

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Prežívanie a zvládanie stresových situácií u učiteľov stredných škôl

Bc. Lenka Slížová

Vedúci diplomovej práce: Mgr. Michal Slaninka, PhD.

Praha 2016

Prague College of Psychosocial Studies



Dealing and coping with stressful situations by teachers at high school

Bc. Lenka Slížová

The Diploma Thesis Supervisor: Mgr. Michal Slaninka, PhD.

Prague 2016

Anotácia

Cieľom diplomovej práce je zistiť prežívanie a zvládanie stresových situácií, ktoré pôsobia na učiteľa pri výkone učiteľského povolania. Teoretická časť práce sa zaoberá vymedzením pojmov učiteľ a stres, typmi pedagogickej záťaže a jej dôsledkami. Kapitola „Učiteľ a zvládanie záťaže“ popisuje osobnosť učiteľa a jeho vlastnosti, profesiu učiteľa a stratégie a štruktúru zvládania záťažových situácií. Zámerom výskumného šetrenia bolo preskúmať príčiny vzniku a hlavné zdroje psychickej záťaže, stresory, ktoré so sebou prinášajú negatívne následky v oblasti psychického a somatického zdravia učiteľov, a v konečnom dôsledku vplývajú aj na samotných žiakov. Ďalším cieľom bolo zmapovanie preferencie vytvorenia copingových stratégií, ktoré učitelia využívajú a uplatňujú vo svojej praxi pri konfliktných, stresových situáciách v školskom prostredí. Zároveň sa autorka práce venovala prežívaním spokojnosti, nespokojnosti a prínosu zvolenej copingovej stratégie, ktorú uplatňovali a uplatňujú pri výkone svojho povolania. Kvalitatívny výskum bol realizovaný na základe interpretatívnej fenomenologickej analýzy, ktorej primárnou úlohou je porozumenie prežitej skúsenosti človeka. Výskumného šetrenia sa zúčastnilo 8 učiteľov Strednej odbornej školy hotelových služieb a dopravy.

Kľúčové slová

Stres, učiteľský pracovný stres, osobnosť učiteľa, profesia učiteľa, copingové stratégie, príčiny stresu, typy záťaže, interpretatívna fenomenologická analýza.

Abstract

The aim of the thesis is to determine dealing and coping with stressful situations that affect teachers in the performance of the teaching profession. The theoretical part deals with the concept of teacher and stress, types of teaching load and its consequences. Chapter „Teacher and coping with stress“ describes the teacher figure its features, the teaching profession and the strategies and structure of coping with stressful situations. The aim of the research investigation was to examine the causes of a major source of psychological stress, stressors, which entail negative effects on mental and physical health of teachers, and ultimately impact on the pupils themselves. Another objective was to map the preferences of creating coping strategies that teachers use and apply in their practice in conflict, stressful situations in the school environment. At the same time, the author works devoted to deal, satisfaction, dissatisfaction and benefit of the chosen coping strategies that apply and are applied in the exercise of their profession. Qualitative research was carried out on the basis of the interpretative phenomenological analysis, which primary purpose is to understand the effect of the human experience. Research investigation was attended by eight teachers in Secondary school of hotel services and transport.

Key words

Stress, teacher working stress, personality of teacher, teacher's career coping strategies, causes of stress, types of stress, interpretative phenomenological analysis.

Čestné prehlásenie

Prehlasujem, že diplomovú prácu Prežívanie a zvládanie stresových situácií u učiteľov stredných škôl som vypracovala samostatne pod vedením vedúceho diplomovej práce a s použitím odbornej literatúry, a ďalších informačných zdrojov, ktoré sú všetky citované v práci a uvedené v zozname použitých zdrojov.

V Prahe, dňa 29. 04. 2016

.....

Podpis autorky

Pod'akovanie

Je pre mňa milou povinnosťou pod'akovať sa vedúcemu diplomovej práce Mgr. Michalovi Slaninkovi, PhD. za ochotný a motivujúci prístup, odborné a metodické vedenie, užitočné rady a pripomienky, ktoré boli pre mňa cenným prínosom pri spracovaní a vypracovávaní diplomovej práce a podporu, ktorá mi pomáhala napredovať. Ďalej by som chcela pod'akovať respondentom kvalitatívneho výskumu. Vážim si ich ochoty, trpezlivosti a času, ktorý mi venovali počas spracovania zadania diplomovej práce.

V Prahe, dňa 29. 04. 2016

.....

Podpis autorky

Obsah

1 Učiteľ a stres	11
1.1 Vymedzenie pojmov záťaž a stres	11
1.2 Pracovná psychická záťaž	14
Obrázok č.1: Stupne psychickej záťaže	17
1.3 Typy pedagogickej psychickej záťaže.....	19
1.4 Dôsledky psychickej záťaže.....	22
1.4.1 Burnout syndróm.....	22
2 Učiteľ a zvládanie záťaže	25
2.1 Vymedzenie pojmu zvládanie záťaže	25
2.2 Osobnosť učiteľa.....	28
2.2.1 Vlastnosti učiteľa	32
2.3 Profesia učiteľa	33
2.3.1 Vymedzenie učiteľskej profesie	33
2.3.2 Požiadavky na učiteľa	34
Tabuľka č.1: Vzťah dimenzií profesionality a znakov profesionality	35
2.4 Stratégia zvládania stresu v pedagogickej profesii	39
Tabuľka č.2: Porovnanie stratégií zvládania a štýlov zvládania	40
Tabuľka č. 3: Rozdielnosť obranných reakcií a reakcií zvládania.....	43
2.5 Štruktúra zvládania stresu v pedagogickej profesii.....	44
3 Vlastné výskumné šetrenie	46
3.1 Cieľ výskumného šetrenia.....	46
3.2 Výskumné otázky.....	46
3.3 Použitá metóda výskumného šetrenia	47
3.3.1 Interpretatívna fenomenologická analýza	47
3.3.2 Dotazník SVF 78.....	48
3.4 Výskumná vzorka	50
3.5 Charakteristika respondentov.....	51
Tabuľka č.4: Demografické údaje respondentov	51
4 Zber materiálu a jeho spracovanie	53
4.1 Zber materiálu.....	53
4.2 Etické aspekty	53
4.3 Osnova rozhovoru	54

4.4Práca so záznamom a spracovanie rozhovorov.....	56
4.5Zdroje kredibility	57
5Výsledky výskumného šetrenia	58
5.1Interpretácia a analýza výsledkov výskumného šetrenia	58
Tabuľka T1: Vnímanie a prežívanie záťaže, stresu pri výkone povolania učiteľa	60
Tabuľka T2: Vytvorenie pozitívnej copingovej stratégie	67
Tabuľka T3: Vytvorenie negatívnej copingovej stratégie	68
Tabuľka T4: Sociálna opora a vyhýbanie sa	68
Tabuľka T5: Typy záťaže a stresových situácií u učiteľov.....	74
Tabuľka T6: Charakteristiky žiakov, triedneho kolektívu.....	78
Tabuľka T7: Telesné a emočné prežívanie, zmena postoju, prínos a nezisk z vytvorenej copingovej stratégie	84
5.2Diskusia.....	86
Záver	
Použitá literatúra	
Zoznam príloh	
Príloha A:	
Príloha B:	
Bibliografické údaje	
Evidenčný list knižnice	

Úvod

Syndróm stresu, až vyhorenia je v dnešnej uponáhľanej dobe veľmi aktuálny. Psychológovia, ale aj lekári sa zaoberajú syndrómom stresu, psychického vyčerpania, ktoré ovplyvňujú všetky roviny života človeka. Stres sa stal najväčším nepriateľom dnešnej doby. Pôsobí negatívne tak na naše zdravie, tak ako aj na naše vzťahy. Človek je od svojej podstaty tvor optimistický. Každý z nás si už nie raz povedal, že všetko sa predsa napokon v dobro obráti. Ale môže nastať moment, keď máme pred sebou prekážku a nám sa už nechce s ňou bojovať, pretože psychicky nevládzeme. Prekážky sa nám zdajú neprekonateľné a neustály stres a pracovné vypätie postupne spôsobia syndróm vyhorenia.

Stresu a syndrómu vyhorenia (burnout) sa v učiteľskej profesii stále nevenuje dostatočná pozornosť. Je potrebné zaoberať sa otázkou, prečo práve aktívni učitelia, zapálení pre svoje povolanie, sú po niekoľkých rokoch vo svojej profesii na pokraji svojich fyzických a psychických síl. Učitelia sú skupinou osôb, ktorá je obzvlášť zaťažená stresom. Ich pracovné nasadenie vždy funguje vo vzťahovom rámci učiteľ-žiak. Prežívanie a zvládanie stresových situácií u učiteľov je v súčasnosti veľmi aktuálna téma. V diplomovej práci sa autorka snažila nájsť odpoveď na to, ako učitelia prežívajú a zvládajú stres v pracovnom prostredí.

Teoretická analýza odbornej literatúry sa venuje premenným, ktoré ovplyvňujú zvládanie záťaže. Autorka sa v prvej kapitole zamerala na vymedzenie pojmu záťaže a stresu, ktoré sa považujú za príťaž, fyzický či negatívny tlak pôsobiaci na organizmus človeka. V pracovnom prostredí sa človek stretáva s psychickou záťažou, rôznymi typmi psychicko-pedagogickej záťaže a dôsledkami dopadov stresu na osobnosť učiteľa, keďže ide o individuálne prežívanie jedinca. Dôsledkom dlhodobého pôsobenia stresu môže v konečnej fáze dochádzať k tzv. syndrómu vyhorenia, ktorý chápeme ako stav úplného fyzického, emocionálneho a mentálneho vyčerpania spojený so stratou motivácie. Henning a Keller (1996) uvádzajú, že tento syndróm môže ohroziť každého, aj ľudí s vysokou výkonnosťou a odolnosťou voči záťažovým situáciám. Tento syndróm sa najčastejšie týka povolání, ktoré pracujú s ľuďmi, respektíve povolání pomáhajúceho charakteru.

V druhej kapitole sa autorka práce venuje definovaniu pojmu zvládania záťaže, osobnosti učiteľa, jeho vlastností a požiadaviek, ktoré sú na nich kladené a taktiež definovaniu profesie učiteľa. Stratégie zvládania, inak nazývané ako copingové stratégie, ktoré učiteľ využíva pri stresových, ohrozujúcich či konfliktných situáciách, ktoré najčastejšie vznikajú pri interakcii so žiakmi, kolegami alebo nadriadenými boli hlavným cieľom výskumného šetrenia. Prostredníctvom pološtrukturovaného rozhovoru sa autorka snažila zistiť prežívanie a zvládanie stresových situácií u učiteľov Strednej dbernej školy hotelových služieb a dopravy Lučenci, ako aj využitie vytvorených pozitívnych alebo naopak negatívnych copingových stratégií počas ich učiteľskej praxe, ktoré im pomáhajú alebo naopak majú opačný účinok pri zvládaní a vyrovnávaní sa so stresovými situáciami, s ktorými sa stretávajú dennodenne vo svojej profesii. Súčasťou kvalitatívneho výskumu je zisťovanie typov a špecifik zvládania záťaže, ktoré sa stávajú východiskom pre preferenciu stratégií zvládania u učiteľov. Zároveň sa kvalitatívny výskum zameriava na uplatnenie copingovej stratégie v živote a jeho efektívnosti, kde sa autorka zameriava na telesné či emočné prežívanie a taktiež na prínos týchto stratégií.

Poznatky získané na základe teoretických východísk k zvolenej téme a z kvalitatívneho zberu dát a následnej interpretatívnej fenomenologickej analýzy rozhovorov s učiteľmi vyučujúcimi na strednej škole môže zúžitkovať každý učiteľ so záujmom o prevenciu stresu pri práci učiteľa a možnosťou výberu pozitívnych copingových stratégií, ktoré vedú k úspešnému zvládnutiu a prekonaniu záťaže, konfliktných či stresových situácií, ktoré negatívne ovplyvňujú emočné prežívanie či dokonca môžu viesť k psychosomatickým ochoreniam.

1 Učiteľ a stres

1.1 Vymedzenie pojmov záťaž a stres

Vzhľadom k rastúcemu životnému tempu, narastajúcim požiadavkám na pracovný výkon jedinca, zvyšujúcemu sa časovému a organizačnému tlaku sa pojmy záťaž a stres stávajú bežnou súčasťou života každého človeka. Slovo stres či záťaž a ich neustále opakovanie „som v strese“, „je to na mňa príliš veľká záťaž“ sa stali súčasťou života každého z nás. V každodennom živote musíme čeliť rôznym neočakávaným situáciám, pracovným problémom, vysokému pracovnému tempu či sklamaniam. A hoci sa konfrontácii s nimi len ťažko vyhneme, dôležité je najmä to, ako ich zvládneme.

Odborná literatúra poskytuje mnoho definícií a vymedzení pojmov psychická záťaž a stres. Spoločné premenné pre psychickú záťaž a stres sú príťaž, fyzický tlak na organizmus človeka, nadmerný požadovaný výkon od osoby a pod. Záťaž môžeme označiť ako akúkoľvek úroveň požiadavkov kladených na jedinca a stres sa používa ako univerzálny pojem, ktorý je označovaný ako neprimeraná záťaž, pričom sa nerozlišuje, či je prospešná alebo škodlivá pre daného jedinca.

V odborných psychologických textoch sa uvádza veľmi veľa podobných termínov na označenie pojmu stres a záťaž. Psychická záťaž je pojem úzko spätá s pojmom stres. V súčasnej dobe sa v odbornej literatúre stretávame s používaním týchto dvoch pojmov v synonymickom rade, avšak odborná literatúra stále poukazuje na nezlúčiteľnosť týchto pojmov a dôležitosť ich odlúčenia. „*Psychická záťaž vo vzťahu k stresu predstavuje súhrnné pomenovanie rôznych psychických stavov a následných psychických a fyziologických reakcií, ktoré záťaž vyvolali. Stres vo vzťahu k záťaži je pomenovanie krajných foriem záťažových stavov, ktoré zapríčiňujú extrémne požiadavky prostredia, v ktorých ohrozenie života alebo integrity človeka si vyžaduje mimoriadnu mobilizáciu obranných mechanizmov a autoregulačného systému*“ (Bratská, 1992, s. 20).“ Paulík (2010) uvádza, že stres môžeme chápať ako špecifický prípad všeobecného ponímania záťaže. Ide o stav, kedy miera záťaže presahuje únosnú mieru zvládnutia záťaže a využitia adaptačných mechanizmov.

Pre lepšie rozlíšenie záťažových situácií a stresu môžeme záťaž označiť ako akúkoľvek úroveň požiadaviek kladených na jedinca, zatiaľ čo stres chápeme, ako neprimeranú záťaž pre daného jedinca. „Stres vzniká vtedy, ak na človeka pôsobí nadmerne silný vonkajší alebo vnútorný podnet (stresor) dlhú dobu alebo sa človek ocitne v neznesiteľnej situácii, ktorej sa nemôže vyhnúť a je vnímaná ako ohrozenie svojho telesného a duševného blaha“ (Komárková aj., 2001, s. 94).

Veľmi často je stres chápaný ako distress, tzn. emotívne negatívny stres. Aj emotívne pozitívny stres, nazývaný eustres, kladie zvýšené požiadavky na adaptačné mechanizmy, aj keď jeho vplyv nie je tak silný a dlhotrvajúci. Táto záťaž vyplýva zo vzťahu medzi požiadavkami, nárokmi, ktoré na človeka kladie sám život, okolie, práca a možnosťami, ktoré nám umožňujú túto záťaž úspešne zvládnuť (Křivohlavý, 1994, s. 42). Môžeme povedať, že primeraná záťaž často vedie k rozvoju človeka, jeho schopností, kompetencií a taktiež možností. Na rozdiel od neprimeranej záťaže, ktorá vyvoláva zvýšenú fyziologickú odpoveď a často býva rizikovým faktorom pre vznik mnohých ochorení.

J. Křivohlavý (1994) uvádza, že slovo stres pochádza z anglického slova „stress“, ktoré má pôvod v latinskom slove „stringo, stringere, strinxi, strictum,“ čo v preklade znamená utiahnuť, stiahnuť, zovrieť. Byť v strese teda znamená, byť vystavený najrôznejším tlakom alebo byť v tiesni. Paulík (2010) definuje stresové situácie ako rozpor medzi expozičnými a dispozičnými faktormi. To znamená, že dochádza k rozporu medzi požiadavkami, ktorým je subjekt vystavený a osobnostnými predpokladmi, ktorými sa subjekt snaží zvládnuť túto stresovú situáciu.

Prvý autor, ktorý sa zaoberal teóriou stresu a zaviedol termín stres bol endokrinológ Hans Selye (1956). Definoval ju ako nešpecifickú stereotypnú odpoveď organizmu, prebiehajúcu ako tzv. obecný adaptačný syndróm, ktorý je charakteristický pre stresovú reakciu bez ohľadu na typ podnetu. Podnet, ktorý vyvoláva stresovú reakciu, býva označovaný ako stresor (Machač a Macháčová, 1991, s. 10). Jeho pôvodná definícia znie: „stres je nešpecifická (t.j. nastávajúca po rôznych záťažoch stereotypne) fyziologická reakcia na akýkoľvek nárok na organizmus kladená“ (Schreiber, 2000, s. 16). Stres môže nastať v dvoch prípadoch, ktoré uvádza Paulík (2010): (a) na subjekt pôsobia extrémne silné podnietky, ktoré pre úspešnú aktiváciu

obranných a vyrovnávacích mechanizmov potrebujú zvýšené úsilie a nakumulovaním týchto podmienok sa prekračuje únosná miera každého subjektom, (b) na subjekt pôsobia dlhodobo minimálne nároky, ktoré sa menia len minimálne.

Stres sa často vymedzuje ako skutočné alebo implicitné ohrozenie homeostázy (Joshi, 2005, s. 19). Stres môžeme charakterizovať udalosťami, ktoré ohrozujú jedinca a podnecujú jeho fyziologické a behaviorálne reakcie, ktoré sú súčasťou alostázy. Zároveň môžeme zahrnúť do procesu alostázy odozvu na stres. Ide o základný proces, v ktorého priebehu sa organizmy aktívne prispôbujú predvídateľným a zároveň náhodným udalostiam (Joshi, 2005, s. 17). Tento pojem je možné charakterizovať ako dosiahnutie stability prostredníctvom zmeny. „*Je to proces podporujúci homeostázu, tzn. udržanie rovnováhy takých fyziologických parametrov, ktoré sú nezbytné pre zachovanie života v situáciách, kedy sa menia životné podmienky alebo jedinec prechádza rôznymi životnými etapami*“ (Joshi, 2005, s. 17). V takýchto situáciách je nutné, aby došlo k zmenám nastavených hodnôt alebo ďalších regulačných limitov. Práve týmto rozlíšením dvoch pojmov je možné správne vysvetliť dvojznačnosť pojmu homeostáza. Vzťah medzi podmienkami vonkajšieho prostredia, ktoré narúšajú rovnováhu vnútorného prostredia živého organizmu (homeostáza) a tými, ktoré udržiavajú tieto systémy v rovnováhe (alostáza) v závislosti na premene okolného prostredia a na životných štádiách (Joshi, 2005, s. 17).

Stres sa chápe ako psychický a somatický stav, ktorý znamená v určitom okamžiku dlhšie trvajúci a/alebo silnejšiu odchýlku od obvyklej excitácie (Janke, 1976, s. 33). Medzi somatické príznaky zahrňujeme vegetatívne zmeny, ktoré sa týkajú zvýšenej aktivity sympatika a endokrinných zmien v zmysle aktivácie nadladviniiek a produkciu hormónov. Psychické príznaky sú emočné prežívanie, vnútorné vzrušenie, napätie, cielené alebo necielené činnosti a jednanie a pri vysokej intenzite stresu môže dôjsť až k dezorganizácii organizmu.

Bratská (1992) uvádza definíciu psychickej záťaže ako súhrn pomenovaní rôznych psychických stavov, ktoré túto záťaž vyvolali. Tento záťažový stav zapríčiňujú extrémne požiadavky prostredia, ktoré vyžadujú mobilizáciu obranných mechanizmov a autoregulačného systému.

Kebza (1997) definoval zát'az ako súbor požiadaviek vonkajšieho a vnútorného prostredia, s ktorými je človek schopný vyrovnat' sa. Zatiaľ čo stres definuje ako súbor požiadaviek vonkajšieho a vnútorného prostredia, s ktorými sa nie je schopný vyrovnat'.

Macháč a Macháčová (1991) definujú psychický stres ako stav citového negatívneho napätia vyvolaný skutočným alebo očakávaným podnetom, situáciou. Toto napätie svojou nevyčerpatel'nosťou znižuje schopnosť návratu organizmu k predstresovému stavu, a tak môže poznamenať telesnú, ale aj duševnú výkonnosť človeka.

1.2 Pracovná psychická zát'az

V diplomovej práci autorka venuje pozornosť psychickej zát'azi týkajúcej sa pracovného povolania, konkrétne profesijného zamerania učiteľa. S psychickou zát'azou úzko súvisí pracovný stres, ktorý ľudia zažívajú, keď pociťujú nerovnováhu medzi nárokmi, ktoré sú na nich kladené a taktiež prostriedkami, ktoré majú k dispozícii na zvládnutie týchto nárokov.

Slišković a Maslić Seršić (2011) publikovali štúdiu zameranú na pracovný stres u učiteľov a za stresory učiteľskej profesie považujú neprijateľné postavenie učiteľského povolania v spoločnosti, materiálne a technické pracovné podmienky, vybavenosť pracoviska a taktiež organizácia práce zahrňujúca administratívne podmienky, prácu so študentami a medziľudské vzťahy na pracovisku.

Brown et al., (2002) vo svojej štúdií venovanej pracovnému stresu u britských učiteľiek klasifikovali osem faktorov, ktoré zapríčiňujú učiteľský stres. Medzi tieto faktory patrí:

(a) *vzťah učiteľa a študenta* – nedostatok disciplíny, zmeny v motivácii a postojoch žiakov, nesústredenosť žiakov, konflikty s deťmi, nemožnosť úteku pred deťmi,

(b) *vzťahy s kolegami* – osobnostné charakteristiky, nepodporovanie, nezastanie sa kolegu v stresových situáciách, nekolegiálne a povrchné vzťahy,

(c) *vzťahy medzi učiteľmi a rodičmi* – tlak zo strany rodičov na dosiahnutie dobrých výsledkov,

(d) **inovácie a zmeny** – nedostatok zdrojov a informácií týkajúcich sa vzdelávania,

(e) **administratívna práca a školský management** – nedostatok technického zázemia a technickej podpory, nedostatok školení pre učiteľov, nedostatočný model komunikácie a organizácie, nadmerná administratívna práca,

(f) **časová náročnosť** – porady, školské a rodičovské združenia, triednicke hodiny, konzultačné hodiny, nadčasy, práca navyše,

(g) **školské prostredie** – malé triedy, staré budovy, veľa žiakov na malé učebné priestory, nedostatočné množstvo,

(h) **osobnostné charakteristiky** – žiadny čas na relax, zaradenie v kolektíve, v školskom systéme.

Tahseen (2015) uvádza pracovné stresory týkajúce sa materiálneho a technického zázemia školy, medzi ktoré patrí nedostatok kníh a učebného materiálu, nedostatok počítačov či ich zastaralosť, nedostatočné internetové možnosti, administratívna práca a nedostatok možností pre profesijný rozvoj každého učiteľa.

Brenner et al., (1985) vo svojej štúdiu publikovali, že zdrojom stresu v učiteľskej profesii sú konfliktné situácie so žiakmi počas vyučovacích hodín. Konfliktnú situáciu charakterizujú ako náhlu a krátkodobú reakciu vzájomnej interakcii medzi učiteľom a žiakmi a práve copingové, zvládacie stratégie umožňujú učiteľovi vysporiadať sa so stresujúcou situáciou. Ak sa stresová situácia vyrieši a nastane tzv. relatívny balanc, tento balanc môže zotrvať počas celého školského roka. Ale na druhej strane sa môže stať, že tento balanc nenastane a konfliktná situácia bude naďalej pretrvávať a z krátkodobej stresovej situácie sa stane dlhodobá. To môže u učiteľa vyvolať dlhodobú psychickú záťaž, psychický stav vyčerpania organizmu. Autori uvádzajú, že vystupňovanie tohto psychického vyčerpania končí reakciou učiteľa podaním výpovede v zamestnaní v dôsledku vzniku syndrómu vyhorenia.

Vyhláška Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky „Zbierky zákonov o p o podrobnostiach o ochrane zdravia pred fyzickou záťažou pri práci, psychickou pracovnou záťažou a senzorickou záťažou pri práci uvádza definíciu psychickej pracovnej záťaže ako faktor, ktorý predstavuje súhrn všetkých vplyvov práce, ktoré môžu

byť hodnotené, pracovných podmienok a pracovného prostredia pôsobiacich na kognitívne, senzorické a emocionálne procesy človeka, ktoré ho ovplyvňujú a vyvolávajú stavy zvýšeného psychického napätia a zaťaženia psychofyziologických funkcií“ (Zákon č. 542/2007 Z. z., §2 odst 1 písm. b).

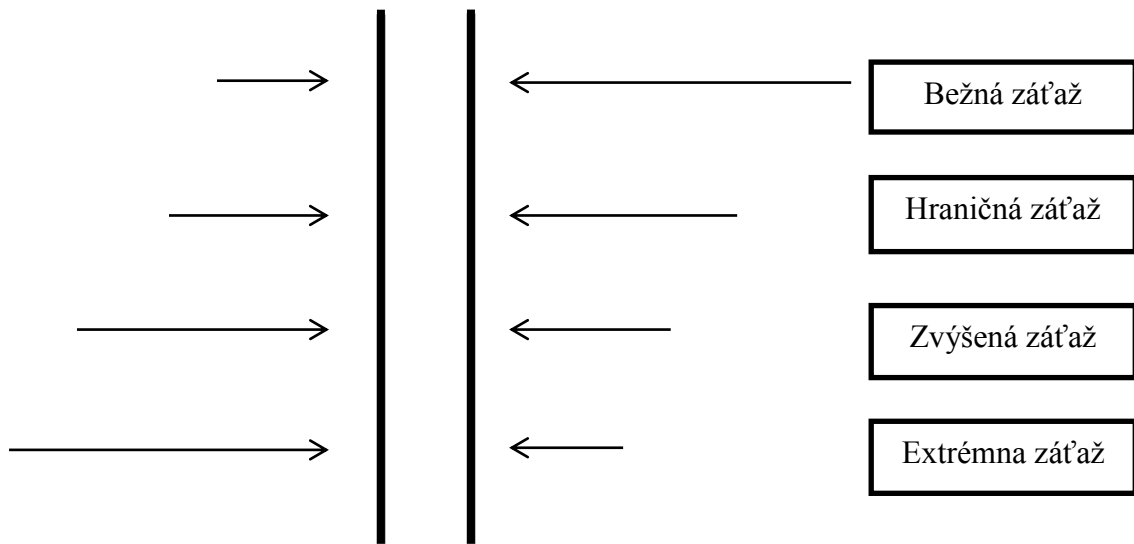
Psychická záťaž je charakterizovaná ako faktor, ktorý pôsobí zaťažujúco na organizmus človeka a vyžaduje psychickú aktivitu pre spracovanie a vyrovnávanie sa s požiadavkami a vonkajšími podmienkami. Psychická pracovná záťaž sa hodnotí nepriamo prostredníctvom charakteristík práce a pracovného prostredia z hľadiska pracovnej záťaže a charakteristík subjektívnej odozvy zamestnanca na psychickú pracovnú záťaž (Zákon č. 542/2007 Z. z., §8 odst 3). Medzi charakteristiky práce a pracovného prostredia z hľadiska psychickej záťaže patria:

- (a) nárazová práca alebo práca pod časovým tlakom,
- (b) vnútené pracovné tempo,
- (c) monotónnosť práce,
- (d) hluk alebo iné vplyvy narušujúce sústredenie pri prácach skupiny,
- (e) sociálne interakcie,
- (f) hmotná a organizačná zodpovednosť,
- (g) riziko ohrozenia života a zdravia vlastného alebo iných osôb,
- (h) práca na zmeny, práca nadčas alebo nočná práca,
- (i) neštandardné pracovné prostredie,
- (j) fyzická nepohoda.

Subjektívne prežívanie nesúladu každého človeka a vzápätí vzniknuté nezhody medzi nárokmi, ktoré na nás kladie vonkajšie prostredie a našimi predpokladmi, ktoré nám umožňujú tieto nároky zvládnuť, môže nadobudnúť rôznu veľkosť a taktiež odlišnú kvalitatívnu podobu. Na základe stupňa psychickej záťaže je možné vyjadriť kvantitu a kvalitu prežívaného nesúladu. O. Mikšík (1969, s. 24), popredný odborník v tejto problematike, znázornil stupne psychickej záťaže pomocou nasledujúcej schémy. Pravá strana obrázku predstavuje nároky a požiadavky prostredia, ktoré pôsobia ako zdroje

stresu na organizmus človeka. Na ľavej strane je charakterizovaná vybavenosť a pripravenosť človeka vysporiadať sa s pôsobiacimi stresormi.

Obrázok č.1: Stupne psychickej záťaže (Mikšik, 1969, s. 24)



Bratská (1992) charakterizuje kvantitu a kvalitu jednotlivých stupňov psychickej záťaže následovne:

1. stupeň psychickej záťaže – bežná záťaž: ľudský organizmus disponuje takými predpokladmi, ktoré si vyžadujú bežné úlohy a povinnosti, ktoré máme v takýchto situáciách plniť a nemusíme siahnuť do svojich rezerv a zvýšiť činnosť našej psychiky. Bežnú záťaž pre nás charakterizujú známe nároky a splnenie takých úloh, s ktorými sme sa už mnohokrát stretli a dokázali sme ich úspešne vyriešiť a zvládnuť. Nestimulujú rozvoj osobnosti a vedú k využívaniu stereotypných a zautomatizovaných spôsobov konania a správania.

2. stupeň psychickej záťaže – zvýšená záťaž: v tomto stupni si nevystačíme s bežnými, zaužívanými spôsobmi konania a správania. Sú to životné a pracovné situácie, s ktorými sme sa stretli po prvýkrát, sú pre nás nové, a preto je potrebné vynaložiť zvýšené úsilie, aby sme ich mohli úspešne zvládnuť. Výrazné zvýšenie našich psychických síl nám umožní nájsť také možnosti riešenia, ktorými buď uvedieme vonkajšie podmienky do pôvodného stavu, alebo meníme sami seba tak, aby sa nám rozšíril rozsah našich predpokladov riešiť takéto situácie. Neznamená to, že sa pasívne prispôbime nárokom okolia. Naš proces adaptácie, teda prispôbenia sa, sa môže skladať z osvojenia si nových zručností, nadobudnutia ďalších poznatkov a sociálnych

zručností a zo zmeny doposiaľ zaužívaných, stereotypných spôsobov riešenia záťažovej situácie aj bez vzniku negatívnych dôsledkov stresu. O tomto stupni môžeme hovoriť ako o rozvoji osobnosti z pohľadu rozširovania poznatkov, spôsobilosti a skúseností, a tak nám umožňuje osobnostný rast. Práve zvýšená záťaž je pre náš život nevyhnutná, pretože posúva náš vývin dopredu.

3. stupeň psychickej záťaže – hraničná záťaž: vzniká vtedy, keď sa objavuje výrazný nesúlad medzi našou vybavenosťou, pripravenosťou a nárokmi vonkajšieho prostredia na náš organizmus. Pre zvládnutie takéhoto typu záťaže je potrebné vynaložiť mimoriadne úsilie zmobilizovaním všetkých našich psychických síl. Zvládnutie hraničnej záťaže predpokladá využitie psychických rezerv, ísť až na doraz. Nadmerná záťaž pôsobiaca na organizmus človeka spôsobuje mnoho fyziologických zmien a narastá počet negatívnych a nežiadúcich dôsledkov na psychiku, funkčné poruchy psychickej činnosti a celkovo na zdravotný stav človeka.

4. stupeň psychickej záťaže – extrémna záťaž: nesúlad medzi vonkajšími podmienkami a našimi možnosťami či predpokladmi, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné zvládnutie záťažovej situácie je tak veľký, že nie je v našich silách, aby sme vyvinuli primeraný tlak a aktívne mu vzdorovali. Človek podlieha pre neho neriešiteľnej stresovej situácii. Situácia sa nám javí ako neriešiteľná a psychické zlyhanie sprevádzajú výrazné poruchy v správaní, zmeny vo fyziologických a psychických procesoch v organizme. Pretrvávajúca extrémna záťaž môže viesť k trvalým následkom a negatívnym dôsledkom pôsobiacich na zdravie človeka.

Pracovný stres môže byť klasifikovaný do niekoľkých kategórií:

- (a) problémy súvisiace s rolami, ktoré jedinec zastáva – konflikty rolí,
- (b) nároky súvisiace s obsahom práce – pracovná záťaž a zodpovednosť,
- (c) organizácia práce – potiaže s komunikáciou, nejasné vymedzenie kompetencií a zodpovednosti,
- (d) profesná perspektíva – nevyužitie kvalifikácie,
- (e) fyzické prostredie – hluk, bezpečnosť práce (Řehulka a Řehulková, 1998, s. 45).

Řehulka a Řehulková (1998) rozlišujú tri zložky záťaže:

(a) **Senzorická záťaž**: je v učiteľskom povolání pomerne veľká. Učiteľ musí vykonávať svoju prácu pri plnom až vyostrenom vedomí a zo zmyslov sú nároky kladené najmä na zrak a sluch.

(b) **Mentálna záťaž**: je definovaná požiadavkami na spracovanie informácií, ktoré kladú nároky na psychické procesy, najmä na pozornosť, pamäť, predstavivosť, myslenie a rozhodovanie. Mentálna záťaž jev učiteľskej profesii tvorená psychologickými otázkami, ktoré sa ukazujú pri práci so žiakmi, s vedením a riadením triedy, s poznávaním a formovaním osobnosti žiaka a s riešením psychologických problémov výchovy a vyučovania v škole.

(c) **Emocionálna záťaž**: je definovaná emočnými vzťahmi medzi žiakmi, učiteľmi navzájom a taktiež s nadriadenými, teda na základe emocionálnej angažovanosti na sociálnych vzťahoch.

1.3 Typy pedagogickej psychickej záťaže

Stresory sú nepriaznivé vplyvy, tlaky, ktoré môžu viesť k stresovej situácii človeka (Křivohlavý, 2009, s. 170).

Center a Steventon (2001) vo svojej štúdií, v ktorej využili dotazník The Coping Resources Inventory for Stress uvádzajú tri najdôležitejšie stresory v učiteľskej profesii: (a) študenti (nerešpektovanie, arogantnosť, nízka motivácia), (b) administratívna práca, (c) nevyhovujúce školské prostredie (malé učebné priestory, okolie školy atď.). Ďalšími stresormi, ktoré uviedli v spomínanej štúdií sú rodičia a blízky príbuzní žiakov, vzťahy na pracovisku či splnenie úloh od nadriadených.

Kačmárová (2011) na základe svojej výskumnej štúdie definovala stresory psychickej záťaže následovne:

- (a) nároky na psychiku (neustále sledovanie, hodnotenie situácie atď.),
- (b) nízky plat,
- (c) časový tlak,
- (d) nedocenenie práce učiteľa,
- (e) časté zmeny vzdelávacích projektov a organizácii školy,

- (f) nízke spoločenské postavenie,
- (g) zodpovednosť za bezpečnosť a zdravie iných,
- (h) nedisciplinovanosť žiakov,
- (i) nezáujem zo strany žiakov,
- (j) nízka motivácia žiakov,
- (k) faktory prostredia,
- (l) konflikty medzi kolegami a ďalšie.

Austin et al., (2005) definujú päť stresových oblastí, s ktorými sa učitelia stretávajú vo svojej praxi: (a) pracovný stres, (b) časová náročnosť, (c) disciplína a motivovanosť, (d) profesionálna nespokojnosť, distres, (e) profesionálna zodpovednosť k práci.

Kyriacou (1996) uvádza sedem hlavných stresorov učiteľskej profesie, ktoré považuje za kľúčový faktor vzniku psychickej záťaže:

- (a) Žiaci so zlými postojmi a motiváciou k práci.
- (b) Žiaci, ktorí vyrušujú a sú nedisciplinovaní.
- (c) Časté zmeny vzdelávacích projektov a organizácie školy.
- (d) Zlé pracovné podmienky.
- (e) Časový tlak - zvonenie, kontroly príchodov do triedy .
- (f) Konflikty s kolegami - napr. v čase udeľovania odmiern a osobných príplatkov.
- (g) Pocit spoločenského nedocenenia práce učiteľov.

Míček a Zeman (1992, s. 64) rozdeľujú stresory psychickej pracovnej záťaže v povolani učiteľa následovne:

- (a) množstvo povinností a nedostatok času – najčastejší zdroj stresu,
- (b) stresory súvisiace so žiakmi a rodičmi žiakov – autori do tejto kategórie zaraďujú päť faktorov, ktoré nepriaznivo vplyvajú na učiteľa pri výkone povolania.
 - príliš veľa študentov v triede,

- nezaujmem žiakov o učenie,
- kázeňské problémy v škole,
- nezaujmem rodičov o svoje deti,
- príliš veľký záujem a snaha rodičov o ovplyvnenie učiteľa.

(c) vzťahy v kolektíve a k nadriadeným

- „Dusná atmosféra v pracovnom kolektíve“,
- problémy mužských a ženských zborov,
- problémy riaditeľov.

Kyriacou (1996) uvádza sedem hlavných stresorov učiteľskej profesie, ktoré považuje za kľúčový faktor vzniku psychickej záťaž:

(a) žiaci so zlými postojmi a motiváciou k práci,

(b) žiaci, ktorí vyrušujú a sú nedisciplinovaní,

(c) časté zmeny vzdelávacích projektov a organizácie školy,

(d) zlé pracovné podmienky,

(e) časový tlak (zvonenie, kontroly príchodov do triedy),

(f) konflikty s kolegami (napr. v čase udeľovania odmienn a osobných príplatkov),

(g) pocit spoločenského nedocenenia práce učiteľov (Kyriacou, 1996).

Křivohlavý (1994, s. 12) definuje stresor ako negatívny vplyv pôsobiaci na človeka, ktorý negatívne ovplyvňuje pracovnú záťaž: (a) množstvo vykonanej práce, ktorá prevažuje limity človeka úspešne zvládnuť stresovú situáciu, (b) časový stres (nedostatok potrebného času pri vykonaní určitej práce), (c) neúmerná zodpovednosť, (d) nevyjasnené právomoci (pracovná úloha nie je presne stanovená alebo vykonaná práca nemá adekvátnu spätnú väzbu), (e) kontak s ľuďmi a stresor, (f) nezamestnanosť (strata zamestnania a nemožnosť nájsť vhodné pracovné miesto vo svojom obore).

1.4 Dôsledky psychickej záťaže

Dôsledky stresu na jedinca sú individuálne a mnohostranné. Stresovosť sa prejaví nie len na psychickom prežívaní v oblasti citov a emócií, ale aj na fyzickom stave človeka. Medzi dopady stresových situácií Míček a Zeman (1992) zaraďujú:

(a) neúmernú mieru opotrebovania, ktorá sa vyznačuje príliš veľkou ntižiadostivosťou zo strany učiteľa, ktorý potrebuje zasahovať do všetkých interakcií v rámci školského prostredia,

(b) zúženie obzoru, kedy učiteľ prežíva pocity smútku z vlastných problémov a nedokáže sa odpútať od svojich problémov k žiakom,

(c) strácanie kontaktu so zdrojmi obnovy síl, pretože stres spôsobuje narušenie rovnováhy organizmu. Učiteľia po psychickej stránke zraniteľní,

(d) naučenú bezmocnosť, ktorá sa prejavuje stratou schopnosti dúfať,

(e) učiteľské rozčuľovanie ako prejav bezmoci a bezradnosti v danej situácii je posledným dopadom stresových situácií.

Henning a Keller (1996) definovali päť fáz dlhodobo pôsobiacich stresorov počnúc nadšením až syndrómom vyhorenia nasledovne:

(a) nadšenie, ktoré učiteľ prežíva ako prehnané angažovanie sa v záujmu o dianie počas vyučovacieho procesu,

(b) stagnácia predstavuje vysoké ideály, ktoré si určil učiteľ, ale nedarí sa mu v ich realizácii,

(c) frustrácia, v ktorej učiteľ vidí žiakov v negatívnom svetle a predstavujú pre učiteľa sklamanie,

(d) apatia predstavuje vykonávanie takej pracovnej činnosti, ktorá je nevyhnutná a najnutnejšia. Vo vzťahu ku žiakom panuje nepriateľstvo,

(e) syndróm vyhorenia je posledná fáza úplného vyčerpania organizmu.

1.4.1 Burnout syndróm

Zvyšovaním pracovných nárokov sa úmerne zvyšuje pracovná záťaž, ktorá je spôsobená pôsobením stresorov a dochádza k vzniku chronického stresu, ktorý môže

viest' k vzniku celkového vyčerpania organizmu. O syndróme vyhorenia, alebo o „*burnout*“ syndróme hovoríme vtedy, keď nie sme schopní kontrolovať svoje správanie, ktorým odpovedáme na stres.

Hans Seley (1976) definoval tri základné fáze vyrovnávania sa so záťažovou situáciou. Poplachovú fázu definuje ako odpoveď organizmu na stresovú situáciu, ktorá mobilizuje všetky obranné mechanizmy. V tejto fáze je organizmus pripravený k reakcii boja alebo úteku. Nasleduje fáza rezistencie, ktorá vedie k pokusu o adaptáciu. Dôležitá je sila stresoru pôsobiaceho na organizmus, ktorá môže viesť do tretej fáze označovanej ako fáza vyčerpania (cit. podľa Křivohlavý, 2009, s. 167).

Mohalp (1990) uvádza, že najnáročnejšie pre organizmus je vystavenie prerušovane pôsobiacemu stresoru, ktorý má chronickú povahu a nie je možné sa na tento typ stresu adaptovať a spôsobuje psychosomatické ochorenia, ktoré vedú k vzniku syndrómu vyhorenia (cit. podľa Baštecká, 2001, s. 254).

Kebza a Šolcová (1998) uvádzajú, že určujúcou charakteristikou pracovnej záťaže, ktorá vedie k vzniku syndrómu vyhorenia je predovšetkým práca s ľuďmi.

Ranđelović a Stojiljković (2015) vo svojej štúdií publikujú tri hlavné prediktory, ktoré súvisia so vznikom syndrómu vyhorenia s pracovným prostredím, ktoré charakterizujú ako najsilnejší faktor. Ďalej je to zníženie autonómneho jednania a kompetencií učiteľa.

Pines a Aronson (cit. podľa Křivohlavý, 1998, s. 10) definujú syndróm vyhorenia ako stav psychického, telesného a emocionálneho vyčerpania, ktorý je spôsobený dlhodobým zotrvaním v situáciách, ktoré sú emocionálne náročné a táto emocionálna náročnosť je spôsobená spojením veľkého očakávania s chronickými situačnými stresmi.

Menované stresory, ktoré sa objavujú pri výkone učiteľského povolania môžu viesť k chronickému pracovnému stresu. Emocionálna záťaž, nenaplnené očakávanie, príliš veľké nároky a časová tieseň, konfliktné vzťahy nie len so žiakmi ale aj s kolegami sú považované za príčiny, ktoré vedú k syndrómu vyhorenia.

Na psychickej úrovni dominuje pocit dlhodobého a namáhavého úsilia, vytvárajúci pocit celkového duševného vyčerpania. Toto vyčerpanie negatívne

ovplyvňuje emocionálne prežívanie, ale taktiež aj vyčerpanie v kognitívne oblasti, ktorá sa týka najmä straty motivácie. Dochádza k zníženiu celkovej aktivity, najmä k utlmeniu spontaneity, kreativity a iniciatívy. Časté sú pocity frustrácie, beznádeje a stráca sa záujem o vykonávanie učiteľskej profesie (Kebza a Šolcová, 2003, s. 11).

Vyčerpanie organizmu môže dôjsť aj na fyzickej úrovni, ktoré sa prejavuje rýchle stúpajúcou únavou, apatiou, bolesťami hlavy, poruchami krvného tlaku či poruchami spánku (Kebza a Šolcová, 2003, s. 11).

2 Učiteľ a zvládanie záťaže

2.1 Vymedzenie pojmu zvládanie záťaže

S pojmom zvládanie záťaže sa v súčasnej dobe stretávame dennodenne. Toto slovné spojenie je frekventovaným pojmom. Stalo sa zaužívaným pojmom v bežnom, každodennom živote, človek je nútený poradiť si s pracovnými úlohami, rýchlym pracovným nasadením, požiadavkami, kritickými životnými situáciami s maximálnym využitím vlastných osobnostných možností, vlastných síl a schopností, ktoré mu umožnia vyrovnať sa a prekonať tieto náročné prekážky. Nemôžeme ich považovať len za negatívny jav, ktorý narušuje našu osobnosť, integritu a stimuluje nás v ďalšom rozvoji, ale naopak v celkovom zhrnutí tohto napätia, ktoré prežíva organizmus človeka umožňuje vývin a rozvoj našich silných a slabých stránok, čím dochádza k rozvoju osobnosti. Samozrejme sa učíme a uvedomujeme si prekážky, ktoré nás v budúcnosti môžu oslabiť, a tým si vytvárame obranné mechanizmy, ktoré v takýchto záťažových situáciách budú aktivované a nápomocné pre jej úspešné zvládnutie.

V bežnej komunikácii je viac zaužívaný pojem zvládanie záťaže ako schopnosť organizmu, ktorou sa dokáže človek vyrovnať s neprijemnou, ohrozujúcou situáciou a spôsobuje narušenie rovnováhy človeka. V odbornom kontexte sa stretávame s pomenovaním zvládania záťaže ako „*coping*“ alebo „*koupink*“ Anglický pojem „*coping*“ je odvodený z gréckeho slova „*colapsos*“, pod ktorým sa rozumie priamy úder – direkt – na ucho a znamená vedieť si poradiť a vyrovnať sa s mimoriadne ťažkou, takmer nezvládnuteľnou situáciou. „*Inak povedané, znamená s niekým bojovať, doslova „bit' sa“, snažiť sa ho premôcť, a tak sa s ním porátať, zvládnuť ho, skrotiť a podrobiť sa vlastnej vôli, a v tom zmysle zvládnuť životnú krízu, konfliktné napätie a spor nepriateľských síl*“ (Křivohlavý, 1994, s. 42).

Autorka využíva vo svojej diplomovej práci termín zvládania záťaže aj pomocou anglického ekvivalentu coping.

Hartl a Hartlová (2010) definujú zvládanie stresu ako „*postup, pri ktorom je možné zvládať stres a to dvoma spôsobmi:*

(a) *zameraním na určitý problém alebo situáciu, ktorá vznikla, a nájdením spôsobu ako ju zmeniť alebo v budúcnosti sa jej vyhnúť, napríklad zmenou aspiračnej úrovne či osvojením si nových zručností alebo*

(b) *zameraním sa ukludnenie, zníženie emócií, ktoré stresová situácia vyvoláva aj keď ku zmene samotnej situácii nedochádza, napríklad odreagovanie strachu relaxáciou, psychofarmakami atď.*“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 698).

Definícií zvládania záťaže je mnoho a každý autor ho vníma a vysvetľuje odlišne. Niektorí odborníci považujú zvládanie záťaže za dispozičnú črtu, stabilnú osobnostnú charakteristiku, preferenciu, ktorou každá osoba pristupuje k úspešnému riešeniu, zvládnutiu daného problému (Bolger, 1990). Ďalší autori sa zameriavajú na konkrétne úsilie, ktoré sa vyžaduje pri obnovení rovnováhy organizmu (Ficková, 2005). Bratská (2001) považuje zvládanie záťaže za komplexnejší proces, ktorý začína frustrujúcou, konfliktnou, problémovou situáciou vyvolávajúcou psychickú záťaž, kedy požiadavky preverujú jeho prispôsobivosť a kladú nároky na jeho fyzickú a psychickú zdatnosť. Kognitívne a behaviorálne spôsoby, ktorými analyzujeme možný prístup k záťažovým situáciám a pristupujeme k nim, závisia od zložiek týchto situácií a vzťahov medzi nimi (cit. podľa Laurová, 2007, s. 8).

Autori R. S. Lazarus a S. Folkman (1984, s. 141) definujú zvládanie záťaže ako *„súbor kognitívnych a behaviorálnych snažení zameraných na zvládnutie, redukovanie alebo tolerovanie vnútorných a vonkajších požiadavok, ktoré ohrozujú alebo prevyšujú zdroje individua.“* Cohen a Lazarus popisujú zvládanie ako snahu, jednak ako intrapsychickú (vnútornú), tak zameranú na určitú činnosť, ktorá riadi, toleruje, redukuje a minimalizuje vnútorné a vonkajšie požiadavky kladené na človeka a strety medzi týmito požiadavkami. Ide pritom o mimoriadne vysoké požiadavky, ktoré značne namáhajú a zaťažujú alebo prevyšujú zdroje, ktoré má daná osoba k dispozícii (Křivohlavý, 1994, s. 43).

Coping je príbuzenským pojmom k pojmu adaptácia, pretože sa v oboch prípadoch jedná o aktivitu človeka v ťažkých situáciách. *„Adaptáciou sa rozumie vyrovnávanie sa so záťažou, ktorá je relatívne v normálnych medziach, v obvyklej, bežnej, pre človeka pomerne dobre zvládnuteľnej tolerancii“* (Křivohlavý, 1994, s. 42). Pri copingu ide o riešenie krízovej situácie, s ktorou si nevieme poradiť, pretože

nemáme vedomosť a schopnosť pre rýchle a úspešné vyriešenie problému, či situácie. Coping sa uplatňuje v prípadoch, keď je záťaž vzhľadom k odolnosti osobnosti nadlimitná alebo podlimitná a je potrebné vyvinúť zvýšené úsilie k vyrovnaní sa s ňou (Paulík, 2010, s. 79).

Pre lepšie odlišenie záťažových situácií a stresu môžeme záťaž označiť ako akúkoľvek úroveň požiadaviek kladených na jedinca, zatiaľ čo stres chápeme ako neprimeranú záťaž pre daného jedinca. „Stres vzniká vtedy, ak na človeka pôsobí nadmerne silný vonkajší alebo vnútorný podnet (stresor) dlhú dobu alebo sa človek ocitne v neznesiteľnej situácii, ktorej sa nemôže vyhnúť a je vnímaná ako ohrozenie svojho telesného a duševného blaha“ (Komárková, et al. 2001, s. 94). Veľmi často je stres chápaný ako distress, tzn. emotívne negatívny stres. Aj emotívne pozitívny stres, nazývaný eustres, kladie zvýšené požiadavky na adaptačné mechanizmy, aj keď jeho vplyv nie je tak silný a dlhotrvajúci. Táto záťaž vyplýva zo vzťahu medzi požiadavkami, nárokmi, ktoré na človeka kladie sám život, okolie či práca, ktoré nám umožňujú túto záťaž úspešne zvládnuť (Křivohlavý, 1994, s. 42). Preto môžeme povedať, že primeraná záťaž často vedie k rozvoju človeka, jeho schopností, kompetencií a taktiež možností, na rozdiel od neprimeranej záťaže, ktorá vyvoláva zvýšenú fyziologickú odpoveď a často býva rizikovým faktorom pre vznik mnohých ochorení.

V nasledujúcej časti sa autorka práce venuje objektívnym a subjektívnym faktorom, ako spúšťačom psychickej či fyzickej záťaže organizmu. Junková (2001) klasifikovala faktory, ktoré zaradila do dvoch základných dimenzií a nimi sú spomínané objektívne a subjektívne faktory (Junková, 2001, s. 94).

Objektívne faktory záťaže sú viazané predovšetkým na životné udalosti a každodenné situácie a môžeme sem zaradiť nasledujúce životné situácie:

- (a) relatívne dlhodobé problémy, konflikty a ohrozenia v dennom živote, ktoré sú spojené so sociálnou rolou – konflikty so žiakom, triednym kolektívom, iným učiteľom či nadriadeným, ale aj rodičmi či inými zákonnými zástupcami žiakov,
- (b) situácie spojené s prostredím a životnými okolnosťami,
- (c) socioekonomický status,

(d) sociokultúrne makrofaktory dané začlenením sa jedinca do danej spoločnosti a kultúry,

(e) kvalita života, do ktorej je zahrňované somatické zdravie, psychologická pohoda, sociálna oblasť, činnosti ako pracovná kapacita, chuť k práci, schopnosť starať sa o seba, ekonomická situácia a spoločenské postavenie,

(f) z denných situácií sa na vzniku stresu podieľajú reakcie na monotónne opakovanie každodennej činnosti, nahromadenie mnohých drobných povinností, nečakaná nutnosť riešiť „drobné“ záležitosti na úkor „dôležitých“ (Junková, 2001, s. 95).

Osobné faktory záťaže sú spojené s osobnostnými charakteristikami daného jedinca a medzi tieto osobné faktory zaradujeme:

(a) osobné vlastnosti,

(b) vzdelanie, schopnosti, zručnosti, znalosti, skúsenosti,

(c) zvyky a návyky,

(d) genetická výbava, biologické vlastnosti – pohlavie, vek, aktuálny zdravotný stav (Junková, 2001, s. 95).

2.2 Osobnosť učiteľa

Učiteľ je osobou, ktorá svojou profesionálnou aktivitou v sebe zahŕňa odovzdávanie poznatkov, vedomostí, postojov, názorov študentom a výrazne ovplyvňuje výchovno – vzdelávací proces a formuje tak osobnosť každého študenta či už ide o mravné hodnoty, sociálne cítenie alebo spoluvytváranie triedneho kolektívu. Na učiteľa je kladených množstvo nárokov, ktoré by mal ako dobrý pedagóg spĺňať.

Vo výskumnom šetrení S. Dúndara (2014, s. 8), ktorý vo svojom článku popisoval motiváciu učiteľa k pedagogickému procesu z rôznych oblastí, ktoré ovplyvňujú nielen osobnosť učiteľa, ale v neposledom rade aj osobnosť študentov. Medzi tieto hlavné hodnoty a zároveň motivácie učiteľa môžeme charakterizovať zvyšovanie sociálnej spravodlivosti, formovanie budúcnosti detí, vytváranie kladných sociálnych vzťahov a vytváranie pozitívneho prostredia, zvyšovanie nadania a

rozumových schopností študentov, čas na zveľaďovanie rodinných vzťahov. Z hľadiska učiteľov ide o presvedčenie o vnútorných hodnotách výkonu tohto spoločenského povolania, istota v správnom výbere povolania a zvládnutie vzdelávacích techník, ktorými sú rozvíjané osobnostné črty každého jedného študenta. Dôležitým aspektom, ktorý vplýva na budovanie pozitívneho vzťahu medzi učiteľom a žiakom, sú predovšetkým vlastnosti osobnosti učiteľa, jeho postoje k žiakom, humánny vzťah učiteľa k žiakom, ale taktiež didaktické zručnosti učiteľa a jeho odbornosť. Práca učiteľa sa odohráva v interakcii so žiakmi, s rodičmi, s pedagogickým zborom a prostredím školy.

V slovníkoch sa môžeme stretnúť s definíciou ako: „*učiteľ je jeden zo základných činiteľov výchovno – vzdelávacieho procesu. Je to profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu, má spoluvytvárať edukačné prostredie, organizovať a koordinovať činnosť žiakov a monitorovať ich proces učenia*“ (Průcha aj., 2001, s. 261). Výchovu a vzdelávanie považujeme za základné piliere pedagogickej činnosti.

V diplomovej práci autorka popisuje jednu z mnohých typológií osobnosti. Jednou z príčin popisu tejto typológie sú výsledky výskumného šetrenia, v ktorom sa ukazujú ďalej menované typy učiteľov.

Ch. Caselmann charakterizoval v rámci typológie osobnosti učiteľa dva základné typy učiteľov:

(a) **Logotrop:** učitelia, ktorí sa viacej orientujú na obsah, na učivo, na vedomosti žiakov, snažia sa žiakov získať pre vedenie (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 18). Učiteľ zameraný na obor, vedu sa snaží vyvolať u žiakov záujem o daný obor a menej sa zaujíma o žiakov, ich problémy, najmä o tých žiakov, ktorí neprejavujú záujem o učiteľov obor.

(b) **Paidotrop:** učitelia, ktorí sa orientujú hlavne na žiaka, na jeho výchovu a rozvoj (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 18). Snaží sa priblížiť žiakom, porozumieť im a pomôcť.

Mnoho autorov sa snažilo odpovedať na otázku: „Aké by mal/a mať dobrý/á učiteľ/ka vlastnosti?“ Fišer a Voľný (1972) na základe zhrnutia empirických výskumov,

uvádzajú prehľad o osobnostných vlastnostiach úspešného učiteľa podľa Barra na základe konkrétnej znalosti žiakov, ktoré ukazovali mieru učiteľskej úspešnosti (cit. podľa Fišer, Volný, 1972):

(a) **prispôsobivosť**: príjemnosť, pružnosť, uvoľnenosť, živosť, zmysel pre humor, zhovorčivosť,

(b) **uvážlivosť**: zmysel pre cit a dobro druhého, sympatie, porozumenie, trpezlivosť, nesebeckosť,

(c) **ochota spolupracovať**: láskavosť, priateľskosť, srdečnosť, zodpovednosť,

(d) **emocionálna stabilita**: realistické riešenie životných situácií, sebakontrola, stálosť, rovnováha,

(e) **etické cítenie**: mravnosť, dobrý vkus, konvenčnosť,

(f) **vyjadrovacie schopnosti**: komunikatívne zručnosti, obratnosť vo výraze, verbálna plynulosť, živosť, sčítanosť,

(g) **sila osobnosti**: dominancia, nezávislosť, rozhodnosť, účelnosť, presvedčivosť,

(h) **inteligencia**: akademické schopnosti, mentálne predpoklady, schopnosť abstraktného myslenia, schopnosť chápať vzťahy,

(i) **úsudok**: predvídavosť, schopnosť vyberať vhodné riešenia, múdrosť, zdravý rozum,

(k) **objektivita**: spravodlivosť, nestrannosť, otvorenosť, konanie bez predsudkov, zmysel pre fakty,

(l) **osobná prít'azlivosť**: oblečenie, vzhľad, čistota, držanie tela, úhl'adný vonkajšok,

(m) **telesná energia**: pripravenosť k akcii, sila, snaha dosahovať úspech, vitalita, vytrvalosť, ctižiadostivosť,

(n) **spoľ'ahlivosť**: presnosť, poctivosť, zodpovednosť, vážnosť, dôveryhodnosť, uvedomelosť,

(o) **nápaditosť**: schopnosť nového prístupu, iniciatíva, originalita, tvorivosť,

(p) **profesionálna úroveň:** vedomosti oboru, informovanosť širšieho dosahu, sčítanosť, vyučovacie schopnosti.

Čáp a Mareš (2001, s. 266) uvádzajú výskum P. A. Wittyho, ktorý analyzoval výpovede 12 000 žiakov, ktorí mali za úlohu napísať voľné rozprávanie na tému: „Učiteľ, ktorý mi najviac pomohol.“ Z týchto výpovedí určil vlastnosti, ktoré sa žiakom páčia na samotných učiteľoch a patria medzi ne demokratický vzťah k žiakom, porozumenie pre jednotlivca, trpezlivosť, široké záujmy, osobný vzťah, prívetivé chovanie, spravodlivosť, zmysel pre humor, charakternosť, dôslednosť, chápanie zvyčajných problémov žiakov, prispôsobivosť, používanie pochvál a uznania viac užívanie trestov a učiteľské mistrovstvo

Svoboda (1972) uvádza vlastnosti, ktoré by mal mať učiteľ, aby mohol byť dobrým a úspešným učiteľom. Do týchto vlastností zaraďuje prispôsobivosť, uvážlivosť, ochotu spolupracovať, emocionálnu stabilitu, etické cítenie, vyjadrovaciu schopnosť, silu osobnosti, inteligencie, zdravý úsudok, objektivitu, osobnú príťažlivosť, telesnú energiu, spoľahlivosť, nápaditosť a profesionálnu úroveň pri výkone učiteľského povolania.

Dosiahnutie všetkých týchto vlastností je náročné a nie každý je toho schopný. Všetky tieto vlastnosti môžu pôsobiť dojemom, že dobrým a úspešným učiteľom sa môže stať len akýsi „superčlovek“, ktorý má len pozitívne ľudské vlastnosti. Vlastnosti dobrého učiteľa sú predovšetkým zakotvené v jeho vrodených predispozíciách, napriek tomu príprava k budúcemu povolaniu a ďalšie vzdelávanie asi nemôže tento vrodený predpoklad k budúcej profesii podstatne ovplyvniť (Průcha, 2002, s. 72).

Učiteľ by mal byť predovšetkým zrelou osobnosťou. Čáp a Mareš (2001, s. 264) uvádzajú, že zrelá osobnosť sa nedá vyprovokovať, reaguje uvážlivo, vecne, zatiaľ čo nezrelá osobnosť pôsobí egocentricky, agresívne, nedokáže spolupracovať s ľuďmi a vážiť si ich. So zrelou osobnosťou je spojené aj prevažne kladné sebahodnotenie. S negatívnym sebahodnotením učiteľa súvisia pochybnosti o vlastných schopnostiach, o svojom zovňajšku, ale aj možnostiach byť druhými ľuďmi uznávaný. Čáp a Mareš (2001, s. 536) uvádza, že negatívne sebahodnotenie učiteľov im zhoršuje psychosomatický stav, zvyšuje ich labilitu, znižuje odolnosť voči záťaži, vedie

k neadekvátnemu správaniu k ľuďom všeobecne a taktiež prejavuje k žiakom negatívny vzťah a v neposlednom rade zhoršuje výsledky jeho práce.

K novším výskumom osobnosti učiteľa patrí štúdia Polka (2006), ktorý identifikoval črty efektívneho učiteľa ako sú napríklad dobrá predchádzajúca akademická činnosť, komunikačné schopnosti (jasnosť ústnej aj písomnej komunikácie – expresívnosť, štrukturovanosť informácií, podrobnosť a používanie príkladov a metafor na vysvetlenie zložitých konceptov), kreativita, profesionalizmus, pedagogické vedomosti, dôkladné a primerané hodnotenie študentov, samovzdelávanie a celoživotné vzdelávanie (neustále získavanie nových poznatkov rozvíjajúcich sa vedeckých disciplín), talent alebo vedomosti vo vyučovanom predmete a schopnosť predviesť vzorové príklady (verbálne inštrukcie k činnosti dopĺňať jej vzorovým predvedením).

Predpoklady učiteľa, ktoré zaručujú učiteľovo úspešné pôsobenie:

- (a) schopnosť podnecovať žiacke chápanie,
- (b) schopnosť rozvíjať žiacke schopnosti učiť sa,
- (c) schopnosť ovplyvniť žiacke postoje k cieľom výchovy,
- (d) schopnosť emocionálneho prispôsobenia sa žiakom (Fišer, 1972, s. 32).

2.2.1 Vlastnosti učiteľa

Jednou z dôležitých zložiek osobnosti učiteľa je pedagogická komunikácia, ktorá je prejavom jeho schopností, rysov a sociálnych zručností. Pedagogická komunikácia je špecifickým prípadom sociálnej komunikácie. Informácie si tu vymieňajú a vzájomne na seba pôsobia: učiteľ – žiak – skupina žiakov – školská trieda (Čáp a Mareš, 2001, s. 268). V pedagogickej komunikácii sa odovzdávajú kognitívne (poznatky, všeobecné poznatky), afektívne a regulačné (vyjadrenie súhlasu či nesúhlasu, citov) informácie. Realizuje sa prostredníctvom verbálnych a neverbálnych prostriedkov: intonácia, tempo a hlasitosť reči, mimika a gestikulácia.

Úspešná pedagogická činnosť podľa A. M. Dostála (1978) predpokladá zvláštne schopnosti, ku ktorým patrí pedagogický talent a pedagogické majstrovstvo.

(a) **Pedagogický talent** je charakterizovaný ako potencionálna štruktúra činnosti. Je to vlastnosť, ktorá učiteľovi napomáha k rozpoznaní reakcií žiaka na danú situáciu, zvlášť na pôsobenie, kedy správne a rýchlo rozpozna zmenu v psychickom stave a postojí žiakov a dokáže na základe toho prispôbiť svoje ďalšie správanie a konanie, tzn. učiteľ s pedagogickým taktom rozpozna, že žiaci prestali chápať výklad alebo, že ich pozornosť nie je zameraná len na výklad učiva a v takom prípade do vyučovacieho procesu zaradí pauzu, inú činnosť, skupinovú prácu, ktorá znovu zaujme ich pozornosť. O pedagogickom takte môžeme hovoriť ako o sociálnej zručnosti, ktorá je formovaná v priebehu vývoja učiteľskej osobnosti (Čáp, Mareš, 2001, s. 269). Ide o špecifickú spätnú väzbu, kedy učiteľ zachytáva podstatný signál sociálnou percepciou, spracováva ho a následne modifikuje svoju činnosť. Čáp a Mareš (2001) charakterizujú taktného človeka ako empatického, ktorý sa vie vcítiť do druhých ľudí, dokáže tieto prejavy rozpoznať a reagovať na ne uspôsobením podľa nich svoje chovanie a jednanie.

(b) **Pedagogické majstrovstvo** je definované ako štruktúra reálnych schopností, ktoré prichádzajú postupne s učiteľskou praxou. Pedagogickým majstrovstvom nazývame takú pedagogickú prácu, pri ktorej učiteľ dosahuje vynikajúce výchovno – vzdelávacie výsledky pri tvorivom uplatňovaní najnovších poznatkov a skúseností, dodržiavaním zásad duševnej hygieny a uplatňovaním pedagogického taktu (Grecmanová et al. 1999, s. 170).

2.3 Profesia učiteľa

2.3.1 Vymedzenie učiteľskej profesie

V rámci bežnej neodbornej komunikácie je definícia učiteľa a jeho profesie jasná. Ide o označenie osoby, ktorá vyučuje a vzdeláva žiakov v škole. V odborných textoch a článkoch definícia učiteľa a jeho profesie nie je až tak jednoznačná, a preto sa musíme oprieť o pedagogickú teóriu. V nasledujúcej časti autorka vysvetľuje základné pojmy pre pochopenie uvedenej problematiky.

„Profesia znamená povolanie spojené s určitou kvalifikáciou alebo odbornými znalosťami a zručnosťami, väčšinou vykonávané na základe zákonného oprávnenia“ (Průcha, 2002, s. 32).

Osobnosť učiteľa je najdôležitejším faktorom úspechu a kľúčovou osobou, ktorá ovplyvňuje vzdelávací a výchovný proces v učiteľskom povolání. Učiteľská profesia je veľmi náročná a vyžaduje si mnoho požiadaviek a medzi dve základné požiadavky na vzdelávanie žiaka patrí:

(a) **vzdelávať**: sprostredkovať im vedomosti, zručnosti, spôsoby myslenia a činnosti určitého vedného, technického, poprípade umeleckého oboru, podľa aprobácie, ktorú učiteľ vyštudoval,

(b) **vychovávať**: rozvíjať ich záujmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na základe sústavného poznania žiakov, ich typologických a individuálnych rozdielov (Čáp a Mareš, 2001, s. 264).

Pařízek (1988) definoval náplň učiteľskej profesie, ktorá zahŕňa nie len vyučovací proces, ale aj sociálny kontakt s rodičmi, účasť na školských činnostiach či aktivitách žiakov, vlastnú prípravu a sebvzdelávanie.

2.3.2 Požiadavky na učiteľa

Učiteľská profesia je prakticky už dlhú dobu predmetom zvýšeného záujmu spoločnosti. Hlavným dôvodom je stále rastúci význam vzdelávania nie len pre jedinca, ale pre celú spoločnosť.

Výchova sa asi najčastejšie uskutočňuje vzájomnou komunikáciou vychovávajúceho a vychovávaného. Práve v ľudskej komunikácii má jedinečné miesto reč, verbálny prenos informácií a ich vzájomné pôsobenie, na základe ktorých sa prezentujú požiadavky, poskytujú sa informácie o splnení alebo nesplnení zadaných požiadaviek, zdôrazňujú sa požiadavky nevyhnutné pre dosiahnutie cieľa, pre uspokojenie dôležitých potrieb dieťaťa, pre úspech skupiny atď. Verbálne zadanie má kognitívny charakter, ale dôležitou súčasťou je aj emocionálna stránka, ktorú každý učiteľ alebo aj rodič pri výchove žiaka, dieťaťa musí poznať a motivovať tak, aby odpovedali citovým a motivačným účinkom, ktoré na nich pôsobia.

Čáp, Mareš (2001, s. 265) uvádzajú, že z výchovného a vzdelávacieho hľadiska na profesiu učiteľa vplýva:

(a) osvojiť si príslušný obor (vedný, technický, umelecký) a taktiež sa v ňom

neustále zdokonaľovať podľa jeho ďalšieho vývoja,

(b) osvojiť si a ďalej prehĺbovať pedagogické a psychologické poznatky, metódy a spôsoby myslenia potrebných pre poznávanie žiakov a pre efektívne pôsobenie na ne,

(c) dôraz na využívanie učebných pomôcok, didaktickú techniku a pod.,

(d) realizovanie adekvátnej interakcii a komunikácii so žiakmi, ale taktiež s rodičmi, ostatnými učiteľmi a nadriadenými, zdokonaľovať sa v sociálnych zručnostiach,

(e) organizovanie vlastnej činnosti i činnosti žiakov v triede, či menších skupinách, ale taktiež súčinnosť učiteľov vyučujúcich v tej istej triede, spolupráca s rodičmi, vedením záujmových krúžkov a pod.,

(f) najmä v menších mestách a obciach sa od učiteľa očakáva účasť na kultúrnom, či športovom živote aj mimo školy,

(g) starostlivosť o svoje telesné a duševné zdravie, sústavné poznávanie a korigovanie samého seba, poskytovanie modelu zrelej osobnosti žiakom.

Kasáčová (2006, s. 20) popisuje úrovne profesionality, ktoré sa nachádzajú v každom učiteľskom povolání a sú vyjadrené v dimenziách profesionality a ich znakoch. Sú to úrovne, ktoré sa navzájom podmieňujú a prelínajú. Prvá úroveň profesionality sa označuje ako individuálna a zahŕňa osobnostné predpoklady a charakteristiky profesionála, ktoré má splňať. Druhá úroveň je charakteristická ako spoločenská, v ktorej sa formulujú úlohy a povinnosti profesionála a zároveň požiadavky spoločnosti na podanie jeho pracovného výkonu. Tretia úroveň je označená ako kvalifikačná a táto úroveň konkretizuje požadované vzdelanie, jeho úrovne, typ, špecializácia a požiadavky na ďalší kvalifikačný postup. Jednotlivé úrovne profesionality sú vyjadrené v troch dimenziách pričom každá táto dimenzia vyjadruje znak profesionality, ktorý je nezbytný pre vykonávanie učiteľskej profesii.

Tabuľka č.1: *Vzťah dimenzií profesionality a znakov profesionality (Kasáčová, 2006, s. 20)*

Dimenzia učiteľskej profesie	Znak profesionality
Personálna úroveň	Osobnostná zralosť

Etická	Mravnosť osobnosti
Odborná	Kvalifikovanosť

Najdôležitejším znakom profesionality je profesionálna zodpovednosť, bez ktorej by sme od učiteľa nemohli očakávať odbornú kvalifikáciu či zrelosť osobnosti, ktorá je pre študentov autoritou a často vzorom a taktiež mravné presvedčenie, ktoré sa prejavuje v mravnom konaní, postojoch, názoroch či správaní učiteľa. Pri vymedzení učiteľskej profesie je potrebné definovať pedagogickú spôsobilosť pri výkone povolaniu učiteľa, ktorá je charakterizovaná ako súhrn vedomostí a zručností v oblasti pedagogiky, didaktiky, pedagogickej psychológie a pod. Spôsobilosťou rozumieme súbor subjektívnych predpokladov (Pařízek, 1988, s. 30), ktoré predpokladajú úspešný výkon tohto povolania. Tento termín sa uvádza pre vnútorné predpoklady, ktorý je zahrnutý v subjektívnych determinantoch profesie učiteľa. Pedagogická spôsobilosť učiteľa nie je len to, čo sa získava štúdiom, prípravou, ale aj tým ako je daný pracovník osobnostne vybavený pri vykonávaní činností učiteľa (Průcha, 2002, s. 32).

Pařízek (1988) popísal zložky spôsobilosti učiteľa, ktoré sú nevyhnutné pre úspešný výkon povolania učiteľa:

- (a) **odborná spôsobilosť**: pedagogická, didaktická, psychologická príprava,
- (b) **výkonová spôsobilosť**: pracovná zdatnosť podmienená fyzickou a neuropsychickou schopnosťou zvládnutia pracovného napätia,
- (c) **osobnostná spôsobilosť**: vlastnosti vôle a charakteru, sociálna zrelosť, schopnosť medziľudských vzťahov a pod.,
- (d) **spoločenská spôsobilosť**: morálne vlastnosti ako nositele hodnôt,
- (e) **motivačná spôsobilosť**: stotožnenie sa s rolou učiteľa a angažovanosť pre je každodennú realizáciu.

Jednotlivé zložky učiteľskej spôsobilosti na seba navzájom pôsobia a podporujú sa a v priebehu času sa subjektívne faktory môžu meniť. Zmenu v učiteľskej spôsobilosti môžu spôsobiť napríklad neúspechy pri práci s mládežou, vplyv napätia a pôsobenia stresu, psychickej záťaže na osobnosť človeka môže smerovať k zníženiu odolnosti voči záťaži, môže to smerovať až k strate motivácie k sebavzdelávaniu.

Učiteľské povolanie je jedným z mála povolání, kde významnú rolu hrajú osobnostné charakteristiky, ktoré sa rozdeľujú na tri oblasti. Kasáčová (2006, s. 21) rozdeľuje tieto oblasti na motiváciu k povolaniu, nadanie k povolaniu a kognitívne predpoklady. Motivácia k povolaniu pôsobí ako interiorizovaný osobnostný faktor utvárania profesionality učiteľa. Niektoré udalosti a životné situácie zohrali v individuálnej histórii jedinca významnú úlohu, pretože práve tieto udalosti viedli k osvojeniu si motívov a podieľali sa na voľbe budúceho povolania, konkrétne profesie učiteľa. Nadanie pre povolanie predpokladá osobnostné charakteristiky pre profesionálny výkon a tieto osobnostné charakteristiky je možné rozdeliť do troch hlavných skupín, ktoré zahŕňajú osobnostný, sociálny a mravný charakter.

(a) **Vlastnosti personálno – osobného charakteru:** do oblasti interpersonálnej patrí sebadôvera, tvorivosť, zdravé sebavedomie, cieľavedomosť, zodpovednosť a emocionálna stabilita. A do oblasti interpersonálnej zaraďujeme trpezlivosť, flexibilitu, kultivovanosť, presvedčivosť, svedomitosť, optimizmus a predvídavosť.

(b) **Vlastnosti sociálneho charakteru sú:** komunikatívnosť, sociabilita, tolerantnosť, akceptovanie iných, empatia, úcta k druhým, priateľskosť, zmysel pre humor, ohľaduplnosť, spravodlivosť, láska k deťom a prosociálnosť.

(c) **Vlastnosti eticko-mravného charakteru sú:** altruizmus, kongruencia, čestnosť, priamosť (Kasáčová, 2006, s. 22).

Kognitívne predpoklady, ktoré patria do osobnostných charakteristík, sú založené na mentálnych schopnostiach jedinca, za ktoré sa považuje inteligencia. Všeobecná rozumová schopnosť ako chápať a riešiť problémy. Ďalej je možné zaradiť do tejto kategórie verbálnu schopnosť, priestorovú či numerickú schopnosť, ďalej je to percepčná schopnosť, psychomotorická či umelecká schopnosť.

Pařízek (1988) na základe analýzy dát, v ktorých hodnotili tie činnosti učiteľa, ktoré majú kľúčový význam pri vyučovacom procese. Zlyhanie v niektorej z týchto možností vedie k celkovému neúspechu v procese vyučovania. Hovorí o štyroch hlavných činnostiach:

(a) **Motivácia žiakov k učeniu:** v tejto časti vyučovacieho procesu je potrebné získať si žiakov a zároveň ich motivovať k učeniu, pričom východiskom motivácie sú potreby žiakov. Práve motivácia je predpokladom úspešného priebehu

celého vyučovania a učenia (Pařízek, 1988, s. 68). Motivovať žiakov je dôležité najmä preto, aby sa žiaci chceli učiť, mali k učeniu vypestovaný kladný postoj, ktorý ich bude sprevádzať aj po ukončení štúdia. V druhom rade záleží na tom, aby sa študenti vedeli učiť a po tretie, aby boli presvedčení o tom, že dané učivo dokážu zvládnuť a budú schopní sa ho naučiť a využiť v praxi.

Autorka práce sa domnieva, že práve toto presvedčenie je nielen potrebou zo strany učiteľa, ale aj žiaka, ktorého toto vnútorné presvedčenie pomáha nasmerovať a pomáha mu zvládať osobné a pracovné prekážky. Sociálne potreby sú dôležité z hľadiska pracovnej triednej klímy, kolektívu a celkovej atmosféry v triede. Potreby sú taktiež spojené s výkonom, tzn. potrebou dosiahnuť úspech, súťaživosť medzi študentmi a to prostredníctvom hodnotenia, či už ústneho alebo prostredníctvom známok, ale najmä je tu deklarovaná potreba eliminácie neúspechu. Existuje veľa rôznych spôsobov, ktorými učiteľ motivuje žiaka k zvládaniu vyučovacích úloh a v neposlednom rade aj k mravnej výchove:

- Vzdelávanie obsahom, ktorý je možný uplatňovať v praxi a vysvetľuje javy, s ktorými žiaci už v bežnom živote prišli do kontaktu a tento obsah sa pre nich stane atraktívnym. Žiakov motivuje každá konkretizácia a začlenenie nových poznatkov do nových a pochopiteľných vzťahov a taktiež ich využiteľnosť v bežnom živote.

- Metóda a organizácia vyučovania, pri ktorej môžu žiaci využiť svoje vlastné myslenie, fantáziu, konanie.

- Vlastné zanievanie pre vyučovací predmet.

- Priblíženie vyučovacieho predmetu žiakom, ktorý sa im nemusí zdať od prvej chvíle zaujímavý a myslia si, že nemajú predpoklady k úspešnému zvládnutiu učiva. Ide o poskytnutie spôsobu, ako sa majú učiť.

- Spätná väzba, čo sa týka zhodnotenia pracovnej atmosféry počas vyučovacej hodiny. Pravidelné a systematické hodnotenie výkonu žiakov.

(b) **Konkretizácia cieľov a obsahov vyučovacej jednotky:** Učitelia zabezpečujú konkretizáciu cieľov dvoma spôsobmi. Prvým je sústava výchovne vzdelávacích cieľov, ktoré sa stanovujú tým spôsobom, že vo vyučovacom procese si

stanovíme prioritné ciele. A druhým spôsobom je vytvorenie vzťahu ku konkrétnym podmienkam vyučovania tým, že sám učiteľ zhodnotí úroveň, v ktorej sa dosahujú dané ciele, ktoré sa môžu meniť na základe zhodnotenia situácie učiteľom.

(c) *Využitie prostriedkov vyučovania vrátane metód kontroly výsledkov učenia:* je to oblasť, za ktorú zodpovedá sám učiteľ. Učiteľ často volí také metódy a techniky vyučovania, ktorými sám prešiel pri vyučovacom procese, a ktoré sú mu blízke a volí si ich na základe predstavy cieľa, obsahu vyučovania a podľa motivácii žiakov.

(d) *Výchovné pôsobenie učiteľa pri vyučovaní:* profesia učiteľa je definovaná vzdelávacím a taktiež výchovným procesom, a teda vo vyučovacom procese môžeme hovoriť o syntéze týchto dvoch dôležitých vplyvov na žiaka, na základe ktorých spoluvytvára ich postoje, formuje ich názory, spôsoby myslenia a v neposlednom rade berie na zreteľ ich potreby, ktoré môžeme považovať za hybnosť vyučovacieho procesu.

Tieto činnosti majú analytický a zároveň syntetický charakter, pretože ich analýzou učiteľ dokáže zistiť ciele vyučovania, jednotlivé metódy, možnosti a spôsoby vyučovacieho procesu, motívy žiaka, náročnosť týchto cieľov, ktoré sú potrebné pri úspešnom zvládaní tohto povolania.

Je možné, že spomínané činnosti, ktoré sú charakterizované ako hybné činitele pedagogickej práce učiteľa, sa javia ako zastaralé, ale novodobejšia teória autorov Marston et al. (2005) zahŕňa radu motivácií učiteľa k výkonu tohto povolania. Ide o plnohodnotné uspokojenie pracovného záväzku, prácu s mladými ľuďmi v oblasti sociálneho kontaktu a výchovno-vzdelávacieho procesu, výber a pripravenie techník či metód pre zaujatie výučby „svojho“ predmetu, zvýšenie intelektuálnej úrovne študentov, slobodu a flexibilitu v rámci triedneho kolektívu a možnosť byť kreatívnymi vo vyučovacom procese, čím sa študentom umožní bližšie zaujatie o daný predmet.

2.4 Stratégia zvládania stresu v pedagogickej profesii

Slovo stratégia má grécky pôvod a používa sa vo vojenskej terminológii. Po grécky „*stratos*“ znamená armáda a „*agein*“ viesť. Pôvodný význam slova stratégia je umenie viesť armádu v boji s nepriateľom (Křivohlavý, 1994, s. 43). Křivohlavý (1994,

s. 52) uvádza, že stratégia zdôrazňuje, že ide o umenie získať pre seba výhody a pre nepriateľa vytvoriť naopak čo najnevýhodnejšie podmienky boja. V širšom slova zmyslu sa termínom stratégiou rozumie starostlivo vypracovaný plán, postup, program k dosiahnutiu určitého vytýčeného cieľa.

Copingové stratégie sú dôležitým stabilizačným faktorom pri riešení problémových situácií. Čáp a Mareš (2001, s. 534) klasifikujú dve základné podoby: zvládacie stratégie a zvládací štýl, ktoré sú dôležitými predpokladmi pre úspešné zvládnutie záťažových situácií. Zvládacie stratégie sú definované ako zvláštnosti zvládacieho procesu a zvládací štýl je viac určovaný osobnostnými zvláštnosťami, dispozíciami jedinca a jeho charakterovými rysmi. V odbornej literatúre sa stretávame s porovnávacou charakteristikou zvládacích stratégií a zvládacích štýlov:

Tabuľka č.2: Porovnanie stratégií zvládania a štýlov zvládania (Čáp, Mareš, 2001, s. 534)

Porovnávaná charakteristika	Zvládacie procesy, stratégie	Zvládací štýl
Pôvod	vrodený i získaný	prevažne vrodený
Psychologický základ	aktuálne uvažovanie, myslenie, hodnotenie, jednanie	osobnostné dispozície, rysy k uvažovaniu a jednaniu
Stabilita	malá	veľká
Dynamika zmien	veľká	malá
Vzťah k záťažovým situáciám	situačne špecifické jednanie	transsituačné jednanie
Motivačné aspekty	výrazné	slabšie
Viazanosť na kontext	veľká	malá
Povaha diagnostikovanej činnosti	konkrétne, špecifická, jedinečná	obvyklá, bežná, typická

V odbornej literatúre sú popísané rôzne možnosti a spôsoby zvládania stresových situácií. Jednou z najčastejšie sa vyskytujúcich definícií stratégií zvládania je:

(a) **stratégie zvládania zát'aže zamerané na problém:** je definované úsilím, ktoré dokáže pôsobiť a meniť prostredie, analýzou problému, plánom činnosti atď. J. Křivohlavý (1994, s. 47) uvádza dva typy zásahov ako situáciu zvládať a dosiahnuť narušenú rovnováhu:

- **Zmenami na strane zát'aže,** ktoré sa zameriavajú na možnosti zmiernenia či zlepšenia stresovej situácie pôsobením na to, čo nás zát'ažuje. Objektívne zmeny sú charakterizované objektívnosťou, tým ako sa veci majú. Křivohlavý (1994) definuje možnosti ako zmeniť objektívny stav sveta: ubrať zát'až (napríklad niečo neurobiť), niečo skrátiť (prísť pozdejšie, odísť skôr či hovoriť kratšie a stručne), delegovať (presunúť niečo na niekoho druhého) a kooperovať (spolupracovať, nerobiť všetko sám, ale s niekým druhým či ďalšími ľuďmi) (Křivohlavý, 1994, s. 47). Subjektívne zmeny sú charakterizované subjektívnosťou, tým ako sa na veci dívam, ako ich vidím, chápem a vnímam. K danej zát'ažovej situácii každý človek reaguje špecifickým postojom, ktorý mu je vlastný. Už H. Selye uvádza, že tým hlavným, čo v stresovej situácii hrá významnú rolu je to, ako vnímame zát'ažovú situáciu Křivohlavý (1994, s. 47).

- **Zmenami na strane zdrojov síl človeka a možnostiach obrany** sa zameriavajú na radu možností ako nerovnovážny stav vrátiť do normálneho stavu a vytvoriť tak znovu stav homeostázy, ktorá je pre organizmus človeka neoddeliteľnou súčasťou a potrebou pre nastavenie pokojného stavu.

(a) Zbavenie sa nesprávnych a iluzorných predstáv,

(b) zlepšenie informovanosti,

(c) zlepšenie zručností,

(d) posilňovanie obrany zmenou životného štýlu,

(e) výber stratégie, ktorá sa v danej situácii javí ako najúčinnjšia

(b) **Stratégie zamerané na zvládnutie emócií:** predstavuje snahu vplyvať na vlastné emocionálne reakcie na prežívané ťažkosti. Obsahuje expresívne vyjadrenie emócií, reinterpretáciu javov, prijatie situácie, ale aj jej popieranie.

(c) **Stratégie zamerané na únik:** predstavujú obranné mechanizmy, ktoré môžu byť jedným z menej efektívnych spôsobov zvládania stresu a modifikujú či

popierajú skutočný zdroj ťažkostí. Komárková a et al. uvádza prejavy obranných mechanizmov:

- neprimerané či prehnane hostilné a agresívne reakcie,
- sebaobviňujúce reakcie,
- projekcie,
- vytesňovanie a popieranie,
- intelektualizácia a racionalizácia (Komárková aj., 2001, s. 97).

Bosoon aj., (2006) na základe výsledkov štúdie uvádzajú, že zdieľanie negatívnych emócií pozitívne pôsobí na posilňovanie interpersonálnych vzťahov. Autor odporúča podporovať a rozvíjať copingovú stratégiu ventilácie ako jedného z účinných prostriedkov zvládania záťaže.

V nasledujúcej časti sa autorka práce venuje vysvetleniu definícií obranných mechanizmov a zvládacích stratégií, pretože zvládanie je zamerané na vyriešenie stresovej situácie, v ktorej môžu byť obsiahnuté aj obranné mechanizmy. Ich spoločným znakom je vzťahovanie sa situácie, ktoré sa pre osobu môžu zdať neriešiteľné, tzn. že ide o situácie, v ktorých je osoba alebo skupina osôb postavená pred úlohy, ktoré vyžadujú mobilizáciu nových zdrojov psychickej kompetencie a sociálnych zručností. Křivohlavý (1989) uvádza spoločné a odlišné charakteristiky copingových stratégií a obranných mechanizmov:

(a) vzťahujú sa na riešenie pre danú osobu zdanlivo neriešiteľných situácií,

(b) predstavujú adaptívne snahy riadiť chod diania v situácii ohrozenia (Baumgartner, 2001, s. 198).

Ihilevich a Gleser (1989, s. 10) definujú obranné mechanizmy a stratégie zvládania ako adaptívne snahy riadiť chod diania v situácii ohrozenia, kedy požiadavky situácie prevyšujú zdroje, ktoré má daná osoba k dispozícii. Zároveň sa obranné mechanizmy a stratégie zvládania odlišujú vo vzťahu k realite. Zatiaľ čo obranné mechanizmy sú definované ako iluzorné, klamné, mätúce vnímanie skutočnosti a fantazijné či neuskutočiteľné spôsoby riešenia týchto obtiaží sú stratégie zvládania životných kríz jednoznačne definované ako tie, ktoré berú ohľad na realitu a rešpektujú

ju (Křivohlavý, 1994, s. 59). Účelom všetkých obranných mechanizmov je dosiahnutie iluzívneho zvládnutia situácie ohrozujúce danú osobu tam, kde sa reálne riešenie alebo prispôsobenie podmienok javí danej osobe ako nemožné (Ihilevich a Glaser, 1989, s. 5).

Tabuľka č. 3: Rozdielnosť obranných reakcií a reakcií zvládania (Čáp a Mareš, 2001, s. 532)

Obranné reakcie	Reakcie zvládania
Obsahujú implicitné operácie	Obsahujú explicitné operácie
Aktivované interpsychicky	Aktivované prostredím, okolnosťami
Ťažko pozorovateľné	Ľahšie pozorovateľné
Jedinec si ich neuvedomuje	Jedinec si ich uvedomuje
Jedinec ich neovláda vôľou	Jedinec ich ovláda vôľou
Determinované osobnostnými rysmi	Determinované osobnostne a situačne
Základom je inštinktívne chovanie	Základom sú kognitívne procesy
Nepredchádza zhodnotenie situácie	Predchádza zhodnotenie situácie i vlastných možností
Výsledkom je automatické správanie a konanie	Výsledkom je cieľené správanie a konanie

Medzi spoločné charakteristiky obranných a reakcií zvládania môžeme zaradiť redukovanie distresu, riadenosť emócií, majú dynamickú povahu, sú potencionálne vratné, rozvíjajú sa s vekom a je v nich možné rozlíšiť jednotlivé zložky. (Čáp a Mareš, 2001, s. 532).

Copingové stratégie znamenajú špecifický spôsob zvládania záťaže. Schopnosť efektívneho výberu vhodnej copingovej stratégie uľahčuje rýchle adaptovanie sa na prichádzajúce zmeny a zjednodušuje zvládanie týchto záťažových situácií, s ktorými sa človek stretáva nie len v profesnom živote, ale taktiež aj v bežnom, osobnom živote. Je dôležité rozpoznať, či využívanie copingovej stratégie, ktorú si učiteľ/ka vybral/a smeruje k pozitívnemu a úspešnému zvládnutiu stresu či celkovej záťažovej situácie a na jej základe dokáže náročnosť danej situácie zvládnuť a nedôjde k prehĺbeniu a možnému vzniku syndrómu vyhoreniu. Dôraz sa kladie na situačný charakter zvládnutia stresu, záťaže, ktorá sa mení podľa okolností a je potrebné zvoliť účinnú copingovú stratégiu, ktorá bude viesť k úspešnému zvládnutiu danej situácie a k jej

posilneniu, kedy v daných situáciách budú copingové stratégie využívané ako účinné a s charakterom úspešného zvládnutia záťaže učiteľa.

2.5 Štruktúra zvládania stresu v pedagogickej profesii

Martz a Livneh (2007) kategorizovali štruktúru zvládania do štyroch základných pojmov, ktoré sú: (a) procesy zvládania, (b) schopnosti zvládania, (c) vzorce zvládania (stratégie a štýly), (d) zdroje zvládania.

Moos a Schaefer (1986) definovali copingový proces na základe štyroch prístupov, ktoré pomenovali ako (a) kognitívny prístup (pozitívne prehodnotenie), (b) behaviorálny prístup (riešenie problémov), (c) kognitívne vyhýbanie a (d) behaviorálne vyhýbanie (cit. podľa Martz, Livneh, 2007, s. 14). Za procesy zvládania môžeme považovať transakcie medzi prostredím a jedincom, ktoré sa aktivujú záťažovou situáciou a kladie sa dôraz na jej intenzitu a časovosť.

Schopnosti zvládania, ktoré sú definované ako osobnostné črty, predispozície či predpoklady, ktoré ovplyvňujú zvládanie externých alebo interných stresov, ktoré nepriaznivo vplyvajú na prežívanie v oblasti kognitívnej, emočnej, fyziologickej či zážitkovej. Do značnej miery si tieto schopnosti osvojuje učením, ktoré funguje na základe efektu a modelu záťažových situácií. Učenie je nám schopné na danú situáciu priniesť pohľad, a tak nám na princípoch generalizácie a diferenciacie umožňuje s nimi adekvátne pracovať.

Vzorce zvládania, ku ktorým patria stratégie a štýly zvládania záťaže, Martz a Livneh (2007, s. 15) k nim priradujú hľadanie sociálnej podpory, plnohodnotný plán pre úspešné vyriešenie problému, pozitívne myslenie, kognitívne prehodnotenie situácie, akceptovanie nepriaznivej situácie a ventilovanie emócií.

Zdroje zvládania predstavujú dôležité procesy zvládania, ktoré pomáhajú eliminovať stresory a podporujú adaptovanie na ohrozujúce vzniknuté situácie. Pod týmto pojmom sa rozumejú také psychické pochody, ktoré nastupujú plánovite a/alebo neplánovite, vedome a/alebo nevedome pri vzniku stresu, aby výsledkom bolo zmiernenie alebo úplne zvládnutie (Karaffová, 2010, s. 22).

Ide o štruktúru zvládania záťaže, pri ktorej sa jednotlivé časti tohto procesu navzájom prelínajú a sú podmienené vzťahom. R.S. Lazarus (1984) rozlišuje dva druhy zdrojov zvládania: (a)interné, medzi ktoré zahrňuje zdravie, schopnosť riešiť problémy a (b)externé, ktoré sa orientujú na sociálnu oporu okolia (Křivohlavý, 1994, s. 43).

3 Vlastné výskumné šetrenie

3.1 Cieľ výskumného šetrenia

Hlavným cieľom výskumného šetrenia bolo zistiť prežívanie, vnímanie a zvládanie stresových situácií u učiteľov Strednej odbornej školy hotelových služieb a dopravy, ako aj využitie vytvorených pozitívnych alebo naopak negatívnych copingových stratégií počas ich učiteľskej praxe, ktoré im pomáhajú alebo naopak majú opačný účinok pri zvládaní a vyrovnávaní sa so stresovými situáciami, s ktorými sa stretávajú dennodenne vo svojej profesii. Zámerom šetrenia bolo preskúmať a následne posúdiť príčiny vzniku psychickej záťaže, ktorá sa môže odraziť na ich telesnom či emočnom prežívaní. Autorka práce zisťovala typy psychickej záťaže, ktoré nepriaznivo vplývajú na ich profesijný rozvoj. Autorku práce zaujímalo nie len vytvorenie copingovej stratégie, ale aj uplatnenie zvolenej stratégie v praxi. Zároveň sa autorka práce venovala spokojnosti, nespokojnosti a prínosu zvolenej copingovej stratégie, ktorú uplatňovali a uplatňujú pri výkone svojho povolania. Autorka sa snažila zmapovať preferenciu copingových stratégií u učiteľov, ktorí vykonávajú spoločenské povolanie, prácu s ľuďmi, pri ktorej významnú úlohu môže zohrávať aj dĺžka učiteľskej praxe. S rastúcou skúsenosťou v učiteľskej profesii, by učitelia mohli voliť také copingové stratégie, ktoré by im umožňovali efektívne sa vyrovnáť so záťažou. Avšak tento predpoklad nebol primárnym zámerom zisťovania tohto výskumného šetrenia.

3.2 Výskumné otázky

Výskumná otázka je v interpretatívnej fenomenologickej analýze, zameraná fenomenologicky na porozumenie individuálnej skúsenosti a jej významu pre každého človeka. Výskumná otázka je v interpretatívnej fenomenologickej analýze formulovaná otvorene, aby sme porozumeli určitému fenoménu a skúsenosti s ním, ale nemala by byť zároveň príliš obsiahla, aby neotvorila priestor pre respondentovu výpoveď, ktorá neodpovedá skúmanému zámeru (Koutná a Čermák, 2013, s. 12).

Celý proces fenomenologickej interpretatívnej analýzy začína konštrukciou výskumnej otázky a voľbou výskumného vzorku, pokračuje prípravou a realizovaním

rozhovoru, jeho doslovný prepis, vlastný proces analýzy zozbieraných dat a ich následné prevedenie do naratívnej podoby až po konečnú interpretáciu výsledkov (Kocvrlichová, 2006, s. 86).

Formuláciou základných výskumných otázok sa autorka práce snažila zmapovať prežívanie a zvládanie stresových situácií u učiteľov v školskom prostredí, spôsob zvládania týchto situácií, výber pozitívnych alebo negatívnych copingových stratégií a ich uplatňovanie pri výkone tohto povolania. K dosiahnutiu tohto cieľa autorka práce sformulovala tieto výskumné otázky:

(a) Výskumná otázka:

Ako respondenti vnímajú, prežívajú stres pri výkone povolania učiteľa?

(b) Výskumná otázka:

S akým typom copingových stratégií sa učitelia stretli počas učiteľskej praxe?

(c) Výskumná otázka:

S akým typom záťaže sa stretávajú učitelia pri výkone svojho povolania?

(d) Výskumná otázka:

Aké uplatnenie nachádzajú učitelia vo zvolenej copingovej stratégii?

3.3 Použitá metóda výskumného šetrenia

3.3.1 Interpretatívna fenomenologická analýza

Pre analýzu výsledkov tohto výskumného šetrenia autorka práce zvolila tzv. interpretatívnu fenomenologickú analýzu, označovaná skratkou ako IPA (ďalej IPA), ktorej primárnou úlohou je porozumenie prežitej skúsenosti človeka. Práve tento cieľ je zámerom výskumného šetrenia, ktorý si autorka práce zvolila, a preto ju považuje za najvhodnejšiu metódu (Koutná a Čermák, 2013, s. 9).

IPA je kvalitatívna metóda, ktorá umožňuje exploračnú subjektívnej skúsenosti, pretože výskumníkovi umožňuje priestor pre kreativitu v rámci tvorenia otázok, vedenia rozhovoru a taktiež pri samotnej analýze textu (Koutná a Čermák, 2013, s. 9). Sústreď

sa na to, čo konkrétne si respondent myslí alebo verí o danej téme (Smith, aj., 1999, s. 219).

Teória interpretatívnej fenomenologickej analýzy je založená na fenomenológii, hermeneutike a idiografickom prístupe. Súčasťou výskumného procesu IPA je tzv. dvojité hermeneutika, pri ktorej sa výskumník snaží porozumieť svojej skúsenosti so skúmaným fenoménom a zároveň sa výskumník snaží porozumieť tomu, akým spôsobom sám respondent k tomuto pochopeniu prichádza. To znamená, že celok je vždy interpretovaný vo vzťahu k častiam a časti sú interpretované vo vzťahu k celku (Koutná a Čermák, 2013, s. 9). Ide o dvojúrovňový interpretačný proces. Účastníci sa snažia pochopiť svoj svet a výskumník sa snaží pochopiť účastníkov, ktorý s ňou snažia pochopiť svoj svet (Smith a Osborn, 2003, s. 51).

Najčastejšou metódou zberu dát v IPA je pološtrukturovaný rozhovor, ktorý predstavuje flexibilnú metódu dávajúcu priestor každému respondentovi hovoriť o téme, reflektovať jeho postoje, názory a rozvíjať jeho myšlienky. Zároveň výskumníkovi dáva priestor sledovať v reálnom čase, čo je v rozhovore dôležité, čo je významné pre respondenta a umožňuje mu pracovať a usmerňovať rozhovor podľa potreby, aby sa nevzdialili od určenej témy (Koutná a Čermák, 2013, s. 15). Zvolenou výskumnou metódou v diplomovej práci bolo pološtrukturované interview. Svoboda (2012, s. 55) popisuje metódu rozhovor prostredníctvom kladenia otázok, ktoré nám pomáhajú porozumieť pohľadu druhých ľudí na nejaké javy, problémy v určitom kontexte.

Pomocou analýzy a interpretácie textu výskumník formuluje témy, ktoré zachytávajú podstatu skúmaného fenoménu u každého respondenta. Dôležitý je individuálny prístup a tvorivosť výskumníka pri každom rozhovore s respondentom, aj keď sa zvyšujú nároky na samotného výskumníka a na jeho fenomenologickú zručnosť formulovania myšlienok a nápadov, ktoré sú spojené s predchádzajúcou analýzou (Koutná a Čermák, 2013, s. 16).

3.3.2 Dotazník SVF 78

Pri zostavovaní pološtrukturovaného rozhovoru autorka práce vychádzala, ako z druhotného prameňa, z dotazníku SVF 78, ktorý vypracovali W. Janke a G. Erdmannová, z ktorého čerpala typy copingových stratégií, ktoré sa využívajú pri

zvládání stresových situací. Tento dotazník môžeme charakterizovať ako jednodimenzionálny, ktorý zachytáva individuálne tendencie pre nasadenie rôznych spôsobov reagovania na stres v záťažových situáciách. Dotazník je rozdelený na pozitívne stratégie, označované ako POZ, negatívne stratégie, ktoré sú označené ako NEG. Subtesty sa považujú za menej často sa vyskytujúce stratégie.

(a) **Pozitívne stratégie** (POZ) sa rozdeľujú do troch väčších kategórií. Prvá kategória (POZ 1) sa nazýva stratégie prehodnocovania a stratégie devalvácie. Pre túto kategóriu je charakteristické prehodnotenie, znižovanie závažnosti stresora, prežívania stresu alebo stresovej reakcii. „Zaraďujeme sem subtest podhodnocovanie, ktorý zachytáva tendencie podhodnocovania vlastných reakcií v porovnaní s inými osobami alebo ich snaha ohodnotiť sa priaznivejšie (Janke a Erdmannová, 2003, s. 13). Do tejto kategórie patrí odmietanie viny a vyjadruje snahu vyhnúť sa vlastnej zodpovednosti za záťaž.

Do druhej kategórie (POZ 2) zaraďujeme taktiež dve stratégie, ktoré sa označujú ako stratégie odklonu. Tieto stratégie zahrňujú tendencie konaní, ktoré sú orientované na odklon od stresovej udalosti a/alebo na príklon k alternatívnym situáciám alebo aktivitám (Janke a Erdmannová, 2003, s. 13). Subtest odklonu vypovedá o tendenciách odklonu pri záťaži a odklon môže byť vyjadrený navodeným psychických stavov, ktoré záťaž znižujú. Subtest náhradného uspokojenia zahrňuje tendencie k jednaniu zameraného na kladné city, ktoré nie sú kompatibilné so stresom a vzťahujú sa k sebaosilovaniu vonkajšími odmenami (Janke a Erdmannová, 2003, s. 13).

Treťou kategóriou pozitívnych stratégií (POZ 3) sú stratégie kontroly, ktoré sú zložené z troch subtestov: kontrola situácie, kontrola reakcií a pozitívne sebainstrukcie. Tieto subtesty zahŕňajú konštruktívne snahy pre zvládnutie a získanie kompetencií. Subtest kontrola situácie obsahuje tendencie získať kontrolu nad záťažovými situáciami, ktorá je tvorená tromi komponentami: analýzou aktuálnej situácie a jej vzniku, plánovanie opatrenia pre zlepšenie situácii a aktívny zásah do situácie (Janke a Erdmannová, 2003, s. 13). Môžeme ju charakterizovať ako konštruktívnu snahu. Subtest kontrola reakcií vyjadruje tendencie kontroly vlastných reakcií pri záťaži a zachytáva dva aspekty tohto subtestu. Osoba nedovolí, aby na seba nechala poznať, že daná situácia sa pre ňu stala záťažovou a snaží sa zachovať klud a druhým aspektom je

čeliť vzniknutej situácii. Posledným subtestom v tejto kategórii je subtest pozitívnych sebainstrukcií, ktorý je obrazom toho, v akej miere majú jedinci sklon prisudzovať kompetencie sebe a posilniť si odvalu v záťažových situáciách (Janke a Erdmannová, 2003, s. 13).

(b) *Negatívne stratégie*, ktoré sú označované ako NEG, obsahujú subtesty úniková tendencia, perseverácia, rezignácia a sebaobviňovanie. Tieto negatívne stratégie vyjadrujú zvyšovanie stresu, neschopnosť uvoľniť sa a zvýšené napätie.

Subtest úniková tendencia indikuje rezignačnú tendenciu úniku zo záťažovej situácie. „*Subtest perseverácie indikuje neschopnosť sa myšlienково odpútať od prežívaných záťaží. Negatívne predstavy a myšlienky o záťažovej situácii sa neustále vnucujú a zaberajú kapacitu myslenia jedinca v značnej miere a po značne dlhú dobu*“ (Janke, Erdmannová, 2003, s. 15). Môžeme ho charakterizovať ako ulpínavé myslenie. Subtestom rezignácia sprevádzajú pocity beznádeje a bezmoci vo vzťahu k určitej záťažovej situácii. Subtest sebaobviňovania je vyjadrený sklúčenosťou a prisudzovaním si chýb vlastného konania sebe samému.

Subtest potreby sociálnej opory zachytáva tendencie jedinca, ktorý si pri stresovej situácii snaží nadviazať sociálny kontakt a vyžaduje si pri takýchto situáciách oporu vo svojich blízkych a priateľoch. Zároveň sa nemusí jednať len o pomoc pri vyriešení problému, situácie, ale môže sa jednať len o pohovor, vyrozprávanie sa, aby nedošlo k zahlteniu organizmu negatívnymi myšlienkami.

Subtest vyhýbania sa zachytáva tendencie vyhnúť sa záťaži a zahrňuje zámer a snahu zamedziť ďalšej konfrontácii s podobnou situáciou.

3.4 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorili respondenti, ktorí boli oslovení na Strednej odbornej škole hotelových služieb a dopravy v Lučenci. Pre toto výskumné šetrenie sme sa pre výber respondentov snažili dodržať požiadavku IPA, ktorá pojednáva o homogenite výberového súboru (Koutná a Čermák, 2013, s. 13). Kľúčovou požiadavkou bol výber respondentov, ktorí dobre reprezentujú vybraný fenomén, v našom prípade prežívanie a zvládanie stresových situácií pri zvolení pozitívnej alebo negatívnej copingovej stratégie. Súbor bol vytvorený metódou „snehovej gule.“ To znamená, že na začiatku

výskumného šetrenia autorka mala k dispozícii kontakt na dve učiteľky spomínanej strednej školy. Práve oni poskytli ďalšie doporučenia na svojich kolegov, ktorých autorka následne osobne oslovovala.

Do výskumného šetrenia bolo oslovených osem učiteľov spomínanej strednej školy, ktorých dĺžka praxe bola viac ako pätnásť rokov, čo môžeme považovať za predpoklad, ktorý vypovedá o vzťahu medzi dĺžkou učiteľskej práce a vytvorení vhodných, efektívnych copingových stratégií, ktoré im pomáhajú stresové situácie a stres ako taký zvládať. Jednalo sa o výskumný súbor, ktorý pozostával zo siedmich žien a jedného muža vykonávajúcich učiteľské povolanie. Preto pohlavie nehralo dôležitú úlohu v tomto výskumnom šetrení.

Autorka práce vzhľadom k citlivosti skúmanej problematiky zabezpečila, aby sa respondenti cítili chránení a bola utajená ich identita. V prepisoch rozhovorov zmenila autorka identifikačné údaje respondentov, ktoré by mohli viesť k ich identifikácií. Respondenti sú v prepisoch rozhovor označení písmenami A, B, C, D, E, F, G, H a autorkina osoba je značená písmenom J. Na začiatku každého rozhovoru boli respondenti požiadaní o prečítanie a následné podpísanie informovaného súhlasu, ktorý poskytoval základné informácie o výskumnom projekte a o poskytnutí výskumného materiálu do diplomovej práce s názvom „Prežívanie a zvládanie stresových situácií u učiteľov stredných škôl“. Celé znenie informovaného súhlasu, vid' príloha A.

3.5 Charakteristika respondentov

Demografické údaje poukazujú na označenie respondentov, ich pohlavia, najvyššie dosiahnuté vzdelanie, pracovnú pozíciu a dĺžku praxe učiteľskej profesii.

Tabuľka č.4: Demografické údaje respondentov o pohlaví, dosiahnutom vzdelaní, pracovnej pozícii a dĺžke praxe učiteľskej profesie (Zdroj: vlastné spracovanie)

Respondent	Pohlavie Muž/Žena	Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Pracovná pozícia	Dĺžka praxe učiteľskej profesie
A (RA)	Žena	Vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa - pedagogické	Učiteľ všeobecno- vzdelávacích predmetov	19 rokov
B (RB)	Žena	Vysokoškolské	Učiteľ	18 rokov

		vzdelanie 2. stupňa – pedagogické minimum	odborných predmetov	
C (RC)	Žena	Vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa - pedagogické	Učiteľ všeobecno-vzdelávacích predmetov	24 rokov
D (RD)	Žena	Vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa - pedagogické	Učiteľ všeobecno-vzdelávacích predmetov	31 rokov
E (RE)	Žena	Vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa – pedagogické minimum	Učiteľ odborných predmetov	24 rokov
F (RF)	Muž	Vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa - pedagogické	Učiteľ odborných predmetov	15 rokov
G (RG)	Žena	Vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa - pedagogické	Učiteľ všeobecno-vzdelávacích predmetov	18 rokov
H (RH)	Žena	Vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa - pedagogické	Učiteľ všeobecno-vzdelávacích predmetov	20 rokov

4 Zber materiálu a jeho spracovanie

4.1 Zber materiálu

Rozhovory prebehli od januára 2016 do marca 2016. V priebehu týchto mesiac boli prepisované zvukové nahrávky rozhovorov, následne po jej zhotovení.

Oslovení respondenti súhlasili s účasťou na kvalitatívnom výskumnom projekte. Každé stretnutie s respondentom bolo vopred naplánované podľa jeho individuálnych možností a prebiehalo v školskej učebni, ktorá bola taktiež vopred rezervovaná.

4.2 Etické aspekty

Predpokladom pre úspešný zber dát bolo informovanie respondentov o povahe výskumného šetrenia, jeho účele a spôsobe spracovania príslušných dát. Bola dodržaná a zachovaná anonymita a taktiež minimalizovanie záťaže skúmaných osôb, a to predovšetkým citlivosťou a navodením dôvernej atmosféry v priebehu rozhovoru. Dôraz bol kladený na:

(a) anonymitu respondentov, ktorá sa týkala spracovania získaných dát, z ktorých boli odstránené identifikačné údaje, ktoré by mohli viesť k spoznaniu účastníka výskumného projektu,

(b) mlčanlivosť výskumníka vo vzťahu k osobným údajom o respondentovi výskumu a výskumný materiál bude spracovaný výhradne autorkou práce,

(c) respondent má právo kedykoľvek od výskumného projektu odstúpiť,

(d) respondent má právo na doplňujúce otázky.

V priebehu celého procesu bol braný ohľad na citlivosť a dôveryhodnosť poskytovaných informácií zo strany respondentov. V priebehu rozhovoru nebol vyvíjaní nátlak pod úmyslom získania čo najväčšieho množstva údajov a taktiež bola respondentovi ponechaná možnosť neodpovedať na príslušnú otázku alebo odpovedať v rámci prijateľnosti vypovedí o osobných informáciach.

4.3 Osnova rozhovoru

Autorka práce v spolupráci s vedúcim diplomovej práce vytvorili pološtrukturovaný rozhovor. Rozhovory popisujú respondentovu skúsenosť so skúmaným fenoménom. Vo výskumnom šetrení sme sa zamerali na nižšie uvedené témy, fenomény, ktoré zachytávajú odpovede respondentov a týkajú sa nasledujúcich oblastí:

- (a) Vnímanie a prežívanie stresovej situácie na pracovisku.
- (b) Typy psychickej záťaže na pracovisku.
- (c) Vytvorenie copingovej stratégie.
 - Vytvorenie pozitívnej copingovej stratégie.
 - Vytvorenie negatívnej copingovej stratégie.
- (d) Uplatnenie a prínos zvolenej stratégie pri výkone povolania učiteľa.

Pološtrukturovaný rozhovor bol koncipovaný na základe deviatich otázok, na základe ktorých autorka práce získala materiál a pristúpila k interpretatívnej fenomenologickej analýze pre ďalšie spracovanie získaného materiálu. Pološtrukturované rozhovory vďaka svojej flexibilitě a otvorenosti umožňujú probandom a taktiež výskumníkovi voľné vyjadrenia a rozvíjanie vlastných myšlienok a nápadov k danej téme, ktoré vznikajú z tém predchádzajúcich rozhovorov (Koutná a Čermák, 2013, s. 15).

1. Ako dlho vykonávate povolanie učiteľa?
2. Čo pre vás znamená psychická záťaž, stres?
3. S akou psychickou záťažou sa stretávate vo svojej práci?
4. Kto alebo čo vám túto záťaž spôsobuje?
5. Vytvorili ste si copingovú stratégiu, ktorá vám pomohla zvládať stresové situácie?
6. Pomáha vám táto copingová stratégia pri zvládaní stresu?
7. Ako sa vám táto copingová stratégia uplatňuje v učiteľskej praxi?

8. Zmenil sa postoj zvládania stresu počas vašej praxe v tomto obore?

9. Cítite prínos vo vytvorení copingovej stratégie a uplatnení pri výkone vášho povolania?

Tretia otázka obsahuje skupinu podotázok, ktoré špecifikujú možné príčiny psychickej záťaže u učiteľov pri výkone učiteľskej profesie. Jednotlivé podotázky k tretej otázke sú:

- (a) konfliktné situácie s kolegami,
- (b) vzťahy na pracovisku,
- (c) porady, školenia,
- (d) nadriadení,
- (e) triedny kolektív – súdržnosť, konfliktné situácie, agresivita, nesústredenosť či pasivita žiakov,
- (f) organizácia školy, organizácia triednických aktivít,
- (g) školské prostredie,
- (h) stereotyp – nemožnosť realizácie,
- (i) administratívna práca,
- (j) príprava na prácu (vyučovacie hodiny).

Šiesta otázka, vzhľadom ku copingovým stratégiám, na ktoré je táto otázka zameraná, je rozdelená na pozitívnu stratégiu a negatívnu stratégiu. Rozdelenie vychádza z dotazníka SVF 78, ktorý vypracovali W. Janke a G. Erdmannová. Tieto stratégie charakterizujú ako spôsoby reagovania na stres v záťažových situáciách (Janke a Erdmannová, 2003, s. 7).

Šiesta otázka obsahuje nasledovné podotázky:

- (a) **Pozitívne copingové stratégie:** podhodnotenie, odmietanie viny, odklon, náhradné uspokojenie, kontrola situácie, kontrola reakcií, pozitívne sebainštrukcie (príbuzenské vzťahy, priateľstvá, domov, relaxácie, meditácie, aktívny spôsob života, cestovanie, príroda ...).

(b) *Negatívne copingové stratégie*: úniková tendencia, perseverácia, rezignácia, sebaobviňovanie

V siedmej otázke, ktorá sa zameriava na uplatnenie copingovej stratégie v učiteľskej praxi sa autorka práce snažila zamerať na tri oblasti:

- (a) vo vzťahu k sebe,
- (b) telesné prežívanie,
- (c) emočné prežívanie.

4.4 Práca so záznamom a spracovanie rozhovorov

Autorka každý jeden rozhovor nahrávala na diktafón, a nahrávku doslovne prepísala. Prepisy obsahujú otázku položenú autorkou a následne respondentovu odpoveď. Prepisy zachytávajú vzájomnú interakciu medzi autorkou a respondentom. Zároveň sú v prepise zaznamenané doplňujúce otázky, či formulácie na ujasnenie a porozumenie danej výpovede. Jednotlivé prepisy respondentov, vid' príloha B.

Ku každému rozhovoru autorka pristupovala individuálne a snažila sa zabrániť ovplyvneniu rozhovoru vlastnými myšlienkami, nápadmi, či intuíciami pri spracovávaní jednotlivých rozhovorov. V ďalšej časti nasledovala vlastná analýza textu, ktorá spočívala v štyroch krokoch:

(a) V prvom kroku bol prepis nahrávaného rozhovoru niekoľkokrát prečítaní a boli zaznamenávané významné a dôležité časti textu.

(b) V nasledujúcom kroku boli podčiarkované kľúčové slová a autorka zapisovala vynorujúce témata na pravý okraj textu k zachyteniu esenciálnej kvality. Autorka zapisovala vlastné marginálie, ktoré čo najkonkrétnejšie popisovali prežívanie, situáciu, emóciu, myšlienku jedinca tak, aby bola zachovaná individualita každého rozhovoru.

(c) Následne boli autorkine poznámky zoskupené do väčších celkov, ktoré sa stali základom pre ďalšiu prácu s prepísaným textom. Jednotlivé témata sa združujú do skupín.

(d) Autorka z týchto väčších celkov vytvorila hlavné témy, ktoré doložila významnými časťami výpovede každého respondenta, ktoré korešpondovali s danou témou a navzájom ich porovnávala.

4.5 Zdroje kredibility

Kredibilitu pri kvalitatívnom výskume zaručovali doslovné prepisy rozhovorov, ktoré autorka zaručila opakovaným počúvaním rozhovorov a zaznamenávaním dôležitých momentov vo výpovediach respondentov, a tým eliminovala chybné interpretovanie a porozumeniu textu a jeho skreslenie. Jednotlivé témy sú doložené priamymi citáciami výpovedí respondentov, čím sa autorka práce snažila zvyšovať kredibilitu tohto výskumného šetrenia.

5 Výsledky výskumného šetrenia

5.1 Interpretácia a analýza výsledkov výskumného šetrenia

Ako respondenti vnímajú, prežívajú stres pri výkone povolania učiteľa?

Prvá výskumná otázka sa snaží zistiť ako respondenti vnímajú a prežívajú stresovú, záťažovú situáciu pri výkone povolania učiteľa. Respondenti vnímajú a prežívajú stres buď pozitívne, ako motivujúci faktor pri zvládaní záťaže, ktorý podporuje výkonnosť a sprevádzajú ho vzrušivé udalosti, alebo taktiež aj negatívne, ako to bolo vo viacerých prípadoch. Distres je charakterizovaný ako napätie, nervozita sprevádzaná negatívnymi emóciami, ktoré vyčerpávajú a oslabujú organizmus a môže spôsobovať psychosomatické ochorenia. Zároveň stres vnímajú ako príčinný faktor, ktorý ovplyvňuje somatické prežívanie. A štvrtou kategóriou vnímania stresu je prepojenie psychickej záťaže, ktorá negatívne vplyva na somatické prežívanie, teda na fyzické zdravie človeka.

Traja respondenti pri výkone povolania prežívajú pozitívny stres, inak nazývaný eustres, ktorý pôsobí ako motivujúci, povzbudzujúci faktor pri zvládnutí novej pracovnej úlohy či iných stresových situácií.

„...v niektorých prípadoch stres pre mňa znamená povzbudenie. Viem sa lepšie motivovať, teda ten pozitívny stres (...)“ (RB 1.6 – 1.7).

„Stres môže byť pozitívny (...) pred veľkým kolektívom a teda má stres z toho či to dopadne dobre, ale je na to nachystaný (...) môže ho to vyburcovať k tomu aby ten výkon bol lepší (...)“ (RC 1.14 – 1. 17).

„... sme robili konferenciu, mala som stres, ale ten stres mi vlastne pomáhal (...) Proste akoby ma naštartoval (...)“ (RE 1.15 – 1.16, 1.18).

„Tak niekedy je to dá sa povedať aj motivácia (...)“ (RG 1.4).

Respondenti sa najčastejšie pri učiteľskom povolaní stretávajú s negatívnou psychickou záťažou, ktorá spôsobuje znižovanie výkonnosti učiteľa a negatívne ovplyvňuje psychické zdravie respondentov.

„Psychická záťaž je pre mňa vždy nejaké kolo myšlienok“ (RA 1.5).

„Viem, že tie negatívne je treba vyhodit' a lebo neprospievajú, ale inak rada o svojich problémoch v podstate aj hovorím, lebo mi to pomáha, pretože chcem vedieť, že ako, čo druhý, ako by to riešili“ (RA5.147 – 5.149).

„... je to záber, každodenný záber mať stres“ (RA 1.7).

„... prvýkrát máme robiť niečo nové, tak určite máme z toho všetci stres“ (RB 1.13 – 1.14).

„Psychická záťaž, no, človek sa dostane do situácie, keď je to na neho strašne veľa, a proste nevie kam čo skôr a nevie ako veľakrát. Taký nejaký veľký nápor a vníma to ako čosi nezvládnuteľné (...“ (RC 1.7 – 1.8, 1.11).

„... blokuje všetko, áno, že jednanie, život, proste že je to veľmi negatívne (...“ (R 1.9).

„Tak stres, nikdy to asi nič príjemné nie je“ (RF 1.4).

„... pôsobí aj opačným spôsobom (...) že je človek vyčerpaný. Keď ho nemotivuje, tak je vyčerpaný a cíti (...) väčší tlak a dá sa povedať, že tá výkonnosť sa ani nezvyšuje (...“ (RG 1.5 – 1.7).

Stres odrážajúci sa len na fyzickom, somatickom prežívaní sa vyskytlo u jednej respondentky.

„No nepôsobí to dobre na moje zdravie. (...) hlavne sa to odráža na zdraví (...) súbor takých situácií, alebo konfliktných situácií, alebo záťažových vecí, ktoré potom vyvolávajú u mňa skutočne tú poruchu fyzického zdravia.“ (RD 1.4 – 1.5, 1.9 – 1.11).

Trikrát sa vyskytla odpoveď u respondentov, kedy respondenti vnímajú prepojenie medzi psychickou záťažou, ktorá sa odráža na somatickom prežívaní záťaže.

„Psychická sa vždy aj na tom fyzickom odrazí, či je to zlý spánok, alebo bolesti hlavy, alebo bolesť žalúdka“ (RA 1.6 – 1.7).

„Aj na psychiku, aj na fyzično“ (RE 1.13).

„... niečo negatívne (...) Čo môže ovplyvňovať negatívne našu psychiku, fyzično tela“ (RH 1.7 – 1.9).

Tabuľka T1: Vnímanie a prežívanie záťaž, stresu pri výkone povolania učiteľa

Respondent	A	B	C	D
Eustres		1.6 – 1.7	1.14 – 1.17	
Distres	1.5 1.7 5.147 – 5.149	1.13 – 1.14	1.7 – 1.8 1.11	
Vplyv na somatické prežívanie			1.4 – 1.5 1.9 – 1.11	
Psychosomatická záťaž	1.6 – 1.7			

Respondent	E	F	G	H
Eustres	1.15 – 1.16 1.18		1.4	
Distres	1.9	1.4	1.5 – 1.7	
Vplyv na somatické prežívanie				
Psychosomatická záťaž	1.13			1.7 – 1.9

S akým typom copingových stratégií sa učitelia stretli počas učiteľskej praxe?

Respondenti pri zvládaní stresu alebo rôznych stresových situácií pri výkone učiteľského povolania využívajú pozitívne a negatívne copingové stratégie. Autorka ako z druhotného pramena čerpala jednotlivé copingové stratégie z jednodimenzionálneho dotazníka SVF 78, ktorý zachytáva rôzne spôsoby správania a reagovania na stres v stresových situáciách. Dva subtesty tohto dotazníka sú charakterizované ako subtesty sociálnej opory a vyhýbania sa. Práve tieto subtesty nepatria medzi pozitívne a negatívne

copingové stratégie SVF 78. W. Janke a G. Erdmannová ich označujú za zriedkavo sa vyskytujúce copingové stratégie.

Medzi pozitívne copingové stratégie, ktoré pre učiteľov znamenajú pozitívny spôsob zvládania záťažových, stresových situácií, či už v interakcii so žiakmi, kolegami, nadriadenými alebo inými povinnosťami, ktoré musia zvládnuť pri výkone svojho povolania, zaraďujú nasledovné copingové stratégie:

Dve respondentky zvládajú situáciu na základe pozitívnej copingovej stratégie, ktorú označili ako náhradné uspokojenie:

„Náhradné uspokojenie, mne v riešení stresu, alebo zvládaní stresu (...) pomáha čítanie a nikdy v živote som nečítala knihy, ktoré by smerovali nejako do zveľaďovania, do takého zveľaďovania vnútra, ako čítam teraz“ (RA 3.70 – 3.73).

„... alebo hovorí sa, že čokoláda je dobrá na nervy, to je asi to náhradné uspokojenie, tak to mám“ (RB 2.50 – 2.51).

Dôležitou copingovou, zvládacou stratégiou je kontrola. Medzi najčastejšie prostriedky kontroly je kontrola situácie, ktorá vedie k predchádzaniu akejkoľvek stresovej situácii, či už prostredníctvom riadenej diskusie alebo direktívnejšiemu spôsobu správania.

„S deťmi sa vynikujúco diskutuje, ak je tá diskusia riadená samozrejme (...) o problémoch sa vždy treba vraj hovoriť, lebo inak iba vo vnútri rastú“ (RA 3.85 – 3.87).

„No, že sa snažím stále kontrolovať situáciu“ (RE 3.77).

„A možno aj tú snahu o kontrolu situácie, mať to pod kontrolou (...) musíme byť direktívnejší“ (RH 2.43 – 2.44).

Ďalším prostriedkom kontroly je kontrola vlastných reakcií učiteľa, tzn. že sa snažia o kontrolovanie svojich emócií, negatívneho prejavu či reakcie v danej stresovej situácii.

„Kontrola reakcií, tak myslím, že od toho je učiteľ aby tieto reakcie kontroloval ... pretože sa zosmiešni pred deťmi ak by svoje reakcie nekontroloval“ (RA 3.88 – 3.89).

„Takže väčšinou už keď je toho, čuším teda alebo začnem kričať. To sú v podstate dve možnosti alebo snažím teda to udusiť, a proste vyventilujem to potom doma, že sa vyrozmávam. Už sa snažím kontrolovať, to teda tak, že čuším, nepoviem ani slovo“ (RC 3.98 – 4.100, 4.107).

„... kontrola reakcií“ (RE 3.77).

„Ja sa musím kontrolovať, keď som rozčúlená, nemôžem to stupňovať, pretože ten žiak bude reagovať ešte agresívnejšie“ (RE 3.88 – 3.90).

„Určite čo, čo človek robí tak to, že sa snažím kontrolovať svoje vlastné emócie a aj tie reakcie, hej. A niekedy sa to podarí a niekedy sa to nepodarí, hej“ (RG 2.75 – 2.76).

Kontrola reakcií žiakov je ďalším prostriedkom kontroly, ktorý je v práci učiteľa nevyhnutelný, pretože je dôležité aby aj sám žiak, ako účastník stresovej situácie, konfliktu mohol vyjadriť svoj názor a zároveň učiteľ kontrolou reakcií žiakov predchádza negatívnejmu čiastočnému až agresívnemu chovaniu žiaka.

„... od toho je učiteľ aby tieto reakcie kontroloval, aj detí, aj svoje (...)“ (RA 3.88 – 3.89).

„No musím kontrolovať aj reakcie žiakov, musím, pretože, keby som aj nekontrolovala, čo ja viem, mohol by, čo ja viem, mmmm, dačo spraviť, alebo čo ja viem, tak vyskakovať alebo, alebo nejakú nekontrolovateľnú reakciu“ (RE 3.86 – 3.88).

„Napríklad nechať vyjadriť aj toho študenta v tej situácii aby aj on mal, mal priestor, hej. Že na to nesmiem zabudnúť keď sa aj vyskytne, vyskytne taká situácia, že sa nesmie zabudnúť, že vlastne aj ten žiak je človek a pozrieť sa komplexne“ (RG 2.81 – 2.85).

„... a taktiež kontrola reakcií, žiakov, mať to pod kontrolou, tú reakciu“ (RH 2.44).

Pozitívne sebainstrukcie sú ďalšou kategóriou, ktorú využívajú učitelia pri výkone svojho povolania. Ide najmä o tie zvládacie stratégie, ktoré je možné uskutočniť mimo pracovisko. Teda akýsi opak pracovného hlučného prostredia, v ktorom si učitelia dokážu prečistiť myseľ a načerpať energiu. Je to forma odreagovania, ktorá učiteľom pomáha obnoviť zdroje síl a v následnom zvládaní školských stresových situácií.

„... pozitívne sebainstrukcie ako (...) domov, relaxácia, meditácia to sú úžasné možnosti, ktoré pomáhajú (...) Prechádzky v prírode, to každá hlava potrebuje prevetrať (...)“ (RA 3.91 – 3.96).

„... relaxácie možno nejaké cvičenie, čítanie, príroda, šport a tak“ (RB 2.48).

„Toto je také akože, tým že človek chce sa najskôr akože ukázať tú moc, ale väčšinou tú svoju autoritu ako keby, vždy to prejde do toho, že to neriešime úplne iným spôsobom, že direktívnym, ale vždy to sklzne, radšej ako tá rada alebo toto by ste mohli takto alebo takto robiť.“ (RF 3.78 – 3.81). „Takže, tým to skúsime radšej takým kompromisom poriešiť (...)“ (RF 3.83).

„Mne pomáha šport, cestovanie mi pomáha. Hej, čiže každý má to svoje. Niekedy príroda, niekedy cestovanie.“ (RG 3.87 – 3.89).

„Teda úplný opak práce, pracoviska. Teda nejakú relaxáciu, domov, hej, iné prostredie.“ (RH 2.42 – 2.43).

Kategória odklonu sa zameriava na odklon, odstup od záťažovej situácii, ktorá je pre nich veľmi emočne náročná. Dvaja respondenti si za pozitívnu copingovú stratégiu vybrali práve odklon, ktorý im umožňuje ochranné prostredie a bezpečný priestor pred stresom, konfliktnými situáciami.

„... ale určite niekedy to nevyjde a možno aj nejaké podhodnotenie alebo odklon (...)“ (RB 2.50).

„Čiže sa stále snažím o odstup a to akože najdôležitejšie. Myslím si, že v tých konkrétnych stresových situáciách“ (RF 2.73 – 2.74).

Poslednou pozitívnu kategóriou je podhodnotenie vlastných reakcií respondenta vo vzťahu k reakciám druhých osôb.

„... ale určite niekedy to nevyjde a možno aj nejaké podhodnotenie (...)“ (RB 2.50).

Podľa SVF 78 sociálna opora a vyhýbanie sa nepatria medzi pozitívne a taktiež ani medzi negatívne copingové stratégie. Práve tieto dve zvládacie stratégie učiteľia využívajú vo veľkej miere, najmä čo sa týka sociálnych interakcií s najbližšími, rodinou a priateľmi, ktoré im stresové situácie a napätie pomáhajú zvládnuť. Tieto dve stratégie

označujú za pozitívne, ktoré využívajú s veľkou frekvenciou a úspešným zvládnutím pracovných konfliktov. Sedem z ôsmich respondentov využívajú vo svojom súkromnom živote sociálnu oporu ako copingovú stratégiu.

„... príbuzenské vzťahy, priateľstvá, domov (...) to sú úžasné možnosti, ktoré pomáhajú (...) radosť z vlastného dieťaťa to je liek“ (RA 3.91 – 4.97).

„Takže snažím sa vlastne asi, asi tie, príbuzenské vzťahy, priateľstvá, domov (...)“ (RB 2.47).

„Takže väčšinou už keď je toho, čuším teda alebo začnem kričať. To sú v podstate dve možnosti alebo snažím teda to udusiť a proste vyventilujem to potom doma, že sa vyrozprávam“ (RC 3.98 – 4.100).

„Aktívny spôsob, príbuzenské vzťahy (...) áno“ (RE 4.102 – 4.103).

„A samozrejme čo sa týka priateľstva, tak určite, že pomáha. Treba si nájsť“ (RG 3.87).

„Tak určite potom súkromie“ (RH 2.42).

Ďalšou stratégiou je vyhýbanie sa konfliktných situácií, ktoré učiteľom pri vykonávaní povolania spôsobujú psychickú alebo fyzickú záťaž.

„Neriešim, nezaoberám sa tým. Povedala som si, že jednoducho moje zdravie tým nemôže trpieť, absolútne (...) neriešim tieto veci absolútne, absolútne“ (RD 2.62 – 3.65).

„... získať nejaký náhľad, nejaké to vzdialenie sa od situácie a od toho stresu, ktorý nastane. Alebo nevyjadrovať sa zo začiatku, porozmýšať, premyslieť, a potom, potom sa k situácii vyjadriť. Čiže neriešiť konkrétne hneď pokiaľ netreba riešiť hneď na tej hodine“ (RG 2.64 – 2.67).

„A potom vyjadriť svoj postoj k tomu a poviem, a čo sa týka konkrétne aj nejakých úloh tak poviem, tie úlohy zadelím podľa toho keď si to premyslím“ (RG 2.69 – 2.71).

„... niekedy si všímam, že nemám chuť ísť do konfliktu, keď sa ma to bytostne dotýka a odídem preč. Nezapojím sa. Aj tak to nemá zmysel pokiaľ nevychladnú osoby a emócie.“ (RH 2.47 – 2.49).

„... by som povedala, že sa snažím obchádzať všetky konflikty aj všetkých kolegov, ktorí, ktorí, proste snažím sa tomu vždy vyhnúť. Akokoľvek. Takže vzťahy na pracovisku, ja sa snažím udržiavať veľmi dobré, nechcem s nikým byť v žiadom konflikte, a proste snažím sa to riešiť kolegiálne všetko (...)“ (RC 1.28 – 1.32).

Opakom pozitívnych copingových stratégií sú negatívne, ktoré môžu spôsobovať výčitky, negatívne obviňujúce myšlienky, negatívne emočné prežívanie k svojej vlastnej osobe. Medzi najčastejšie kategórie, ktoré učitelia volia počas svojej učiteľskej praxe patrí sebaobviňovanie a rezignácia. Ďalšími dvomi kategóriami sú úniková tendencia a perseverácia.

Sebaobviňovanie ako copingová stratégia, ktorá v negatívnom zmysle ovplyvňuje prežívanie respondenta výčítkami, či respondent urobil správne rozhodnutie pri hodnotení alebo pri iných rozhodnutiach a hľadá kde urobil chybu.

„... sebaobviňovanie, že či som nejakú danú situáciu, väčšinou inak pri hodnotení, zvládla správne a spravodlivo (...) v začiatkoch to hodnotenie ešte nemala také zažité a dodnes inak asi jediný problém, ktorý je pre mňa v rámci učiteľskej praxe je to hodnotenie lebo nikdy nevieš, že komu svojim hodnotením ublížiš“ (RA 4.99 – 4.100, 4.109 – 4.111).

„Tak pýtam sa, že kde robím chybu, ako je to možné, že sa mi to stane to isté (...) že človek sa môže pýtať, tak čo som urobil tak zle alebo čo robím zle, že sa mi toto stalo, napríklad. Hej, kde je chyba“ (RC 4.112 – 4. 117).

„... ja som sa skorej trápila, keď bol nejaký problém alebo konflikt napríklad, tak ma to trápilo. Toto bolo to že, som veľmi citlivá, strašne si to potom beriem k srdcu, možno viacej ako (...) potrebné alebo únostné, a práve preto vravím, že (...) negatívne veci ma doslova ubíjali (...)“ (RD 3.78 – 3.81).

„No, keď už je veľmi zle, veľakrát sebaobviňujem. To je to najhoršie vieš“ (RE 3.95 – 3.96).

Rezignácia ako reakcia na danú situáciu, ktorá je učiteľom nepríjemná a nedokáže v nej zotrvať. Jedná sa o situáciu v triednom kolektíve, pri konfliktnnej situácii so žiakmi v priebehu vyučovacieho procesu, alebo čo sa týka nadriadených, vedenia.

„... aj my môžeme mať slabú chvíľku a jednoducho mala som taký pocit, že čo im hovorím, je im úplne jedno. Tak som nejak z toho rezignovala a som povedala, že teda keď nechcete, dobre, spravím si svoje a nebudem sa snažiť nejak vás preberať a motivovať (...)“ (RB 2.57 – 2.60).

„A vtedy som si povedala, že jednoducho sa povznesiem nad všetky, mmmm, takéto, hlavne čo sa týka zo strany vedenie, napríklad nejaké podrazy alebo útoky, mmmm, tak som sa na to povzniesla jednoducho. Proste sa tým nezaoberám, keď, alebo nejaké intrigy v práci, nezaoberám sa tým. Vypúšťam to úplne“ (RD 2.56 – 2.60).

„... občas, tam je tá rezignácia, že si človek povie, tak ako mne to môže byť jedno. Ja výplatu dostanem, ale či ty budeš blbý alebo nebudeš blbý, je to tvoja vec“ (RF 3.92 – 3.94).

„Negatívna stratégia nepomôže, treba hľadať v tej prvej, pozitívnej. Ale ako som spomínala, tak sa objaví tá (...) alebo aj niekedy rezignácia. To asi tak“ (RH 2.52 – 2.54).

Uniková tendencia je negatívna stratégia, ktorá núti človeka odísť zo stresovej situácie, pretože emočné napätie núti človeka k akcii. Ide o akýsi obranný mechanizmus, ktorý neumožňuje človeku zotrvať v danej situácii.

„Potom to prechádza do toho, že unikám od tej situácie veľakrát, vieš, aby som sa ani nedostala do nej. No, je to pre mňa veľmi ťažké“ (RE 3.96 – 3.97).

„Negatívna stratégia nepomôže, treba hľadať v tej prvej, pozitívnej. Ale ako som spomínala, tak sa objaví tá, ten únik zo situácie (...)“ (RH 2.52 – 2.53).

U jedného respondenta sa vyskytla negatívna stratégia s názvom perseverácia, ktorá je charakterizovaná ako podceňovanie svojich reakcií a nechcenia ukázať slabú stránku človeka.

„... veľakrát sa to dostávalo do stavu, že to musím predýchať. Vieš. Že proste, že sa dostávam do takých, že mi je dokonca do plaču veľakrát, alebo čo ja viem, alebo by som najradšej kričala a to nemôžem“ (RE 3.78 – 3.80).

Tabuľka T2: Vytvorenie pozitívnej copingovej stratégie

Respondent	A	B	C	D
Pozitívne sebainštrukcie	3.91 – 3.96	2.48		
Kontrola stresovej situácie	3.85 – 3.87			
Kontrola reakcií učiteľa	3.88 – 3.89		3.98 – 4.100 4.107	
Kontrola reakcií žiakov	3.88 – 3.89			
Náhradné uspokojenie	3.70 – 3.73	2.50 – 2.51		
Odklonenie sa od stresovej situácie		2.50		
Podhodnocovanie reakcií učiteľa		2.50		

Respondent	E	F	G	H
Pozitívne sebainštrukcie		3.78 – 3.81 3.83	3.87 – 3.89	2.42 – 2.43
Kontrola stresovej situácie	3.77			2.43 – 2.44
Kontrola reakcií učiteľa	3.88 – 3.90		2.75 – 2.76	
Kontrola reakcií žiakov	3.77 3.86 – 3.88		2.81 – 2.85	2.44
Náhradné uspokojenie				
Odklonenie sa od stresovej situácie		2.73 – 2.74		
Podhodnocovanie reakcií učiteľa				

Tabuľka T3: Vytvorenie negatívnej copingovej stratégie

Respondent	A	B	C	D
Sebaobviňovanie	4.99 – 4.100 1.109 – 4.111		4.112 – 4.117	3.78 – 3.81
Rezignovanie		2.57 – 2.60		2.56 – 2.60
Úniková tendencia				
Perseverácia				

Respondent	E	F	G	H
Sebaobviňovanie	3.95 – 3.96			
Rezignovanie		3.92 – 3.94		2.52 – 2.54
Úniková tendencia	3.96 – 3.97			2.52 – 2.53
Perseverácia	3.78 – 3.80			

Tabuľka T4: Sociálna opora a vyhýbanie sa

Respondent	A	B	C	D
Sociálna opora	3.91 – 3.97	2.47	3.98 – 4.100	
Vybýbanie sa stresovým situáciám			1.28 – 1.32	2.62 – 3.65

Respondent	E	F	G	H
Sociálna opora	4.102 – 4.103		3.87	2.42

Vybýbanie sa stresovým situáciám			2.64 – 2.67 2.69 – 2.71	2.47 – 2.49
---	--	--	----------------------------	-------------

Aký typ záťaže spôsobuje učiteľom psychickú záťaž pri výkone povolania učiteľa?

Na otázku s akou psychickou záťažou sa stretávajú učitelia pri svojej práci odpovedali respondenti veľmi rôznorodo. Sedem respondentov považuje za najväčší typ záťaže triedny kolektív, teda žiakov s ktorými najčastejšie respondenti prichádzajú do konfliktných situácií. V rámci triedneho kolektívu, žiakov autorka práce v nasledujúcej časti bližšie popísala jednotlivé charakteristiky žiakov, ktoré sú respondentmi nazývané ako nové trendy generácie.

„Triedny kolektív, pretože v triede vždy sú veci, ktoré treba riešiť a správne riešiť a triezvou hlavou riešiť“ (RA 1.11 – 1.12).

„Čiže presvedčiť ich o tom, že je to pre nich dobré (smiech) to je asi taká psychická záťaž. Takisto aj ten triedny kolektív (...)“ (RB 1.21 – 1.23).

„Triedny kolektív, no deti, deti, ktoré k nám prichádzajú sú veľmi rôzne“ (RC 2.47 – 2.48).

„Žiaci spôsobujú záťaž“ (RE 2.60).

„... čo sa týka toho triedneho kolektívu, som aj triedny v jednej triede. Tak stretol som sa tam aj, hej, s nie príliš peknými prejavmi aj u študentov, s ktorými som sa predtým nikdy nestretával. Každý jeden viní toho iného a nikdy si sám za chybu nedá. To je akože najnovší trend u žiakov, že všetci ostatný ste chybní len, len ja som dokonalý“ (RF 1.19 – 1.21).

„... čo ma akože v kolektíve, v triednom kolektíve, keď som mala triedu, tak ma dost' stresovalo, bolo že napríklad nebola taká zo začiatku v tých prvých ročníkoch nebola medzi deťmi taká súdržnosť a išli proti sebe a nekonali ako tím“ (RG 1.17 – 1.19).

„Trieda, áno, tam je veľká záťaž, lebo človek je blokový, tým ako môže na deti reagovať. Že máme málo prostriedkov v ruke, lebo pätiok a zápisov sa deti určite nezľaknú“ (RH 1.16 – 1.18).

Druhým najčastejšie sa vyskytujúcim typom záťaže sú konfliktné situácie s kolegami, ktoré nie sú veľmi časté, ale v kolegiálnych vzťahoch sa považujú za veľmi dobré a práve dobré vzťahy pomáhajú lepšie zvládnuť stresové situácie na pracovisku.

„... nejakým konfliktným situáciám len s kolegami len mimoriadnych prípadoch dochádza“ (RB 1.27 – 1.28).

„... konfliktných situácií s kolegami nie je veľa, ale stane sa. Hej, proste dostaneme sa sem tam do konfliktu aj s kolegom (...)“ (RC 1.23 – 1.24).

„... sem tam sa nejaké konflikty vyskytnú na pracovisku, ale ešte patríme medzi myslím si, tie kolektívy pedagogické, ktoré, mmmm, sa veľmi dobre znášajú“ (RD 2.44 – 2.46).

„... konfliktné situácie s kolegami, už aj to mám po toľkých rokoch. A najmä s mladším kolegom, jedným, to mám (...)“ (RE 1.23 – 1.24).

„Áno, generálny rozdiel. Áno, ale to len s jedným, inak akože nemám problém“ (RE 1.30).

„Čo sa týka s kolegami tak je to fakt iba občasné, že tu nejaká tá situácia nastala, zriedkakedy (...)“ (RF 1.9 – 1.10).

„Tých konfliktných situácií s kolegami je, je primerane, čo sa týka, lebo každý má tu svoju záťaž a niekedy, ale nie je to vyslovene konflikt, ktorý sa nerieši, ale je to niekedy len, v podstate len uvoľnenie napätia, keď ten stres je“ (RG 1.10 – 1.12).

„... do tej menšej záťaže by som zaradila od konfliktných situácií s kolegami, cez vzťahy na pracovisku, porady, školenia sú takou menšou záťažou“ (RH 1.11 – 1.13).

Tretím typom záťaže je príprava na prácu, čo sa týka prípravy na vyučovanie, hľadanie učebného materiálu, pretože ak chce učiteľ zvládnuť vyučovaciu hodinu, tak musí byť dobre pripravený aby ho žiak nenachytil a neprivedol do stresovej situácii. Hoci počas dlhoročnej učiteľskej praxi majú študijné materiály k dispozícii, stále je potreba aby učiteľ bol informovaný o najnovších zmenách, materiáloch aby túto skúsenosť mohol poskytnúť svojim žiakom.

„... učiteľ vždy musí byť pripravený, pretože ak nie tak deti sú pripravené mu to ukázať a dokázať, lebo sú bystré, na toto sú bystré, takže a už potom sa úplne stratí

v očiach jeho hodnota v očiach detí, toto by bolo nebezpečné a musia jednoducho fungovať, reagovať, ale na druhej strane každý učiteľ musí predovšetkým ukázať, že je človek a človek niekedy má aj tie slabšie stránky a niekedy má možno aj nie dobrú náladu alebo niekedy urobí aj nejakú chybu ale to robíme na oboch stranách“ (RA 6.185 – 6.190).

„Príprava na prácu (...) v jazyku tá práca je vždy živá, takže tu sa nedá zastat' na jednom bode. Vďaka počítačom je tá príprava na prácu jednoduchšia a verím, že aj hodina pestrejšia (...)“ (RA 1.21 – 1.23).“

„... takže nieje to až taký stres, už asi viem čo mám očakávať od ktorej hodiny aj tie prípravy na prácu viac menej si viem už pomôcť tým, ktoré bolo pred tým. Určite bolo pre mňa stresom prvé dva tri roky, kým som ešte nemala žiadne ani skúsenosti, ani teda pripravené tie prípravy na prácu“ (RB 1.29 – 1.32).

„Doteraz si v podstate každý musí pripravovať a zháňať si materiály sám. Mne sa to zdá až smiešne, že v dvadsiatomprvom storočí človek nemá seriózny materiál po ruke. Že to musí zháňať kde kade“ (RC 3.86 – 3.88).

„... ak chce človek tú hodinu dobre zvládnuť tak vždy si treba aspoň niečo naozaj pripraviť, lebo to za desať minút tie deti keď človek nezaujme tak to už potom to, už potom nejde. To tá hodina potom už nefunguje tak ako by mala fungovať. A už potom začne aj ten učiteľ troška viac stresovať si myslím (...)“ (RF 2.46 – 2.49).

„... a príprava na prácu (...) pokiaľ nie je treba meniť školský vzdelávací program alebo tematické plány tak zase tie prelomové mesiace, ktoré sú buď august, september a potom zase naopak na konci školského roka, keď sú nejaké zmeny v školstve. Je to určite stres časový, ale v podstate sa zvládnuť dá“ (RG1.41 – 2.45).

Administratívna práca je taktiež jedným z dôležitých faktorov, ktoré spôsobujú učiteľom záťaž. Záťaž spôsobuje svojou kvantitou, kvalitou a termínovanosťou, ktorú je potrebné dodržiavať.

„Administratívna práca je kameň úrazu, pretože je väčšinou termínovaná a vždy máme nejaké tie zmeny“ (RA 1.18 – 1.19).

„... na prvom mieste stres (pousmätie) administratívna práca, pretože čím ďalej tým viac je asi nám tá administratívna práca pribúda (...)“ (RB 1.17 – 1.18).

„Administratívnej práce si myslím, že je hodne. Píše sa, určite, a hlavne triedny učiteľ napíše toľko nezmyslov“ (RC 2.63 – 2.64).

„Administratívnej práce, áno, niekedy je tej administratívnej práce veľa, v niektorých ročníkoch, hej, je taká väčšia záťaž. To sú prvé ročník, potom posledné piate ročníky, takže tam je tá záťaž čo sa týka administratívy“ (RG 1.35 – 1.38).

Pracovný stereotyp, najmä čo sa týka stereotypu vo vyučovacích predmetoch, pretože do vyučovacieho procesu je zaradených veľmi málo spoznávacích alebo náučných exkurzií, ktoré by tento stereotyp mohli narušiť. Ale taktiež sa do stereotypu zahrňuje samotný vyučovací proces, najmä čo sa týka žiakov a rozsahu vyučovacieho predmetu.

„... je to stereotyp dá sa povedať“ (RC 2.62 – 2.63).

„stereotyp v tom zmysle mi spôsobuje, hlavne kvôli týmto žiakom. Keby títo boli iní, tak pre mňa ani, ani ten stereotyp by nebol. Lebo po toľkých rokoch by som povedala, že táto situácia je katastrofálna oproti tomu ako bolo (...)“ (RE 2.49 – 2.51).

„... čo sa týka toho stereotypu, tak áno, to by som, že v práci toho pedagóga je to také, také často sa opakujúce, chýba mi tam aj tie nejaké exkurzie, že by boli častejšie, že by tam mohli mať častejšie také tie školenia, lebo každý deň prísť a každý deň tu odtiahnuť tých šesť hodín a veľakrát sa naozaj opakujú tie jednotlivé učivá (...)“ (RF 1.28 – 1.32).

Ďalším typom záťaže je organizácia triednických aktivít, ktorá spočíva v organizačných veciach triedneho kolektívu.

„... organizácia triednických aktivít, pretože tie deti už samy o sebe v dnešnej dobe nemajú nejaké motivácie alebo proste nechcú byť organizovaní a nechcú robiť nič navyše“ (RB 1.19 – 1.21).

Spoločenskú situáciu vnímajú učitelia odlišne ako pri začiatkoch svojej práce najmä čo sa týka nedocenenia tohto povolania ako práce s ľuďmi.

„...proste tá celá situácia nie na našej škole, ale celá situácia učiteľov v spoločnosti aká je (...) nemáme už také také slovo, takú váhu v tej spoločnosti ako to bolo niekedy, čiže to že vlastne tá spoločnosť, rodičia, alebo aj, aj politici neocceňujú tak prácu učiteľa ako by si to asi zaslúžila“ (RB 2.36 – 2.37, 2.38 – 2.41).

Ďalšie typy záťaže, ktoré vyplývajú z analýzy textu každého respondenta sú nasledujúce kategórie:

Rodičia a rodičovské združenia:

„... že tí rodičia si myslia, že my učitelia sme tu ako nejaký čo ja viem. Mhmmm, nemáme už také také slovo, takú váhu (...)“ (RB 2.37 – 2.38).

„... na rodičovské združenie som každého pozývala vlastným telefónom, kým som sa nedotelefonovala. Každý, do každej domácnosti. A to ešte aj tak neprišli alebo klamali a tak ďalej. S každým som sa rozprávala, rozprávala osobne pri tom“ (RC 3.73 – 3.76).

Školské porady a školenia v rámci vzdelávania učiteľov:

„Porady u nás prebiehajú nezmyselne a hovorí sa im porady a je to monológ ráno o štvrt' na osem“ (RC 2.34 – 2.35).

„Školenie (nádyh) no čo ja viem, školenia (výdyh), školenia bežne nie sú a keď sa človek na nejaké prihlási, tak si rozmyslí či sa naň prihlási lebo, lebo za neho musia suplovať (...) Nie sú vhodné podmienky u nás na to, iný sa tešia, že idú a tak ďalej, a tu sa človek bojí lebo bude musieť za mňa niekto suplovať a každý nerád supluje (...)“ (RC 2.36 – 2.38, 2.41 – 2.42).

Školské prostredie, zázemie školy:

„Školské prostredie, napríklad táto budova školy nie je, ani nikdy nebude, pretože to bola administratívna budova a prebúraním piatich priečok, mhmm, proste triedu nespravíme (...) Toto nebude nikdy typická škola“ (RC 2.59 – 2.62).

Technické zázemie školy:

„Že by to človek mohol mať po ruke a nie si zháňať kopce vecí, všelijaké ja neviem testy a tak ďalej. To toho to inak by to mohlo vyzerat' v škole. Podľa mňa čo sa týka vybavenosti tak je to veľmi slabé. Máme počítačové učebne, ale to je, to, to také staré počítače ako sú tu, to je niečo neuveriteľné. Internet bežne nejde, lebo to nezvláda, hej. Proste je to komplikované no“ (RC 3.89 – 3.94).

Posledným typom záťaže, ktorý označili učitelia predstavuje kategória nadriadených, do ktorých respondenti zahrňovali nie len zástupkyňu či riaditeľa školy,

s ktorými sú v blízkom kontakte, ale taktiež aj nariadenia z Vyšších územných celkov, ktoré stoja nad príkazmi, zákazmi riaditeľa strednej školy.

„... a myslím si, že najväčší stres, najväčší, mám z nadriadených, mhmm, ktorí teraz nepočúvajú, mhmm, čo trápi toho učiteľa alebo aký má problém, ale skôr chcú byť dobrí pred tými žiakmi“ (RD2.38 – 2.40).

„No a teraz sa už dostávame k veciam ako sú nejaké tie nariadenia zvyšia, ale doteraz to bolo akože v norme a teraz to začína byť také troška aktívnejšie zo strany, zo strany úplne najvyšších orgánov, tých našich riadiacich, čo sa týka VUC-ky, ale stále to je ešte, ešte je to v norme“ (RF 1.14 – 1.17).

„Nadriadení zvyknú, teda tiež vyvolať stres“ (RH1.16).

Tabuľka T5: Typy záťaže a stresových situácií u učiteľov

Respondent	A	B	C	D
Triedny kolektív, žiaci	1.11 – 1.12	1.21 – 1.23	2.47 – 2.48	2.60
Konfliktné situácie s kolegami		1.27 – 1.28	1.23 – 1.24	2.44 – 2.46
Príprava na prácu	1.21 – 1.23 6.185 – 6.190	1.29 – 1.32	3.86 – 3.88	
Administratívna práca	1.18 – 1.19	1.17 – 1.18	2.63 – 2.64	
Pracovný stereotyp			2.62 – 2.63	
Nadriadení				2.38 – 2.40
Rodičia a rodičovské združenia		2.37 – 2.38	3.73 – 3.76	
Porady a školenia			2.34 – 2.35 2.36 – 2.38 2.41 – 2.42	
Školské prostredie, zázemie školy			2.59 – 2.62	
Technické			3.89 – 3.94	

zázemie školy				
Spoločenská situácia učiteľa		2.36 – 2.41		

Respondent	E	F	G	H
Triedny kolektív, žiaci		1.19 – 1.21	1.17 – 1.19	1.16 – 1.18
Konfliktné situácie s kolegami	1.23 – 1.24 1.30	1.9 – 1.10	1.10 – 1.12	1.11 – 1.13
Príprava na prácu		2.46 – 2.49	1.41 – 2.45	
Administratívna práca			1.35 – 1.38	
Pracovný stereotyp	2.49 – 2.51	1.28 – 1.32		
Nadriadení		1.14 – 1.17		1.16
Rodičia a rodičovské združenia				
Porady a školenia				
Školské prostredie, zázemie školy				
Technické zázemie školy				
Spoločenská situácia učiteľa				

Keďže respondenti za najväčšiu záťaž považujú interakcie medzi učiteľom a žiakom v priebehu vyučovacieho procesu, alebo aj počas prestávok či pred alebo po skončení vyučovania. Autorka analyzovala charakteristiky žiakov, triedneho kolektívu, ktoré považujú respondenti za najviac stresujúce, s ktorými si nevedia dať rady a majú negatívny dopad na ich prežívanie. Pre respondentov, ktorí vykonávajú toto povolanie už vyše dvadsať rokov, to predstavuje nový trend, novú generáciu žiakov, s ktorou sa

nestretli a nevedia ako s ňou majú pracovať aby sa vyučovanie stalo neutrálnou pôdou, kde nebude toľko konfliktov, stresových situácií, ktoré negatívne ovplyvňujú sebauplatnenie respondentov, ktoré v neposlednom rade môže viesť k syndrómu vyhorenia. Medzi najčastejšie sa vyskytujúce charakteristiky žiakov, triedneho kolektívu zaraďujeme nesústredenosť, neaktivitu, sociálne podmienky a zázemie študentov, agresivitu, chatovanie na mobiloch a využívanie sociálnych sietí, a taktiež dôležitým faktorom je nezáujem, nízka motivovanosť pre vzdelávanie sa.

„Je to väčšinou nesústredenosť alebo neaktivita žiakov, no a keďže je to trend generácie, tak celkom určite je to riešenie zvýšenej absencie žiakov, od ktorej sa potom odvíja samozrejme ďalší neúspech a tak“ (RA 1.11 – 1.14).

„... väčšinou tie deti, ktoré poodchádzali, myslím, že žili v tak nepodarených sociálnych podmienkach, že nezvládali niečo také ako je dochádzka, čiže každý deň prísť do školy, bol pre nich problém, buď preto, že to nebol trend rodiny, že mám povinnosti študenta alebo pretože nemali na autobus“ (RA 2.39 – 2.43).

„...deti nemajú oporu predovšetkým doma, nemajú sa s kým porozprávať, nemá im kto poradiť, nemá niekedy kto za ne urobiť rozhodnutie, keď oni nie sú schopné urobiť rozhodnutie“ (RA 2.45 – 2.47).

„... mnohé deti sú strašne zákerné, napríklad. Nevieť kde sa to v nich berie, ale tak klamať a kraďnúť. To je taká, taká, taká základná charakteristika tých detí podľa mňa“ (RC 2.52 – 2.54).

„Všetko s takmer detí sú z neúplných rodín, z bez výchovy, bez mhmm, nemajú zvládnuté tie základné veci, oni nevedia čo je dobré, čo je zlé hádam“ (RC 2.50 – 2.51).

„... občas sa nájdu žiaci, ktorí sú nevychovaní, agresívni, mhmm, neprímerane reagujú na nejakú situáciu. Naši žiaci sú omnoho, omnoho menej sústredení, nie je pre nich nič dôležité, nevedia sa učiť, nevedia sa sústrediť na hodinách, nezaujímajú sa tak o nič a vzdelávanie v súčasnosti je omnoho, omnoho náročnejšie ako bolo, ako bolo (...“ (RD 1.16 – 1.19).

„... veľké percento času, voľného času, trávia vlastne chatovaním na internete, na sociálnych sieťach, veľmi sú ovplyvňovaní sieťami sociálnymi, či už názormi na život, na partnerstvá, na politické dianie v spoločnosti (...“ (RD 1.28 – 1.31).

„Vedomostne sú omnoho slabší žiaci ako boli, už nám prichádzajú zo základných škôl, s malými vedomosťami, a okrem toho veľmi málo detí sa chce učiť, skutočne“ (RD 1.26 – 1.28).

„Nesústredenosť, áno, neaktivita žiakov číslo jedna, áno, agresivita veľakrát žiakov, áno, dostávam sa do konfliktu s nimi kvôli tomuto“ (RE 2.39 – 2.40).

„... hlavne tá ich, skutočne nezaujím, mhmm, absolútne proste, a hlavne čo sa týka čo ja viem, oni sa medzi sebou nerozprávajú, mobilujú, na hodine sa nesústreďia. Oni nevedia o čom rozprávam celú hodinu, čiže moja spätná väzba by som povedala, že je nulová“ (RE 2.44 – 2.46).

„Sú zo zvláštnych, týchto, mhmm, sú aj z problémových rodín, mhmm, mentálne sú iný, čiže nemôžem, nemôžem, neviem ako by som to ovplyvnila“ (RE 3.69 – 3.70).

„... je bonzovanie na spolužiakov, čo dakedy úplne nebol (...)“ (RF 1.22).

„... občas tými študentami, stane sa, že človek vybuchne, pretože už keď vidím tú ignoráciu, že naozaj tá snaha naša, že z našej strany bola, ale z ich strany je to úplné minimum, teda absolútne žiadne (rozčúlenie) hej, ešte by som povedal, teda ešte by som skorej povedal, že ignorujú to, čo do nich chceme dať (...)“ (RF 2.56 – 2.60).

„S agresivitou v mojej triede som sa tak isto nestretla, ale vnímam ju medzi ostatnými žiakmi. No a tá nesústredenosť, tá súvisí, pretože vyrušuje to učiteľa, určite, že vyrušuje, ale treba zvážiť aj takú situáciu, že či tie deti nie sú náhodou unavené z rodinného prostredia alebo či samy nemajú problémy s prihliadnutím na ich vek“ (RG 1.23 – 1.26).

„Mnohé deti dochádzajú, teda či to nie je aj tým, že ich to zaťažuje, lebo vstávajú o pol piatej, piatej, niektoré deti vstávajú. Čiže tá nesústredenosť na tých prvých hodinách a posledných hodinách môže byť“ (RG 1.29 – 1.31).

„Človek sa stretáva s agresivitou, hej, a by som povedala, že s nejakým odmietaním učenia sa a to, to je akože dosť ťažké. A odmietanie nevedomostí, pretože vlastne učiteľ musí veľmi motivovať to dieťa a v podstate aby to, to dieťa venovalo naozaj pozornosť čo učiteľ hovorí, aj tomu vzdelávaniu“ (RG 2.49 – 2.53).

„... sú nesústredení, vyrušujú, rozprávajú sa, mobilujú (...) Ten záujem je veľmi malý. Nechce sa im“ (RH 1.19 – 1.20).

„Je to ich nezáujem, prídu do školy pretože musia a nie, že chcú. Odsedia si a je na nich vidno, že sa im nechce. To je tá záťaž“ (RH 2.38 – 2.39).

Tabuľka T6: Charakteristiky žiakov, triedneho kolektívu

Respondent	A	B	C	D
Nesústredenosť	1.11			1.17
Sociálne zázemie a podmienky	2.39 – 2.43 2.45 – 2.47		2.50 – 2.51	1.16
Postoj k vzdelávaniu – nezáujem, nemotivovanosť				1.26 – 1.28
Sosiálne siete				1.28 – 1.31
Agresivita				1.16
Neaktivita	1.11			
Ignorácia				
Zvýšená absencia	1.14 – 1.14			
Zákernosť, klamstvá a krádeže			2-52 – 2.54	
Obviňovanie a bonzovanie				
Dochádzanie z iného mesta				

Respondent	E	F	G	H
Nesústredenosť	2.39		1.24	1.19
Sociálne zázemie a podmienky	2.69 – 2.70		1.26	
Postoj k vzdelávaniu – nezáujem,	2.44		2.51 – 2.53	1.20 2.38 – 2.39

nemotivovanosť				
Sociálne siete	2.45			1.19 – 1.20
Agresivita	2.39		1.23 2.49	
Neaktivita	2.39			
Ignorácia		2.56 – 2.60		
Zvýšená absencia				
Zákernosť, klamstvá a krádeže				
Obviňovanie a bonzovanie		1.22		
Dochádzanie z iného mesta			1.29	

Aké uplatnenie nachádzajú učitelia vo zvolenej copingovej stratégii?

V tejto výskumnej otázke sme sa zamerali na telesné či emočné prežívanie učiteľa pri stresovej situácii, prínos a efektívnosť v zvolenej copingovej stratégii a taktiež či im pomáha táto copingová stratégia pri riešení stresovej situácii.

Autorka z rozhovorov analyzovala, že telesné prežívanie pociťovali vo vzťahu k celku, najmä čo sa týka zdravia a fyziologických reakcií, ktoré sú doprovodnými znakmi telesného prežívania (triaska, červeň, trasenie hlasu atď.).

„... celkom určite áno mám nejakú triašku, mám zaleje ma červeň, proste neviem prekryť, že mám stres“ (RA 5.142 – 5.143).

„určite, červenanie, teraz už možno ani nie, ale tie prvé roky určite. Trasenie hlasu alebo proste už len stres z toho napríklad že, že viem že trebárs keď sú stužkové alebo nejaké spoločenské udalosti“ (RB 3.75 – 3.77).

„No pomyšľam vtedy všeličo. Vtedy dokážem, som taká nakopnutá, že vtedy by som aj všetko umyla aj všetko upratala (...) vtedy som vo veľkom vypätí a dokážem všetko spraviť“ (RC 5.155 – 5.157). „... vtedy do mňa nabehne taká aktivita“ (RC 5.159).

„... vlastne pri nejakom strese, reagujem tým záchvatom. To je typické pre tých astmatikov, že aj nejaké emočné prežívanie sa prejaví, vlastne potom do tej, do toho

záchvatu astmatického, a zlé dýchanie, zťažené dýchanie, kašel a suchý, také dusenia vlastne“ (RD 4.102 – 4.104).

„... akože to emočné je oveľa horšie ako to telesné. Vieš, to je telesné myslím, čo ja viem, že neviem dýchať, alebo ja neviem, že mi srdce bije rýchlo. to je to. Tak to sa ešte dá (...“ (RE 4.116 – 4.118).

„Tak jasné, že trošku aj ten hlások sa môže zachvieť a tak ďalej, k tomu to príde. No občas aj, aj sa stane, že človek naozaj troška ho to naserie, no, tak čo narobíme“ (RF 5.131 – 5.132).

„... že cítite také napätie a až si to niečo odnesie v mojom prípade, tak je to to, že si človek ublíži tým, a možno ani nie úmyselne, ale na tom telesnom, fyzickom prežívaní. Hej, to určite áno, pretože tam sa zvýši tlak a cítite to, to napätie“ (RG 3.108 – 3.111).

„Podľa mňa sa to odzrkadluje v tom telesnom prežívaní, v chorobách, človek je viacej náchylnejší. Že ten organizmus padne potom celý, nie len psychika“ (RH 3.68 – 3.69).

„Hlavne búšenie srdca, skákanie žalúdka, také nejaké, že to človek cíti, že sa niečo deje“ (RH 3.74 – 3.75).

Emočné prežívanie je veľmi dôležitým spojovateľom s pozitívnou copingovou stratégiou s názvom pozitívne sebainštrukcie a taktiež s copingovou stratégiou sociálnej opory. Emočné zahľtenie organizmu sa prejavuje nervozitou, plačom, krikom a odráža sa aj v nepokojnom spánku.

„No a to emočné, to si odnáša asi najviac spánok, ktorého mám čím ďalej tým menej“ (RA 5.144).

„Ako snažím sa to neprenášať domov, ale nedá sa to stále. A teda aj keď sa snažím nejak že, že vedome, že nie, ono myslím, že do toho podvedomia sa to aj tak dostane, a to ovplyvniť neviem. A už potom či v nejakom sne alebo večer pri ťažkom zaspávaní sa to iste odrazí“ (RB 3.83 – 3.86).

„Chvíľu som z toho nervózna a potom ma to prejde“ (RC 5.145).

„... aj sa poprechádzam po záhrade a potom sa to tak nejako. Možno mi to niekedy trvá dlhšie, podľa toho o čo sa jedná“ (RC5.147 – 5.148).

„Dlhšie to trvá, sem tam sa vykričím troška alebo sa len tak poprechádzam, pozriem na zelený strom“ (RC 5.151 – 5.152).

„... buď tým, že ja plačem, lebo niekto nevie plakať, niekto zúri, ja nebudem zúriť a nebudem nadávať a hádať sa, neznášam hádky, ale ja plačem. Čiže sa niekde musím zašit' a vyplakať sa z toho vlastne“ (RD 4.111 – 4.113).

„Vo veľmi ťažkom je plač, dokonca potom v noci nespávam, potom sú výčitky, rôzne. Potom sú, že sa mi to pravidelne povedzme večer zopakuje, tá, tá, tá, istá scéna“ (RE 4.112 – 4.114).

„... občas, sa ten adrenalín zvýši keď, keď tuto začnú akože nie, že provokovať, ale tie ich názory sa nezhodujú s mojimi a predsa chcem ukázať tým spôsobom, že my sme tu tí hlavní a nie akože úplne oní, ale aj tomu dávam tie hranice, ale občas človek vybuchne“ (RF 5.133 – 5.135).

„Také krátkodobé, lebo potom človek si uvedomí alebo zazvoní a vyjdem z tej triedy a poviem si, že už je to lepšie ako v tej situácii. Takže akoby aj tu ten únik je lepší“ (RH 3.77 – 3.79).

Respondenti cítia zmenu postoju v porovnaní so začiatkom ich kariéry a začínajúcej praxe. Prisudzujú ich k získaniu skúseností, istoty či naučením sa nereagovať emotívne pred žiakmi v konfliktnnej situácii. Respondenti cítia prínos z vytvorenej copingovej stratégie kontroly reakcií, ktorú uplatňujú vo svojej práci.

„Cítienie rozdielu pri výkone povolania učiteľa a mimo pracovisko. Áno. To už som vlastne povedala, že áno. Pri výkone povolania učiteľa sa cítim oveľa istejšia ako, ako mimo. Určite. Ale je to aj tou praxou“ (RA 5.150 – 5.152).

„... keď niečím začíname a nevieme do čoho ideme, ani aké situácie sú pre nás nové a sú prvýkrát, tak už len z toho môžeme mať stres, ale nadobudnutím aj nejakých skúseností a teda tým, že nejakú činnosť už sa cítíme istejší trebárs v tom, lebo keď idem učiť neviem čo môžem očakávať nie len od detí, ale nie som si istá ani vlastne tými svojimi vedomosťami“ (RB 3.90 – 3.94).

„... z odbornej stránky som sa uplatňovaniu tej stratégií, nejak som sa nestretla, že v školstve by sme mohli mať nejaké uplatňovanie v tom zmysle, že by nám vytvárali nejaké podmienky, trebárs možno nejaké pobyty, hej, alebo nejaké rozhovory so psychológmi, nejaké besedy, myslím si že v tomto školstvo trošku zaostáva“ (RB 4.100 – 4.104).

„... je to celkom určite skúsenosťou, lebo skúsenosť je naozaj veľmi, veľmi dôležitá, a preto sa nečudujem žiadnemu zamestnávateľovi, že do veľkej miery, tým budovať z ľudí, ktorí majú prax, lebo prax prináša skúsenosť. A áno som sebaistejšia, máme dobré výsledky na škole pokiaľ ide o deti (...)“ (RA 5.158 – 6.161).

„Myslím, že už áno (...) už si nepripúšťam, také akože, keď sa niečo v triede stane alebo deti sú zlé vyslovene (...) už som sa to naučila zvládnuť. Viem to odpinknúť, proste priamo, že toto, toto už som sa za tie roky naučila“ (RC 6.170 – 6.173).

„No, určite sa zmenil, lebo nereagujem emotívne, ako som niekedy reagovala, len toho stresu bolo podstatne menej, keď som bola mladá“ (RD 4.115 – 4.116).

„... zo začiatku áno. Doslova to môžeš akože (...) že som mala zo stresu horúčku, normálne. Keď som ja uvidela žiakov, a to, to, som proste, to, že som bola stále v napätom stave, to spôsobilo u mňa zápaly rôzne, ale to už teraz nie (...) ale vtedy som mala doslova, že chrípky, vírusy ja neviem čo všetko, oslabenie organizmu, zo začiatku také tri roky“ (RE 5.131 – 5.135).

„No, ono sa to zmenilo aj si myslím, aj vývojom študentov. Keď som začínal tak to bol, bol som síce mladší a teda viac ku nim bližšie, ale si myslím, že tie deti to brali podstivejšie ako to berú teraz“ (RF 5.144 – 5.146).

„No, a už tým pádom aj učiteľ začne trochu rezignovať (...) a prispôbujem sa tomu ich vlastne systému, že už nie som tak náročný ako som bol. A, a snažím sa fakt vyhýbať sa tým takým tým úplným stresovým situáciám (...)“ (RF 5.146 – 5.148).

„... určite, že áno. Že keď človek začínal tak to bolo úplne iné a toho stresu, stresoval sa viac menej z tých situácií. Pretože tých situácií bolo veľa (...) tej organizácii tak to nezvládal, organizačne nezvládal na začiatku svojej praxe, tak ako teraz, ale každým rokom je to lepšie. Ale bohužiaľ, ako mení sa tá spoločnosť to cítiť a prichádzajú nové zaujímavé situácie“ (RG 3.117 – 3.122).

„Už aj tým, že človek si niečo načíta a niečo načíta alebo počuje od kolegov a už aj, aj tá skúsenosť (...) Že pokiaľ je tá tímovosť, kolegiálnosť, tímová práca, tak toho stresu je podstatne menej“ (RG 3.123 – 3.126).

„Áno, snažím sa o jeho zmenu. Keď to porovnáam zo začiatkami, tak človek sa nebál si povedať aj žiakom otvorene a vtedy to žiaci aj priali. Ale teraz? Katastrofa. Nová doba, trend, priniesom vlastne to, že žiaci žiadnu kritiku, žiadne zlé slovo, nechcú a ani rodičia v konečnom dôsledku. Čiže zmenil sa ten status učiteľa za tých dvadsať rokov (...)“ (RH 3.83 – 3.87).

Ďalšou zložkou tejto výskumnej otázky bolo zameranie sa na prínos vo vytvorenej copingovej stratégii. Šiesti respondenti vnímajú prínos najmä vo vytvorení copingovej stratégie pozitívnych sebainstrukcií, ktorá im pomáha odbúravať stres mimo školského prostredia. Jedná sa najmä o domov, prírodu, priateľov, šport atď. Dôležitou zložkou prínosu je naučenie sa odpútania prenosu školských starostí, stresu či napätia domov. Respondenti to vnímajú ako celoživotnú snahu o naučenie sa zabránenia prenosu stresu, záťaže do súkromného života.

„Určite áno, lebo keď, keď človek začína pracovať tak neráta s tým, neráta s tým, lebo nemá ešte nič v profesii zažitú, že sa objaví nejaký dôvod na stres“ (RA 6.169 – 6.170).

„Áno, pomáha mi aj, aj rodina(...) A pomáha mi teda aj šport, cvičenie, to čítanie a snažím sa teda nejak odreagovať doma takýmto spôsobom“ (RB 3.65 – 3.68).

„... áno, pretože ak mám stres aj teda mimo, nie len v pedagogickej praxe, tiež sa snažím vlastne tak ho odbúrať“ (RB 3.71 – 3.72).

„Myslím, že jednoznačne áno. Učíte, treba si stanoviť priority v živote, čo je pre vás dôležité. Práca je pre mňa veľmi dôležitá, ale už nie je na prvom mieste. Na prvom mieste musí byť vaše zdravie, a rodina“ (RD5.130 – 5.132).

„Jednoznačne pomáhajú a musia, pretože a práve tieto pozitívne, lebo inak by to človek nemohol vydržať. Proste či je to kontrola, napríklad, celkovo kontrolovať situáciu, to sa dá. Len sa to treba asi pravidelne učiť. Toto pozitívne myslenie, áno, stále pozitívne myslieť aj v tých najťažších situáciách aké sú“ (RE 5.140 – 5.143).

„... že sa človek skúsi o tom s nimi porozprávať a skôr im akože odpustím ako by som to mal strikne riešiť nejakým, nejakými tými sankciami. Takže takto to skúšam a takto sa snažím vyhnúť tým stresovým situáciám. Radšej to dáko takto zvládam. Vždy nejakým spôsobom akože uhrať. Aby to aj z jednej strany bolo a aj z druhej bolo dobre“ (RF 5.160 – 6.164).

„Určite, keď si nájdete niečo alebo keď sa snažíte spracovať správne ten stres alebo aj tú situáciu poriešiť tak je to veľký prínos (...) Je to stále prínos, pretože stále človek získa náhľad. A je to naozaj dané aj tou zrelosťou a osobnosťou v našom povolání. Je to stále lepšie. Ale povolanie učiteľa je jednoznačne také, že neviete sa niekedy odosobniť a nedá sa“ (RG 4.129 – 4.135).

Traja respondenti nepociťujú, neprežívajú prínos vo výbere copingovej stratégie, pretože zvolená copingová stratégia im neumožňuje odbúranie stresu, ale naopak ich stále ťaží napätie, úzkosť, ktoré prežívajú počas stresových či konfliktných situáciách.

„Obávam sa, že mi to nepomáha. Nie, nie, som dosť nespokojná. Ale, ale, ale, myslím, že mi to nepomáha (...)“ (RC 4.124 – 4.125).

„Neviem, toto je pre mňa neriešiteľná situácia. Keby som vedela, už tu nie som a už som to vyriešila. Neviem, dom na kolieska zobrať a proste sa niekde (...)“ (RC 5.137 -5.139).

„Človek asi skôr ublíži, neviem, záleží na tom aký je ten stres, hej. Ale skôr asi ublíži sebe, ale myslím si, že to nie je správne. Ale ten stres tú stopu v sebe nechá“ (RG 3. 105 – 3.107).

„Áno, prínos by bol keby sa tým odbúral aj ten stres, dalo niečo urobiť, ale ten stále je tu, takže ten prínos aj je, ale aj nie je“ (RH 3.89 – 3.90).

Tabuľka T7: Telesné a emočné prežívanie, zmena postoju, prínos a nezisk z vytvorenej copingovej stratégie

Respondent	A	B	C	D
Telesné prežívanie	5.142 – 5.143	3.75 – 3.77	5.155 – 5.157 5.159	4.102 – 4.104
Emočné prežívanie	5.144	3.83 – 3.86	5.145 5.147 – 5.148 5.151 – 5.152	4.111 - 4.113

Zmena postoja	5.150 – 5.152 5.158 – 6.161	3.90 – 3.94	6.170 – 6.173	4.115 – 4.116
Prínos copingovej stratégie	6.169 – 6.170	3.65 – 3.68 3.71 – 3.72 4.100 – 4.104		5.130 5.132
Nepocit'ovanie prínosu copingovej stratégie			4.124 – 4.125 5.137 – 5.139	

Respondent	E	F	G	H
Telesné prežívanie	4.116 – 4.118	5.131 – 5.132	3.108 – 3.111	3.68 – 3.69 3.74 – 3.75
Emočné prežívanie	4.112 – 4.114	5.133 – 5.135		3.77 – 3.79
Zmena postoja	5.131 – 5.135	5.144 – 5.146 5.146 – 5.148	3.117 – 3.122 3.123 – 3.126	3.83 – 3.87
Prínos copingovej stratégie	5.140 - 5.143	5.160 – 6.164	4.129 – 4.135	
Nepocit'ovanie prínosu copingovej stratégie			3.105 – 3.107	3.89 – 3.90

Diskusia

Čoraz viac učiteliek a učiteľov pociťuje pri svojom povolání pracovnú záťaž. Keď dochádza k nesúladu alebo konfliktom, nestačí len povrčne o tom hovoriť, pretože problémy zasahujú aj do prežívania. Ak sa chce každý človek vyhnúť zdravotným následkom a nepríjemnému telesnému a emočnému prežívaniu, je potrebné sa s týmito stresovými situáciami naučiť pracovať. Umožňujú nám to copingové, zvládacie stratégie, ktoré nás pripravujú vysporiadať sa s rôznymi očakávaniami, nárokmi, požiadavkami zo strany žiakov, rodičov alebo aj kolegov. Je veľmi náročné zaobchádzať so záťažou konštruktívne a udržiavať od nej primeraný odstup, pretože si to vyžaduje duševnú námahu, ktorá môže vyčerpávať telo aj fyzicky.

Osobnosť ako súhrn vzťahov vonkajšieho sveta a vnútorných vlastností každej osobnosti sa formuje nie len prostredníctvom pozitívnych vzťahov, ale nemôžeme vynechať ani tie vzťahy, ktoré vznikajú v záťažových situáciách. Sú nevyhnutnou súčasťou každého z nás. Závisia od veľkosti, množstva a kvality záťažových situácií a zároveň spôsobov, ako sa s nimi človek dokáže vyrovnáť a ako ovplyvňujú jeho osobnosť. Na jednej strane záťažové situácie môžu pozitívne ovplyvňovať a rozvíjať vlastnosti osobnosti a zoceliť tak ich osobnosť, ale na druhej strane nahromadením týchto záťažových situácií, s ktorými sa zvyšujú aj požiadavky na osobnosť môže dôjsť k upevneniu neprimeraných copingových stratégií, ktoré nevedú k prekonaniu záťaže, ale naopak k upevneniu takého postoja, ktorý negatívne ovplyvňuje povahové črty osobnosti ako ľahostajnosť, zlosť, skleslosť a nenachádzanie možného riešenia.

Metóda kvalitatívneho výskumu bola autorkina prvá. Autorka sa snažila prenechať iniciatívu na respondentoch, aby sa pri rozhovore cítili bezpečne a je si vedomá toho, že táto skutočnosť mohla mať vplyv na štruktúru rozhovoru a výpovede respondentov, čo sa týka opomenutia faktov, ktoré mohli byť pre toto výskumné šetrenie dôležité.

Taktiež si autorka uvedomuje, že z hľadiska rozsahu a dĺžky rozhovorov, podrobnejšie nešpecifikovala a neidentifikovala niektoré témy. Snažila sa zamerať na tie fenomény, ktoré naplňujú rozsah diplomovej práce.

Oboznámila sa metódou zberu dát prostredníctvom interpretatívnej fenomenologickej analýzy, ktorú využila pri analýze prepísaných rozhovorov. Rozhovory popisujú respondentovu skúsenosť so skúmaným fenoménom. Vo výskumnom šetrení sa autorka zamerala na nižšie uvedené témy, fenomény, ktoré zachytávajú odpovede respondentov a týkajú sa nasledujúcich oblastí: (a) vnímanie a prežívanie stresovej situácie na pracovisku, (b) typy psychickej záťaže na pracovisku, (b) vytvorenie copingovej stratégie, (c) uplatnenie zvolenej stratégie pri výkone povolania, (d) prínos vo vytvorení copingovej stratégie pri výkone povolania.

Autorka počas písania práce a štúdiu odborných textov nachádzala ďalšie myšlienky a inšpiráciu pre jej odborný a osobnostný rozvoj do budúcnosti. Je si vedomá, že práve toto výskumné šetrenie môžeme považovať za prvú časť dlhšieho procesu, ktorý môže byť námetom pre ďalšie výskumné šetrenie, ktoré by skúmalo možné intervenčné mechanizmy, relaxácie a pod., ktoré by učiteľom napomáhali k nacvičeniu úspešných copingových stratégií pri stresových situáciách.

V priebehu štúdia odbornej literatúry k danej téme autorku zaujala štúdia S. Neves de Jesusa aj. (2014), ktorá poukazuje na znižovanie stresu u učiteľov pomocou súvislého tréningu a intervenčných meganizmov, ktoré napomáhajú k podpore a obnove ľudských zdrojov. Poskytujú popis jednotlivých zložiek, ktoré sú dôležité pri tréningu zvládania záťaže, záťažových situácií. Medzie tieto zložky patria: (a) vzájomné oboznamovanie sa so záťažovými situáciami, s ktorými učiteľ prichádza do kontaktu, (b) symptómy a stresory učiteľskej profesie, (c) výber copingovej stratégie, ktorá vyhovuje každému učiteľovi zvlášť a taktiež vedie k úspešnému zvládnutiu stresovej situácie, (d) zbavenie sa negatívnych presvedčení a negatívneho myslenia a naopak posilovať pozitívne myslenie, (e) relaxačné cvičenia, (f) časový management, ktorý sa zameriava na určenie podstatnej časti konfliktných situácií, (g) tímová práca v zmysle nájdenia spoločného spôsobu pre predchádzanie, vyriešenie a udržanie nestresového prostredia, (h) zlepšovanie komunikačných zručností a neverbálneho prejavu, (i) zdravý životný štýl spočívajúci na pozitívnych sebaînštrukciách ako je príroda, domov a pod., (j) a vzájomné oboznamovanie sa s profesionálnou skúsenosťou kolegov.

Autorka práce označuje popisovaný kvalitatívny výskum ako prvý krok práce s učiteľmi, pretože sa jednalo o zistenie vnímania a prežívania stresu, stresových

situácií, konfliktov na pracovisku. Ďalej výskumné šetrenie podáva informácie o voľbe copingovej stratégie, ktorá môže byť pozitívna alebo naopak negatívna a o typoch záťaže, s ktorými sa učitelia dostávajú do každodenného kontaktu a o efektívnosti uplatnenia týchto stratégií pri výkone povolania. Ďalšie výskumné šetrenie by mohlo poukázať práve na efektívnosť výberu presne zvolenej stratégií, ktorú by učitelia mohli uplatňovať pri týchto situáciách.

Takto prevedený kvalitatívny výskum by mohol slúžiť ako počiatočný zdroj informácií pri práci s učiteľmi, kde sa autorka zamerala na prežívanie, vnímanie a zvládanie stresových situácií u učiteľov Strednej odbornej školy hotelových služieb a dopravy, ako aj využitie vytvorených pozitívnych alebo naopak negatívnych copingových stratégií počas ich učiteľskej praxe, ktoré im pomáhajú alebo naopak majú opačný účinok pri zvládaní a vyrovnávaní sa so stresovými situáciami, s ktorými sa stretávajú dennodenne vo svojej profesii. Zámerom šetrenia bolo preskúmať a následne posúdiť príčiny vzniku a typy psychickej záťaže, ktoré nepriaznivo vplyvajú na ich profesijný rozvoj. Autorku práce zaujímalo nie len vytvorenie copingovej stratégie, ale aj uplatnenie zvolenej stratégie v praxi, jeho prínos. Preto námetom pre ďalšie výskumné šetrenie je realizovanie podobného kvalitatívneho výskumu, ktorý by sa zamerával na spôsob a nácvik zmiernenia pôsobenia stresorov a príslušne zvolenej copingovej stratégie u každého učiteľa, ktoré sme identifikovali v rámci tohto výskumu.

Záver

Pre realizáciu kvalitatívneho výskumu autorka využila interpretatívnu fenomenologickú analýzu. Na základe analýzy audionahrávky a následného spracovania rozhovorov v podobe doslovného prepisu sa autorka práce snažila zmapovať prežívanie a zvládanie stresových situácií u učiteľov stredných škôl v školskom prostredí, spôsob zvládania týchto situácií, výber pozitívnych alebo negatívnych copingových stratégií a ich uplatňovanie pri výkone tohto povolania. Respondenti vnímajú a prežívajú záťažovú situáciu ako negatívny psychický faktor, ktorý druhotne ovplyvňuje somatické prežívanie a nepriaznivo pôsobí na zdravie človeka. Taktiež záťažovú situáciu vnímajú ako pozitívny, motivujúci faktor, ktorý im umožňuje lepšie prekonávať prekážky, avšak podmienkou je dobrá pripravenosť na stret s prekážkou.

Ďalšou časťou výskumného šetrenia bolo zmapovať príčiny a typy stresových, konfliktných situácií. Autorka predpokladala ako najväčšiu učiteľskú záťaž interakcie medzi učiteľom a žiakmi, konfliktné situácie s kolegami, administratívna práca a vedenie školy. Medzi najčastejšie sa vyskytujúcu záťaž respondenti označujú triedny kolektív a žiakov, s ktorými v priebehu vyučovacích hodín prichádzajú najčastejšie do konfliktných situácií. Príčiny týchto situácií sú nesústredenosť, sociálne prostredie a zázemie žiakov, nezáujem a nízka motivovanosť k vzdelávaniu, chatovanie na mobiloch počas vyučovacích hodín a vysoká ovplyvniteľnosť v názoroch a postojoch prostredníctvom sociálnych sietí, neaktivita žiakov a zvýšená absencia na výuke. Ďalším typom záťaže sú konfliktné situácie s kolegami, príprava na prácu, administratívna práca a pracovný stereotyp, vedenie školy, rodičia a rodičovské združenia, porady a výukové školenia, či súčasť spoločenskej situácie a postavenie učiteľov. Daný predpoklad sa kvalitatívnym výskumom potvrdil.

Cieľom bolo zistenie copingových stratégií, ktoré respondentom pomáhajú zvládnuť záťažové situácie. Najčastejšie využívané pozitívne copingové stratégie v povolani učiteľa sú pozitívne sebainstrukcie, kontrola situácie, do ktorej respondenti zaraďujú kontrolu reakcií žiakov, ale taktiež aj svojich vlastných reakcií, čím sa snažia predchádzať afektívnym reakciám. Medzi najčastejšie sa vyskytujúce negatívne copingové stratégie respondenti označujú sebaobviňovanie a rezignáciu. Psychosociálna podpora sa ukázala ako copingová stratégia, ktorá napomáha zlepšeniu a vyrovnávaniu

sa so záťažou. Prežívanie a vnímanie stresovej situácii respondenti pociťujú na telesnom a emočnom prežívaní, kedy sa stresovosť prejaví nie len na psychickom prežívaní, ale aj na fyzickom stave človeka. Respondenti cítia zmenu postoja vo vytvorenej copingovej stratégii, najmä čo sa týka porovnania v ich začínajúcej praxi a súčasnosti. Avšak zmenu cítia najmä v tom, že sa museli prispôbiť požiadavkam spoločnosti a žiakom, kedy musia vystupovať v roli paidotropa, aj keď osobnostne to nevychádza z ich presvedčenia a prikláňajú sa k logotropovi v zmysle autority a orientácii sa na obsah, učivo, vedomosti žiakov a hlavne ich výkon.

Použitá literatura

Publikácie

BAŠTECKÁ, B., GOLDMANN, P. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-550-4.

BRATSKÁ, M. *Vieme riešiť záťažové situácie?* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-01592-6.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FÍŠER, J., VOLNÝ, J. *Osobnost učitele a učení*. Praha: Universita karlova, 1972. ISBN 60-024-71.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠKOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. roz. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonávání stresu z povolání*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.

IHILEVICH, D. a. GLESER, G. D. *Defense mechanisms. Their classification, correlates, and measurement with defense mechanisms inventory*. Owosso, MI: DMI Associates, 1986.

JANKE, W., ERDMANNOVÁ, G. *Strategie zvládnání stresu – SVF 78*. Praha: Testcentrum, 2003. ISBN 80-86471-24-1.

JUNKOVÁ, V.: Zvládnání zátěžových situací ve skupině. In: R. KOMARKOVA et al. *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada, 2001. S. 94 - 96. ISBN 80-247-0180-4.

JOSHI, V. *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-211-9.

KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B., PAVLOV, I., PUPALA, B., VALICA, M. *Profesijní rozvoj učitelů*. Prešov: Rokus, 2006. ISBN 80-8045-431-0.

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003.

ISBN 80-7071-231-7.

KOCVRLICHOVÁ, M. *Vina*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-684-8.

KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. et al. *Aplikovaná sociální psychologie III.: Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4.

KOUTNÁ, J., ČERMÁK, I. *Interpretativní fenomenologická analýza*. In: ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-210-6382-2.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-121-6.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LAZARUS, R. S. a FOLKMAN, S. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer, 1984. ISBN 13 978-0826141910.

MACHAČ, M., MACHAČOVÁ, H. *Psychické rezervy výkonnosti: Stres, hypnosugesce, autoregulace*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-485-1.

MARTZ, E. a LIVNEH, H. *Coping with Chronic Illness and Disability*. New York: Springer, 2007. ISBN 978-0-387-48668-0.

MIKŠÍK, O. *Člověk a svízelná situace*. Naše Vojsko, 1969. An-556-ZR35K.

MÍČEK, L., ZEMAN, V. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0521-1.

PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2959-6.

PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-563-88.

PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. vyd. Praha:

Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

SCHREIBER, V. *Lidský stres*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0240-5.

SMITH, J. A., JARMAN, M. a. OSBORN, M. Doing Interpretativ Phenomenological Analysis. In Murray M., Chamberlai, K. (ed.) *Qualitative Health Psychology. Theories and Methods*. London: Sage, 1999. ISBN 0-7619-5660-3.

SMITH, J. A. a. OSBORN, M. *Interpretative Phenomenological Analysis*. In Smith, J. A. (ed.) *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage, 2003. ISBN 978-1-4129-0833-7.

SVOBODA, B. Empirické studie osobnosti učitele tělesné výchovy. In: FIŠER, J., VOLNÝ, J.: *Osobnost učitele a učení*. Praha: Univerzita Karlova, 1972.

SVOBODA, P. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3067-6.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. et al. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0042-5.

Internetové zdroje

AUSTIN, V., SHAH, S. a. MUNCER, S. Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*. 2005, Vol. 12, Issue 2, pp 63-80. ISSN 09667903 [online]. [cit. 2016-04-18].

BRENNER, S., a. SÖRBOM, D. The stress chain: A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*. 1985, Vol. 58, Issue 1, pp 1-13. ISSN 03058107 [online]. [cit. 2016-04-16].

BROWN, M., RALPH S. a. BREMBER I. Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*. 2002, Vol. 67, Issue 1. pp 1-12. ISSN 00345237 [online]. [cit. 2016-04-18].

CENTER, D., a. STEVENTON, C. The Teacher Stressors Questionnaire. *Education*. 2001, Vol. 24, Issue 3, pp 323-335. ISSN 07488491. [online]. [cit. 2016-04-18].

DÜNDAR, S. Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: A study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal* [online].

- 2014, Vol. 48, Issue 3, pp 445-460. ISSN 01463934 [online]. [cit. 2016-04-10].
- NEVES DE JESUS, S. a. MIGUEL-TOBAL, J. a. LENUTA RUS, C. Evaluating the effectiveness of a stress management training on teachers and physicians stress related outcomes. *Clinica y Salud*. 2014, Vol. 25, Issue 2, pp 111-115. ISSN 11305274 [online]. [cit. 2016-04-23].
- MARSTON, S., BRUNETTI, J. a. COURTNEY, V. Elementary and high school teachers: a birds of a feather. *Education*. 2005, Vol. 125, Issue 3, pp 469-495. ISSN 00131172 [online]. [cit. 2016-04-10].
- SLICAKOVIĆ, C. a. SERCIĆ MASLIĆ, D. Work stress among university teachers: A gender and position differences. *Archives of Industrial Hygiene*. 2011, Vol. 62, Issue 4, pp 299-307. ISSN 00041254 [online] [cit. 2016-04-18].
- TAHSEEN, N. Work-Related Stress among Teacher-Educators A Evidence from Punjab. *Pakistan Journal of Psychological Research*. 2015, Vol. 30, Issue 2, pp 357-375. ISSN 10160604 [online]. [cit. 2016-04-18].
- RANDELOVIĆ, K. a. STOJILJKOVIĆ, S. Work climate, basic psychological needs and burnout syndrome of primary school teachers and university professors. *TEME: Casopis za Društvene Nauke*. 2015, Vol. 39, Issue 3, pp 823-844. ISSN 03537919 [online]. [cit. 2016-04-19].
- KEBZA, Vladimír, ŠOLCOVÁ, Iva. Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. *Československá Psychologie*. 1998, roč. 42, č. 5, s. 429 – 448.
- SLOVENSKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 542/2007 Z. z., o podrobnostiach o ochrane zdravia pred fyzickou záťažou pri práci, psychickou pracovnou záťažou a senzorickou pracovnou záťažou pri práci. In: Zbierka zákonov Slovenskej republiky. 16. 08. Dostupné z: http://www.uvzsr.sk/docs/leg/542_2007_vyhlaska_fyzicka_zataz.pdf.

Diplomové a dizertačné práce

- LAUROVÁ, M. *Zvládanie záťaže u učiteľov*. Diplomová práca. Brno, 2007. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Psychologický ústav. Vedúci: Prof. PhDr.

Marek Blatný, CSc.

KARAFFOVÁ, E. *Stratégie zvládania u dospievajúcich s telesným postihnutím a možnosti intervenčného pôsobenia*. Dizertačná práca. Brno, 2010. Masarykova univerzita. Fakulta sociálnych štúdií. Katedra psychológie. Vedúci: doc. PhDr. František Baumgartner, CSc.

Zoznam príloh

Príloha A: Informovaný súhlas o povahe výskumného šetrenia, jeho účele a spôsobe spracovania príslušných dát.

Príloha B: Doslovné prepisy rozhovorov respondentov A, B, C, D, E, F, G, H.

Respondent A: III – IX

Respondent B: X – XIII

Respondent C: XIV – XIX

Respondent D: XX – XXIV

Respondent E: XXV – XXX

Respondent F: XXXI – XXXVI

Respondent G: XXXVII – XLI

Respondent H: XLII – XLV

Informovaný súhlas,

týkajúci sa diplomovej práce na tému: „Prežívanie a zvládanie stresových situácií u učiteľov stredných škôl.“

Žiadam Vás o súhlas s vykonaním audio nahrávky rozhovoru pre výskumný projekt v rámci empirickej časti diplomovej práce.

Vzhľadom k citlivosti skúmanej problematiky je náležitá pozornosť venovaná etickým otázkam a zaisteniu bezpečia respondentov. Dôraz je kladený na:

1. Anonymitu respondentov – v prepisoch rozhovorov budú odstránené identifikujúce údaje.
2. Mlčanlivosť výskumnice vo vzťahu k osobným údajom o účastníkovi výskumu. Výskumný materiál bude spracovávať výhradne autorka diplomovej práce.
3. Ako respondent máte právo kedykoľvek od výskumnej aktivity odstúpiť.
4. Ako respondent máte právo na doplňujúce otázky, ktoré vám pred, počas, ale aj po ukončení rozhovoru budu zodpovedané.

Ďakujem za pozornosť, ktorú ste venovali týmto informáciám a žiadam Vás o poskytnutie súhlasu s Vašou účasťou v kvalitatívnom výskume.

Podpis Bc. Lenka Slížová

Svojím podpisom udeľujem súhlas s účasťou na výskumnom projekte a s poskytnutím výskumného materiálu k diplomovej práci študentky Bc. Lenky Slížovej.

V Lučenci, dňa

Podpis

1 J: Našou prvou otázkou bude, ako dlho vykonávate povolanie učiteľa?
2 A: Mhmmm, tak, je to od roku 1996, takže devätnásť školský rok. Ani sa mi nezdá.
3 (pousmianie).
4 J: Čo pre vás znamená psychická záťaž, stres v povolani?
5 A: Psychická záťaž je pre mňa vždy nejaké kolo myšlienok, ktoré ma sprevádza.
6 Psychická sa vždy aj na tom fyzickom odrazí, či je to zlý spánok alebo bolesti hlavy
7 alebo bolesť žalúdka. Mhmmm, (zamyslenie) je to záber, každodenný záber mať stres.
8 J: A stretávate sa s nejakou psychickou záťažou vo svojej práci?
9 A: No podľa možnosti, tak určite to nie sú konfliktné situácie s kolegami, pretože sme
10 veľmi dobrý kolektív. Ani žiadne vzťahy nič takéto, nie stres, nespúšťa stres. Triedny
11 kolektív, pretože v triede vždy sú veci, ktoré treba riešiť a správne riešiť a triednou
12 hlavou riešiť. Je to väčšinou nesústredenosť alebo neaktivita žiakov, no a keďže je to
13 trend generácie, tak celkom určite je to riešenie zvýšenej absencie žiakov, od ktorej sa
14 potom odvíja samozrejme ďalší neúspech a tak. Ostatné, školské prostredie všetko
15 v poriadku. Stereotyp mi nerobí problém, lebo tie deti sú vždy iné, takže stereotyp ako
16 taký nie. Baví ma to stále vždy je čo zveľaďovať. Práve v anglickom jazyku vôbec ja
17 žiadny stereotyp nezažívam. A každá hodina prinesie niečo nové, verím, že aj deťom, aj
18 mne. Administratívna práca je kameň úrazu, pretože je väčšinou termínovaná a vždy
19 máme nejaké tie zmeny, ktoré potrebujeme uplatniť, zahrnúť a hoci sa hovorí o tom, že
20 sme oslobodení od nejakej prehnanej administratívy tak, tých písaciek je naozaj veľmi
21 veľa. Príprava na prácu, určite že, mhmmm, v jazyku tá práca je vždy živá, takže tu sa
22 nedá zastať na jednom bode. Vďaka počítačom je tá príprava na prácu jednoduchšia
23 a verím, že aj hodina pestrejšia, pretože určite sme nemali možnosť pozerat' toľko videí
24 a materiálu, ktoré, ktorý, ktorý vlastne internet poskytuje, takže toto je to jednoduchšie
25 a aj pestrejšie.
26 J: Mhmmm, a otázka, na otázku kto alebo čo Vám túto záťaž spôsobuje? Nejaké
27 konkrétne situácie.
28 A: V škole, čisto v škole?
29 J: (prikývnutie) Ehmmm.
30 A: Tak, vždy sú to žiaci, určite, že žiaci, lebo už som povedala, že kolegovia určite nie
31 a nejaký konkrétny, že či dievčatá, chlapci, trieda?
32 J: Nejaká situácia. (prikývnutie, povzbudenie v rozprávaní).

33 A: No tak, mhm, mala som skúsenosť veľmi pestrej triedy, ktorá v prvom ročníku
34 začínala s počtom 36. A nakoniec ku dnešnému dňu je ich 24, to znamená, že dvanásť
35 odišli. Za všetkými tými dvanásťmi bola kopa starostí. Mali sme tam také živly ako
36 dredový chlapec, ktorý vždy argumentoval, žiadnemu pravidlu sa nehodlal podriaďovať,
37 potom mali sme takého ktorý použil, taký beťár. Prišiel so súkromnej školy,
38 alternatívnej, takže on tiež žiadne medze nepoznal, nepoznal slušnosť, nepoznal knihu,
39 nepoznal pero (smiech), nepoznal povinnosti, a to bol tiež problém, a potom väčšinou
40 tie deti, ktoré poodchádzali, myslím, že žili v tak nepodarených sociálnych
41 podmienkach, že nezvládali niečo také ako je dochádzka, čiže každý deň prísť do školy,
42 bol pre nich problém, buď preto, že to nebol trend rodiny, že mám povinnosti študenta
43 alebo pretože nemali na autobus. A väčšinou snažila som sa vždy, s deťmi viesť nejaký,
44 nejakú diskusiu, samozrejme v súkromí, keďže máme takúto vyhradenú miestnosť na
45 to, aby sa mi zdôverili, myslím si, že deti nemajú oporu predovšetkým doma, nemajú sa
46 s kým porozprávať, nemá im kto poradiť, nemá niekedy kto za ne urobiť rozhodnutie,
47 keď oni nie sú schopné urobiť rozhodnutie. A dosť som to samozrejme s nimi prežívala,
48 a určite za polovicou z nich je mi ľúto, pretože ľudia to nie sú zlí, akurát veľa z nich
49 boli také, také, samorasty, ktoré to tu nezvládli lebo určite, že študovať na škole,
50 znamená študovať na škole, ale nie chodiť na školu. Takže mali oveľa inakšie starosti
51 ako chytiť knihu do ruky a keď nie starosti, tak nemali vypestovaný tento prístup,
52 možno zo základnej školy a tu sa to nedalo nejako akceptovať. A dosť som prežívala
53 ich, ich život. Takže vždy sú to určite deti, ktoré spôsobujú v rámci kolektívu, nie
54 nadriadení nie. Myslím, že máme v tomto smere veľmi dobré podmienky.

55 J: (Prikývnutie, povzbudenie). Dobre. Vytvorili ste si nejakú copingovú stratégiu, ktorá
56 vám pomohla, pomôže, pomáha zvládať tieto stresové situácie?

57 A: No, je to pre mňa nový výraz, ale poznám čo je to „cope with“ (posumiatie), takže
58 viem, že vyrovnávať sa s niečím, zvládať niečo. Mhm, mám sa, ak môžem takto sa
59 vyjadriť, mám sa za spravodlivého učiteľa a spravodlivý učiteľ sa nikdy
60 nenadhodnocuje, pretože tým podhodnotením žiaka by ublížil jemu a o to by nebol
61 svetlejší v očiach študentov takže toto určite nie. Aj v súkromnom živote, aj v tom
62 študijnom živote, deti veľakrát vyjadrujú svoj názor na situáciu tým, že ako sa mi to
63 stalo aj včera (poznámka: 21.1.2016), že dala mi štvorku, dala mi sólovú štvorku
64 z angličiny. Ale nie je to celkom správny spôsob interpretácie, pretože správnejšie by

65 bolo, ja som si tú štvorku zarobila, ja som si ju vyslúžila, takže toto nie je vina učiteľa,
66 že tá štvorka tam je, a boli aj horšie známky čiže päťky, a v tomto smere som síce
67 človek a každý človek robí chyby, ale myslím, že som dosť už zrelý profesionál na to
68 aby som vedela, že som urobila všetko preto aby tie deti vedeli. Odmietanie viny, no
69 nemôžem povedať, že 100%, ale to, to, by som sa tohto by som sa držala. Odklon,
70 neodkláňam sa od žiadnych problémov, nikdy. Náhradné uspokojenie, mne v riešení
71 stresu, alebo zvládání stresu, neviem, že či tým možno, použiť výraz náhradné
72 uspokojenie pomáha čítanie a nikdy v živote som nečítala knihy, ktoré by smerovali
73 nejako do zveľaďovania, do takého zveľaďovania vnútra, ako čítam teraz, keďže mám
74 stres aj v tom súkromnom živote, ale tí, ktorí ich napísali, presne vedia čo potrebujeme
75 vedieť a ako veci zhodnocovať, a ako naozaj pre možno niekedy hlúposť, možno
76 niekedy nezodpovednosť druhých, si mi nemáme ubližovať, lebo to je ich problém,
77 takže niekedy sa treba tak odosobniť a práva vďaka týmto, naozaj múdrym knihám sa,
78 sa to snažím robiť. Aj keď nie som od povahy nie som ten typ človeka, naozaj mám
79 veľakrát prežívam aj starosti tých druhých, ale nemôžem si nechať ubližovať. Kontrola
80 situácie, to myslím si že, kontrola situácie. Mhmmm, môžeš mi to ešte vysvetliť, čo pod
81 týmto, lebo (...)

82 J: Mysliac, vlastne, že tá situácia, stresová situácia nenastane, prebehne diskusia,
83 rozhovor, možno polemika nad nejakou témou, ktorá je závažnejšia, ale vlastne všetko
84 zostane tak ako predtým a bude sa pokračovať.

85 A: Áno, tak potom toto áno, kontrola situácie celkom určite áno. S deťmi sa inak
86 vynikajúco diskutuje, ak je tá diskusia riadená samozrejme, ale toto áno. Zás obísť to
87 nie, lebo o problémoch vždy treba vraj hovoriť, lebo inak iba vo vnútri rastú, takže toto
88 celkom určite áno. Kontrola reakcií, tak myslím, že od toho je učiteľ aby tieto reakcie
89 kontroloval, aj detí, aj svoje, pretože sa zosmiešni pred deťmi ak by svoje reakcie
90 nekontroloval. Na druhej strane sú limity, takže, takže celkom určite aj ich reakcie je
91 nutné kontrolovať. Mhmmm, pozitívne sebainštrukcie ako príbuzenské vzťahy,
92 priateľstvá, domov, relaxácia, meditácia to sú úžasné možnosti, ktoré pomáhajú,
93 pretože, mhmmm (zamyslenie). Som sa naučila, síce by som povedala, len na takých
94 62%, že to čo sa deje v škole treba nechať v škole a a doma je niečo úplne iné, takže
95 nezaberá mi to celý deň a práve dobré vzťahy v rodine a relax, priateľstvá mi veľmi
96 pomáhajú. Prechádzky v prírode, to každá hlava potrebuje prevetrať, radosť z vlastného

97 dieťať a to je liek. Z tých negatívnych copingových stratégií, (zamyslenie) keďže som
98 povedala, že som ten typ, ktorý hľadá vinu aj v sebe, lebo hovorí sa, že každá minca má
99 dve strany, tak určite že som zažila aj sebaobviňovanie, že či som nejakú danú situáciu,
100 väčšinou inak pri hodnotení, zvládla správne a spravodlivo lebo shodou okolností na
101 rigoróznejšej skúške som mala osobnosť učiteľa a povedala som tam, že nech ako chce
102 učiteľ objektívne hodnotiť, vždy jeden učiteľ je subjekt a už v tom je vlastne
103 subjektívne hodnotenie, keď to hodnotí jeden. Ak sú ja neviem, napríklad traja
104 hodnotitelia, desiatich hodnotiteľov a tak ďalej tak áno. Pri bodovom hodnotení nejakých
105 testoch je to úplne jasné, ale napríklad ohodnotiť spravodlivo esej, ktorá na mňa možno
106 zapôsobila na niekoho iného by nezapôsobila svojím obsahom a takými ďalšími
107 parametrami tak vždy je to subjektívne, tomu, tomu sa nedá vyhnúť. Takže niekedy,
108 určite že som musela zvážiť, že či som spravodlivo ohodnotila, a taký čas som sa aj
109 sebaobviňovala, ak som mhmhm, a najmä v začiatkoch to hodnotenie ešte nemala také
110 zažité a dodnes inak asi jediný problém, ktorý je pre mňa v rámci učiteľskej praxe je to
111 hodnotenie lebo nikdy nevieš, že komu svojím hodnotením ublížiš. Ani prehnaná
112 motivácia dobrou známku nie je vhodná, ale áno, aj, aj na našej strane musíme veci
113 zhodnotiť. Takže toto sebaobviňovanie to s tým, s tým sa, sa pasujem. Rezignácia, to
114 nie. Nie, ostatné nie.

115 J: A nasledujúca otázka nadviaže vlastne na túto, či vám táto copingová, zvládacia
116 stratégia pomáha?

117 A: Áno, určite áno, určite áno. A neviem síce či to patrí do tohto dotazníka alebo do
118 tohto prieskumu, hovoriť o tom, ale čím máte väčší stres v súkromnom živote, tým
119 lepšie dokážete nadľahčiť tie veci, ktoré sa dejú v škole, pre ktoré sa jednoducho
120 neoplatí ani sa rozčuľovať, ani sa trápiť. Niekedy niektoré veci treba nechať na to, že sa
121 vyriešia, netreba všetko riešiť, ani všetko komentovať a určite keď zažijete
122 vystupňovaný stres v súkromí tak už nejaký mierny stres v škole vám neublíži, takže
123 práve že, práve že to pomáha. Možno byť ešte triezvejší, než si v tej chvíli práve
124 myslíte, že ste boli.

125 J: Ďalšia otázka vlastne bude tiež blízka tej predošlej, a znie, ako sa vám táto
126 copingová stratégia uplatňuje v živote? Môžeme sa zamerať na vzťah k sebe, telesnému
127 prežívaniu, emóciám.

128 A: Toto bude dosť také osobné, ale vo vzťahu k sebe. Myslím, že veľa rokov vo svojom
129 živote som sa v podstate na základe toh tých prečítaním kníh alebo myšlienok a
130 múdrostí som sa jednoducho nemala rada. A pretože vraví sa, aj keď je to ťažké, že len
131 ten človek, ktorý sa má rád, len ten môže byť milovaný aj tými druhými, čiže ak mám
132 úctu k sebe majú úctu aj druhý ku mne. A (premýšľanie) myslím, že neviem či to bolo
133 výchovou, ale vždy som sa ja pred druhými podceňovala. Či už otvorene alebo nie
134 otvorene a nie len verbálne ale aj vyslovene som mala ten pocit, že všetci sú lepší a
135 dokonalejší a múdrejší. Takže tak asi vo vzťahu k sebe a určite mi to pomáha trochu
136 viac naberať sebavedomia, hoci vždy keď si v škole, si ten učiteľ si aj tak ten, ktorý je
137 trochu ďalej než sú študenti, takže možno škola pre mňa bola taká terapia ale v osobnom
138 živote to vôbec tak nefungovalo. Vždy ja som bola tá v tej školskej lavici, ale mením sa.
139 Snažím sa. (pousmíatie) Telesné prežívanie. Akože aké mám?

140 J: Môžeme často pri tých stresových situáciách (...), niekomu sa potia ruky, búšenie
141 srdca a také nervozita, triaška tela (...)

142 A: Takto toto je tiež niečo čo s čím som sa narodila, celkom určite áno mám nejakú
143 triašku, mám zaleje ma červeň, proste neviem prekryť, že mám stres. Áno, určite áno.
144 No a to emočné, to si odnáša asi najviac spánok, ktorého mám čím ďalej tým menej, ale
145 vravím nie je to celkom určite nepatrí to sem z toho školského, alebo školou
146 spôsobeného stresu a myšlienky to je, to je obrovské kľbko a aj tých pozitívnych, aj tých
147 negatívnych. Viem, že tie negatívne je treba vyhodiť a, lebo neprosievajú, ale inak rada
148 o svojich problémoch v podstate aj hovorím, lebo mi to pomáha, pretože chcem vedieť,
149 že ako, čo druhý, ako by to riešili. Aj keď máme tieto školské stresy aj o tie sa podelíme
150 a nejakou vycúvame z nich pozitívne. Cítienie rozdielu pri výkone povolania učiteľa
151 a mimo pracovisko. Áno. To už som vlastne povedala, že áno. Pri výkone povolania
152 učiteľa sa cítim oveľa istejšia ako, ako mimo. Určite. Ale je to aj tou praxou. Raz
153 a možno aj niekoľkokrát moja maminka povedala, že, že človek sa naučí, že kým sa
154 človek naučí žiť zatiaľ zomrie. Naozaj toľko je pred nami situácií a predpokladám, že aj
155 na pôde školy, ktoré sme ešte doteraz nezažili, že vždy sa musíme učiť zvládať veci,
156 nové a nové.

157 J: A zmenil sa Váš postoj tohto zvládania stresu počas vašej praxe?

158 A: Ale áno. A je to celkom určite skúsenosťou, lebo skúsenosť je naozaj veľmi veľmi
159 dôležitá, a preto sa nečudujem žiadnemu zamestnávateľovi, že do veľkej miery, tím

160 budovať z ľudí, ktorí majú prax, lebo prax prináša skúsenosť. A áno som sebaistejšia,
161 máme dobré výsledky na škole pokiaľ ide o deti, ktoré síce nekončili minulý rok ale
162 končili možno pred desiatimi rokmi a sú úspešní manageri, väčšina detí, alebo veľa detí
163 neviem to percentuálne vyjadriť, je vycestovaná, to znamená že z jazykov popasovali,
164 zvládli, majú aj dve vysoké školy vyštudované v zahraničí. Sú úspešní ,takže je taký
165 dobrý pocit z práce. Teraz je síce tá práca náročnejšia, ale zas tých skúseností je viac na
166 to aby som to zvládla.

167 J: Našou poslednou otázkou, či cítite prínos vo vytvorení tejto copingovej stratégie pri
168 vašom povolání?

169 A: Určite áno, lebo keď, keď človek začína pracovať tak neráta s tým, neráta s tým, lebo
170 nemá ešte nič v profesii zažitú, že sa objaví nejaký dôvod na stres. A naozaj len ten
171 každý jeden vyučovací deň mu tie oči otvára a okrem toho, že sa najprv deti naňho
172 usmievajú, povedzme že sa tešia na nový predmet alebo nového učiteľa, tak aj tak
173 každý deň potom prinesie tú druhú stranu, ktorá ten stres vyvoláva, že majú jednoducho
174 v sebe nezáujem, a čo je naozaj silný trend. A ten nezáujem majú záujem ukázať. A to je
175 ťažšie. Lebo ak sa niekomu nechce tak môže robiť aj niečo iné ale oni potrebujú učiteľa
176 zaťažiť tým, aby videl, že ich to nezaujíma. A toto je asi také najťažšie, lebo vy sa
177 naozaj nastavíte a nasadíte na tú hodinu a už tam vidíte, že niekoľký z vás vás
178 prehliadli, obrazne. Ale určite mi pomáha. Také, také nadnášanie sa na takéto niečo.
179 A neviem či je to správne lebo nie nie je správne bagatelizovať veci, ale zas áno pomáha
180 mi rodina, pomáha mi pomáha mi oddych a pomáha mi čítanie. Takže je to pre mňa
181 prínos a určite ak by som nerobila to čo robím a nezažívala aj tento školský stres tak by
182 som sa nikdy takému, takej literatúre prípadne tým ďalším možnostiam zvládania stresu
183 nedostala. Lebo možno by som mala iný stres, ale nie tento typ. Lebo je určite, že je
184 škola, je a učenie, je duševne vyčerpávajúce. A nie len preto, že je treba zvládať učivo,
185 učiteľ vždy musí byť pripravený, pretože ak nie tak deti sú pripravené mu to ukázať
186 a dokázať, lebo sú bystré, na toto sú bystré, takže a už potom sa úplne stratí v očiach
187 jeho hodnota v očiach detí, toto by bolo nebezpečné a musia jednoducho fungovať,
188 reagovať, ale na druhej strane každý učiteľ musí predovšetkým ukázať, že je človek
189 a človek niekedy má aj tie slabšie stránky a niekedy má možno aj nie dobrú náladu
190 alebo niekedy urobí aj nejakú chybu ale to robíme na oboch stranách. To je, to robí

- 191 každý človek, a učiteľ nie je boh (smiech). Takže, ten stres je riešiteľný, je riešiteľný.
- 192 Ak ešte máš nejaké otázky (...)
- 193 J: Tak tento rozhovor sme zvládli. Ďakujem pekne.
- 194 A:Vďaka.

1 J: Tak, prvá otázka nášho rozhovoru ako dlho vykonávate povolanie učiteľa?
2 B: Tento rok je osemnásť rok ako som začala robiť učiteľa. Prišla som vlastne z praxe,
3 čiže nie som učiteľ taký, že som vyštudovala pedagogickú fakultu, ale mám DPŠ-ku
4 a mám odborné vzdelanie, pretože učím odborné predmety.
5 J: Mhmmm, čo pre vás znamená psychická záťaž, stres?
6 B: (Smiech). Stres, v podstate dá sa povedať, že v niektorých prípadoch stres, pre mňa
7 znamená aj nejaké povzbudenie. Viem sa lepšie motivovať, teda ten pozitívny stres, čiže
8 nemôžem ho úplne odmietiť, lebo ma nejak ten stres možno, že mi umožňuje sústrediť
9 sa viac na nejakú prácu, a potom mám z toho aj dobrý pocit, že som to vlastne aj dobre
10 zvládla a samozrejme vo väčšine prípadov, ten stres pôsobí asi negatívne. A to hlavne
11 v takých situáciách, ktoré sú nejaké, že ich neviem dopredu predvídať, hej. Keď mám
12 niečo naplánované je to ako všetko podľa plánov, nejaký stres alebo psychickú záťaž
13 z toho nemám, ale také veci, že sa niečo stane neočakávane alebo teda prvýkrát máme
14 robiť niečo nové tak určite máme z toho všetci stres.
15 J: Teraz bude konkrétnejšia otázka, s akým stresom alebo psychickou záťažou sa
16 stretávate vo svojej práci?
17 B: No, povedala by som, že asi tak na prvom mieste stres (pousmianie) administratívna
18 práca, pretože čím ďalej tým viac je asi nám tá administratívna práca pribúda a viac
19 menej niektoré sa robia aj dvakrát, aj duplicitne. Potom možno, že aj tá organizácia
20 triednických aktivít, pretože tie deti už samy o sebe v dnešnej dobe nemajú nejaké
21 motivácie alebo proste nechcú byť organizovaný a nechcú robiť nič navyše. Čiže
22 presvedčiť ich o tom, že je to pre nich dobré (smiech) to je asi taká psychická záťaž.
23 Takisto aj ten triedny kolektív, tým že tam je 20 alebo 25 detí, každý iný a dať ich aspoň
24 v tom prvom alebo druhom ročníku dokopy aby teda medzi nimi nevznikali tie
25 konfliktné situácie, to je taká psychická záťaž. Na našej škole nejakú psychickú záťaž
26 z porád, z nadriadených pracovníkov nemáme, asi máme šťastie. Myslím si, že aj
27 vzťahy na pracovisku sú na dobrej úrovni, nejakým konfliktným situáciám len
28 s kolegami len mimoriadnych prípadoch dochádza. Neviem čo ešte. Príprava na prácu,
29 už možno tým, že som tu 18 rok, takže nie je to až taký stres, už asi viem čo mám
30 očakávať od ktorej hodiny aj tie prípravy na prácu viac menej si viem už pomôcť tým,
31 ktoré bolo pred tým. Určite bolo pre mňa stresom prvé dva tri roky, kým som ešte
32 nemala žiadne ani skúsenosti ani teda pripravené tie prípravy na prácu.

33 J: V poriadku, na otázku kto alebo čo vám túto záťaž spôsobuje, by sme sa tak ešte
34 možno konkrétnejšie na nejaké situácie pozreli.

35 B: Mhmmm, asi by som to tak nekonkretizovala, ale možno, že nie že ten spôsob
36 dnešného života, ten konzumný spôsob života, proste tá celá situácia nie na našej škole,
37 ale celá situácia učiteľov v spoločnosti aká je. Ani možno nie ten plat tak, ale to, že tí
38 rodičia si myslia, že my učители sme tu ako nejaký čo ja viem. Mhmmm, nemáme už
39 také, také slovo, takú váhu v tej spoločnosti ako to bolo niekedy, čiže to že vlastne tá
40 spoločnosť, rodičia, alebo aj, aj politici neocenujú tak prácu učiteľa ako by si to asi
41 zaslúžila.

42 J: Sme pri piatej otázke, či ste si vytvorili copingovú stratégiu, ktorá vám pomôha
43 zvládať tieto stresové situácie.

44 B: (Prikývnutie) Takže, z tých pozitívnych stratégií ako môžem povedať čo sa snažím
45 a čo je realita (pousmiate). Hej, lebo aj to môže byť rozdiel.

46 J: Áno, určite.

47 B: Takže snažím sa vlastne asi, asi tie príbuzenské vzťahy, priateľstvá a domov,
48 relaxácie možno nejaké cvičenie, čítanie, príroda, šport a tak. To je teda v tom
49 optimistickom zmysle, že o tom sa snažím, ale určite niekedy to nevyjde a možno aj
50 nejaké podhodnotenie alebo odklon alebo hovorí sa, že čokoláda je dobrá na nervy, to je
51 asi to náhradné uspokojenie, tak to mám. A myslím si, že asi tak. Ale snažím sa teda
52 nejak pozitívne sama seba uklidniť alebo teda nejak ten stres zvládať týmto spôsobom.
53 Nie vždy to vyjde.

54 J: A vyskytli sa niekedy u vás negatívne copingové stratégie? Ako napríklad
55 sebaobviňovanie, rezignácia od situácie (...)

56 B: (Prikývnutie) určite, ale našťastie netrvalo to nejak dlho, lebo hlavne keď som prišla
57 z hodiny, kde nie len deti, aj my môžeme mať slabú chvíľku a jednoducho mala som
58 taký pocit, že čo im hovorím, je im úplne jedno. Tak som nejak z toho rezignovala
59 a som povedala, že teda keď nechcete, dobre, spravím si svoje a nebudem sa snažiť
60 nejak vás prebrať a motivovať, keď vám to nechýba, keď vám je dobre tak ako je keď
61 vám to snaží, nebudem robiť nič navyše. Ale zatiaľ ma to ešte stále prešlo možno po
62 nejakých dvoch troch hodinách (smiech) Takže sa snažím ďalej.

63 J: Pomáha vám táto stratégia zvládania stresu, asi tie príbuzenské vzťahy ako ste
64 spomínali (...)?

65 B: Áno, pomáha mi aj, aj rodina, teda že prídem domov a som proste v nejakej inej
66 situácii aj keď už teda deti mám veľké a viac menej už nie sú doma a chodia na
67 návštevu. A pomáha mi teda aj šport, cvičenie, to čítanie a snažím sa teda nejak
68 odreagovať doma takýmto spôsobom.

69 J: A, mhm, dáva sa vám uplatňovať táto stratégia zvládania stresu v živote, čo sa
70 týka vzťahu k sebe, k nejakému telesnému, emočnému prežívaniu.

71 B: Áno, áno, pretože ak mám stres aj teda mimo, nie len v pedagogickej praxe, tiež sa
72 snažím vlastne tak ho odbúrať. A tiež to niekedy vyjde a niekedy nevyjde.

73 J: A pri nejakých stresových situáciách prežívate ako nejaké telesné prežívanie, rozbúši
74 sa vám srdce, tras (...)

75 B: Určite, určite, červenanie, teraz už možno ani nie, ale tie prvé roky určite. Trasenie
76 hlasu alebo proste už len stres z toho napríklad že, že viem že trebárs keď sú stužkové
77 alebo nejaké spoločenské udalosti akonáhle viem, že tam je kameraman tak mám z toho
78 stres napríklad.

79 J: Spoločenské akcie teda.

80 B: (Prikývnutie)

81 J: A čo sa týka emócií? Napríklad beriete si to domov čo sa stane vlastne v škole, alebo
82 to necháte vlastne za týmito dverami a domov si to neberiete.

83 B: Nedá sa to tak úplne oddeliť. Ako snažím sa to neprenášať domov, ale nedá sa to
84 stále. A teda aj keď sa snažím nejak že, že vedome, že nie, ono myslím, že do toho
85 podvedomia sa to aj tak dostane, a to ovplyvniť neviem. A už potom či v nejakom sne
86 alebo večer pri ťažkom zaspávaní sa to iste odrazí.

87 J: Dobre, tak prejdeme na ďalšiu otázku, a či sa zmenil, mhm, postoj zvládania
88 stresu počas vašej praxe.

89 B: Myslím si, že áno, a to je asi u každého človeka keď už som hovorila na začiatku, že
90 keď niečím začíname a nevieme do čoho ideme, ani aké situácie sú pre nás nové a sú
91 prvýkrát, tak už len z toho môžeme mať stres, ale nadobudnutím aj nejakých skúseností
92 a teda tým, že nejakú činnosť už sa cítíme istejší trebárs v tom, lebo keď idem učiť
93 neviem čo môžem očakávať nie len od detí, ale nie som si istá ani vlastne tými svojimi
94 vedomosťami, pretože stále sa niečo mení a človek môže mať pocit, že tie deti, niekedy
95 naschval môžu dať (...) v každej triede nejaké deti, ktoré skúšajú pokiaľ môžu zájsť (...)

96 a myslím si, že už tými rokmi už som si sama istejšia aj tým ako budem reagovať, že
97 nedám sa nejak vytočiť, proste určite áno.

98 J: A našou poslednou otázkou, cítite prínos vo vytvorení copingovej stratégií a uplatnení
99 pri výkone vášho povolania?

100 B: Viac menej, nejak ešte z odbornej stránky som sa uplatňovaniu tej stratégií, nejak
101 som sa nestretla, že v školstve by sme mohli mať nejaké uplatňovanie v tom zmysle, že
102 by nám vytvárali nejaké podmienky, trebárs možno nejaké pobyty, hej, alebo nejaké
103 rozhovory so psychológmi, nejaké besedy, myslím si že v tomto školstvo trochu
104 zaostáva. A určite by sme potrebovali možno aj po fyzickej stránke nejaké zotavenie, aj
105 po teda tej psychickej, odbornej stránke, nejakú pomoc.

106 J: A čo sa týka týchto vašich stratégií, ktoré ste spomínali, tak vlastne v tom cítite také
107 uplatnenie, že by sa vám, také zadosťučinenie, že ste to zvládli.

108 B: Áno, áno, lebo v podstate zvládanie toho stresu, myslím si že súvisí aj celkovo s tým
109 zdravým štýlom, zdravotným teda, a ak si myslím, že čo ja viem, že sa uvoľním a že si
110 zacvičím a je mi fajn, takže nie len pri zvládaní stresu, ale aj vlastne všeobecne niečo
111 pre seba robím.

112 J: Tak, ďakujem za váš čas.

113 B:Prosím.

1 J: Ako dlho vykonávate povolanie učiteľa?
2 C: Toto je môj dvadsiatyštvrtý rok.
3 J: Dlhodobo (pousmianie).
4 C: Dlhodobo (prikývnutie).
5 J: Čo pre vás znamená psychická záťaž alebo stres vo všeobecnosti. Nejakú definíciu,
6 čo si pod tým pojmom predstavujete?
7 C: (Pousmianie). Psychická záťaž, no, človek sa dostane do situácie, keď je to na neho
8 strašne veľa, a proste zrazu nevie kam a nevie čo skôr a nevie ako veľakrát. Definíciu
9 nepoviem. Neviem.
10 J: Takže je to nejaký nápor na človeka?
11 C: Nápor. Taký nejaký veľký nápor a vníma to ako čosi nezvládnuteľné čo, čo, s čím si
12 nevie poradiť.
13 J: Mhmm, môže sa to vnímať aj pozitívne tento stres?
14 C: Stres môže byť pozitívny, keď napríklad človek je nachystaný, že ja neviem má
15 vystúpiť pred stádom, alebo teda achhh (smiech), teda pred veľkým kolektívom a teda
16 má stres z toho či to dopadne dobre, ale je na to nachystaný. Ale sú iné stresové,
17 a proste ho to má, môže ho to vyburcovať k tomu aby ten výkon bol lepší, ale väčšinou
18 ho stres nemusí k tomu. Som mala spolužiačku, ktorá povedala, že keď sa nevyzvraciam
19 pre skúškou, tak ju nespravím. A potom (smiech), a potom tvrdila, že je to vždy tak, ale
20 neviem či si to nevsugerovala. Keď mi ráno nepríde tak zle, tak ja tú skúšku ani
21 nespravím. No, napríklad.
22 J: S akou psychickou záťažou sa stretávate vo svojej práci?
23 C: (Premýšľanie), no dá sa povedať, že tých konfliktných situácií s kolegami nie je
24 veľa, ale stane sa. Hej, proste dostaneme sa sem tam do konfliktu aj s kolegom, a je
25 dobré, keď je to kolektív s, teda konfliktných pováh je málo, lebo to sú priam ľudia,
26 ktoré, ktorí majú. Bežne človek povie spravil som chybu, prepáč, stalo sa to a to.
27 Nedostaneme sa do konfliktu. Horšie je to keď sú to ľudia, ktorí, ktorí to ako keby tak
28 trochu vyhľadávali alebo potrebovali zakryť aj niečo, takže, by som povedala, že sa
29 snažím obchádzať všetky konflikty aj všetkých kolegov, ktorí, ktorí, proste snažím sa
30 tomu vždy vyhnúť. Akokoľvek. Takže vzťahy na pracovisku, ja sa snažím udržiavať
31 veľmi dobré, nechcem s nikým byť v žiadom konflikte, a proste snažím sa to riešiť
32 kolegiálne všetko, aby aby, proste aby tam nebol problém s ničím, žiadne klamstvá,

33 žiadne výčitky, žiadné výmysly, a proste žiadne podrazy. Porady, školenia, no čo
34 k tomu. Porady u nás prebiehajú nezmyselne a hovorí sa im porady a je to monológ ráno
35 o štvrt' na osem. Dobré že nie každý deň. No takže to je nie, nie porada. Čítať vie každý
36 ak sa jedná o nejaký oznam. Školenie (nádych) no čo ja viem, školenia (výdych),
37 školenia bežne nie sú a keď sa človek na nejaké prihlási, tak si rozmyslí či sa naň
38 prihlási lebo, lebo za neho musia suplovať a tak ďalej. To je také (...)

39 J: Takže nie sú podmienky ako keby na to spravené (...)

40 C: Nie sú vhodné podmienky u nás na to, iný sa tešia, že idú a tak ďalej, a tu sa človek
41 bojí lebo bude musieť za mňa niekto suplovať a každý nerád supluje, takže hej, je to
42 u nás práca zdarma, čo nie je normálne práca zdarma, no a proste súvisí s tým, s tou
43 kolegianitou, čiže aby sme si nerobili vlastne samy sebe napriek. Nadriadení sú starí
44 a podľa môjho názoru by vo funkcii ani v škole ľudia nemali byť dlhšie ako povedzme
45 dve obdobia. Rozhodne by som to zrušila. Aby toto bolo pomaly ako doživotné
46 povolanie, hej, že zomrel kráľ, potom bude žiť ďalší. Triedny kolektív, no deti, deti,
47 ktoré nám prichádzajú sú veľmi rôzne. (Premýšľanie) Máme veľa cigánov, neviem či si
48 hovoria, že sú rómovia, ale je to z veľmi zväštných prostredí. Všetko s takmer detí sú
49 z neúplných rodín, z bez výchovy, bez mhhmm, nemajú zvládnuté tie základné veci,
50 oni nevedia čo je dobré, čo je zlé hádam. Takže dosť ťažko sa s tými deťmi, ale sú deti
51 aj, aj dobré, ale mnohé deti sú strašne zákerné, napríklad. Neviem kde sa to v nich berie,
52 ale tak klamať a kradnúť. To je taká, taká, taká základná charakteristika tých detí podľa
53 mňa. Mnohých, nehovorím, že nie sú medzi nimi dobré deti, určite sú, aj nemôžem
54 povedať, že nemám niektorých rada, ale niektorí sú (...) hľadám v nich dobré, ale ešte
55 som nenašla. Organizácia školy (premýšľanie) čo k tomu? Čo mám k tomu hovoriť?

56 J: Nie, čo vás k tomu napadne.

57 C: Školské prostredie, napríklad táto budova školy nie je, ani nikdy nebude, pretože to
58 bola administratívna budova a prebúraním piatich priečok, mhhmm, proste triedu
59 nespravíme, úzke chodby a tak ďalej. A toto je, toto je veľmi nevyhovujúce tu. Toto
60 nebude nikdy škola typická. Toto sa nedá urobiť. Stereotyp, je to stereotyp dá sa
61 povedať. Administratívnej práce si myslím, že je hodne. Píše sa, určite, a hlavne triedny
62 učiteľ napíše toľko nezmyslov. Keď sme pri tom, keď mám osem hodín a napríklad
63 mám, mám triedu kde sú dve skupiny a mám to spojené, tak ja sa podpíšem, neviem
64 možno dvadsaťkrát za deň. To je len môj podpis, hej. Čiže to sú také absurdné veci,

65 načo sa ja mám stokrát podpísať. Načo mám sústavne vypisovať čo učím do každej
66 triednej knihy, proste v dnešnej dobe je to neno – nenormálne. By som povedala.

67 J: (Prikývnutie) a táto administratívna práca je aj po práci, vlastne po vyučovacích
68 hodinách?

69 C: Určite. Samozrejme. Ako triedny učiteľ má kopec. Toho roku nie som triedna, takže
70 normálne som odbremenená, by som povedala. Ale inak na rodičovské združenie som
71 každého pozývala vlastným telefónom, kým som sa nedotelefonovala. Každý, do každej
72 domácnosti. A to ešte aj tak neprišli alebo klamali, a tak ďalej. S každým som sa
73 rozprávala, rozprávala osobne pri tom. Nevieť kde sa to robí. Potom už len poslať
74 špeciál, ktorý by ich doviezol do tej školy. Ale proste, no neviem kto to ďalší robí, ale ja
75 som to robila a stále to nebolo vyhovujúce.

76 J: Ďalšia otázka, kto alebo čo vám túto záťaž spôsobuje, môžeme trochu, možno
77 osobnejšia otázka, že naozaj čo vás zaťažuje?

78 C: To že človek vlastne, učiteľ nemá iba, iba (...) že je rozptyľovaný vyplňovaním
79 takých, onakých papierikov. (Premýšľanie) mhmm, nemáme dostatočnú, ako by som
80 to povedala. Hoci sme v dvadsiatomprvom storočí a teda sme podnikli a školili sme sa
81 a robili sme kadejaké knižtičky sme dobre že nepublikovali a robili sme proste všelijaké
82 prípravy a nedostane sa to človeku späť. Že tu máš triedu, tu máš tieto vymoženosti
83 a uč. Doteraz si v podstate každý musí pripravovať a zháňať si materiály sám. Mne sa to
84 zdá až smiešne, že v dvadsiatomprvom storočí človek nemá seriózny materiál po ruke.
85 Že to musí zháňať kde kade. Nevravím, že to nie je dostupné, ale myslím si, že by to
86 mohlo byť inak zorganizované. Že by to človek mohol mať po ruke a nie si zháňať
87 kopce vecí, všelijaké ja neviem testy a tak ďalej. To toho to inak by to mohlo vyzeráť
88 v škole. Podľa mňa čo sa týka vybavenosti tak je to veľmi slabé. Máme počítačové
89 učebne, ale to je, to, to také staré počítače ako sú tu, to je niečo neuveriteľné. Internet
90 bežne nejde, lebo to nezvláda, hej. Proste je to komplikované no.

91 J: (Prikývnutie, podporenie) Vytvorili ste si nejakú copingovú stratégiu, ktorá vám
92 pomohla zvládť tieto stresové situácie? Tým sa rozumie ako nejakú zvládaciu stratégiu
93 na tieto situácie, na túto záťaž.

94 C: No neviem, či ja dobre zvládam stres. Lebo som človek výbušný. Takže väčšinou už
95 keď je toho, čuším teda alebo začnem kričať. To sú v podstate dve možnosti alebo
96 snažím teda to udusiť a proste vyventilujem to potom doma, že sa vyrozprávam. Všetci

97 hovoríme, že by nám bola treba miestnosť s jedným vrecom, celá odhlučnená, kde
98 človek príde, vyvrieska sa, niečo hodí o zem a tak podobne. Takže asi toto by tak
99 človeku možno pomohlo. Aby sme neublížili nikomu. Ale snažím sa teda nikomu pri
100 tom neublížovať. Stane sa mi, že začnem teda kričať, možno že na tú pravú osobu, ale
101 obyčajne to nechcem v skutočnosti.

102 J: Je to nejaká kontrola tých situácií alebo (...)

103 C: Už sa snažím kontrolovať to teda tak, že čuším, nepoviem ani slovo.

104 J: Ale následne potom niekde (...)

105 C: Následne to potom niekde, kde ma nik nevidí, najlepšie.

106 J: (Prikývnutie) a čo sa týka nejakých takých negatívnych copingových stratégií,
107 napríklad rezignovanie, sebaobviňovanie, niečo tam niekedy bolo vo vašej praxi?

108 C: Tak pýtam sa, že kde robím chybu, ako je to možné, že sa mi stane to isté a potom mi
109 kolega povie, to je karma. (Smiech) Takže neviem, že prečo si každý potrebuje udrieť.
110 Lebo to je karma, môže tam niečo byť, no neviem. Ale sem tam sa pýtam, keď, keď je
111 to napríklad s kolegom alebo tak a je to (...) a jedná sa o konkrétnu situáciu, a že človek
112 môže sa pýtať, tak čo som urobil tak zle alebo čo robím zle, že sa mi toto stalo,
113 napríklad. Hej, kde je chyba. Aj v bežných situáciách, keď sa človeku niečo zlé stane, je
114 tak, no dačo som spravila zle. Vtedy si poviem, že dade, dade, lebo žijem teda v tom, že
115 každý je zodpovedný zato aj zato čo sa mu stane dokonca. Z nejakého dôvodu to si buď
116 privodil ale, ale pre niečo sa mu to stalo, všetko pre niečo.

117 J: Pomáha vám táto stratégia zvládania stresu? Teda ako ste spomínali tú kontrolu (...)

118 C: Ja neviem či mi to pomáha. Obávam sa, že mi to nepomáha. Nie, nie, som dosť
119 nespokojná. Ale, ale, ale, myslím, že mi to nepomáha.

120 J: A čo by ste potrebovali aby ste to zvládli?

121 C: Zmeniť povolanie. (Smiech).

122 J: Razantná zmena.

123 C: Až tak, ale ťažko povedať, či tam by to bolo lepšie, teda, lebo ja neviem. Práca
124 s ľuďmi je strašne ťažká. A možno že, s dospelými ešte viac ako s tými deťmi. Hoc už
125 máme tú vekovú kategóriu, že to presiahne, ale aj s rodičmi, to je niečo neuveriteľné.

126 J: Ak by ste teda zostali pracovať ako učiteľka (...)

127 C: (Prerušenie mojej výpovede) áno, akože aj budem musieť, pokiaľ sa nehodlám
128 z tadiaľto odlifrovať preč.

129 J: (...) čo by vám pomohlo, si myslíte, do budúcnosti.

130 C: Nevie, toto je pre mňa neriešiteľná situácia. Keby som vedela, už tu nie som a už
131 som to vyriešila. Nevie, nevie. Nevie, dom na kolieska zobrať a proste sa niekde
132 (...) ale to nevie. Mám tu rodinu a ja od nej neodídem. Takže keby aj o slanej vode to
133 bolo, tak (...)

134 J: Samozrejme, ako sa vám uplatňuje táto zvládacia stratégia v živote? Najmä čo sa týka
135 vo vzťahu k sebe, teda, že či ho akceptujete, neakceptujete. Nejaké to telesné
136 prežívanie, emo – emócie, ktoré do toho dávate, v rámci tej stresovej situácie a záťaže.

137 C: Chvíľu som z toho nervózna a potom ma to prejde. Akože viem sa z toho (...)

138 J: A prejavuje sa to aj doma keď ste (...)

139 C: Hej, hej, aj sa poprechádzam po záhrade a potom sa to tak nejako. Možno mi to
140 niekedy trvá dlhšie, podľa toho o čo sa jedná. Ako vnímam, že keď človek vníma, že
141 mu niekto priam ublížil, tak strašne ťažko to podľa mňa každý znáša. Myslím si,
142 a, a, a hľadá, že prečo, prečo sa mu to stalo, a proste ako je to možné, že zase, ale
143 myslím, že sa to dá zase. Dlhšie to trvá, sem tam sa vykričím troška alebo sa len tak
144 poprechádzam, pozriem na zelený strom.

145 J: Áno (usmätie) a čo sa týka telesného prežívania, odráža sa tento stres na vašom
146 fyzickom (...)

147 C: No pomyšľavam vtedy všeličo. Vtedy dokážem, som taká nakopnutá, že vtedy by som
148 aj všetko umyla aj všetko upratala, aj mhm, vtedy som vo veľkom vypätí a dokážem
149 všetko spraviť.

150 J: Takže veľká aktivita (...)

151 C: Áno, vtedy do mňa nabehne taká aktivita. Zvládnem také čo spravím za hodinu, to čo
152 za dva dni mám spraviť, dobre že nie. No.

153 J: A čo sa týka ešte tak vo vzťahu k sebe, tam(...)

154 C: Hnevám sa na seba.

155 J: Prečo sa na seba hneváte?

156 C: Že, že to nevie, to tak ako, ako (...) (premýšľanie) nevie, to tak s ľahkosťou prejsť.

157 J: Trápi vás to, že sa to vôbec deje.

158 C: Hej, hej, hej, že sa ma to tak dotkne. Myslím si, že sú ľudia, ktorí mávnu nad tým
159 rukou. A prečo to nevie aj ja? Že prečo sa ma to dotkne. Prečo ma to bolí? Tak.

160 J: (Prikývnutie) a zmenil sa postoj tohto zvládania stresu počas vašej praxe?

161 C: Myslím, že už áno. Napríklad už si nepripúšťam, také akože, keď sa niečo v triede
162 stane alebo deti sú zlé vyslovene alebo majú chuť vyslovene tak už, už som sa to
163 naučila zvládnuť. Viem to odpinknúť, proste priamo, že toto, toto už som sa za tie roky
164 naučila. To to už mi, to sa ma až tak nedotkne.

165 J: Cítite prínos vo vytvorení tejto copingovej stratégie?

166 C: Tak čo sa týka v tej triede, myslím si, že áno. Áno, že tam, tam, s tými deťmi,
167 myslím si, že, že proste, to zvládnem bez nejakých takých tragických následkov, že im
168 poviem. To som sa už naučila odpinpongovať. Alebo povedať niečo, no ale ste nám dali.
169 Už už, tak slovne nie. Myslím, že takto teda.

170 J: Ďakujem vám pekne za váš čas.

171 C: Vďaka.

1 J: Prvá otázka nášho rozhovoru, ako dlho vykonávate povolanie učiteľa?
2 D: 31 rokov.
3 J: 31 rokov. Čo pre vás znamená psychická záťaž, stres vo všeobecnosti.
4 D: No nepôsobí to dobre na moje zdravie. Takže prenáša sa to potom samozrejme aj do
5 toho súkromia a hlavne, hlavne sa to odráža na zdraví.
6 J: Na zdraví. A nejakú definíciu stresu alebo podobne by ste vedeli povedať?
7 D: Definíciu stresu?
8 J: Čo to pre vás znamená?
9 D: Pre mňa je to presne niečo, alebo súbor takých situácií, alebo konfliktných situácií,
10 alebo záťažových vecí, ktoré potom vyvolávajú u mňa skutočne tú poruchu fyzického
11 zdravia.
12 J: Mhmmm. (prikývnutie)
13 D: Psychického nie, ale fyzického.
14 J: Dobre, s akou psychickou záťažou sa stretávate vo svojej práci.
15 D: Mhmm. Takže, psychická záťaž? Vzťahy na pracovisku, občas. Mhmmm, kolektív
16 žiakov, občas sa nájdu žiaci, ktorí sú nevychovaní, agresívni, mhmmm, neprimerane
17 reagujú na nejakú situáciu. Naši žiaci sú omnoho, omnoho menej sústredení, nie je pre
18 nich nič dôležité, nevedia sa učiť, nevedia sa sústrediť na hodinách, nezaujímajú sa tak
19 o nič a vzdelávanie v súčasnosti je omnoho, omnoho náročnejšie ako bolo, ako bolo
20 v mojom, počas mojej začínajúcej praxe dajme tomu, ešte pred desiatimi rokmi.
21 J: (Prikývnutie)
22 D: Počas desiatich rokov sme nabehli, ja to volám, že sme nabehli, na americký spôsob
23 školstva, kde žiaci nepotrebujú vedomosti, ale mhmmm, a široký záber vedomostí, ako
24 sme mali my v minulosti. A som povedala, že zachvíľočku sa asi dopracujeme skutočne
25 tam, že sa začne aj strieľať na týchto školách. Hlavne na takéhoto typu škôl ako sme
26 my. No čo. Vedomostne sú omnoho slabší žiaci ako boli, už nám prichádzajú zo
27 základných škôl, s malými vedomosťami, a okrem toho veľmi málo detí sa chce učiť,
28 skutočne. No. Veľké, veľké, veľké percento času, voľného času, trávia vlastne
29 chatovaním na internete, na sociálnych sieťach, veľmi sú ovplyvňovaní sieťami
30 sociálnymi, či už názormi na život, na partnerstvá, na politické dianie v spoločnosti,
31 a tak ďalej. No, čo sa týka administratívnej práce, tým, že teraz nemám triedu, prvýkrát
32 v živote nemám triedu, tak omnoho, omnoho menej času trávim administráciou. Čo sa

33 týka prípravy na vyučovanie, som skutočne fundovaná a stará rektorka, tak v podstate
34 okrem nejakých zaujímavostí z internetu netrávim veľa času na prípravu na vyučovanie.
35 No a čo sa týka, napríklad, mhmmm, mojich voľných vyučovacích hodín, tak všetok
36 voľný čas svoj, ktorý mám v rámci vyučovania venujem skutočne buď oprave písomiek,
37 alebo príprave na ďalšie hodiny, takže, už si prácu domov nenosím, ako to bolo
38 v minulosti keď som začínala. No a myslím si, že najväčší stres, najväčší, mám
39 z nadriadených, mhmmm, ktorí teraz nepočúvajú, mhmmm, čo trápi toho učiteľa alebo
40 aký má problém, ale skôr chcú byť dobrí pred tými žiakmi.

41 J: (Prikývnutie) Keď sa teraz pozrieme na otázku číslo štyri, kto alebo čo vám túto
42 záťaž spôsobuje, mhmm, trochu ešte, konkrétnejšie, čo vás napadne (...)

43 D: No myslím, si, že som povedala všetko v tom treťom bode (smiech). Všetko, lebo
44 v podstate som tam povedala aj o žiakoch, aj o tých, sem tam sa nejaké konflikty
45 vyskytnú na pracovisku, ale ešte patríme medzi myslím si, tie kolektívy pedagogické,
46 ktoré, mhmmm, sa veľmi dobre znášajú. Možno je to tým, že u nás nie je taká obrovská
47 súťaživosť, ako napríklad na gymnáziách alebo na základných školách. Patríme vlastne
48 k typu školy, kde k nám prichádzajú tí slabší žiaci a mhmmm, nepotrebujeme sa nejak
49 sa predbiehať jeden druhým alebo si robiť nejaké, mhmmm, intrigy medzi sebou a tak
50 ďalej. Takže v podstate, všetko ostatné už bolo povedané.

51 J: Mhmm, v poriadku, vytvorili ste si počas vašej praxe nejakú copingovú stratégiu, tým
52 sa rozumie nejakú zvládaciu, ktorá vám pomáha pri týchto stresových situáciách.

53 D: No, keďže sa to pred dvomi rokmi, veľmi tieto stresové situácie podpísali pod moje
54 zdravie, tak som si povedala, keď som sa vrátila po pol roku PN, ale, mhmmm, nebola
55 tu vôbec žiadne, mhmm, samozrejme psychické ochorenie, ale vážne ochorenie,
56 mhmmm, ktoré tu nebudem rozprávať. A vtedy som si povedala, že jednoducho sa
57 povznesiem nad všetky, mhmm, takéto, hlavne čo sa týka zo strany vedenia, napríklad
58 nejaké podrazy alebo útoky, mhmm, tak som sa na to povzniesla jednoducho. Proste sa
59 tým nezaoberám, keď, alebo nejaké intrigy v práci, nezaoberám sa tým. Vypúšťam to
60 úplne.

61 J: Takže v súčasnej dobe iba, neriešite (...)

62 D: Neriešim, nezaoberám sa tým. Povedala som si, že jednoducho moje zdravie tým
63 nemôže trpieť, absolútne. Mhmm, mám svoj kabinet, svoju učebňu, takže veľmi málo
64 času strávim v podstate, keď mám voľno tak si, tak sa buď pripravujem, alebo

65 opravujem písomky, keďže učím maturitný predmet a neriešim tieto veci, absolútne,
66 absolútne. A so žiakmi, pán Boh zaplať, som povedala, že ešte mám tú prirodzenú
67 autoritu, to asi fakt od mladosti, mmmm, to je možno raz za rok, nejaký konflikt sa
68 vyskytne, aj to väčšinou, prváci keď prídu, ktorí prichádzajú k nám fakt tí slabší zo
69 základných škôl. Slabší žiaci, mmmm, mnoho rómskych napríklad detí, ktoré nemajú
70 vychovanie, ktoré sa nevedia správať, ktoré skúšajú čo si môžu k učiteľovi dovoliť, ale
71 zistia veľmi rýchlo, že ku mne si dovoľovať nebudú. Konflikty so žiakmi minimum,
72 úplne minimálne. Takže to ma ani nezaťažuje, skutočne nie. Ani práca ma nezaťažuje,
73 lebo ju milujem. Proste ešte stále si myslím, že mmmm, toto povolanie ak má prirodzenú
74 autoritu učiteľ, ak ten kolektív je celkom v pohode, tak sa dá táto práca dobre zvládnuť.
75 Aj keď je náročná, je náročnou, lebo je to práca s ľuďmi.

76 J: Mmmm, a predtým ako ste si našli túto copingovú stratégiu, využívali ste niektorú
77 z negatívnych? Napríklad únikovú tendenciu, rezignovanie alebo ste odmietali vinu.

78 D: No, mmmm, myslím, si že nie, ja som sa skorej trápila, keď bol nejaký problém alebo
79 konflikt napríklad, tak ma to trápilo. Toto bolo to že, som veľmi citlivá, strašne si to
80 potom beriem k srdcu, možno viacej ako, ako je to, mmmm, potrebné alebo únosné
81 a práve preto vravím, že sa to, také, také, mmmm, negatívne veci ma doslova ubíjali,
82 ubíjali ma. No.

83 J: Ďakujem, ďalšia otázka nadväzuje Pomáha vám táto stratégia zvládania stresu, ktorú
84 ste si vytvorili?

85 D: Pomáha mi. Treba sa zamerať, ja si myslím, že netreba riešiť, aj keď je nejaký
86 konflikt medzi kolegami, netreba sa do toho starať a nech sa to vyrieši medzi nimi
87 a mmmm. Fakt, ani sa nezúčastňovať ani tam, kde sú nejaké konflikty, pretože nič sa
88 tým nevyrieši, a sama ubližujem sebe, takže nie.

89 J: A ak ste náhodou účastníčka konfliktu, tak to (...)

90 D: No ťažko sa to zvláda, ťažko. Pretože presne keď vidím nejakú nepravosť a som tam
91 teda prítomná, tak ja sa musím ozvať. A vtedy nebudem ticho, čiže fakt keď som toho
92 prítomná, tak musím povedať a zastať sa toho slabšieho, lebo väčšinou stále ten slabší,
93 povedzme si tak. Stále sa vytipuje tá slabšia osobnosť a po ňom sa vezú. Takže myslím
94 si, že veľakrát nespravodlivo. No.

95 J: Ako sa vám uplatňuje táto copingová stratégia v živote, môžeme sa zamerať na vzťah
96 k sebe, či sa zmenil, alebo nejaké telesné, emočné prežívanie (...)

97 D: No vo vzťahu k sebe, myslím si, že som silnejšia, ale ja si myslím, že to presne
98 vyplýva z toho, že som tak vážne ochorela pred dvomi rokmi. A telesné prežívanie, ako
99 sa to myslí?

100 J: Či ten stres, či vám spôsobuje nejaké ťažkosti alebo (...)

101 D: Keď mám stres, tým že som astmatik, tak vtedy fakt reagujem, vlastne pri nejakom
102 strese, reagujem tým záchvatom. To je typické pre tých astmatikov, že aj nejaké emočné
103 prežívanie sa prejaví, vlastne potom do tej, do toho záchvatu astmatického, a zlé
104 dýchanie, zťažené dýchanie, kašel a suchý, také dusenia vlastne. Takže áno, takto
105 reagujem, ešte pri takýchto stresoch, ale už, už nie v práci, už sa to snažím v tej práci
106 nejako, mmmm, odbúrať aby ma to tak nezaťažovalo.

107 J: A ešte sa spýtam, pri dajme tomu pri nejakej stresovej situácii, to telesné prežívanie,
108 cítite, tú emóciu vtedy?

109 D: No, jednoznačne, tým, že som citlivá, tak veľmi to cítim.

110 J: A prejavuje sa to, nejak (...)

111 D: No vravím, buď tým, že ja plačem, lebo niekto nevie plakať, niekto zúri, ja nebudem
112 zúriť a nebudem nadávať a hádať sa, neznášam hádky, ale ja plačem. Čiže sa niekde
113 musím zašit' a vyplakať sa z toho vlastne. Takže, ono to, ten stres, no tak asi tak.

114 J: Už ste spomínali, ale opýtam sa, zmenil sa postoj zvládania stresu počas vašej praxe?

115 D: No, určite sa zmenil, lebo nereagujem emotívne, ako som niekedy reagovala, len
116 toho stresu bolo podstatne menej, keď som bola mladá. Vravím, je to presne tým, že
117 učiteľ, mmmm, bol autorita, učiteľ, učiteľa si vážili, vlastne skutočne si vážili aj vlastne
118 iní ľudia, nie len rodičia dajme tomu, a v postate teraz, tým že nemáme vedenie, ktoré
119 sa zastane nás, dajme tomu, tak si veľmi veľa dovoľujú žiaci, aj niektorí rodičia. Preto
120 som povedala, že už nechcem triedu, prvý raz ju nemám, a mi to maximálne vyhovuje,
121 keďže mám 10 rokov do dôchodku, alebo tak nejak, takže už fakt triedu nechcem.
122 Nechcem, mala som ju každý rok, mala som aj po dve triedy, to je veľmi, veľmi
123 emotívne, emočné vypätie, skutočne. A je to aj náročné na čas, pretože, tým žiakom sa
124 treba venovať ako triedny učiteľ. Veľmi je veľa administratívnej práce triedneho
125 učiteľa, čo maximálne zaťažuje si myslím. Nehovorím, keď sú záverečné skúšky alebo
126 maturitné skúšky, učiteľ má strašne veľa roboty, práce. Takže, je to lepšie, teraz
127 jednoznačne, ako som staršia.

128 J: Našou poslednou otázkou, cítite, prínos vo vytvorení tejto copingovej stratégie

129 a uplatnení pri výkone vášho povolania?

130 D: Myslím, že jednoznačne áno. Určite. Učíte, treba si stanoviť priority v živote, čo je
131 pre vás dôležité. Práca je pre mňa veľmi dôležitá, ale už nie je na prvom mieste. Na
132 prvom mieste musí byť vaše zdravie, a rodina. Jednoznačne. Potom všetko ostatné.
133 Takže asi tak.

134 J: Ďakujem vám veľmi pekne za rozhovor.

135 D:Vďačne.

1 J: Prvá otázka nášho rozhovoru, ako dlho vykonávate povolanie učiteľa?
2 E: No tak 24 rokov
3 J: 24 rokov.
4 E: Áno.
5 J: Čo pre vás znamená psychická záťaž alebo stres vo všeobecnosti? Čo si pod tým
6 pojmom predstavujete?
7 E: No že je to, ako myslíš, čo to znamená?
8 J: Áno. (Povzbudnie v rozhovore)
9 E: Že proste blokuje všetko, áno, že jednanie, život, proste že je to veľmi negatívne
10 v súčasnosti. Že, no stres vlastne ovplyvňuje všetko, a negatívne ano, čiže celkovo ako
11 mne spôsobuje veľkú záťaž.
12 J: Veľkú záťaž na psychiku alebo na vaše fyzické?
13 E: Aj na psychiku, aj na fyzické. No aj na jedno, aj na druhé.
14 J: Zažili ste už niekedy pozitívny stres?
15 E: Pozitívny napríklad áno, keď v práci, napríklad sme robili konferenciu, mala som
16 stres, ale ten stres mi vlastne pomáhal ako, ako, ako prekonať tú konferenciu.
17 J: (Povzbudenie)
18 E: Proste ako keby ma naštartoval, no takže v tom áno.
19 J: Povzbudivo, áno (...)
20 E: Áno, povzbudivo, áno.
21 J: V poriadku, teraz budeme trochu konkretizovať, s akou psychickou záťažou sa
22 stretávate vo svojej práci?
23 E: Áno, no konfliktne situácie s kolegami, už aj to mám po toľkých rokoch. A najmä
24 s mladším kolegom, jedným, to mám, nemám konkretizovať.
25 J: Nemusíte konkretizovať.
26 E: S jedným kolegom mladším, ktorý má iné správanie ako si ja predstavujem, to
27 znamená, že mmmm, také by som povedala, že posmešné alebo zle znášam to, že som už
28 staršia oproti jemu.
29 J: Je tam taký generačný rozdiel?
30 E: Áno, generačný rozdiel. Áno, ale to len s jedným, inak akože nemám problém.
31 Vzťahy na pracovisku. Celkovo ako by som povedala, sú dobré, hlavne s tou, s tou,
32 vekovou kategóriou s ktorou som ja tu. Čiže mám tu kolegov, ktorí sú takisto 24 rokov,

33 takže akože to je v poriadku. Porady, školenia nie sú pre mňa stresové. Nadriadení nie.
34 Triedny kolektív, to je nič, to je trieda však?

35 J: Áno, vlastne, študenti sa vám ako javia, či vám nespôsobujú stres?

36 E: No, v súčasnosti ich, áno spôsobujú, by som povedala, že najväčší z tohto všetkého.
37 Hlavne ich, treba uvádzať však?

38 J: (Prikývnutie).

39 E: Nesústredenosť, áno, neaktivita žiakov číslo jedna, áno, agresivita veľakrát žiakov,
40 áno, dostávam sa do konfliktu s nimi kvôli tomuto. Ešte dačo ti k tomu poviem,
41 konkrétne k tomu?

42 J: (Prikývnutie).

43 E: No toto je akože najväčší problém. Toto.

44 J: Takže vlastne, dá sa povedať, že, že bežné sú konfliktné situácie s nimi a (...)

45 E: Áno, a hlavne tá ich, skutočne nezáujem, mmmm, absolútne proste, a hlavne čo sa
46 týka čo ja viem, oni sa medzi sebou nerozprávajú, mobilujú, na hodine sa nesústredia.
47 Oni nevedia o čom rozprávam celú hodinu, čiže moja spätná väzba by som povedala, že
48 je nulová. Takže asi tak. Stačí toľko? A teraz organizácia školy, či mi spôsobuje stres?
49 Nie, toto nie, ani škola.

50 J: Ani školské prostredie, stereopyt?

51 E: No stereopyt ako taký, stereopyt v tom zmysle mi spôsobuje, hlavne kvôli týmto
52 žiakom. Keby títo boli iní, tak pre mňa ani, ani ten stereopyt by nebol. Lebo po toľkých
53 rokoch by som povedala, že táto situácia je katastrofálna oproti tomu ako bolo, čo ti
54 určite povedia aj ostatní. Táto, táto, proste táto trieda, ale vôbec, vôbec situácia
55 v školstve žiakov. Takže to, inak akože nie, s tým jedným kolegom a inak nie.

56 J: A čo sa týka nejakých administratívnych prác alebo príprav na vyučovanie?

57 E: Tak po toľkých rokoch, ja už vieš ako, ja už, ja, ja, ja nejako nie. Čo sa týka aj
58 vyučovacích hodín, tak väčšinou mi pomáha, no pomáha, akože veľmi pomáha, no
59 počítač. V cestovnom ruchu, lebo to učím, pomáha mi internet. Čiže kopec vecí je na
60 počítači, takže tá vlastne tá, toto je veľmi uľahčené. Ako je administratívna práca, čo
61 nahadzujeme do počítačov, tak je to veľmi uľahčená práca, oproti tomu, čo som
62 začínala, keď som začínala učiť. Vieš. Neboli knihy, nebol materiál, a tak ďalej. Vieš.
63 Stačí?

64 J: Áno, tak, možno teraz taká osobnejšia otázka, kto alebo čo vám túto záťaž spôsobuje?

65 Keby sme vyňali tie predošlé s nejakou psychickou záťažou, ale teraz, na nejakú osobu,
66 alebo čo vnímate vo svojej práci za naozaj stresové?

67 E: No asi ten nezáujem. Vieš. Aj stereopyt. Nevieť. Kto alebo čo. No kto, kto? Iba ten
68 jeden, nič. No žiaci, no. Žiaci spôsobujú záťaž. Ako to mám inak povedať. Alebo skús
69 sa ma nejakú inak spýtať. Žiaci, nezáujem ich, ich. Vieš.

70 J: Dá sa proti tomu nejakú bojovať?

71 F: Nevieť si predstaviť, že ako. No neviem, neviem, neviem, že čo by som spravila,
72 neviem. Pretože situácia je aká je. Sú zo zvláštnych, týchto, mmmm, sú aj
73 z problémových rodín, mmmm, mentálne sú iný, čiže nemôžem, nemôžem, neviem ako
74 by som to ovplyvnila. No asi tak, že by sme sem dali naozaj čo vidím, na hodinách,
75 napríklad psychológov alebo by pravidelne chodili na nejaké také rozhovory. Lebo ja
76 s nimi čas na to nemám. Ja učím odborné predmety, čiže ja nemôžem s nimi riešiť
77 nejaké takéto situácie. No. Takže pre mňa je to záťaž s nimi.

78 J: Dobré, vytvorili ste si teda nejakú copingovú stratégiu, zvládaciú, ktorá vám pomohla
79 pri týchto stresových situáciách?

80 E: No, že sa snažím stále kontrolovať situáciu, kontrolovať reakcie, pretože mám, dosť
81 veľakrát sa to dostávalo do stavu, že to musím predýchať. Vieš. Že proste, že sa
82 dostávam do takých, že mi je dokonca do plaču veľakrát alebo čo ja viem alebo by som
83 najradšej kričala a to nemôžem, nič z toho. Nie, to znamená, že nejakým spôsobom
84 predýchavať. No a hlavne čo mi pomáha, tak to sú napríklad tieto, tieto relaxácia, to je
85 vonku. Zobrať psa, áno a ísť von. Meditácia je veľmi, to by pomohlo, jóga, alebo dačo
86 také. A čo sa toho týka, čo ja viem, príroda veľmi, príroda ako taká. Áno, čo ja viem.

87 J: Ešte keď sa vrátim k tým reakciám, a tak, kontrolujete svoje reakcie alebo sa snažíte
88 kontrolovať aj reakcie žiakov.

89 E: No musím kontrolovať aj reakcie žiakov, musím, pretože, keby som ja
90 nekontrolovala, čo ja viem, mohol by, čo ja viem, mmmm, dačo spraviť, alebo čo ja
91 viem, tak vyskakovať alebo alebo nejakú nekontrolovateľnú reakciu, čiže ja, ja sa
92 musím stiahnuť. Ja sa musím kontrolovať, keď som rozčúlená, nemôžem to stupňovať,
93 pretože ten žiak bude reagovať ešte agresívnejšie. Hej. No.

94 J: Je tá frekvencia takýchto stresových situácií, je častá či?

95 E: no dosť, by som povedala, že dosť. Hej. Že dosť. No.

96 J: Keď sa pozrieme na nejaké negatívne zvládacie stratégie, tak ste niekedy, mmmm,

97 využili únik alebo rezignovanie na najekú stresovú situáciu alebo sebaobviňovanie?
98 E: Áno, áno, áno. No, keď už je veľmi zle, veľakrát seba obviňujem. To je to najhoršie,
99 vieš. Potom to prechádza do toho, že unikám od tej situácie veľakrát, vieš, aby som sa
100 ani nedostala do nej. No, je to akože pre mňa veľmi ťažké. Mám aj tú depresiu, ale
101 neviem či to nesúvisí, lebo mám zníženú funkciu štítnej žľazy. Možno, že tá si to vieš.
102 Znížená funkcia spôsobuje, vieš, celkové spomalenie mozgu, spomalenie týchto, vieš,
103 čiže ja, ja celkovo so stresom mám veľké problémy. Akože zvládnuť už v tomto veku
104 ten stres. Tak, ja už s tým mám veľký problém. Čiže hľadám všetky možné, všetky
105 možné, spôsoby akými by som si pomohla, no a vravím, príroda, mmmm, čo ja viem,
106 no. Aktívny spôsob, príbuzenské vzťahy, skôr tá príroda, zvieratá, von ísť a takéto.
107 J: Teraz nadväzujúca otázka, pomáha vám táto copingová stratégia pri zvládaní stresu?
108 E: No tento hej, myslíš toto. Áno, áno, jednoznačne. Keby som dačo nerobila,
109 povedzme kontrolovala tú situáciu, seba, situáciu, áno. Pozitívne myslieť, tak by som to
110 nezvládla, vôbec.
111 J: (Prikývnutie).
112 E: Áno, áno, tieto hej.
113 J: A zároveň vlastne tie negatívne, tie vám, k tomuto ako nepomáhajú. Tie nemali žiadne
114 pozitíva.
115 E: Áno, áno, napríklad to sebaobviňovanie, vieš, to som mala zo začiatku, to pôsobí
116 veľmi zle. Proste to sa ešte dostávam do horšieho ako, ako som. Chápeš. Tým, že si, si
117 poviem ja som to spravila zle a tak ďalej, tak ešte horšie. Áno, toto vôbec. Hej. Ani
118 únik, to vlastne unikám, ale predčím unikám. Znova sa to isté vracia, áno, čiže len
119 z týchto vyberať, z týchto pozitívnych.
120 J: Ako sa vám táto zvládacia stratégia uplatňuje v živote? Už ste hovorili, že vlastne
121 nejaké to telesné, emočné prežívanie vo vzťahu k sebe, ešte keby ste to mohli kúsok (...)
122 E: Rozviest' ako? A v čom?
123 J: Napríklad to emočné prežívanie, keď je nejaká stresová situácia, hovorili ste, že
124 zvykli ste regovať trochu plačlivo (...) alebo čo sa tedy deje vo vašom vnútri?
125 E: No, áno, áno. Vo veľmi ťažkom je plač, dokonca potom v noci nespávam, potom sú
126 výčitky, rôzne. Potom sú, že sa mi to pravidelne povedzme večer zopakuje, tá, tá, tá, istá
127 scéna.
128 J: Prehrá sa vám to.

129 E: Prehrá sami to ako keby, vieš. Takže, akože to emočné je oveľa horšie ako to telesné.
130 Vieš, to je telesné myslím, čo ja viem, že neviem dýchať, alebo ja neviem, že mi srdce
131 bije rýchlo. to je to. Tak to sa ešte dá, ale toto emočné je veľmi akože veľmi ťažké. No
132 a to, to je proste problém.

133 J: Takže dá sa povedať, že tento, mmmm, že cítite rozdiel aj v prežívaní vo vašom
134 vlastne takom súkromnom živote, keď máte ten stres na pracovisku, takže zvyknete si
135 ho previesť aj domov?

136 E: Áno, to je najväčšia chyba. Toho by som sa mala, toho som sa za 24 rokov
137 nezabavila aby som ja neprenášala stres z pracoviska domov. Čiže to oddelenie keby som
138 vedela urobiť, tú hrubú čiaru, asi by to bolo iné. Vieš. Prenášam, áno. To je zlé, to sa
139 nemá. A to akože neviem, darmo si to poviem, že nie, ale v tých kritických situáciách sa
140 mi to znovu objaví.

141 J: Premieta sa vám to znova (...)

142 E: Áno.

143 J: Zmenil sa postoj zvládania stresu počas vašej praxe? Keď si zoberiete nejaké vaše
144 začiatky praxe (...)

145 E: Áno, áno, zo začiatku áno. Doslova to môžeš akože, akože uviesť, že som mala zo
146 stresu horúčku, normálne. Keď som ja uvidela žiakov, a to, to, som proste, to, že som
147 bola stále v napätom stave, to spôsobilo u mňa zápaly rôzne, ale to už teraz nie. Hej,
148 skôr teraz by som povedala, že emočné všelijaké, ale vtedy som mala doslova, že
149 chrípky, vírusym ja neviem čo všetko, oslabenie organizmu, zo začiatku také tri roky.
150 Potom už nie. Potom už nie

151 J: Dobre, no a posledná otázka, cítite prínos vo vytvorení tejto copingovej stratégie
152 a uplatnení pri výkone vášho povolania?

153 E: Že prínos týchto, čo som spomínala?

154 J: Presne tak, tých čo ste spomínala.

155 E: Áno, áno, jednoznačným áno, áno, jednoznačne áno. Jednoznačne pomáhajú
156 a musia, pretože a práve tieto pozitívne, lebo inak by to človek nemohol vydržať. Proste
157 či je to kontrola, napríklad, celkovo kontrolovať situáciu, to sa dá. Len sa to treba asi
158 pravidelne učiť. Toto pozitívne myslenie, áno, stále pozitívne myslieť aj v tých
159 najťažších situáciách aké sú. Áno. Nevieť či som ti dobre odpovedala.

160 J: Ďakujem, vám veľmi pekne za váš čas.

161 E: Aj nabudúce.

1 J: Ako dlho vykonávate povolanie učiteľa?
2 F: No, myslím, že už je to nejakých päťnásť rokov. By to mohlo byť päťnásť rokov.
3 J: Áno, a čo pre vás znamená psychická záťaž alebo stres vo všeobecnosti?
4 F: Tak stres, nikdy to asi nič príjemné nie je. A v tejto našej práci sa s tým tiež občas
5 stretávame, ale zase si myslím, že práce sú niektoré aj náročnejšie na stres ako je tá
6 naša. Takže tak sa k tomu aj staviam.
7 J: A teda s akou psychickou záťažou sa stretávate vo svojej práci?
8 F: Tak ja by som skôr povedal, zo strany vedenia, hlavne šéfy, je to veľmi v norme,
9 teda to môžeme byť akože spokojní. Tá nás nejakto nestresuje. Čo sa týka s kolegami tak
10 je to fakt iba občastné, že tu nejaká tá situácia nastala, zriedkakedy, takže hej, aj ten
11 kolektív je v tomto pohode. Čiže tie vzťahy na pracovisku, občas, aj to je také skôr
12 naťahovanie, že žiadna hrôza. No, tie porady a školenia, tie porady máme také
13 štandardné, takže tam nejaké tie veľké stresové situácie nevznikajú a školení máme
14 minimálne. No a teraz sa už dostávame k veciam ako sú nejaké tie nariadenia zvyšia, ale
15 doteraz to bolo akože v norme a teraz to začína byť také troška aktívnejšie zo strany, zo
16 strany úplne najvyšších orgánov, tých našich riadiacich, čo sa týka VUC-ky, ale stále to
17 je ešte, ešte je to v norme. No a čo sa týka, mmmm, čo sa týka toho triedneho kolektívu,
18 som aj triedny v jednej triede. Tak stretol som sa tam aj, hej, z nie príliš peknými
19 prejavmi aj u študentov, s ktorými som sa predtým nikdy nestretával. Každý jeden viní
20 toho iného a nikdy si sám za chybu nedá. To je akože najnovší trend u žiakov, že všetci
21 ostatný ste chybní len, len ja som dokonalý. Takže to je teraz myslím najväčší problém
22 tejto generácie. Aj s takými vecami ako je bonzovanie na spolužiakov, čo dakedy úplne
23 nebolo a a teraz, teraz som sa s touto triedou s tým stretol. Vykrikovanie si,
24 poukazovanie na tých druhých a tí môžu a ja nemôžem. Takže takéto tie situácie. To
25 bolo asi aj taká tá posledná konfliktná situácia, ktorú som mal aj s mojimi študentmi,
26 ktorí ešte mne chceli dirigovať ako ja to mám riešiť. Hej. Takže tam som sa posledne
27 trocha viac vytočil, lebo to mi už vadilo Akože ešte aj do tohto nám budú žiaci
28 zasahovať a oni rozkazovať vlastne čo mi môžeme a čo nie. No, takže, čo sa týka toho
29 stereotypu, tak áno, to by som, že v práci toho pedagóga je to také, také často sa
30 opakujúce, chýba mi tam aj tie nejaké exkurzie, že by boli častejšie, žeby tam mohli
31 mať častejšie také tie školenia, lebo každý deň prísť a každý deň tu odtiahnuť tých šesť
32 hodín a veľakrát sa naozaj opakujú tie jednotlivé učivá, takže toto by som bral keby tam

33 nejakou inou formou. Ako človek, je to zase pestrá práca, každá tá hodina je iná, nedá
34 sa povedať, že by boli dve rovnaké, lebo tie deti sú úplne iné keď jedna skupina, druhá
35 skupina a to sa úplne rozlišuje, ale, ale toto, akože aby sme neboli s tými žiakmi
36 v kontakte len v škole. Že by to bolo aj mimo ist'. Že hej, tie exkurzie a naozaj dobré by
37 to bolo. A, aj človek by inak spoznal, aj z toho iného hľadiska, lebo tu je to veľmi
38 formálne. Veľakrát sa v štvrtom ročníku dozviem také veci, že by to bolo vhodné vedieť
39 aj skorej a dozvedel som sa to preto, lebo už sa nadviažu také tie iné kontakty s tými
40 deťmi za tie roky, hej, sa človek sa tak trošku inak spozná a možno keby sa chodilo
41 niekde mimo, že by sa aj nejaké školské akcie usporadúvali. Ja neviem, na konci roka
42 keď je tu vianočné obdobie tak volejbal s kapustnicou a tak ďalej. Žeby sa ten kolektív
43 previazal aj s deťmi. Nie že my sme učitelia a oni sú niečo akože dolu a, a iba čisto
44 profesionálne to beriem, že takouto, takouto vecou to dáko previazať. No a príprava na
45 prácu. No na tie vyučovacie hodiny. Už, už je tých rokov dost', takže človek už ten
46 základ má, ale ak chce človek tú hodinu dobre zvládnuť tak vždy si treba aspoň niečo
47 naozaj pripraviť, lebo to za desať minút tie deti keď človek nezaujme tak to už potom
48 to, už potom nejde. To tá hodina potom už nefunguje tak ako by mala fungovať. A už
49 potom začne aj ten učiteľ troška viac stresovať si myslím, lebo už, už nie je taká tá
50 sústredenosť zo strany žiakov. Už, už to čo človek povie, tak už je také no, aj oni sa
51 nesústredia aj už, už, nemáme ten cieľ, ktorý sme chceli naplniť.

52 J: Možno konkrétnejšia otázka teraz otázka, kto alebo čo vám túto záťaž spôsobuje? S
53 čím sa najmä vy stretávate?

54 F: Ja sa na škole, akože naozaj tu môžem povedať, že aj zo strany kolegov je to super,
55 v pohode, nie je žiaden problém. Aj zo strany pani zástupkyne, ani tá stresové situácie
56 veľmi nevyvoláva, ale vždy sa to snaží riešiť normálnym spôsobom. Takže je to občas
57 tými študentami, stane sa, že človek vybuchne, pretože už keď vidím tú ignoráciu, že
58 naozaj tá snaha naša, že z našej strany bola, ale z ich strany je to úplné minimum, teda
59 absolútne žiadne (rozčúlenie) hej, ešte by som povedal, teda ešte by som skorej
60 povedal, že ignorujú to, čo do nich chceme dať, tak v tej chvíli človek vybuchne. Ale
61 nie je to dáko často, ale stane sa mi raz za čas, že už to neviem zvládnuť, že potom
62 zakričím alebo čo, a sa čudujú hej. Väčšinou aj v mojej triede keď im akože čistím
63 žalúdky, tak ani nevydržím dlho, tak po nejakých diesiatich vetách sa začnem akože
64 smiať, lebo oni sa začnú, že akože ja to nemyslím vážne, aj keď to už veľakrát myslím

65 vážne, ale vždy to sklízne do takej tej roviny, že ako no dobre teda, sa vždy spolu na tom
66 zasmejeme.

67 J: Vyriešia sa tie situácie?

68 F: Čiastočne a krátkodobo by som povedal. Nasľubujú, že to bude už okej, okej, okej,
69 ale ten problém sa potom aj tak vráti naspäť. To je väčšinou za dochádzku, že ich takto,
70 alebo za učenie, ale to je také že oni (...) 80% z nich teraz tak im stačí štvorka a to je
71 slabá útecha len aby som prešiel. No, taká tá vyššia motivácia, vyšší cieľ, ako ísť na
72 jednotky má strašne málo tých detí teraz, že nie zato, že dačo za to má, len za ten dobrý
73 pocit, že to viem. Hej, že mám tú dobrú známku. To už, už, už, v tej mojej triede nie je,
74 katastrofa. Len aby skončili. Mám piatakov teraz tiež, už budú maturovať. Takže takto,
75 tie deti sa občas, občas sa to stane, že sme taký, podráždenejší na nich.

76 J: Vytvorili ste si nejakú copingovú stratégiu, ktorá vám pomohla zvládnuť tieto
77 stresové situácie?

78 F: Toto je také akože, tým že človek chce sa najskôr akože ukázať tú moc, ale väčšinou
79 tú svoju autoritu ako keby, vždy to prejde do toho, že to neriešime úplne tým spôsobom,
80 že direktívnym, ale vždy sa to sklízne, radšej ako tá rada alebo toto by ste mohli takto
81 alebo takto robiť. Ako keby som to mal striktné dodržiavať, lebo viem, že ani ja nie som
82 stro percentný dodržiavaním niektorých vecí, takže viem, že ani u nich to sto percentné
83 nikdy nebude. Takže, tým to skúsime radšej takým kompromisom poriešiť aby, aby, aby
84 si aj oni uvedomili, že čo je relatívne správne, ako by to mohli docieľiť a že tiež, že tu ja
85 mám nejaké požiadavky a tie treba splniť a teda nejaký ten kompromis sa snažíme nájsť
86 aj s tými deťmi. Je to no, je to o to ťažšie, že oni si nevedia tú hranicu určiť, že bolo by
87 treba aj toto, aspoň aby táto strana bola spokojná, čiže zase som tam pri tom, že oni
88 vyžadujú, ale preto nič relatívne urobiť nechcú. Takže takto to skúsím, väčšinou tým
89 kompromisom riešiť.

90 J: Stretli ste sa niekedy s nejakými negatívnymi copingovými stratégiami? Napríklad
91 s tou rezignáciou na situáciu, so sebaobviňovaním (...)

92 F: A tak občas, občas, občas, tam je tá rezignácia, že si človek povie, tak ako mne to
93 môže byť jedno. Ja výplatu dostanem, ale či ty budeš blbý alebo nebudeš blbý, je to
94 tvoja vec. Raz za čas sa aj toto akože vyskytne u učiteľa, ale nie je to zase také, že by to
95 bolo cielené. Potom si zase poviem veď dobre, títo ma síce našťvali, ale je ďalšia hodina
96 a prídu nový, úplne nová skupinka detí, lebo u nás sa to mení a už, už človek zabudne,

97 zabudne aj na to čo bolo a ideme ďalej. Takže, tak by som to nejako neriešil, ale stane
98 sa. Toto by som potom ešte skonštatoval, to tam asi aj budeme mať, čo sa týka toho
99 prenášania domov hej, tak ako na vlastných deťoch, tie si to potom akože odskáču,
100 pretože nevie ma nič vytočiť viac ako keď je nejaký ôsmak, a malá je štvrtáčka, a povie
101 mi, že ja tomu nerozumiem, hej. Úplne primitívnej veci, no to mňa ide ako našťvať
102 absolútne, lebo to nie je že čo by, ale to je trocha snahy si to pozrieť, si to prečítať,
103 popýtať sa, ale nie že rovno povie a nerozumiem tomu. To ma zvykne doma vytočiť.
104 V škole ma to nevytočí. V škole som oveľa kľudnejší, ale aj keď žena niečo napríklad
105 niečo potrebuje na počítačoch, tak to tak ona sa len čuduje, že ako ja potom vybuchnem,
106 že ako to ona nemôže vedieť. V škole môžem desaťkrát ukazovať, že ako sa to má
107 urobiť, ale keď doma tak raz a už som nervózny keď to tak nie je urobené. Hej, takže
108 takto by som toto ešte charakterizoval tú činnosť, previazanosť na ten súkromný život.
109 Som doma o hodne náročnejší aj na deti ako som v škole, v práci.

110 J: Pomáha vám táto copingová, stratégia zvládania stresu v práci?

111 F: Tak ten kompromis si myslím, že nie je také, že zlý spôsob, lebo teraz sú deti dosť
112 konfliktné a myslím, že by to bolo oveľa horšie keby to som pri – prilieval do, do tej
113 hádky, ešte ďalšími. Neakceptujú tú autoritu tej druhej strany, že ja mám nejakú moc,
114 moc danú školou, a že mám viac práv ako oni, to je. Oni hneď začnú vykrikovať úplné,
115 úplné blbosti. Samozrejme, že na chybe je vždy učiteľ a oni sú svätí. Takže, takže radšej
116 sa snažím, do týchto krízových situácií (...) veľakrát zase viem, že ja to nebudem vedieť
117 dotiahnuť, lebo neviem, nechcem ho vylúčiť na druhej strane, tak sa to radšej nesnažím
118 riešiť takýmto spôsobom, že nepôjdem až do takej krízi, ale radšej to stiahnem troška
119 skorej aby (...) a skúsím to tak, aby sa to potom ukludnilo, lebo hlavu mu človek
120 nepreborí a to si myslím, že je rozumnejšie riešenie.

121 J: Ako sa vám táto stratégia zvládania uplatňuje v živote, môžeme sa zamerať na to
122 telesné a emočné prežívanie. Tým sa myslí, že ako v tých stresových situáciách reaguje
123 vaše telo, čo vtedy prežívate.

124 F: No, tak v stresových situáciách, podľa toho že o čo ide, ako vrámci toho pracovného
125 života to je v celku pohode. A súkromne, no tam sa viac deje. Ťažko povedať, na to by
126 sa hodili ďalšie testy, potom poriešite nie? Že ako to vlastne človek zvláda. Zatiaľ si
127 myslím, že to zvládam celkom dobre. Ešte aj roky nie sú dáke, takže, takže ešte ťažko
128 posúdiť toto.

129 J: A cítite napríklad nervozitu pri takýchto stresových situáciách, že vlastne človek to
130 môže na vás spoznať?

131 F: Tak jasné, že trošku aj ten hlások sa môže zachvieť a tak ďalej, k tomu to príde. No
132 občas aj, aj sa stane, že človek naozaj troška ho to naserie, no, tak čo narobíme. Občas,
133 občas, sa ten adrenalín zvýši keď, keď tuto začnú akože nie, že provokovať, ale tie ich
134 názory sa nezhodujú s mojimi a predsa chcem ukázať tým spôsobom, že mi sme tu tí
135 hlavní a nie akože úplne oní, ale aj tomu dávam tie hranice, ale občas človek vybuchne.
136 Len, akože fakt, že už ma aj poznajú, a vždy to tak po tých pár vetách príde k tomu, že
137 sa zasmejeme nad tým. No. Že to neriešime dlhodobo, nejakým takým tým spôsobom,
138 že by to bolo, také kritické alebo (...) alebo aj tí čo sa previnili, že to nebolo v súlade
139 s tým ako by to malo byť, tak skôr sa na to pozabudne a ideme potom akoby odznova
140 a nie dlhodobo. Alebo nejak prenášal a potom by som mu to do nekonečna vykrikoval,
141 alebo čo.

142 J: Zmenil sa tento váš postoj zvládania stresu počas vašej praxe? Že ste si vybudoval
143 naozaj takú stratégiu, ktorá vám vyhovuje?

144 F: No, ono sa to zmenilo aj si myslím, aj vývojom študentov. Keď som začínal tak to
145 bol, bol som síce mladší a teda viac ku nim bližšie, ale si myslím, že tie deti to brali
146 podstivejšie ako to berú teraz. No, a už tým pádom aj učiteľ začne trocha rezignovať
147 a prispôbujem sa tomu ich vlastne systému, že už nie som tak náročný ako som bol.
148 A, a snažím sa fakt vyhýbať sa tým takým tým úplným stresovým situáciám, a, a, ktoré
149 by tam mohli vznikáť a radšej tieto troška dopredu poriešiť, aj tým rozhovorm a aby
150 sme nemuseli (...) je pravda, že občas k tomu dojdeme, dojdeme k tomu, že sa človek
151 akože sa človek vytočí. Ale fakt v tej škole, ako nemám toho až tak veľa, že by som sa
152 nejak často vytácal. Skôr doma, lebo doma mám tie nároky na deti oveľa väčšie ako tu.
153 Keď aj vidím ako, skrz to že to vidím tých študentov a vidím tie ich debilné výhovorky
154 a keď mi tie isté výhovorky povedia moje deti, tak to pre mňa akože nejak nie je
155 akceptovateľné.

156 J: A cítite prínos vo vytvorení tejto copingovej stratégie pri uplatňovaní vášho
157 povolania?

158 F: Ja si myslím, že takto to skúšam (...) toto by sa bolo dobré spýtať deti, či aj oni
159 akceptujú čo im viac vyhovuje. Či ten direktívny prístup toho a hneď trest a hotovo
160 a nerieši sa to ďalej alebo takýmto spôsobom, že sa to, že sa človek skúsi o tom s nimi

161 porozprávať a skôr im akože odpustím ako by som to mal strikne riešiť nejakým,
162 nejakými tými sankciami. Takže takto to skúšam a takto sa snažím vyhnúť tým
163 stresovým situáciám. Radšej to dáko takto zvládam. Vždy nejakým spôsobom akože
164 uhrať. Aby to aj z jednej strany bolo a aj z druhej bolo dobre. Tak. Môže byť?
165 J: Určite áno, ďakujem za váš čas.
166 F: Za málo.

1 J: Ako dlho vykonávate povolanie učiteľa?

2 G: Tak povolanie učiteľa vykonávam osemnásť rokov. Súvisle.

3 J: Čo pre vás znamená psychická záťaž alebo stres?

4 G: Tak niekedy, niekedy je to dá sa povedať aj motivácia dá sa povedať, ale niekedy

5 pôsobí aj opačným spôsobom a v podstate asi takým, že je človek vyčerpaný, hej? Keď

6 ho nemotivuje, tak je vyčerpaný a cíti, cíti taký tlak, väčší tlak a dá sa povedať že tá

7 výkonnosť sa ani nezvyšuje, ale práve naopak, že tá výkonnosť, či už v práci, ale vôbec

8 fyzická výkonnosť klesá.

9 J: A s akou psychickou záťažou sa stretávate vo svojej práci?

10 G: No, tak asi. Tých konfliktných situácií s kolegami je je primerane, čo sa týka, lebo

11 každý má tu svoju záťaž a niekedy, ale nie je to vyslovene konflikt, ktorý sa nerieši, ale

12 je to niekedy len, v podstate len uvoľnenie napätia, keď ten stres je. Takže nie je to

13 niečo také čo by, by človeka malo zasiahnuť vo výkone. Vzťahy na pracovisku

14 v podstate ani nie. Porady, školenia, nadriadení, mmmm, dá sa povedať, že s takýmto

15 (...) v tomto kolektíve sa ani nestretáva. Triedny kolektív, momentálne akože triedníctvo

16 nemám, takže k tomu by som sa v súčasnosti ani vyjadriť nevedela. Ale čo ma akože

17 v kolektíve, v triednom kolektíve, keď som mala triedu, tak ma dosť stresovalo, bolo že

18 napríklad nebola taká zo začiatku v tých prvých ročníkoch nebola medzi deťmi taká

19 súdržnosť a išli proti sebe a nekonali ako tím. A tie konfliktné situácie by som povedala

20 tých detí neboli také, ktoré by sa (...) boli typicky detské pre ten vek, v ktorom, čo

21 vlastne prežívajú a čím žijú takže neboli to vyslovene také konflikty medzi nimi, ktoré,

22 ktoré by mali nejako ovplyvniť mňa v konaní. S agresivitou v mojej triede som sa tak

23 isto nestretla, ale vnímam ju medzi ostatnými žiakmi. No a tá nesústredenosť, tá súvisí,

24 pretože vyrušuje to učiteľa, určite, že vyrušuje, ale treba zvážiť aj takú situáciu, že či tie

25 deti nie sú náhodou unavené z rodinného prostredia alebo či samy nemajú problémy

26 s prihliadnutím na ich vek. Čiže ako triedny učiteľ musí venovať pozornosť toho ich

27 životu, problému pozornosť, takže tam sa treba pýtať detí, že prečo sú vlastne

28 nesústredení, či to vlastne nie aj tým. Mnohé deti dochádzajú, teda či to nie je aj tým, že

29 ich to zaťažuje, lebo vstávajú o pol piatej, piatej, niektoré deti vstávajú. Čiže tá

30 nesústredenosť na tých prvých hodinách a posledných hodinách môže byť. Čiže to sa

31 pripúšťa. A treba mať ohľad na to a treba byť trpezlivý. Tak by som povedala, hej.

32 Organizácia školy, triednických aktivít, no, ja som organizačný typ, takže toho čo sa

33 týka, tak ja s organizáciou nemám problém a dokážem si ten čas zariadiť tak ako je
34 potrebné, takže to u mňa nie je. Školské prostredie, ani nie. Administratívnej práce, áno,
35 niekedy je tej administratívnej práce veľa, v niektorých ročníkoch, hej, je taká väčšia
36 záťaž. To sú prvé ročníky, potom posledné piate ročníky, takže tam je tá záťaž čo sa týka
37 administratívy. Ale zase tá organizácia. Treba si zadeliť čas a organizácie práce pomáha,
38 že čo človek (...) aby zvládol aj tú administratívnu prácu. Také náporu sú stále keď sa
39 dávajú vysvedčenia na pol roku alebo na konci školského roku. Takže to sa dá. No,
40 a príprava na prácu. Takisto tou organizáciou sa dá. Pokiaľ toho nie je veľa. Hej, pokiaľ
41 nie je treba meniť školský vzdelávací program alebo tematické plány tak zase tie
42 prelomové mesiace, ktoré sú buď august, september a potom zase naopak na konci
43 školského roka, keď sú nejaké zmeny v školstve. Je to určite stres časový, ale v podstate
44 sa zvládnuť dá.

45 J: Možno taká konkrétnejšia otázka, ktorá bude nadväzovať je kto alebo čo vám túto
46 záťaž spôsobuje?

47 G: Až mne, až mne niečo spôsobí stres alebo prekvapenie, tak určite sú to postoje detí,
48 ktoré sú v iných triedach. Človek sa stretáva s agresivitou, hej, a by som povedala, že
49 s nejakým odmietaním učenia sa a to, to je akože dosť ťažké. A odmietanie
50 nevedomostí, pretože vlastne učiteľ musí veľmi motivovať to dieťa a v podstate aby to,
51 to dieťa venovalo naozaj pozornosť čo učiteľ hovorí, aj tomu vzdelávaniu. Takže ak ma
52 niečo spôsobuje stres tak je to agresivita a postoj detí k vzdelávaniu. Ten sa zmenil
53 výrazne a mení sa rok čo rok. Ale sú to len určité ročníky. Nemusí to byť rok čo rok,
54 hej. Je to napríklad každý druhý rok alebo (...)

55 J: Takže je to pomerne častý fenomén (...)

56 G: Áno, ale organizačne sa to s našimi deťmi dá zvládnuť. Alebo čo sa týka mojich
57 kolegov a v spolupráci s nimi tak sa to dá zvládnuť. Ale sú ročníky, stane sa tak každý
58 druhý rok, že tie ročníky sú ťažko zvládnuteľné a to je to čo človeka prekvapí a môže
59 mu spôsobovať záťaž.

60 J: Vytvorili ste si nejakú copingovú stratégiu, ktorá vám pomáha zvládať tieto stresové
61 situácie?

62 G: No tak, myslím si, keď vychádzam vyslovene individuálne a vychádzam úplne od
63 seba tak som sa snažila a čo sa snažím, tak získať nejaký náhľad, nejaké to vzdialenie sa
64 od situácie a od toho stresu, ktorý nastane. Alebo nevyjadrovať sa zo začiatku,

65 porozmýšať, premyslieť, a potom, potom sa k situácii vyjadriť. Čiže neriešiť konkrétne
66 hneď pokiaľ netreba riešiť hneď na tej hodine. Hej, hovorím stále ako o vyučovaní. Čiže
67 a snažiť sa pokiaľ nie je ten prípad akože akútny a treba to namieste poriešiť alebo to
68 oddialim na ďalšiu hodinu, hej. A potom vyjadrím svoj postoj k tomu a poviem, a čo sa
69 týka konkrétne aj nejakých úloh tak poviem, tie úlohy zadelím podľa toho keď si to
70 premyslím.

71 J: Takže neriešite stresové situácie s horúcou hlavou, ak tomu správne rozumiem.

72 G: Presne tak. Čiže sa stále snažím o odstup a to akože najdôležitejšie. Myslím si, že
73 v tých konkrétnych stresových situáciách. Určite čo čo človek robí tak to, že sa snažím
74 kontrolovať svoje vlastné emócie a aj tie reakcie, hej. A niekedy sa to podarí a niekedy
75 sa to nepodarí, hej. Ale dá sa povedať, že sa to dá naučiť. Cvikom sa to dá zvládnuť, ide
76 to. Čo človeku pomáha tak určite, že stále si nájsť alebo myslieť na to čo je v živote
77 dôležité aj v konkrétnej situácii. A potom sa pozrieť na ten problém alebo na tú situáciu,
78 tak že čo je najdôležitejšie. Stále nájsť tu podstatu situácie a dá sa povedať, že aj ustúpiť
79 (...) ako učiteľ tiež niekedy ustúpiť. Nie ísť úplne na hranicu, ale nájsť tú zlatú strednú
80 cestu, to je určite najdôležitejšie. Napríklad nechať vyjadriť aj toho študenta v tej
81 situácii aby aj on mal, mal priestor, hej. To je určite dôležité, len treba na to myslieť
82 v tej chvíli. V tú chvíľu je na to potreba myslieť, hej. Že na to nesmiem zabudnúť keď
83 sa aj vyskytne, vyskytne taká situácia, že sa nesmie zabudnúť, že vlastne aj ten žiak je
84 človek a pozrieť sa komplexne (...)

85 J: Komplexne na danú situáciu (...)

86 G: A samozrejme čo sa týka priateľstva, tak určite, že pomáha. Treba si nájsť. Mne
87 pomáha šport, cestovanie mi pomáha. Hej, čiže každý má to svoje. Niekedy príroda,
88 niekedy cestovanie.

89 J: A stretli ste sa niekedy s negatívnymi tendenciami, že unikáte od danej situácie alebo
90 rezignujete, že vyriešenie situácie nemá vyriešenie (...)

91 G: Ja nezvyknem. Čiže ja z vlastného presvedčenia nezvyknem rezignovať a dá sa
92 povedať, že niekedy je lepší ten únik ale skôr by som povedala, že určite nie. V práci sa
93 nedá uniknúť. To nie je možné, lebo ak by ste unikli tak by ste zanedbali, ak by ste to
94 urobili tak by ste mohli niečo podstatné zanedbať a to nie je dobré. Čiže to nie.
95 A obviňovať sa, to nemá význam. Ani jednu stranu alebo druhú stranu obviňovať. Je to
96 vzájomná situácia, ktorú treba poriešiť a treba pokiaľ je to možné, hej. Ja som za to aby

97 sa to poriešilo a nikto ani z detí, teda ani ten žiak necítil, ani kolega aby necítil a ani ja
98 by som nemala cítiť, nemala mať pocit viny, že čo sa stalo. Beriem to tak, že je to
99 situácia a každý má v podstate právo nejako zareagovať a nejak sa vyjadriť.

100 J: Pomáha vám táto zvolená zvládacia stratégia?

101 G: Pomáha. Určite pomáha. To, určite pomáha.

102 J: A čo sa týka uplatňovania v živote tejto stratégie zvládania?

103 G: No, neviem či je to, či je to. Myslím, že takýto spôsob, niekedy, no záleží na tej
104 situácii. Človek asi skôr ublíži, neviem, záleží na tom aký je ten stres, hej. Ale skôr asi
105 ublíži sebe, ale myslím si, že to nie je správne. Ale ten stres tú stopu v sebe nechá.
106 Určite nechá a nechá na emočnom prežívaní ani nie, ale fyzicky to človek cíti, že
107 napríklad keď je taká nabitá situácia tak máte búšenie srdca, hej. Alebo, že cítite také
108 napätie a až si to niečo odnesie v mojom prípade, tak je to to, že si človek ublíži tým,
109 a možno ani nie úmyselne, ale na tom telesnom, fyzickom prežívaní. Hej, to určite áno,
110 pretože tam sa zvýši tlak a cítite to, to napätie. Cítite to a málokedy sa to dá v tú chvíľu
111 ošetriť. Nie je to možné, hej. Hej, keď tá situácia nastane, že áno zvládam to a viem si
112 povedať, že, že tak toto musím od seba dať preč. Čiže je tam určitý čas keď to nejakých
113 päť minút keď to prepätie cítite, ale nie je to stále. To prepätie.

114 J: Zmenil sa váš postoj zvládania stresu počas vašej praxe?

115 G: No, zmenil. Ale dá sa povedať, že určite, že áno. Že keď človek začínal tak to bolo
116 úplne iné a toho stresu, stresoval sa viac menej z tých situácií. Pretože tých situácií bolo
117 veľa, aj veľa zo začiatku a čo sa týka napríklad tej organizácii tak to nezvládal,
118 organizačne nezvládal na začiatku svojej praxe, tak ako teraz, ale každým rokom je to
119 lepšie. Ale bohužiaľ, ako mení sa tá spoločnosť to cítiť a prichádzajú nové zaujímavé
120 situácie. Ale čo sa týka konania a postoju k tým situáciám, je to rok, čo rok určite, že
121 lepšie. Už aj tým, že človek si niečo načíta a niečo načíta alebo počuje od kolegov a už
122 aj, aj tá skúsenosť, že problém sa dá stále poriešiť keď je tam. Aj zo strany vedúceho, zo
123 školy. Organizačne aj s pozície kolegov. Že pokiaľ je tá tímovosť, kolegiálnosť, tímová
124 práca, tak toho stresu je podstatne menej.

125 J: A cítite prínosť vo vytvorení tejto copingovej stratégie pri výkone vášho povolania?

126 G: Určite áno. Určite, keď si nájdete niečo alebo keď sa snažíte spracovať správne ten
127 stres alebo aj tú situáciu poriešiť tak je to veľký prínos. Určite, že áno. A je to aj jedno
128 či to už potom hľadáte v súkromí, nejaké, nejakú, cez relaxáciu alebo to cvičenie alebo

129 cestovanie. Je to stále prínos, pretože stále človek získa nahl'ad. A je to naozaj dané aj
130 tou zrelosťou a osobnosťou v našom povolání. Je to stále lepšie. Ale povolanie učiteľa
131 je jednoznačne také, že neviete sa niekedy odosobniť a nedá sa. Môže nastať situácia
132 a musíte zareagovať. Záleží na tom aj čo vidíte, aj na tom záleží (...) aká je situácia
133 a aký je stres.
134 J: Toto bola posledná otázka, ďakujem.
135 G: Nemáte začo.

1 J: Ako dlho vykonávate povolanie učiteľa?
2 H: No už dvadsať rokov.
3 J: Dvadsať rokov, áno. Čo pre vás znamená psychická záťaž alebo stres vo
4 všeobecnosti. Čo si pod týmto pojmom predstavujete?
5 H: Tak vo všeobecnosti opak psychickej pohody a nejakého pokoja alebo šťastia na
6 pracovisku, toho naplnenia z práce, tak opakom je stres.
7 J: Takže je to niečo negatívne (...)
8 H: Určite áno.
9 J: Čo môže ovplyvňovať negatívne našu psychiku, fyzicky človeka (...) S akou
10 psychickou záťažou sa stretávate vo svojej práci?
11 H: No ja by som ju rozdelila na menšiu a väčšiu psychickú záťaž. Pretože do tej menšej
12 záťaže by som zaradila od konfliktných situácií s kolegami, cez vzťahy na pracovisku,
13 porady, školenia sú takou menšou záťažou. Však to si človek odsedí, vypočuje, tam
14 neptreba byť nejak výrazný, ale už potom, už keď je konflikt tak sa človek väčšinou
15 zapojí, však? (Smiech). My sme učiteľky, povieme si (...) Nadriadení zvyknú, teda tiež
16 vyvolať stres. Trieda, áno, tam je veľká záťaž, lebo človek je blokovaný, tým ako môže
17 na deti reagovať. Že máme málo prostriedkov v ruke, lebo pätiiek a zápisov sa deti určite
18 nezľaknú. Tak tam vidím takú tú záťaž. Takú tú bezmocnosť by som nazvala. Sú, sú
19 nesústredení, vyrušujú, rozprávajú sa, mobilujú (...) Ten záujem je veľmi malý. Nechce
20 sa im. No, je to veľmi náročné. Organizácia školy, školské prostredie, stereotyp, to už
21 nie je ani záťaž, ale je to zvyk. Po dvadsiatich rokoch si človek zvykne na určité hranice
22 odkiaľ pokiaľ. Takže najviac stresové budú asi konflikty. Keď sa už nejaký stane,
23 nevravím, že to je pravidlom.
24 J: A nejaká administratívna práca?
25 H: Keď je na ňu čas, tak to nie je stres. Ale často sme zahltení výkou, a preto tie časové
26 možnosti sú slabšie, takže áno, môže to byť stresom.
27 J: Možno trochu konkrétnejšie čo alebo kto vám túto záťaž spôsobuje?
28 H: No ja si myslím, že si ju spôsobujem ja sama. (Smiech). Že sa neviem postaviť nad
29 vec alebo udržať sa na pokoji, tak asi ja si ju spôsobujem.
30 J: Keď sa pozrieme na to vaše prežívanie stresu, tak čo konkrétne za tou záťažou stojí?
31 H: No konflikty, a určite že aj tie vzťahy. Hej, každý má nejakú záťaž, každý je pod
32 nejakým tlakom buď súkromným alebo pracovným a keďže my na tom pracovisku sme

33 dajme tomu osem hodín. Mnohí viac ako s rodinou tak, kde sa to vybijie, len v práci.
34 J: Tie konflikty myslíte aj so žiakmi?
35 H: Ako som spomínala, tak áno. Je to ich nezáujem, prídu do školy pretože musia a nie,
36 že chcú. Odsedia si a je na nich vidno, že sa im nechce. To je tá záťaž.
37 J: Vytvorila ste si nejakú copingovú zvládaciú stratégiu, ktorá vám pomohla zvládať
38 stresové situácie? Teda nejakú zvládaciú stratégiu?
39 H: Tak určite potom súkromie. Teda úplný opak práce, pracoviska. Teda nejakú
40 relaxáciu, domov, hej, iné prostredie. A možno aj tú snahu o kontrolu situácie, mať to
41 pod kontrolou a taktiež kontrola reakcií, mať to pod kontrolou, tú reakciu.
42 J: Napríklad nejaké negatívne copingové stratégie zvládania záťaže sa u vás vyskytli?
43 Napríklad úniková tendencia, rezignácia alebo sebaobviňovanie?
44 H: Áno, niekedy si všímam, že nemám chuť ísť do konfliktu, keď sa ma to bytostne
45 dotýka a odídem preč. Nezapojím sa. Aj tak to nemá zmysel pokiaľ nevychladnú osoby
46 a emócie.
47 J: A keby ste boli účastníčkou tej stresovej situácii, tak ste využili niekedy takúto
48 stratégiu? Či sa radšej prikláňate k tým pozitívnym?
49 H: Negatívna stratégia nepomôže, treba hľadať v tej prvej, pozitívnej. Ale ako som
50 spomínala, tak sa objaví tá, ten únik zo situácie alebo aj niekedy rezignácia. To asi tak.
51 J: A pomáha vám táto zvolená zvládacia stratégia?
52 H: Áno, áno.
53 J: Vidíte nejaké pozitíva?
54 H: Určite, inak by som už nebola v školstve.
55 J: Viete skúsiť povedať nejaké pozitíva tohto vášho štýlu?
56 H: No, to že tým ten stres odbúram, eliminujem na tú nutnú mieru stresu, ktorú musím
57 zvládnuť. Alebo inak povedané, že už sa človek nedá vyprovokovať, ale to súvisí aj
58 s tým stereotypom ako som spomínala. Že človek si vlastne zvykne. Naučí sa určitým
59 spôsobom reagovať na stresové situácie podľa naučených mechanizmov. Človek je
60 odolnejší ako tomu bolo napríklad pred desiatimi rokmi.
61 J: Ako sa vám táto stratégia uplatňuje v živote? Keď sa pozrieme k vzťahu k sebe, či ste
62 s ňou spokojná, či by ste ešte niečo potrebovali zmeniť alebo (...) to telesné a emočné
63 prežívanie.
64 H: Podľa mňa sa to odzrkadluje v tom telesnom prežívaní, v chorobách, človek je viacej

65 náchylnejší. Že ten organizmus padne potom celý, nie len psychika.
66 J: Máte s tým skúsenosť, že sa vám to niekedy odrazilo na telesnom prežívaní?
67 H: Myslím, že minimálne raz sa mi to stalo. (Pousmianie).
68 J: A vedeli by ste sa zamerať len na to vaše telesné prežívanie, tak čo v danej stresovej
69 situácii prežívate?
70 H: Hlavne búšenie srdca, skákanie žalúdka, také nejaké, že to človek cíti, že sa niečo
71 deje.
72 J: A z emočného prežívania?
73 H: Mhmm, tak ako tá emócia vznikne tak aj zanikne. Také krátkodobé, lebo potom
74 človek si uvedomí alebo zazvoní a vyjdem z tej triedy a poviem si, že už je to lepšie ako
75 v tej situácii. Takže akoby aj tu ten únik je lepší. Kto ako sa cíti.
76 J: A ešte čo sa týka, či prenášate ten stres z práce domov?
77 H: Nie, snažím sa, nie. Snažím sa aby to zostalo tu.
78 J: Zmenil sa váš postoj zvládania stresu počas vašej praxe?
79 H: Áno, snažím sa o jeho zmenu. Keď to porovnam zo začiatkami, tak človek sa nebál
80 si povedať aj žiakom otvorene a vtedy to žiaci aj priali. Ale teraz? Katastrofa. Nová
81 doba, trend, priniesom vlastne to, že žiaci žiadnu kritiku, žiadne zlé slovo, nechcú a ani
82 rodičia v konečnom dôsledku. Čiže zmenil sa ten status učiteľa za tých dvadsať rokov,
83 čo ani nie je tak veľa tak sa toho zmenilo veľa.
84 J: Cítite prínos vo vytvorení tejto copingovej stratégie a pri uplatnení?
85 H: Áno, prínos by bol keby sa tým odbúral aj ten stres, dalo niečo urobiť, ale ten stále je
86 tu, takže ten prínos aj je, ale aj nie je.
87 J: Je možné ten prínos zlepšiť?
88 H: Áno, zmeniť povolanie. Urobili to mnohí a podľa mňa z tohto dôvodu.
89 J: Ďakujem za váš čas.
90 H: Nemáte začo.

Bibliografické údaje

Meno a priezvisko autorky: Bc. Lenka Slížová

Študijný program: Psychológia

Študijný obor: Psychológia – jednooboré štúdium

Názov práce: Prežívanie a zvládanie stresových situácií u učiteľov stredných škôl

Počet strán (bez príloh): 77 normostrán

Celkový počet strán príloh: 44 strán

Počet titulov českej literatúry a prameňov: 34

Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov: 14

Počet internetových odkazov: 1

Vedúci práce: Mgr. Michal Slaninka, PhD.

Rok dokončenia práce: 2016

**Posudek vedoucího diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Bc. Lenka Slížová

Obor studia: Psychologie

Název práce: Prežívání a zvládání stresových situací u učitelův středních škol

Vedoucí/oponent práce: Mgr. et Mgr. Michal Slaninka, Ph.D.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 77

Počet stránek příloh: 44

Počet titulů v seznamu literatury: 34+14

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x	x		
--	---	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x	x		
--	---	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x	x		
--	---	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x	x		
--	---	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

	x			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost

výsledků v praxi

		x		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce
(publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Čo podľa autorky najviac zapríčiňuje stres v povolání učiteľa podľa dosiahnutých výsledkov? Ako tomu autorka rozumie?
2. Čo by autorka odporúčala na zlepšenie stresovej situácie učiteľov?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

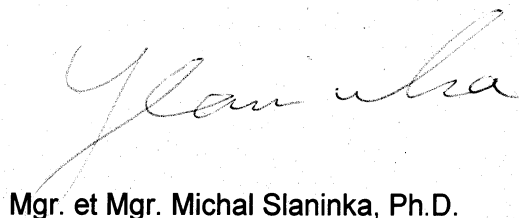
Bc. Lenka Slížová sa vo svojej práci venuje téme prežívania stresu a jeho zvládaniu u učiteľov stredných škôl. Problematiku spracovala pomocou interpretatívnej fenomenologickej analýzy. V prvom rade si autorka vybrala veľmi aktuálnu tému. Oceňujem spôsob, akým autorka skĺbila teoretickú a praktickú časť a ich náväznosť. Použila pritom zároveň adekvátne zahraničné zdroje či výskumy venujúce sa tejto problematike. Osobitne oceňujem, že okrem naplnenia výskumných cieľov autorka zistila, aký typ žiakov a ich správania učiteľov stresuje.

V práci na druhej strane pozorujem nejednotný spôsob odkazovania na zdroje (niekde je uvádzané meno a rok, niekde aj strana). Prácu považujem za kvalitnú a odporúčam ju k obhajobe.

Doporučení k obhajobě: doporučuji/nedoporučuji*

Navrhovaná klasifikace: výborne až veľmi dobre

Datum, podpis: 20.5.2016


Mgr. et Mgr. Michal Slaninka, Ph.D.

**Posudek oponenta diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Bc. Lenka Slížová

Obor studia: psychologie

Název práce: Prežívání a zvládání stresových situací u učitelův středních škol

oponent práce: doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 77

Počet stránek příloh: 44

Počet titulů v seznamu literatury: 34+1

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová příléhavost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

0				
---	--	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

0				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	1			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

	1			
--	---	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Které techniky pomáhají učitelům SŠ zvládat stresové situace?
Jaké stresové faktory přetrvávají u učitelů s delší výukovou praxí?
Co bylo na užité „interpretativní fenomenologické analýze“ fenomenologického?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Diplomantka předložila k posouzení práci, která se pohybuje na pomezí více disciplín, především mezi pedagogikou a psychologií. Zvolila si dosud stále ještě poměrně málo probádané téma – a to je problematika zvládnání stresu učiteli středních škol. V teoretické části se zabývala pojetím zátěže a stresu, zvládnáním zátěžových situací včetně pedagogické psychické zátěže. Další část byla věnována osobnosti a vlastnostem učitelů, profesionalitě učitelů, možnostem zvládnání stresu v učitelské profesi, strategiemi a styly jeho zvládnání v učitelském povolání. Výzkumné šetření bylo kvalitativní a autorka užila metodu „interpretativní fenomenologické analýzy“ (spíše se zdá, že se jednalo o analýzu narací resp. výpovědí učitelů na základě jejich sebereflexe). Analýzou výpovědí učitelů zjistila, jak učitelé prožívají stres, jaké si vytvářejí copingové strategie, jaké typy zátěžových situací jsou pro učitele významné.


Připomínky: Autorka poměrně dobře popisuje zvolené okruhy, znalost českých pramenů k učitelskému stresu a profesionalitě učitelů mohla být vyšší. Práci by také neškodila přísnější korektura drobných překlepů. Závěry práce neodhalují příliš nové skutečnosti, ale potvrzují většinou to, co je v oblasti teorie známo, potvrzení obecně sdílených přesvědčení ale nakonec lze považovat za významné empirické zjištění.

Celkové hodnocení. Autorka prokázala dobrý vhled do zkoumané problematiky. Jasně a živě popsala zkoumané skutečnosti. Výzkumné šetření bylo vedeno pečlivě a v rozsáhlých přílohách čtenář najde přepisy rozhovorů s učiteli, které vhodně téma dokreslují. Předložená práce splňuje požadavky kladené na diplomové práce – a lze ji doporučit k obhajobě.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace:

Datum, podpis: 20.5.2016


doc. PhDr. Jaroslav Kořa