je neustálé lamentování a naříkání;
- **Ignoranti** – zaujímají postoj nic neřešit, do ničeho se nepouštět, protože je to k ničemu. Tento typ učitele ignoruje, nebo ignoraci předstírá za účelem přežití;
- **Fanatici, nenapravitelní idealisti** – povolání učitele je pro ně jakýmsi posláním, nikoliv jen prací, ale koníčkem. Milují děti a danou práci vykonávají s láskou a zápalom, ale co se týče objektivního hodnocení školství, tak jsou zcela odtrženi od reality;
- **Tandemisti** – většinou nemají vlastní názor a nedrží se žádných zásad, z tohoto důvodu podporují zdánlivě bezmyšlenkovitě především početněji zastoupené skupiny, či vlivné myšlenky někoho jiného, bez ohledu na jejich kvalitu.
- **Aristokrati** – učitele aristokrata lze charakterizovat jako ideál člověka i učitele. Jde o osobnost velmi schopnou, „*autonomní, silnou, nebojácnou, důstojnou, dobře připravenou, tvořivou, přemýšlivou, samostatně kriticky hodnotící a cílevědomou*“. Rodiče, děti i kolegové si takového člověka (učitele) váží a respektují ho.

- **Podnikatelé** – tito učitelé nejeví zájem o učivo ani o žáky, hlavní prioritou je zisk a to bez ohledu na všechno a na všechny.
- **Zběhové** – „*bývalí učitelé, kteří se vnitřně nedokázali vyrovnat s rozparem mezi nároky na kvalifikaci, prací učitele a úrovní odměňování za tuto práci*“.

„*Uvedená typologie patří mezi nejkomplexnější, a i když je vyjádřena spíše esejisticky, věrohodně zachycuje typické projevy chování, postoje, hodnoty a názory učitelů současnosti*“ (Vašutová, 2004, s. 86 – 87).

#### **1.4 Požadavky na osobnost učitele**

„*Učitel vtiskuje výchovné práci svoji individuální tvář, ale současně se musí do jisté míry přizpůsobovat požadavkům, které na něho jsou v pozici učitele kladeny*“ (Fišer, 1972, s. 48).

„*Pojetí učitele současné doby vychází z teorií humanistické filozofie, z její homocentrické a holistické podstaty. Požadavek být sám sebou, učit se být člověkem a být za svůj rozvoj spoluodpovědný, je v souladu s taxonomií vzdělávacích cílů dnešní doby*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 16).

První požadavky na pedagogického pracovníka, v našem případě učitele MŠ jsou kladeny ještě před výkonem samotného povolání. Ukládá jim ho zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

„*V případě pedagogických pracovníků, včetně učitele mateřské školy, se jedná o kvalifikační požadavky a požadavky podle § 3, tedy plnou způsobilost k právním úkonům, odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává; bezúhonnost; zdravotní způsobilost; prokázání znalosti českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak*“ (Burkovičová, 2012, s. 29).

Za jeden z klíčových požadavků soudobé vyspělé společnosti je pak považován cíl „*zvyšování kvality učitelů v souvislosti s úsilím o zvyšování kvality školního vzdělávání*“ (Syslová, 2013, s. 22), což potvrzují mnohé mezinárodní dokumenty jako např. publikace komise UNESCO: „*Učení je skryté bohatství*“ (1996), nebo dokument OECD: „*Ve společnosti znalostí má přístup ke znalostem největší význam. Učitelé a školitelé jsou proto klíčovými činiteli ve všech strategických postupech zaměřených na podporu rozvoje*

*společnosti a ekonomiky*“ (Helus, Bravená, Franclová, 2012, s. 9). Dále lze zmínit např. projekt MŠMT ČR z roku 2000 až 2001 „Podpora práce učitelů“ (Walterová, Švec, 2001), nebo výzkumný projekt zaměřený na „*Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu*“ (Helus, Bravená, Franclová, 2012, s. 10).

V souvislosti s podporou kvality učitelů vzniklo hned několik významných dokumentů a proběhla řada empirických výzkumů s cílem „*identifikovat znaky, které charakterizují kvalitní, efektivní učitele*“ (Tomková a kol., 2012, s. 6), na jejichž základě vznikalo množství modelů „*kvalitního učitele*“ (Syslová, 2013, s. 30). Většina těchto modelů zahrnuje společné ukazatele kvality, jako jsou: „*znalosti (předmětové v kurikulárních oblastech, pedagogicko-psychologické a oborově didaktické, všeobecný rozhled), pedagogické a didaktické dovednosti (týkající se zejména komunikace a interakce, sociálního klimatu, vyučovacích strategií a řízení procesů učení, diagnostiky a hodnocení žáků, spolupráce s kolegy a rodiči, reflexe výuky a sebereflexe), postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti*“ (Tomková a kol., 2012, s. 6). Zmíněné ukazatele bychom mohli globálně zařadit pod pojem „**profesní kompetence**<sup>13</sup>“ (Syslová, 2013).

Mezi **dokumenty** zabývající se rozvojem vzdělávací politiky v ČR patří např. „*České vzdělávání a Evropa*“ (1999), dále stále aktuální „*Národní program rozvoje vzdělávání*<sup>14</sup> v České republice“ (2001) tzv. Bílá kniha<sup>15</sup>, nebo „*Strategie rozvoje lidských zdrojů*“ (2001 in Helus, Bravená, Franclová, 2012, s. 10).

„*Všechno, co od učitelky v MŠ očekávají děti, rodiče i společnost, tedy profesní činnosti týkající se péče o dítě, jeho výchovy, vzdělávání, procvičování osvojovaných dovedností a návyků s dítětem, pomoci dítěti, se v mateřské škole děje prostřednictvím osobnosti učitelky MŠ*“ (Burkovičová, 2013, s. 16). V souladu s danými požadavky je dle Spilkové a Vašutové (2007 in Helus, Bravená, Franclová, 2012, s. 11) „*třeba vynaložit nejvyšší úsilí, aby se zvýšil sociální status učitelů, aby se zkvalitnily jejich pracovní podmínky, aby se vyjasnila diferenciace mezi nimi jak co do kvality, tak co do specializace, a aby se jim dostávalo všemožné podpory.*“

<sup>13</sup> **Profesní kompetence** lze formulovat jako „*komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky*“ (Spilková, 1996, s. 46 in Syslová, 2013, s. 30).

<sup>14</sup> **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (1999)** – je „*koncepčním dokumentem, který na základě analýzy stavu školství a vzdělávání z konce 90. let minulého století stanovil pro jednotlivé stupně vzdělávání i pro jednotlivé vzdělávací oblasti řadu doporučení a požadavků*“ (Skutil, Zikl, 2011, s. 15).

<sup>15</sup> **Bílá kniha** – tímto názvem se často označují „*vládní dokumenty, které vymezují střednědobé a dlouhodobé záměry pro rozvoj určité oblasti*“. Takovým dokumentem je např. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 1999 (Skutil, Zikl, 2011, s. 15).

## 2 STRES

V následující kapitole bude pozornost věnována problematice stresu. Nejprve bude vymezen termín stres a jeho význam v životě člověka. Následně bude pozornost upřena na možnost chápání daného termínu z lidské perspektivy. Uvedeme některé definice stresu, a vymezíme rozdíl mezi termíny stres a zátěž, které bývají mnohdy chybně označovány jako shodné.

V podkapitole základní pojmy budou blíže specifikovány vybrané termíny, s nimiž se setkáváme během studia dané problematiky. Vybrané termíny se stresem do určité míry úzce souvisí a pro komplexní porozumění považuji jejich výklad za nezbytný.

Zvláštní podkapitola se bude věnovat deskripci vybraných teorií stresu. Dále budou uvedeny typické projevy stresu a představeny jeho jednotlivé varianty, které lze odlišit v závislosti na jejich intenzitě a kvalitě. Podrobně budou popsány jednotlivé fáze stresu a způsob jakým na něj organismus reaguje.

Samostatná podkapitola je věnována problematice pracovní zátěže se zaměřením na stres učitelů v MŠ.

*„Životní děje jsou v jistém smyslu podrobeny týmž přírodním zákonům, jaké vládnou kosmu“* (Chamoutová, Rymešová, 2014, s. 91). Uvedeného si byli nejspíš vědomi již staří Řekové. Hérakleitos z Efesu tento princip vyjádřil slovem „panta rhei“, neboli vše je v pohybu (Vašina, Strnadová, 2009). Přičemž v pohybu jsou nejen děje na úrovni neživé hmoty, ale i na úrovni živých organismů. Aby ovšem docházelo k jejich efektivnímu a funkčnímu dění, musí mít stanoveny určité mantinely. *„Nevíme, jak se to stalo, že příroda během dvou až čtyřech miliard let došla přirozeným výběrem u jednotlivých druhů ke stanovení určitých hranic, v nichž jsou povoleny a nutny metabolické pohyby jako základ života“* (Vašina, Strnadová, 2009, s. 197). Chceme-li tedy pochopit jaký má pojem „stres“ význam pro člověka, můžeme si ho představit jako vše co je „pod“ i „nad“ těmito hranicemi. Pokud k takovému vychýlení dojde, organismus na něj reaguje v podobě aktivace nápravných opatření, která se pokouší odchylku vyrovnat, tedy vrátit organismus do stavu homeostázy<sup>16</sup> (Charvát, 1973).

Od počátku lidského druhu byly živé organismy neustále podrobovány nejrůznějším stresovým podnětům. *„Pokud je dokázaly přežít, měl stres vlastně adaptační význam.“*

---

<sup>16</sup> Podrobněji popsáno v kapitole 3.1 Vymezení pojmu

*Pomáhal totiž zvyšovat nebo zlepšovat výkonnost živých systémů*“ (Vašina, Strnadová, 2009, s. 197). Což platí dodnes i za předpokladu měnících se podmínek. Z čehož plynou dvě odlišná pojetí stresu. Na jedné straně negativní, nepříjemný, ničící stres, způsobující mnohé zdravotní potíže, a na straně druhé stres pozitivní, aktivizující, motivující, zvyšující výkon a dá se říci pro život nepostradatelný. Jakýmsi přijatelným kompromisem je udržení stresu v určitých mezích (Vašina, Strnadová, 2009).

## 2.1 Vymezení pojmu

Abychom mohli lépe porozumět problematice stresu, a pochopit jak důležitou zastává roli v lidském životě, je třeba si jej vymezit a uvést několik definic.

Termín „stres“ pochází původně z latinského slovesa „stringo, stringere, strinxi, strictum“, což v daném jazyce znamenalo „*utahovati, stahovati, zadrhovati – jako smyčku kolem krku odsouzence, kterého věší na šibenici*“ (Křivohlavý, 1994, s. 7). Do českého jazyka byl však tento termín převzat z anglického slova „stress“, což „*znamená tíseň, nesnáz, tlak*“ (Vobořilová, 2015, s. 33).

V souvislosti s pojednávanou tematikou se často setkáváme s anglickými pojmy „*load*“ (břímě, zatížení, náklad) a „*strain*“ (námaha, napětí, vyčerpání) a českými termíny jako „*zátěž*“, „*námaha*“, „*zatížení*“ nebo „*přetížení*“ (Kliment, 2014, s. 9).

První definici stresu ve svém díle roku 1949 uvedl H. Selye (Vobořilová, 2015, s. 33) „*fyziolog, endokrinolog a psycholog, tvůrce teorie stresu a adaptace*“. Dle jeho mínění je stres „*nespecifická (tj. nastávající po nejrůznějších zátěžích stereotypně) fyziologická reakce organismu na jakýkoliv nárok na organismus kladený*“ (Ulrichová, 2012, s. 14).

Dle L. Vašiny a V. Strnadové (2009, s. 198) je stres „*soubor regulačních mechanismů nastupujících při ohrožení vnitřní homeostázy (stálosti vnitřního prostředí) organismu.*“

M. Richards (2006, s. 19) konstatuje, že „*stres je individuální reakcí na zátěž.*“

E. Urbanovská (2012, s. 13) „*obecně vnímá stres jako jistý psychofyzický stav člověka, který je něčím ohrožen či nějaké ohrožení očekává a přitom se necítí být dostatečně kompetentní k tomu, aby tomuto ohrožení čelil.*“

Dle Holmese a Rahe (1967 in Lyon, 2000, s. 11) se výraz „stress“ shoduje s „životními události“. Životní události jsou „stress“, který vyžaduje snahu o přizpůsobení.

Lazarus (1996) a Lazarus & Folkman (1984 in Lyon, 2000, s. 11) definují výraz stress jako pokyny pro komplexní sérii subjektivních jevů, včetně poznávacích vyhodnocení

(hrozba, ublížení a výzva), stressových emocí, jak odpovídáme na zvládnutí stresu, a znova vyhodnocujeme stres. Stres se prožívá, když nároky na situaci zatěžují nebo přesáhnou možnosti člověka a nějaký typ ublížení nebo ztráty je očekávaný.

**Vztah mezi stresem a zátěží** je vykládán u jednotlivých autorů odlišně a není vymezena její přesná hranice. H. Selye byl „*první, kdo označil zátěžovou reakci organismu jako stres*“ (Vobořilová, 2015, s. 33). Dle I. Fialové (2012, s. 8) je stres „*možné chápát jako specifický případ obecněji pojaté zátěže. Jde o stav, kdy míra zátěže přesahuje únosnou mez. Tato míra je zcela individuální a je ovlivněna expozičními<sup>17</sup> a dispozičními<sup>18</sup> faktory.*“

M. Richards (2006) uvádí, že ke vniku stresu dochází následkem velké zátěže působící příliš dlouho.

J. Vobořilová (2015, s. 33) považuje zátěž za „*nespecifickou reakci organismu na nadměrné tělesné, duševní, nebo sociální nároky, které na něj klade život, situace a prostředí. Nesoulad mezi požadavky a schopnosti na ně odpovědět se prožívají jako ohrožení rovnováhy organismu.*“

Y. Lucká a L. Koblle (Vodáčková a kol., 2012, s. 359) popisují zátěž jako podněty nepřijemného charakteru, se kterými se jedinec musí vypořádat. „*Stresem pak označuje nespecifickou odpověď organismu na jakoukoliv zátěž, která je na něj kladena. Je výsledkem interakce mezi určitou silou působící na člověka a schopností organismu odolat tomuto tlaku.*“

P. Hartl a H. Hartlová (2010, s. 555) charakterizují stres jako „*fyziologickou odpověď organismu na nadměrnou zátěž neúnikového druhu, která vede ke stresové reakci; liší se od reakce, v níž zátěž může být vyřešena únikovým mechanismem<sup>19</sup>.*“

**K vymezení rozdílů mezi zátěží a stresem** nám může pomoci ukazatel v podobě stresoru, neboli požadavku, jehož působení podléhá subjektivnímu hodnocení jedince. Na základě daného hodnocení jedinec vnímá požadavky jako zvládnutelné, či nikoliv. Přičemž je důležité uvědomit si, že každý požadavek nelze označit za stresor (Kliment, 2014).

**Zátěží** z anglického „load“ v souvislosti s požadavky (stresory) tedy chápeme jako nároky na jedince kladené, avšak subjektivně vnímané jako zvládnutelné. Taková zátěž nepředstavuje zdravotní riziko, nýbrž má pozitivní vliv na budoucí rozvoj a motivaci (Kebza a kol., 2012).

<sup>17</sup> expozice ve smyslu požadavků na daného jedince

<sup>18</sup> dispozice ve smyslu předpokladu zvládnout daný úkol

<sup>19</sup> „*asertivita, biofeedback, coping, distres, relaxace, zvládání stresu, mechanismus obranný ega*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 555) apod.

Naopak za **stres** můžeme považovat takové požadavky (stresory) působící na organismus, k jejichž odstranění nemá dostatečné možnosti. Jedinec v takové situaci není schopen dostát uspokojivého stavu (Kliment, 2014).

V. Kebza a I. Šolcová (Kebza a kol., 2012, s. 11) „*nabízí jako hlavní rozlišovací kritérium posouzení nastalé situace z perspektivy jedince, zda ten hodnotí na sebe působící požadavky jako zvládnutelné nebo nezvládnutelné.*“ Což lze také považovat za diskutabilní. Jelikož nás v daný okamžik ovlivňuje příliš mnoho faktorů, které mají vliv na naše vnímání a smysly. Může nás ovlivnit např. aktuální zdravotní stav, přecenění, podcenění svých sil, nebo zkreslení informací, na jejichž základě může dojít ke špatnému vyhodnocení situace.

### 2.1.1 Základní pojmy

V podkapitole základní pojmy, budou vymezeny jednotlivé termíny, se kterými „stres“ úzce souvisí. Důraz bude kladen zejména na pojmy stresor, stresová situace a stresová reakce. V souvislosti s dalšími uvedenými pojmy se stresem obecně rozumí „*nepříjemně pocíťované situace*“ (Vobořilová, 2015, s. 33), které ve vysoké míře, či vlivem dlouhodobého působení s nemožností adaptace mohou vyvolat projevy úzkosti, ohrožení, frustrace, deprese aj. Tyto projevy dále narušují odolnost vůči stresu a narušují schopnost daný problém překonat (Praško, 2003).

Z důvodu provázanosti jednotlivých pojmu je vymezení dané terminologie pro naše potřeby nezbytné.

#### Stresor

Na počátku stresové reakce<sup>20</sup> stojí přičina stresu, tedy stresor. Stresorem můžeme chápat jakýkoli podnět, který „*vyvolá stresovou reakci organismu*“, neboli „*za stresové je možné považovat všechny vlivy, které vedou ke zvýšení sekrece ACTH<sup>21</sup> u normálních jedinců*“ (Baštecká, 2001, s. 247). Důležitou funkci zde sehrává také „*intenzita a míra akceptace stresoru*“ (Bartůňková, 2010, s. 16).

Dle V. Kebzy a kol. (2012, s. 16), jím může být „*jakýkoli podnět či podněty v oblasti fyzikální, chemické či psychosociální, jež může vyvolat stresovou reakci*“. Avšak za důležité považuji zdůraznit skutečnost, že „*stresorem může být jak klasicky negativní situace*“ (např.

<sup>20</sup> viz definice pojmu níže

<sup>21</sup> ACTH – „*adrenokortikotropní hormon, který řídí činnost kůry nadledvin*“ (Baštecká, 2001, s. 247).

úmrtí blízké osoby, katastrofy apod.), „*tak také klasicky pozitivní situace (sňatek, vysoká výhra, narození potomka apod.)*“ (Orel, 2009, s. 4).

Obdobně jako u stresu i u stresorů se setkáváme s termíny **mikrostresory** a **makrostresory**. Mikrostresory se vyznačují mírnými okolnostmi nástupu stresu. Jako příklad můžeme uvést dlouhodobé citové strádání, nebo daily hassles<sup>22</sup>, během kterého dochází k postupné kumulaci a následnému stresu. Zatímco makrostresory jsou „*děsivě působící, deptající až vše ničící vlivy*“ (Křivohlavý, 1994, s. 13). Příkladem takového makrostresoru může být „*nedostatek smyslu v životě. Jedinec prožívá bezobsažnost ve svém životě, pocit bezesmyslnosti*<sup>23</sup> a životní prázdniny“ (Ulrichová, 2012, s. 21), což může vést k dosažení tzv. vakua, tedy stavu značně stresujícího.

H. Selye (Křivohlavý, 1994, s. 12) rozdělil stresory na **fyzikální** a **emocionální**. Do skupiny fyzikálních stresorů zařadil například „*alkohol, nikotin, kofein a jiné drogy, radiaci, znečištění vzduchu, příliš silné magnetické pole, otřesy, změny ročních období, změny tlaku vzduchu, viry, bakterie, záplavy*“ apod. Do skupiny emocionálních stresorů pak zahrnul „*zármutek, obavy, strach, nenávist, nepřátelství, zlobu, senzorickou deprivaci*<sup>24</sup>“ atd. Na uvedené členění navázal v roce 1974 L. Levi (in Švingalová, 2000), který dané členění rozšířil o **psychosociální stresory**<sup>25</sup>. Psychosociální stresory se následně staly ústředním tématem výzkumu T. H. Holmese a R. H. Rahe, z něhož vzešel tzv. „*inventář životních událostí*<sup>26</sup>“ jako nástroj „*k měření psychosociální zátěže*“ (Švingalová, 2000, s. 12). Na základě daného šetření došli T. Holmes a R. Rahe k závěru, „*že existuje určitá hranice nahromadění stresu, kterou není možno překročit bez následků, tj. jejíž překročení se projeví radikální změnou zdravotního stavu*<sup>27</sup>“ (Křivohlavý, 1994, s. 24).

**S. Bartuňková** (2010, s. 16) ve své publikaci uvádí členění lidských stresorů na stresory:

- „**fyzikální** (teplo, chlad, tlak, vibrace, záření, elektrický proud);

<sup>22</sup> podrobněji popsáno v podkapitole 2.4 Dělení stresu

<sup>23</sup> Otázkami smysluplnosti lidského bytí se zabývá psychoterapeutický směr „logoterapie“, zavedený vídeňským psychiatrem V. E. Franklem (Ulrichová, 2012).

<sup>24</sup> „*nedostatek podnětů pro povzbuzení smyslové činnosti*“ (Křivohlavý, 1994, s. 12).

<sup>25</sup> L. Levi definuje psychosociálními stresory „*všechny podněty, které jedinec vnímá, interpretuje jako ohrožující jeho život či integritu. Rozhodující je zde vlastní interpretace (kognitivní zpracování situace)*“ (Švingalová, 2000, s. 11).

<sup>26</sup> viz příloha „Inventář životních událostí“

<sup>27</sup> viz podrobněji v kapitole 2.4.3 Vliv stresu na organismus

- **chemické** (jedy, toxiny, alkohol, otravy, infekce, hypo- i hyper-kalcémie, hypo- i hyper-kalémie, hypoglykémie);
- **biologické** (hlad, žízeň, bolest, patologické stavy jako operační, popáleninový, posttraumatický, hemoragický stres);
- **psychosociální** (úzkost, strach ze zkoušky, vystoupení, z nemoci, z bolesti, ze smrti apod.)“.

Stresory lze dále dělit hned na několik kategorií. Z globálního hlediska lze stresory rozlišovat na **reálné** a **potenciální**. Reálné jsou takové, které působí právě teď v daném okamžiku, v současnosti a nějakým způsobem nás ohrožují nebo omezují. Potenciální stresory jsou podněty individuálního charakteru, jež mohou při dosažení určité hranice vyvolat stres (Paulík, 2010). Zaměříme-li se na působení stresoru směrem k jedinci, pak můžeme stresory rozlišit na **vnější** a **vnitřní**. Přičemž za **vnější** můžeme označit jakékoli silně nepříjemné senzorické podněty z okolního prostředí jako např. hluk, pach, zima, přírodní katastrofy apod. Za **vnitřní** stresory považujeme např. „*nemoc, otravu, zažívanou bolest, nechtěné těhotenství atd.*“ (Kliment, 2014, s. 9).

Dále můžeme stresory dělit podle zdroje působení podnětu na **fyzické** (sebepoškozování) a **kulturní** (sopečné výbuchy, sesuvy půdy apod.) (Kliment, 2014).

Z hlediska času a intenzity rozlišujeme **stresory akutní** a **chronické**. Akutní stresor působí z pravidla jednorázově a krátkodobě. Výsledkem je buď samovolné odeznění, nebo vyřešení překážky. Nenese žádné známky zdravotního rizika. Zatímco chronický stresor působí dlouhodobě. Jedinec není schopen danou překážku vyřešit, což může způsobit zdravotní potíže. R. A. Dienstbier (1989) doplňuje ještě **periodické stresory**, které jsou specifické svou proměnlivostí ve smyslu působení stresoru a doby trvání působení. Rozhodujícím faktorem je subjektivní vnímání a hodnocení stresoru jedincem. Jestliže bude stresor vyhodnocen jedincem jako negativní, pravděpodobně dojde k podobné situaci jako při působení chronickým stresorem, tudíž k možným zdravotním obtížím (Kebza a kol., 2012).

## Stresová situace

V souvislosti s definicí stresové situace je nezbytné brát v potaz „*poměr mezi mírou (intenzitou, velikostí, tlakem apod.) stresogenní situace (stresoru či stresorů) a silou (schopnostmi, možnostmi apod.) danou situaci zvládnout*“ (Křivohlavý, 2009, s. 170).

Stresová situace tedy nastává pouze v případě neschopnosti, nebo nemožnosti danou „nadlimitní“ situaci zvládnout.

Dle K. Paulíka (2010, s. 41) stresová situace nastává, jestliže dochází „*k výraznějšímu rozporu mezi expozičními a dispozičními faktory (v důsledku přesahu kladených nároků nad osobnostními dispozicemi, nebo naopak nevyužívání dispozic a výkonové kapacity či nedostatečnou stimulací danými požadavky vůbec).*“ Stresová situace je výsledkem vzájemné interakce jedince a okolního světa, jenž narušuje jeho relativní rovnováhu (Kebza a kol., 2012).

### Stresové situace lze dělit:

- **z hlediska času** – vznikají vlivem časové tísně během plnění úkolů,
- **dle míry zodpovědnosti** – příliš velká zodpovědnost spojená se strachem z neúspěchu,
- **vyplývající z interpersonálních vztahů** – nepříjemné situace jako jsou hádky, konflikty atd.,
- **na základě vnitřního konfliktu** – jedinec musí vykonat úkol, proti vlastnímu přesvědčení,
- **externí** – zapříčiněné působením stresorů z vnějšího prostředí, např. zima, horko, prach apod. (Švingalová, 1999).

M. Ulrichová (2012) ve své publikaci uvádí **nejčastější situace v každodenním životě člověka obsahující stres**.

Jsou jimi:

- **Nesprávná komunikace** – mnoho autorů zabývajících se zvládáním stresu klade důraz na správnou komunikaci. Např. publikace „Jak překonat stres“ z anglického originálu „Stay Calm Stay Healthy“ (2012) uvádí, že dobrá komunikace je základním kamenem pro utváření dobrých vztahů. Naopak komunikace špatná je nositelem „*nejrůznějších stresových nebezpečí a stresových nástrah*“ (Ulrichová, 2012, s. 34), jako např. neúčinné rozčilování během komunikace.
- **Stres ve spojitosti s užíváním alkoholu a jiných návykových látek (např. nikotin apod.)** – „*sebeléčba stresových situací alkoholem je jedním z nejběžnějších jevů. Platí to pro stres nepříjemný (distres) i příjemný (eustres)*“ (Schreiber, 2000, s. 52).

„Alkohol zvyšuje sekreci CRF<sup>28</sup> a tak aktivuje osu hypothalamus-hypofýza-nadledviny. CRF navíc působí kromě hypofýzy i na další mozkové receptory. To zvyšuje příznaky stresu přímo v mozku i na úrovni nadledvin“ (Nešpor, 2015, s. 20).

- **Stres a jeho přímá spojitost s povoláním** – Schreiber ve své publikaci „Lidský stres“ (2000, s. 85) uvádí, že práci jako takovou nelze považovat přímo za stres. To ale platí pouze v případě, jsou-li pracovní nároky úměrné pracovníkovým možnostem a schopnostem. Dále ale uvádí, že práce v kombinaci s „extrémní soutěživosti, strachem z narůstající nezaměstnanosti, a strachem ze strádání rodiny po ztrátě zaměstnání, vede lidí k tomu, že pracují více, než jim pracovní předpisy nařizují“, což může mít za následek i smrtící a to především sebevražedné následky. V Japonsku byl dokonce pro vysoký nárůst sebevražd zaveden specifický termín „karoši“, neboli smrt z přepracování.
- **Povolání pedagoga a z něj pramenící stres<sup>29</sup>** - přičemž pod danou podkapitolu zahrnuje veškerá „povolání, která se řadí mezi tzv. pomáhající profese, a spolu s profesí lékaře, zdravotní sestry, sociálního pracovníka a jiných patří do zaměstnání, které klade vyšší nároky na odolnost jedince“ (Ulrichová, 2012, s. 37).

## Stresová reakce

Je určitá odezva organismu na přítomnost stresoru (Kebza a kol., 2012). Dle Bartůňkové (2010, s. 16) lze stresovou reakci definovat jako „*fylogeneticky zakódovanou neurohumorální a metabolicko-funkční přípravu organismu na boj nebo útěk. Jedná se o výraznější odchylku od normálu, při které dochází k narušení integrity organismu*“. Jehož důsledkem dochází k aktivaci mnohem „*silnějších obranných nebo kompenzačních mechanismů*“, než při narušení homeostázy. Přičemž diference mezi stresem a homeostázou<sup>30</sup>, není vždy zcela jednoznačná (Charvát, 1973).

„*Stresové situace vyvolávající emoční reakce v rozmezí od veselé nálady (kdy jedinec zhodnotí situaci jako náročnou, ale zvladatelnou) až po úzkost, vztek, sklíčenosť a depresi*“, se nazývá tzv. **psychická reakce**. Psychická reakce se vyznačuje proměnlivostí emocí jedince během přítomnosti stresové situace v závislosti na úspěšnosti jejího zvládání (Herman, Doubek, 2008, s. 11).

<sup>28</sup> „faktor uvolňující kortikotropin“ (Nešpor, 2015)

<sup>29</sup> viz podobněji popsáno v podkapitole 2.5 Stres u učitelů

<sup>30</sup> Podrobněji viz kapitola 3.1 Vymezení pojmu

Jestliže stresové podmínky přetrvávají, může dojít k přeměně příjemných emocí na emoce nepříjemné např. ve formě **frustrací**, **úzkostí** nebo **depresí** (Herman, Doubek, 2008). Z uvedeného důvodu si nyní dané termíny blíže přiblížíme:

### **Frustrace**

Termín frustrace pochází z latinského „frustrá“, což v překladu znamená „marně“ (Paulík, 2010).

Dle pedagogického a psychologického slovníku (Křováčková, 2014, s. 34) jde o „*stav člověka, jenž vzniká při setkání s překážkou, která stojí v cestě za uspokojením potřeb nebo dosažením cíle.*“ Takový stav nastává v případě, kdy je dotyčný přesvědčen, že daný problém není možné nijak vyřešit či překonat.

V souvislosti s danou terminologií lze rozlišovat frustraci jako **psychický stav** a **situaci**. Do stavu frustrace se můžeme dostat, jestliže se nám nedáří dosáhnout určitého cíle, uspokojit svoji potřebu. Zatímco do frustrující situace se dostáváme vlivem vlastního chování a motivace, která nás žene k dosažení cíle. Frustrační situace dělíme podle jejich původu na **exogenní**, způsobené vnějšími vlivy a **endogenní**, způsobené vnitřními překážkami (Paulík, 2010).

Frustrace může mít za následek projevy agresivního chování, zvýšené úsilí dosáhnout vytyčeného cíle, snaha nahradit uspokojení jiným způsobem, nebo může vést k pasivitě, rezignaci či depresím apod. (Paulík, 2010).

### **Deprese**

Jak už jsme zmínili výše<sup>31</sup>, depresi můžeme, stejně jako již zmiňovanou frustraci, nebo úzkost, zařadit mezi nepříjemné emoce, které mohou vznikat následkem působení stresu.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 39) uvádí, že deprese je „*citový stav provázený hlubokým smutkem, obavami, pocitem viny, ztrátou obvyklých zájmů, uzavřením se do sebe.*“ Deprese vnějšího charakteru vzniká na podkladě traumatizujících zážitků, jako je např. úmrtí, vážná nemoc v rodině apod., zatímco příčiny deprese vnějšího charakteru nejsou zcela objasněny.

---

<sup>31</sup> viz Stresová reakce

## Úzkost

„Je stav přípravy na nebezpečí, které by se mohlo vyskytnout v budoucnu. Vyostřuje smysly a mobilizuje energii“ (Praško, 2003, s. 14). Stejně jako stres je úzkost v jisté míře přínosná a potřebná např. „abychom motivovali výkon a vnímali reálná nebezpečí nebo hrozby“ (Praško, 2003, s. 14).

Úzkost lze rozdělit na tři fáze: **Paniku, generalizovanou úzkost a adaptovanou úzkost.**

- **Panika** – „je stavem poplachovým a akutním, jehož cílem je připravit tělo k vyvinutí krátkého a intenzivního výkonu, k útěku a boji. Panický stav vyvolává výrazné zrychlení fyziologických procesů a je nemožné se v tomto stavu řídit rozumem“ (Cungi, 2001, s. 65).
- **Generalizovaná úzkost** – organismus je ve stavu pohotovosti, připravené k útoku. Jedinec se dokáže soustředit pouze na zdroj svého strachu. Mohou se dostavit funkční potíže<sup>32</sup> a v případě dlouhého setrvání ve stavu generalizované úzkosti dochází k vyčerpání organismu a možným organickým poruchám<sup>33</sup> (Cungi, 2001).
- **Adaptovaná úzkost** – organismus dojde do fáze, kdy je schopen rozumně uvažovat. „Vzniká úzkost potřebná pro vyvolání akce a povzbuzení. Jedná se tedy o stav žádoucí“ (Cungi, 2001, s. 66).

## 2.2 Teorie stresu

V následující podkapitole budou představeny vybrané teorie stresu, které přiblíží pojednávanou problematiku.

V souvislosti s počátečními výzkumy vzniku a reakcí na stres, ačkoliv ještě nebyl tento pojem znám, bychom rozhodně neměli opomenout zmínit známé pokusy **I. P. Pavlova**. Pavlov zkoumal reakce psů na určité podněty. Došel až do fáze, kdy u zvířete vlivem „protichůdných nebo nejasných podnětů“ (Škobrtal, Badošek, 2013, s. 143) vyvolal tzv. stresovou situaci. Tuto fázi nazval „stržení vyšší nervové činnosti“ (Křivohlavý, 1994, s. 15).

První užití termínu „stres“ se však datuje do roku 1914, kdy byl užit W. B. Cannonem „v souvislosti s vnějšími vlivy narušujícími homeostázu organismu“ (Mlčák, 2004, s. 23). **W. B. Cannon** (1871 – 1945) je „americký fyziolog a profesor fyziologie“ (Baštecká, Goldmann,

<sup>32</sup> ztížené dýchání, zažívací obtíže apod.

<sup>33</sup> „zánět žaludeční sliznice, žaludeční vředy, dochází k rozvinutí cukrovky“ (Cungi, 2001, s. 31).

2001, s. 241), který velkou část svého života věnoval zkoumání a studiu fyziologických reakcí organismu zvířat během tíživých situací.

Dospěl k závěru, že při nadměrně tíživé situaci, jako je např. chlad, hluk, bolest apod., dochází k aktivizaci celého organismu a komplexnímu nárůstu činnosti sympatického nervového systému (Křivohlavý, 2009).

W. B. Cannon dále „*objevil význam sympatoadrenálního systému*<sup>34</sup> pro vznik emoci strachu, úzkosti a vztek, které vedou k obraně proti hrozícímu nebezpečí.“ Za bazální typ obrany považuje „fight or flight“ tedy boj či útěk, jenž znázorňuje jakýsi předobraz stresové reakce. Tato stresová reakce organismu vyvolává např. „*tachykardii* (zrychlení srdeční činnosti), *hyperglykemii* (vysoká hladina cukru v krvi), *kontrakci sleziny* (stažení sleziny), *mydriázu* (rozšíření zornic)

“ apod. (Baštecká, Goldmann, 2001, s. 241).

Další fáze stresové reakce popsal ve své publikaci „*The psychology offear and stress*“ (1987 in Kebza, 2012, s. 17) psycholog **J. A. Grey**. Vymezil čtyři fáze „*korespondující s výzkumy etologů u primátů*“. První fázi nazval „**freeze**“, neboli strnutí, během které si jedinec mapuje okolí. Druhou fází je „**flight**“, čili pokus o únik. Třetí fází je „**fight**“, boj. Poslední fázi nazval „**fright**“, tedy „*předstírání mrtvého*“ za účelem zvýšení šance na přežití. Na zmíněné pojednání stresové reakce dále navázal **H. S. Bracha**, který přidal pátou fázi nazvanou „**faint**“, neboli mdloby. Vytvořil tak koncepci „*pěti F, jejichž postupná návaznost je realizována v pořadí daném evoluční adaptaci*.“

První systematické poznatky o teorii stresu však do literatury „*prokazatelně uvedl* v roce 1936 **H. Selye**, který jej použil k interpretaci biologického chování organismu v extrémních situacích“ (Mlčák, 2004, s. 23 – 24).

**H. Selye** (1907 – 1982) – „*kanadský endokrinolog maďarského původu*“, tvůrce **biologické teorie stresu**, uváděl během svých experimentů zvířata do zátěžové situace a následně sledoval jejich fyziologické funkce. Tyto funkce však vždy vykazovaly určitou stálost fyziologických reakcí na tuto zátěž, kterou následně „*nazval GAS – General Adaptation Syndrom*“ (Křivohlavý, 2001, s. 167), neboli „*obecný adaptační syndrom*<sup>35</sup> a v něm pojednání stresu jako nespecifické reakce na požadavky prostředí“ (Baštecká, Goldman, 2001, s. 246).

Jednou ze signifikantních koncepcí stresu je **psychologická teorie R. S. Lazaruse**. Tento americký psycholog považuje stres za tzv. relační pojem, tj. nepovažuje stres za

<sup>34</sup> „*sympato-adrenální odpověď na zátěž: aktivita sympathiku zvýší hladinu adrenalinu, následuje zvýšení krevního tlaku, zrychlení srdeční akce, stoupne glykemie, urychlí se krevní srážlivost, mobilizuje se kosterní svalstvo, uthlumí zažívání*“ (Koukolík, 2012, s. 311).

<sup>35</sup> podrobněji v podkapitole 2.4.1 Fáze stresu

zvláštní druh vnější stimulace ani za specifický vzor fyziologických, behaviorálních či subjektivních reakcí, ale chápe stres jako proces vzájemné interakce mezi jedinci a jejich prostředím (Krohne, 2002).

R. S. Lazarus a S. Folkman (1984, 1987 in Williams, Morrison, Wilkinson, Neal, 2013) popisují tzv. transakční model, který funguje na základě subjektivního hodnocení stresu. Tento proces zahrnuje kognitivní hodnocení<sup>36</sup> situace a zvládací odpověď, nebo-li reakci na danou situaci. Hodnocení může probíhat na úrovni vědomé i nevědomé a je ovlivněno situačními podmínkami, osobnostními faktory apod.

## 2.3 Projevy stresu

Termín příznaky lze v lékařské terminologii definovat jako symptomy, „*z řec. symptomata – příhoda té či oné nemoci*“ (Křivohlavý, 2010, s. 29).

O vymezení typických příznaků stresu se pokoušelo již mnoho odborníků. Výsledkem byl nespočet nejrůznějších rejstříků popisujících takové příznaky. Z toho důvodu byl vydán seznam příznaků stresu<sup>37</sup>, podporován WHO<sup>38</sup>. Zmíněný rejstřík uvádí celkem tři kategorie příznaků. První je zaměřena na tělo a je tedy nazvaná „fyziologické příznaky stresu“. Druhá oblast se vztahuje k emocím během stresu, tedy nazvaná „emocionální“, a třetí část „behaviorální“ se diferencuje na „*chování a jednání lidí ve stresu*“ (Křivohlavý, 2010, s. 30).

**Nejčastěji uváděnými symptomy (příznaky) distresu jsou:**

- „třes rukou;
- zvýšené pocení;
- tik;
- zvýšená reakce na zvuk;
- podrážděnost;
- nervozita;
- pocity úzkosti;
- deprese;
- odosobnění;
- vysýchání v ústech;

<sup>36</sup> Kognitivní hodnocení – představuje „*mentální zpracování situace, které může mít vliv na to, zda nás organismus bude aktivovat své zdroje a bránit se*“ (Škobrtal, Badošek, 2013, s. 144).

<sup>37</sup> viz příloha, Seznam příznaků stresu (Křivohlavý 2010, s. 22-23).

<sup>38</sup> Světová zdravotnická organizace

- motání hlavy;
- únava;
- slabost;
- bolesti hlavy;
- bolesti ramen a zad;
- nutkání utéct a schovat se;
- potíže s rozhodováním;
- zvýšená starostlivost o každou maličkost nebo nezájem v případě opravdových problémů;
- problémy s lidmi;
- zapomínání schůzek, závazků, informací;
- náhlá změna obvyklého chování: dobrý pracovník se stane nedbalým;
- kdo rád pracoval v týmu, se stane samotářem;
- kdo se rád chodil bavit, se straní lidí;
- snížená sexualita;
- členové rodiny jdou na nervy;
- problémy se spánkem;
- nechutenství nebo přejídání;
- nutkání plakat“ (Rheinwaldová in Rymešová, Chamoutová, 2014, s. 95).

## 2.4 Dělení stresu

Z výše uvedených definic<sup>39</sup> můžeme konstatovat, že termín “stres“ je takový stav organismu, při kterém dochází ke kumulaci všech sil, jak psychických tak fyzických, které se připravují k obraně, nebo útoku.

**M. H. Appley a R. Trumbull** (Křivohlavý, 1994) stres popisuje jako:

- stav jedince, který je podroben nepříjemným vlivům z okolí;
- jeho vznik je podmíněn nejrůznějšími okolnostmi, z nichž některé mohou působit negativně a jiné pozitivním dojmem;
- reakce na daný stresor je u každého jedince odlišná;

---

<sup>39</sup> viz kapitola, 2.1 Vymezení pojmu

- přestože vnější reakce člověka na stresor mohou být odlišné, reakce uvnitř organismu „mají při různých stresech u všech lidí do značné míry stejný základní charakter tzv. GAS<sup>40</sup>“ (Křivohlavý, 1994, s. 11);

Přesto že bychom znali přesné parametry podmětu vyvolávající stres, nejsme schopni predikovat typ a sílu reakce člověka (Křivohlavý, 1994).

Existuje několik úhlů pohledu na stres jako takový.

Z globální perspektivy lze dané téma interpretovat z hlediska **biologického**, tedy na úrovni organismu a **psychologického**, který bere v potaz „*vliv duševních dějů na vznik a rozvoj stresu*“ (Kliment, 2014, s. 13). Výkladem tématu z biologické perspektivy se zabýval H. Selye (Kliment, 2014). Jeho původní definice chápala stres jako fyziologickou odpověď na působení stresoru, přičemž brala v potaz výhradně fyzickou stránku osobnosti (Křivohlavý, 1994). „*Jedinec dle Selyeho neustále reaguje na měnící se podmínky svého životního prostředí s cílem dosažení rovnováhy*“ (Kliment, 2014, s. 12). Generální adaptační syndrom (GAS<sup>41</sup>) je dle Selyeho „*stejný bez ohledu na typ narušení homeostázy organismu (mění se pouze intenzita odpovědi organismu v závislosti na intenzitě požadavku)*“ (Paulík, 2010, s. 46). Zatímco výkladem vzniku a rozvoje stresu z psychologické perspektivy se zabýval převážně R. S. Lazarus (Kliment, 2014). Interpretace z jeho pohledu bere v úvahu nejen podíl organismu, ale zdůrazňuje také velký význam okolních faktorů, mezi které řadí např. vlivy „*fyzikální (teplo, hluk, otřesy), fyziologické (hlad, nemoc, vyčerpání), sociální (nejistota zaměstnání, přelišná koncentrace lidí ve městech) a psychické (časové termíny, konflikty s druhými lidmi, těžké myšlenky)*“ (Paulík, 2010, s. 203).

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že stres nelze striktně označit pouze jako negativní. Zcela zásadní roli zde hraje subjektivní hodnocení a prožívání daného jedince. „*Subjektivní prožitek stresu má kognitivní, emoční a motivační aspekty*“ (Vágnerová, 2010, s. 348).

Můžeme říci, že způsob, jakým je zátěžová situace interpretována je závislý na celkovém přístupu jedince k nastalé situaci a subjektivním hodnocení svých aktuálních možností a schopností danou situaci vyřešit. Zásadní význam má i sklon k optimismu či pesimismu. Přičemž utváření vlastního názoru na stresovou situaci nebývá vždy zcela „*racionální, ale zahrnuje i bazální emoční hodnocení*“ (Vágnerová, 2010, s. 350), jenž

---

<sup>40</sup> generální adaptační syndrom, blíže v podkapitole 2.4.1 Fáze stresu

<sup>41</sup> Také „*obecný adaptační syndrom*“ (Křivohlavý, 1994, s. 17).

pracuje ve vzájemné korelaci se sklony jedince k optimismu či pesimismu. Tendence jedince k optimismu<sup>42</sup> či pesimismu mají vliv nejen na aktuální hodnocení zátěže, jejich zvládání a interpretaci, ale i na děje spojené s minulostí a budoucností (Vágnerová, 2010).

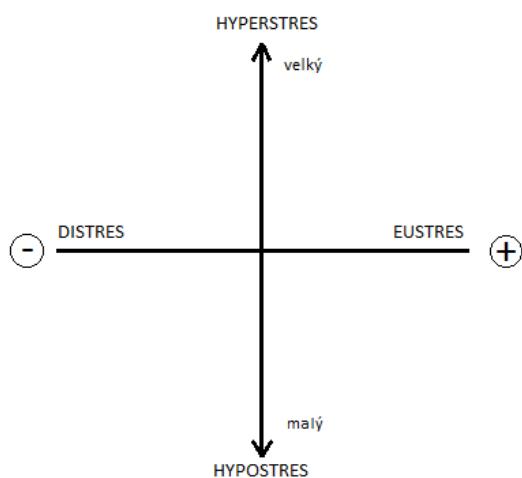
Podle uvedeného lze určit, zda vnímáme situaci jako pozitivní či negativní. Pozitivní vnímání situace nazývané „eustres“ bývá spojováno s pocity výzvy, vnímání situace jako řešitelné a aktivizující. Naopak negativní „distres“ bývá doprovázen pocity beznaděje, strachu, zlosti, smutku, úzkosti apod.

Jedno ze základních dělení je tedy členění stresu na **eustres** a **distres**.

- **Eustres** – je stresem, který můžeme označit za pozitivní, žádoucí. „*Jedná se o situaci, která sice představuje určitou zátěž, avšak přináší radost a kladné zážitky*“ (Fialová, 2012, s. 10). H. Selye (Kebza a kol., 2012, s. 15) eustres popisuje jako situaci „*jenž je provázena příjemnými pocity a pozitivně laděnými emocemi ve spojení s vysokou úrovní svobody volby situace jeho vzniku.*“
- **Distres** – působí na náš organismus negativně, má škodlivé účinky (Škobrtal, Badošek, 2013). „*K distresu dochází, domníváme-li se, že ke zvládnutí zátěžové situace nemáme dostatek sil ani možností a není nám emocionálně dobře*“ (Fialová, 2012, s. 10) a jeho vznik je současně spojován „*s nízkou úrovní svobody volby situace*“ (Kebza a kol., 2012, s. 15).

#### Dělení podle intenzity reakce:

Dělení stresu dle intenzity nám znázorňuje následující obrázek.



<sup>42</sup> optimismus je dle Velkého psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2010, s. 368) interpretován jako „*kladné hodnocení světa a víra v lepší budoucnost; spolu s pesimismem protichůdné životní postoje dané zčásti konstitučně, dotvořené výchovou a často posilované životními zkušenostmi.*“

## Obrázek 1. Základní rozměry stresu (Křivohlavý, 1994, s. 8)

**Hyperstres** – stres přesahující hranice adaptability.

**Hypostres** – stres, který ještě nedosáhl hranice nezvládnutelnosti, ale kumulací s dlouhodobým působením může dojít ke zvratu (Křivohlavý, 1994, s. 8).

V souvislosti právě s kumulací takových „malých každodenních stresorů“ se v psychologii hovoří o tzv. daily hassles.

### Daily hassles

Každý den svého života jsme vystavováni rozmanitému spektru situací, které nás ovlivňují. V souvislosti s negativními situacemi se dostáváme do stavu podráždění, mrzutosti, rozladění apod. Důsledkem takového stavu je dlouhodobé kumulování každodenních, běžných, nepříjemných situací, podnětů či stresů (daily hassles), které mohou způsobit „radikální celkovou změnu životního stylu přesahující adaptabilitu jedince“ (Pelcák, 2012, s. 5), přičemž vznik potíží nemusí nastat bezprostředně ihned, ale může vniknout až s určitou časovou prodlevou. „*V soudobých teoretických studiích stresu se často objevuje hypotéza, která říká, že je možné, že se běžné každodenní starosti podílejí na větším množství stresů než tzv. velké individuální stresory*“, (Křivohlavý, 2009, s. 171) čehož si během svých studií „o příčinách infarktu myokardu (selhání srdeční činnosti)“ všiml i Dr. Theorell, (71, s. 81 in Křivohlavý 1994, s. 22) který následně konstatoval, „*že nejen velké změny v životě, ale i akumulace drobných změn uvádí lidi do stresu.*“

Skutečnosti, že „*nejen bizarní a katastrofické, ale i běžné změny a události, které člověka potkaly, mají vztah k výskytu tělesných poruch*“ si všiml také švýcarský psychiatr A. Meyer (1866 – 1950, in Baštecká, Goldmann, 2001, s. 248).

„*McLean uvádí jako příklad dlouhodobé negativní působení devalvace (ponižování člověka v mezilidském styku).*“ Jestliže jedinec nemá možnost jakékoli kladné výchozí situace či kompenzace, nastává kumulace tzv. ministresorů, přičemž „*negativní vliv těchto ministresorů*“ se dle McLeana sčítá. Následkem je pak zrod deprese<sup>43</sup> (Křivohlavý, 1994, s. 25).

---

<sup>43</sup> viz podrobněji podkapitola 2.1.1 Základní pojmy

V případě distresu, můžeme dále hovořit o stresu **akutním, chronickém, posttraumatickém či anticipačním**:

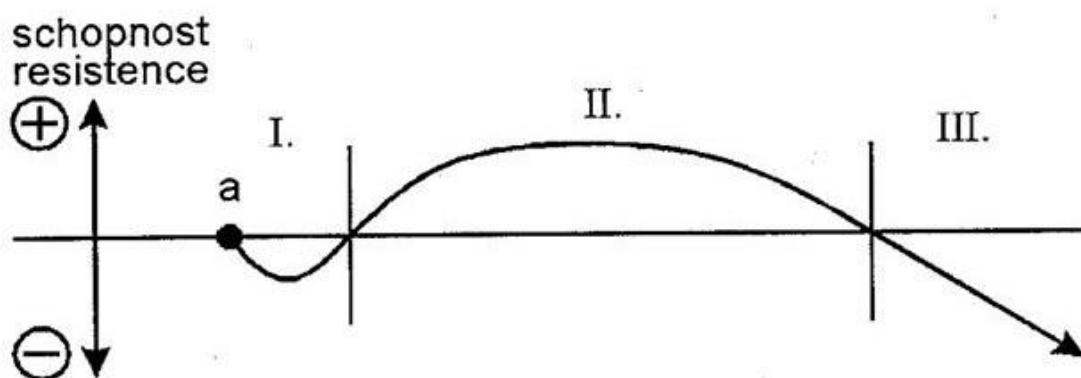
- **Akutní stres** – jak už napovídá sám název, „*akutní stres je vyvolán náhlou událostí trvající jen krátkou dobu, někdy jen okamžik*“ (Matoušek, 2005, s. 10). Organismus aktivuje veškerou energii k obraně, přičemž dochází k aktivaci „*nervového, endokrinního, pohybového a kardiorespiračního systému*“, naopak „*činnost trávícího, vylučovacího a reprodukčního systému jsou utlumeny*“ (Bartůňková, 2010, s. 19).
- **Chronický stres** – je stres dlouhodobý. Nastává vlivem působení jednoho a více stresorů dynamického charakteru v nepravidelných cyklech. Chronickým stresem jsou např. špatné mezilidské vztahy, nepravidelné směny v práci (denní, noční) apod. Nejčastějšími příznaky chronického stresu jsou „*bolesti hlavy, únava, vyčerpanost, bušení srdce, poruchy spánku*“ aj. (Matoušek, 2005, s. 10). Dále způsobuje např. „*potlačení růstu a sexuálních funkcí*“ (Bartůňková, 2010, s. 19) apod.
- **Posttraumatický stres neboli posttraumatická porucha** – „*představuje opožděnou reakci na výrazně stresující událost*“. Tato reakce se může dostavit až po několika týdnech či měsících a její průběh může mít až několika měsíční trvání, během kterého jedinec opakováně prožívá traumatizující událost, např. prostřednictvím svých fantazií, nebo snů. Posttraumatická porucha bývá dále často doprovázena stavů úzkosti, deprese, ztrátou zájmů aj. (Orel, Facová, 2010, s. 37).
- **Anticipační stres** – je vzhledem k výše uvedeným variantám stresu zcela odlišný. Zatímco akutní, chronický i posttraumatický stres vzniká jako následek určité události, stres anticipační vzniká jako obava z budoucí situace. Takovou situací je např. obava z budoucí závěrečné zkoušky. S blížícím se termínem zkoušky dochází k postupnému zvyšování „*emočního napětí a bezprostředně před ní může narušit některé stereotypy chování. Pocity nejistoty a úzkosti obvykle brzy odezní a akutní situace je rychle zvládnuta*“ (Matoušek, 2005, s. 11).

#### 2.4.1 Fáze stresu

Jestliže se u jedince dostaví stres, pak následuje určitá odezva. „*Stav stresu se projevuje v symptomech tzv. obecného adaptačního syndromu*“ (Machač a kol., 1984, s. 9). Přesto, že konkrétní jedinec reaguje na specifický stresor odlišným způsobem než ostatní, základní vzorec po sobě následujících reakcí „*má u všech lidí do značné míry stejný charakter*“ (Křivohlavý, 1994, s. 11).

**H. Selye** (Rymešová, Chamoutová, 2014) definoval „*stresovou adaptační reakci*“ GAS (generální adaptační syndrom), jako základní vzorec chování člověka během působení zátěže. Přičemž „*termín generální vyjadřuje předpoklad, že jedincovy odpovědi jsou nespecifické, tedy obecné povahy, nemění se typ odpovědi organismu, mění se jen intenzita odpovědi, která je závislá na intenzitě působícího požadavku*“ (Klement, 2014, s. 12).

**Generální adaptační syndrom zahrnuje tři fáze:**



**Obrázek 2. Schopnost zvládat stres podle Seleyeho modelu obecného adaptačního syndromu<sup>44</sup>** (Křivohlavý, 1994, s. 17):

a... podnět typu působení stresoru;

I. První fáze - působení stresoru;

II. Druhá fáze – zvýšená rezistence (obrannyschopnost organismu);

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

- **I. První fáze: poplachová reakce** – neboli varovná fáze, „*je náhlé narušení vnitřního prostředí organismu – je provázeno silnou excitací*“ (Vodáčková a kol., 2012, s. 360), při které dochází ke změně srdeční frekvence, zrychlení dechu, svalovému napětí, zvýšení množství hormonů v organismu apod. (Fialová, 2012);
- **II. Druhá fáze: stádium rezistence (adaptace)** – v dané fázi postupně dochází k ustálení prvotní reakce, organismus se pokouší vyrovnat se zátěží a zároveň hledá co nejefektivnější možnost pro její překonání (Fialová, 2012);
- **III. Třetí fáze: stádium vyčerpanosti** – jestliže v předešlých fázích nedošlo k odstranění zátěže, dochází k vyčerpání organismu, které může vést až k celkovému zhroucení organismu, nebo dalším závažným chorobám (Křováčková a kol., 2014).

<sup>44</sup> GAS

Možnost komparace rozličných přístupů k jednotlivým krizovým fázím z pohledu dalších autorů nám nabízí následující tabulka, která znázorňuje průběh krizových fází během krizové situace z pohledu některých autorů. Jak můžeme vidět, tato pojetí se významně neliší. Jednotliví autoři pouze připisují větší, či menší důraz některým položkám a momentům krizí (Paulík, 2010).

**Tabulka 1. Přehled krizových fází** (Paulík, 2010, s. 66 – 67).

	H. Selye (GAS)	G. Caplan	J. Cullberg	M. J. Horowitz	E. Kúblerová-Rossová
<b>1</b>	<b>Poplachová reakce</b> šok, zmatek, útlum, pak mobilizace energetických zdrojů, obnova obrany ne vždy účelná	<b>Mírné zvýšení napětí</b> spíše neuvědomované, snahy o uplatnění automatických mechanismů řešení	<b>Šok</b> krátké trvání, snaha mobilizovat energii, převažuje zaměření spíše na emoce než na problém	<b>Výkřik</b> silná emocionální odezva, panika, zmatek, pocity slabosti deprese	<b>Šok</b> odmítání reality
<b>2</b>	<b>Rezistence</b> relativní zklidnění, rozvoj specifických obranných aktivit, obnova homeostázy	<b>Pokračující zvyšování napětí</b> (při neúspěchu v první fázi) zmatek, uvědomění problému, pocit nedostatečné kontroly, hledání řešení pokusem a omylem	<b>Odezva</b> trvání asi čtyři až šest týdnů, mobilizace osvědčených mechanismů, často užívány drogy, spíše nižší efektivita	<b>Popření</b> převážně nevědomé odmítání traumatizujících skutečností, snaha o jejich vytěsnění, selektivní vnímání, apatie, útlum, poruchy spánku	<b>Agrese</b> aktivní odpor proti trýznivé realitě, zlostné výbuchy

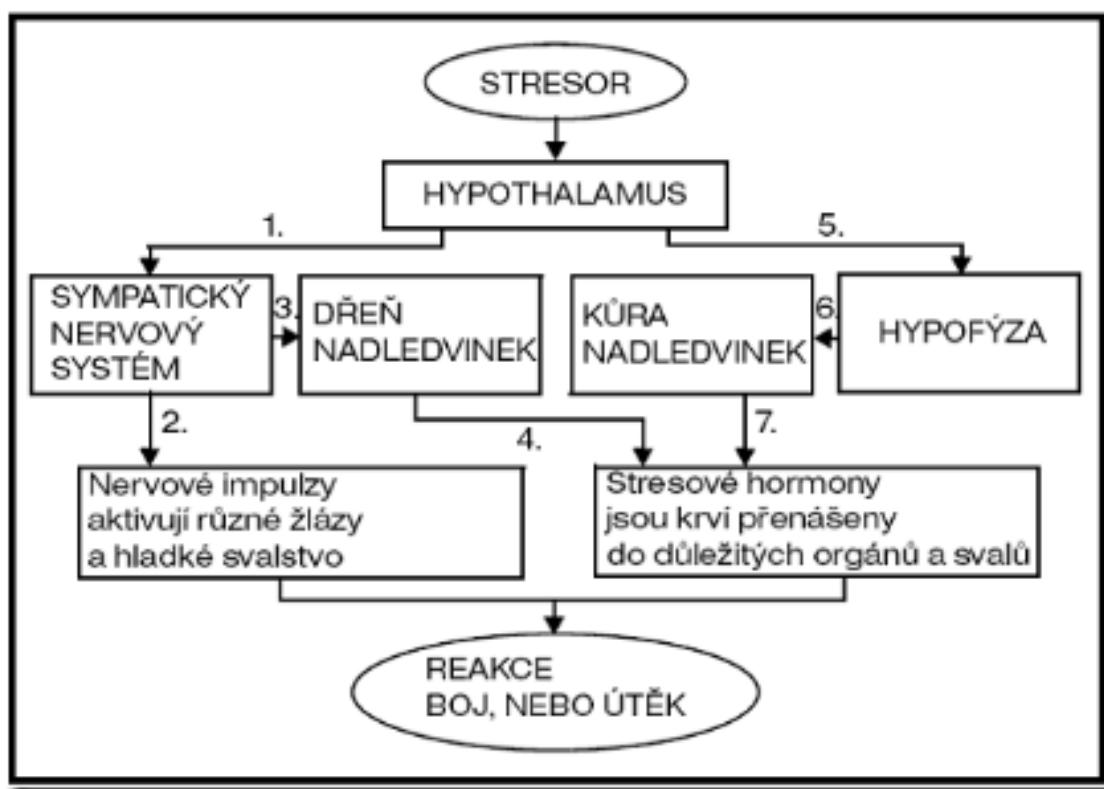
<b>3</b>	<b>Vyčerpání</b> (při neúspěšné rezistenci) trvalé vypětí, pohotovost, negativní důsledky, zhroucení až smrt	<b>Další nárůst</b> <b>napětí</b> (neúspěch ve druhé fázi) prožívání diskomfortu, úzkosti, maximální mobilizace úsilí, snaha o hledání nových řešení	<b>Zpracování</b> trvání i několik měsíců, snaha mobilizovat rezervy, úspěšná adaptace nebo rozvinutí psychopatologie, případně zhroucení	<b>Intruze</b> myšlenky na kritické události se vtírají a převládají, poruchy afektivity, vyčerpání	<b>Smlouvání</b> vyjednávání o možnostech negativní vývoj zvrátit
<b>4</b>		<b>Další nárůst</b> <b>napětí</b> při neúspěšné dosavadní adaptaci, hluboké psychické změny, dezorganizace, nárůst paniky		<b>Vyrovnání</b> jedinec zvažuje různé možnosti ve snaze vyrovnat se s příčinami krize	<b>Deprese</b> pochopení marnosti snahy o změnu stavu, smutek
<b>5</b>				<b>Smíření</b> přijetí události a jejích výsledků bez negativních emocí	<b>Přijetí</b> smíření se s danou situací

**Prameny:** G. Caplan, 1964; M. J. Horowitz, 1973; J. Cullberg, 1978; H. Selye, 1979, 1983; E. Küberová-Rossová, 1992; J. Křivohlavý, 2002; Z. Mlčák, 2005.

## 2.4.2 Reakce na stres

Reakce na vzniklou zátěžovou situaci může být u každého jedince zcela odlišná. „*Stresová reakce probíhá automaticky a uniformně. Lze říci, že zasahuje všechny oblasti lidské bytosti: tělo, emoce, vnímání, racionální funkce a má odezvu také v chování*“ (Orel, Facová, 2010, s. 25).

Dle M. Vágnerové (Vágnerová, 2010, s. 81) si jedinci volí mezi dvěma možnými způsoby reakcí, „*kterými je útok, tj. boj s problémy, a únik, kdy člověk řeší potíže tak, že od nich utíká.*“ Přičemž každá z uvedených variant může vést za určitého předpokladu k uspokojivému řešení.



**Obrázek 3. Fyziologická reakce na stresor** (dle Atkinsonové, 1993, in Vašina, Strnadová, 2009, s. 199)

Obrazové schéma popisuje psychofyzickou reakci organismu na přítomnost stresoru. Stav stresu zapříčiní vzestup hladiny hormonu nadledvinek, který vybízí mozek k mobilizaci. Vlivem stresové situace tedy dochází k aktivizaci hypothalamu, který je v mozku a disponuje řídící funkcí pro dva „*neuroendokrinní systémy: sympatický systém a adrenokortikální systém*“ (Vašina, Strnadová, 2009, s. 199). Hypothalamus vysílá nervové impulzy

sympatickému nervovému systému, který na ně odpovídá reakcí (Vašina, Strnadová, 2009). Aktivizace mozku má za následek „*produkci hormonů adrenalinu a noradrenalinu a v důsledku toho začne tělo ovládat sympatický nervový systém*“ (Vobořilová, 2015, s. 41). „*Sympatikus povzbuzuje uvolňování energie v organismu, uplatňuje se při různých náročích na organismus (chlad, horko, fyzická a psychická zátěž atd.) a jeho vliv převažuje v bdělém stavu*“ (Vašina, Strnadová, 2009, s. 120). Implikací je „*zvýšená látková výměna, nedostatečné prokrvení kůže a trávicích orgánů. Plíce pracují intenzivněji, srdce bije rychleji, stoupá krevní tlak, játra vyplavují cukr do krve*“ (Vobořilová, 2015, s. 41), a současně dochází k psychickým pochodům jako „*stres, hněv, agrese.*“ Vlivem sympatického nervového systému dochází k uvolnění hormonu adrenalinu a noradrenalinu z dřeně nadledvinek.

Současně přechází adrenokortikální systém do stavu aktivace za předpokladu uvolnění chemické látky kortikotropinu, který je skrytý pod hypothalamem a cílem působnosti je hypofýza. „*Hypofýza vylučuje hormon ACTH<sup>45</sup>, který je krví dopraven do kůry nadledvinek, kde stimuluje uvolnění několika hormonů, včetně kortizolu, který reguluje hladinu cukru v krvi*“ (Vašina, Strnadová, 2009, s. 199). Na popud hormonu ACTH je prostřednictvím endokrinních žláz uvolněno „asi 30 hormonů.“

„*Kombinovaný účinek různých stresových hormonů, přenášených krvi, a nervová činnost sympatického oddílu autonomního nervového systému tvoří reakci boj nebo útěk*“ (Vašina, Strnadová, 2009, s. 199).

Jestliže jedinec po nástupu stresu opravdu „bojuje či utíká“, dochází ke spotřebě uvolněných látek, což přispívá k fyzické kondici. Pokud by se tak ale nestalo, jedinec by měl nakumulovanou energii vybít jiným způsobem v co možná nejmenším časovém intervalu, například sportem (Vobořilová, 2015).

---

<sup>45</sup> „kortikotropin“ (Vobořilová, 2015, s. 42)

### 2.4.3 Vliv stresu na organismus

*„Není pochyb o tom, že stres je na postupu. Svědčí o tom výskyt zažívacích potíží, nemoci srdce a krevního oběhu i duševní rozladěnost. Tyto nemoci jsou při svém vzniku ovlivněny stresem. Ohromné množství lidí hledá dnes zoufale před nimi ochranu.“*

H. Selye<sup>46</sup>

Jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách, stres je i přes veškeré uvedené negativní vlastnosti, „*přirozenou a nezbytnou součástí lidského života, který v optimálním případě, v němž je zachována rovnováha mezi životními nároky a schopnostmi člověka je zvládat, podněcuje harmonický rozvoj jeho osobnosti, neboť přispívá k vytváření nových způsobů adaptivního chování a prožívání, zvyšuje jeho integritu, odolnost a zdraví*“, (Mlčák, 2011, s. 30) avšak jestliže dojde k výraznému narušení této rovnováhy, může dojít k mnohočetným zdravotním potížím a odchylkám od „*různých forem maladaptivního chování a prožívání i k závažným psychickým a psychosomatickým<sup>47</sup> poruchám a onemocněním různého stupně, kvality i doby trvání*“ (Mlčák, 2011, s. 31).

Dle AIS<sup>48</sup> může mít stres značný vliv nejen na emoce, nálady a chování<sup>49</sup>, ale také často méně zřejmé účinky má na různé systémy, orgány a tkáně v našem těle.

Před tím, než bude uveden jmenovitý výčet nemocí, které mohou být způsobeny stresem, nebo s ním do značné míry souvisí, je důležité si uvědomit, že každý jedinec disponuje odlišnými osobnostními vlastnostmi a charakteristikami. Tudíž i vnímání určitého podnětu či situace jako stresogenní, či nikoliv, je u každého zcela individuální. Z uvedeného je patrné, že stejná situace představuje pro jednoho nepředstavitelný stres, avšak pro jiného může být zcela banální záležitostí. Z daného hlediska je vliv a s ním související důsledky stresu na zdraví organismu u každého jedince zcela odlišné (Vašina, Strnadová, 2009).

V souvislosti se stresem a jeho vlivem na organismus bývají často zmiňovány dva termíny. A sice **somatopsychika** a **psychosomatika**. „*Psychosomatickým onemocněním se rozumí chorobný stav, kde v souboru faktorů (vlivů) stojících u zrodu choroby je možno zjistit*

<sup>46</sup> (in Křivohlavý, 1994, s. 7)

<sup>47</sup> Psychosomatické onemocnění – „*znamená chorobný stav, kde v souboru vlivů stojících u zrodu choroby je možno zjistit nezanedbatelný vliv psychiky (úzkost, deprese, pocity ohrožení)*“ (Vašina, Strnadová, 2009, s. 236). Na danou skutečnost upozorňoval také H. Selye (1979), jenž hovoří o vzájemné interakci mezi psychikou a fyziologickými změnami (Vašina, Strnadová, 2009).

<sup>48</sup> The American Institute of Stress

<sup>49</sup> viz příloha, 50 nejběžnějších příznaků stresu

*nezanedbatelný vliv psychiky (stísněnost, deprese atd.), zatímco somatopsychickým jevem se rozumí vliv tělesného stavu (horečky, zánětu apod.) na psychický stav (na celkové pocity, myšlenky, duševní únavu atd.)“ (Křivohlavý, 1994, s. 35). „U člověka vlastně neonemocní primárně jen duše či tělo, ale vždy ochoří bio-psycho-sociální jednotka člověka, i když můžou být např. tělesné aspekty více patrné“ (Ulrichová, 2012, s. 50).*

Dle D. Švingalové (2000, s. 16) se **stres projevuje ve třech oblastech organismu:**

- **psychické** (duševní) – charakteristické „*poruchami spánku, podrážděnosti, únavostí, napětím, strachem, zlostí, agresí, depresí, zhoršeným myšlením, sníženou myšlenkovou plynulosťí, produkci negativních myšlenek, poklesem koncentrace pozornosti, nerozhodností, sníženou sebejistotou, netrpělivostí, celkovým poklesem psychické výkonnosti*“;
- **behaviorální** (chování) – se projevuje „*zvýšením nebo snížením aktivity, apatií, neklidem, neúčelným chaotickým chováním, zkratkovitým jednáním, v krajině případě vystupuje sebevražda jako alternativní stresová reakce*“;
- **somatické** (tělesné) – tato oblast „*představuje souhrn fyziologických a biochemických procesů a funkcí*“ (Vašina, Strnadová, 2009, s. 230). Typickými projevy jsou „*svalový třes, svalová ochablost, zvracení, průjem, nutkání k močení, pocení*“ (Švingalová, 2000, s. 16) apod.

Z. Mlčák (2005, s. 37) řadí **důsledky zátěže a stresu dle jejich povahy** do následujících kategorií:

- „**psychických symptomů** – např. poruchy přizpůsobení, krátké reaktivní psychózy, posttraumatické poruchy, zneužívání látek, neurotické poruchy;
- **behaviorálních poruch** – kouření, alkoholismus, poruchy stravování, snížená pracovní výkonnost, fluktuace;
- **psychosomatických symptomů** – psychosomatické poruchy pohybového, gastrointestinálního, respiračního, srdečního, sexuálního, centrálně nervového a jiného charakteru;
- **somatických onemocnění** – hypertenze, ischemická choroba, nádorová onemocnění.“

V boji proti stresu je stěžejní zaměřit se na odbourání příčin stresu, nikoli na jeho symptomy, které vznikají vlivem jeho působení (Švingalová, 1999).

„Lidský organismus je komplexní strukturou na biologické úrovni“, složený z „buněk, tkání, orgánů a orgánových soustav, které jsou navzájem spjaty, integrovány a řízeny.“ Jejich funkce je řízena „nervovou, hormonální a imunitní soustavou.“ Spolupráce a vzájemná kooperace zmíněné trojice soustav se promítá „v imunitních reakcích a především ve stresových stavech“ (Orel, Faková, 2010, s. 30).

**Imunitní systém** zastává důležitou ochrannou funkci našeho organismu před vnějšími i vnitřními škodlivými vlivy. V souvislosti se stresujícími životními událostmi bývá často spojován s některými nemocemi jako např. „autoimunitními a infekčními chorobami“ (Orel, Faková, 2010, s. 23), nebo dokonce i s nádory. Dlouhodobé působení stresu v oblasti **nervové soustavy** může mít „negativní vliv na učení a paměť“, nebo také může způsobit „poruchy poznávacích funkcí“ (Orel, 2009, s. 17), „poruchy spánku a bolesti hlavy (migréna, tenzni bolesti, ischemická příhoda mozková)“ (Bartuňková, 2010, s. 104 – 105). Jestliže budeme hovořit o **hormonální soustavě**, která mimo jiné působí ve vzájemné interakci s nervovým systémem, pak jsou reprezentativními činiteli především hormony, které se významně podílí na účasti stresové reakce. Zmíníme např. hormony adrenalin a noradrenalin, které „zvyšují sílu a rychlosť srdečních kontrakcí i dráždivost myokardu (srdeční svaloviny)“ (Orel, 2009, s. 17). Také glukokortikoidy<sup>50</sup> mohou mít ve spojitosti s opakovanými těžkými stresy vliv na vznik cukrovky. Dále také „významně ovlivňují imunitní a krvetvornou tkáň, blokují zánětlivé procesy“. Hormon kortizol může ve zvýšené míře způsobit „reverzibilní poškození nervových buněk v určitých oblastech mozku“ apod. (Ortel, 2009, s. 18).

Jednou z nejčastěji uváděnou nemocí, na níž má stres mimo jiné<sup>51</sup> svůj podíl, je „ischemická nemoc srdeční (infarkt myokardu)“ (Schreiber, 2000, s. 36). Stresové faktory mohou způsobit „arteriosklerózu neboli kornatění věnčitých tepen zásobujících krví srdeční sval“ (Schreiber, 2000, s. 37). Jinými slovy, jestliže dojde během poplachové reakce k zúžení cév následkem arteriosklerózy, pak je tu velká pravděpodobnost vzniku infarktu (Schreiber, 2000).

Působení stresu má dále dle Schreibera (2000) za následek např. **hypertenzi** (vysoký krevní tlak), **vředová onemocnění žaludku a dvanáctníku, narušení menstruačního cyklu, migrény a urychlení procesu stárnutí**.

<sup>50</sup> Glukokortikoidy – jsou „hormony kůry nadledvin“ (Orel, 2009, s. 18).

<sup>51</sup> Mezi **rizikové faktory ischemické nemoci srdeční** patří kromě stresu např. i „obezita, hypertenze, kouření a zvýšená hladina cholesterolu v krvi“ (Schreiber, 2000, s. 37).

Z. Mlčák (2005, s. 59 – 61) uvádí další nemoci, na kterých má stres svůj podíl. Jsou jimi např.:

- „**kardiovaskulární onemocnění** - (esenciální hypertenze, koronární skleróza, chronické formy ischemické choroby srdeční tj. angina pectoris, srdeční nedostačivost a akutní formu ischemické choroby srdeční);
- **onkologická onemocnění** – nádorová onemocnění;
- **jiná onemocnění související se stresem** – bronchiální astma, peptický gastroduodenální vřed, diabetes mellitus (cukrovka), psoriáza (lupénka).“

Jelikož se v dané práci zabýváme primárně problematikou zátěže v učitelské profesi, považujeme za nezbytné upozornit především na problémy v oblasti psychické zátěže, s níž se učitelé setkávají během své profesní kariéry ve zvýšené míře. Zmíněnou oblast duševních poruch blíže specifikuje Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 10). Tato klasifikace uvádí kategorie označenou F4 – „Neurotické, stresové a somatoformní poruchy“ (WHO, 2008, s. 214), pod kterou řadí např. „*akutní stresová reakci, posttraumatickou stresovou poruchu*<sup>52</sup> či *poruchu přizpůsobení*“ (WHO, 2008, s. 218 – 219).

**Aktuální stresová reakce** je duševní porucha, která vzniká na podkladě „*mimořádně závažného psychického, sociálního nebo fyzického stresu (způsobený živelnou pohromou, znásilněním, únosem, těžkým úrazem apod.)*“, charakteristickými znaky jsou např. „*zmatenosť, ustrnutí a desorientace*“, často v doprovodu emočních a tělesných příznaků (Orel, 2009, s. 24).

**Poruchu přizpůsobení** lze charakterizovat jako reakci na „*významnou životní událost, která ale není nepřiměřeně velká. Může to být např. úmrtí člena rodiny, úraz apod.*“ Bývá doprovázena „*depresivní, úzkostnou reakcí nebo poruchy chování s projevy agrese apod.*“ (Orel, 2009, s. 25).

## 2.5 Stres u učitelů

„*Psychosociální stres v pracovních podmínkách souvisí se sociálním prostředím v práci, organizačními aspektami zaměstnání a obsahem i určitými operačními aspektami prováděného úkolu*“ (Kebza, 2012, s. 23).

---

<sup>52</sup> viz podrobněji v kapitole 2.4 Dělení stresu

Jestliže uvedeme stres a zátěž do souvislosti s povoláním pedagoga, můžeme konstatovat, že je téměř nemožné se mu vyhnout.

D. Švingalová (1999, s. 5) ve své publikaci uvádí, že povolání pedagoga patří mezi tzv. profese se zvýšeným rizikem výskytu stresu, „*resp. učitelský stres přímo souvisí s výkonem této profese.*“

V dané profesi se vyskytuje jak **zátěž fyzická**, tak i **psychická**. V souvislosti se zátěží fyzickou lze zmínit především „*únavu, bolesti nohou a specifickým problémem u učitelů je hlasová zátěž*“ (Řehulka, Řehulková, 1998, s. 100).

Jak již bylo zmíněno v předchozím textu, práci učitele dominuje především **stres psychický**, který je charakteristický např. časovým tlakem, vysokými požadavky spolu s vysokou mírou odpovědností za svěřené osoby (Vašutová, 2004). S tímto souvisí i vysoké nároky na psychické funkce osobnosti učitele. Ten by „*měl být vyrovnanou osobností, s kladnými rysy jako vytrvalost, trpělivost, tvorivost se schopností zdolávat zátěžové, stresové situace, dále silný, stabilní, se schopností adaptace na vnější podmínky, a to vše předpokládá nadprůměrný intelekt a kontinuální sebevzdělávání a sebevýchovu, dobrou odbornou přípravu i morální vlastnosti*“ (Řehulka, Řehulková, 2001, s. 65). Obecně však lze konstatovat, že k psychické zátěži dochází, „*jestliže člověk percipuje vnitřní nároky či vnější požadavky jako v určité míře ohrožující*“ (Mlčák, 2005, s. 31). Náročnost role pedagoga nespočívá pouze ve vysoké náročnosti „*pracovní a emoční, ale také často v neadekvátním ocenění, nedostatku osobní satisfakce apod.*“ (Orel, Facová, 2010, s. 4). Ojedinělé nejsou ani případy, kdy si pedagog přenáší své pracovní spory ve formě zátěže a stresů do osobního života.

E. Řehulka (1995, s. 216 in Urbánek, 2005, s. 122) dělí **psychickou zátěž v souvislosti s edukačním procesem učitelů do pěti kategorií. Zátěž v rovině:**

- **percepce** – učitel je vystaven tlaku vyplývajícího z potřeby neustálé pozornosti a kontroly svěřených žáků;
- **kognice** – pedagog je během dne vystaven množství podnětů, které je nucen okamžitě řešit;
- **emocionální** – vyplývá z požadavku udržet vlastní emoce na uzdě, působit vyrovnaně a utvářet ve třídě, škole, kladné vztahy ve vzájemné interakci s žáky či kolegy aj.;
- **sociální** – „*vnuzená úroveň sociálního tlaku, povinnost sociálního vedení, nároky na komunikaci*“ apod.;
- **seberegulace** – jsou nároky spojené s vlastní osobou pedagoga, jako je např. autoevaluace, sebevzdělávání aj.

Výskyt psychické zátěže u pedagogů ve zvýšené míře potvrzuje i řada výzkumných šetření. Např. „*následující studie pracovníků Státního zdravotního ústavu potvrzují vysokou psychickou pracovní zátěž téměř u 80 % učitelů, nadmerný stres u 60 %, sníženou odolnost vůči stresu u 25 % a nedostatky v životosprávě u 90 % učitelů.*“ V daném výzkumu bylo také zjištěno, že na **vysoké psychické pracovní zátěži** se z pohledu zkoumaných **učitelů** podílejí především následující činitelé:

- neadekvátní finanční i společenské ocenění;
- nutnost stálé přítomnosti pedagoga v práci, bez ohledu na jeho zdravotní či aktuální stav;
- přítomnost psychické zátěže ve smyslu k vysokým nárokům z hlediska času, odpovědnosti, náročnosti činností apod.;
- fyzikální faktory, jako je např. hluk (Blažková, Malá, 2007).

V souvislosti s psychickou zátěží pedagoga je nezbytné zmínit termín „**vyhasínání**“, neboli „**burnout effect**“. Mezi typické projevy syndromu vyhoření patří „*pocity emocionálního vyčerpání, depersonalizace, projevy sociální distance a ztráty osobního vztahu k práci*“ (Mlčák, 2005, s. 36).

Autoři C. Hennig a G. Keller (1996, in Průcha, 1997, s. 228) uvádějí, „*že syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího stresu a nevhodného vypořádávání se s psychickou a tělesnou zátěží. Podle těchto autorů postihuje vysoký stupeň vyhoření asi 15 až 20 % učitelů, zvláště ze škol s vysokým počtem problémových žáků.*“

Další výzkumy potvrzují, „*že mezi učiteli je poměrně vysoké procento jedinců se zvýšenou tendencí k neurotičnosti*“ (Matoušek, 1986, Miňková, 2000 in Řehulka, Řehulková, 2001, s. 53). Což potvrzuje následující výzkum, který se soustředil na vztah neurotizmu u učitelů v souvislosti s délkou vykonávaného povolání. Danou situaci analyzoval Buhr (1985, in Průcha, 1997, s. 228) po dobu pěti let na vzorku 160 německých učitelů. Výzkum potvrdil vliv délky vykonávaného povolání na zvýšení četnosti neurotických symptomů. „*Zatímco u učitelů s praxí 1 – 10 let trpí neurotickými obtížemi 8,3 % osob, u učitelů s praxí 20 let a více je to již 31 % osob.*“

M. Kodým a F. Fitl (1987, s. 27, in Průcha, 1997, s. 231) se ve svém výzkumu zaměřili na „*psychický stav úspěšných učitelů*“. Přičemž došli k závěru, že „*úspěšní učitelé jsou reaktivnější, impulsivnější, náladoví... Pro stálé vnitřní napětí... dochází k psychické zátěži, zvyšuje se nervozita, celková rozladěnost.*“ Přičemž bylo také zjištěno, že větší úspěšnost v dané profesi zažívají spíše muži.

Z hlediska současných modelů pracovního stresu má práce učitele některé nepříznivé charakteristiky, kterými mohou být např.:

**Znevažování odbornosti učitelky MŠ** – představuje určitý tlak, který je vyvíjen na odbornost učitele ze strany širší veřejnosti. Práce učitelky v MŠ zahrnuje především funkci vzdělávací a výchovnou.

Dle RVP PV (Smolíková, 2006, s. 7-8) patří mezi úkoly předškolního vzdělávání především:

- doplňovat rodinnou výchovu,
- zajistit dítěti dostatečně podnětné prostředí pro jeho další aktivní rozvoj a učení,
- smysluplně obohatovat program dítěte v MŠ,
- připravovat dítě na další stupeň vzdělávání,
- plnit funkci diagnostickou a to především při práci s dětmi se SVP<sup>53</sup> a další.

Jako příklad můžeme uvést nepříjemnou zkušenosť jedné z kolegyně, kdy během odpoledního vyzvedávání dětí maminka své ratolesti během odchodu podsouvá větu „rozluč se s paní učitelkou a poděkuji jí za hlídání“. Jestliže se tedy kdokoli vyjadřuje k odbornosti učitelek obecně tímto způsobem, považujeme to za určité znevažování a znehodnocování odbornosti dané práce.

**Rozporuplnost role učitele** – učitel plní jednak roli vzdělávací a výchovnou a dále roli člověka, který peče o děti dle svého subjektivního úsudku.

**Vysoké postuláty** – na učitele jsou mnohdy vyvíjeny příliš vysoké nároky nejen ze strany rodiny, která často očekává, že mateřská škola jejich potomka zcela vychová, ale také ze strany společnosti. Výchova dětí by měla probíhat v současnosti tak, aby byly co nejlépe připraveny na dalekou budoucnost, kterou nelze s jistotou předpovědět.

**Podpora role jedince v kolektivu** – vzhledem k postupně ubývajícímu počtu dětí v ČR je prostředí MŠ mnohdy první zkušenosť dítěte s větším počtem vrstevníků. Učitel dětem během socializace pomáhá usnadnit a zprostředkovat situace tak, aby se naučili pomáhat a

---

<sup>53</sup> speciálně vzdělávací potřeby

respektovat jeden druhého a pochopily, že nejsou středem veškeré pozornosti a dění (Škobrtal, Badošek, 2013).

Dalšími negativními činiteli v pedagogickém povolání učitelů mohou být:

- špatné vztahy mezi kolegy,
- prolínání problémů v práci a v soukromí,
- demotivace v souvislosti s kariérním růstem (malé šance na budoucí postup),
- špatná organizační struktura a klima MŠ (omezené možnosti při rozhodování zásadních otázek týkajících se chodu MŠ, nízké finanční ohodnocení apod.),
- pracovní přetížení (příliš mnoho úkolů, časová tíseň, mnoho administrativy, nepravidelná pracovní doba, časté přesčasy) (Řehulková, Řehulková, 2001).

### **3 ZVLÁDÁNÍ STRESU**

*„Měj klid přijímat věci, které nemůžeš měnit, měj odvahu a sílu měnit věci, které měnit můžeš, a měj moudrost oboje od sebe odlišit.“*

Čínské přísloví<sup>54</sup>

#### **3.1 Vymezení pojmu**

V následující kapitole bude objasněn především termín coping. Následně budou prezentovány vybrané definice copingu a odlišení daného termínu od pojmu adaptace, jež mohou zdánlivě působit jako shodné. V návaznosti na daný termín bude pozornost dále věnována vymezení souvisejících pojmu, jako je adaptace, nebo homeostáza. V další části textu budou prezentovány jednotlivé strategie zvládání zátěže.

#### **Coping (zvládání)**

*„Termín coping pochází z angličtiny, kdy sloveso „cope“ bývá do češtiny překládáno jako něco zvládat, vyrovnat se, vydržet nebo snášet. Podstatné jméno „coping“ je pak v obecné rovině chápáno ve smyslu zvládání, vyrovnání se, překonání nebo překlenutí“* (Kliment, 2014, s. 5).

#### **Pojem coping bývá vykládán dvojím způsobem:**

V obecné rovině ho tedy lze chápat jako **zvládání**, *„průběžně se odehrávající kognitivní, behaviorální a emoční snahy jedince zvládnout, popř. tolerovat nebo redukovat vnější i vnitřní nároky, se kterými se jedinec střetává v rámci svého života v obklopujícím prostředí“* (Pelcák, 2012, s. 24). **R. S. Lazarus** (Ulrichová, 2012, s. 45) „definuje coping jako úsilí jednotlivce řešit problém, čelit požadavkům související s prosperitou (situaci nebezpečí nebo očekávání), když tyto požadavky kladou nároky na jeho adaptační schopnosti.“ Hovoří o copingu jako o úsilí kognitivního a behaviorálního charakteru, na což reagovali Šolcová a Lukavský (2006 in Kliment, 2014) jenž doplňují tuto R. S. Lazarovu definici o úsilí emoční.

Nebo lze tento termín chápat jako jednu z možných **technik zvládání**<sup>55</sup> v rámci širší kategorie zvládacích technik.

---

<sup>54</sup> (in Švingalová, 1999, s. 17)

**Coping (zvládání)** se stejně jako **adaptace** váže k činnosti člověka v tíživé životní situaci, avšak zatímco adaptací rozumíme zátěž v určitých mezích, běžnou, zvládnutelnou. Copingem míníme zátěž tzv. distres nepředstavitelných rozměrů, s dlouhodobou a silnou působností nadlimitního charakteru (Strnadová in Řehulka, Řehulková, 2001).

**Adaptací**, neboli adaptabilitou v širším slova smyslu rozumíme takové chování organismu, které usiluje o co nejfektivnější přizpůsobení se podmínkám okolního Světa za účelem vlastního přežití. „*Adaptace živého systému je zajišťována jeho schopností neustále se vyrovnávat s nároky v určitém rozmezí a udržovat vnitřní rovnováhu (homeostázu). Zároveň umožňuje hledat nové způsoby chování i pružně využívat a adekvátně novým podmínkám modifikovat již dříve osvědčené adaptační mechanismy*“ (Paulík, 2010, s. 11). Jestliže dochází k neustále se opakujícím zátěžovým situacím a organismus je schopen se s nimi stále vyrovnávat, pak nastává postupná adaptace na zátěž a zároveň slabou stresové odpovědi. V případě vzniku opačné situace, při němž se organismus není schopen bránit, dochází k vyčerpání a následně k možnému zániku (Charvát, 1973).

Jako příklad můžeme uvést známé pojetí adaptačního procesu dle J. Piageta, který rozlišuje dva základní aspekty. Změny v prostředí, vznikající vlivem působení organismu, se nazývají „asimilace“, v opačném případě, kdy dochází k přizpůsobování jedince okolnímu prostředí, nazýváme „akomodace.“ Přičemž bereme v potaz, že „*živá bytost se pasivně nepodrobuje prostředí, ale mění je a vtiskuje mu vlastní strukturu a nikdy indiferentně nepodléhá působení okolních těles, nýbrž jen upravuje asimilační cyklus tím, že jej přizpůsobuje vnějším předmětům*“ (Piaget, 1999, s. 20).

Můžeme říci, že adaptace je ve vzájemné interakci s různými druhy poruch a onemocnění. Poruchami adaptace se zabývá desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, WHO, 2008, s. 219) v samostatném oddílu F43.2 „Poruchy přizpůsobení“, jenž blíže specifikuje jako „*stavy subjektivních obtíží a emoční poruchy, které obvykle zasahují do sociální oblasti funkce i výkonu. Začínají v období adaptace na výraznou změnu životní situace nebo stresovou životní událost.*“ V přímé návaznosti na působení stresoru hrají důležitou roli v boji proti poruchám přizpůsobení také osobité predispozice a určitá odolnost jedince. „*Adaptační porucha obvykle začíná do jednoho měsíce od expozice náročné, stresující situace a netrvá déle než šest měsíců*“ (Paulík, 2010, s. 39).

---

<sup>55</sup> viz podrobněji v kapitole 3.2.1 Copingové strategie

Jak již bylo zmíněno výše, hlavní funkcí adaptace je tedy přizpůsobení se okolním podmínkám a udržení homeostázy.

Termín **homeostáza** „pochází od amerického fyziologa W. B. Cannona (1932), z řečtiny *homoios*, stejný, a *stasis*, trvání je v principu mechanismus samočinného udržování hodnoty nějaké veličiny v určitém stejném rozmezí“ (Cannon, 2014, s. 9).

Homeostázou živých organismů je „schopnost udržovat stabilitu vnitřního prostředí, jež je nezbytnou podmínkou jejich existence, i když se vnější podmínky mění“ (Cannon, 2014, s. 9).

„W. B. Cannon rozumí homeostázou různé fyziologické děje, sloužící k obnovení normálního stavu, když byl narušen“ (Cannon, 2014, s. 326) například nemocí.

J. Charvát (1973) ve svém díle „Život, adaptace a stress“ klade důraz na hranici mezi homeostázou a stressem, jež není explicitně vymezená. Homeostázu označuje za stav organismu, ve kterém může dojít k menšímu vychýlení. Tělo se s takovou zátěží umí vyrovnat. O stresové situaci hovoří až tehdy, je-li odchylka značně velká a narušuje tak integritu naší osobnosti. Taková odchylka má za následek mobilizaci obranných či kompenzačních mechanismů (Bartůňková, 2010).

### 3.2 Druhy zvládání

Každý člověk je unikát a tudíž i preference určitého stylu či strategií zvládání zátěžových situací je u každého jedince jiná. Přičemž jeho výběr nebývá zcela náhodný, ale je ovlivněn mnoha faktory, které jedince během života ovlivňují. Jsou jimi především naše osobnostní vlastnosti, kompetence, předešlé zkušenosti, postoj jedince k danému problému, úroveň sebehodnocení, dispoziční odolnost vůči stresu - hardness<sup>56</sup>, resilience<sup>57</sup> apod. (Vágnerová, 2010).

Z daného důvodu je třeba „při volbě strategie brát v úvahu tři oblasti:

- **kognitivní** (myšlenkovou) – myšlenkové řešení náročné situace, co by se stalo kdyby, apod.;
- **emocionální** (citovou) – bere v úvahu vše, co se týká citů zúčastněných osob;
- **volní (oblast vůle)** projevující se chováním (činností) toho, kdo se pro danou strategii rozhodl“ (Vašina, Strnadová, 2009, s. 243).

<sup>56</sup> „pevnost, tvrdost – lze chápat jako vyjádření stupně odolnosti“ (Vágnerová, 2010, s. 81).

<sup>57</sup> „houževnatost, nezdolnost – schopnost zvládat různé stresy a pružně na ně reagovat“ (Vágnerová, 2010, s. 81).

Před tím, než se zaměříme na možné strategie zvládání zátěže, je třeba věnovat pozornost „*procesům, které probíhají před tím, než se jedinec dostává do těžké životní situace*“. Zmíněný proces se nazývá „*anticipatory coping*“. V češtině se používá názvu „**předjímání (anticipace)**“. Daný název charakterizuje určitou přípravu vhodné strategie zvládání na úrovni kognitivní, emocionální i volní, během které jedinec plánuje, trénuje různé techniky a metody pro efektivní zvládnutí možných problémových situací (Vašina, Strnadová 2009, s. 242).

Ve chvíli, kdy se jedinec ocitne v distresové situaci, je namísto zhodnotit své možnosti. Zde se v této souvislosti zmíníme o **Lazarusově pojetí copingu**, které rozlišuje hodnocení primární a sekundární. Primární hodnocení zahrnuje subjektivní zhodnocení nastalé situace a možného ohrožení. Jedinec se dále zamýšlí nad možnostmi dalšího vývoje situace. Pro sekundární hodnocení je příznačné hledání možností, jak nastalou zátěžovou situaci zvládnout, přičemž je nutno zmínit, že zhodnocení zátěžové situace nelze nikdy považovat za zcela definitivní. Kdykoliv může dojít k jeho přehodnocení (Lazarus, Folkman, 1984 in Kliment, 2014).

Jestliže se člověk snaží o zvládnutí zátěže „*svépomocí, může jít o běžné vyjádření emocí pláčem či vztekem, využití životní zkušenosti, zaměření na náhradní aktivitu, změnu prostředí, sport, lázeň, víru, ale také o únik do denního snění, hledají úlevy v toxických látkách, nevědomém či vědomé potlačení problému apod. Je tedy zřejmé, že některé z uvedených prostředků jsou vysoce funkční a konstruktivní*“ (Lazarová, 2005, s. 47), avšak jiné jsou jednak dysfunkční a jednak mohou vést k prohloubení zátěžové situace.

Způsobů možného zvládání stresu je hned několik. Lze je rozdělit na **copingové strategie zvládání stresu (funkční a dysfunkční) a obranné mechanismy** (Mlčák, 2005).

Společným cílem veškerých strategií a obranných mechanismů je návrat jedince do stavu komplexní homeostázy, tedy duševní i tělesné rovnováhy. Avšak strategie zvládání se od obranných mechanismů liší skutečností, že „*berou ohled na realitu a respektují ji*“ (Křivohlavý, 1994, s. 59).

### 3.2.1 Copingové strategie

Pojem **coping** „*znamená umět si poradit a vypořádat se s mimořádně obtížnou, téměř nezvládnutelnou situací, stačit na neobvykle těžký úkol*“ (Křivohlavý, 1994, s. 42).

Termínem **strategie** lze obecně definovat „*pečlivě vypracovaný plán, postup, způsob k dosažení zcela určitého vytyčeného cíle*“ (Strnadová in Řehulková, 2001, s. 97).

B. Baštecká (2005, s. 81) označuje **copingovou strategií** „(z angl. *to cope*, vyrovnávat se s něčím, zvládat něco) způsoby, jakými postupujeme, když zvládáme zátěž.“

Nejběžnějším dělením copingových strategií je dle jejího **zaměření na problém**, nebo **na emoce**. Další kategorií jsou pak **strategie dysfunkční** (Mlčák, 2005).

### Dysfunkční strategie zvládání stresu

Strategie dysfunkční, jsou považovány za nevhodné, ničící techniky zvládání stresu s krátkodobou působností. Takové strategie problém neřeší, pouze oddálí (Rymešová, Chamoutová, 2014).

**Malcoping** reprezentuje jednu z možných strategií zvládání distresu. Každý jedinec se se zátěží vyrovnává po svém, avšak v souvislosti s malcopingem se jedná o nebezpečné a poškozující strategie, které vzniklý problém neřeší, ale pouze ho oddálí. Takovou strategií je např. užití psychotropních látek, jako jsou cigarety, alkohol, drogy a léky apod. Přičemž za drogu lze považovat i „*nadměrné pití černé kávy či čaje, užívání velkého množství léků (u tzv. farmakonarkomanů), podobný přístup může mít i promiskuitní sexuální styk č častým střídáním partnerů, časté přejídání apod.*“ (Strnadová in Řehulka, Řehulková, 2001, s. 99 – 100).

Mezi **další dysfunkční techniky** zvládání zátěže patří:

- „zaměření se na projevování emocí (zaměření na osobní nepohodu a její projevy);
- behaviorální odpoutání (projevování pocitů bezmoci a vzdání se cíle);
- mentální odpoutání (mentální odvádění pozornosti od problému jinou činností)“ (Mlčák, 2005, s. 35).

### Funkční strategie zvládání stresu

Takové strategie jsou charakteristické svým aktivním a vědomým přístupem k řešení stresové situace (Fialová, 2012).

S. Pelcák (2012, s. 24) ve své publikaci „Duševní hygiena“ nabízí dvojí způsob „*při zvládání nadlimitních životních nároků.*“

- **strategii cílenou na problém, jenž se tváří jako situace řešitelná** – aktivní řešení problému;
- **strategii cílenou na korekci emocí v situacích hodnocených jako neřešitelné** – snaha adaptovat se na nastalou situaci.

Převážná většina jedinců využívá k překonání distresu kombinaci těchto strategií. Přičemž „*coping zaměřený na problém převládá v případech, když osoba cítí, že musí být*

*uděláno něco konstruktivního a coping zaměřený na emoce převládá, jestliže osoba cítí, že stresor je něco, co musí vydržet“* (Fialová, 2012, s. 22).

#### **Další možné dělení strategií zvládání stresu uvádí M. Vágnerová (2010):**

- **Strategie cílená na problém** – jedná se o aktivní řešení dané situace, typické pro optimisticky laděné jedince s vysokou mírou sebedůvěry a motivace. Přílišná aktivita až asertivní chování však může způsobit potíže ve formě agrese a to především pokud dochází k častému opakování negativních zážitků (Vágnerová, 2010).
- **Strategie cílená na redukci současných potíží** – se zaměřuje na zmírnění situace, která je nezvratná. Příkladem může být úmrtí člena rodiny. Nastalou situaci není možné zvrátit a je třeba se s ní vyrovnat. Jestliže se jedinec není schopen na nově vzniklou situaci adaptovat, „*posiluje tendenci k rezignaci a přijetí postoje naučené bezmocnosti*“ (Vágnerová, 2010, s. 83). Pro postoj naučené bezmocnosti je typický pasivní přístup se ztrátou iniciativy a motivace se sklony k depresím a stavům úzkosti.
- **Strategie cílená na modifikaci pocitů a posílení sebevědomí** – se vyznačuje snahou nepřipouštět si míru daného problému. Cílem není řešení dané situace, ale modifikace přístupu k problému. M. Vágnerová (2010) uvádí dvě možné varianty obranné reakce. **Bagatelizace**, neboli popírání problému. Druhou variantou je **racionalizace** ve smyslu na všem špatném najít něco dobrého. Najít si nový cíl, novou motivaci.

J. Mareš (2001, s. 88 in Řehulka, Řehulková) uvádí čtyři možné varianty, jak se lze vyrovnávat se zátěží:

- **využitím stresové reakce** - „*spontánní, neuvědomovaná*“ reakce, která aktivuje vnitřní síly a osobnostní individuality (odolnost, nezdolnost);
- **pomocí podpůrných prostředků** – jako jsou léky, protézy, drogy, alkohol aj.;
- **pomocí strategií zvládání zátěže** – „*promyšlené, uvědomované, naučené strategie*“ založené na zvládání s vlastní pomocí;
- **sociální opora** – zvládání zátěže s pomocí svého sociálního okolí. Termín sociální opora není přesně vymezen, ale lze jej definovat jako „*dobře miněná činnost, která je ochotně poskytována osobě, s níž je poskytovatel v osobním vztahu; tato činnost má kladný efekt u příjemce okamžitě nebo s časovým odstupem.*“

### 3.2.3 Obranné mechanismy

Jak již napovídá sám název, obranné mechanismy plní funkci obrannou, neboli ochrannou. Tato funkce organismu působí více či méně na nevědomé úrovni s cílem omezit úzkost, vznikající jako důsledek stresu (Fialová, 2012).

J. Křivohlavý (1994, s. 59) definuje obranné mechanismy doslova jako „*klamná, šalebná, iluzivní matoucí pojetí skutečnosti a fantazijní či neuskutečnitelné způsoby řešení těchto obtíží.*“

Obranné mechanismy vycházejí z bazální reakce na stres, tedy útoku či útěku, „,které se na psychologické rovině projevují jako:

- **rigidita** (ztuhlost) – ve smyslu nepřizpůsobivosti k nově vzniklým skutečnostem;
- **represe** – potlačení, či vytěsnění některých skutečností z vědomí;
- **regrese** – krok zpět ve vývoji ve smyslu primitivního řešení těžkých situací;
- **inverze** – chování jedince je v rozporu s vlastním míněním;
- **popírání nepříznivého faktu** – přehlížení, či odmítání přijetí nepříznivé skutečnosti;
- **sebeobviňování** – neustálý pocit provinění;
- **introjekce** – jedinec přejímá vjemy a výsledky druhých (Fialová, 2012);
- **racionalizace** – ve smyslu přidělení iracionálním věcem racionální zdůvodnění;
- **sublimace** – přečeňování, čili přisuzování vlastním činnostem společensky vyšší stupeň důstojnosti;
- **obviňování druhých lidí** – přenášení viny na druhého;
- **identifikace** – neboli ztotožnění se s druhou osobou;
- **projekce** – promítání vlastních zájmů do druhých osob“ (Rymešová, Chamoutová, 2014, s. 104).

I. Fialová (2012, s. 22) dále přidává:

- **reaktivní výtvory** – jedincovo chování je v rozporu s jeho přesvědčením;
- **odčinění** – vynahrazení jiným způsobem;
- **altruistická sebeprezentace** – „*role lidumila*“.

Další soubor obranných mechanismů nabízí např. přehledová tabulka<sup>58</sup> Z. Mlčáka.

**Obranný mechanismus dle S. Freuda** je založený na hypotéze, která dělí mysl do tří rovin: id, ego a superego. S. Freud byl přesvědčen, že normální, či abnormální chování závisí

---

<sup>58</sup> viz příloha, „*Přehled obranných mechanismů*“ (Mlčák, 2005, s. 34).

na vzájemné interakci těchto tří rovin, mezi nimiž má ego tendenci popřít či zkreslit skutečnost, která by mohla vyvolat úzkost. Konstatuje skutečnost, že nepříjemné pocity či chování jsou následkem ztráty kontroly ega nad požadavky ze strany id, nebo superega (Kim in Alloy, 1999).

#### S. Freud popsal následujících devět typů obranných mechanismů:

- „vytěsnění obtížných situací a nepříjemných zážitků z vědomí – tzv. represe;
- sestup do vývojově mladšího stadia – tzv. regres;
- sebeobviňující chování – tzv. turning against self;
- chování, které je v protikladu k tomu, co by daná osoba ve skutečnosti sama nejraději dělala – tzv. reaction formation (reaktivní výtvor);
- odčinění chyby opravou původního jednání;
- promítání vlastních záměrů do volní sféry druhých lidí – tzv. projekce;
- opak projekce, tzv. introjekce, promítnutí údajů zvenčí do vlastního nitra;
- vyhýbání se styku a jednání s druhými lidmi – tzv. sociální izolace;
- formování opačných postojů, než daná osoba ve skutečnosti zaujímá – tzv. reversal“ (Vašina, Strnadová, 2009, s. 246).

Na daný soubor obranných mechanismů navázala Freudova dcera A. Freudová, která přidává:

- „identifikaci s agresorem;
- altruistické sebepodání;
- popírání;
- intelektualizaci“ (Strnadová, in Řehulková, 2001, s. 100).

Významným krokem k výzkumu **strategií zvládání stresu** přispěli němečtí autoři W. Janke a G. Erdmannová (2003), tvůrci **dotazník SVF 78<sup>59</sup>**.

Zmíněný dotazník bude použit ve výzkumné části jako nástroj výzkumného šetření.

---

<sup>59</sup> Podrobněji popsáno v kapitole 6 Metody a organizace výzkumného šetření

## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 ÚVOD DO PROBLEMATIKY A CÍLE VÝZKUMU

Problematika stresu a možné strategie jeho zvládání byla v souvislosti s povoláním učitele MŠ ústředním tématem teoretické části. Následující praktická část na ni navazuje a zároveň ji doplňuje.

Učitelské povolání se v současné době stává předmětem zájmů mnoha odborníků. V souvislosti se zátěží se poukazuje především na psychickou zátěž a další negativní činitele, charakteristické pro dané povolání. Jsou jimi např. „*stres, neurotismus, vyčerpanost a vyhoření*“ (Průcha, 2015, s. 143).

### 4.1 Cíle výzkumu

V praktické části diplomové práce je pozornost věnována stresu a způsobům jeho zvládání v souvislosti s povoláním učitele MŠ. Pro sběr dat byl použit dotazník SVF 78 autorů W. Jankeho a G. Erdmannové (2003), primárně zaměřený na strategie zvládání zátěže.

Hlavním cílem diplomové práce je **analýza strategií zvládání zátěže u učitelů MŠ**. Z výše uvedeného hlavního cíle vyplývají následující dílčí cíle.

#### Dílčí cíle:

Dílčí cíl č. 1: Analýza strategií zvládání zátěže u učitelů MŠ dle délky praxe.

Dílčí cíl č. 2: Analýza strategií zvládání zátěže u učitelů MŠ dle věku.

Dílčí cíl č. 3: Analýza rozdílů v míře využívání vybraných strategií zvládání zátěže mezi učiteli MŠ (výzkumný soubor) a jinými (neučitelskými) povoláními (kontrolní soubor).

Z výše uvedených dílčích cílů vyplývají následující výzkumné otázky a hypotézy.

**Výzkumná otázka č. 1:** Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u začínajících učitelů?

**Výzkumná otázka č. 2:** Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u expertních učitelů?

**Výzkumná otázka č. 3<sup>60</sup>:** Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u učitelů ve věku do 30 let?

---

<sup>60</sup> Rozdělení výzkumných otázek č. 3 až č. 5 do následujících věkových rozmezí jsme zvolili za účelem vysledování obecně životních zkušeností učitelů, které by případně mohly nějak ovlivňovat způsoby zvládání zátěže. Předpokládáme, že čím je jedinec starší, tím je zkušenější.

**Výzkumná otázka č. 4:** Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u učitelů ve věku 31 – 40 let?

**Výzkumná otázka č. 5:** Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u učitelů ve věku 41 – 50 let?

## 4.2 Výzkumné hypotézy

Tato část rozvíjí třetí dílčí cíl.

**H1:** Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou je signifikantní rozdíl v míře využívání strategie zvládání zátěže „sebeobviňování“.

**H2:** Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou je signifikantní rozdíl v míře využívání strategie zvládání zátěže „potřeba sociální opory“.

**H3:** Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou je signifikantní rozdíl v míře využívání pozitivních strategií zvládání zátěže (POZ).

**H4:** Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou je signifikantní rozdíl v míře využívání negativních strategií zvládání zátěže (NEG).

## 5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor je tvořen učiteli mateřských škol a kontrolní skupina pak obsahuje jedince, kteří vykonávají jiné, než učitelské povolání, přičemž kontrolní skupina byla vyrovnaná dle pohlaví.

Celkem bylo distribuováno 189 dotazníků, z čehož bylo 106 navráceno a během zpracování 6 vyřazeno z důvodu nevyplnění některé z povinných položek. Celkový výzkumný vzorek je složen z 50 respondentů zastupujících učitele MŠ a 50 respondentů reprezentujících kontrolní skupinu.

Výběr výzkumného souboru byl realizován pomocí záměrného výběru, jinými slovy byl ovlivněn ochotou učitelů MŠ a jedinců kontrolní skupiny participovat na daném výzkumném šetření. Výběr probandů byl dále podmíněn pohlavím. Vzhledem k výrazné feminizaci v institucích mateřských škol se výzkum soustředí primárně na ženské pohlaví. Účastníci výzkumu byli předem<sup>61</sup> obeznámeni s cílem výzkumného šetření i s anonymní formou získávání dat, která budou následně sloužit pouze k výzkumným účelům této diplomové práce. Sběr dat probíhal v období od května do listopadu 2015.

V následující části budou představeny zkoumané skupiny (učitelé MŠ, kontrolní skupina), z hlediska zastoupení jednotlivých charakteristik, zjištěných z demografických údajů v úvodní části testu.

**Tabulka 2:** Četnost výzkumného souboru

	učitelé MŠ	Kontrolní skupina	Celkem
$\Sigma (n)$	50	50	100
<b>Relativní četnost %</b>	50%	50%	100%

Tabulka 2 uvádí absolutní četnost a relativní četnost výzkumného souboru. Výzkumný soubor obsahuje celkem 100 respondentů. Z toho 50 reprezentuje učitele MŠ a 50 jiné než pedagogické povolání, které tvoří kontrolní skupinu.

---

<sup>61</sup> viz příloha 9

**Tabulka 3:** Četnost výzkumného souboru dle fyzického věku

	Fyzický věk		
	do 30	31-40	41-50
<b>Σ (n) učitelé MŠ</b>	<b>28</b>	9	10
<b>Relativní četnost % učitelé MŠ</b>	<b>56%</b>	18%	20%
<b>Σ (n) kontrolní skupina</b>	11	<b>23</b>	8
<b>Relativní četnost % kontrolní skupina</b>	22%	<b>46%</b>	16%

Z hlediska fyzického věku respondentů je mezi pedagogy nejpočetněji zastoupena kategorie do 30 let a u kontrolní skupiny 31 až 40 let, z čehož lze konstatovat, že výzkumný soubor reprezentují převážně jedinci mladší věkové kategorie.

**Tabulka 4:** Četnost dle rodinného stavu

	Rodinný stav			
	vdaná	svobodná	rozvedená	ovdovělá
<b>Σ (n) učitelé MŠ</b>	20	<b>24</b>	6	0
<b>Relativní četnost % učitelé MŠ</b>	40%	<b>48%</b>	12%	0%
<b>Σ (n) kontrolní skupina</b>	<b>31</b>	10	8	1
<b>Relativní četnost % kontrolní skupina</b>	<b>62%</b>	20%	16%	2%

Tabulka 4 znázorňuje četnost rodinného stavu učitelů a kontrolní skupiny. Položky „vdaná“ a „svobodná“, které jsou učiteli nejpočetněji zastoupeny, se liší pouze rozdílem 4 respondentů. U kontrolní skupiny zastupují signifikantní většinu vdane ženy.

**Tabulka 5:** Četnost dle počtu vlastních dětí

	Počet vlastních dětí				
	0	1	2	3	4
$\Sigma (n)$ učitelé MŠ	<b>26</b>	7	15	1	1
<b>Relativní četnost % učitelé MŠ</b>	<b>52%</b>	14%	30%	2%	2%
$\Sigma (n)$ kontrolní skupina	10	9	<b>27</b>	4	0
<b>Relativní četnost % kontrolní skupina</b>	20%	18%	<b>54%</b>	8%	0%

Tabulka 5 znázorňuje počet vlastních dětí, přičemž významnou četnost tvoří učitelé, kteří nemají žádné děti a u kontrolní skupiny převládají ženy se dvěma dětmi, což lze vzhledem k výše zmíněnému spíše nízkému věkovému průměru respondentů předpokládat.

**Tabulka 6:** Četnost dle délky praxe

	Délka praxe	
	0 – 5 let	6 – 25 let
$\Sigma (n)$ učitelé MŠ	<b>29</b>	18
<b>Relativní četnost % učitelé MŠ</b>	<b>58%</b>	36%
$\Sigma (n)$ kontrolní skupina	8	<b>31</b>
<b>Relativní četnost % kontrolní skupina</b>	16%	<b>62%</b>

Četnost dle délky praxe je u pedagogů MŠ nejvyšší v kategorii do 5 let a u ostatních povolání v kategorii od 6-25 let.

**Tabulka 7:** Četnost dle kraje

	Kraj													
	Praha	Plzeňský	Středočeský	Karlovarský	Ústecký	Jihočeský	Liberecký	Královéhradecký	Pardubický	Vysocina	Jihomoravský	Olomoucký	Moravskoslezský	Zlínský
<b><math>\sum (n)</math> učitelé MŠ</b>	2	1	6	0	2	1	4	2	2	1	9	<b>10</b>	6	4
<b>Relativní četnost % učitelé MŠ</b>	4	2	12	0	4	2	8	4	4	2	18	<b>20</b>	12	8
<b><math>\sum (n)</math> kontrolní skupina</b>	1	1	0	0	1	0	0	1	0	2	3	<b>36</b>	4	1
<b>Relativní četnost % kontrolní skupina</b>	2	2	0	0	2	0	0	2	0	4	6	<b>72</b>	8	2

Pro zajímavost je uvedena tabulka obsahující členění probandů dle jednotlivých krajů, přičemž nejvíce respondentů zastupuje kraj Olomoucký.

## 6 VÝZKUMNÉ METODY

Při sběru dat byla využita kvantitativní metoda dotazníku. Dotazník obsahuje sedm položek, zjišťujících demografické údaje (věk, pohlaví, praxe atd.) a 78 položek standardizovaného typu.

Dotazník lze definovat jako „*standardizované interview předložené v písemné podobě.*“ Výzkumné šetření prostřednictvím dotazníku má několik výhod i nevýhod. Mezi **výhody** patří zejména „*úspora času a finančních prostředků, data lze obvykle lépe kvantifikovat.*“ Mezi **nevýhody** řadíme „*menší pružnost (nelze klást doplňující otázky), formulace otázky musí být dostatečně srozumitelná všem, obvykle nižší věrohodnost dat a příprava dotazníku si vyžaduje větší pečlivost, než příprava interview*“ (Ferjenčík, 2000, s. 183). V našem případě byla upřednostněna výhoda zachycení širokého spektra dat v relativně krátkém čase. Přičemž byla potvrzena i nevýhoda, kterou je nízká návratnost vyplněných dotazníků (Kořínek, 1971).

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, jako nástroj výzkumného šetření pro sběr dat byl použit dotazník SVF 78 autorů W. Jankeho a G. Erdmannové (2003). Dotazník je primárně zaměřen na možné styly zvládání zátěže. Strategie zvládání stresu - SVF 78<sup>62</sup> (zkrácená verze) obsahuje celkem 78 položek, na které proband odpovídá na základě introspece formou výběru z pěti možných výroků: „vůbec ne“, „spíše ne“, „možná“, „pravděpodobně“, „velmi pravděpodobně“.

Jednotlivé položky v dotazníku jsou rozčleněny do 13 subtestů, z nichž některé **směřují ke snížení stresu**, tj. **pozitivní strategie** (dále jen POZ), a některé naopak **míru stresu zvyšují**, tj. **negativní strategie** (dále jen NEG).

V rámci POZ strategií dále rozlišujeme tzv. dílkové strategie POZ 1, POZ 2 a POZ 3, které obsahují následující subtesty:

### POZ 1

Strategie POZ 1 zahrnuje subtest podhodnocení a odmítání viny. Společným ukazatelem je snaha snížit hodnotu působícího stresu.

- „**1 Podhodnocení** – tendence hodnotit vlastní reakce ve vztahu se zátěží jako méně cenné, či méně závažné ve srovnání s ostatními.
- **2 Odmítání viny** – popření vlastní odpovědnosti. Pro daný subtest jsou příznačné především defenzivní strategie.

---

<sup>62</sup> Stressverarbeitungsfragebogen (Janke, Erdmannová, 2003, s. 10).

## **POZ 2**

Obsahuje subtest odklonu a náhradního uspokojení. Charakteristickým znakem je tedy ústup od nepříznivých situací, případně náklonnost k alternativním věcem.

- **3 Odklon** – snaha vyhnout se zátěžovým podnětům, případně náklonnost k podnětům inkompatibilním se stresem.
- **4 Náhradní uspokojení** – reprezentuje takové položky v testu, které se snaží prostřednictvím vnějšího odměňování ve formě (snít něco dobrého, koupit si něco pěkného) navodit kladné emocionální rozpoložení, čímž dochází k vnitřnímu sebeposílení.

## **POZ 3**

Popisuje soubor tří subtestů: kontrola situace, kontrola reakcí a pozitivní sebeinstrukce. Společným znakem je systematické úsilí o „kontrolu, zvládání a kompetenci“.

- **5 Kontrola situace** – je tvořena třemi znaky. Obsahuje analýzu nastalé situace, další postup v podobě plánu dalšího jednání za účelem nápravy vzniklé situace a jeho aktivní řešení.
- **6 Kontrola reakcí** – úsilí udržet vlastní vzrušivost pod kontrolou, nenechat se vyvést z míry, případně tuto skutečnost nedat najevu.
- **7 Pozitivní sebeinstrukce** – popisuje především tendence vlastního povzbuzení zvyšující sebedůvěru, neboli kompetence, popřípadě „sugesci nevzdat se“.

## **NEG**

Oblast negativních strategií reprezentují subtesty 10 úniková tendence, 11 perseverace, 12 rezignace a 13 sebeobviňování, které jsou považovány za výrazně nežádoucí strategie zvládání zátěže.

- **10 Úniková tendence** – tendence vyvarovat se zátěžové situaci s prvky rezignace.
- **11 Perseverace** – neustálý koloběh myšlenkového přemítání nad nepříznivou situací.
- **12 Rezignace** – stav odevzdanosti vycházející z vlastního hodnocení zátěže jako nadlimitní.
- **13 Sebeobviňování** – přisuzování skutečnostem vlastní vinu.

## **Ojediněle se vyskytující strategie**

- **8 Potřeba sociální opory** – je strategií disponující (aktivní, či pasivní) snahou jedince nalézt oporu během těžké situace ve druhé osobě. Nejčastěji ve formě pohovoru, sociální podpory, nebo pomoci. Potřeba sociální opory se ve zvýšené míře projevuje spíše u ženského, než mužského pohlaví.

- **9 Vyhýbání se** – je snahou jedince vyhnout se zátěžové situaci jakýmkoli způsobem. Subtest lze tedy v závislosti na pozitivním, či negativním postoji k zátěži zařadit mezi pozitivní i negativní strategie. Pravděpodobnost použití dané strategie je přímo úměrná rostoucímu věku (Janke, Erdmannová, 2003, s. 13-14).

## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následující části diplomové práce budou prezentovány získané výsledky, respektive odpovědi na výzkumné otázky<sup>63</sup> a hypotézy<sup>64</sup>, které budou řazeny do následujících podkapitol, přičemž jednotlivé výsledky budou z důvodu zvýšení přehlednosti znázorněny pomocí tabulek.

Než bude přistoupeno k odpovědím na jednotlivé výzkumné otázky, odkazujeme k přehledové tabulce deskriptivní statistiky.

**Tabulka 8:** Deskriptivní statistika (průměrné hodnoty, standardní odchylky a rozdíl st. odchylky subtestů a testových oblastí SVF 78) pro výzkumný soubor a kontrolní skupinu

<b>Legenda</b>				
VS: (=) Výzkumný soubor (učitelé MŠ)				
KS: (=) kontrolní soubor				
<b>škála<sup>65</sup></b>		<b>průměr</b>	<b>st. odchylka</b>	<b>rozdíl st. odchylky</b>
Podhodnocení	VS <sup>66</sup>	9,360	5,3443	,7558
	KS <sup>67</sup>	10,940	4,0779	,5767
Odmítání viny	VS	11,420	3,6089	,5104
	KS		3,9926	,5646
Odklon	VS	13,440	4,9204	,6959
	KS	15,080	3,8589	,5457
Náhradní uspokojení	VS	11,700	5,6614	,8006
	KS	12,080	4,9932	,7061
Kontrola situace	VS	16,620	3,9274	,5554
	KS	16,220	3,9294	,5557
Kontrola reakcí	VS	15,480	4,0418	,5716
	KS	16,720	3,6703	,5191
Pozitivní sebeinstrukce	VS	15,400	4,4493	,6292
	KS	16,720	3,2327	,4572

<sup>63</sup> Stanovené výzkumné otázky mají charakter popisné statistiky.

<sup>64</sup> Stanovené hypotézy budou ověřeny prostřednictvím statistických metod Levenova testu a t-testu.

<sup>65</sup> jednotlivé strategie zvládání zátěže

<sup>66</sup> výzkumný soubor tvořený učiteli MŠ

<sup>67</sup> kontrolní skupina tvořená jedinci, kteří vykonávají jiné, než učitelské povolání

Potřeba sociální opory	VS	17,000	5,0224	,7103
	KS	13,700	5,5888	,7904
Vyhýbání se	VS	14,820	5,2438	,7416
	KS	15,740	4,1542	,5875
Úniková tendence	VS	9,960	5,0868	,7194
	KS	10,220	3,8027	,5378
Perseverace	VS	15,400	6,0811	,8600
	KS	12,220	5,4522	,7711
Rezignace	VS	9,520	4,6390	,6560
	KS	8,620	3,3190	,4694
Sebeobviňování	VS	10,200	5,2060	,7362
	KS	8,860	4,4813	,6338
POZ	VS	13,3457	3,2602	,4611
	KS	14,4286	2,3594	,3337
POZ 1	VS	10,390	3,6468	,5157
	KS	12,090	3,5696	,5048
POZ 2	VS	12,570	4,6806	,6619
	KS	13,580	3,2172	,4550
POZ 3	VS	15,8333	3,5751	,5056
	KS	16,5533	3,0917	,4372
NEG	VS	11,2700	4,3236	,6115
	KS	9,9800	3,3873	,4790

## 7.1 Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u začínajících učitelů?

První stanovená výzkumná otázka zjišťuje preferenci pozitivní, či negativní strategie zvládání zátěže u začínajících učitelů. Výsledné hodnoty znázorňuje tabulka 9, přičemž nejvyšší výsledná hodnota bude v tabulce výrazně či tučně ohrazena<sup>68</sup>.

**Tabulka 9:** Průměrné hodnoty pozitivních a negativních strategií zvládání zátěže u začínajících učitelů

Začínající učitelé do 5 let praxe	POZ	NEG
-----------------------------------	-----	-----

<sup>68</sup> viz další tabulky

<b>2<sup>69</sup></b>	19,286 <sup>70</sup>	14,5 <sup>71</sup>
<b>3</b>	14	14
<b>4</b>	11,857	13,25
<b>5</b>	10,857	13
<b>9</b>	12,143	10,25
<b>10</b>	13,429	13,25
<b>11</b>	10,429	12,5
<b>12</b>	11,571	11,75
<b>14</b>	12,571	13,5
<b>18</b>	19,286	9
<b>19</b>	12,286	6,75
<b>20</b>	14,714	10
<b>21</b>	12,571	14
<b>22</b>	16,571	15,75
<b>24</b>	18,286	10
<b>25</b>	13,571	15,75
<b>26</b>	18,286	5,5
<b>27</b>	14,286	10,5
<b>29</b>	11,857	8,5
<b>30</b>	11,143	13,75
<b>31</b>	16	9,75
<b>33</b>	13,143	10,75
<b>37</b>	12,571	21,25
<b>39</b>	18,143	9,25
<b>40</b>	10,714	9,75
<b>41</b>	10,714	9,5
<b>43</b>	14	7
<b>48</b>	11,143	12,25
<b>50</b>	16,143	16,75
<b>Σ (n) učitelé MŠ</b>	<b>8,0314</b>	6,835
<b>Relativní četnost % učitelé MŠ</b>	<b>54,02%</b>	45,98%

Dle uvedené tabulky je zřejmé, že u začínajících učitelů, tedy s praxí do pěti let, převládají pozitivní strategie zvládání zátěže.

<sup>69</sup> pořadová čísla

<sup>70</sup> aritmetický průměr hrubých skóru prvních sedmi subtestů

<sup>71</sup> aritmetický průměr hrubých skóru posledních čtyř subtestů

## 7.2 Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u expertních učitelů?

Druhá výzkumná otázka zjišťuje preferenci pozitivní, nebo negativní strategie zvládání zátěže u expertních učitelů. Výsledné hodnoty znázorňuje tabulka 10.

**Tabulka 10:** Průměrné hodnoty pozitivních a negativních strategií zvládání zátěže u expertních učitelů

expertní učitelé od 6 - 25 let praxe	POZ	NEG
6 <sup>72</sup>	12,7143	14,25
7	14,2857	8,25
8	17,5714	11,75
15	13,2857	6,75
16	13,5714	9,5
17	7	18
23	12,2857	7,75
28	0	0
32	14,2857	5,75
34	12	10,25
35	12,1429	2,25
36	16	9,25
38	13,2857	9,5
44	8,71429	19,25
45	13,2857	7
46	17	8,25
47	14,8571	7,75
49	11,7143	13
<b>Σ (n) učitelé MŠ</b>	<b>4,48</b>	3,37
<b>Relativní četnost % učitelé MŠ</b>	<b>57,07%</b>	42,93%

Tabulka 10 uvádí průměrné hodnoty pozitivní a negativní strategie zvládání zátěže u konkrétních respondentů z řad expertních učitelů MŠ. Z výše uvedených výsledných hodnot lze konstatovat, že expertní učitelé preferují pozitivní copingové strategie.

---

<sup>72</sup> pořadová čísla

### 7.3 Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u učitelů ve věku do 30 let?

Výzkumná otázka zjišťuje preferenci pozitivní, nebo negativní strategie zvládání zátěže u učitelů ve věku do 30 let. Výsledné hodnoty znázorňuje tabulka 11.

**Tabulka 11:** Průměrné hodnoty pozitivních a negativních strategií zvládání zátěže u učitelů do 30 let

učitelé ve věku do 30 let	POZ	NEG
2 <sup>73</sup>	19,2857	14,5
3	14	14
4	11,8571	13,25
5	10,8571	13
11	10,4286	12,5
12	11,5714	11,75
14	12,5714	13,5
16	13,5714	9,5
18	19,2857	9
19	12,2857	6,75
20	14,7143	10
21	12,5714	14
22	16,5714	15,75
24	18,2857	10
26	18,2857	5,5
27	14,2857	10,5
28	0	0
29	11,8571	8,5
30	11,1429	13,75
31	16	9,75
33	13,1429	10,75
37	12,5714	21,25
39	18,1429	9,25
40	10,7143	9,75
41	10,7143	9,5
44	8,71429	19,25
48	11,1429	12,25
50	16,1429	16,75
<b>Σ (n) učitelé MŠ</b>	<b>7,4142</b>	6,485
<b>Relativní četnost % učitelé MŠ</b>	<b>53,34%</b>	46,66%

<sup>73</sup> pořadová čísla

Tabulka 11 uvádí průměrné hodnoty učitelů ve věku do 30 let, přičemž byla zjišťována preference pozitivní, nebo negativní strategie zvládání zátěže u jednotlivých respondentů. Z výše uvedených výsledných hodnot vyplývá, že učitelé do 30 let upřednostňují pozitivní copingové strategie.

#### **7.4 Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u učitelů ve věku 31 – 40 let?**

Výzkumná otázka zjišťuje preferenci pozitivní, nebo negativní strategie zvládání zátěže u učitelů ve věku od 31 do 40 let. Výsledné hodnoty znázorňuje tabulka 12.

**Tabulka 12:** Průměrné hodnoty pozitivních a negativních strategií zvládání zátěže u učitelů od 31 do 40 let

Učitelé od 31 do 40 let	POZ	NEG
7 <sup>74</sup>	14,28571429	8,25
9	12,14285714	10,25
17	7	18
25	13,57142857	15,75
32	14,28571429	5,75
34	12	10,25
35	12,14285714	2,25
36	16	9,25
43	14	7
<b>Σ (n) učitelé MŠ</b>	<b>2,308571428</b>	<b>1,735</b>
<b>Relativní četnost % učitelé MŠ</b>	<b>57,09%</b>	<b>42,91%</b>

Tabulka 12 znázorňuje přehled průměrných hodnot pozitivní a negativní strategie zvládání zátěže u konkrétních jedinců, tedy učitelů MŠ ve věkovém rozmezí 31 až 40 let. Z výsledných hodnot lze konstatovat, že tito učitelé preferují převážně pozitivní copingové strategie.

---

<sup>74</sup> pořadová čísla

## **7.5 Jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u učitelů ve věku 41 – 50 let?**

Výzkumná otázka zjišťuje preferenci pozitivní, nebo negativní strategie zvládání zátěže u učitelů ve věku od 41 do 50 let. Výsledné hodnoty znázorňuje tabulka 13.

**Tabulka 13:** Průměrné hodnoty pozitivních a negativních strategií zvládání zátěže u učitelů od 41 do 50 let

Učitelé od 41 do 50 let	POZ	NEG
6 <sup>75</sup>	12,71428571	14,25
8	17,57142857	11,75
10	13,42857143	13,25
15	13,28571429	6,75
23	12,28571429	7,75
38	13,28571429	9,5
45	13,28571429	7
46	17	8,25
47	14,85714286	7,75
49	11,71428571	13
<b>Σ (n) učitelé MŠ</b>	<b>2,788571428</b>	<b>1,985</b>
<b>Relativní četnost % učitelé MŠ</b>	<b>58,42%</b>	<b>41,58%</b>

Tabulka 13 prezentuje průměrné naměřené hodnoty učitelů ve věku od 41 do 50 let, přičemž je zjišťována preference pozitivní, nebo negativní copingové strategie. Z výše uvedených výsledných hodnot je zřejmé, že učitelé dané věkové skupiny upřednostňují převážně zvládání zátěže prostřednictvím pozitivní strategie.

---

<sup>75</sup> pořadová čísla

**7.6 H1:** Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou je signifikantní rozdíl v míře využívání strategie zvládání zátěže „sebeobviňování“.

**Tabulka 14:** Míra využívání copingové strategie „sebeobviňování“

	t	Stupně volnosti	signifikance	Rozdíl průměrů	Rozdíl stand.chyby	Interval spolehlivosti	
t- test	1,379	98	0,171	1,34	0,9714	spodní	horní
						-0,5878	3,2678

Na základě t – testu, kdy t (98) = 1,379 a p = 0,171 tuto hypotézu zamítáme. Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou není signifikantní rozdíl v míře využívání strategie zvládání zátěže „sebeobviňování“.

**7.7 H2:** Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou je signifikantní rozdíl v míře využívání strategie zvládání zátěže „potřeba sociální opory“.

**Tabulka 15:** Analýza rozdílů v míře využívání copingové strategie „potřeba sociální opory“ mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou

	t	Stupně volnosti	signifikance	Rozdíl průměrů	Rozdíl stand.chyby	Interval spolehlivosti	
t- test	3,106	98	0,002	3,3000	1,0626	spodní	horní
						1,1912	5,4088

Na základě t – testu, kdy t (98) = 3,106 a p = 0,002 přijímáme stanovenou hypotézu. Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou je signifikantní rozdíl v míře využívání copingové strategie „potřeba sociální opory“. Při srovnání průměrných hodnot (viz tab. 8) se ukazuje, že strategie zvládání v rámci potřeby sociální opory je vyšší u učitelů MŠ (průměr = 17,0), než u kontrolní skupiny (průměr = 13,7).

**7.8 H3: Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou je signifikantní rozdíl v míře využívání pozitivních strategií zvládání zátěže (POZ).**

**Tabulka 16:** Analýza rozdílů v míře využívání pozitivních copingových strategií mezi MŠ a kontrolní skupinou

	t	Stupně volnosti	signifikance	Rozdíl průměrů	Rozdíl stand.chyby	Interval spolehlivosti	
<b>t- test</b>	-1,903	98	0,06	-1,082	0,569	spodní -2,212	horní 0,0465

Na základě t – testu, kdy t (98) = -1,903 a p = 0,06 tuto hypotézu zamítáme. Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou není signifikantní rozdíl v míře využívání pozitivních strategií zvládání zátěže (POZ).

**7.9 H4: Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou je signifikantní rozdíl v míře využívání negativních strategií zvládání zátěže (NEG).**

**Tabulka 17:** Analýza rozdílů v míře využívání negativních copingových strategií mezi MŠ a kontrolní skupinou

	t	Stupně volnosti	signifikance	Rozdíl průměrů	Rozdíl stand.chyby	Interval spolehlivosti	
<b>t- test</b>	<b>1,661</b>	98	0,10	1,29	0,776	spodní -0,2514	horní 2,831

Na základě t – testu, kdy t (98) = 1,661 a p = 0,10 tuto hypotézu zamítáme. Mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou není signifikantní rozdíl v míře využívání negativních strategií zvládání zátěže (NEG).

## 8 DISKUSE

V této části diplomové práce budou představeny a interpretovány jednotlivé výzkumné otázky a hypotézy. Hlavním cílem výzkumu byla **analýza strategií zvládání zátěže u učitelů MŠ**. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníku SVF 78 autorů W. Jankeho a G. Erdmannové (2003), primárně zaměřený na strategie zvládání zátěže. Získaná data byla zpracována v Microsoft Excel a SPSS (verze 21).

Ještě před tím, než přistoupíme k samotné interpretaci, je nutné zmínit, že v souvislosti se sběrem dat prostřednictvím kvantitativní metody dotazníku, který jsme zvolili, jsou zde zainteresována možná rizika, která mohou zkreslit výsledné hodnoty. V souvislosti s těmito riziky jsme kladli důraz především na „*požadavek uniformního, stejného přístupu při zadávání testového materiálu i při registrování dosažených výsledků, při vyhodnocování a interpretování*“ (Ferjenčík, 2000, s. 196). Z důvodu absence výzkumníka během vyplňování dotazníků, byli všichni respondenti dopředu poučeni o správné administraci dotazníků a etických aspektech daného šetření. Důležitou roli hrají také odpovědi respondentů, které jsou v našem případě přímo závislé na aktuálním bio-psycho-sociálním rozpoložení či aktuální situaci, která může být velmi proměnlivá. Tudíž nelze adekvátně posoudit stálost získaných odpovědí. Dalším častým rizikem dotazníků je možnost záměrné či nezáměrné lži respondenta během vyplňování odpovědí. Co se týče záměrné lži, tak i přesto, že jsou v dotazníku skryty tzv. „*lžiskóre*“, které „*sice umožní vyřadit nejméně věrohodné sety odpovědí, neumožní však přiblížit se k pravdivým odpovědím*“ (Ferjenčík, 2000, s. 183). Zatím co nezáměrná lež může souviset s možnými tendencemi různé situace či jevy zjednodušovat, podhodnocovat, či zveličovat, tedy nadhodnocovat (Ferjenčík, 2000).

Stanovené výzkumné otázky mají charakter popisné statistiky, přičemž stanovené hypotézy byly ověřeny prostřednictvím statistických metod Levenova testu a t-testu.

Osobnost učitele je častým předmětem zkoumání především v souvislosti se zátěží, která je pro dané povolání charakteristická. Z toho důvodu nás zajímalo, jakým způsobem učitelé zátěžové situace řeší.

V rámci první stanovené výzkumné otázky jsme zjišťovali preferenci pozitivní, či negativní strategie zvládání zátěže u začínajících učitelů. Z výsledků výzkumného šetření je zřejmé, že u začínajících učitelů převládají pozitivní strategie zvládání zátěže. Průměrná hodnota pozitivních copingových strategií u začínajících učitelů je vyjádřena 54,02%, tedy nadpoloviční většinou. Výsledná hodnota může být ovlivněna např. větší odolností jedince, nadšením, nízkou mírou vyhoření či začátečnickým optimismem. Dle výzkumné práce

Sochové (2013) bylo prokázáno, že učitelé s praxí do 5ti let dosahují vyšší míry osobní pohody, než učitelé s delší působností v pedagogické sféře a zároveň bylo prokázáno, že vyšší míra osobní pohody má žádoucí vliv na zvládání zátěže prostřednictvím POZ strategií. Období začínajícího učitele, jež bylo zkoumáno, je v našem případě vyjádřeno časovým úsekem do 5 let praxe. Přičemž výslednou hodnotu může ovlivnit faktická délka praxe. Jinými slovy lze říci, že výběr strategie se může lišit u pedagogů s měsíční zkušeností a těch, kteří působí v profesi na hranici délky pěti let. Jak můžeme vidět v tab. 6, výzkumný soubor není stejně procentuálně zastoupený ve všech uvedených skupinách podle délky praxe, tudíž může docházet ke zkreslení výsledků. Konkrétně v našem případě začínající učitelé reprezentují 58% výzkumného souboru, tedy nadpoloviční většinu. Rozdíl by byl, pokud by si byly jednotlivé skupiny kvantitativně rovny a výsledky mohly být reprezentativnější.

Ve druhé výzkumné otázce jsme zkoumali, jaké strategie zvládání zátěže (POZ X NEG) převládají u expertních učitelů. Z výsledků výzkumného šetření jsme dospěli k závěru, že tito učitelé upřednostňují spíše pozitivní strategie při zvládání zátěží. Dle Glasera a Chiové (1988 in Píšová, 2011, s. 63), jsou experti „*schopni jednat a řešit problémové situace velmi rychle a pružně. Určité aspekty výkonu jsou automatizovány, což uvolňuje mentální kapacitu pro vědomé zprocesování jiných aspektů, vnímají a posuzují problém na hlubší úrovni a strukturovaně (konceptové reprezentace), zatímco novicové mají tendenci k povrchním soudům. Experti vynakládají úsilí a čas na kvalitativní analýzu problému, zatímco novicové se okamžitě pouštějí do pokusů o jejich řešení; toto platí zejména o tzv. špatně definovaných situacích. Vyznačují (sebe)monitorováním a hlubokým sebepoznáním, jsou si více vědomi svých chyb než novicové*“. Na základě popsaných skutečností lze usuzovat, že učitelé experti mají ty nejlepší předpoklady pro zvládání zátěžových situací, což dáváme do souvislosti s již zmíněným výsledkem.

Třetí výzkumná otázka se věnuje strategiím zvládání zátěže (POZ X NEG) převládající u učitelů ve věku do 30 let. Z výsledných hodnot 53,34% u pozitivních a 46,66% u negativních copingových strategií vyplývá, že nadpoloviční většina učitelů do 30 let upřednostňuje spíše zvládání zátěže prostřednictvím pozitivních copingových strategií. V úvodu dotazníku se dotazujeme na délku praxe obecně, avšak nikde nezjišťujeme přesnou délku praxe v oboru učitelství. Z toho důvodu jsou výzkumné otázky č. 3 až č. 5 koncipovány do určitých věkových kategorií, za účelem vysledování především obecně životních zkušeností těchto učitelů, které by mohly mít vliv na způsoby zvládání zátěže. Přičemž lze předpokládat, že čím je jedinec fyzicky starší, tím více získal zkušeností. Výsledek výzkumného šetření lze také dávat do souvislosti se skutečností, že v dané věkové kategorii

lze předpokládat, že učitel je stále plný začátečnického optimismu, elánu a inspirace, má chuť se dále sebevzdělávat a dosahovat určitého kariérního postupu, což může být způsobeno migrací z jiného povolání do učitelství. Tudíž skutečná praxe v učitelství může odpovídat fázi začínajícího učitele. Dále lze také logicky předpokládat, že jedinec je fyzicky aktivní a z toho důvodu zvládne zátěžové situace podstatně lépe, než jedinci starší.

Čtvrtá výzkumná otázka zjišťuje volbu pozitivní, či negativní strategie zvládání zátěže u učitelů ve věku od 31 do 40 let. Z výsledných hodnot lze konstatovat, že tito učitelé preferují převážně pozitivní copingové strategie. Podobných průměrných hodnot dosahovali také učitelé v další věkové kategorii, v rozmezí od 41 do 50 let, kterou jsme se zabývali v páté výzkumné otázce. Také v tomto případě tedy učitelé preferovali převážně pozitivních strategií zvládání zátěže. Výsledky výzkumných otázek č. 4 a č. 5 jsme srovnali s výzkumem, zabývajícím se syndromem vyhoření u učitelů se středoškolským vzděláním (Fialová, Schneiderová in Řehulka, Řehulková, 1998, s. 60). Výsledky této práce potvrdili, že „*skupina respondentů nad 51 let se signifikantně liší nárůstem pocitů emočního vyčerpání od respondentů ve věku 31 – 40 let a věkové skupiny 41 – 50 let*“. Srovnání s věkovou kategorií nad 51 let jsme bohužel nemohli provést, z důvodu velmi malého zastoupení respondentů v dané skupině, avšak na základě popsaného výzkumu v kategoriích 31 – 40 a 41 – 50 let lze konstatovat, že učitelé jsou v uvedeném věkovém rozmezí dostatečně odolní vůči stresovým situacím a z toho důvodu u nich ve většině případů převažují především pozitivní strategie zvládání zátěže. Je důležité však zmínit, že popisovaný výzkum se liší v některých aspektech, jako je např. výběr výzkumného souboru, který je zastoupen ženami, ale i muži, dále zaměření na vzdělání pedagogů apod.

Výsledné hodnoty výzkumných otázek č. 1 až 5 nám potvrdily, že učitelé MŠ používají ke zvládání zátěžových situací spíše pozitivní copingové strategie. Uvedenou skutečnost lze dávat do souvislosti s požadavky neustálé sebereflexe pedagoga a jeho sebevzdělávání. Učitelé jsou obvykle dostatečně vzděláni v oblasti psychologie, tudíž jsou schopni si „*vytvořit vlastní (implicitní) postupy zvládání stresu*“ (Řehulka, Řehulková, 1998, s. 107).

V rámci první hypotézy jsme zjišťovali, jestli je mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou signifikantní rozdíl v míře využívání strategie zvládání zátěže „sebeobviňování“. Tato strategie je řazena mezi negativní techniky zvládání, „*vyjadřující sklon ke skličenosti a přisuzování chyb vlastnímu jednání v souvislosti se zátěžemi*“ (Janke, Erdmannová, 2003, s. 15). Z. Oškrdová (2007, s. 82), ve svém výzkumném šetření zjišťovala dotazníkovou metodou SVF 78 „*zastoupení zvládacích strategií u celého výzkumného souboru*“ zastoupenou 57

středoškolskými učiteli. Tito učitelé „*28 žen a 29 mužů*“ (Oškrarová, 2007, s. 68), uváděli copingovou strategii sebeobviňování za třetí nejméně používanou techniku zvládání stresu. V porovnání s průměrnými hodnotami našeho výzkumného vzorku je tato strategie čtvrtou nejméně používanou a u kontrolní skupiny dokonce druhou nejméně používanou. Dále můžeme uvést výzkum Š. Štové (2009, s. 75), který sice nebyl primárně zaměřen na copingovou strategii sebeobviňování, avšak z uvedených průměrných hodnot (získaných dotazníkovou metodou SVF 78), „*výzkumného vzorku 45 učitelek ZŠ (10,53) v porovnání s populačním průměrem 122 žen (11,48)*“ nebyl stejně jako v případě našeho šetření zjištěn významný rozdíl v míře využívání zvládací techniky sebeobviňování. Z výsledných hodnot výzkumného šetření, lze tedy konstatovat, že technika zvládání zátěže sebeobviňování patří mezi jednu z nejméně používaných jak mezi učiteli MŠ, tak i mezi ženami, které zastupují jiná, než pedagogická povolání. Zajímavé by mohlo být srovnání využívání techniky sebeobviňování u učitelů MŠ rozdílného pohlaví. Avšak z důvodu příliš nízkého zastoupení mužů v oblasti preprimárního vzdělávání v ČR, na které jsme poukazovali v teoretické části, považujeme takové srovnání téměř za nemožné.

Druhá hypotéza zkoumala, zda existuje statisticky významný rozdíl v míře využívání copingové strategie „potřeba sociální opory“ mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou. Sociální oporu lze definovat jako „*existenci nebo přístupnosti (blízkosti) osob, které k nám mají vztah a cení si nás*“ (Řehulka, Řehulková, 1998, s. 18). Lze říci, že sociální opora přispívá ke zvýšení psychické odolnosti, a tudíž napomáhá lépe se vyrovnat se stresem. Z výsledných hodnot znázorněných v tabulce 15, je signifikantní rozdíl zcela patrný. Tudíž byla vyslovená hypotéza přijata. Při srovnání průměrných hodnot (viz tab. 8) se ukazuje, že strategie zvládání v rámci potřeby sociální opory je vyšší u učitelů MŠ (průměr = 17,0), než u kontrolní skupiny (průměr = 13,7). Daný výsledek můžeme srovnat s výzkumným šetřením nazvaným „*osobnostní vlivy působící proti účinkům stresu a zátěže u učitelek základních škol*“ (Řehulka, Řehulková, 1998, s. 105). Tohoto výzkumu, který proběhl v letech 1996/1997, se účastnilo celkem 220 učitelek ZŠ z Brna ve věku od 25 – 55 let. Z výsledných hodnot bylo zjištěno, že 185 učitelek (tzn. 85% z celkového počtu) řeší zátěžové situace copingovou strategií sociální opora (Řehulka, Řehulková, 1998). V porovnání s našimi výsledky lze dospět k závěru, že učitelky upřednostňují strategii potřeby sociální opory bez ohledu na druh aprobace, před jinými typy zvládání zátěže (kouření, alkohol, léky, sport, odpočinek). Ze zjištěné skutečnosti vyšší potřeby sociální opory právě u učitelů MŠ bychom mohli usuzovat, že to může být způsobené nedostatkem sociálního kontaktu s dospělými jedinci. Učitel MŠ tráví převážnou část pracovního dne především s dětmi. Pokud bychom brali v úvahu

skutečnost výrazné feminizace v předškolním vzdělávání, pak můžeme brát v úvahu také fakt, že mimo profesi učitele tvoří značnou část ženy, respektive matky také kontakt s vlastním dítětem, či dětmi a to v době rodičovské dovolené a dále pak i mimo ni. Dalším determinantem vyšší potřeby sociální opory u žen učitelek v soudobé společnosti může sehrávat také problematika neúplných rodin. Dle Českého statistického úřadu byla „*v roce 2013 zhruba každá sedmá domácnost*“ tvořena pouze jedním dospělým členem starajícím se o své potomky, z nichž „90 % tvořily ženy samoživitelky“ (Dubská, 2015, s. 36). Z uvedeného lze usuzovat, že ženy učitelky v MŠ mají při zvládání zátěže větší potřebu sociální opory než ženy jiného, než pedagogického povolání.

Třetí hypotéza ověřovala tvrzení, zda existuje mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou výrazný rozdíl v míře využívání pozitivních strategií zvládání zátěže (POZ). Výsledné hodnoty prezentované v tab. 16 však danou hypotézu vyvracejí. Výsledky našeho šetření můžeme porovnat s obdobným výzkumem Štrofové (2009, s. 75), která srovnávala pomocí dotazníku SVF 78 „*průměry hrubých skóru jednotlivých subtestů výzkumného vzorku (45 učitelek) s populačními průměry (122 žen)*“, přičemž na základě průměrných hodnot konstatovala, „*že se zvládací strategie učitelek příliš neliší od zbytku populace*“. S tímto tvrzením se shoduje i výsledek našeho šetření. Při srovnávání těchto výzkumů však musíme brát na zřetel jisté odlišnosti, kterými jsou např. rozdílné početní zastoupení zkoumaných osob, nebo zaměření na určitou kategorii učitele. V našem případě šlo o zaměření na učitele MŠ, zatím co Š. Štrofová zkoumala učitele ZŠ, přičemž za důležitý spojovací faktor považujeme skutečnost, že v obou případech byl výzkumný vzorek tvořen pouze jedinci ženského pohlaví. Na základě výsledků našeho šetření lze tedy konstatovat, že mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou nebyl prokázán signifikantní rozdíl v míře využívání pozitivních strategií zvládání zátěže (POZ). Z průměrných hodnot (viz tab. 8) lze pouze obecně říci, že POZ 3: Strategie kontroly byla intenzivněji využívaná ve srovnání s ostatními pozitivními strategiemi jak u výzkumného vzorku, tak i u kontrolní skupiny.

Čtvrtá hypotéza zkoumala, zda je rozdíl v míře využívání negativních strategií zvládání zátěže (NEG) mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou. Výsledné hodnoty znázorněné v tabulce 17 danou hypotézu vyvracejí. Tuto skutečnost jsme však nepředpokládali. Dle Kebzy a Šolcové (2003) patří učitelé na všech typech škol do rizikového povolání s možným vznikem syndromu vyhoření, pro který jsou příznačné právě negativní strategie zvládání zátěže. Z toho důvodu jsme předpokládali signifikantní rozdíl v míře využívání negativních copingových strategií ze strany učitelů MŠ oproti kontrolní skupině. Danou skutečnost však lze přisuzovat faktu, že syndrom vyhoření je v učitelské profesi charakteristický pro poslední

frázi profesní dráhy<sup>76</sup> pedagoga, tedy „*asi po 50. roce života, tj. po 25 – 30 letech výkonu profese*“ (Průcha, 1997, s. 225) avšak náš vzorek učitelů, jak nám ukazuje tab. 3 dle věku 51 a více je tvořen pouze třemi respondenty, zatímco kontrolní skupina je zastoupena osmi a totéž nám ukazuje tab. 6 s praxí učitelů 26 a více let, kterou zastupují tři pedagogové oproti jedenácti respondentům kontrolní skupiny.

Tato diplomová práce byla velice inspirativní především, co se týče teoretické části, ve které jsme se zabývali všeobecně stresem v návaznosti na pedagogické povolání. Na dané téma bychom rádi navázali a rozšířili o poznatky související se zvyšováním kvalifikací pedagogických pracovníků. Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ukládá pedagogickým pracovníkům, kteří aktuálně vykonávají pedagogickou činnost, za „povinnost“ se dále vzdělávat, rozšiřovat a doplňovat si své vzdělání, popřípadě dále zvyšovat svoji kvalifikaci. Naopak zaměstnavatel nemá povinnost této žádosti o studijní volno za účelem zvyšování kvalifikace vyhovět. Někteří ředitelé škol upřednostňují především krátkodobá školení, která zasahují minimálně, nebo nejlépe vůbec do pracovní doby zaměstnance. Jestliže je pedagog pro svou práci dostatečně kvalifikovaný a chce si dále zvyšovat svou odbornost na základě vlastní iniciativy např. na vysoké škole (bakalářské či magisterské studium), nemá v mnohých případech od zaměstnavatele dostatečnou podporu a podmínky k pravidelnému docházení na univerzitu, prostor pro vypracování diplomové či bakalářské práce a přípravu na státní závěrečné zkoušky. Dalším souvisejícím problémem může být i neochota kolegů při zastoupení, či výměně směny apod. V závislosti na popsaných demotivujících podmínkách, které mohou ze strany nadřízených, nebo i kolegů nastat, se učitelé mohou dostat právě do zátěžových situací, které mohou způsobit např. odchodem do jiných profesí, utlumení zájmu o profesi či možná zdravotní rizika.

Z výsledků našeho výzkumného šetření v části praktické, lze obecně konstatovat, že mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou není signifikantní rozdíl v míře používání POZ či NEG strategií zvládání zátěže. Totéž lze říci o využívání copingové strategie „sebeobviňování“. Významný rozdíl byl však shledán mezi výzkumným vzorkem a kontrolní skupinou v míře využívání copingové strategie „sociální opory“. Přičemž u výzkumného souboru<sup>77</sup> se ukázala výrazně vyšší potřeba v oblasti „sociální opory“ při řešení zátěžových situací. Analýzu strategií zvládání zátěže u učitelů MŠ jsme prováděli pomocí dotazníkové metody, prostřednictvím záměrného výběru. Výběr výzkumného souboru byl tedy podmíněn ochotou

<sup>76</sup> viz podkapitola 1.2.1 profesní dráha učitele

<sup>77</sup> viz tabulka 8

jedinců daný dotazník vyplnit. Z daného důvodu jsme následně shledali nedostatky v početním zastoupení u učitelů a jedinců nepedagogických povolání s věkem 51 a více let<sup>78</sup> a také učitelů s praxí 26 a více let<sup>79</sup>.

Učitel MŠ je bezpochyby jedním z nejdůležitějších činitelů působící na formování lidské osobnosti, proto bychom dané téma neměli podceňovat a dále se jím zabývat. Přičemž jak již bylo uvedeno v teoretické části<sup>80</sup>, výzkumná šetření zabývající se blíže pedagogickým povoláním všeobecně, tak i v souvislosti se stresem, jsou zaměřena převážně na základní a střední školy. Proto považujeme za nezbytné, dále se zabývat pedagogickým výzkumem především v oblasti předškolní výchovy.

---

<sup>78</sup> viz tabulka 3

<sup>79</sup> viz tabulka 6

<sup>80</sup> viz kapitola 1.2 Charakteristika povolání předškolního pedagoga

# ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali analýzou strategií zvládání zátěže u učitelů MŠ. Teoretická část byla rozdělena na tři části. První kapitola byla věnována tematice učitele MŠ. Bylo zde uvedeno terminologické vymezení pojmu učitel, mateřská škola aj. Dále byla popsána charakteristika povolání předškolního pedagoga s bližším zaměřením na otázky týkající se profesní dráhy učitele a jeho budoucího vývoje. V souvislosti s danou profesí byly uvedeny vybrané typologie osobnosti učitele a samostatná podkapitola byla věnována problematice vysokých požadavků, jež soudobá vyspělá společnost na dané povolání klade. Druhá kapitola byla zaměřena na problematiku stresu, jeho deskripcí a vymezení v rámci příbuzných termínů. Pro komplexní pohled na danou problematiku byly uvedeny vybrané teorie stresu. Dále byla pozornost věnována typickým projevům stresu a jeho jednotlivým variantám, které lze odlišit v závislosti na jejich intenzitě a kvalitě. Dále byly podrobně popsány jednotlivé fáze stresu a způsob, jakým na něj organismus reaguje. Samostatná podkapitola byla zaměřena na problematiku pracovní zátěže se zaměřením na stres učitelů v MŠ. Třetí kapitola se primárně zabývala zvládáním zátěže. Zde byl objasněn a vymezen především termín coping. V návaznosti na daný termín byla pozornost dále věnována vymezení souvisejících pojmu, jako je adaptace, nebo homeostáza. Následně byly specifikovány jednotlivé strategie zvládání zátěže.

Hlavním cílem výzkumu byla analýza strategií zvládání zátěže u učitelů MŠ. V rámci výzkumné části byla využita kvantitativní metoda dotazníku strategie zvládání zátěže SVF 78 autorů W. Jankeho a G. Erdmannové (2003). Dotazník je primárně zaměřen na možné styly zvládání zátěže. Výzkumný soubor byl tvořen padesáti učitelkami mateřských škol a kontrolní skupinu reprezentovalo padesát jedinců, kteří vykonávají jiné, než učitelské povolání, přičemž kontrolní skupina byla vyrovnaná dle pohlaví.

V rámci výzkumného šetření bylo zjištěno, že mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou není signifikantní rozdíl ve volbě strategií zvládání zátěže, ani v míře využívání strategie zvládání zátěže „sebeobviňování“. Dále byl zjišťován rozdíl v míře využívání copingové strategie „potřeba sociální opory“ mezi MŠ a kontrolní skupinou. V daném případě bylo potvrzeno, že strategie zvládání v rámci potřeby sociální opory je u učitelů MŠ signifikantně více zastoupena, než u kontrolní skupiny.

## **SEZNAM LITERATURY**

1. BARTŮŇKOVÁ, Staša. *Stres a jeho mechanismy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 137 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1874-6.
2. BAŠTECKÁ, Bohumila. *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 299 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0708-X.
3. BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 152 s. ISBN 80-717-8537-7.
4. BLAŽKOVÁ, Vlasta a Pěva MALÁ. PORTÁL. *Rodina a škola: Odvrácená strana učitelského povolání* [online]. 2007, (1) [cit. 2015-11-01]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=21470>.
5. BURKOVIČOVÁ, Radmila a Jana KROPÁČKOVÁ. Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*. 2014, 24(4): 562–582. Dostupné také z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1895/1508>.
6. BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 139 s. ISBN 978-80-7464-168-8.
7. CANNON, Walter B. *Moudrost těla*. Hodkovičky [Praha]: Pragma, ©2014. 343 s. ISBN 978-80-7349-333-2.
8. CUNGI, Charly. *Jak zvládat stres*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-7178-465-6.
9. DUBSKÁ, Drahomíra. *STATISTIKA&MY* [online]. 2015, 5(3) [cit. 2016-03-24]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/wp-content/uploads/2015/03/18041503.pdf>.

10. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 121 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.
11. FIALOVÁ, Ivana. *Zvládání zátěže*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava, Lékařská fakulta, 2012, 63 s. ISBN 978-80-7464-118-3.
12. FIŠER, Jan. *Osobnost učitele a učení: Studie prac. katedry psychol.* Vyd. 1. Praha, 1972.
13. FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
14. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
15. HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCLOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 126 s. ISBN 978-80-7290-596-6.
16. HERMAN, Erik a Pavel DOUBEK. *Deprese a stres: Vliv nepříznivé životní události na rozvoj psychické poruchy*. Praha: MAXDORF, 2008. ISBN 978-80-7345-157-8.
17. CHARVÁT, Josef. *Život, adaptace a stress*. Vyd. 3. Praha, 1973. *Jak překonat stres: stovky důmyslných způsobů, jak se chránit před stresem a napětím*. Vyd. 1. Praha: Reader's Digest, 2012, 256 s. ISBN 978-80-7406-194-3.
18. KEBZA, Vladimír a kol. *Psychická zátěž, stres a psychohygiena v lékařských profesích*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 95 s. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-4569-5.
19. KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření* [online]. 2., rozšířené a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003 [cit. 2016-03-08]. ISBN 80-7071-231-7.  
Dostupné z:

[http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne\\_znani/brozury/syndrom\\_20vyhorení.pdf](http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/edice/plne_znani/brozury/syndrom_20vyhorení.pdf).

20. KIM, Chang-Ghone. Defense mechanism of Freud. In: ALLOY, Lauren B. *Abnormal Psychology: Current Perspectives*. 8 vydání: McGraw-Hill College, 1999. DOI: <http://www.paintsville.kyschools.us/userfiles/1012/Classes/7890/Defense%20mechanisms.pdf>. ISBN 978-0073988696. ISSN 0073988693.
21. KLIMENT, Pavel. *Zvládací (copingové) odpovědi v pomáhajících profesích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 110 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4206-8.
22. KOHOUTEK, Rudolf a Karel OURODA. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM, 2000, 19 s. ITEM. ISBN 80-720-4176-2.
23. KOUKOLÍK, František. Základy kognitivní, afektivní a sociální neurovědy XIX. Mozek a stres. *Praktický lékař* [online]. 2012, 2015-11-22, 92(6): 311-316 [cit. 2015-11-22]. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=9256ded4-32a8-4288-be21-3d82b676b480%40sessionmgr4002&vid=3&hid=4105>.
24. KOŘÍNEK, Miroslav. *Metody a techniky pedagogického výzkumu: Učební text pro studenty pedagogických fakult a pro postgraduální studium učitelů a školských pracovníků*. 1/1. Praha: Státní pedagog. nakladatelství, 1971. ISBN 17-124-71.
25. KROHNE, H. W. *Stress and Coping Theories* [online]. 2002 [cit. 2015-10-31]. Dostupné z: [http://userpage.fu-berlin.de/schuez/folien/Krohne\\_Stress.pdf](http://userpage.fu-berlin.de/schuez/folien/Krohne_Stress.pdf).
26. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. 279 s. ISBN 978-80-7367-568-4.
27. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. 190 s. ISBN 80-7169-121-6.

28. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 279 s. ISBN 80-717-8551-2.
29. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sestra a stres: příručka pro duševní pohodu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 119 s. Sestra. ISBN 978-80-247-3149-0.
30. KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a kol. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 153 s. ISBN 978-80-7435-513-4.
31. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005, 70 s. ISBN 80-731-5115-4.
32. LYON, Brenda L. Stress, coping, and health. *Handbook of stress, coping and health: Implications for nursing research, theory, and practice*, 2000, 3-23.
33. MACHAČ, Miloš, Machačová HELENA a Hoskovec JIŘÍ. *Duševní hygiena a prevence zátěže*. První. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 17-082-84.
34. MATOUŠEK, Oldřich. *Pracovní stres a zdraví*. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2005 dotisk. 20 s. Bezpečný podnik. ISBN 80-903604-1-6.
35. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 : desátá revize : aktualizovaná verze k 1.4.2014 [online]*. Praha, 2008, sv. [cit. 2015-07-23]. ISBN 978-80-904259-0-3. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>.
36. MLČÁK, Zdeněk. *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004, 83 s.
37. MLČÁK, Zdeněk. *Psychologie zdraví a nemoci*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005, 84 s. ISBN 80-736-8035-1.

38. MLČÁK, Zdeněk. *Psychologie zdraví a nemoci*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011, 107 s. ISBN 978-80-7368-951-3.
39. NEŠPOR, Karel. *Sebeovládání: stres, rizikové emoce a bažení lze zvládat!*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. 151 s. ISBN 978-80-262-0827-3.
40. NICHOLLS, Adam, John PERRY a Luis CALMEIRO. *Precompetitive Achievement Goals, Stress Appraisals, Emotions, and Coping Among Athletes*. 2014.
41. OREL, Miroslav. *Stres, zátěž a jeho zvládání*. 1. vyd. Valašské Meziříčí: Obchodní akademie a VOŠ, 2009, 46 s. ISBN 978-80-254-4204-3.
42. OREL, Miroslav a Věra FACOVÁ. *Stres, zátěž a jejich zvládání*. Ostrava: Základní škola Ostrava-Dubina, Františka Formana 45, 2010. 75 s. ISBN 978-80-904576-8-3.
43. OŠKRDOVÁ, Zuzana. *Zvládání zátěže u učitelů* [online]. Brno, 2007 [cit. 2016-04-02]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/75585/ff\\_m/diplomova\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/75585/ff_m/diplomova_prace.pdf). Diplomová práce. Vedoucí práce Prof. PhDr. Marek Blatný, CSc.
44. PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: Analýza učitelské profese*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-563-88.
45. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 240 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2959-6.
46. PELCÁK, Stanislav. *Duševní hygiena* [online]. 2. rozšířené a upravené vydání. Benepal, 2012 [cit. 2015-07-26]. Dostupné z:  
[http://www.benepal.cz/files/project\\_2\\_file/DUSEVNI-HYGIENA.PDF](http://www.benepal.cz/files/project_2_file/DUSEVNI-HYGIENA.PDF).
47. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2, v nakl. Portál 1. Praha: Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.

48. PÍŠOVÁ, Michaela. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi* [online]. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011 [cit. 2016-03-18]. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-5744-9. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp26.pdf>.
49. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vydání 1. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
50. PRAŠKO, Ján. *Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. 201 s. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0185-5.
51. PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele, aneb, Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997, 64 s. ISBN 80-902-3578-6.
52. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
53. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
54. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
55. RICHARDS, Mary. *Stres*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 110 s. Management do kapsy; 5. ISBN 80-7367-082-8.
56. RYMEŠOVÁ, Pavla a Kateřina CHAMOUTOVÁ. *Průvodce psychologií osobnosti a sociální psychologií*. Vyd. 1. V Praze: Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, 2014. 132 s. ISBN 978-80-213-2433-6.
57. ŘEHULKA, Evžen (ed.) a Oliva ŘEHULKOVÁ (ed.). *Učitelé a zdraví*. Brno: Pavel Křepela, 2001. ISBN 80-902653-7-5.

58. ŘEHULKA, Evžen (ed.) a Oliva ŘEHULKOVÁ (ed.). *Učitelé a zdraví*. Brno: Pavel Křepela, 1998. ISBN 80-902653-0-8.
59. SCHREIBER, Vratislav. *Lidský stres*. 2., upr. vyd. Praha: Academia, 2000. 106 s. ISBN 80-200-0240-5.
60. SKUTIL, Martin a Pavel ZIKL. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: [terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání]*. Vydání 1. Praha: Grada, 2011, 101 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3855-0.
61. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, 48 s. [cit. 2015-07-10]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/445>.
62. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-731-5081-6.
63. SOCHOVÁ, Martina. *Osobní pohoda a zvládání zátěže u učitelů základních škol*. Brno, 2013. Dostupné také z: [http://is.muni.cz/th/344009/ff\\_m/Diplomova\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/344009/ff_m/Diplomova_prace.pdf). Diplomová práce. Vedoucí práce PhDr. Alena Slezáčková, Ph.D.
64. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 158 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4309-7.
65. ŠKOBRTAL, Pavel a Radim BADOŠEK. *Psychologie pro NMgr. studium učitelství pro MŠ*. 1. vydání. Ostrava: Optys, 2013. ISBN 978-80-7464-449-8.
66. ŠTROFOVÁ, Šárka. *Zvládání školních zátěžových situací učiteli* [online]. Brno, 2009 [cit. 2016-04-01]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/105472/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/105472/pedf_m/). Diplomová práce. Vedoucí práce Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D.

67. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres v učitelské profesi*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2000. 39 s. Studijní texty pro distanční studium. Studijní texty pro distanční studium speciální pedagogiky. ISBN 80-7083-382-3.
68. *The American Institute of stress* [online]. Dostupné z: <http://www.stress.org/stress-effects/>.
69. TOMKOVÁ, Anna, Vladimíra SPILKOVÁ, Michaela PÍŠOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ, Tereza KRČMÁŘOVÁ, Klára KOSTKOVÁ a Jana KARGEROVÁ. *Rámec profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-64-4. Dostupné také z:  
[http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/08\\_Ramec\\_profesnich\\_kvalit\\_ucitele.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf).
70. ULRICHOVÁ, Monika. *Člověk, stres a osobnostní předpoklady: souvislost osobnostních rysů a odolnosti vůči stresu*. Vyd. 1. Ústí nad Orlicí: Oftis ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové, 2012. 100 s. ISBN 978-80-7405-186-9.
71. URBANOVSKÁ, Eva. *Psychologie zdraví 1*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 65 s. Studijní opora. ISBN 978-80-244-3366-0.
72. URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: Aktuální analýza*. Vydání 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-742-2.
73. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie a její význam v životě dospělého člověka*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2010 [i.e. 2011]. 88 s. ISBN 978-80-7372-712-3.
74. VAŠINA, Lubomír a Věra STRNADOVÁ. *Psychologie osobnosti I*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 299 s. ISBN 978-80-7041-491-0.
75. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-731-5082-4.

76. VOBOŘILOVÁ, Jarmila. *Duševní hygiena a stres*. 1. vydání. V Praze: České vysoké učení technické, 2015. 123 stran. ISBN 978-80-01-05724-7.
77. VODÁČKOVÁ, Daniela a kol. *Krizová intervence*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 543 s. ISBN 978-80-262-0212-7.
78. WALTEROVÁ, Eliška a Vlastimil ŠVEC. Podpora práce učitelů. *Informační systém výzkumu, experimentálního vývoje a inovací* [online]. 2001 [cit. 2015-10-11]. Dostupné z: <http://www.isvav.cz/projectDetail.do?rowId=LS20006>.
79. WILLIAMS, N. J. H., V. MORISSON, C. WILKINSON a R. D. NEAL. Investigating the cognitive precursors of emotional response to cancer stress: Re-testing Lazarus's transactional model. *Health psychology* [online]. 2013(18): 97 - 121 [cit. 2015-11-09]. Dostupné z:  
<file:///E:/knihy%20k%20diplomce/Investigating%20the%20cognitive%20precursors%20of%20emotional.pdf>.
80. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In:<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>. 2004.

## **SEZNAM ZKRATEK**

ACTH	adrenokortikotropní hormon
AIS	The American Institute of Stress
angl.	anglicky
CRF	kortikotropin uvolňující faktor (corticotropin releasing factor)
GAS	obecný adaptační syndrom (General Adaption Syndrom)
ISCED 0	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání v raném dětství (mateřské školy)
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (International Standard Classification of Education)
MKN-10	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
NEG	Negativní strategie
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
POZ 1	Strategie přehodnocení a strategie devalvace
POZ 2	Strategie odklonu
POZ 3	Strategie kontroly
POZ	Pozitivní strategie
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPV	speciálně vzdělávací potřeby
SVF 78	Strategie zvládání stresu (Stressverarbeitungsfragebogen) - dotazník
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tab.	tabulka
TVP	Třídní vzdělávací program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
WHO	Světová zdravotnická organizace

## **SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Základní rozměry stresu (Křivohlavý, 1994, s. 8).....	35
Obrázek 2. Schopnost zvládat stres podle Seleyeho modelu obecného adaptačního syndromu (Křivohlavý, 1994, s. 17).....	37
Obrázek 3: Fyziologická reakce na stresor (Vašina, Strnadová, 2009, s. 199).....	41

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Přehled krizových fází (Paulík, 2010, s. 66 – 67).....	39-40
Tabulka 2: Četnost výzkumného souboru.....	61
Tabulka 3: Četnost výzkumného souboru dle fyzického věku .....	62
Tabulka 4: Četnost dle rodinného stavu.....	62
Tabulka 5: Četnost dle počtu vlastních dětí.....	63
Tabulka 6: Četnost dle délky praxe.....	63
Tabulka 7: Četnost dle kraje.....	64
Tabulka 8: Deskriptivní statistika (průměrné hodnoty, standardní odchylky a rozdíl st. odchylky subtestů a testových oblastí SVF 78) pro výzkumný soubor a kontrolní skupinu.....	68-69
Tabulka 9: Průměrné hodnoty pozitivních a negativních strategií zvládání zátěže u začínajících učitelů.....	69-70
Tabulka 10: Průměrné hodnoty pozitivních a negativních strategií zvládání zátěže u expertních učitelů.....	71
Tabulka 11: Průměrné hodnoty pozitivních a negativních strategií zvládání zátěže u učitelů do 30 let .....	72
Tabulka 12: Průměrné hodnoty pozitivních a negativních strategií zvládání zátěže u učitelů od 31 do 40 let.....	73
Tabulka 13: Průměrné hodnoty pozitivních a negativních strategií zvládání zátěže u učitelů od 41 do 50 let.....	74
Tabulka 14: Míra využívání copingové strategie „sebeobviňování“.....	75
Tabulka 15: Analýza rozdílů v míře využívání copingové strategie „potřeba sociální opory“ mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou.....	75
Tabulka 16: Analýza rozdílů v míře využívání pozitivních copingových strategií mezi MŠ a kontrolní skupinou.....	76
Tabulka 17: Analýza rozdílů v míře využívání negativních copingových strategií mezi MŠ a kontrolní skupinou.....	76

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1: Legislativní dokumenty vázané k činnostem učitelů v MŠ

Příloha 2: Sumář profesních činností učitelky MŠ

Příloha 3: Typologie učitelovy osobnosti podle Ch. Caselmanna

Příloha 4: Typologie osobnosti učitele dle E. Luky

Příloha 5: Inventář životních událostí

Příloha 6: Seznam příznaků stresu

Příloha 7: 50 nejběžnějších příznaků stresu

Příloha 8: Přehled obranných mechanismů

Příloha 9: Dotazník

**Příloha 1:** Legislativní dokumenty vázané k činnostem učitelů v MŠ<sup>81</sup>

- „Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 24. září 2004;
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) ze dne 24. září 2004 ve znění pozdějších změn provedených zákonem č. 383/2005 Sb., zákonem č. 161/2006 Sb. a zákonem č. 179/2006 Sb.;
- Vyhláška č. 263/2007, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí ze dne 4. října 2007;
- Vyhláška č. 412/2006, kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků ze dne 14. srpna 2006;
- Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha (MŠMT, 2001);
- Rámkový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (VÚP, 2004).“

---

<sup>81</sup> Burkovičová, 2012, s. 44

## **Příloha 2:** Sumář profesních činností učitelky MŠ<sup>82</sup>

Následující seznam činností učitelky MŠ využívá generovaného pojmenování *in vivo*<sup>83</sup>. Jednotlivé činnosti jsou dále rozřazené do kategorií (A, B, C) a v závorce je uvedena jejich četnost zjištěná prostřednictvím výzkumného šetření.

„Uvedení a pojmenování profesních činností učitelkou jako své vlastní činnosti jsme označili kategorií A;

Uvedení a pojmenování profesních činností, pro něž učitelka použila pojmenování činnosti dětí uspořádání dne dětí, jsme použili označení B;

Činnosti učitelkou uvedené a pojmenované jinak, tedy tak, že jsme je nemohli zařadit do žádné ze dvou výše uvedených kategorií, jsme označili kategorií C“.

**Kategorie A:** „Otevřání MŠ (170), Převlékání a osobní příprava na pedagogickou činnost (145), příprava třídy na příchod dětí (92), hraček a pomůcek dětem (157), přebírání dětí od rodičů (38), vítání se s dětmi (17), zapisování výsledku ranního filtru (99), zápis docházky dětí (145), urgence čaje do kuchyně-pitný režim (12), omlouvání dětí podle informací rodičů – telefonických i osobních (17), uklidňování dětí, které došly do MŠ po delší časové odmlce (24), výběr hraček s dítětem pro jeho hru (77), vysvětlování postupu hry skupině dětí (23), zajišťování separace nemocného dítěte do doby, než si pro něj rodiče přišli (9), úprava oděvu dítěte (4), rozhovory s rodiči (35), hra s dítětem, s dětmi (112), rozdávání a uklízení hraček a materiálů (115), pomoc dětem při úklidu hraček (17), pomoc dětem při převlékání na cviční (5), cvičení s dětmi (79), převádění dětí a dohled při přecházení z ...do...(33), beseda s dětmi (92), příprava dopolední svačinky (144), rozdávání svačiny (115), odvádění dětí na WC a do umývárny (159), přivádění dětí do prostoru, kde bude následovat společná činnost (96), rozsazování dětí (34), uklidňování dětí (11), soustřeďování dětí na společnou činnost (25), motivování dětí (149), spolupráce s ostatními učitelkami (154), komunikace s dětmi (165), napomínání dětí (27), pomoc dítěti při zvládání zadaného úkolu (31), zpěv s dětmi (4), hra na klavír (8), sebevdělávání (56), projednávání záležitostí ohledně dětí s kolegyní na třídě (39), seřazování dětí (66), vycházka s dětmi (115), vycházka do lesa (4), procházka po sídlišti (12),

<sup>82</sup> Burkovičová, 2012, s. 73-74

<sup>83</sup> *in vivo* je určitý kód, pod kterým se skrývá více charakteristických rysů, např. „*Probandkami uvedené alternativy pojmenování. Otevřání školky – ranní odemykání MŠ – odblokování alarmu vstupu do budovy MŠ – odheslovávání bezpečnostního zařízení budovy MŠ = in vivo kód: otevřání MŠ*“ (Burkovičová, 2012, s. 72).

organizování přecházení přes křížovatku (5), dokrmování dětí (45), přemístování do leháren (165), utišování dětí (112), četba pohádky (45), pouštní pohádky z CD (92), uspávání dětí (118), dopisování třídní knihy (78), dopracovávání záznamů o dětech (25), vypracovávání přípravy pro edukaci dětí pro další období (57), buzení dětí po odpoledním spánku (12), pomoc při převlékání, oblékání a přezouvání (63), úklid lehárny (11), individuální práce s dítětem (93), uskutečňování logopedického cvičení (15), příprava pomůcek na činnost s dětmi (136), procvičení dětí po spánku (55), hodnocení prací dětí (12), domlouvání dítěti (1), konkretizace zaměření činnosti s dětmi (425), předávání dětí rodičům (170), výběr peněz od rodičů (35), vyřizování telefonátů (45), hodnocení vlastní práce (169), nákup hraček (12), hlídání dětí do jejich odchodu z MŠ (63), uzamykání MŠ (170)“.

**Kategorie B:** „Ranní hry (170), ranní kruh (92), svačina (165), pobyt venku (169), hra na písku na zahradě (45), náhradní činnost namísto pobytu venku (48), oběd (170), hygiena dětí (225), převlékání do pyžamek (155), ukládání dětí ke spánku (162), hygiena (169), dopolední stolování (165), konkretizace činnosti dětí (308)“.

**Kategorie C:** „Návštěva výstavy zahrádkářů (2), návštěva hasičů (1), návštěva lékárny (1), návštěva obchodu s potravinami (1)“ (Burkovičová, 2012, s. 73 - 74).

**Příloha 3: Typologie učitelovy osobnosti podle Ch. Caselmanna** (in Prokešková, 1997, s. 22)

Typologie učitelovy osobnosti podle Ch. Caselmanna				
Základní typy	Varianty základního typu		Zaměření	Pedagogické důsledky
<b>Logotrop (věda)</b>	<b>orientovaný</b>	filozoficky	světový názor	výchovný vliv
		vědecky	teoretické otázky	vzdělávací výsledky
	<b>Autoritativní</b>		direktivní řízení	učitel = vědecká autorita
	<b>Sociální</b>		samostatnost ve vyučovacím procesu	učitel = organizátor
<b>Paidotrop (žák)</b>	<b>orientovaný</b>	individuálně psychologicky	osobnost žáka (jednotlivce)	citový vztah
		obecně psychologicky	problematika mládeže	racionální prvky
	<b>Sociální</b>		volnost (relativní svoboda)	učitel = přítel
	<b>Autoritativní</b>		organizace vyučovacího procesu	učitel = představený (sociální autorita)

**Příloha 4: Typologie osobnosti učitele dle E. Luky** (in Prokešová, 1997, s. 20)

Typologie učitelovy osobnosti podle E. Luky				
Typ	Reproduktivní		Produktivní	
	Bezprostředně	Reflexivně	Bezprostředně	Reflexivně
<b>Charakteristický rys</b>	zprostředuje pevné vědomosti bez teoretických základů, nekultivuje schopnosti k tvůrčí práci	nestandardní výchovné situace řeší neprofesionálně	výuka zhodnocena tvořivým rozvíjením pedagogické teorie, zřetelně vzdělávací a výchovné výsledky	výchovné situace řešeny pedagogicky nevhodně
<b>Dominantní vlastnost a orientace učitele</b>	instinktivní jednání, pedagogická pohotovost	neschopný tvořivě zúročit své vědomosti, nejistý, nesamostatný	rozhodný, pohotový, pedagogicky erudován, obsáhlé vědomosti	bez schopnosti chápat individuální specifičnost žáků, snaha být dobrým učitelem
<b>Vztah žáků k učiteli</b>	milován mladšími žáky, dospělejší se distancují	neoblíben nectěn	oblíben a ctěn	ctěn, většinou žáků neoblíben

**Příloha 5:** Inventář životních událostí<sup>84</sup>**Inventář životních událostí**

Autorská dvojice T. H. Holmes a R. H. Rahe sestavily tzv. žebříček stresorů z hlediska pravděpodobné míry zátěže působící na jedince. Inventář je sestaven od nejintenzivněji působících stresorů s největší bodovým ohodnocením po nejméně bodově hodnocené, tudíž nejslabší stresory z hlediska jejich působnosti. Intenzita této zátěže je zcela relativní a závislá na mnoha dalších faktorech. Jak již bylo zmíněno, každý jedinec disponuje jinými vlastnostmi a schopnostmi. „*Bodová hodnota není univerzálně platná*“, jde pouze o přibližné hodnoty. „*Součet dosažených bodů za poslední rok představuje míru zátěže. Pokud překročí 250 bodů, dostává se osoba do rizikové skupiny. Zátěž nad 350 představuje významný stres*“ (Švingalová, 2000, s. 12).

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

<sup>84</sup> Švingalová, 2000, s. 12 – 1330

Závažné neshody s partnerem	35
Půjčka vyšší než průměrný roční plat	31
Splatnost půjčky	29
Změna odpovědnosti v zaměstnání	29
Syn nebo dcera opouští domov	29
Konflikty s tchánem (tchýní, zetěm, snachou)	28
Mimořádný osobní čin nebo výkon	26
Manžel/ka nastupuje či končí zaměstnání	26
Vstup do školy nebo její ukončení	25
Změna životních podmínek	24
Změna životních zvyklostí	23
Problémy a konflikty se šéfem	20
Změna pracovní doby nebo podmínek	20
Změna bydliště	20
Změna školy	19
Změna trávení volného času	19
Změna církve nebo politické strany	18
Měna sociálních aktivit	18
Půjčka menší než průměrný roční plat	17
Změna spánkových zvyklostí a režimu	16
Změny v širší rodině (sňatky, úmrtí)	15
Změna stravovacích zvyklostí	15
Dovolená	13
Vánoce	12
Přestupek a jeho projednávání	11

## **Příloha 6: Seznam příznaků stresu<sup>85</sup>**

Seznam příznaků stresového stavu obsahuje tři druhy příznaků – fyziologické, psychologické a behaviorální (chování). Protože právě tato poslední skupina je nejcitlivější (obsahuje nejjemnější příznaky) a její příznaky se objevují nejdříve, uvádíme ji zde na prvním místě.

### **Příznaky stresového stavu, které se objevují v našem chování a jednání:**

- nerozhodnost – nejistota v situacích, kde je více možností volby. Tato nerozhodnost se projevuje příliš dlouhým rozvažováním, zda volit to či ono;
- změněný denní rytmus – problémy s usínáním a spaním. Dlouhé bdění (až hlouběji do noci – člověku se nechce jít spát), probouzení se v noci a déletrvající noční bdění, kdy nepomáhá naše snaha opět usnout. Pozdní vstávání často spojené s pocitem únavy;
- neustálé nářky a bědování – vidění světa ve stále temnějších šedých až černých barvách (neustálé bědování „bědunek a bědunků“);
- změny ve vztahu k potravě – buď ztráta chuti k jídlu, nebo naopak příjem stále většího množství jídla;
- zvýšená nepozornost (zhoršená koncentrace pozornosti – projevuje se např. vyšší nehodovostí při řízení auta);
- zvýšená snaha vyhnout se práci, úkolům a odpovědnosti. Ztráta chuti do práce a zhoršující se kvalita práce;
- zvýšené množství vykouřených cigaret;
- zvýšený příjem alkoholu – nejen u alkoholiků;
- větší závislost na drogách všeho druhu (zvláště na tzv. prášcích „na dobro“);
- snížené množství práce a zhoršená kvalita práce.

---

<sup>85</sup> Křivohlavý, 2010, s. 22 - 24

## **Příznaky stresového stavu, které se projevují v našem duševním životě – v naší psychice:**

- prudké a výrazné změny nálady – od velké radosti k velkému smutku a naopak;
- zvýšená podrážděnost, popudlivost (iritabilita) a úzkostnost;
- nadměrné trápení se věcmi, které zdaleka nejsou tak důležité a potřebné;
- nadměrné pocity únavy;
- nadměrné starosti o vlastní zdravotní stav (co mi je?) a fyzický zjev (jak to vypadám?);
- neschopnost projevit emocionální náklonnost a sympatii v mezilidských vztazích („zmrazení“ emocionálních postojů k sobě i k druhým lidem);
- nadměrné snění a omezování kontaktu s druhými lidmi (stažení se z aktivního sociálního styku).

## **Fyziologické příznaky stresového stavu:**

- bušení srdce (palpitace – zesílené vnímání zrychlené a často i nepravidelné srdeční činnosti);
- úporné bolesti hlavy – často začínající v krční oblasti a rozšiřující se vpřed směrem od temena k čelu;
- zvýšené svalové napětí v krční oblasti a v dolní části páteře (bolesti v kříži) často spojené s výraznějšími bolestmi;
- bolesti a pocity svírání za hrudní kostí;
- nechutenství a plynatost v břišní (abdominální) oblasti;
- křečovité, svírávě bolesti v dolní části břicha (často i výskyt průjmů);
- časté nucení na močení;
- ztráta sexuální apetence (žádoucnosti, touhy) až úplná sexuální impotence;
- výraznější změny v menstruačním cyklu;
- bodavé, řezavé a palčivé pocity v rukou a nohou;

- migréna – záхватovitá bolest jedné poloviny hlavy;
- exantém – vyrážka v obličeji;
- nepříjemné pocity v krku (jako by nám tam uvízl kus knedlíku);
- obtížné soustředění pohledu obou očí na jeden bod (fokusace), až i dvojité vidění.

**Příloha 7:** 50 nejběžnějších příznaků stresu<sup>86</sup>

1. Časté bolesti hlavy, zaťaté čelisti, nebo bolest,
2. skřípání zaťatými zuby,
3. koktat, nebo koktání,
4. třes, chvění rtů, rukou,
5. bolesti krku, bolesti zad, svalové křeče,
6. točení hlavy, slabost, závratě,
7. vyzváněcí, bzučící nebo pukací zvuky,
8. časté červenání, pocení,
9. studené, nebo zpocené ruce, nohy,
10. sucho v ústech, problémy s polykáním,
11. častá nachlazení, infekce, opary, boláky,
12. vyrážky, svědění, kopřivka, "husí kůže",
13. nevysvětlitelné nebo časté "alergie" reakce,
14. pálení žáhy, bolesti žaludku, nevolnost,
15. přebytek říhání, nadýmání,
16. zácpa, průjem, ztráta kontroly,
17. dýchací obtíže, časté vzdychání,
18. náhlé záchvaty paniky život ohrožující, bolest na hrudi,
19. bušení srdce, zrychlený tep,
20. časté močení,

---

<sup>86</sup> The American Institute of Stress

21. snížení sexuální touhy nebo výkon,
22. nadměrná úzkost, strach, pocit viny, nervozita,
23. zvýšená zlost, frustrace, nepřátelství,
24. deprese, časté nebo divoké výkyvy nálad,
25. zvýšení, nebo snížení chuti k jídlu,
26. nespavost, noční můry, znepokojuvé sny,
27. potíže s koncentrací, zrychlený běh myšlenek,
28. potíž učit se nové informace,
29. zapomnětlivost, dezorganizace, zmatenost,
30. obtíže při rozhodování,
31. pocit přetížení, nebo přemožení,
32. časté záchvaty pláče, nebo sebevražedné myšlenky,
33. pocity osamělosti, nebo bezcennosti,
34. malý zájem o vzhled, přesnost,
35. sklon k nervozitě, vrtění, klepání chodidly,
36. zvýšená frustrace, podrážděnost,
37. přehnaná reakce na drobné obtíže,
38. zvýšený počet menších nehod,
39. obsedantně kompluzivní chování,
40. snížení efektivity práce, nebo produktivity,
41. lhaní, nebo výmluvy k zakrytí špatné práce,
42. rychlá, nebo nesrozumitelná řeč,
43. nadměrná obrana, nebo podezřívavost,

- 44. problémy v komunikaci, sdílení,
- 45. sociální ústup a izolace,
- 46. konstantní únava, slabost, únava,
- 47. časté používání léků,
- 48. zvýšení tělesné hmotnosti nebo ztráta bez stravy,
- 49. zvýšené kouření, alkohol, nebo užívání drog,
- 50. přílišné hraní hazardních her, nebo nutkavé nakupování.

**Příloha 8:** Přehled obranných mechanismů<sup>87</sup>

OBRANNÝ MECHANISMUS	PSYCHOLOGICKÝ PROCES
Kompenzace	Určitý osobní nedostatek je nahrazen jinou žádoucí aktivitou.
Konverze	Napětí či konflikt se přeměňuje v psychosomatický příznak.
Přemístění	Převedení negativních emocí na objekty bez vztahu k vlastní přičině.
Útěk do fantazie	Denní sny vedou k úniku ze skutečnosti a přináší náhradní uspokojení.
Identifikace	Podíl na úspěchu druhého tím, že se s ním člověk ztotožnuje.
Vzdor	Aktivní nebo pasivní nevědomý odpor.
Projekce	Vlastní nežádoucí vlastnosti jsou připisovány jiným.
Regres	Upadání do vývojově dřívějších, méně zralých způsobů chování.
Reaktivní výtvor	Potlačení nepřijatelných sklonů a jejich změna v opak.
Racionalizace	Přisouzení společensky přijatelnějších vysvětlení negativním sklonům.
Potlačení	Pocity a pohnutky jsou vyloučeny z vědomí.
Fixace	Udržování reakce, která je opakováně neúčinná.
Rezignace	Psychický kontakt s okolím je přerušen.
Útěk	Stažení se z oblasti, která přináší prožitky ponížení či frustrace.
Agrese	Msta za utrpěnou porážku na jiných objektech.
Popření	Nevšimavost vůči určitým podnětům, které snižují vlastní hodnotu.
Superkonformita	Vyhýbání se výtkám plněním všech povinností ve zvýšené míře.
Sebeobviňování	Útok do vlastního nitra má odstranit možnost, aby to udělal jiný.

<sup>87</sup> Mlčák, 2005, s. 34

**Příloha 9:** Dotazník

**DOTAZNÍK**

**SVF 78**

Wilhelm Janke, Gisela Erdmannová

Dobrý den,

jsou studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a touhle cestou bych vás chtěla požádat o pomoc v podobě vyplnění následujícího dotazníku, který je nezbytnou součástí mé závěrečné práce. Dotazník je zaměřený primárně na Strategie zvládání zátěže. Informace získané prostřednictvím dotazníku jsou zcela **anonymní** a budou sloužit výhradně pro vědecké účely.

Při volbě odpovědi zakroužkujte u každé jednotlivé otázky pouze jednu odpověď, popřípadě doplňte vlastní odpověď tiskacím písmem.

Předem velice děkuji za Vaši ochotu a čas.

**Povolání:**.....

**Věk:**.....

**Pohlaví:**.....

**Stav:**.....

**Počet vlastních dětí:**.....

**Délka praxe:**.....

**Kraj:**.....

## DOTAZNÍK - SVF 78

**Wilhelm Janke, Gisela Erdmannová**

V situaci, kdy jsem něčím (někým) poškozen(a) / nebo vnitřně rozrušen(a)  
/ nebo vyveden(a) z míry ....

	vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
1) ... snažím se soustředit své myšlenky na něco jiného	0	1	2	3	4
2) ... řeknu si, že se nenechám vyvést z míry	0	1	2	3	4
3) ... snažím se, aby mě při řešení podpořil někdo jiný	0	1	2	3	4
4) ... cítím se nějak bezmocný(-á)	0	1	2	3	4
5) ... řeknu si, že si nemám co vyčítat	0	1	2	3	4
6) ... nemohu dlouhou dobu myslet na nic jiného	0	1	2	3	4
7) ... ptám se, co jsem už zase udělal(a) špatně	0	1	2	3	4
8) ... promýslím přesně své další jednání	0	1	2	3	4
9) ... chce se mi od toho utéct	0	1	2	3	4
10) ... řeknu si, že to vydržím	0	1	2	3	4
11) ... přemýslím, jak se příště nedostat do podobné situace	0	1	2	3	4
12) ... vyrovnám se s tím rychleji než ostatní	0	1	2	3	4
13) ... snažím se ujasnit si všechny detaily situace	0	1	2	3	4
14) ... přejdu k nějaké jiné činnosti	0	1	2	3	4
15) ... požádám někoho o radu, jak bych měl(a) postupovat	0	1	2	3	4
16) ... dám si něco dobrého k jídlu, něco co mám opravdu rád	0	1	2	3	4
17) ... pak o tom znovu a znovu přemýslím	0	1	2	3	4
18) ... řeknu si: „co nejrychleji pryč od toho“	0	1	2	3	4
19) ... mám špatné svědomí	0	1	2	3	4
20) ... řeknu si: „musíš se sebrat“	0	1	2	3	4
21) ... řeknu si, že si přece nemusím dělat výčitky svědomí	0	1	2	3	4
22) ... příště se takovým situacím hned při prvních náznacích vyhnу	0	1	2	3	4
23) ... mám tendenci hned ustoupit	0	1	2	3	4
24) ... jsem sám (sama) se sebou nespokojen(a)	0	1	2	3	4
25) ... podívám se na nějaký pěkný film	0	1	2	3	4
26) ... pomyslím si: „nedám se odradit“	0	1	2	3	4
27) ... musím o tom s někým mluvit	0	1	2	3	4

V situaci, kdy jsem něčím (někým) poškozen(a) / nebo vnitřně rozrušen(a) / nebo vyveden(a) z míry ....

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

V situaci, kdy jsem něčím (někým) poškozen(a) / nebo vnitřně rozrušen(a)  
/ nebo vyveden(a) z míry ....

	vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobné	velmi pravděpodobné
55) ... ujasním si, že je v mých silách situaci zvládnout	0	1	2	3	4
56) ... myslím si, že na tom nenesu žádnou vinu	0	1	2	3	4
57) ... potřebuji k tomu slyšet názor někoho jiného	0	1	2	3	4
58) ... snažím se kontrolovat své chování	0	1	2	3	4
59) ... pokouším se vymanit se ze vzniklé situace	0	1	2	3	4
60) ... v myšlenkách si pak situaci znova a znova přehrívám	0	1	2	3	4
61) ... aktivně se snažím situaci změnit	0	1	2	3	4
62) ... řeknu si: „dokážeš se s tím vypořádat“	0	1	2	3	4
63) ... přece se zase uklidní rychleji než ostatní	0	1	2	3	4
64) ... dbám na to, aby přště k takovým situacím vůbec nedocházelo	0	1	2	3	4
65) ... hledám něco, co by mě mohlo potěšit	0	1	2	3	4
66) ... snažím se od toho odpoutat pozornost	0	1	2	3	4
67) ... hledám vinu sám (sama) u sebe	0	1	2	3	4
68) ... snažím se s někým o problému hovořit	0	1	2	3	4
69) ... prostě se pak nemohu zbavit myšlenek na tuto situaci	0	1	2	3	4
70) ... myslím si, že k tomu nedošlo mou vinou	0	1	2	3	4
71) ... řeknu si, že se nesmím nechat rozhodit	0	1	2	3	4
72) ... splním si nějaké dlouho vytoužené přání	0	1	2	3	4
73) ... beru to lehčejí než jiní ve stejné situaci	0	1	2	3	4
74) ... nějak se od toho odpoutám	0	1	2	3	4
75) ... mám sklon rezignovat	0	1	2	3	4
76) ... snažím se přesně si ujasnit důvody, které k situaci vedly	0	1	2	3	4
77) ... uvažují, jak se mohu přště vyhnout takovým situacím	0	1	2	3	4
78) ... nejraději bych od toho jednoduše utekl(a)	0	1	2	3	4

## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Petra Navrátilová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Analýza strategií zvládání zátěže u učitelů MŠ.
Název v angličtině:	Analyzing stress management strategies of pre-school teachers.
Anotace práce:	Téma diplomové práce je Analýza strategií zvládání zátěže u učitelů MŠ. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou, přičemž teoretická část je dále členěna do třech kapitol. První kapitola je věnována problematice učitele MŠ v souvislosti se zvyšující se náročností dané profese. Druhá kapitola rozpracovává téma stresu s bližším zaměřením na stres učitelů v MŠ. Třetí kapitola se primárně zabývá zvládáním zátěže prostřednictvím copingových strategií a obranných mechanismů. Dále jsou zde objasněny související pojmy adaptace a homeostáza. V praktické části byla pozornost věnována způsobům zvládání v souvislosti s povoláním učitele MŠ. Pro sběr dat byl použit dotazník SVF 78 autorů W. Jankeho a G. Erdmannové (2003), primárně zaměřený na strategie zvládání zátěže, přičemž z výsledků výzkumného šetření lze konstatovat, že mezi učiteli MŠ a kontrolní skupinou není signifikantní rozdíl ve volbě strategií zvládání zátěže.
Klíčová slova:	Učitel MŠ, profese učitele, stres, stresory, zvládání stresu, strategie zvládání stresu, adaptace, zátěž, SVF 78, coping
Anotace v angličtině:	The topic of this diploma work is analyzing stress management in kindergarten school teachers. The work is divided into a theoretical and practical. The theoretical part is further divided into three chapters. The first chapter is devoted

	<p>to the issue of kindergarten school teachers in relation to the increasing demands of the profession itself. The second chapter breakdown the topic of stress with a closer focus on stress in kindergarten school teachers. The third chapter is primarily devoted to stress management by means of coping strategies and defense mechanisms. Furthermore, the related concepts of adaptation and homeostasis are clarified here. In the practical part, attention was given to the method of management in relation to the kindergarten school teacher profession. The SVF questionnaire by W. Janke and G. Erdmann (2003), primarily focused on strategies of stress management, was used for data collection. From the results of the research, it can be claimed that there is no significant difference in the selection of stress management strategies between kindergarten school teachers and the control group.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Kindergarten school teacher, teaching profession, stress, stressors, stress management strategy, adaptation, demand, SVF 78, coping
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>Příloha 1: Legislativní dokumenty vázané k činnostem učitelů v MŠ</p> <p>Příloha 2: Sumář profesních činností učitelky MŠ</p> <p>Příloha 3: Typologie učitelovy osobnosti podle Ch. Caselmannu</p> <p>Příloha 4: Typologie osobnosti učitele dle E. Luky</p> <p>Příloha 5: Inventář životních událostí</p> <p>Příloha 6: Seznam příznaků stresu</p> <p>Příloha 7: 50 nejběžnějších příznaků stresu</p> <p>Příloha 8: Přehled obranných mechanismů</p> <p>Příloha 9: Dotazník</p>
<b>Rozsah práce:</b>	97 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština