

**ČESKÉ VYSOKÉ  
UČENÍ TECHNICKÉ  
V PRAZE**

**MASARYKŮV ÚSTAV  
VYŠŠÍCH STUDIÍ**



**BAKALÁŘSKÁ  
PRÁCE**

**2023**

**LUDĚK  
RÝDLO**

RÝDLO, LUDĚK. *Duševní hygiena a stres ve školním prostředí*. Praha: ČVUT 2023. Bakalářská práce.  
České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií.



**MASARYKŮV ÚSTAV  
VYŠŠÍCH STUDIÍ  
ČVUT V PRAZE**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracoval samostatně. Dále prohlašuji, že jsem všechny použité zdroje správně a úplně citoval a uvádím je v příloženém seznamu použité literatury.

Nemám závažný důvod proti zpřístupnění této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění.

V Praze dne: 01. 08. 2023

Podpis:

## **Poděkování**

Děkuji své vedoucí, PhDr. Jarmile Vobořilové, za pomoc, odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracování této bakalářské práce.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce pojednává o duševní hygieně a stresu ve školním prostředí. Cílem bakalářské práce je na základě teoretických a praktických poznatků vysvětlit základní pojmy a specifika, která souvisejí s duševním zdravím a stresem v náročné profesi učitele. Zhodnotit stresující faktory a aktuální stav psychohygieny pedagogů středních škol a pomocí zvolených řešení odpovědět na otázky, vztahující se ke zdravému životnímu stylu, stresu a duševní hygieně. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. Teoretická část je realizována pomocí rešerše a ověřování odborné literatury, článků a dalších odborných pramenů, o které se opírá a které tvoří základ práce. Empirická část je realizována dotazníkovým šetřením, kdy výzkumným souborem jsou učitelé, kteří vykonávají svou pedagogickou činnost na středních školách.

## **Klíčová slova**

Duševní hygiena, syndrom vyhoření, stres, škola, učitel, zdravý životní styl.

## **Abstract**

This bachelor's thesis examines mental hygiene and stress in the school environment. The aim of the work is to explain basic concepts and specifics relating to mental health and stress in the demanding profession of teaching, based on theoretical and practical knowledge; to evaluate stress factors and the current state of teachers' psychohygiene, and to use selected solutions to answer questions related to a healthy lifestyle, stress and mental hygiene. The thesis is divided into a theoretical and empirical part. The theoretical part consists of a literature review of professional publications, articles and other sources, on which this work is based. These resources are used to determine the current state of knowledge of the issue, followed by the formulation of a research problem. The empirical part of the thesis deals with research in the form of a questionnaire survey. The target group of the study was secondary school teachers.

## **Keywords**

Mental hygiene, burnout, stress, school, teacher, healthy lifestyle.

# Obsah

Úvod .....	7
1 Stres .....	10
1.1 Pracovní stres.....	11
1.1.1 Modely pracovního stresu.....	12
1.2 Metody zvládnání stresu.....	13
1.3 Pracovní vyčerpání.....	15
2 Práce učitele a stres .....	17
2.1 Požadavky na práci učitele.....	17
2.2 Stresové faktory práce učitele.....	18
2.3 Přetrvávání pracovního stresu učitelů během školního roku.....	19
2.4 Metody zvládnání stresu pro učitele.....	20
3 Empirické šetření .....	23
4 Vlastní šetření .....	28
4.1 Analýza dat.....	30
4.2 Výsledky šetření.....	31
4.2.1 Pracovní stres prožívaný učiteli a souvislost pracovních zkušeností s přetrváváním pracovního stresu.....	31
4.2.2 Stresory prožívané učiteli středních škol a jejich přetrvávání v průběhu školního roku.....	33
4.2.3 Nástroje pro zvládnání stresu používané učiteli.....	34
4.3 Shrnutí výsledků.....	36
Závěr.....	41
Seznam použité literatury a zdrojů .....	43
Přílohy .....	46
Seznam tabulek .....	50
Seznam grafů.....	50
Seznam obrázků .....	52

# Úvod

Jak uvádí definice WHO (World Health Organization, Světová zdravotnická organizace): „Zdraví neznamená pouze nepřítomnost nemoci, ale stav naprosté tělesné, duševní a sociální pohody.“ (WHO, 1948).

Nejdůležitějším cílem duševního zdraví je proto umožnit optimální intelektuální a emocionální rozvoj a také fyzický, duševní a sociální rozvoj, co největšímu počtu lidí. Udržet si nosnou, bojovnou kondici, která umožňuje člověku plně plnit své společenské povinnosti a zároveň žít ve vnitřní harmonii a rovnováze se sebou samým i se svým okolím.

Práce učitele vyžaduje neustálé udržování specifické „profesionální image“. Učitel by měl být usměvavý, projevovat vřelé emoce a měl by mít optimistický přístup.

Intenzivní výchovná práce, hustota interakcí, emoční vypětí a zvýšené nároky na pozornost jsou samy o sobě spojeny s velmi výrazným fyziologickým a emočním vypětím, a proto je důležité, aby učitel zlepšoval své pracovní podmínky ve smyslu příznivého duševního klima.

Stres je však velmi nebezpečný, neboť často prožívaný vysoce intenzivní stres má negativní vliv na citový život a duševní zdraví člověka. Stresové situace, únava, vyčerpání, strach, úzkost a často neřešené konflikty, to vše poškozuje osobnost. V dnešní době se často hovoří o syndromu vyhoření, který je často pozorovaný i mezi učiteli.

Na nebezpečí syndromu vyhoření v oblasti poskytování lidských služeb, v oblasti pomáhajících povolání, upozorňují odborníci v posledních desetiletích. Fenoménem vyhoření je pracovní stres, který znamená vyčerpání a únavu, které se zákeřně a pomalu rozvíjejí v důsledku stresu. Doprovází ho pocit vyčerpání psychických zdrojů, fyzické a emocionální zhroucení a ztráta zájmu.

Syndrom vyhoření je zdlouhavý proces. Mezi rané příznaky patří například postupná ztráta uspokojení z práce, fenomén „nechce se mi do práce“, poté později přibývají drobné zdravotní potíže, protože úzkost, vztek, deprese a pocit bezmoci se mohou projevit i fyzickými příznaky. Časté jsou bolesti hlavy, migréna, závratě, zrychlený tep, pocit slabosti, bolesti šjíjových a ramenních svalů, bolesti zad, nespavost, poruchy spánku, sklony k nemocem, emoční výkyvy. V závažnějších případech se mohou objevit alergické kožní reakce a vyrážky. Stresující zážitky mohou podporovat rozvoj a chronicitu psychiatrických onemocnění. Objevují se poruchy související s plněním úkolů v práci, podrážděnost, pokles intelektuálního zájmu, citlivost, stále častější konflikty s kolegy v zaměstnání, se žáky a rodiči. Později můžeme pozorovat pokles sebevědomí, demoralizující přístup, a nakonec úplné fyzické, duševní a emocionální vyhoření.

Je velmi důležité, kolik místa v životě učitele zabírá práce. Profese učitele je velmi důležitá a hodně se od něj očekává. A pokud navíc svou práci dělá „srdcem“ je mnohem citlivější na potíže, neúspěchy, negativní kritiku a konflikty související s jeho prací než jeho ostatní kolegové.

Během praxe bylo možné si všimnout, že učitelé, které žáci označovali za „dobrého učitele“ a měli je rádi, mohou počítat s mnohem větším stresem než ti, které žáci takto pozitivním přívlastkem neoznačují. Oblíbení učitelé totiž učí s větší investicí energie, a to je doprovázeno

větším duševním a emocionálním vypětím. Také náročné fyzické, sociální a nedostatečné finanční faktory přispívají k rozvoji pracovních podmínek, které způsobují stres.

Cílem práce je na základě teoretických a praktických poznatků vysvětlit základní pojmy a specifika související s duševním zdravím a stresem v náročné profesi učitele. Odpovědně a správně zhodnotit stresující faktory a aktuální stav psychohygieny pedagogů a pomocí zvolených řešení odpovědět na otázky, vztahující se ke zdravému životnímu stylu, stresu a duševní hygieně.

V teoretické části práce si přiblížíme pojmy jako je stres a jeho modely a metody jeho zvládnání. Ve druhé kapitole se zaměříme na práci učitele a stres, požadavky na práci učitele a stresové faktory, které ho ovlivňují při výkonu jeho náročné profese.

V rámci empirického šetření byla zkoumána pohoda učitelů a související faktory a interakce v rámci profese učitele. Empirické šetření se rovněž zajímá o vliv stresu ve třídě mezi učiteli a žáky a odraz pracovní zátěže na interakci ve třídě, motivaci učitelů a učení.



# **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Stres

Pojem stres je široký, vícerozměrný a jeho definice závisí na zvolené perspektivě. Stres lze definovat jako proces mezi jedincem a okolím, jehož konečným účelem je snaha jednotlivce reagovat na nadcházející výzvu. Nejde však jen o stres v negativním slova smyslu, protože v přiměřeném množství nutí zaměstnance pracovat efektivně. Stres jako slovo má několik významů jak v běžném jazyce, tak i ve vědeckém kontextu. Například slovo stres používáme jako synonymum, když mluvíme o stresorech a stresových reakcích nebo v hovorovém jazyce k popisu osobní zkušenosti jedince se stresovou situací.

Nešpor (2013) navíc zdůrazňuje, že stres znamená také interakci mezi jedincem a prostředím a její nerovnováhou. Autor dále uvádí, že na rozvoj stresu lze nahlížet jak z fyziologického, tak z psychologického hlediska. Fyziologický stres je vnímán jako užitečný jev, jehož účelem je aktivovat tělo a tím nám pomůže dostat se z ohrožující situace. Z psychologického hlediska se reakce jedince na stresovou situaci odehrává skrze jeho myšlenky, pocity a chování (Nešpor, 2013).

Selye (1956), považovaný za průkopníka ve výzkumu biologického stresu, definuje stres jako proces adaptace těla, který nazval obecným adaptačním syndromem (GAS).

Syndrom se sestává ze tří fází:

1. fáze: poplach, kdy tělo varuje před ohrožující situací,
2. fáze: odpor, kdy je učiněn pokus reagovat na ohrožující situaci pomocí dostupných zdrojů jedince,
3. fáze: vyčerpání, které je výsledkem selhání fáze odporu a vyčerpání zdrojů jedince.

Stres však není pouze fyziologickou reakcí na podnět, protože vznik stresu ovlivňuje například i individuální interpretace situace, používané metody zvládnání stresu a sociální vztahy a jejich prostřednictvím získaná podpora (Nešpor, 2013).

Lazarus (1966), otec výzkumu psychologického stresu, zdůrazňuje při definování stresu, vztah mezi jedincem a prostředím. Jako zásadní vidí vlastní interpretaci, tedy hodnocení stresové situace jednotlivcem. Tato hodnocení stresových situací dělí na primární a sekundární. Cílem primárního hodnocení je formování obrazu situace a zjištění jejího významu. Vnímá-li jedinec situaci jako hrozbu, situaci přehodnocuje. V tomto případě hovoříme o sekundárním hodnocení, jehož cílem je ovládnout situaci nebo omezit jí způsobené dopady a následky. Podle výše popsané definice lze napětí považovat za spojitost mezi hodnocením interakčních situací, kdy jedinec hraje aktivní roli. Lidská činnost tedy není přímou reakcí na environmentální stresory, ale zahrnuje také interpretace situace podbarvené myšlenkami a pocity a jednání na jejich základě (Lazarus, Folkman 1984).

Aseervatham a kol. (2013) tvrdí, že je nutné brát v úvahu odlišné reakce jedinců v podobných zátěžových situacích a zkoumat stres i z hlediska interakce jedince a prostředí. V tomto případě nás zároveň zajímají nejen environmentální stresory působící na jedince, ale také fyziologické a psychické stresové reakce.

Nešpor (2013) dále uvádí, že stres vzniká při interakci vnitřních faktorů jedince a vnějších faktorů prostředí. Vedle širokého vlivu faktorů prostředí přináší i faktory související s osobností jedince, jako je důraz na důležitost temperamentu, formace jako predisponující nebo ochranný faktor. Pozadí prožívání stresu ovlivňují kromě osobnosti jedince také zdroje a metody zvládnání stresu, které má jedinec v daném okamžiku k dispozici. Stres může také odkazovat na stresory, v tomto případě je myšlen stres jako kauzální faktor (Nešpor, 2013).

Sonnentag a Frese (2003) seskupují stresory do osmi skupin: fyzické stresory, stresové faktory v práci související s požadavky, konflikty rolí, sociální stresové faktory, stresové faktory související s pracovní dobou, stresové faktory související s pracovní kariérou, k traumatickým událostem a organizačním změnám.

Stejně tak lze termín stres použít i v případě stresových reakcí. Stresové reakce se týkají důsledků stresu jednotlivce. Podle Aseervatham a kol. (2013) stres v práci i ve volném čase způsobuje celá řada faktorů. Stejně faktory však nezpůsobují u všech stejné reakce.

Sonnentag a Frese (2003) předkládají alternativy pro klasifikaci stresových reakcí. Stresové reakce lze rozdělit podle doby trvání reakce na reakce krátce trvající a dlouhotrvající. Na druhou stranu stresové reakce lze klasifikovat jako reakce vyskytující se u zaměstnance v organizaci a v soukromém životě zaměstnance. Navíc stresové reakce lze analyzovat z hlediska fyziologie, emocí a chování.

Výskyt stresu je tedy ovlivněn vnitřními vlastnostmi jedince a stejné faktory tedy nezpůsobují stres u každého člověka stejně. Kromě toho, stres je vícerozměrná koncepce a lze na ni nahlížet z několika různých úhlů pohledu. Při komplexním pohledu na stres je tedy důležité znát kontext, použitou definici a porozumět vlivům na jedince.

## **1.1 Pracovní stres**

Stres způsobený prací se nazývá pracovní stres. Podle Matouška (2003) je pracovní stres, stejně jako běžný stres normální a pozitivní do určité hranice a zlepšuje výkon. Když se požadavky a příležitosti práce a podmínky a očekávání zaměstnance neplní, pracovní stres se prodlužuje a brání zotavení z práce. To následně způsobuje přetížení a vážné riziko vyhoření. Důvody, které vedou k pracovnímu stresu mohou být dány pracovním společenstvím i samotným zaměstnancem. Navíc je dobré pamatovat na to, že ve skutečnosti může být práce příliš mnoho nebo lidé interpretují stresové situace různými způsoby (Matoušek, 2003).

Podle Křivohlavého (2012) je pracovní stres trvalým favoritem pracovní a organizační psychologie, který byl z nějakého důvodu dlouhodobě studován. Zájem a oblibu pracovního stresu podporují čtyři různé argumenty:

- 1) pracovní stres způsobuje sociální a zdravotní problémy jednotlivce,
- 2) pracovní stres jedince oslabuje jeho pracovní výkon, který následně snižuje produktivitu organizace,
- 3) kromě organizací nese značné náklady z pracovního stresu také společnost,

- 4) současná právní úprava ukládá zaměstnavateli dbát o bezpečnost pracovního prostředí a podporovat fyzické a psychické zdraví svých zaměstnanců (Křivohlavý, 2012).

### 1.1.1 Modely pracovního stresu

Pracovní stres byl strukturován a znázorněn pomocí různých modelů stresu. Podle Matouška (2003) se různé modely navzájem nevyklučují, ale analyzují složitost vzniku pracovního stresu a vyzdvihují mnoho příležitostí k jeho ovlivnění.

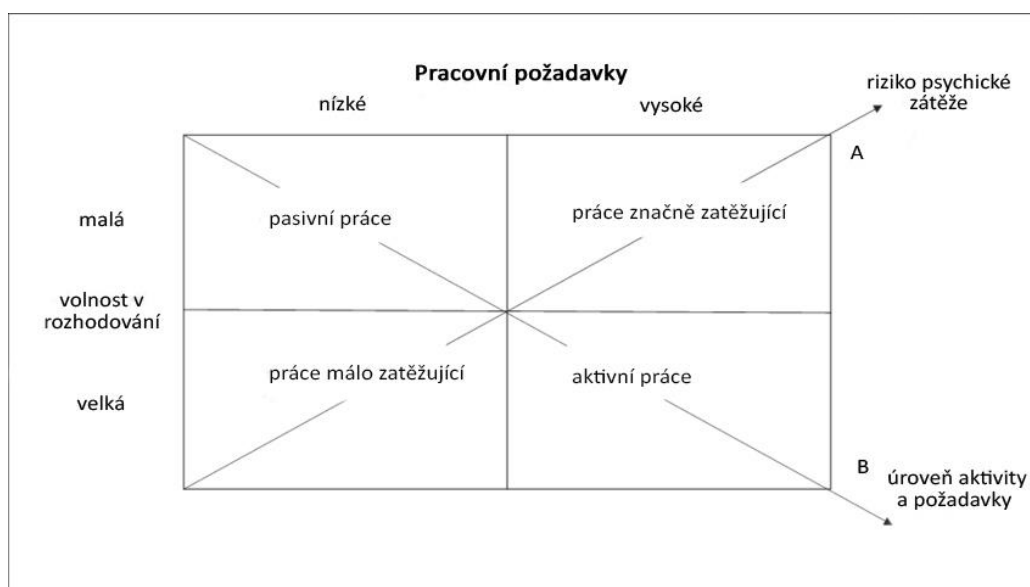
Sonnentag a Frese (2003) rozdělují modely pracovního stresu na modely transakční, se zaměřením na tvorbu pracovního stresu a na modely interakční, zaměřující se na spojení mezi stresory a reakcemi. Dále si představíme dva známé modely interakce: Karasek (1979) model požadavků na práci a model řízení a Siegristův (1996) model úsilí a odměn, který pomáhá stále širěji chápat stres jako fenomén.

Požadavky na práci a model řízení (Job Demand-Control model, JDC model), (Karasek, 1979), znázorněný na obrázku 1, je jedním z nejvýznamnějších modelů pracovního stresu, ve kterém je pracovní zátěž prezentována prostřednictvím pracovních požadavků a řízení.

Podle Karáska (1979) se pracovní nároky skládají z faktorů, které přispívají k prožívání pracovní zátěže, zatímco kontrola práce se skládá z rozmanitosti práce, na které se pracovník podílí, má vliv na práci a pracovní podmínky a možnost podílet se na rozhodování o své práci. Nároky na práci a možnosti jejího řízení tedy tvoří různé kombinace pracovní zátěže.

Karasekův model pracovní zátěže se skládá z pasivní, aktivní, nezatížené a zatížené práce a čtyř vzájemně se prolínajících hypotéz zátěže a aktivního učení. Podle modelu pracovní náročnosti a řízení lze ke sledování pracovní zátěže použít hypotézu pracovní zátěže. Práce je nejvíce zatěžující, když je úroveň pracovních požadavků vysoká a zároveň má pracovník málo kontroly (Karasek 1979).

OBRÁZEK 1 – KARÁSKŮV MODEL PRACOVNÍHO STRESU



Zdroj: Bogaerde, cit. online 2023-06-10

Podle Matouška (2003) jsou naopak v nezátěžené situaci možnosti kontroly zaměstnanců vysoké, ale nároky na práci jsou malé. Pracovní situace, jako je tato, je často vnímána jako frustrující.

Karásek a kol., (1998) vyvinuli sebehodnotící dotazník JCQ (Job Content Questionnaire). Aktuální verze obsahuje celkem 49 otázek o pracovních požadavcích a řízení a ve vztahu k sociální podpoře. Dotazník JCQ se používá v mnoha zemích, kromě toho byl přeložen do nejméně 12 jazyků.

Dalším známým modelem pracovního stresu je Siegristův (1996) model úsilí a odměn (Effort-Reward Imbalance – ERI model). Základní myšlenka Siegristova stresového modelu spočívá v tom, že zaměstnanec vynaládá úsilí do své práce a očekává, že dostane odměnu na oplátku za své vynaložené úsilí (Siegrist 1996).

## 1.2 Metody zvládnání stresu

Zvládnání stresu je klíčovou součástí stresového procesu. Pro zvládnání stresu se také často používá anglický pojem coping. S metodami zvládnání stresu obecně označujeme snahu jedince vyrovnat se se situací, která je mimo jejich zdroje (Kliment, 2014).

Pearlin a Schooler (1978) se domnívají, že zvládnání stresu zahrnuje všechna opatření, která lidé podnikají, aby se vyhnuli poškození těla způsobenému vnějšími stresey.

Rush (2003) naopak vidí metody zvládnání stresu jako snahu vyrovnat se nejen s vnějšími, ale i vnitřními požadavky. Tento autor dále říká, že za účelem zvládnání stresu se jedinec snaží ve

stresové situaci vytvořit pocit kontroly. Řízením se jedinec snaží změnit tíživou situaci nebo prožívání situace v příznivější (Rush, 2003).

Kromě výše uvedených modelů stresu je třetím nejznámějším modelem, model kognitivního stresu vyvinutý Lazarem a Folkmanem (1984). Tento model se liší od modelu Karáska a Siegfrida tím, že je viditelně zaměřený na definování zvládnání stresu a otevření se stresu obecně jako fenoménu.

V modelu kognitivního stresu prostředky zvládnání znamenají prostředky jednotlivce měnící kognitivní a funkční způsoby, jak reagovat na požadavky prostředí. Tato definice zvládnání stresu klade důraz na zvládnání stresu, protože kromě zvládnání stresu mají metody zvládnání také za cíl tolerovat stresovou situaci a minimalizovat její dopady. V tomto modelu je zdůrazněna aktivní role jednotlivce, protože jedinec je schopen neustále vyhodnocovat metody zvládnání stresu, které používá, a v případě potřeby je měnit. Metody zvládnání stresu, které jednatel používá, však nejsou vždy výhodné pro jeho duševní pohodu (Lazarus, Folkman, 1984). Například obviňování, vyhýbání se sociálním kontaktům nebo víra, že se věci změní, aniž bychom podnikli nějaké kroky, nepodporují pohodu jedince (Rush, 2003).

Lazarus a Folkman (1984) rozdělují metody zvládnání stresu podle toho, zda mají za cíl ovlivnit původní problém (problem-focused coping) nebo prožitek situace (emotion-focused coping). Metody řízení, které se zaměřují na původní problém, mají za cíl vyřešit stresor, který problém vyvolal. Manažerské metody, které se zaměřují na prožívání situace, si naopak kladou za cíl projevy stresu zmírnit regulací emocí. I když se zbavíme stresoru, účinky stresoru mohou pokračovat po dlouhou dobu (Selye 1974).

Folkman a Moskovitz (2004) rozšiřují myšlenku modelu kognitivního stresu rozdělením zvládnání stresu do čtyř částí: zaměřené na řešení problémů (problem-focused coping), emoční zvládnání (emotion-focused coping), sociální zvládnání (social coping) a smysluplné zvládnání stresu (meaningful coping). Účelem zvládnání stresu zaměřeného na řešení problémů je řešení stresové situace, zatímco účelem zvládnání emočního stresu je spíše vyhýbání se stresové situaci. Zvládnání sociálního stresu znamená hledání sociální podpory ve stresové situaci a smysluplné zvládnání stresu na druhé straně znamená reinterpetaci stresové situace.

Park a Folkman (1997) otevírají koncept smysluplného zvládnání stresu jako zvládnání stresu založené na tom, jak jedinec vidí okolní svět a interakci mezi člověkem a prostředím. Smysluplné zvládnání stresu navíc zdůrazňuje roli a důležitost přesvědčení a cílů při zvládnání stresu.

Bez ohledu na použité metody zvládnání stresu je úspěšnost zvládnání stresu předpokladem pro přežití stresové situace, naopak selhání zvládnání stresu vede k prodloužení stresu a v dlouhodobém horizontu možná k jiným, závažnějším důsledkům, psychickým, zdravotním, sociálním atd. (Křivohlavý, 1994).

### 1.3 Pracovní vyčerpání

Vyhoření je stav vyčerpání, který vzniká v důsledku dlouhodobého pracovního stresu (Maslach, Schaufeli, Leiter 2001). Pracovní vyhoření se skládá ze tří dimenzí: únava na úrovni vyčerpání, cynický pracovní postoj a snížené profesionální sebevědomí (Maslach a kol., 2001).

Z těchto tří dimenzí je únava na úrovni vyčerpání považována za nejvýznamnější složku syndromu vyhoření (Maslach a kol. 2001).

Matoušek (2003) popisuje pracovní stres jako stres vznikající tehdy, když schopnosti zaměstnance neodpovídají požadavkům práce. V důsledku toho se zaměstnanec snaží přizpůsobit situaci pomocí různých metod zvládnání stresu. Když selže adaptace zaměstnance na situaci a zotavení, situace se prodlužuje a způsobuje syndrom vyhoření.

Také podle Křivohlavého (2012) se pracovní vyhoření rozvíjí, když pracovní situace přesahuje možnosti člověka. Na vznik a progresi syndromu vyhoření mají podle obou těchto autorů vliv (kromě faktorů souvisejících s prací) i individuální vlastnosti a celková životní situace.

Stock (2010) upozorňuje, že charakteristika jedince a životní situace jako související příčiny zřídka způsobují syndrom vyhoření jako takový. Místo toho spolu s pracovními podmínkami ovlivňují blaho zaměstnance buď tím, že jej podporují nebo oslabují.

Jak jsme již uvedli výše, jednou z nejznámějších definic syndromu vyhoření je definice Maslacha, Schaufela a Leitera (2001), kde je syndrom vyhoření popsán únavou na úrovni vyčerpání, cynickým pracovním postojem a sníženým profesionálním sebevědomím. Únava podobná vyčerpání je podle nich nejtypičtějším projevem pracovního vyhoření, kdy může nastat únava nejen fyzická, ale i psychická a emocionální.

Vyčerpávající únava je ve své podstatě dlouhodobá: je nepřetržitá, a nezміzí např. při odpočinku. Cynický postoj k práci naproti tomu znamená postoj orientovaný na výkon s významem zbytečné práce. Patří sem i dodržování odstupů od ostatních lidí, což je vidět například při kontaktu se spolupracovníky a zákazníky, jako by byli pro zaměstnance cizí.

Třetí dimenze, tedy zhoršení profesního sebevědomí, se rozvíjí prostřednictvím sebehodnocení zaměstnance. Negativní hodnocení vlastního chování a výkonu vyvolává pocity nedostatečnosti, potíže s dosahováním cílů a obavy, že pracovní záležitosti nebudou úspěšně zvládnuty.

Pohled Salmely-Aro (2009) na vyčerpání je shodný s autorem Maslachem a kol. (2001) a jeho definicí syndromu vyhoření. Podle Salmela-Aro je vyčerpání prodloužený stresový syndrom sestávající z únavy podobné vyčerpání, z cynického postoje a sníženého sebevědomí. V tomto pohledu výše popsané prvky vyčerpání na sebe navazují. Vyčerpání se nejprve projevuje jako intenzivní, často emoční únava. Dlouhodobá únava pomůže k cynickému postoji, kdy už práce nemá smysl. Ve třetím stádiu cynismu následuje snížení profesního sebevědomí, v tomto případě je výkon zaměstnance, který se cítí v práci nedostatečný a neschopný.

Malik (2017) upozorňuje, že syndrom vyhoření není považován za medicínský koncept. Vyhoření nepatří do klasifikace nemocí MKN10 (mezinárodní klasifikace nemocí, která kodifikuje

system označování a klasifikace lidských nemocí, poruch a zdravotních problémů) přijaté Světovou zdravotnickou organizací, ani nepatří do American Mental Disorders pro klasifikaci DSM-5 (diagnostika duševních nemocí). Vyhoření tedy není nemoc, na jejímž základě zaměstnanec může například pobírat nemocenskou. Malik (2017) však zdůrazňuje, že pracovní vyhoření má jasné souvislosti s mnoha nemocemi klasifikace nemocí MKN-10, a v takovém případě je oprávněné vyhledat pomoc ve zdravotnictví pro pracovní vyhoření.

Například ve Finsku výsledky různých výzkumů ukazují, že syndrom vyhoření je vcelku běžný. Zkušenosti mají tři procenta pracujících žen ve věku 30–64 let s těžkým a 24 procent s mírným vyhořením. U mužů to byly dvě procenta pracujících mužů, kteří trpěli těžkým a 23 procent mírným pracovním vyčerpáním (Malik, 2017).

Malik, Björkqvist a Österman (2017) studovali syndrom vyhoření u vysokoškolských učitelů ve Finsku a Pákistánu. Z výsledků bylo zjištěno, že 10,1 % mužů a 8,8 % žen byli v průběhu studie na pracovní neschopnosti z důvodu pracovního vyčerpání. Nejvíce finských vysokoškolských učitelů, kteří byli v pracovní neschopnosti z důvodu pracovního vyhoření, bylo ve věkové skupině 36–45 let (11,8 %) a nejméně ve skupině 26–35 let (0 %).

Stock (2010) zdůrazňuje, že k prevenci a léčbě syndromu vyhoření jsou zapotřebí opatření na úrovni jednotlivce i pracovní komunity. Na individuální úrovni jsou prostředky k zásahu před pracovním vyhořením typicky klinická opatření, která mají za cíl ovlivnit celkovou pohodu jedince. Na druhé straně je cílem pracovní komunity rozvíjet strukturu práce, procesů, se zaměřením mimo jiné na sdílené hodnoty, cíle a volby.

Jak se pracovní vyhoření stává chronickým, způsobuje stále závažnější vedlejší účinky na fyzické a psychické zdraví jedince, jeho pracovní život a stejně tak i na jeho efektivitu na pracovišti. Včasná a profesionální intervence je pro všechny strany nejužitečnějším způsobem, jak jednat v situacích ještě před vyhořením.



## 2 Práce učitele a stres

### 2.1 Požadavky na práci učitele

Vzdělávací sektor má příznivá východiska pro vznik stresu. Švamberg Šauerová (2018) říká, že multidimenzionální práce učitele je spojena jak s pracovní komunitou, tak s vlastní pohodou zaměstnance v práci. V tomto kontextu zdůrazňuje zásadní význam pracovní pohody při práci s dětmi. Proto je důležité si uvědomovat, že na učitele je kladeno mnoho požadavků, které mohou oslabit jejich pracovní pohodu. Nejtypičtějšími určovateli požadavků je povaha práce učitele, zákony, předpisy a další písemné dokumenty, oficiální diskuse a četné individuální faktory (Švamberg Šauerová, 2018).

Práce učitele je interpersonální profese, kde je nutné neustále komunikovat se studenty, rodiči, kolegy a dalšími multiprofesionálními pracovními skupinami.

Podle Stocka (2010) zejména profese, kde pracujete na pomoci, léčení, službě a vytváření něčeho nového se svou vlastní osobností, využíváte svých vlastních duchovních kvalit, jste náchylní k dlouhodobému stresu a tím i vyčerpání.

Školní vzdělávání se uskutečňuje na základě zákonů a doplňujících předpisů podle základů kurikula vzdělávání a školního vzdělávacího programu. I když je spolupráce různých aktérů důležitou součástí organizace základního vzdělávání, učitel má velkou odpovědnost za realizaci výuky a dalších praktických záležitostí. Hlavním úkolem učitele je plánovat, realizovat a vyhodnocovat všestranné aktivity ve škole a současně zohledňovat individuální potřeby studentů a pracovní metody třídy.

Různorodou náplň práce učitele provází obecná diskuse, podle níž kromě pedagogické a výchovné práce by měl být učitel mimo jiné také specialistou na psychologii, sociologii a filozofii (Čapek, 2021).

V souhrnu lze konstatovat, že učitelé jsou neustále zodpovědní, jak za pohodu studentů, tak za učení, zejména ve školních dnech, posilování předpokladů studentů pro přežití v budoucnosti. Sociální, finanční a časové změny také zvyšují pracovní zátěž učitelů.

Novák, (2018) ve své odborné práci poukazuje na náhlý růst tržní ekonomiky v České republice, v důsledku čehož museli učitelé dosahovat více výsledků s méně a méně zdroji. Konkrétním příkladem změny ve společnosti je, že zatímco tržní ekonomika vyžaduje od učitelů efektivitu, její důsledky, vyžadují po učiteli větší zodpovědnost, mimo jiné za výchovu žáků a reakci na další nové požadavky. Jinými slovy, změna ve společnosti může mít v budoucnu rozmanitější důsledky, než se původně zdálo.

Podle Čapka (2021) učitele zatěžuje také mnoho individuálních faktorů, jako jsou poruchy chování žáků, slabá motivace a špatné chování, pracovní prostředí, přetížení, nedostatek času, potíže související s hodnocením, velký počet žáků ve třídě, negativní postoje rodičů a informační záplava a řízení současných technologií. Práce učitele je navíc propojena i s pracovní organizací, jejíž funkčnost je ovlivněna stylem řízení manažera, resp. spolupráce mezi zaměstnanci.

Švamberg Šauerová (2018) naopak ukazuje jaká očekávání, a dokonce tlaky jsou vytvářeny na učitele prostřednictvím oficiálního školního diskurzu. Hodnocení, publikace a studie mnoha faktorů, jako je odborová organizace učitelů, pedagogická rada, ministerstvo školství a výzkumní pracovníci dohromady s učebními osnovami a legislativou například vytvářejí mnoho očekávání, jaký by měl učitel být a jak by měl jednat. To vše způsobuje rozpory a důsledky v každodenní práci učitele.

## 2.2 Stresové faktory práce učitele

Učitelům již nestačí vystupovat v učitelské a vychovatelské roli, ale v dnešní době jsou od nich vyžadovány různé dovednosti a kompetence v mnoha různých disciplínách. V důsledku toho je míra pracovního stresu ve výuce vyšší než průměr v českém pracovním životě. Kromě toho Křivohlavý (2017) také poukazuje na to, že vyhoření vyplývající ze stresu je v oblasti vzdělávání běžné.

Stejně tak je podle Lawrence (1999) větší riziko stresu v učitelské profesi, než v mnoha jiných profesích. Pojednává o tom, že učitelé jsou často ve stresu z hlediska vysokých nároků, přičemž poukazuje na to, že učitelé mají příliš mnoho úkolů v poměru k času, který mají k dispozici.

Hartney (2008) naopak zdůrazňuje, že práce učitele nespočívá pouze ve výuce, ale také v řízení skupiny. Řízení skupiny a výchovná práce, může dohromady vést k různým typům motivace, chování a úrovně dovedností žáků, a tudíž různé míře stresu.

Hung (2015) poukazuje na přetížení v práci, změnu vzdělávací politiky a práce konané mimo pracovní dobu jako významné stresové faktory pro učitele základních a středních škol. Vzhledem k různorodosti práce učitele dochází i ke stresovým faktorům v mnoha ohledech.

Podle Montgomeryho a Ruppá (2005) je špatná motivace žáků, práce s nimi a přílišná sebedůvěra v práci nejvíce stresujícími faktory v prvním a druhém roce školní docházky. Kromě toho hrubé a drzé chování žáků má mírný vliv na stres učitelů (Kebbi, Al-Hroub 2018).

Clunies-Ross, Little a Kienhuis (2008) jako nejvýznamnější příčiny stresu zdůrazňují také zvládnání problémů s chováním žáků a neúčinná kázeňská opatření používaná učitelem. Navíc podle několika studií jsou příčinou stresu učitelů také potíže s kariérním postupem (Hubermann, Vandenberghe 1999; Lawrence 1999).

Podle Antoniou a kol. (2006) v jejich řeckém výzkumu, který provedli na učitelích, ukázali, že nově vystudovaní učitelé zažívají více stresu než zkušení učitelé.

Také ve studii provedené na Tchaj-wanu bylo zjištěno, že učitelé do 30 let, kteří mají méně než pět let praxe, patří do skupiny, která se více stresuje (Hung 2011).

Podle výzkumu Ayuba, Hussaina a Ghulamullaha (2018) může učitelé způsobovat stres i postoj žáků k učení. To však mohou zvládnout pomocí pracovní zkušenosti a své odborné kvalifikace. Výzkumy navíc ukazují, že pracovní stres má negativní vliv na vyučovací proces. Také

sebehodnocení učitelů, tedy například víra ve vlastní schopnosti ve vztahu k vedení třídy souvisí s prožíváním stresu (Jepson, Forrest 2006).

Antoniou a kol. (2006) dále uvádějí, že i organizace školy a její administrativní zátěžové faktory patří mezi stresové faktory. Řadí mezi ně omezenou dostupnou podporu, neadekvátní školení, nedostatek aktuálních informací, neustálé změny učiva, nadměrné nároky a problémy při spolupráci s rodiči.

Podle studie Montgomeryho a Ruppá (2005) také vztahy s kolegy, být předmětem hodnocení ostatních, řízení, množství práce, časový tlak, požadavky na změnu a špatné pracovní podmínky obecně, mají vliv na pracovní stres učitelů. Neustálý spěch, zodpovědnost za vlastní práci, změny a slučování pracovních náplní a různé pracovní záležitosti. Požadavky jsou obecným rysem dnešního pracovního života (Bedrnová, 2009).

Podle Kebba a Al-Hrubá (2018) jsou požadavky na práci, nadměrná pracovní zátěž, nedostatek času a neadekvátní plat nejčastějšími problémy, s nimiž se učitelé potýkají. Navíc jsou zde faktory, které jsou pro učitele mírně stresující, například spolupráce s rodiči a postoje a chování nadřízeného k učiteli.

Studie Bottiani a kol. 2019 říká, že spěch a nároky na efektivitu nákladů může učitele také zatěžovat a vyvolávat stres. Na vytížení učitele mají vliv i další faktory, které pracovní podmínky oslabují, jako je násilí nebo jeho hrozba.

## **2.3 Přetrvávání pracovního stresu učitelů během školního roku**

Poslední výzkumy se nezaměřují na zkoumání přetrvávání pracovního stresu učitelů nebo jeho změn v průběhu školního roku. Nejnovější studie se po několik let zaměřily spíše na obecné sledování úrovně stresu v pravidelných intervalech. Existuje však o něco starší výzkumný materiál o celoročních změnách stresu.

Například Shirom, Oliver a Stein (2010) studovali celoroční variace v pracovním stresu učitelů pomocí longitudinální studie. Výsledky ukázaly, že učitelé jsou na tom během pracovního týdne jednoznačně hůře než o víkendech nebo svátcích. Učitelé se tak vzpamatovali z vytížení způsobeného prací ve volném čase. Zdá se, že kolísání úrovně zatížení má také delší období a souvisí s rytmem školního roku. To bylo vnímáno jako zvýšení zátěže učitelů v podzimním semestru a zejména v jeho polovině směrem k Vánocům a ne dříve. Ke zmíněnému oživení došlo o víkendech ke konci podzimního období. Výsledky však ukázaly jednoznačné oživení po vánočních svátcích, které se opakovaly o víkendech jarního období. Tyto výsledky podpořily představu akumulace zátěže během dlouhého, jednotného podzimního období.

Gluschkoff a kol. (2016) také zkoumali roli zotavení na stres a vyčerpání, které učitelé zažívají. Výsledky ukázaly, že k únavě související s prací přispívá nedostatečná regenerace, například nízká míra odpočinku ve dnech volna a špatná kvalita spánku zvyšující možnost pracovního vyhoření.

Ve studii Kinnunena a kol. (1985) se změny v úrovni stresu projevily nemocností, užíváním drog, úzkostí, depresí, sexuální neaktivitou a zvýšenou sekrecí noradrenalinu (stresového hormonu) v noci.

Studie také poukázala na některé faktory, které ovlivňují úroveň stresu u jednotlivců. Dlouhý noční spánek spojený s nízkým pitím kávy a nekouřením a zejména fyzická aktivita ve všední dny v podzimních a zimních měsících předpovídaly lepší pohodu v jarním a letním období. Naopak špatné vztahy se studenty a jejich rodiči v podzimním období i špatné vztahy ve vlastní rodině učitele předpovídají slabší pohodu v jarním období.

Salo a Kinnunen (1993) inspirováni výše popsanou studií provedli navazující studii, ve které se zajímali o vliv stresu na pohodu a zdraví učitelů v dlouhodobém horizontu (1983–1991). Výzkum ukázal, že pracovní stres učitelů se zvyšuje ke konci podzimního semestru. Na začátku a na konci výzkumu byl pracovní stres učitelů na stejné úrovni jako na začátku podzimu. Zajímavým poznatkem, který z výzkumu vyplynul, bylo, že pracovní stres učitelů se rychleji zvyšoval na podzim roku 1991, a to navzdory skutečnosti, že v té době již probíhaly podzimní prázdniny, na rozdíl od roku zahájení studie.

V navazující studii Salo a Kinnunen (1993) byl nárůst stresu nejvíce patrný u emočních stresových zážitků. Emocionální stres se nejvýrazněji, i když ne statisticky významně, zvýšil u nejmladších učitelů, kteří na konci semestru zažívali nejvyšší míru úzkosti, deprese, sklíčenosti a vyčerpání.

Nejstarší učitelé (nad 55 let) vyčnívali na druhé straně s ohledem na nejvyšší míru deprese z jiných věkových skupin na začátku semestru. Studie také zjistila, že zatížení z roku 1983 předpovídalo pozdější pracovní vytížení učitelů.

Schonfeld (2001) na druhé straně studoval pracovní stres žen pracujících jako učitelky v prvním ročníku. Podle něj se pracovní vytíženost těchto učitelek na jaře projevila mimo jiné depresivními příznaky, poklesem sebevědomí a poklesem pracovní spokojenosti, která se projevila jako pokles motivace k výuce. Předcházení negativním emocím na podzim, sociální podpora a potíže v pracovním prostředí, předpovídaly zátěž na jaře. Dosavadní výsledky výzkumů o permanenci pracovního stresu učitelů jsou již značně staré, proto je nutné zkoumat trvalost pracovního stresu učitelů. I z tohoto důvodu bylo v empirickém šetření zjišťováno, jak pracovní stres přetrvává u učitelů během školního roku, tedy jaký je rozdíl mezi vnímáním stresu v podzimním a jarním období.

## **2.4 Metody zvládnání stresu pro učitele**

Metodami zvládnání stresu u učitelů se obecně rozumí ty metody, kterými se učitelé snaží zvládat stresové situace. Studie Brouwers, Tomic (2000) zjišťovala, jak učitelé vnímají úspěšné i neúspěšné zvládnání stresu. Pozitivní příběhy byly založeny na řešení problémů základními metodami, jako je redukce pracovních úkolů, využití spolupráce při řešení problémů a využití spolupráce při výuce. Na druhé straně se negativní narativy vyznačovaly přítomností metod

pasivního zvládnání stresu. Mezi tyto prostředky patřily mj. distancování se a uzavření se do sebe, soustředění se na vnější problémy a vytváření různých vysvětlení.

Ve studii Hunga (2015) byla nejčastější reakcí na zvládnání stresu u tchajwanských učitelů reakce vyhýbání se problému.

Ve studii, kterou v Libanonu provedli Kebbi a Al-Hroubi (2018), se plánování využití času a upřednostňování věcí jevílo pro učitele jako neúčinnější prostředek zvládnání stresu. Mezi další účinné metody zvládnání stresu patřily koníčky, volný den, spánek, cvičení a sport, reorganizace pracovních očekávání a cílů a různé kurzy pro rozvoj vlastních dovedností. Mezi středně účinné metody zvládnání stresu patřily rozhovory s kolegy, rodinou nebo přáteli, ponechání pracovních záležitostí na pracovišti, získání profesionální rady nebo podpory a pití kávy a energetických nápojů.

Richards (2012) zkoumal nástroje pro zvládnání stresu používané americkými učitelkami základních a středních škol. Zjistil, že nejčastěji používanými nástroji zvládnání stresu jsou podpora rodiny a přátel, pozitivní přístup k situacím, používání humoru a investice do osobního volného času. Nejméně používanými nástroji zvládnání stresu ze strany učitelek byly alkohol a léky a den volna navíc.

Austin, Shah a Muncer (2005) provedli ve Velké Británii pilotní studii, jejímž cílem bylo zjistit, jak učitelé všech věkových kategorií zvládají stres. Relaxace se ukázala jako běžný nástroj zvládnání stresu, který učitelé používali stejně bez ohledu na míru stresu. Jako účinný způsob se ukázalo také fyzické cvičení, které však využívali pouze učitelé, kteří byli v mírném stresu. Cvičení naopak nepatřilo mezi metody zvládnání stresu těch, kteří byli výrazně vystresovaní.

Nasser Abu-Alhija (2015) studovala vliv osobních a pracovních charakteristik učitelů na metody zvládnání stresu. Z hlediska pohlaví mají podle ní zkušenosti a úroveň vzdělání významnou souvislost s některými metodami zvládnání stresu. Učitelky ve srovnání s učiteli hodnotí změnu chování, hledání pomoci a odstup od práce pro efektivnější zvládnání stresu. Zkušenější učitelé radí mladším učitelům, že důležitější je investovat do změny chování a emoční kontroly jako prostředku zvládnání stresu.

Ayubi a kol. (2018) také zjistili, že zkušenosti a školení na téma syndromu vyhoření pomohly zvládat stres, přičemž změna chování a vyhledání pomoci byly považovány za tím častějším nástrojem zvládnání stresu, čím nižší byla úroveň vzdělání.

Z literatury vyplývá, že postupy učitelů při zvládnání stresu se v závislosti na studii liší, nicméně jsou si podobné. V souhrnu se však postupy učitelů při zvládnání stresu dělí na postupy řešení problémů a pasivní postupy zvládnání stresu.

Zatímco většina používaných metod jsou metody řešení problémů, kdy se učitelé snaží stresovou situaci ovlivnit, existují i pasivní metody, kdy se učitelé stresovým situacím vyhýbají.

# **EMPIRICKÁ ČÁST**

## 3 Empirické šetření

V rámci empirického šetření byla zkoumána duševní pohoda učitelů a související faktory, vazby a interakce ve třídě. Šetření se rovněž zaměřilo na vliv stresu ve třídě mezi učiteli a žáky a odraz pracovní zátěže na vzájemné působení ve třídě, motivaci žáků a učení. V tomto výzkumu byly použity data z dotazníků pro učitele různých středních škol.

### 3.1 Cíl empirického šetření

Cílem tohoto empirického šetření je zjistit, do jaké míry prožívají učitelé středních škol pracovní stres a do jaké míry je prožívání pracovního stresu trvalé během školního roku. Účelem je také zjistit souvislost mezi pracovní zkušeností učitelů středních škol a prožíváním pracovního stresu. Kromě toho se empirické šetření zaměřuje na faktory vyvolávající stres a jejich přetrvávání během školního roku a také na učitele středních škol a jejich používané metody zvládnání stresu.

Konkrétní výzkumné otázky tohoto empirického šetření byly:

- 1. Do jaké míry prožívají učitelé středních škol pracovní stres a jak trvalý je pracovní stres, který zažívají během školního roku? Do jaké míry souvisí pracovní zkušenost učitelů středních škol s přetrváváním pracovního stresu?**
- 2. Do jaké míry různé faktory způsobují pracovní stres učitelů středních škol a se kterými trvalými a neměnnými stresory se setkávají během školního roku?**
- 3. Do jaké míry používají učitelé různé metody zvládnání stresu?**

### 3.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro zjištění výše uvedeného byla zvolena kvantitativní forma empirického výzkumu za využití dotazníkového šetření.

Údaje pro výzkumné šetření byly shromážděny pomocí standardizovaného a polostrukturovaného dotazníku, se strukturovanými a otázkami týkající se pracovního stresu u učitelů středních škol. Otázky se týkaly vnímání stresových faktorů, pracovního stresu a způsobů jejich zvládnání. Učitelé byli dotázáni na základní informace o své osobě, mj. mezi zjišťované údaje patřilo genderové rozdělení (muž, žena), věk a pracovní zkušenosti. V tomto empirickém šetření mě zajímala pracovní zkušenost respondentů v profesi učitele, tedy v jejich pedagogické praxi. Zjišťován byl také vztah mezi pracovními zkušenostmi učitelů středních škol a přetrváváním pracovního stresu. Dotazníkové šetření je anonymní, neboť uvedení identity učitelů je v tomto šetření nedůležité. Dotazníkové šetření k empirické části bylo provedeno v období června – července roku 2023.

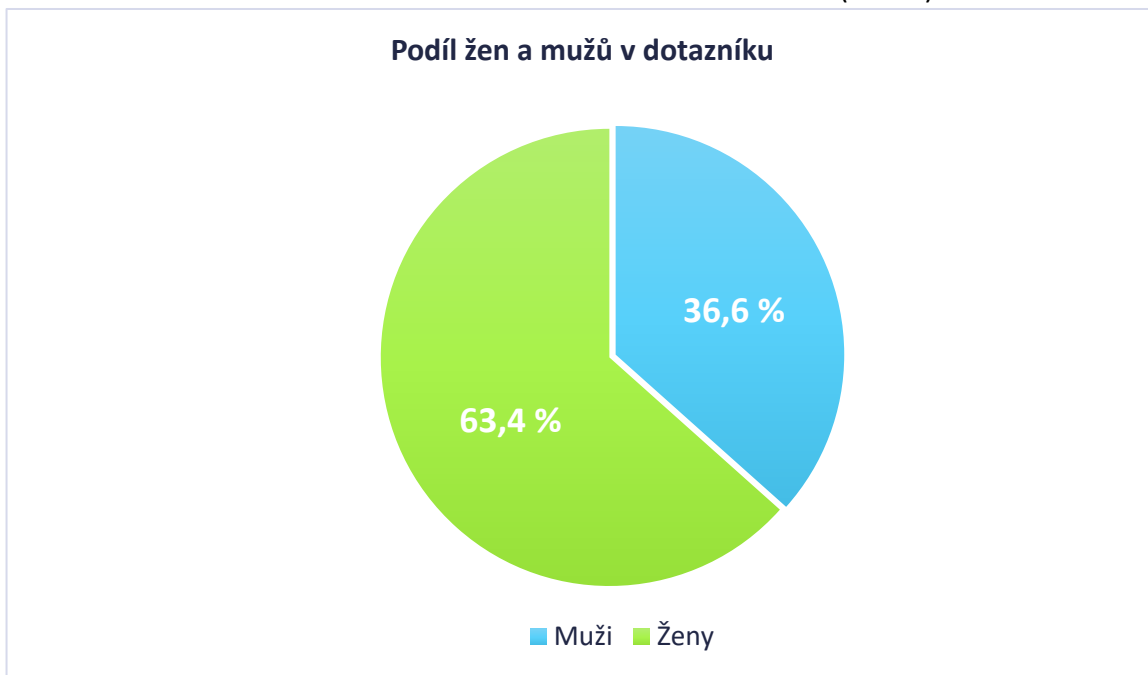
Data byla následně analyzována a zpracována. Výskyt pracovního stresu mezi učiteli středních škol byl zkoumán pomocí procentuálního rozdělení vypočteného z jednotlivých

odpovědí respondentů. Bylo zkoumáno přetrvávání pracovního stresu mezi učiteli a souvislost mezi pracovní zkušeností dotázaných učitelů středních škol a přetrváváním pracovního stresu a jak ho vnímají během školního roku.

### 3.3 Výzkumný soubor a oblast šetření

Výzkumným souborem tohoto empirického šetření bylo 71 učitelů středních škol z různých krajů České republiky, tak aby byla zajištěna různorodost subjektů. V celkovém zkoumaném souboru bylo 45 žen a 26 mužů. Do různých středních škol v krajích byl rozeslán emailem polostrukturovaný dotazník se strukturovanými otázkami týkající se pracovního stresu u jednotlivých učitelů. Otázky se týkaly vnímání stresových faktorů, pracovního stresu a způsobů jejich zvládnání. Jednotliví učitelé byli dotázáni na základní informace o své osobě, mj. mezi zjišťované údaje patřilo genderové rozdělení a pracovní zkušenosti. V tomto empirickém šetření byla zjišťována i pracovní zkušenost respondentů ve škole. Šetřením byl zjišťován také vztah mezi pracovními zkušenostmi učitelů a přetrváváním pracovního stresu v průběhu školního roku a jak jej vnímají v období podzimu a období jarní výuky.

GRAF 1 PODÍL ŽEN A MUŽŮ V DOTAZNÍKOVÉM ŠETŘENÍ (N = 71)



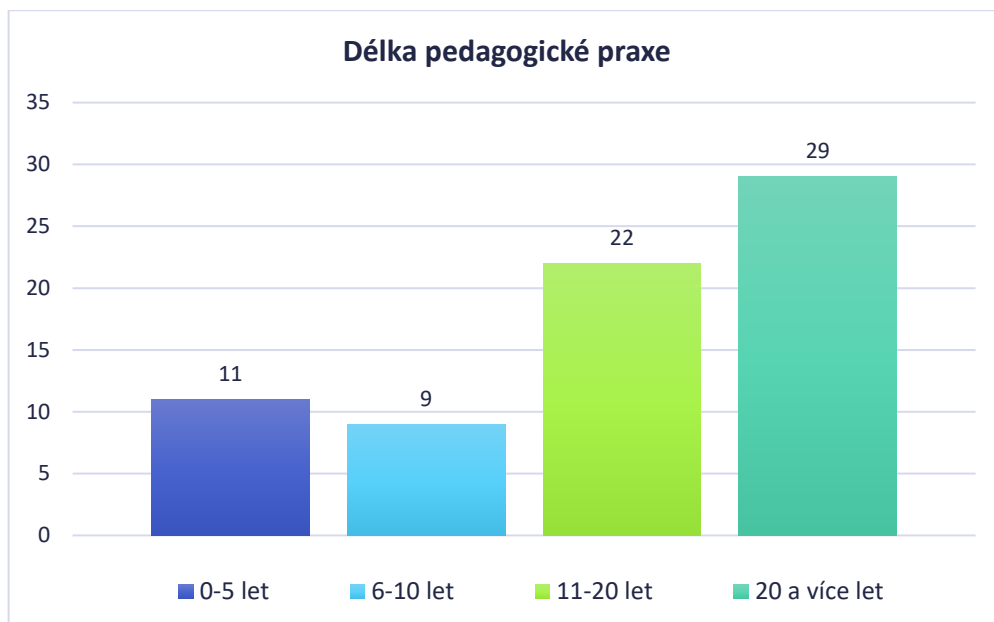
Zdroj: vlastní šetření, 2023

V grafu 2 jsou zobrazeny údaje o pracovních zkušenostech dotázaných učitelů. Tedy kolik let praxe vykonávají v pedagogické profesi. Pro zjednodušení byli respondenti rozděleni do čtyř kategorií pracovních zkušeností, podle délky jejich praxe, od nejméně zkušených učitelů s 0 až 5 lety praxe, přes mírně zkušené s 6 až 10 lety praxe, až po ty zkušené s 11 až 20 lety praxe a 20 a



více lety praxe v učitelské profesi. Tyto popsané kategorie a jejich zastoupení v dotazníkovém šetření jsou uvedeny v grafu 2.

GRAF 2 DOBA PEDAGOGICKÉ PRAXE DOTAZOVANÝCH UČITELŮ (N = 71)



GRAF 2

Zdroj: vlastní šetření, 2023

Jak vidno v empirickém šetření bylo z celkového zkoumaného souboru 71 respondentů, pouze 11 učitelů, kteří mají nejméně pedagogických zkušeností (procentuální podíl je 15,5 procent). Učitelé s dobou praxe 6 až 10 let, byli zastoupeni v dotaznících 9 pedagogy (procentuální podíl 12,7 procent). A zkušených pedagogů s 11 až 20 lety praxe bylo 22 (31 procent) a zbylých 29 respondentů (40,8 procent) bylo nejzkušenějších s 20 a více lety praxe.

### 3.3 Etika výzkumného šetření

Ve společenských vědách je výzkumná etika definována jako soubor morálních principů a pravidel týkajících se chování výzkumníka vůči subjektům výzkumu/účastníkům výzkumu, jejich psychofyzických charakteristik a respektu k jejich sociokulturnímu kontextu. Tyto principy mohou být univerzální (obecně uznávané, např. založené na respektování lidských práv, kolektivních práv) nebo specifické (specifické pro danou společnost, skupinu, národ, menšinu).

Výzkumná etika se primárně zabývá aplikací komplexních morálních principů, jejichž účelem je „předcházet škodě druhým, podporovat dobro, projevovat úctu a být veden pravdou“ (Sieber 1999, s. 14). Neetická povaha výzkumu může být neúmyslná nebo může pramenit z

neúplných znalostí výzkumníků. Z tohoto důvodu musí mít výzkumníci znalosti o tom, jak se chránit před etickým zneužíváním a jak mohou zneužívání během výzkumu (již ve fázi přípravy výzkumu) předcházet (Reichel, 2009).

Vzhledem ke složitosti problematiky neexistuje jednoduchý návod či seznam zásad výzkumné etiky. Etické požadavky na výzkum se mohou v jednotlivých zemích lišit a mnoho škol má své vlastní směrnice pro etiku výzkumu. Existují však univerzální principy nebo aspekty, které jsou společné většině těchto politik.

Pokud jsou shromažďovány osobní údaje, výzkumníci musí zaručit, že budou použity výhradně pro výzkum. Je odpovědností každého zajistit, aby osobní údaje nebyly použity k neoprávněným účelům/neoprávněnými osobami.

Účastníci výzkumu mají právo zkontrolovat data před zveřejněním výsledků výzkumu. Jejich oprávněná námitka proti použití údajů bude zohledněna a tyto údaje nebo informace budou odstraněny (Reichel, 2009).

K nezpracovaným datům má přístup pouze výzkumník.

Před analýzou/sestavením výsledků musí být účastníci informováni o metodách zpracování dat (např. anonymizace, odstranění údajů, které by umožnily identifikaci účastníka).

Použití anonymizovaných, kódovaných (a tedy zpracovaných) dat pro školní a akademické účely (např. publikace, výukové materiály) je povoleno pouze v případě, že účastníci dali před výzkumem souhlas. Anonymita znamená, že účastníci výzkumu nemusí odhalit svou identitu, a to ani výzkumníkovi. K anonymitě však dochází jen zřídka v kvalitativním výzkumu, kdy je výzkumník v přímém kontaktu s účastníkem výzkumu (např. při rozhovorech, zúčastněném pozorování). Anonymizační metody se využívají i k analýze dat shromážděných během kvantitativního a kvalitativního výzkumu, při kterém jsou využívány jakékoli informace, které by umožnily, byť neúmyslně, identifikovat respondenta nebo účastníka výzkumu. Pro dosažení anonymity lze jméno účastníka zakódovat nebo mu přidělit pseudonym (Reichel, 2009).

### **3.3 Validita, reliabilita**

Snad nejčastěji používanou metodou v pedagogickém výzkumu jsou dotazníková šetření. Výzkumník vybere vzorek a poté předá dotazník každé osobě ve vzorku. Tyto studie jsou vhodné pro účely deskriptivního, vysvětlujícího a průzkumného výzkumu. Abychom však kvalitně upraveným dotazníkem nakonec získali použitelná data, potřebujeme znát hlavní metody vyplňování dotazníků.

Dotazníková metoda používaná velmi často v pedagogickém výzkumu se také nazývá písemné dotazování nebo písemný dotazník. Procedura se doporučuje pro zkoumání faktorů patřících do intimnější sféry, které nejsou přímo zjistitelné v přírodních procesech. Jsou to motivy, postoje, názory, emoce atd. Asi největší výhodou dotazníku je, že lze vyšetřit velké množství jedinců současně – v relativně krátkém čase (Reichel, 2009).

Obecně lze říci, že průzkumy s dotazníkem jsou relativně levné, přičemž lze během krátké doby nasbírat velké množství dat. Další výhodou je, že je možné odebírat vzorky. Zároveň je třeba poznamenat, že validita dotazníků může být často značně diskutabilní a formulace otázek jsou umělé (pořadí otázek může ovlivnit i obdržené odpovědi); nezapomeňme, že o faktorech, které se neprojevují v přírodních procesech a nepozorovatelných pedagogických jevech, se můžeme jen nepřímo dozvědět pomocí dotazníků. Síla dat je ve skutečnosti spolehlivost. Úspěch šetření proto do značné míry závisí na konstrukci dotazníku.

Výhodou samo vyplňovaného dotazníku a online přihlášky je, že nedochází k zaujatosti tazatele. Anonymita a možnost vlastního vyplnění zvyšují pravděpodobnost upřímných odpovědí. I přes nejlepší úmysly respondentů se však některé odpovědi – například kvůli špatné interpretaci otázek – mohou lišit od skutečnosti. Není snadný úkol sledovat příchod odpovědí, stejně jako rozesílat povzbuzující dopisy ve správný čas na správné adresy.

S použitím dotazníku je však méně nepochopených, neúplných nebo neúplných dotazníků a míra odpovědí je většinou vyšší. Tazatelé musí být samozřejmě důkladně připraveni klást otázky v souladu s pokyny a zaznamenávat odpovědi co nejpřesněji. Nezbytným a důležitým požadavkem je, aby tazatelé zůstali po celou dobu neutrální, tj. neovlivňovali odpovědi. Při telefonickém rozhovoru je vliv tazatele menší (Reichel, 2009).

## 4 Vlastní šetření

Pracovní stres učitelů středních škol byl zkoumán pomocí následující definice stresu s otázkou: „*Stresem se rozumí situace, ve které se člověk cítí sám napjatý, neklidný, nervózní nebo úzkostný, nebo je těžké spát, když věci trápí vaši mysl. Cítíte se tak v těchto dnech?*“

Otázka byla zodpovězena na šestibodové škále (1 = vůbec ne, 6 = velmi).

Ke zkoumání stresových faktorů jednotlivých učitelů bylo použito 16 výroků o stresu v práci učitele a jeho vliv na pracovní i soukromý život. Výroky vycházely z dotazníku Teacher Stress and Coping Strategies Survey (TSCSS; Richards, 2012), který obsahuje celkem 43 výroků o stresových faktorech, příznacích stresu a jejich důsledcích, projevech stresu a způsobech zvládnání stresu. Odpovídalo se na pět otázek na pětibodové škále (1 = zřídka nebo nikdy, 5 = často nebo vždy).

Empirické šetření bylo použito stejné u všech subjektů, kteří se účastnili (celkový počet 71 subjektů). Souhrnnými proměnnými tohoto šetření byly využití času – Time management, faktory pracovní náplně, profesionální stres a motivace a udržování pořádku.

Struktura výroků, na které zkoumané subjekty odpovídaly, je uvedena v tabulce 1. Tyto výroky a odpovědi na jednotlivé položky, byly zkoumány a analyzovány po obdržení všech dotazníků a jsou zde prezentovány.

TABULKA 1 – STRUKTURA VÝROKŮ POPISUJÍCÍ STRESORY UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

Oblast proměnných	Výroky
Time management	"Cítím, že jsem příliš zaneprázdněn/a prací a přebírám na sebe příliš velkou zodpovědnost." "Často si nosím práci domů." "Mám jen trochu času na odpočinek." "Mám potíže se sladěním práce a zbytku života." "Nemám dost času na přípravu vyučování."
Pracovní náplň	"Zatěžuje mě hodnocení a tlak související s prací." "Práce se studenty je stresující." "Ve třídě je příliš mnoho studentů." "Vést studenty, kteří potřebují pomoc, je bez adekvátní podpory zatěžující."
Profesionální stres	"Mám pocit, že nemohu ovlivnit rozhodnutí vedení školy, která ovlivňují mě nebo studenty ve třídě."

	"Mé osobní názory jako učitele se neberou v úvahu." "Necítím se respektován/a mimo svou profesionální skupinu." "Neustálý tlak na zodpovědnost je zdrcující." "Často se cítím izolovaný/á a necítím se "pohodlně" pokud bych měl/a mluvit o svých názorech přímo se spolupracovníky nebo vedením školy."
Motivace a udržování pořádku	"Udržování pořádku/problémy s chováním studentů mi způsobuje frustraci na denní bázi." "Je stresující vést studenty, kteří nejsou motivováni k učení."

Zdroj: vlastní šetření, 2023

Dovednosti učitelů středních škol zvládat stres byly zkoumány pomocí výše uvedených 16 výroků o zvládnání stresu, které vycházely z Richardsova dotazníku (TSCSS, Teacher Stress and Coping Strategies Survey, 2012). Výroky byly zodpovězeny na pětibodové škále (1 = zřídka nebo nikdy, 5 = často nebo vždy).

Struktura výroků o metodách zvládnání stresu učitelů středních škol byla v dotaznících taktéž zkoumána. V tomto empirickém šetření bylo jednotlivými subjekty zodpovídáno na 13 výroků o metodách zvládnání stresu. Výroky byly zodpovězeny na pětibodové škále (1 = zřídka nebo nikdy, 5 = často nebo vždy).

TABULKA 2 METODY ZVLÁDÁNÍ STRESU STŘEDOŠKOLSKÝCH UČITELŮ

Zkrácený termín	Původní výrok
Den volna navíc	"Vezmu si den volna, když jsem opravdu přetížený/á."
Vyhýbání se	"Vyhýbám se plnění úkolů, když mám pocit, že zažívám vysokou úroveň stresu."
Léky	"Užívám volně prodejné léky nebo léky na předpis, které mi pomáhají cítit se lépe."
Alkohol	"Piju alkohol, abych se cítil klidnější."
Přátelé a rodina	"Mám přátele a rodinu, kteří mě podporují."
Sociální podpora	"Vyhledávám sociální podporu, když jsem v práci obzvláště vystresovaný/á."
Duševní podpora	"Pravidelně medituji, abych zažil/a pocit klidu."

Samota	"Být sám/sama mi pomáhá vyrovnat se s pracovním stresem."
Vnímání stresu jako problému, který je třeba vyřešit.	"Stres vnímám jako problém, který je potřeba vyřešit, a věřím, že se mi to podaří."
Humor	"Mám dobrý smysl pro humor, což mi pomáhá překonávat stres."
Kladný postoj	"Přistupuji ke všem situacím pozitivně."
Sebepéče	"Cvičím alespoň 30 minut denně (chůze, cyklistika, posilovna, turistika, kolektivní sporty atd.). "Udělám si čas na koníčky, i když jsem pracovním vyčerpán/á." "Myslím, že je důležité, abych zdravě jedl/a, dostatečně spal/a a udržoval/a si normální váhu."

Zdroj: vlastní šetření, 2023

## 4.1 Analýza dat

Po získání a dokončení všech dotazníků byla celková data analyzována. Výskyt pracovního stresu mezi učiteli středních škol byl zkoumán pomocí procentuálního rozdělení vypočteného z dotazníkových odpovědí. Přetrvávání pracovního stresu mezi učiteli během školního roku bylo zkoumáno pomocí párového testu a subjekty byly dotazovány, jak vnímají stres v průběhu školního roku, tedy v různých obdobích, jak pro období podzimu, tak pro období jara.

Na základě dotazníkových odpovědí byla zkoumána souvislost mezi pracovní zkušeností dotazovaných učitelů středních škol a přetrváváním pracovního stresu. Z tohoto důvodu byly pracovní zkušenosti subjektů rozděleny do čtyř skupin podle doby praxe v profesi pedagoga. I v tomto šetření bylo zkoumáno, jak subjekty vnímají souvislost mezi pracovní zkušeností a přetrváváním pracovního stresu během období školního roku. Bylo zkoumáno, zda se kategorie pracovních zkušeností liší z hlediska stálosti a přetrvávání pracovního stresu, tedy rozdílové proměnné. A vnímání učitelů z hlediska perzistence, tedy přetrvávání, pracovního stresu podle kategorie pracovních zkušeností. Při zkoumání výsledků mne zajímaly průměrné hodnoty, směrodatné odchylky, typové hodnoty, minimální a maximální hodnoty a hodnoty rozdílových proměnných.

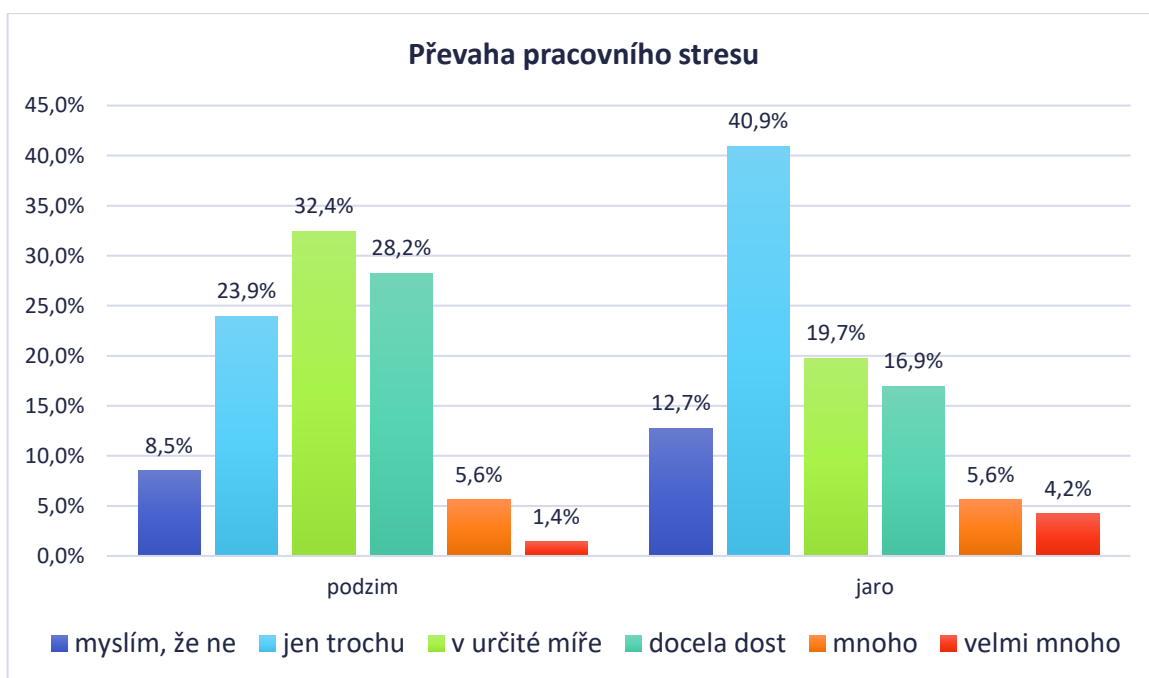
Převaha ukazatelů stresových faktorů byla zkoumána pomocí středních hodnot, směrodatných odchylek, typových hodnot a minimálních a maximálních hodnot průměrných souhrnných proměnných. Analýza dat byla provedena samostatně pro všechny čtyři proměnné o výrocích vztahujících se ke stresovým faktorům dotazovaných subjektů (time management, obsahové faktory práce, profesní stres a motivace a udržování pořádku). Ukazatel a převaha metod zvládnutí stresu byla zkoumána za období školního roku 2022/2023 (podzim a jaro). A z

výsledků dotazníkových odpovědí byly vytvořeny závěry a hodnoty z metod zvládnání stresu a z jednotlivých otázek.

## 4.2 Výsledky šetření

### 4.2.1 Pracovní stres prožívaný učiteli středních škol a souvislost pracovních zkušeností s přetrváváním pracovního stresu

GRAF 3 PŘETRVÁVÁNÍ PRACOVNÍHO STRESU UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL BĚHEM ŠKOLNÍHO ROKU A JAK JEJ VNÍMAJÍ NA PODZIM A NA JAŘE (N = 71)



Zdroj: vlastní šetření, 2023

Graf č. 3 ukazuje procentuální rozdělení ohledně pracovního stresu, který zažívali dotazovaní učitelé středních škol. V podzimním období zažilo nějakou formu mírného nebo většího stresu 91,5 procenta učitelů. Jen nepatrné procento z oslovených učitelů uvedlo (konkrétně 1,4 procenta), že by zažíval velmi vysokou míru stresu. Na jaře bylo těch, kteří zažili alespoň nějaký stres, 87,3 procenta. V tomto případě se podíl těch, kteří zažili velmi mnoho stresu, zvýšil z 1,4 procenta na 4,2 procenta.

Podle výsledků naprostá většina respondentů nějakou míru stresu během školního roku zažívá. Obecně vnímá více učitelů vyšší míru stresu na podzim, ale v odpovědích se objevilo i velmi mnoho stresu, který vnímají v jarním období.

**Přetrvávání pracovního stresu třídních učitelů.** V empirickém šetření bylo zkoumáno přetrvávání pracovního stresu dotazovaných učitelů středních škol během školního roku. Tedy Jak vnímají stres v průběhu školního roku, v podzimním období a jarním období, v souvislosti s délkou jejich školní praxe. Pro zjednodušení byli respondenti rozděleni do čtyř kategorií pracovních zkušeností, podle délky jejich praxe (0-5 let, 6-10 let, 11-20 let a více jak 20 let). Vnímání stresu v zaměstnání dotazovaných pedagogů bylo pro lepší srovnání rozděleno do dvou kategorií. První skupinu tvoří respondenti, kteří vnímají pracovní stres minimálně, jen trochu nebo v určité míře. A druhou skupinu tvoří respondenti, kteří uvedli, že pracovní stres vnímají docela dost, mnoho nebo velmi mnoho. Tyto dvě skupiny byly nazvány “mírný stres” a “větší stres”. Popisná data jsou uvedena v tabulce 3.

TABULKA 3 PŘETRVÁVÁNÍ PRACOVNÍHO STRESU PODLE KATEGORIE PRACOVNÍCH ZKUŠENOSTÍ (N = 71)

Pracovní zkušenosti	Počet respondentů	Podzim mírný stres	Podzim větší stres	Jaro mírný stres	Jaro větší stres	Rozdílné proměnné podzim/jaro
0-5 let	11	6	3	5	6	mírný stres -1 větší stres +3
6-10 let	9	5	4	3	6	mírný stres -2 větší stres +2
11-20 let	22	14	8	19	3	mírný stres +5 větší stres -5
20 a více let	29	19	10	25	4	mírný stres +6 větší stres -6
Celkem	71	46	25	52	19	mírný stres +6 větší stres -6

Zdroj: vlastní šetření, 2023

#### **Souvislost pracovních zkušeností s přetrváváním pracovního stresu u dotazovaných učitelů.**

Tabulka 3 ukazuje popisná data kategorií pracovních zkušeností a rozdílové proměnné získané hodnoty v různých kategoriích pracovních zkušeností. Dle hodnot separačních proměnných lze vidět, že učitelé s menší praxí (0 – 10 let) zažívají a vnímají více pracovního stresu na jaře než na podzim, zatímco ti, kteří pracovali déle, než jejich kolegové měli výsledek opačný, tedy stres se objevil více na podzim než na jaře. Pokud se podíváme na všechny dotazované účastníky dohromady, stres se jevil jako vyšší na podzim než v jarním období (proměnná rozdílu = -6 pro větší vnímání a prožívání pracovního stresu). Kromě toho, z popisných údajů pracovních zkušeností je vidět, že ti, kteří na jaře zažívali hodně stresu, byli v kategorii pracovních zkušeností s 0 až 5 a 6 až 10 lety praxe. U těchto respondentů byla nadpoloviční většina, která vnímá pracovní stres na jaře ve větší míře.



## 4.2.2 Stresory prožívané učiteli středních škol a jejich přetrvávání v průběhu školního roku

### Prevalence stresových faktorů.

Tabulka 4 ukazuje pracovní stres učitelů ve školním roce 2022/2023 a jaké stresové faktory převládají. Výsledky empirického dotazníkového šetření ukázaly, že nejčastějšími stresory učitelů byly problémy s udržením pořádku a motivací žáků (38,1 procent odpovědí). Druhým nejčastějším stresovým faktorem byla náplň práce (23,9 procent odpovědí).

Organizace času neboli time management byl pro učitele třetím nejstresovějším faktorem (22,5 procent odpovědí). Každý ze tří těchto nejčastějších stresorů způsoboval učitelům v průměru čas od času stres. Čtvrtým nejčastějším stresovým faktorem byl profesní stres (15,5 procent odpovědí), který způsoboval učitelům stres poměrně zřídka.

TABULKA 4 STRESORY UČITELŮ VE ŠKOLNÍM ROCE (N = 71)

Stresové faktory, oblasti	Počet odpovědí	Procentuální podíl
Udržování pořádku a motivace žáků	27	38,1 %
Náplň práce	17	23,9 %
Time management	16	22,5 %
Profesionální stres	11	15,5 %
Celkem	71	100 %

Zdroj: vlastní šetření, 2023

V šetření bylo zkoumáno, jak přetrvávají stresové faktory dotazovaných učitelů středních škol během školního roku. Výsledky šetření jsou uvedeny v tabulce 4. Stresové faktory související s udržováním pořádku a motivace žáků je nejčastěji zmíněna v odpovědích, konkrétně ve 27 z 71 respondentů, což je více jak jedna třetina dotazovaných učitelů. Stresové faktory, které souvisí s udržováním pořádku a motivace žáků se skládá z odpovědí na následující výroky: „Udržování pořádku/problémy s chováním studentů mi způsobuje frustraci na denní bázi.“, „Je stresující vést studenty, kteří nejsou motivováni k učení.“. Další zkoumanou oblastí, jenž byla druhým nejčastějším stresovým faktorem (17 odpovědí ze 71 respondentů), je náplň práce. Do této oblasti byly zařazeny odpovědi na výroky: "Zatěžuje mě hodnocení a tlak související s prací.", "Práce se studenty je stresující.", "Ve třídě je příliš mnoho studentů.", "Vést studenty, kteří potřebují pomoc, je bez adekvátní podpory zatěžující.". Třetím nejstresovějším faktorem byl pro dotazované učitele time management. Do tohoto souboru byly zahrnuty odpovědi na výroky: "Cítím, že jsem příliš zaneprázdněn/a prací a přebírám na sebe příliš velkou zodpovědnost.", "Často si nosím práci domů.", "Mám jen trochu času na odpočinek.", "Mám potíže se sladěním práce a zbytku života.",

"Nemám dost času na přípravu vyučování.". A posledním, čtvrtým, nejčastějším stresovým faktorem byl pro dotazované učitele soubor otázek o profesionálním stresu. V tomto byly zahrnuty výroky: "Mám pocit, že nemohu ovlivnit rozhodnutí vedení školy, která ovlivňují mě nebo studenty ve třídě.", "Mé osobní názory jako učitele se neberou v úvahu.", "Necítím se respektován/a mimo svou profesionální skupinu.", "Neustálý tlak na zodpovědnost je zdrcující.", "Často se cítím izolovaný/á a necítím se "pohodlně" pokud bych měl/a mluvit o svých názorech přímo se spolupracovníky nebo vedením školy."

### 4.2.3 Nástroje pro zvládání stresu používané učiteli

**Využívané nástroje pro zvládání stresu.** Tabulka 5 uvádí popisné údaje o postupech zvládání stresu učiteli středních škol v období školního roku. Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejčastějším nástrojem zvládání stresu, který dotazovaní učitelé používali je podpora přátel a rodiny, kterou často nebo vždy využívali ke zvládání stresu. Poměrně častými nástroji ke zvládání stresu byly humor, sociální podpora, péče o sebe a pozitivní přístup. Dalšími nejčastějšími nástroji zvládání stresu bylo přemýšlení o stresu jako o problému, který je třeba vyřešit, a samota, které byly ke zvládání stresu využívány příležitostně. Vyhýbání se stresu a sebepéče byly používány poměrně zřídka. Dny volna navíc, alkohol a léky byly ke zvládání stresu používány zřídka nebo nikdy. Především metoda, při níž je stres zvládán užíváním léků, je téměř nepoužívána dotazovanými učiteli.

Nástroje pro zvládání stresu a jejich výskyt v odpovědích je uveden v tabulce 5, v pořadí od nejčastěji využívaných po ty nástroje, které učitelé používají zřídka nebo nikdy. Přesné výroky jednotlivých souborů metod, pro zvládání stresu, jsou uvedeny v tabulce 2. Těchto výroků o metodách zvládání stresu bylo 13. Výroky byly zodpovězeny na pětibodové škále (1 = zřídka nebo nikdy, 5 = často nebo vždy).

TABULKA 5 POPISNÉ ÚDAJE O NÁSTROJÍCH ZVLÁDÁNÍ STRESU PRO UČITELE STŘEDNÍCH ŠKOL

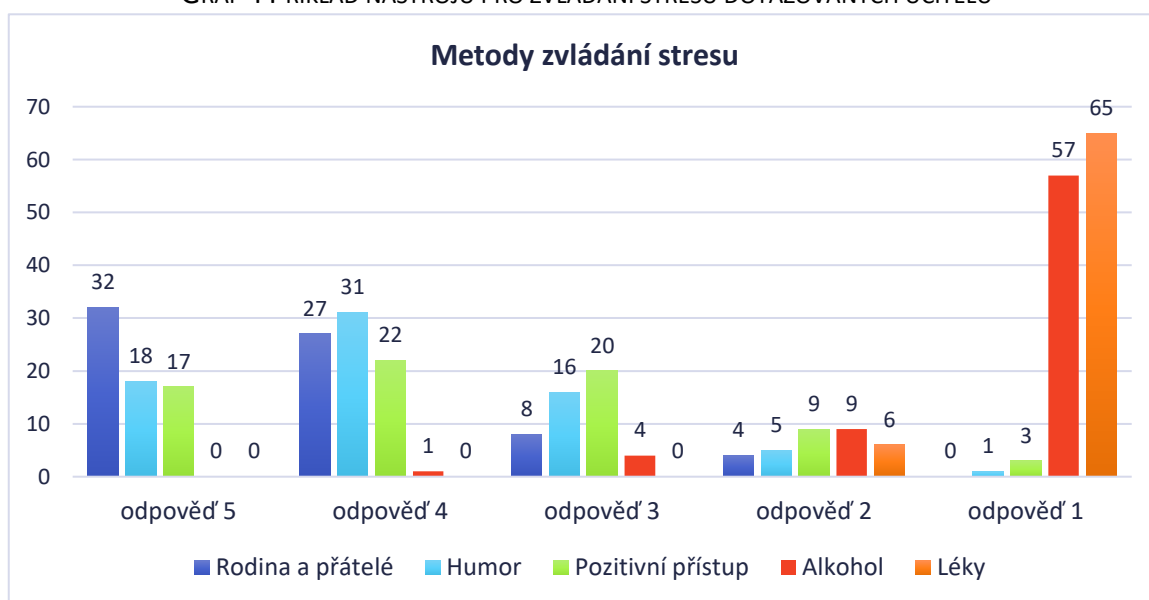
Nástroj pro zvládání stresu	Počet odpovědí (1 = využívám zřídka nebo nikdy, 5 = často nebo vždy).				
	1	2	3	4	5
Přátelé a rodina	0	4	8	27	32
Humor	1	5	16	31	18
Sociální podpora	4	12	34	15	6
Péče o sebe	6	10	30	17	8
Pozitivní přístup	3	9	20	22	17

Vnímání stresu jako problému, který je třeba vyřešit	10	6	36	14	5
Samota	8	34	17	8	4
Vyhýbání se	29	22	13	5	2
Duchovní podpora	41	16	8	2	4
Alkohol	57	9	4	1	0
Den volna navíc	32	34	5	0	0
Léky	65	6	0	0	0

Zdroj: vlastní šetření, 2023

Příklad grafického srovnání dvou nástrojů, které respondenti uváděli jako nejčastější a nejméně častou metodu pro zvládnání pracovního stresu jsou přátelé a rodina a na druhém pólu je užívání léků. Údaje z dotazníků k těmto metodám jsou pro příklad uvedeny v grafu 4. V tomto grafickém znázornění je zcela jasně vidět, jak se tyto dvě metody vzájemně diametrálně liší. Metoda zvládnání stresu, která zahrnuje rodinu a přátele je učiteli nejčastěji využívána. Konkrétně 59 respondentů uvedlo, že ji využívá často nebo vždy (odpovědi 4 a 5). Naopak protipólem při zvládnání stresu je metoda, při níž dotazovaní učitelé využívají při zvládnání stresu léky a farmaka, ať už volně dostupné či na předpis. V tomto případě uvedla naprostá většina respondentů, že takovou metodu nevyužívá nikdy nebo pouze ojediněle. Dále byly do grafu pro srovnání zařazeny další metody zvládnání pracovního stresu například humor, pozitivní přístup a alkohol.

GRAF 4 PŘÍKLAD NÁSTROJŮ PRO ZVLÁDNÁNÍ STRESU DOTAZOVANÝCH UČITELŮ



(odpověď 5 = využívám často nebo vždy, odpověď 1 = nevyužívám nikdy nebo zřídka)

Zdroj: vlastní šetření, 2023

## 4.3 Shrnutí výsledků

Cílem tohoto empirického šetření bylo zjistit, do jaké míry prožívají učitelé středních škol během školního roku pracovní stres a do jaké míry je prožívání pracovního stresu trvalé během školního roku. Účelem bylo také zjistit souvislost mezi pracovní zkušeností učitelů, dobou jejich praxe a prožíváním pracovního stresu. Kromě toho se empirické šetření zaměřilo na faktory vyvolávající stres a jejich přetrvávání během školního roku a také na učitele a jejich používané metody zvládnání stresu.

Konkrétní výzkumné otázky empirického šetření byly:

- 1. Do jaké míry prožívají učitelé středních škol pracovní stres a jak trvalý je pracovní stres, který zažívají během školního roku? Do jaké míry souvisí pracovní zkušenost učitelů středních škol s přetrváváním pracovního stresu?**
- 2. Do jaké míry různé faktory způsobují pracovní stres učitelů středních škol a se kterými trvalými a neměnnými stresory se setkávají během školního roku?**
- 3. Do jaké míry používají učitelé středních škol různé metody zvládnání stresu?**

### **Prevalence pracovního stresu u dotazovaných učitelů.**

Výsledky empirického šetření ukázaly, že učitelé považují svou práci za poněkud stresující. Podle výsledků dotazníkového šetření z června/července roku 2023 pociťovalo na jaře během školního roku celkem 46,4 procenta učitelů pracovní stres do určité míry, poměrně hodně nebo hodně. Oproti tomu na podzim školního roku 2022/2023 vnímalo 67,6 procenta učitelů pracovní stres v takovéto míře. Výsledky tohoto šetření tedy ukázaly, že většina respondentů měla určitou míru stresu. Obecně více respondentů mělo stres na podzim, ale extrémy v odpovědích se objevovaly spíše na jaře. Výsledek tohoto šetření je v souladu s předchozími studiemi již několikrát citovanými v této práci. Pracovní stres zažívaný na jaře se objevil méně než v ostatních výsledcích. Částečně by se to dalo vysvětlit tím, že účastníci této studie byli učitelé různých středních škol. Takže existuje možnost, že nejhorší pracovní stres se koncentruje na podzim, kdy učitel, pokud je navíc třídním učitelem, získává zcela novou a neznámou třídu žáků, kteří ještě nejsou zvyklí na režim střední školy, po přechodu ze základní školy do školního zařízení do prvního ročníku středního vzdělávání.

Je také možné, že po vrcholu stresu na začátku školního roku, kdy se pracovní zátěž snižuje, se stresující problémy již nezdají tak velké, takže se zdá, že průměrný prožitek stresu se snižuje.

**Přetrvávání pracovního stresu u dotazovaných učitelů středních škol.** Výsledky šetření ukázaly, že pracovní stres učitelů a jeho vnímání během školního roku, zůstává přibližně na stejné úrovni po celý školní rok. Výsledky tohoto šetření nelze přímo srovnávat s výsledky předchozích studií, protože toto šetření se skládala pouze ze zjednodušeného dotazníkového měření. Podle předchozích studií s větším počtem měření a více respondenty, se pracovní stres učitelů zvyšuje ke konci podzimu školního roku, ale během vánočních svátků a prázdnin klesá na běžnou úroveň,

na které zůstává až do pozdního jara v důsledku zotavení z prázdnin a víkendů (Kinnunen et al. 1985, Salo, Kinnunen 1993). Je však třeba poznamenat, že dřívější výsledky jsou již relativně staré, neboť byly provedeny v 80. a 90. letech 20. století.

Výsledky tohoto šetření ukazují, že pracovní stres učitelů zůstává během školního roku na stejné úrovni, což může být pravděpodobně důsledkem zavedení podzimní dovolené. Potvrzení tohoto závěru by však vyžadovalo další šetření na toto téma.

**Souvislost pracovních zkušeností s přetrváváním pracovního stresu u učitelů.** Podle výsledků tohoto šetření nejsou pracovní zkušenosti dotazovaných učitelů statisticky významné s přetrváváním pracovního stresu během školního roku. Výsledky však naznačují, že méně zkušení učitelé byli během školního roku více ve stresu než jejich zkušenější kolegové. S větším souborem dat by tento výsledek pravděpodobně byl významnější, protože nyní byl spíše orientační. Když byly navíc zkoumány všechny kategorie pracovních zkušeností najednou, výsledky ukázaly, že učitelé vnímají více pracovního stresu v podzimním období než na jaře.

Při zkoumání hodnot rozdílových proměnných bylo vidět, že učitelé s nejmenší pracovní praxí (0-5 let a 6-10 let) zažívali pracovní stres více na jaře než na podzim. Kromě toho popisná data kategorií pracovních zkušeností ukázala, že ti, kteří zažili hodně stresu, měli jen 6-10 let praxe v kategorii pracovních zkušeností osob. Ve skupinách zkušenějších učitelů (11-20 let a 20 a více let praxe) pracovní stres prožívali spíše na podzim. V tomto empirickém šetření jsou věk a pracovní zkušenosti učitelů silně korelovány, takže výsledky studie lze přirovnat např. k výzkumu pracovní atmosféry resortu školství z roku 2005, podle kterého nejmladší, resp. nejstarší učitelé, kteří se studie zúčastnili, byli nejvíce stresováni než ostatní (Montgomery, Rupp).

Pro získání zcela srovnatelných výsledků by měly být zahrnuty všechny kategorie pracovních zkušeností, což by zase vyžadovalo více účastníků ve výzkumném souboru a více dat pro analýzu.

Stres nezkušenějších třídních učitelů směrem k jaru možná částečně vysvětluje, že pro učitele prvních ročníků středních škol je nová nejen třída, ale také věci, které se mají učit, jsou relativně nové. Zkušenější učitelé na druhou stranu mohou být schopni lépe předvídat pracovní zkušenosti a výzvy, kterým musí čelit během celého školního roku. Po seznámení se studenty a uvedení denních rutin do práce se však míra stresu zkušenějších učitelů začíná snižovat. Tím, že narůstá stres nezkušených středoškolských učitelů směrem k jarnímu období školního roku, by se dalo vysvětlit tím, že sběr hodnocení za celý školní rok připadá na období léta (červen/červenec). Nezkušení dotazovaní učitelé mohou mít problémy s prováděním hodnocení, zatímco jejich déle sloužící kolegové mohou mít díky zkušenosti výhodu při běžném provádění hodnocení.

Nejvíce se ve svých odpovědích lišily také kategorie s nejmenšími pracovními zkušenostmi, a to například ti, kteří zažívají velmi vysokou míru stresu, byli nejvíce v kategorii zkušeností s praxí 6-10 let. Tento výsledek vyvolává otázku, zda na to nemá vliv malý vzorek dotazníku ( $n = 71$ ), neboť z celkového počtu respondentů pouze 25 učitelů zažilo na podzim vysoký stres a 19 učitelů z celého vzorku zažilo vysoký stres v jarním období. Více jak polovina respondentů v kategorii 6-10 let praxe, vnímá vyšší pracovní stres. Tento výsledek lze možná vysvětlit i tím, že středoškolští učitelé, kteří pracují šest až šest let, ještě nemají ve své práci vytvořenou rutinu, ale počáteční

nadšení jejich kariéry již mohlo vyprchat, na rozdíl od jejich služebně mladších kolegů, kteří jsou teprve na začátku kariéry. Stresovost práce učitele se tak může projevit až po odeznění počátečního nadšení, k čemuž je možná zapotřebí několik let praxe.

### **Prevalence stresových faktorů.**

Podle výsledků výzkumu je nejčastějším příčinným faktorem stresu udržování pořádku a motivační problémy studentů, druhým nejčastějším stresovým faktorem se ukázaly ty, které souvisejí s pracovní náplní. Time management, tedy rozvržení a plánování času, zatěžoval dotazované středoškolské učitele na třetím místě a profesionální stres na čtvrtém místě. Pořadí stresových faktorů vnímají učitelé stejně během celého školního roku, kdy bylo dotazníkové šetření prováděno.

Zdá se, že výsledky empirického šetření jsou alespoň částečně v souladu s předchozími studii. Stejně jako v tomto šetření i ve studii Montgomeryho a Rupp (2005) způsobovaly učitelům největší stres faktory související s udržováním pořádku a motivační problémy. Podobně Kebbi a Al-Hrub (2018) zdůrazňují dopad špatného chování studentů na stres učitelů. Nároky po pracovním dni, shon a spolupráce s rodiči, kolegy a nadřízenými jsou podle nich také pro učitele zatěžujícími faktory. Pracovní vytíženost a související nároky lze přirovnat k faktorům souvisejícím s time managementem v tomto šetření a kooperaci s faktory zahrnutými v pracovní náplni profesního stresu, není přímo srovnatelný s předchozími studii, ale Montgomery a Rupp (2005) zaznamenali v průběhu jejich šetření, že učitele zatěžují mimo jiné neustálé tlaky, měnící se pracovní náplň a další požadavky na změnu.

Problémy související s udržováním pořádku a motivací žáků jsou proto pro dotazované středoškolské učitele nejvíce stresujícím faktorem. To by se dalo částečně vysvětlit tím, že účastníci tohoto šetření mohli být učitelé s třídními povinnostmi, popřípadě učitelé prvních ročníků středních škol. Střední škola je dost odlišná od základní školy a výchovy, takže osvojení si středoškolských zvyků a třídy od žáků jistě nějakou dobu trvá. To zase vyžaduje, aby učitel věnoval pozornost například faktorům souvisejícím s udržováním pořádku. Pořadí faktorů vyvolávajících stres zůstalo stejné v období školního roku, kdy bylo šetření prováděno. Řízení času – time management jen zřídka způsoboval pracovní stres. Snížení stresového napětí na jaře může být způsobeno například skutečností, že žáci jsou již zvyklí chodit do školy a dodržovat školní řád, učitel a žáci se navzájem poznali a učitel se naučil nacházet provozní modely nejlépe vyhovující jeho vlastní třídě, v takovém případě různé režimy provozu nezaberou více času.

Výsledky empirického šetření ukázaly, že ostatní stresory způsobují stres dotazovaným učitelům jen výjimečně. To by mohl vysvětlit Siegrist (1996) a jeho myšlenka modelu úsilí a odměny. Když zaměstnanec dostane odměnu za úsilí, které do své práce vkládá, stav rovnováhy je zachován a zaměstnanec není ve stresu. Na základě toho lze předpokládat, že učitelé dostávají za svou práci odměnu, je zřejmé, že někteří jí vnímají jako dostatečnou a někteří jako nedostatečnou. Učitelé, kteří by dostávali přiměřenou odměnu, by zřejmě prožívali pracovní stres méně nebo by tento stres strpěli o něco snáze. Na druhou stranu lze výsledek výzkumu vysvětlit Karáskovým (1979) modelem pracovní náročnosti a kontroly, kdy je práce vnímána jako zatěžující, když jsou pracovní nároky vysoké a zaměstnanec se necítí být schopen svou práci kontrolovat. Lze si tedy myslet, že výsledek této studie znamená, že náročná práce středoškolského učitele je

vnímána i jako příležitost řídit vlastní práci. V tomto případě se úroveň zatížení nemůže zvýšit a předchází se stresu.

### **Přetrvávání stresorů.**

Výsledky šetření dále ukázaly, že time management jako stresový faktor může mít v průběhu školního roku klesající tendenci. Na druhou stranu ostatní stresové faktory zůstávají od podzimu do jara na stejné úrovni. Přetrvávání stresových faktorů nebylo dosud příliš studováno, a proto tedy nelze říci, zda výsledky sledují stejnou linii jako jiné zveřejněné studie.

V tomto šetření byl viditelný pokles stresových faktorů související s time managementem v období školního roku. To lze částečně vysvětlit tím, že účastníci tohoto šetření byli například učitelé prvních ročníků středních škol. Je možné, že při přechodu žáků z primárního vzdělávání do sekundárního vzdělávání způsobí, různé faktory související s time managementem, učitelé pracovní stres. Až se učitel, zvláště u třídních učitelů a žáci poznají a žáci si osvojí školní zvyklosti, pravděpodobně se sníží čas strávený time managementem a tím pádem i s tím související zátěž učitele. Na druhou stranu je možné, že učitelé mysleli i na pracovní dobu při plánování a přípravě výuky jako na stresové faktory související s time managementem. Snížení stresových faktorů souvisejících s time managementem lze proto vysvětlit i tím, že plánování výuky je zaměřeno na začátek školního roku, kdy je třeba naplánovat nejen výuku, ale i rámec na celý zbytek školního roku. Když středoškolský učitel dostane na podzim hrubý rámec pro průběh plánovaného školního roku, v průběhu školního roku již není nutné trávit tolik času plánováním výuky. Stačí tedy, že učitel dokončí výuku podle rámce plánovaného na začátku školního roku.

Skutečnost, že ostatní stresory zůstávají po celý školní rok na stejné úrovni, naznačuje, že dotazovaní učitelé zatěžují stejné věci po celý školní rok. Dá se to částečně vysvětlit i tím, že např. odborný stres a změny faktorů souvisejících s pracovní náplní nejsou závislé na vlastní činnosti a pracovním přínosu učitele ve třídě. Profesionální stres zahrnuje mimo jiné výrok „*Stálý tlak na zodpovědnost je zatěžující*“ a „*Ve třídě je příliš mnoho studentů*“, pokud jde o pracovní náplň. Toto ovlivňování takových věcí se děje mimo každodenní interakci ve třídě a potenciální změna může být značně pomalejší než například aklimatizace studentů na školní život.

### **Prevalence metod zvládnání stresu.**

Výsledky výzkumu ukázaly, že dotazovaní středoškolští učitelé používali různé metody zvládnání stresu v průběhu školního roku. Nejčastěji používanou metodou zvládnání stresu byla podle výsledků podpora ze strany přátel a rodiny, kterou často nebo vždy využívala převážná část učitelů. Humor, sociální podpora, péče o sebe a pozitivní přístup byly také poměrně často využívanými metodami zvládnání stresu. Dalšími nejčastějšími metodami zvládnání stresu bylo přemýšlení o stresu jako o problému k řešení a o samotě, čehož čas od času třídní učitelé také využívali.

Nástroje pro zvládnání stresu používané zcela výjimečně, zřídka a nikdy byly vyhýbání se stresu, podpora nadřazeného, užívání léků, dny volna navíc a alkohol.

Výsledky tohoto empirického šetření byly v souladu s předchozími studiemi. Zjištění Richardse (2012) ukázala, že nejčastějšími nástroji zvládnání stresu, které učitelé využívají, jsou

sociální podpora, péče o sebe a pozitivní přístup. Podobně i v této studii jsou tytéž nástroje zvládání stresu na prvních místech seznamu. Celkově byly výsledky této studie velmi podobné výsledkům Ishibashiho a kol. (2022) o pracovním stresu u učitelů mateřských a základních škol, ve které se sociální vztahy objevily spolu s péčí o sebe jako nejtýpější nástroje zvládání stresu u učitelů mateřských a základních škol. Také v jejich studii byly podpora nadřízeného, vyhýbání se, užívání léků, den volna navíc a alkohol nejméně používanými nástroji zvládání stresu, stejně jako v tomto šetření.

Tímto šetřením bylo dále zjištěno, že sociální vztahy hrají při zvládání stresu významnou roli. Tento výsledek podporuje myšlenku Karáskova (1990) modelu pracovních požadavků, řízení a podpory o významu sociální podpory pro stres zaměstnanců. V Karáskově modelu nedostatek sociální opory zvyšuje stres z práce. Výsledky této studie lze tedy považovat za dobrým ukazatel toho, že ve stresující pedagogické práci je přesto možné využít sociální oporu ze strany druhých, která pomáhá snižovat stres.

Nejčastěji používané metody zvládání stresu v této studii byly prostředky, které mají za cíl problém vyřešit, a nejméně používané prostředky, které zmírňují stres.

K výsledkům šetření mohou přispět i kulturní faktory. V České republice se nepovažuje za rozumný způsob odbourávání stresu pomocí léků, drog nebo alkoholu. Stejně tak není obecně přijímanou praxí vzít si v práci den volna navíc, aniž by byla přidělena nemocenská. Každopádně je česká kultura poměrně dobře obeznámena s tím, jak léčit stres, stejně jako další symptomy. Lze si proto také představit, že využívání duchovní podpory, jako jsou modlitby a meditace, je v naší kultuře méně obvyklé.



## Závěr

Cílem bakalářské práce bylo na základě teoretických a praktických poznatků vysvětlit základní pojmy a specifika související s duševním zdravím a stresem v náročné profesi učitele. Dále pokusit se zhodnotit stresující faktory a aktuální stav psychohygieny pedagogů a pomocí zvolených řešení odpovědět na otázky, vztahující se ke zdravému životnímu stylu, stresu a duševní hygieně.

V teoretické části práce byly přiblíženy a definovány pojmy jako je stres a jeho modely a metody jeho zvládnání. Druhá kapitola bakalářské práce se zaměřuje na profesi učitele a pracovní stres, požadavky na práci učitele a stresové faktory, které učitele ovlivňují při výkonu jeho profese.

V rámci empirického šetření byla zkoumána duševní pohoda učitelů středních škol a související faktory a interakce ve třídě. Šetření se rovněž zajímalo o vliv stresu ve třídě mezi učiteli a žáky a odraz pracovní zátěže na interakci ve třídě, motivaci žáků a učení.

Pracovní radost učitelů, nadšení pro práci a spokojenost z práce mohou klesat, protože učitelé nedisponují dostatečnou úrovní pro zvládnání náročných stresových podmínek ve škole. Téma této bakalářské práce je tedy poměrně aktuální. Empirické šetření poskytlo informace nejen o pracovním stresu a stresorech souboru středoškolských učitelů, ale také o přetrvávání pracovního stresu a stresorů během školního roku, resp. o metodách zvládnání stresu, které používají jednotliví učitelé. Výsledky tohoto šetření ukázaly, že učitelé zažívají v průměru alespoň nějaký pracovní stres. Navíc podle výsledků šetření pracovní stres učitelů v průběhu školního roku zůstal v podstatě na stejné úrovni. Přestože pracovní zkušenosti dotazovaných středoškolských učitelů nebyly statisticky významné, výsledky naznačují větší počet učitelů s menší pracovní praxí jako predikci rizika stresu. Tyto výsledky šetření mohou vést k podnětu dalšího šetření na toto téma s ještě komplexnějšími metodami a větší velikostí vzorku, protože toto šetření a jeho výsledky by pravděpodobně byly významné s větším vzorkem.

Podle Budíkové a kol. (2010) je výhodou neparametrických metod to, že fungující také s malou velikostí vzorku, ale například jako spodní hranice velikosti vzorku je v každé skupině považováno alespoň pět pozorování. V tomto šetření jsou dvě střední kategorie pracovních zkušeností na spodní hranici z hlediska dostatečné velikosti vzorku, přičemž velikost vzorku je v obou skupinách dán dosahem a možností dotazníkového šetření. Tím pádem malá velikost vzorku může ovlivnit významnost výsledku (Budíková a kol., 2010). Kromě těchto výsledků šetření poukázalo na nejvíce stresující faktory pro dotazované učitele a jejich setrvávání během školního roku. Pomocí získaných výsledků jsou učitelé schopni lépe identifikovat faktory, které stres způsobují a zlepšit tak svou vlastní pohodu v pracovním prostředí školy. Šetření přineslo informace také o metodách zvládnání stresu učitelů středních škol. Tyto informace lze použít v budoucnu v lepším zvládnání stresu spojeného s prací učitelů. Například obsah související se stresem učitele a pracovní pohodou lze řešit již během studia.

Dále bakalářská práce poskytuje informace o pracovním stresu a jednotlivých stresorech učitelů v průběhu školního roku. Seznámením se s tématem a vědomým jednáním je možné předcházet vzniku stresu a na druhou stranu si všimnout příznaků pracovního stresu již v rané fázi, kdy dochází k prodloužení pracovního stresu, resp. lze zabránit tomu, aby se rozvinul do syndromu vyhoření.

Přestože pracovní stres učitelů je již dlouho předmětem výzkumu psychologie práce a byl hodně studován v České republice i v zahraničí, lze předpokládat, že jeho výzkum bude i nadále pokračovat a bude důležitý pro práci pedagogů.

V empirickém šetření, které bylo v této bakalářské práci provedeno, většinu respondentů tvořily ženy. Pokud by zkoumaný soubor tvořily ženy a muži ve stejném poměru, bylo by zajímavé zkoumat genderové rozdíly v pracovním stresu, který zažívají v pozici učitelů na středních školách. Kromě toho byli účastníky tohoto šetření učitelé s různou délkou praxe, od těch nejméně zkušených, po dlouholeté pedagogy. V návaznosti na tuto práci by bylo opravdu zajímavé zjistit, zda středoškolské učitelé pracující v různých typech škol zažívají pracovní stres v různých mírách a způsobech jejich řešení. Další zajímavou výzkumnou výzvou by bylo studium učitelů a dopady pracovního stresu například na motivaci žáků a výsledky učení.

Materiál pro tuto bakalářskou práci a její empirické šetření byl shromážděn pomocí dotazníků. Pro rozšíření výzkumu a jeho výsledků by bylo rozumné téma studovat formou smíšeného výzkumu, tedy kromě dotazníkového průzkumu také pomocí kvalitativních otázek, např. rozhovorů s vybranými učiteli. Taková kombinace různých výzkumných metod činí studii validnější. Kromě kvalitativních metod jeho použití spolu s kvantitativními dotazníky by účastníkům dalo příležitost hovořit o pracovním stresu, faktorech, které jej způsobují, a metodách zvládnutí stresu v širším měřítku.

Jak v tomto šetření, tak ve výzkumu stresu obecně, je kladen důraz na stres především jako na negativní jev. Psychologie se obvykle zaměřuje na vyšetřování, identifikaci a léčbu psychických problémů a jejich příčin. Vedle pracovního stresu a nemocí je však třeba konstatovat, že většina lidí se cítí dobře a práce je baví. Dnešní studie mohou poskytnout protichůdné informace o pracovní zátěži v pracovním životě. Toto šetření však naznačilo, že prožívání pracovního stresu je individuální. Zatímco někteří učitelé zažívají spoustu stresu, jiní jsou plně nabití energií a práce je baví. Proto toto šetření vedle obecné stresové studie může poskytnout zajímavé informace o pracovním stresu středoškolských učitelů. Z těchto důvodů by mohlo být nejzajímavější výzkumnou výzvou zvrátit negativní kontext výzkumu pozitivně. Bylo by tak možné získat nové a modernější informace o schopnostech učitelů zvládat svou práci.

Lze se domnívat, že nejdůležitějším řešením je předcházet vyhoření a vytvářet k tomu organizační, sociální a individuální podmínky. Takové je například zapojení učitelů do rozhodování, která ovlivňují jejich práci; posílení systémů sociální podpory; rozšíření poradenských služeb. Do výchovné práce by se měli co nejvíce zapojit psychologové a další odborní pracovníci.

K ochraně duševního zdraví by měly školy využívat stále více různých vzdělávacích, poradenských, rodinných a školních psychologických institucí.

Profesní škody učitelské kariéry nemají kořeny pouze ve špatných pracovních podmínkách, požadavcích, klimatu na pracovišti a množství konfliktních situací, ale také ve staletých tradicích našeho školství, veřejného myšlení, hodnotového systému a systému mezilidských vztahů.

# Seznam použité literatury a zdrojů

1. **LAZARUS, Richard S.** Psychological Stress and the Coping Process. New York: McGraw-Hill Book Company. 1966.
2. **LAZARUS, Richard S. and Susan FOLKMAN.** Stress, appraisal, and coping. New York: Springer. 1984
3. **NEŠPOR, Karel.** *Sebeovládání - Stres, rizikové emoce a bažení lze zvládat!* Praha : Nakladatelství Portál, 2013. 978-80-262-0827-3.
4. **SELYE, Hans.** *The stress of life.* New York: McGraw-Hill Book Company. 1956.
5. **NASSER-ABU ALHIJA, Fadia.** Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2005. 185. 374-380. 10.1016/j.sbspro.2015.03.415.
6. **AYUB, A., HUSSAIN, M. A. , GHULAMULLAH, N.** 2018. Causes and Impact of Work Stress on Teacher's Performance in Urban Primary Schools. *Journal of Research in Social Sciences*, Vol 6. 81–100.
7. **RICHARDS, Jan.** Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *The Educational Forum*. 2012. 76. 299-316. 10.1080/00131725.2012.682837.
8. **ANTONIOU, A-S., POLYCHRONI, F., VLACHAKIS, A-N.** 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 682–69
9. **MONTGOMERY, C., RUPP, A.** 2005. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28 (3), 458–486
10. **KEBBI, M. & AI-HROUB, A.** 2018. Stress and Coping Strategies used by Special Education and General Classroom Teachers. *International Journal of Special Education*, 33 (1) 34–61
11. **MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B. & LEITER, M. P.** 2001. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*. 52, 397–422.
12. **AUSTIN, V., SHAH, S. , MUNCER, S.** 2005. Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12 (2), 63–80.
13. **SALO, K., KINNUNEN, U.** 1993. Teachers' occupational stress: Work, stress and health follow-up study 1983–1991. Jyväskylä: Working life of the University of Jyväskylä publications of the research unit.
14. **HUBERMANN, A. M., VANDENBERGHE, R.** 1999. Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practise. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://www.amazon.com/Understanding-Preventing-Teacher-Burnout-International/dp/0521028698>

15. **SCHONFELD, I, A.** 2001. Stress in 1st-year women teachers: The context of social support and coping. New York: Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 127 (2), 133–168.
16. **JEPSON, E., FORREST, S.** (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 183–197.
17. **LAWRENCE, D.** 1999. *Teaching with a confidence*. London: Paul Chapman.
18. **HARTNEY, E.** 2008. *Stress management for teachers*. London: Continuum International Publishing Group. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=711051&query=hartney>
19. **FOLKMAN, S., MOSKOVITZ, J. T.** (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *The Annual Review of Psychology*, 55, 745–77.
20. **PEARLIN, L., & SCHOOLER, C.** 1978. The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2–21
21. **SONNENTAG, S., FRESE, M.** (2003). Stress in organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, Vol. 12, pp. 453–491). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei1218>
22. **ASEERVATHAM, G.S.B., SIVASUDHA, T., JEYADEVI, R.** et al. Environmental factors and unhealthy lifestyle influence oxidative stress in humans—an overview. *Environ Sci Pollut Res* 20, 4356–4369 (2013). <https://doi.org/10.1007/s11356-013-1748-0>
23. **KŘIVOHLAVÝ, JARO.** Hořet, ale nevyhořet. 2012. Kostelní Vydří, Česko: Karmelitánské nakladatelství.
24. **MATOUŠEK, O.** (2003). *Pracovní stres a zdraví*. Praha, Česko: Výzkumný ústav bezpečnosti práce
25. **KŘIVOHLAVÝ, JARO.** 1994. *Jak zvládat stres*. Praha, Česko: Grada
26. **KARASEK, R. A.** 1979. Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–308
27. **SIEGRIST, J.** 1996. Adverse health effects of high-effort/low reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27–41
28. **ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M.** (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha, Česko: Grada Publishing
29. **RUSH, M. D.** (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha, Česko: Návrat domů.
30. **KLIMENT, PAVEL.** *Zvládací (copingové) odpovědi v pomáhajících profesích*. 2014. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4206-8.

31. **SHIROM, Arie & OLIVER, Amalya & STEIN, Esther.** (2010). Teachers' Stressors and Strains: A Longitudinal Study of Their Relationships. *International Journal of Stress Management - INT J STRESS MANAGEMENT*. 17. 20-20. 10.1037/a0018813.
32. **HUNG, Chih-Lun.** (2011). Coping Strategies of Primary School Teachers in Taiwan Experiencing Stress Because of Teacher Surplus. *Social Behavior and Personality: an international journal*. 39. 1161-1173. 10.2224/sbp.2011.39.9.1161.
33. **BEDRNOVÁ, E.** (2009). *Management osobního rozvoje: duševní hygiena, sebeřízení a efektivní životní styl*. Praha, Česko: Management Press.
34. **BROUWERS, André, TOMIC, Welko,** (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management.
35. **GLUSCHKOFF, K. ELOVAINIO, M., KINNUNEN, U. MULLOLA, S., HINTSANEN, M., KELTIKANGAS-JÄRVINEN, L., HINTSA, T.** Work stress, poor recovery and burnout in teachers, *Occupational Medicine*, Volume 66, Issue 7, October 2016, Pages 564–570, <https://doi.org/10.1093/occmed/kqw086>
36. **Bottiani, J.H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P.** (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77. 36-51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
37. **STOCK, Christian,** 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada.
38. **ČAPEK, Robert.** 2021. *Učitel a syndrom vyhoření*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
39. **REICHEL, J.** 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
40. **BUDÍKOVÁ, M., KRÁLOVÁ, M., MAROŠ, B.,** 2010. *Průvodce základními statistickými metodami*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-3243-5.
41. **Ishibashi S, Tokunaga A, Shirabe S, Yoshida Y, Imamura A, Takahashi K, Kawano K, Iwanaga R, Tanaka G.** Burnout among kindergarten teachers and associated factors. *Medicine (Baltimore)*. 2022 Sep 23;101(38):e30786. doi: 10.1097/MD.00000000000030786. PMID: 36197261; PMCID: PMC9509133.

# Přílohy

## DOTAZNÍK

Vážené respondentky, vážení respondenti,

jmenuji se Luděk Rýdlo a jsem studentem Masarykova ústavu vyšších studií ČVUT, obor učitelství praktického vyučování a odborného výcviku.

Rád bych Vás požádal o vyplnění tohoto krátkého dotazníku, který poslouží výhradně jako podklad pro empirickou část bakalářské práce na téma „Duševní hygiena a stres ve školním prostředí“.

Účast v tomto dotazníkovém šetření je dobrovolná a anonymní. Prosím Vás, vyplňujte dotazník co nejpřesněji a pravdivě. Děkuji Vám za Váš čas a spolupráci, velice si vážím Vaší práce.

- Jaké je Vaše pohlaví?  
a) muž                      b) žena
  
- Jak dlouho se věnujete pedagogické praxi?  
a) do 5 let      b) 6 – 10 let      c) 11 - 20 let      d) více jak 20 let

Pracovní stres učitelů středních škol bude zkoumán pomocí následující definice stresu s otázkou: „Stresem se rozumí situace, ve které se člověk cítí sám napjatý, neklidný, nervózní nebo úzkostný, nebo je těžké spát, když věci trápí vaši mysl. Cítíte se tak v těchto dnech?“

Odpověď prosím vyznačte na šestibodové škále (1 = vůbec ne, 6 = velmi)

1                      2                      3                      4                      5                      6

Ke zkoumání stresových faktorů jednotlivých učitelů bylo použito 16 výroků o stresu

Odpověď prosím vyznačte na pětibodové škále (1 = zřídka nebo nikdy, 5 = často nebo vždy), prosím pouze jednu odpověď.

1. "Cítím, že jsem příliš zaneprázdněn/a prací a přebírám na sebe příliš velkou zodpovědnost."  
1                      2                      3                      4                      5
  
2. "Často si nosím práci domů."  
1                      2                      3                      4                      5
  
3. "Mám jen trochu času na odpočinek."  
1                      2                      3                      4                      5
  
4. "Mám potíže se sladěním práce a zbytku života."  
1                      2                      3                      4                      5

5. "Nemám dost času na přípravu vyučování."  
1                      2                      3                      4                      5
6. "Zatěžuje mě hodnocení a tlak související s prací."  
1                      2                      3                      4                      5
7. "Práce se studenty je stresující."  
1                      2                      3                      4                      5
8. "V třídě je příliš mnoho studentů."  
1                      2                      3                      4                      5
9. "Vést studenty, kteří potřebují pomoc, je bez adekvátní podpory zatěžující."  
1                      2                      3                      4                      5
10. "Mám pocit, že nemohu ovlivnit rozhodnutí vedení školy, která ovlivňují mě nebo studenty ve třídě."  
1                      2                      3                      4                      5
11. "Mé osobní názory jako učitele se neberou v úvahu."  
1                      2                      3                      4                      5
12. "Necítím se respektován/a mimo svou profesionální skupinu."  
1                      2                      3                      4                      5
13. "Neustálý tlak na zodpovědnost je zdrcující."  
1                      2                      3                      4                      5
14. „Často se cítím izolovaný/á a necítím se „pohodlně“ pokud bych měl/a mluvit o svých názorech přímo se spolupracovníky nebo vedením školy."  
1                      2                      3                      4                      5
15. „Udržování pořádku/problémy s chováním studentů mi způsobuje frustraci na denní bázi."  
1                      2                      3                      4                      5

16. „Je stresující vést studenty, kteří nejsou motivováni k učení.“

1                      2                      3                      4                      5

Ke zkoumání využívání metod zvládnání stresu učitelů bude následovat 13 výroků vztahujících se k tomuto tématu. Prosim o zodpovězení na pětibodové škále (1 = zřídka nebo nikdy nevyužívám, 5 = často nebo vždy využívám), označením pouze jedné možnosti.

17. "Vezmu si den volna, když jsem opravdu přetížený/á."

1                      2                      3                      4                      5

18. "Vyhýbám se plnění úkolů, když mám pocit, že zažívám vysokou úroveň stresu."

1                      2                      3                      4                      5

19. "Užívám volně prodejné léky nebo léky na předpis, které mi pomáhají cítit se lépe."

1                      2                      3                      4                      5

20. "Piju alkohol, abych se cítil/a klidnější."

1                      2                      3                      4                      5

21. "Mám přátele a rodinu, kteří mě podporují."

1                      2                      3                      4                      5

22. "Vyhledávám sociální podporu, když jsem v práci obzvláště vystresovaný/á."

1                      2                      3                      4                      5

23. "Pravidelně medituji, abych zažil/a pocit klidu."

1                      2                      3                      4                      5

24. "Být sám/sama mi pomáhá vyrovnat se s pracovním stresem."

1                      2                      3                      4                      5

25. "Stres vnímám jako problém, který je potřeba vyřešit, a věřím, že se mi to podaří."

1                      2                      3                      4                      5

26. "Mám dobrý smysl pro humor, což mi pomáhá překonávat stres."

1                      2                      3                      4                      5

27. "Přistupuji ke všem situacím pozitivně."

1                      2                      3                      4                      5

28. "Cvičím alespoň 30 minut denně (chůze, cyklistika, posilovna, turistika, kolektivní sporty atd.)."

1                      2                      3                      4                      5

29. "Udělám si čas na koníčky, i když jsem pracovním vyčerpáná."



1                      2                      3                      4                      5

30. "Myslím, že je důležité, abych zdravě jedla, dostatečně spala a udržovala si normální váhu."

1                      2                      3                      4                      5

31. "Udělám si čas na koníčky, i když jsem pracovní vytížený/á."

1                      2                      3                      4                      5

32. "Myslím, že je důležité, abych zdravě jedl/a, dostatečně spal/a a udržoval/a si normální váhu."

1                      2                      3                      4                      5

Jak vnímáte převahu pracovního stres v průběhu školního roku. Prosím o označení jedné odpovědi.

- na podzim

myslím, že ne | jen trochu | v určité míře | docela dost | mnoho | velmi mnoho

- na jaře

myslím, že ne | jen trochu | v určité míře | docela dost | mnoho | velmi mnoho

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Struktura výroků popisující stresory učitelů středních škol .....	28
Tabulka 2: Metody zvládání stresu středoškolských učitelů.....	29
Tabulka 3: Přetrvávání pracovního stresu podle kategorie pracovních zkušeností.....	32
Tabulka 4: Stresory učitelů ve školním roce .....	33
Tabulka 5: Popisné údaje o nástrojích zvládání stresu pro učitele středních škol.....	34

## Seznam grafů

Graf 1: Podíl žen a mužů v dotazníkovém šetření.....	24
Graf 2: Doba pedagogické praxe dotazovaných učitelů.....	25
<u>Graf 3: Převaha pracovního stresu.....</u>	<u>30</u>
Graf 4: Metody zvládnání stresu .....	25

## Seznam obrázků

Obrázek 1 – Karáskův model pracovního stresu.....	13
---	----