

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**SOUČASNÉ STRESORY UČITELŮ
V MALOTŘÍDNÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ing. Jana Nováková

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ,

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.

Plzeň, 2023

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Mořině, 23. dubna 2023

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Vladimíře Lovasové, Ph.D. za její čas a odborné a cenné rady při psaní mé diplomové práce. Zároveň děkuji respondentům za ochotu při sběru dat pro vyhotovení empirické části. Dále také děkuji všem blízkým, kteří mě všemožně podporovali.

OBSAH

Úvod	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1. DEFINICE STRESU A JEHO PŮSOBENÍ	6
2. SPECIFIKA STRESORŮ UČITELSKÉ PROFESE	11
2.1 Akutní stresory	11
2.2 Chronické stresory	12
2.3 Myšlenkové stresory	12
2.4 Úkolové stresory	13
2.5 Fyzikální stresory	15
3. CHARAKTERISTIKA MALOTŘÍDNÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL	19
4. SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ STRESORŮ NA MALOTŘÍDNÍ ŠKOLE	22
EMPIRICKÁ ČÁST	28
5. KVALITATIVNÍ SONDA U UČITELŮ PŮSOBÍCÍCH V MALOTŘÍDNÍCH ŠKOLÁCH	28
5.1 Cíl a design výzkumu	28
5.2 Výsledky šetření	30
5.3 Schématické znázornění výsledků	41
5.4 Odpovědi na výzkumné otázky	43
5.5 Reflexe výzkumníka	45
ODBORNÁ DISKUSE	47
ZÁVĚR	49
RESUME	52
SUMMARY	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	54
SEZNAM OBRÁZKŮ, SCHÉMAT	57

Úvod

Téma této diplomové práce vyplynulo z mé profesní zkušenosti během působení na malotřídní škole. Konkrétní zaměření práce v podobě pojmenování a charakteristiky stresorů působících na učitele těchto malotřídních škol bylo pro mě volbou číslo jedna. Tímto tématem se chtě nechtě zabývá každý učitel, jelikož práce na malotřídní škole má v porovnání s působením na klasické základní škole svá daná specifika. Nejen problematika spojená s plánováním výuky na malotřídní škole, ale i specifika školy a života dětí v tomto typu školy společně s profesním působením učitele, to je pensum otázek a odpovědí, kterými se denně zabývám a které mě nepřestávají zajímat.

Cílem teoretické části je popsat stres z obecného hlediska, vyjmenovat stresory, které se týkají pedagogických pracovníků a specifikovat stresory typické pro působení učitele na malotřídní škole. Práce se dále věnuje problematice malotřídních škol v České republice a specializuje se na popis odlišností v oblasti plánování výuky a jejího průběhu v malotřídním typu vzdělávání.

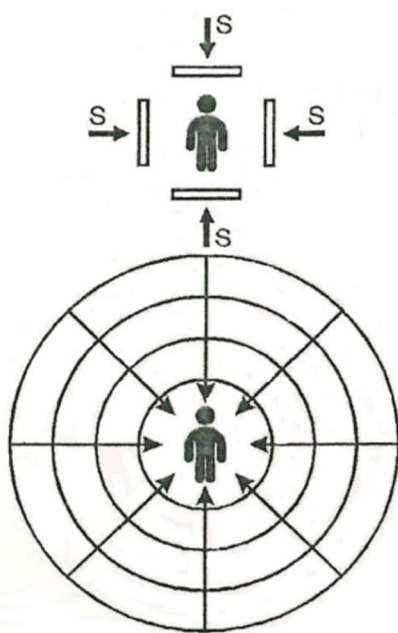
Empirická část je zaměřena na zjištění, jaké nároky učitelé pociťují na svou osobu, jak pojmenovávají konkrétní stresory a jak se s nimi vypořádávají. K tomuto zjištění mi posloužil výzkum uchopený kvalitativní metodologií. Jako metoda sběru dat byl využit polostandardizovaný narativní rozhovor, neboť je citlivý na individuální prožitky. Výzkumný soubor tvořilo šest učitelů působících na třech základních školách malotřídního typu, kteří mají profesními zkušenosti i z běžných základních škol. Výzkumný soubor byl tvořen metodou sněhové koule za předpokladu splnění výše uvedených podmínek. Jako metodu práce s daty byla zvolena doslovná transkripce, obsahově kategoriální analýza, grafické znázornění výsledků a následný popis zjištěných dat a souvislostí.

TEORETICKÁ ČÁST

1. DEFINICE STRESU A JEHO PŮSOBNÍ

Jednoznačně definovat pojem stresu není jednoduchý úkol. Protože neexistuje jednotnost v definici tohoto pojmu, pokusím o nástin několika pohledů na zátěž organismu nazývanou stres. Slovo „stres“ pochází z anglického „stress“, které má svůj původ v latinském pojmu „stringo, stringere“. To vyjadřuje označení stavu napětí, zátěže nebo stavu tísně.

Teprve ve 20. století podrobněji definoval pojem stres profesor medicíny Hans Bruno Selye, který ho popsal jako fyziologický, respektive patofyziologický fenomén. V roce 1936 Selye identifikoval stres jako stav těla a mysli a mající na ně jistý vliv. Působení stresu na organismus člověka je možné objasnit prostřednictvím řady objektivně zjistitelných chemických a fyziologických činností v orgánech těla (Křivohlavý, s. 7).



Obr. 1 – Člověk ve stresové situaci (Křivohlavý, 1994, s. 8)

Odborná literatura disponuje definicemi dalších autorů, kdy je možné považovat stres a zátěž jako totožné pojmy. Pojem zátěž je možné definovat jako zvládání nároků cílených na osobu, které jsou vymezeny svou mírou náročnosti a schopností organismu

plnit tyto nároky. Zatímco stres můžeme popsat jako neadekvátní nápor na organismus člověka, kdy již tento nápor nedokáže odvrátit, jelikož není jeho obranný mechanismus na dostačující úrovni.

Psychologický slovník říká, že „stres je nadměrná zátěž neúnikového druhu, která vede ke stresové reakci; liší se od reakce v níž zátěž může být vyřešena únikovým mechanismem; rozsah psychologických stresorů je individuálně rozdílný a velmi široký; rozdílná je i tolerance na stres“ (Hartl, 2004, s. 263). Dle pedagogického slovníku je stres popsán jako „stav organismu vznikající vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů (očekávání jisté události, hrozba, extrémní zatížení po fyzické nebo psychické stránce, duševní trauma, nemoc) a schopnosti člověka odolat této zátěži. Výsledkem je vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 231). Na těchto dvou definicích je patrná jistá paralela, přestože se jedná o odlišný pohled na skutečnost, co je stres. Zatímco pedagogický slovník se dívá na stres z vnější perspektivy a zohledňuje možné vlivy útočící během stresu na organismus, jeho reakci a jaký bude mít na organismus vliv, druhý pohled na tento problém je řešen ze strany vnitřní pozice, zda je v optimálním nastavení dostatečná odolnost a případné možnosti, jak se se stresem poprat.

V celém organismu probíhají biologické změny reagující na stresovou zátěž. Tento jev je nazýván obecným adaptačním syndromem (General Adaptation Syndrome – GAS). Na základě studií Selyeho má tento syndrom tři stádia:

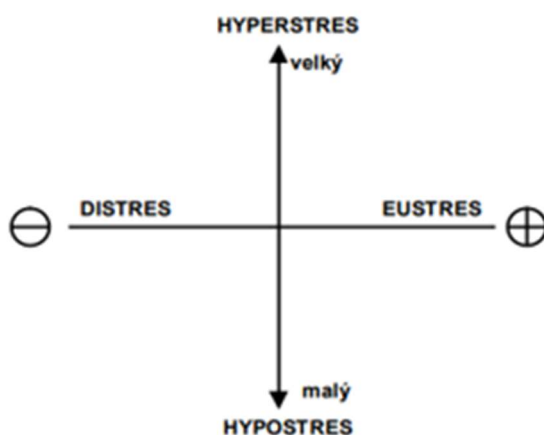
Poplachová reakce – je prvotní odpovědí organismu na stres. Aktivuje se nervový systém, uvolní hormony. Tuto fázi můžeme popsat jako reakci: útoč nebo uteč. Organismus automaticky reaguje na podněty. Když je nervový systém aktivován, stimuluje nadledvinky. Žlázy spouštějí uvolňování některých hormonů, včetně adrenalinu a noradrenalinu. Uvolňování hormonů způsobuje fyzické příznaky, jako je zvýšení srdeční frekvence a frekvence dýchání, zvýšení krevního tlaku. Aktivuje se nervový systém a objevují se příznaky typu bolest hlavy, únava, podrážděnost.

Stádium rezistence – v této fázi se tělo snaží vyrovnat s počátečním šokem ze stresu. Pokud stresová situace odezní, srdce a krevní tlak se během této fáze začnou vracet na úroveň předpětí. Nadměrný stres trvalejšího charakteru může způsobit poruchy imunitního,

trávicího nebo kardiovaskulárního systému a může mít dopad na kvalitu spánku a reprodukčního systému. V případě, že dlouhodobý stres přetrvává, přichází třetí fáze.

Stádium vyčerpání – přehlížení působících stresorů bez úlevy vyčerpává fyzické, emocionální a duševní zdroje organismu do té míry, že tělo se již není schopno se stresem vyrovnat. Mezi příznaky fáze vyčerpání patří únava, vyhoření, snížená tolerance stresu. Následkem přetrvávajícího účinku stresu může dojít k oslabení imunitního systému a zvýšení rizika srdečních chorob, včetně přidružených dalších chronických onemocnění. Existuje i riziko vzniku duševních potíží, jako je deprese nebo úzkost (verywellhealth.com).

Výše popsaná reakce na stresovou zátěž je velice specifická, v organismu probíhá při různých původcích stresu u všech lidí a do jisté míry má stejný charakter (GAS). Vnější projevy mohou být však velmi odlišné a individuální. Při dlouhodobém působení stresu na organismus trpí organismus psychicky i fyzicky. Členění stresu podle míry adaptability jedince dělíme na tzv. hypostres neboli slabší formu stresu a hyperstres neboli nadměrný stres. Lidský organismus si u hypostresu na tuto zátěž dokáže navyknout a dlouhodobě ji snášet. Hyperstres má negativní účinky na lidský organismus a při déle trvající expozici může vyvolat dokonce i smrt. Podle účinku stresu na lidský organismus se stres dělí na eustres a distres. Eustres má kladný vliv na organismus, je vyvolán příjemnými okamžiky a momenty, těšením se na něco milého. Opakem je velice škodlivý distres, který je způsobován mimořádnými situacemi vedoucími k řadě onemocnění, ve vážnějších situacích může způsobit smrt (apas.cz).



Obr. 2 – Dimenze stresu (Křivohlavý, 1994, s. 124)

Odlišit či paušalizovat, do jaké míry je pro člověka stres eustresem nebo distresem, je prakticky nemožné, jedná se o individuální reakci jedince. Určitá situace může u někoho způsobit nepříjemné vnímání stresu, zatímco pro jiného se jedná o výzvu, stimulaci, motivaci k výkonu. Typickým příkladem je vystoupení na veřejnosti, pro někoho představuje zátěž, pro jiného nic alarmujícího, zkrátka běžnou situaci. Záleží na tom, čím je člověk motivován, jak je adaptován na případné příchozí situace, jaké má zkušenosti, postoje, jak je odolný a vyrovnaný. Míra adaptability zde hraje velkou roli, vystoupení z komfortní zóny je pro každého odlišný a vysoce individuální krok. Určitá zátěž a napětí je z výchovného hlediska jistě účelné, může být pojítkem k rozvoji osobnosti, posunutí hranic či zvýšení odolnosti. Určitá nadlimitní úroveň či trvalejší zátěž je však pro motivaci i výkonnost jedince velice škodlivá.

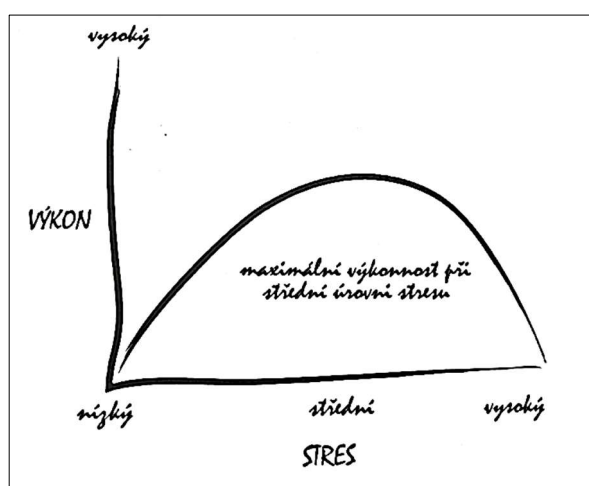
Jak bylo řečeno, tělesné projevy stresu jsou automatické reakce organismu na stresovou situaci, jako například zvýšený krevní tlak, zrychlený srdeční tep a pocení. Původně tyto projevy sloužily jako obranný mechanismus, ale v dnešní době jsou spíše nežádoucí. Naproti tomu psychické reakce jsou naučené a obsahují chování, emocionální a kognitivní aspekty, které jsou ovlivněny naším vnímáním situace. Pokud situaci hodnotíme jako ohrožující, může to vést ke stresovým reakcím v podobě strachu, podrážděnosti, deprese a vyhoření. Když ji však vnímáme jako výzvu, může dojít k pozitivním reakcím, jako je naděje a radost. Stres také ovlivňuje kognitivní funkce, jako je paměť a koncentrace, což může vést k omezenému vnímání, a naopak bránit kreativnímu myšlení potřebnému k řešení problémů (Buchwald, s. 26–27).

Buchwald ve své knize popisuje situaci v podobě konfliktu učitele, jeho žáka a ředitele a zmiňuje kombinaci všech důsledků stresu, s tím, že se vyskytnou současně. Popisovaná situace nejprve způsobí zvýšenou produkci adrenalinu učitele, potažmo zvýšení jeho krevního tlaku a rudnutí v obličeji. Tyto jmenované reakce jsou fyzickými reakcemi na stres. Tím, že učitel během konfliktu se žákem znejistí a znervózní, nechová se obvyklým způsobem, jedná se o reakci na úrovni chování. Jelikož není schopen daný konflikt optimálně vyřešit, má omezené kreativní myšlení, jedná se o psychickou reakci na kognitivní úrovni. Protože celému konfliktu přihlíží třetí osoba, učitel jí nemůže dostatečně a vhodně věnovat pozornost a zároveň předpokládá, že bude negativně hodnocen. Předpokládanou reakcí této osoby budou negativní důsledky za jeho nevhodné chování,

jedná se tedy o sociální úroveň stresu. Tuto situaci učitel vyhodnocuje již na emocionální úrovni (Buchwald, s. 27).

Za zmínku neoddiskutovatelně stojí vliv pozitivního stresu. Občasná dávka adrenalinu zajistí tělu hnací sílu a energii a nastaví do správné pozice imunitní systém. Všichni občas potřebujeme v přiměřené míře stres, abychom zlepšili svoji výkonnost po tělesné i duševní stránce. Každého z nás jistě občas potká výzva s potřebou jisté dávky stresu, který se vyskytuje přibližně mezi protipóly neboli extrémy, kdy nejsme ani nedostatečně, ani nadměrně zatěžováni. Tento stres pozitivně zvyšuje naši výkonnost.

A jaký je vztah mezi stresem a výkonem? K optimální výkonnosti dochází při střední úrovni stresu, kdy jsme v napětí, koncentrují se naše síly v energii a výkonnost stoupá. V případě, že jsme na nízké úrovni stresu, nemáme důvod se příliš snažit, chybí nám tzv. hnací motor. Naopak přílišné zatížení způsobuje ostych a zábranu v chování, může tedy mít za následek špatné projevy v našem chování (Buchwald, s. 28-29). „Střední úroveň stresu je neškodná a může aktivizovat tělo. Dokáže vyvolat tichou radost, rozpustilost či extázi a působit jako jakýsi druh elixíru života. Ten, kdo chce vést zdravý život, by se tedy měl vyhýbat negativnímu stresu a zároveň vyhledávat zážitky vyvolávající pozitivní stres. I práce může být za určitých podmínek zdrojem pozitivního stresu, pokud je možné ji vyřídit bez vnějšího tlaku a pokud se výsledek jeví smysluplně a uspokojivě. Takovéto podmínky však bohužel v současném profesním životě platí spíše výjimečně“ (Buchwald, 2013, s.29).



Obr. 3: Vztah mezi stresem a výkonem (Buchwald, 2013, s. 29)

2. SPECIFIKA STRESORŮ UČITELSKÉ PROFESE

Tato kapitola se věnuje výčtu konkrétních stresorů plynoucích z učitelské praxe. V předchozích kapitolách jsem se věnovala obecně stresu jako takovému, avšak toto téma je nezbytné modifikovat směrem k profesním specifikům spjatým s rolí učitele ve společnosti.

Jak již bylo uvedeno, podnět vyvolávající stresovou reakci se nazývá stresor. Doktor Selye definoval stresor jako cokoliv, co klade na náš organismus určité nároky a vyžaduje od nás přizpůsobení a reakci. Stresová reakce zahrnuje sníženou subjektivní způsobilost kontroly a může být pozorována prostřednictvím našeho chování, fyziologie, emocí a myšlenek. Selye rozdělil stresory do dvou hlavních kategorií – fyzické a emocionální (Selye, in Bártová, s. 20). Aby byl výčet stresorů a jejich dalšího možného třídění kompletní, všimněme si třídění stresorů podle Charley Cungi. Tato autorka dělí stresory na akutní a chronické (opakující se), dále z hlediska jejich povahy a podle jejich aspektů konkrétních nebo vztahových (rodinných a sociálních faktorů). Rheinwaldová (in Bártová, s. 24) rozděluje stresory do těchto kategorií:

- myšlenkové – jak se vidíme my sami, jak vidíme druhé lidi, jaký je náš pohled na svět a momenty, které se nás dotýkají osobně, citové a vztahové vazby;
- úkolové – důsledky našeho výchovného působení, jak jsme zaměřeni (perfekcionismus, smysl pro detail, pracovní tempo a nasazení, přístup, zodpovědnost, plnění úkolu, prokrastinace);
- fyzikální – vliv místa, kde žijeme, kde pracujeme, s jakými prostředky a pomůckami jsme zvyklí pracovat, zkrátka všechno, co je schopné nás ovlivňovat.

2.1 AKUTNÍ STRESORY

Učitelé často čelí akutním stresorům, zejména v momentech, kdy neočekávají změnu v chování žáků nebo rodičů. Pokud je učitel v klidu a není vystaven stresové situaci, může být překvapen náhlým odmítnutím ze strany žáka, který nechce splnit určitý úkol a zároveň se baví s ostatními studenty v třídě. Tento typ situace může u učitele vyvolat stresovou reakci a zbytek třídy očekává jeho reakci. Je na učiteli, jak se s touto situací

vypořádá, jak se projeví jeho řeč těla, hlas, chování a jaká bude jeho reakce. V důsledku této situace může učitel prožít traumatizující zážitek, který může později, pokud se tyto stresující události pravidelně opakují, vést k rozvoji posttraumatického stresového syndromu (Bártová, s. 22-23).

2.2 CHRONICKÉ STRESORY

Chronické stresory učitelů jsou dlouhodobé faktory, které mohou vést k dlouhodobému stresu a psychickému vyčerpání. „Na rozdíl od akutních stresorů jsou chronické stresory vyvolány opakujícími se situacemi. V současné době je zřejmě prožívá velká část učitelů každý den. Přispívá k tomu značnou měrou dnešní uspěchané životní tempo a náročnější životní styl“ (Bártová, s. 23). Lidský organismus musí odolávat stále větším nárokům. Je zapotřebí být vybaven dovednostmi čelit stresorům různého druhu a původu. Zejména v povolání učitele je na pedagogy vyvíjen tlak na adaptaci na nové situace, vyhovění požadavkům a nárokům na jeho osobu. Na pedagogy často tlačí jak žáci, tak rodiče, ale i vedení školy. Liberální přístup k výchově je mnohdy především pro starší učitele novou nepříjemnou zkušeností, se kterou se musí vypořádat a akceptovat ji. Prostřednictvím těchto situací, které jsou nepříjemné a mnohdy pro ně nepochopitelné a neřešitelné, se dostávají do duševní krize až do chronického stresu (Bártová, s. 23–24). Chronický stres může mít vážné dopady na zdraví a pohodu učitelů, a může vést k výraznému snížení kvality výuky a celkové pracovní spokojenosti. Je důležité najít způsoby, jak minimalizovat chronické stresory učitelů a poskytnout jim podporu a prostředky pro zvládnutí stresu.

2.3 MYŠLENKOVÉ STRESORY

Myšlenkové stresory dáváme do souvislostí podle toho, jak se kriticky díváme sami na sebe, jakým způsobem nahlížíme na druhé lidi nebo na okolí. Záleží také, jak nás naše myšlenky ovlivňují a jakým způsobem je zpracováváme v momentech, kdy se dostaneme v určitých fázích života do kritických situací.

Za zmínku stojí fakt, že způsoby myšlení a řešení těchto náročných situací jsme si všichni podvědomě převzali z rodiny. První možností je, že jsme si vzorce, jak zvládat stresovou zátěž převzali přirozeně – vzorem. Druhou možností je, že jsme se to museli

naučit sami, abychom překonali fyzickou i psychickou zátěž. Otázkou je, jaká rodinná pravidla či vzorce chování platila u každého z nás. A dále, jestli nám vůbec byla přínosem nebo nás naopak příliš ovlivnila a „vypěstovala“ v nás špatný nebo neúčinný postoj k řešení těchto životních obtíží.

Je jistě dobré uvědomit si, zda případná skrytá pravidla, která je možné označit také jako paradigmaty, jsou pro jedince prospěšná nebo naopak, jestli je není potřeba změnit pro jejich omezující charakter. Taková paradigmaty neboli zažitá vzorce chování a jednání mohou být skutečnou příčinou stresu. Totiž myšlenkových stresorů tohoto typu existuje mnoho a ne vždy je snadné se jich zbavit, eventuelně je utlumit na přípustnou hladinu. Důsledky těchto negativních postojů mají také další negativní vlivy na utvoření životních postojů ovlivňujících naše chování a jednání v nesnadných životních momentech. „Jedním z nezanedbatelných myšlenkových stresorů je iracionální pohled na život a jeho situace. Lidé s tímto náhledem žijí jakoby pod vlivem sugesce“ (Bártová, 2011, s. 26).

2.4 ÚKOLOVÉ STRESORY

Jak z názvu vyplývá, označení tohoto okruhu má mnoho společného s řešeními úkolů, za které jsme zodpovědní. V případě, že jsme byli rodinou vedeni k preciznosti a zodpovědnosti (viz kapitola výše – myšlenkové stresory), potom prožíváme stresovou zátěž v jiné intenzitě, protože nemáme možnost pracovat dle svých představ. Evropská agentura pro bezpečnost a ochranu zdraví při práci (The European Agency for Safety and Health at Work – OSHA) dokonce popisuje ve své studii faktory vzniklé v zaměstnání a vedoucí ke stresu a člení je na rizikové a stresové. Výše uvedená agentura zveřejnila v roce 2007 soubor faktorů, které uvádí jako hlavní příčiny pracovního stresu. Těmi jsou na příklad nejistota pracovních podmínek, snižující se odolnost vůči stresu, nové formy pracovních smluv bez zajištění určitých jistot, neadekvátní pracovní doba a narůstající pracovní zátěž. Dalším jmenovaným faktorem je emocionální náročnost a psychické vypětí při vykonávání práce a nemožnost plnohodnotně a spravedlivě vyvážit pracovní a osobní život (Stock, in Bártová, s. 32-33).

Mezi stresové faktory v zaměstnání patří zvýšená pracovní zátěž, nedostatek samostatnosti a nedostatek uznání a ocenění. Zvýšená pracovní zátěž může zahrnovat také

přílišné zaměstnání mozku a nervového systému, což může být způsobeno přílišným počtem informací, které učitel musí operativně zpracovat v krátkém čase. Zásadní je zde časový faktor, a to nejen v množství odučených hodin učiteli, ale téměř minimálními pauzami mezi hodinami. Odpadá možnost odpočinku či jiné chvilkové mentální relaxace, nemožná je rovněž příprava na další zátěž. Alarmující je i situace zvyšujících se počtů žáků ve třídách. Stoupá rovněž množství žáků s problémy, a to nejen s poruchami učení, ale i výchovnými problémy. Učitelé jsou často pravidelně v kontaktu s rodiči těchto žáků, na místě je čím dál více koordinace s výchovným poradcem či školním psychologem. Mezi běžné nepřímé pedagogické činnosti učitele patří spolupráce s pedagogicko – psychologickou poradnou (Bártová, s. 33). Neméně důležitý je zde fakt o hranici zodpovědnosti získané v mládí, a to na základě nastavení a míry požadavků plynoucích od rodičů dětí, kde tyto nároky nejsou mnohdy adekvátní věku a potažmo vybudované odolnosti dítěte.

Dalším stresovým faktorem v zaměstnání učitele je bezpochyby nemožná a nízká samostatnost při vykonávané práci. Tato profese přináší i nemalou administrativní zátěž, množství kontrol a víceméně v některých případech i nemožnost samostatné práce, jak je běžné v jiných zaměstnáních. Učitel je často v pomyslném napětí ze střetu s rodiči a žáky, je v permanentním dohledu ředitele i veřejnosti a v některých školách i pod tlakem zřizovatele školy. Tento stav může narůst v pocit méněcennosti, přidává se bezmocnost a ztrácí se sebedůvěra a motivace (Bártová, s. 33).

Bártová popisuje další stresový faktor v zaměstnání a tím je nedostatek uznání, ocenění. Zajisté se tato situace v různých školách liší, ale jsou případy, kdy učitelé nejsou dostatečně od nadřízených chváleni či jinak podporováni v jejich počínání. Tento fakt může vyvolat situace vedoucí ke stresu a u náročnějších momentů způsobit syndrom vyhoření. Je to jistě dáno tím, v jaké době žijeme, jak probíhá komunikace mezi školou a rodinou, jaký má vztah učitel se žákem a jeho rodiči a zda vůbec dochází k uznání jeho práce od rodičů žáků, nebo zda je naopak vystaven kritice. Zajímavé je, že tento stres z mizivé míry uznání a pochvaly vzniká podle Bártové u těch učitelů, kteří byli právě v dětství přespráviš vedeni od svých rodičů k úspěchům ve školním prostředí nebo při jiných aktivitách. Posléze jim tato potřeba přijde přirozená a očekávají ji i v dospělosti. Na místě je tedy důležitý respekt, tolerance i míra stresu, kterou má každý učitel jinou. Z tohoto vyplývá, že i vedení škol by

mělo přijmout tuto myšlenku a více vnímat, který učitel má větší potřebu pocítit chválu a slova podpory, tím pádem u něj potencionálně snížit riziko vzniku stresu a případného syndromu vyhoření (Bártová, s. 33-34).

Jako další stresový faktor se uvádí špatný kolektiv, který narušuje mezilidské soužití na pracovišti. V kolektivu není dobrá atmosféra, neochota pomoci nebo častá soupeřivost. Je to zřejmě dáno i vyšším průměrným věkem učitelů, kdy učitelé vyššího věku hůře přijímají inovace a nové způsoby výuky. Odlišné pohledy vznikají i v oblasti názorů na výchovné směry. Každý má různé názory a postoje, co je pro žáky dobré, jaké hodnoty přijmout za prospěšné, a jaké mantinely naopak žákům stanovit. Je jisté, že v tomto se neshodne ani laická veřejnost, poněvadž tento problém není řešen a diskutován napříč celou společností (Bártová, s. 34).

Zejména ve větších školách může vznikat další stres, jehož faktorem je získaný pocit nespravedlnosti. Kolegové v učitelském sboru mají různý pohled na vztahy na pracovišti, a ne všichni se cítí spravedlivě vnímání a cenění. Specifické jsou i vazby na ředitele a případné přátelství. Někteří mohou vnímat tuto skutečnost jako pojítko k lepšímu hodnocení a vidění se v lepším světle ze stran vedení (Bártová, s. 34).

Posledním stresovým faktorem v zaměstnání dle Bártové je konflikt hodnot. Tyto hodnoty nejsou v souladu s nastavením hodnot skupiny jako týmu, vedení školy, rodin žáků, ale i kolegů a žáků. Své místo v této oblasti má také různorodý pohled na vzdělávání budoucích učitelů, kde podle Bártové chybí psychologický vhled na řešení stresových momentů ve školství. Pedagogická psychologie by touto změnou dokázala lépe než doposud obsáhnout tento fenomén, připravit studenty na zátěžové situace, naučit je asertivnímu jednání při konfliktech s rodiči žáků a celkově by přispěla k lepšímu zvládnutí náporu stresových faktorů (Bártová, s. 34).

2.5 FYZIKÁLNÍ STRESORY

Za fyzikální stresory můžeme považovat všechny nadměrné nároky, které jsou kladeny na fyzickou stránku člověka. Všechny ovlivňuje zvyšující se hluk nebo špatně nastavená hygienická pravidla, jako jsou nevětrané místnosti, nedostatek vzduchu, málo či více osvětlení v pracovním zázemí. Pro mnohé je stále opakujícím se stresem špatné počasí,

střídání letního a zimního času nebo ročního období. To přináší pro mnohé jedince zvýšenou zátěž na organismus. Společně s dalšími stresory chemické povahy v potravinách vzniká na jedince menší či větší nápor, kterému se nelze snadno vyhnout. Jistá obrana proti těmto stresorům však existuje a to znamená, že se samotný jedinec musí do tohoto boje zapojit sám. Je nezbytné mít pod kontrolou své stravovací návyky, kolik času strávíme na vzduchu nebo jaký je náš pitný režim (Bártová, s. 43).

Rheinwaldová popisuje také tzv. bioekologické stresory. Tyto stresory se vyskytují v prostředí, ve kterém se běžně pohybujeme. U větší části populace způsobují uvedené stresory stres prostřednictvím vrozeného biologického mechanismu. Lze hovořit o individuálním specifickém biologickém rytmu každého z nás. Tyto biologické rytmy vychází z nervového a hormonálního systému. Některé z těchto aktivit jsou interní, mohou vzdorovat změnám, jiné jsou stimulovány externími podněty, jako je třeba světlo (Bártová, s. 43). Bioekologické stresory jsou odlišné od psychosociálních stresorů tím, že na bioekologické stresory nemůžeme mít žádný vliv pomocí našeho vnímání nebo jinými mentálními činnostmi. U psychosociálních stresorů máme osobní vliv, jak na ně svými myšlenkami reagujeme a ovlivňujeme, jaký budou mít dopad na náš organismus.

Za důležité lze považovat uvědomění si, že každý jedinec disponuje svým unikátním biorytmem. Měl by ho tedy znát, respektovat a přijmout ho. Důvodem je, že v tomto rytmu se dějí fyzické procesy, které mají vliv na naši energii, motivaci a schopnost koncentrace. Už samotná tělesná teplota se liší v rámci dne a vyrovnává psychofyzilogické změny v organismu. Je důležité, aby si každý jedinec uvědomil, zda je ranní či noční typ, a podle toho přizpůsobil svou aktivitu. Porušení těchto zákonitostí, jako je třeba začátek pracovního dne a s ním spojené podávání výkonů může být velice stresující. Podobné biorytmy mají samozřejmě i žáci, a proto není vždy vhodné po nich požadovat výkony v ranních hodinách. Toto potlačování a nerespektování biorytmu může vést k náchylnostem ke stresu, může se dostavit pravidelná bolest hlavy, nechutenství, změny nálad, zhoršení zraku nebo narušený rytmus spánku (Bártová, s. 43-45).

Doposud byly řešeny především vnější stresory. Svoje jisté místo v tomto tématu mají také stresory vnitřní neboli osobnostní rizikové faktory. Zaměříme se na jejich vliv na organismus. Velice důležitou úlohu při zvládnutí rizikových faktorů osobnostního charakteru hraje typ osobnosti. V padesátých letech byla vytvořena klasifikace, známá jako

"osobnostní typ A", kterou navrhli kardiologové Meyer Friedman a Raymond Rosenman. Osoby s osobnostním typem A vykazují při stresových momentech různé stresové reakce, jako je konkurenceschopnost, neustálý pocit naléhavosti a nepřátelství, což zvyšuje pravděpodobnost výskytu srdečních chorob a vysokého krevního tlaku. Osobnost typu A má tendenci směřovat k úspěchu, být konkurenční, mít malou toleranci k frustraci a být ambiciózní. Tyto osoby často pracují tvrdě na několika aktivitách najednou, což zvyšuje jejich hladinu stresu (cs.sainte-anastasie.org).

Na rozdíl od osobnosti typu A, jedinci typu B jsou charakterizováni trpělivostí, uvolněností a bezstarostností. Obvykle nepociťují žádný zvláštní pocit naléhavosti. Kvůli těmto vlastnostem mohou být jedinci typu B okolím vnímáni jako apatičtí a neangažovaní. Tento typ osobnosti není zasažen a ohrožen negativními důsledky stresu a nehrozí u něj ani stresem ovlivněné kardiologické onemocnění. Existuje také smíšený profil typu AB, který zahrnuje lidi, které nelze jednoznačně zařadit do jedné z těchto dvou kategorií (dbterapie.cz).

Každý jedinec má v sobě nastavenou osobní úroveň rezistence vůči stresu, takže nelze posuzovat stresové reakce druhých lidí na základě vlastních zkušeností. Každý z nás má odlišný pohled na stresové situace, a protože fyzické příčiny, které ovlivňují odolnost vůči stresu, jsou různé pro každého, je nesprávné posuzovat ostatní podle sebe. Rodinné prostředí a výchova také mohou mít vliv na odolnost vůči stresu (Bártová, s .36). Motivace představuje funkci duševních pohnutek, které určují lidské chování a směřují jej k určité činnosti. Tyto pohnutky poskytují lidskému jednání cíl a směr a jsou hnací silou, která motivuje člověka k uspokojení nevyřešených potřeb. Motivace nevznikají z ničeho nic. Jejich zdrojem jsou motivy, které můžeme definovat jako tendence vyrovnat se s nevyváženým vnitřním stavem. Dalším zdrojem je potřeba podávat výkon, být úspěšný. Různí významní psychologové se motivací zabývali a vytvořili několik teorií, které motivaci vysvětlují z různých úhlů pohledu. Jednou z nejvýznamnějších teorií motivace je Maslowova hierarchie potřeb, která rozděluje lidské potřeby do pěti základních kategorií a popisuje jejich hierarchické uspořádání. Vnitřní motivace může být buď pozitivní nebo negativní. Pozitivní motivace vzniká z něčeho příjemného a lidé jsou za odvedený výkon odměněni. Na druhé straně negativní motivace se vztahuje k pocitu strachu, který nutí člověka k akci.

Může se jednat na příklad o strach z neúspěchu nebo ztráty něčeho nebo někoho důležitého (miroslavhofmann.cz).

Jak vyplývá ze studií a výzkumů, učitelství je jedno z nejnáročnějších povolání z důvodu psychické náročnosti, zodpovědnosti nejen za odvedenou práci ve výuce, ale jde především o výchovný aspekt. Učitel by měl jít příkladem, měl by se stát ikonou vhodnou následování. Je neoddiskutovatelné, že se jedná o náročné povolání také z důvodu časové náročnosti, tlaku na sebevzdělávání učitelů, mnoha povinností, neustálého kontaktu se stále stejnou věkovou skupinou mající svá specifika. Učitelé musí snášet určitý tlak na výkon, a to je mnohdy velmi vyčerpávající, proto bývají ohrožováni na svém duševním zdraví. Učitel si musí být jistý správnou volbou povolání bez větší možnosti vyzkoušet si svou roli nanečisto. Bohužel se stává, že budoucí učitelé až po studiích zjistí, že na tuto profesi nejsou vhodní.

V roce 2004 vyplynul z výzkumu zaměřeného na prestiž povolání provedeného na základě veřejného mínění závěr, kdy profese učitele obstála na čtvrtém místě hned za profesí lékaře, vědce a dále učitele na vysoké škole. Tato skutečnost evidentně diferencuje díky kvalifikační náročnosti a dané vzájemné výlučnosti předchozích profesí (soc.cas.cz).

„Z nejnovějších průzkumů vyplývá, že ve srovnání s jinými profesemi trpí učitelé mnohem častěji stavy vyčerpání, syndromem vyhoření (burn-out) a dalšími nemocemi ze stresu. Důvody jsou různé: ochota vynaložit veškeré síly, snaha o perfekcionismus či ztráta motivace a rezignace. Učitelé jsou pod neustálým časovým tlakem, jsou nuceni snášet vysokou hladinu hluku ve třídě a každý den se věnovat až 150 různým dětem. Během jednoho dopoledního vyučování se musejí v průměru asi tisíckrát rozhodnout. K tomu se přidává nedostatek pozitivních zážitků a permanentní strach, že nad situací ve třídě ztratí kontrolu. To je pořádný stres“ (Buchwald, 2013, s. 5)!

Na profesi učitele jsou často kladeny nároky nejen ze strany žáků, ale i rodičů a vedení školy. Je nezbytné, aby učivo předkládané žákům bylo jasné a jednoznačně srozumitelné, adekvátní věku žáků, dále aby bylo pochopitelné pro všechny výkonnostní úrovně. Učitel musí přizpůsobit výuku žákům s různými typy oslabení, od různých forem podpůrných opatření přes případná tělesná oslabení. Musí respektovat a plnit navržené plány podpůrných opatření a výuku vysoce individualizovat. Je samozřejmé, že učitel ke všem dětem přistupuje spravedlivě, otevřeně, empaticky, a přitom s jistou dávkou trpělivosti. Na druhé straně se vyvíjí tlak na učitele a jejich stoprocentní zodpovědné

nasazení a naučení látky učiva. Přitom mnohdy je rodičovská účast na přípravě svého dítěte tristní. Na učitele jsou často kladeny také nároky z řad kolegů, kteří předpokládají pozitivní naladění, empatii, důvěru a podporu během případných konfliktů. Vedení školy často požaduje plnění daných úkolů nejen z oblasti vzdělání, ale i výchovy, aktivitu ve sféře společenského života přesahujícího profesní rámec. Učitel je rovněž pod tlakem ve formě administrativní zátěže. V dnešní době zejména po skončení vyučování práce učitele nekončí, je zaměstnán nezanedbatelnou administrativní prací spjatou s vedením třídy.

Pro učitelskou profesi, ale v podstatě pro jakoukoliv profesi, při které se pracuje s lidským faktorem a dochází v ní k častým interakcím mezi lidmi, je důležité a vhodné hospodařit se zásobou a zdroji energie. Jen dostatečně vyrovnaná osobnost, která má zásobu zdrojů k řešení stresových situací může pozitivně ovlivňovat a motivovat ostatní jedince. V případě pedagogického pracovníka je tato problematika víc než zásadní. Ke správnému fungování vztahu učitel x žák je nezbytné, aby byl učitel vybaven dostatkem těchto zdrojů, aby mohl odkud brát pro svoje potřeby a zároveň šířit kolem sebe příjemnou energeticky vyváženou atmosféru. Není ani nutné popisovat do detailů, jak by takový vyčerpaný, nevyrovnaný a psychicky labilní učitel fungoval v praxi, ve výuce s dětmi.

3. CHARAKTERISTIKA MALOTŘÍDNÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Malotřídní školy vznikaly už v předminulém století. Byly často jedinou možností, jak dětem z dané obce či několika málo blízkých obcí v okolí poskytnout a umožnit základní vzdělávání. Většinou zároveň představovaly jakési vzdělanostní a kulturní centrum obce. Tyto školy navštěvovaly nejen děti od dob Marie Terezie školou povinné, ale také školou do té doby nedotčení dospělí, kteří se chtěli naučit alespoň trivium. Pan učitel společně s panem farářem tvořili svým vzděláním neoddiskutovatelný vrchol mezi obyvatelstvem obce. Tomu samozřejmě odpovídalo i jejich společenské postavení a prestiž.

Určitou formou základních škol jsou v České republice malotřídní školy. Specifické jsou v tom, že se ve třídách vzdělávají žáci ze dvou a více ročníků. Těmto školám se lidově říká malotřídka. Tento systém funguje v našem školském systému pouze u prvního stupně. Trnková uvádí, že malotřídní školou je taková škola, kde jsou v jedné třídě vyučováni žáci z více než jednoho ročníku (Trnková, Knotová, Škarková, s.197). Malotřídní školy jsou

specifické jak svou pedagogickou prací, tak také svým umístěním. Z tohoto také vyplývá označení malotřídních škol jako venkovské. Venkov má v mnoha ohledech svá daná specifika. Klasický pohled vnímá venkov jako zásobárnu kulturních hodnot, a dokonce i národních identit. Tento „romantický“ pohled zvýrazňuje protektivní funkci obce, aby byl život v ní jakýmsi bezpečným místem. Druhá skupina naproti tomu vnímá venkov jako zaostalý, málo rozvinutý, v zásadě prahnoucí po pomoci a podpoře a rozvoji tak, aby se obyvatelé tohoto prostoru mohli adekvátně zapojit do moderní společnosti. Venkov bývá také některými autory popisován jako prostor nabízející lepší kvalitu života (Trnková, Knotová, Škarková, s. 103).

Osobně se vzhledem ke svým profesním a soukromým zkušenostem ztotožňuji s tvrzením vycházejícím z publikace Trnkové. Venkovské školy tvoří významnou část společenského života v obci. Všeobecně jsou vnímány jako důležitá součást občanské vybavenosti venkovských obcí a patří mezi klíčové instituce v obci. Venkovská škola, a především malotřídní škola, má poněkud odlišné postavení v místě své působnosti, než je tomu u městské školy. Toto postavení by se dalo označit jako výsadní, neboť bývá jedinou školou v obci. V minulosti se od malotřídních škol očekávalo nejen to, že se budou věnovat vzdělávání a výchově dětí, ale také, že svou činností přispějí k rozvoji své obce. Mělo se a má se stále za to, že škola tvoří podstatnou součást tradice obce, bez níž je budování identity dětí s místem bydliště velmi obtížné. Význam školy pro venkovskou obec bývá vnímán jako veliký. Pro mnohé je existence školy v obci zárukou „zdravé“ věkové (a zprostředkovaně i sociální) struktury sídla i jeho atraktivitu. Ocitne-li se venkovská škola v ohrožení své existence, obec a její obyvatelé zpravidla vyjadřují velké obavy o její další rozvoj (Trnková, Knotová, Škarková, s. 125-126). Podle stavu posledních dat MŠMT ke dni 30.9.2020 je zřejmé, že z celkového počtu 1342 základních škol v celé České republice je tvořena síť téměř 5500 tříd a z tohoto počtu tvoří téměř polovinu třídy s malotřídní výukou (msmt.cz). V současné době tvoří tento počet malotřídních škol nezanedbatelnou část našeho základního školství. Jedná se přibližně o více než třetinu všech základních škol ČR. Po zkušenostech historických jejich budoucnost obecně snad nejspíš ohrožena není, nicméně osud jednotlivých škol závisí zejména na obcích, které jsou ve velké většině jejich zřizovateli. Všude ale nebyla vždy situace ideální. Příkladem je obec mého působiště, zde byly teprve v roce 1886 zpracovány a schváleny plány na výstavbu školy. Do té doby zde

sice škola byla, ale učilo se v největší místnosti jednoho ze statků. V jedné třídě bylo údajně až sto dětí několika ročníků a učil je obecní slouha. Kvalitu a úroveň výuky si můžeme pouze domýšlet, avšak i v této obci bylo dle mého bližšího zkoumání místních kronik patrné, že si představitelé obce dobře uvědomovali význam místní školy pro obec a život v ní. Pro představu v obci, ve které působím, vynakládá obec na provoz a údržbu školy a školky ročně kolem milionu korun a tato položka představuje bezkonkurenčně nejvyšší položku rozpočtu obce. Naštěstí si zastupitelé obce uvědomují, že škola a společná docházka stmelují mladou generaci, pomáhají jí zapustit kořeny ve svém rodišti a že vesnice bez školy je odsouzena k vylidnění nebo minimálně způsobí velké komplikace místnímu obyvatelstvu (Kronika obce Mořina a rozhovory s obyvateli).

Z výše uvedeného plyne, že typický znak pro malotřídní vzdělávání je nízký počet žáků navštěvující tento typ školy. Prostředí a atmosféra je zde rodinná, založená na individuálním přístupu ke každému žákovi. Téměř každý žák je učiteli znám ještě dříve, než se žákem fakticky stane. Vazby a vztahy v malé obci jsou zásadní nejen pro zajištění školního úspěchu, ale také pro vytvoření pohodové atmosféry a zázemí pro všechny. Výuka ve sledované škole probíhá v rozložení celkového počtu žáků do tří tříd. Nejčastěji probíhá výuka v kombinaci ročníku prvního a třetího spojeného, druhého samostatně a spojeného čtvrtého a pátého. V případě, že ve školním roce nastupuje hodně prvňáků, pak je složení pozměněné, a to ve formě první ročník samostatně, druhý a třetí spojený a čtvrtý a pátý spojený taktéž. Pro učitele, který působí ve spojené třídě dvou ročníků představuje toto uspořádání vysoký nárok na plánování výuky, připravenost, dostatečnou škálu materiálů pro žáky s různými specifiky. Tím mohou být žáci s podpůrnými pedagogickými opatřeními, ale i žáci nadaní či jiným způsobem v práci napřed, případně poslední dobou více aktuální varianta žáků s odlišným mateřským jazykem. Stresovou situací můžeme neoddiskutovatelně nazvat také samotný běh vyučovací hodiny, kdy sice příprava učitele – jak teoretická, tak praktická je provedena, avšak nastat můžou různé momenty, které nečekaně změni chod hodiny. Absence asistenta pedagoga dělá z učitelů bez nadsázky heroické hrdiny. Jako takové podmínky pro asistenty pedagoga nejsou optimální, a to z mnoha důvodů. Neatraktivní finanční ohodnocení společně s nutností dojíždět do malé obce a požadovanou kvalifikací se z pozice asistenta pedagoga v malé obci stává nedosažitelná pracovní pozice jak ze strany školy, tak i případných zájemců. Navíc nijak

zvláště k celkové situaci nepřispívá nejistá budoucnost a samotná existence pozice asistenta pedagoga.

4. SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ STRESORŮ NA MALOTŘÍDNÍ ŠKOLE

Urbanovská provádějící v roce 2011 výzkum uvádí, že na základě porovnání výsledků s dřívějšími závěry je jisté, že oslovení tazatelé v obou výzkumech považovali jako nejzásadnější stále stejné profesní stresory. Závěry jsou takové, že se přes absolutní míru zátěže u učitelů u vybraných tazatelů potvrdilo větší riziko projevu příznaků stavu vyhoření. Za nejvíce zatěžující profesní stresory považují neuspokojivé ocenění, velký spěch, přetížení úkoly a nesouhlas s politikou školského systému. Učitelé více zmiňovali málo podporující prostředí pro práci, nevyhovující podmínky k práci a neuspokojivé ocenění. Celková míra zátěže profesními stresory se oproti minulým měřením mírně snížila. Větší a častěji vyskytující se stresory se však ukázaly být většinou spojeny s vyšším stupněm syndromu vyhoření. Při porovnání míry vyhoření s ohledem na demografické faktory bylo zpozorováno několik zásadních rozdílů mezi skupinami. Ženy vykazovaly zásadně větší hranici rizika projevů vyhoření a více příznaků v oblasti fyzického zdraví. Došlo také k potvrzení celkově větší míry příznaků vyhoření u učitelů středních škol, s významnými rozdíly v závislosti na konkrétní škole. Syndrom vyhoření tedy nejvíce ovlivňuje citovou a tělesnou rovinu lidské psychiky. Zároveň došlo k verifikaci relace u míry příznaků vyhoření, osobnostními rysy a vyhodnocením stresorů typických pro povolání učitele. Všechny souvislosti u sledovaných faktorů ukazují, že profesní stresory a osobnostní dispozice typu A jsou důležitými faktory přispívajícími k výskytu syndromu vyhoření. Existují však interakce mezi všemi stresovými faktory, což vede k individuálním rozdílům v původcích a spouštěčích, symptomech a projevech syndromu vyhoření. Toto zjištění ukazuje, že syndrom vyhoření je komplexní jev, který závisí na více faktorech (Urbanovská, s. 319-320).

Shora uvedené zjištění koresponduje s novějším výzkumem Smetáčkové, Vondrové a Topkové (2017), které učinily šetření zabývající se syndromem vyhoření a zvládnutím stresu v pomáhajících profesích, do kterých učitelská profese určitě patří. „Protože syndrom vyhoření vzniká v důsledku dlouhodobého stresu, je k porozumění důležité

studovat strategie zvládnání stresu (copingové strategie). Článek představuje studii zjišťující vztah mezi syndromem vyhoření a copingovými strategiemi u 107 učitelek a učitelů základních škol. Studie prokázala, že většina vyučujících používá pozitivní strategie zvládnání zátěže. Ty však nemají souvislost s projevy syndromu vyhoření. Naopak u negativních strategií byl vztah se syndromem vyhoření prokázán. Specifickou strategií, která může mít pozitivní i negativní podobu, byla sociální opora. Vnímání kognitivní opory u osob v okolí má protektivní účinky vůči syndromu vyhoření“ (Smetáčková, Vondrová, Topková, 2017, e-Pedagogium, s. 59).

V roce 2006 bylo učiněno výzkumné šetření, které se věnovalo srovnání učení a výsledků žáků malotřídních škol napříč evropskými zeměmi. Mělo objasnit typické rysy fungování malotřídních škol, popsat strukturu vyučování, stanovit míru úspěšnosti žáků po přestupu na druhý stupeň. Oblasti stresorů se tato studie sice nevěnuje, přesto souvisí s uvažovaným tématem. Výzkum dává jakési vodítko k zamyšlení právě nad parametry typu stres učitelů na malotřídce, vztahy ve školách, školní a třídní klima. „Vzhledem k metodologické různorodosti, a nakonec i různorodosti tematické se neumožnilo formulovat definitivní závěry o tom, jak se obecně daří žákům málotřídek v Evropě. Využité zdroje však naznačují, že žáci na málotřídkách v dnešní době nijak nestrádají tím, že navštěvují takto organizovanou školu, a to ani v oblasti učení a učebních výsledků, ani v oblasti sociálního rozvoje. Spíš se ukazuje, že jsou oproti žákům z plně organizovaných škol ve výhodě přinejmenším v tom, že se v průběhu své školní dráhy setkají s větším repertoárem učebních a vyučovacích postupů a získají větší zkušenosti s různými sociálními vztahy mezi spolužáky“ (Trnková, 2006, capv.cz, cit.12.2.2023).

Zajímavý pohled na ohroženou existenci finských malotřídních škol přinesla studie od Karlberg – Granlund zveřejněná v roce 2019. Výzkumník popisuje stresory učitelů, které se díky demografickým a systémovým problémům potýkají s problémem, zda má vůbec tento typ škol nějakou budoucnost. Cílem tohoto výzkumu bylo popis každodenních situací v malotřídních školách ve Finsku. Výzkum popisuje specifičnost tohoto druhu škol a má mnoho společného se sledovanými a popisovanými specifickými stresory na českých malotřídních školách. Práce se věnuje otázkám, jak učitelé a ředitelé prožívají svou práci v malých venkovských školách a malých komunitách se zvláštním zaměřením na kontextové problémy (sociální a kulturní) v malých prostředích. Do rozboru situací na malotřídních

školách vstupují totožné informace jako v českém prostředí malotřídních škol. Budování dobrých vztahů mezi školou a komunitou a rodiči žáků do značné míry závisí na sociálním povědomí a iniciativách spolupráce ze strany učitelů a ředitele. Vytváření a udržování kultury sounáležitosti, kde učitelé a rodiče spolupracují na zlepšení učení a rozvoje žáků, je výzvou, o které noví učitelé a ředitelé nemusí mnohdy ani vědět. Empirická část příspěvku se zaměřuje na malotřídní základní školy pro žáky ve věku od 6 do 12 let. Ve finském vzdělávacím systému je škola považována za malou, pokud má méně než 50 žáků. Takové školy mají jednoho, dva nebo tři učitele na plný úvazek a vícetřídní třídy. Role učitelů v těchto malých školách se prolíná s vedením, protože malé školy mají obvykle učitele ředitele. Obecně platí, že finští třídní učitelé mají širokou profesní autonomii. Empirický materiál se skládal z rozhovorů s učiteli působícími na některých z nejmenších základních škol ve Finsku. Někteří z účastníků byli učiteli, ale i učiteli a řediteli v jedné osobě. Polostrukturované rozhovory s učiteli byly zaměřeny na šest témat: motivy pro práci na malotřídní škole; filozofie práce učitele; osobní a profesní rozvoj; vyrovnat se se změnami; zdroje a podmínky práce; a úspěšné strategie zvládnání. Při analýze bohatých dat z rozhovorů se objevila společná témata, která byla identifikována napříč případy. V metaanalýze těchto témat byla identifikována napětí. Přestože všichni dotazovaní učitelé vyjadřovali pozitivní pracovní pohodu, jejich vyprávění ilustrovalo implicitní významy pracovní reality a umožňovalo vysvětlení pozitivních i negativních zkušeností. Z těchto zjištění je vytvořena teorie o kontextu malé školy a komunity se dvěma modely, které zachycují spektra různých zkušeností. Výzkum o zkušenostech učitelů a ředitelů s jejich prací v malých venkovských školách odkazuje na fenomén, který se někdy nazývá dimenze „miska zlaté ryby“ - křehkou rovnováhu blízkosti v malých komunitách, kde je každý pod pečlivým dohledem. Dotazovaní učitelé a ředitelé vyučující hovořili o rozšířené kolektivitě, kdy je učitelský tým rozšířen o kontakty v jiných školách, v komunitě a se všemi lidmi pracujícími ve škole. Současně s tím, že malá velikost znamená sílu, může znamenat také zranitelnost, protože každý člověk v malém týmu je důležitý, ale také pod dohledem. Vztah školy a vesnice je srovnatelný se symbiózou. Tato symbióza škola-vesnice je prožívána různě v závislosti na napětí a dynamice sociální komunity. Velká míra svobody a odpovědnosti v malotřídní škole umožňuje tvořivost a rozvoj vzdělávání, kdy sociální kontext je charakterizován důvěrou, sociální soudržností a jistotou. Pokud je tomu naopak, tedy nedůvěrou, kontrolou a zranitelností, může to způsobit pocity nejistoty. Kultura

vesnické školy je postavena na spolupráci a rozšířené kolegiální navzdory geografické izolaci. Týmová práce je základním kamenem výuky a učení v prostředí malých škol. Úzká spolupráce mezi domovem a školou nabízí možnosti vzdělávání, kdy práce učitelů závisí na kulturním cítění, etických ohledech a odpovědnosti. Na druhou stranu pro učitele je důležité sladit profesní a soukromý život, závazek a odpočinek, stejně jako spolupráci a izolaci, distancování (sciencedirect.com, volně přeloženo).

Těžištěm dalšího výzkumu bylo prozkoumat fenomén učitelů v oblasti pracovních podmínek v oblasti Malajsie ve vztahu ke stresu během výkonu učitelského povolání. Byly uvedeny teorie a koncepty stresu a zvládání. V teoretické rovině bylo předpokládáno, že stres je výsledkem interakce mezi jedincem a prostředím. Na základě těchto pojmů a předešlých teorií byl vyvinut koncepční rámec se záměrem porozumět tomuto fenoménu a specifikovat možnosti nápravy a zlepšení. Výzkum se zaměřoval na popis zdrojů pracovního stresu u učitelů na základní škole, jaké jsou fyzické, psychické a behaviorální dopady na učitele. V neposlední řadě zjišťoval, jak se učitelé vyrovnávají s problémy souvisejícími s prací pod vlivem stresu ve svém pracovním prostředí. Cílovou skupinou byli učitelé ze základních škol se sídlem Johor, v jednom ze států Malajsie. Rozhovory byly vedeny s učiteli škol, které se nacházejí jak v městské, tak venkovské oblasti. Nijak zvlášť nebyl zohledněn faktor pohlaví, věk a délka praxe v učitelské profesi. Přesto byl nábor účastníků směřován v rozmezí věku účastníků mezi 24 a 55 lety, což je obecně známý průměrný věk učitelů v Malajsii. Učitelé v současném výzkumu negativně hodnotili svůj současný pracovní stav a označovali ho za stresující a ovlivňující jejich životní i pracovní pohodu. Respondenti popsali scénáře, které je stresují a způsobují jim nepohodu a tlak. Během výzkumu bylo zformulováno devět témat ovlivňujících jejich postoje a názory na problém. Učitelé popisovali vnímané změny, časový tlak, nerovnováhu v pracovním životě, změny ve vztazích ke studentům, administrativní zátěž a nefungující podporu od kolegů, komplikované vztahy s rodiči studentů, nedostatečné odměňování jako stresory prožívaného pracovního stresu. Přitom studie odhalila odlišné subjektivní pojetí a hodnocení stresorů. Respondenti měli především obavy o stabilitu pracovního prostředí a finanční nejistotu. Shodli se na tom, že trpí fyziologickými, psychologickými a behaviorálními účinky stresu. Další část výzkumu byla koncipována k nalezení strategií zvládání stresu učitelů. Byly popsány různé druhy metod zvládání stresu, na příklad potřeba

kontrolovatelných stabilních pracovních podmínek, zažití pocitu sebeúspěchu a tím zlepšení kolegiální podpory (researchgate.com, volně přeloženo).

Zdánlivě zanedbatelný problém v pohledu na demografické rozdíly mezi školami popisuje australská studie provedená v roce 2021. Studie přináší výsledky v porovnání těchto sledovaných projevů napříč venkovskými školami, městskými a regionálními, stejně tak školami v odlehlých oblastech. Studie se zúčastnilo 749 učitelů a pedagogických odborníků z celé Austrálie. Učitelé byli rekrutováni na národní úrovni prostřednictvím inzerátu pro studii a za pomoci Australské výzkumné rady a sociálních médií šetřeny po dobu 18 měsíců. Vzorek tvořilo 625 žen (83 %) a 124 mužů (17 %), z nichž většina byli zkušení učitelé (66 % s více než 10letou pedagogickou praxí) a středního věku. Většina vzorku se nacházela v městském prostředí (69 %), 9 % ve vzdálených nebo venkovských lokalitách. Mezi řešené otázky patřila na příklad míra stresu, k závěrům byl použit desetipoložkový dotazník, který měřil míru, do jaké jsou situace v životě respondenta hodnoceny jako stresující. K míře vyhoření byly relevantní škály vyhoření související s prací a škály vyhoření související se vztahem učitel – student. Odpovědi byly indikovány na pětibodové škále od „nikdy po vždy“. Ke zjištění míry pracovní zátěže byla použita kontextová škála vyvinutá k měření vnímání učitelů svého pracoviště v oblastech chování studentů, pracovní zátěže, prostředí sborovny a syndromu vyhoření. Respondenti hodnotili míru svého souhlasu s každou položkou pomocí pětibodové škály s odpověďmi od „silně nesouhlasím po silně souhlasím“. „Škála obtíží pro regulaci emocí“ (DERS; Gratz & Roemer, 2004, springer.com, cit. 30.1.2023) byla třicetišesti položková a odpovědi byly hodnoceny na pětibodové Likertově škále představující frekvenci chování (1 = téměř nikdy, 5 = téměř vždy), přičemž vyšší skóre ukazuje na větší potíže s regulací emocí. Pohoda – „The Comprehensive Inventory of Thriving“ (Su et al., 2014, doi.org, cit. 30.1.2023) je široce používaným měřítkem psychické pohody. Pro tuto studii byla relevantní devítipoložková subškála. Respondenti hodnotili míru svého souhlasu s každým z pozitivně formulovaných výroků na pětibodové škále (1 = zcela nesouhlasím, 5 = zcela souhlasím), přičemž vyšší skóre ukazuje na větší pohodu. Celkem bylo k analýze zahrnuto 749 respondentů, více než polovina respondentů hodnotila svou práci jako velmi nebo extrémně stresující a 59 % respondentů uvedlo, že v minulém měsíci zvažovali opustit svou roli kvůli stresu nebo nespokojenosti. Z těch, kteří uvažovali o odchodu, 75 % uvedlo, že tyto myšlenky byly

středně až extrémně vážné. Bylo také zjištěno, že míra stresu a vyhoření se významně liší podle geografické polohy – učitelé pracující v regionálních oblastech zažili vyšší míru vnímaného stresu ve srovnání s učiteli v městských oblastech. Stejně tak stupeň vyhoření souvisejícího se studenty byl významně vyšší u učitelů v regionálních i ve venkovských/odlehlejších oblastech ve srovnání s mírou vyhoření uváděnou učiteli v městských oblastech (springer.com).

Závěrem nutno podotknout, že všechny studie byly provedeny před vypuknutím pandemie, tudíž dopady na pohodu učitelů a výsledky studií mohou dnes být již zkreslené a ovlivněné touto skutečností.

EMPIRICKÁ ČÁST

5. KVALITATIVNÍ SONDA U UČITELŮ PŮSOBÍCÍCH V MALOTŘÍDNÍCH ŠKOLÁCH

5.1 CÍL A DESIGN VÝZKUMU

Pro výzkum na téma Současné stresory učitelů v malotřídních základních školách jsem za účelem zjištění závěrů zvolila kvalitativní výzkum. „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Creswell, in Hendl, 2005, s. 50). Hendl dále uvádí základní metody kvalitativního výzkumu: pozorování, texty a dokumenty (rozbory), interview, audio a videozáznamy.

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo identifikovat a popsat stresory, které jsou specifické pro výkon učitele v malotřídní škole. Z uvedeného výzkumného cíle vyplývají následující otázky:

- Jaké stresory prožívají učitelé v malotřídních školách?
- Které z prožívaných stresorů jsou vázány přímo na působení na malotřídní škole?
- Jak jsou tyto stresory učiteli prožívány?

Metody sběru dat

Odpovědi na výše uvedené otázky jsem hledala prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli mající zkušenosti s působením na malotřídních školách. Miovský za interview považuje rozhovor, který sleduje určitý cíl a je moderovaný. Metodu interview aplikovanou v kvalitativním výzkumu autor dále člení na: nestrukturované interview, polostrukturované interview, strukturované interview. Polostandardizované narativní rozhovory byly použity z důvodu senzitivity na individuální prožitky respondentů, kdy se minimalizuje vliv respondentů na kvalitu rozhovoru za účelem získání dat a informací, které jsou pro náš výzkum podstatné. Takto získaná data se lépe analyzují, jelikož jednotlivá témata se v přepisech rozhovorů snáze vyhledávají (Miovský, s. 156–161).

Respondentům byly položeny dvě základní otázky:

- V čem je práce v malotřídní škole odlišná od práce na prvním stupni ZŠ běžného typu?
- Co považujete při práci v malotřídní základní škole za nejvíce stresující?

Respondenti byli osloveni v průběhu jednoho měsíce a víceméně okamžitě byli ochotni dohodnout termíny setkání za účelem vedení rozhovoru. Přestože byl jejich program nabitý pracovními povinnostmi, ochotně poskytli veškeré informace na položené otázky. Rozhovory trvaly v rozmezích přibližně od 6 do 10 minut a vládla u nich příjemná atmosféra.

Popis výzkumného vzorku

Výzkumný soubor byl tvořen metodou sněhové koule za předpokladu splnění výše uvedených podmínek. Výzkumný soubor tvořilo šest učitelů působících na dvou základních školách malotřídního typu se zkušenostmi s běžnou základní školou. Polovina skupiny reprezentovala věkové rozmezí mezi 53-60 lety, druhá polovina skupiny byla ve věku mezi 35-42 lety. Čtyři učitelé pracují celý život ve školství, a to více než dvacet let, jeden učitel se věnuje učitelství pět let a jeden dva roky. Většinu výzkumného souboru tvořily ženy. Jedna osoba pracuje ve vedoucí funkci. Jedna osoba nežije v místě školy, ale dojíždí. Školy, ve kterých učitelé působí, mají v tomto školním roce v prvním případě 51 žáků, ve druhém případě 30 žáků a v posledním 35 žáků.

Metoda analýzy dat

Jako metodu práce s daty jsem se uchýlila k obsahově kategoriální analýze, konkrétně k otevřenému kódování a následné kategorizaci. Získaná data byla zaznamenána pomocí diktafonu a doslovně přepsána do elektronické podoby. Následně byla kódovaná data graficky znázorněna a popsána.

5.2 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Trsování významu

Na základě obsahově kategoriální analýzy bylo vygenerováno 12 významových kategorií, o kterých se jednotliví učitelé vyjadřovali. Odpovědi respondentů byly převedeny do tabulky. Každá hlavní kategorie obsahuje několik podkategorií, hlavní rysy této oblasti a ukázkovou citaci respondenta.

Kategorie: <u>Výhody při působení na malotřídní škole</u>	
Podkategorie	Obsah podkategorie s ukázkovou citací
Vztahy	rodinná atmosféra, těsné vztahy, sounáležitost mezi učiteli, vztahy se školkou, blízkost rodičů žáků a učitele, přátelské vztahy se žáky <i>„Měla jsem při zápisu do 1. třídy chlapečka-sousedu, mluvili jsme spolu uvolněně, bylo to příjemné...“.</i>
Prostředí	malý prostor, příjemné prostředí, specifikum malé školy, provázanost s mateřskou školou, celoškolní akce stavěné na tradicích <i>„Děti moc baví činnosti, když ví, že výrobky nabídnout ve školním stánku na pouti“.</i>
Umístění školy	docházková vzdálenost <i>„Absolutně mi vyhovuje, že bydlím v lokalitě školy. Obstarám ve volné hodině vlastní děti, když jsou nemocné...anebo si zajedu do práce o víkendu, když to je potřeba...“.</i>

Kategorie: <u>Nevýhody při působení na malotřídní škole</u>	
Podkategorie	Obsah podkategorie s ukázkovou citací
Pracovní zátěž	počet a střídání činností, mít případný záložní plán, umění improvizace <i>„Máte v hlavě dvakrát tolik informací a úkonů...“.</i> <i>„Spousta rozhodnutí je na vás, spousta úkolů, ke kterým ani nejste vzdělaní nebo proškolení“.</i>
Rozsah a obsah myšlenek učitele	pocit zodpovědnosti za učivo, spravedlivost v péči o všechny žáky, dostatek prostoru pro každého, hodně úkonů na paměti, znalost všech plánů pedagogické podpory, zachovat klidnou hlavu <i>„...na to hlídání, aby všichni měli všechno a dostali stejně prostoru, je pro mě asi nejnáročnější...“.</i> <i>„Stále hledáte vychytávky, vylepšení, vyladění“.</i>
Subjektivně vnímaná náročnost	nedostatek kvalitních záskoků během účasti na školení, během nemoci <i>„Práce ve spojených ročnících je s těmito dětmi (s poruchou učení) mnohem náročnější“.</i> <i>„Stresuje mě občas autobusové spojení“.</i>
Organizace práce	plánování výuky, pestrost, dostatek aktivit, zodpovědnost a časté rozhodování, nekonečné vylepšování, vyladění výuky, byrokratická zátěž (vytěsňování myšlenek na výuku) <i>„Samostatnou kapitolou je výuka anglického jazyka“.</i>

Profesionální a emoční náročnost	časté rozhodování, psychická nerovnováha, tříštění myšlenek <i>„Být učitelem vyžaduje určitě velkou dávku učitelského taktu a zároveň zajistit všem profesionální přístup“.</i>
----------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Kategorie: <u>Hodnocení vztahů</u>	
Podkategorie	Obsah podkategorie s ukázkovou citací
Vztahy mezi učiteli	vazby na kolegy, přátelské vztahy, příjemnější prostředí, druhá rodina, spoleh na ostatní (rada, konzultace), špatný vztah s asistentem pedagoga – nefungující spolupráce, možná personální krize <i>„... já už říkám moje škola a mám k tomu vztah“.</i> <i>„Sama považuji tento prostor jako druhý domov“.</i>
Vztahy mezi učitelem a rodiči	příjemná spolupráce, přátelské vztahy vzniklé dávno před nástupem žáka do školy, prověrka vztahů v náročnějších situacích, držení si odstupu <i>„Naštěstí jsme společně vždy vyšli a domluvili se, protože se nám jednalo o společný cíl – dítě“.</i> <i>„Uvědomuji si, že se může jednat o prověrku vztahů rodiče a pedagoga“.</i>
Učitel a okolí	závazek, očekávané společenské chování, být pod <i>„drobnohledem“</i> <i>„Je to určitý společenský závazek, což mi úplně nevadí, ale zkrátka vím, že se musím nějakým způsobem chovat“.</i>

Kategorie: <u>Charakteristika rozdílů mezi běžnými školami a malotřídními</u>	
Podkategorie	Obsah podkategorie s ukázkovou citací
Činnostní rozdíly	<p>členění činností v rámci výuky spojených ročníků, občasná improvizace, dodržování všech norem a kvality, daleko intenzivnější práce, menší náročnost v interní komunikaci (ad hoc porady, operativní řešení všech problémů), promyšlenější plánování, diferenciací učiva a individuální přístup ke všem žákům <i>s poruchami učení</i></p> <p><i>„Ta práce v hodině je daleko intenzivnější, nemám v podstatě chvíli na odpočinek, ani na to, abych si já promyslel, co dál“.</i></p> <p><i>„Mezi dětmi jsou propastné rozdíly i v rámci ročníku...takže vlastně mám ve skupině další tři až čtyři podskupiny... plus nedávný příliv dětí z Ukrajiny“.</i></p>
Plánovací rozdíly	<p>složitější plánování příprav</p> <p><i>„Příprava na výuku je o hodně složitější a zároveň je náročnější na čas“.</i></p>
Rozdíly v náročnosti	<p>vypětí v hodině, bez chvíli odpočinku vlivem věkového rozdílu v ročníku, ale i mezi dvěma spojenými třídami, nárůst žáků vyšetřených v poradně</p> <p><i>„...rodiče pro děti se specifickými poruchami učení hledají malou komorní a chápající školu, která bude chápat individualitu a jedinečnost jejich dítěte, i za cenu, že je budou vozit“.</i></p> <p><i>„...mít hezký přístup, ale pak se mi ve třídě sejde polovina dětí s papírem, a to je práce ve spojených ročnících s těmito dětmi náročnější...“.</i></p>

Kategorie: <u>Charakteristika vztahů na malotřídní škole</u>	
Podkategorie	Obsah podkategorie s ukázkovou citací
Interní vztahy	<p>prověrka vztahů na pracovišti, velmi těsné vztahy, závislost jeden na druhém, příjemná atmosféra, problémy s asistentem pedagoga, nerespektování dohod spolupráce ve výuce, práce nad rámec své odbornosti</p> <p><i>„...porady a konzultace se dějí nad rámec předem plánovaných operativně, v milé atmosféře, jakmile je cokoliv k řešení, hned o tom mluvíme“.</i></p>
Škola versus rodina	<p>Bezvadná spolupráce s rodiči, přátelství vzniklá ještě před nástupem žáka do školy</p> <p><i>„Přátelství s rodiči nelze oddělit a nikdy se mi ani nepotvrdilo, že by rodič této pozice zneužíval, spíš se nakonec vždy jedná o dobro nebo je to praktické pro danou věc...“.</i></p>
Vztahy plynoucí z povahy malotřídky	<p>obecně velmi těsné vztahy, rodiče hledající menší kolektiv pro žáky s poruchami učení, příliv žáků mimo spádovou oblast</p> <p><i>„...často se ty činnosti dějí mimo svoje kompetence, ale každý učitel přispěje rád tím, co zvládá“.</i></p>

Kategorie: <u>Popis jiných škol</u>	
Podkategorie	Obsah podkategorie s ukázkovou citací
Personální vybavenost školy	<p>práce rozprostřená mezi více lidí, každý má svou především pedagogickou funkci, role zástupce ředitele, anonymita</p>

	<i>„... mají kolem sebe na zbytek úkolů a činností ansámbl, co jim řeší hromadu věcí“.</i>
Organizace výuky	třídy dělené na cizí jazyk, vlastní dítě učitele v jiné paralelní třídě <i>„Na běžných školách mají skupiny dělené na menší“.</i> <i>„Svoje dítě učí jiný učitel v paralelce“.</i>
Vedoucí funkce ve škole	Činnosti rozprostře mezi více lidí, administrativní zátěž, menší úvazek učitele <i>„Ředitel neřeší topení, od toho má školníka, ...tabulky, má zástupce nebo zástupkyni“.</i> <i>„Já ten rozpočet musím vymyslet, do toho řeším BOZP, požární ochranu, výchovného poradce a další...a učím“.</i>

Kategorie: <u>Možnosti nápravy</u>	
Podkategorie:	Obsah podkategorie s ukázkovou citací
Reálné možnosti	rozšíření plochy pro výuku i zázemí (jídlna, družina), půdní vestavba, přijmutí dalšího učitele, zajistit asistenta pedagoga <i>„Řešením by bylo rozšířit prostor, ale tím ztrácíme smysl malotřídky“.</i>
Nereálné/ideální možnosti	dělení tříd na menší skupiny při výuce angličtiny <i>„Problém je větší počet žáků při angličtině. Řešením je ty třídy dělit, ale to je náročné, od toho je to malotřídky, to je personálně vyloučený“.</i>

Kategorie: Negativa pro žáky	
Podkategorie	Obsah podkategorie s ukázkovou citací
Nevýhoda typická pro malotřídky	<p>nasazení žáků, tlak na výkon a samostatnost všech, náročnější adaptace po přechodu na druhý stupeň, výuka cizích jazyků a nerozdělení žáků na menší skupiny, vlastní děti učitele-subjektivní pocit pro zajištění objektivitu a „čistého svědomí“ rodiče-učitele</p> <p><i>„Podstatnou nevýhodu vidím ve výuce angličtiny, to je předmět, kde by se mělo hlavně mluvit. Především a vždycky tu jednu skupinu musím odstavit a musí pracovat samostatně, což to teda není vůbec ideální stav“.</i></p> <p><i>„...dostala se do situací, kdy si spolužáci mysleli, že je ve výhodě kvůli matce ve třídě“.</i></p>

Kategorie: <u>Organizace dětí</u>	
Podkategorie	Obsah podkategorie s ukázkovou citací
Vlastní organizační schopnosti	<p>nutnost organizačních schopností, vedení kolektivu složeného z více věkových úrovní</p> <p><i>„Ta práce v hodině je daleko intenzivnější, nemáš tam v podstatě chvilku na odpočinek...promyslet co dál, zatímco děti píšou, protože mezitím řeším tu druhou skupinu“.</i></p>
Povaha organizace	<p>myšlenková, plánovací a organizační pohotovost, problémy s diferenciací učiva pro několik odlišných skupin, organizace cizinců nebo dětí s poruchami učení</p> <p><i>„Učitel musí být k dispozici žákům s diferenciací učiva, cizincům nebo tam, kde je samostatnost nebo pozornost na horší úrovni“.</i></p>

	<i>„Ve třídě mám polovinu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí“.</i>
Cíl hodiny, resp. výuky	<p>pestrost činností pro všechny, snaha zaujmout všechny, zapojení her a aktivit v pohybu</p> <p><i>„...plynou i další možnosti a aktivity, jako jsou různé hry a činnosti v pohybu, ty mají děti zvláště v oblibě a aktivizují je k výkonu“.</i></p>

Kategorie: <u>Oblasti rozdílů</u>	
Podkategorie	Obsah podkategorie s ukázkovou citací
Funkce a role učitele	<p>spousta funkcí a oblastí, komunikace s poradnou, revize ŠVP, výpomoc v kuchyni v případě krize, malá metodická podpora, očekávání druhých, učí méně žáků více skupin</p> <p><i>„...řeší inventarizaci, je metodik prevence, EVVO, otevírá dveře, přebírá poštu, snaží se opravovat i technické věci, spravuje webovú stránku, komunikuje s PPP, dává "do kupy" povinnou lékárníčku, objednává tonery, reviduje ŠVP...“.</i></p>
Personální obsazení školy	<p>zastupitelnost, vlastní potomek učitele ve třídě, pedagogický sbor mála učitelů, akce školy společně, kontakt se zřizovatelem, rodiči, sepětí sboru</p> <p><i>„Rozdíl vidím v organizaci akcí školy, nikdo si nejede soukromě, všechno se děje celoškolsky.“</i></p> <p><i>„Pedagogický sbor bývá složen třeba jen ze 2-3 lidí“.</i></p>
Výuka a plánování	časová náročnost, vyšší nároky na plánování a systematičnost, organizování celoškolských akcí

	„Jiná věc je ta vyučovací, aby výuka odpovídala nějaké normě nebo kvalitě, musím mít velmi dobrý přehled/nadhled o učivu, metodice, provázanosti a navazování v jednotlivých předmětech a ročnících“.
Profesní vybavenost učitele	pochopit individualitu a jedinečnost všech dětí, efektivita práce, velká dávka kreativního myšlení „Musíte mít větší dávku kreativního myšlení...kdy stále hledáte vychytávky, vylepšení, vyladění...“.
Vybavení školy	málo prostoru, není tělocvična „...problém s prostorem a nemáme žádný kabinet nebo místnost, kam bychom si zalezli, do klidu“.

Kategorie: <u>Pozitiva pro žáky</u>	
Podkategorie	Obsah podkategorie s ukázkovou citací
Sociální	menší počet žáků, učí se od sebe navzájem chování a ohleduplnosti, snazší adaptace, starší žáci „průvodci“ mladším „Většinou těch dětí je míň, takže je daleko lépe znám“. „Disponují vyšší sociální vyspělostí“. „Starší žáci o přestávkách navštěvují mladší ročníky, pomáhají jim adaptovat se“.
Kognitivní	nabyté znalosti, slyší učivo několikrát, znají lépe souvislosti a provázanost učiva

	<i>„Jestliže máš dva ročníky, je tam to propojení, že to slyší dvakrát, což má svoje výhody“.</i>
Emocionální stránka	<p>silnější vazby mezi dětmi, ale i učitelem a žákem, cítí se dobře, časté návraty/návštěvy starších bývalých žáků ve škole</p> <p><i>„Vznikají přátelství plynoucí ze vztahů napříč celým prvním stupněm“.</i></p> <p><i>„Dojímá mě, když ti pubertáci v době ředitelského volna přijdou na návštěvu a zůstanou tam celé dopoledne“.</i></p>

Kategorie: <u>Přímo pojmenované stresory</u>	
Podkategorie	Obsah podkategorie s ukázkovou citací
Role a zátěž	<p>četnost vedlejších funkcí, nesourodé skupiny ve třídě, složité přípravy, individuální potřeby všem dětem, stres a napětí v hodině, příliv migrantů a jejich zapojení do výuky a kolektivu, není asistent pro pedagoga, studium vysoké školy</p> <p><i>„...chápat individualitu a jedinečnost jejich dítěte“.</i></p> <p><i>„...stresor, že ředitel je holka pro všechno, ale úplně doslova...od školníka přes údržbáře, personalistu, ekonoma, účetního, učitele, psychologa, rozpočtáře atd.“.</i></p>
Organizace, propojenost a vzájemná závislost	<p>provizorní suplování, minimální záskok v nepřítomnosti, vysoká závislost, vysoký úvazek, nadúvazky, funkce výchovného poradce navíc</p> <p><i>„Máme velmi těsné vztahy, jsme tady 4 dohromady, tak jeden bez druhého jsme ztraceni, když vypadne 1 je to 1/4 sboru, to je jako když na velké škole vypadne 15 lidí, a to oni už zavírají“.</i></p>

Profesionální úloha učitele	<p>třídní schůzky, nutnost diplomatického jednání s rodiči</p> <p><i>„...aby prostě ten rodič měl záruku v tom učiteli, že je o to dítě nejlépe postaráno. Taky že výuka spěje správným směrem“.</i></p> <p><i>„Nesmím na sobě nic znát, protože když přijdu do třídy, tak ty děti musí ze mě cítit teplo, kladné vyzarování a zároveň i nějaký ten pěkný úsměv“.</i></p>
Lokalita školy	<p>učitel žijící v místě školy, připravenost-kdykoliv k dosažení, víceméně nekončící pracovní doba, stres z dojíždění do zaměstnání</p> <p><i>„...to je zase spojený s tím, že tady bydlím, že mi víceméně nekončí pracovní doba“.</i></p> <p><i>„...pro mě náročnější v tom cestování, hlavně ráno do školy“.</i></p>

5.3 SCHÉMATICKÉ ZNÁZORNĚNÍ VÝSLEDKŮ

Schéma č. 1: Základní schéma výsledků obsahově kategoriální analýzy

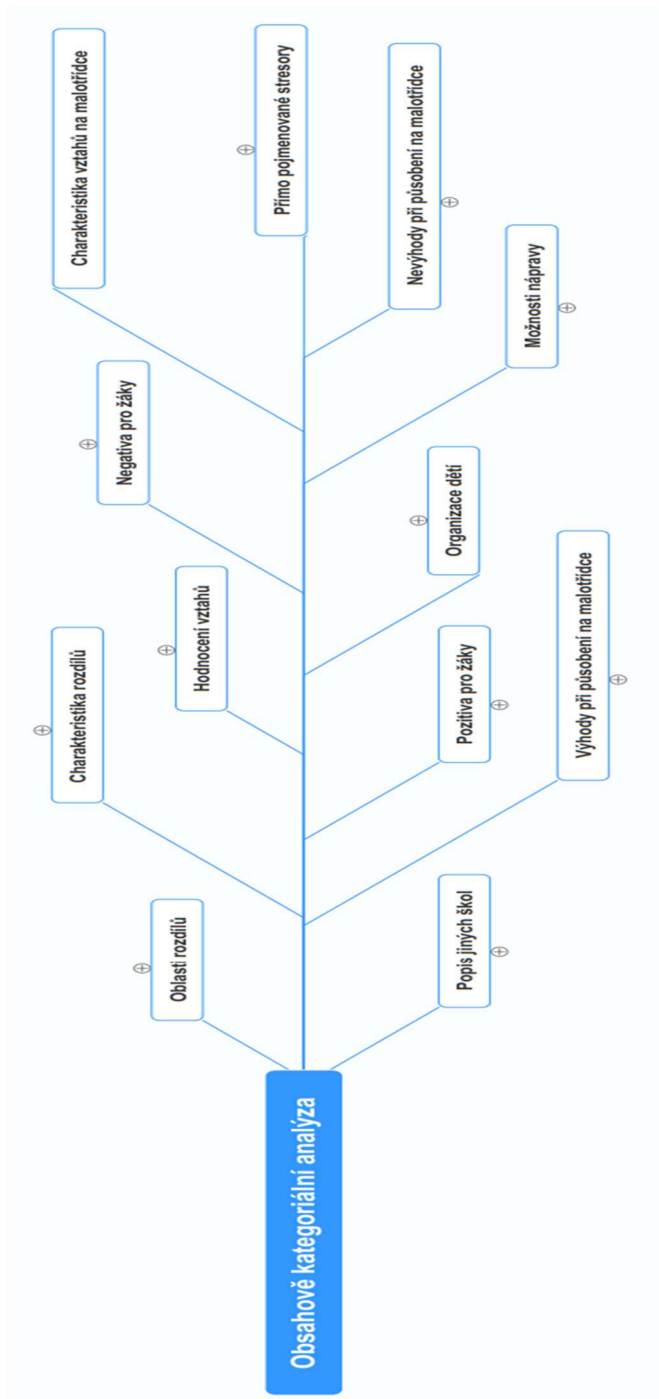
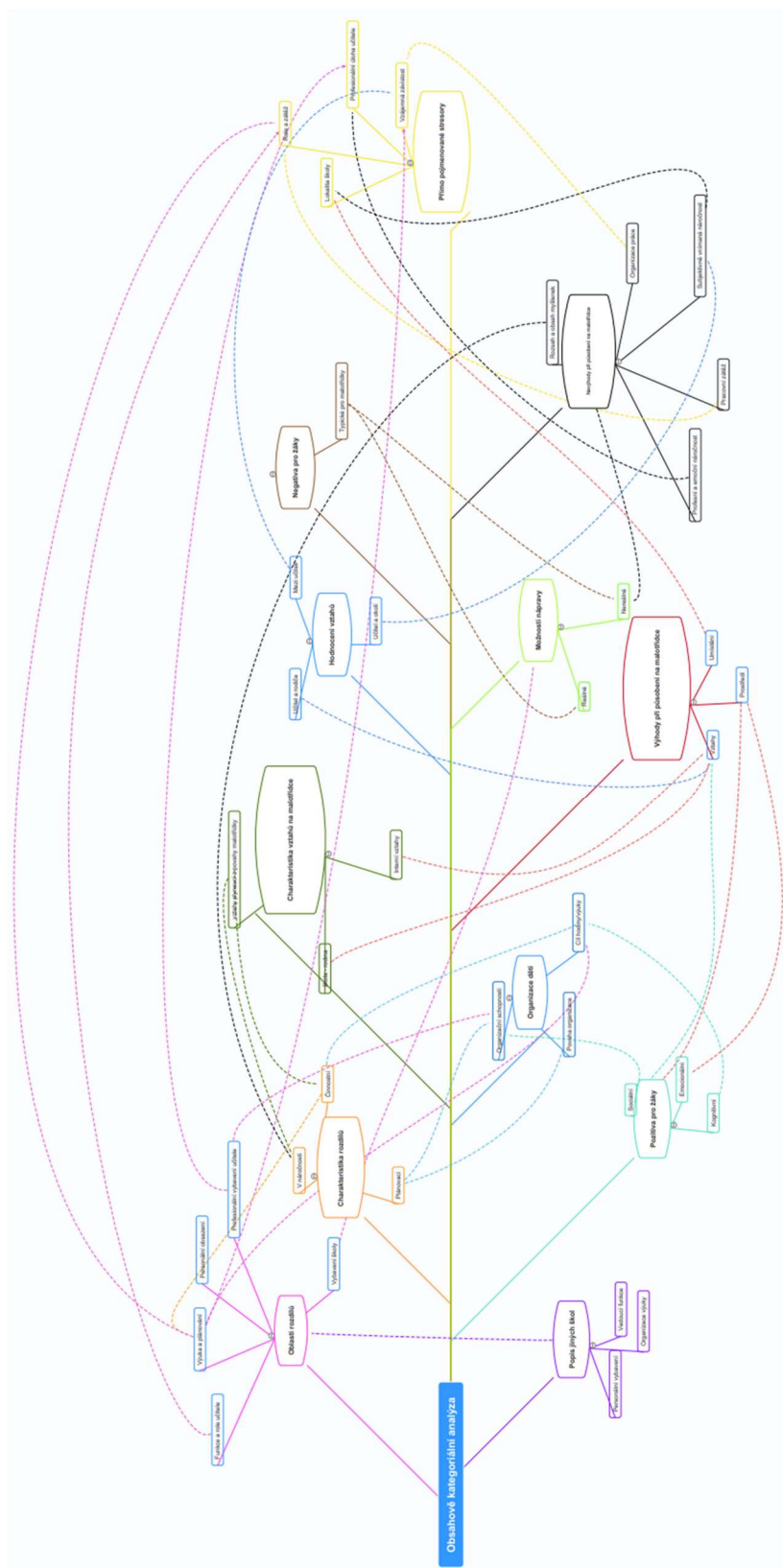


Schéma č. 2: Podrobné schéma výsledků obsahově kategoriální analýzy



5.4 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Výzkumné šetření ve formě rozhovorů s učiteli působícími na malotřídních školách se zaměřovalo na zodpovězení otázek: Jaké stresory prožívají učitelé v malotřídních školách? Které z prožívaných stresorů jsou vázány přímo na působení na malotřídní škole? Jak jsou tyto stresory učiteli prožívány?

Rozhovory byly vedeny s učiteli, kteří působili i na školách běžného typu, mají tedy možnost srovnání a zhodnocení rozdílů v práci na běžné a malotřídní škole. Hlavním cílem bylo zmapovat stresory, které jsou typické pro učitele, dále pro výkon zaměstnání na malotřídní škole a jak jsou případně učiteli prožívány tyto vyřčené stresory. Pojítkem k žádoucímu zjištění včetně zodpovězení výše uvedených výzkumných otázek byla utvořená kategorizace, to znamená vzniklo několik hlavních kategorií a příslušných podkategorií. Pro účel zmapování vztahů mezi těmito kategoriemi, resp. podkategoriemi bylo vytvořeno schéma s hlavními kategoriemi, druhé schéma detailně mapuje vztahy mezi podkategoriemi, tudíž nám dává jasnější přehled o všech vzájemných souvislostech. V tomto podrobném přehledu bylo rozpoznáno na více než šedesát vztahů.

Přímo pojmenované stresory učitelů velice úzce souvisí s rysy typickými pro malotřídní školy. Učitelé popsali okruhy stresorů, které na jejich osobu působí a dále jaké považují stresory typické pro výkon profese učitele v malotřídní škole. Z popisu grafu se jeví ústřední oblastí kategorie organizace dětí, a to zejména ve smyslu plánování výuky spojených ročníků, individualizace a diferenciací učiva pro žáky se specifickými poruchami učení a pro žáky – cizince zapojující se zejména v průběhu posledního roku do výuky v českých školách. Učitelé mimo to pojmenovali stresové faktory, jako na příklad nutnost disponovat vlastními organizačními schopnostmi, pohotovostí, udržení cíle hodiny, časová náročnost výuky.

Dalším přímo pojmenovaným stresem učitelů je četnost rolí a funkcí a z nich plynoucí pracovní zátěž, která je na ně směřována. Respondenti jmenovali také tzv. myšlenkovou zátěž, kdy mají v mysli příliš mnoho postupů. Myšlenky se jim třísťí na jednotlivé úkony, které by rádi realizovali. Učitelé běžně ve školním prostředí provádějí dobrovolně práci bez odbornosti a kvalifikace, a to z důvodu, že nikdo jiný ve škole tuto činnost nedělá a ani vedení nedisponuje žádnými jinými možnostmi. Těmi by byla externí

podpora, ale ta je v současné době nedosažitelná. Tato specifika vycházejí ze skutečnosti, že se jedná v podstatě o charakteristický jev malotřídní školy a s ním spojenou prožívanou a uvědomovanou nevýhodou.

S výše uvedeným úzce souvisí i přehnaná byrokratická zátěž respondentů v pozici ředitele školy. Vzájemná závislost jeden na druhém a s tím související reálné riziko vzniklých problémů z absence jednoho z učitelů malého kolektivu, to byl další zmiňovaný stresor pro učitele. Totožnou zkušeností disponoval rovněž respondent ve vedoucí funkci školy a ten zmínil, že ve vzduchu mu stále visí reálné hrozící riziko v podobě řešení absence jednoho či více pedagogů. Tato vzájemná závislost jednoho na druhém má další vedlejší efekt. Jedná se o souvislost s nutností disponovat organizačními schopnostmi všech učitelů a jejich připraveností kdykoliv zastoupit chybějícího kolegu. V tu chvíli, aby nedošlo k dysbalanci v jeho kmenové třídě, musí mít perfektní organizační dovednosti a být na tu možnost víceméně stále připraven.

Dalším pojmenovaným stresorem byla samotná profesionální úloha učitele. Tento stresor byl řešen v kontextu všeobecného očekávání laické veřejnosti, případně rodin žáků. Pro některé učitele byl stresující fakt samotná příprava na konci přípravného týdne před nástupem dětí do nového školního roku. Tím byla myšlena především mentální úloha, připravenost na profesionální diskuse s rodiči žáků a pozdější pravidelné třídní schůzky. Uvědomují si, že v takovýchto diskusích musí obstát před dotazy rodičů, na které musí reagovat ihned, spontánně, ale hlavně diplomatically a s respektem.

Jako zmiňovaný stresor byl rovněž uveden fakt, kdy učitel žije v místě působnosti jeho povolání, nebo zda dojíždí. Obě varianty pro respondenty skýtají jakousi formu stresoru. V jednom případě byla myšlena jakási propojenost školy s místem bydliště, určitá forma závazku, pocitu, že respondent může/musí přijít do školy. Je zajímavé, že pro jiného respondenta se tato skutečnost jevila spíše jako výhoda při působení na malotřídní škole. Tímto výrokem byl argumentován benefit, flexibilita z blízkého domova a odpadající nutnost dojíždění. Zato jeden z dotazovaných, který do zaměstnání dojíždí, pojmenoval tento faktor jako velice zatěžující, označil ho dokonce stresorem. Nejistota spojů, nervozita kvůli časové tísni vedla u tohoto respondenta ke zjištění, že ho mnohdy ovlivňuje v náladě po příjezdu do školy. Je si sice vědom, že tento shon na něm nesmí být poznat, ale odchází do třídy a necítí se komfortně.

Závěrem nutno podotknout, že kategorie „přímo pojmenované stresory“ se velmi často vzájemně prolínala i s dalšími kategoriemi, případně podkategoriemi. Těmi byly uvědomované nevýhody z působení na malotřídce a její podkategorie. Odpověď na poslední výzkumnou otázku není možné jednoznačně zodpovědět, jelikož intenzita prožívání není extrémně veliká, aby se projevila ve spontánní výpovědi.

5.5 REFLEXE VÝZKUMNÍKA

Z mého pohledu a role výzkumníka se každé setkání za účelem rozhovoru odehrávalo ve velmi příjemném prostředí. Ve dvou případech proběhl rozhovor pro velkou vzdálenost telefonicky, ale vedl se rovněž v přátelském duchu. Respondenti působí na třech základních malotřídnicích školách jako učitelé nebo ředitelé. I přes velké vytížení respondentů jsme našli v podstatě okamžitě termín setkání a uskutečnili rozhovory. Délka trvání celého sběru dat tedy byla přibližně deset dní.

Během rozhovorů jsem dala respondentům dostatečný prostor pro vyjádření, do jejich projevu jsem tedy vůbec nezasahovala. Uvědomovala jsem si, jak je zásadní udržet si jakýsi odstup od sdělených informací respondentů, aby byla zachována objektivita při sběru a trsování získaných dat. Čtě nechtě mi často běhaly hlavou myšlenky, jak konkrétní problém vnímám já. Podařilo se mi, dle mého názoru, tento přístup udržet a nenechala jsem se ovlivnit určitými pohledy na danou problematiku. Po skončení rozhovoru mnohdy proběhla ještě vzájemná diskuse, kdy jsme si obě strany uvědomily, že máme podobné zkušenosti a že působení na malotřídnicích školách je založeno na podobných principech. Data získaná pomocí rozhovorů s jednotlivými učiteli na třech různých školách v České republice spolu velice úzce souvisí. Těmi jsou přátelská atmosféra, malý a úzce svázaný kolektiv. Působení na malotřídce má jak stinné, tak pozitivní stránky této profese, zde však jednoznačně převažují výhody. Těmi jsou pohodové vztahy s žáky a jejich rodinami a z toho plynoucí příjemný vesnický život. Učitelé se často shodovali ve výčtu a charakteristice přímo pojmenovaných stresorů.

Osobně pro mě bylo velice zajímavé sledovat, v jakém momentálním rozpoložení se tito učitelé nachází. Někteří zmiňovali více negativních názorů, častěji pojmenovávali konkrétní stresory, jiní zase tuto skutečnost vyvažovali výčtem pozitivních pohledů. A to

nejen pohledů subjektivních, úzce propojených s jejich osobou. Dokázali si uvědomit a popsat obecná fakta, specifika výuky, výhody a nevýhody při působení na malotřídní škole. Sociální stránka tohoto tématu je zde také zřejmá. Uvědomili si, že žáci se učí jeden od druhého především chováním a jsou si vzájemnou oporou. Respondenti nepopsali žádný z fyzických stresorů, což se dalo předpokládat. Žádný respondent neuvedl ani osobní míru prožívání stresu, všichni sice pojmenovali stresory, ale nikoho zásadně neovlivňují a nezatěžují. Nebyly tedy řečeny ani žádné strategie zvládnání stresových situací. V závěrečné části této práce se přesto možnostem zvládnání stresových situací v učitelské profesi okrajově věnuji.

Tato nová zkušenost mi přinesla uvědomění, jaké možnosti nabízí kvalitativní výzkum pro můj profesní život. Tento potenciál bych ráda zúročila při pedagogické diagnostice, při práci s dětmi a rodiči, na příklad ke zjišťování kvality vztahů, klimatu ve třídě a ve školním prostředí.

ODBORNÁ DISKUSE

Dle Urbanovské, která se v roce 2011 zabývala výzkumem profesních stresorů učitelů a syndromem vyhoření, se odborné publikace a periodika málo věnují zejména oblasti prevence a boji proti těmto stresorům. Míček v roce 1992 uvádí, že stresory, se kterými se učitelé setkávají v zaměstnání, jsou v mnoha ohledech odlišné od stresorů v jiných profesích. Učitelé se musí potýkat s mnoha specifickými zdroji profesní zátěže, jako jsou například různé a často protichůdné požadavky, které mohou být nereálné. Těmi je udržování disciplíny, nátlak na profesní rozvoj, nedostatečné možnosti dalšího vzdělávání, omezené pravomoci, vysoká osobní odpovědnost, emocionální angažovanost vůči žákům, potřeba rychlých rozhodnutí a další. Navíc mají často omezený čas pro svůj profesní výkon, jsou relativně separováni od ostatních dospělých a často jsou kritizováni veřejností (Urbanovská, s. 310).

Ve své práci se Urbanovská odkazuje na celou řadu autorů, jako například Kyriacou, Sutcliffe, 1991; Vašinu, 1997; Holečka, Jiřincovou, Miňhovou, 2001; dále Řehulku a Řehulkovou, 2001 a další. Dle různých studií považují za nejpodstatnější spouštěč stresu nevhodné žákovské jednání, časový pres, malé ocenění, neshody s ostatními učiteli a celkově nevhodné podmínky pro vykonávání učitelské profese. Dále jmenovali deficit příležitostí osobního rozvoje a uspokojení potřeby seberozvoje (Urbanovská, s. 310).

Dle výzkumu Štětovské a Skalníkové, 2004 byly za nejvíce ohrožující spouště stresu označovány stresory spojené s učitelskou profesí. Jednalo se nízké společenské vnímání učitelů, dále nedostatečný platové ohodnocení a jistou formu podřízenosti se úřadům, jako je ministerstvo a podobně. Neoddiskutovatelně se dá považovat za specifický profesní stresor také časové vypětí bez přestávek, nevhodné postoje k práci a chování žáků, jejich nepřipravenost na vyučování, dále vysoký počet žáků ve třídách a nevhodná ochota rodičů spolupracovat se školou (Štětovská, Skalníková, 2004).

Miňhová v roce 2000 uvádí, že za majoritní faktor lze považovat citové vyčerpání v návaznosti na trvalý kontakt se skupinou dětí, rozpor v rolích učitele v jedné osobě, z toho plynoucí vnitřní konflikt rozumové a citové složky postojů hodnocení, neustálá propojenost s pracovním tématem a na konec časová tíseň (Urbanovská, s. 310).

Je zajímavé zhodnotit, které stresory jsou považovány za důležité a jak se liší mezi jednotlivými lidmi a pohlavími. Výzkum Řehulky a Řehulkové (2001) ukázal, že ženy nejčastěji vnímají jako závažné špatnou atmosféru ve třídě, nekontrolovatelné žáky a velkou pracovní vypětí. Naopak muži uvádějí jako největší stresory nízký příjem, nesystémovost ve školství a nechuť žáků o výuku. Oba se shodují v tom, že považují za závažné nedocenění profese jako takové nezávisle na pohlaví (Urbanovská, s. 310).

Podobné závěry přináší i zahraniční studie, jako je například výzkum Abela a Sewellové (1999). V této studii byly majoritními původci stresu pedagogy popsány stresové faktory ve formě časové tísně, náročných pracovních podmínek, komplikací se žáky, velkých a plně obsazených tříd, dále je negativně ovlivňovala platová omezení a problematické vztahy s kolegy (Urbanovská, s. 310).

ZÁVĚR

Stres prožívá každý z nás a v dnešní době platí tato úvaha dvojnásobně. Z pozice učitele nabírá tento pojem obzvláště jiného úhlu pohledu. Důvodem je náročná doba, různé přístupy k výchově dětí, rozmanité hodnoty, spolupráce rodin a školy. Představy všech těchto aktérů se zároveň liší v ideálních představách o vzdělávání a výchově žáků, včetně toho, jakým způsobem bude docházet k reprezentaci školy navenek.

Ve své diplomové práci jsem se pokusila definovat stresory typické pro práci učitele na malotřídní škole. V teoretické části jsem popsala pojem stres, jeho specifika a působení stresorů na učitele působící na malotřídních školách. Dále jsem se v teoretické části věnovala malotřídním školám a jejich charakteristice. V neposlední řadě jsem se zaměřila na současný stav poznání stresorů na malotřídních školách.

Navazující empirická část je tvořena kvalitativní sondou u učitelů působících na malotřídních školách. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů jsem zjišťovala, jaké stresory prožívají učitelé v malotřídních školách, které z prožívaných stresorů jsou vázány přímo na působení na malotřídní škole a dále jak jsou tyto stresory učiteli prožívány. Jako metodu práce s daty jsem se uchýlila k obsahově kategoriální analýze, konkrétně k otevřenému kódování a následné kategorizaci získaných dat. Otevřené kódování umožňuje výzkumníkům pracovat s daty velmi detailně a najít informaci včetně souvislostí, které by jinak mohly být přehlédnuty. Výhodou této metody je také to, že umožňuje výzkumníkovi zkoumat kulturu a kontexty, ve kterých jsou data získávána, což umožňuje hlouběji porozumět fenoménu, který je zkoumán. Nicméně otevřené kódování může být časově náročné a vyžaduje pečlivou a důkladnou analýzu dat. Je také závislé na subjektivním pohledu výzkumníka, který si vytváří kategorie a témata. Je proto důležité, aby výzkumník byl otevřený a kritický k vlastním předsudkům a abstrahoval od svých vlastních zkušeností a předpokladů.

Diktafonem zaznamenaná data byla doslovně přepsána do elektronické podoby. Dále byla roztríděna do příslušných kategorií a subkategorií, kódována a graficky znázorněna a popsána ve dvou schématech. První z nich tvoří základní kostru ve formě uspořádání jednotlivých významových kategorií vzniknuvších z obsahově kategoriální analýzy. Druhé schéma je detailnější, poněvadž obsahuje subkategorie významových

kategoriích a také detailně popisuje vztahy mezi nimi. Pro lepší přehlednost je toto schéma vytvořeno ve větším formátu a vloženo do zadních desek této práce.

Z výsledků výzkumu explicitně vyplynula skutečnost, že učitelé čelí řadě stresů, které mohou být způsobeny (v případě tohoto výzkumu) vnitřními faktory. Učitelé na malotřídních školách musí být schopni zvládat stresové situace a přizpůsobovat se mnoha rolím a funkcím, zátěži v podobě organizace výuky spojených ročníků, příprav na výuku a samotného vyučování, individuálního přístupu pro každého žáka. Musí také umět efektivně komunikovat se žáky a jejich rodiči a udržovat pozitivní vztahy v rámci třídy spojených ročníků a rozdílných věkových skupin. Administrativní zátěž není příliš náročná, zato z pozice ředitele byla přímo pojmenována jako jeden ze stresorů. V neposlední řadě se musí vypořádat s nedostatkem času na přípravu výuky v případě absencí spolupracovníků. Učitelé mnohdy trápí četnost vedlejších funkcí, které vykonávají a přitom, jak bylo popsáno, tyto role se jim občas snaží vytěsnit myšlenky na to hlavní – učení žáků.

Každý se někdy dostal do stresové situace, kdy musel čelit problémům, shonu, návalu povinností nebo zažít situace, které v něm vyvolaly pocity diskomfortu. Pocity, které však musí mít určitou mez a nesmí se stát zatěžujícími až vyvolávajícími trvalý stav, na který se postupně adaptuje. Hlavním cílem této práce bylo zmapovat přehled stresorů, které se potenciálně můžou stát „mostem“ mezi psychickou odolností učitele, emoční stabilitou na straně jedné a jejího narušení a ohrožení rovnováhy včetně dalších důsledků na straně druhé. V mém výzkumu jsem naštěstí nezaznamenala u žádného z respondentů, že by takové situace prožíval. Přesto ale působíme v profesi, která je velmi náročná a může dříve nebo později ovlivnit naši psychickou odolnost. Je důležité si tedy uvědomit, že stres může mít negativní vliv na kvalitu výuky a na samotné zdraví učitele je tedy důležité hledat způsoby, jak minimalizovat stresové faktory a podporovat zdravé pracovní prostředí pro učitele na malotřídních školách.

Dnes je velmi hojně skloňovaný pojem „wellbeing“. Jedná se o stav psychické pohody každého z nás, nastavení vnitřní rovnováhy a stavu mysli. Pro učitele na malotřídních školách platí dvojnásobně. Učitelé, kteří mají dobrý pocit z práce a jsou mentálně i fyzicky zdraví, jsou schopni poskytnout lepší výuku a být větším přínosem pro své žáky. Pro zlepšení wellbeingu učitelů na malotřídních školách může být užitečné například poskytnout jim možnosti pro seberealizaci a rozvoj, poskytnout jim možnosti pro

odpočinek a zájmové aktivity, dále zázemí pro efektivní výuku, podporu týmové spolupráce a podporu mezi kolegy. Důležité je také poskytovat učitelům možnosti pro sebevzdělávání a podporu v oblasti zvládnání stresu, komunikace a řízení vztahů s žáky a rodiči. Je na každém učiteli, kterou možnost si zvolí. Zajistě se se všemi učiteli shodnu, že zabezpečit základní životní potřeby, kvalitně odpočívat, pečovat o svoji duševní i hmotnou schránku, ale i cítit, že moji žáci toto vnímají stejně jako já, jsme na „stejně vlně, to je cesta ke spojené kantorské duši.

Závěry a zjištění plynoucí z této diplomové práce mohou být v budoucnu dále rozpracovány a využity pro vytvoření programů a intervencí zaměřených na podporu zdraví a pohody učitelů. Další možností je cílená práce s kolektivem a tvorbou pohodového třídního klimatu a kultury školy. Tyto kroky můžou pozitivně ovlivnit učitele i žáky samotné, můžou mít také dopad na kvalitu výuky, včetně atmosféry a klimatu ve školách.

RESUME

Tato diplomová práce se zabývá současnými stresory učitelů na malotřídních školách. V teoretické části jsou představena specifika stresorů učitelské profese, je definován a podrobněji popsán stres a jeho působení na lidský organismus. Dále jsou charakterizovány malotřídní základní školy a v neposlední řadě popsán současný stav poznání stresorů na malotřídních školách. V rámci výzkumné části byla využita metoda kvalitativního výzkumu v podobě obsahově kategoriální analýzy, konkrétně otevřeného kódování. Následně byla učiněna kategorizace získaných dat. Kódovaná data byla graficky znázorněna a popsána. V závěru práce jsou shrnuty výsledky empirického šetření ve formě zjištěných stresorů, kterým čelí v současné době všichni učitelé malotřídních škol.

SUMMARY

This diploma thesis deals with current stressors among teachers in small-class schools. The theoretical part introduces the specifics of teacher stressors, defines and describes stress and its impact on the human body. Furthermore, small - class schools are characterized and the current state of knowledge on stressors in small- class schools is described. In the research part, a qualitative research method in the form of content categorization analysis was used, specifically open coding and subsequent data categorization. The coded data was graphically represented and described. In the conclusion, the results of the research are summarized in the form of identified stressors currently faced by teachers in small-class schools.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.

BUCHWALD, Petra. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0159-3.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RHEINWALDOVÁ, Eva. *Dejte sbohem distresu*. Praha: Scarabeus, 1995. ISBN 80-85901-07-2.

ŘEHULKA, Evžen. *Zdraví – učitelé – škola*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8254-0.

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie ŠKARKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

Akademie osobního rozvoje [online]. [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://apas.cz/slovnicek-pojmu/druhy-stresu/>

Annemaree Carroll, Kylee Forrest, Emma Sanders-O'Connor, Libby Flynn, Julie M. Bower, Samuel Fynes-Clinton, Ashley York, Maryam Ziaei. *Australia: Examining the role of intrapersonal and environmental factors* [online, PDF]. 2022 [cit. 2023-02-10]. Volně přeloženo. Dostupné z: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11218-022-09686-7.pdf>

ČERVENKA, Jan. *Prestiž povolání z pohledu veřejného mínění* [online, PDF]. Naše společnost 3 (1), Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2005 [cit. 2023-02-10]. ISSN 1214-438X. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/publikace/prestiz-povolani-z-pohledu-verejneho-mineni>

GRATZ, L. Kim., Lizabeth ROEMER. *Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale* [online]. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 2004 [cit. 2023-01-30]. Volně přeloženo. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10862-008-9102-4>

HOFMANN, Miroslav. *Co je motivace a proč je v životě důležitá* [online], 2020 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <https://miroslavhofmann.cz/blog/co-je-motivace-a-proc-je-v-zivote-dulezita/>

KARLBERG-GRANLUND Gunilla. *Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions* [online]. 2019 [cit. 2023-02-12]. Volně přeloženo. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0743016718310520>

KOHOUTEK, Evžen, Rudolf ŘEHULKA. *Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem – Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učiteli žáky)* [online]. Škola a zdraví 21, 2011 [cit. 2023-01-19]. Dostupné z: <https://adoc.pub/stresory-uitel-zakladnich-a-stednich-kol-v-eske-republice-ze.html>

NG SIEW KEOW. *Teacher's experiences of occupational stress in public primary schools* [online, PDF]. 2014 [cit. 2023-02-10]. Volně přeloženo. Dostupné

z:[https://www.researchgate.net/publication/331768074_teachers“_experiences_of_occupational_stres_in_public_primary_schools](https://www.researchgate.net/publication/331768074_teachers%27_experiences_of_occupational_stres_in_public_primary_schools)

Psychologie, filozofie a myšlení o životě [online]. [cit. 2023-04-10]. Volně přeloženo. Dostupné z:<https://sainte-anastasie.org/articles/personalidad/personalidad-tipo-a-caractersticas-y-factores-relacionados.html>

Ruth, Edwards. *What Is General Adaptation Syndrome (GAS)?* [online]. Verywellhealth, 2022 [cit. 2023-04.15]. Volně přeloženo. Dostupné z: <https://www.verywellhealth.com/general-adaptation-syndrome-overview-5198270>

SMETÁČKOVÁ, Irena, Eliška VONDROVÁ, Petra TOPKOVÁ. *Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ* [online, PDF]. e-Pedagogium, 2017 [cit. 2023-02-12]. Dostupné z: <https://www.e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2017/01/06.pdf>

Su, Rong, Louis Tay, Ed Diener. *Comprehensive Inventory of Thriving* [online]. APA PsycTests, 2014 [cit. 2023-01-30]. Volně přeloženo. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/t45315-000>

Teorie osobnosti typu A a typu B [online]. Psychoterapeutická databáze, 2023 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <https://dbterapie.cz/encyklopedie/teorie-osobnosti-typu-a-a-typu-b/>

TRNKOVÁ, Kateřina. *Žák na málotřídni škole: Témata zahraničního výzkumu* [online]. 2006 [cit. 2023-02-12]. Dostupné z: https://capv.cz/zak-na-malotridni-skole-temata-zahranicniho-vyzkumu/?doing_wp_cron=1677253445.0350530147552490234375

URBANOVSKÁ, Eva. *Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření* [online, PDF]. Škola a zdraví 21, 2011 [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/32_urbanovska_cze.pdf

Základní školy „malotřídni“ [online]. MŠMT, 2020 [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pocet-malotridnich-skol-v-cr>

SEZNAM OBRÁZKŮ, SCHÉMAT

Obr. 1: Člověk ve stresové situaci (Křivohlavý, 1994, s. 8)

Obr. 2: Dimenze stresu (Křivohlavý, 1994, s. 124)

Obr. 3: Vztah mezi stresem a výkonem (Buchwald, 2013, s. 29)

Sch. 1: Základní schéma obsahově kategoriální analýzy

Sch. 2: Podrobné schéma výsledků obsahově kategoriální analýzy