

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FAKULTA SOCIÁLNYCH VIED A ZDRAVOTNÍCTVA**

BAKALÁRSKA PRÁCA

2010

Simona Slažanská

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
FAKULTA SOCIÁLNYCH VIED A ZDRAVOTNÍCTVA**

**ZVLÁDANIE PRACOVNEJ ZÁŤAŽE
V PROFESII UČITEĽA**

Bakalárska práca

Študijný program: Psychológia

Školiace pracovisko: Katedra psychologických vied

Školiteľ: Prof. PhDr. Karel Paulík, CSc.

Nitra 2010

Simona Slažanská

Ďakujem môjmu školiteľovi práce,
Prof. PhDr. Karlovi Paulíkovi, CSc.,
za odborné usmernenie, ktoré mi poskytol pri vypracovaní bakalárskej práce a touto cestou
by som rovnako chcela poďakovať všetkým učiteľom základných a špeciálnych
základných škôl, ktorí sa ochotne zúčastnili nášho výskumu.

ABSTRAKT

SLAŽANSKÁ, Simona: *Zvládanie pracovnej záťaže v profesii učiteľa*. [Bakalárska práca] – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva; Katedra psychologických vied. - Školiteľ: Prof. PhDr. Karel Paulík, CSc. Stupeň odbornej kvalifikácie: Bakalár (Bc.). – Nitra : FSVaZ, 2010. 40 s.

V bakalárskej práci sa autorka venuje problematike zvládania pracovnej záťaže u učiteľov. Cieľom práce je zistiť preferenciu stratégií zvládania u učiteľov, rozdiely v preferencii stratégií zvládania medzi učiteľmi základných škôl a učiteľmi špeciálnych základných škôl. Autorka sa ďalej zaoberá skúmaním nezdolnosti typu hardiness ako osobnostnej charakteristiky dôležitej pre efektívne zvládanie záťaže. Cieľom práce je zistenie rozdielov v dosiahnutej úrovni hardiness medzi učiteľmi základných škôl a učiteľmi špeciálnych základných škôl a overiť existenciu vzťahu medzi nezdolnosťou a stratégiami zvládania záťaže a medzi nezdolnosťou a vekom učiteľov. Spracovanie problematiky zahŕňa teoretické koncepcie jednotlivých premenných a empirické skúmanie rozdielov a vzťahov medzi premennými. Sledované premenné sú merané pomocou dotazníkov Indikátor stratégií zvládania (CSI) a Prehľad názorov a postojov (PVS). Výskumné otázky a hypotézy sú overované na vzorke učiteľov základných a špeciálnych základných škôl (N=137) vo veku od 25 do 58 rokov. Na základe výskumných zistení bol potvrdený predpoklad o preferencii stratégií zvládania záťaže. Najviac preferovanými stratégiami sú inštrumentálne stratégie, nasledujú stratégie vyhľadávania pomoci a najmenej preferované sú stratégie vyhýbania. Bol zistený rozdiel v preferovaní inštrumentálnych stratégií zvládania medzi učiteľmi základných škôl a učiteľmi špeciálnych základných škôl. Dosiahnuté empirické zistenia preukazujú vyššie hodnoty v úrovni hardiness u učiteľov základných škôl. Potvrdil sa predpoklad o existencii vzťahu medzi inštrumentálnymi stratégiami zvládania zameranými na riešenie problému a nezdolnosťou.

Kľúčové slova:

Zvládanie záťaže. Stratégie zvládania. Pracovná záťaž učiteľa. Hardiness.

ABSTRACT

SLAŽANSKÁ, Simona: *Coping with work-stress by teachers*. [BA thesis] – Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Social Sciences and Health Care; Department of Psychological Sciences. - Tutor: Prof. PhDr. Karel Paulík, CSc. Professional qualification degree: Bachelor (Bc.). – Nitra: FSVaZ, 2009. p.40.

The bachelor thesis focuses on the issue of coping with work-stress by teachers. The main goal of the thesis is to determine the preference of coping strategies used by teachers, differences in the preference of coping strategies between elementary teachers and special educational needs teachers. Consequently, the author is dealing with the issue of hardiness. She has researched the differences between elementary teachers and special educational needs teachers in the achieved level of hardiness and she has verified the relationship between hardiness and coping strategies, and the relationship between hardiness and teacher's age. The process of problem solving includes theoretical conceptions of mentioned variables and the empirical research of differences and the relationships between variables. Author uses the following questionnaires to measure variables: The Coping Strategy Indicator (CSI) and The Personal Views Survey (PVS). The research questions and hypotheses are examined on a sample of elementary and special educational needs teachers (N=137) at the age from 25 to 58. The results confirm the assumption of the preference of coping strategies. It emerges that instrumental coping strategies are the most preferred, then strategies of seeking social support and the least preferred are avoidance strategies. It is found out that elementary teachers use instrumental coping strategies more often than special educational needs teachers. Empirical results show higher values in the level of hardiness in elementary teachers. The assumption of the relationship between instrumental coping strategies and hardiness was confirmed.

Key words:

Coping. Coping strategies. Work-stress by teachers. Hardiness.

OBSAH

	ÚVOD	11
1	TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ	12
1.1	Zát'az a stres	12
1.1.1	Charakteristika zát'aze a stresu	12
1.1.2	Zdroje zát'aze	14
1.2	Zvládanie zát'aze	15
1.2.1	Charakteristika zvládania zát'aze a prístupky k zvládaniu	16
1.2.2	Stratégie zvládania	18
1.3	Pracovná zát'az v profesii učiteľa	20
1.3.1	Pracovná zát'az	20
1.3.2	Pracovná zát'az učiteľov	21
1.3.3	Zdroje pracovnej zát'aze učiteľov	22
1.3.4	Zvládanie pracovnej zát'aze u učiteľov	23
1.4	Nezdolnosť typu hardiness	25
1.4.1	Charakteristika hardiness	25
1.4.2	Zložky hardiness	26
1.4.3	Hardiness a zvládanie zát'aze	28
1.5	Výskumný cieľ, otázky a hypotézy	29
1.5.1	Výskumný cieľ	29
1.5.2	Výskumné otázky a hypotézy	29
2	VÝSKUMNÉ METÓDY	33
2.1	Výskumný súbor	33
2.2	Metódy získavania údajov	33
2.3	Metódy analýzy údajov	34

3	VÝSLEDKY	35
3.1	Stratégie zvládania záťaže u učiteľov	35
3.1.1	Preferencia stratégií zvládania záťaže u učiteľov	36
3.1.2	Rozdiely v preferencii stratégií zvládania medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ	37
3.2	Nezdolnosť typu hardiness	38
3.2.1	Komparácia učiteľov ZŠ a ŠZŠ v dosiahnutej úrovni hardiness	39
3.3	Analýza vzťahu medzi stratégiami zvládania a nezdolnosťou	39
3.4	Analýza vzťahu nezdolnosti a veku učiteľov	41
4	DISKUSIA	43
4.1	Stratégie zvládania záťaže u učiteľov ZŠ a ŠZŠ	43
4.2	Nezdolnosť typu hardiness u učiteľov ZŠ a ŠZŠ	45
4.3	Vzťah nezdolnosti a stratégií zvládania	46
4.4	Vzťah nezdolnosti a veku u učiteľov ZŠ a ŠZŠ	47
	ZÁVER	49
	ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	51
	PRÍLOHY	57

ZOZNAM TABULIEK

<i>Tabuľka 1</i>	Hierarchický model copingových stratégií	19
<i>Tabuľka 2</i>	Zloženie výskumnej vzorky podľa typu školy, veku a pohlavia	33
<i>Tabuľka 3</i>	Deskriptívne charakteristiky stratégií zvládania	35
<i>Tabuľka 4</i>	Frekvenčné rozloženie stratégií zvládania vo výskumnom súbore	36
<i>Tabuľka 5</i>	Preferované stratégie zvládania záťaže učiteľov	36
<i>Tabuľka 6</i>	Rozdiely medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ v preferovaní stratégií zvládania záťaže	38
<i>Tabuľka 7</i>	Deskriptívne charakteristiky premennej hardiness a jej zložiek	38
<i>Tabuľka 8</i>	Rozdiely medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ v dosiahnutej úrovni hardiness	39
<i>Tabuľka 9</i>	Korelácie medzi nezdolnosťou a stratégiami zvládania	41
<i>Tabuľka 10</i>	Korelácie medzi vekom a nezdolnosťou	42

ZOZNAM SKRATIEK

ZŠ	-	základná škola
ŠZŠ	-	špeciálna základná škola
M	-	priemer
SD	-	štandardná odchýlka
N	-	počet subjektov v skupine
t	-	testovacie kritérium
p	-	hodnota dosiahnutej signifikancie
r	-	Pearsonov korelačný koeficient
CSI	-	Indikátor stratégií zvládania
PVS	-	Prehľad postojov a názorov
HA	-	nezdolnosť (hardiness)
CO	-	kontrola (control)
CM	-	odovzdanosť (commitment)
CA	-	výzva (challenge)

ÚVOD

Pomáhajúce profesie sa v súčasnosti zaraďujú k veľmi náročným profesiám a to z dôvodu kladenia ohromných nárokov nielen na výkonnosť jednotlivca, ako je to aj v iných profesiách, ale hlavne na osobnosť jednotlivca. A práve profesia učiteľa, niekedy označovaná aj ako poslanie, patrí k týmto náročným povolaniam. Učitelia sa často ocitajú v stresujúcich situáciách, ktoré na nich pôsobia veľmi zaťažujúco. Vysoké pracovné zaťaženie spolu s rozmanitými stresormi môžu zle vplyvať na ich somatické i psychické zdravie. Vzhľadom na to, že učitelia sa pri svojej práci okrem iného podieľajú aj na formovaní osobnosti žiakov, by nemalo byť ich duševné zdravie, pohoda a vyrovnanosť narušené. Preto efektívne zvládanie záťaže zohráva dôležitú úlohu v živote človeka a môže mu pomôcť predísť zdravotným ťažkostiam. Pre zvládanie každodenných prekážok, starostí, či nepriaznivých udalostí a situácií je veľmi dôležitá psychická odolnosť človeka. Odolní ľudia sú považovaní za zdravších po psychickej i fyzickej stránke.

V prvej časti predkladanej bakalárskej práce sa zaoberáme problematikou záťaže a jej zvládania. Pri zadefinovaní pojmov, modelov a štruktúr v oblasti záťaže a zvládania sme vychádzali zo slovenskej, českej literatúry a zahraničnej literatúry.

Ďalšia časť práce sa zameriava na problematiku pracovnej záťaže a jej zvládania v profesii učiteľa a približuje výskumné zistenia zaoberajúce sa zvládaním záťaže u učiteľov.

V práci ďalej rozoberáme základné pojmy v oblasti odolnosti voči záťaži v zmysle hardiness a uvádzame niektoré výskumné zistenia zaoberajúce sa vzťahom stratégií zvládania záťaže a nezdolnosťou typu hardiness.

Na základe spracovania teoretických východísk a výskumných zistení formulujeme výskumné otázky a hypotézy. Hlavným cieľom bakalárskej práce je overiť existenciu vzťahu medzi stratégiami zvládania a nezdolnosťou a zistiť preferenciu stratégií zvládania u učiteľov ZŠ a ŠZŠ. Stanovené predpoklady overujeme na výskumnej vzorke 137 učiteľov ZŠ a ŠZŠ. Pre získanie údajov potrebných pre náš výskum sme použili metódy Inventár stratégií zvládania (CSI) a Prehľad osobných názorov a postojov (PVS). V rámci poslednej časti práce analyzujeme získané výsledky a porovnávame ich so zisteniami iných autorov.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

1.1 ZÁŤAŽ A STRES

1.1.1 Charakteristika záťaže a stresu

Používanie pojmov stres a záťaž nie je úplne presne vymedzené. Niekedy sú tieto dva pojmy chápané ako synonymá, avšak aj keď spolu úzko súvisia, je potrebné ich rozlišovať (Bratská, 2001). Vo všeobecnosti sa považuje za vhodné používať pojem záťaž v bežných alebo zvýšených pracovných situáciách a pojem stres vo veľmi náročných až hraničných situáciách.

Pojem stres pochádza z anglického slova „stress“ (znamená tlak, záťaž, nadmernú námahu), ktoré má pôvod v latinskom výraze „stringo“, „stringere“, „strinxi“ (znamená zdržiavať, sťahovať) (Křivohlavý, 1994). V 14. storočí sa tento pojem používal v literatúre vo význame strádania, v 17. storočí sa používal vo fyzike ako tolerancia konštrukcie voči záťaži a od 20. storočia sa tento pojem používa vo fyziológii, psychológii, či sociológii (Křivohlavý, 1994). V súčasnosti poznáme množstvo rôznych definícií stresu.

Pojem stres zaviedol H. Selye (1966). Goldberger, Breznitz (1993) uvádzajú Selyeho ponímanie stresu ako nešpecifickej reakcie na požiadavku kladenú na organizmus, ktorá sa prejavuje na telesnej a duševnej úrovni. Nešpecifickosť tejto reakcie spočíva v tom, že je rovnaká bez ohľadu na to, či ide o fyzikálne, chemické, biologické alebo psychologické stresory (Selye, 1971 In: Bratská 2001). Akákoľvek nadmerná záťaž vyvoláva tzv. všeobecný adaptačný syndróm (GAS – General Adaptational Syndrom), ktorý pozostáva z troch fáz:

1. fáza poplachu, v ktorej nastupuje rýchla mobilizácia síl pre odvrátenie stresu
2. fáza rezistencie zahŕňa optimálnu adaptáciu na stres v rámci schopností človeka pri zotrúvajúcej záťaži
3. fáza exhauscie (vyčerpania), v ktorej už organizmus nemá dostatok energie na adaptáciu

Selyeho učenie o strese bolo prínosom a ovplyvnilo teoretické a experimentálne práce v psychológii. K hlavným prínosom patrilo zdôrazňovanie psychologických a sociálnych faktorov na vyvolanie stresu, ktoré pokladal za dôležitejšie ako fyzikálno-biologické faktory.

Podľa M. H. Appleyho a R. Trumbulla (1967 In: Daniel, 1984) ak ľudia prežívajú rôzne stresy, prebiehajú v ich organizme reakcie, ktoré majú rovnaký základný charakter

(podobne ako Selyeho GAS). Avšak už samotné individuálne spôsoby reagovania na stresovú situáciu môžu byť značne odlišné.

M. H. Appley a C. N. Cofer (1966 In: Daniel, 1984) ponímajú stres ako stav organizmu, pri ktorom si človek uvedomuje, že jeho zdravie je ohrozené a že musí celú svoju energiu nasmerovať na jeho ochranu.

O. Kondáš (1977) chápe stres ako zmeny v psychologických regulačných mechanizmoch a činnostiach, ktoré vznikajú v dôsledku pôsobenia rôznych faktorov pri stresových situáciách.

Zhrňujúce vymedzenie stresu uvádza J. Křivohlavý (1994, s. 10): „Stresom sa obvykle rozumie vnútorný stav človeka, ktorý je buď priamo niečím ohrozovaný, alebo také ohrozenie očakáva a pritom sa domnieva, že jeho obrana proti nepriaznivým vplyvom nie je dostatočne silná.“

J. Daniel (1984) používa pojem stres, ak človek prežíva fyziologický stres alebo ťažký psychický stres. V prípade, ak človek prežíva ľahký a stredný psychický stres, Daniel navrhuje používať pojem záťaž. Psychickú záťaž diferencuje podľa intenzity podnetov na:

1. Ťažkú psychickú záťaž (ohrozenie života, závažná havarijná situácia)
2. Strednú psychickú záťaž (vzniká tam, kde sú určité, záťaž vyvolávajúce podmienky, ktoré zabraňujú v úspešnej činnosti)
3. Ľahkú psychickú záťaž (bežnú činnosť možno vykonávať sústavne, pretože rušenie nedosahuje hraničný prah stresora) (Daniel, 1984, s.23).

Pojem stres môžeme chápať ako nadradený pojem pre pomenovanie krajných foriem záťažových stavov a situácií, spôsobených nadmernými požiadavkami prostredia. A pojem záťaž môže byť chápaný ako nadradený pojem pre pomenovanie rôznych psychických stavov, ktoré sú sprevádzané psychickými a fyziologickými reakciami vyvolanými záťažovými situáciami (Bratská, 1992, s. 20).

Podľa R. S. Lazarusa (1986) pri prežívaní záťaže ide o transakciu medzi jednotlivcom a prostredím, v ktorom sa nachádza. Snaží sa tým poukázať na to, že záťažová situácia sama o sebe nevyvolá stres, ale stres závisí hlavne od toho, ako jednotlivec spracuje záťažovú situáciu, v ktorej sa ocitol.

A. Hladký a kol. (1993) používajú pojem záťaž pre pracovné situácie. Záťaž definujú ako vzťah medzi požiadavkami na činnosť človeka a súborom vrodených a získaných vlastností, ktoré má človek na zvládnutie týchto požiadaviek.

Bratská (1992) uvádza, že podľa vplyvu záťaže sa najčastejšie rozlišuje:

- a) Telesná záťaž (fyzická záťaž), ktorá predstavuje zvýšenie požiadaviek na telesné sily, fyzické predpoklady a fyzickú vybavenosť človeka.
- b) Fyziologická záťaž, ktorá je spôsobená tlakom prostredia na biologické funkcie a nervovú sústavu človeka.
- c) Psychická záťaž, ktorá pôsobí na procesy a javy psychiky človeka.

Bratská (1992, s. 31) však dodáva, že podľa viacerých výskumov sa „telesná a fyziologická záťaž odráža v našej psychike v takej podobe, akoby išlo o psychickú záťaž“. Preto záťaž v reálnom živote môžeme skôr pokladať za komplexný jav.

Ľudia môžu prežívať záťaž rôznym spôsobom. Pre vnímanie situácie ako záťažovej je rozhodujúce to, ako ju človek subjektívne vníma a zhodnotí. Aj za rovnakých podmienok môže teda každý jednotlivec nadobudnúť odlišný stupeň záťaže. Mikšík charakterizoval štyri stupne záťaže:

1. Bežná záťaž je daná súladom medzi požiadavkami prostredia a možnosťami jednotlivca zvládať ich, pričom disponuje oveľa väčšími predpokladmi, ako si vyžadujú požiadavky, ktoré má plniť. S danou záťažovou situáciou sa človek v minulosti už stretol viackrát a dokázal ju úspešne vyriešiť.
2. Zvýšená záťaž vzniká v situácii, ktorá je pre jednotlivca nová a na jej zvládnutie vynakladá zvýšené úsilie. Hľadá možnosti riešenia, ktorými sa dostanú vonkajšie podmienky do pôvodného stavu, alebo sa jednotlivec zmení tak, aby bol schopný situáciu riešiť. Zvýšená záťaž nemá negatívne dôsledky na jeho zdravie.
3. Hraničná záťaž nastáva vtedy, ak vybavenosť a pripravenosť jednotlivca nie sú v súlade s nárokmi prostredia na jednotlivca. Jednotlivec je nútený vynaložiť mimoriadne úsilie na zmobilizovanie všetkých psychických síl. Hraničná záťaž môže mať nežiaduce dôsledky na psychiku a zdravotný stav jednotlivca.
4. Extrémna záťaž vzniká, ak medzi požiadavkami prostredia a možnosťami jednotlivca existuje taký veľký nesúlad, v dôsledku ktorého človek nie je schopný riešiť situáciu. Dochádza k psychickému i fyzickému zlyhaniu jednotlivca. Extrémna záťaž môže mať trvalé dôsledky na zdravie človeka. (1969, 1969 In: Bratská, 2001, s. 72-74)

1.1.2 Zdroje záťaže

Individualita v prežívaní psychickej záťaže sa prejavuje aj pri zdrojoch záťaže. Môžeme povedať, že pre každého človeka môžu byť zdrojom záťaže rôzne udalosti, situácie,

prekážky, či celá škála rôznych skutočností. Faktory, ktoré sa podieľajú na vzniku záťaže, nazývame stresory.

J. Křivohlavý (1994) definuje stresor ako negatívne pôsobiaci vplyv na človeka. Rozlišuje mikrostressory a makrostressory. Mikrostressory sú mierne okolnosti, ktoré spôsobujú stres a za makrostressory považuje desivo pôsobiace sily, vyvolávajú nadmernú záťaž pre organizmus.

Výskumu stresových udalostí sa venovali T.H. Holmes a T.R. Rahe, ktorí zostavili rebríček stresorov od najťažších po najľahšie – od smrti životného partnera až po dopravný priestupok (1967 In: Křivohlavý, 1994).

Ďalší autori, D.E. Coates, S. Moyer, L. Kendall a M.G. Howat, vytvorili stupnicu stresových situácií od najťažších po najľahšie, pričom zistili, že životné udalosti majú dôležité subjektívne stránky a ich stresové udalosti nemôžeme chápať len mechanicky, pretože je dôležité to, ako sa osoba s danou situáciou vyrovnáva (1976 In: Křivohlavý, 1994).

P. Mohapl (1990) zdôrazňuje, že pre človeka je veľmi náročné, ak je vystavený dlhodobému pôsobeniu stresorov.

Pri záťažových situáciách, ktoré pôsobia na človeka, sa častejšie spomínajú ich negatívne vplyvy, ktoré vznikajú pri nahromadení alebo zvýšení požiadaviek prostredia na človeka bez ohľadu na jeho schopnosti a možnosti zvládania. Záťažové situácie však môžu vplývať na človeka pozitívne a to v prípade, ak majú pre neho význam v zmysle rozvíjania a napredovania jeho osobnosti, nútia človeka mobilizovať svoje sily, podnecujú ho k učeniu, k hľadaniu rozličných spôsobov riešenia a zvládania náročnej situácie (Bratská, 2007).

1.2 ZVLÁDANIE ZÁŤAŽE

V psychologickom výskume je skúmaniu otázok zvládania záťaže venovaná značná pozornosť a to nielen v posledných rokoch. V súvislosti so zvládaním záťaže a vyrovnávaním sa s rôznymi životnými situáciami sa hovorí o adaptácii a copingu. Pod pojmom adaptácia rozumieme vyrovnávanie sa s bežnými alebo mierne zvýšenými nárokmi prostredia. Zatiaľ, čo coping predstavuje vyrovnávanie sa s neprimeranou až

nadlimitnou záťažou (Křivohlavý, 1994; Hartl, Hartlová, 2000; Bratská, 2001; Paulík, 2009).

1.2.1 Charakteristika zvládania záťaže a prístupy k zvládaniu

Skúmanie problematiky copingu má široký záber. Autori sa zameriavajú na skúmanie zdrojov zvládania „v zmysle osobnostných vlastností a schopností, v zmysle externých zdrojov zvládania a v zmysle zvládacích stratégií a zvládacích štýlov“, ďalej sa zaoberajú hľadáním základných osobnostných predpokladov pre zvolenie účinného zvládania v zmysle nezdolnosti podľa Kobasovej, a tiež sa zameriavajú na zisťovanie vzťahov zvládania s rozličnými „fenoménami života človeka“ (napr. riešenie konfliktov a problémov; poruchy správania; závislosti; úspešnosť v škole a iné) (Senka, Matejčík, 1997, s. 214-215).

S. Folkmanová et. al (1979, s.572 In: Paulík, 2009) popisujú coping ako „behaviorálne, kognitívne alebo sociálne odpovede súvisiace s úsilím osoby eliminovať, zvládať alebo tolerovať vnútorné a vonkajšie tlaky, napätia pochádzajúce z interakcie osobnosti a prostredia.“

Zvládanie je „prejavom osobnosti počas záťaže a stresu“ (Sarmány-Schuller, 1994, s.28).

J. Čáp a J.Mareš (2001) sa prikláňajú k definícii Kohna, ktorý definuje zvládanie ako vedomé adaptovanie sa na stresor.

J. Suls, J.P. David a J.H. Harvey (1996) definujú tri generácie prístupu k zvládaniu: psychodynamický prístup, transakčný model zvládania a súčasná generácia.

Psychodynamický prístup (Suls, David, Harvey, 1996) sa uplatňoval v 20. rokoch minulého storočia. Zvládanie záťaže dáva do súladu s ego-obrannými mechanizmami osobnosti, ktoré slúžia na ochranu jedincovho ega, na ochranu pred anxiétou a pred stresom. K hlavným nedostatkom tohto prístupu patrí pojmová nejednotnosť, nerozlišovanie rozdielu medzi obrannými mechanizmami a ich výsledkami, nerozlišovanie rozdielu medzi obrannými a zvládacími reakciami. S. Ericksonová et. al (1997 In: Čáp, Mareš, 2001, s. 532) uvádza, že „obranné reakcie na rozdiel od zvládacích reakcií obsahujú implicitné operácie, sú aktivované intrapsychicky, jedinec si ich neuvedomuje a neovláda ich vôľou, sú determinované osobnostnými črtami, sú založené na inštinktívnom správaní, nepredchádza im zhodnotenie situácie, vedú k automatickému správaniu a sú ťažšie pozorovateľné“.

Súčasnú generáciu (nazývanú aj „Tretia generácia“) tvorí osobnostne dispozičný prístup k zvládaniu. Predmetom tohto prístupu sú hlavne osobnostné súvislosti správania v záťažovej situácii (Blatný, Kohoutek, Janušová, 2002). K hlavným faktorom osobnostných súvislostí správania v záťažovej situácii patria kognitívne, motivačné a emočné faktory, avšak dôležité je tiež to, ako jednotliviec danú situáciu vníma a ako ju prežíva. Všetky tieto faktory majú vplyv na realizáciu zvládacej stratégie (Baumgartner, 2001). K prínosom tohto prístupu patria zistenia, dovtedy neexistujúce, ktoré hovoria o súvislosti určitých štýlov zvládania s osobnostnými charakteristikami (napr. Amirkhan, Risinger, Swickert 1995 In: Blatný, Kohoutek, Janušová, 2002). Prínosom je aj rozvoj osobnostných koncepcií založených na široko poňatých črtách osobnosti, ktoré úzko súvisia s charakteristikami copingu (napr. skúmanie odolnosti voči záťaži) (Kohoutek, Blatný, Bréda, 2002).

Transakčný model zvládania, nazývaný aj situačný, sa rozvíjal v 60. rokoch minulého storočia. K jeho hlavným priekopníkom patrí H. Leventhal, R.H. Moos, R.S. Lazarus et al. Tento prístup zdôrazňuje situačné determinanty správania v záťažových situáciách (Suls, David, Harvey, 1996).

Práve Lazarusov model zvládania je považovaný za najznámejší a všeobecne uznávané vymedzenie zvládania. R.S. Lazarus et. al (1985 In: Blatný, Kohoutek, Janušová, 2002) kladú dôraz na kognitívnu zložku osobnosti a na vplyv situácie pri výbere stratégie zvládania. Ak sa osoba vyskytne v ohrozujúcej situácii, dochádza u nej k myšlienkovému hodnoteniu (cognitive appraisal) danej situácie. Najskôr primárne zhodnotí (primary appraisal) situáciu ako ohrozujúcu (čo, ako a do akej miery osobu ohrozuje) a následne sekundárne zhodnotí (secondary appraisal) vlastné možnosti konania v danej situácii, ktoré by mu mohli pomôcť pri zvládaní toho, čo ho ohrozuje (Ruiselová, 1994). Po primárnom a sekundárnom hodnotení nasleduje ešte tretia fáza hodnotenia reappraisal, ktorá predstavuje neustále znovuhodnotenie účinnosti už zvolenej stratégie (Lazarus, 1966 In: Křivohlavý, 1994). Lazarus (1966 In: Baumgartner, 2001) diferencuje tri typy stresových situácií, na ktoré ľudia podľa vlastného hodnotenia danej situácie, reagujú rozdielne:

1. Poškodenie (harm) – predstavuje psychologické poškodenie, ktoré sa už odohralo a ktoré má negatívny význam, človek v takejto situácii reaguje skôr pasívne.
2. Ohrozenie (threat) – predstavuje psychologické poškodenie, ktoré sa ešte neodohralo a ktoré má negatívny význam, pôsobí dlhodobejšie a človek v takejto situácii reaguje skôr pasívne.

3. Výzva (challenge) – predstavuje dlhodobejšie poškodenie, ktoré je však viac kontrolovateľnejšie, človek danú situáciu vníma skôr pozitívne a preto sa pripravuje na aktívnu a adaptívnu reakciu, odpoveď.

Najdôležitejšie situačné premenné, ktoré pôsobia na hodnotenie situácií sú podľa F. Baumgartnera (2001) stresogennosť a miera kontrolovateľnosti. Čím viac jedinec vníma situáciu ako kontrolovateľnú, tým menej ju hodnotí ako nebezpečnú. Ak osoba vníma situáciu ako veľmi stresujúcu a ohrozujúcu, zhodnotí ju ako nebezpečnú a prikloní sa k voľbe stratégie zameranej na emócie. (Baumgartner, 2001).

Transakčný model uvádza dve základné funkcie zvládania a to pôsobenie na emócie a pôsobenie na problém. Zvládanie zamerané na emócie sa uplatňuje pri snahe vyrovnáť sa s emocionálnou reakciou na stresor. Ak sa osoba ocitne v takej záťažovej situácii, ktorú hodnotí ako neriešiteľnú, vynakladá snahu nemyslieť na ohrozenie. Naproti tomu zvládanie zamerané na problém zahŕňa stratégie na vyrovnanie sa so stresorom samotným. Osoba zvolí tento spôsob zvládania vtedy, ak zhodnotí záťažovú situáciu ako riešiteľnú (Lazarus, Folkman, 1980 In: Suls, David, Harvey, 1996; Lazarus, Folkman, 1984).

1.2.2 Stratégie zvládania

Stratégie zvládania predstavujú špecifické spôsoby, ktorými jednotlivci pristupujú k zvládaniu záťažových situácií. Prystav (1981 In: Bratská, 2001; Paulík, 2009) definoval štyri základné pojmy štruktúry zvládania, ktorými sú zvládacie procesy, zvládacie schopnosti, zvládacie zdroje a zvládacie vzorce. Zvládacie stratégie sú podľa neho výsledkom zvládacích procesov, schopností a zdrojov (Prystav, 1981 In: Sarmány-Schuller, 1994).

V súčasnosti poznáme rôzne klasifikácie stratégií zvládania. Uvádzame niektoré z nich.

R.S. Lazarus (1966 In: Křivohlavý, 1994) delí stratégie zvládania na:

1. Stratégie apatie – človek sa v záťažovej situácii správa apaticky. Prevažujú u neho pocity bezmocnosti, beznádeje a upadá do depresíí.
2. Stratégie vyhýbania sa pôsobeniu noxy (škodliviny) – v emocionálnej oblasti sa prejaví pocitmi obáv a strachu
3. Stratégie napadnutia útočníka (noxy) – ak osoba pociťuje nebezpečenstvo
4. Stratégie posilňovania vlastných zdrojov sily – predstavuje výcvik sebakontroly, sebaovládania a posilňovanie obranyschopnosti voči noxám

Lazarus spolu so S. Folkmanovou (1984) rozlišujú stratégie zamerané na problém a stratégie zamerané na emócie (bližšie vid' *Transakčný model zvládania*, s.17).

Na Lazarusa a Folkmanovú nadviazali C.S. Carver, M.F. Scheier a J.K. Weintraub (1989), ktorí rozdeľujú stratégie zvládania nasledovne:

1. Coping zameraný na problém (aktívne postupy riešenia problému, selekcia rušivých vplyvov)
2. Coping zameraný na emócie (hľadanie emočnej podpory, prijatie problému a nutnosti problém riešiť)
3. Dysfunkčné copingové stratégie (prejavenie negatívnych emócií, snaha o únik, vyhýbanie sa)

D.L. Tobin et. al (1984) taktiež nadviazali na koncepciu Lazarusa a Folkmanovú a vytvorili hierarchický model copingových stratégií, ktorý obsahuje tri úrovne (vid' Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Hierarchický model copingových stratégií

Príklonové stratégie	Zameranie na problém	Riešenie problému
		Kognitívna reštrukturalizácia
	Zameranie na emócie	Vyjadrenie emócií
		Sociálna opora
Odklonové stratégie	Zameranie na problém	Vyhýbanie sa problému
		Fantazijní únik
	Zameranie na emócie	Sociálna izolácia
		Sebaobviňovanie

(Tobin, Holroyd, Reynolds, 1984 In: Kohoutek, Blatný, Bréda, 2003, s.160)

J.H. Amirkhan (1990, 1990 In: Sarmány-Schuller, 1992) diferencoval tri faktory, o ktorých usudzuje ako o základných stratégiách zvládania a najčastejšie využívaných stratégiách v záťažových situáciách:

1. Inštrumentálna stratégia (aktívne riešenie problému)
2. Stratégia vyhľadávania sociálnej opory, pomoci (emocionálnej sociálnej opory)
3. Stratégia vyhýbania sa (úniku)

Podľa J. Křivohlavého (1994) stratégie zvládania môžeme chápať ako „kompetitívne stretnutie“ a na základe toho uvádza dve skupiny stratégií:

1. Stratégie obrany (defenzívne stratégie)
2. Stratégie útoku (ofenzívne stratégie)

Slovenskí autori F. Baumgartner a M. Frankovský (1997) identifikovali tri stratégie zvládania:

1. Snaha o únik
2. Hľadanie pomoci u iných ľudí
3. Samostatný postup pri riešení problému

Pri zvládaní sa za dôležité považuje posudzovanie účinnosti rôznych spôsobov zvládania záťaže. Podľa smeru pôsobenia môžeme rozlišovať spôsoby, ktoré záťaž znižujú a spôsoby zvyšujúce záťaž. Podobne môžeme diferencovať spôsoby podľa intenzity a časového pôsobenia. Niektoré stratégie napríklad krátkodobo redukujú záťaž, iné dlhodobo zvyšujú záťaž (napr. vyháňanie sa). Smer a intenzita efektivity jednotlivých spôsobov zvládania sú však závislé na druhu a intenzite stresorov a na situačných a osobnostných súvislostiach. (Křivohlavý, 2001)

1.3 PRACOVNÁ ZÁŤAŽ V PROFESII UČITEĽA

1.3.1 Pracovná záťaž

Pracovnú záťaž môžeme chápať ako „všeobecný pojem zahŕňajúci všetky situácie, pri ktorých sú na človeka kladené určité pracovné nároky“ (Paulík, 2008, s. 92). Pracovná záťaž tvorí určitú samostatnú kategóriu celkovej životnej záťaže, ktorá vyplýva z podmienok súvisiacich s vykonávaním určitej profesie (požiadavky vyplývajúce z pracovnej činnosti, interakcia človeka s podmienkami pracovného prostredia) (Hladký, Židková, 1999; Paulík, 2009). Výskum pracovnej záťaže a stresu umožňuje sledovať interakcie osobnostných a situačných charakteristík (Ruiselová, 1994).

Podľa A. Hladkého a kol. (1993, in: Paulík, 2009) môžeme pracovnú záťaž vyjadriť pomocou objektívnych a kvantifikovateľných parametrov, ktorými sú napr. množstvo práce, zložitosť pracovných úloh, zložitosť pracovných podmienok, počet odpracovaných hodín.

J. Štikar a kol. (2003) rozčleňuje pracovnú záťaž na:

- všeobecné požiadavky a podmienky pracovnej činnosti
- požiadavky na aktuálne prežívanie a správanie pracovníka v konkrétnych situáciách
- požiadavky na dispozičnú výbavu pracujúceho

K všeobecným znakom zvýšenej pracovnej záťaže patria napr. zlé medziľudské vzťahy na pracovisku; pracovné prostredie ohrozujúce zdravie; časový tlak; práca s nadmerným alebo naopak s nedostatočným množstvom podnetov; vysoké nároky na výkon; vysoká pravdepodobnosť chýb v rozhodnutiach a výkonoch spojených s rizikom veľkých škôd; nedostatok informácií potrebných pre rozhodovanie a riešenie naliehavých problémov; vysoká zodpovednosť za vlastnú prácu a za prácu ostatných osôb; pocit neistoty a obavy zo straty zamestnania; pocit neadekvátneho hodnotenia práce, nedostatok podpory, malá pravdepodobnosť povýšenia a osobného rozvoja (Paulík, 2009, s.16-17).

Zdroje pracovnej záťaže nazývame pracovné stresory a predstavujú nároky pracovnej činnosti na jednotlivca, ktoré prekračujú kapacitu jednotlivca alebo ju dostatočne nevyužívajú. Rozlišujeme reálne a potencionálne pracovné stresory. K reálnym stresorom patria aktuálne ohrozujúce a rušivo pôsobiace faktory a k potencionálnym stresorom zaraďujeme jednotlivé aspekty profesie, ktoré by mohli vyvolať stres (napr. intenzita, frekvencia hluku, preťaženie pracovnými úlohami, a iné) (Paulík, 2008).

1.3.2 Pracovná záťaž učiteľov

Profesia učiteľa sa spája s vysokou pracovnou záťažou, ktorá môže ohrozovať nielen psychické, ale i somatické zdravie, preto sa povolanie učiteľa zaraďuje k náročným profesiám. Táto profesia si vyžaduje neustále nasadenie jednotlivca a neustálu prácu s ľuďmi (deti, mládež, rodičia, kolegovia). A práve práca s ľuďmi sa vo všeobecnosti považuje za veľmi náročnú (Hubinská, 2006). J. Průcha (1997) kategorizoval profesie podľa zložitosti, pričom profesiu učiteľa zaraďuje do ôsmeho stupňa v deväťstupňovej kategorizácii. Podľa zistení D. Malea a D. Maya (1997) 80% učiteľov špeciálnych škôl vo Veľkej Británii považuje svoju profesiu za veľmi stresujúcu. Náročné požiadavky na pomáhajúce profesie, teda aj na profesiu učiteľa, môžu predstavovať až neprimeranú záťaž pre niektorých ľudí. Táto môže spolu so psychickou, emocionálnou, či fyzickou náročnosťou povolania viesť až k úplnému vyčerpaniu, k tzv. vyhasínaniu (Jankovský, 2003).

J. Daniel (1997) sa venoval skúmaniu vyhasínania v učiteľskej profesii podľa typu školy a zistil, že k najviac preťaženým a vyčerpaným učiteľom patria učelia základných škôl, nasledujú učelia na špeciálnych a stredných školách, ktorí dosahovali priemerné hodnoty vo vyčerpanosti.

K základným požiadavkám na učiteľa zaradujeme schopnosť a zároveň povinnosť vzdelávať žiakov (sprostredkovať im vedomosti, schopnosti, zručnosti a spôsoby myslenia) a vychovávať žiakov (rozvíjať ich záujmy, postoje, schopnosti a charakter) (Čáp, Mareš, 2001). K tomu, aby učiteľ dokázal úspešne viesť výchovno-vzdelávací proces, musí byť vybavený vlastnosťami, ktoré mu umožnia zvládať prácu so žiakmi. K týmto vlastnostiam patrí predovšetkým fyzická a hlavne psychická odolnosť, trpezlivosť, húževnatosť, pevná vôľa a taktiež sa zdôrazňuje schopnosť sebaovládania. Celý výchovno-vzdelávací proces si tak vyžaduje zrelú osobnosť, vysokú profesionalitu a tiež istú dávku optimizmu. Na tieto vlastnosti sa kladie veľký dôraz u učiteľov špeciálnych škôl, ktorí pracujú s postihnutými jedincami (Spousta, 1995). Vališová (1973) zdôrazňuje, že závislosť dieťaťa s postihnutím na osobnosti pedagóga je intenzívnejšia ako u zdravých detí. Preto treba klásť dôraz na morálny profil pedagógov a ich vzťah k deťom. Autorka uvádza, že náročnosť povolania učiteľov špeciálnych škôl kladie celkovo zvýšené nároky na profil osobnosti špeciálnych pedagógov.

E. Řehulka a O. Řehulková (2006) hovoria o učiteľskom strese ako o nesúlade medzi požiadavkami a predstavami o výkone učiteľského povolania a pedagogickou realitou. Tento nesúlad podľa autorov znižuje úroveň pedagogickej činnosti a tiež má škodlivý vplyv na osobnú pohodu a zdravie učiteľa.

Podľa K. Paulíka (1999, s. 59-60) učiteľský stres „vychádza zo silného aktuálneho alebo dlhodobého preťažovania pracovnej kapacity učiteľa nárokmi, vyplývajúcimi z jeho profesie. Učiteľský stres môže nastať i v situáciách charakteristických tým, že ich nároky dlhodobo nevyužívajú skutočnú pracovnú kapacitu učiteľa a nedosahujú úroveň jeho stimulačných potrieb“.

1.3.3 Zdroje pracovnej záťaže učiteľov

Na učiteľa sú kladené veľké pracovné nároky, ktoré sú hlavným zdrojom pre záťaž pôsobiacu na učiteľov. Uvádzame názory viacerých autorov na zdroje pracovnej záťaže učiteľov.

Ch. Kyriacou (1996) uvádza nasledovné zdroje pracovnej záťaže u učiteľov podľa:

1. zlé pracovné podmienky
2. zlé správanie žiakov
3. časový tlak

4. zlá pracovná atmosféra a sociálne vzťahy

D. Fontana (1997) považuje za príčiny pracovnej záťaže u učiteľov veľké množstvo nárokov kladených na učiteľa; nejasné vymedzenie hodín k výkonu práce; „nosenie si práce domov“; nedostatok prostriedkov na odborné vzdelávanie.

M. Blahutková, H. Vacková a J. Cacek (2002) na základe výsledkov viacerých výskumov v oblasti prežívania záťaže u učiteľov dospeli k záverom, že k najväčším stresorom v pracovnom prostredí školy patrí časová tieseň vyplývajúca z nedostatku osobného voľna k príprave na nasledujúcu školskú činnosť; malá spolupráca a nedostatočná komunikácia s kolegami; nedostatok času na ďalšie vzdelávanie a ako posledný stresor uvádzajú pocity nízkej profesionálnej úrovne.

C. Forlin (2001) klasifikoval stresory učiteľov do troch hlavných kategórií: administratívne stresory (pracovná záťaž, preťaženie, náplň práce, pracovný čas), problémy v triede (prostredie v školskej triede, vzťahy so žiakmi) a osobné stresory (nízky sociálny status, nedostatočný plat, zlé pracovné prostredie).

A.S. Antoniou, F. Polychroni a Ch. Kotroni (2009) identifikovali päť stresorov u špeciálnych pedagógov: nedostatočné materiálne zabezpečenie, pocity veľkej zodpovednosti za žiakov, všeobecný nedostatok podpory zo strany vlády pokiaľ ide o ich pracovné postavenie, časový nátlak v škole a diskriminácia. Autori ďalej uvádzajú názory niektorých autorov (Chapman and Stone, 1996, Fraser, 1996, Lecavalier, Leone and Wiltz, 2006, Nelson, 2001, Upton, 1996; Ware, 1996), ktorí spájajú zdroje záťaže špeciálnych učiteľov s individuálnym učením a emocionálnymi potrebami detí s mentálnym, telesným a zmyslovým postihnutím.

1.3.4 Zvládanie pracovnej záťaže u učiteľov

Zvládaním stresu v pedagogickej profesii sa zaoberali C. Henning a G. Keller (1996). Skúmali aj prejavy a príčiny stresu učiteľov a zistili, že najčastejšie trpia burnout syndrómom učiteľa, ktorí majú veľa problémových žiakov a sú vekovo starší. Pri skúmaní zvládania záťaže učiteľov dospeli k trom základným východiskám zvládania:

1. Zníženie počtu stresových situácií počas pracovného dňa.
2. Zmiernenie emočného vzrušenia, ktoré sprevádza stres.
3. Zmena spôsobu zaobchádzania so stresovými situáciami, ktoré nemožno ovplyvniť.

Ch. Kyriacou (2001 In: Howard a Johnson, 2001) rozdelil stratégie zvládania učiteľov na priame aktívne techniky a paliatívne techniky. *Priame aktívne techniky* zahŕňajú všetko, čo učiteľ podnikne pre eliminovanie zdrojov stresu. Ide o uvedomenie si zdrojov stresu a zvládnutie alebo odstránenie záťažovej situácie. *Paliatívne techniky* sa zameriavajú na znižovanie pocitov stresu, ktorý sa objaví. Patrí sem zmena hodnotenia stresovej situácie (mentálna paliatívna technika) a aktivity na získanie a udržiavanie schopnosti relaxácie (fyzická paliatívna technika).

D. Fontana v spolupráci s Abouseriem (1993 In: Fontana, 1997) zistili, že k zvládaniu učiteľskej profesie prispieva vyššia oddanosť učiteľa k svojmu povolaniu.

S. Green a M.E. Rossová (1996) sa zaoberali skúmaním copingových stratégií u špeciálnych pedagógov. Identifikovali 13 najčastejšie používaných stratégií zvládania, z ktorých následne vytvorili tri hlavné kategórie zvládania:

1. Na seba zamerané stratégie (plánovanie riešenia problému, riešenie problému)
2. Na druhých zamerané stratégie (vyhľadávanie rady, pomoci u druhých)
3. Stratégie vyhýbania sa (únik, nemyslenie na záťažovú situáciu, ignorovanie problému)

Autori zistili, že špeciálni pedagógovia najviac aplikujú na druhých zamerané stratégie, potom na seba zamerané stratégie a najmenej vyhýbavé stratégie. Tiež zistili, že špeciálni pedagógovia majú tendenciu viac využívať na druhých zamerané stratégie ako iní učelia. Nezistili rozdiely v uplatňovaní na seba zameraných stratégií medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi ŠZŠ (Green, Rossová, 1996; Markham, Green, Rossová, 1996 In: Antoniou, Polychroni, Kotroni 2009).

A.S. Antoniou, F. Polychroni a Ch. Kotroni (2009) skúmali zvládanie u gréckych špeciálnych pedagógov a výsledky ich výskumu ukázali, že väčšina skúmaných učiteľov preferuje aktívne stratégie zvládania. Tieto zahŕňajú kroky k riešeniu problémov. Autori uvádzajú napríklad hľadanie spôsobov, ako urobiť prácu zaujímavejšiu, reorganizáciu práce a stanovenie si priorít v pracovnom prostredí.

Skúmaniu problému zvládania záťaže v učiteľskej profesii sa zaoberali viacerí autori, ktorých výsledky boli väčšinou protichodné. Mnohí však dospeli k záverom, že učelia sa pri riešení stresových situácií v prostredí školy zameriavajú viac na riešenie problému ako na adaptívne stratégie (Daniel, 2002). J. Daniel (2002) za úspešného učiteľa pokladá takého, ktorý záťažové a konfliktné situácie rieši priamo a bezprostredne.

Ako sme už spomínali, pedagogická profesia sa zaraďuje k najstresujúcejším povolaniam. Kládne na učiteľov množstvo požiadaviek, ktoré siahajú od vysporiadavania sa so zlými materiálnymi podmienkami školy, nedostatkom času, psychickými nárokmi, prácou s ľuďmi, až po nízku spoločenskú prestíž svojho povolania, či nízke finančné ohodnotenie. Dôsledkom týchto stresorov môže byť psychické opotrebovanie, emočné vyčerpanie, znížená pracovná výkonnosť i negatívne aspekty vo vzťahu k žiakom.

1.4 NEZDOLNOSŤ TYPU HARDINESS

Odolnosť voči záťaži je znakom efektívnej adaptácie v systéme osobnosť – prostredie. Ide o globálny psychický jav, ktorý zahŕňa subjektívne predpoklady osobnosti pre zvládanie záťaže. Môžeme ju chápať jednak ako „relatívne dlhodobú charakteristiku správania a prežívania jednotlivca“, ktorý je vystavený záťaži a ako „aktuálnu úroveň adaptácie na záťaž“ (Paulík, 2008, s.97).

M. Bratská (2001) popisuje odolného človeka ako niekoho, kto je schopný zvládať záťaž bez nejakých vážnych porúch a neprimeraného reagovania.

A. Hladký a kol. (1993, s. 19) uvádza, že odolnosť voči záťaži sa vzťahuje na všetky kvality získané počas života človeka (vedomosti, schopnosti, zručnosti), na vrodené funkčné výkonové vlastnosti (telesná zdatnosť a schopnosti), na celkový zdravotný stav jednotlivca a na osobné psychické vlastnosti, ktoré sa prejavujú v štruktúre potrieb, spôsobov vnímania skutočnosti a v štruktúre vzorcov správania.

K hlavným koncepciám psychickej odolnosti zaraďujeme odolnosť v zmysle resiliencie, odolnosť v zmysle koherencie a odolnosť v zmysle hardiness. V nasledujúcej časti práce sa budeme bližšie zaoberať koncepciou v zmysle hardiness, ktorá predstavuje gro pre realizáciu nášho výskumu.

1.4.1 Charakteristika hardiness

Podľa J. Křivohlavého nezdolnosť predstavuje osobnostnú charakteristiku, ktorá výrazne napomáha človeku zvládať nepriaznivé situácie (zmierňuje negatívne vplyvy takýchto situácií). Uvádza, že „relatívne najvýraznejšou črtou nezdolnosti“ je tzv. hardiness.

Autorkou koncepcie hardiness je Susan Kobasová (1979 In: Soderstrom et. al 2000). Pojem hardiness je odvodený od slova „hard“, čo v preklade znamená byť tvrdý,

neobľomný, pevný, odolný, atď. (Křivohlavý, 1990). Podľa Kobasovej, Maddiho a Kahna (1982) pod pojmom hardiness rozumieme schopnosť tvrdo bojovať s ťažkosťami a dôrazne sa snažiť zvládnuť tieto ťažkosti. Autorka vychádzala z existencialistickej filozofie a hardiness chápe ako najlepší spôsob vyrovnávania sa s neustále sa meniacimi životnými podmienkami. Hardiness nie je vrodená, ale naučená schopnosť, ktorá sa vyvíja počas života (Maddi, Kobasa, 1984 In: Maddi, 2006).

Hardiness je osobnostnou charakteristikou, ktorá má rozhodujúci vplyv na zvládanie každodenných situácií a to (Šolcová, Tománek, 1994):

1. Na úrovni zdrojov zvládania stresu majú osoby s vysokou úrovňou hardiness k dispozícii viac rezerv (cítia, že sú schopnejší viac realizovať svoje zámery) a tiež priaznivejšie hodnotia svoj somatický stav.
2. Na úrovni kognitívneho hodnotenia hodnotí osoba s vysokou úrovňou hardiness situáciu pozitívnejšie a prežíva ju ako menej stresogénnu.
3. Osoba s vysokou úrovňou hardiness volí také stratégie zvládania, ktoré jej umožňujú riešiť problémy každodenného života za cenu minimálneho stresu.

1.4.2 Zložky hardiness

„Hardiness predstavuje tri navzájom úzko prepojené aspekty osobnosti“: kontrola, odovzdanosť a výzva (Kobasa, Maddi, Kahn, 1982). Podľa V. Lamberta et. al (2003) Kobasová verila, že tieto tri zložky hardiness umožňujú jednotlivcovi čeliť výzvam prostredia a využiť vplyv stresových situácií vo svoj prospech, pre osobný rast a prínos.

Zložka **kontrola** (control) sa vyznačuje „presvedčeniami o vlastných možnostiach ovládať a zvládať dianie v rozpätí maximálna kontrola a bezmocnosť (pocity bezmocnosti a beznádeje)“ (Paulík, 2008; 2009). Človek v podstate nadobúda dojem, že môže ovládať priebeh udalostí vo svojom živote. Kladie dôraz na svoju vlastnú zodpovednosť a verí, že svojou vlastnou zásluhou a schopnosťami sa dokáže postarať, konať a zvládnuť situácie každodenného života.

Druhou zložkou, *oddanosť* alebo **odovzdanosť** (commitment), označujeme mieru angažovanosti a oddanosti tomu, čím sa človek zaoberá. Angažovanosť plynie z viery človeka vo vlastný význam a zamerania na cieľ. Dva protipóly tejto zložky sú na jednej strane úplné zaujatie, angažovanosť, oddanosť, tomu, čo človek robí a stotožnenie sa s tým, čo robí. Človek je dôrazný vo všetkom, čomu sa venuje a snaží sa čeliť udalostiam.

A na druhej strane ide o odcudzenie (odklon od života a diania), následkom ktorého vznikajú u jednotlivca pocity prázdnoty, klesajúca aktivita a vyhýbanie sa problémom a diani v vo svete (Kobasa, 1979 In: Atkinson et. al, 1995; Křivohlavý, 1990; Paulík, 2009). Poslednou zložkou je *výzva* (challenge), ktorá predstavuje „chápanie neobvyklých životných udalostí a zmien v živote ako výziev k riešeniu zaujímavých nových úloh“ (Křivohlavý, 1990). Kladný pól pri tejto zložke predstavuje výzva v podobe nárokov, ktoré sú prijímané ako podnety k aktivite a záporným pólom je hrozba (obavy a strach z toho, čo bude) (Křivohlavý, 1990; Paulík, 2009). T. Jadin (2003) chápe výzvu ako ochotu učiť sa, ísť do boja pri riešení problémov a nájsť alternatívne riešenia.

Nezdolní ľudia sú charakteristickí aktivitou a iniciatívou vo svojom konaní, či vo vzťahoch k druhým ľuďom. Takíto ľudia s optimálnou úrovňou hardiness majú kontrolu nad svojím životom a vyznačujú sa optimizmom, tvorivosťou a spoločnosťou. Prekážky, s ktorými sa stretávajú v každodennom živote, sú pre nich výzvou ku spomínanej aktivite. Veria vo svoje schopnosti zvládnuť ťažké, nečakané situácie a veria v dosiahnutie úspechu a schopnosti ovplyvniť nepriaznivé okolnosti vo svoj prospech. Na druhej strane, ľudia s nedostatočne rozvinutými hodnotami hardiness (respekt. nižšími hodnotami hardiness) sa vyznačujú pocitmi bezmocnosti, beznádeje, nespokojnosti. Prevažuje u nich nerozhodnosť, nízka sebadôvera i nízka dôvera v iných, neujasnené hodnoty v živote, depresie a pesimizmus (Bratská, 2001; Paulík, 2009).

Koncepciu „nezdolnej osobnosti“ vytvorila autorka pre vysvetlenie vzťahu stresu a zdravia. S. Kobasová, S. Maddi, S. Kahn (1982) sa zaoberali skúmaním ľudí (vedúci pracovníci, manažéri), ktorí aj napriek ťažkým záťažovým situáciám neochorejú telesne ani duševne. Zistili, že pracovníci, ktorí dosiahli vysoké hodnoty hardiness vykazovali menej ochorení na rozdiel od pracovníkov, ktorí dosahovali nízke hodnoty hardiness. Autori ďalej uvádzajú, že odolná osobnosť (tzv. „hardy personality“) zlepšuje zdravie vyrovnávaním alebo zmiernením následkov stresu. Výsledky výskumu priniesli aj zistenia, podľa ktorých ľudia mentálne a fyzicky zdraví pracujúci v strese vykazovali silnú osobnú angažovanosť a rásnosť.

Podľa K. Paulíka (2008) osoby s vyššou úrovňou hardiness posudzujú svoju pracovnú záťaž ako nižšiu a sú so svojou prácou viac spokojní ako osoby s nízkymi hodnotami hardiness.

1.4.3 Hardiness a zvládanie záťaže

Ľudia, ktorí dosahujú vyššie hodnoty v dimenzii hardiness používajú častejšie aktívnejšie a účinnejšie stratégie riešenia problému a naopak ľudia s nižšími hodnotami nezdolnosti majú tendenciu používať vyhýbavé stratégie a častejšie vyhľadávajú sociálnu oporu (Atkinson et. al, 1995).

K. Paulík (2009) uvádza, že podľa niektorých štúdií (Wiebe, 1991; Křivohlavý, 2001) osoby s vyššou úrovňou hardiness uplatňovali viac aktívny coping ako vyhýbavé stratégie zvládania. U mužov prevažovali aktívne postupy pri zvládaní viac ako u žien. K podobným výsledkom dospeli aj D.J. Wiebe, D.M. McCallum (1986, In: Soderstrom, 2000) a Williams et. al (1992), ktorí zistili pozitívnu koreláciu vyšších hodnôt hardiness (high-hardy individuals) s príklonovými alebo na problém orientovanými stratégiami zvládania.

D.J. Wiebe (1991) a P.G. Williams et.al (1992) tiež tvrdia, že hardiness môže pomôcť znížiť zraniteľnosť voči vplyvom stresu v niektorých bodoch stresovej reakcie a ovplyvňuje výber copingových stratégií využívaných pri reakcii na hodnotenie stresu.

S. Maddi et. al (2006) dospeli k podobným výsledkom v súvislosti skúmania vzťahu hardiness a aktívneho copingu (aktívny prístup k riešeniu problémov), kde zistili pozitívnu koreláciu daných premenných. Zamerali sa aj na skúmanie vzťahu hardiness s demografickými premennými, pričom zistili silnú pozitívnu koreláciu nezdolnosti s vekom.

M. Soderstrom et. al (2000) zistili u odolnejších jednotlivcov tzv. „high-hardy“ používanie copingových stratégií zameraných na riešenie problému a u tzv. „low-hardy“ jednotlivcov zistili aplikovanie stratégií vyhýbania a stratégií zameraných na emócie a emocionálnu podporu.

Gentry a S. Kobasová (1984, In: Maddi et. al 2006) rovnako zistili preferovanie stratégií zameraných na problém u jednotlivcov s vyššími hodnotami nezdolnosti a naopak u jednotlivcov, ktorí dosahujú nízke hodnoty v úrovniach hardiness, zistili používanie vyhýbavých stratégií.

B. Vašina a M. Valošková (1998) skúmali súvislosti hardiness a záťaže u učiteľov a zistili, že u učiteľov s vyššími hodnotami nezdolnosti bol významne nižší výskyt subjektívnych zdravotných problémov ako u učiteľov s nižšími hodnotami úrovne nezdolnosti. Podľa týchto autorov tu dôležitú úlohu zohráva vnímaná pracovná záťaž. Autori ďalej poukazujú

na to, že nezdolnosť pôsobí u učiteľov ako protektívny faktor, ktorý znižuje nepriaznivé vplyvy záťaže na psychické i fyzické zdravie.

1.5 VÝSKUMNÝ CIEĽ, OTÁZKY A HYPOTÉZY

1.5.1 Výskumný cieľ

Hlavným cieľom bakalárskej práce je zistiť, aký je vzťah medzi dosiahnutou úrovňou hardiness a používanými stratégiami zvládania u učiteľov ZŠ a ŠZŠ. Zaujímá nás, aké stratégie preferujú učitelia pri zvládaní záťaže a pokúsime zistiť, či existujú rozdiely v preferencii stratégií zvládania medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi ŠZŠ. Naším ďalším cieľom je skúmať rozdiely úrovne hardiness medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi ŠZŠ. V neposlednom rade si kladieme za cieľ zistiť možné súvislosti medzi dosiahnutou výškou úrovne hardiness a vekom respondentov.

Výskumný plán:

- Komparačný výskumný plán: skúmanie rozdielov v používaní jednotlivých stratégií zvládania a v nezdolnosti medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ
- Korelačný výskumný plán: skúmanie vzťahov medzi nezdolnosťou a stratégiami zvládania a medzi nezdolnosťou a vekom
- Verifikačný výskumný plán: overovanie stanovených výskumných hypotéz

1.5.2 Výskumné otázky a výskumné hypotézy

Pri formulovaní výskumných otázok a hypotéz nadväzujeme na vyššie uvedené teoretické východiská.

Zaujímá nás, aké stratégie zvládania záťaže uplatňujú učitelia najviac a ktoré stratégie zvládania využívajú najmenej.

Podľa Daniela (2002) sa učitelia pri riešení stresových situácií v prostredí školy zameriavajú viac na inštrumentálne stratégie (riešenie problému) ako na adaptívne stratégie. Antoniou, Polychroni a Kotroni (2009) zistili preferenciu aktívnych stratégií zvládania u špeciálnych pedagógov. Green a Rossova (1996) uvádzajú, že učitelia najviac využívajú inštrumentálne stratégie a najmenej stratégie vyhýbania.

H1: Predpokladáme, že učitelia ZŠ a ŠZŠ budú pri zvládaní záťaže najviac uplatňovať inštrumentálne stratégie zvládania.

H2: Predpokladáme, že učitelia ZŠ a ŠZŠ budú najmenej uplatňovať stratégie vyhýbania.

V oblasti stratégií zvládania nás ďalej zaujíma existencia rozdielov v preferencii stratégií zvládania medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi ŠZŠ.

Výsledky výskumu S. Greena a M.E. Rossovej (1996) ukázali, že špeciálni pedagógovia aplikujú na druhých zamerané stratégie viac ako pedagógovia (Green a Rossová (1996) však zistili, že špeciálni pedagógovia viac uplatňovali na druhých zamerané stratégie). Nepotvrdili sa však rozdiely v preferencii na seba zameraných stratégiách a stratégiách vyhýbania sa.

H3: Predpokladáme, že učitelia ŠZŠ používajú pri zvládaní záťaže stratégie vyhľadávania pomoci viac ako učitelia ZŠ.

H4: Predpokladáme, že v používaní inštrumentálnych stratégií zvládania neexistuje rozdiel medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi ŠZŠ.

H5: Predpokladáme, že v používaní stratégií vyhýbania neexistuje rozdiel medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi ŠZŠ.

Ďalšou oblasťou skúmania je otázka rozdielov v nezdolnosti medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ. Vzhľadom na to, že teoretické východiská nám neposkytujú informácie o možnej existencii rozdielov v dosiahnutej úrovni nezdolnosti medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi ŠZŠ, zostávame iba pri formulovaní výskumnej otázky (VO1).

VO1: Existujú rozdiely v dosiahnutej úrovni hardiness medzi učiteľmi základných škôl a špeciálnymi pedagógmi?

Následne prechádzame k hlavnému cieľu výskumu a tým je otázka vzťahu medzi stratégiami zvládania a nezdolnosťou.

Viacerí výskumníci (Wiebe, McCallum, 1986; Williams et. al, 1992; Křivohlavý, 2001; Maddi et. al, 2006) zistili silnú pozitívnu koreláciu hardiness a inštrumentálnych copingových stratégií (zameraných na riešenie problému). Soderstrom et. al (2000) zistili u odolnejších jednotlivcov („high-hardy“) používanie copingových stratégií zameraných na riešenie problému a u tzv. „low-hardy“ jednotlivcov zistili aplikovanie stratégií vyhýbania a stratégií zameraných na emocionálnu podporu. Gentry a Kobasová (1984 In: Maddi et. al, 2006) rovnako zistili preferovanie stratégií zameraných na problém u jedincov s vyššími hodnotami hardiness a naopak u jednotlivcov, ktorí dosahujú nízke hodnoty v úrovniach hardiness, zistili používanie vyhýbavých stratégií.

H6: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah medzi inštrumentálnymi stratégiami zvládania a nezdolnosťou u sledovanej skupiny učiteľov.

H6_a: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah medzi inštrumentálnymi stratégiami zvládania a kontrolou u sledovanej skupiny učiteľov.

H6_b: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah medzi inštrumentálnymi stratégiami zvládania a odovzdanosťou u sledovanej skupiny učiteľov.

H6_c: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah medzi stratégiami hľadania pomoci a výzvou u sledovanej skupiny učiteľov.

H7: Predpokladáme negatívny signifikantný vzťah medzi stratégiami hľadania pomoci a nezdolnosťou u sledovanej skupiny učiteľov.

H7_a: Predpokladáme negatívny signifikantný vzťah medzi stratégiami hľadania pomoci a kontrolou u sledovanej skupiny učiteľov.

H7_b: Predpokladáme negatívny signifikantný vzťah medzi stratégiami hľadania pomoci a odovzdanosťou u sledovanej skupiny učiteľov.

H7_c: Predpokladáme negatívny signifikantný vzťah medzi stratégiami hľadania pomoci a výzvou u sledovanej skupiny učiteľov.

H8: Predpokladáme negatívny signifikantný vzťah medzi stratégiami vyhýbania a nezdolnosťou u sledovanej skupiny učiteľov.

H8_a: Predpokladáme negatívny signifikantný vzťah medzi stratégiami vyhýbania a kontrolou u sledovanej skupiny učiteľov.

H8_b: Predpokladáme negatívny signifikantný vzťah medzi stratégiami vyhýbania a odovzdanosťou u sledovanej skupiny učiteľov.

H8_c: Predpokladáme negatívny signifikantný vzťah medzi stratégiami vyhýbania a výzvou u sledovanej skupiny učiteľov.

Podľa S. Maddiho a S. Kobasovej hardiness nie je vrodená, ale naučená schopnosť, vyvíja sa počas života (Maddi, Kobasa, 1984 In: Maddi, 2006). Vzhľadom na zistenia Maddiho et. al (2006) o silnej pozitívnej korelácii nezdolnosti s vekom nás zaujíma, či sa daný vzťah objaví aj v našej výskumnej vzorke. Na základe Maddiho zistenia vyslovujeme nasledujúce predpoklady:

H9: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah nezdolnosti s vekom učiteľov ZŠ.

H9_a: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah kontroly s vekom učiteľov ZŠ.

H9_b: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah odovzdanosti s učiteľov ZŠ.

H9_c: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah výzvy s vekom učiteľov ZŠ.

H10: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah nezdolnosti s vekom učiteľov ŠZŠ.

H10_a: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah kontroly s vekom učiteľov ŠZŠ.

H10_b: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah odovzdanosti s vekom učiteľov ŠZŠ.

H10_c: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah výzvy s vekom u učiteľov ŠZŠ.

2 VÝSKUMNÉ METÓDY

2.1 VÝSKUMNÝ SÚBOR

Výskumný súbor tvorili učitelia ZŠ a ŠZŠ. Pre získanie údajov sme použili príležitostný výber a zber údajov bol realizovaný na ZŠ a ŠZŠ v mestách Šurany, Nové Zámky, Vráble a Nitra. Súbor pozostával zo 137 respondentov, z toho 65 učiteľov ZŠ a 72 učiteľov ŠZŠ pre deti s mentálnym postihnutím. Vekové rozpätie respondentov je 25 až 58 rokov. Priemerný vek celého súboru je 41.77 rokov. Priemerný vek učiteľov základných škôl je 42.42 rokov a učiteľov špeciálnych základných škôl 41.19 rokov. Predmetom nášho výskumu nebolo skúmanie rozdielov medzi mužmi a ženami, preto sme sa nesnažili výskumný súbor vyrovnať. Do výskumnej vzorky sme nezaradili respondentov, ktorí nevyplnili všetky položky jednotlivých dotazníkov. Údaje o výskumnej vzorke uvádzame v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Zloženie výskumnej vzorky podľa typu školy, veku a pohlavia

Učitelia podľa typu školy	N	Percentá	Priemerný vek	Pohlavie	
				Muži	Ženy
ZŠ	65	47.4	42.42	24	41
ŠZŠ	72	52.6	41.19	10	62
Spolu	137	100.0	41.77	34	103

Legenda: ZŠ – základná škola, ŠZŠ – špeciálna základná škola, N – počet probandov

2.2 METÓDY ZÍSKAVANIA ÚDAJOV

Personal Views Survey PVS

Pre zisťovanie úrovne psychickej odolnosti v zmysle hardiness sme použili dotazník Personal Views Survey (PVS). Autorkou dotazníka je S. Kobasová (1986 In: Křivohlavý, 1990). Dotazník obsahuje päťdesiat položiek a umožňuje postihovať celkovú úroveň hardiness a jej tri zložky: kontrola CO (17 položiek), odovzdanosť CM (16 položiek) a výzva CA (17 položiek). Úlohou respondentov je odpovedať na položky prostredníctvom štvorbodovej škály (0 – plne nesúhlasím (nie je to pravda), 1 – čiastočne nesúhlasím, 2 – čiastočne súhlasím, 3 – plne súhlasím (je to pravda)). Výsledkom dotazníku je celkové hrubé skóre a hrubé skóre príslušných troch subškál. Nezdonní ľudia dosahujú vysoké skóre vo všetkých troch zložkách hardiness.

Coping Strategy Indicator CSI

Pre zistenie stratégií zvládania sme použili Indikátor stratégií zvládania, ktorého autorom je J.H. Amirkhan (1990). Slovenskú verziu vytvoril I. Sarmány-Schuller (1992). CSI zisťuje tri bazálne typy stratégií, ktoré ľudia používajú pri zvládaní záťaže: inštrumentálne stratégie zamerané na riešenie problému, stratégie hľadania pomoci, opory u druhých ľudí a stratégie vyhýbania sa, úniku.

Dotazník obsahuje tridsaťtri položiek, pričom každá stratégia je zastúpená jedenástimi položkami. Úlohou respondentov je vybaviť si a v krátkosti popísať stresujúcu situáciu, v ktorej sa nedávno ocitli a následne ku každému z predložených výrokov vyjadriť mieru svojho súhlasu alebo nesúhlasu (Amirkhan, 1990 In: Sarmány-Schuller, 1992).

2.3 METÓDY ANALÝZY ÚDAJOV

Po vyhodnotení dotazníkov sme získané údaje spracovali pomocou štatistického programu SPSS verzia 16.0 for Windows. Po deskriptívnej analýze získaných dát sme na štatistické testovanie hypotéz použili matematicko – štatistické metódy: Studentov t-test pre dva nezávislé výbery, Studentov t-test pre dva závislé výbery a Pearsonov korelačný koeficient. Štatistickú významnosť získaných výsledkov sme porovnávali so stanovenou hladinou významnosti $\alpha = 0,05$.

3 VÝSLEDKY

3.1 STRATÉGIE ZVLÁDANIA ZÁŤAŽE

Údaje o stratégiách zvládania záťaže sme získali z dotazníka CSI.

Priemerné hodnoty dosiahnutého skóre v troch kategóriách zvládania záťaže uvádzame v tabuľke 3. Najvyššia hodnota, ktorú mohli respondenti dosiahnuť v jednotlivých stratégiách je 11 bodov a najnižšia možná hodnota 0 bodov. Priemerná hodnota inštrumentálnej stratégie v našom výskumnom súbore je 8.65 bodov so štandardnou odchýlkou 2.284. Priemerná hodnota stratégie vyhľadávania pomoci je 7.69 bodov a štandardná odchýlka má hodnotu 3.194. Najnižšiu priemernú hodnotu 3.11 majú stratégie vyhýbania, pričom štandardná odchýlka je 2.357.

Tabuľka 3 Deskriptívne charakteristiky stratégií zvládania

	Stratégie zvládania		
	Inštrumentálna stratégia	Stratégia vyhľadávania pomoci	Vyhýbavá stratégia
N	137	137	137
Priemer	8.65	7.69	3.11
Medián	9.00	8.00	3.00
Modus	10	11	3
Štandardná odchýlka	2.284	3.194	2.357
Minimum	0	0	0
Maximum	11	11	10

Legenda: N – počet probandov

V tabuľke 4 môžeme vidieť, že z celkového počtu 137 probandov používa inštrumentálne stratégie zvládania 61 učiteľov (44.5%), stratégie vyhľadávania pomoci používa 58 probandov (42.3%) a stratégie vyhýbania iba 5 učiteľov (3.6%). Trinásť učiteľov (9.6%) dosiahlo rovnaké skóre v položkách pre inštrumentálne stratégie a stratégie vyhľadávania pomoci. Grafické znázornenie percentuálneho podielu preferencie jednotlivých stratégií zvládania vo výskumnej vzorke 137 učiteľov uvádzame v prílohe A.

Tabuľka 4 Frekvenčné rozloženie stratégií zvládania vo výskumnom súbore

	Počet učiteľov		
	ZŠ	ŠZŠ	Spolu
Inštrumentálne stratégie zvládania	28	33	61 (44..5%)
Stratégie vyhľadavanie pomoci	31	27	58 (42..3%)
Stratégie vyhýbania	2	3	5 (3.6%)
Inštrumentálne stratégie a stratégie vyhľadavania pomoci	4	9	13 (9.6%)
Spolu	65	72	137(100%)

Legenda: ZŠ – základná škola, ŠZŠ – špeciálna základná škola

3.1.1 Preferencia stratégií zvládania záťaže u učiteľov

H1: Predpokladáme, že učitelia ZŠ a ŠZŠ budú pri zvládaní záťaže najviac uplatňovať inštrumentálne stratégie zvládania.

H2: Predpokladáme, že učitelia ZŠ a ŠZŠ budú najmenej uplatňovať stratégie vyhýbania.

Vzhľadom na normálne rozloženie dát sme pri štatistickej analýze použili parametrické testy. Preferenciu stratégií zvládania záťaže sme zisťovali na základe Studentovho t-testu pre dva závislé výbery.

Na základe výsledkov Studentovho t-testu pre dva závislé výbery, ktoré uvádzame v tabuľke 5, usudzujeme, že učitelia ZŠ a ŠZŠ pri zvládaní záťaže používajú najviac inštrumentálne stratégie zvládania zamerané na riešenie problému. Menej používajú stratégie vyhľadavania pomoci v záťažových situáciách a najmenej využívajú stratégie vyhýbania.

Tabuľka 5 Preferované stratégie zvládania záťaže učiteľov

	M	SD	t	p
Inštrumentálne stratégie zvládania	8.65	2.284	2.950	.004
Stratégie vyhľadavania pomoci	7.69	3.194		
Inštrumentálne stratégie	8.65	2.284	18.989	.000
Stratégie vyhýbania	3.11	2.357		
Stratégie vyhľadavania pomoci	7.69	3.194	12.628	.000
Stratégie vyhýbania	3.11	2.357		

Legenda: M – priemer, SD – štandardná odchýlka, t – hodnota Studentovho t-testu pre dva závislé výbery, p – dosiahnutá signifikancia

3.1.2 Rozdiely v preferencii stratégií zvládania záťaže u učiteľov ZŠ a ŠZŠ

H3: Predpokladáme, že učitelia ŠZŠ používajú pri zvládaní záťaže stratégie vyhľadávania pomoci viac ako učitelia ZŠ.

H4: Predpokladáme, že v používaní inštrumentálnych stratégií zvládania neexistuje rozdiel medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi ŠZŠ.

H5: Predpokladáme, že v používaní stratégií vyhýbania neexistuje rozdiel medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi ŠZŠ.

Rozdiely v preferencii stratégií zvládania záťaže medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ sme skúmali Studentovým t-testom pre dva nezávislé výbery. Výsledky analýzy uvádzame v tabuľke 6.

Na základe výsledkov Studentovho t-testu pre dva nezávislé výbery, ktorého hodnota bola 1.448 ($p=0.150$; $p > 0.05$) uvádzame, že sme nezistili štatisticky významný rozdiel v preferovaní stratégie vyhľadávania pomoci medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi ŠZŠ. Priemerné skóre stratégie vyhľadávania pomoci naznačuje vyššie hodnoty u učiteľov ZŠ, lenže rozdiel medzi skupinami učiteľov nie je natoľko významný, aby sme mohli potvrdiť hypotézu H3.

Pri skúmaní rozdielu v preferencii inštrumentálnych stratégií hodnota Studentovho t-testu bola 2.107 ($p=0.037$; $p < 0.05$). Na základe uvedených výsledkov sme zistili štatisticky významný rozdiel v preferovaní inštrumentálnych stratégií zvládania medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi ŠZŠ. Z výsledkov vyplýva, že učitelia ZŠ preferujú inštrumentálne stratégie zvládania záťaže viac ako učitelia ŠZŠ. Keďže náš predpoklad H4 hovoril o neexistencii rozdielu v preferovaní inštrumentálnych stratégií, musíme hypotézu H4 zamietnuť.

Skúmanie rozdielu v používaní stratégií vyhýbania priniesol tieto zistenia: hodnota Studentovho t-testu bola $|-0.370|$ a hladina významnosti p mala hodnotu 0.712 ($p > 0.05$). Nakoľko sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ v používaní stratégií vyhýbania a vzhľadom na predpoklad o neexistencii rozdielu medzi týmito skupinami, môžeme podporiť hypotézu H5.

Grafické znázornenie rozdielu v preferencii stratégií zvládania uvádzame v prílohe B.

Tabuľka 6 Rozdiely medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ v preferovaní stratégií zvládania záťaže

		ZŠ (N=65)		ŠZŠ (N=72)		t	p
		M _{Zš}	SD _{Zš}	M _{šzš}	SD _{šzš}		
Stratégie zvládania	Inštrumentálne stratégie	9.08	1.955	8.26	2.495	2.107	.037
	Stratégie hľadania pomoci	8.11	3.433	7.32	2.935	1.448	.150
	Stratégie Vyhýbania	3.03	2.250	3.18	2.463	-.370	.712

Legenda: M – priemer, SD – štandardná odchýlka, N – počet probandov, t – hodnota Studentovho t-testu pre dva nezávislé výbery, p – dosiahnutá signifikancia

3.2 NEZDOLNOSŤ TYPU HARDINESS

Údaje o nezdolnosti osobnosti učiteľov sme získali z dotazníku PVS. V tabuľke 7 uvádzame popisné charakteristiky nezdolnosti a jej troch komponentov – kontrola (CO), odovzdanosť (CM) a výzva (CA).

Priemerná hodnota celkového skóre hardiness v našej výskumnej vzorke je 93.12 so štandardnou odchýlkou 15.525. Najnižšia hodnota, ktorú probandi dosiahli je 56 a najvyššia dosiahnutá hodnota vo výskumnom súbore je 125. Priemerná hodnota zložky kontrola je 32.89 so štandardnou odchýlkou 6.541. V zložke odovzdanosť bola priemerná hodnota 32.39 so štandardnou odchýlkou 6.924 a priemerná hodnota zložky výzva bola 27.40 so štandardnou odchýlkou 6.216.

Tabuľka 7 Deskriptívne charakteristiky premennej hardiness a jej zložiek

	HA	Zložky hardiness		
		CO	CM	CA
N	137	137	137	137
Priemer	93.12	32.89	32.39	27.40
Medián	96.00	32.00	32.00	27.00
Modus	96	32	26	27
Štandardná odchýlka	15.525	6.541	6.924	6.216
Minimum	56	20	14	11
Maximum	125	46	46	42

Legenda: N – počet probantov, HA – hardiness, CO – control, CM – commitment, CA - challenge

3.2.1 Komparácia učiteľov ZŠ a SZŠ v dosiahnutej úrovni hardiness

VO1: Existujú rozdiely v dosiahnutej úrovni hardiness medzi učiteľmi základných škôl a špeciálnymi pedagógmi?

Vzhľadom na normálne rozloženie dát sme pri štatistickej analýze použili parametrické testy. Rozdiely medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi SZŠ sme skúmali Studentovým t-testom pre dva nezávislé výbery. V tabuľke 8 uvádzame výskumné zistenia o daných rozdieloch medzi učiteľmi ZŠ a SZŠ.

Zistili sme štatisticky významné rozdiely medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi SZŠ v celkovom skóre hardiness ($t=5.009$, $p=0.000$, $p < 0.01$) a rovnako štatisticky významné rozdiely v zložkách kontrola ($t=5.782$, $p=0.000$, $p < 0.01$) a odovzdanosť ($t=6.046$, $p=0.000$, $p < 0.01$). Na základe týchto zistení môžeme konštatovať, že učitelia ZŠ dosahujú vyššie celkové skóre v osobnostnej charakteristike hardiness ako učitelia SZŠ. V zložke výzva sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi SZŠ ($t=0.574$, $p=0.567$, $p > 0.05$).

Grafické znázornenie rozdielu v nezdolnosti medzi učiteľmi ZŠ a SZŠ podľa dosiahnutej úrovne hardiness uvádzame v prílohe C.

Tabuľka 8 Rozdiely medzi učiteľmi ZŠ a SZŠ v dosiahnutej úrovni hardiness

	ZŠ (N=65)		SZŠ (72)		t	p
	M _{ZŠ}	SD _{ZŠ}	M _{SZŠ}	SD _{SZŠ}		
HA	99.57	14.467	87.31	14.167	5.009	.000
CO	35.98	6.390	30.10	5.337	5.872	.000
CM	35.74	6.183	29.36	6.149	6.046	.000
CA	27.72	5.800	27.11	6.596	.574	.567

Legenda: M – priemer, SD – štandardná odchýlka, HA – hardiness, CO – control, CM – commitment, CA – challenge, t – hodnota Studentovho t-testu pre dva nezávislé výbery, p – hodnota signifikancie

3.3 ANALÝZA VZŤAHU MEDZI STRATÉGIAMI ZVLÁDANIA A NEZDOLNOSŤOU

H6: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah medzi inštrumentálnymi stratégiami zvládania a nezdolnosťou u sledovanej skupiny učiteľov.

H7: Predpokladáme negatívny signifikantný vzťah medzi stratégiami hľadania pomoci a nezdolnosťou u sledovanej skupiny učiteľov.

H8: Predpokladáme negatívny signifikantný vzťah medzi stratégiami vyhýbania a nezdolnosťou u sledovanej skupiny učiteľov.

Na overenie vzťahu medzi stratégiami zvládania a nezdolnosťou sme použili korelačnú analýzu (Pearsonov korelačný koeficient r) a výsledné údaje uvádzame v tabuľke 9.

Vo vzťahu inštrumentálne stratégie zvládania a nezdolnosť bol zistený korelačný koeficient $r=0.312$ pri hladine významnosti $p=0.000$ ($p < 0.01$). Na základe tohto zistenia usudzujeme, že medzi inštrumentálnymi stratégiami zvládania a nezdolnosťou existuje pozitívny signifikantný vzťah. Výsledky rovnako potvrdzujú pozitívny signifikantný vzťah medzi inštrumentálnymi stratégiami zvládania a kontrolou ($r=0.309$, $p=0.000$, $p < 0.01$) a medzi inštrumentálnymi stratégiami zvládania a odovzdanosťou ($r=0.354$, $p=0.000$, $p < 0.01$). Uvedené zistenia podporujú hypotézy H6, H6_a a H6_b. Hypotéza H6_c o existencii pozitívneho signifikantného vzťahu medzi inštrumentálnymi stratégiami zvládania a výzvou sa nepotvrdila, pretože korelačný koeficient r dosiahol hodnotu 0.153 a dosiahnutá hladina významnosti p ($p=0.074$) je väčšia ako stanovená hladina významnosti 0.05.

Predpoklady H7, H7_a a H7_b o negatívnom signifikantnom vzťahu medzi stratégiami hľadania pomoci a nezdolnosťou, kontrolou a odovzdanosťou sa nám nepotvrdili, nakoľko sme zistili veľmi slabé pozitívne korelácie medzi stratégiami hľadania pomoci a nezdolnosťou ($r=0.047$), ktoré ale nedosiahli úroveň štatistickej významnosti ($p=0.589$, $p > 0.05$), hodnota korelácie medzi stratégiami hľadania pomoci a kontrolou bola 0.068 pri hladine významnosti p 0.427 ($p > 0.05$) a hodnota korelácie medzi stratégiami hľadania pomoci a odovzdanosťou bola 0.127 pri hladine významnosti $p=0.140$ ($p > 0.05$). Medzi stratégiami hľadania pomoci a zložkou výzva dosiahol Pearsonov korelačný koeficient r hodnotu -0.075 a signifikancia p bola 0.385, čo rovnako nepotvrdzuje hypotézu H7_c o pozitívnom signifikantnom vzťahu medzi stratégiami hľadania pomoci a výzvou.

Nepotvrdil sa nám ani predpoklad H8 o negatívnom signifikantnom vzťahu medzi stratégiami vyhýbania a nezdolnosťou. Korelácie medzi stratégiami vyhýbania a nezdolnosťou, kontrolou, výzvou boli v očakávanom smere ($r_{HA} = -0.068$, $r_{CO} = -0.100$, $r_{CM} = -0.160$), avšak ani jeden vzťah nebol významný na žiadnej hladine významnosti ($p_{HA} > 0.05$, $p_{CO} > 0.05$, $p_{CM} > 0.05$). Korelácia medzi stratégiami vyhýbania a výzvou naznačuje veľmi slabý pozitívny vzťah ($r=0.038$), ktorý ale nie je štatisticky významný ($p=0.062$, $p > 0.05$).

Grafické znázornenie vzťahov medzi premennou inštrumentálne stratégie a nezdolnosťou, kontrolou a odovzdanosťou uvádzame v prílohe D (1., 2., 3.).

Tabuľka 9 Korelácie medzi nezdolnosťou a stratégiami zvládania

	HA (celkové skóre)		CO		CM		CA	
	r	p	R	p	r	p	r	p
Inštrumentálne stratégie	.312**	.000	.309**	.000	.354**	.000	.153	.074
Stratégie vyhľadávania pomoci	.047	.589	.068	.427	.127	.140	-.075	.385
Stratégie vyhýbania	-.068	.428	-.100	.246	-.160	.062	.038	.662

Legenda: HA – hardiness, CO – control, CM – commitment, CA – challenge, r – hodnota Pearsonovho korelačného koeficientu, p – hodnota signifikancie, ** Korelácia je signifikantná na hladine významnosti $p < 0.01$.

3.4 ANALÝZA VZŤAHU NEZDOLNOSTI A VEKU U UČITEĽOV

H9: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah medzi vekom a nezdolnosťou u učiteľov ZŠ.

H10: Predpokladáme pozitívny signifikantný vzťah medzi vekom a nezdolnosťou u učiteľov ŠZŠ.

Vzťah nezdolnosti a veku probandov sme sledovali Pearsonovým korelačným koeficientom. Predpoklad o existencii pozitívneho signifikantného vzťahu medzi vekom učiteľov a nezdolnosťou, medzi vekom a dvoma zložkami nezdolnosti (kontrola a výzva) sa nepotvrdil ani u jednej skupiny učiteľov, nakoľko vo vzťahu vek a nezdolnosť u učiteľov ZŠ dosiahol Pearsonov korelačný koeficient hodnotu 0.046 pri hladine významnosti $p=0.714$ ($p > 0.05$) a u učiteľov ŠZŠ $r=0.157$ pri hladine významnosti $p=0.187$ ($p > 0.05$). Vo vzťahu vek a kontrola u učiteľov ZŠ mal koeficient r hodnotu 0.022 ($p=0.308$, $p > 0.05$) a u učiteľov ŠZŠ $r=0.107$ ($p=0.859$, $p > 0.05$). Vo vzťahu vek a výzva sme u učiteľov ZŠ zistili negatívnu koreláciu $r = -0.046$ na hladine významnosti $p=0.717$ ($p > 0.05$) a u učiteľov ŠZŠ $r = -0.038$ ($p=0.754$, $p > 0.05$). Zistili sme iba pozitívny signifikantný vzťah medzi vekom a odovzdanosťou u učiteľov ŠZŠ, kde korelačný koeficient má hodnotu $r=0.284$ pri hladine významnosti $p=0.015$ ($p < 0.05$). Výsledky korelácií uvádzame v tabuľke 10.

Grafické znázornenie vzťahu odovzdanosti a veku u učiteľov ŠZŠ uvádzame v prílohe D 4.

Tabuľka 10 Korelácie medzi vekom a nezdolnosťou

		HA		CO		CM		CA	
		r	p	R	p	r	p	r	P
Vek učiteľov	ZŠ	.046	.714	.022	.859	.179	.155	-.046	.717
	ŠZŠ	.157	.187	.107	.372	.284*	.015	-.038	.754

Legenda: HA – hardiness, CO – control, CM – commitment, CA – challenge, r – hodnota Pearsonovho korelačného koeficientu, p – hodnota signifikancie, ZŠ – základná škola, ŠZŠ – špeciálna základná škola*
 Korelácia je signifikantná na hladine významnosti $p < 0.05$.

4 DISKUSIA

V predkladanej bakalárskej práci sme sa zaoberali skúmaním stratégií zvládania záťaže u učiteľov a rozdielmi v preferovaní stratégií zvládania medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi ŠZŠ. Ďalej sme sa venovali skúmaniu nezdolnosti typu hardiness u učiteľov a otázke rozdielov medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ v nezdolnosti. Orientovali sme sa aj na vzťah medzi nezdolnosťou a stratégiami zvládania a zároveň sme skúmali súvislosti medzi vekom a nezdolnosťou voči záťaži.

Pri interpretácii a diskusii výsledkov musíme brať ohľad na možné limity realizovaného výskumu, ktoré mohli čiastočne ovplyvniť výskumné zistenia a závery z nich plynúce. V prvom rade je potrebné uvedomiť si množstvo odlišných koncepcií v oblasti zvládania záťaže a to tak v teoretickej ako vo výskumnej rovine, pretože mnohé výskumné štúdie pristupujú k danej problematike diferencovane a používajú odlišné postupy a nástroje. Vzhľadom na tieto obmedzenia môže byť porovnávanie zistených výsledkov náročné a diskutabilné a v diskusii je preto potrebné postupovať opatrne.

Za ďalšie možné obmedzenie považujeme zber údajov, vzhľadom na príležitostný výber probandov. Učitelia ŠZŠ boli vybraní z väčšieho počtu škôl, pretože počet ŠZŠ je pomerne nižší ako počet ZŠ v danom regióne, zároveň jednotlivé ŠZŠ zamestnávajú menej učiteľov vzhľadom na počet žiakov navštevujúcich danú školu. Skúmanie rozdielov medzi mužmi a ženami nebolo cieľom nášho výskumu z dôvodu nepomeru mužov a žien v učiteľskom povolaní, hlavne nepomeru mužov a žien na ŠZŠ. Myslíme si, že skúmanie genderových rozdielov v danej problematike môže byť podnetné v skupine učiteľov špeciálnych škôl.

Jedným z možných obmedzení výskumu mohol byť aj samotný prístup a motivácia učiteľov k testovaniu. Do výskumného súboru sme nezradili dotazníky, ktoré neobsahovali vyplnené všetky položky, pretože vzhľadom na anonymnosť výskumu sme dané položky nemohli určiť, ani zistiť iným spôsobom.

Vzhľadom na uvedené obmedzenia výskumu a z dôvodu nízkeho počtu účastníkov výskumu si nedovoľujeme zovšeobecniť naše zistenia na celú populáciu, ale iba na našu výskumnú vzorku.

4.1 STRATÉGIE ZVLÁDANIA ZÁŤAŽE U UČITEĽOV ZŠ A ŠZŠ

Ako prvá nás zaujímala otázka preferencie stratégií zvládania u učiteľov. Zistili sme, že najviac používanými stratégiami zvládania v našej výskumnej vzorke sú inštrumentálne

stratégie zvládania zamerané na riešenie problému. K menej používaným stratégiám patria stratégia hľadania pomoci a sociálnej opory a najmenej učitelia aplikujú stratégie vyhýbania. Naše zistenia sa zhodujú so zisteniami Daniela (2002), Greena a Rossovej (1996), ktorí dospeli k podobným výsledkom preferovania jednotlivých stratégií zvládania. Predpokladáme, že rovnako učitelia ZŠ i učitelia ŠZŠ si uvedomujú, že práve aplikovanie inštrumentálnych stratégií a stratégií hľadania pomoci je efektívne pri zvládaní záťaže. Zbytočné odkladanie problému, či vyhýbanie sa zložitej situácii, pôsobí na človeka nepriaznivo a môže výrazne zaťažovať nielen jeho psychické, ale i fyzické zdravie. Preto je efektívnejšie postaviť sa problému a snažiť sa ho riešiť dostupnými možnosťami. Používanie stratégií vyhľadávania pomoci môže plynúť z častejšej spolupráce učiteľov s odborníkmi, u učiteľov ŠZŠ je to aj výrazná spolupráca s rodičmi postihnutých detí. Ako niektorí autori tvrdia (Čáp, Mareš, 2001; Spousta, 1995; Paulík, 2009), úlohou učiteľov je nielen vzdelávať, ale i vychovávať. Tiež sa často uvádza aj fakt, že pre žiakov je ich učiteľ (hlavne v nižších ročníkoch) vzorom v mnohých ohľadoch. Učitelia tak môžu svojim žiakom ukázať, že problémy sa dajú riešiť, ak sa im človek postaví zoči-voči a pokúša sa vytrvalo nájsť nejaké riešenie. Rovnako aplikovaním stratégií hľadania pomoci môžu pomôcť žiakom uvedomiť si, že nie je hanbou požiadať niekoho o pomoc či radu, ak sa ocitne v zložitej situácii, v ktorej si sám nevie rady.

Ďalšou oblasťou skúmania pri stratégiách zvládania boli rozdiely v preferencii stratégií zvládania. Naším hlavným predpokladom na základe zistení Greena a Rossovej (1996) bol rozdiel v preferencii stratégií vyhľadávania pomoci. Predpokladali sme, že učitelia ŠZŠ viac aplikujú stratégie vyhľadávania pomoci ako učitelia ZŠ. Naše zistenia však tento rozdiel nepotvrdili. Naopak v používaní inštrumentálnych stratégií zvládania, kde sme rozdiel medzi probandmi nepredpokladali, sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi učiteľmi ZŠ a učiteľmi ŠZŠ. Učitelia ZŠ v našom výskumnom súbore aplikujú inštrumentálne stratégie viac ako učitelia ŠZŠ. Naše zistenie sa nezhoduje so zisteniami vyššie spomínaných autorov Greena a Rossovej (1996), ktorí nepotvrdili rozdiel v tejto oblasti. Vzhľadom na naše zistenia v oblasti aplikovania jednotlivých stratégií, môžeme iba predpokladať, prečo nebol zistený rozdiel medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ v používaní stratégií hľadania pomoci a bol zistený rozdiel v používaní inštrumentálnych stratégií. Dôvodom, prečo sme nezistili rozdiely v preferencii stratégií vyhľadávania pomoci, môže byť vyššie spomínaná rastúca spolupráca učiteľov s odborníkmi, rodičmi detí tak u učiteľov ZŠ, aj učiteľov ŠZŠ. Na toto zistenie môže vplývať aj tzv. nosenie si práce

domov učiteľmi. Profesia učiteľa je považovaná za náročnú aj z toho dôvodu, že práca a povinnosti učiteľa zďaleka nekončia skončením jeho pracovnej doby. Je častým javom, že učitelia sa školskými záležitosťami zaoberajú aj v domácom prostredí (napr. problémy s kolegami, žiakmi, administrácia, atď.). Prinášajú si záťaž z práce domov, kde možno hľadajú sociálnu oporu v podobe rodinných príslušníkov, kamarátov, a práve možnosť sociálnej pomoci a opory im pomáha zvládnuť zaťažujúce situácie. Čo sa týka inštrumentálnych stratégií, uvažujeme, že učitelia ZŠ používajú vo väčšej miere dané stratégie, pretože sa môžu stretávať s problémami, ktoré je potrebné rýchlo riešiť a týchto problémov sa môže vyskytnúť viac, vzhľadom na väčšie učiteľské kolektívy a rovnako na väčší počet žiakov v triede. Nevyužíva sa tu individuálny prístup k výchovno-vzdelávaciemu procesu, ktorý by mohol poskytnúť väčší priestor a čas pre učiteľov vyrovnáť sa a poradiť si so závažnými situáciami a problémami.

V preferovaní stratégií vyhýbania sme nezistili štatisticky významné rozdiely medzi danými skupinami probandov. Potvrdila sa nám tak hypotéza H5 sformulovaná na základe výskumu Greena a Rossovej, ktorí nezistili rozdiel v používaní stratégií vyhýbania medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ.

4.2 NEZDOLNOSŤ TYPU HARDINESS U UČITEĽOV ZŠ A ŠZŠ

V oblasti nezdolnosti sme sa pokúšali získať odpovede na výskumnú otázku, či existujú rozdiely v dosiahnutej úrovni hardiness medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ. Štatisticky významné rozdiely sme zistili v celkovej úrovni nezdolnosti a v zložkách kontrola (CO) a oddanosť (CM). V zložke výzva (CA) sme rozdiel medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ nezistili. Dospeli sme k zisteniu, že učitelia ZŠ dosahujú celkovo vyššie skóre v úrovni hardiness ako učitelia ŠZŠ. Podľa našich zistení sú učitelia ZŠ odolnejší ako učitelia ŠZŠ. Sú schopní tvrdšie a usilovnejšie bojovať s ťažkosťami v pracovnom živote a zvládať náročné situácie. Predpokladáme, že v rozdiel medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ v nezdolnosti by mohol zohrávať dôležitú úlohu ľudský faktor. Myslím si, že učitelia ZŠ v našom výskumnom súbore by mohli byť viac odolní, pretože podmienky, v ktorých pracujú, nie sú úplne rovnaké. Učitelia ŠZŠ sa denne pri svojej práci s mentálne postihnutými deťmi stretávajú s ťažkými osudmi týchto žiakov, ale aj ich rodín. Situácie, s ktorými sú v kontakte v pracovnom prostredí môžu hodnotiť negatívnejšie, pretože vidia, že aj napriek svojej snahe nie vždy dokážu postihnutému žiakovi pomôcť viesť plnohodnotný život. Predpokladám, že nie sú natoľko presvedčení o svojich vlastných možnostiach zvládnuť dané situácie a môžu sa u nich objavovať pocity bezmocnosti, ak sa napr. stretnú s ťažkým prípadom žiaka. Na

rozdiel od učiteľov ZŠ, ktorí majú možnosť vidieť žiakov dospievať mentálne i fyzicky, učiť sa samostatnosti, dokončiť školu s cieľom napredovať v živote, učitelia ŠZŠ sa mnohokrát stretnú s prípadmi, pri ktorých je dokončenie ŠZŠ pre postihnuté dieťa jediným dosiahnuteľným cieľom. Možno práve tieto skutočnosti spôsobujú to, že učitelia ŠZŠ v našej výskumnej vzorke sa necítia natoľko schopní, angažovaní vo svojom pracovnom živote. Dôležitú úlohu v odolnosti však zohráva aj mnoho iných osobnostných charakteristík, ktorých skúmanie však nebolo predmetom nášho výskumu. Preto považujeme za podnetné ďalšie skúmanie nezdolnosti typu hardiness v súvislosti s inými osobnostnými charakteristikami v danej výskumnej vzorke.

V obidvoch výskumných skupinách sme zistili relatívne menšie priemerné hodnoty výzvy (CA) oproti hodnotám kontroly a oddanosti. Toto zistenie sa zhoduje so všeobecným zisteniami, podľa ktorých komponenty kontrola a oddanosť sú sytené spoločným hlbším faktorom. Preto sa pri celkovej úrovni nezdolnosti kladie dôraz hlavne na hodnoty kontroly a oddanosti, ktorých nízka úroveň predstavuje stresogénny faktor (Funk, 1992). Dôvodom, prečo sme nezistili významný rozdiel vo výzve u probandov, môže byť to, že ide o rovnakú profesiu, v ktorej sa učitelia stretávajú s podobnými problémami a tieto môžu rovnako chápať ako príležitosti pre zmenu tak v prostredí špeciálnej školy ako aj v prostredí základnej školy.

4.3 VZŤAH NEZDOLNOSTI A STRATÉGIÍ ZVLÁDANIA

Na základe výsledkov korelačnej analýzy sa nám potvrdili hypotézy H6, H6_a a H6_b, ktoré predpokladali pozitívny signifikantný vzťah medzi inštrumentálnymi stratégiami a nezdolnosťou. Môžeme teda skonštatovať, že čím dosiahli učitelia v našom výskumnom súbore vyššie hodnoty hardiness, tým ich skóre pre inštrumentálne stratégie zvládania bolo vyššie. Naše zistenie sa zhoduje so zisteniami viacerých autorov (Wiebe, McCallum, 1986; Williams et. al, 1992; Křivohlavý, 2001; Maddi et. al, 2006; Soderstrom et. al 2000; Gentry a Kobasová, 1984 In: Maddi et. al, 2006), ktorí výskumne potvrdili, že ľudia s vyššími hodnotami hardiness aplikujú pri zvládaní záťaže inštrumentálne stratégie zamerané na riešenie problému.

Zistenia ohľadom vzťahu stratégií hľadania pomoci a nezdolnosti nepodporujú naše predpoklady H7, H7_a a H7_b, nakoľko sme nezistili negatívny signifikantný vzťah medzi stratégiami hľadania pomoci a nezdolnosťou a jej dvoma zložkami kontrolou a oddanosťou. Vo vzťahu stratégií hľadania pomoci a výzvy sme zistili koreláciu

v očakávanom smere, ale nie na úrovni štatistickej významnosti. Z týchto zistení konštatujeme, že sme nezistili súvislosť medzi nezdolnosťou a stratégiami hľadania pomoci. Naše výsledky sú v rozpore so zisteniami Soderstroma et. al (2000), podľa ktorých ľudia s nižšími hodnotami hardiness majú tendenciu používať stratégie hľadania pomoci.

V otázke vzťahu stratégií vyhýbania a nezdolnosti sme zistili negatívne korelácie stratégií vyhýbania s nezdolnosťou, kontrolou a výzvou, čo podporuje hypotézy H8, H8_a a H8_b. Dané hypotézy však nemôžeme potvrdiť, pretože jednotlivé signifikancie neboli štatisticky významné. Nepotvrdila sa nám ani hypotéza H8_c, pretože sme zistili koreláciu v opačnom smere, t.j. kladnú koreláciu medzi stratégiami vyhýbania a výzvou. Rovnako ani tento vzťah nebol štatisticky významný. Naše zistenia sa preto nezhodujú s autormi Gentry, Kobasová (1984 In: Maddi et. al, 2006) a Soderstrom et. al (2000), ktorí aplikovanie stratégií vyhýbania spájajú s menej odolnými ľuďmi.

Predpokladáme, že súvislosti stratégií vyhýbania s nezdolnosťou neboli potvrdené vzhľadom na fakt, že učitelia v našom výskumnom súbore dosahovali celkovo pomerne vysoké skóre v úrovni hardiness. A keďže človek s vyššími hodnotami hardiness volí také stratégie zvládania, ktoré mu umožňujú riešiť problémy vo svojom živote za cenu minimálneho stresu, prevažuje v našej výskumnej vzorke aplikovanie inštrumentálnych stratégií a stratégií vyhľadávania pomoci.

4.4 VZŤAH NEZDOLNOSTI A VEKU U UČITEĽOV ZŠ A ŠZŠ

V tejto časti práce sme sa pokúsili zistiť, či má vek učiteľov vplyv na ich nezdolnosť voči záťaži. U učiteľov ZŠ sa nám vzťah veku s nezdolnosťou a jej zložkami nepotvrdil. U učiteľov ŠZŠ výsledky korelácie naznačovali veľmi slabé pozitívne korelácie na úrovni vzťahu veku s nezdolnosťou a veku s kontrolou, ale tieto vzťahy nie sú štatisticky významné, preto hypotézu H10 nemôžeme potvrdiť. Naše zistenia sú v rozpore s Maddim et. al (2006), podľa ktorých ľudia s vyšším vekom sú viac odolní voči záťaži. Pozitívny signifikantný vzťah sme zistili iba medzi vekom a odovzdanosťou u učiteľov ŠZŠ. Na základe tohto zistenia konštatujeme, že s rastúcim vekom učiteľa ŠZŠ v našom výskumnom súbore dosahujú vyššie hodnoty v odovzdanosti. Myslím si, že u učiteľov ŠZŠ sa tento vzťah prejavuje hlavne väčšou angažovanosťou vo svojej práci s deťmi mentálne postihnutými. Tým, že pôsobia už dlhšiu dobu vo svojej profesii, môžu vidieť, že ak sa človek intenzívne venuje postihnutému dieťaťu, jeho výchove a vzdelávaniu, dokáže mu

pomôcť jednak skvalitniť jeho život a umožniť mu získať vzdelanie rovnako ako zdravým deťom. Stretla som sa s názormi špeciálnych pedagógov, ktorých zmyslom života je práve ich práca, ktorú robia s nadšením a odhodlanosťou už dlhé roky. A možno práve tieto skutočnosti a i viac skúseností v práci, poznanie situácií, s ktorými sa môžu v práci stretnúť, im umožňujú lepšie čeliť problémom a zvládať ich náročnú prácu.

ZÁVER

Cieľom našej štúdie bolo zmapovanie preferencií stratégií zvládania záťaže u učiteľov ZŠ a ŠZŠ v spojení s osobnostnou charakteristikou odolnosti voči záťaži v zmysle hardiness. Skúmali sme vzťah nezdolnosti a stratégií zvládania, rozdiely v preferencii stratégií zvládania medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ, rozdiely v nezdolnosti medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ a analyzovali sme vzťah veku učiteľov s úrovňou ich nezdolnosti.

Zaujímalo nás, či sa výsledky našej štúdie budú zhodovať s výsledkami iných štúdií a našou snahou bolo obohatiť doterajšie poznatky o zvládaní záťaže a odolnosti učiteľov ZŠ a ŠZŠ. Vychádzali sme z predpokladov, ktoré sme získali na základe preštudovanej literatúry z oblasti záťaže, zvládania a odolnosti voči záťaži. Naše výskumné zistenia preukázali výraznú preferenciu inštrumentálnych stratégií a stratégií hľadania pomoci nad vyhýbavými stratégiami, ktoré sú považované za najmenej efektívne pri zvládaní záťaže a môžu nepriaznivo vplyvať na duševné i fyzické zdravie človeka. Rozdiel v preferencii stratégií medzi učiteľmi ZŠ a ŠZŠ sme zistili iba pri inštrumentálnych stratégiách, ktoré učitelia ZŠ aplikujú vo väčšej miere. Zaujímala nás otázka rozdielov v úrovni nezdolnosti medzi našimi výskumnými skupinami a zistili sme, že učitelia ZŠ sú odolnejší ako učitelia ŠZŠ. Následne sme potvrdili pozitívny vzťah nezdolnosti a inštrumentálnych stratégií zvládania v našom výskumnom súbore. Naše výsledky priniesli aj zistenia, ktoré poukazujú na pozitívny vzťah veku a odovzdanosti učiteľov.

Chceli by sme poukázať na to, že psychická odolnosť učiteľa je dôležitou stránkou jeho osobnosti a dôležitou zložkou pre jeho duševné zdravie a je potrebné ju rozvíjať. To, ako je človek oddaný svojej práci, svojmu poslaniu, a ako sa angažuje vo svojej práci, to, ako pociťuje, že dokáže kontrolovať rôzne situácie, verí vo svoj úspech, môže výrazne pôsobiť na jeho schopnosť zvládať záťažové situácie. A keďže sme dospeli k zisteniu, že učitelia, ktorí dosahujú vyššiu úroveň nezdolnosti, aplikujú inštrumentálne stratégie zvládania, vyslovujem nasledovnú myšlienkovú úvahu. Tým, že budú učitelia používať efektívnejšie stratégie zvládania, ktoré nebudú negatívne vplyvať na ich zdravie a osobnosť, ale pomôžu im situáciu zvládnuť úspešne a včas, tým by mohli prispieť k zefektívneniu výchovno-vzdelávacieho procesu na školách. Pod zefektívnením výchovno-vzdelávacieho procesu rozumieme to, že učitelia, ktorí dokážu riešiť a vyrovnáť sa so závažnými, problematickými situáciami, nepôsobia nevyrovnane, reagujú pohotovo a dokážu sa plne sústrediť na svoju prácu a tou je poskytnúť žiakom čo najlepšiu teoretickú prípravu,

rozvíjať odborné kompetencie a praktické poznanie detí, vychovávať a formovať deti v zodpovedných, morálne vyspelých a slobodných mladých ľuďoch.

Myslíme si, že je podnetné naďalej sa zaoberať otázkou pracovnej záťaže a odolnosti učiteľov ZŠ a ŠZŠ, a pokúsiť sa do budúcnosti skúmať, ako učitelia vnímajú svoju prácu a záťaž v práci s postihnutými deťmi a so zdravými deťmi.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

AMIRKHAN, J. H. 1990. A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. In *Journal of Personality and Social Psychology*. ISSN 0022-3514, 1990, vol. 59, no. 5, p. 1066-1074.

ANTONIOU, A.S. - POLYCHRONI, F. - KOTRONI, CH. 2009. Working with students with special educational needs in Greece: Teacher's stressors and coping strategies. In *International Journal of Special Education*. ISSN 0827 3383, 2009, vol. 24, no 1.

Dostupné na internete:

<<http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2009&v=24&n=1>>

ATKINSON, R. a kol. 2007. *Psychologie*. Praha: Portál, 2007. 752 s. ISBN 8071786403.

BAUMGARTNER, F. 2001. Zvládanie stresu – coping. In VÝROST, J. - SLAMĚNÍK, I. (Eds.) *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0042-5, s. 191-208.

BAUMGARTNER, F. - FRANKOVSKÝ, M. 1997. K problému zisťovania stratégií riešenia náročných situácií. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 1997, roč. 32, č.2, s. 155-160.

BLATNÝ, M. - KOHOUTEK, T. - JANUŠOVÁ, P. 2002. Situačne kognitívne a osobnostné determinanty chovania v záťažovej situácii. In *Československá psychologie*. ISSN 0009-062X, roč. 46, č. 2, s. 97-108.

BLAHUTKOVÁ, M. - VACKOVÁ, H. - CACEK, J. 2001. Vliv časového stresu na zatížení učitelů. In *Učitelé a zdraví 4*. Brno: Nakladatelství Pavla Křepela, 2002. ISBN 80-902653-9-4. s. 75-79.

BRATSKÁ, M. 1992. *Vieme riešiť záťažové situácie?* Bratislava: SPN, 1992. 151 s. ISBN 80-08-01 592-6.

BRATSKÁ, M. 2001. *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo príprava na život*. Práca: Bratislava: Trade Leas, 2001. 325 s. ISBN 80-7094-292-4.

BRATSKÁ, M. 2007. Program konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií: očakávania a realita. In SARMÁNY-SCHULLER, I. (Eds.) *Metanoia - Harmónia človeka*. Zborník Psychologické dni. Bratislava: Stimul. ISBN 978-80-89236-39-8, 2007, s. 107-112.

- CARVER, C.S. - SCHEIER, M.F. - WEINTRAUB, J.K. 1989. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. ISSN 0022-3514 vol. 56, no 2, p. 267 – 283. Dostupné v databáze EBSCO.
- ČÁP J. - MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X
- DANIEL, J. 1984. *Psychická zátěž v laboratorních a terénních podmínkách*. Bratislava: Veda, 1984. 236 s.
- DANIEL, J. 1997. Burnout v učitel'skom povolání a jeho zvládanie. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 1997, roč. 32, č. 2, s. 183-187.
- DANIEL, J. 2002. Zátěž a jej zvládanie v profesii učiteľa. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2002, roč. 54, č. 1, s. 33-46.
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 198 s. ISBN 80-7178-063-4.
- FORLIN, C. 2001. Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. In *Educational Research*. ISSN 1469-5847, 2001, vol. 43, no. 3, p.235-245. Dostupné v databáze EBSCO.
- FUNK, S. C. 1992. Hardiness: a review of theory and research. In *Health Psychology*. ISSN 1461-7277, vol. 11, no. 5, p. 335-345.
- GOLDBERGER, L. - BREZNITZ, S. 1993. *Handbook of Stress*. New York: Simon & Schuster, The Free Press, 19. 846 p. ISBN 10: 0029120365.
- GREEN, S. - ROSS, M.E. 1996. A theory-based measure of coping strategies used by teachers: The problems in teaching scale. In *Teaching & Teacher Education*. ISSN 0742-051X, 1996, vol. 13, no 3, p. 315-325. Dostupné v databáze ScienceDirect.
- HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 776s. ISBN 80-7178-303-X.
- HENNING, C. - KELLER, G. 1996. *Antistresový program pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 99 s. ISBN 80-7178-093-6.
- HLADKÝ, A. a kol. 1993. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 382-101-93.

HLADKÝ, A. - ŽIDKOVÁ, Z. 1999. *Metody hodnocení psychosocialní pracovní zátěže*. Praha: Karolinum. 78 s. ISBN 80-7184-890-5.

HOWARD, S. – JOHNSON, B. 2001. Resilient Teachers: Resisting Stress and Burnout.

[citované 2010-03-14] Dostupné na internete:

<<http://www.aare.edu.au/02pap/how02342.htm> >

HUBINSKÁ, J. - RUČKOVÁ, G. Syndróm vyhorenia u pedagógov pri výkone svojho povolania. In SIROTOVÁ, M. (ed.): *Interakcia učiteľa a študenta v procese vysokoškolskej výučby*. Zborník z vedeckého seminára s medzinárodnou účasťou: 7. december 2006. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2007. ISBN 978-80-89220-60-1. s. 138-144.

JADIN, T. 2003. The safe side: Know risk. In *Spring*, 6, p. 1–6 [citované 2010-02-27].

Dostupné na internete:<<http://www.doa.state.wi.us/docview.asp?docid=915&locid=2>>

JANKOVSKÝ, J. 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. 223 s. ISBN 80-7254-329-6.

KOBASA, S. 1979. Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. In *Journal of Personality and Social Psychology*. ISSN 0022-3514, 1979, vol. 37, no. 1, p. 1-11. Dostupné v databáze EBSCO.

KOBASA, S. - MADDI, S. - KAHN, S. 1982. Hardiness and Health: a prospective study. In *Journal of Personality and Social Psychology*. ISSN , 1982, vol. 42, p. 168-177. Dostupné v databáze EBSCO.

KOBASA, S. - MADDI, S. - PUC CETTI, M. - ZOLA, M. 1985. Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness. In *Journal of Psychosomatic Research*. ISSN 0022-3999, 1985, vol. 29, p. 529-533. Dostupné v databáze EBSCO.

KOHOUTEK, T. - BLATNÝ, M. - BRÉDA, M. 2002. Zdravotní stesky, copingové strategie a kognitivně-emoční typologie osobnosti: analýza vzájemných souvislostí. In *Sociální procesy a osobnost*. Brno : Psychologický ústav FF MU, 2003. ISBN 80-86633-09-8. s. 159-168.

KONDÁŠ, O. 1977. *Klinická Psychológia*. Martin: Osveta, 1977. 384 s.

KŘIVOHLAVÝ, J. 1990. Nezdolnost typu hardiness. In *Československá psychologie*, 1990. ISSN 0009-062X, roč. 35, č. 1, s. 59-65.

- KŘIVOHLAVÝ, J. 1994. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. 192 s. ISBN 80-7169-121-6
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. 279 s. ISBN 80-7178-551-2.
- KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učitele (cesty k lepšímu vyučování)*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.
- LAMBERT, V. et. al 2003. Psychological hardiness, workplace stress and related stress reduction strategies. In *Nursing and Health Sciences*. ISSN 1441-0745, 2003, no. 5, p. 181–184. Dostupné v databáze EBSCO.
- LAZARUS, RS. - FOLKMAN, S. 1984. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.Publishing. ISBN 0-8261-4191-9. Dostupné na internete: <http://books.google.com/books?hl=sk&lr=&id=i-ySQQuUpr8C&oi=fnd&pg=PR5&dq=lazarus+folkman+stresss+appraisal++and+coping&ots=DcFTlsjlTi&sig=zQb54c-qFKfoeZhMGwcfiaJzM1A#PPP1,M1.>>
- LAZARUS, RS. - FOLKMAN, S. et al. 1986. Appraisal, Coping, health status and psychological symptoms. In *Journal of Personality and Social Psychology*. ISSN 0022-3514, 1986, vol. 50, no. 3, p. 571-579. Dostupné v databáze EBSCO.
- MADDI, S. 2006. Hardiness: The courage to grow from stresses. In *The Journal of Positive Psychology*. ISSN 1743-9779, 2006, vol. 1, no. 3, p. 160-168. Dostupné v databáze EBSCO.
- MALE, D. – MAY, D. 2003. Stress, Burnout and Workload in Teachers of Children with Special Educational Needs. In *British Journal of Special Education*. ISSN 0952-3383, 2003, vol. 24, no. 3, p. 133-140. Dostupné v databáze EBSCO.
- MIKŠÍK, O. 1969. *Člověk a svízelné situace*. Praha: Naše vojsko, 1969. 371 s.
- MOHAPL, P. 1992. *Úvod do psychologie nemoci a zdraví*. Olomouc: UP, 1992. 89s. ISBN 80-7067-127-0.
- PAULÍK, K. 1999. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: OU, 1999. 135 s. ISBN 80–7042–550-4.
- PAULÍK, K. 2009. *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Ostrava: OU, 2009. 240 s. ISBN 978-80-7368-635-2.

PAULÍK, K. - MLČÁK, Z. - ZÁŠKODNÁ, H. 2008. *Osobnost v kontexte prosociálního chování*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. 196 s. ISBN 978-80-7368-532-4.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

RUISELOVÁ, Z. 1994. Charakteristiky situácie a zvládanie. In FICKOVÁ, E. - RUISELOVÁ, Z. *Poznávanie a zvládanie záťažových situácií I*. Ústav experimentálnej psychológie SAV: Bratislava, 1994. ISBN 80-223-0817-X, s. 3-16.

ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E. Struktura kvality života ve vztahu k pracovní zátěži učitelů. In *2. konference ŠKOLA A ZDRAVÍ*, 2006. Brno. [citované 2010-02-16]

Dostupné na internete:

http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/033.pdf

SARMÁNY-SCHULLER, I. 1992. Indikátor stratégií zvládania. In PROKOPČÁKOVÁ, A. – RUISEL, I. *Praktická inteligencia II. Vybrané metodiky*. 1992. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV. ISBN 80-901396-3-9, s. 44-51.

SARMÁNY-SCHULLER, I. 1994. Kognitívne štýly a coping. In FICKOVÁ, E.- RUISELOVÁ, Z. *Poznávanie a zvládanie záťažových situácií I*. Ústav experimentálnej psychológie SAV: Bratislava, 1994. ISBN 80-223-0817-X, s. 27-48.

SELYE, H. 1966. *Život a stres*. Bratislava: Obzor, 1966. 453 s.

SENKA, J. - MATEJÍK, M. Problematika copingu v slovenskej psychológii. In *Psychológia a psychopatológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 1997, roč. 32, č. 2, s. 211-216.

SODERSTROM, M. et. al 2000. The Relationship of Hardiness, Coping Strategies and Perceived Stress to Symptoms of Illness. In *Journal of Behavioral Medicine*. ISSN 1573-3521, 2000, vol. 23, no. 3, p. 311-328. Dostupné v databáze EBSCO.

SPOUSTA, V. 1995. *Speciálně pedagogická diagnostika etopedická*. Brno: MU, 1990. ISBN 80-210-1261-7.

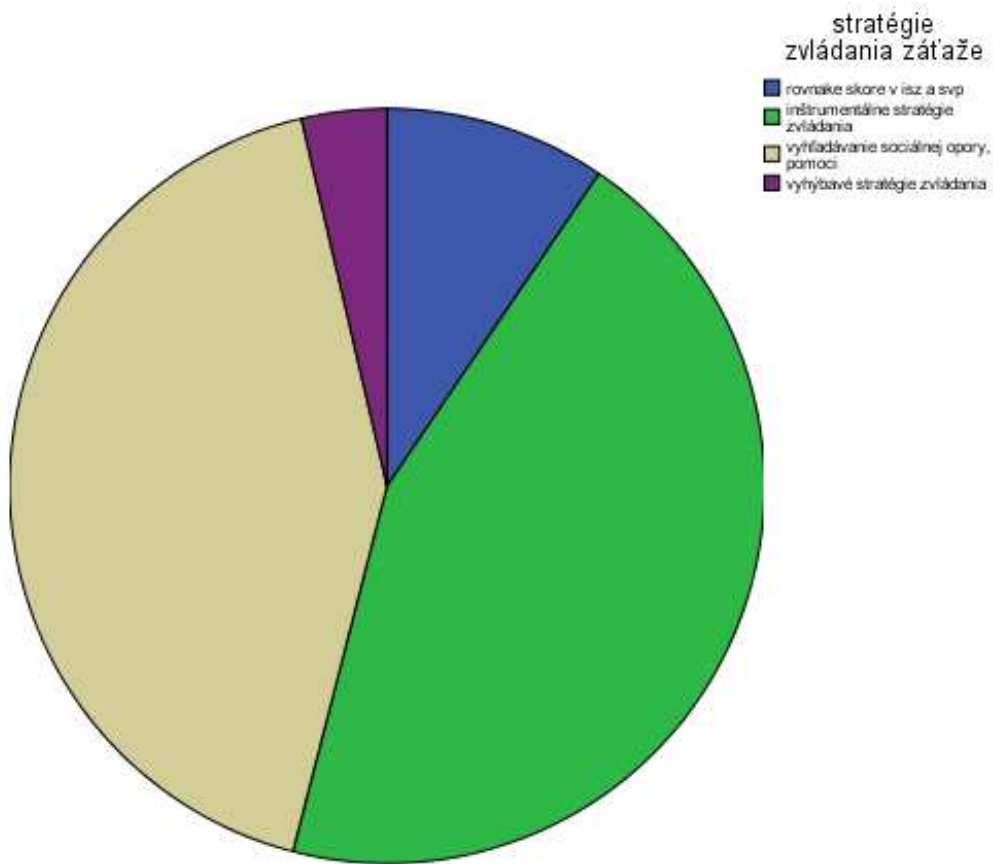
ŠOLCOVÁ, I. - TOMÁNEK, P. 1994. Daily stress coping strategies: An Effect of Hardiness. In *Studia Psychologica*. ISSN 0039-3320, 1994, roč. 36, č. 5, s. 390 - 394.

SULS, J., DAVID, J. P., HARVEY, J. H. 1996. Personality and coping: Three generations of research. In *Journal of Personality*. ISSN 0022-3506, 1996, vol. 64, no. 4, p. 711-735. Dostupné v databáze EBSCO.

- ŠTIKAR, J. a kol. 2003. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003. s. 461. ISBN 80-246-0448-5.
- TOBIN, D.L. et. al 1989. The hierarchical factor structure of the Coping Strategy Inventory. In *Cognitive Therapy and Research*. ISSN 0147-5916, 1989, vol. 13, p. 343-361.
- VALIŠOVÁ, J. 1973. Osobnost vychovatele ve speciálně výchovném procesu. Brno: KPÚ, 1973.
- VAŠINA, B. - VALOŠKOVÁ, M. 1998. Učitel – pracovní zátěž – zdraví. In ŘEHULKA, E. – ŘEHULKOVÁ, O. (Eds.). *Učitelé a zdraví 1*. Psychologický ústav AV ČR, Brno. 1998 ISBN 80-902653-7-5, s. 7-25.
- WIEBE, D.J. 1991. Hardiness and stress moderation: a test of proposed mechanisms. In *Journal of Personality and Social Psychology*. ISSN 0022-3514, 1991, vol. 60, p. 80 - 99. Dostupné v databáze EBSCO.
- WILLIAMS, P. G. - WIEBE, D. J. - SMITH, T. W. 1992. Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health. In *Journal of Behavioral Medicine*. ISSN 1573-3521 , 1992, vol. 15, p. 237–255. Dostupné v databáze EBSCO.

PRÍLOHY

Príloha A Kruhový graf percentuálneho podielu stratégií zvládania vo výskumnom súbore



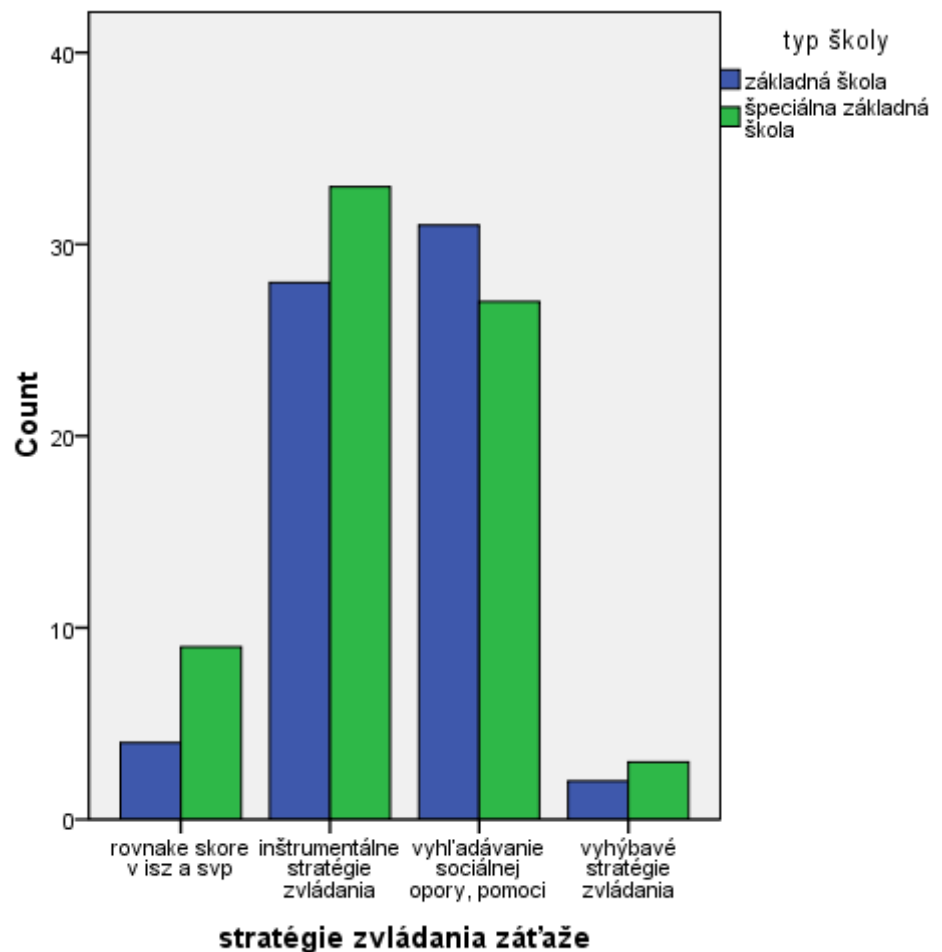
Inštrumentálne stratégie zvládania - 44.5%

Stratégie vyhľadávania pomoci - 42.3%

Stratégie vyhýbania – 3.6%

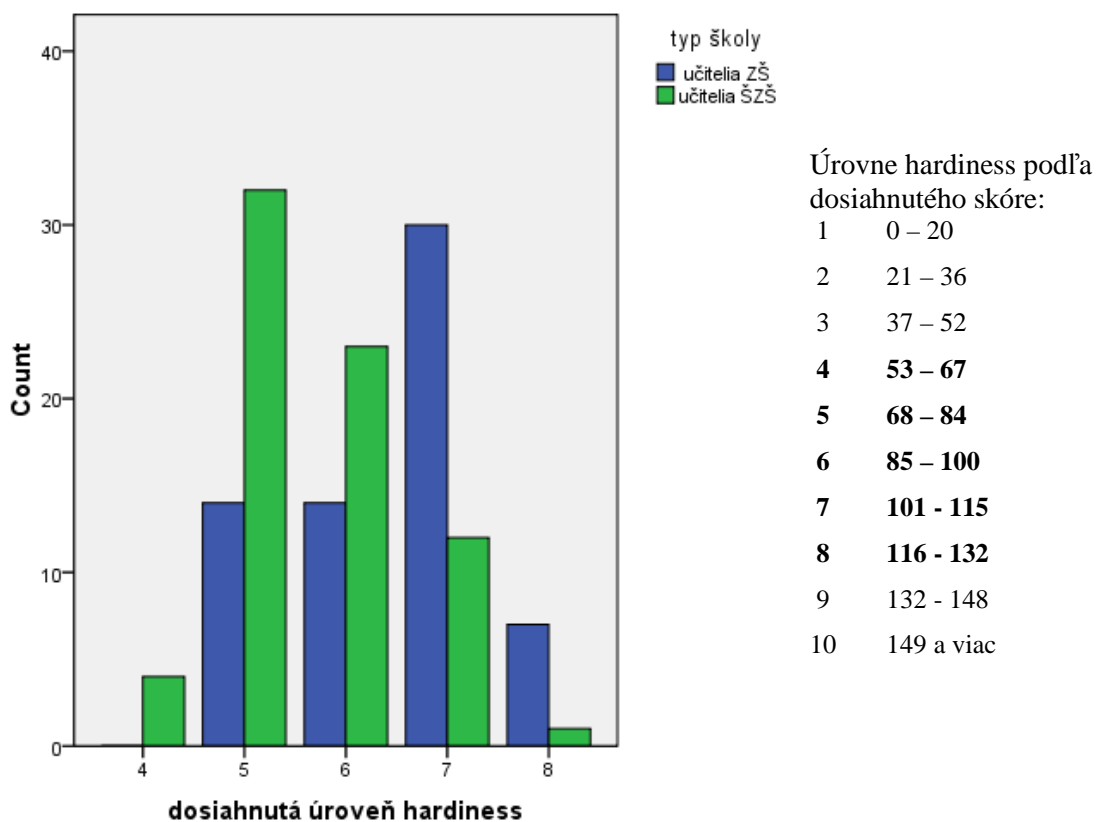
Percentuálny podiel probandov, ktorí dosiahli rovnaké skóre v inštrumentálnych stratégiách a stratégiách vyhľadávania pomoci – 9.6%

Príloha B Komparačný stĺpcový graf znázorňujúci podiel učiteľov v používaní jednotlivých stratégií zvládania



Vysvetlivky: *Rovnaké skóre v isz a svp* predstavuje podiel probandov, ktorí dosiahli rovnaké skóre v inštrumentálnych stratégiách a stratégiách vyhľadávania pomoci.

Príloha C Komparačný stĺpcový graf znázorňujúci podiel učiteľov v jednotlivých dosiahnutých úrovniach hardiness



V časti výsledky sme porovnávali učiteľov ZŠ a SZŠ podľa dosiahnutého skóre hardiness (na kardinálnej úrovni). Vzhľadom na to, že v prílohe C uvádzame pre lepšie grafické znázornenie porovnanie týchto dvoch skupín podľa dosiahnutej úrovne hardiness, uvádzame výsledky o štatisticky významnom rozdiely ($p < 0.01$) medzi učiteľmi ZŠ a SZŠ v dosiahnutej úrovni hardiness a zložkách kontrola, odovzdanosť aj na základe Mann-Whitneyho U-testu.

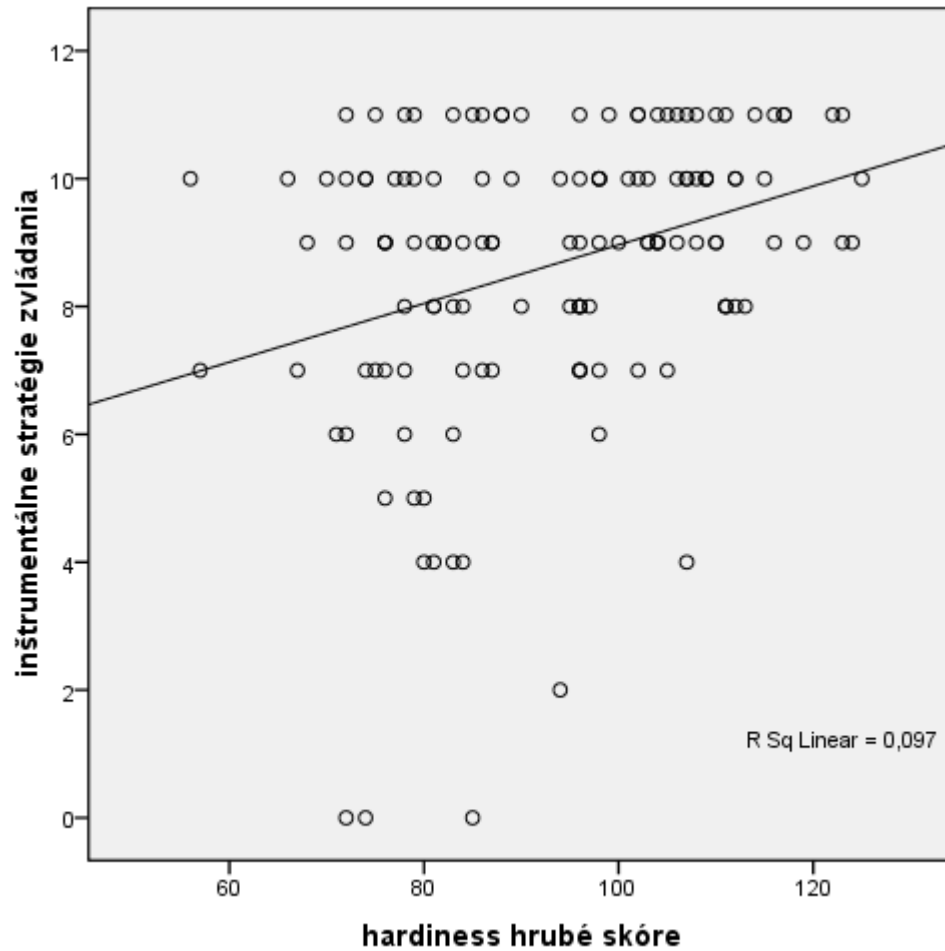
Rozdiely medzi učiteľmi ZŠ a SZŠ v dosiahnutej úrovni hardiness

	HA	CO	CM	CA
U	1284.500	1190.003	1168.500	2152.000
p	.000	.000	.000	.394

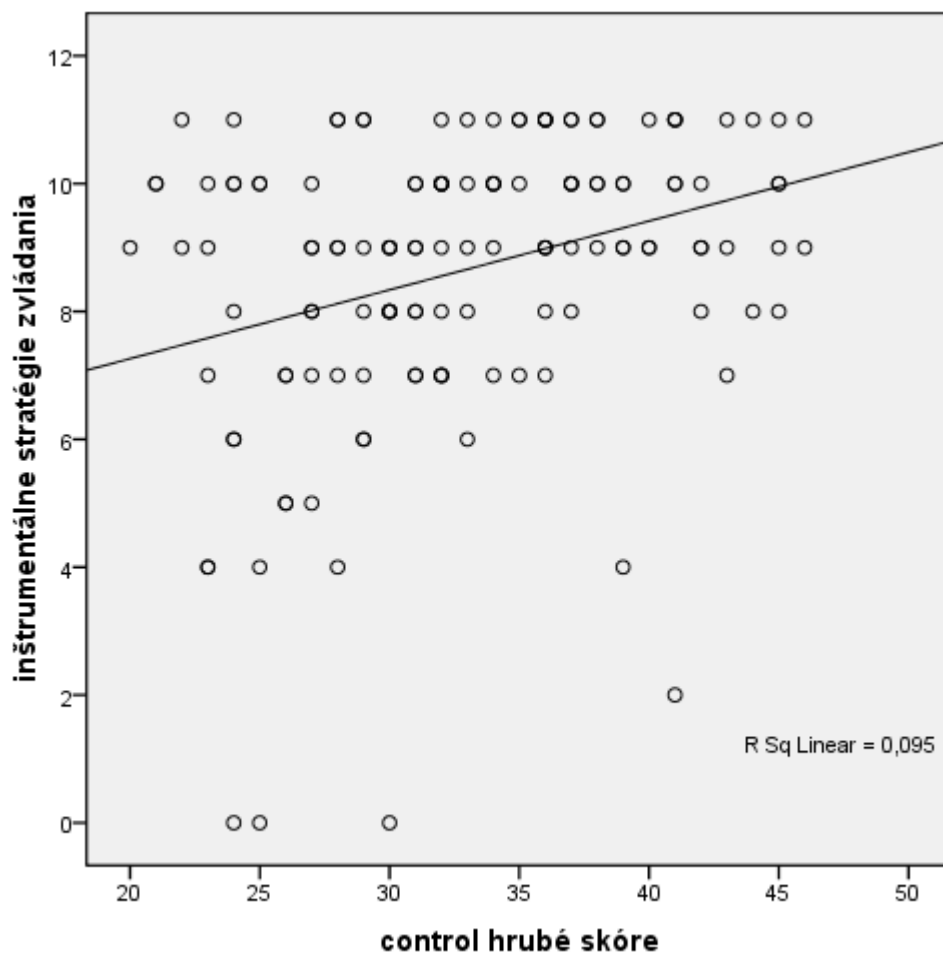
Legenda: U – hodnota Mann-Whitneyho U testu, p – hodnota dosiahnutej signifikancie

Príloha D Bodové grafy

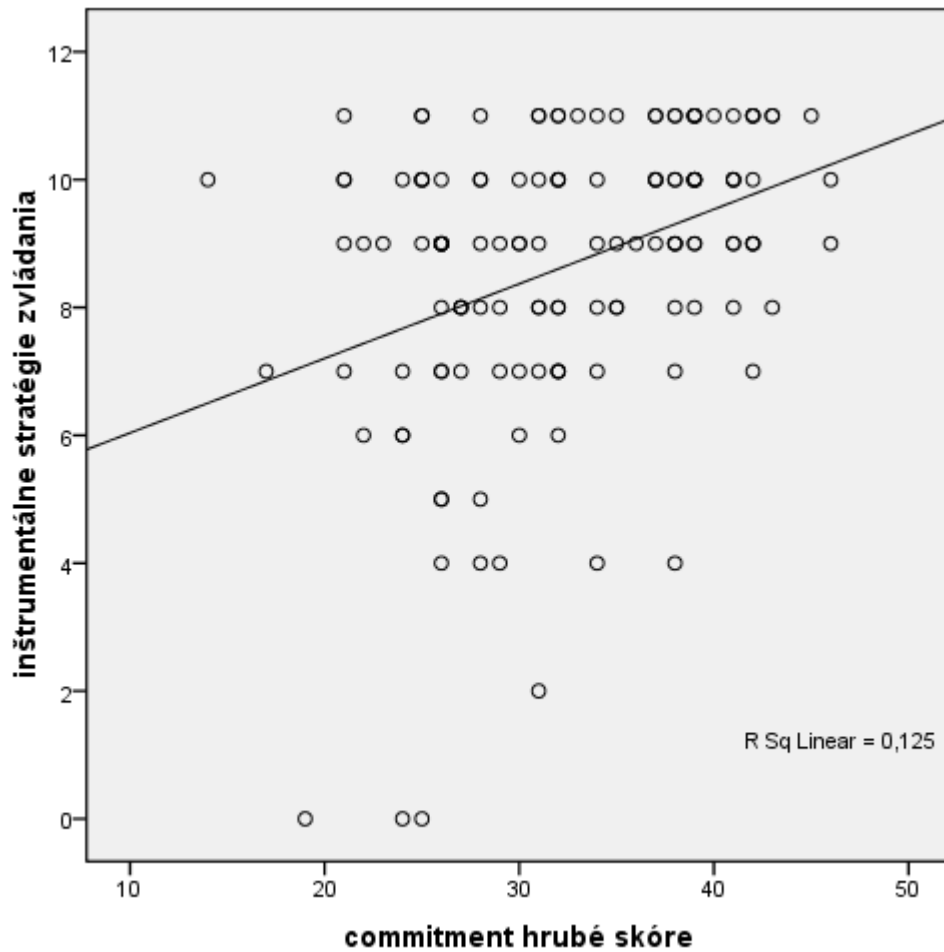
1. Bodový graf preložený idealizovanou priamkou, ktorý znázorňuje vzťah premenných hardiness a inštrumentálne stratégie zvládania



2. Bodový graf preložený idealizovanou priamkou, ktorý znázorňuje vzťah premenných kontrola a inštrumentálne stratégie.



3. Bodový graf preložený idealizovanou priamkou, ktorý znázorňuje vzťah premenných odovzdanosť a inštrumentálne stratégie zvládania.



4. Bodový graf preložený idealizovanou priamkou, ktorý znázorňuje vzťah premenných vek a odovzdanosť u učiteľov SZŠ.

