

**Česká zemědělská univerzita v Praze**

**Institut vzdělávání a poradenství**

**Katedra pedagogiky**



**Česká zemědělská  
univerzita v Praze**

**Zvládání zátěže a duševní hygiena ve školním prostředí**

**Bakalářská práce**

**Autor: Dr. Ing. Tomáš Jehlička**

**Vedoucí práce: PhDr. Monika Dobiášová, Ph.D.**

**2024**

# ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Institut vzdělávání a poradenství

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Dr. Ing. Tomáš Jehlička

Učitelství praktického vyučování

Název práce

**Zvládání zátěže a duševní hygiena ve školním prostředí**

Název anglicky

**Coping with stress and mental hygiene in the school environment**

---

### Cíle práce

Cílem práce je charakterizovat příčiny a vymezit způsoby a metody, jak se vyrovnat s psychickou zátěží ve školním prostředí a doporučit jejich další, zejména preventivní využití v praxi.

### Metodika

- Teoretická (rešeršní) část práce bude zpracována metodou analýzy odborných informačních zdrojů. Budou vymezeny hlavní pojmy spojené s psychickou zátěží ve školním prostředí.
- Praktická část práce bude zaměřena na získání vstupních dat metodou dotazování na vybrané škole. Získaná data budou analyticky vyhodnocena a popsána metodou komparace.
- Závěrečná část práce (diskuse) bude obsahovat formulace výsledků práce, diskusi o výsledcích práce a obecné shrnutí dosažených výsledků, a to s využitím metody syntézy poznatků.

### **Doporučený rozsah práce**

Bakalářská práce v rozsahu 40 stran bude odevzdána vedoucí práce nejpozději 28. 2. 2024.

### **Klíčová slova**

Psychika, psychohygiena, zdraví, stres

---

### **Doporučené zdroje informací**

- BÁRTOVÁ, Zdenka. Jak zvládnout stres za katedrou. [Kralice na Hané]: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- HUBERMAN, M. Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice, Cambridge: Cambridge University Press, 1999, 362 s., ISBN 0-521-62213-1
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S., Stress, Appraisal, and Coping, New York: Springer, 1984, 456 s., ISBN 0-8261-4191-9
- SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ. Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.

---

### **Předběžný termín obhajoby**

2023/24 LS – IVP

### **Vedoucí práce**

PhDr. Monika Dobiášová, Ph.D.

### **Garantující pracoviště**

Katedra profesního a personálního rozvoje

---

Elektronicky schváleno dne 25. 5. 2023

**Mgr. Jiří Votava, Ph.D.**

Vedoucí katedry

---

Elektronicky schváleno dne 21. 6. 2023

**prof. Ing. Petr Valášek, Ph.D.**

Pověřený ředitel

V Praze dne 22. 03. 2024

## ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

### **Zvládání zátěže a duševní hygiena ve školním prostředí**

vypracoval samostatně a citoval jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použil a které jsem rovněž uvedl na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědom, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědom, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V ..... dne .....

.....  
(podpis autora práce)

## **PODĚKOVÁNÍ**

Rád bych poděkoval vedoucí bakalářské práce paní PhDr. Monice Dobiášové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a čas, který mi věnovala při psaní této bakalářské práce.

## **Abstrakt**

Cílem předkládané bakalářské práce bylo charakterizovat příčiny a metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží učitelů ve školním prostředí a doporučit jejich využití v pedagogické praxi.

Práce je metodicky zaměřena na komparaci příčin a způsobů zvládnání pracovní zátěže u učitelů v závislosti dvou faktorech, a to na době profesní pedagogické praxe a na školské úrovni na které učitel pracuje. Pro získání dat potřebných pro realizaci uvedených cílů bylo zvoleno primární, kvantitativní dotazování písemnou dotazníkovou metodou. Dotazování proběhlo na 7 subjektivně vybraných veřejných školských zařízeních různé úrovně (2 základní školy, 2 střední školy a 3 vysoké školy) a účastnilo se ho celkem 93 respondentů. Ke zpracování dat byly využity nástroje deskriptivní statistiky. Statisticky zpracovaná data z výběrového souboru jsou práci prezentována ve formě kontingenčních tabulek a sloupcových grafů.

Při vyhodnocování dat byly sledovány příčiny pracovní zátěže a metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží v závislosti na době profesní praxe a na školské úrovni učitelů jako funkce demografických dat. V oblasti příčin pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni jsou u sledované skupiny respondentů hlavním zátěžovým faktorem aktivity spojené s objemem pracovních povinností. Především u učitelů vysokých škol, kde faktor „Objem pracovních povinností jako zátěž“ vnímá jako zátěž 77 % učitelů. Na úrovni základního a středního školství vnímají učitelé jako významnou pracovní zátěž především v sociální rovině zátěžových faktorů, konkrétně v komunikaci a práci se žáky. Na otázku „Práce a komunikace s žáky a kolegy“ vnímá jako zátěž 91 % učitelů základních a 82 % učitelů středních škol. V oblasti metod zvládnání pracovní zátěže se na žádné z hodnocených úrovních, neprokázal mezi učiteli významný rozdíl.

## **Klíčová slova**

psychika, psychohygienu, zdraví, stres

## **Abstract**

The aim of the presented bachelor thesis was to characterize the causes and methods of coping with teacher workload in the school environment and to recommend their utilization in pedagogical practice.

The work is methodically focused on comparing the causes and coping methods of teacher workload depending on two factors: the length of professional teaching experience and the educational level at which the teacher works. To obtain the necessary data for achieving the stated objectives, a primary, quantitative survey was chosen using a written questionnaire method. The survey was conducted in 7 subjectively selected public educational institutions of various levels (2 primary schools, 2 secondary schools, and 3 higher education institutions), with a total of 93 respondents participating. Descriptive statistical tools were used for data processing. Statistically processed data from the sample are presented in the form of contingency tables and column graphs in the thesis.

In evaluating the data, the causes of workload and methods of coping with workload were observed depending on the length of professional experience and the educational level of teachers as a function of demographic data. In terms of the causes of workload depending on the educational level, the main factor of burden among the surveyed group of respondents is activities associated with the volume of job duties. Particularly among university teachers, where the factor "Volume of job duties as a burden" is perceived as a burden by 77 % of teachers. At the primary and secondary school levels, teachers perceive significant workload primarily in the social dimension of burden factors, specifically in communication and working with students. In response to the question "Work and communication with students and colleagues" 91 % of primary school teachers and 82 % of secondary school teachers perceive it as a burden. In the area of coping methods with workload, no significant difference was demonstrated among teachers at any of the evaluated levels.

## **Keywords**

mental health, mental hygiene, health, stress

## OBSAH

1	ÚVOD .....	8	
TEORETICKÁ VÝCHODISKA			
2	Cíl a metodika .....	9	
3	Školní prostředí a jeho prvky .....	10	
3.1	Personální zajištění ve školním prostředí .....	11	
3.2	Osobnost pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu .....	12	
3.2.1	Osobnost pedagoga a nároky na učitelskou profesi .....	13	
4	Pracovní zátěž pedagogických pracovníků .....	15	
4.1	Zátěžové faktory pedagogických pracovníků .....	15	
4.2	Stres jako důsledek nadlimitní zátěže .....	17	
4.2.1	Faktory ovlivňující pracovní zátěž učitelů .....	18	
4.3	Syndrom vyhoření .....	21	
4.4	Možnosti zvládnání pracovní zátěže a její prevence .....	22	
PRAKTICKÁ ČÁST			
5	Vlastní šetření .....	25	
5.1	Metodika šetření .....	25	
5.1.1	Sestavení dotazníku .....	25	
5.1.2	Cílová skupina respondentů a velikost výběrového souboru .....	26	
5.1.3	Praktická realizace sběru dat a jejich statistické vyhodnocení .....	26	
5.2	Vyhodnocení výsledků .....	27	
6	Diskuze a shrnutí .....	35	
ZÁVĚR .....			38
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....			39
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....			45
SEZNAM PŘÍLOH .....			46
Příloha 1: Vzor dotazníku			



# 1 ÚVOD

Příčiny pracovní zátěže učitelů ve školním prostředí a metody, jak se s pracovní zátěží vyrovnat jsou diskutovaným, a aktuálním tématem. Školní prostředí je dnes vnímáno jako místo s vysokou pracovní zátěží jak pro učitele, tak i pro žáky. V odborné literatuře se vedle výrazu pracovní zátěž můžeme setkat i s podobnými výrazy jako je psychická zátěž nebo stresová zátěž. Pracovní zátěží se zabývá i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. K jejímu řešení implementuje různé strategie a opatření (např. STRATEGIE 2030+), kde je kladen důraz na well-being a duševní zdraví, a to jak dětí, žáků, studentů, tak i učitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání.

Zátěžové situace v pedagogickém procesu jsou dobře známé a předvídatelné. V pedagogické praxi se často opakují a učitelé se s nimi setkávají denně. Každý vnímá a reaguje na zátěžové situace jiným způsobem. Přístup jednotlivce k zátěži je formován jeho osobními zkušenostmi, hodnotami, přesvědčením a schopnostmi. Co může jednoho člověka silně ovlivnit a zatěžovat, může pro jiného být méně významné. Pro zvládnutí zátěžových situací jsou důležité povahové vlastnosti, jako je odolnost, flexibilita a schopnost přizpůsobit se vzniklé situaci.

Předkládaná práce se zabývá charakteristikou a problematikou příčin pracovní zátěže učitelů a metodami, které učitelé využívají k tomu, aby se s touto zátěží dokázali dlouhodobě ve své profesi vyrovnat. Protože školní prostředí je typicky heterogenním prostředím, jsou zkoumány příčiny a metody, jak se s pracovní zátěží vyrovnat s ohledem na školskou úroveň na které učitelé působí a dále s ohledem na dobu profesní praxe učitelů.

# TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 2 Cíl a metodika

### Cíl práce

Cílem práce je charakterizovat příčiny a metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží učitelů ve školním prostředí a doporučit jejich další, zejména preventivní využití v pedagogické praxi.

### Metodika práce

Teoretická (rešeršní) část práce je zpracována metodou analýzy odborných informačních zdrojů. Jsou zde vymezeny hlavní pojmy spojené s pracovní zátěží učitelů ve školním prostředí. Informační zdroje použité v předkládané práci jsou z primárních i sekundárních tištěných zdrojů, tj. odborných knižních publikací a odborných periodik. Jako zahraniční zdroje jsou v práci využity elektronické databáze vědeckých publikací.

Praktická část práce je zaměřena na získání vstupních dat metodou kvantitativního písemného dotazování na vybraných základních, středních a vysokých školách. Soubor získaných dat charakterizuje příčiny a vymezuje metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží ve školním prostředí jako funkce demografických dat respondentů, tj. funkce školské úrovně na které učitel působí a funkce doby profesní praxe učitele. Získaná data jsou analyticky vyhodnocena a popsána metodami dedukce a komparace.

Závěrečná část práce (diskuse) obsahuje formulace výsledků práce, diskusi o výsledcích práce a obecné shrnutí dosažených výsledků, a to s využitím metody syntézy poznatků.

### 3 Školní prostředí a jeho základní prvky

Školní prostředí v českém školství je složité a vícevrstvé, skládá se z řady prvků, které společně ovlivňují sociální atmosféru ve škole a efektivitu výchovně vzdělávacího procesu jako celku (Čapek, 2010, s. 13). Jde o fyzické prostředí, lidské faktory, tj. vztahy mezi učiteli a žáky, obsah kurikula a výukových metod, sociální a emocionální podporu žáků, rodinou a komunitní angažovanost a v neposlední řadě třeba i tvorbu inkluzivního prostředí.

Fyzické prostředí hraje důležitou roli, ať už jde o kvalitu a bezpečnost školních budov a učeben, dostupnost moderní didaktických technologií a výukových pomůcek nebo osvětlení, akustiku a další faktory ovlivňující fyzický komfort žáků a učitelů (Thapa, et.al., 2013, s. 357). Dobře vybavené třídy a moderní výukové pomůcky mohou ovlivnit pohodu a efektivitu výuky, motivovat žáky k učení, usnadňovaly proces učení a podporovat interaktivní výuku.

Dalším důležitým prvkem je personální zajištění, tj. především pedagogických pracovníků, kteří vytvářejí jádro školního prostředí, ale i školní vedení a jeho podpora pro vzdělávací proces (Grecmanová, 2008, s. 84). Kvalifikovaní učitelé nejen předávají znalosti, ale také formují vztahy s žáky.

Sociální klima mezi žáky samotnými je také významným prvkem (Čapek, 2010, s. 91). Spolupráce a vzájemná podpora mezi studenty mohou mít pozitivní dopad na učební proces a přispět k rozvoji sociálních dovedností (Lašek, 2007, s. 40).

Výukové metody a obsah kurikula rovněž formují školní prostředí (Grecmanová, 2008, s. 76). Moderní a interaktivní přístup k výuce může poskytnout studentům relevantní a praktické dovednosti. Aktualizované učební plány, které reflektují potřeby moderní společnosti, jsou klíčové pro přípravu žáků na budoucnost.

Celkově vzájemné propojení těchto prvků utváří dynamické školní prostředí. Kvalitní fyzické podmínky podporují interakce mezi učiteli a žáky, kteří zase společně vytvářejí pozitivní sociální klima. Efektivní výukové metody a relevantní kurikulum přispívají k celkovému rozvoji studentů. Školní prostředí v českém školství není pouze místem, kde se předávají znalosti, ale také prostředím, které formuje osobnost, dovednosti a připravuje studenty na jejich další kroky v životě.

### **3.1 Personální zajištění ve školním prostředí**

Personální zajištění školy je základním prvkem při poskytování kvalitního vzdělání žáků, ale je také nejvýznamnějším faktorem, který ovlivňuje „duševní hygienu“ ve školním prostředí (Machová a Kubátová, 2015, s. 21). Tvoří ho jednak pedagogičtí pracovníci, kteří vykonávají přímou vyučovací nebo výchovnou činnost a dále nepedagogičtí pracovníci, kteří zabezpečují chod školy a podporují nepřímou výchovně vzdělávací proces.

#### **Pedagogičtí pracovníci**

Podle platné legislativy patří mezi pedagogické pracovníky především učitelé. Mezi pedagogické pracovníky zákon zařazuje ale i další zaměstnance škol a školských zařízení, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Přímou pedagogickou činnost vykonává

- učitel,
- vychovatel,
- speciální pedagog,
- školský logoped,
- psycholog,
- metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- pedagog volného času,
- asistent pedagoga,
- trenér,
- vedoucí pedagogický pracovník,

#### **Nepedagogičtí pracovníci**

Vedle pedagogických pracovníků pracují ve školách a školských zařízeních i tzv. nepedagogičtí pracovníci (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Do této kategorie patří:

- odborní pracovníci školských zařízení, kteří se neřadí mezi pedagogické pracovníky (např. sociální pracovníci ve školských poradenských zařízeních, nepedagogičtí pracovníci v mateřských školách a odborní pracovníci výpočetních středisek, zdravotníci)

- pracovníci škol a školských zařízení, kteří zabezpečují jejich chod (tj. administrativu, údržbu, služby a stravování). Jsou to technicko-hospodářští pracovníci a provozní pracovníci. Do této kategorie spadají též školní asistenti (financováni s využitím strukturálních fondů Evropské unie).

Pracovní podmínky nepedagogických pracovníků se řídí stejnými právními předpisy jako pro pedagogické pracovníky. Nevztahuje se však na ně zákon o pedagogických pracovnících, a tedy ani povinnost dalšího vzdělávání. Zmiňované právní předpisy pro ně v některých oblastech stanoví odlišnou právní úpravu: nižší platové tarify, nemají nárok na volno k samostudiu, dovolená je pouze 5 týdnů (v soukromých školách 4).

Kvalitní tým pedagogických i nepedagogických pracovníků je důležitým faktorem pro poskytování vzdělání na vysoké odborné úrovni, ovlivňuje přímo celkový rozvoj žáků a má bezprostřední vliv na sociální klima ve školním prostředí.

### **3.2 Osobnost pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu**

Osobnost učitele představuje důležitý prvek ve výchovně vzdělávacím procesu v rámci českého školství. Učitel není pouze nositelem informací; má komplexní úkol zprostředkovávat poznatky a zobecněné společenské zkušenosti, aby formoval myšlení a charakteru svých žáků (Jůva, 2001, s. 55). V následujících odstavcích je vymezeno několik klíčových aspektů učitelské osobnosti.

Učitel má za úkol zprostředkovávat poznatky a zobecněné společenské zkušenosti. V jeho ruce spočívá schopnost přenést informace tak, aby byly srozumitelné a zajímavé pro žáky (Kantorová a Grecmanová, 2008, s. 163). Své znalosti musí propojit s každodenním životem, aby žáci mohli vidět to, co se učí, ve svém vlastním prostředí.

Dalším důležitým prvkem je schopnost učitele usměrňovat osvojovací proces žáků. To zahrnuje nejen poskytování informací, ale také vedení žáků k samostatnému myšlení a prohlubování znalostí. Učitel by měl být průvodcem, který podporuje rozvoj kritického myšlení a analytických schopností (Vašutová, 2004, s. 18).

Inspirace a motivace jsou dalšími důležitými úkoly učitele. Schopnost vzbudit zájem a nadšení pro učení je klíčová pro dosahování vzdělávacích cílů. Učitel by měl být schopen přenést svou vášeň do výuky a vytvářet prostředí, ve kterém se žáci cítí podněcováni k aktivnímu účasti (Kalhous a Obst, 2003, s. 139).

Mobilizace a formování osobnosti žáků představují další rozměry učitelské role. Učitel by měl podporovat nejen kognitivní, ale i emocionální a sociální rozvoj žáků (Vašutová, 2004, s. 18). Tímto způsobem může ovlivňovat formování hodnot, etiky a občanského přesvědčení mladé generace.

Kontrola a hodnocení jsou nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Kvalitní zpětná vazba od učitele může sloužit jako navigační nástroj pro žáky, pomáhající jim identifikovat silné stránky a oblasti, na kterých je třeba pracovat. Spravedlivé hodnocení motivuje k dalšímu úsilí a přispívá ke vzdělávacímu růstu (Průcha, 2009, s. 174).

### **3.2.1 Osobnost pedagoga a nároky na učitelskou profesi**

Osobnost pedagoga zahrnuje souhrn vlastností, procesů, stavů, návyků a postojů. Vyznačuje uspořádanou strukturou dílčích momentů, které je nutné chápat komplexně a v různých osobnostních polohách. Osobnost vyjadřuje rozdíly mezi lidmi, případně jedinečnost člověka, jeho odlišnost od ostatních lidí (Čáp a Mareš, 2001, s. 111).

Předpokladem pozitivního působení na žáky je autorita učitele a vliv jeho osobnosti. Proto působení učitele ve výchovně vzdělávacím procesu nelze nahradit sebelepší učebnicí ani výukovým programem (Kohoutek, 1996, s. 23). Proto aby výchovně vzdělávací proces byl efektivní je u učitele nutný proces sebereflexe, sebekontroly a jeho určitá emocionální vyzrálost. Struktura psychických vlastností vytváří osobnost učitele a určuje styl jeho výchovného působení (Kohoutek a Ouroda, 2000, s. 4). Osobnost učitele je tedy nutné vnímat jako komplexní entitu, která zahrnuje několik faktorů, kde úroveň všeobecného a odborného vzdělání hraje zásadní roli ve formování kompetencí učitele (Kim, et al., 2019, s. 163).

Jasný akademický základ umožňuje učiteli efektivně zprostředkovávat znalosti a inspirativně vést své žáky. Pedagogické a psychologické vzdělání, vymezené platnou legislativou, tj. zákonem o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb.), je nezbytné pro porozumění individuálním potřebám žáků a úspěšné vedení vzdělávacího procesu. Pedagogický takt a citlivost v jednání s mládeží patří také k významným faktorům. Schopnost poskytnout podporu, porozumění a vytvářet respektování vztahy s žáky je důležitá pro efektivní výuku (Sipman, et al., 2022, s. 153). Vztah k mládeží a učitelství zahrnuje také schopnost efektivně komunikovat a motivovat žáky k maximálnímu úsilí.

Morální profil učitele hraje důležitou roli ve formování etického chování v učitelském povolání. Schopnost modelovat správné hodnoty a poskytovat vzory pro žáky je klíčovým prvkem učitelského poslání (Gluchmanova, 2015, s. 509).

Estetický profil učitele se projevuje v jeho schopnosti vnímat a podporovat umělecký a estetický rozvoj žáků. Tvořivost a schopnost ocenit krásu mají vzdělávací hodnotu.

Fyzická zdatnost a zdravotní stav učitele přispívají k jeho celkové životní vitalitě a schopnosti efektivně zvládat náročnou učitelskou práci. Vysoká úroveň paměti, myšlení a volních projevů učitele posiluje jeho schopnost dynamicky reagovat na potřeby žáků a vést výuku s vysokou flexibilitou (Aldrup, 2022, s. 1177).

Dobré organizační předpoklady učitele jsou nezbytné pro efektivní řízení učebního procesu a proaktivní plánování výuky. Vyhovující temperament umožňuje učiteli být vyváženým průvodcem, který má schopnost udržovat klidnou atmosféru ve třídě (Burroughs, 2019 s. 11). Osobnost učitele je třeba vnímat komplexně. Její rozmanitost a vyváženost přispívají k úspěchu ve výuce a formování budoucnosti žáků.

Na osobnost učitele, jak vyplývá z předešlého textu, jsou kladeny vysoké nároky právě s ohledem na jeho schopnost řešit náročné životní situace. Jde především o fakt, že profese učitele sebou často přináší vznik konfliktních, frustrujících a stresujících situací (Kohoutek a Ouroda, 2000, s. 4). Učitel tráví většinu času ve stálé interakci s mnoha lidmi, je nucen sledovat, kontrolovat, odpovídat na dotazy a požadavky žáků, jejich rodičů nebo kolegů a současně se vyrovnávat s mnoha dílčími úkoly, konflikty a problémy. Tato neustálá multitaskingová náročnost vyžaduje rychlý přechod od jednoho úkolu k druhému, při níž učitel musí stále udržovat vědomí hlavních a podstatných úkolů. Ve školním prostředí je učitel pod neustálým dohledem a kontrolou ze strany žáků, kolegů a vedení školy, mimo školu pak i od rodičů žáků. Tato nadměrná expozice podnětům může generovat napětí a vést k předrážděnosti a psychickému vysílení učitele. Způsob, jakým se s těmito situacemi vyrovnává, má vliv na jeho náladu a může ovlivnit nejen jeho interakce se žáky, ale také celkovou kvalitu jeho výchovně vzdělávací činnosti a sociální atmosféru ve škole.

## **4 Pracovní zátěž pedagogických pracovníků**

Výuka je označována za jedno z nejvíce stresových povolání na světě (Johnson, et al., 2005, s. 178). Příčinou tohoto stresu bývá vysoká pracovní zátěž, která je také běžným důvodem, proč učitelé opouštějí své povolání (Smithers & Robinson, (2003, s. 91). Termínem "pracovní zátěž" je označován souhrn epistemologických a fyzických zdrojů, které pracovník využívá při výkonu své práce (Bacs, et al., 1994, s. 514). Pracovní zátěž představuje komplikovanou a vícevrstvou strukturu, která je ovlivněna vnějšími potřebami úkolu, mentálními a organizačními faktory a kognitivními schopnostmi realizovanými v rámci školního i mimoškolního prostředí (Weinger, et al., 2004, s. 1419). Každý z těchto činitelů může být důvodem vzniku vysoké pracovní zátěže vedoucí ke vzniku stresu (Kalimo, et al., 1987, s. 23). Obecně mají tyto činitele nežádoucí dopady jak na fyzické zdraví, tak na duševní pohodu.

Definice pracovní zátěže u učitelů zahrnuje spektrum faktorů, které ovlivňují jejich schopnost plnit vzdělávací a pedagogické úkoly. Jde o interakci organismu s prostředím a nároky, které vyžadují vynaložení určitého množství energie, kterými organismus čelí tlaku různých krátkodobě nebo dlouhodobě trvajících vlivů (Paulík, 2009, s. 9). V obecné rovině je zátěž vztah mezi požadavky a možnostmi jedince, tj. mezi požadavky, které na člověka kladou různé situace, okolní prostředí nebo sociální vztahy a mezi individuální schopností tyto požadavky zvládnout (Hladký a Židková, 1999, s. 7). Každý jedinec na zátěžovou situaci reaguje jiným subjektivním způsobem. Projevy jsou individuální a neomezují se jen na duševní a fyzické, ale často představují projevy komplexní, psychofyziologické. Schopnost odolávat a vyrovnat se s působením zátěžové situace je individuální a je dána komplexem vrozených předpokladů a schopností každého jedince. Zátěžové situace mohou někdy působit i pozitivně, mobilizují organismus k učení, k vyšším výkonům. To ale platí jen v případě přiměřené krátkodobě trvající zátěže (Kebza, 2005, s. 127).

### **4.1 Zátěžové faktory pedagogických pracovníků**

Zátěžové faktory se obecně dělí na fyzické, psychické a emocionální.

Fyzická zátěž je jedním z aspektů pracovní zátěže učitelů. Představuje aktivity spojené s fyzickou námahou, jako je dlouhodobé stání, opakující se pohyby nebo nedostatek



odpočinku. Tato forma zátěže může být spojena s výukou tělesné výchovy a dalšími činnostmi, které jsou fyzicky jednostranně namáhavé, tj. např. náročností verbálního projevu. S fyzickou zátěží souvisí i dlouhodobá práce při plném (vyostřeném) vědomí s vysokými nároky na zrak a sluch (Řehulka a Řehulková, 1998, s. 18). Ve vyšším věku je u učitelů typickým zdravotním problémem nedoslýchavost, způsobená nadměrným hlukem. Dlouhodobá práce při vyostřeném vědomí s vysokou hladinou hluku bývá příčinou zdravotních systémových poruch, jako je podrážděnost, poruchy spánku a koncentrace, poruchy chování a zažívání (Garcia Martins, et al., 2007, s. 239).

Psychická zátěž se týká intelektuálního úsilí spojeného s výukou, plánováním hodin, hodnocením studentů a vyrovnáváním se s různými individuálními potřebami žáků (Bedrnová a Pauknerová, 2015, s. 98). Učitelé často čelí náročným situacím, které vyžadují rychlé rozhodování a schopnost řešit nečekané problémy, což přispívá k psychické zátěži (Mikšík, 2007, s. 168).

Emocionální zátěž zahrnuje prožívání emocí spojených s prací učitele. To může zahrnovat radost z úspěchů žáků, ale také frustraci nebo stres při řešení obtížných situací (Atkinson, 2003, s. 509). Emocionální zátěž je propojena s vytvářením pozitivních vztahů s žáky a zvládnutím emočních projevů ve třídě. Výzkumy potvrzují, že emoční zátěž není omezena pouze na vztahy učitel – žák, ale že významný podíl v emoční zátěži učitelů mají vztahy mezi samotnými učiteli a mezi učiteli a vedením školy (Řehulka a Řehulková, 1998, s. 101).

Rozdíly mezi těmito třemi formami zátěže nejsou striktní, a často se vzájemně prolínají. Fyzická zátěž může mít dopad na psychické a emocionální zdraví učitelů, a naopak. Je důležité zkoumat a porozumět všem aspektům pracovní zátěže, aby bylo možné vyvinout efektivní strategie pro zlepšení pracovních podmínek nutných pro poskytnutí podpory učitelům ve školním prostředí. Vytvoření prostředí, které respektuje a řeší tuto komplexní zátěž, je základním předpokladem pro udržení kvality vzdělávání a celkové pohody učitelů.

Jiné, v literatuře uváděné a používané, členění zátěžových faktorů je dále podle způsobu a intenzity prožívání na stres, frustrace, konflikt a deprivace (Vágnerová, 1999, s. 31).

**Deprivace** - ve významu zátěžových situací obvykle odkazuje na nedostatek nebo omezení přístupu k určitým zdrojům, potřebám nebo možnostem, které jsou považovány za důležité pro duševní, emocionální nebo fyzický rozvoj jedince (Langmeier a

Matějčíček, 2011, s. 26). Může vzniknout v důsledku různých faktorů, včetně sociálních, ekonomických, kulturních nebo osobních.

**Frustrace** - je chápána jako emocionální reakce na překážky, obtíže nebo nedostatky v dosažení cíle nebo uspokojení potřeby. Může vzniknout, když jedinec narazí na překážky, které mu brání v dosažení jeho cílů, a nemá k dispozici adekvátní prostředky k jejich překonání (Výrost a Slaměník, 1997, s. 270).

**Konflikt** – je stav, ve kterém existují nesouladné zájmy, cíle, nebo hodnoty mezi jednotlivci nebo skupinami. Konflikt může vzniknout z různých příčin, ať už jde o rozdílné potřeby, kompetenci, nedostatek zdrojů, nebo rozdílné názory a hodnoty (Paulík, 2010, s. 52).

**Stres** – ve významu zátěžových situací je stres obvykle chápán jako odpověď organismu na fyzické, emocionální nebo psychologické tlaky, které jsou vnímány jako překážky nebo výzvy. Stres může být způsoben různými situacemi, nazývanými stresory, které mohou zahrnovat změny, nejistotu, nebezpečí nebo výzvy (Mikšík, 2007, s. 223).

## 4.2. Stres jako důsledek nadlimitní zátěže

V literatuře i v provozní praxi je stres vnímán různými způsoby. Slovo stres (anglického výrazu odvozeného z latinského slovesa stringo, strinxi nebo strictum, tj. česky utahovat nebo stahovat) se v 17. století začíná používat ve stavitelství a označuje schopnost konstrukce odolávat vnější zátěži. Teprve mnohem později, až ve 20. století začíná být terminologicky používáno i v dalších vědeckých oblastech jako je fyziologie, sociologie a především psychologie (Křivohlavý, 1994, s. 7).

V psychologickém pojetí je stres výsledkem interakce mezi určitou silou působící na člověka a schopností organismu odolat tomuto tlaku (Křivohlavý, 1994, s. 10). Jde tedy o extrémní zátěž, při níž dochází v organismu k celému komplexu výrazných fyziologických, psychických i behaviorálních změn, jejichž hlavním cílem je mobilizace energetických a jiných zdrojů a příprava k reakci na stav ohrožení (Urbanovská, 2010, s. 33). Stres v psychologickém pojetí bývá v literatuře interpretován a popisován z různých úhlů pohledu a podle oblastí, které na člověka působí. Vždy ale jako synonymum pro zátěž, která vyvolává negativní emocionální zážitek. Následně je stres doprovázen komplexem změn v úrovni biochemických, fyziologických a kognitivních vlastností

člověka, zaměřených na zátěžovou situaci (Křivohlavý, 2001, s. 170). Stres působí komplexně a jeho vznik lze vysvětlit nejen prostřednictvím interakce mezi jednotlivcem a jeho okolím, ale také prostřednictvím různých faktorů, jako jsou genetické predispozice, životní zkušenosti nebo osobnostní charakteristiky. Lidé se liší v tom, jak vnímají různé podněty jako stresory, což může být ovlivněno jejich historií, hodnotami a individuálními prioritami (Smetáčková, et al., 2020, s. 51). Důležitým aspektem je i to, jakým způsobem jednotlivci reagují na stres. Někteří mohou projevovat fyzické symptomy, jako jsou bolesti hlavy nebo napětí svalů, zatímco jiní mohou prožívat emocionální projevy, včetně úzkosti či podrážděnosti (Bártová, 2011, s. 47). Každý člověk může v reakci na stres vyvinout specifické mechanismy, které slouží k obnově psychické a fyziologické rovnováhy.

Existují dva hlavní typy stresu:

Eustres (pozitivní stres): Toto je druh stresu, který může být vnímán jako stimulující a motivující. Eustres může pomoci jednotlivci lépe zvládat výzvy a dosahovat svých cílů.

Distres (negativní stres): Toto je nepříjemný a nepříznivý typ stresu, který může mít negativní vliv na duševní a fyzické zdraví jedince. Distres může vzniknout v důsledku přetrvávajících nebo intenzivních tlaků, které jedinec vnímá jako obtížné překonat (Večeřová-Procházková a Honzák, 2009, s. 491).

### **4.2.1 Faktory ovlivňující pracovní zátěž učitelů**

Pracovní zátěž je ovlivněna řadou faktorů, které se dají rozdělit na neovlivnitelné a ovlivnitelné (Jermář a Egerová, 2017, s. 145). To, co učitel nemůže změnit (neovlivnitelné faktory) je především věk a pohlaví. Ovlivnitelné faktory lze do jisté míry měnit, je to například zdravotní stav, pracovní podmínky, pracovní prostředí nebo rodinné zázemí. Tyto faktory mohou mít významný vliv na to, jak učitel vnímá a zvládá stresové situace spojené s pedagogickým procesem.

#### **Neovlivnitelné faktory**

##### **Věk**

Věk učitele může ovlivňovat míru stresu z několika perspektiv, které souvisí s jeho zkušenostmi, odborností, sebevědomím a adaptabilitou. Mladší učitelé bývají více flexibilní a ochotní se učit nové věci, ale na druhou stranu jsou méně zkušení a mají

nižší odbornost (Vandenberghe, 1999, s. 19). Často čelí větším výzvám spojeným s adaptací na nové pracovní prostředí, náročnějším zvládním disciplíny ve třídě a hledáním vlastních pedagogických postupů. Mladší učitelé také mohou vnímat věk v kontextu autority a respektu ze strany studentů či kolegů. Starší učitelé mají více zkušeností, ale také bývají méně flexibilní a ochotní se učit nové věci. Častěji se potýkají s únavou, možným nedostatkem motivace nebo strachem z technologických změn. Mohou čelit tlaku ze strany moderních vzdělávacích trendů a nových metodik (Gershenson a Holt, 2022, s. 2).

### **Pohlaví**

Pohlaví učitele může ovlivnit jeho způsob komunikace, vztahy s kolegy a žáky, styl vedení a řešení konfliktů (Vandenberghe, 1999, s. 19). Ženy bývají více empatické, spolupracující, ale také více emocionální a snadno podléhají tlaku. Muži učitelé jsou naopak více autoritativní, asertivní a racionální (Harss, 1994, s. 14).

## **Ovlivnitelné faktory**

### **Zdravotní stav**

Zdravotní stav učitele je významný pro zvládnání stresových faktorů v pracovním prostředí. Chronické zdravotní problémy nebo fyzické obtíže mohou zvyšovat citlivost k psychickým problémům. Například, bolesti zad, únava nebo dlouhodobá nemoc mohou negativně ovlivňovat schopnost učitele efektivně plnit své povinnosti. Zdravotní stav je úzce spojený s věkem. U starších učitelů se zvyšuje riziko zhoršení zdravotního stavu, a to úzce souvisí se následným snížením pracovního výkonu a vnímáním pracovní zátěže (Wettstein, et al, 2021, s. 38).

### **Rodinné zázemí**

Rodinné záležitosti, jako jsou partnerské vztahy, péče o děti, starší členy rodiny nebo jiné osobní závazky, mohou představovat významnou zátěž, která se může promítat do pracovního života učitele. Napětí v rodinném prostředí, finanční problémy nebo nedostatek podpory ze strany rodiny mohou přispívat k psychickému tlaku učitele. Naopak, podpora a porozumění ze strany rodiny mohou být klíčové při zvládnání stresu spojeného s prací ve škole (Gershenson a Holt, 2022, s. 2).

## **Pracovní podmínky a pracovní prostředí**

Pracovní podmínky učitele zahrnují jeho plat, pracovní dobu, pracovní zátěž, pracovní smlouvu a další aspekty jeho právního postavení. Tyto podmínky ovlivňují jeho motivaci, spokojenost, loajalitu a angažovanost a mají přímý vliv na pracovní pohodu a spokojenost učitele. Náročné pracovní podmínky mohou zahrnovat velký objem práce, nedostatek času na přípravu, administrativní zátěž, neadekvátní materiální vybavení či omezenou podporu ze strany školy (Vašutová, 2007, s. 14). Pracovní prostředí učitele zahrnuje jeho fyzické a sociální podmínky, jako je kvalita a vybavenost školy, vztahy s kolegy, vedením a rodiči, atmosféra a klima ve škole. Tyto podmínky ovlivňují pracovní pohodu, bezpečí, spolupráci a komunikaci (Vašutová, 2007, s. 14). Hlučné nebo nepohodlné učebny, nedostatek přirozeného světla nebo nevhodné zařízení mohou přispívat k pocitu nepohodlí a vyčerpání. Podobným způsobem působí i sociální aspekty jako je nedostatek podpory ze strany vedení, špatné mezilidské vztahy nebo konflikty s žáky nebo rodiči.

Hlavní faktory pracovní zátěže učitelů, které jsou uváděny na základě výzkumů jsou faktory z oblasti pracovních podmínek a pracovního prostředí (Smetáčková, et al., 2020, s. 51). Dají se rozdělit do několika základních typů:

- **Pracovní přetížení**, tj. termínovaná práce, nahromadění úkolů, časová tíseň, krátké přestávky, nadbytečná administrativa.
- **Početné heterogenní třídy**, tj. použití různých učebních metod, reagovat na rozdílnou úroveň schopností žáků, dodržení časové dotace na vyučovaná témata.
- **Konflikty mezi vzdělávacími cíli a reálnými možnostmi**, které se projevují např. nedostatkem materiálních prostředků, personálním omezením, nedostatkem podpory pro speciální potřeby žáků.
- **Žákovská nekázeň**, tj. žáci s poruchami chování a učení, nespolupracují žáci, žáci s nízkou motivací ke školní práci, agresivita a nedisciplinovanost ve třídě.
- **Nízká vnímaná prestiž učitelství**, např. nízká motivace, nízká společenská podpora, negativní profesní sebepojetí,
- **Špatné finanční ohodnocení**, které snižuje motivaci učitelů a atraktivitu profese, snižuje sociální postavení učitele a může zvyšovat personální fluktuaci učitelů.
- **Mediální kritika školství a nesystematická politická opatření**, které se projevují nejistotou, nestabilitou, nedůvěrou a nedostatečnou komunikací s řídicími orgány a rozporuplnými cíli v celé oblasti školství.

### 4.3 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření, známý také jako burnout, je spíše psychologickým než psychiatrickým pojmem. Nejedná se o samostatnou diagnózu v klasifikaci psychiatrických nemocí. Není uveden v Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch (American Psychiatric Association, 2013) nebo v Mezinárodní klasifikaci nemocí ICD (International Classification of Diseases, 2023). V klasifikaci ICD je definován jako syndrom vycházející z chronického nezvládnutého pracovního stresu. Jde tedy o faktor, který ovlivňuje zdravotní stav a je chápán jako stav životního vyčerpání. Vyznačuje se pocity vyčerpané energie, zvýšením psychické distance od práce, negativními pocity k práci, cynismem souvisejícím s prací a sníženou pracovní efektivitou (International Classification Of Diseases, 2023). Popsané stavy, tj. vyčerpání spojené s prací, se často vyskytují v profesích, které vyžadují častý kontakt s lidmi.

Termín "burnout" byl poprvé použit v kontextu pracovního prostředí v 70. letech 20. století. Psycholog Herbert Freudenberger byl jedním z prvních, kdo použil tento termín v roce 1974, když popisoval stav vyčerpání a emocionálního vyhoření u pracovníků v oblasti péče o pacienty (Fontes, 2020, s. 2).

Syndrom vyhoření je komplexní stav, který zahrnuje fyzické, emocionální a duševní vyčerpání způsobené dlouhodobým vystavením se stresu a náročným pracovním nebo životním podmínkám. V odborné literatuře je syndrom vyhoření definován různými významnými autory. Původní definice od Herberta J. Freudenbergera hovoří o postupném ztracení ideálů, energie a smysluplnosti v důsledku nadměrné pracovní námahy a náročných podmínek (Freudenberger, 1974, s. 160). Dále například podle americké psycholožky Christine Maslach, jde o syndrom chronického vystavení stresu na pracovišti, který zahrnuje tři klíčové složky: emocionální vyhoření, pocit snížené osobní účinnosti a depersonalizace, tj. cynismus (Maslach a Leiter, 2017, s. 36). Velmi podobně dvojice psychologů Wilmar Schaufeli a Arnold Bakker (2004, s. 293) zdůrazňuje, že syndrom vyhoření je stav chronického pracovního stresu, který se projevuje fyzickým, emocionálním a mentálním vyčerpáním, sníženou pracovní účinností a dehumanizací pracovních vztahů. Dále český významný psycholog Jiří Mareš (2013, s. 513) uvádí, že syndrom vyhoření je stav, kdy se člověk cítí vyčerpaný, ztrácí motivaci a zájem o svou práci a stává se cynickým a apatickým. Je způsoben chronickým stresem nebo nadměrným pracovním vypětím a projevuje se třemi

dimenzemi: vyčerpáním, cynismem a sníženou osobní účinností. Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje syndrom vyhoření jako chronický stresový stav spojený s prací, který není úspěšně zvládnán (International Classification Of Diseases, 2023).

#### **4.4 Možnosti zvládnání pracovní zátěže a její prevence**

Zátěžové situace v pedagogickém procesu jsou dobře známé a předvídatelné. V pedagogické praxi se často opakují a učitelé se s nimi denně setkávají. Denně řeší problémy žáků se specifickými potřebami, žáků se sociálními problémy, různé problémy s rodiči žáků, nebo s kolegy na pracovišti, ale například i problémy které plynou z pracovního přetížení. Tyto zátěžové situace lze očekávat a na řadu z nich se lze připravit. Pro zvládnání zátěžových situací je důležité, jaká konkrétní zátěž na jedince působí, jakou intenzitou, a především jak se s ní dokáže vyrovnat. Důsledky zátěže nejsou dány pouze samotnou povahou nebo intenzitou zátěže, ale jsou silně ovlivněny individuálním způsobem vnímání, interpretace a zvládnání této zátěže konkrétním jedincem. Je to subjektivní proces, který závisí na mnoha faktorech, včetně povahových vlastností jedince.

Každý vnímá a reaguje na zátěžové situace jiným způsobem. Přístup každého jednotlivce k zátěži je formován jeho osobními zkušenostmi, hodnotami, přesvědčením a schopnostmi. Co může jednoho člověka silně ovlivnit a zatěžovat, může pro jiného být méně významné. Pro zvládnání zátěžových situací jsou důležité povahové vlastnosti, jako je odolnost, flexibilita a schopnost přizpůsobit se vzniklé situaci. Někdo může mít sklony k pozitivnímu přístupu a hledat řešení, zatímco jiný může pociťovat vyšší úroveň úzkosti a těžko nalézat konstruktivní cesty z problémů.

Zvládnání zátěžových situací v pedagogickém procesu je důležitým nástrojem pro udržení kvality vzdělávání, tvorby pozitivního prostředí ve třídě a psychického zdraví učitelů. Zvládnutí řešení zátěžových situací pro učitele představuje řadu osobnostních schopností jako je psychická odolnost, empatie, flexibilita, komunikační schopnosti, sebekontrola, sebereflexe, adaptabilita nebo vědomí vlastních hranic a schopnost stanovit si realistická očekávání.

Schopnost zvládnout komplexní zátěž vyžaduje vhodnou strategii, která udrží organismus jedince v optimální psychické a fyziologické rovnováze. Jde o určitou schopnost adaptace na zátěžové situace (Švamberská - Šauerová, 2018, s. 31). Komplex

schopností a dovedností zvládat zátěžové situace se označuje výrazem coping. Obsah pojmu coping (nebo častěji ve spojení copingové strategie) lze definovat různými způsoby, ale vždy ve smyslu toho, že jde o vědomý proces a cílenou aktivní snahu při řešení zátěžových situací (Mlčák, 2011, s. 84). Vedle copingových strategií je k zvládnutí zátěžových situací možné uplatnit i různé adaptační (obránné) mechanismy.

### **Copingové strategie**

Copingové strategie jsou konkrétní postupy nebo metody, které jednotlivci vědomě používají k tomu, aby zvládli dané zátěžové situace. V pedagogickém prostředí se copingové strategie používají k efektivnímu vyrovnávání s nároky a výzvami spojenými s výukou, učením a mezilidskými interakcemi. Níže jsou uvedeny některé příklady copingových strategií v rámci pedagogického procesu:

- **Plánování a organizace:** Přípravenost a plánování výuky a hodin mohou pomoci učitelům zvládat náročné situace a udržovat kontrolu nad výukou.
- **Adaptace výuky:** Schopnost reagovat na měnící se okolnosti a přizpůsobit výuku potřebám studentů je efektivním copingovým mechanismem.
- **Podpora kolegů:** Hledání podpory a spolupráce s ostatními učiteli umožňuje sdílet zkušenosti, řešit problémy a snižovat pocit izolace.
- **Emocionální ventilace:** Otevřené vyjádření emocí a sdílení pocitů s kolegy nebo přáteli může pomoci uvolnit stres a zlepšit psychickou pohodu.
- **Sebekontrola:** Pracovat na rozvoji dovedností sebekontroly a emoční stability vede k lepšímu zvládnutí náročné situace.
- **Rozvoj sociálních dovedností:** Zlepšování komunikačních a mezilidských dovedností umožňuje efektivně komunikovat s žáky, rodiči a kolegy.
- **Fyzická aktivita a zdravý životní styl:** Pravidelná fyzická aktivita a udržování zdravého životního stylu zlepšují duševní a fyzické zdraví.
- **Vypracování realistických očekávání:** Nastavení reálných očekávání ohledně vlastních schopností a pracovního nasazení.

Každý může preferovat různé copingové strategie v závislosti na svých osobních preferencích a kontextu, ve kterém pracuje. Důležité je najít strategie, které jsou efektivní a podporují celkové duševní a fyzické zdraví.



## **Adaptační mechanismy**

Jde o psychologické obranné mechanismy, které jedinec automaticky používá k ochraně své psychiky před nežádoucími myšlenkami, pocity nebo situacemi. Jsou zpravidla nevědomé a automatické, a mohou sloužit k potlačení, posunutí nebo deformaci nepříjemných emocí nebo myšlenek. Adaptační mechanismy mohou působit pozitivně, ale v dlouhodobém měřítku i nezdravě, negativně. Mohou například bránit v konfrontaci s reálnými problémy. Jejich používání závisí na konkrétní situaci a individuálních preferencích. Termíny "pozitivní" a "negativní" v kontextu adaptačních mechanismů odkazují na to, zda použití daného mechanismu přináší pozitivní nebo negativní vliv na celkovou pohodu a funkčnost jednotlivce.

### **Zdravé adaptační mechanismy:**

- **Humor:** Používání humoru k odlehčení situací může být zdravým způsobem, jak snižovat stres a udržovat pozitivní perspektivu.
- **Projev emocí:** Otevřené vyjádření emocí a ventilace může pomoci uvolnit negativní energii a podporovat duševní zdraví.
- **Kompromis:** Hledání střední cesty a kompromisů může vést k efektivnímu řešení konfliktů a zlepšení mezilidských vztahů.
- **Racionalizace:** Racionální vyrovnávání s problémy může pomoci udržet jasnou perspektivu a nalézt konstruktivní řešení.

### **Nezdravé adaptační mechanismy:**

- **Represe:** Potlačování nepříjemných emocí nebo myšlenek může vést k hromadění stresu a později k vyššímu emočnímu tlaku.
- **Projekce:** Přisuzování vlastních problémů ostatním lidem komplikuje mezilidské vztahy a brání osobnímu růstu.
- **Negace:** Odmítání skutečnosti může překážet adaptaci a řešení problémů.
- **Regrese:** Návrat k chování z předchozích vývojových stadií může ztížit úspěšné zvládnání současných obtíží.

Výběr adaptačního mechanismu závisí na konkrétní situaci a povaze jedince. Optimální řešení obvykle spočívá v kombinaci copingových strategií s adaptačními mechanismy.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 Vlastní šetření

Cílem předkládané práce je charakterizovat příčiny a vymezit způsoby a metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží ve školním prostředí. Protože školní prostředí je příliš široký pojem a skládá se z řady prvků je práce zaměřena pouze na pracovní zátěž pedagogických pracovníků na pozici učitele.

Metodika práce je sestavena tak, aby výsledkem práce byla komparace příčin a způsobů zvládnutí pracovní zátěže u učitelů v závislosti na následujících faktorech:

- době profesní pedagogické praxe učitelů;
- školské úrovni na které učitel pracuje (tj. na úrovni základního, středního nebo vysokého školství).

### 5.1 Metodika šetření

Proto, aby výsledky práce byly jedinečné a aktuální, bylo pro získání dat potřebných pro realizaci uvedených cílů zvoleno primární, kvantitativní dotazování písemnou metodou.

To zahrnovalo následující metodické části:

- sestavení dotazníku se souborem písemně formulovaných otázek s cílem získat názory a fakta od respondentů (sestavení dotazníku zahrnovalo i jeho praktické ověření na pilotním vzorku náhodně vybraných respondentů)
- určení cílové skupiny respondentů, tj. subjektivní výběr školských zařízení a v rámci něho náhodný výběr konkrétních respondentů a vymezení velikosti výběrového souboru
- praktická realizace sběru dat na vytypovaných školských zařízeních a jejich statistické vyhodnocení

#### 5.1.1 Sestavení dotazníku

Dotazník byl sestaven podle všeobecně doporučených zásad, které uvádí například Příbová (1996, s. 75), tak aby byla dodržena podmínka návaznosti práce.

## **Charakteristika a seznam informací, které je potřeba dotazováním získat**

Dotazník je anonymní a obsahuje tři skupiny otázek:

- demografická data,
- soubor otázek charakterizující příčiny pracovní zátěže ve školním prostředí
- soubor otázek charakterizující metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží

## **Vymezení metody a techniky dotazování**

Pro realizaci bylo zvoleno primární, kvantitativní dotazování písemnou metodou, formou uzavřených otázek. Dotazník byl na školská zařízení distribuován osobně a respondenti byli požádáni o vyplnění spolupracujícími osobami (pedagogy působícími na daných školských zařízeních).

## **Specifikace respondentů a jejich výběr**

Respondenti byly na školských zařízeních určeni na základě náhodného výběru.

## **Formulace otázek a celková stavba a design dotazníku**

viz příloha č. 1 (vzor sestaveného dotazníku)

## **Pilotáž**

Ověření funkčnosti dotazníku bylo provedeno na 5 respondentech. Ověření prokázalo, že otázky jsou srozumitelné a celková doba na vyplnění je asi 5 minut.

### **5.1.2 Cílová skupina respondentů a velikost výběrového souboru**

Šetření proběhlo na 7 subjektivně vybraných veřejných školských zařízeních různé úrovně, tj. na dvou základních školách (dále ZŠ), dvou středních školách (dále SŠ) a třech vysokých školách (dále VŠ). Záměrem bylo získat velikost výběrového souboru asi 100 respondentů, se stejným početním zastoupením v jednotlivých školských úrovních (1/3 respondentů ze základních, 1/3 respondentů ze středních a 1/3 respondentů z vysokých škol).

### **5.1.3 Praktická realizace sběru dat a jejich statistické vyhodnocení**

Sběr dat na školských zařízeních probíhal v průběhu měsíce ledna 2024. Dotazník byl na školská zařízení distribuován osobně a respondenti byli požádáni o vyplnění

spolupracujícími osobami (pedagogy působícími na daných školských zařízeních). Pro vyhodnocení dotazování byla data z odevzdaných dotazníků digitalizována za využití tabulkového editoru Microsoft Excel. K následnému zpracování dat byly využity nástroje deskriptivní statistiky. Statisticky zpracovaná data z výběrového souboru jsou prezentována ve formě kontingenčních tabulek a sloupových grafů.

## 5.2 Vyhodnocení výsledků

Realizací průzkumného šetření byly získány odpovědi na tři skupiny otázek:

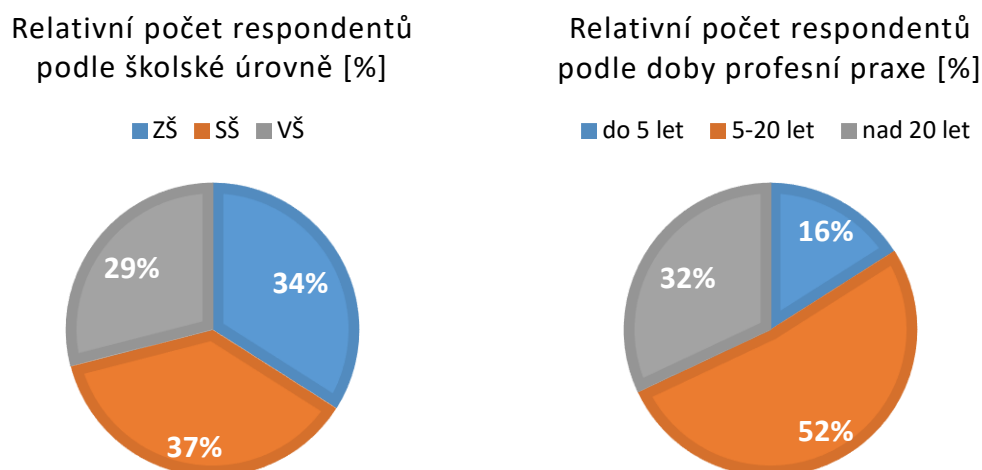
- demografická data respondenta,
- soubor odpovědí charakterizující příčiny pracovní zátěže ve školním prostředí
- soubor odpovědí charakterizující metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží

Vyhodnocením získaných dat lze získat soubor výsledků, kde budou charakterizovány příčiny a vymezeny metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží ve školním prostředí jako funkce demografických dat respondentů. Konkrétně lze získat následující závislosti:

- příčiny pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni
- příčiny pracovní zátěže v závislosti na době profesní praxe
- metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží v závislosti na školské úrovni
- metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží v závislosti na době profesní praxe

Dotazováno bylo celkem 115 náhodně vybraných respondentů. Vyplněných dotazníků se vrátilo od respondentů 93, z toho 32 ze základních škol, tj. 34 % (2 základní školy), 34 ze středních škol, tj. 37 % (2 střední odborné školy) a 27 z vysokých škol, tj. 29 % (3 školy univerzitního typu). Podle doby profesní praxe byla skupina respondentů do 5 let praxe zastoupena 15 respondenty, tj. 16 %, skupina 5–20 let zastoupena 48 respondenty, tj. 52 % a skupina nad 20 let praxe 30 respondenty, tj. 32 %. Relativní četnosti demografického zastoupení respondentů jsou pro přehlednost znázorněny na Grafu 1. Vysoká návratnost vyplněných dotazníků byla dána osobním přístupem spolupracujících (kolegů) pedagogů na jednotlivých školách, kteří pomáhali s distribucí dotazníku.

**Graf 1: Relativní četnosti demografického zastoupení respondentů**



Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníkového šetření

### **Příčiny pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni**

Jak vyplývá z Grafu 1 byla školská úroveň respondentů ve výběrovém souboru mezi ZŠ, SŠ a VŠ v relativně vyrovnaném početním zastoupení. Při zjišťování příčin pracovní zátěže respondenti odpovídali na pět uzavřených otázek se čtyřmi možnostmi odpovědí (otázky číslo 1 až 5 v dotazníku, viz. Příloha č. 1). Získané odpovědi jsou zpracovány v Tabulce 1, kde jsou uvedeny absolutní četnosti a v závorce relativní četnosti odpovědí. Pro vyšší přehlednost jsou relativní četnosti odpovědí z Tabulky 1 názorně zpracovány v Grafu 2. Z grafického znázornění je zřejmé, že v závislosti na školské úrovni ZŠ, SŠ a VŠ jsou faktory pracovní zátěže učiteli vnímány velmi rozdílně.

### ***Jako významné lze uvést následující výsledky***

Například „Objem pracovních povinností jako zátěž“ na úrovni ZŠ vnímá 9 % učitelů, zatímco na VŠ jde o 44 % učitelů, a to je téměř pět krát větší podíl. Podobně lze charakterizovat „Odborné znalosti a vědeckou práci jako zátěž“, kde na ZŠ představuje 6 % a na VŠ jde o 56 %, tedy asi devětkrát větší četnost odpovědí. Na ZŠ učitelé v 78 % uvedli, že odborné znalosti a vědecké práce je „Spíše nezatěžuje“.

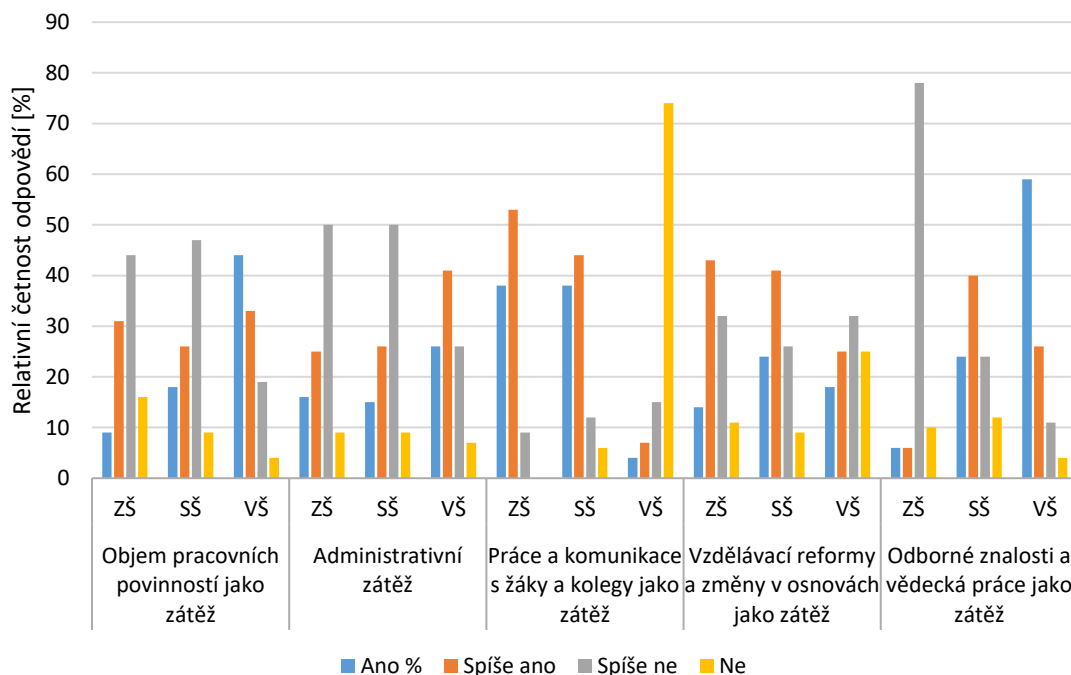
Učitelé na ZŠ a SŠ vnímají jako významnou pracovní zátěž komunikaci s žáky. Na otázku „Práce a komunikace s žáky a kolegy jako zátěž“ odpovědělo pozitivně shodně 38 % učitelů ZŠ i SŠ a jako částečně zatěžující (odpovědi „Spíše ano“) ji vnímá 53 % učitelů ZŠ a 44 % učitelů SŠ. Zajímavý výsledek je u tohoto faktoru u učitelů VŠ, kde se 78 % učitelů vyjádřilo, že práci a komunikaci s žáky nevnímají jako pracovní zátěž.

**Tabulka 1: Příčiny pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni**

Otázka v dotazníku		Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Počet respondentů
		absolutní četnost (relativní četnost %)				
Objem pracovních povinností	ZŠ	3 (9 %)	10 (31 %)	14 (44 %)	5 (16 %)	32
	SŠ	6 (19 %)	9 (28 %)	16(47 %)	3 (9 %)	34
	VŠ	12 (44 %)	9 (33 %)	5 (19 %)	1 (4 %)	27
Administrativní zátěž	ZŠ	5 (16 %)	8 (25 %)	16 (50 %)	3 (9 %)	32
	SŠ	5 (15 %)	9 (26 %)	17 (50 %)	3 (9 %)	34
	VŠ	7 (26 %)	11 (41 %)	7 (26 %)	2 (7 %)	27
Práce a komunikace s žáky a kolegy	ZŠ	12 (38 %)	17 (53 %)	3 (9 %)	0 (0 %)	32
	SŠ	13 (38 %)	15 (44 %)	4 (12 %)	2 (6 %)	34
	VŠ	0 (0 %)	2 (7 %)	4 (15 %)	21 (78 %)	27
Vzdělávací reformy a změny v osnovách	ZŠ	4 (13 %)	12 (39 %)	11 (35 %)	4 (13 %)	32
	SŠ	8 (24 %)	12 (41 %)	9 (26 %)	3 (9 %)	34
	VŠ	5 (19 %)	7 (30 %)	9 (33 %)	7 (19 %)	27
Odborné znalosti a vědecká práce	ZŠ	2 (6 %)	2 (6 %)	25 (78 %)	3 (10 %)	32
	SŠ	8 (24 %)	14 (41 %)	8 (24 %)	4 (12 %)	34
	VŠ	16 (56 %)	7 (26 %)	3 (11 %)	1 (4 %)	27

Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníkového šetření

**Graf 2: Příčiny pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni**



Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníkového šetření

### **Příčiny pracovní zátěže v závislosti na době profesní praxe**

Zastoupení respondentů podle doby profesní praxe (bez ohledu na školskou úroveň) je uvedeno v Grafu 1. Odpovědi respondentů na stejné otázky sledující příčiny pracovní zátěže byly vztaženy k době profesní praxe na pozici učitele, tzn. stejných pět otázek se čtyřmi možnostmi odpovědi. Získané odpovědi jsou zpracovány v Tabulce 2, kde je u každé z odpovědí na otázku uvedena absolutní četnost a v závorce relativní četnost odpovědí. Data relativních četností odpovědí jsou vyneseny v Grafu 3.

#### ***Jako významné lze uvést následující výsledky:***

Pro učitelé do 5 let profesní praxe je významně zatěžující celkový objem pracovních povinností (53 % respondentů ji vnímá jako zátěž) a požadavek na odborné znalosti, popř. vědeckou práci (47 % učitelů ji vnímá jako zátěž). Naopak mladí učitelé nevnímají jako problém administrativní požadavky (pouze 12 % respondentů odpovědělo že „Ano“), komunikaci se žáky nebo kolegy (jako zátěž ji vnímá 13 % učitelů) a netýkají se jich vzdělávací reformy (pouze 13 % respondentů odpovědělo že „Ano“).

Učitelé s profesní praxí 5-20 let tvoří z hlediska vnímání pracovní zátěže velmi vyrovnanou skupinu. Žádná ze sledovaných pracovních zátěží nepředstavuje pro sledovanou věkovou skupinu extrémní zátěž. Vyšší hodnoty vnímání zátěže lze zaznamenat pouze u „Práce a komunikace se žáky a kolegy jako zátěž“ a u otázky „Vzdělávací reformy a změny v osnovách jako zátěž“, kde se pozitivní odpovědi, tj. odpovědi „Ano“ nebo „Spíše ano“ pohybují v hodnotách nad 30 %.

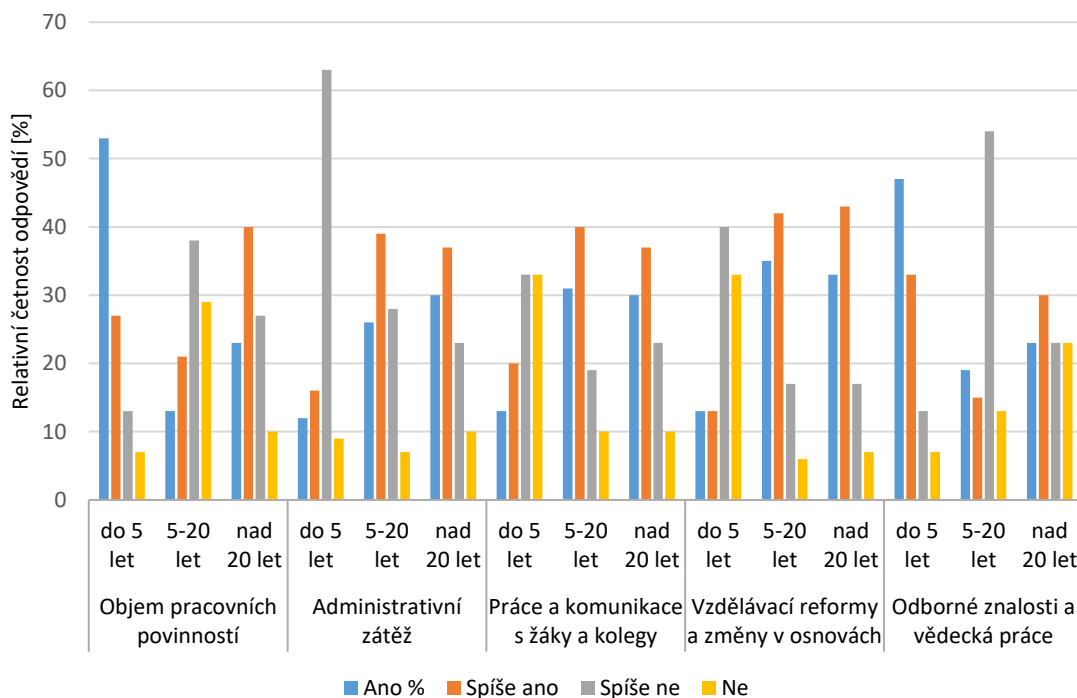
Učitelé s profesní praxí nad 20 let jsou skupinou respondentů, která je ke všem sledovaným oblastem pracovní zátěže citlivá. Není zde výrazný rozdíl v porovnání se skupinou 5-20 let praxe, ale „Objem pracovních povinností jako zátěž“, „Administrativní zátěž“ případně požadavek na „Odborné znalosti a vědeckou práci“ hodnotí jako zatěžující do 40 % učitelů s praxí nad 20 let.

**Tabulka 2: Příčiny pracovní zátěže v závislosti na době profesní praxe**

Otázka v dotazníku		Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Počet respondentů
		absolutní četnost (relativní četnost %)				
Objem pracovních povinností	do 5 let	8 (53 %)	4 (27 %)	2 (13 %)	1 (7 %)	15
	5-20 let	6 (13 %)	10 (21 %)	18 (38 %)	14 (29 %)	48
	nad 20 let	7 (23 %)	12 (40 %)	8 (27 %)	3 (10 %)	30
Administrativní zátěž	do 5 let	4 (12 %)	5 (16 %)	20 (63 %)	3 (9 %)	15
	5-20 let	12 (26 %)	18 (39 %)	13 (28 %)	3 (7 %)	48
	nad 20 let	9 (30 %)	11 (37 %)	7 (23 %)	3 (10 %)	30
Práce a komunikace s žáky a kolegy	do 5 let	2 (13 %)	3 (20 %)	5 (33 %)	5 (33 %)	15
	5-20 let	15 (31 %)	19 (40 %)	9 (19 %)	5 (10 %)	48
	nad 20 let	9 (30 %)	11 (37 %)	7 (23 %)	3 (10 %)	30
Vzdělávací reformy a změny v osnovách	do 5 let	2 (13 %)	2 (13 %)	6 (40 %)	5 (33 %)	15
	5-20 let	17 (35 %)	20 (42 %)	8 (17 %)	3 (6 %)	48
	nad 20 let	10 (33 %)	13 (43 %)	5 (17 %)	2 (7 %)	30
Odborné znalosti a vědecká práce	do 5 let	7 (47 %)	5 (33 %)	2 (13 %)	1 (7 %)	15
	5-20 let	9 (19 %)	7 (15 %)	26 (54 %)	6 (13 %)	48
	nad 20 let	7 (23 %)	9 (30 %)	7 (23 %)	7 (23 %)	30

Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníkového šetření

**Graf 3: Příčiny pracovní zátěže v závislosti na době profesní praxe**



Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníkového šetření



### Metody zvládání pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni

Metody, jak se učitelé vyrovnávají s pracovní zátěží byly sledovány dotazováním na pět uzavřených otázek se čtyřmi možnostmi odpovědi (v dotazníku otázky číslo 6 až 10, viz. Příloha č. 1). Získané odpovědi podle školské úrovně učitelů jsou zaneseny v Tabulce 3, kde je u každé z odpovědí na otázky uvedena absolutní četnost a v závorce relativní četnost odpovědí. Relativní četnosti odpovědí z Tabulky 3 jsou vyneseny v Grafu 4.

**Tabulka 3: Metody zvládání pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni**

Otázka v dotazníku		Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Počet respondentů
		absolutní četnost (relativní četnost %)				
Fyzická aktivita pro zvládání zátěže	ZŠ	7 (22 %)	13 (41 %)	9 (28 %)	3 (9 %)	32
	SŠ	8 (24 %)	14 (41 %)	10 (29 %)	2 (6 %)	34
	VŠ	6 (22 %)	11 (41 %)	6 (22 %)	4 (15 %)	27
Relaxační aktivity pro zvládání zátěže	ZŠ	12 (38 %)	13 (41 %)	6 (19 %)	1 (3 %)	32
	SŠ	7 (21 %)	17 (50 %)	8 (24 %)	2 (6 %)	34
	VŠ	9 (33 %)	14 (52 %)	3 (11 %)	1 (4 %)	27
Sociální vztahy pro zvládání zátěže	ZŠ	9 (28 %)	14 (44 %)	6 (19 %)	3 (9 %)	32
	SŠ	10 (29 %)	15 (44 %)	7 (21 %)	2 (6 %)	34
	VŠ	3 (11 %)	6 (22 %)	12 (44 %)	6 (22 %)	27
Časový management pro zvládání zátěže	ZŠ	5 (17 %)	6 (20 %)	15 (50 %)	4 (13 %)	32
	SŠ	8 (24 %)	13 (28 %)	11 (32 %)	2 (6 %)	34
	VŠ	10 (37 %)	11 (41 %)	5 (19 %)	1 (4 %)	27
Rovnováha mezi pracovním a osobním životem ke zvládání zátěže	ZŠ	11 (37 %)	13 (43 %)	5 (17 %)	1 (3 %)	32
	SŠ	9 (26 %)	13 (28 %)	9 (26 %)	3 (9 %)	34
	VŠ	2 (7 %)	7 (19 %)	13 (48 %)	7 (26 %)	27

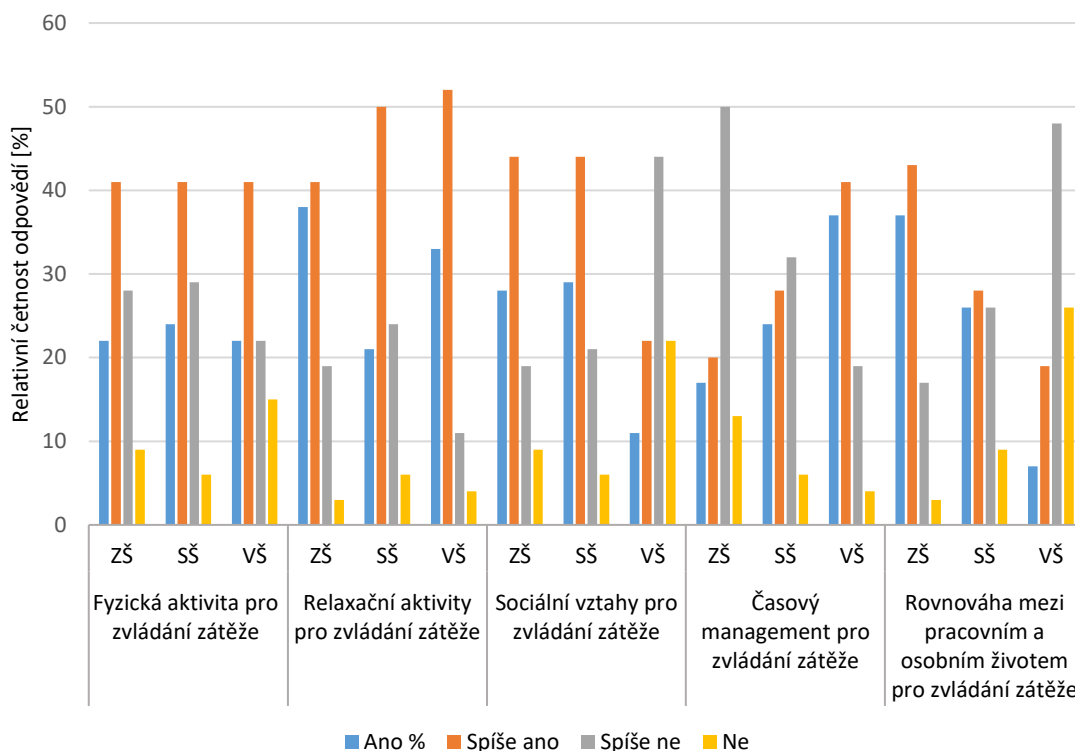
Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníkového šetření

### *Jako významné lze uvést následující výsledky*

Před vyhodnocením této závislosti, tj. metod zvládání zátěže v závislosti na školské úrovni, byl předpoklad že mezi učiteli ZŠ, SŠ a VŠ nebudou statisticky významné rozdíly. Tento předpoklad se potvrdil v případě otázek na využití fyzických a relaxačních aktivit pro zvládání zátěže. V případě dalších otázek, tj. sociálních vztahů pro zvládání zátěže, časového managementu a rovnováhy mezi pracovním a osobním životem pro zvládání zátěže, již tento předpoklad potvrzen nebyl. Například na otázku „Sociální vztahy pro zvládání zátěže“ učitelé VŠ odpovídaly, že se nesnaží sociální vztahy příliš rozvíjet (odpověď „Spíše ne“ 44 % a odpověď „Ne“ 22 %). To je u VŠ

učitelů opačný přístup v porovnání s úrovní ZŠ a SŠ. Se sociálními vztahy souvisí i další oblast. Na otázku „Rovnováha mezi pracovním a osobním životem pro zvládnání zátěže“ opět učitelé VŠ odpovídali, že nejsou tuto rovnováhu dlouhodobě schopni udržovat (odpověď „Spíše ne“ 48 % a odpověď „Ne“ 22 %).

**Graf 4: Metody zvládnání pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni**



Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníkového šetření

### Metody zvládnání pracovní zátěže v závislosti na době profesní praxe

Zastoupení respondentů podle doby profesní praxe (bez ohledu na školskou úroveň) je uvedeno v Grafu 1. Odpovědi respondentů otázky sledující metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží byly vztaženy k době profesní praxe na pozici učitele, tzn. stejných pět otázek se čtyřmi možnostmi odpovědí. Získané odpovědi jsou zpracovány v Tabulce 4, kde je u každé z odpovědí na otázky uvedena absolutní četnost a v závorce relativní četnost odpovědí. Data relativních četností odpovědí jsou vyneseny v Grafu 5.

***Jako významné lze uvést následující výsledky:***

Fyzická aktivita pro zvládání zátěže se u učitelů s rostoucí dobou profesní praxe mění jen málo (s věkem podle očekávání mírně klesá). Naproti tomu to, co profesně starší učitelé zanedbají na fyzické aktivitě, vynahrazují si komplexně různými jinými

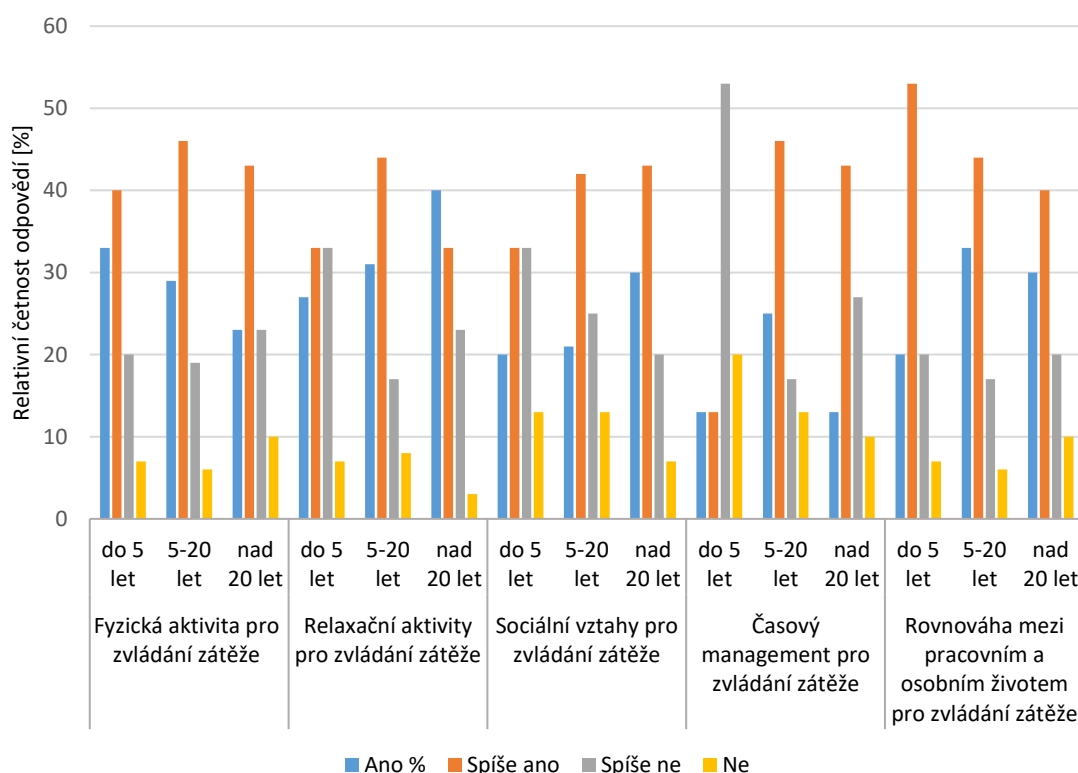
**Tabulka 4: Metody zvládání pracovní zátěže v závislosti na době profesní praxe**

Otázka v dotazníku		Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Počet respondentů
		absolutní četnost (relativní četnost %)				
Fyzická aktivita pro zvládání zátěže	do 5 let	5 (33 %)	6 (40 %)	3 (20 %)	1 (7 %)	15
	5-20 let	14 (29 %)	22 (46 %)	9 (19 %)	3 (6 %)	48
	nad 20	7 (23 %)	13 (43 %)	7 (23 %)	3 (10 %)	30
Relaxační aktivity pro zvládání zátěže	do 5 let	4 (27 %)	5 (33 %)	5 (33 %)	1 (7 %)	15
	5-20 let	15 (31 %)	21 (44 %)	8 (17 %)	4 (8 %)	48
	nad 20	12 (40 %)	10 (33 %)	7 (23 %)	1 (3 %)	30
Sociální vztahy pro zvládání zátěže	do 5 let	3 (20 %)	5 (33 %)	5 (33 %)	2 (13 %)	15
	5-20 let	10 (21 %)	20 (42 %)	12 (25 %)	6 (13 %)	48
	nad 20	9 (30 %)	13 (43 %)	6 (20 %)	2 (7 %)	30
Časový management pro zvládání zátěže	do 5 let	2 (13 %)	2 (13 %)	8 (53 %)	3 (20 %)	15
	5-20 let	12 (25 %)	22 (46 %)	8 (17 %)	6 (13 %)	48
	nad 20	6 (13 %)	13 (43 %)	8 (27 %)	3 (10 %)	30
Rovnováha mezi pracovním a osobním životem ke zvládání zátěže	do 5 let	3 (20 %)	8 (53 %)	3 (20 %)	1 (7 %)	15
	5-20 let	16 (33 %)	21 (44 %)	8 (17 %)	3 (6 %)	48
	nad 20	9 (30 %)	12 (40 %)	6 (20 %)	3 (10 %)	30

Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníkového šetření

relaxačními aktivitami (ty s věkem mírně rostou). V obou případech jsou rozdíly ve využívání fyzické aktivity a jiných relaxačních aktivit pro zvládání zátěže ve vztahu k době profesní praxe nevýznamné. Zajímavým výsledkem může být v otázce „Časový management pro zvládání zátěže“ vysoká četnost záporných odpovědí u učitelů do 5 let praxe (odpověď „Spíše ne“ 53 % a „Ne“ 20 %). V tomto případě ale není výsledek dostatečně reprezentativní a je zatížený nízkým počtem respondentů ve věku do 5 let praxe v souboru.

**Graf 5: Metody zvládnání pracovní zátěže v závislosti na době profesní praxe**



Zdroj: vlastní zpracování na základě dotazníkového šetření

## 6 Diskuze a shrnutí

Cílem práce bylo charakterizovat příčiny a metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží učitelů ve školním prostředí a doporučit jejich další, zejména preventivní využití. Faktory pracovní zátěže učitelů, které jsou uváděny na základě výzkumů různých autorů jsou z oblasti pracovních podmínek a pracovního prostředí. Pro sestavení dotazníku bylo testováno pět zátěžových faktorů, které například Smetáčková (2020, s. 51) považuje v českém školství za aktuální. Jde o sociální rovinu práce učitelů a zvládnání objemu práce a výuky.

V oblasti příčin pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni jsou u sledované skupiny respondentů hlavním zátěžovým faktorem aktivity spojené s objemem pracovních povinností. Především u učitelů VŠ, kde faktor „Objem pracovních povinností jako zátěž“ vnímá jako zátěž 77 % učitelů („Ano“ 44 % + „Spíše ano“ 33 %) a faktor „Odborné znalosti a vědecká práce jako zátěž“ vnímá jako zátěž dokonce 85 % VŠ učitelů („Ano“ 59 % + „Spíše ano“ 26 %).

Na úrovni ZŠ a SŠ vnímají učitelé jako významnou pracovní zátěž především v sociální rovině zátěžových faktorů, konkrétně v komunikaci a práci se žáky. Na otázku „Práce a komunikace s žáky a kolegy“ vnímá jako zátěž 91 % učitelů ZŠ („Ano“ 38 % + „Spíše ano“ 53 %) a 82 % učitelů SŠ („Ano“ 38 % + „Spíše ano“ 44 %). Tyto výsledky pro úroveň ZŠ a SŠ potvrzují výzkum mnoha autorů (Kohoutek a Řehulka, 2011; Mlčák, 2011; Smetáčková, et al., 2020). Při vyhodnocování příčin pracovní zátěže v závislosti na době profesní praxe jsou získané výsledky velmi vyrovnané. Nelze jednoznačně tvrdit, že v závislosti na době profesní praxe jsou pro učitele více zatěžující sociální faktory práce nebo zvládání celkového objemu práce a výuky.

Metod, jak se vyrovnat s pracovní zátěží je popsáno značné množství. Některé literární zdroje uvádějí až čtyřicet různých mechanismů (Vašina a Strnadová, 2009, s. 241). Jejich dosud nepoužívanější rozdělení zavedli Lazarus a Folkman (1984, s. 141), kteří dělí tyto metody (copingové strategie) na metody zaměřené na problém (aktivní přístup) a metody (copingové strategie) zaměřené na emoce (pasivní přístup). Učitelé ke zvládání pracovní zátěže významně častěji využívají právě aktivní copingové strategie (Smetáčková, 2017, s. 59). Lazarus a Folkman, (1984, s. 141) dále charakterizují aktivní coping zvládání jako kognitivní, behaviorální, nebo sociální odpověď, kterou se jedinec snaží regulovat, minimalizovat a překonávat vnější faktory které způsobují napětí. Při definování otázek dotazníkového průzkumného šetření v předkládané práci byly tyto závěry zohledněny a použité otázky na metody zvládání pracovní zátěže jsou formulovány tak, aby odpovídaly kognitivní, behaviorální a sociální rovině řešení.

Při vyhodnocování metod zvládání pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni byly významné rozdíly především v sociální rovině copingových strategií. Pro učitele na ZŠ a SŠ je rozvoj sociálních vztahů a rovnováha mezi pracovním a osobním životem prioritou. Pozitivní odpovědi „Ano“ a „Spíše ano“ představují na úrovni ZŠ a SŠ u otázky sociálních vztahů i rovnováhy mezi pracovním a osobním životem v součtu hodnotu kolem 70 %. Učitelé VŠ odpovídaly, že se nesnaží sociální vztahy příliš rozvíjet (negativní odpovědi „Ne“ 22 % a „Spíše ne“ 44 %, v součtu 66 %) a nedodrží rovnováhu mezi pracovním a osobním životem (odpověď „Ne“ 22 % a „Spíše ne“ 48 %, v součtu 70 %). Tento výsledek průzkumu se nepodařilo doložit žádnou podobnou srovnávací studií v ČR ani v zahraničí. Dá se předpokládat, že výsledek je ovlivněn konkrétním vzorkem respondentů, pracovním prostředím případně dalšími časově omezenými lokálními faktory. V oblasti metod zvládání pracovní zátěže v závislosti na

době profesní praxe se na všech hodnocených úrovních, neprokázal mezi učiteli významný rozdíl. Bez ohledu na dobu profesní praxe jsou učitelé na velmi dobré úrovni využívány zkoumané copingové strategie, tj. kognitivní, behaviorální, i sociální.

Pro dosažení vyšší úrovně předkládané práce (zejména dosažených výsledků) by bylo zajímavé rozšířit okruh otázek v dotazníkovém šetření, výrazně rozšířit počet respondentů, více geograficky diverzifikovat oblasti sběru dat, do vyhodnocení zahrnout genderové rozdíly, a hlavně použít pokročilé metody statistického testování získaného souboru dat (zde se nabízí použití některého z testů metody analýzy rozptylu ANOVA). Gender lze považovat za významný s ohledem na téma zjišťování. Pracovní zátěž bude výrazně rozdílně vnímána mezi muži učiteli a mezi ženami učitelkami. V předkládané práci není rozdělení podle genderu použito z důvodu statisticky nízkého počtu zahrnutých respondentů (na ZŠ je vysoký podíl respondentek) a na SŠ a VŠ je genderové zastoupení závislé na odborném zaměření školy, tj. výběru konkrétních odborných škol do šetření.

## ZÁVĚR

Předkládaná bakalářská práce se zabývá tématem zvládnání pracovní zátěže učitelů a duševní hygienou ve školním prostředí. V teoretické části je rozpracována problematika pracovní zátěže a faktory které ji ovlivňují a možnosti jejího zvládnání.

Cílem práce bylo charakterizovat příčiny a metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží učitelů ve školním prostředí. Jde o vysoce aktuální téma, kterému je věnována zvýšená pozornost Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Na úrovni Evropské unie jsou tématu zvládnání pracovní zátěže ve školním prostředí věnovány různé strategie a opatření, kde je kladen důraz na well-being a duševní zdraví.

Pro dosažení předloženého cíle práce byl zvolen postup založený na vyhodnocení dat získaných ve školských zařízeních, tj. v reálných provozních podmínkách škol. Proto, aby výsledky práce byly jedinečné a aktuální, bylo zvoleno primární, kvantitativní dotazování písemnou metodou. Vyhodnocením dat byl získán soubor výsledků, kde jsou charakterizovány příčiny a vymezeny metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží ve školním prostředí jako funkce demografických dat respondentů. Byly sledovány příčiny pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni a v závislosti na době profesní praxe. Dále byly sledovány metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží v závislosti na školské úrovni a metody, jak se vyrovnat s pracovní zátěží v závislosti na době profesní praxe.

Důležité výsledky předkládané práce spadají do oblasti příčin pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni. Bylo vyhodnoceno, že hlavním zátěžovým faktorem jsou aktivity spojené s objemem pracovních povinností. Především u učitelů vysokých škol je jako významná zátěž vnímán faktor „Objem pracovních povinností jako zátěž“ a „Odborné znalosti a vědecká práce jako zátěž“. Naopak na úrovni základního a středního školství vnímají učitelé jako významnou pracovní zátěž v sociální rovině zátěžových faktorů. Významným zátěžovým faktorem je zde „Práce a komunikace s žáky a kolegy“. Zajímavým výsledkem práce je i vyhodnocení oblasti metod zvládnání pracovní zátěže. Oproti předpokladům a očekávání se na žádné z hodnocených úrovní (na školské úrovni ani na době profesní praxe), neprokázal mezi učiteli významný rozdíl.

Pro potvrzení a případné další rozpracování získaných výsledků práce by bylo účelné rozšířit počet respondentů, více geograficky diverzifikovat oblasti sběru dat a použít pokročilé metody statistického testování získaného souboru dat, které nabyly v předkládané práci využity.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

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

ČÁP, Jan a MAREŠ Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

BEDRNOVÁ, Eva a PAUKNEROVÁ, Daniela. *Management osobního rozvoje: duševní hygiena, sebeřízení, efektivní životní styl*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-381-6.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Edukace (Hanex). Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HARSS, Claudia. *Stres, cena úspěchu?: Aktivní překonávání stresu pro zaměstnané ženy*. Vimperk: Tina, 1994. ISBN 80-85618-15-x.

HLADKÝ, Aleš a ŽIDKOVÁ, Zdeňka. *Metody hodnocení psychosociální pracovní zátěže: metodická příručka*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-890-5.

JERMÁŘ, Milan a EGEROVÁ, Dana. *Psychologie v organizační a manažerské praxi*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017. ISBN 978-80-261-0730-9.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-859-3195-8.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0599-7.

KANTOROVÁ, Jana a GRECMANOVÁ, Helena. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. Vzdělávání*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.

KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.



- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-x.
- KOHOUTEK, Rudolf a OURODA, Karel. *Psychologie osobnostních typů učitele*. ITEM, Společenské vědy. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2000. ISBN 80-7204-176-2.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Pro vaše zdraví. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.
- LANGMEIER, Josef a MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- MACHOVÁ, Jitka a KUBÁTOVÁ, Dagmar. *Výchova ke zdraví*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5351-5.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.
- MLČÁK, Zdeněk. *Psychologie zdraví a nemoci*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 9788073689513.
- PAULÍK, Karel. *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-635-2.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN 978-802-4729-596.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PŘIBOVÁ, Marie. *Marketingový výzkum v praxi*. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-299-9.
- ŘEHULKA, Evžen a ŘEHULKOVÁ, Oliva (ed.). *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav (Akademie věd ČR), 1998. ISBN 80-902653-0-8.

SMETÁČKOVÁ, Irena; ŠTECH, Stanislav; VIKTOROVÁ, Ida; MARTANOVÁ, Veronika; PÁCHOVÁ, Anna et al. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0470-3.

URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-244-2561-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.

VAŠINA, Lubomír a STRNADOVÁ, Věra. *Psychologie osobnosti I*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-491-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. Psychologie (ISV). Praha: ISV, 1997. ISBN 80-858-6620-x.

## **ELEKTRONICKÉ ZDROJE**

ALDRUP, Karen, Bastian CARSTENSEN a Uta KLUSMANN. Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. [online]. *Educ Psychol Rev* 34, 1177–1216 (2022). [cit. 2023-11-6]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth edition: DSM 5*. [online]. 2013. [cit. 2023-11-29]. Dostupné z: [https://archive.org/details/dsm-5\\_202110/page/n5/mode/2up](https://archive.org/details/dsm-5_202110/page/n5/mode/2up).

BACKS, Richard, Arthur RYAN a Glenn WILSON. Psychophysiological measures of workload during continuous manual performance. *Hum Factors*. [online]. 1994 Sep; 36(3): 514-31. [cit. 2023-11-6]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7989054/>.

BURROUGHS, Nathan, GARDNER, Jacqueline, LEE, Youngjun, GUO, Siwen, TOUITOU Israel, Kimberly JANSEN a William SCHMIDT. A Review of the Literature on Teacher Effectiveness and Student Outcomes. [online]. In: Teaching for Excellence and Equity. IEA Research for Education, vol 6. Springer, Cham. (2019). [cit. 2023-12-6]. Dostupné z: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4_2).

FONTES, Flávio Fernandes. *Herbert J. Freudenberger and the making of burnout as a psychopathological syndrome* [online]. 2020 [cit. 2023-11-03]. ISSN 1676-1669. Dostupné z: [doi:10.35699/1676-1669.2020.19144](https://doi.org/10.35699/1676-1669.2020.19144)

FREUDENBERGER, Herbert. Staff burn-out. *Journal of social issues* [online]. 1974, **30**(1), 159-165 [cit. 2024-02-03]. Dostupné z: <https://sci-hub.se/downloads/2019-01-19//9c/freudenberger1974.pdf>

GARCIA MARTINS, Regina, Elaine Lara TAVARES, Arlindo NETO a Marisa FIORAVANTI. Occupational hearing loss in teachers: a probable diagnosis. *Brazilian Journal Otorhinolaryngol* [online]. 2007, **73**(2), 239–244 [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: [doi:10.1016/s1808-8694\(15\)31072-7](https://doi.org/10.1016/s1808-8694(15)31072-7).

GERSHENSON, Seth a Stephen HOLT. *How much do teachers struggle with stress and burnout?* [online]. February 8, 2022. [cit. 2023-11-28]. Dostupné z: <https://www.brookings.edu/articles/how-much-do-teachers-struggle-with-stress>.

GLUCHMANOVA, Marta. The Importance of Ethics in the Teaching Profession. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, [online]. Volume 176, 509-513. (2015). [cit. 2023-11-6]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.504>.

INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF DISEASES. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 01/2023)*. [online]. 2023. [cit. 2023-11-29]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>.

JOHNSON, Sheena, COOPER, Cary, CARTWRIGHT, Sue, DONALD, Ian, Paul TAYLOR a Clare MILLET. The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, [online]. 20(2), 178–187. (2005). [cit. 2023-11-6]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>.

KALIMO, Raija, Mostafa EL-BATAWI a Cary COOPER. *Psychosocial factors at work and their relation to health* [online]. Geneva: World Health Organization, 1987 [cit. 2024-02-02]. ISBN 9241561025. Dostupné z: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6103044878cbbb3b864a247a6068b7457a51336c>.

KIM, E. Lisa, Verena JORG a Robert M. KLASSEN. A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educ. Psychol. Rev.* **31**, s. 163-195. 2019. [cit. 2023-11-3]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>.

KOHOUTEK, Rudolf a Evžen ŘEHULKA. Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). In: ŘEHULKA, E., ed. *Škola a zdraví pro 21. století*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 105–117. [cit. 2024-02-09]. ISBN 978-80-210-5721-0. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/kohoutek\\_rehulka.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/kohoutek_rehulka.pdf)

LAZARUS Richard a Susan FOLKMAN. *Stress, appraisal, and coping* [online]. New York: Springer Publishing Company, 1984 [cit. 2024-02-15]. ISBN 0-8261-4191-9. Dostupné z: <https://www.academia.edu/37418588/>.

MASLACH, Christina a Michael LEITER. Understanding burnout: New models. In: *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* [online]. Wiley Blackwell, 2017, s. 36–56 [cit. 2023-11-12]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch3>.

MŠMT. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. Sbírka zákonů (Česká republika 1. 1. 2000 - 31. 12. 2023), částka 190/2004. [cit. 2024-1-22]. Dostupné z: <https://www.e-sbirka.cz/sb/2004/563?zalozka=text>.

SCHAUFELI, Wilmar a Arnold BAKKER. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* [online]. 2004, **25**(3), 293-315 [cit. 2024-02-03]. Dostupné z: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/209.pdf>

SMETÁČKOVÁ, Irena, Eliška VONDROVÁ a Petra TOPKOVÁ. Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *E-PEDAGOGIUM* [online]. Olomouc:

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2017, (1), 59-75 [cit. 2024-02-16]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2017/e-Pedagogium\\_1-2017online.pdf#page=61](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2017/e-Pedagogium_1-2017online.pdf#page=61)

SIPMAN, Gerbert, THOLKE, Jurg, Rob MARTENS a Susan MCKENNEY. Can a Systemic-Phenomenological Teacher Professional Development Program Enhance Awareness of Intuitions. [online]. *Syst Pract Action Res* **35**, 153–175 (2022). [cit. 2024-1-24]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11213-021-09562-z>).

SMITHERS, Alan a Pamela ROBINSON. *Factors Affecting Teachers' Decisions to Leave the Profession*. [online]. London: Department for Education and Skills, 2003. ISBN 1 84478 007 4. [cit. 2024-1-24]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/Alan-Smithers/publication/266473184\\_Factors\\_Affecting\\_Teachers'\\_Decisions\\_to\\_Leave\\_the\\_Profession/links/55b8a99a08aec0e5f439d42f](https://www.researchgate.net/profile/Alan-Smithers/publication/266473184_Factors_Affecting_Teachers'_Decisions_to_Leave_the_Profession/links/55b8a99a08aec0e5f439d42f).

THAPA, Amrit, COHEN, Jonathan, Shawn GUFFEY a Ann HIGGINS-D'ALESSANDRO. A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, [online]. 2013. **83**(3), 357-385. [cit. 2024-1-24]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>.

VANDENBERGHE, Roland a Michael HUBERMAN. *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 1999 [cit. 2024-02-03]. ISBN 0-521-62213-1. Dostupné z: <https://smartlib.umri.ac.id/assets/uploads/files/ac963-teacher-burn-out.pdf>

VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, Alena a Radkin HONZÁK. Stres, eustres a distres. *Via practica* [online]. 2009, **6**(12), 491–495 [cit. 2024-02-03]. Dostupné z: <https://www.solen.sk/storage/file/article/d778fce25b37a04213ab9a6079246de6.pdf>

WEINGER Matthew, Swapna REDDY a Jason SLAGLE. Multiple measures of anesthesia workload during teaching and nonteaching cases. *Anesthesia & Analgesia*. [online]. 2004, **98**(5), 1419-1425, [cit. 2024-1-24]. Dostupné z: [https://journals.lww.com/anesthesia-analgesia/fulltext/2004/05000/multiple\\_measures](https://journals.lww.com/anesthesia-analgesia/fulltext/2004/05000/multiple_measures).

WETTSTEIN, Alexander, Sandra SCHNEIDER, Martin HOLTFOORTH a Roberto LA MARCA. Teacher Stress: A Psychobiological Approach to Stressful Interactions in the Classroom. *Educational Psychology* [online]. Frontiers, 2021, (6), 38-44 [cit. 2024-02-03]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.681258/full>.

## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

### Seznam tabulek:

Tabulka 1: Příčiny pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni .....	29
Tabulka 2: Příčiny pracovní zátěže v závislosti na době profesní praxe .....	31
Tabulka 3: Metody zvládnání pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni .....	32
Tabulka 4: Metody zvládnání pracovní zátěže v závislosti na době profesní praxe ...	34

### Seznam grafů:

Graf 1: Relativní četnosti demografického zastoupení respondentů .....	28
Graf 2: Příčiny pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni .....	29
Graf 3: Příčiny pracovní zátěže v závislosti na době profesní praxe .....	31
Graf 4: Metody zvládnání pracovní zátěže v závislosti na školské úrovni .....	33
Graf 5: Metody zvládnání pracovní zátěže v závislosti na době profesní praxe .....	35

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1: Vzor dotazníku**

## **Příloha 1: Vzor dotazníku**

Vážené kolegyně učitelky, vážení kolegové učitelé,

jsem studentem Institutu vzdělávání a poradenství České zemědělské univerzity v Praze. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku, pro sepsání mé bakalářské práce (zaměřené na problematiku pracovní zátěže pedagogů ve školním prostředí).

Vyplnění dotazníku Vám zabere maximálně 5 minut, získaná data jsou anonymní a budou využita výhradně pro potřeby mé bakalářské práce.

Mnohokrát děkuji za Váš čas a ochotu, Tomáš Jehlička

### **Část 1: Charakteristika profilu respondentů**

#### **Doba profesní praxe ve školství:**

- Méně než 5 let       5-20 let       Více než 20 let

#### **Úroveň školství, na kterém působíte:**

- Základní školství       Střední školství       Vysoké školství

### **Část 2: Příčiny a zvládání pracovní zátěže učitelů**

#### **1) Je pro vás časově náročné zvládnout celkový objem pracovních povinností?**

- Ano  
 Spíše ano  
 Spíše ne  
 Ne

#### **2) Je náročné řešit množství administrativních úkolů spojených s vaší prací?**

- Ano  
 Spíše ano  
 Spíše ne  
 Ne

#### **3) Je pro vás celkově náročná práce a komunikace s žáky a kolegy na pracovišti?**

- Ano  
 Spíše ano  
 Spíše ne  
 Ne

#### **4) Je zatěžující přizpůsobovat se vzdělávacím reformám a změnám v osnovách?**

- Ano  
 Spíše ano  
 Spíše ne  
 Ne



**5) Zatěžují vás rostoucí požadavky na rozsah (aktuálnost) vašich odborných znalostí ve vyučovaných předmětech nebo požadavky na vaší vědeckou činnost (publikační činnost, projekty, granty...)**

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

**6) Věnujete se pravidelně fyzickým aktivitám (např. sport, práce na zahradě atd.)?**

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

**7) Věnujete se pravidelně různým volnočasovým relaxačním aktivitám (např. hudba, literatura, cestování, aj.)?**

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

**8) Snažíte se rozvíjet své sociální vztahy (komunikace s kolegy, aktivity s přáteli)?**

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

**9) Využíváte časový management jako prostředek ke zvládnutí pracovní zátěže (např. efektivní plánování a organizaci pracovních úkolů)?**

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

**10) Daří se vám dlouhodobě udržovat zdravou rovnováhu mezi pracovními povinnostmi a osobním životem?**

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne