

K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů

Zdeněk Mlčák

Abstrakt: Článek pojednává o teoretickém paradigmatu psychické zátěže učitelů. Toto paradigma je popsáno jako složitý kybernetický systém, který obsahuje potenciální zátěžové situace, kognitivní hodnocení, zátěžové reakce a důsledky a také širokou škálu osobnostních a situačních moderátorů.

Klíčová slova: Zátěž učitelů, teoretické paradigma, moderátory stresu, učitelská profese.

Úvod

Moderní pojetí psychické zátěže učitelů signalizuje, že tento fenomén již nelze chápat jen jako kauzálně jednosměrný a multifaktoriálně podmíněný proces, ale spíše jako složitě uspořádaný kybernetický systém, v němž existuje velké množství cirkulárních a zpětnovazebních kauzálních vztahů. Tento kybernetický systém v sobě integruje širokou škálu vstupních expozičních vlivů a výstupních odpovědí, které jsou ovlivňovány řadou vnitřních dispozičních a vnějších situačních modifikátorů.

1. Potenciální zdroje psychické zátěže učitelů

Pokus charakterizovat fenomén psychické zátěže učitelů prostřednictvím objektivně identifikovatelných atributů sociálního prostředí, tj. stresorů, či zdrojů zátěžových situací, naráží na problém jejich úplnosti. Vytvoření úplné klasifikace těchto zdrojů je komplikováno zejména skutečností, že při vzniku psychické zátěže hrají významnou roli nejen objektivní vlastnosti vnějšího prostředí, ale také subjektivní hodnocení jejich významu pro určitou osobnost. Zdroje psychické zátěže tak vytvářejí pouze potenciální podmínky zvyšující statistickou pravděpodobnost výskytu stresu, samy o sobě však nemusí vždy zákonitě vést ke vzniku zátěže a stresu, zejména pokud jsou tyto faktory jedincem subjektivně hodnoceny jako neohrožující. Tato skutečnost odpovídá názorům mnoha renomovaných autorů (viz např. Lazarus, 1966; Tomaszewski, 1975; McGrath 1976; Lazarus, Launier, 1978; Laux, Vossel, 1982 aj.).

Vstupní expoziční vlivy psychické zátěže je možné spolu s J. Estévem (1989) diferencovat na faktory primární a sekundární. Primární faktory působí na učitele přímo v užším, spíše mikrosociálním a mezosociálním pro-

středí třídy či školy, učitel si je více uvědomuje a může je v jisté míře vlastním úsilím ovlivňovat, zatímco působení sekundárních faktorů na učitele je nepřímé a zprostředkované přes širší, spíše makrosociální prostředí, učitel si je uvědomuje spíše okrajově a může je ovlivňovat jen v minimální míře. Sekundární zdroje psychické zátěže učitelů mají funkci jakéhosi méně intenzivního a stálého pozadí, v jehož rámci aktuálně působí faktory primární. Obě skupiny faktorů však v podstatné míře ovlivňují motivaci učitele i rozsah úsilí, které investuje do své náročné práce.

1.1 Charakteristika primárních zdrojů psychické zátěže učitelů

Primární zdroje stresu učitelů lze třídit mnoha různými způsoby. Z různých taxonomií primárních zdrojů učitelského stresu, které byly v psychologii vypracovány metodou matematické extrakce (viz např. Kyriacou, Sutcliffe, 1978; Borg, Riding, 1993 apod.), lze jako příklad uvést klasifikaci zdrojů psychické zátěže A. Furnhama a M. A. Paynové (1987), kteří statisticky identifikovali osm aspektů učitelského stresu: 1) zvládnání času, 2) struktura autority, 3) chování žáků, 4) profesionalita, 5) způsobilost, jistota, 6) byrokratické překážky, 7) vztahy mezi spolupracovníky a 8) pracovní podmínky.

Jiným přístupem ke klasifikaci zdrojů učitelského stresu však mohou být logicky odvozená a didakticky snad i systematictější třídění. V tomto článku je preferováno třídění, které vychází ze šesti základních interakčních oblastí v činnosti učitele. Primární zdroje stresu je tak možné kategorizovat na ty, které vyplývají 1) z interakce učitele a učiva, 2) z interakce učitele a žáků, 3) z interakce učitele a pedagogického sboru, 4) z interakce učitele a školy jako specificky organizované sociální instituce. Kromě těchto intrascholárních zdrojů je možné diferencovat i extrascholární zdroje stresu, které vyplývají 5) z interakce učitele a rodičů a 6) z interakce učitele a jiných vnějších sociálních institucí. Pro úplnost je zapotřebí připomenout, že do této kategorizace nepatří podle mého názoru ty zdroje stresu, které vyplývají z charakteristik osobnosti učitelů a jejich osobních obtíží pramenících z jejich soukromého a mimoškolního životního prostoru a pro které je školní prostředí spíše jen manifestačním polem. I tyto proměnné však pochopitelně dosti složitě zprostředkovaným způsobem zasahují do celé problematiky učitelského stresu.

Na základě dosud provedených výzkumů je možné zmíněné interakční oblasti činnosti učitele konkretizovat do následující níže uvedené problematiky, která si však zdaleka nečiní nároky na úplnost. Prostý výčet obtíží u jednotlivých oblastí naznačuje již dříve experimentálně potvrzenou skutečnost (viz např. Mičák, 1994), že nejzávažnějšími oblastmi se jeví interakční oblast 2) učitel–žáci a 4) učitel–škola, zatímco jiné, např. interakční oblasti 5) učitel–rodiče a 6) učitel–vnější instituce v současné době nepředstavují dů-

ležitý zátěžový činitel, i když v budoucnu, zejména s nárůstem negativních pedagogických jevů, ale i s nutností většího sociálního otevření relativně uzavřených školních institucí, bude patrně role těchto interakčních oblastí z hlediska zátěže učitelů narůstat. Interakční oblasti činnosti učitelů z hlediska zdrojů jejich zátěže lze konkretizovat následovně:

1. interakce učitel–učivo (přílišná náročnost učiva, nevhodná následnost učebních témat, obtíže s didaktizací učiva, nedostatek vhodných učebnic a pomůcek apod.),
2. interakce učitel–žáci (potíže s motivací žáků, špatné postoje ke školní práci, kázeňské problémy, žáci bez pomůcek na vyučování, práce s neprospívajícími žáky, udržování pozornosti žáků, diagnostika osobnosti žáků, uplatnění individuálního přístupu, přístup k agresivitě žáků, snaha vychovávat, odpovědnost za žáky, problematické třídy, udržování třídní disciplíny, poruchy chování žáků, trestání žáků, rozdílná úroveň žáků ve třídě apod.),
3. interakce učitel–pedagogický sbor (nedostatek sociální opory, ocenění, porozumění, chybějící přátelská atmosféra, nedostatek spolupráce apod.),
4. interakce učitel–škola (neodpovídající plat, nedostatek času pro přípravu, časový tlak během dne, rychlý spád vyučovacího dne, krátký čas k odpočinku mezi vyučovacími hodinami, nedostatečný odborný respekt, nepostačující možnosti odborného růstu, nemožnost experimentovat, nerespektování aprobace, nemožnost dalšího pracovního postupu, nízká spoluúčast na rozhodování, nemožnost vyjádřit vlastní názor, nízká možnost ovlivňovat dění ve škole, nadbytek administrativní práce, přílišná direktivita a rigidita vedení, nevyhovující interní předpisy, nepřiměřený kázeňský řád školy, vedení neefektivních pracovních porad, neadekvátní postoje nadřízených, chybění vhodných prostor pro pedagogickou práci, rušivé vlivy z okolních tříd, příliš početné třídy, suplování, nadúvazek, vyučování na směny apod.),
5. interakce učitel–rodiče (obtížné individuální jednání s rodiči, nezájem rodičů o prospěch a chování žáků, vedení schůzek s rodiči, přílišná kritičnost rodičů a nedostatek jejich uznání, malá ochota rodičů ke spolupráci apod.),
6. interakce učitel–instituce (nezájem některých institucí o spolupráci, formální spolupráce apod.).

1.2 Charakteristika sekundárních zdrojů psychické zátěže

Sekundární zdroje psychické zátěže učitelů resultují na jedné straně z celkové úrovně edukačního systému a jeho základních ekonomických, politolo-

gických, sociologických a psychologických parametrů a na druhé straně ze základního pojetí sociální role učitele ve společnosti.

Náš současný edukační systém prochází transformačními změnami, které byly v podstatě zahájeny odstraněním principu jednotné školy a vznikem soukromého školství. Tyto a další demokratizační tendence přinesly mnoho zásadních teoretických i praktických důsledků, jejichž konečný efekt lze však v krátké době jen obtížně vyhodnotit. Všechny tyto žádoucí a pozitivní změny, které přinesly například vznik nových univerzit, fakult, studijních oborů, zřízení nových typů škol, zavádění nových učebních programů a ne-tradičních výukových metod, kvalifikační změny, zavedení výpočetní techniky, vyšší jazykové požadavky i vyšší akcent na sebevzdělávání učitelů, zákonitě zvýšily celkové nároky na vykonávání učitelské profese.

V mnoha ohledech však současný edukační systém nestačí účinně reflektovat dynamický poznatkový vývoj a jen velmi obtížně se zbavuje navyklých a překonaných schémat týkajících se pojetí výchovy a vzdělávání. V učitelské populaci z velké části přetrvává nízká míra profesní samostatnosti, osobnostní flexibility, didaktické kreativity a sebereflexe, tendence k rutíně, stejně jako sklon k frontálnímu vyučování a nadměrně direktivnímu výchovnému přístupu. Edukační systém byl také vystaven neuváženému riziku některých, takřka iracionálních experimentů vycházejících z nesprávných premis (viz např. experiment se zaváděním tzv. rodinných škol, neregulovaný vznik nekvalitních soukromých škol, zánik některých potřebných učilišť, úpadek kvality maturit apod.). Také globální neurčitost mnoha aspektů, které se týkají celkové koncepce a redefinice edukačního systému v postmoderní společnosti (krize cílů, obsahu, metod, podmínek a efektu vzdělávání, nejasnost funkce školy, učitele a postavení žáka) představují faktor zvyšující míru zátěže učitelské populace.

Zátěž učitelů však zvyšují i některé další negativní důsledky transformačních ekonomických a sociálních změn (např. nezaměstnanost, mediální násilí, nekvalitní trávení volného času, kult materiálních hodnot,), které ovlivňují edukační systém přímo, ale i zprostředkovaně. Transformační procesy například podstatnou měrou zvýšily celkovou úroveň zátěže rodiny, což vede zákonitě ke zhoršení kvality a poklesu významu rodinné výchovy, jejíž kompenzaci škola není připravena a ani nemůže zvládat. Edukační systém je tak vystaven působení společenské hodnotové dezorientace, poklesu autority učitele, nárůstu drogové problematiky, vzrůstu agrese, šikanování, nekázně a poruch chování, a to paradoxně při současném společenském poklesu formální prestiže profese učitele. Celkové společenské podcenění role učitele vede k dalšímu postupnému zhoršení jeho obrazu v očích veřejnosti, která někdy učitelskou profesi degraduje až na úroveň snadno dostupné a špatně placené služby, jíž se v důsledků vytvořených stereotypů mnohdy ujmají

lidé s nízkými seberealizačními a profesními kvalitami. Negativní důsledky těchto skutečností lze mimo jiné snadno ilustrovat i například na fluktuaci mladých a kvalitních učitelů ve všech typech škol a zařízení našeho edukačního systému.

Učitelské povolání představuje složitou, kvalifikovanou a obsahově mnohostrannou činnost, která vyžaduje vysoké osobnostní a profesní nároky, včetně permanentního celoživotního vzdělávání. S touto skutečností poněkud kontrastuje relativně nižší úroveň pregraduální vysokoškolské přípravy, která v některých oblastech připravuje budoucí učitele teoreticky a zejména prakticky nedostatečně (např. v oblasti efektivního zpracování poznatků a jejich tvořivé didaktizaci, v oblasti řešení kázeňských a prospěchových obtíží během vyučování či v oblasti jednání s rodičovskou veřejností) a která není příliš schopna pružně reagovat ani na měnící se aktuální požadavky společenské reality, natož aby je dokázala s efektivním předstihem prognózovat.

Výkon této profese, která je relativně velkou částí učitelů percipována jako zátěžová, společensky subjektivně nepříliš prestižní a finančně inadekvátně ohodnocená, se odehrává v prostředí vysoce feminizovaných, často sociálně uzavřených, někdy nedostatečně materiálně didakticky vybavených a nekvalitně řízených institucí, v nichž se nezřídka objevují i některé nežádoucí interpersonální a postojoyvé bariéry (podrobněji viz např. Sekera, 1997). Přírozeným atributem učitelského povolání je navíc realizace vnitřně inkonzistentní a někdy i konfliktní sociální role, uskutečňované v modu institucionálním, rodičovském, přátelském i osobně lidském.

2. Kognitivní hodnocení zátěžových situací

Kognitivní hodnocení potenciálních stresorů je podle mnoha autorů (viz např. Lazarus 1966; Lazarus a Launier, 1978; Folkman, Schaefer a Lazarus, 1979; Lazarus a Folkman, 1980, 1984) obecně centrálním aspektem psychické zátěže a stresu. V souladu s těmito autory je možné i v oblasti psychické zátěže učitelů respektovat rozlišení na primární kognitivní hodnocení zátěžových zdrojů, které se vztahuje k jejich identifikaci a na sekundární kognitivní hodnocení, které se vztahuje k strategiím jejich zvládnání.

Prostřednictvím kognitivního procesu učitelé hodnotí výše uvedené potenciální zdroje psychické zátěže, zvažují vlastní úkolové i osobnostní možnosti a volí adekvátní či méně adekvátní alternativy řešení a adaptace. K psychické zátěži dochází tehdy, jestliže učitelé percipují požadavky edukačního prostředí jako v určité míře ohrožující. Takových učitelů je v této profesní skupině početně asi jedna třetina. Hodnocení reálně působících, ale i anticipovaných podnětů a situací však může obsahovat ve větší či menší míře zkreslení jejich významu. Kvalita kognitivního hodnocení je závislá na

mnoha psychosomatických, osobnostních, sociálně psychologických i kulturních faktorech (podrobněji viz např. Paulík, 1995).

3. Reakce učitelů na percipované zátěžové situace

Souhrn změn, které nastávají uvnitř osobnosti učitelů vlivem působení komplikovaných kognitivních, emocionálních, motivačních a behaviorálních psychických procesů v situaci zátěže, představuje jejich bezprostřední odezvu na stres, kterou je možné tradičně diferencovat (viz např. již Mikšík, 1969) na reakce nespecifické a reakce specifické.

Nespecifické reakce se odehrávají na úrovni fyziologické i psychické. Fyziologické nespecifické reakce se vztahují k širokému komplexu endokrinních, kardiovaskulárních, respiračních, metabolických, imunitních a dalších změn. Psychické nespecifické reakce zahrnují velké množství změn v průběhu kognitivních, emocionálních a behaviorálních procesů. Vztahují se především k aktivaci široké škály emocí (úzkost, strach, zlost, hněv, rozmrzelost, afektivní labilita), které doprovázejí i další projevy, např. pocity viny, depresivní stavy, bezradnost, agresivní a impulzivní reakce, změny kvality myšlení, poruchy orientace, rozhodování a autoregulace, poruchy činnosti apod. (podrobněji viz Hladký a kol., 1993 aj.).

Učitelé percipující situaci ohrožení, reagují nejen komplexem nespecifických reakcí, ale také souborem specifických reakcí. Tyto změny mají povahu řízených behaviorálních procesů a reakcí, jejichž funkcí je zvládnání stresu a patří k nim obranné procesy a copingové procesy.

Obranné mechanismy představují spíše neadaptivní způsoby vyrovnávání se se stresem a zátěží, působí na nevědomé úrovni a z hlediska duševního zdraví se mohou stávat rizikovými faktory (podrobněji viz např. Čáp, Dyttrych, 1968; Balcar, 1983; Smékal, 1989; Nakonečný, 1995 apod.), na rozdíl od copingových strategií, které reprezentují přízpůsobivé způsoby vyrovnávání se se stresem, probíhají na vědomé úrovni a mívají pro duševní zdraví jedince spíše protektivní účinky. Zatímco obranné mechanismy slouží jedinci spíše k pasivnímu vyhýbání se zátěžovým a stresovým situacím, copingové strategie jsou orientovány na jejich aktivní řešení (podrobněji viz např. Edwards, 1988; Křivohlavý 1988, 1989; Ficková, 1993a, 1993b apod.) ať už ve smyslu zvládnání vlastní osobnosti nebo zvládnání prostředí.

Coping je složitým fenoménem, u něhož někteří autoři (viz např. Prys-tav, 1981) předpokládají strukturální aspekty, jako jsou 1. zvládací zdroje, 2. zvládací schopnosti, 3. zvládací procesy a 4. zvládací strategie. V odborné literatuře bylo popsáno mnoho copingových strategií adjustačních i maladjustačního typu (např. řešení problému, plánování, pozitivní reinterpretace, potlačení interferujících aktivit, odložení řešení, obrat k náboženství, popření, mentální a behaviorální rezignace, vyhledávání informací,

vyhledávání sociální podpory, rozptýlení, snižování napětí, projevení emocí, abúzus návykových látek, smysl pro humor apod.), z nichž mnohé jsou hojně využívány i v učitelské profesi (viz např. Řehulková a Řehulka, 1998).

4. Důsledky zátěžových situací učitelů

Většina autorů (viz např. Selye, 1966, 1982; Jenkins, 1979; Cohen, 1980; Hladký a kol., 1993 aj.) se shoduje, že zátěžové situace mohou vyvolávat jak bezprostřední důsledky, které se přímo asociují s percipovaným zdrojem, tak časově oddálené důsledky, které vznikají mnohdy dlouho poté, co zdroj zátěže již přestal působit. Shoda panuje i v tom, že z hlediska charakteru zátěžových situací se může jednat buď o důsledky akutních situací, které vznikají na základě jednorázové, krátkodobé změny v prostředí vyvolávající ohrožení, nebo o důsledky chronických zátěžových situací, jejichž vznik je podmíněn dlouhotrvajícími nebo opakovanými změnami v prostředí.

Podle toho na jaké subsystémové úrovni v organismu a osobnosti učitele tyto důsledky vznikají, je lze kategorizovat na 1. somatické důsledky podmíněné zejména aktivací neurohumorální osy sympatikus – dřev nadledvinek a neurohumorální osy hypothalamus – hypofýza – kůra nadledvinek (podrobněji viz např. Schreiber, 1992), 2. zážitkové důsledky (rozmrzelost, nelibost, napětí, únava, nadšení, euforie) a 3. behaviorální důsledky (např. extrapunitivní, intropunitivní, impunitivní tendence, naučená bezmocnost, hledačská aktivita, akční styly, asimilační a akomodační strategie, adaptační dynamismy apod.).

Trvalejší důsledky zátěže a stresu mohou podle Hladkého a kol. (1993) nejčastěji nabývat formy 1. psychologických symptomů (např. poruchy přízpusobení, zneužívání látek, neurotické poruchy), 2. behaviorálních poruch (kouření, alkoholismus, poruchy stravování, snížená pracovní výkonnost, fluktuace), 3. somatických symptomů (psychosomatické poruchy pohybového, gastrointestinálního, respiračního, srdečního, sexuálního, centrálně nervového charakteru a jiného charakteru) a 4. somatických onemocnění (hypertenze, ischemická choroba, nádorová onemocnění).

K negativním důsledkům pracovní zátěže učitelů patří kromě únavy, která je většinou chápána jako fenomén vznikající v důsledku intenzivní či dlouhotrvající činnosti a související s obnovou psychosomatického funkčního potenciálu (viz např. Ďurič, 1975), i specifický exhaustivní syndrom vyhoření či vyhasnutí (burnout), zahrnující pocity emocionálního vyčerpání, depersonalizace, projevy sociální distance a ztráty osobního vztahu k práci (viz např. Maslach a Jackson, 1981; Maslach, 1982, Fialová a Schneiderová, 1998; Šolcová a Kebza, 1998 aj.).

Esteve (1989) uvádí inspirativní vztahový model mezi čtyřmi specifickými reakcemi na učitelský stres a jejich kontextuálními podmínkami (viz příloha

č. 1). Jedná se o 1. silné rozporuplné pocity zapříčiňující kolísání sebeobrazu, výkonu a chování učitelů), 2. vyhýbání se a sklon k rutinně vedoucí k redukci aktivity a odpovědnosti učitelů), 3. permanentní úzkost, která souvisí se sebeobviňováním a snahou o kompenzaci nedostatků vlastní námahou, 4. dosažení účinné rovnováhy mezi personálními možnostmi a pracovními požadavky, která akceptuje nedostatky jako objektivní a imanentní charakteristiky učitelské profese.

5. Modifikující faktory psychické zátěže učitelů

Vztah mezi zátěžovými podněty, kognitivním hodnocením, reakcemi a důsledky psychické zátěže je zprostředkovan velkým množstvím modifikujících faktorů. Ty je možné diferencovat na moderátory, které existují před začátkem zátěžové reakce a mediátory, které vznikají v jejím průběhu (viz např. Folkman a Lazarus, 1981).

K nejdůležitějším modifikátorům chování a prožívání učitelů v situaci psychické zátěže náleží řada osobnostních a situačních charakteristik jako jsou např. extraverteze–introverze, neuroticismus, negativní a pozitivní afektivita, úroveň anxiety, sebehodnocení, typ zaměřenosti (tj. na činnost nebo na cíl), frustrační tolerance (Rosenzweig, 1944), nezdolnost (Kobasa a kol., 1982; Gentry a Kobasa, 1984; Křivohlavý, 1990), vědomí souvislosti (Antonovsky, 1985; Křivohlavý, 1991; Ruizelová, 1995), koncepce typu chování A, B (Rosenman a Chesney, 1980), typ lokalizace kontroly (Rotter, 1966), sociální opora (Sarason a kol., 1990), konstruktivní myšlení (Epstein a Katz, 1992), kvalita života (Levi, 1981), psychická variabilnost (Mikšík, 1985), intelektové schopnosti (Mc Grath, 1976). Šolcová a Kebza (1998) ve své výčtu moderujících faktorů uvádějí ještě i dispoziční optimismus, atribuční styl, percipovanou kontrolu a ego-kompetenci.

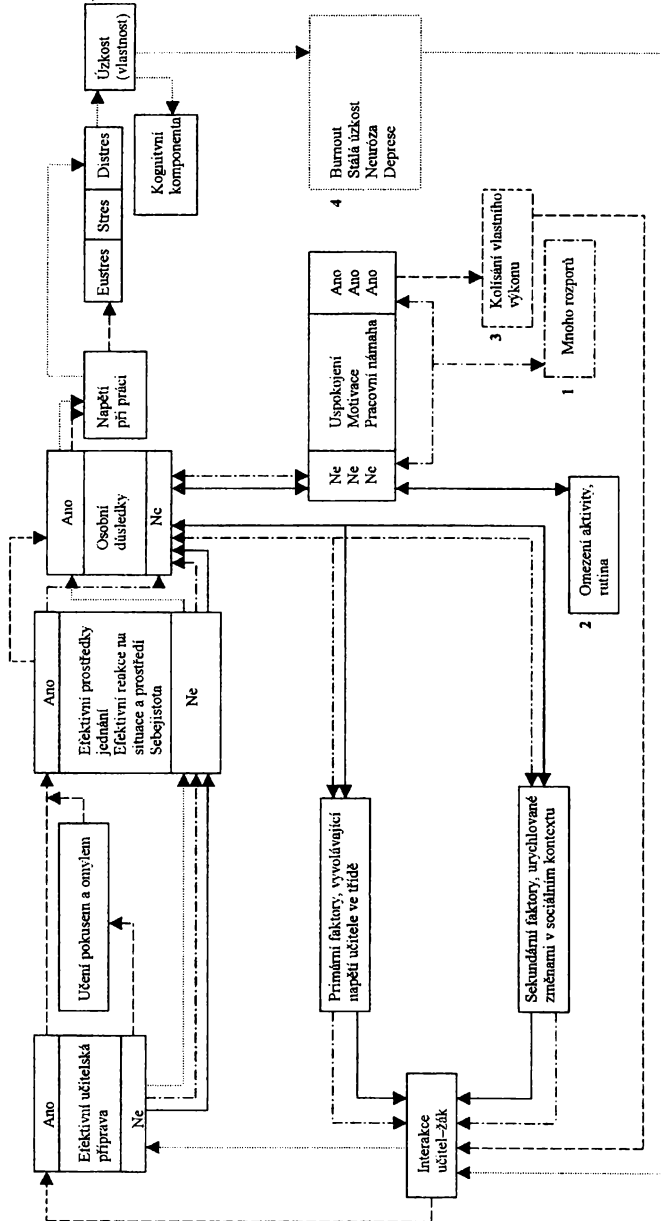
Lze oprávněně předpokládat, že také další modifikující faktory (přehled podrobně uvádí např. Hladký a kol., 1993), jako jsou kvalifikace pro danou činnost (schopnosti, znalosti, dovednosti), zdravotní návyky (kvalita a kvantita spánku, úroveň výživy, vztah ke kouření, alkoholu, tělesná hmotnost), biologické faktory (genetická výbava, pohlaví, věk, zdravotní stav), ale i specifické zátěžové zkušenosti ovlivňují psychickou zátěž učitele.

6. Nástin teoretického paradigmatu

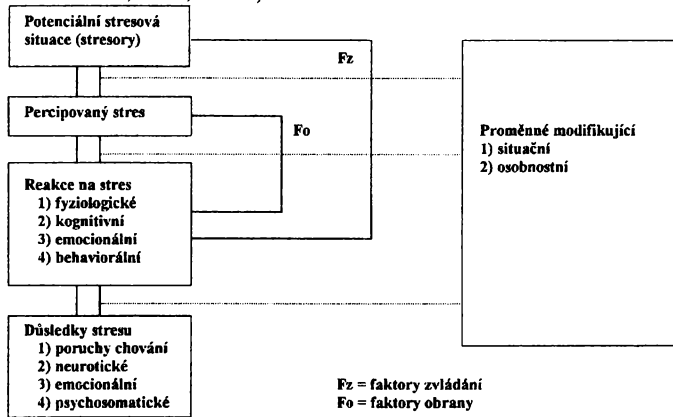
Na základě výše zmíněných aspektů, které utvářejí a obsahově naplňují fenomén psychické zátěže učitelů, je možné nastínit její základní teoretické a výzkumné paradigma.

Tento nástin paradigmatu psychologické zátěže učitelů je v podstatě rozpracováním obecného pojetí stresu House a Jackmana (1979; viz též Borucki, 1992) kteří diferencují pět základních kategorií proměnných, které se

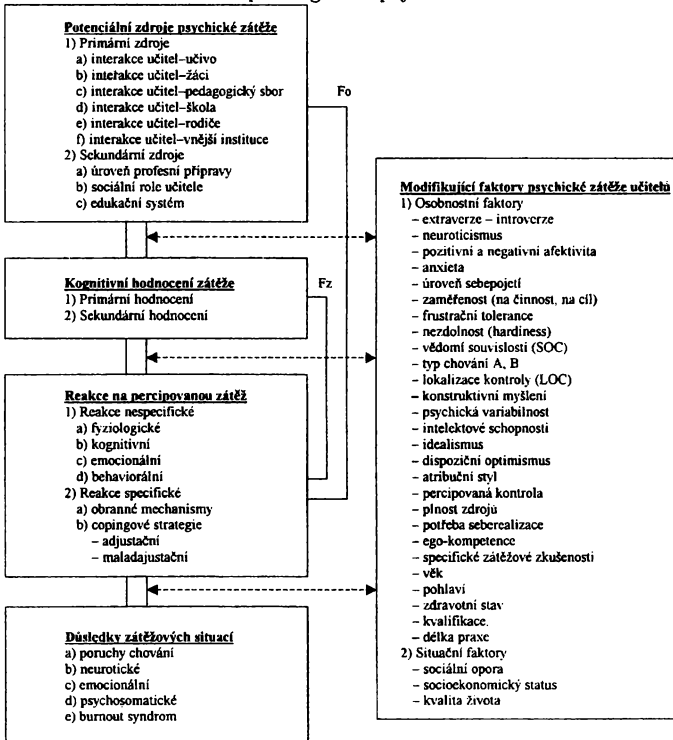
Príloha 1: Vztahový model čtyř základních reakcí na učitelský stres (Esteve, 1989, s. 20)



Příloha 2: Obecné teoretické paradigma psychologického stresu (upraveno podle Borucki, 1992, s. 164)



Příloha 3: Nástin teoretického paradigmatu psychické zátěže učitelů



týkají: 1. potenciální stresové situace (objektivních faktorů vnějšího prostředí), 2. procesů kognitivního hodnocení stresové situace (percipovaného stresu), 3. reakcí osobnosti na percipovaný stres, 4. důsledků psychologického stresu a 5. faktorů modifikujících průběh stresu.

I když jejich obecný model (viz příloha č. 2) dostatečným způsobem nezahodnocuje kybernetickou podstatu tohoto fenoménu, přesto vychází ze zobecnění základních výzkumných strategií a respektuje globální kauzální proud. Validitu tohoto obecného modelu lze podpořit například současným názorem Lazaruse (1993), který se domnívá, že zkoumání stresu musí vycházet z analýzy stresorů, procesů kognitivního hodnocení a copingových procesů, které se promítají do reakcí organismu a osobnosti. Zvolené paradigma je konzistentní i s některými dalšími moderními koncepcemi zátěže, které respektují transakční a ekologickou podstatu tohoto jevu. Příkladem může být i model stresu, navržený Coxem (1978), který sestává rovněž z pěti stadií. První stadium zahrnuje identifikaci vnějších či vnitřních stresorů, druhé stadium se vztahuje k jejich kognitivnímu hodnocení a k prožitku stresu. Třetí stadium zahrnuje stresovou odezvu fyziologického, psychického a behaviorálního charakteru, jejímž cílem je redukce vnějších či vnitřních nároků, čtvrté stadium se týká vztahu exponovaného subjektu k očekávaným důsledkům a souvisí s jeho odpovědí, která má vést ke zvládnutí stresu. Páté stadium zahrnuje zpětnou vazbu, která může působit kdekoliv v prostoru tohoto systému.

V příloze č. 3 je uveden pokus o rozpracování výše uvedeného modelu stresu do specifické oblasti psychické zátěže učitelů. Jedná se o snahu v hrubším měřítku utřídit alespoň nejdůležitější proměnné vztahující se k problematice psychické zátěže učitelů. Schéma není zdaleka úplné a bude vyžadovat další obsahové zpřesnění a doplnění. Zejména vzájemné interfunkční vztahy (podrobněji viz Kováč, 1985) mezi osobnostními modifikátory a jejich role při zvládnutí psychické zátěže učitelů představují v současnosti rozhodující teoretický problém, jehož řešení by v oblasti psychické zátěže učitelů mohlo přinést značný teoretický posun s velkým praktickým dosahem.

Literatura

- ANTONOVSKY, A. *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1983.
- BORG, M. G., RIDING, R. J. Teacher stress and cognitive style. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1993, pp. 271–286.
- BORUCKI, Z. Wspolczesna koncepcja stresu psychologicznego. In *Zeszyty naukowe, Psychologia 10*, Uniwersytet Gdanski, 1992, s. 163–181.
- COHEN, S. After effects of stress on human performance and social behavior: A review of research and theory. *Psychological Bulletin*, 80, 1980, pp. 82–108.
- COLE, M., WALKER, S. (ed.) *Teaching and stress*. Open University Press. Philadelphia: Milton Keynes, 1989.

- COX, T. *Stress*. Baltimore: University Press, 1978.
- ČÁP, J., DYTRYCH, Z. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: SPN, 1968.
- ĐURIĆ, L. Psychohygienické podmienky vyučovacieho procesu. In KOŠČ, L. a kol. *Pa-topsychológia*. Bratislava: SPN, 1975.
- EDWARDS, J. R. The determinants and consequences of coping with stress. In COOPER, C. L., PAYNE, R. (ed.) *Causes, coping and consequences of stress*. New York: J. Wiley, 1988.
- EPSTEIN, S., KATZ, L. Coping ability, stress, productive load and symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1992, 5, pp. 813–825.
- ESTEVE, J. Teacher burnout and teacher stress. In COLE, M., WALKER, S. (ed.) *Teaching and stress*. Open University Press. Philadelphia: Milton Keynes, 1989.
- FIALOVÁ, I., SCHNEIDEROVÁ, A. Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (ed.) *Učitelé a zdraví 1*, Brno: PsÚ AV ČR, 1998, s. 55–63.
- FICKOVÁ, E. Determinanty zvládnutia stresu: I. Teoretické prístupy. *Československá psychologie*, 37, 1993a, 1, s. 37–46.
- FICKOVÁ, E. Determinanty zvládnutia stresu: II. Metodologické problémy. *Československá psychologie*, 37, 1993b, 2, s. 129–138.
- FOLKMAN, S., SCHAEFER, C., LAZARUS R. S. Cognitive processes as mediators of stress and coping. In HAMILTON, V., WARBURTON, D. M. (ed.) *Human Stress and Cognition*. London, 1979.
- FOLKMAN, S., LAZARUS, R. S. An analysis of coping in a middle aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 1980, 1, pp. 219–239.
- FURNHAM, A., PAYNE, M. A. Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 1987, pp. 141–150.
- GENTRY, W. D., KOBASA, S. C. Q. Social and psychological resources mediating stress-illness relations in humans. In GENTRY, W. D. (ed.) *Handbook of behavioral medicine*. London: The Guilford Press, 1984.
- HLADKÝ, A. A KOL. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: UK, 1993.
- HOUSE, J. S., JACKMAN, M. F. Occupational stress and health. In AHMED, P., COELHO, M. (ed.) *Toward a new definition of health*. New York, 1979.
- JENKINS, C. D. Psychosocial modifiers of response to stress. *Journal of Human Stress*, 5, 1979, pp. 3–15.
- KOBASA, S. C., MADDI, S. R., KAHN, S. Hardiness and health. A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1982, 1, pp. 168–177.
- KOVÁČ, D. *Teória všeobecnej psychológie*. Praha: Veda, 1985.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologie adaptace a zvládnutí těžkostí. *Československá psychologie*, 32, 5, 1988, s. 433–442.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Obranné mechanismy a strategie zvládnutí těžkostí. *Československá psychologie*, 33, 1989, 4, s. 361–368.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Nezdolnosť v pojetí SOC. *Československá psychologie*, 34, 1990, 5, s. 511 až 517.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Nezdolnosť typu hardiness. *Československá psychologie*, 35, 1, 1991, s. 59–65.
- KYRIACOU, C., SUTCLIFFE, J. Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 1978, pp. 159–167.
- LAUX, L., VOSSEL, G. Theoretical and methodological issues in achievement-related stress and anxiety research. In KROHNE, L., LAUX, L. (ed.) *Achievement stress and anxiety*. Washington, 1982.

- LAZARUS, S. R. *Psychological stress and the coping Process*. New York: McGraw-Hill, 1966.
- LAZARUS, R. S. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1993, pp. 1–21.
- LAZARUS, R. S., LAUNIER, R. Stress-related transactions between person and environment. In PERVIN, L. A., LEWIS, M. (ed.) *Perspectives in interactional psychology*. New York: Plenum, 1978.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. *Stress appraisal and coping*. New York: Springer, 1984.
- LEVI, L. *Preventing work stress*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1981.
- MAREŠ, J. Diagnostika zvládání zátěže u dětí a dospívajících. *Pedagogika*, 49, 1999, 1, s. 12–42
- MASLACH, CH., JACKSON S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior* 2, 1981, pp. 99–113.
- MASLACH, CH. *Burnout, the cost of caring*. New Jersey: Prentice-Hall, 1982.
- MCGRATH, J. E. Stress and behavior in organisations. In DUNETTE, M. D. (ed.) *Handbook of industrial and organisational psychology*. Chicago, 1976.
- MIKŠÍK, O. *Psychická integrita osobnosti*. Praha: UK, 1985.
- MLČÁK, Z. Analýza zdrojů psychické zátěže v profesi učitele. In *Sborník prací FF OU*, 145, 1994, 1, s. 5–15.
- MLČÁK, Z. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (ed.) *Učitelé a zdraví 1*, Brno: PsÚ AV ČR, 1998, s. 27–34.
- NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995.
- PAULÍK, K. *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. Ostravská univerzita, 1995.
- PRYSTAV, G. Psychologische Copingforschung: Konzeptbildungen, Operationalanlysierung und Messeninstrumente. *Diagnostika*, 27, 1981, 3, s. 189–214.
- ROSENZWEIG, S. An outline of frustration theory. In HUNT, J., GMC, V. (ed.) *Personality and the behavior disorders I/II*. New York: Ronald, 1944.
- ROTTER, J. B. Generalised expentances for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, 80, 1966, pp. 1–28.
- RUIZELOVÁ, Z. Koherencia ako charakteristika zvládania a jej vzťah k subjektívnym charakteristikám riešenia problému. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 1995, 1, s. 73–78.
- ŘEHULKOVÁ, O., ŘEHULKA, E. Zvládání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (ed.) *Učitelé a zdraví 1*, Brno: PsÚ AV ČR, 1998, s. 105–111.
- SARASON, B. R., SARASON, I. G., PIERCE, G. R. *Social support: An interaction view*. New York: J. Wiley, 1990.
- SEKERA, J. Personální vztahy ve výchovných ústavech. *Speciální pedagogika*, 7, 1997, 5, s. 10–23.
- SCHREIBER, V. *Lidský stres*. Praha: Academia, 1992.
- SMĚKAL, V. *Psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1989.
- ŠOLCOVÁ, I., KEBZA V. Burnout: úvod do problému. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (ed.) *Učitelé a zdraví 1*, Brno: PsÚ AV ČR, 1998, s. 43–52
- TOMASZEWSKI, T. Clowiek i otoczenie. In TOMASZEWSKI, T. *Psychologia*, Warszawa, 1975.
- MLČÁK, Z. K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace* 2000, č. 3, s. 12–24. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PhDr. Zdeněk Mlčák, Ph. D., Katedra psychologie a sociální práce, Filozofická fakulta OU, Reální 5, 702 00 Ostrava 1