

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2020

Kristýna Danielová

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

Stres u pedagogických pracovníků na středních školách
v Uherském Hradišti

Bakalářská práce

Autor: Kristýna Danielová, učitelství pro střední školy tělesná výchova – výchova ke
zdraví

Vedoucí práce: Mgr. Jana Harvanová, Ph. D.

Olomouc 2020

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Kristýna Danielová

Název závěrečné písemné práce: **Stres u pedagogických pracovníků na středních školách v Uherském Hradišti**

Pracoviště: Katedra společenských věd v kinantropologii

Vedoucí: Mgr. Jana Harvanová, Ph.D.

Rok obhajoby: 2020

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá mírou náchylnosti ke stresu pedagogů středních škol v Uherském Hradišti. Výzkumný soubor tvořilo 48 pedagogů maturitních, výučních oborů a gymnázií. Ke kvantitativnímu výzkumnému šetření byl použit dotazník *Moje individuální projevy* od autorů Hennig a Keller (1996) ke zjištění míry náchylnosti ke stresu a dopad na rovinu kognitivní, citovou, tělesnou a sociální. Dále se zkoumal vztah mezi pedagogy maturitních, výučních oborů a gymnázií a také vliv praxe. Na základě získaných hodnot z výzkumu bylo prokázáno, že profese pedagoga je namáhavá jak z psychického tak i fyzického hlediska.

Z dosažených výsledků můžeme konstatovat, že pedagogové trpí nízkou až mírnou náchylností ke stresu. Nejvíce zasažena je rovina tělesná, poté citová, kognitivní a na posledním místě sociální. Výsledky vypovídají, že pedagogové výučních oborů jsou nejvíce náchylní ke stresu, poté učitelé gymnázií a následují učitelé maturitních oborů. Délka praxe nemá vliv na náchylnost ke stresu, nejvyšší výsledky vykazují pedagogové s délkou praxe do 20 let, poté do 10 let, do 40 let a nejmenší do 30 let.

Klíčová slova: Stres, pedagog, střední škola, Uherské Hradiště

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

I agree the thesis paper to be lent with in the library service.

Bibliographical identification

Author's first name and surname: Kristýna Danielová

Title of the thesis: Stress in pedagogical workers in highschoools in Uherské Hradiště

Department: Department of Kinanthropology and Social Science

Supervisor: Mgr. Jana Harvanová, Ph.D.

The year of presentation: 2020

Abstract:

The thesis deals with the level of stress susceptibility of high school teachers in the town of Uherské Hradiště. The research sample consisted of 48 teachers of the graduation courses, apprenticeship and grammar schools. The questionnaire *My individual behavior* by authors Hennig and Keller (1996) was used for quantitative evaluation of susceptibility to stress and its impact on the cognitive, emotional, physical and social level. Furthermore, the relationship between teachers of graduate, apprenticeship and grammar school was examined as well as influence of their practise. Based on the collected data, it was concluded that the profession of a teacher is exhausting both mentoly and psysically.

From the achieved results we can state that teachers suffer from low to moderate susceptibility to stress. The physical level is most affected, then the emotional, cognitive and, last but not least, social levels. The results show that teachers of teaching disciplines are most prone to stress, followed by teachers of grammar schools and then teachers of graduation courses. The length of practice does not affect the susceptibility to stress, the highest results are shown by teachers with a length of practice up to 20 years, then up to 10 years, up to 40 years and the lowest up to 30 years.

Keywords: Stress, educator, high school, Uherske Hradiste

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci zpracovala samostatně s odbornou pomocí Mgr. Jany Harvanové, Ph. D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a řídila se zásadami vědecké etiky.

V dne

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Janě Harvanové, Ph.D., za odborné vedení, rady a pomoc při zpracování této práce.

OBSAH

1. ÚVOD	7
2. PŘEHLED POZNATKŮ	8
2.1. STRES	8
2.1.1. <i>Biologické pojetí stresu</i>	8
2.1.2. <i>Psychologické pojetí stresu</i>	9
2.1.3. <i>Druhy stresu</i>	10
2.1.4. <i>Stresory</i>	11
2.1.5. <i>Projevy stresu</i>	12
2.2. ZVLÁDÁNÍ STRESU (COPING).....	13
2.2.1. <i>Obranné mechanismy</i>	14
2.2.2. <i>Techniky boje se stresem</i>	15
2.3. PEDAGOG.....	19
2.3.1. <i>Osobnost pedagoga</i>	20
2.3.2. <i>Stres u pedagogických pracovníků</i>	22
2.3.3. <i>Příčiny stresu u pedagogických pracovníků</i>	23
2.3.4. <i>Salutogenní vlivy na pedagogickou profesi</i>	27
3. CÍLE.....	31
3.1. VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
4. METODIKA.....	32
4.1. VÝZKUMNÝ SOUBOR	32
4.2. VÝZKUMNÉ METODY A TECHNIKY	32
4.3. REALIZACE VÝZKUMU	33
4.4. ZPRACOVÁNÍ DAT	34
5. VÝSLEDKY A DISKUZE.....	35
5.1. MÍRA STRESU PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH V UHERSKÉM HRADIŠTI	35
5.2. NÁCHYLNOST KE STRESU U PEDAGOGŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH S MATURITOU, VÝUČNÍM LISTEM A GYMNÁZIÍCH.....	36
5.3. SOUVISLOST MEZI DÉLKOU PRAXE U PEDAGOGŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH V UHERSKÉM HRADIŠTI.....	37
5.4. DISKUZE	38
6. ZÁVĚRY	39
7. SOUHRN	41
8. SUMMARY	42
9. REFERENČNÍ SEZNAM	44
10. PŘÍLOHY	49

1. ÚVOD

V současné době, kdy se tempo našich životů a nároky stále zvyšují, je stres velmi aktuálním tématem. Se stresem se člověk setkává každý den, proto se mu nevyhne ani pedagog při výkonu svého povolání.

Téma bakalářské práce jsem si zvolila, protože si myslím, že každého z nás se ve větší nebo menší míře stres dotýká. Pedagogické pracovníky jako výzkumný soubor jsem volila s úvahou, že sama se v budoucnu chci stát pedagogem. Pedagogové během výkonu svého povolání zakusí spousty stresových situací, které se mohou promítat i v jejich osobních životech. Je nutné, aby pedagog rozpoznal příčiny svého stresu a eliminoval je. Ve své práci uvádím hned několik příčin, ale i technik zvládnání stresu. Pedagogičtí čtenáři ale i široká veřejnost mohou používat tuto práci jako příručku, pomocí které rozpoznají příznaky a eliminují stres.

Diplomová práce se zaměřuje na stres u pedagogických pracovníků na středních školách. Na pedagogy jsou kladeny vysoké nároky, jak ze strany nadřízených, rodičů, žáků ale i společnosti. Stres má vliv na psychofyzické funkce organismu.

Práce je členěna na dvě části, a to část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část se zabývá vymezením pojmu stres, jeho pojetím, druhy, stresory, které jej vyvolávají a projevy, které se odráží ve fyziologické, psychologické a behaviorální stránce člověka. Na to navazuje zvládnání stresu, obranné mechanismy a techniky boje se stresem. V další kapitole vysvětlují pojem pedagog, jeho osobnost, stres u pedagogických pracovníků, jeho příčiny a salutogenní vlivy.

Praktická část zahrnuje vzorek pedagogů ze středních škol v Uherském Hradišti, maturitních, výučních oborů a gymnázií. Výzkum bude koncipován jako kvantitativní výzkumné šetření za pomoci dotazníku *Moje individuální projevy* od autorů Hennig a Keller.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaká je míra náchylnosti ke stresu u pedagogů na středních školách v okrese Uherské Hradiště, jak se manifestuje v rovinách kognitivní, citové, tělesné a sociální. Zda jsou více náchylní ke stresu pedagogové maturitních, výučních oborů nebo gymnázií a zda má vliv na náchylnost ke stresu délka praxe.

2. PŘEHLED POZNATKŮ

2.1. Stres

Stres je přirozenou součástí našich životů, v případě, kdy je člověk schopen stres zvládat, formuje osobnost. V negativním případě dochází k rozporu mezi nároky kladenými na organismus a možnostmi jej zvládat (Mlčák, 2011). Rheinwaldová (1995) poukazuje na to, že určitá míra stresu je zdravá a pro existenci nutná. Naše organismy jsou uzpůsobeny čelit fyzickým a psychickým nárokům.

Książek (2004) uvádí, že se pojem „jsem vystresovaný“ dostal do slovní zásoby dnešní společnosti. Tento pojem je synonymem bolesti a utrpení. Každý z nás zažívá pocit disharmonie, který je vyvolán konflikty, nepřátelstvím a spěchem.

Život se nevyhne složitým situacím, které jsou provázeny stresem. Stres nepůsobí jen na naši psychiku, ale ovlivňuje i další soustavy těla, jako hormonální nebo imunitní. Je důležité, aby organismus byl v celkové rovnováze a dokázal stresu čelit (Paulík, 2017).

Stres můžeme chápat jako zvláštní případ zátěže. Jedná se o stav, kdy míra zátěže překračuje únosnou hranici z pohledu adaptačních možností a podmínek (Paulík, 2017).

Brockert (1993) označuje za stres nenaplnění životních cílů a potřeb.

Dle Bártové (2011) pojem *stres* pochází z anglického *stress*, což vzniklo z latinského názvu *stringere*, v překladu „utahovat smyčku okolo krku odsouzenému.“ Můžeme to také chápat, jako být vystaven situaci, kdy se jedinec ocitá v tísní.

Stres je široký biomedicínský a psychologický pojem, který má stejný význam jako zátěž organismu. Stres je označení pro náročné životní situace jako jsou konflikty, problémy a prožívání nepříjemných pocitů (Švingalová, 2006).

Pojem stres formuloval kanadský fyziopatolog H. Selye. Jedná se o netypickou reakci organismu na kladené požadavky. Stres nejčastěji prožíváme, pokud kladené nároky převyšují naše možnosti (Sieradzki, 2004).

Pojmem stres se označuje narušení homeostáze. Jedná se o sled událostí, které způsobují eustres nebo distres. Výsledkem eustresu je pozitivní ladění a distresu negativní (Joshi, 2007).

2.1.1. Biologické pojetí stresu

H. Selye (2016) definoval systematickou teorii stresu. V roce 1950 charakterizoval fyziologickou odpověď organismu, tzv. obecný adaptační syndrom. GAS

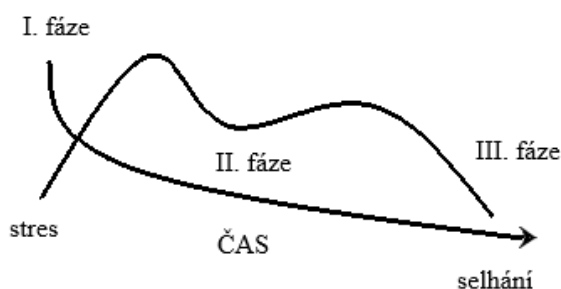
– Obecně adaptační syndrom probíhá ve třech fázích, a to fázi poplachové, fázi rezistence a fázi vyčerpání (Paulík, 2017).

Fáze poplachová je první odezvou organismu na stresory. Během velké zátěže organismu tělo reaguje šokem, zmatenými projevy a dochází k potlačení obranných reakcí. Dále dojde k adaptaci a aktivují se obranné reakce. V této fázi dochází k vylučování adrenalinu a glukózy do krve (Paulík, 2017). Redistribuce krve směřuje k centrální nervové soustavě, srdci a kosterním svalům (Kohlíková, 2003). Výsledkem této fáze je zvýšení pocení, rozšíření zornic, zvýšení tepové frekvence, zvýšení ventilace, zúžení cév v dutině břišní a rozšíření cév v kosterních svalech (Švamberg Šauerová, 2018). Fáze rezistence je druhou fází GAS, v níž dochází ke zklidnění. Je umožněno trávení potravy pro obnovu energie (Paulík, 2017). Podle autorky Kohlíkové (2003) vzniká tato fáze z důvodu opakovaného působení stresoru.

Fáze vyčerpání je poslední fází GAS. Fáze vyčerpání nastává, jestliže je působení stresoru dlouhodobé a člověk již nemá prostředky na to, aby se adaptoval (Paulík, 2017).

Melgosa (1997) popisuje fázi varovnou, fázi odolávání a fázi vyčerpání. Během první fáze se objevují tělesné projevy, které jsou varovným signálem. Fáze odolávání je specifická frustrací, ztrátou energie a sníženou produktivitou. Poslední fází je fáze vyčerpání, která se projevuje únavou, úzkostí a depresí.

Obrázek 1 poukazuje na vývoj stresové reakce.



Obrázek 1. *Vývoj stresové reakce* (Bártová, 2011, p.14)

2.1.2. Psychologické pojetí stresu

Rozlišujeme stres fyziologický, který se projevuje změnami fyziologickými a psychologický stres, během něhož dochází ke změnám v prožívání a chování. Tímto pojetím stresu se zabýval R. S. Lazarus. Mezi základními pojmy jeho konceptu patří

kognitivní hodnocení a zvládání. Záleží také na vyhodnocení situace a míře nebezpečí, avšak člověk může vyhodnotit situaci zkresleně. Vyhodnocení situace se člení na primární a sekundární. Primární zahrnuje nebezpečnost situace a sekundární zvládání, řešení dané situace. Během psychologického i fyzického ohrožení je snaha zachovat organismus v rovnováze (Paulík, 2017).

2.1.3. Druhy stresu

Už ve 30. letech minulého století se stres specifikoval na pozitivní, též nazývaný jako eustres a negativní označil pojmem distres (Kraska Lüdecke, 2007). Eustres i distres jsou stejného chemického složení, ale odlišují se svou povahou (Bártová, 2011). Kraska Lüdecke (2007) za výsledek pozitivního stresu označila zkušenost, zlepšení výkonnosti a ponaučení. Zatímco negativní stres vede k dlouhodobému napětí a v krajním případě i k chronickému onemocnění nebo syndromu vyhoření. Toto tvrzení je zcela ve shodě s tvrzením autorů Večeřová-Procházková a Honzáka (2008) a Charváta (1973), kteří označují eustres za optimální hladinu stresu, díky němuž jsme schopni podávat obdivuhodné výkony.

Švingalová (2006) označuje eustres za příjemný stav způsoben očekáváním a nebo příznivou událostí. Distres jako negativně laděný stres, vyvolávající negativní emoce. Rheinwaldová (1995) označila za eustres stres z dosaženého cíle, z výhry ale i z efektivní práce a života. Z pozitivního stresu se stává distres pokud překročí míru únosnosti. Birkenbihl (1996) poznamenává, že distres se musí správně dávkovat a eustres zase vyhledávat. Distres vede k úzkosti, nemoci a osamělosti naproti tomu eustres přináší spokojenost, štěstí a působí jako extáze.

Termínem distres označujeme situace, které jsou ohrožující pro daný organismus. Dochází k neúměrnému hodnocení situace a nedocení vlastních sil (Křivohlavý, 2003). Distres má negativní dopad na organismus, snižuje pracovní výkonnost a má negativní zdravotní dopady (Bártová, 2011). Rheinwaldová (1995) poukazuje na typické signály distresu, pomocí kterých můžeme odlišovat pozitivní a negativní stres. Jedná se o zvýšené pocení, únavu, slabost, bolest hlavy, třes rukou, nervozitu a problémy se spánkem. Stone, A. A., Reed, B. R., a Neale, J. M. (1987) poukazují ve své studii na souvislost distresu s infekčními onemocněními. Studie sledovala skupinu lidí, kteří si zaznamenávali stresové situace. Autoři zjistili, že pokud se u testovaných objevily výrazné negativní situace do 3 až 4 dnů se projevilo nachlazení nebo chřipka.

V současnosti se používají termíny jako je hyperstres a hypostres. Hyperstres překračuje hranice adaptability jedince a hypostres je takový druh stresu, na který se dokáže lidské tělo adaptovat (Bártová, 2011).

Bartůňková (2010) se zmiňuje o dělení stresu na akutní a chronický. Akutní stres trvá v řádech minut nebo hodin, během něhož se aktivuje nervový, hormonální, pohybový a kardiorespirační systém, zatímco je utlumen reprodukční a vylučovací systém. Organismus spouští rezervy nutné pro přežití. Chronický stres se vyznačuje trváním v řádech týdnů, měsíců, ale i roků. Během něj se zapojuje hlavně nervový, imunitní a hormonální systém. Matoušek (2003) poznamenává, že chronický stres vyvolává více stresorů najednou, které kolísají svou intenzitou. Chronický stres působí negativně na pracovní výkonnost, je provázen častou únavou nebo náchylností k nemocem. Joshi (2007) uvádí, že chronický stres vede k autoimunitním onemocněním. Bencko a Appelman (2019) ve své studii uvádí, že chronický stres je jedním z hlavních faktorů dnešní společnosti a je spoluodpovědný za morbiditu karcinogenního onemocnění a následné mortality.

2.1.4. Stresory

Stresory aktivují stresovou reakci a stimulují tuto reakci. Za stresory označujeme vše, co na organismus klade nároky. Organismus se musí buď přizpůsobit nebo nějak reagovat (Bártová, 2011).

Rheinwaldová (1995) poznamenává, že stresorem mohou být ostatní lidé, životní situace, vnitřní boje a myšlenky.

Christian Stock (2010) rozděluje stresory na fyzické, psychické a sociální. Do fyzických stresorů zařadil hluk, do psychických časovou tíseň a vytížení, do sociálních zahrnul ztrátu blízké osoby, nebo konflikty na pracovišti.

Bartůňková (2010) obohacuje poznání o další skupinu stresorů, kterými jsou biologické stresory. Do této skupiny řadíme bolest a hlad.

Rheinwaldová (1995) člení stresory na myšlenkové, úkolové a fyzikální. Myšlenkové stresory vznikají z pohledu na svět, ze sebe samého, z druhých lidí, z emocí a také vztahů. Úkolové stresory jsou z řešení úkolů. Stresory fyzikální vznikají z pracovních podmínek a prostředí života.

Stresovým stimulem u pedagogických pracovníků je především pracovní prostředí. Tyto stresory jsou podrobněji popsány dále.

Matoušek (2003) popisuje pracovní stresory ve třech skupinách. Jsou to stresory úkolové, faktorové a sociální. Úkolové stresory zahrnují monotónní úkoly, administrativní úkoly, ale i pracovní tempo, časový tlak a informační přetížení. Stresory faktorové zahrnují nevhodné pracovní podmínky. Do sociálních stresorů spadají špatné vztahy a konflikty mezi kolegy, nerovnoměrné rozložení úkolů, špatné vedení a komunikace.

Můžeme rozlišovat stresory i na akutní a chronické (Bártová, 2011).

Stresová reakce je příprava organismu na „boj nebo útěk“. Jedná se o odchylku od normálního chování jedince, při níž je narušena celistvost organismu (Bartůňková, 2010). Na základě podobného zjištění Bártová (2011) uvádí, že během stresové reakce se snižuje schopnost kontroly, která se projeví změnou myšlenek, emocí s chování. Joshi (2007) popisuje dvě reakce na stres: fyziologickou a behaviorální. Stresová fyziologická reakce zvyšuje aktivitu nervů a nadledvinek. Behaviorální reakce zahrnuje změnu chování, která zasahuje do zdravotního vztahu jedince. Například přejídání, konzumace alkoholu, kouření a drog. Švingalová (2006) rozlišuje akutní a dlouhodobou reakci na stres. Akutní reakce je krátkodobá a okamžitá odpověď organismu na stres. Stresorem je duševní nebo fyzické narušení celistvosti, například autonehoda, požár nebo znásilnění. Odeznění stresu trvá hodiny nebo dny. Dlouhodobá stresová reakce negativně ovlivňuje prožívání a chování jedince. Autorka popsala posttraumatickou stresovou poruchu, která vzniká opožděně po traumatické události. Jedná se o traumatickou událost po přírodní katastrofě, přítomnosti u násilného usmrcení nebo po válce.

2.1.5. Projevy stresu

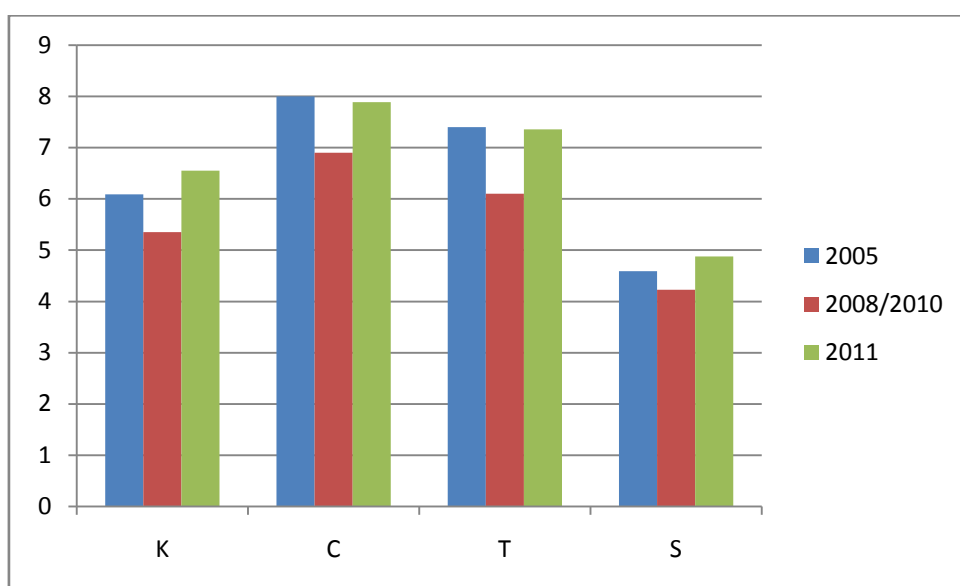
Je mnoho druhů projevů stresu. Projevy rozdělujeme do tří skupin: fyziologické projevy, psychologické a behaviorální (Hošek, 1999).

Fyziologické projevy zahrnují zvýšenou tepovou frekvenci, bolesti hlavy, migrény, nechutenství, bolesti na hrudi, křečovitě bolesti v dolní části břicha, průjemy, časté močení, ztráta sexuální touhy, změny v menstruačním cyklu, dvojité vidění a zvýšené svalové napětí. Mezi psychologické projevy stresu patří prudké výkyvy nálad, nadměrné soužení, úzkost, podrážděnost, neschopnost empatie, nadměrné snění a uzavřenost od okolí. Behaviorální projevy se projevují nerozhodností, nesoustředěností, změnou v biorytmu, nižší pracovní výkonností, vyšší nehodovostí a nešikovností, ztrátou chuti nebo naopak přejídáním, větším příjmem alkoholu, cigaret a drog (Hošek, 1999).

Stres je velmi variabilní faktor, který se projevuje v mnoha rovinách.

Urbanovská (2011) použila obdobný dotazník, jaký je využit v této práci. Tento dotazník je zaměřen na vyhodnocení stresu v oblasti kognitivní, citové, tělesné a sociální od autorů Hennig a Keller (1996). Bodová škála a počet otázek jsou v obou dotaznících shodné. Dle výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že nejvíce se příznaky projevují v rovině emocionální, poté v tělesné a kognitivní a nejméně v rovině sociální. Nejnovější výsledky z roku 2011 se porovnávaly s výsledky výzkumu z roku 2005, 2008/2010. Dále poznamenává, že neexistuje vztah mezi délkou praxe a stresem nebo syndromem vyhoření.

Výsledky jsou uvedeny v obrázku 2.



Poznámka. K=kognitivní rovina, C=citová rovina, T=tělesná rovina a S=sociální rovina.

Obrázek 2. *Struktura příznaků stresu a syndromu vyhoření* (Urbanovská, 2011, p. 317)

2.2. Zvládání stresu (coping)

Termín *coping* pochází z anglického *cope*, což v překladu znamená „zvládat nebo se s něčím vyrovnávat“. Za zvládací reakci označujeme vrozené formy odezvy na stresovou situaci a strategii zvládnutí stresové situace (Křivohlavý & Baštecká, 2009).

Paulík (2017) popisuje coping jako vědomý způsob jak zvládat stres.

Rozlišujeme dva základní typy copingu. Prvním typem je coping zaměřený na problém a druhý typ je zaměřený na emoce (Paulík, 2017). Během copingu zaměřeného na problém se jedinec snaží upravit své chování a tím čelit stresové situaci. Snahou

copingu zaměřeného na emoce je docílit stavu, kdy dokáže kontrolovat své emoce, aby nenarušovaly jeho vztahy a integritu. Coping zaměřený na problém volí jedinec, pokud se domnívá, že je možné něco se stresovou situací dělat (například změnit chování, prostředí nebo vyhledat pomoc), kdežto coping zaměřený na emoce je vyhodnocení, že se s tím nedá nic dělat, což vyústí ve zmírnění stresem vzniklých emocí (Paulík, 2017). Křivohlavý a Baštecká (2009) poukazují na třetí rozdělení a to vyhýbání se, během níž jedinec odvrací pozornost od stresové reakce.

Autor Mlčák (2011) rozšířil toto rozdělení o čtvrtý typ copingu a to strategie dysfunkční. Strategie dysfunkční zahrnuje vnímání projevů, pocity bezmoci, zaměření pozornosti na jinou činnost a únik ze stresové situace pomocí drog.

2.2.1. Obranné mechanismy

Zvládání stresu (coping) není jediným východiskem při zvládání stresové situace, využívána je i schopnost lidského těla čelit stresovým situacím pomocí obranných mechanismů, které jsou aktivovány nevědomě.

Paulík (2017) popisuje obranné mechanismy jako způsob, jak omezit úzkosti, kvůli kterým byla narušena sebeúcta jedince. Základem je zkreslení reality.

Praško (2003) označil obranné mechanismy jako nevědomé strategie, které pomáhají jedinci se vyrovnat s negativními emocemi. Samotné strategie ovšem nemění prožívanou situaci, ale mění způsob uvažování nad skutečnostmi. Každý z nás používá obranné mechanismy, které jsou charakteristické sebeklamem.

Vágnerová (2005) rozděluje obranné mechanismy:

- Popření

Jedinec se tímto obranným mechanismem brání nepříjemným informacím. Například popírá svou nemoc, nechce o ní mluvit ani na ni myslet. Nebere ji jako skutečnou, protože by byla traumatizující.

- Vytěsnění

Vytěsněné myšlenky a zážitky, ty stále se objevují, ale jsou zkreslené.

- Potlačení

Hlavním cílem je potlačení nepříjemných pocitů.

- Racionalizaci

Nepřijatelné je nahrazeno přijatelným, i když to není pravdivé.

- Sublimaci

Jedinec pomocí sublimace hledá náhradní uspokojení potřeby jinou, dostupnější.

- Regresi

Je únik do vývojově nižší úrovně, člověk je nesamostatný. Pokud je regrese dlouhodobá vede k negativním důsledkům v sociálním chování a vývoji osobnosti.

- Projekci

Pomocí projekce přisuzujeme vlastní chyby jiné osobě.

- Rezignaci

Při dlouhodobém stresu, který člověk již předem vzdá používá obranný mechanismus tzv. rezignaci. Ta se projevuje pasivitou, protože člověk, který nic dobrého neočekává, nemůže být zklamán. Dalším řešením je izolace, při níž se člověk vyhýbá kontaktu s okolím.

- Substituci

Pokud nemůžeme dosáhnout svého cíle, najdeme si jiný, jednodušší, který jsme schopni naplnit.

2.2.2. Techniky boje se stresem

Existuje mnoho technik boje se stresem, Orel (2009) rozděluje techniky na techniky boje s akutním stresem, s chronickým stresem a preventivní techniky. Mezi techniky boje s akutním stresem patří dechová cvičení a koncentrace, které jsou popsány níže. Podle autorů Kirstová, Dorelli, a Van Straten (1996) se během stresu projevují potíže s dýcháním. Reakce „útok nebo útěk“ se projevuje zrychleným dýcháním, dušností a sevřením na hrudi. Podle Orla (2009) se můžeme s chronickým stresem vypořádat pomocí pohybu, relaxace, motivace a způsobu smýšlení. Preventivní techniky obsahují životní styl, náplň života a stanovených cílů.

Každý člověk si musí najít své metody a přístupy, kterými bude bojovat proti stresu, neexistuje ale přesný návod, jak stresu čelit. Každý jedinec je jiný, někdo jedná rychle, někdo pomalu, někdo potřebuje delší čas na rozmyšlenou, jiný je rychle se vším hotov. Bojovat se stresem můžeme mnoha způsoby (Kraska Lüdecke, 2007).

Tento názor podporuje i Machač a Macháčová (1991), kde autoři popisují, že člověk si má vybírat techniku, kterou bude bojovat proti stresu s ohledem na osobnostní profil, názor a čas.

Technik existuje spousta a je jen na nás, kterou si vybereme. Nejčastěji používaná je jóga, terapie tvořením nebo cvičení s dechem (Kraska Lüdecke, 2007).

Všechny metody boje se stresem jsou zaměřené na eliminaci napětí a relaxaci (Machač & Macháčová, 1991).

Relaxace

Termín *relax* byl do literatury uveden z anglického *relaxation* – „odpočinek, uvolnění“. Je mnoho relaxačních metod, k těm nejoblíbenějším patří především autogenní trénink, zenová meditace a jóga (Sieradzki, 2004).

V současnosti může jen pár jedinců říci, že dokáží relaxovat v době, kdy nespí. To poukazuje na míru stresu a napětí v našem těle. Relaxace je účinná pouze pokud vyloučíme napětí z těla i mysli. Pomoci by nám k tomu měl kvalitní spánek (Kirstová et al., 1996).

Dle autora Schreibera (1992) pojem relaxace znamená zklidnění a uvolnění.

V případě, že ignorujeme nahromaděný stres v končetinách, svalech a kloubech, začne se ukládat napětí v těle. Tato skutečnost má vliv na fungování a vnímání organismu, který je pak neschopný výkonu (Kirstová et al., 1996).

Psychické pohody lze dosáhnout pomocí různých poloh, cviků a soustředění (Schreiber, 1992).

Relaxace vyvolává snížení svalového napětí, srdeční frekvence a frekvence dýchání. Výsledky výzkumu hovoří o zvýšené produkci serotoninu, který ovlivňuje spokojenost a pocit klidu (Kirstová et al., 1996).

Jacobsonova progresivní relaxace

Ve 30. letech 21. století se začala používat tato metoda, jejímž zakladatelem je Edmund Jacobson z Velké Británie. Jacobsonova progresivní relaxace je zaměřena na schopnost rozlišovat napětí ve svalu. Tento jev se monitoroval pomocí myografie. Každé emoční vypětí má přesnou lokalizaci ve svalu, sestavil tedy seznam cviků, které mají za výsledek odstranění křečovitosti, napětí a emocí (Machač & Macháčová, 1991). Haškovec (1969) poznamenává, že jde o vztah mezi příčně pruhovaným svalstvem a duševním napětím. Vnitřní klid má odezvu v uvolnění svalstva a naopak. Seznam cviků se skládá z jednotlivých cvičení podle svalových skupin. První cvičení je s pravou horní končetinou, levou horní končetinou, poté cvičíme s dolními končetinami, svalstvem břicha a bránicí. Jako poslední procvičujeme svaly obličejové, těm věnujeme nejvíce času. Pokud cvičící dobře zvládne základní cviky, přechází k náročnějším. Ty zahrnují svaly zátylku a kosterní svaly. Cvičení se provádí dvakrát denně po dobu 30 až 45 minut.

Schultzův autogenní trénink

Pojem autogenní trénink pochází z řeckých slov *autos* = *sám* a *genos* = *původ*. Autogenní trénink je možno chápat jako cvičení ke tvorbě a pochopení vlastního já. Užívá se v lékařství k léčbě neuróz, odchylek chování a léčbě drogové závislosti (Vojáček, 1988).

Autogenní trénink je nejpoužívanější technikou boje se stresem v Evropě. Tuto metodu publikoval německý psychiatr Johannes Heinrich Schultz v roce 1932. Pokud se tato metoda provádí pravidelně, vede k obnovení sil a odstraňuje neklid. Úkolem je vyvolat stav hypnózy pomocí formulací a představ (Machač & Machačová, 1991).

Autogenní trénink se používá ke koncentraci, při potížích se spánkem, při napětí, nervozitě a stresu. Autogenní trénink by se měl provádět pod odborným vedením (Bankhofer, Huber, & Hewson, 2009).

Matoušek (2003) uvádí, že autogenní trénink se skládá ze dvou složek. První složkou je relaxace, která navozuje uvolnění a druhou je koncentrace pomocí slovních formulací.

Cvičení lze provádět v sedě a lehu, dělí se na nižší a vyšší stupeň obtížnosti. Nižší stupeň se skládá z šesti cvičení: vnímání tíhy, tepla v končetinách, tepla v břiše, chladu čela, tepu a dechu (Kraska Lüdecke, 2007). Vyšší stupeň cvičení též zván jako autogenní meditace spočívá v pochopení sebe sama (Nešpor, 2014). Bankhofer et al., (2009) popisuje, že vyšší stupeň je založen na imaginacích zvolených obrázků a představ podle libosti. Machač a Machačová (1991) poukazují na to, že formulace napomáhající k dosažení cílů, by měly být krátké a pozitivně laděné.

Vojáček (1988) popsal organizaci autogenního tréninku ve třech stupních obtížnosti. Jedná se o základní stupeň, prostřední a vyšší stupeň. Základní stupeň je základem celé metody autogenního tréninku a bez jeho zvládnutí nelze postoupit na další stupeň. Cvičení je sestaveno z šesti výše uvedených cvičení, které jsou prováděny nejlépe ráno, odpoledne a večer. Délka jednoho cvičení je kolem tří minut. Cílem základního stupně autogenního tréninku je navození stavu uklidnění, tepla v těle, chladu na čele a vnímání tepu. Prostřední stupeň zahrnuje cvičení z prvního stupně, ale jedinec pracuje na zdokonalení a prohlubování. Vyšší stupeň se věnuje výhradně oblasti psychické. Během něhož se snaží jedinec dostat k vědomé i nevědomé oblasti duševna s cílem ozdravení. Myšlenky jsou zde prožívány vizuálně a pomocí pozitivních formulací je možné kontrolovat a ovlivňovat své pocity.

Jóga

Jóga se řadí mezi nejstarší techniky, jde o životní filozofii, která se zrodila v Indii (Kirstová et al., 1996).

Paulík (2017) označil za význam slova *jóga* – „ujasnění vědomí“. Za praotce je označován Pataňdžali, který o józe hovoří jako o úsilí dosažení dokonalosti a rovnováhy mezi tělem a duší.

Dle autorů Kirstová et al., (1996) znamená jóga spojení, jejíž cílem je propojit duševno, tělesno a duchovno. Jóga je určena všem bez ohledu na věk a zdatnost. Při zranění ji lze provádět po úpravě jednotlivých poloh.

Jóga napíná části těla a posiluje vnitřní orgány, správné dýchání uvolňuje mysl, zlepšuje zásobení kyslíkem, odbourává únavu a zpomaluje stárnutí (Kirstová et al., 1996).

Ke zvýšení odolnosti proti stresu je popsána soustava cvičení s názvem Hathajóga. Cílem je provést cviky klidně, soustředěně a odpoutat mysl od zdroje napětí. Je třeba si uvědomit, že organismu nejvíce škodí špatné pocity a postoje, proto je nutné se na chvíli zastavit a zamyslet se nad sebou samým. Jóga pomáhá lidem najít si pevný bod, zbavit se nejistot a úzkostí (Machač & Macháčová, 1991).

Meditace

Slovo *meditace* pochází z latinského slova *meditaci* znamenající „soustředěnost a hloubání“ (Paulík, 2017).

Meditace je oblíbenou technikou již 2 500 let, díky její jednoduchosti a blahodárným účinkům (Kirstová et al., 1996).

Principem meditace je očista mysli během vědomí. Myšlenky směřují daleko od vlastních problémů. Během toho je překračováno vědomí a není vnímán chod života kolem nás. V určité části mozku je však pracováno s myšlenkami v podvědomí. Stav meditace je provázen pocitem tíhy a tepla v končetinách, hlava padá dolů a zpomalí se dýchání. Mysl se odděluje od tělesné schránky a okolí (Kirstová et al., 1996).

Při meditaci se pokoušíme najít rovnováhu, harmonii, sjednotit myšlenky a pocity. Myšlenky směřují k nalezení smyslu bytí (Paulík, 2017).

Pravidelná meditace podporuje soustředění, čilost a paměť. Snižuje se deprese, nespavost, úzkost a krevní tlak (Kirstová et al., 1996).

Paulík (2017) jako přínos uvádí utvrzení se v hodnotách a sebepojetí.

Humor

Tento pojem pochází z latinského *humores* z antického lékařství a hraje v dnešní době významnou roli v psychoterapii (Kraska Lüdecke, 2007).

Vědci zjistili, že smíchem se dá bojovat proti stresu, protože při smíchu jsou do krve uvolňovány endorfiny, které pozitivně mění náladu. Díky humoru se prohlubuje dýchání, což napomáhá při bolestech hlavy a zad (Kraska Lüdecke, 2007).

2.3.Pedagog

Profese pedagoga patří mezi profese výchovně vzdělávací. Smyslem této profese je předávání kulturního dědictví po generace a výchova dětí a mládeže. Být pedagogem vyžaduje proces celoživotního vzdělávání a získávání mnoha dovedností, které se však v průběhu života mění. Práce a nároky na profesi pedagoga korelují s rychlým vývojem společnosti a jejího myšlení (Kořa, 2011).

Kořa (2011) je toho názoru, že téměř každý se může naučit didaktickým schopnostem, obratnostem a znalostem, které vyučuje, což ale není zárukou dobrého pedagoga. Být dobrým pedagogem znamená být osobností, čehož nelze dosáhnout jen vyučením či studiem. Může se jím stát pouze ten, kdo sám sebe vychovává, snaží se studovat svou osobnost a je schopen vykonat to, co chce od jiných.

Dle zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. je pedagogický pracovník definován takto:

(1) Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu¹) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

(2) Přímou pedagogickou činnost vykonává

a) učitel,

b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,

c) vychovatel,

- d) speciální pedagog,
- e) psycholog,
- f) pedagog volného času,
- g) asistent pedagoga,
- h) trenér,
- i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- j) vedoucí pedagogický pracovník (Zákon č. 563/2004 Sb., 2004, pp. 1-2).

2.3.1. Osobnost pedagoga

Dle autora Holečka (2014) musí pedagog umět:

- Vychovávat – formovat osobnost žáků, utvářet jejich charakter, postoje, hodnoty, zájmy a temperament. K tomu všemu se vede předpoklad, že pedagog pozná žakovu psychiku a umí psychologicky jednat a myslet.
- Vzdělávat – vést žáky k osvojení dovedností, schopností a návykům. Důležité je umět dobře předat výklad a být odborníkem ve svém oboru.

Pedagogické povolání je náročné, protože pedagog působí celou svou osobností. Pro žáky se pedagog může stát celoživotním vzorem, ať už kladným nebo záporným. Žáci se snaží napodobit jeho chování, postoje, hodnoty a názory (Holeček, 2014).

Dle Langové et al. (1992) učitel působí na žáky komplexně. Učitelé mohou nedostatek některých vlastností kompenzovat jinými. Je důležité si uvědomit, že nezáleží jen na osobnosti učitele, ale i na věku, pohlaví, znalostech, dovednostech, životní orientaci a psychickém i fyzickém stavu. Osobnost pedagoga ovlivňuje kvalitu průběhu výchovně vzdělávacích procesů a tím i jeho samotnou úspěšnost a motivaci studentů k učení. Jedná se o záměrné a cílevědomé podněcování ve snaze seberozvíjení žáků. Učitel by měl respektovat osobnost studenta a podporovat jeho zájmy a potřeby.

Holeček (2014) rozlišuje strukturu osobnosti pedagoga, která je tvořena různými oblastmi:

1. Motivace k tomuto povolání

rozlišujeme dva typy pedagogů podle zaměřenosti:

- Logotrop

Tento pedagog je zaměřený na obsah své výuky, připravuje prezentace, interaktivní práce a vede s nadšením kroužky. Nelituje času stráveného s žáky, které oslovil pro daný předmět.

- Paidotrop

Takový druh pedagoga věnuje svou pozornost spíše na žáky, na jejich emoce, postoje, zájmy, ale i problémy. Jedná se převážně o pedagogy na 1. stupni základních škol. Pokud se vyskytne tento druh pedagoga na vyšším stupni, může se stát, že začne postrádat svůj zájem o obor, což se může projevat například nesrozumitelným projevem a malým zájmem o učební látku. Tento jev může negativně ovlivnit i studenty.

2. Seberegulace

Jsou vlastnosti, kterými pedagog kontroluje a řídí své chování pomocí sebekritiky, sebeuvědomění, sebehodnocení a svědomí.

3. Temperament

Každý pedagog by měl znát typ svého převládajícího temperamentu ve snaze ztlumit záporné projevy, které by mohly být přeneseny na děti.

Dle Hippokratovo-Galénovy typologie rozlišujeme čtyři typy lidských povah:

- Sangvinik

Jedná se o člověka přátelského, vyrovnaného, optimistického, komunikativního, rozhodného, ale i lhostejného, povrchního a snadno ovlivnitelného.

Sangvinik by měl zlepšit vytrvalost, soustředění a důslednost.

- Cholerik

Je energický, průbojný, tvořivý, aktivní, ale i impulzivní, náladový, netrpělivý, tvrdohlavý a vzdorovitý.

Cholerik by se měl naučit více sebeovládání.

- Flegmatik

Bývá člověk vyrovnaný, klidný, spravedlivý, vytrvalý, přizpůsobivý, schopný odolávat dlouhodobé zátěži. Na druhou stranu je pomalý, nerozhodný, líný a pasivní.

Úkolem flegmatika je zvýšit aktivitu a překonávat lenost.

- Melancholik

Je velmi ohleduplný, citlivý, svědomitý, pečlivý, bojácný, pesimista, uzavřený nedůvěřivý a málo praktický.

V pedagogické profesi je velmi důležité zvládat negativní emoce. Ovšem podle typologie nelze jednoznačně říci, který typ je pro danou profesi vhodný. Nejlepší předpoklady pro učitelství má flegmatický typ pedagoga. Flegmatik je vhodný pro zvládání nekázně, cholerik se hodí na organizování projektů a sangvinik je oblíbený pedagog, který se hodí na třídnictví. Melancholického typu pedagoga by žáci mohli využívat pro jeho ohleduplnost, plachost nebo shovívavost (Holeček, 2014).

Holeček (2014) i Langová et al. (1992) popisují faktorovou analýzu D. Ryanse. Výsledkem je získání tří důležitých osobnostních faktorů pro výkon úspěšného učitele. První faktor je tvořen vřelostí, pochopením a přátelstvem. Druhý faktor se vyznačuje odpovědností, čílostí a systematičností. Třetí faktor zahrnuje tvořivost a schopnost podněcovat.

2.3.2. Stres u pedagogických pracovníků

Hiebert a Farber (1984) odhalili v 71 člancích empirickou podporu tvrzení, že výuka je pro pedagogy extrémně stresující. Na základě podobného zjištění Chaplain (2008) uvádí výsledky studie, kdy téměř polovina (46%) pedagogů považuje své povolání za velmi stresující, u praktikantů se jedná o vzorek 38%. Fontana a Abouserie (1993) prováděli výzkum na základních a středních školách ve Velké Británii, respondentů bylo 95 (51 žen a 44 mužů). Z výzkumu vyplynulo, že 72 % trpí mírným stresem a 23 % vážným stresem. Pascual, Perez-Jover, Mirambell, Ivañez, a Terol (2003) zdůrazňují, že při dopadu stresu na člověka je velmi důležité brát zřetel na jeho zdraví. Výsledky jejich studie, která proběhla ve Španělsku v městě Alicante u 198 pedagogů středních škol, potvrzují kladný vliv sociální opory jako pomoc při stresu. Jodra a Domínguez (2020) poznamenávají, že výuka vede k emočnímu i fyzickému vyčerpání, to může mít negativní dopady na zdraví pedagoga. Výsledky jejich studie hovoří o pozitivním vlivu na zdraví díky mírné až vysoké úrovni fyzické aktivity. Steinhart,

Jagers, Faulk, a Gloria (2011) došli k závěrům, že psychické vyčerpání pedagogů dosahuje alarmující úrovně, která ohrožuje kvalitní vzdělávací proces a následnou prospěšnost studentů. Autoři poukazují na důsledek pracovního stresu, kterým je odchod 40 %-50 % nových pedagogů během 3 let. Přehledová studie z Číny od autorů Liu a Onwuegbuzie (2012) uvádí, že z 510 dotazovaných pedagogů uvedlo 40,4 % že by odpustilo pedagogickou profesi, pokud by byla příležitost jiného zaměstnání. Důvodem byla vysoká míra stresu, vyčerpání, nízký plat, neadekvátní přestávky a špatné chování studentů. Kittel a Leynen (2003) uvádí, že Belgičtí pedagogičtí pracovníci označili za nejvíce stresující emoční vyčerpání, dále pak vysoké nároky a nízkou smysluplnost. Další příčiny stresu jsou probírány dále.

2.3.3. Příčiny stresu u pedagogických pracovníků

Pedagog je vystaven požadavkům, nárokům a očekáváním od jiných osob. Žáci chtějí srozumitelný výklad, pochvaly a zábavu, dále pomoc, rady a spravedlnost. Rodiče naopak požadují předání vědomostí, znalostí, ochranu, empatii k jejich dětem a spolupráci. Požadavky od kolegů zahrnují dobrou náladu, naslouchání a podporu. Vedení školy od pedagoga očekává odpovídající výuku a výchovu, hodnocení žáků, správné chování a příkladné vedení třídy. Také ze strany veřejnosti jsou kladeny nároky především na připravenost žáků dobře vykonávat povolání, motivaci, dbát na správný vývoj osobnosti a potlačit jejich záporné stránky (Hennig & Keller, 1996).

Kladené nároky jsou na pedagogy vysoké, proto pokud chtějí všemu vyhovět, zcela jistě se nevyhnou stresu (Hennig & Keller, 1996).

Vašina (2010) se zabýval výzkumem pracovní zátěže (stresu). Dotazník zátěže zahrnoval otázky týkající se frustrace, podrážděnosti, nervozity, nudy, bolesti hlavy, únavy, žaludečních potíží, poruchy spánku atd. Jako výsledky svého výzkumu u 2 420 dotazovaných pedagogů uvádí, že nejvyšší pracovní zátěž mají pedagogové na základních školách, poté pedagogové zvláštních škol a středních odborných učilišť, následují pedagogové gymnázií a nejnižší pracovní zátěž uvedli pedagogové středních odborných škol.

Vašina (2010) pomocí dotazníku TZSU (Taxonomie zátěžových situací učitele) zjišťoval stresory pedagogů. Následující tabulka 1 prezentuje výsledky výzkumu.

Tabulka 1

Taxonomie zátěžových situací učitele (Vašina, 2010, pp. 12-13).

Střední odborné učiliště (n=278)	
Pořadí	
1.	Vyučování ve třídách s rozdílnou úrovní žáků.
2.	Nedostatek pomůcek a potřeb k výuce.
3.	Špatné postoje žáků k práci.
4.	Mnoho žáků nenosí pomůcky a potřeby.
5.	Nízké společenské hodnocení.
6.	Špatné chování žáků.
7.	Potíže s motivací žáků.
8.	Časté suplování.
9.	Neodpovídající plat.
Gymnázium (n=563)	
1.	Nízké společenské hodnocení.
2.	Ministerstvo a úřady nerespektují názory učitelů a nezajímají se o ně.
3.	Nedostatek pomůcek a potřeb k výuce.
4.	Špatné postoje žáků k práci.
5.	Vyučování ve třídách s rozdílnou úrovní žáků.
6.	Moje působení ve škole je spojeno se shonem a chvatem.
7.	Málo času na osobní a rodinné záležitosti.
Střední odborné školy (n=189)	
1.	Nízké společenské hodnocení.
2.	Nedostatek pomůcek a potřeb k výuce.
3.	Špatné postoje žáků k práci.
4.	Neodpovídající plat.
5.	Ministerstvo a úřady nerespektují názory učitelů a nezajímají se o ně.
6.	Potíže s motivací žáků.
7.	Chybí prostory a podmínky pro skupinovou práci.

Švingalová (2006) člení příčiny stresu u pedagogických pracovníků na následující: psychické individuální příčiny, fyzické individuální příčiny, institucionální příčiny a společenské příčiny. Psychické individuální příčiny zahrnují perfekcionalismus, negativní smýšlení, působení více stresorů najednou a nereálné požadavky na vlastní osobu. Mezi fyzické příčiny řadí nedostatek pohybu, větší konzumaci alkoholu, kouření. Do skupiny institucionálních příčin patří špatné řízení školy, rychlé změny ve vzdělávání, neshody v pedagogickém kolektivu, nízké finanční ohodnocení, špatné osvětlení a hluk. Nízká společenská prestiž a zodpovědnost za žáky patří do společenských příčin stresu.

Ve studiích autorů Liu a Onwuegbuzie (2012) bylo odhaleno šest překrývajících se témat, které u pedagogů vyvolávají stres. Jedná se o společnost, studenty a rodiče, politiku školy, pracovní přetížení, ekonomickou situaci a zkoušky.

Výsledky studie ze státu Ekiti v Nigérii, provedené u 180 pedagogů z 20 středních škol, uvádí špatné vztahy s nadřízenými u 83,3 %, 81,1 % uvádí za zdroj stresu pozdní vyplácení mzdy, 78,9 % uvedlo za zdroj stresu nedostatečné vybavení školy a problémy s kolegy, 76,7 % zažívá stres pramenící ze špatného chování studentů (Ekundayo & Kolawole, 2013).

Šimíčková-Čížková (2010) zkoumala zdroje negativ a pozitiv učitelské profese. Ke studii použila dotazníkovou metodou SEIQoL (Schedule for the Evaluation of Individual Quality of Life). V níže uvedené tabulce uvádím výsledky studie negativ pedagogické profese na výzkumném souboru pedagogů v Moravskoslezském kraji. Učitelský stres je na první pozici v této tabulce 2, viz. níže.

Tabulka 2

Zdroje negativ pedagogické profese (Šimíčková-Čížková, 2010, p. 42)

Pořadí negativ	Zdroje negativ
1.	učitelský stres
2.	neodpovídající plat
3.	špatná spolupráce rodičů
4.	chování žáků
5.	zodpovědnost
6.	administrativa
7.	nízká společenská prestiž
8.	časová náročnost
9.	pracovní doba
10.	vedení

Z tabulky 1 vyplývá, že pedagogický stres disponuje prvním místem. U středoškolských pedagogů je souvislost mezi pracovní nespokojeností a pracovní zátěží nejvyšší a díky tomu dochází k předčasnému ukončení kariéry (Šimíčková-Čížková, 2010).

Za hlavní zdroj stresu se považuje přetížení, které pochází z nadměrné zátěže mozku a nervového systému, které jsou nuceny pracovat nad své možnosti. Pedagogové jsou vystaveni časové tísní, množstvím vyučovacích hodin, nedostatečnými přestávkami a přesuny mezi učebnami (Bártová, 2011). Tento názor potvrzují i autoři Hennig a Keller

(1996). Týdenní pracovní doba je u většiny pedagogů kolem 51 hodin, které se střídají s velmi krátkými přestávkami mezi 45 minutovými vyučovacími bloky. Pedagogové nemají dostatek času si psychicky odpočinout a ani se připravit.

Dle Bártové (2011) pedagogy stresují velké počty žáků ve třídách a více žáků problémových, s kterými nastávají konflikty. Hennig a Keller (1996) označili za nejvíce postižené školy s problémovými žáky sociálně rizikové školy.

Dle výzkumu, který byl prováděn pomocí dotazníku, skupinového ale i individuálního rozhovoru bylo zjištěno, že 65 % pedagogů zažilo vážnou stresovou situaci s problémovými žáky. Jednalo se o žáky s poruchou osobnosti, nekázní, ničili školní majetek, chodili za školu a dopustili se vulgárního i fyzického napadení pedagoga. Verbální agresivitu vůči jejich osobě uvedlo 12 % pedagogů. Stres ze sebepoškozování a úrazů žáků uvedlo 9 %, 8 % pedagogů uvedlo stres z žáků, kteří jsou závislí na drogách, tabáku a alkoholu. Pedagogové uvedli, že jejich stres pramení i z křivého obvinění od žáků kvůli neprofesionálnímu chování, to uvedlo 6 %. Výzkumu se zúčastnilo 75 žen a 25 mužů, kteří pracovali jako pedagogové na středních školách na Moravě a v Čechách (Kohoutek & Řehulka, 2011).

Velké množství žáků ztěžuje práci pedagoga. V takových třídách nemůže pedagog uplatňovat individuální přístup k žákům, nemůže znát všechny své žáky jménem, jejich charakter, zájmy nebo nadání (Zeman & Míček, 1997).

Nevhodné prostory, osvětlení, hluk a vybavenost má taky jistou míru stresu (Bártová, 2011).

Dalším zdrojem stresu je špatná komunikace a spolupráce v pedagogickém sboru. Chybí pomoc a podpora od kolegů, nediskutuje se o výchovných a vyučovacích problémech (Hennig & Keller, 1996). S tímto tvrzením se ztotožňuje i názor Bártové (2011).

Hennig a Keller (1996) poukazují na nevraživost mezi pedagogy. Příčinou by mohl být i fakt, že průměrný věk v pedagogickém sboru je 48 let. Starší pedagogové se těžko vypořádávají s novými technologiemi a novinkami ve výuce, které se aplikují do vzdělávacího procesu. Hennig a Keller (1996) uvádí, že se prohlubuje věkový rozdíl mezi žáky a pedagogy.

Vedení školy nekládá pedagogům důvěru, slouží pouze jako kontrola (Hennig & Keller, 1996). Dle studie Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, a Geijsel (2011), která prozkoumala pedagogický sbor a motivační faktory pedagogů, došla k závěrům,

že vedení může klaně přispět ke spokojenosti kantorů, týmové práci a podmínkám ve škole. Ředitel však musí rozpoznat potřeby svých pracovníků a být pro ně vzorem, který spojuje poslání školy a cíle tak, aby zvýšil pocit sebevědomí pedagogů. Studie (Azhan, Majid, Marzuki, & Majid, 2016) z oblasti Dungunu Terengganu z Malajsie identifikuje tlak, nadměrné zatěžování a nedostatečnou podporu ze strany školské správy. Tento názor je zcela ve shodě se spokojeností pedagogů v Řecku (Theodorakis, Athanasios, & Dimitris, 2006).

Díky nedostatku uznání mohou být pedagogové vystaveni stresu. Jedná se především o pedagogy, kteří byly svými rodiči vedeni k úspěchu nejen ve studiu, ale například i ve sportu (Bártová, 2011).

Ke stresu může dojít i vlivem konfliktu hodnot, ty se nemusí shodovat s hodnotami sboru, kolegů, rodičů či žáků (Bártová, 2011). Psychický neprospěch u pedagogů se často spojuje s rozporem v politice a nesouladu s profesními hodnotami (Betoret, 2006).

Rodiče se domnívají, že chyba je v pedagogovy, protože nedokáže jejich dítě přinutit k práci a dobrým způsobům. Rodiče často tvrdí, že jejich děti se doma oproti škole chovají bezproblémově (Martanová & Konůpková, 2019).

Holeček (2014) popisuje dlouhodobý výzkumu, který se prováděl letech 1999-2006 na katedře psychologie Fakulty pedagogické v Plzni, bylo evidováno celkem 563 pedagogů základních a středních škol, kteří za největší stresor označili pracovní přetížení. Na místě druhém je vedení školy, poté žáci, frustrace z profese, na místě čtvrtém jsou rodiče, poté škola a na posledním místě kolegové. Velké neshody ve výsledcích se ukázaly v hodnocení žáků. Někteří je označili za nejvíce a jiní za nejméně stresující pro jejich povolání. Největší shody v hodnocení se ukázaly ve vedení školy a pracovním přetížení, tyto problémy byly označeny za hlavní stresory. V roce 2010 se provedlo více analogických výzkumů na katedře psychologie FPE v Plzni. Výsledky stresorů jsou ve stejném pořadí, ale za větší stresor se považuje vedení školy, žáci a kolegové, zatímco se snížila hodnota frustrace.

2.3.4. Salutogenní vlivy na pedagogickou profesi

Salutogeneze pochází z latinského slova *salut* – „blaho.“ Zabývá se zkoumáním pevného a nezdolného zdraví. Zkoumá biologickou odolnost, hygienické návyky, psychologické faktory a postoje k životu. Zakladatelem salutogeneze je A. Antonovsky ze Spojených států amerických (Vymětal, 1999).

Ve výzkumech na Masarykově Univerzitě v roce 2011 projektu GAČR 405/05/16, GA ČR 406-08-0352 a ESF Cíl 3-16 PACZion na podporu zdraví pedagogů bylo sestaveno kontinuum transformace, pomocí něhož lze eliminovat stresovou zátěž. Není nutné začít vždy od „uvolnění“, ale můžete se do kontinua zapojit i v jiných místech, jako například pohybovými aktivitami nebo změnou výživy (Krejčí, 2011).

Kritické zhodnocení kontinua naznačuje, že je výhodnější začít od uvolnění. Psychika a rozvoj sebeúcty je klíčovým faktorem v oblasti podpory zdraví. Psychická oblast rozhoduje o celém úspěchu změny. Po dosažení uvolněného stavu můžete navázat pohybovou aktivitou, díky uvolnění a psychické pohodě se organismus lépe učí pohybovým dovednostem (Krejčí, 2011).

Toto kontinuum transformace je znázorněno na obrázku 3.



Obrázek 3. *Kontinuum transformace na podporu a rozvoj zdraví* (Krejčí, 2011, p. 62).

Hlavní příčinou stresu je neschopnost odpočívat. Pokud dochází k dlouhodobému podráždění dominuje sympatikus, vede to k nervozitě, neklidu a vyčerpání. Pravidelným cvičením a relaxací si udržujeme rovnováhu mezi uvolněním a napětím (Hennig & Keller, 1996).

Nagel a Brown (2003) se zabývali stresem pedagogů a aplikovali princip tzv. „ABC pomoc“. Tento princip je složen ze tří bodů: A – *Acknowledge*, učitelé si přiznají, že jsou ve stresu a snaží se odhalit faktory, které stres vyvolávají. B – *Behaviormodification*, zahrnuje změny v chování, které vedou k dosažení homeostáze, které docílíme pomocí různých cvičení těla i mysli, plánování a hledání vhodné opory.

C – *Communication*, tedy komunikace, je označována za nejvíce narušenou složku, proto je nutné udržovat dobré vztahy se studenty, kolegy, nadřízenými, ale i v rodině a společnosti. Často dochází k přenosu stresu na žáky ze strany učitelů, proto je v konfliktech s nimi vhodné se zhluboka nadechnout a tím získat čas na rozmyšlenou a kontrolu nad chováním.

Pohyb

Opakovaná pohybová aktivita by při boji se stresem neměla chybět. Protože pohyb odbourává city a fyzické napětí způsobené stresem, redukuje váhu, posiluje imunitu, zlepšuje činnost srdce a snižuje hladinu cholesterolu v krvi (Hennig & Keller, 1996).

Při odbourávání stresu se můžeme věnovat rychlostním a silovým sportům, ale pro psychiku jsou vhodnější spíše vytrvalostní sporty (Hennig & Keller, 1996).

Plánování

Pedagogové se přiznávají, že se dostávají do stresu, protože neumí plánovat a správně rozdělovat den. Odborníci navrhují plánovat si 60 % své pracovní doby. Je důležité brát v potaz to, že pedagogové mají pevně stanovený rozvrh, ale i svůj volný čas (Hennig & Keller, 1996).

Pracovní den by měl být rozdělen následovně:

- a) 60 % času na plánované úkoly,
- b) 20 % času pro neplánované události,
- c) 20 % času pro spontánní přestávky (Hennig & Keller, 1996).

Podle úkolů:

- a) Dopoledne plníme úkoly A, které jsou prioritní a jejich termíny nelze odložit.
- b) Úkoly B děláme v pozdním dopoledni, jsou důležité, ale lze je posunout.
- c) Brzo odpoledne děláme úkoly C, jejich význam je podružný (Bártová, 2011).

Pokud pedagog učí intenzivně 60-90 minut, pozoruje na sobě, že organismus chce přestávku. Organismus vysílá signály jako je zívání, vzdychání, potřeba se protáhnout nebo pociťování hladu. I během 10 minutové přestávky lze načerpat sílu (Hennig & Keller, 1996).

Stres pramení i z velkého počtu kontaktů, proto je důležité najít si čas sám pro sebe a najít tak soulad s přírodou a vesmírem. Tento čas je vhodný k načerpání další energie (Hennig & Keller, 1996).

Součinnost pedagogického sboru

Je jasné, že bránit se stresu v pedagogickém kolektivu nedokáže jednotlivec, ale je potřeba spolupráce pedagogického kolektivu. Za skvělou možnost zlepšení vztahů mezi pedagogickým kolektivem pozorujeme v tzv. pedagogickém dnu. Během pedagogického dne se interně vzdělávají pedagogové a diskutuje se o konkrétních tématech (Hennig & Keller, 1996).

Další možností součinnosti pedagogického sboru je tzv. případová studie složená z osmi až dvanácti pedagogů, kteří diskutují o každodenních pracovních problémech. Cílem těchto diskuzí je poskytnout si vzájemnou pomoc. Diskuze se konají jednou za měsíc a délka trvání je dvě až čtyři hodiny. Důležitým předpokladem je vytvoření důvěryhodné atmosféry, zahrnující i mlčenlivost (Hennig & Keller, 1996).

Životní styl

Pokud si pedagogové zlepší životní styl sníží tak stresovou zátěž. Do svého života by měli zapojit více pohybu, zdravého stravování, dbát na dobré vztahy v rodině, ve škole a omezit kouření i pití kávy či alkoholu. Hlavním cílem je dosáhnout rovnováhy mezi tělem a myslí. Důležitý je i humor (Bártová, 2011).

Autoři Hennig a Keller (1996) poukazují na důležitost spánku, každý má sice rozdílnou potřebu spánku. Dostatečný spánek pro dospělé se pohybuje v rozmezí 6-8 hodin. Spánek je nezbytný pro obnovení sil a načerpání energie. Zvýšená míra stresu vede k poruchám spánku, například porucha usínání, časté buzení během noci, lehký spánek nebo časně vstávání.

3. CÍLE

V praktické části své diplomové práce se zabývám stresem u středoškolských pedagogů v Uherském Hradišti. Pomocí dotazníku *Moje individuální projevy* od Henniga a Kellera (1996) zjišťuji míru náchylnosti ke stresu.

Cílem výzkumného projektu je zjistit míru náchylnosti ke stresu pedagogických pracovníků na středních školách v Uherském Hradišti a posoudit ji v rovině kognitivní, citové, tělesné a sociální. Zjistit, zda se liší náchylnost ke stresu u pedagogů na středních školách maturitních, výučních a gymnázií a zda existuje souvislost náchylnosti ke stresu a délkou praxe.

3.1. Výzkumné otázky

- Jaká je míra náchylnosti ke stresu u pedagogických pracovníků na středních školách v Uherském Hradišti a jak se tato míra manifestuje v rovině kognitivní, citové, tělesné a sociální?
- Jak se liší náchylnost ke stresu u pedagogů na středních školách s maturitou, výučním listem a gymnáziem?
- Existuje souvislost mezi stresem a délkou praxe u pedagogů na středních školách v Uherském Hradišti?

4. METODIKA

4.1. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili pedagogičtí pracovníci škol v okrese Uherské Hradiště, ať už maturitních oborů, výučních oborů nebo gymnázií.

Jako první popíši výzkumný soubor z první části navrácených dotazníků. První část zahrnuje pohlaví, věk, délku praxe, typ školy, zřizovatele, viz. tabulka 3.

Tabulka 3

Popis výzkumného souboru

		(n=48)
Pohlaví	Žena	32
	Muž	16
Věk	20-29 let	4
	30-39 let	11
	40-49 let	14
	50-59 let	13
	60-69 let	6
Délka praxe	do 10 let	15
	do 20 let	12
	do 30 let	11
	do 40 let	10
Typ školy	SŠ - maturitní obory	25
	SŠ - výuční obory	3
	Gymnázium	20
Zřizovatel	stát	10
	církev	3
	kraj	21
	soukromá osoba	14

Poznámka. SŠ=střední škola.

4.2. Výzkumné metody a techniky

Výzkum byl koncipován jako kvantitativní výzkumné šetření. Pro naplnění cíle jsem zvolila dotazníkovou metodu, konkrétně byl použit dotazník *Moje individuální projevy* od autorů Hennig a Keller (1996). Tento dotazník byl zvolen kvůli nenáročnosti

a aplikaci přímo na pedagogické povolání. V dotazníku jsou kladeny otázky, ke zjištění míry náchylnosti ke stresu.

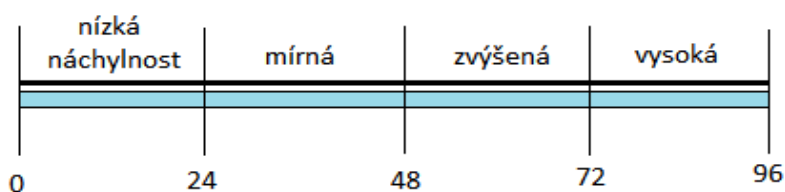
Dotazník je koncipován do dvou částí, v první se nachází obecný popis, ve kterém zjišťují pohlaví, věk, délku praxe, typ školy, zřizovatele školy a vyučované předměty. Druhá část je samotný dotazník.

Dotazník *Moje individuální projevy*, jehož autory jsou Hennig a Keller (1996) obsahuje 24 výroků s pětibodovou škálou, které respondent zaznačí tak, jak se jeho pravdivá odpověď shoduje s pocity:

- 0 bodů – nikdy,
- 1 bod – zřídka,
- 2 body – někdy,
- 3 body – často,
- 4 body – vždy.

Tento dotazník identifikuje 4 roviny, ve kterých se může stres nejvíce odrážet: rovinu kognitivní, citovou, tělesnou a sociální. Každá z rovin obsahuje šest otázek, viz. příloha 1.

Součtem šesti odpovědí ve čtyřech rovinách získáme čtyři čísla. Každé z nich zastupuje jednu rovinu (kognitivní, citovou, tělesnou a sociální). Maximální skóre jedné roviny představuje 24 bodů, minimální 0. Součtem všech čtyř rovin získáme číslo, které ukazuje na celkovou míru náchylnosti ke stresu. Maximální hodnota po součtu čtyř rovin je 96 bodů a nejméně 0 bodů (Hennig & Keller, 1996). Viz. obrázek 4.



Obrázek 4: *Vyhodnocení bodů náchylnosti ke stresu* (Bártová, 2011, p. 50)

4.3. Realizace výzkumu

Výzkumné šetření začalo v prosinci 2019, kdy jsem poslala 18 žádostí o vyplnění e-mailem na střední školy v celém Zlínském kraji, bohužel mi 3 zástupci odpověděli, že nemají zájem a jen jedna, že ano. Po domluvě jsem předala celkem 75 dotazníků v

papírové podobě na 3 různé školy v Uherském Hradišti. Z těchto dotazníků se mi vrátily pouze dva, nakonec jsem upravila místo realizace výzkumu na menší okruh. Namísto celého Zlínského kraje jsem zvolila pouze okres Uherské Hradiště. Vzhledem k nařízení vlády České republiky, kdy byl vyhlášen nouzový stav kvůli pandemii Coronaviru a došlo k uzavření škol, jsem si již dotazníky nemohla vyzvednout. Proto jsem vytvořila elektronickou formu dotazníku, kdy mi odpovědělo 47 respondentů. Celkově jsem tedy distribuovala 122 dotazníků, přičemž jich bylo vyplněno 49. Jeden z dotazníků musel být vyřazen, kvůli chybějící odpovědi, tudíž jej nebudu započítávat ve výsledcích.

Dotazník má dvě části, první úvodní, která obsahuje otázky na pohlaví, věk, délku praxe, typ školy, zřizovatele školy a vyučované předměty. Druhá část je samotný dotazník *Moje individuální projevy* od autorů Hennig a Keller (1996).

4.4. Zpracování dat

Z tištěných dotazníků se mi navrátily pouze dva, které jsem poté přenesla do elektronické podoby. Elektronickou podobu dotazníku jsem vytvořila ve formuláři Google.

Pro vyhodnocení dotazníků jsem použila program Microsoft Excel, které uvádím v práci. Výsledky hodnocení pocházejí ze souboru dat (48 respondentů), z nichž větší část tvořily ženy. Nejvíce respondentů bylo zastoupeno ve věkové kategorii od 40 do 49 let a délce praxe do 10 let. Jednalo se o respondenty ze středních škol (maturitních, výučných oborů a gymnázií). Pouze jedna respondentka neodpověděla na všechny dotazy a tedy nebyla zapojena do celkového hodnocení. Nejčastěji odpovídali respondenti s jazykovou aprobací. Většina respondentů uvedlo kraj za svého zřizovatele.

Statistické vyhodnocení dat

Získaná data byla po výzkumném šetření přepsána do tabulek programu Microsoft Office Excel. Následně zpracována v IBM SPSS v.22.0.

5. VÝSLEDKY A DISKUZE

5.1. Míra stresu pedagogických pracovníků na středních školách v Uherském Hradišti

V rámci první výzkumné otázky zjišťujeme, jaká je míra stresu u pedagogických pracovníků na středních školách v Uherském Hradišti, a jak se tato míra manifestuje v rovině kognitivní, citové, tělesné a sociální. Bártová (2011) uvádí bodovou škálu dotazníku následovně: nízká náchylnost 0-24 bodů, mírná 25-48 bodů, zvýšená 49-72 bodů a vysoká 73-96 bodů.

Tabulka 4 prezentuje výsledky míry náchylnosti ke stresu a bodové vyhodnocení rovin.

Tabulka 4

Výsledky míry náchylnosti ke stresu a bodové vyhodnocení rovin

	(n=48)
Nízká náchylnost	32
Mírná náchylnost	16

Rovina	M
kognitivní	4,8
citová	5,2
tělesná	5,3
sociální	3,6

Poznámka. M=průměr.

Z tabulky 4, která charakterizuje míru náchylnosti ke stresu vyplývá, že u pedagogů středních škol v okrese Uherské Hradiště je nízká náchylnost ke stresu zastoupena u 32 (67 %) respondentů a mírná náchylnost ke stresu u 16 (33 %) respondentů. Zajímavostí je, že pouze jeden dotazník byl vyhodnocen po součtu všech čtyř rovin 0 body. Naopak nejvyšší hodnota dotazníku byla 35 bodů.

Z hodnot vyplývá, že stres nejvíce působí na tělesnou rovinu, dále na citovou rovinu poté kognitivní a sociální.

5.2. Náchylnost ke stresu u pedagogů na středních školách s maturitou, výučním listem a gymnáziích

Prezentace výsledků vztahující se k druhé výzkumné otázce, která zjišťuje, jak se liší náchylnost ke stresu u pedagogů na středních školách s maturitou, s výučním listem a gymnáziích. Tyto výsledky prezentuji v tabulce 5.

Tabulka 5

Výsledky náchylnosti ke stresu u pedagogů středních škol s maturitou, s výučním listem a gymnáziích

Typ školy	<i>n</i>	<i>M</i>
SŠ – maturitní	25	11,9
SŠ – výuční	3	20,6
Gymnázium	20	18,5

Poznámka. SŠ=střední škola, *M*=průměr.

Z tabulky 5 vyplývá, že nejmenší náchylnost ke stresu mají pedagogové maturitních oborů, poté gymnázií a nejvíce náchylní jsou pedagogové výučních oborů.

Pro testování byla zvolena popisná statistika, viz tabulka 6.

Tabulka 6

Popisná statistika

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Typ školy	48	3,896	0,9728	3	5

Poznámka. *M*=průměr, *SD*=směrodatná odchylka, *Minimum a maximum* je dle kódování v programu Microsoft Excel, kdy číslo 5 bylo gymnázium, 4 výuční list a 3 maturitní obory.

Pro testování statistické významnosti byl zvolen Kruskalův–Wallisův test ($p=0,94$), můžeme říci, že rozdíly v míře stresu mezi pedagogy různého typu škol nejsou statisticky významné. Výsledky Kruskal–Wallisova testu jsou uvedeny v tabulce 7.

Tabulka 7

Kruskalův–Wallisův test: rozdíly v míře stresu mezi pedagogy různých typů škol

chí kvadrát	0,127
stupeň volnosti	2
<i>p</i>	0,938

Poznámka. *p*=statistická signifikance.

Je však možné, že výsledky by se mohly lišit, pokud by odpovědělo více respondentů, kteří učí výuční obory.

5.3. Souvislost mezi délkou praxe u pedagogů na středních školách v Uherském Hradišti

Výsledky vztahující se ke třetí výzkumné otázce, která zkoumá existenci souvislosti mezi stresem a délkou praxe u pedagogů na středních školách v Uherském Hradišti jsou znázorněny v tabulce 8.

Tabulka 8

Výsledky existence souvislosti mezi stresem a délkou praxe

Délka praxe	(<i>n</i> =48)	<i>M</i>
do 10 let	15	19,7
do 20 let	12	21,0
do 30 let	11	17,1
do 40 let	10	17,2

Poznámka. *M*=průměr.

Dle údajů z tabulky jsem došla k závěrům, že délka praxe od 31 do 40 let je méně náchylná ke stresu oproti začínajícím pedagogům s délkou praxe do 10 let. Ti mají vyšší náchylnost ke stresu a horší průměrné bodové hodnocení v dotaznících. Ovšem nejvíce náchylní ke stresu jsou pedagogové s délkou praxe do 20 let.

Korelační závislost byla zjišťována pomocí Spearmanova korelačního koeficientu ($p=0,645$), můžeme říci, že rozdíl v délce praxe ve vztahu ke stresu není statisticky významný. Výsledky Spearmanova korelačního koeficientu jsou uvedeny v tabulce 9.

Tabulka 9

Spearmanův korelační koeficient: korelační závislost míry stresu na délce praxe

Délka praxe		
korelační koeficient	<i>p</i>	<i>n</i>
1	0,645	48

Poznámka. p=statistická signifikace

5.4. Diskuze

V této kapitole jsou porovnány výsledky mých dotazníků s výsledky odborných výzkumů týkající se stresu u pedagogických pracovníků.

Urbanovská (2011) svůj výzkum z roku 2011 porovnávala s výzkumy z roků 2005, 2008/2010 a došla k závěrům, že nejvíce zasažená je rovina citová, poté tělesná, kognitivní a na posledním místě je rovina sociální. Mé výsledky se s těmito závěry neshodují, rozdíly však nejsou velké. Nejvyšší hodnoty vykazuje rovina tělesná, poté rovina citová, kognitivní a poslední je rovina sociální.

Vašina (2010) se zabýval výzkumem pracovní zátěže u pedagogů. Největší pracovní zátěž je u pedagogů základních škol, poté zvláštních škol, následují pedagogové vyučnických listů, gymnázií a následně pedagogové maturitních oborů. Výsledky mé diplomové práce souhlasí s výsledky Vašiny (2010), pokud vyhodnocujeme pouze střední školy.

Urbanovská (2011) uvádí jako výsledek svého výzkumu, že neexistuje souvislost mezi délkou praxe a stresem, stejného výsledku jsem dospěla i já ve své práci. Největší náchylnost ke stresu vykazují pedagogové s délkou praxe do 20 let, následují pedagogové s délkou praxe do 10 let, poté do 40 let a na posledním místě jsou pedagogové s délkou praxe do 30 let. Z toho lze konstatovat, že nejvíce jsou zasaženi učitelé s menší délkou praxe.

Steinhardt, Jagers, Faulk a Gloria (2011) uvádí, že 40-50 % nových pedagogů odchází během 3 let. Domnívám se, že na začínající pedagogy jsou kladeny vyšší nároky spojené s nástupem do zaměstnání, nebo hůře snáší přechod z vysokoškolského studia do pracovního poměru.

6. ZÁVĚRY

Stres patří mezi nevyhnutelné součásti našich životů, proto je jasné, že se nevyhýbá ani pedagogickým pracovníkům. Práce pedagoga se řadí mezi velmi stresující povolání. Na pedagogy jsou kladeny vyšší nároky, jak ze strany studentů, rodičů, společnosti, tak i kolegů a nadřízených. Negativní vlivy stresu se mohou prolínat i do osobních životů pedagogů, proto je nutné jim čelit. Je na každém z nás, jak ke stresu budeme přistupovat nebo se s ním vyrovnávat.

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zjistit míru náchylnosti ke stresu u pedagogických pracovníků na středních školách v okrese Uherské Hradiště.

Dle stanoveného cíle jsem formulovala 3 výzkumné otázky:

Jaká je míra náchylnosti ke stresu u pedagogických pracovníků na středních školách v Uherském Hradišti, a jak se tato míra manifestuje v rovině kognitivní, citové, tělesné a sociální?

Jak se liší náchylnost ke stresu u pedagogů na středních školách s maturitou, výučním listem a gymnáziích?

Existuje souvislost mezi stresem a délkou praxe u pedagogů na středních školách v Uherském Hradišti?

V rámci výzkumného šetření jsem použila dotazník *Moje individuální projevy* od Henniga a Kellera (1996).

Výzkumný soubor tvořili pedagogové středních škol v okrese Uherské Hradiště maturitních, výučních oborů a gymnázií. Výzkumu se zúčastnilo 32 žen (67 %) a 16 mužů (33 %), nejmladší z nich měl 27 let a nejstarší 63 let. Délku praxe jsem rozdělila do čtyř skupin, první skupina zahrnuje respondenty s délkou praxe do 10 let, druhá do 20 let, třetí do 30 let a čtvrtá do 40 let. Celkem 15 respondentů (31 %) bylo s praxí do 10 let, do 20 let 12 respondentů (25 %), do 30 let 11 respondentů (23 %) a do 40 let bylo 10 respondentů (21 %). Nejvíce dotazovaných pedagogů bylo s praxí do 10 let. Dle typu školy se zúčastnilo výzkumu nejvíce pedagogů maturitních oborů a to v zastoupení 25 pedagogů (52 %), výučních oborů pouze 3 (6 %) a gymnázií 20 (42 %). Nejvíce pedagogů uvedlo, že jejich škola je zřizována krajem, celkem 21 (44 %), poté pedagogové na soukromých školách 14 (29 %), 10 pedagogů uvedlo jako zřizovatele stát (21 %) a posledním zřizovatelem byla církev u 3 dotazovaných pedagogů (6 %).

U první výzkumné otázky jsem zjišťovala, jaká je míra náchylnosti ke stresu u pedagogických pracovníků na středních školách v Uherském Hradišti, a jak se tato míra

manifestuje v rovině kognitivní, citové, tělesné a sociální. Z výsledků výzkumu uvádím, že u 32 (67 %) pedagogů je nízká náchylnost ke stresu a u 16 (33 %) je mírná náchylnost ke stresu. Nejvíce je zasažena rovina tělesná, poté citová, kognitivní a na posledním místě rovina sociální. Domnívám se, že pedagogové jsou vystavováni většímu stresu v rovině tělesné, jelikož se každý den pohybují v hluku, vyučují ve třídách s větším počtem žáků a jsou pod tlakem ze strany rodičů, vedení a žáků. To vše může působit například bolestí hlavy a únavou, které spadají do tělesné roviny.

Druhá výzkumná otázka zkoumala, jak se liší náchylnost ke stresu u pedagogů na středních školách s maturitou, výučním listem a gymnáziích. Došla jsem k závěrům, že nejvíce náchylní ke stresu jsou pedagogové výučních oborů, jejich průměrné body v dotazníku dosáhly 20,6 bodů. Na druhém místě jsou gymnázia s 18,5 body a pedagogové maturitních oborů mají průměrné 11,9 bodů. Je možné, že by se vyhodnocení mohlo změnit, pokud by odpovědělo více pedagogů výučních oborů než pouze tři. Domnívám se, že pedagogové výučních listů mají více odborných předmětů a výuka je fyzicky náročnější, což může mít vliv na pracovní zátěž. Bodové hodnocení by se však mohlo lišit, pokud by se zapojilo více pedagogů výučních oborů.

Třetí výzkumná otázka hledá souvislost mezi stresem a délkou praxe u pedagogů na středních školách v Uherském Hradišti. Pedagogové s délkou praxe do 10 let vykazují průměrné hodnoty 19,7 bodů. Pedagogové s délkou praxe do 20 let mají průměrně 21 bodů, pedagogové s délkou praxe do 30 let 17,1 bodů a pedagogové s délkou praxe do 40 let mají průměrně 17,2 bodů v dotaznících. Domnívám se, že na začínající pedagogy jsou kladeny vyšší nároky spojené s nástupem do zaměstnání, nebo hůře snáší přechod z vysokoškolského studia do pracovního poměru.

Dle statistického šetření můžeme konstatovat že výsledky nejsou statisticky významné.

Ve vztahu k výsledům můžeme konstatovat, že profese pedagoga se řadí mezi namáhavé profese a je potřeba ji více prozkoumat.

7. SOUHRN

Diplomová práce má dvě část, teoretickou a praktickou.

V teoretické části definuji pojem stres, pojetí stresu, druhy, ať už eustres, distres, akutní a chronický stres, stresory, které vyvolávají stres a jeho projevy. Poté se zabývám popisem zvládnání stresu, nevědomými obrannými mechanismy a technikami boje se stresem, které napomáhají s vyrovnáním organismu během stresové reakce. Vybrala jsem pouze několik metod, ze kterých si může každý individuálně zvolit. Následuje vysvětlení pojmu pedagog, charakteristika jeho osobnosti, stres a jeho příčiny u pedagogických pracovníků, které jsou způsobeny konflikty s žáky, rodiči, vedením, kolegy, nespokojeností s platovým ohodnocením, administrativou a mnoha dalšími faktory. Dále se zabývám salutogenními vlivy pedagogické profese, které pomáhají pedagogům čelit stresovým situacím.

Praktická část je sestavena jako kvantitativní výzkumné šetření pomocí dotazníku *Moje individuální projevy* od autorů Hennig a Keller (1996). Výzkumného šetření se zúčastnilo 49 pedagogů, ale jeden dotazník musel být vyřazen, z tohoto důvodu jsem pracovala s celkovým počtem 48 respondentů. Vzorek byl získán ze středních škol v okrese Uherské Hradiště. Praktická část řeší, jaká je míra náchylnosti ke stresu u pedagogických pracovníků na středních školách v Uherském Hradišti, a jak se tato míra manifestuje v rovině kognitivní, citové, tělesné a sociální. Výsledky ukazují, že pedagogové na středních školách v Uherském Hradišti mají nízkou až mírnou náchylnost ke stresu. Nejvíce zasaženou rovinou je dle výsledků rovina tělesná. Náchylní ke stresu jsou podle výsledků především pedagogové výučních oborů, poté gymnázií a nakonec maturitních oborů. Výsledky vztahující se k poslední výzkumné otázce odhalují, že pedagogové s délkou praxe do 20 let jsou nejvíce náchylní ke stresu.

Závěrem můžeme říci, že povolání pedagoga je velmi náročnou profesí. Pedagogové se potýkají s mnoha problémovými situacemi, jak ze strany učitelského sboru, žáků tak i jejich rodičů. Také bych neopomenula, že jsou vystavováni rychlému technologickému posunu, díky čemuž jsou na ně kladeny vyšší nároky a musí si své vzdělání stále doplňovat, což může být stresující především pro starší pedagogy. Stresující je také zvolit optimální cestu, jak předávat informace mladé generaci. Jako jeden z největších stresorů považují tlak ze strany rodičů, kteří kladou vysoké nároky na pedagogy. To dokazují i výsledky diplomové práce.

8. SUMMARY

The thesis consists of two parts, theoretical and practical.

In theoretical part I define the concept of stress, the theory of stress, types, whether eustress, distress, acute or chronic stress, stressors that cause stress and their manifestations. Afterwards, I describe stress management, unconscious defense mechanisms and stress fighting techniques that help to balance the body during a reaction to stressful events. I have chosen a few methods from which everyone can choose individually. An explanation of the term educator follows, then definition of their personality, stress and its causes within educational staff, which are caused by conflicts with students, parents, leadership, colleagues, dissatisfaction with salary, bureaucracy and many other factors. Moreover, I deal with the salutogenic influences of the teaching profession, which help teachers to face stressful events. In the last part of this thesis I analyze the school categories and their division according to the founder.

The practical part is organized as a quantitative research with use of a questionnaire *My Individual Behavior* by Hennig and Keller (1996). The survey was attended by 49 educators, but one list of answers had to be discarded, which is why I worked with a total of 48 respondents. The sample was obtained from high schools in the district of Uherské Hradiště. The practical part deals with the degree of susceptibility to stress of pedagogical workers at high school in Uherské Hradiště and how this level manifests itself in the cognitive, emotional, physical and social level. The results show that teachers at high school in Uherské Hradiště have a low to moderate stress susceptibility. According to the results, the most affected level is the physical one. Teachers of apprenticeship are the most susceptible to stress, followed by grammar school educators and, ultimately, the teachers of graduation courses. Results related to the last research question reveal that educators with a duration of practice up to 20 years are the most affected by stress.

In conclusion, the profession of a teacher is a very demanding one. Lecturers face many problematic situations, both by the teaching staff, the pupils as well as their parents. Teachers also face a rapid technological evolution, making everyday work challenging in terms of constantly gaining required knowledge, which can be stressful especially for older teachers. It is also stressful to choose an optimal way of passing information onto the

younger generation. One of the greatest stressors can be considered pressure from parents, placing high demands on educators. This is demonstrated by the results of the thesis.

9. REFERENČNÍ SEZNAM

- Azhan, A. M., Majid, N. A., Marzuki, N. H., & Majid, M. N. A. (2016). Stress Among School Teachers, Why? *An International Multi-Disciplinary Graduate Conference of Terengganu*, 13686(3), 438–443. Retrieved 16. 4. 2020 from https://www.researchgate.net/publication/310594319_Stress_Among_School_Teachers_Why
- Bankhofer, H., Huber, J., & Hewson, E. (2009). *30 způsobů jak se zbavit stresu*. Praha: Grada.
- Bártová, Z. (2011). *Jak zvládnout stres za katedrou*. Prostějov: Computer Media.
- Bartůňková, S. (2010). *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum.
- Bencko, V., & Appelman. (2019). Chronický stres jako rizikový faktor výskytu a progresu rakoviny? *General Practitioner / Praktický Lekar*, 99(1), 18–20.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539. <https://doi.org/10.1080/01443410500342492>
- Birkenbihl, V. F. (1996). *Pozitivní stres radostně stresem*. Praha: Ivo Železný.
- Brockert, S. (1993). *Ovládání stresu*. Praha: Melantrich.
- Ekundayo, H. T., & Kolawole, A. O. (2013). Stress Among Secondary School Teachers in Ekiti State, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 311–316. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n2p311>
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 261–270. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01056.x>
- Hennig, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonávání stresu z povolání*. Praha: Portál.
- Hiebert, B., & Farber, I. (1984). Teacher Stress: A Literature Survey with a Few Surprises. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 9(1), 14–27. <https://doi.org/10.2307/1494447>
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Hošek, V. (1999). *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum.
- Hoškovec, L. (1969). Relaxační psychoterapie. In V. Vondráček et al., *Lékařská psychologie* (pp. 226-233). Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.

- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- Charvát, J. (1973). *Život, adaptace a stres*. Praha: Avicenum.
- Jodra, P., & Domínguez, R. (2020). Effects of physical activity on the perceived general health of teachers. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 20(77), 155–166. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.77.010>
- Joshi, V. (2007). *Stres a zdraví*. Praha: Portál.
- Kittel, F., & Leynen, F. (2003). A study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 501-510. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147229>
- Kirstová, A., Dorelli, F., & Van Straten, M. (1996). *Kniha o překonávání stresu: jak se uvolnit a žít pozitivně*. Košice: Oriens.
- Kohlíková, E. (2003). *Cytopatologie, patobiochemie a patofyziologie: všeobecná část*. Praha: Karolinum, nakladatelství Univerzity Karlovy.
- Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol České republiky (zejména stresory způsobené učitelům žáky. In E. Řehulka (Ed.), *Škola a zdraví 21, Výchova ke zdraví: Podněty ke vzdělávacím oblastem* (pp. 105-117). Brno: Masarykova Univerzita.
- Kořa, J. (2011). Učitelství jako povolání. In A. Vališová, H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (2nd ed.) (pp. 15-26). Praha: Grada.
- Kraska Lüdecke, K. (2007). *Nejlepší techniky proti stresu*. Praha: Grada.
- Krejčí, M. (2011). Výchova ke zdraví a strategie výuky duševní hygieny ve škole. In E. Řehulka et al. (Ed.), *Škola a zdraví pro 21. století, 2010. Výchova ke zdraví: mezinárodní zkušenosti* (pp.59-75). Brno: Masarykova univerzita.
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2003). *Psychologie zdraví* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Křivohlavý, J., & Baštecká B. (2009). Coping - zvládání zátěže. In B. Baštecká et al. (Ed.), *Psychologická encyklopedi : aplikovaná psychologie* (pp. 55-58). Praha: Portál.
- Książek, E. (2004). *Autoterapie relaxační metody k odstranění následků stresu*. Frýdek-Místek: Alpress.
- Langová, M. et al. (1992). *Učitel v pedagogických situacích*. Praha: Univerzita Karlova.

- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160–170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- Machač, M., & Macháčová, H., (1991). *Psychické rezervy výkonnosti: stres, hypnosugesce, autoregulace*. Praha: Karolinum.
- Matoušek, O. (2003). *Pracovní stres a zdraví*. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce.
- Martanová, V. P., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická Orientace*, 29(2), 223–242. <https://doi.org/10.5817/pedor2019-2-223>
- Melgosa, J. (1997). *Zvládni svůj stres! Kniha o duševním zdraví*. Praha: Advent-Orion.
- Mlčák, Z. (2011). *Psychologie zdraví a nemoci* (2nd ed.). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Musil, J.V. (2010). *Stres, syndrom vyhoření a mentálně hygienická optima v dynamice lidského sociálního chování*. Olomouc: Jiří Musil - Psychologická a výchovná poradna.
- Nagel, L., & Brown, S. (2003). The ABCs of Managing Teacher Stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 76(5), 255–258. <https://doi.org/10.1080/00098650309602015>
- Nešpor, K. (2014). Relaxační techniky během normálních denních aktivit. *Bulletin sdružení praktických lékařů*, 24(2), 33-37.
- Orel, M. (2009). *Stres, zátěž a jeho zvládání*. Valašské Meziříčí: Obchodní akademie a VOŠ.
- Pascual, E., Perez-Jover, V., Mirambell, E., Ivañez, G., & Terol, M. C. (2003). Job conditions, coping and wellness/health outcomes in Spanish secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 511–521. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147238>
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2nd ed.). Praha: Grada.
- Praško, J. (2003). *Poruchy osobnosti*. Praha: Portál.
- Rheinwaldová, E. (1995). *Dejte sbohem distresu*. Praha: Scarabeus.
- Selye, H. (2016). *Stres života*. Praha: Pragma.
- Schreiber, V. (1992). *Lidský stres*. Praha: Academia.
- Sieradzki, A. (2004). *Léčba stresu metodou čtyř stavů rovnováhy*. Frýdek-Místek: Alpress, s. r. o.

- Steinhardt, M. A., Jaggars, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*, 27(5), 420–429. <https://doi.org/10.1002/smi.1394>
- Stock, C. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada publishing.
- Stone, A. A., Reed, B. R., & Neale, J. M. (1987). Changes in daily event frequency precede episodes of physical symptoms. *Journal of Human Stress*, 13(2), 70–74. <https://doi.org/10.1080/0097840X.1987.9936797>
- Šimíčková-Čížková, J. (2010). Působení pozitivních a negativních faktorů práce učitele na motivaci k profesi. In J. Šimíčková-Čížková et al, *Psychologické aspekty v práci učitele* (pp. 39-43). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.
- Švingalová, D. (2006). *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Theodorakis, N., Athanasios, K., & Dimitris, G. (2006). Role ambiguity , role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *International Journal of Educational Management*, 18(2), 87–92. <https://doi.org/10.1108/09513540410522216>
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, and F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Urbanovská, E. (2011). Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. In E. Řehulka (Ed.), *Škola a zdraví 21, Výchova ke zdravotní gramotnosti* (pp. 309-322). Brno: Masarykova Univerzita.
- Vágnerová, M. (2005). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.
- Večeřová-Procházková, A. & Honzák, R. (2008). *Stres, eustres a distres*. *Interní Med.* 10 (4): 188-192.
- Vojáček, K. (1988). *Autogenní trénink*. Praha: Avicenum.
- Vymětal, J. (1999). *Lékařská psychologie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Vašina, B. (2010). Učitelé v České republice a jejich pracovní zátěž. In J. Šimíčková-Čížková et al, *Psychologické aspekty v práci učitele* (pp. 5-25). Ostrava: Ostravská univerzita.
- Zákon č. 563/2004 Sb. (2004). Pedagogičtí pracovníci škol a školských zařízení, *Zákon o pedagogických pracovnících*. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

Zeman, V. & Míček, L. (1997). *Učitel a stres* (2nd ed.). Opava: Nakladatelství Vademecum.

10. PŘÍLOHY

Příloha 1. Dotazník Moje individuální projevy

DOTAZNÍK

Jsem studentkou dvou oborů Tělesná výchova a Výchova ke zdraví na fakultě Tělesné kultury a Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Prosím Vás o pravdivé vyplnění dotazníku, který bude součástí mé bakalářské práce.

V první části dotazníku vyplňte základní informace, poté přejděte na druhou část dotazníku, která vyhodnocuje Vaše individuální náchylnost ke stresu.

Dotazníky jsou anonymní a veškeré informace budou sloužit pouze pro vědecké účely. Zakroužkujte prosím Vámi zvolenou odpověď nebo doplňte odpověď tiskacím písmenem.

Děkuji za spolupráci.

1. ZÁKLADNÍ INFORMACE

Pohlaví: žena / muž

Věk:

Délka praxe:

Typ školy: střední škola (maturitní obory)
střední škola (obory s výučním listem)
gymnázium

Vyučované předměty:

Zřizovatel školy: stát / církev / kraj / soukromá osoba

2. DOTAZNÍK MOJE INDIVIDUÁLNÍ PROJEVY

Dotazník se skládá z dvaceti čtyř otázek, zakroužkujte vždy číslo 0-4, které odpovídá Vašemu názoru. U jednotlivých čísel je napsané, co daná hodnota zastupuje.

		vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
		4	3	2	1	0
		body	body	body	bod	bodů
1.	Obtížně se soustřeďuji.	4	3	2	1	0
2.	Nedokážu se radovat ze své práce.	4	3	2	1	0
3.	Připadám si fyzicky „vyždímaný(á)“.	4	3	2	1	0
4.	Nemám chuť pomáhat problémovým žákům.	4	3	2	1	0
5.	Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.	4	3	2	1	0
6.	Jsem sklíčený(á).	4	3	2	1	0
7.	Jsem náchylný(á) k nemocem.	4	3	2	1	0
8.	Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.	4	3	2	1	0
9.	Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích.	4	3	2	1	0
10.	V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný(á).	4	3	2	1	0
11.	Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.	4	3	2	1	0
12.	Frustrace ze školní práce narušuje moje soukromé vztahy.	4	3	2	1	0
13.	Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.	4	3	2	1	0
14.	Jsem vnitřně neklidný(á) a nervózní.	4	3	2	1	0
15.	Jsem napjatý(á).	4	3	2	1	0
16.	Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva.	4	3	2	1	0
17.	Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání.	4	3	2	1	0
18.	Trpím nedostatkem uznání a ocenění.	4	3	2	1	0
19.	Trápí mě poruchy spánku.	4	3	2	1	0
20.	Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.	4	3	2	1	0
21.	Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.	4	3	2	1	0
22.	Cítím se ustrašený(á).	4	3	2	1	0
23.	Trpím bolestmi hlavy.	4	3	2	1	0
24.	Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům se žáky.	4	3	2	1	0

Děkuji za Váš čas!