

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Stres u učitelů na základních školách

Diplomová práce

Autor: Bc. et Bc. Barbora Dubnová
Studijní program: N 7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Olga Válková Tarasova



Zadání diplomové práce

Autor:	Barbora Dubnová
Studium:	P19K0413
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Stres u učitelů na základních školách
Název diplomové práce AJ:	Stress among teachers of elementary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá stresem u učitelů na základním stupni vzdělávání. Teoretická práce je zaměřena na salutory a stresory, zejména na ty, které se vyskytují v pracovním prostředí. V práci lze najít důsledky působení stresu a možné cesty zvládnání zátěžových situací. Teorie dále předkládá různé typologie učitelů a pojednává o náročnosti učitelské profese. Empirická část popisuje průběh a výsledky výzkumného šetření. Hlavním cílem práce je zjistit míru subjektivně vnímaného stresu u pedagogů na základních školách. Dílčím cílem je zjistit, jakými způsoby se pedagogové snaží předcházet stresu a také to, jaké konkrétní stresory na ně působí v zaměstnání. Práce si rovněž klade za cíl zjistit, zdali existují statisticky významné vztahy mezi pohlavím, délkou praxe pedagoga, jeho věkem a subjektivně vnímanou mírou stresu.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014, 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.

JANDERKOVÁ, Dita. *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Raabe, 2019, 131 s. Já, učitel. ISBN 978-80-7496-437-4.

MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Opava: Vade Mecum, 1997, 195 s. Věda do kapsy. ISBN 80-86041-25-5.

PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*. V Praze: Pasparta, 2016, 179 s. ISBN 978-80-88163-00-8.

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Olga Válková Tarasova
Datum zadání závěrečné práce:	1.2.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením Mgr. et Mgr. Petry Ambrožové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 29. 3. 2021

Bc. et Bc. Barbora Dubnová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala Mgr. et Mgr. Petře Ambrožové, Ph.D. za vedení diplomové práce, poskytnutí konzultací a věcných rad. Poděkování patří také všem respondentům, kteří věnovali svůj čas vyplnění dotazníku. Nutno poděkovat i rodině a přátelům, kteří mi byli po celou dobu velkou psychickou podporou.

Anotace:

DUBNOVÁ, Barbora. *Stres u učitelů na základních školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta. Univerzita Hradec Králové, 2021. s. 100. Diplomová práce

Diplomová práce si klade za cíl zjistit, jaká je míra subjektivně vnímaného stresu u učitelů základních škol a jaké stresory na ně působí v pracovním i mimopracovním životě. Teoretická část práce usiluje o vymezení pojmu stres a objasnění průběhu stresové reakce, předkládá výčet stresorů, a to především těch, které na jedince působí v pracovním prostředí. Pozornost je také věnována učitelům, jejich očekávaným kompetencím a nárokům, které jsou na ně v rámci výkonu profese kladeny. Poslední část teoretické práce předává informace o stavu a souvislostech stresu u učitelů. Empirická část práce popisuje průběh a výsledky výzkumného šetření, jehož cílem je zjistit míru subjektivně vnímaného stresu u učitelů na základních školách a stresory, které na učitele působí. Dílčím cílem je zjistit, zdali existuje souvislost mezi mírou subjektivně vnímaného stresu a tím, na jakém stupni vzdělávání působí, jaké je jeho pohlaví a životní styl v oblasti životosprávy.

Klíčová slova: stres, stresor, učitel, základní škola, životní styl

Annotation

DUBNOVÁ, Barbora. *Stress among teachers of elementary school*. Hradec Kralove: Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 2021, 100 pp. Diploma Degree Thesis

The diploma thesis aim is to find out degree of subjectively perceived stress among primary school teachers and what stressors affect them in working and nonoccupational life. The theoretical part of the work defines the concept of the stress and clarify the processes of the stress response, presents a list of stressors, especially those that have the affect on individual in the work environment. Attention is given to teachers, their expected competencies and claims that are placed on them in the exercise of the profession. The last part of the theoretical part of the work provides information about the state and the context of the stress among teachers. The empirical part of the thesis describes the process and results of the research survey. The aim of this research survey is to determine the level of subjectively perceived stress among primary school teachers and stressors that affect teachers. The partial target is to find out whether there is a connection between the level of subjectively perceived stress and which is the level of the education where it operates and what is its gender and behavior in the field of the lifestyle.

Key words: stress, stressor, teacher, primary school, lifestyle

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 29. 3. 2021

Podpis studenta:

Obsah

Úvod.....	10
1 Stres	12
1.1 Stresová reakce.....	15
1.2 Stresory	16
1.2.1 Stresory v pracovním prostředí	19
1.3 Salutogeneze	23
1.3.1 Zvládání a prevence stresu	25
2 Učitel a jeho profese	27
2.1 Typologie učitelů	27
2.2 Kompetence učitele.....	31
2.3 Náročnost učitelské profese	35
3 Učitel a stres.....	37
3.1 Učitelský stres způsobený interpersonálními vztahy	43
3.2 Důsledky stresu u učitelů	44
3.2.1 Syndrom vyhoření	46
4 Výzkumná část.....	49
4.1 Cíl výzkumného šetření.....	49
4.2 Výzkumné otázky a hypotézy	49
4.3 Popis procedury a metodiky výzkumného šetření	53
4.4 Charakteristika výzkumného souboru.....	55
4.5 Výsledky	58
4.5.1 Míra vnímaného stresu u učitelů ZŠ.....	58
4.5.2 Stresory.....	62
4.5.3 Životní styl učitelů ZŠ	72

4.5.4 Vyhodnocení hypotéz.....	78
4.6 Diskuse a limity výzkumného šetření	82
Závěr	86
Seznam zdrojů:	89
Seznam tabulek a grafů:.....	99
Přílohy:.....	100
Příloha A: Dotazník výzkumného šetření	101
Příloha B: Postup při výpočtu korelace a její statistické významnosti	105

Úvod

Autorka diplomové práce si téma týkající se stresu u učitelů na základních školách vybrala z důvodu jeho aktuálnosti a spletitosti. Stres učitelů je velmi úzce spojen se sociální pedagogikou, především v oblasti školního klimatu. Žáci jsou na základních školách nejen vzdělávání, ale i vychovávání, a právě zde autorka vnímá úzkou spojitost mezi studovaným oborem a psychickým stavem pedagogů. Kraus a Poláčková (2001) spojují výchovu s problematikou fungování společnosti a interakci těchto dvou oblastí označují za součást obsahu sociální pedagogiky. Na objekt výchovy (děti, žáky) působí mimo jiné učitelé v prostředí škol, které by mělo být podnětné a hlavně bezpečné z hlediska materiálního vybavení, ale i z hlediska sociálně psychického klimatu. Lašek (2007, s. 35) vnímá učitele jako výrazný determinant ovlivňující sociálně psychologické klima ve škole, přičemž na podobě klimatu se odráží nejen jeho přístup k vyučování, ale i jeho zvláštnosti a osobnost, která se „nepochybně projevuje v celé jeho profesi, ve vztahu k žákům, výuce, poznamenává styl jeho výuky včetně hodnocení žáků.“

Stres u pedagogů může dlouhodobě narušovat osobnost učitelů, což se samozřejmě odráží i při jejich profesi a neblaze ovlivňuje působení na žáky. Míček a Zeman (1997, s. 53) dokonce uvádějí, že je-li učitel stresován, přestává jevit zájem o žáky a veškerou pozornost věnuje svým vlastním problémům. „V některých případech stresovaný učitel či učitelka získá dokonce až negativní vztah k žákovi.“ Kyriacou (2008) rovněž upozorňuje na důsledky stresu u pedagogů. Domnívá se, že stres u pedagogů snižuje kvalitu vyučování a kvalitu mezilidských vztahů ve třídě, čímž je narušeno dobré psychosociální klima.

V případě, že učitel z důvodu stresu skutečně přestane vnímat samotné žáky, stěží si všimne eventuální šikany v kolektivu, či žáka se syndromem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Lehce přehlédne zhoršující se prospěch žáka způsobený užíváním návykových látek nebo nechá záškoláctví bez povšimnutí. Autorka diplomové práce míní, že předcházení stresu u pedagogů je prospěšné nejen pro ně samotné, ale i pro žáky, kteří jsou jimi přímo ovlivňováni.

Stres je jedním z příčin syndromu vyhoření, zároveň je i jejím důsledkem. Syndrom vyhoření dle Bendla a Kucharské (2008) vyvolává reaktivní stavy, jež výrazně ovlivňují výkony učitele a psychosociální klima školy. Dle autora může učitel reagovat podrážděně a mít pocit nízkého uznání, přičemž právě pocit nízkého uznání je vnímán jako jeden ze stresorů – podnětů vyvolávající stres. Autor uvádí, že je-li učitel postižen syndromem vyhoření, tak má negativní postoj k žákům, k rodičům a negativně hodnotí působení školy. Míra stresu souvisí se spokojeností jedince, proto je velmi důležité, aby byl učitel spokojen s pracovištěm a se svou profesí. Dle Bendla a Kucharské (2008, s. 148) má syndrom vyhoření u učitelů dále tyto dopady: „omezení kontaktu s kolegy, nedostatečná příprava na vyučování, omezení kontaktu s žáky a jejich rodiči, nižší výchovná angažovanost, neochota pracovat s problémovými žáky“.

Teoretická část práce čtenáři předkládá různé pohledy na definování stresu, popisuje průběh stresové reakce, vysvětluje pojem stresor, přičemž stresory dělí dle různých kritérií. Vzhledem k tématu práce poskytuje prostor především stresorům působícím v pracovním prostředí. Jedna z kapitol v teoretické části práce je věnována salutogenezi - způsobům, jak stres zvládat a jak mu předcházet. Tato kapitola může být prospěšná nejen pro učitele, kteří se mohou inspirovat, jak se před stresem chránit.

Další kapitola se zabývá samotným učitelem - typologiemi, jeho kompetencemi, povinnostmi a náročností jeho profese. Samozřejmě není opomenuta ani kapitola věnující se problematice stresu přímo u učitelů. Kromě toho, že předkládá výsledky mnoha výzkumů zaměřených na učitele, věnuje se i stresorům, z kterých pramení učitelský stres, dále pak důsledkům stresu u učitelů, mezi něž je řazen i syndrom vyhoření.

Výzkumná část diplomové práce pak popisuje průběh a výsledky výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na učitele učící na základních školách. Výzkumné šetření se pokusí zjistit, jakým stresorům čelí učitelé, neboť Kyriacou (2008, s. 151) uvádí, že „většina učitelů občas určitý stres pociťuje a že značný počet učitelů (asi jeden ze čtyř) prožívá velký stres poměrně často.“

1 Stres

V dnešní mnohdy hektické době je právě stres pojmem, který je poměrně často zmiňován z mnohých zdrojů. Může se zdát, že se stres stal módním slovem a ten, jenž jím netrpí, nezapadá do naší společnosti, neb se nesnaží dostát jejím nárokům. Nicméně přesto jak je slovo stres zdánlivě nadužíváno, skutečně se jedná o problém, který postihuje mnoho lidí napříč jejich vzděláním, povoláním, věkem... Tato kapitola předkládá definice stresu od několika autorů s různými pohledy na význam pojmu stres.

Na začátek je důležité zmínit, jak uvádějí Praško a Prašková (2001, s. 11), ne vždy je na místě vnímat stres jako patologii. Při mobilizaci našich sil, ať už fyzických či mentálních, je nám právě stres velkým pomocníkem. Zvýšená úroveň stresu vede k vyšší koncentraci a rovněž nám pomáhá k rychlejšímu rozhodování. Při nízké nebo naopak příliš vysoké úrovni stresu pak naše pozornost a myšlení nefungují dle toho, co daná situace vyžaduje. Tito autoři definují stres poměrně stroze, a to sice jako „tělesnou a duševní reakci na stresor.“

Naopak Křivohlavý a Schreiber (2009) vnímají pojem stres v negativním slova smyslu. Tvrdí, že stresovou označujeme pouze tu situaci, která na jedince působí takovou intenzitou, kterou není schopen ustát. Je vystaven výjimečně vysoké zátěži, která způsobuje interní tenzi a také narušuje homeostázu organismu. V takovém případě se jedná o distres, který přichází tehdy, kdy sám jedinec subjektivně hodnotí, že nemá dostatek sil či možností k tomu, aby danou stresovou situaci zvládl.

Zde je možné si všimnout rozdílností ve vnímání pojmu stres. Praško a Prašková (2001) vnímají stres negativně i pozitivně, naopak Křivohlavý a Schreiber (2009) za stresující označují pouze ty situace, které jedinec vnímá jako ohrožující. Fontana a Zavadilová (2016, s. 16) vnímají stres jako spíše neutrální pojem, který má dva póly, přičemž jej definuje jako: „nárok (požadavek) kladený na adaptivní schopnosti mysli a těla.“ Jsou-li naše adaptivní schopnosti takové, že díky nim dokážeme odolat vnějším nárokům, můžeme hovořit o stresu, jež je nám užitkem. V opačném případě však nikoliv, mohli bychom mluvit o stresu, který Křivohlavý

a Schreiber (2009) nazývají distresem. Již v tomto momentě je tedy zřejmé, že je stres velmi individuální, jelikož záleží na adaptivních schopnostech každého jedince.

Křivohlavý a Schreiber (2009) tedy pro negativní stres používají pojem **distres**. Pracují však i s pojmem **eustres**, který vzniká v případech, kdy sice jsou lidé vystaveni určité zátěži, zároveň se jim však dostává příjemných pocitů. Typickou situací může být očekávaná svatba. Eustres se pravidelně objevuje u milovníků adrenalinových sportů a zážitků, kteří se sami dobrovolně vystavují určitému riziku, což u nich vyvolává právě eustres. O tom, že vystavování se rizikům z vlastní iniciativy bez dostavení negativních prožitků je rovněž stresogenní, a tedy potvrzující existenci eustresu, svědčí to, že třeba právě u adrenalinových sportovců lze zjistit zvýšenou sekreci adrenokortikotropního hormonu.

Tento hormon (ACTH), jak popisuje Navrátil a kol. (2017, s. 303), řídí sekreci glukokortikoidů, mezi něž patří kortizol, jenž je označován za stresový hormon. Jeho funkcí je udržovat homeostázu organismu při zátěžových situacích a pomoci tělu uvolnit dostatek energie. „To má velký význam při akutním ohrožení, proto patří glukokortikoidy mezi hlavní hormony stresové reakce.“

Rovněž Vymětal (1999) hovoří o eustresu a distresu jakožto následcích krátkodobé či dlouhodobé zátěže. Dodává, že záleží na prožívání a vnímání situace samotným jedincem, zdali se v konečném důsledku působící situace bude jednat o eustres či distres. O eustresu mluvíme v případě, že je zátěž hodnocena jako výzva, o distres se jedná tehdy, vnímá-li jedinec situaci jako nepříjemnou - v tomto případě je snižená imunitní reakce a zvyšuje se kortizol.

Joshi a Tomková (2007) taktéž vnímají rozdíl mezi eustresem a distresem a zároveň upozorňují na nejednotné vnímání pojmu stres ve společnosti i v literatuře. Někdy je totiž pojem stres vnímán jako zjevné či nepřímé zjevné ohrožení funkční stability soustavy (rovnováhy), někdy jako působení stresoru a jindy jako odezva na působící stresor (stresová reakce). Někteří autoři stres definují jako proces - tento pohled předkládá Michalík (2011, s. 26): „Stres je proces, který vzniká jako odpověď na nadměrné požadavky kladené na naše tělesné a duševní rezervy. Nesoulad mezi požadavky, které na nás doléhají a našimi schopnostmi na tyto požadavky odpovědět,

je prožíván jako ohrožení rovnováhy organismu a lidské tělo na takovou situaci okamžitě reaguje.“

Pro nejasnost pojmu stres lze uvést pohled Vykopalové (2007), která upozorňuje na souvislost pojmů stres a zátěž, přičemž vnímá stres jako nadlimitní zátěž. Samotnou zátěž pak dělí na těžkou, střední a lehkou, kdy jako příklad těžké zátěže uvádí havárie. Lze tedy konstatovat, že pohled Vykopalové (2007) se rovněž neshoduje s názorem, že by mohl být stres vnímán jako odraz pozitivní skutečnosti. Vykopalová dokonce stres nevnímá jako odezvu na prožívanou zátěž, ale jako nejvyšší stupeň zátěže. Rovněž Jeklová a Reitmayerová (2006) označují stres jako jednu ze zátěžových situací, a to vedle frustrace, konfliktu, traumatu, deprivace a krize.

V rámci této diplomové práce se přikloníme ke vnímání stresu ve smyslu negativním, tedy stresu, jež je označován např. Křivohlavým a Schreiberem (2009) jako *distres* a neblaze působí na člověka v úrovni jeho chování a prožívání, a to v rovině fyzické i psychické. Zároveň jej budeme vnímat jako reakci na určitou zátěž či jako stav, který nastává po působení stresorů a po němž následuje stresová reakce. Autorka diplomové práce se tedy nejvíce přiklání k definici stresu od Klose a Kebzy (2009, s. 382): „Stres je stav organismu, který je celkovou odezvou na subjektivně prožívanou zátěž. Organismus tak reaguje na zátěžový podnět z prostředí, který ohrožuje jeho individuální vnitřní stabilitu.“

Stres je možné dělit na **akutní** a **chronický**. Křivohlavý a Schreiber (2009) akutní stres přirovnávají k výzvě, kterou chce jedinec zvládnout - ať už je to běžec, který chce dosáhnout nového rekordu, student, který chce uspět u státní závěrečné zkoušky nebo zpěvačka, která se chystá na svůj koncert. O chronický stres se jedná v případě, že se situace stává neřešitelnou, nepřemožitelnou a nezvladatelnou a jedinec zcela vzdává pokusy situaci ovládnout. Chronický stres pak dle Zacharové (2017) podněcuje reakce i v rovině tělesné. Při jejich častých opakování jsou upevňovány a může docházet k nejrůznějším chorobám. Matoušek (2003, s. 9) pak kromě akutního a chronického stresu pojednává o **posttraumatickém stresu** a **stresu anticipačním**. Posttraumatický stres souvisí s živelnými tragédiemi či pracovními haváriemi přímo ohrožujícími život člověka (kontaminace ovzduší). Jedná se o stres, který vzniká jako zpožděná reakce

„na stresovou situaci většinou trvající krátkou dobu, avšak velmi intenzivní, hrozivého až katastrofického rázu se závažnými důsledky.“ Anticipační stres vzniká oproti posttraumatickému stresu před určitou událostí, není tedy následkem přímého působení stresoru. Vzniká z pouhé představy a následného uvažování o průběhu a důsledcích těch situací, které jsou očekávané a jedinec se jich obává. Příkladem situace, kdy vzniká anticipační stres, může být čekání a příprava na vykonání závěrečné zkoušky v autoškole.

1.1 Stresová reakce

Existuje několik způsobů, jak lidé obecně reagují na stresové situace. Vymětal (1999) dělí reakce na tři hlavní skupiny. První typ reakce je doprovázen hněvem, u jedince lze zaznamenat zvýšené hodnoty noradrenalinu. V případě druhé reakce, při které je zvýšený acetylcholin, reaguje jedinec utlumeně či depresivně. Třetí typ reakce se vyznačuje zvýšeným adrenalinem a jedinec pocítuje strach a úzkost. Tyto reakce patří mezi automatické reakce, které jsou, jak uvádí Potter (1997, s. 96), vyvolány základním operačním systémem organismu. „Když se setkáme se stresujícím činitelem, základní operační systém těla reaguje tím, co se nazývá „souborem obecných adaptačních pochodů“. Existují tři stadia: poplach, odpor nebo přizpůsobení a vyčerpání. Napříč odborné literatuře se dále můžeme setkat s pojmy „stresová reakce“ nebo „všeobecný adaptační syndrom“, které vyjadřují to samé. Rozdílné pojetí stresové reakce více autorů spočívá většinou v tom, do kolika fází samotnou stresovou reakci člení a jaký moment stavu jedince vnímají jako začátek a konec reakce na stres.

Dle Jelínkové (2004) všeobecný adaptační syndrom představuje soubor regulačních mechanismů, jejichž cílem je udržet či obnovit rovnováhu a vyvolat takový stav organismu, ve kterém bude možné danou situaci zvládnout. Nedley (2007) odkazuje na jednoho z významných výzkumníků zabývajících se stresem, Hanse Selyeho, podle kterého je stresová reakce rozdělena do třech fází. První fáze je fáze poplašné reakce, přichází bezprostředně při působení stresoru. V této fázi tělo vysílá poplašný signál. Následuje druhá fáze, ve které se rozhoduje, jak dotyčný na stresor zareaguje. V podstatě se nabízejí dvě varianty - jedinec před stresovou situací uteče, nebo s ní bojuje. V případě dlouhodobějšího působení stresoru není možné před stresovou reakcí

snadno utéct, většinou je nutné se stresorem nějakým způsobem bojovat, což z dlouhodobého hlediska může jedince velmi zmáhat. V takovém případě přichází třetí fáze reakce, což je fáze totálního vyčerpání. Neustálé a intenzivní působení stresu ve fázi totálního vyčerpání může mít pro organismus člověka fatální následky, a to od nejrůznějších nemocí až po smrt.

Geist (2000, s. 280) kromě zmiňovaných 3 fází, které uvádí Nedley (2007), přidává ještě jednu fázi, která předchází fázi poplašené reakce. Dle něho první stresová reakce nastává v případě existence symptomů stresu, tedy „napětí, strach, úzkost, rozrušení, bezmocnost, bezradnost, bezvýchodnost, které alarmují organismus k nástupu 2. fáze: poplachové reakci.“ Dle autora nezvládnutí stresové reakce vede k psychosomatickým nemocem či psychickým poruchám. Důsledkům stresu je věnován prostor v závěru teoretické části této práce, kdy vzhledem k celkovému tématu diplomové práce jsou zmiňovány především ty důsledky, které jsou specifické pro profesní skupinu učitelů.

1.2 Stresory

Praško (2003, s. 25) definující stres jako pojem používaný „k označení zevní frustrující nebo ohrožující situace, tak k označení příznaků, kterými na ně organismus reaguje“, rovněž vysvětluje, co je to stresor. Stresor je dle autora spouštěč, který přichází zvenčí, je tedy podnětem, který souvisí s děním kolem nás a jehož jsme součástí. Wigney a kol. (2009, s. 245) definují stresor jako „spouštěč, vnější událost nebo interpersonální interakce (vztah s jiným člověkem), které vyvolávají distress neboli špatný stres.“ Vždy záleží na konkrétním jedinci, do jaké míry bude stresory vnímat jako ohrožující. Z pohledu subjektivní interpretace stresorů dělí Vykopalová (2007, s. 8) stresory do třech skupin. Vitální stresory přímo ohrožují život jedince a asimilační stresory představující ohrožení v oblasti schopnosti adaptovat se k novým okolnostem. Poslední skupinu tvoří stresory, které jsou „ohrožující sebeúctu, vyvolávající pocity bezmoci, úzkosti, snižující sebehodnocení, které má velký význam pro sociální přijetí.

Jurčovičová (2015) klasifikuje stresové podněty do čtyř skupin: stresory fyzikální, psychické, sociální a stresory narušující metabolickou, kardiovaskulární a imunitní rovnováhu. Mezi **fyzikální (somatické) stresory** lze zařadit fyzickou zátěž, únavu,

chlad, teplo, hlad apod. **Psychické stresory** jsou odrazem známé nepříznivé zkušenosti a mají vliv na stavy emocí. Jako příklad lze uvést frustraci či strach. **Sociální stresory** by bylo teoreticky možné spojit s předchozí skupinou stresorů a nazvat je psychosociálními. Sociální stresory pramení z oslabených mezilidských vztahů. Do skupiny **stresorů narušujících metabolickou, kardiovaskulární a imunitní rovnováhu** řadíme nedostatečnou hladinu cukru v krvi (hypoglykemie), přítomnost zánětu či infekce v těle, ale i podstoupení chirurgického zákroku v umělém spánku. Jednotlivé skupiny stresorů se vzájemně prolínají a kombinují. Sociální stresory tak mohou vyvolat odezvu v rovině somatické a naopak.

Jurčovičová (2015, s. 387) dělí stresory také **podle délky trvání**: „Podle doby trvání dělíme stresory na **akutní** (jednorázové, intermitentní) a **chronické** (kontinuální dlouhodobá expozice, intermitentní dlouhodobá expozice).“ Mezi akutní stresor lze zařadit účastnění se autonehody či živelné katastrofy. Dle Cungiho (2001, s. 20) jsou akutní stresory právě ty situace, které člověka traumatizují a na jejichž vzniku a průběhu nemá daný jedinec vliv. Traumatizující zážitek spojený s působením akutního stresoru může být velmi často „tak silný, že se projeví posttraumatický stres, který je charakteristický trvalým úzkostným stavem s náhlými reakcemi (zrychlená srdeční činnost, pocení, někdy intenzivní strach...) na jinak běžné zvuky a stimuly.“ Dle autora jsou chronické stresory oproti akutním situacemi, které se často opakují a jedince tak dlouhodobě vyčerpávají – přetížení v práci či obecně nepříznivé pracovní prostředí, do kterého lze zahrnout celou řadu činitelů.

Z pohledu intenzity působení a šíře působení lze stresory rozdělit do dvou skupin. První skupinu, **makrostresory**, představují stresory ohrožující život člověka a dotýkající se jeho aktivit. Makrostresory působí na velké společenské celky, řadíme sem společenské a ekonomické změny. **Mikrostresory** mají oproti makrostresům o poznání menší dosah, a to na konkrétní jedince či malou sociální skupinu. (Janečková, 2005; Vykopalová, 2007)

Po vzoru Praška (2003) dělíme stresory do pěti skupin podle toho, v jakém prostředí a v jakých oblastech života se vyskytují. První čtyři skupiny stresorů mají trvání spíše dlouhodobější, poslední skupina popisuje mikrostresory, kterým je jedinec vystavován

de facto denně. Byť autor využívá stejného názvosloví jako Janečková (2005) a Vykopalová (2007), mikrostressorem a makrostressorem nemíní to samé. Autor makrostressorem označuje stresor, který má velký dosah z hlediska času, Janečková (2005) a Vykopalová (2007) jej vnímají jako stresor mající velký dosah z hlediska počtu jedinců, které postihuje.

- **Stresory související se vztahy** – mezi tyto stresory řadíme situace a problémy, kterým jsme vystavováni v interpersonální rovině v mimopracovním životě. Zmíňme hádky rodičů s dětmi, nevyhovující soužití s dalšími lidmi, nedostatečný kontakt s rodiči, partnerské problémy (rozvodové řízení, disharmonie v intimním životě partnerů či narození dítěte, jež je událostí, která znamená mnohdy velkou změnu). Intenzivním stressorem však může být odchod dospívajícího dítěte, u rodičů se může dostavit tzv. syndrom prázdného hnízda.
- **Stresory související s prací** – do této kategorie řadíme kromě vztahových problémů na pracovišti (se spolupracovníky, klienty, nadřízenými...) i nedostatečnou finanční odměnu za odvedenou práci, strach z ukončení pracovního poměru, zadluženost, workoholismus či chybějící schopnost přenechat práci druhým. Rovněž nevyhovující pracovní prostředí, jako je nadměrný hluk, špína, horko a zima působí na jedince jako výrazný stresor.
- **Stresory související se životním stylem** – lze sem zařadit sociální izolovanost, neschopnost najít si přátele, nudný a stereotypní život s absencí vlastních zájmů a možností seberealizace.
- **Stresory související s nepříznivým zdravotním stavem** – kromě nemocí u vlastní osoby a osob blízkých sem patří i různé závislostní chování. Stresující je jakákoliv závislost pro danou závislou osobu, avšak i pro všechny, kterým na dané osobě záleží. Nezáleží na tom, zdali se jedná o závislost drogovou či například gambling, tedy patologické hráčství. Bezpochyby je důležité zmínit také handicap v rodině či zhoršující se zdravotní stav rodičů.
- **Mikrostressory související z každodenními obavami a starostmi** – mikrostressorem může být kritizování, neuspokojená potřeba uznání od druhých, časté chybování, pocit nespravedlivého zacházení či časté srovnávání se s jinými lidmi. (Praško, 2003) Mezi mikrostressory však lze zařadit všechny

předchozí stresory bez ohledu na to, v jakém prostředí na nás působí. U mikrostressorů není podstatné odkud přichází, ale to, že na jedince působí často a opakovaně, což může mít na vliv na vznik stresu více, než velká životní událost (smrt partnera, rozvod, osamostatnění dětí a jejich odchod z domu) Kassin (2012, s. 674) mezi mikrostressory mimo jiné řadí: „faktory prostředí, například přelidněné město, hluk, nadměrné horko nebo extrémní zima, cigaretový kouř a další. Neustálý nátlak na naši psychiku dále způsobují například problémy s autem, čekání, ztráta klíčů, hádky s přáteli, nepříjemní sousedé, nepříjemnosti v práci, finanční problémy...“

1.2.1 Stresory v pracovním prostředí

Vzhledem k zaměření diplomové práce se podrobněji věnujme těm stresorům, které jsou spojovány s výkonem povolání a pracovní zátěží. Michalík (2011) rozlišuje 3 hlavní oblasti pracovního prostředí, přičemž každá z nich může obsahovat stresory, jež lze po vzoru Cungiho (2001) přiřadit ke stresorům chronickým. **Formální oblast** pracovního prostředí zahrnuje osvětlení, hluk, materiální vybavení pracoviště... **Oblast vztahová** obsahuje vztahy mezi jednotlivými zaměstnanci, přičemž chronickým stresorem může být dlouhodobý ostrakismus ze strany spolupracovníků. Do **činnostní stránky** pracovního prostředí pak řadíme schopnosti konkrétního pracovníka, systém odměn, přístup k sebevzdělávání a profesnímu rozvoji.

Působením stresorů v pracovním prostředí vzniká pracovní stres, což je dle Matouška (2003, s. 4) „odezva organismu, jejíž vznik je dán působením okolností, podmínek a faktorů pracovní činnosti v rámci pracovního systému.“ Stresory působící v pracovním prostředí dělíme do třech hlavních skupin (Matoušek, 2003; Michalík, 2011):

- **Stresory mající souvislost charakteristikou provozovaných činností a úkolů**

Na jedné straně sem řadíme ty činnosti, které lze označit za jednotvárné, opakující se, které jsou jednoduché na provedení. Jsou to takové úkony, u kterých pracovník zcela nenaplnuje svůj potenciál. Typickým příkladem může být pracovní pozice montážníka. V případě podobných pozic se vyskytují i další stresory pramenící ze směnného

provozu či tlak na neúměrně vysoký výkon vzhledem k poskytnutému času na jeho provedení. Na druhé straně se může jednat o pozice, u nichž dochází k přetěžování výkonové kapacity jedince. Pracovník se neustále přizpůsobuje proměnlivým úkolům, čelí přetížení v oblasti počtu informací či přebírá odpovědnost. Prodavačky se mohou potýkat s hmotnou odpovědností, učitelé s morální odpovědností za výchovu žáků.

Křivohlavý a Schneiber (2009, s. 174), opírající se o psychologické studie, však vyvracejí zdánlivý fakt, že míra stresu v práci souvisí s mírou kompetencí rozhodovat. Na základě toho by se mohlo zdát, že stresem jsou nejvíce ohroženi vysoce postavení manažeři, kteří nesou zodpovědnost při rozhodování. Empirické studie však dle autora dokládají, že pracovním stresem trpí nejvíce ti, jež nemohou příliš ovlivňovat průběh svého počínání v práci a nemají takřka žádnou moc něco změnit. Stejně tak Kraska-Lüdecke (2007, s. 38) srovnává některé studie, které vyvrací informaci, že např. infarkt m se týká převážně manažerů. „Stále hojněji se vyskytuje u zaměstnanců vykonávajících silně monotónní práci a dále práci, v níž jim nepřísluší téměř žádná rozhodovací pravomoc, jejich jednání je striktně omezené, ale současně podléhají časovému tlaku.“ Podobný pohled poskytuje i Stock a Vrajová (2010), kteří tvrdí, že nedostatek volnosti, samostatnosti a příliš striktní pravidla a dohled nadřízených může na jedince působit rovněž jako stresor. Rovněž Křivohlavý a Schreiber (2009), stejně jako Matoušek (2003) a Michalík (2011), vnímá jako významný stresor v pracovním prostředí nadměru práce, kvůli které dochází k přetížení. Množství práce neodpovídá času, který má jedinec na její vykonání. Za stresogenním faktorem, o kterém jsme se v této práci již částečně zmiňovali, stojí odpovědnost. Nejedná se však o odpovědnost za materiální hodnoty, nýbrž o odpovědnost za lidské životy. Odpovědnost za lidské životy jistě vnímají lékaři a další zdravotnický personál, nicméně i učitelé, kterým jsou svěřovány děti na několik hodin denně, a kdy učitelé nejenže zodpovídají za průběh jejich výchovy a vzdělávání, ale i za jejich bezpečnost. Distres může být způsobován i chaosem v pravomocích, tedy v případě, kdy zaměstnanec nemá přesně vymezené hranice svého působení, tápe, co je jeho úkolem, kolik má na daný úkol času apod.

- **Vznikající v důsledků faktorů a podmínek pro vykonávané činnosti a úkoly**

Do této skupiny stresorů řadíme kromě fyzikálních faktorů zmiňovaných v kapitole 1.2 i faktory biologické a chemické. Tyto stresory působí v prostředí, kde je riziko infekcí a přenosu nemocí, tedy práce v oblasti zdravotnictví, sociálních služeb či školství, obecně samozřejmě všude, kde dochází k přímému styku s lidmi. Do této skupiny stresorů však lze zařadit i přímý styk s chemikáliemi či práci ve znečištěném ovzduší, rovněž tak výškové práce či práce podzemní. (Matoušek, 2003; Michalík, 2011)

- **Vznikající z nepříznivých sociálních vztahů**

Jedná se o stresory plynoucí z nezdravé komunikace, nevyhovujících vztahů na pracovišti, z přítomnosti šikany či jiných negativních projevů. Problémem mohou být povrchní a chladné vztahy mezi jednotlivými pracovníky, kteří se nesnaží o soudržnost a vzájemné poznání. Překážkou může být i pořádání nadměrného počtu mimopracovních aktivit, kterých se pracovník musí, byť mnohdy neoficiálně, účastnit – firemní večírky, společné teambuildingové aktivity... Nesnáze může představovat nejen komunikace mezi spolupracovníky, ale i mezi pracovníkem a klientem, pacientem, dítětem, žákem. (Matoušek, 2003; Michalík, 2011) Autorka diplomové práce se domnívá, že velkým stresorem může být komunikace s klienty na úřadě práce v oblasti dávek hmotné nouze, s klienty diagnostických ústavů či žáky a rodiči žáků majících výchovné a kázeňské problémy či pocházejících ze sociálně slabých rodin.

Stock a Vrajová (2010) k výčtu stresorů působících v pracovním prostředí rovněž přidává sociální stresory, konkrétně stresory způsobené zažíváním pocitů souvisejících s nespravedlivým jednáním ze strany nadřízených, což u jedince může vyvolat pocit méněcennosti. Stresorem v zaměstnání může být i konflikt hodnot. V případě, že jedinec v rámci svého zaměstnání musí konat proti svému vlastnímu přesvědčení a tento fakt doléhá na jeho svědomí, dochází k rozporu, což může vyvolat stresovou reakci.

Jako příklad lze uvést prostředí základní školy. Začínající učitelka na základní škole je přesvědčena o tom, že by měla v rámci závěrečné klasifikace přihlížet nejen k dílčím známám, ale i k aktivitě dětí, jejich snaze a péli. Vedení školy je však přesvědčeno, že se klasifikace musí odvíjet výhradně od průměru všech známek. Začínající učitelka tak koná podle příkazů vedení přesto, že s tím vnitřně nesouhlasí. I po pracovní době ji to trápí, neboť jedná v rozporu s tím, co si myslí, že je správné. Po určitém čase ji tento rozpor může výrazně stresovat.

Nutno podotknout, že se **všechny tři oblasti stresorů vzájemně ovlivňují a umocňují**. Repetti (1993) ve své psychologické studii prokázal souvislost mezi stresem a nepřátelskými vztahy na pracovišti. Dle autora studie dokonce konflikty na pracovišti ovlivňují i stres z neadekvátních fyzikálních faktorů - např. špatné osvětlení či teplota v místnosti jedince stresuje o to více, je-li obklopen lidmi, s nimiž nemá vlídné vztahy.

Richards (2006) kromě již zmiňovaných zdrojů stresu v zaměstnání zmiňuje ještě firemní kulturu či kulturu konkrétní organizace. Pod touto skupinou stresorů si představme skladbu lidí z hlediska pohlaví, poměr mezi kuřáky a nekuřáky, náchylnost k častým změnám či vnitřní předpisy a řády, kterými se pracovníci musí řídit.

V současné době je vystaveno nadměrné pracovní zátěži více lidí, než tomu bylo v minulosti. Stock a Vrajová (2010) poukazují na tendence zaměstnavatelů snižovat stavy personálu, což vede k nárůstu pracovních povinností jednotlivých zaměstnanců. Přiřadíme-li k nárůstu pracovních povinností ještě jejich různorodost, nutnost přizpůsobovat se neustálým legislativním změnám a obecně oblast byrokratické zátěže, jež je značná pro mnoho profesí, lze se zamýšlet nad tím, jak skutečně intenzivním stresorem může být zaměstnání. O velké byrokratické zátěži v souvislosti se svou profesí se mimo jiné zmiňuje i sociolog a vysokoškolský učitel docent Jiří Šubrt. (Šubrt, Černý, 2018) Byrokratická zátěž sice nemusí být sama o sobě stresorem, ale, jak uvádí Košta (2013), může znásobovat běžný dennodenní stres. V tomto případě autor zmiňoval byrokratickou zátěž v souvislosti s výkonem povolání praktického lékaře, nicméně byrokratická zátěž je značně vysoká i u učitelů a samozřejmě ředitelů škol. O rostoucí byrokratické zátěži ve školství se zmiňuje

Straková a kol. (2009, s. 41), která říká, že „administrativní a byrokratická zátěž ubírá ředitelům čas, který by mohli věnovat řízení kvality pedagogického procesu.“ Zároveň dodává, že je na školy přesouvána odpovědnost a nejsou jim poskytnuty podpůrné mechanismy, což v důsledku může zhoršovat kvalitu vzdělávání.

Do pracovního prostředí lze zařadit dle Stocka a Vrajové (2010) i některé nespecifické stresory, a to například strach ze ztráty zaměstnání. Pokud se zamyslíme nad učiteli a potencionálním strachem ze ztráty zaměstnání, můžeme usoudit, že tento strach se jistě nejvíce projevuje u začínajících učitelů, neboť právě začínajícím učitelům je nejčastěji nabízena pracovní smlouva na dobu určitou. Kassin (2012, s. 674) jako významný pracovní stresor vnímá syndrom vyhoření, přičemž nejohroženější skupinou pracovníků jsou dle autorů ti, kteří se pohybují „v pomáhajících profesích či ti, kteří jsou v neustálém kontaktu s lidmi, tedy učitelé, lékaři, zdravotní sestry, policisté, sociální pracovníci.“ V diplomové práci bude syndromu vyhoření věnováno více prostoru, ne však jako stresoru, ale jako jednomu z důsledků působení stresu.

1.3 Salutogeneze

Salutogeneze je dle Vokurky a Huga (2015, s. 903) „utváření a udržení pevného zdraví i za nepříznivých vnějších podmínek, do jisté míry opak patogeneze.“ V případě tématu stresu je nutné zmínit salutory, tedy faktory zdraví ochraňující, faktory, které jsou jakýmsi protipólem stresorů. Právě v situaci, kdy je počet či síla stresorů neúměrná počtu a intenzitě salutorů, dochází ke stresu. Salutogenetický přístup se však zabývá i tím, jakým způsobem lze stres zvládat, jak se s ním vyrovnávat. Právě schopnost jedince vyrovnávat se se stresem a používat vhodné copingové strategie jsou salutory, které chrání jedince před stresem.

Mezi salutory lze zařadit velkou škálu faktorů. Lze říct, že se jedná o všechny okolnosti, které jsou pro jedince pomocí při zvládnutí stresu. Pro každého může být salutorem, tedy ochraňujícím faktorem, něco jiného, stejně jako tomu je u stresorů. Významným protektivním faktorem je schopnost člověka se adaptovat. Paulík (2010, s. 11) popisuje adaptaci jako jednu ze schopností, která pomáhá člověku ve vyrovnávání se se zátěží bez následného narušení vnitřní rovnováhy. „Zároveň umožňuje hledat nové způsoby

chování i pružně využívat a adekvátně novým podmínkám modifikovat již dříve osvědčené adaptační mechanismy.“

Jak práce již zmiňovala, mezi salutory patří i **copingové strategie**, které jsou dle Martanové a kol. (2007, s. 81) „behaviorální a kognitivní strategie, které jedinec používá na zvládnání následků stresu.“ Podle Křivohlavého a Baštecké (2009, s. 55) jsou copingové strategie reakce, ke kterým dochází v návaznosti na stres. Lze je vnímat jako „zvládací strategie či styly jako vědomě řízené aktivity zaměřené na zvládnutí stresové situace, a tedy na tzv. moderování-zmírňování-reakce na zátěž.“ Křivohlavý a Baštecká (2009) zmiňují, že jsou copingové strategie z velké části vrozené, Čáp (2007) dodává, že to, jaký jedinec volí způsob vyrovnávání se se stresovou reakcí, je výsledkem sociálního učení. Přesto ale souhlasí s Křivohlavým a Bašteckou (2009) v tom, že částečně vrozené tyto reakce skutečně jsou, neb dle Čápa (2007) jsou vrozené právě sklony člověka reagovat buď aktivně či pasivně. Vzhledem k aktivitě či pasivitě pak jedinec inklinuje ke copingovým strategiím útočným či únikovým. Zjednodušeně můžeme vnímat copingové strategie jako reakce v oblasti chování i myšlení, které využívá jedinec na obranu před stresovou reakcí. Jsou částečně vrozené, ale i získané.

Na základě dostupné literatury lze konstatovat, že pohled na to, co spadá mezi copingové strategie, se velmi různí. Baumgartner (2001) člení copingové strategie do třech skupin. Jsou to **strategie orientované na problém**, kterými se jedinec snaží postupnými a logickými kroky problém vyřešit. **Strategie orientované na emoce** jsou takové, které se nesnaží vyřešit problém, ale snaží se přetvořit přístup jedince k problému. **Strategie orientované na únik** jsou ty, díky nimž jedinec problém vytěsňuje nebo ho ignoruje. Martanová a kol. (2007) uvádí podobný výčet, mezi copingové strategie však navíc řadí schopnost jedince vyhledat sociální oporu. Dále pak uvádí schopnost problém vyřešit či si od problému, který stres způsobuje, udržet odstup. S přihlédnutím na dělení Baumgartnera (2001) se výčet strategií Martanové a kol. (2007) dá rozdělit na **strategie orientované na řešení problému** a **strategie orientované na únik**. Autorka zmiňuje, že je důležitá schopnost jedince emoce internalizovat či externalizovat. Tuto schopnost bychom mohli řadit po vzoru

Baumgartnera (2001) do strategií orientovaných na emoce. Z části odlišný pohled na copingové strategie přináší Vašina (2009, s. 70), který copingové strategie vnímá jako uvědomělé reakce a odlišuje je od nevědomého zvládnání zátěže, tedy od reakcí automatických, obranných. Copingové strategie (vědomé reakce jedince) pak dělí na 2 základní druhy – **coping zaměřený na emoce** a **coping zaměřený na problém**. „Ačkoliv většina stresorů vyvolává obě reakce, na problém zaměřený coping má tendenci převládat, když osoby ve stresu cítí, že musí být uděláno něco konstruktivního, zatímco na emoce zaměřený coping má tendenci převládat, když lidé cítí, že stresor je něco, co se musí snést (vydržet).“ Mlčák (2005) kromě copingových strategií zaměřených na emoce a na problém přidává ještě copingové strategie, které nazývá dysfunkčními. Již z jejich názvu je zřejmé, že se nejedná o vhodné strategie zvládnání stresu, naopak mohou situaci ještě zhoršit. Problém je řešen požíváním alkoholu či jiných drog, utíkáním od problému ponořením se do jiné činnosti, vzdáním se odpovědnosti, tedy přijetím pocitů bezmoci či orientací na stav osobní nepohody.

1.3.1 Zvládnání a prevence stresu

Tato práce již zmiňovala nevyhnutelnost stresu. Vzhledem k působení mikrostressorů, jež jsou součástí všedních dnů, je důležité vzpomenout, jakými metodami a technikami je možné stres zvládat. Jedno dělení předkládá Orel (2009), který je člení podle toho, zdali se jedná o zvládnání akutního stresu, chronického stresu či techniky, které lze označit za preventivní. Mezi techniky, které jsou vhodné při akutním stresu, patří dechové techniky, práce s tělem (ovládání napětí a pohybu), ale i techniky zaměřené na ovládání a zlepšení pozornosti. Techniky týkající se zvládnání chronického stresu jsou takové, které se zaměřují na změny v oblasti stravy, odpočinku a spánkové hygieny, trávení volného času, mezilidský vztahů, změny v oblasti myšlení a motivace. Techniky, jež autor vnímá jako preventivní, cílí na globální změny v myšlení, především cílů a životních priorit, budování zdravých interpersonálních vztahů a na změny v oblasti životosprávy celkově.

Zcela jiný pohled na zvládnání stresu nabízí Bartůňková (2010, s. 111), která mechanismy zvládnání stresu dělí na dvě hlavní skupiny – **pasivní a aktivní mechanismy**. Mezi pasivní mechanismy řadí únik do nemoci, což je mechanismus

vyskytující se již v dětském věku. Jedná se o úsilí získat pozornost. Již u dětí se rovněž vyskytuje denní snění, prožívání stresu je tak kompenzováno únikem ze skutečnosti. Pasivním mechanismem je rovněž reálná izolace člověka od ostatních a od problému či popření problému. Poslední pasivní technikou je pak regrese, která člověka dočasně ochraňuje před stresem. Aktivním mechanismem zvládnání stresu je agrese, která však nemusí být vždy vhodně zvoleným mechanismem, neboť ne vždy je společensky přijatelná. Autorka dále uvádí kompenzaci, jedinec může příčinu stresu, kterou může být výpověď ze zaměstnání, kompenzovat tím, že začne vynikat ve volnočasových aktivitách, např. sportu. Další technikou je upoutávání pozornosti (nápadným vzhledem či chováním), či ztotožnění se s hrdinou z filmů, knih apod. Jako poslední aktivní techniku zvládnání stresu zmiňuje autorka sublimaci, která spočívá v přemodifikování pudů společensky odsuzovaných na aktivity, jež jsou společností tolerovány či kladně hodnoceny. „Pozitivním příkladem sublimace je využití agresivity v boxu, negativním příkladem je sublimace pedofilních sklonů v roli vedoucího tábora, učitele či kněze.“

Byť existuje mnoho způsobů a strategií zvládnání stresu, Švingalová (2006) nedoporučuje v případě akutního stresu, ve kterém není ohrožen život, nalézat okamžité řešení či rozhodovat o důležitých věcech. Důležitá rozhodnutí by dle autorky měla být oddálena pomocí několika technik, např: soustředěného dýchání, oplachu obličeje a rukou studenou vodou, procházení se či uvědomělého pití vody (soustředění se na polykání). Dále doporučuje pozorovat detaily - lze si pod tímto představit pozorování pohybujících se větví či třeba strukturu omítky a jiných materiálních předmětů, které daného jedince v danou chvíli obklopují.

Kebza a Šolcová (2003) doporučují zaujmout aktivní postoj ke zvládnání stresu, který v sobě zahrnuje odosobnění, tedy udržení osobního odstupu od problému, doporučují nevztahovat problémy k vlastní osobě. V případě stresu pramenícího z neúspěchu je zapotřebí posoudit úroveň vlastní snahy. Nastane-li neúspěch i přesto, že je jedinec přesvědčený o maximálním vynaložení svého usilí, není oprávněné neúspěch vnímat negativně. Aktivně přistupovat k životu a případným problémům, které by se mohly jevit jako stresující, vyžaduje dle autorů dodržení několika zásad. Jedná se o otevřený pohled na svět, který v sobě zahrnuje vnímání souvislostí, flexibilitu a přizpůsobivost,

kteřá pomůže náhlé změny v životě brát jako přirozené. Vnímání stresových situací jako výzvy, které je nutné překonat, nikoliv se s nimi pasivně smířovat. Autoři za aktivní přístup k životu dále pokládají vytvoření vhodného rodinného zázemí, prostředí, ve kterém jedinci bude příjemně a bude v něm cítit bezpečí. Rovněž však oddělení pracovního a osobního života, trávení volného času pohybovými aktivitami a obecně přijetí odpovědnosti za své zdraví.

2 Učitel a jeho profese

Tato kapitola představuje typologie učitelů z různých úhlů pohledu a popisuje, jak širokou škálou odborných a obecných kompetencí by měl učitel disponovat. Zároveň polemizuje nad náročností učitelské profese, která vzniká nejen z početnosti a různorodosti činností, které učitel v rámci svého povolání vykonává.

2.1 Typologie učitelů

Lze představit mnoho typologií učitele, některé dělí učitele podle zvoleného stylu výchovy, jiné podle toho, v jaké etapě profesní dráhy se učitel nachází. Je však možné představit i známé typologie osobnosti, které lze aplikovat na všechny jedince bez ohledu na to, jaká je jejich profese. Na osobnosti člověka záleží v mnoha ohledech, a to i v souvislosti se stresem, zejména v tom, jak mu dokáže čelit či do jaké míry je k jeho vzniku náchylný. Kebza a Šolcová (2003, s. 4) vnímají osobnost jedince jako jeden ze dvou faktorů ovlivňující rezistenci jedince vůči stresu a jeho negativním účinkům. „Určité osobnostní charakteristiky tak predisponují k určitému stylu hodnocení a zvládání stresu a mohou být vysvětlením odlišné zranitelnosti různých osob vůči stresu.“

Osobnost je jedním z nejšíře pojímaných a nejzákladnějších pojmů v oblasti psychologie. Lze na něj nahlížet z různých úhlů pohledu, a proto je jeho deskripce velmi spletitá. O definování takto známého a frekventovaného pojmu se zasloužilo mnoho autorů a odborníků, přičemž pohled každého z nich může přispět k jeho pochopení. Přestože se definice přirozeně různí, Čáp (2001, s. 111) ve většině z nich shledává tři okruhy, ve kterých je jejich vnímání osobnosti podobné:

- „osobnost zahrnuje rozsáhlý soubor, souhrn momentů: vlastností, procesů a stavů, návyků, postojů apod.;
- osobnost se vyznačuje uspořádáním, strukturou dílčích momentů, je to velmi složitý systém;
- osobnost vyjadřuje rozdíly, difference mezi lidmi, popřípadě jedinečnost člověka, jeho odlišnost od ostatních lidí.“

Helus (2015, s. 18-21) osobnost vnímá jako možný pohled na konkrétního jedince, tedy jak bylo výše zmíněno ve třetím bodě, pojímá tento pojem jako označení toho, čím se od sebe lidé vzájemně liší. Uvádí však dva pohledy. První pohled je **analyticko-strukturující**, jenž nahlíží na osobnost jako celek složený z jednotlivých součástí. Autor mezi tyto komponenty řadí schopnosti jedince, orientaci na cíle a jejich dosažení, sebecit, sebepoznání, autoregulaci, jeho charakter a citové ladění spojené s konkrétními událostmi. Mezi složky osobnosti však řadí i jeho odolnost, třeba právě vůči působícímu stresu. Resilience jedince rozhoduje o tom, do jaké míry dokáže ustát nesnáze, kterým více či méně musí čelit každý.

Druhý uváděný pohled je **integrující pohled na osobnost**. Složky, jež byly zmiňovány v pohledu analyticko-strukturujícím, nefungují samostatně, vzájemně se ovlivňují. Nelze rozvíjet schopnosti bez toho, abychom se snažili dosáhnout určitého cíle. Nelze dosáhnout cíle bez odolnosti vůči překážkám, které se v průběhu dosahování cílů jistě objeví.

Co se týče typologií osobnosti, lze jich v literatuře nalézt celou řadu. Snahy zachytit jakési podobnosti či odlišnosti lidí vzhledem k jejich osobnosti vznikají po tisíce let. Samozřejmě je možné zmínit známou Hippokratovu (Galénovu) typologii temperamentu, která dělí jedince do 4 typů podle vlastností nervové soustavy. Kantorová a Grečmarová (2008) tyto 4 typy aplikovaly na profesi učitele. Dle autorek je učitel **choleric** panovačný, názorově vyhraněný a citově nevyrovnaný. Žáky může zaujmout svým aktivním přístupem, nicméně jeho výbušná povaha a prudké střídání nálad může snižovat jeho autoritu. Naopak **flegmatik**, ze kterého vyzářuje klid, může svým pohodlným přístupem a nedostatečnou originalitou a nápadem nedostatečně motivovat žáky k tvořivé práci. **Sangvinik** je pohotový, zvládne se soustředit na více

podnětů, je optimistický a komunikativní. Sangvinik si však nedokáže vždy udržet patřičný pedagogický odstup od žáků. **Melancholika** vystihuje citovost, jeho citová labilita se tak může odrazit při hodnocení průběhu vzdělávání žáků.

Autorka diplomové práce usuzuje, že nelze s jistotou označit jeden ideální typ pedagoga. Každý z uvedených typů může být úspěšným i neúspěšným učitelem. Práce učitele probíhá v několika rovinách, proto je možné, že některý ze zmiňovaných typů bude výborný v oblasti motivace žáků, jiný typ bude vynikat v komunikaci s rodiči žáků a jiný zase bude prospěšný pro utváření pozitivního klimatu v pedagogickém sboru a celé škole. Je nutné také zmínit to, že záleží na každém jedinci, jak se naučí pracovat s vlastními emocemi. Byť má choleric sklony jednat výbušně, může se silou vůle naučit emoce zpracovávat méně expresivně. Otázkou však zůstává, do jaké míry ho bude skrývání svých skutečných pocitů a nálad stresovat, neboť Šimíčková-Čížková (2004, s. 2004) uvádí, že temperament „určuje barvitost a živost nebo tíseň a smutek životních obsahů člověka. Nejde zde o to, co člověk dělá nebo jak dobře to dělá, ale o způsob, jak prožívá to, co dělá.“

Další možné dělení učitelů je z hlediska toho, jaký styl výchovy upřednostňuje a praktikuje. Obecně jsou zmiňovány především 3 hlavní typy, **demokratický**, **liberální** a **autoritářský**. Již ze samotného pojmenování je zřejmé, jakou míru benevolence a svobody rozhodování učitelé v jednotlivých případech volí. Prokop (2003, s. 57) upozorňuje na to, že je učitelův styl mnohdy vzdálen demokratickému typu a jeho styl komunikace spíše odpovídá roli misionáře, soudce, policisty nebo detektiva. Autor je přesvědčený, že by učitelé měli od těchto mnohdy oblíbených rolí ustoupit a měli spolu se žáky „hledat kritické „já“, hledat sebe sama, nejenom předávat vědomosti v jakýchkoli pilulkách.“ Autorka diplomové práce se domnívá, že např. flegmatik by pravděpodobně volil styl liberální. Melancholik by se možná uchýlil spíše k autoritářskému stylu výchovy, jelikož by od pevně nastavených pravidel ve třídě očekával, že nenastane situace, která by ho mohla emočně zasáhnout. V odborné literatuře však pro tyto domněnky nebyla nalezena žádná opora.

Wubbels a kol. (1987) vyvinuli model poněkud rozšířenější, nežli model počítající s pouhými 3 styly výchovy. Jedná se o model, který popisuje učitele na základě toho,

jaký je jeho interakční styl se žákem. Autoři předpokládají, že lze vytvořit typologii učitelů na základě toho, jak moc dominuje v jednotlivých osmi dimenzích - tedy do jaké míry je přísný, kárající, nespokojený, nejistý, chápající, pomáhající, do jaké míry organizuje vyučování a do jaké míry vede žáky k odpovědnosti.

Učitel, který je Wubbelsem a kol. (1987) označován za **vstřícného**, je nejslabší v dimenzi organizování vyučování, zároveň není dostatečně přísný. Mezi jeho silné stránky však patří vedení žáků k odpovědnosti, žáky dokáže pochopit a rovněž jim pomoci. **Učitel represivní** je částečně opakem vstřícného učitele, neboť je nedostatečně chápající, pomáhající a žáky k odpovědnosti příliš nevede. Represivní učitel je velmi náročný, vyjadřuje svou nespokojenost a uchyluje se k častému kárání žáků. **Učitel přísný** sice taktéž kárá žáky, ve své přísnosti je však spravedlivý a dokáže žákům pomoci. Tyto uvedené tři příklady učitelů jsou jen malou ukázkou toho, na jakém principu je vyvinut tento model osmi dimenzí interakce učitele.

Jedna z typologií člení učitele dle toho, na jakém úseku profesní dráhy se nacházejí. Průcha (2017) uvádí 6 fází profesní dráhy pedagogů:

- **volba učitelské profese** (motivace k studiu učitelství);
- **profesní start** (vstup do povolání);
- **profesní adaptace** (první roky v povolání);
- **profesní vzestup** (kariéra);
- **profesní stabilizace, respo. profesní migrace** (změna učitelského povolání);
- **profesní vyhasínání** („vyhoření“), resp. profesní konzervatismus.“

Je zřejmé, že ne všichni učitelé musí nutně projít všemi fázemi. Rozhodně také nelze říci, že by snad tyto fáze musely probíhat v tomto pořadí, neboť profesní vyhasínání či vyhoření může nastat ihned po fázi profesního startu apod. Zároveň je nutné uvědomění, že jednotlivé fáze nejsou nikterak vázané k věku daného jedince, jelikož fáze učitelské profese může nastat ihned po dokončení povinné školní docházky, zároveň však i v pozdějším věku. V každé etapě profesní praxe může učitel čelit stresu. Fantilli a McDougall (2009) poukazují na alarmující počet učitelů, kteří z důvodu nespokojenosti opouštějí učitelské povolání během prvních třech let. Pro tuto

nespokojenost lze nalézt mnoho důvodů. Petty (2013, s. 120) uvádí zajímavý příklad, který poukazuje na jedno možné vysvětlení, proč jsou začínající učitelé náchylnější ke stresu a nespokojenosti v zaměstnání. Pokud je totiž ve třídě žák, který působí jako rušivý element ve snaze upozornit na sebe a pobavit spolužáky, je nezbytné jej přesadit, neboť možnost zvolit si místo ve třídě má být výsadou, nikoliv automatickým právem. „Zkušení učitelé neváhají žáky přesazovat; začínající učitelé se někdy obávají nesouhlasu a zbytečně si tak ztěžují život.“ Právě práci s žáky neukázněnými a s žáky nejvíce zájem o školu a učení uvádí Šimoník (1994) jako činnosti, které začínající učitele téměř nejvíce obtěžují. Průcha, Janík a Rabušicová (2009, s. 420) hovoří o prvních rocích profesní kariéry učitele jakožto o velmi náročných, neboť jsou na ně „v prvním roce jejich pedagogického působení kladeny tak nepřiměřené nároky, že se to nepříznivě odráží v jejich výchovně vzdělávací práci.“

2.2 Kompetence učitele

Tato podkapitola se bude věnovat kompetencím, kterými by měl disponovat každý učitel. **Kompetence** učitele definuje Průcha a kol. (2013, s. 130) jako: „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství.“ V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmem **způsobilost**. Národní ústav pro vzdělávání (2021, online) uvádí, že význam pojmu kompetence je totožný s významem pojmu způsobilost. Dle NÚV lze tyto kompetence (způsobilosti) rozdělit do dvou základních skupin, a to **odborné a obecné kompetence**. Pro přesnější pochopení pojmu kompetence nutno zmínit pojem kvalifikace.

Kvalifikace je dle Koláře (2012, s. 69) „soubor vědomostí, dovedností, pohotovostí, rozvinutých schopností potřebných pro vykonávání určitého povolání, určité profese.“ Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 137) upozorňují na to, že pojmy kvalifikace a kompetence spolu velmi úzce souvisí, avšak nelze je navzájem zaměňovat. „Kvalifikace je sociálně-ekonomický znak pracovníka, relativně stálý, určující jeho pracovní zařazení.“

Vašutová (2004, s. 92) definuje kompetence týkající se učitelské profese jako konstrukt, který „charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho

činnosti a v jednotlivých pedagogických rolí.“ Autorka odkazuje na skupinu expertů Evropské komise z roku 2002, která člení profesní kompetence do dvou hlavních skupin. První skupinu tvoří kompetence, jež přímo souvisí s procesem učení a druhou skupinu ty, jež souvisí s výsledkem učení.

Kompetence týkající se procesu učení – patří sem přizpůsobení průběhu vyučování individualitě jednotlivých žáků, jejich potřebám vzhledem k jejich zázemí, ať už zázemí kulturnímu, etnickému či společenskému. S tím je samozřejmě spojena například potřeba tolerance ke kulturním rozdílům žáků. Zároveň do těchto kompetencí řadíme schopnosti učitelů v oblasti facilitace, ochotu podporovat svůj profesní rozvoj prostřednictvím celoživotního vzdělávání aj.

Kompetence týkající se výsledků učení – zmiňme kupříkladu schopnost spolupracovat s dalšími učiteli a odborníky, podílet se na vytváření kurikula školy či systému evaluace, patří sem občanské kompetence, kompetence k evropskému, zapojování informačních a komunikačních technologií do procesu vzdělávacích procesů a obecně do učitelství praxe...

Vašutová v téže publikaci předkládá vlastní dělení kompetencí čítající sedm oblastí (viz níže v textu), které spoluvytvářejí tzv. profesní standard učitele. Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2021) je standard kvality profese učitele popisem jeho požadovaných způsobilostí a činností ve vybraných ukazatelích, zároveň je to předpoklad dosažení stupně kvality učitelů s několikaletou profesní praxí. Nelze tedy automaticky předpokládat, že začínající učitel bude dosahovat stejných standardů jako jeho služebně zkušenější kolegové.

Jak již bylo uvedeno, Vašutová (2004, s. 105) dělí kompetence do následujících sedmi oblastí:

- **Předmětová/oborová kompetence**

Učitel je předmětově/oborově kompetentní v případě, že zvládá vytvářet vazby mezi jednotlivými předměty a obory, poznatky z oborů implementuje do jednotlivých předmětů vyučování a „umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci

aprobačních oborů, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie“ (Vašutová, 2004, s. 105)

- **Didaktická a psychodidaktická kompetence**

Jedná se o učitelovu dovednost využívat v rámci zkvalitňování žákova procesu učení informační a komunikační technologie, o znalost výukových metod a dovednost jejich aplikace vzhledem ke skladbě třídy a individuálním potřebám jednotlivých žáků, znalost a schopnost využití různých nástrojů hodnocení s přihlédnutím k individualitě žáků, znalosti v oblasti kurikulárních dokumentů a dovednosti v oblasti tvorby výukových projektů a školních vzdělávacích programů.

- **Pedagogická kompetence**

Pod pedagogickou kompetencí si představme znalosti v oblasti vzdělávacích trendů a práv dětí, kdy učitel tyto znalosti dokáže aplikovat do praxe. Učitel má rovněž znalosti z oblasti psychologie a pedagogiky, podle kterých uzpůsobuje a přetváří podmínky výchovně-vzdělávacího procesu. Ve volných i zájmových oblastech je schopen podporovat žáky jakožto individuální osobnosti.

- **Diagnostická a intervenční kompetence**

Kromě toho, že je učitel vychovatelem a vzdělavatelem, je i osobou, která dle Hrabala (2002) nese velkou část odpovědnosti za stav třídy jakožto neformální sociální skupiny. Třída žáků mnohdy podléhá davovému chování, které učitel podněcuje, usměrňuje nebo mu čelí. Záleží na situaci, do jaké míry je chování žádoucí a podporuje výchovné a vzdělávací záměry učitele. Tendence k nežádoucímu davovému jednání lze zaznamenat především o přestávkách nebo v odpoledních vyučovacích hodinách, ve kterých už může být u žáků znatelná únava. K davovému chování třídy, které lze označit za hrubou nekázeň, častěji dochází u učitelů, kteří jsou na začátku své kariéry, nejsou příliš zkušení, či jsou slabí. Učitelova kompetence v této oblasti by měla zahrnovat schopnost adekvátně reagovat-tedy napomínat konkrétní žáky, nikoliv masu, jednat v klidu bez známek agresivity, nekřičet a nevznášet nereálné výhrůžky. Mezi kompetence učitele patří tedy i schopnost provádět sociálně-psychologické diagnostiky ale také pedagogické diagnostiky. Měl by být schopný eliminovat kázeňské problémy

ve třídě, rovněž tak rozpoznat rizikové chování. Měl by spolupracovat s dalšími odborníky (školním metodikem prevence, výchovným poradcem či externím pracovníkem např. z pedagogicko-psychologické porady) a řešit výchovné či osobní problémy žáků.

- **Sociální, psychosociální a komunikativní**

Byť tuto kompetenci autorka členění odděluje od předchozí kompetence, autorka diplomová práce se domnívá, že jsou si svým obsahem velmi blízké, neboť Vašutová (2004, s. 108) u této kompetence uvádí, že učitel na základě znalostí vztahů mezi žáky pomocí určitých prostředků přetváří a spoluvytváří takové třídní klima, které bude příznivé, přičemž toho samozřejmě nemůže kvalitně dosáhnout bez předchozí diagnostiky sociálních vztahů mezi dětmi. Dále uvádí, že učitel: „ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít, dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení, zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky prevence a nápravy.“ Učitel má rovněž dostatek znalostí v oblasti rodinné výchovy, ovládá komunikaci s rodiči žáků a dokáže s nimi úspěšně spolupracovat.

- **Manažerská a normativní kompetence**

Učitel zná legislativní a kurikulární dokumenty, které se týkají výkonu jeho profese, zvládá administrativní úkony a orientuje se ve vzdělávací politice. Dokáže vést žáky a organizovat je v průběhu vyučování, avšak i mimo něj.

- **Profesně a osobnostně kultivující kompetence**

Učitel je schopen provést a vyhodnotit autoevaluaci a autodiagnostiku, přičemž získané výsledky využívá k sebereflexi. Pozoruje výsledky, potřeby a záliby žáků a výsledky svého pozorování reflektuje ve své práci, tedy průběžně mění podmínky vzdělávání. Zároveň disponuje schopností spolupráce s dalšími pracovníky pedagogického sboru, má široký kulturní a společenský rozhled. Učitel je osoba, která dokáže formovat své žáky a předávat jim hodnoty dané společností, on sám tedy jedná v souladu s normami a hodnotami společnosti. Rovněž má osvojenou profesní etiku. Štětovská (2011, s. 149)

vnímá profesní a lidskou etiku jako součást výkonu profese pedagoga, přičemž podotýká, že se očekává, že se bude chovat a vystupovat v souladu s etickými regulami a v případě jejich porušení bude tudíž hodnocen velmi přísně. „Specifické oproti jiným profesím a společné s profesemi, jejichž reprezentanti se nacházejí v centru veřejné pozornosti je ovšem i to, že učitel slouží jako konkrétní model etického jednání v životě.“

Činnosti, které pedagog nejen v rámci svého působení na žáky vykonává, vyžadují připravenost učitele v mnoha ohledech. V průběhu vzájemného působení učitele a žáka „je mnoho neznámých a rizikových faktorů, a proto by měl učitel být vědecky školeným odborníkem v řízení procesů vzdělávání, učení a kultivace osobnosti.“ (Spilková, 2004 s. 25)

Z této kapitoly vyplývá, že učitelství je profese velmi náročná. Být pedagogem vyžaduje disponovat určitou kvalifikací a širokou škálou kompetencí. Právě náročnosti profese je věnována následující kapitola.

2.3 Náročnost učitelské profese

Svízel učitelského povolání je bezpochyby také v tom, že je hodnoceno celou řadou odborníků, ale i širokou veřejností. Učitel podléhá hodnocení ohledně toho, co by měl umět, znát, vykonávat, jak by měl vypadat či jak působit, téměř neustále. Problém častého hodnocení není jediným problémem, potíž může působit i jinakost hodnotících kritérií, ať se jedná o kritéria oficiální či neoficiální. Pedagoga jinak hodnotí kontrolní orgány (Česká školní inspekce), masmédia, rodiče dětí, vedení dané školy a zcela odlišně ti nejdůležitější, žáci, bez nichž by podstata tohoto povolání ztrácela na významu. Učitelé byli vystaveni hodnocení veřejnosti v neobvyklé míře v době pandemie koronaviru v roce 2020 i 2021. Nejen základní školy byly nuceny přejít na distanční či online formu vzdělávání, což pro mnoho učitelů znamenalo, že jejich vystupování bylo skrze webkamery posuzováno nejen žáky, ale i rodiči či v některých kauzách i médiu.

Paulík (2009, s. 85) zmiňuje masmédia jakožto jednoho z účastníků sociální kontroly učitelů, který zachycuje především negativní zkušenosti. Učitel, jenž se dopustil např.

neadekvátního vystupování, mnohdy čelí tlaku, což leckdy vyústí i v opuštění pracovního místa. „Z kontroly vycházející některá negativní hodnocení bývají nezdůvodněně generalizována tak, že dokonce vyznívají jako obvinění školy (a učitelů) z podílu na nežádoucím vývoji v oblasti některých sociálních negativních jevů v důsledku nedostatečného naplňování výchovné (a preventivní) funkce.“

Každý z hodnotitelů škol či samotných učitelů má zcela rozdílnou představu o tom, jaký by měl pedagog být, klade na něj různé nároky, které jsou tedy napříč populací nekonzistentní. Slaměnik a Výrost (1998, s. 285) upozorňují na vysokou míru požadavků, jež jsou na roli pedagoga kladeny, zároveň však vzpomínají, že tyto požadavky nejsou vždy adekvátně oceňovány. Jakási prestiž pedagogů mnohdy neodpovídá tomu, jaké nároky společnost klade na učitelskou profesi: „vysokou odbornou úroveň, profesní dovednosti a vyžaduje také určité osobnostní vlastnosti a rysy či dovednosti (např. prosociální orientace, mnohostrannější zaměření, přiměřené sebepojetí, integrita osobnosti, určitý stupeň dominance, dynamičnost, dovednost průběžné sebereflexe).“ Autoři dále podotýkají, že jistým problémem je proměnlivost oněch nároků.

Nároky na profesi učitele se mění jak globálně, tak i lokálně, přičemž mohou trvat delší či kratší dobu. Autorka diplomové práce se domnívá, že jako vhodný příklad lze uvést zvyšující se a měnící se legislativní požadavky na vzdělání pedagogů, kdy velký převrat přinesl zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Mnozí pedagogičtí pracovníci si vlivem účinnosti tohoto zákona museli zvýšit či rozšířit svou odbornou kvalifikaci dalším studiem. Tento fakt působí jako dlouhodobá změna nejen pro všechny pedagogické pracovníky v České republice, ale i pro ředitele jednotlivých škol, kteří museli provést změny v pedagogických sborech. Nelze opomenout změny, kterým čelí pedagogové při přímé práci s dětmi individuálně. Zmíňme třeba rodiče žáků – různí rodiče kladou na učitele různé požadavky. Někteří vyžadují mírnější přístup, jiní se přiklánějí k dominantnímu vedení svých dětí. Je jen těžko zpochybnitelné, že při vysokém počtu žáků je pro učitele velmi obtížné se přizpůsobovat individuálním přáním každého z nich. Čáp (1993, s. 328) rovněž zmiňuje proměnlivost situací a podmínek jakožto jednu ze zátěží v případě učitelství

a uvádí, že se mění nejen vědní obor, ale i samotní žáci – „závažné chyby vznikají, když učitel neregistruje změnu, která se s žákem udála. Mění se i generace – po několika letech mohou mít žáci téhož věku dosti odlišné zájmy, postoje a jiné charakterové rysy než měli v době, kdy učitel začal pracovat ve škole.“ Autorka diplomové práce vnímá Čáповu publikaci z roku 1993 jako velmi aktuální, neboť se zdá, že právě nyní je školní třída stále více a více rozmanitější skupinou žáků s nejrůznějšími zájmy. Vezmeme-li v úvahu odlišnosti ve stylu oblékání, ve stylu poslouchané hudby, ve způsobu trávení volného času...

Nelze nahlížet na náročnost učitelské profese takto ze široka. Odlišné nároky jsou kladeny na učitele v mateřských, základních i středních školách, avšak není možné určit, na jakém stupni vzdělávání čelí pedagogové nejpřísnějším nárokům. Obecně však lze hovořit o tendenci zvyšujících se nároků na pedagogy na všech stupních. „Výrazně se zvyšují také nároky na schopnost učitele analyzovat vlastní činnost, prezentovat a fundovaně argumentovat své pojetí práce, spolupracovat s kolegy (roste „kolektivní“ pojetí učitelské profese), kvalitně komunikovat s rodiči i širším sociálním okolím apod.“ (Spilková, 2004, s. 24)

Pokud se zamyslíme nad náročností učitelů na základních školách, nalezneme různé odlišnosti mezi učiteli na 1. stupni a 2. stupni základních škol. Co se týče učitelů na 1. stupni ZŠ, lze předpokládat, že mezi nároky, které ještě nebyly zmiňovány patří různorodost předmětů, které vyučují. Většina prvostupňových učitelů vyučuje velký počet předmětů, což samozřejmě vyžaduje nejen značnou časovou zátěž, ale i odbornou erudici v různých oblastech. Autorka diplomové práce se domnívá, že učitelé na 1. stupni zároveň musí věnovat více pozornosti kontrole žáků, častěji komunikují s rodiči žáků ohledně plnění či neplnění domácích úkolů apod. Na druhém stupni základní školy se učitelé pravděpodobně častěji setkávají s řešením kázeňských problémů jejich žáků, řeší konflikty a vyvíjejí více úsilí při motivaci žáků k učení.

3 Učitel a stres

V rámci této kapitoly budou nastíněny ty aspekty učitelské profese, které by mohly být považovány za stresující. Tyto aspekty však nelze jednoznačně označit, jelikož se jedná o problematiku složitější. Zdali se některá záležitost týkající se činností učitelského

povolání stane stresující, záleží na mnoha okolnostech. V úvahu je nutné brát subjektivní vnímání situace, aktuální naladění člověka, jeho dlouhodobější psychický a tělesný stav, nebo také osobnost jedince. Průcha, Janík a Rabušicová (2009) dodávají, že to, jak učitel vnímá profesní zátěž závisí i na tom, jaká je jeho motivace k výkonu profese či obecný postoj k profesi samotné.

Učitelský stres je stres vznikající v důsledku výkonu povolání učitele a míry profesní zátěže. Průcha, Janík a Rabušicová (2009, s. 405) dělí profesní zátěž učitelů do pěti rovin:

- **„percepční** (permanentní kontrola žáků, práce s vysokými nároky na pozornost);
- **kognitivní** (nároky na myšlení, využívání odborných poznatků, rychlé řešení problémů);
- **emocionální** (kontrola emocí, udržování emoční atmosféry, osobní vztahy k žákům);
- **sociální** (vnucená úroveň sociálního tlaku, povinnost sociálního vedení, nároky na komunikaci);
- **seberegulační** (nutnost introspekce, sebehodnocení, sebevýchova, sebepojetí).“

Bendl a Kucharská (2008, s. 145) člení příčiny stresu u učitelů na dvě skupiny, **příčiny vnitřní** (individuální) a **vnější** (obecné, institucionální) Do vnitřních příčin řadí neadekvátní životní styl - tedy požívání alkoholu, užívání tabákových výrobků, obezitu či nedostatek pohybových aktivit. Dále jako vnitřní fyzická příčina stresu figuruje nedostatečná odolnost učitele vůči zátěži. Co se týče vnitřních příčin v rovině psychické, můžeme uvést například přehnaný perfekcionismus, neschopnost asertivního jednání, sklony k nereálným očekáváním a negativistickému myšlení. Samozřejmě příčiny stresu u učitelů lze shledat i v případě, že jsou vystaveni stresorům působícím v osobním životě. Dle autorů patří do příčin vnějších: „vysoká hladina hluku, nedostatečné prostory, napjaté školní klima, vysoký počet žáků ve třídě, časový stres, nároky na výkonnost, narušená komunikace a spolupráce s kolegy, nedostatky v podpoře mezi kolegy a vedením školy, nevyhovující finanční ocenění práce,

problémy v řízení a struktuře organizace, složení učitelského sboru (věk, feminizace), nedostatky v profesní přípravě – v praktických sociálně-psychologických dovednostech.“

Švingalová (2006) příčiny stresu u učitelů člení do 5 skupin. Za prvé to jsou **individuální psychické příčiny** zahrnující negativistické myšlení, snahu o dokonalost, nereálné představy a snahy, neschopnost asertivního jednání, nakupení vícera stresorů z oblasti mimopracovní či ztrátu smyslu života. Za druhé to jsou **individuální fyzické příčiny**, které spočívají v nezdravém životním stylu a v nedostatečné odolnosti vůči zátěžovým situacím. Mezi **institucionální příčiny** jsou řazeny ty stresující záležitosti, na které učitel může narazit při výkonu své profese a sám je ne zcela dokáže ovlivnit. Některé z nich budou popsány podrobněji níže v textu. Jedná se např. o to, jakým stylem je škola řízená, jaká je ve škole hladina hluku, sociální klima školy, počet administrativních úkonů, počet problémových žáků či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či neadekvátní finanční odměňování. **Širší společenské příčiny** učitelského stresu lze hledat v nízké profesní prestiži učitelů, neodpovídajícímu hodnocení učitelské profese a předávání čím dál větší odpovědnosti za chyby ve výchově a vzdělávání žáků. Poslední skupinu příčin stresu u pedagogů spatřuje autorka již v samotné **přípravě pedagogů**, tedy během studií. Dle jejího názoru jsou budoucí učitelé nedostatečně připravováni především v oblasti rozvoje sociálně psychologických dovedností.

Šimíčková-Čížková (2004, s. 89) vidí v případě učitelského stresu velký problém v tom, že se jedná o osamělé povolání, byť kolem sebe mají učitelé spoustu lidí. „Se svými stresory učitel zápasí většinou sám s malou nebo žádnou příležitostí získání podpory od dospělých a má tak omezený prostor požádat o radu nebo prohovorit nesnáze s kolegy.“ Autorka radí učitelům, kteří pocít'ují učitel'ský stres, aby se pokusili o realističtější pohled na pracovní život a zároveň reálně posuzovali svá očekávání. Přiměřený odhad situace či schopností pak předchází zklamání z nenaplnění představy, která se ukázala být nereálná. Radí, aby se učitelé dokázali soustředit na příčinu stresu a zjistili, co konkrétního v nich vyvolává úzkost či hněv, což jim pomůže pochopit své pocity a lépe se zvládnou vyrovnat se stresem. Poslední radou je zaměření se na problém, nikoliv na osoby, které by mohly být s daným problémem spojovány. Je

nutné se v myšlenkách odpoutat od představy, že nás někteří lidé úmyslně stresují a chtějí nám přitížit. Zaměření se na problém, nikoliv na osoby, pak opět zvyšuje šance na zvládnutí stresových situací.

Být pedagogem může být stresující už jen z toho důvodu, co obnáší identifikace se sociální rolí učitele. Praško a Holubová (2017) upozorňují na to, že u člověka může změna role působit jako významný stresor. Identifikovat se se společenskou rolí, jež je spojována s tak širokým spektrem očekávání, jako je právě u společenské role učitele, může jedinci snažícímu se této roli dostát působit potíže neblaze ovlivňující jeho psychiku. V případě začínajících učitelů může být stresorem samotné osvojování si nové společenské role. Čačka (1997, s. 150-151) uvádí, že se lidé často cítí v nerovnováze mezi jejich přirozeností a tím, co po nich požaduje společnost. U učitelů je tento tlak společnosti velmi znatelný, učitel je vnímán jako výchovný vzor, a tak se často musí podřídít společenským idejím namísto svých vlastních představ, třeba o v případě rozhodování, co je správné či není, a to nejen v rámci profese, ale i v osobním životě. Individuální potřeby jedince a požadavky ostatních lidí jsou často v konfliktní interakci: „individualita proti stádní konformitě, potřeba racionálního uchopení světa proti iracionalitě, tvořivost a kultivace proti exploataci a destruktivitě, sebeprosazování proti nadřazování sociálních vztahů aj.“

Průcha, Janík a Rabušicová (2009) zmiňuje časovou zátěž učitelů. Kromě přímé vyučovací činnosti a přípravou na ni se totiž učitelé musí věnovat dozorům o přestávkách, suplování za kolegy, komunikaci s rodiči, pedagogickým poradám, administrativě či matematickým a jiným soutěžím. O administrativě a byrokratické zátěži v souvislosti s učiteli se tato práce již zmiňovala. Autorka práce provedla v rámci své bakalářské práce výzkum pomocí dotazníkového šetření, ve kterém se tázala učitelek v mateřské škole, jaké činnosti či aktivity pokládají za stresující v rámci výkonu profese. Z celkového počtu 226 respondentek 16,9 % uvedlo právě administrativu. Další dotazníková položka zjišťovala vnímané překážky při výkonu profese. 14,2 % učitelek v mateřské škole uvedlo nesrozumitelnost administrativy a její vysoký počet. (Dubnová, 2019, online) Co se týče časové zátěže učitelů, Hennig a Keller (1996, s. 34) upozorňují na fakt, že časová tíseň vzniká nejen z velkého

počtu hodin, který učitelé věnují přímo či nepřímo vyučování, ale i rozvržení vyučovacího dne: „45minutové úseky se střídají s velmi krátkými přestávkami. Učitel se štvě podle rozvrhu hodin ze třídy do třídy, aniž by měl dostatečnou příležitost si odpočinout nebo se duševně připravit na další zátěž.“

Příprava a plánování samotného vyučovacího procesu může být zvláště u začínajících učitelů časově velmi náročná. Kromě přípravy a případně výroby didaktických pomůcek si učitelé musí připravit i materiály, musejí ovládat technické vybavení (dataprojektor, interaktivní tabuli) a podrobně si naplánovat vše dopodrobna tak, aby je v průběhu výuky nezastihla časová tíseň, k čemuž samozřejmě může dojít.

Blahutková a Řehulka (2011) poukazují na zajímavý fakt, a to ten, že míra stresu u učitelů kolísá v průběhu školního roku. Na základě dvouletého výzkumu, kterého se zúčastnilo 320 učitelů základních škol, bylo zjištěno, že jsou učitelé nejvíce stresováni před Vánocemi a na konci června, kdy končí školní rok. Nejméně stresu pak učitelé prožívají v září, říjnu a listopadu. Výzkum zjistil, že je u učitelů míra stresu vysoká – u třetiny z nich byl zjištěn stres. Patologický stres byl zjištěn u 14 učitelů, těžký stres u 22 učitelů, velký stres u 29 a u 47 učitelů byl zjištěn zvýšený stres. O poznání vyšší mírou stresu pak byly postiženy ženy oproti mužům. Autorka diplomové práce uvažuje nad tím, proč byla míra stresu u učitelů nejvyšší právě na konci kalendářního a poté školního roku. S koncem školního roku přichází pro učitele mnoho povinností, např. vybírání půjčených knih od žáků, úklid školy, administrativa, uzavírání klasifikace a hodnocení jednotlivých žáků. Hladílek (2009) rovněž uvádí, že důsledkem hodnotících situací (třeba v rámci uzavírání kvalifikace) vzniká u učitelů stres a napětí.

Před Vánocemi mohou být učitelé stresováni nikoliv v souvislosti s výkonem profese, ale v souvislosti s osobním životem a přípravou na oslavy Vánoc. Nakonečný (1998, s. 545) vysvětluje, že pokud vnímáme „stres jako nadměrnou silnou stimulaci, pak určitou stresovou hodnotu mají i radostné události, jako jsou svatba či Vánoce.“

Stres u učitelů samozřejmě souvisí s tím, do jaké míry jsou učitelé spokojeni v zaměstnání. Průcha (2002) odkazuje na výzkum Paulíka z roku 1999, který zkoumal pracovní spokojenost u 1 280 učitelů základních, středních a vysokých škol. Byť

Blahutková a Řehulka (2011) zjistili, že více stresovány jsou ženy učitelky oproti mužům učitelům, z Paulíkova výzkumu vyplývá, že spokojenější v práci jsou spíše ženy než muži. Dle učitelů zúčastněných výzkumu jejich spokojenost nejvíce ovlivňuje nízké ocenění jejich povolání z řad veřejnosti, nízké platové ohodnocení, kázeňské a výchovné problémy žáků, nedostatečná spolupráce rodiny, nedostatek času a psychické zatížení a nevyhovující materiální vybavení školy. Na základě zjištění Blahutkové a Řehulky (2011) lze tedy konstatovat, že existují rozdíly mezi pohlavími co se týče náchylnosti ke stresu. Dle Průchy (2002, s. 77) se ukazují další rozdíly mezi učiteli a stresem, „mezi učiteli 1. stupně ZŠ a 2. stupně ZŠ je odlišnost. Rozdíl v zastoupení spokojených učitelů těchto dvou skupin je statisticky významný, tj. učitelé 1. stupně ZŠ jsou celkově spokojenější než učitelé na 2. stupni ZŠ.“ Rovněž Svozilová (2013) poukazuje na rozdíly mezi ženami a muži ve školství a jejich náchylností ke stresu. Z Bluhmehova výzkumu trvajícím 5 let vyplývá, že ženy učitelky jsou ke stresu náchylnější, neboť hůře snášejí konfliktní situace, kterých se během jejich pracovní doby může vyskytnout nespočet. Právě neadekvátní chování žáků zahrnující agresi či pohrdání označovali učitelé jako významný stresor, stejně tak časovou tíseň ve smyslu nedostatečného časového prostoru na výklad učiva, přehřel pracovních povinností nutných vykonat nad rámec pracovní doby či hodnocení žáků.

Kohoutek a Řehulka (2011) shrnují výsledky studie Státního zdravotního ústavu z roku 2002, v níž bylo zjištěno, že 80 % českých pedagogů na základních školách trpí vysokou psychickou zátěží, 60 % z nich je vystaveno nadměrnému stresu a 25 % má sníženou odolnost proti stresu. Studie byla realizována na pražských základních školách, zúčastnilo se jí 13 učitelů a 74 učitelek. Studie ukázala, že stres a psychická zátěž je nejvíce způsobena tím, že se učitelé cítí nedostatečně finančně a sociálně ohodnoceni za odvednou práci a nejsou spokojeni se svým postavením a společenským statutem. Dále, že cítí tlak ohledně nutnosti být v zaměstnání bez ohledu na svůj zdravotní stav, s čímž se pojí případné suplování vyučovacích hodin za nemocné kolegy. Byly však zmiňovány i fyzikální faktory, konkrétně hluk.

Další výzkum, o kterém pojednává Židková s Martinkovou (2003), zjišťoval stresory a míru stresu u 142 učitelů základních škol v okrese Blansko. Učitelé zde označovali

míru subjektivní zátěže v určitých situacích, které se týkají jejich profese. Třetina dotazovaných učitelů označila za zatěžující jejich postavení ve společnosti, 21,1 % označilo nedostatečný zájem žáků o učení a stejné procento z nich označilo za zatěžující odpovědnost za bezpečnost a zdraví žáků. Nároky na psychiku spočívající v neustálém sledování, kontrole a hodnocení situace označilo za zatěžující 19 %, 18,3 % učitelů pak dle výsledků zatěžuje atmosféra ve školství. Nebyly opomenuty ani kázeňské problémy žáků ve třídě, uvedlo tak 12 % učitelů. S nižším procentem zastoupení byly dále za zatěžující zmiňovány faktory prostředí (vysoký počet žáků, nevyhovující učebny), rozdíly mezi žáky, konflikty a problémy mezi kolegy, nároky na improvizaci a obavy ze selhání na veřejnosti. Některé z výše zmiňovaných zátěžových situací či stresorů jsou způsobeny interpersonálními vztahy, právě jim se věnuje následující podkapitola.

3.1 Učitelský stres způsobený interpersonálními vztahy

V prvé řadě lze zmínit začínajícího pedagoga, pro něhož může být, kromě osvojování si nové role, stresující i **první setkání se žáky**, potažmo samozřejmě dětmi či studenty. Dle Langové (1992) se může první setkání učitele se žáky stát prostorem pro „boj o moc“. Pohnutky žáků k poměření jejich a učitelových sil mohou být různé – snaha se vymezit, snaha stát se oblíbeným mezi vrstevníky, snaha zjistit, co si mohou k učiteli dovolit. Reakce na stres z prvního setkání jsou různé. Někteří učitelé situaci pojmu jako apel k vlastnímu rozvoji a zlepšení. Jiní uplatní svou moc a snaží si kázeň a respekt vydobýt autoritativním přístupem. „Někteří se snaží toto období nějak, bez velkých šrámů přečkat, aby mohli později vytvořit s žáky přátelské vztahy vzájemného respektování.“ (Langová, 1992, s. 67) Lze předpokládat, že se snahou žáků poměřovat síly se učitel setká spíše na 2. stupni základní školy nežli na 1. stupni ZŠ.

O tom, že **chování žáků** může být pro učitele velkým stresorem, pojednává Míček a Zeman (1997). Autoři zmiňují kázeňské problémy či nezáměr o učivo. V některých případech nemusí být problém v samotných žácích, ale v jejich vysokém počtu, což samozřejmě znesnadňuje učitelovu práci a zamezujeme uplatňování individuálního přístupu k žákům. Tento fakt může mít dopad na onu kázeň ve třídě, kdy je pro absenci individuálního přístupu k žákům upozadována snaha poznat

jednotlivé žáky z hlediska jejich osobnosti. Hrabal (2002, s. 34), odkazující na výzkumy v prostředí českých a slovenských škol uvádí, že „učitelé charakterizují práce ve větších třídách výrazně jako obtížnější. Zřejmě proto, že v početnějších třídách rostou nároky na intenzitu a mnohostrannost kontaktu až na těžko únosnou míru.“

Dle Míčka a Zemana (1997) mohou být učitelé stresováni i **přístupem rodičů** jejich žáků. Na jedné straně se potýkají s rodiči, kteří o své děti nejeví zájem a učitelé pak mají tendence přebírat za výchovu a vzdělávání dětí ještě větší zodpovědnost. Na druhé straně se potýkají s rodiči, kteří mají snahy diktovat učitelům, jakým stylem by žáky měli učit, co by je měli naučit nejdříve nebo to, jaké hodnocení si právě jejich dítě zaslouží.

Samozřejmě jsou to i **vztahy na pracovišti**, které rozhodují o míře stresu. Učitelé jsou denně účastníky mezilidských interakcí a velmi záleží, v jaké kvalitě dané interakce probíhají. Záleží na žácích, rodičích žáků, kolezích či na vedení školy, zdali bude učitel ve škole spokojen ve vztahové rovině. Ladd (2011) popisuje výsledky výzkumu zaměřeného na učitele v Severní Karolíně, které dokazují, že na učitelský stres má mnohem silnější vliv spokojenost s vedením školy než některé jiné skutečnosti – například to, zdali mají výhody ve smyslu zlevněného stravování či jaká je ve třídě četnost žáků z etnických menšin.

3.2 Důsledky stresu u učitelů

Nejprve zmiňme důsledky stresu, které jsou specifické pro všechny jedince, kteří byli působení stresu vystaveni. Vymětal (1999) upozorňuje, že dlouhodobým působením stresu dochází k psychosomatickým poruchám zdraví. Spolu s přítomností stresu je na vině často související hektický způsob života a nedostatek spánku. Nývltová (2010) mezi důsledky dlouhodobého či intenzivního stresu v **rovině tělesné** uvádí zhoršující se imunitní systém, což s sebou nese vyšší náchylnost k infekcím. Tento fakt může být velmi nepříznivý právě pro učitele, kteří jsou v blízkém kontaktu s dětmi, které mají zvýšenou náchylnost k nemocem. Dalšími tělesnými změnami, kterými prochází jedinec v důsledku stresu je snižování či zvyšování tělesné hmotnosti, poruchy trávení, bolesti hlavy či zad, zrychlený tep, dýchací potíže, zvýšený krevní tlak či pocit svalového napětí. V **rovině psychické** pak můžeme zaznamenat změny emoční,

kognitivní, motivační změny a změny v chování. Emoční změny spočívají v obtížném prožívání radosti a uspokojení, převládají negativní emoce, zejména strach, deprese, podráždění, úzkost či hněv. Autorka diplomové práce se domnívá, že negativní emoce se pak v případě učitelů neblaze promítají do přímého kontaktu s žáky, neboť svou náladou ovlivňují výchovně vzdělávací proces i náladu žáků. Je-li učitel podrážděný, může docházet ke strachu u žáků, může docházet ke vzrůstajícím konfliktům mezi jednotlivými účastníky výchovně vzdělávacího procesu. V tom případě se stres učitele může nadále prohlubovat, jelikož bude muset řešit vzrůstající kázeňské problémy.

Nývltová (2010, s. 52) popisuje **kognitivní změny** v důsledku stresu, přičemž mezi ně řadí zhoršenou koncentraci, rychlost uvažování, poruchy paměti či vstřebávání informací. Motivační změny lze shledat v nechuti i k takovým činnostem, které jedinci v minulosti způsobovaly radost. Pro okolí nejviditelnější důsledky stresu jsou změny v chování, které se projevují zvýšenou netrpělivostí, netolerantností, což mnohdy způsobí nárůst mezilidských konfliktů. „Nejvýraznější změnou v chování jedince, který je ve stresu, je snížení celkové výkonnosti a vyhýbání se novým školním a pracovním úkolům. Přírozenou reakcí člověka ve stresu je snaha uniknout ze stresujícího prostředí, alespoň ve formě krátkodobých absencí, pozdních příchodů, pracovní neschopnosti apod.“

Důsledky stresu u učitelů lze zaznamenat v **rovině profesní**. Kromě toho, že se bude vystresovaný učitel podílet na zhoršování školního či třídního klima, bude oslabena i jeho pracovní výkonnost a také zdraví. Co se týče důsledku stresu v zaměstnání obecně, tak Kraska-Lüdecke (2007) uvádí, stejně jako Nývltová (2010), že klesá výkonnost, dochází k neplnění povinností, zvyšuje se úrazovost a nehodovost, rovněž se zvyšuje počet výpovědí a „neschopenek“. Autor také zmiňuje zhoršené vztahy na pracovišti, které mohou dorůst do takového stadia, ve kterém je přítomna šikana mezi pracovníky. Nývltová (2010, s. 52) jako jeden z důsledků stresu uvádí syndrom vyhoření, který u pedagogů mnohdy „vyústí až k rozvázání pracovního poměru nebo odporu ke škole.“ Z tohoto důvodu je syndromu vyhoření, jakožto jednomu ze závažných důsledků stresu u pedagogů, věnována následující podkapitola.

3.2.1 Syndrom vyhoření

Tento syndrom, který je též známý jako burnout syndrom, podle Musila (2010, s. 34) „znamená: ztrátu zájmu, radosti, potěšení, ztrátu prožitku štěstí, ztrátu ideálů, úbytek energie, vytrácení smyslu života, sebedoceňování až negativní oceňování sebe, ztrátu zájmu o povolání, negativní postoje k povolání, profesionální selhání.“ Podíváme-li se na výčet dopadů syndromu vyhoření uváděných Musilem (2010), je zřejmé, že je jedinec zasažen nejen v osobním, ale i v profesním životě. Syndrom vyhoření u pedagogů může mít velmi neblahé důsledky nejen na ně samotné, ale i na žáky, kteří mohou být velmi intenzivně ovlivňováni negativním postojem pedagoga k učení a k profesi.

Syndrom vyhoření je hojně zmiňován v souvislosti s pomáhajícími profesemi, jak již tato práce zmiňovala. Učitelská profese je řazena mezi pomáhající, proto není překvapivé, že se syndrom vyhoření objevuje u poměrně vysokého počtu pedagogů, kdy výjimkou nejsou učitelé na žádném stupni školy a to bez ohledu na délku praxe. Bylo však zjištěno, že délka praxe jistou souvislost se vznikem syndromu vyhoření má. Svozilová (2013) poukazuje na dva výzkumy z roku 1985, výzkum Buhra a Bluhmeho. Oba výzkumy se zaměřovaly na učitele a zjistily, že neurotické obtíže, s nimiž má velkou souvislost právě vznik syndromu vyhoření, se zvyšují během let praxe učitele. Dle Bluhmehova výzkumu se neurotické problémy objevovaly u 8,3 % učitelů s praxí do 10 let. U učitelů s praxí vyšší než 20 let se tyto problémy objevovaly v 31 % zastoupení. Co se týče stupňů škol, i zde je možné nalézt jisté nuance, nicméně skutečností je, že imunní vůči syndromu vyhoření nejsou žádní učitelé. Zormanová (2018) shrnuje výsledky výzkumů Mandala z roku 1999 a Reye, Extremera a Pena z roku 2012, kdy na jejich základě lze konstatovat, že syndromem vyhoření jsou více ohroženi učitelé 2. stupně ZŠ oproti učitelům 1. stupně ZŠ. Tato práce již v jedné z kapitol citovala Průchu (2002), který uvádí, že učitelé na 1. stupni ZŠ jsou spokojenější než učitelé 2. stupně ZŠ.

Nespokojenost v práci lze vnímat jako jednu z příčin vzniku syndromu vyhoření stejně jako stres. Syndrom vyhoření může být důsledkem stresu a stejně tak může být jeho příčinou. Rush (2003) dokonce syndrom vyhoření definuje jako jeden z druhů stresu.

Stres a syndrom vyhoření mají podobný výčet příčin. Hennig a Keller (1996) člení příčiny stresu a syndromu vyhoření u pedagogů do následujících třech skupin.

- **Individuální příčiny** – autor je dělí na psychické a fyzické. Do individuálních **psychických příčin** spadá pasivní postoj učitele, který má pocit, že nedokáže ovlivňovat situaci, cítí se bezmocný a nedokáže převzít odpovědnost za své činy či nastalou situaci. Odpovědnost pak přenáší třeba na systém školství, žáky, rodiče žáků, kolegy či vedení. Individuální psychickou příčinou je pak negativní myšlení a neschopnost nalézt smysl života a smysl v rutinních záležitostech či zaměstnání. Do individuálních **fyzických příčin** stresu a syndromu vyhoření patří kromě věku také stav nervového systému, konkrétně to, jak rychle a intenzivně tělo reaguje na zátěžové situace. Samozřejmostí je, že příčinou může být i nezdravý životní styl, který zahrnuje obezitu, kouření, nadměrné konzumování alkoholu a absence pohybu.
- **Institucionální příčiny** – v prostředí škol lze i u psychicky a fyzicky zdravých a zdravě se chovajících učitelů nalézt příčiny spočívající v nevyhovujícím prostředí škol. Jako institucionální příčiny jsou uváděny nadměrný hluk, nevyhovující osvětlení a nedostatečné prostory. Rovněž systém odměňování a motivace k výkonu povolání je nepřehlédnutelnou příčinou ve školách, jelikož profesní postup je ve školství velmi obtížný a nesnadný a pokud k němu dojde, zřídka je adekvátně finančně oceněn.
- **Společenské příčiny** – do společenských příčin lze zahrnout všechny události, které se odehrávají ve společnosti, jelikož se promítají do dění ve školách. Ať už se jedná o absenci výchovného konsensu ve společnosti, vliv masmédií na děti a na rodiče, pokles zájmu o kulturu, proměny rodin, zvyšující se počet jedináčků či pokles úcty a respektu k učitelům.

Nezapomeňme uvést pohled společnosti na učitele, která mnohdy vnímá učitelskou profesi jako plnou benefitů (více dnů dovolené, krátká pracovní doba), avšak již zapomíná na další aspekty tohoto povolání, jako je stres, psychická zátěž či třeba nepřímá pedagogická činnost, o které veřejnost mnohdy nemá tušení. V roce 2020 a 2021 jsme však byli svědky toho, jak dění

ve společnosti ovlivňuje pedagogy v jejich zaměstnání a v tom, v jakém psychickém rozpoložení jsou – kvůli online výuce na školách se jistě značná část učitelů cítila být více stresována a vyčerpána.

Práce již konstatovala, že syndromem vyhoření jsou ohroženi pedagogové na všech stupních škol. Vondráková a Smetáčková (2018) shrnují výsledky výzkumu EDUkační LABoratoře a Karlovy Univerzity, kterého se zúčastnilo 868 učitelů a učitelek mateřských škol ze všech krajů České republiky. U 61 % dotázaných byly zjištěny mírné projevy syndromu vyhoření, u 18 % dokonce střední až závažné projevy vyhoření. Dotazník mimo jiné zjišťoval i pracovní stres u pedagogů v mateřských školách, přičemž 62 % z nich přiznává, že se dlouhodobě cítí v pracovním stresu.

Smetáčková (2019) uvádí výsledky dotazníkové šetření, které realizovala Pedagogická fakulta a 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy, jehož se zúčastnilo 2 394 učitelů základních škol. Z celkového počtu bylo 41 % pedagogů z 1. stupně ZŠ, 36 % pedagogů z 2. stupně ZŠ a zbylých 23 % bylo vyučujících na obou stupních. Výsledky ukázaly, že u pouhých 16 % pedagogů nebyly přítomny projevy syndromu vyhoření, mírné projevy byly přítomny u 65 % a u 19 % byla zjištěna přítomnost středních až závažných projevů. Dotazník se učitelů dále tázal, zdali pocítují ohrožení vzniku syndromu vyhoření – kladně odpověděla téměř polovina z nich (48 %). Zároveň 60 % z celkového počtu uvedlo, že se cítí v dlouhodobém stresu. Dotazníkové šetření dále zjistilo, že velmi záleží na tom, jaké copingové strategie učitelé používají, neboť u skupiny těch učitelů, kteří používali pasivní copingové strategie, se spíše objevovaly mírné či závažné projevy syndromu vyhoření.

Porovnáme-li oba zmiňované výzkumy, projevy syndromu vyhoření se u pedagogů z mateřských i základních škol vyskytují téměř ve stejné míře. Rovněž tak stres se u obou skupin pedagogů projevuje téměř ve stejné míře. V následující empirické části této práce se budeme věnovat stresu u učitelů základních škol, neboť porovnávání skupin učitelů v MŠ a ZŠ by bylo natolik rozsáhlé, že by práce zdaleka převyšovala předpokládaný rozsah diplomové práce.

4 Výzkumná část

Ve výzkumné části diplomové práce jsou představeny cíle výzkumného šetření, dále výzkumné otázky a hypotézy stanovené v rámci výzkumného šetření, zároveň i procedura a metodika výzkumného šetření. Výzkumná část diplomové práce přináší charakteristiku výzkumného souboru a podrobné výsledky výzkumného šetření.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Výzkumné šetření si klade za cíl zjistit, jaká je míra subjektivně vnímaného stresu u pedagogů v porovnání s běžnou populací a jaké stresory působí na učitele základních škol v rámci výkonu profese. Mezi dílčí cíle patří zjistit, zdali existují rozdíly mezi učiteli na 1. stupni základních škol a 2. stupni základních škol a tím, co v rámci své profese vnímají za stresující a zdali mezi těmito skupinami učitelů existuje statisticky významný rozdíl v míře subjektivně vnímaného stresu. Výzkumné šetření se dále pokusí zjistit, zdali existuje statisticky významný vztah mezi pohlavím učitele, jeho životním stylem a mírou subjektivně vnímaného stresu.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Na základě stanovení cílů výzkumného šetření byly rovněž stanoveny výzkumné otázky a hypotézy. Obecné výzkumné otázky byly vytyčeny následovně:

VO1: Existuje rozdíl mezi mírou subjektivně vnímaného stresu mezi učiteli na 1. stupni základní školy a učiteli na 2. stupni základní školy?

VO2: Souvisí míra subjektivně vnímaného stresu s pohlavím?

VO3: Jaké stresory působí na pedagogy v rámci výkonu profese?

VO4: Souvisí životní styl jedince s mírou subjektivně vnímaného stresu?

V rámci výzkumného šetření byly po prostudování souvisejících odborných zdrojů a výsledků již realizovaných výzkumů či výzkumných šetření stanoveny hypotézy. Hypotéza je dle Hubíka (2006) v současné vědě důležitým heuristickým a metodologickým nástrojem. Jedná se o pojem, který se v rámci logiky objevil před více než dvěma tisíci lety, je jedním z nástrojů založeným na racionálním myšlení. „Hypotéza není ničím jiným než podmíněným výrokiem o vztazích mezi dvěma nebo

více proměnnými. Na rozdíl od problému, který je formulován v podobě otázky explicitně, nebo implicitně vyjádřené, hypotéza je vždy tvrzením, byť i podmíněně formulovaným.“ (Pelikán, 2011, s. 44) Byly stanoveny alternativní (statistické) a nulové hypotézy. Dle Chrásky (2016, s. 62) je alternativní hypotéza přijímána v případě, že je možné nulovou hypotézu odmítnout na základě statistické analýzy. „Statistickou hypotézu neověřujeme přímo (samu o sobě), nýbrž vždy proti nějakému jinému tvrzení, obvykle proti tzv. nulové hypotéze. Nulová hypotéza je domněnka, která prostřednictvím statistických termínů tvrdí, že mezi proměnnými, které zkoumáme, není vztah.“

Je nutné uvést východiska, na jejichž základě byly stanoveny hypotézy výzkumného šetření. Vašina a Valošková (1998) zrealizovali český výzkum v regionu severní Moravy na učitelích a učitelkách. Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že z hlediska odolnosti, která jedince chrání před stresem a pracovní zátěží, jsou právě učitelky na základních školách nejohroženější skupinou. Z tohoto důvodu bude v rámci výzkumného šetření diplomové práce zjišťováno, zdali existuje rozdíl mezi učiteli a učitelkami v míře subjektivně vnímaného stresu, neboť právě to, jaká je odolnost jedince, úzce souvisí s tím, jak intenzivně vnímá působení stresových podnětů. Zvládání stresu není jen otázkou odolnosti, ale i zdravého životního stylu, který Švingalová (2006) řadí mezi úspěšné strategie zvládání stresu. Dle autorky je především pohyb, dostatečný spánek a správné návyky v oblasti stravování prevencí před stresem. Konzumaci alkoholu, kouření, nadváhu a nedostatek spánku a pohybu popisuje jako individuální fyzické příčiny stresu, proto se jedna z hypotéz pokusí objasnit, zdali zdravý životní styl souvisí s mírou subjektivně vnímaného stresu. Tedy zdali jedinci, kteří žijí zdravějším způsobem života vykazují nižší míru subjektivně vnímaného stresu než ti, jejichž životní styl nelze označit za zdravý.

Nespokojenost v práci je jedním z faktorů, který neblaze ovlivňuje míru stresu. Dle Pensylvánské univerzity (2016) je u učitelů znepokojivě vysoká míra nespokojenosti, zároveň se jedná o profesní skupinu, která spolu se zdravotními sestrami vykazuje velice vysokou míru stresu. Výzkumné šetření se pokusí zjistit, zdali jsou čeští učitelé na základních školách skutečně stresovaní více než běžná populace. Zároveň bude

zjišťováno, zdali míra subjektivně vnímaného stresu souvisí s pracovními obtížemi, tedy s pracovní nespokojeností. Výzkumné šetření se tak pokusí objasnit, zdali míra subjektivně vnímaného stresu u učitelů pramení skutečně z pracovního života a není způsobena obtížemi z mimopracovních oblastí života.

Průcha (2002) poukazuje na výsledky výzkumu psychologa Paulíka z roku 1998, kterého se zúčastnilo 540 učitelů. Paulík zjistil, že nejvíce obtěžující faktor u učitelů na základních školách je nízká společenská prestiž učitelů. Z tohoto důvodu se výzkumné šetření pokusí zjistit, zdali existuje statisticky významný vztah mezi mírou subjektivně vnímaného stresu a vnímáním společenského hodnocení učitelské profese. Paulík v dalším výzkumu zjistil, že učitelé na 1. stupni základní školy jsou spokojenější než na 2. stupni základní školy. Výzkumné šetření se pokusí zjistit, jestli je tato spokojenost znatelná i na míře subjektivně vnímaného stresu. Mlčák (1998) ve svém výzkumu dospěl ke stejnému závěru-tedy, že učitelé z 2. stupně základních škol pocítují větší stres pramenící z výkonu profese nežli jejich prvostupňoví kolegové. Zároveň zjistil, že se u obou skupin liší struktura stresorů. Chování žáků je pro učitele na 2. stupni více zatěžující než pro učitele na 1. stupni. Proto výzkumné šetření diplomové práce bude zkoumat, zdali existuje statisticky významný rozdíl mezi tím, jak intenzivně obě skupiny učitelů vnímají chování žáků (postoj k učení a kázeňské problémy) jako stresor.

Nulové hypotézy:

H01: Neexistuje statisticky významný vztah mezi tím, na jakém stupni učitel učí a tím, jak intenzivně vnímá chování žáků jako stresor.

H02: Neexistuje statisticky významný vztah mezi mírou subjektivně vnímaného stresu a pohlavím.

H03: Životní styl jedince nesouvisí s mírou subjektivně vnímaného stresu.

H04: Neexistuje statisticky významný vztah mezi mírou subjektivně vnímaného stresu a mírou pracovních obtíží.

H05: Míra subjektivně vnímaného stresu nesouvisí s vnímáním společenského hodnocení učitelské profese.

H06: Neexistuje statisticky významný vztah mezi mírou subjektivně vnímaného stresu učitelů a tím, na jakém stupni vzdělávání působí.

Alternativní hypotézy:

H1: Učitelé na 2. stupni základních škol jsou chováním žáků stresovaní více než učitelé na 1. stupni základních škol.

H2: Vyšší míra subjektivně vnímaného stresu je u učitelek než u učitelů.

H3: Nižší míra subjektivně vnímaného stresu souvisí se zdravějším životním stylem jedince.

H4: Vyšší míra subjektivně vnímaného stresu souvisí s vyšší mírou pracovních obtíží.

H5: Vyšší míra subjektivně vnímaného stresu souvisí s pocitem nízkého společenského hodnocení učitelské profese.

H6: U učitelů na 2. stupni základních škol je vyšší míra subjektivně vnímaného stresu než u učitelů na 1. stupni základních škol.

4.3 Popis procedury a metodiky výzkumného šetření

Vzhledem ke stanovenému cíli výzkumného šetření byla zvolena strategie kvantitativního přístupu zkoumání. Dle Reichela (2009, s. 40) je kvantitativní přístup volen tehdy, je-li fenomén, který tvoří předmět zkoumání měřitelný, nebo je možné ho třídit do kategorií. Informace o zkoumaných fenoménech (procesech, objektech...) jsou získávány v „kvantifikovatelné a co nejvíce formálně porovnatelné podobě. Pak je analyzujeme statistickými metodami se záměrem ověřit platnost představ o výskytu nějakých charakteristik zkoumaných fenoménů, případně o vzájemných vztazích těchto charakteristik, také o jejich vztazích k dalším objektům a jejich vlastnostem apod.“ Pro zjišťování údajů potřebných k výzkumnému šetření byl zvolen dotazník, což je dle Gavory (2010) nejčastěji používaná výzkumná metoda, která umožňuje hromadné získávání údajů od velkého počtu respondentů.

Dotazník byl určen pro učitele na 1. stupni a na 2. stupni základní škol. (K nahlédnutí na konci diplomové práce, konkrétně se jedná o Přílohu A.) Dotazník obsahoval 38 položek. Prvních 7 položek se respondentů tázalo na faktografické údaje, na jejich věk, pohlaví, délku jejich praxe, na jakém stupni učí, jak velká je škola, ve které učí, zdali učí ve škole státní či soukromé a také na to, kolik průměrně dětí je ve třídách, ve kterých učí. Položky 8-21 jsou položky Škály vnímaného stresu (Perceived Stress Scale). Škála je jednou z možností měření stresu, která má standardně 14 položek, nicméně se objevují i verze s nižším počtem položek. Škála již byla přeložena více autory a její překlad byl publikován v knize Psychologie v medicíně v roce 2015. Této škále se ve své diplomové práci podrobně věnovala studentka Univerzity Palackého v Olomouci, která poupravila překlad a převedla ji do českého prostředí. (Figalová, 2019)

Dotazníkové položky 22-38 se respondentů tázaly na jejich životosprávu, potíže v různých sférách jejich života, stresory v zaměstnání, míru spokojenosti s finančním ohodnocením v zaměstnání, jejich pohled na prestiž učitelské profese a na to, jakými způsoby se snaží stresu předcházet či jak se s ním vyrovnávají.

Položky v dotazníku byly jak otevřené, tak uzavřené. U uzavřených otázek měli respondenti na výběr ze dvou i více možností, značnou část dotazníku tvořily otázky škálové.

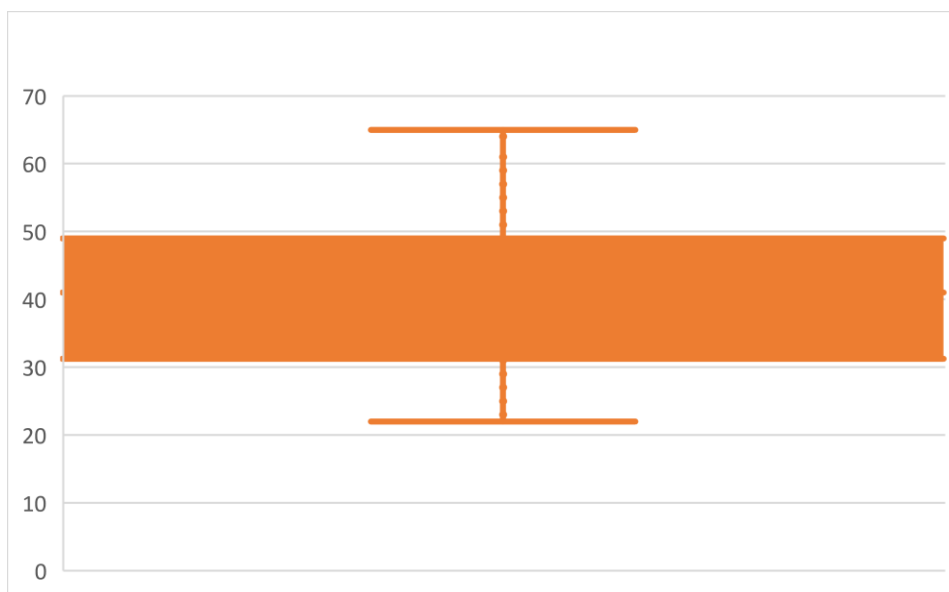
Dotazník byl vložen na online dotazníkový systém Survio. Administrace dotazníku probíhala šířením skrze e-mailovou komunikaci, rovněž tak skrze facebookovou skupinu určenou pro učitele - jednalo se o facebookovou skupinu Učitelé+. Sběr dat probíhal od 25. 1. 2021 do 10. 2. 2021. V přípravné fázi byl realizován předvýzkum, který spočíval v oslovení deseti učitelek, které vyplnily dotazník. Bylo zjišťováno, zdali jsou všechny dotazníkové položky srozumitelně formulovány. Na základě zpětné vazby byl dotazník poupraven. Některé učitelky si stěžovaly, že je dotazník příliš dlouhý. Dotazník v původní verzi se respondentů tázal např. na to, zdali chodí na konzultace k psychologovi, terapeutovi, či se léčí u psychiatra. Vzhledem k tomu, že tato otázka nesýtala žádnou z hypotéz, byla pro úsporu času odstraněna z dotazníku. Ze stejného důvodu byly odstraněny i další 4 položky, které zjišťovaly spokojenost s psychosociálním klimatem v zaměstnání. Zároveň byla odstraněna otázka týkající se užívání farmak či otázka, co by ve svém zaměstnání učitelé změnili, aby v něm byli spokojenější. Učitelky, které se zúčastnily předvýzkumu, hodnotily dotazník vesměs kladně, pozitivně hodnotily především to, že byl pro ně příležitostí zamyslet se nad věcmi, nad kterými za běžných situací nepřemýšlí.

Dle údajů z webové stránky, kde byl dotazník umístěn, jej navštívilo 973 lidí, avšak vyplnilo ho pouze 384 z nich. Z toho pouze 1 respondent dotazník vyplnil za méně než 5 minut, 36 % jej vyplnilo během 5-10 minut, 29 % během 10-30 minut, 4 % jej vyplňovalo 30-60 minut a 1 % respondentů nad vyplňováním dotazníku strávilo více než 60 minut. Vzhledem k počtu dotazníkových položek je pochopitelné, že byl dotazník vyplňován především v rozmezí 5-30 minut. V případě respondenta, který vyplnil dotazník za méně než 5 minut, byly kontrolovány jeho odpovědi ručně, aby se předešlo případné technické chybě v odeslání dotazníku. Bylo však zjištěno, že tento respondent jej vyplnil za 4 minuty a 52 sekund, krátký čas vyplňování byl nejspíše způsoben tím, že v otevřených otázkách odpovídal jednoslovně.

4.4 Charakteristika výzkumného souboru

Dotazník byl určen pro učitele na 1. a 2. stupni základních škol. Dotazník vyplnilo 384 respondentů, z toho 90,9 % bylo žen. Dle Statistické ročenky školství (2021, online) učilo v předchozím školním roce 2019/2020 na základních školách 82,2 % žen. V rámci výzkumného šetření se přes snahy, kdy byli ke konci sběru dat oslovení pouze muži učitelé, nepodařilo dosáhnout stejného podílu mužů a žen. Muži učitelé tedy tvořili pouhých 9,1 % celkového počtu respondentů. O feminizaci nejen českého školství píše mnoha autorů pedagogických publikací, Vašutová (2007, s. 19-20) dokonce feminizaci označuje za jeden z problémů pedagogických sborů. Autorka se pokusila o identifikaci příčin feminizace pedagogických sborů, kdy dle ní spočívá v nezájmu mužů o profese, které se vyznačují nízkou společenskou prestiží či o profese, které jsou vnímány spíše jako „ženské“. Zároveň se muži více věnují vlastním zájmům (sportům...), které nejsou ochotni obětovat na úkor pracovních povinností, přičemž právě obětování části volného času povinnostem souvisejícím s prací jsou pro učitelskou profesi typické. Další možnou příčinou může být výše platu, která může být pro muže nedostačující. Charakteristické rysy školství jsou pak silně ovlivňovány právě převahou žen ve školství. Kromě pozitivního ovlivnění, mezi něž autorka řadí např. jemné a laskavé zacházení s žáky, je školství převahou žen ovlivňováno i negativně. Mladší žáci oceňují typické chování žen učitelek, které autorka popisuje jako citlivé, nerozhodné, úzkostlivé či hysterické. Starší žáci však toto chování hodnotí spíše negativně, často pak dochází k agresi či hrubému jednání ze stran žáků. „Také mnozí rodiče zneužívají „gender“ pozice učitelek a v jednání s nimi uplatňují nadřazenost i agresivitu.“ Autorka dodává, že zvyšování počtu učitelů mužů ve školství by bylo pro učitelskou profesi prospěšné, neboť by kladně ovlivňovalo mezilidské vztahy a psychosociální klima škol.

Výzkumný soubor lze dále charakterizovat z hlediska věku respondentů, výzkumného šetření se zúčastnili respondenti ve věku 22 až 65 let. Věkový průměr výzkumného souboru je 40,8 let (SD=10,6), medián 41 let a modus 42 let. Věkové rozložení respondentů je graficky znázorněno v grafu č. 1.



Graf č. 1: Věkové rozložení respondentů (N=384)

Z hlediska dalšího statistického zpracování dat ale i z hlediska charakteristiky výzkumného souboru je nutné popsat respondenty dle délky jejich praxe na pozici učitele. Praxi kratší než jeden rok uvedly 3 respondenty, nejdelší délka praxe byla uvedena 45 let. Průměrná hodnota je 14,7 let ($SD=11,1$), medián 13 let a modus 2 roky.

Výzkumný soubor lze dále charakterizovat podle toho, na jakém stupni vzdělávání působí. Téměř polovina respondentů (49 %) učí na 1. stupni ZŠ, necelá třetina respondentů (31 %) učí na 2. stupni ZŠ a zbylých 20 % učí na obou stupních základních škol. O rozložení respondentů z hlediska jejich profesního působí vypovídá tabulka č. 1.

Tabulka č. 1: Rozdělení učitelů dle stupně vzdělávání (N=384)

Stupeň vzdělávání	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Základní škola – 1. stupeň	188	49
Základní škola – 2. stupeň	119	31
Oba stupně základní školy	77	20

Z celkového počtu 384 respondentů působí 371 na školách spadající pod státní sektor, zbylých 13 působí v soukromém sektoru. Za zajímavý údaj, který charakterizuje respondenta a může mít vliv na to, jak vysokou míru stresu pociťuje, lze pokládat i velikost školy, na které působí. Rovněž tak počet žáků ve třídě, kde nejčastěji vyučuje. V žádných odborných zdrojích se nepodařilo najít, na jaké hranici o škole můžeme mluvit jako o „malé“ či „velké“. Lze je však rozdělit dle tzv. Dunbarova čísla. Autor (Dunbar, 2009, s. 13) se domnívá, že je jedinec schopný udržet stálé vztahy se 150 lidmi, že právě tento počet je typickou velikostí skupiny lidí. „Ostatně když byli lidé žijící v moderních velkoměstech požádáni o to, aby vyjmenovali příbuzné, přátele, známé, spolupracovníky apod., s nimiž přijdou do styku, často se dostali k podobnému číslu.“ Velikost školy může souviset s mnoha aspekty, které se přímo dotýkají žáků, učitelů, výsledků výchovně vzdělávacího procesu či školního klima.

EDUin (2015, online) zveřejnil názor ředitele základní školy Petra Hlavy, který se zamýšlel nad tím, jak Dunbarovo číslo může souviset se školstvím. „Ředitel, potažmo učitel, který vyučuje větší počet dětí, nemůže nikdy své žáky lépe poznat. Co je nejhorší, mohou se stát pouhými čísly v tabulkách odesílaných výše postaveným úřadům.“ Pro nemožnost opřít se o odbornou literaturu či legislativu, která by striktně rozdělovala školy na malé a velké, budou školy v rámci tohoto výzkumného šetření rozdělovány dle Dunbarova čísla. Za malé školy tedy budeme pokládat ty, které mají méně než 130 žáků, neboť je nutné brát v úvahu i další pedagogický či nepedagogický personál. Pátá dotazníková položka zněla: „**Jaký je přibližný počet žáků ve Vaší škole?**“, jedna odpověď nemohla být uznána, neboť respondent uvedl číslici 0. Průměr žáků na školách, ve kterých působí respondenti, je 410 žáků. Údaj o tom, kolik respondentů učí na malé či velké škole, sděluje tabulka č. 2.

Tabulka č. 2: Rozdělení respondentů dle velikost školy (n=383)

Velikost školy	Absolutní četnost	Relativní četnost %
Malá škola	61	15,9
Velká škola	323	84,1

V teoretické části práce již bylo zmíněno, že jako významný stresor v profesi učitele může působit počet žáků ve třídě, neboť s vyšším počtem žáků mohou narůstat kázeňské problémy či hluk. Nejen z tohoto důvodu byla do dotazníku zařazena dotazníková položka „**Napište prosím, jaký počet žáků je průměrně ve třídách, ve kterých učíte.**“. Respondenti v jedné třídě učí průměrně 27 žáků (SD=4,1).

4.5 Výsledky

Tato kapitola je rozdělena do několika podkapitol. V první kapitole jsou představeny výsledky výzkumného šetření, které popisují míru stresu u učitelů na základních školách. Zároveň však i to, do jaké míry se učitelů na základních školách týká syndrom vyhoření, který je se stresem hojně spojován.

Druhá podkapitola předkládá výsledky těch dotazníkových položek výzkumného šetření, které zjišťovaly stresory u učitelů na základních školách. Jedná se o poměrně obsáhlou podkapitolu, která se zaměřovala především na stresory v oblasti pracovní, avšak zjišťovala i to, jakou míru zatížení pocítují respondenti v dalších oblastech života.

Třetí podkapitola je zaměřená na životní styl respondentů. Výsledky pojednávají o tom, jaké jsou stravovací návyky respondentů, jaký je jejich vztah ke kouření a konzumaci alkoholu, zdali se věnují pohybovým aktivitám, zdali nezanedbávají spánek a jak se snaží předcházet stresu či jak se s ním vyrovnávají.

Poslední podkapitola předkládá výsledky statistického zpracování dat, která jsou uvedena v prvních třech podkapitolách. Tato podkapitola je stěžejní, neboť v ní dochází k ověřování jednotlivých hypotéz uvedených na začátku výzkumné části této práce.

4.5.1 Míra vnímaného stresu u učitelů ZŠ

Míra stresu byla měřena pomocí Škály vnímaného stresu. Respondenti odpovídali u 14 položek, jak často je vystihuje dané chování. Odpověď probíhala pomocí označení čísla na škále o pěti bodech – „nikdy“, „téměř nikdy“, „občas“, „poměrně často“ a „velmi často“. Odpověď „nikdy“ je skórována jako 0, odpověď „velmi často“ má hodnotu 4. Součet hodnot odpovědí u všech 14 položek poté vypovídá o míře

subjektivně vnímaného stresu u daného jedince. Dle autorů této škály (Cohen, Williamson, 1988) platí, že čím vyšší hodnota byla naměřena, tím vyšší je míra subjektivně vnímaného stresu. Je nutné uvést, že polovina položek je negativních, druhá polovina pozitivních. Pozitivní otázky se skórují opačně, tedy odpověď „nikdy“ má hodnotu 4 a odpověď „velmi často“ má hodnotu 0. Tabulka č. 3 ukazuje zastoupení odpovědí respondentů u jednotlivých položek škály vnímaného stresu. U pozitivních položek, u kterých odpověď „nikdy“ nabývá nulové hodnoty, je uvedeno znaménko plus. Jedná se o znázornění relativní četnosti odpovědí, která je uváděna v %.

Tabulka č. 3: Procentuální zastoupení odpovědní na položky Škály vnímaného stresu (N=384)

Položka	Nikdy	Téměř nikdy	Občas	Často	Velmi často
Číslo 1	1,8 %	14,1 %	45,3 %	28,6 %	10,2 %
Číslo 2	6,8 %	31,3 %	37,2 %	16,7 %	8,6 %
Číslo 3	1 %	15,4 %	35,9 %	32,3 %	15,4 %
Číslo 4+	2,3 %	8,1 %	42,2 %	38,8 %	5,6 %
Číslo 5+	0,5 %	9,1 %	40,4 %	42,4 %	7,6 %
Číslo 6+	0,5 %	9,1 %	35,4 %	43,2 %	11,7 %
Číslo 7+	3,1 %	19,5 %	41,4 %	18,8 %	17,2 %
Číslo 8	3,1 %	27,1 %	32,0 %	28,9 %	8,9 %
Číslo 9+	0,8 %	13,5 %	43,0 %	38,5 %	4,2 %
Číslo 10+	0,3 %	9,6 %	40,1 %	40,1 %	9,9 %
Číslo 11	2,6 %	12,8 %	32,3 %	35,4 %	16,9 %
Číslo 12	0 %	2,6 %	15,9 %	40,9 %	40,6 %
Číslo 13+	1 %	18,5 %	33,6 %	36,5 %	10,4 %
Číslo 14	10,7 %	36,2 %	28,9 %	18,5 %	5,7 %

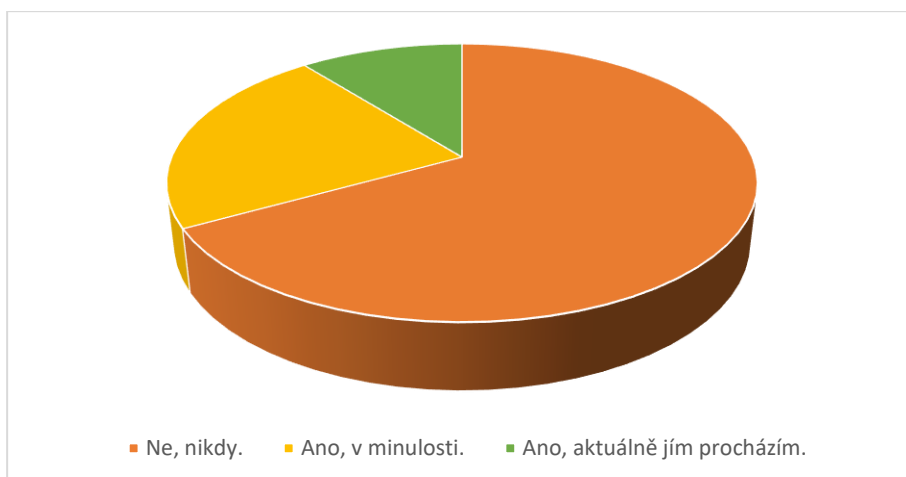
U každého z respondentů byly odpovědi na jednotlivé položky přepočítány na dané hodnoty, následně bylo všech 14 hodnot sečteno. Nejnižší možná hodnota, která by teoreticky mohla být naměřena, je 0, naopak maximální teoretická hodnota je 56. V celém výzkumném souboru byla zjištěna nejnižší hodnota míry subjektivně vnímaného stresu 6, naopak nejvyšší 36. Průměr celé skupiny respondentů je 21,5 (SD=6,2).

Figalová (2019) ve své diplomové práci provedla výzkum, jehož součástí bylo všech 14 položek Škály vnímaného stresu. Jejího výzkumu se zúčastnilo 1 725 respondentů, jednalo se o vzorek běžné populace. Autorka u běžné populace naměřila průměrnou hodnotu Škály vnímaného stresu 25, 6. Lze tedy konstatovat, že míra subjektivně vnímaného stresu je u učitelů základních škol nižší než u běžné populace. Toto výzkumné šetření s mírou subjektivně vnímaného stresu bude podrobně pracovat v následujících kapitolách, pomocí korelace bude zjišťován vztah mezi ní a dalšími proměnnými. Bez ohledu na výzkumné otázky a hypotézy byl zjišťován vztah i mezi mírou subjektivně vnímaného stresu u učitelů a tím, kolik dětí je ve třídách, ve kterých učitel učí ($r = -0,12$), jak velká je škola, ve které učí ($r = -0,05$), a také tím, jak dlouho má praxi ($r = -0,21$) a kolik je mu let ($r = -0,18$). Nejsilnější vztah byl zjištěn mezi mírou subjektivně vnímaného stresu a délkou praxe, téměř nulový vztah byl zjištěn mezi mírou subjektivně vnímaného stresu a tím, na jak velké škole učitel učí.

Jak již bylo uvedeno v teoretické části této diplomové práce, stres je velmi úzce spjat se syndromem vyhoření, který je více než typický právě pro učitelskou profesi. Z tohoto důvodu byly do dotazníkového šetření zařazeny následující otázky:

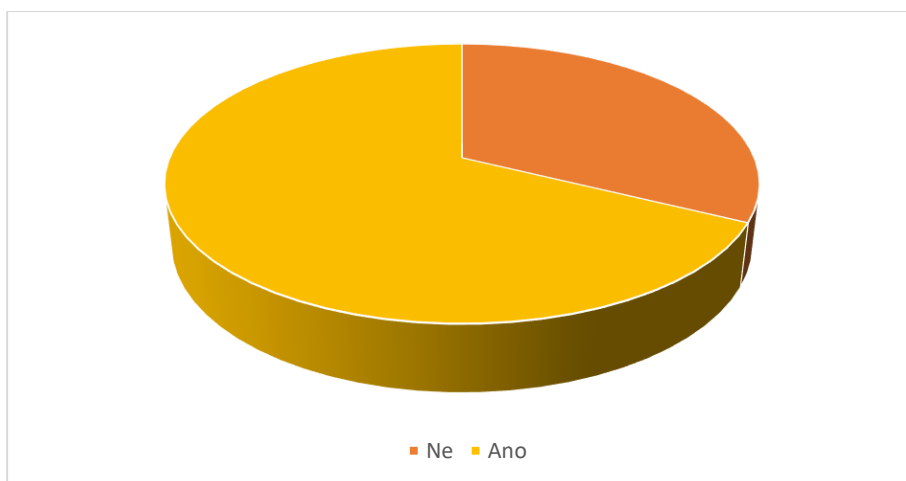
- 1) „Prošel/la jste si někdy syndromem vyhoření?“
- 2) „Setkal/a jste se v průběhu své profesní praxe s kolegou, který prošel syndromem vyhoření?“

Obě otázky byly uzavřené, první otázka nabízela respondentům 3 možnosti odpovědí – „Ne, nikdy.“, „Ano, v minulosti.“ a „Ano, aktuálně jím procházím.“ Údaje o tom, jak respondenti odpovídali, předkládá graf č. 2.



Graf č. 2: Syndrom vyhoření u respondentů (N=384)

Nejvíce respondentů (67 %) uvedlo, že si nikdy neprošli syndromem vyhoření, 22 % si syndromem vyhoření prošla v minulosti a 11 % jím aktuálně prochází. Další dotazníková položka se tázala na to, zdali se v průběhu praxe setkali s kolegou, který syndromem vyhoření prošel. Respondenti vybírali pouze ze dvou možností – „ano“ a „ne“. Výsledky odpovědí na tuto otázku jsou znázorněny v grafu č. 3.



Graf č. 3: Syndrom vyhoření mezi kolegy (N=384)

Více než 2/3 respondentů (68 %) uvedlo, že se v průběhu své praxe setkali s kolegou, který prošel syndromem vyhoření, zbylých 32 % nepotvrdilo, že by se s kolegou, který jím prošel, setkalo.

4.5.2 Stresory

Tato podkapitola přináší přehled výsledků dotazníkových položek, které se přímo či nepřímo tázaly na stresory v profesi učitele. V první řadě však bylo zjišťováno, do jaké míry jsou učitelé stresováni v osobním životě nebo v životě profesním. Tedy zdali jejich stres pochází z oblasti pracovní sféry či z osobního života. Respondenti v jedné tazatelské položce označovali, jak často v posledních třech měsících zažívali potíže s vlastním zdravotním stavem, v profesní oblasti, s finanční situací, s vlastní rodinou, v rámci mezilidských vztahů obecně či životním prostředím (ovzduší, klima ve společnosti apod.). Respondenti odpovídali označením z následujících možností: „nikdy“, „zřídka“, „občas“, „často“ a „vždy(stále)“. Tato dotazníková položka byla inspirována dotazníkem Stress profile od Nowacka (2006). Tabulka č. 4 znázorňuje, jak časté jsou potíže respondentů v jednotlivých oblastech jejich života. U každé z oblastí je uvedeno, v jakém procentuálním zastoupení respondenti volili jednotlivé možnosti. Pokud přidělíme jednotlivým odpovědím hodnotu, lze spočítat, v jakých oblastech respondenti pociťují nejvyšší zátěž z hlediska těžkostí a potíží. Tedy odpověď „nikdy“ nese hodnotu 1, naopak odpověď „vždy(stále)“ nese hodnotu 5. U každé z oblastí byla spočítána průměrná hodnota, která je v tabulce znázorněna.

Tabulka č.4: Procentuální znázornění odpovědí na oblast potíží (N=384)

Oblast života	Nikdy	Zřídka	Občas	Často	Vždy	M ¹
Zdravotní obtíže	19,5 %	34,4 %	27,3 %	17,4 %	1,3 %	2,5
Pracovní obtíže	11,7 %	31,3 %	28,6 %	23,4 %	4,9 %	2,8
Finanční obtíže	36,2 %	35,9 %	18,8 %	7,8 %	1,3 %	2,0
Rodinné starosti	7,3 %	30,2 %	30,5 %	25,5 %	6,5 %	2,9
Potíže v mezilid. vztazích	19 %	40,9 %	23,7 %	13,8 %	2,6 %	2,4
Potíže s život. prostředím	24,2 %	40,4 %	18,2 %	13,8 %	3,4 %	2,3

Z dat uvedených v tabulce č. 4 je zřejmé, že nejnižší míru starostí mají respondenti v oblasti financí, odpovědi tedy nevyprávějí o tom, že by nedostatek financí byl pro respondenty výrazným stresorem. Naopak nejvyšší míru starostí a obtíží zažívají

¹ V celé diplomové práci značí zkratka M průměrnou hodnotu.

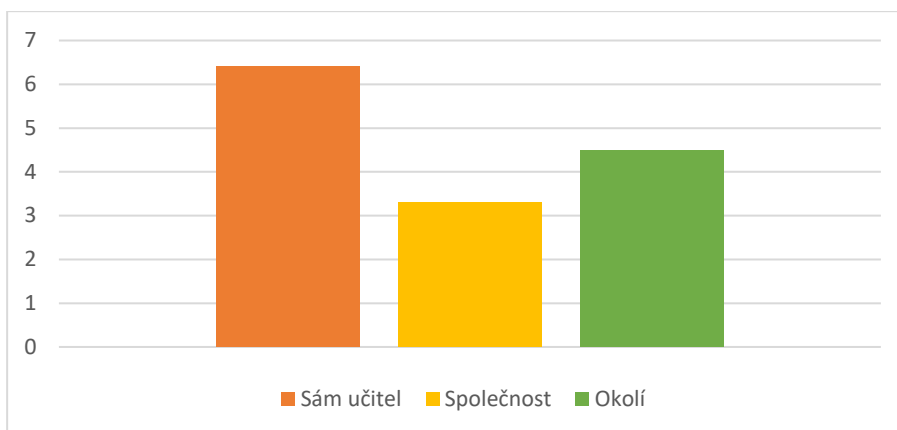
respondenti v oblasti rodinné. Hned na druhém místě respondenty nejvíce trápí pracovní obtíže. Právě stresorům, které lze označit za pracovní, vzhledem k výzkumnému souboru stresorů, které způsobují učitelský stres, se věnuje zbytek této podkapitoly.

Jedním z podnětů, který vyvolává stres u učitelů, je nízká společenská prestiž učitelů. Průcha (2002) předkládá výsledky Paulíkova výzkumu z roku 1988, podle nichž na učitele základních škol nejintenzivněji a nejčastěji působí jako stresor nízké společenské postavení a na druhém místě je nízký plat. Z tohoto důvodu byly do dotazníku zařazeny následující položky:

- 1) **„Myslíte si, že je Váš plat adekvátní vzhledem k tomu, co v rámci své práce vykonáváte?“**
- 2) **„Myslíte si, že je Vaše profese profesí, která by měla být oceňována?“**
- 3) **„Máte pocit, že je Vaše profese společností oceňována?“**
- 4) **„Máte pocit, že Vaše okolí oceňuje Vaši profesi?“**

Respondenti na všechny 4 zmíněné otázky odpovídali pomocí bodování na sedmibodové škále (1-7). Přičemž hodnota 1 znamená, že jejich plat není adekvátní vzhledem k tomu, co v rámci své práce vykonávají. Hodnota 7 znamená, že je jejich plat zcela adekvátní. Průměrná naměřená hodnota u otázky týkající se platu byla 3,9. Pouze 4,2 % respondentů zvolilo hodnotu 7, tedy, že je jejich plat zcela adekvátní. Hodnotu 1 zvolilo 10,7 % respondentů. Nejčastěji volenou hodnotou byla hodnota 5.

Další 3 otázky zjišťovaly, zdali si sami učitelé myslí, že by jejich profese měla být oceňovanou profesí, zdali je oceňována společností a zdali tuto profesi oceňuje jejich okolí. Porovnání výsledků odpovědí přináší graf č. 4. Jedná se o průměr hodnot u jednotlivých otázek.



Graf č.4: Pohled učitelů na prestiž učitelské profese (N=384)

Z grafu č. 4 vyplývá, že si učitelé myslí, že učitelská profese je profesí, která by měla být oceňována ($M=6,4$). O poznání nižší průměrná hodnota ($M=3,3$) byla zjištěna u otázky, zdali si myslí, že učitelskou profesi oceňuje společnost. Průměrná hodnota 4,5 byla naměřena v případě oceňování profese okolím učitele (přátelé, rodina...).

Teoretická část práce již zmiňovala, že dle Křivohlavého a Schneibera (2009) trpí pracovním stresem právě ti, kteří nemají téměř žádnou moc změnit cokoli ve svém zaměstnání a ovlivňovat tak své profesní působení. Z tohoto důvodu byla do dotazníku zařazena položka „**Máte pocit, že Váš hlas má nějakou váhu ve Vašem zaměstnání? Myslíte si, že ve Vašem zaměstnání dokážete změnit důležité věci?**“ Respondenti vybírali odpověď na sedmibodové škále. Hodnota 1 znamenala, že nemají žádnou moc změnit důležité věci, hodnota 7 znamenala, že si myslí, že mají velkou moc. Průměrná hodnota vypočítaná z odpovědí výzkumného souboru je 4,1.

Další tazatelské otázky žádaly respondenty, aby na bodové škále (1-5) označili, do jaké míry jsou stresující určité aspekty, které se týkají učitelské profese. Pokud respondent označil hodnotu 1, znamená to, že ho daný aspekt vůbec nestresuje, za velmi stresující lze považovat ten aspekt učitelské profese, u kterého respondent označil hodnotu 5. Tazatelská otázka obsahovala 15 stresorů, které byly vybrány na základě předešlých výzkumů, jejichž výsledky byly zmíněny v teoretické části této práce. Tabulka č. 5 uvádí, do jaké míry jsou pro respondenty uvedené pracovní stresory stresující. Respondenti byli žádáni: „U následujících položek prosím označte, jak moc Vás stresují (1= vůbec mě nestresují, 5= velmi mě stresují).“

Tabulka č. 5: Pořadí pracovních stresorů učitelů (N=384)

Potencionální stresor	M	SD ²	Pořadí
Administrativa	3,8	1,2	1
Distanční vzdělávání	3,5	1,3	2
Časová náročnost	3,5	1,2	2
Komunikace s rodiči žáků	3,3	1,2	3
Vysoká míra odpovědnosti za žáky	3,2	1,2	4
Přemíra pracovních povinností	3,2	1,2	4
Nízká profesní prestiž	3,2	1,2	4
Nezájem žáků o učení	3,1	1,1	5
Kázeňské problémy žáků	3,1	1,2	5
Vysoký počet žáků ve třídě	2,9	1,4	6
Nízké finanční ohodnocení	2,6	1,1	7
Chování kolegů	2,5	1,2	8
Nadměrný hluk	2,5	1,3	8
Přístup vedení školy	2,4	1,3	9
Nevyhov. prost. a podmínky	2,1	1,2	10

Na základě této tazatelské otázky bylo vytvořeno pořadí všech 15 potencionálních stresorů. Vzhledem k bodovému hodnocení u jednotlivých položek v této tazatelské otázce lze konstatovat, že pro učitele na základních školách je nejvíce stresující administrativa. Na druhém místě v pořadí pracovních stresorů je distanční vzdělávání a časová náročnost, na třetím místě pak komunikace s rodiči žáků. Na čtvrtém místě jsou 3 stresory, a to: vysoká míra odpovědnosti za žáky, přemíra pracovních povinností a nízká profesní prestiž, na kterou již cílily jiné položky v dotazníku a o nichž se už výzkumná část diplomové práce zmiňovala. Shodný průměr bodů měly stresory nazvané „nezájem žáků o učení“ a „kázeňské problémy žáků“. Vzhledem k tomu, že se jednalo o škálu o 5 bodech, lze velmi zjednodušeně říct, že stresory, které se umístily na 1.-5. pořadí, jsou pro učitele v průměru spíše stresující. Zbytek stresorů, které se umístili na 6.-10. místě, pro učitele v průměru nejsou výrazně stresující, neboť je průměr pod hodnotou 3. Pod hodnotou 3 jsou tyto stresory: vysoký počet žáků

² V celé diplomové práci značí zkratka SD směrodatnou odchylku.

ve třídě, nízké finanční ohodnocení, chování kolegů, nadměrný hluk, přístup vedení školy a nevyhovující prostory a podmínky.

Této škálové otázce však dotazníku předcházela otevřená otázka, která zněla: „**Specifikujte, prosím, co konkrétně Vás v zaměstnání stresuje. Jaké momenty pokládáte za stresující?**“ Na tuto otázku odpovědělo všech 384 respondentů, 8 z nich však odpovědělo, že neví, co je stresuje, dalších 15 odpovědělo, že se prací ani okolnostmi, které s ní souvisí, necítí být stresováni. Následující tabulka, tabulka č. 6, kategorizuje odpovědi 361 respondentů. Jelikož mnozí respondenti uváděli vícečetné odpovědi, počet odpovědí převyšuje počet respondentů. Všech 719 odpovědí bylo zpracováno metodou konstantní komparace.

Tabulka č. 6: Nejčastěji zmiňované pracovní stresory učitelů (n=361)

Stresor	Absol. četnost	Relat. četnost
Rodiče žáků	151	41,8 %
Administrativa	79	21,9 %
Vzdělávání online	68	18,8 %
Pracovní podmínky	56	15,5 %
Přístup vedení školy	45	12,5 %
Časová tíseň	41	11,4 %
Nadmíra pracovních požadavků	38	10,5 %
Kázeňské problémy žáků	36	10,0 %
Přístup kolegů	34	9,4 %
Přístup žáků k učení	32	8,9 %
Postoj společnosti k profesi	15	4,2 %
Hodnocení a klasifikace žáků	13	3,6 %
Pocit bezmoci	12	3,3 %
Stresory osobnostní	10	3,2 %
Vysoký počet žáků ve třídách	10	3,2 %
Jiné:	79	21,9 %

Jako nejvýraznější stresor se dle tabulky č. 6 jeví situace spojené s **rodiči žáků**. Respondenti pokládají za stresující zejména komunikaci s rodiči, konflikty či střety. Stresující se pro ně jeví rodiče, kteří lžou, jsou agresivní, nevěnují se dětem, řeší maličkosti, vyhledávají zbytečné problémy či přehnaně kritizují. Do této kategorie,

do níž spadá odpověď 151 respondentů, patří například tyto odpovědi: „*stresují mě rodiče, kteří nemají čas s dětmi pracovat a požadují, aby se děti naučily vše ve škole, což bohužel při nárocích ŠVP a RVP není v našich silách*“, „*stresující jsou poslední dobou kontakty s rodiči, kteří neváhají vyhrožovat v 1. třídě právníky, pokud neochráním jejich dceru. Mluví o šikaně a sexuálním obtěžování ze strany 7letého chlapce, který je do jejich dcery zakoukán a několikrát zvolil nevhodný způsob, jak na sebe upozornit*“, „*tlak rodičů*“, „*cholerické výlevy po špatné známce*“, „*nespokojení a ambiciózní rodiče*“, „*rodiče, kteří přehnaně pečují o své děti, které jsou potom nesamostatné*“, „*rozdílné názory rodičů, nároky rodičů*“, „*některé nekonstruktivní a nerealistické požadavky rodičů*“, „*Komunikace s nepříjemnými rodiči, kteří mladou učitelku považují za nezkušenou a stále na ni zkouší, co vydrží a uráží ji.*“ či „*být neustále pod kritikou rodičů, pořád se konfrontovat s tím, že je člověk nedostatečný. Každý má pocit, že může ke všemu mluvit, vše ví*“.

Na druhém místě v tabulce je umístěna **administrativa**, za stresující ji pokládá 79 respondentů. Respondenti nejčastěji zmiňovali, že je administrativy mnoho a že je zbytečná. Mezi odpovědi, které byly do této kategorie zařazeny, patří např.: „*stále bující administrativa (komunikace s rodiči, podávání zpráv na sociálku, evidence výchovných problémů ve třídě, rozbujelé papírování týkající se speciálně vzdělávacích potřeb dětí - Plán pedagogické podpory, snímek třídy, vstupní vyšetření do poradny*“, „*vyplňování formulářů pro PPP a jiné instituce*“, „*nadbytečná a nesmyslná administrativa*“, „*výkazy, třídnice*“, „*vyplňování nesmyslných dokladů k projektům a papírování*“, „*vytváření individualizovaných učebních materiálů pro žáky s SPU*“ a „*vykazování činností - dupli, triplicita toho stejného do jiných formulářů*“.

Vzhledem k tomu, že sběr dat probíhal na přelomu ledna a února roku 2021, tedy v situaci, kdy se většina ročníků základních škol vzdělávala jinak než prezenčně kvůli vládním opatřením souvisejícím s pandemií koronaviru, je pochopitelné, že se **online vzdělávání** objevuje jako jeden z nejčastěji zmiňovaných stresorů. Respondenti velmi často uváděli stručné odpovědi, jako „*distanční vzdělávání*“ či „*online výuka*“. Někteří však podrobněji popisovali, co konkrétně je na distanční výuce stresuje: „*Také distanční výuka obecně - výuka bez osobního kontaktu se žáky a nutnost volit jiné*

metody a formy práce, než jaké bych použila ve škole.“, „V současné době i distanční výuka, která je obtížná z hlediska motivace žáků. Je neefektivní, žáky i učitele stojí nemalé úsilí a přesto není často dosaženo očekávaného výsledku.“, „Největší míra stresu doléhá kvůli distanční výuce a dlouhé době, kterou musím trávit u médií - PC, mobilní telefon. Příprava na výuku je dvojnásobná, oprava digitálních úkolů pomalu trojnásobně časově náročná.“, „Nejistota v stále nekončící distanční výuce. Především naprosto nesmyslné restriktce pod záminkou tzv. pandemie. Považuji omezování školní docházky v tomto rozsahu za opatření zcela neadekvátní situaci. Dosud netušenou měrou se podepíše na tělesném a duševním zdraví nejen učitelů, ale především žáků!“.

Je důležité objasnit, jaké odpovědi spadají do kategorie **osobnostních stresorů**. Jedná se o odpovědi, které zmiňovaly stres pramenící z přístupu k práci či z určitých osobnostních charakteristik samotného respondenta, kdy odpovědi mnohdy popisovaly pocity respondentů, jako je např. strach ze selhání. Do této kategorie byly zařazeny také následující odpovědi: *„Zda jsem náhodou neukřivdil žákovi, který se nechová, tak jak by měl. Zda jsem neřekl omylem vulgární slovo.“, „stresuje mě samotný výstup před žáky, strach z vlastní chyby“, „Když si myslím, že jsem to mohla udělat jinak.“, „Když mám pocit, že spousta mé práce vyšla naplano.“, „Vysoká očekávání od sebe samé a jejich nenaplňování. Dělat svoji práci dobře, aby to bylo kvalitní, aby to žáky bavilo.“, „snaha o perfektně odvedenou práci“, „snaha mít vše pod kontrolou a skvěle připravené“ a „strach ze selhání“.*

Na posledním místě v tabulce je kategorie „**Jiné**“, jedná se o kategorii obsahující 79 odpovědi, které nebylo možné zařadit mezi jiné kategorie stresorů. Patří sem konflikt hodnot, tedy fakt, že si respondenti musí počínat proti svému vlastnímu přesvědčení. Někteří respondenti dále uváděli nízké ocenění za vykonanou práci, a to jak nízké finanční ohodnocení, tak i nedostatečné uznání. Dalším stresorem je inkluze, kterou zmínilo 9 respondentů, 7 respondentů zmínilo jako stresor odpovědnost za děti a jejich výchovu. Za stresor respondenti dále označovali nemožnost plánovat, časté změny podmínek, špatné vztahy na pracovišti, kumulace pracovních funkcí, monotónnost práce a stereotyp. Někteří odpovědi byly formulovány velice nejasně či obecně, jednalo se tyto odpovědi: *„anonymní dopisy“, „hloupost lidí“,*

„neschopnost“, „to, že nedokážou pracovat lidé s pravdou“, „vměšování politiků, aby si vylepšili své PR vůči voličům“, „buzerace politiků, útoky stranického tisku“ a „Stresuje mě tlak toho, jak by měl vypadat ideální učitel a co všechno by měl zvládat. Není reálné vše splnit.“.

Jak již bylo zmíněno, vyučování online označilo za stresující 39,3 % respondentů. Další položka dotazníku se respondentů ptala: „**V jakých aspektech pro Vás bylo/je vzdělávání online v době pandemie stresující?**“ Odpovědi byly zpracovány metodou konstantní komparace, bylo vytvořeno 16 kategorií, které jsou uvedeny v tabulce č. 7 a jsou seřazeny sestupně dle počtu odpovědí. Z celkového počtu 384 respondentů 34 odpovědělo, že je online vzdělávání nestresuje, někteří z nich uvedli, že jim vyhovuje více, než vzdělávání dětí ve škole. Odpověď „nevím“ uvedlo 14 respondentů, dalších 9 respondentů uvedlo, že je online vzdělávání stresuje ve všech aspektech. Tabulka tedy předkládá odpovědi 327 respondentů. Počet odpovědí převyšuje počet respondentů, neboť někteří respondenti uváděli více odpovědí. Následující tabulka kategorizuje 645 odpovědí.

Tabulka č. 7: Stresory zmiňované v souvislosti s online vzděláváním (n=327)

Stresor	Absol. četnost	Relat. četnost
Klesající kvalita výuky	83	25,4 %
Absence osobního kontaktu	71	21,7 %
Přístup žáků	70	21,4 %
Časová náročnost a tíseň	64	19,6 %
Přístup rodičů žáků	59	18,0 %
Špatné technické vybavení a připojení	53	16,2 %
Náročnost příprav a oprav prací	49	15,0 %
Dlouhý čas strávený u PC	30	9,2 %
Osobnostní aspekty	27	8,3 %
Proměnlivost podmínek	24	7,3 %
Učení se IT dovednostem	23	7,0 %
Zásah do soukromí a volného času	22	6,7 %
Způsob hodnocení žáků	21	6,4 %
Přístup vedení a kolegů	17	5,2 %
Pocit bezmoci	16	4,9 %
Jiné:	16	4,9 %

Na prvním místě v tabulce č. 7 je uvedena kategorie „**Klesající kvalita výuky**“. Tato kategorie seskupuje rozmanité odpovědi. Jedná se o odpovědi, které vypovídají o stresu respondentů vyplývajícím z klesající úrovně výchovně vzdělávacího procesu. Respondenti zmiňovali především náročný výklad vzdělávacího obsahu, neefektivnost vzdělávacího procesu, nutnost zařazovat neozkoušené metody a aktivity, problematické procvičování látky a horší podmínky pro motivaci žáků k aktivnímu přístupu. Jednalo se např. o tyto odpovědi: „*Jako učitelku mě ubíjí, že nemohu pomoci žákům, aby se jim dařilo vnímat, i když se snažím je aktivizovat, stejně mimo breakout roomy s jasným zadáním propadají do her a depresí - a nemyslím si, že nějak moc přeháním.*“, „*Omezené možnosti výkladu látky, ještě omezenější možnosti kontroly a zapojení dětí do výuky.*“, „*Je neosobní, není čas na individuální přístup, chybí mi aktivity, které nelze v distanční výuce využívat - projekty, prožitkové učení.*“, „*Nemůžu přistupovat individuálně, improvizovat, kontrolovat a dávat zpětnou vazbu.*“, „*Je zdlouhavé, neefektivní, je těžké žáky po tak dlouhé době udržet motivované.*“, „*Neschopnost dostatečného vysvětlení některého učiva bez osobního kontaktu.*“ a „*Nesoustředěnost dětí - velkou roli hraje to, že jsou děti v domácím prostředí a nechají se okolnostmi doma pohltit a pozornost je fuč (hluk v domácnosti, štěkající pes, plačící sourozenec).*“.

Z tabulky č. 7 vyplývá, že je pro 71 respondentů stresující **absence osobního kontaktu**, tedy samotný fakt, že jsou izolováni od dětí a kolegů. Do této kategorie byly mimo jiné zařazeny tyto odpovědi: „*Nemožnosti učit žáky "face to face", nevidět jejich chování během výuky.*“, „*Nastupovala jsem v říjnu, přešlo se hned do on-linu, stresuje mě, že jsem s žáky nestačila navázat vztah, neznám je, nemám v tomto ohledu na co navázat.*“ a „*sociální izolace*“.

Téměř identický počet respondentů zmínil jako stresor **přístup žáků k učení**, odpověď zařazenou do této kategorie uvedlo 70 respondentů. Opět se jedná o skupinu odpovědí, které jsou velmi pestré, zmiňují jak vysokou absenci žáků, tak třeba nízkou aktivitu. Pro přiblížení obsahu této kategorie jsou uváděny následující příklady odpovědí: „*nezájem žáků*“, „*upadající zájem žáků, mnozí rezignují a nedokážou se vybudit*“, „*Neustálé upozorňování a domáhání se vypracovaných úkolů a zapojení do distanční*

výuky.“, „absence“, „Stresují mě žáci z nepřizpůsobivých rodin, kteří nepracují, ale vyžadují servis-zapůjčení techniky atd., ale nic nedělají.“, „neznalost žáků a jejich nezájem“, „podvody žáků při testech“ a „neplnění úkolů žáky“.

Kategorie **osobní aspekty**, do které bylo zařazeno 27 odpovědí, vypovídá o tom, že jsou respondenti stresováni vlastním přístupem či vlastními pocity. Nejčastěji byl zmiňován strach z vlastního neúspěchu při online výuce a pocity nejistoty pramenící z obav, kdy online vzdělávání skončí a přejde se ke vzdělávání v běžné formě. Jednalo se například o tyto odpovědi: „Dále mám strach, že mě slyší rodiče žáků a soudí mě (i na základě zadaných úkolů). Jsem nová a čerstvě po škole, tak si mě prověřují, nebo to tak aspoň vnímám.“, „nejistota“, „obavy, zdali zvládnou potřebné technické záležitosti ohledně on-line výuky a zdali se mi podaří udržet pozornost žáků“, „Snažila jsem se všem vyjít vstříc, což nešlo a bylo to dost stresující. Najít zlatou střední cestu jak pro sebe, tak pro žáky.“, „moje nezkušenost, snaha zavděčit se všem, nejistota, kdy to skončí“, „Pocit marnosti, nedokonalosti...“, „Snaha všem vyhovět.“, „Strach, aby se děti naučily co nejvíce.“, „I přesto, že jsem učitelka, nejsem exhibicionista. Není mi příjemné stát před kamerou.“, „Vím, že vedle dětí sedí rodiče a poslouchají každé moje slovo. To mi není příjemné.“ a „Pocit, že musím na vše reagovat hned... i ve večerních hodinách.“.

Na posledním místě v tabulce je kategorie čítající 16 odpovědí, které nebylo možné zařadit do žádné z jiných kategorií. Patří sem odpovědi, které zmiňují množství administrativy, odsuzující a moralizující pohled společnosti či odpovědi, z kterých vyplývá, že je stresující rozdílnost kladených požadavků: „Množství probrané látky - jiné požadavky od rodičů, žáků, vedení školy, jiná moje představa.“, „Jsou obrovské rozdíly v požadavcích na mou práci - ať už se to týká množství a typu úkolů v distančním vyučování, ale např. i názoru na to, zda je možné po malých dětech chtít, aby seděly denně několik hodin v rouškách.“.

4.5.3 Životní styl učitelů ZŠ

V jedné z dotazníkových položek byli respondenti tázáni: „**Co ve svém životě činíte pro to, abyste zmírnil/a dopady vzniklého stresu nebo se stresu vyhýbal/a?**“.

Ne všechny odpovědi respondentů jsou zařazeny do tabulky uvedené níže, neboť ne všechny odpovědi vypovídali o tom, co respondenti činí proto, aby se stresu vyhýbali nebo mírnili jeho dopady. Dva respondenti uvedli, že žádný stres nepocítují, 10 uvedlo, že proto nečiní nic a 4 respondenti uvedli, že nevědí. Dalších 16 respondentů uvádělo odpovědi, které svědčily o tom, že by sice rádi předcházeli stresu, nicméně neví, jakými způsoby, anebo jim v tom brání momentální situace ve společnosti či nedostatek času. Jednalo se např. o tyto odpovědi: „*v souvislosti s covidem je stresu kolem mne stále více a předcházet mu neumím*“, „*vzhledem k epidemiologické situaci nemohu dělat činnosti, které mi za normální situace pomáhají*“, „*neumím, jak na to*“, „*Vědomě se o to asi nesnažím. Ani vlastně nevím, jak bych to dělala.*“, „*Uvědomuji si, že nedostatek volného času, času na sebe a rodinu je problém, ale zatím čas věnovaný práci neumím omezit.*“, „*Nesnažím, mám pocit, že mám důležitější věci má práci, než je práce na své psychické pohodě.*“, „*Vím, že to asi není úplně v pořádku, ale nedokážu se přimět k nějaké meditaci, když mám ještě zkontrolovat dvacet úkolů.*“

Následující tabulka č. 8 kategorizuje 734 odpovědí, které uvedlo 352 respondentů. Většina respondentů uváděla více, než pouze jednu odpověď, z tohoto důvodu počet odpovědí převyšuje počet respondentů. Zde je názorná ukázka vícečetné odpovědi: „*každý den se věnuji něčemu, co mě těší – blízcí, sport, pc hry, knihy, Netflix apod., snažím se vyřešit věci v zaměstnání a domů si je nenosit (což je teď trochu problém) ... když přetrvává depka, dám si víno*“. Tato odpověď tedy byla rozdělena na vícero odpovědí, které byly zařazeny do těchto kategorií „**Kontakt s rodinou a přáteli**“, „**Pohybové aktivity**“, „**Četba**“, „**Sledování TV, filmů, kina, divadla**“ a „**Organizace času a aktivit**“. Pití vína a hraní PC her bylo zařazeno do kategorie „**Jiné**“.

Tabulka č. 8: Způsoby předcházení stresu a zmírňování dopadů stresu (n=352)

Způsoby	Absol. četnost	Relat. četnost
Pohybové aktivity	170	48,3
Kontakt s rodinou a přáteli	102	29,0
Přístup k životu	56	15,9
Organizace času a aktivit	49	13,9
Pobyt v přírodě	45	12,8
Relax (masáže apod.)	45	12,8
Četba	42	11,9
Spánek a odpočinek	40	11,4
Domácí a ruční práce	33	9,4
Poslech a reprodukce hudby	25	7,1
Trávení času se zvířaty	24	6,8
Sledování TV, filmů, kino, divadla	17	4,8
Výlety a cestování	14	4,0
Stravování	12	3,4
Sdílení vlastních problémů	10	2,8
Jiné	50	14,2

Respondenti nejčastěji uváděli, že se stresu snaží předcházet či zmírňovat jeho dopady tím, že do svých aktivit zařazují **pohybové aktivity**. Jistý druh pohybové aktivity uvedlo 48,3 % respondentů. Mnoho z nich uvádělo stručné odpovědi typu „*cvičím*“, „*sportuji*“ nebo „*hýbu se*“. Někteří však uváděli konkrétně, jakému sportu či pohybové aktivitě se věnují. Velmi často byl zmiňován běh, jóga, tanec či jízda na kole. Zde je příklad některých odpovědí: „*Sportuji, stresující situace si během sportovní činnosti probírám, snažím se se na věc dívat i z druhé strany.*“, „*Denně cvičím jógu, abych si vyčistila hlavu a přišla na jiné myšlenky.*“. Někteří však uváděli, že jejich sportovní aktivity jsou kvůli aktuálním vládním nařízením vydaným v souvislosti s pandemií omezeny: „*Sport (bohužel nyní mé oblíbené sporty nemohu vykonávat kvůli COVID19)*“.

Na druhém místě v tabulce je uvedena kategorie „**Kontakt s rodinou a přáteli**“, do této kategorie byly zařazeny odpovědi 102 respondentů. Jednalo se o odpovědi, které zmiňovaly setkávání se s blízkými lidmi, avšak i odpovědi, které zmiňovaly, že samotná existence určitých osob či vztah s nimi jim pomáhá vzdorovat či předcházet

stresu: „spokojená rodina“, „dobré partnerské zázemí“, „aktivity s přáteli“, „Vedu osvěžující diskuse s nejmladším synem – pubertákem. A hlavně mám úžasného muže, který mě vždycky podrží, pomazlí a utěší.“, „hraji si se synem“, „Dokonalý rodinný život, trávím čas s rodinou.“, „akce s přáteli“, „O víkendech a po nocích jsem si dělala přípravy. Vymýšlela hry, vytvářela, laminovala, stříhala atd. a že by z toho byly děti nadšené, to ani ne. Tu moji vynaloženou snahu téměř nikdo neocení. Moje vlastní děti jsem zanedbávala, taktéž sebe - nedostatek spánku, žádný čas jen pro sebe a osobní volno, kdy bych si třeba jen četla, nebo tupě zírala na televizi. Proto se snažím doma dělat do práce co nejméně a více se věnovat dětem, manželovi a sobě.“ a „Raduji se z vnoučat.“

Do kategorie „**Přístup k životu**“ bylo zařazeno 56 odpovědí, jedná se tedy o odpovědi 15,9 % respondentů. Tato kategorie obsahuje odpovědi, z nichž vyplývá, že to, jakým způsobem se respondenti dívají na svět a jak k němu přistupují, jim pomáhá stresu čelit. Mnohdy byl zmiňován pozitivní či optimistický přístup k problémům a životním situacím, taky však snaha nebrat si věci příliš osobně či neřešit to, co nelze přímo ovlivnit. Jednalo se např. o tyto odpovědi: „Hledám na všem něco pozitivního.“, „Co nemohu změnit, přijmu, jak je.“, „Dívat se na věci s nadhledem a nebrat si je moc osobně.“, „Řeším věci hned a snažím se to vždy uzavřít.“, „Snažím se ovlivnit to, co jde. A co ovlivnit nemohu, zkouším hodit za hlavu.“, „Mám pozitivní mysl a беру věci s nadhledem, snažím se myslet pozitivně a toto motto přenášet i na lidi kolem sebe.“, „Mám pravidla a snažím se je dodržovat a být spravedlivá. Pak je méně nespokojených žáků.“, „Netrápím se tím, co nemohu ovlivnit, řeším nepříjemné situace až tehdy, když nastanou a ne dopředu.“, „Vše řeším narovinu, sdílím své problémy a hledám řešení dřív, než jsou neřešitelné. Snažím se myslet pozitivně a pořád se usmívám.“ a „Snažím se zachovat si vlastní tvář. Vybruslit mezi těmi nesmyslnostmi tak, abych neslevila ze svých vlastních postojů a hodnot.“

Obsahově zajímavá kategorie je kategorie „**Organizace času a aktivit**“, do které byly zařazeny odpovědi 13,9 % respondentů. Respondenti zmiňovali, že to, jakým způsobem si organizují čas a aktivity, jim pomáhá předcházet stresu či zmírňovat jeho dopady. Často uváděnou odpovědí bylo, že se snaží věci neodkládat a vyhýbat

se prokrastinaci, zároveň však někteří respondenti poznamenávali, že jim pomáhá, když problémy, které nepotřebují ihned vyřešit, odkládají co nejdéle. V podstatě je však tato kategorie tvořena převážně takovými odpověďmi, ve kterých respondenti zmiňují, že jim pomáhá mít aktivity a čas dobře zorganizované a naplánované, čímž dokáží oddělit osobní a pracovní život: „Snažím se mít vše organizované, v určitém pořadí plnit úkoly, aby toho nebylo moc.“, „Plánuji, ráda vím, co budu dělat, píšu si poznámky a seznamy, mám ráda věci raději dříve než později.“, „Práci nechávám v práci- což teď bohužel nejde.“, „Snažím se nenechávat věci na poslední chvíli.“, „Snažím se oddělit čas na práci a čas na ostatní aktivity.“, „Řeším přehlednou organizací, jasným rozlišením toho, co je důležité (prioritní) a co méně důležité, nepříjemné a náročné řeším přednostně.“, „Více pracuji na začátku týdne, pracuji i o víkend, když je třeba, ale nikdy ne večer.“, „Člověk musí vše nechat ve škole a jít domů s čistou hlavou, i když je to někdy obtížné. Snažím se tím řídit.“, „Změna organizace mého času. Striktní oddělení práce a soukromí.“, „Dělám si časový plán a odškrtačím si splněné úkoly.“ a „Určuji si hodiny, kdy nereaguji a nesleduji pracovní záležitosti. Každý den se snažím najít chvílku na věci, které mi dělají radost.“

Do kategorie „Jiné“ bylo zařazeno 50 odpovědí, které se objevovaly výjimečně a nebylo je možné zařadit do jiných kategorií. Jednalo se o hraní PC her, kouření, pití alkoholu (víno a pivo), vyhýbání se hluku a lidem, nácvik dýchání, psaní deníku vděčnosti, radost z práce či velmi obecná odpověď „zdravý životní styl“.

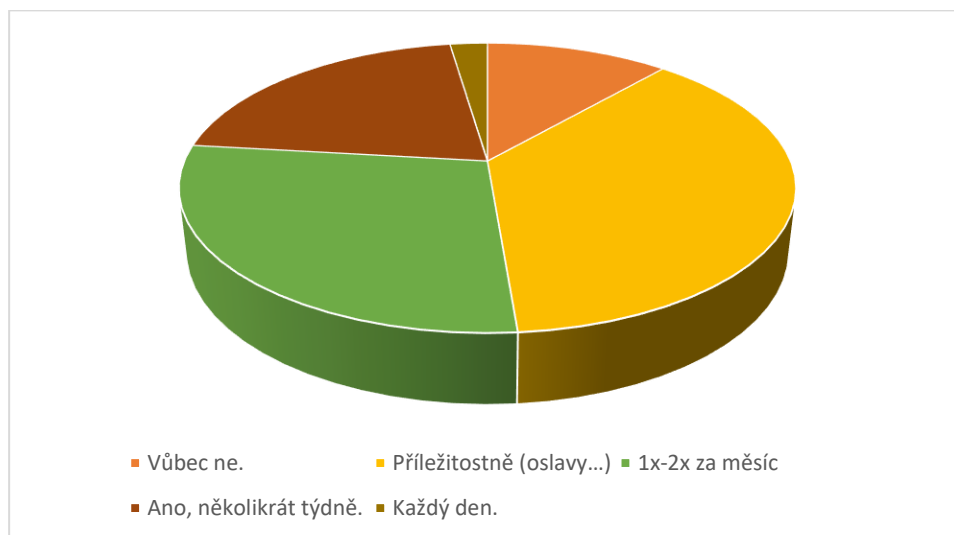
Další dotazníkové položky se respondentů tázaly na jejich životní styl. První uzavřená otázka se tázala: „**Kouříte tabákové výrobky?**“, respondenti vybírali z následujících odpovědí: „Jsem nekuřák.“, „Kouřím jen výjimečně.“, „Kouřím 1-2 cigarety denně.“, „Kouřím 3-5 cigaret denně.“, „Kouřím 6-10 cigaret denně.“, „Kouřím více než 10 cigaret denně.“ a „Kouřím více než 20 cigaret denně“. Odpovědi respondentů týkající se kouření znázorňuje tabulka č.9:

Tabulka č.9: Kouření tabákových výrobků (N=384)

Kouření	Absol. četnost	Relat. četnost
Jsem nekuřák	299	77,9 %
Kouřím jen výjimečně	35	9,1 %
Kouřím 1-2 cigarety denně	5	1,3 %
Kouřím 3-5 cigaret denně	13	3,4 %
Kouřím 6-10 cigaret denně	20	5,2 %
Kouřím více než 10 cigaret denně	10	2,6 %
Kouřím více než 20 cigaret denně	2	0,5 %

Na základě tabulky č. 9 lze konstatovat, že většina (77,9 %) respondentů jsou nekuřáci. Dalších 9,1 % respondentů kouří pouze výjimečně. Jen 13 % respondentů jsou pravidelnými kuřáky, přičemž největší část z nich kouří 6-10 cigaret denně. Pouze dva respondenti z celého výzkumného souboru kouří více než 20 cigaret denně.

Další dotazníková položka zajímavící se o životní styl respondentů se tázala, zdali konzumují alkohol. Opět se jednalo o uzavřenou otázku nabízející následující odpovědi: „Vůbec ne.“, „Příležitostně (oslavy...)“, „1x-2x za měsíc.“, „Ano, několikrát týdně.“ a „Každý den.“. Následující graf č.5 ukazuje, jak byly jednotlivé odpovědi zastoupeny.

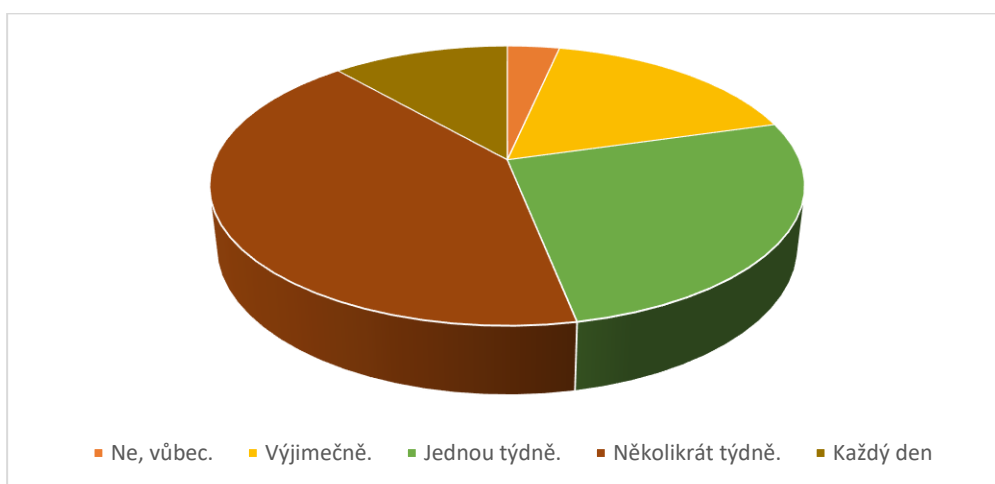


Graf č. 5: Konzumace alkoholu (N=384)

Nejvíce respondentů uvedlo, že alkohol konzumuje pouze příležitostně (37,2 %), konzumaci 1x-2x měsíčně uvedlo 28,1 % respondentů, 20,8 % respondentů konzumuje

alkohol několikrát týdně. Pouze 11,5 % respondentů uvedlo, že jsou abstinenti, tedy, že alkohol nekonzumují vůbec. Každý den konzumuje alkohol 9 respondentů, tedy 2,3 %.

Respondenti byli dále dotazováni: „**Věnujete se pohybovým aktivitám (cvičení, konkrétní sport, zdravotní procházky...)?**“. Na otázku odpovídali výběrem z těchto možností: „Ne, vůbec.“, „Výjimečně.“, „Jednou týdně.“, „Několikrát týdně.“ a „Každý den.“ Odpovědi jsou znázorněny v grafu č.6.



Graf č. 6: Pohybové aktivity (N=384)

Nejčastěji respondenti zvolili možnost „Několikrát týdně.“, uvedlo tak 41,7 % respondentů. Jednou týdně se pohybovým aktivitám věnuje 26,3 % respondentů, výjimečně 17,2 % a každý den 11,5 %. Pouze 3,4 % uvedlo, že se pohybovým aktivitám nevěnuje vůbec, jedná se o 13 respondentů.

V rámci dotazování ohledně životního stylu respondentů byla zařazena otázka, týkající se na to, kolik hodin denně respondenti spí. Jednalo se o uzavřenou otázku s následujícími možnostmi odpovědí: „Méně než 5 hodin“, „5-6 hodin“, „6-7 hodin“, „7-8 hodin“, „8-9 hodin“ a „Více než 9 hodin“. Absolutní a relativní četnost responzí u jednotlivých možností jsou znázorněny v tabulce č. 10.

Tabulka č.10: Spánek (N = 384)

Spánek	Absol. četnost	Relat. četnost
Méně než 5 hodin	10	2,6 %
5-6 hodin	85	22,1 %
6-7 hodin	147	38,3 %
7-8 hodin	116	30,2 %
8-9 hodin	25	6,5 %
Více než 9 hodin	1	0,3 %

Nejvíce respondentů (38,3 %) uvedlo, že spí 6-7 hodin denně, poté 30,2 % uvedlo, že spí 7-8 hodin denně. Méně než 5 hodin spí 2,6 % respondentů a 6,5 % respondentů spí 8-9 hodin denně.

Poslední otázka, která se zabývala životním stylem respondentů, zněla: „**Máte pocit, že jsou Vaše stravovací návyky v souladu se zdravým životním stylem?**“. Jednalo se o škálovou otázku se 7 body. V případě, že respondent označil hodnotu 1, znamená to, že nemá pocit, že by se jeho stravovací návyky slučovaly se zdravým životním stylem, označením hodnoty 7 respondent míní, že jsou jeho stravovací návyky zcela v souladu se zdravým životním stylem. Průměrná hodnota u výzkumného souboru byla 4,2.

4.5.4 Vyhodnocení hypotéz

Tato kapitola popisuje průběh a výsledky vyhodnocování jednotlivých hypotéz, které jsou uvedeny v kapitole 4.2. Hypotézy byly ověřovány pomocí korelace, dále byl proveden výpočet, aby bylo zjištěno, zdali je korelace statisticky významná. Postup při výpočtech je uveden v příloze, jedná se o přílohu B, ve které je uveden postup při výpočtu jedné z hypotéz.

H01: Neexistuje statisticky významný vztah mezi tím, na jakém stupni učitel učí a tím, jak intenzivně vnímá chování žáků jako stresor.

H1: Učitelé na 2. stupni základních škol jsou chováním žáků stresovaní více než učitelé na 1. stupni základních škol.

Hypotézu v dotazníkovém šetření sytila otázka č. 4 a otázka č. 37. Otázka č. 4 se respondentů ptala na to, na jakém stupni vzdělávání působí. Výzkumný soubor tvořili učitelé na 1. a 2. stupni základních škol. Z celkového počtu 384 respondentů 20 % učilo na obou stupních. Hypotéza byla ověřována na 80 % respondentů, kteří učí pouze na jednom stupni základních škol. Jednalo se tedy o 307 respondentů. Škálová otázka č. 37 žádala respondenty, aby označili, do jaké míry na ně působí potencionální stresory, které se vážou k profesi učitele na základní škole. Mezi potencionální stresory, u kterých respondenti označovali na škále 1-5, do jaké míry je stresují, bylo zařazeno „Kázeňské problémy žáků“ a „Nezájem žáků o učení“. U každého respondenta byl sečten počet bodů, kterým ohodnotili jednotlivé stresory. Tedy pokud respondent u „Kázeňských problémů žáků“ označil hodnotu 3 a u stresoru „Nezájem žáků“ označil 5, výsledný součet byl 8. Následně byli respondenti rozděleni na dvě skupiny (respondenti učící na 1. stupni ZŠ a respondenti učící na 2. stupni ZŠ) a v programu Microsoft Excel byl spočítán korelační koeficient, který zjišťoval, zdali existuje statisticky významný vztah mezi tím, na jakém stupni učitel učí a tím, jak intenzivně vnímá chování žáků jako stresor. Korelační koeficient mezi těmito dvěma množinami dat byl spočítán na 0,23. Bylo zjištěno, že korelace je statisticky významná ($r^3 = 0,23, < 0,05$). Výsledkem je odmítnutí nulové hypotézy a přijetí H1, neboť bylo zjištěno, že učitelé na 2. stupni základní školy jsou chováním žáků stresováni více než učitelé na 1. stupni základní školy.

H02: Neexistuje statisticky významný vztah mezi mírou subjektivně vnímaného stresu a pohlavím.

H2: Vyšší míra subjektivně vnímaného stresu je u učitelek než u učitelů.

Tuto hypotézu v dotazníkovém šetření sytila dotazníková položka č. 2, která se tázala respondenta na jeho pohlaví, dále to byly dotazníkové položky č. 8-21. Jednalo se o škálové otázky, jejichž součet vypovídá o míře subjektivně vnímaného stresu respondenta. Stejně jako u předchozí hypotézy byla hypotéza ověřena pomocí korelace. Byl zjišťován vztah mezi mírou subjektivně vnímaného stresu a pohlavím. Korelační

³ V celé diplomové práci je písmeno r symbolem pro korelační koeficient.

koeficient byl zjištěn 0,093. Jedná se o velmi slabou pozitivní korelaci, která není statisticky významná, proto nelze zamítnout nulovou hypotézu.

H03: Životní styl jedince nesouvisí s mírou subjektivně vnímaného stresu.

H3: Nižší míra subjektivně vnímaného stresu souvisí se zdravějším životním stylem jedince.

Tuto hypotézu v dotazníku opět sytily dotazníkové položky č. 8-21, tedy škálové otázky zjišťující míru stresu. Dále to byly škálové položky č. 28-32, které se respondenta tázaly na jeho životní styl, konkrétně na kouření, konzumaci alkoholu, stravovací návyky, pohybové aktivity a spánek. U jednotlivých položek byly daným odpovědím přiděleny hodnoty. Vyšších hodnot dosahovaly odpovědi, které vypovídaly o zdravém životním stylu, tedy např. u položky tázající se na počet hodin spánku byla odpovědi „Méně než 5 hodin“ přidělena hodnota 1, stoupající počet hodin spánku znamenal tedy zároveň vyšší hodnotu odpovědi. Stejným způsobem byly odpovědi ohodnoceny u dalších zmiňovaných dotazníkových položek. Následně byly hodnoty z těchto 5 dotazníkových položek sečteny a byla provedena korelace mezi nimi a mírou subjektivně vnímaného stresu. Byla zjištěna statisticky významná záporná korelace ($r = -0,217, <0,05$), což znamená, že zdravý životní styl souvisí s mírou subjektivně vnímaného stresu. Výsledkem je odmítnutí H03 a přijetí H3.

H04: Neexistuje statisticky významný vztah mezi mírou subjektivně vnímaného stresu a mírou pracovních obtíží.

H4: Vyšší míra subjektivně vnímaného stresu souvisí s vyšší mírou pracovních obtíží.

Této hypotézy se týkaly dotazníkové položky č. 8-21 (otázky Škály vnímaného stresu) a položka č. 36, která kromě několika dalších obtíží zjišťovala i míru pracovních obtíží. Respondenti zde označovali na škále 1-5, jak často pociťovali obtíže v pracovním životě. Mezi těmito dvěma množinami dat byla zjištěna statisticky významná pozitivní korelace ($r = 0,543, <0,01$). Výsledkem je zamítnutí nulové hypotézy H04 a přijetí H4. Byl prokázán statisticky významný vztah mezi mírou subjektivně vnímaného stresu a mírou pracovních obtíží.

H05: Míra subjektivně vnímaného stresu nesouvisí s vnímáním společenského hodnocení učitelské profese.

H5: Vyšší míra subjektivně vnímaného stresu souvisí s pocitem nízkého společenského hodnocení učitelské profese.

V rámci dotazníkové šetření byli respondenti tázáni, zda mají pocit, že jejich okolí a obecně společnost oceňuje učitelskou profesi - v dotazníku se jednalo o položky č. 23 a č. 24. Obě otázky byly škálové, hodnoty z obou otázek byly sečteny, tento součet byl poté podroben korelaci s mírou subjektivně vnímaného stresu respondenta (dotazníkové položky č. 8-21). Byla zjištěna statisticky významná záporná korelace ($r = -0,353, <0,01$), což znamená, že vyšší míra subjektivně vnímaného stresu souvisí s pocitem nízkého společenského uznání. Respondent, který vykazoval pocit nízkého profesního hodnocení, zároveň vykazoval vyšší míru subjektivně vnímaného stresu. Lze zamítnout H05 a přijmout H5.

H06: Neexistuje statisticky významný vztah mezi mírou subjektivně vnímaného stresu učitelů a tím, na jakém stupni vzdělávání působí.

H6: U učitelů na 2. stupni základních škol je vyšší míra subjektivně vnímaného stresu než u učitelů na 1. stupni základních škol.

K ověření této hypotézy posloužila dotazníková položka č. 4, která se respondentů tázala na to, zdali učí na 1. nebo 2. stupni základních škol. Dále to byly položky č. 8–21, na základě nichž byla u každého z respondentů spočítána míra subjektivně vnímaného stresu. Vzhledem k tomu, že 20 % respondentů učí na obou stupních ZŠ, hypotéza byla ověřována pouze na zbylých 80 % respondentů, kteří učí jen na jednom ze stupňů základních škol. Ověření hypotézy proběhlo na základě porovnání průměru hodnot míry subjektivně vnímaného stresu u respondentů učících na 1. stupni ZŠ a respondentů učících na 2. stupni ZŠ, zároveň byla provedena korelační analýza a spočítána významnost korelace.

U učitelů na 1. stupni ZŠ byla průměrná hodnota míry subjektivně vnímané stresu 21,6, u učitelů na 2. stupni ZŠ byla průměrná hodnota míry subjektivně vnímaného stresu 21,9. Již velmi niterný rozdíl v průměrech obou skupin naznačuje, že je korelace velmi

slabá ($r = 0,061$), dokonce nebyla zjištěna ani statistická významnost korelace. Z tohoto důvodu nelze zamítnout H_0 . Nebyl zjištěn statisticky významný vztah mezi mírou subjektivně vnímaného stresu učitelů a tím, na jakém stupni vzdělávání působí.

4.6 Diskuse a limity výzkumného šetření

První výzkumná otázka zněla: „**Existuje rozdíl mezi mírou subjektivně vnímaného stresu mezi učiteli na 1. stupni základní školy a učiteli na 2. stupni základní školy?**“. Míra subjektivně vnímaného stresu byla zkoumána pomocí 14 položek Škály vnímaného stresu. Byl zjištěn jen malý rozdíl mezi učiteli na 1. stupni ZŠ a na druhém stupni ZŠ. Nelze tedy potvrdit, že by mezi těmito dvěma skupinami existoval takový rozdíl, který lze pokládat za statisticky významný. Výsledky položek Škály vnímaného stresu v tomto dotazníkovém šetření byly porovnány s výzkumem Figalové (2019), která pomocí stejného výzkumného nástroje zkoumala běžnou populaci ČR. Bylo zjištěno, že míra subjektivně vnímaného stresu u učitelů na základních školách je nižší než u běžné populace. Byla stanovena druhá výzkumná otázka „**Souvisí míra subjektivně vnímaného stresu s pohlavím?**“. Byla zjištěna slabá korelace mezi pohlavím a mírou subjektivně vnímaného stresu, kterou však nelze označit za statisticky významnou. Očekávaný výsledek - že bude vyšší míra stresu u žen, nebyl potvrzen. Výsledek však může být zkreslen malým počtem mužů, kteří tvořili pouze 9,1 % výzkumného souboru, což je ještě méně než ve skutečnosti. Realitou je, že učitelé muži tvoří 17,8 % pedagogických sborů na základních školách. (Statistické ročenky školství, 2021, online) Výzkumné šetření zjistilo, že vyšší míra subjektivně vnímaného stresu souvisí s vyšší mírou pracovních obtíží ($r = 0,543$, $<0,01$). Lze tedy konstatovat, že se souvislosti s prací učitele odráží na v míře jejich subjektivně vnímaného stresu.

Třetí výzkumná otázka zněla: „**Jaké stresory působí na pedagogy v rámci výkonu profese?**“. Stresory byly zjišťovány pomocí vícera dotazníkových položek, jednalo se o položky škálové a položky otevřené. Dvě škálové položky (č. 23 a č. 24) zjišťovaly, zdali mají respondenti pocit, že je učitelská profese uznávána jejich okolím a společností obecně. Bylo zjištěno, učitelé vnímají vyšší ocenění učitelské profese ze strany svého okolí ($M=4,5$) než od společnost obecně ($M=3,3$). Pomocí korelační

analýzy byl prokázán statisticky významný vztah mezi mírou subjektivně vnímaného stresu a mírou vnímaného profesního uznání ($r = -0,353, <0,01$). Výsledky vypovídají o tom, že čím nižší míru profesního uznání učitel pocítuje, tím více se cítí být ve stresu. Tyto položky byly do dotazníku zařazeny z toho důvodu, že mnoho autorů uvádí „nízkou profesní prestiž“ jakožto významný stresor u učitelů na různých stupních vzdělávání, např. podle Židkové a Martinkové (2003) právě postavení učitelů ve společnosti vnímá za zatěžující třetina učitelů základních škola.

Stresory byly dále zjišťovány pomocí uzavřené otázky, která nabízela 15 potencionálních stresorů souvisejících s výkonem učitelské profese. U každého stresoru respondenti označovali, do jaké míry jsou pro ně potencionální stresory reálně stresující. Jako nejvíce stresující podnět se dle výsledků jeví administrativa, distanční vzdělávání, časová náročnost, komunikace s rodiči žáků, vysoká míra odpovědnosti za žáky, přemíra pracovních povinností a nízká profesní prestiž. Učitelé na 2. stupni základních škol vnímají chování žáků (kázeňské problémy a jejich přístup k učení) jako více stresují než učitelé na 1. stupni základních škol ($r = 0,23, <0,05$).

V rámci dotazníkového šetření byly zařazeny dvě otevřené otázky, které se respondentů tázaly na to, co je stresuje v souvislosti s výkonem povolání obecně a co konkrétně pokládají za stresující při neprezenčním vzděláváním, ke kterému museli přistoupit vzhledem k pandemii koronaviru. Byť u otevřené otázky se jako nejvýraznější stresor jevila administrativa, v případě uzavřené otázky respondenti nejčastěji zmiňovaly rodiče žáků (jejich chování, přístup), administrativa byla až na druhém místě. Dále bylo hojně uváděno vzdělávání online, nevyhovující pracovní podmínky, přístup vedení školy a časová tíseň. Na online/distančním vzdělávání pak respondenti uváděli jako stresující zejména fakt, že klesá kvalita výuky, chybí jim přímý kontakt s žáky a kolegy, stresuje je přístup žáků (zejména nedostatečná aktivita), časová náročnost a tíseň, přístup rodičů žáků a špatné technické vybavení a internetové připojení.

Poslední výzkumná otázka zněla: „**Souvisí životní styl jedince s mírou subjektivně vnímaného stresu?**“. Bendl a Kucharská (2008) jako jednu z možných příčin stresu uvádí nezdravý způsob života, mezi který lze zařadit nadváhu, kouření, konzumaci

alkoholu, nedostatek pohybových aktivit, spánkovou deprivaci či třeba stravovací návyky. Životní styl respondentů byl v dotazníkovém šetření zjišťován pomocí položek č. 28, 29, 30, 31, 32. Jednalo se o uzavřené otázky. Bylo zjištěno, že 77,9 % učitelů, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, jsou nekuřáky, 49,7 % učitelů nepije alkohol vůbec, anebo pouze příležitostně. Pohybovým aktivitám se pravidelně věnuje 79,5 % učitelů, z toho 11,5 % každý den. Dle Novákové (2008) je ideální délka spánku u dospělého jedince 8 hodin denně. Nejčastější odpovědí respondentů bylo, že spí 6-7 hodin denně, uvedlo tak 38,3 % respondentů. Délku spánku v rozmezí od 7-9 hodin uvedlo 36,7 % respondentů. Machová a Kubátová (2009) uvádějí, že právě spánek spolu se stravovacími návyky patří mezi mechanismy, které pomáhají v překonání stresu. Na stravovací návyky se respondentů tázala škálová dotazníková položka. Na škále od 1 do 7 respondenti označovali, do jaké míry si myslí, že jsou jejich stravovací návyky v souladu se zdravým životním stylem. Průměr celého výzkumného souboru byl 4,2. Pomocí korelační analýzy bylo zjištěno, že existuje statisticky významný vztah mezi životním stylem jedince a mírou subjektivně vnímaného stresu. Nedley (2007) uvádí, že pravidelná pohybová aktivita spolu se zdravou stravou a vyřazení nikotinu a alkoholu odstraňují či zmírňují stres, zároveň tvrdí, že je spánek procesem „odpočívání, který zvyšuje odolnost organismu vůči stresu a úzkosti.“ (Nedley, 2007, s. 2007).

Se zdravým životním stylem souvisí samozřejmě i copingové strategie, to, jak se jedinci vyrovnávají se stresem, jak mu umí předcházet. V otevřené otázce, která se respondentů tázala na to, jakými způsoby zmírňují dopady vzniklého stresu či jak se mu vyhýbají, byla nejčastěji uváděna pohybová aktivita, kterou zmínilo 170 respondentů.

Výzkumné šetření, které přineslo mnoho zajímavých výsledků, má však několik limitů. Jedním z limitů je rozsáhlost dotazníku, který byl i přes jeho zkrácení poměrně dlouhý. Dotazník obsahoval 38 otázek, přičemž některé z nich byly otevřené. S délkou dotazníku může souviset počet respondentů - je možné, že kdyby dotazník obsahoval méně otázek, vyplnilo by jej více respondentů. Nutno poznamenat, že ani výzkumný soubor nelze považovat za reprezentativní, např. výzkumný soubor neodpovídá realitě

z hlediska pohlaví respondentů či věkového rozložení. Závěry celého výzkumného šetření lze aplikovat pouze na tento výzkumný soubor, neboť byli respondenti vybíráni příležitostně. Ideální by byl samozřejmě náhodný výběr, nicméně neexistuje žádný zdroj, který by uváděl kontakty na všechny učitele základních škol, proto byl zvolen příležitostný (dostupný) výběr. Při aplikaci výsledků je nutné také zvážit, jak dlouhé trvání mohou mít, neboť sběr dat probíhal v období, kdy většina učitelů učila děti distančně či prostřednictvím online prostoru, tedy některé ze zjištěných stresorů by v případě běžného režimu výuky nebyly aktuální.

Za další limit výzkumného šetření lze považovat to, že respondenti nemuseli uvádět pravdivé či dostatečně konkrétní odpovědi, čemuž nelze v případě dotazníku předejít. Dotazník měřil míru subjektivně vnímaného stresu, z čehož přirozeně vyplývá, že jako limit výzkumného šetření je možné pokládat právě subjektivitu při vyplňování dotazníku, zároveň i subjektivní postoj autorky diplomové práce při vyhodnocování výsledků. Jednou z metod zpracování dat byla použita metoda konstantní komparace, kdy při jejím využití nelze postupovat zcela objektivně, neboť autorka rozřazovala více než 700 různých odpovědí do 16 kategorií. Je jisté, že pokud by kategorie vytvářel někdo jiný, byly by v jiném znění a obsahovaly by rozdílný počet odpovědí. V případě této metody by tak jiný výzkumník s identickým souborem odpovědí vytvořil více či méně kategorií.

V případě, že by autorka realizovala výzkumné šetření znovu, zařadila by do dotazníku i položku, která by zjišťovala, zdali je respondent v managementu školy. Tato položka do dotazníku nebyla zařazena a je možné, že její přítomnost by byla užitečná, neboť by mohlo být zkoumáno, zdali trpí vyšší mírou subjektivně vnímaného stresu řadoví učitelé nebo učitelé, kteří jsou zároveň zástupci ředitele apod.

Závěr

Diplomová práce čtenáři předložila teoretické poznatky o velmi spletitém tématu, kterým je stres. Jelikož jeho definování není jednoznačné, porovnávala pohledy různých autorů a odborníků, kteří se tématem stresu zabývají. Popsala stresovou reakci a podněty, které v různých sférách života jedince stres vyvolávají. Vzhledem k tématu práce byla značná část věnována především těm stresorům, které působí ve sféře pracovní. Teorie nastínila způsoby a techniky, jakými je možné se stresu bránit či jak s ním pracovat. Právě podkapitola zabývající se zvládáním a prevencí stresu může být přínosná pro pedagogy, kteří hledají možnosti, jak se vyrovnat se stresem.

Učitelé v rámci svého povolání vykonávají celou řadu specifických činností, které mohou být velmi náročné. Vysoké požadavky na výkon učitelé profese od učitelů vyžadují nemalé úsilí a vnitřní dispozice jedince. Teoretická část práce tak rovněž popisuje soubor dovedností a schopností učitelů, kterými by měli být vybaveni. Jedná se mimo jiné o osobnostní předpoklady, proto nebyla opomenuta kapitola zabývající se typologií osobnosti, zároveň i typologiemi učitelů dle způsobu výkonu učitelé profese.

Poslední teoreticky orientovaná část práce pak spojila témata předcházejících kapitol a popisovala stres u učitelů. Zabývala se především tím, z jakých důvodů učitelé stres vzniká a jaké vlivy míru stresu ovlivňují. Práce uvedla, jaké jsou důsledky stresu u učitelů v rovině profesní, tělesné a psychické. Jedním z důsledků destrukčního pracovního stresu u učitelů je syndrom vyhoření, kterému byl v této části práce rovněž věnován dostatek prostoru.

V další části práce byl popisován průběh a výsledky výzkumné šetření, které zkoumalo míru subjektivně vnímaného stresu u učitelů na základních školách. Výzkumné šetření se orientovalo nejen na míru subjektivně vnímaného stresu, ale i na stresory, které na učitele působí v pracovním prostředí. Bylo stanoveno šest hypotéz, přičemž u čtyřech z nich byl zjištěn statisticky významný vztah mezi proměnnými.

Byly splněny cíle výzkumného šetření, z jichž výsledků vyplývá, že míra subjektivně vnímaného stresu u učitelů na základních školách je nižší než u běžné populace. Nebyla

prokázaná statisticky významná souvislost mezi mírou subjektivně vnímaného stresu a tím, na jakém stupni základní školy učitel učí.

Výzkumné šetření dále zjistilo, že na učitele základních škol v rámci výkonu profese jako stresující podněty působí především přehřel administrativy, komunikace a přístup rodičů žáků, nedostatek času a forma vzdělávání v době pandemie (forma distanční výuky či vzdělávání online). Jedním z výrazně stresujících podnětů je rovněž chování žáků, které je jako stresující vnímáno více učiteli na 2. stupni základních škol nežli učiteli na 1. stupni základních škol. Výzkumné šetření neprokázalo, že by mělo pohlaví jedince či to, na jakém stupni základní školy učí, souvislost s mírou subjektivně vnímaného stresu. Na základě výsledků výzkumného šetření lze konstatovat souvislost mezi životním stylem a mírou subjektivně vnímaného stresu. Učitelé, kteří vykazovali nižší míru subjektivně vnímaného stresu žijí zdravějším způsobem. Bylo zjištěno, že učitelé, kteří vnímají vyšší profesní prestiž učitelství, mají nižší míru subjektivně vnímaného stresu.

Dle subjektivního názoru autorky diplomové práce je využitelnost výsledků výzkumného šetření vysoká, a to zejména ve výčtu zjištěných stresorů. Sociální pedagog na základních školách by svým výchovným působením mohl pracovat s žáky tak, aby se předcházelo kázeňským problémům, které učitelům způsobují nemalý stres. Jedním z kázeňských problémů, který je na základních školách často řešen, je záškoláctví. Sociální pedagog by tak v roli výchovného poradce mohl zjistit, jaké pohnutky žáka k záškoláctví vedou. Učitelé v rámci výzkumného šetření uváděli, že je mimo jiné stresuje přístup žáků k učení, zmiňovali nízkou aktivitu žáků a nezájem o učení. Sociální pedagog by tak mohl individuálním přístupem k žákům zjistit, co stojí za jejich nevyhovujícím přístupem. V mnohých případech se může jednat o rodinné problémy žáků, o jejichž řešení by se sociální pedagog mohl pokusit prostřednictvím zapojení rodičů žáků. Jako významný stresor učitelé vnímají i rodiče žáků, sociální pedagog by jakožto mediátor mohl zlepšit vztahy mezi učiteli a rodiči. Bylo by například možné realizovat schůzky s učiteli, dětmi a rodiči, které by v roli mediátora vedl sociální pedagog. Autorka diplomové práce se domnívá, že tímto typem

setkání by bylo možné vyřešit mnoho problémů bez toho, aby se jedna ze stran cítila v podřízeném postavení.

Sociální pedagog by na základních školách mohl pomáhat učitelům vyrovnávat se stresem, a to třeba prostřednictvím plánování a realizace individuálních či skupinových aktivit. Každému pedagogovi by tak jednou za stanovený časový úsek poskytl možnost sezení, jehož účelem by bylo zjištění těžkostí učitele a dal mu případně rady, jak se vzniklým stresem pracovat či jak mu předcházet. Jako efektivní způsob se jeví realizace skupinových aktivit, ať už různých teambuildingových akcí pro učitele či pouhé posezení za účelem sdílení zkušeností a těžkostí, neboť možnost sdílet své problémy s ostatními může působit jako pozitivní faktor při zvládnání stresu. Fontana (2010, s. 371) uvádí, že je „vyučování velice osamělým povolání, kde každý učitel zůstává po celou vyučovací hodinu uzavřen se svými problémy.“ Z tohoto důvodu je nutné učitelům poskytnout prostor pro získání vzájemné podpory od kolegů.

Seznam zdrojů:

BARTUŇKOVÁ, Staša, 2010. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1874-6.

BAUMGARTNER, František, 2001. *Zvládanie stresu-coping*. In: SLAMĚNÍK, Ivan a Jozef VÝROST. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0042-5.

BENDL, Stanislav a Anna KUCHARSKÁ, 2008. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-366-5.

BLAHUTKOVÁ, Marie a Evžen Řehulka, 2011. *Využití copingových strategií s náplní pohybových aktivit při odbourávání stresu ve školním prostředí*. In: ŘEHULKA, Evžen, ed. *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: výchova ke zdraví: mezinárodní zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5451-6.

COHEN, Sheldon a Gail WILLIAMSON, 1988. *Perceived stress in a probability sample of the U.S.* In: *The social psychology of health: Claremont Symposium on Applied Social Psychology*. Newbury Park, CA: Sage.

CUNGI, Charly, 2001. *Jak zvládat stres: [metody a praktická cvičení]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-465-6.

ČAČKA, Otto, 2002. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-107-0.

ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan, 2001. *Psychologické koncepce osobnosti*. In: ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, Jan, 2007. *Zátěž a vyrovnávání se s ní*. In: ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

- DUBNOVÁ, Barbora, 2019. *Syndrom vyhoření u pedagogů v mateřských školách*. [online]. Hradec Králové. [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/mpwuis/>;
- DUNBAR, Robin I. M, 2009. *Příběh rodu Homo: nové dějiny evoluce člověka*. Praha: Academia, Galileo. ISBN 978-80-200-1715-4.
- EDUIN, 2015. *Petr Hlava: Malá, nebo velká škola?* In: Eduin.cz, [online]. [cit. 2021-2-28]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/petr-hlava-mala-nebo-velka-skola/>
- FANTILLI, Robert a Douglas MCDOUGALL, 2009. *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. Teaching and Teacher Education*. [online]. [cit. 2021-3-13]. Dostupné z: DOI 10.1016/j.tate.2009.02.021.
- FIGALOVÁ, Nikol, 2019. *Překlad a psychometrické vlastnosti české verze škály vnímaného stresu*. [online]. Olomouc. [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/50ievv/>;
- FONTANA, David a Alice ZAVADILOVÁ, 2016. *Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1033-7.
- FONTANA, David, 2010. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GEIST, Bohumil, 2000. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář. ISBN 80-86226-07-7.
- HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HENNIG, Claudius a Gustav KELLER, 1996. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

- HLADÍLEK, Miroslav, 2009. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-75-4.
- HRABAL, Vladimír, 2002. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- HUBÍK, Stanislav, 2006. *Hypotéza: metodologický nástroj výzkumu ve společenských vědách*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 80-7040-842-1.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANEČKOVÁ, Hana, 2005. *Životní události a kvalita života*. In: PAYNE, Jan. *Kvalita života a zdraví*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-657-0.
- JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ, 2006. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-74-1.
- JELÍNKOVÁ, Hana, 2004. *Vybrané kapitoly z patologické fyziologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0751-4.
- JOSHI, Vinay a Dagmar TOMKOVÁ, 2007. *Stres a zdraví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-211-9.
- JURČOVIČOVÁ, Jana, 2015. *Fyziologie a patofyziologie stresové reakce*. In: ROKYTA, Richard. *Fyziologie a patologická fyziologie: pro klinickou praxi*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-4867-2.
- KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ, 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KASSIN, Saul M, 2012. *Psychologie*. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-0074-5.
- KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ, 2003. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.

- KLOSE, Jiří a Vladimír KEBZA, 2009. *Stres – reakce na zátěž*. In: BAŠTECKÁ, Bohumila. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0.
- KOHOUTEK, Rudolf a Evžen, ŘEHULKA, 2011. *Stressors in the work of primary and secondary teachers in the Czech Republic*. In: ŘEHULKA, Evžen. *School and health 21, 2011: health education*. Brno: Masaryk University with collaboration by MSD, 2011, 310 s. ISBN 978-80-210-5524-7.
- KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOŠTA, Oto, 2013. *Management úspěšné ordinace praktického lékaře*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4422-3.
- KRASKA-LÜDECKE, Kerstin, 2007. *Nejlepší techniky proti stresu*. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1833-0.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Bohumila BAŠTECKÁ, 2009. *Coping-zvládání zátěže*. In: BAŠTECKÁ, Bohumila. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro a Vratislav SCHREIBER, 2009. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.
- KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.
- LADD, Helen. F., 2001. *Teachers' Perceptions of Their Working Conditions: How Predictive of Planned and Actual Teacher Movement?*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, doi: 10.3102/0162373711398128.
- LANGOVÁ, Marta, 1992. *Učitel v pedagogických situacích: Kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-613-7.

- LAŠEK, Jan, 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ, 2009. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2715-8.
- MARTANOVÁ, Veronika, Barbara JANÍKOVÁ a Tereza DANĚČKOVÁ, 2007. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky 1. lékařské fakulty a VFN, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-254-0525-3.
- MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Pracovní stres a zdraví*. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce. ISBN 80-903604-1-6.
- MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN, 1997. *Učitel a stres*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0521-1.
- MICHALÍK, David, 2011. *Jedinec v rámci pracovního prostředí: pohled na stěžejní aspekty s důrazem na psychosociální stránku*. Brno: IRCAES, 2011. ISBN 978-80-86710-36-5.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHY, 2021. *Standard v otázkách a odpovědích*. In: msmt.cz. [online]. [cit. 2021-3-1]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>
- MLČÁK, Zdeněk, 1998. *Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol*. In: ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ, ed. *Učitelé a zdraví*. Brno: Nakladatelství-P. Křepela, 1998. ISBN 80-902653-0-8.
- MLČÁK, Zdeněk, 2005. *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-035-1.
- MUSIL, Jiří, 2010. *Stres, syndrom vyhoření a mentálně hygienická optima v dynamice lidského chování*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna. ISBN 978-80-903449-9-0.

- NAKONEČNÝ, Milan, 1998. *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3.
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2021. *Kvalifikační požadavky*. In: nuv.cz. [online]. [cit. 2021-3-8]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/nsk2/kvalifikacni-pozadavky>
- NAVRÁTIL, Leoš, 2017. *Vnitřní lékařství pro nelékařské zdravotnické obory. 2., zcela přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-271-0210-5.
- NEDLEY, Neil, 2007. *Život bez deprese*. Praha: Advent-Orion. ISBN 978-80-7172-023-2.
- NOVÁKOVÁ, Radana, 2008. *Pečovatelsví I: učební text pro studenty oboru Sociální péče - pečovatelská činnost*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-085-0.
- NOWACK, Kenneth M, 2009. *Stress Profile*. Přeložil Jiří KLOSE, Pavel KRÁL. Praha: Hogrefe- Testcentrum
- NÝVLTOVÁ, Václava, 2010. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-85-3.
- OREL, Miroslav, 2009. *Stres, zátěž a jeho zvládnutí*. Valašské Meziříčí: Obchodní akademie a VOŠ. ISBN 978-80-254-4204-3.
- PAULÍK, Karel, 2009. *Vybrané poradenské a psychoterapeutické směry*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-739-7.
- PAULÍK, Karel, 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2959-6.
- PELIKÁN, Jiří, 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní vyučování*. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

- POTTER, Beverly A, 1997. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání: "pracovní vyhoření" - příčiny a východiska*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-211-3.
- PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ, 2001. *Proti stresu krok za krokem*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0068-9.
- PRAŠKO, Ján a Michaela HOLUBOVÁ, 2017. *Sociální fobie a její léčba*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5841-1.
- PRAŠKO, Ján, 2003. *Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0185-5.
- PROKOP, Jiří, 2003. *Kritika a mýty současné školy*. In: HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, Dana TOMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA, ed. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003* Olomouc. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7302-064-5.
- PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan, Tomáš JANÍK a Milada RABUŠICOVÁ, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- REPETTI, Rena. L. 1993. *Short-term effects of occupational stressors on daily mood and health complaints*. In: *Health Psychology*, 12(2), 125–131. [online]. [cit. 2021-10-18]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0278-6133.12.2.125>
- RICHARDS, Mary, 2006. *Stres*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-082-8.
- RUSH, Myron, 2003. *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů. ISBN 80-7255-074-8.

SLAMĚNÍK, Ivan a Jozef VÝROST, 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-269-6.

SMETÁČKOVÁ, Irena, 2019. *Jsou čeští učitelé a učitelky na ZŠ vyhořeli? A proč?*. Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy. [online]. 1. 11. 2019, [cit. 2021-02-02]. Dostupný z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/jsou-cesti-ucitele-a-ucitelky-na-zs-vyhoreli-a-proc>

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.

Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele do roku 2019/20. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2021-2-11]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp>

STOCK, Christian a Natalie VRAJOVÁ, 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3553-5.

STRAKOVÁ, Jana a kol., 2009. *Analýza naplnění cílů národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* [online]. [cit. 2020-11-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>.

SVOZILOVÁ, Lucie, 2013. *Prevence syndromu vyhoření*. In: UNIVERZITA PALACKÉHO. PEDAGOGICKÁ FAKULTA. *Antropologicko-psychologicko-sociální aspekty podpory zdraví a výchovy ke zdraví*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3472-8.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2004. *Kompendium sociální a pedagogické psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004. ISBN 80-7042-365-X.

ŠIMONÍK, Oldřich, 1994. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.

ŠTĚTOVSKÁ, Iva, 2011. *Proměny světa školy*. In: GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.

- ŠUBRT, Jiří a Karel ČERNÝ, 2018. *Historicko-sociologické reflexe*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4027-3.
- ŠVINGALOVÁ, Dana, 2006. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-105-8.
- THE PENNSYLVANIA STATE UNIVERSITY, 2016. *Teacher Stress and Health*. In: PennState.cz [online]. [cit. 10.3.2021]. Dostupné z: <https://www.prevention.psu.edu/uploads/files/rwjf430428.pdf>
- VAŠINA, Bohumil a Marcela VALOŠKOVÁ, 1998. *Učitel - pracovní zátěž - zdraví*. In: Učitelé a zdraví: Brno: Psychologický ústav
- VAŠINA, Bohumil, 2009. *Základy psychologie zdraví*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 9788073687571.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VOKURKA Martin a HUGO Jan, 2015. *Velký lékařský slovník*. Praha: Maxdorf. ISBN 978-80-7345-456-2.
- VONDRÁKOVÁ, Miluše a Irena SMETÁČKOVÁ, 2018. *Jak moc se týká syndrom vyhoření učitelů a učitelek mateřských škol?*. In: edukacnilaborator.cz [online]. [cit. 2021-8-1]. Dostupné z: <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/jak-moc-se-tyka-syndrom-vyhoreni-ucitelu-a-ucitelek-materskych-skol>
- VYKOPALOVÁ, Hana, 2007. *Krize a psychosociální pomoc*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7318-621-0.
- VYMĚTAL, Jan, 1999. *Lékařská psychologie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství. ISBN 80-86123-08-1.
- WIGNEY, Tessa, Kerrie EYERS a Gordon PARKER, 2009. *Putování s černým psem: život s depresí*. Praha: Ikar. ISBN 978-80-249-1294-3.

Wubbels, Theo a kol., 1987 in GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

ZACHAROVÁ, Eva, 2017. *Zdravotnická psychologie: teorie a praktická cvičení*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0155-9.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2018. *Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků*. Metodický portál: Články [online]. 29. 10. 2018, [cit. 2021-03-17]. Dostupný z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21761/SYNDROMVYHORENIUPEDAGOGICKYCH-PRACOVNIKU.html>. ISSN 1802-4785.

ŽIDKOVÁ, Zdeňka a Jaroslava MARTINKOVÁ, 2003. *Psychická zátěž učitelů základních škol*. České pracovní lékařství [online]. 3/2003 [cit. 2021-1-1]. ISSN 1212-6721. Dostupné z: https://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/_files/200000015-065300843a/psych_zatez_ucitelu_zakl_skol.pdf

Seznam tabulek a grafů:

Tabulky:

Tabulka č. 1: Rozdělení učitelů dle stupně vzdělávání (N=384)

Tabulka č. 2: Rozdělení respondentů dle velikost školy (n=383)

Tabulka č.3: Procentuální zastoupení odpovědní na položky Škály vnímaného stresu (N=384)

Tabulka č. 4: Procentuální znázornění odpovědí na oblast potíží (N=384)

Tabulka č. 5: Pořadí pracovních stresorů učitelů (N=384)

Tabulka č. 6: Nejčastěji zmiňované pracovní stresory učitelů (n=361)

Tabulka č. 7: Stresory zmiňované v souvislosti s online vzděláváním (n=327)

Tabulka č. 8: Způsoby předcházení stresu a zmírňování dopadů stresu (n=352)

Tabulka č. 9: Kouření tabákových výrobků (N=384)

Tabulka č. 10: Spánek (N = 384)

Grafy:

Graf č. 1: Věkové rozložení respondentů (N=384)

Graf č. 2: Syndrom vyhoření u respondentů (N=384)

Graf č. 3: Syndrom vyhoření mezi kolegy (N=384)

Graf č. 4: Pohled učitelů na prestiž učitelské profese (N=384)

Graf č. 5: Konzumace alkoholu (N=384)

Graf č. 6: Pohybové aktivity (N=384)

Přílohy:

Příloha A: Dotazník výzkumného šetření

Příloha B: Postup při výpočtu korelace a statistické významnosti korelace

Příloha A: Dotazník výzkumného šetření

Dobrý den,

v rámci své diplomové práce zjišťuji míru stresu u učitelů základních škol. Dotazník sice nepatří mezi nejkratší, avšak věřím, že právě touto cestou získám podrobná data, která budou užitečná a vypovídající. Předem děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování dotazníku.

S pozdravem a přáním krásných dnů bez stresu,

Barbora Dubnová.

- 1) Kolik je Vám let?
- 2) Jaké je Vaše pohlaví?
 - a) Žena
 - b) Muž
- 3) Jak dlouhou máte praxi jako učitel/učitelka?
- 4) Kde učíte?
 - a) Základní škola – 1. stupeň
 - b) Základní škola – 2. stupeň
 - c) Učím na 1. i 2. stupni základní školy
- 5) Napište prosím, jaký počet žáků je průměrně ve třídách, ve kterých učíte.
- 6) Do jakého sektoru spadá škola, ve které učíte?
 - a) Státní sektor
 - b) Soukromý sektor
- 7) Jaký je přibližný počet žáků ve Vaší škole?

U položek č. 8 až č. 21 prosím označte, jak často jste zažívala dané situace v posledním měsíci. U každé položky vyberte jednu z následujících odpovědí: „nikdy“, „téměř nikdy“, „občas“, „poměrně často“, „velmi často“.

- 8) Jak často jste v posledním měsíci byl/a rozrušen/a něčím neočekávaným?
- 9) Jak často jste v posledním měsíci měl/a pocit, že nemáte kontrolu nad důležitými věcmi ve svém životě?
- 10) Jak často jste se v posledním měsíci cítil/a nervózní a ve stresu?
- 11) Jak často jste v posledním měsíci úspěšně vyřešil/a rozčilující nepříjemnosti ve svém životě?
- 12) Jak často jste v posledním měsíci měl/a pocit, že se zvládáte efektivně vyrovnat s důležitými změnami, které se objevily ve vašem životě?
- 13) Jak často jste v posledním měsíci věřil/a, že dokážete sebejistě zvládat své osobní problémy?
- 14) Jak často Vám v posledním měsíci přišlo, že jdou věci podle plánu?
- 15) Jak často jste v posledním měsíci zjistil/a, že nezvládáte všechny věci, které musíte udělat?
- 16) Jak často jste v posledním měsíci cítil/a, že dokážete kontrolovat nepříjemné situace ve svém životě?
- 17) Jak často jste v posledním měsíci cítil/a, že máte věci pod kontrolou?
- 18) Jak často jste byl/a v posledním měsíci rozzlobený/á kvůli věcem, které jste nemohl/a ovlivnit?
- 19) Jak často jste se v posledním měsíci přistihl/a přemýšlet nad věcmi, které ještě musíte udělat?
- 20) Jak často jste v posledním měsíci byl/a schopen/a kontrolovat, jakým způsobem trávíte svůj čas?
- 21) Jak často jste v posledním měsíci cítil/a, že se potíže hromadí tak moc, že je nedokážete zvládnout?

- 22) Myslíte si, že je Vaše profese profesí, která by měla být oceňována?
- Vůbec ne 1-2-3-4-5-6-7 Maximálně
- 23) Máte pocit, že je Vaše profese společností oceňována?
- Vůbec ne 1-2-3-4-5-6-7 Maximálně
- 24) Máte pocit, že Vaše okolí oceňuje Vaši profesi?
- Vůbec ne 1-2-3-4-5-6-7 Maximálně
- 25) Myslíte si, že je Váš plat adekvátní vzhledem k tomu, co v rámci své práce vykonáváte?
- Není adekvátní 1-2-3-4-5-6-7 Je zcela adekvátní
- 26) Prošel/la jste si někdy syndromem vyhoření?
- a) Ano, v minulosti.
 - b) Ano, aktuálně jím procházím.
 - c) Ne, nikdy.
- 27) Setkal/a jste se v průběhu své profesní praxe s kolegou, který prošel syndromem vyhoření?
- a) Ano
 - b) Ne
- 28) Kouříte tabákové výrobky?
- a) Jsem nekuřák
 - b) Kouřím jen výjimečně
 - c) Kouřím 1-2 cigarety denně
 - d) Kouřím 3-5 cigaret denně
 - e) Kouřím 6-10 cigaret denně
 - f) Kouřím více než 10 cigaret denně
 - g) Kouřím více než 20 cigaret denně
- 29) Pijete alkohol?
- a) Vůbec ne.
 - b) Příležitostně (oslavy...).
 - c) 1x-2x za měsíc.
 - d) Ano, několikrát týdně.
 - e) Každý den.

- 30) Věnujete se sportovním aktivitám (cvičení, konkrétní sport, zdravotní procházky...)?
- 31) Kolik spíte hodin?
- a) Méně než 5 hodin
 - b) 5-6 hodin
 - c) 6-7 hodin
 - d) 7-8 hodin
 - e) 8-9 hodin
 - f) Více než 9 hodin
- 32) Máte pocit, že jsou Vaše stravovací návyky v souladu se zdravým životním stylem?
- Vůbec ne 1-2-3-4-5-6-7 Maximálně
- 33) Specifikujte, prosím, co konkrétně Vás v zaměstnání stresuje. Jaké momenty pokládáte za stresující?
- 34) Co ve svém životě činíte pro to, abyste zmírnil/a dopady vzniklého stresu nebo se stresu vyhýbal/a
- 35) Máte pocit, že Váš hlas má nějakou váhu ve Vašem zaměstnání? Myslíte si, že ve Vašem zaměstnání dokážete změnit důležité věci?
- Ne, nemám žádnou moc 1-2-3-4-5-6-7 Mám velkou moc
- 36) Níže prosím označte, jak často jste v posledních třech měsících zažívala následující obtíže ve Vašem životě, které Vás určitým způsobem zatěžovaly, znervózňovaly, zraňovaly či ohrožovaly duševní či (i) tělesnou pohodu. Zvolte jednu z následujících odpovědí u každé položky: „nikdy“, „zřídka“, „občas“, „často“, „vždy(stále)“.
- 36 a) Zdravotní obtíže
 - 36 b) Pracovní obtíže
 - 36 c) Finanční obtíže
 - 36 d) Rodinné starosti
 - 36 e) Potíže v mezilidských vztazích
 - 36 f) Potíže spojené se životním prostředím

Příloha B: Postup při výpočtu korelace a její statistické významnosti

Ověřování první hypotézy

Krok č. 1: Zjištění korelace pomocí programu Microsoft Excel. Zjištěný korelační koeficient: **0,23**.

Krok č. 2: Ověření statistické významnosti korelace pomocí následujícího vzorce:

$[r \cdot \sqrt{(n - 2)}] / [\sqrt{(1 - r^2)}]$, kdy r značí korelaci a n počet respondentů, tedy

$[0,23 \cdot \sqrt{(305 - 2)}] / [\sqrt{(1 - 0,23^2)}] = \mathbf{4,1273}$ (testová statistika).

Krok č. 3: Porovnání testové statistiky s kritickou hodnotou v tabulkách Studentova rozdělení.

Krok č. 4: Potvrzení statistické významnosti korelace.