

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Josef Lojda

Co stresuje učitele?

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2012

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 9. května 2012

Děkuji PhDr. Martě Franclové za odborné vedení práce, věcné připomínky a mnoho cenných rad a podnětů.

Dále děkuji svým rodičům za podporu při celé délce mého studia a své manželce Veronice za toleranci a shovívavost při tvorbě diplomové práce.

A v neposlední řadě děkuji všem respondentům, kteří vyplnili a odeslali dotazník.

OBSAH

ÚVOD	6
A Teoretická část.....	7
1 Učitel'ská profese	7
1.1 Vymezení učitel'ské profese	7
1.2 Osobnost učitele.....	11
1.3 Typologie učitel'ovy osobnosti.....	12
2 Pracovní zátěž učitelů.....	16
2.1 Stres a syndrom vyhoření	19
2.1.1 Stres.....	19
2.1.2 Stresor.....	22
2.1.3 Syndrom vyhoření.....	26
2.2 Zvládání a předcházení stresu a syndromu vyhoření	30
2.2.1 Hardiness	31
2.2.2 Obranné reakce	31
2.2.2.1 Útok	32
2.2.2.2 Únik	32
2.2.2.3 Coping	33
2.2.2.4 Neuvědomované obranné reakce	34
2.2.3 Překonání stresu a syndromu vyhoření	35
B Praktická část	37
3 Cíle výzkumné práce	37
4 Metoda získávání dat.....	38
4.1 Druh výzkumu	38

4.2	Konstrukce dotazníku.....	38
5	Charakteristika výzkumného souboru.....	41
6	Zpracování a vyhodnocení výzkumu	43
6.1	Souhrn výzkumu	60
	ZÁVĚR.....	63
	ANOTACE	65
	THESIS ANNOTATION.....	66
	SEZNAM ZDROJŮ	67
	SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Úvodem bychom si dovolili použít citát z knihy, která byla první knihou při našem studiu problematiky, kterou se zabývá tato diplomová práce.

„Učitel má za úkol provést v mlze neschůdným terénem skupinu lidí, složenou ze špičkových sportovců a tělesně postižených jedinců tak, že všichni dorazí v nejlepší náladě a pokud možno současně na tři různá místa“ (Hennig a Keller, 1996, s. 45).

Tento citát byl autory odposlechnut ve sborovně a je modelovým příkladem jak učitelé, kterým velmi záleží na své práci, vnímají svůj úkol v profesi učitele. Právě tito učitelé jsou nejvíce náchylní ke stresu a nezdá se, že právě učitel z této skupiny kantorů „vyhoří“.

„Paradoxem je, Josefe, že kantorů, kteří si to jdou do školy odsedět, se stres ani syndrom vyhoření vůbec netýká.“ Řekla vedoucí této diplomové práce paní PhDr. Marta Franclová na jedné z konzultací.

Naším motivem k této práci byla právě úvaha nad činností učitele. Výsledkem „myšlenkové debaty“ bylo, že bychom chtěli touto diplomovou prací poukázat na největší obtíž kantorů, kteří chtějí předávat věcné hodnoty. Stresor, stres a syndrom vyhoření jsou rozhodně největšími překážkami na trati směřující do cíle. Největší překážka k úspěšnému a naplněnému výsledku učitelské činnosti.

V první (teoretické) části diplomové popíšeme učitelskou profesi a její obtíže, stresory stres, syndrom vyhoření a zmíníme prevenci stresu. V druhé (praktické) části pak své nastudované poznatky použijeme k výzkumu, ve kterém budeme chtít docílit zjištění co, jak silně a jak často učitele přivádí ke stresu a k negativním pocitům a jak to učitelé vnímají s ohledem na profesní věk, zaměření či pohlaví.

Při citování budeme používat metodu Harvardský systém (formu jméno-datum), jak ji uvádí „citační norma“ ČSN ISO 690.

Co bychom chtěli touto prací sdělit učitelům? Práci, činnost, život učiteli neztěžují žáci ani rodiče, ani nadřízení a ani kolegové ale jsou to učitelé sami. Chceme tím říci, že člověk vždy (ať podvědomě či vědomě) rozhodne, zda daná situace v něm vyvolá stres. Svůj stres tak máme ve svých rukou a je jen na nás jak s tím naložíme.

A Teoretická část

1 Učitelská profese

1.1 Vymezení učitelské profese

Začneme tím, že uvedeme definici slova „profese“. Podle velkého psychologického slovníku je profese „v současné společnosti určující faktor sociálního statusu člověka; dospělý člověk je posuzován podle profese, kterou vykonává, a mladý člověk podle profese na kterou se připravuje“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 445). Profese je jednou z kategorií sociální stratifikace, v sociologii tedy zaujímá důležité místo. Je to druh povolání, který je spojen „s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“ (Průcha, 2002, s. 19). Toto vymezení pojmu profese umožňuje zařazení učitelského povolání mezi profese. Je zajímavé, že i když o učiteli a učitelské profesi pojednává mnoho knih a i když jsou tyto dva pojmy notoricky známé laikům i odborníkům, pojem „učitel“ nemá jasnou definici. Průcha (2002) upozorňuje na absenci takové definice i v pedagogických slovnících a encyklopediích. Existují přesto výjimky, zde uvedeme dvě.

- „Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchově“ (*Stručný slovník pedagogický*, díl V., 1909, 1912¹).
- „Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele“ (*Education at a Glance: OECD Indicators*, 2001, s. 309–400²).

¹ Citováno z Průcha (2002, s. 21).

² Citováno z tamtéž.

Obě definice poukazují na to, že učitel jednak předává vědomosti, jednak vychovává, a že se tak děje ve škole v rámci vzdělávacího programu. Jinými slovy ten, kdo předává vědomosti a vychovává, je edukátor, „profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje...)“ (Průcha, 2002, s. 17). Kdo vychovává a vyučuje ve škole nebo jiné vzdělávací instituci, je pedagogický pracovník. A kdo vzdělává a vychovává ve škole či jiné vzdělávací instituci v rámci vzdělávacího programu, je učitel.

Učitelská profese je velice náročná a je srovnatelná s profesí pilota (Holeček, 2001). Při vykonávání této profese zapojuje učitel celou svou osobnost. „Učitel musí:

- vychovávat – formovat osobnost svěřených žáků, spoluutvářet jejich charakter, vůli, postoje, hodnoty, zájmy, seberegulační vlastnosti, temperament, toto vše předpokládá velmi dobře znát psychiku žáka;
- vyučovat, tj. vzdělávat – řídit osvojování vědomostí, dovedností, návyků;
- umět svůj obor a soustavně se v něm vzdělávat;
- znát a umět používat pedagogicko-psychologické poznatky, musí umět psychologicky jednat a myslet;
- působit vhodně svým vlastním příkladem, svým sebepojetím, důležitý je také proto jeho vztah k druhým, jeho tělesné, duševní a duchovní zdraví, přijaté hodnoty, postoje, osobní vzhled, kulturnost apod.“ (Holeček, 2001, s. 11).

Je tedy zřejmé, že k vykonávání profese učitele tedy nestačí pouze být vzdělaný v oblasti pedagogiky a psychologie, ale je třeba mít správně uspořádané morální hodnoty, být charakterní. „Autoři se shodují, že mezi žádoucí osobnostní charakteristiky učitele patří morální bezúhonnost, schopnost komunikace, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence a schopnost sebepoznání – sebereflexe“ (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 37). Jinými slovy učitel se má snažit být dobrým člověkem a tím působit na žáky. Být příkladem. A to nejen ve škole, ale i mimo ni. Nejde tedy před žáky ve třídě správné chování jen předstírat. To, jak se učitel chová, musí být pravdivé a přirozené. Jednoduše řečeno by učitel neměl ve škole moralizovat a na veřejnosti se chovat nemorálně, v takovém případě by byl výchovný efekt kontraproduktivní. Člověk, který se chystá vykonávat pedagogickou praxi, se musí předem smířit s tím, že bude vidět, lidé si ho budou všímat a někteří (např. rodiče žáků) dokonce sledovat. A tak není přehnané, když budeme tvrdit, že by měl učitel žít příkladný život. Být kulturní, kultivovaný a vyhýbat se excesům.

Tím se dostáváme k postavení učitele ve společnosti – k jeho roli a prestiži.

Postavení učitele ve společnosti do jisté míry určuje jeho role. Mohli bychom říci, že obecně postavení člověka ve společnosti závisí na naplňování jeho role. Když chce být člověk ve společnosti uznávaný, ctěný, oblíbený, úspěšný apod., musí se chovat podle určité společenské normy (dodržovat určitá pravidla a naplnit očekávání) té skupiny lidí, ve které žije. Norma není pro všechny lidi stejná. Závisí na určitém společenském postavení jedince. Laicky řečeno jiné chování se čeká od dospívajícího dítěte a zase jiné od lektora vysoké školy. Souhrnným názvem pro očekávané chování jedince v určitém společenském postavení je role.

Role je ústředním pojem sociologie a sociální psychologie a znamená chování, které je pro jedince v určitém postavení či situaci vhodné, očekávané a žádoucí, případně je dána konkrétní sociální norma. Existují role stanovené, nezávislé na jedinci, dále role přijaté, s nimiž se jedinec ztotožňuje, a role vykonávané, tedy přímo usměrňující jednání. Role podléhá sociální kontrole a tím i sociálním sankcím. Role se skládá z vnějších znaků jako např. účes, oblečení, gesta, a ze znaků vnitřních, jako je přesvědčení, cítění, pohnutky, přičemž jejich nesoulad přináší vnitřní konflikt, tzn. hraní rolí (Hartl a Hartlová, 2010).

Z definice je jasné, co tedy sociální role je. Ale co v praxi znamená, když ji aplikujeme na profesi učitele? Zamysleme se nad tím, co společnost či jedinec od učitele čeká, čeho se tato očekávání přesněji týkají a také jak jsou tato očekávání či nároky chápány a přijímány samotným učitelem nebo jak je schopen a ochoten tato očekávání realizovat.

Na tuto problematiku, jak už jsme naznačili, můžeme pohlížet z různých úhlů pohledu. Například nejvýraznějšími nároky, které jsou kladeny na učitele skupinou či společností lidí jakožto očekávané výsledky jeho práce, mohou být očekávání vycházející ze školské legislativy, a tudíž tzv. formální očekávání, a pak různá očekávání plynoucí z neformálních norem, tradic či zvyklostí. Mimo skupinová očekávání mohou do popředí důležitosti vystoupit i očekávání jednotlivců. Často velmi konkrétní a jasná, ale zároveň mnohdy rozdílná ba i protichůdná. Mluvíme o nárocích, které jsou na učitele kladeny ze strany kolegů, nadřízených, žáků a hlavně rodičů (Paulík, 1999).

Obecně se očekávání vztahují k žádoucím vlastnostem učitele, které jsou někdy více a někdy méně konkrétní. Podle Paulíka (1999, s. 38) se mezi nejčastěji jmenované žádoucí vlastnosti učitele v pedagogické literatuře řadí např. „pedagogický takt, schopnost sebezvývoje, schopnost komunikace, odborné znalosti a didaktické předpoklady, znalosti psychologie a pedagogiky, patřičné morální a charakterové vlastnosti (konkrétněji

cílevědomost, zodpovědnost, důslednost, svědomitost, vytrvalost, sebeovládání apod.), přiměřené vystupování ve škole i na veřejnosti apod.“ Souhrnně bývají tyto pojmy označovány jako profesionalita učitele. Ve výzkumu, který měl zmapovat, jaká očekávání mají žáci od učitele a jaké vlastnosti by podle nich měl učitel mít, popisuje Paulík (1999) asi 200 různých vlastností a vzorců chování, které popsalo bezmála 200 žáků od 11 do 14 let. Spousta z nich bylo nejednoznačných a neurčitých, ale přesto nechyběli např. „spravedlnost, zodpovědnost, trpělivost“ atd. Jak píše Paulík (1999, s. 39): „Pokud bychom (vedeni např. snahou tato očekávání v podmínkách té které školy, třídy a interakce s konkrétními jedinci naplnit) hledali jim zřetelně odpovídající osobnostní předpoklady a možnosti jejich rozvíjení, byla by tato snaha přinejmenším problematická mimo jiné např. proto, že k dosažení určitého cíle (např. autority, účinnosti výuky apod.) mohou vést různé osobnostní dispozice a velmi rozdílné postupy.“ Dále se zmiňuje o tom, že ani dispozice ani vhodné postupy nemusí vždy vést k úspěšnému naplnění učitelské role. Poukazuje však zároveň na to, že i když dispozice a postupy nemusí zaručovat úspěch, tak to nemusí znamenat, že zvládnout roli nelze. Pro úspěšné zvládnutí role mohou být užitečné „veškeré postupy směřující k prohlubování a doplňování znalostí v určitém oboru, pedagogice a psychologii, i nácvik různých dovedností z oblastí sebereflexe, autoregulace, či sociálního styku“ (Tamtéž).

Širokou veřejností v České republice je povolání učitele považováno za prestižní. Vysokoškolský učitel (docent, profesor) obsadil ve škále prestiže povolání třetí místo z celkových sedmdesáti, učitel základní školy místo sedmé. Je to zajisté dáno i tím, že povolání učitele je řazeno k těm povoláním, které jsou náročné na vysokou kvalifikaci a vyznačují se složitostí práce. Sami učitelé jsou, co se týče prestiže svého povolání, spíše skeptičtí. Podle sociologických výzkumů je nízké profesní sebevědomí učitelů zapříčiněno hlavně nízkým platovým ohodnocením, dále pak „zdánlivě snazší studium učitelství (a názory o nízké úrovni pedagogických fakult); vysoký stupeň feminizace učitelstva; osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči; neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a s tím spjatá mnohdy nekvalifikovaná hodnocení zvnějšku (úředníci, rodiče, masová média)“ (Průcha, 2002, s. 30). Mluvíme zde samozřejmě o skupinové prestiži, která je odlišná od prestiže učitele jako jednotlivce.

1.2 Osobnost učitele

Učitelova osobnost se stala pro vědce tak zajímavá, že pro ni vyčlenili vědní obor zvaný pedeutologie. Ta zkoumá osobnost učitele dvěma přístupy, a to normativním a analytickým. Normativní přístup je založen na tom, že zkoumá, jaký by měl učitel být, aby byl úspěšný. Je spojen s deduktivní metodou, která určí ideální vzor, ke kterému se učitel má přiblížit. Analytický přístup, jak už název napovídá, analyzuje jaký ve skutečnosti učitel je a jaké má vlastnosti. K tomu se používá metoda induktivní a tou mohou být např.: analýza výpovědi žáků či učitelova sebereflexe aj.

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 16) poukazují na potřebu připravovat učitele na jejich budoucí povolání tak, aby z nich byli odborníci, kteří „budou svým pedagogickým působením rozvíjet schopnosti žáků“. Nejde jen o to, předat vědomosti, nýbrž i napomáhat žákům, studentům rozvíjet se, stávat se sám sebou, být člověkem, který je za svůj rozvoj spoluodpovědný. Mnozí jsme sami na sobě pocítili, že „hybnou silou“ v procesu vyučování není obsah edukace, byť by byl ideální, ale osobnost učitele a metody, které při edukaci používá. Proto vznikají nové teorie, které nezakládají učitelskou profesi pouze na řemeslném umění. V. Spilková předkládá model „široké profesionality postavené na pojetí osobnosti učitele jako odborníka ve výchově, který je odpovědný za lidství budoucího člověka“ (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 16). Učitel by se tedy neměl zabývat pouze tím, co učí, nýbrž i jak učí a koho učí. K tomuto je nutno dodat, že sám učitel nemůže v takové úloze uspět. Vidíme zde velkou potřebu spolupráce učitele s rodiči, kteří jsou hlavními činiteli ve výchově a vývoji dítěte.

Setkáváme se i s teoriemi čerpajícími svou inspiraci v učení J. A. Komenského. Návrat k tzv. pedagogickému optimismu znamená „pozitivní přijetí vzdělávaného vzdělavatelem, což je chápáno v pedagogické profesi jako empatické přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevů v jeho autentické svébytnosti“ (Tamtéž). Takový empatický postoj učitele mu pak usnadňuje proniknutí do vztahů ve třídě, projevovat pocity a také je lépe chápat u ostatních, což učiteli umožňuje mít větší vliv na žáky. Emocionální inteligence učitele a jeho psychika mají vliv na atmosféru ve třídě (Tamtéž).

Učitel, který zvládá svou psychiku, umí se ovládat a jehož emocionální inteligence je na vysoké úrovni, má pomyslné dveře k žákům více otevřené, než učitel, jehož psychika není stabilní a emocionální inteligence je na nízké úrovni. Za důležitý považujeme i fakt, že profesionalita osobnosti učitele je výsledkem jeho touhy a snahy stát se učitelem. Tento proces pokračuje po absolvování pedagogické fakulty ještě dále v prvních cca pěti letech

začínající výuky. Po delší době učení může ale u učitele nastat spíše opačný jev. Vlivem učitelské rutiny může dojít k profesnímu vyhasínání, pokud se učitel dále nesnaží, např. sebezdokonalováním, dalším vzděláváním apod.

1.3 Typologie učitelovy osobnosti

Ačkoli je každý člověk individuum a jedinečný, můžeme přesto vysledovat určité podobné rysy, vlastnosti, podle kterých řadíme jednotlivce k určitému psychologickému typu. Nejstarší všeobecně známou typologií je typologie Hippokratova. Existují však i jiné typologie, nás zde bude zajímat typologie učitele. Tímto fenoménem se zajímalo více autorů, my se zde budeme věnovat jednak starší typologii Döringové, Casselmannové a Learyho, jednak novějším typologiím Vašutové, Holečka a Dytrtové a Krhutové.

Popis a schematizace profesní stránky osobnosti učitele jsou hlavním smyslem typologie učitele (Dytrtová a Krhutová, 2009). Musíme si uvědomit, že žádný člověk nepatří zcela výhradně k jednomu typu, jde totiž o přítomnost vlastností, které jsou dominantní.

Ke starším typologiím řadíme typologii **Ch. Casselmann**a, který typy učitelských rolí dělí podle tří kritérií.

Podle zaměřenosti rozlišuje:

- typ logotrop – logotrop je typ učitele, který svůj zájem soustřeďuje na vyučovaný předmět, je nadšeným pořadatelem kroužků a exkurzí, miluje vědu, ale je příliš zaměřen na svou oblast zkoumání, nevšímá si příliš žákovy osobnosti, k žákům má nevýrazný osobní vztah.
- typ paidotrop – paidotrop je naopak učitel, který se zaměřuje především na žáka, na jeho osobnost, nevýrazné žáky ovšem přehlíží. Důraz klade na pedagogicko-psychologickou rovinu vyučování.

Podle stylu vedení rozlišuje:

- typ autoritativní, který dbá na důsledné plnění svých příkazů, z výchovných prostředků používá především trest+
- typ sociální, který podporuje rozvoj osobnosti žáků, dává jim prostor a podporuje jejich iniciativu.

Podle použití pedagogických postupů dělí učitele na:

- typ vědecko-systematický (učitel věcně, srozumitelně a systematicky vysvětluje látku);
- typ umělecký (svým výkladem je schopen zaujmout žáky a pozitivně je motivovat k předmětu);
- typ praktický (učitel klade důraz na praktickou stránku vědění, využívá názorné pomůcky).

(Holeček, 2001)

W. O. Döring rozdělil typu učitelů následovně:

- typ ideový (náboženský) – má své morální zásady, učí podle svého přesvědčení;
- estetický – zaměřuje se na emoční složku, fantazii a estetické cítění žáků;
- sociální – vidí třídu jako celek, hlavní je pedagogicko-psychologický přístup;
- teoretický – je zaměřen na předmět vyučování, jde mu o vědomosti, ne o žáka;
- ekonomický – důležitá je ekonomičnost vyučovacího procesu a dosažení optimálních výsledků a mocenský – používá převážně tresty, zdrojem jeho autority je strach.

(Holeček, 2001)

Na základě rozsáhlého výzkumu mezilidského chování vytvořili **T. Leary, R. L. La Forge a R. F. Suczek** typologii o osmi typech osobnosti. Rozlišili autokratickou osobnost, egocentrickou osobnost, agresivní osobnost, podezřivou osobnost, poníženou osobnost, hyperkonformní osobnost a hyperprotektivní osobnost (Holeček, 2001).

Mnohé z těchto teorií jsou současnými odborníky považovány za zastaralé, a to především kvůli změnám učitelských rolí. J. Vašutová (citováno z Holeček, 2001) rozlišuje učitele podle jejich postoje ke školské reformě, dělí je na tradicionalisty a chameleony. Učitel tradicionalista se negativně staví k jakýmkoli změnám, lpí na tradicích, na tradičním pojetí. Důvodem může být i přesvědčení, že jeho učitelské způsoby, které má za léta vyzkoušené a propracované, nepotřebují žádné změny. Učitel chameleon si naopak uvědomuje potřebu změn, ale je k nim spíše zdrženlivý, protože si myslí, že stejně nic nového nepřinesou. K těmto dvěma typům je zařazen ještě typ učitele entuziasty, který reformy vítá, pokud odpovídá jeho představám.

Typologie učitelů se může týkat i vyučovacího stylu učitele, stylu vedení žáka. **Holeček** (2001, s. 42) rozlišuje:

- Styl autoritativní – učitel s autoritativním stylem vedení má k žákovi nedůvěru, neustále ho kontroluje, nedává mu příliš prostor k samostatnosti, vyvíjení vlastní iniciativy a vlastnímu řešení problémů. Vyžaduje přísnou kázeň, hodně trestá. U žáků vyvolává „vyšší napětí, dráždivost, dominanci a agresivitu“. Důraz je kladen na kontrolu, což se projevuje zvýšeným množstvím příkazů, rozkazů, trestů za nesplněné úkoly apod. „Tento styl, související s nedocenením samostatnosti žáků a s nerespektováním jejich osobnosti, je účinný zpravidla pouze tehdy, vyvolává-li strach. Vede ke slušnosti, konformitě, nekritickému přejímání norem a blokuje rozvoj samostatnosti, iniciativy a tvořivosti.“
- Styl liberální – učitel se stylem liberálním žáky naopak nekontroluje, nevede je, popřípadě velmi málo. Žákům radí jen ve chvíli, kdy o radu požádají, v rozhodování mají volnost.
- Styl demokratický (sociálně integrační) – je kompromisem mezi dvěma extrémy. „Učitel zaujímá vedoucí roli, ale zakládá své pedagogické působení na spolupráci s žáky a účasti na jejich životě. Dává méně příkazů, spíše podporuje iniciativu žáků, má pro ně porozumění.“

„Při demokratickém stylu vedení se snáze vytvářejí přátelské vztahy mezi učitelem a žáky. Pozdější výzkumy ukázaly, že při řešení problémových úkolů za stresových podmínek vykazovali větší produktivitu žáci vedení autoritativním učitelem než demokratickým. V nestresové situaci tomu ale bylo obráceně. Také větší uspokojení z práce a pozitivnější vztah ke skupině prožívali žáci vedení demokratickým učitelem. Dále bylo též zjištěno, že pro většinu lidí je snazší osvojit si autoritativní styl vedení než demokratický. Pro většinu učitelů je snazší orientovat se na kázeň než chovat se přátelsky a využívat schopnosti žáků, jejich spolupráce, iniciativy, aby mohli uplatnit své názory“ (Holeček, 2001, s. 42).

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 20) uvádějí ve shodě s G. D. Fenstermacherem typologii, která posuzuje vyučovací styl učitele podle toho „jaké používá učitel metody, jak vnímá žáka, jak zná obsah vzdělávání, jak chápe vzdělávací a výchovné cíle a jaké jsou vztahy mezi ním a žáky.“ Tato typologie rozlišuje učitele manažera, facilitátora a pragmatika. Učitel s manažerským stylem povzbuzuje žáky k učení, jeho vyučování je efektivní a systematicky zorganizované. Facilitační styl se zaměřuje na žáka, učitel vnímá

jeho potřeby a zájmy, klade důraz na individualizaci výuky a procesy učení. Učitel s pragmatickým stylem se zaměřuje především na cíl a dosažení výsledků, předání znalostí s jejich aplikací. „Důležité je, že všechny tyto styly jsou chápány pozitivně, není tedy jeden lepší než druhý nebo třetí, a záleží na učiteli, který z nich si zvolí, nebo které styly ve svém pojetí vyučování kombinuje.“

Vyučovací styl se u začínajícího učitele vytváří postupně. Inspiraci lze získat u kolegů, kteří se již vyhranili.

2 Pracovní zátěž učitelů

Hodně lidí široké veřejnosti vnímá pracovní zátěž učitelů tak, že učitel pracuje „jen deset měsíců za rok“ a k tomu „jen pár hodin denně“ nehledě na to, že má během roku často prázdniny a volna. Zajímavé je, že většina těch, kteří toto tvrdí, také konstatují, že by profesi učitele vykonávat nechtěli a ani nemohli. Je totiž známo, že se profese učitele všeobecně uznává za nesnadnou. V podstatě by se mohlo říci, že veřejnost připouští, že povolání učitele je velmi psychicky náročné a může způsobovat i zdravotní potíže. A abychom hned z počátku vyvedli z omylu ty, co si myslí, že učitel pracuje jen pár hodin denně, zmíníme určité informace, které nám pomohou pochopit, co vše patří do pracovní doby učitele. Učitel jakožto zaměstnanec školy má vyměřenou pracovní dobu 8 hodinami denně. Učitelé jako snad jediní pracovníci v České republice mají pracovní dobu, a to mnozí nevědí, rozdělenou na pracovní dobu přímou a nepřímou. Do přímé pracovní doby patří vyučování a dohledy nad žáky. Do nepřímé pak opravy písemných prací, přípravy pomůcek, učitelská agenda, komunikace a spolupráce s rodiči, celková příprava na vyučování atd. Šimáčková a Čížková (2010, s. 7) ve své knize uvádí výzkum M. Kurelové a V. Krejčího z roku 2000, ve kterém se zjistilo, že učitelé 2. stupně ZŠ věnují své profesi 44, 7 hodin týdně. Což je každý den o necelou hodinu neplaceného přesčasu více. To znamená, že pracovní doba učitelů není kratší než u ostatních povolání, jen není vidět úplně celá. Jak už jsme ale naznačili, pracovní zátěž a požadavky na učitele kladené nespočívají jen v délce jejich pracovní doby – to mají všechny profese zhruba stejné, ale i ve fyzické a psychické náročnosti.

Jak uvádí Průcha (2002), i když většina učitelů nepovažuje svoji práci za fyzicky náročnou, mnozí z nich si stěžují např. na bolesti nohou. Nejčastější ujmy na fyzickém zdraví jsou však v oblasti dýchacích cest a hlasivek. Mimo tzv. školní prach zatěžuje dýchací cesty a hlasivky nadměrná hlasová zátěž. Foniatri³ poukazují na to, že učitelé si svůj hlas kazí sami nadměrným zvyšováním síly hlasu tzv. překřikováním a porušováním hlasové hygieny (kouřením apod.). Nedostačující je i podle foniatra M. Vohradíka hlasová výchova učitelů, vyjímaje učitele zpěvu.

Daleko větší je ale pro učitele zátěž psychická než fyzická. A hlavně pro tento druh zátěže si mnozí lidé toto povolání nevyberou. „Za ty prachy mi to rozčilování nestojí.“

³ Lékaři zabývající se vyšetřováním hlasu, řeči a sluchu člověka, rehabilitací a léčbou poruch.

Zazní od většiny lidí jako odpověď na otázku, proč by se nechtěli stát učitelem. Ono to ale není tak jednoduché. Průcha (2002, s. 66) podle Řehulky a Řehulkové uvádí tři složky psychické zátěže. 1) senzorická zátěž⁴, 2) mentální zátěž⁵ a 3) emocionální zátěž⁶. SZ je u učitelů velmi častá a velmi intenzivní. Protože učitel pracuje při „plném až vyostřeném vědomí“. Mimo jiné působí SZ hlavně na zrak a sluch. MZ vytváří situace plynoucí z práce s žáky, řízením třídy aj. EZ můžeme pozorovat nejvýrazněji u učitelů ZŠ. EZ je „afektivní odezvou veškeré pedagogické práce (...) Vzniká z toho, že učitel je velmi často emocionálně angažován na sociálních vztazích, jež při jeho práci vznikají.“ Silnou EZ například vyvolává rozdávání známek na vysvědčení nebo potlačování sympatií nebo empatií k jednotlivým žákům či rodičům, a to proto, aby byl objektivní.

Podle četných výzkumů je u učitelů zjišťována vysoká míra neuroticismu.⁷ Je zajímavé, že tento jev se vyskytuje hlavně u učitelek ZŠ a je zastoupen 40 % zkoumaných subjektů, navíc u 10 % učitelek nabývá patologických hodnot (Průcha, 2002). Když si uvědomíme jak je dnešní školství feminizované, jsou tyto statistiky zarážející. Vystává otázka, zda je profese učitele tak náročná, že skoro polovina kantorek na ZŠ má, jak se říká, potíže s nervy, nebo na tuto profesi, lidově řečeno, každý nemá. Jak píše Průcha (2002), psychická zátěž v práci učitele je taková, že u některých jedinců může narušovat či znemožňovat jeho práci nebo dokonce způsobovat fyzickou či psychickou újmu na zdraví. Dále zmiňuje, že ne každý učitel má dispozice k tomu, aby různé druhy psychické zátěže, které vyvstávají při jeho práci, zvládal. A to, že v našem školství jsou učitelé, kteří tyto zátěže zvládat nedokážou, jen podtrhává statistika uvedená výše.

Z těchto tvrzení a výsledků mnohých výzkumů vyvstává požadavek, aby už u přijímacího řízení na studium učitelství byli uchazeči vybíráni, mimo jiné, také podle určitých dispozic, které jsou žádoucí pro vykonávání profese a které zhodnotí psycholog. Apel se vztahuje též k přípravě studentů studujících učitelství a učitelů v průběhu vykonávání profese, aby dovedli zvládat různé druhy psychické zátěže (Průcha, 2002).

Srovnáme-li hodnotu subjektivního hodnocení pracovní zátěže učitelů a jiných profesí s předpokládanou vysokou úrovní pracovní zátěže (např. operátoři řízení technologických

⁴ Dále jen SZ.

⁵ Dále jen MZ.

⁶ Dále jen EZ.

⁷ „Faktor osobnosti charakterizovaný přibližně klinickým obrazem neurastenie: člověka úzkostného a emocionálně nestabilního.“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 345).

procesů v náročných výroбах v těžkém průmyslu, manažeri různých stupňů, bankovní úředníci a úřednice...) zjistíme, že lidé vykonávající učitelskou profesi udávají jednoznačně vyšší úroveň pracovní zátěže. A když bychom pak srovnali učitele z různých typů škol a seřadili bychom je od nejvíce zatěžovaných po nejméně zatěžované, vyšel by nám takovýto žebříček:

1. učitelé ZŠ
2. učitelé ZvŠ a SOU a OU
3. učitelé gymnázií
4. učitelé středních odborných škol

(Šimíčková a Čížková, 2010).

Většinou se zjednodušeně tvrdí, že učitelé jsou ve třídách vystaveni stresu, ale není to úplné tvrzení. V pravém slova smyslu nejde jen o stres jako takový, ale i o mnoho dalších příčin učitelské zátěže. Také zdroje pracovní zátěže, které jsou obecnými tvrzeními situovány do třídy, přesahují rámec třídy. Mohou pocházet ze vztahů mezi kolegy, ze vztahů učitele a rodičů žáků nebo školskými úřady aj. A v neposlední řadě, jak už jsme výše zmínili, existují rozdíly v pracovní zátěži mezi různými stupni škol a dokonce mezi vyučujícími různých předmětů.

Uveďme si jmenovitě důvody pracovní zátěže učitelů, jelikož učitelé jsou v pozici, kdy mají naplňovat velké množství požadavků, často protikladných, ze strany rodičů, žáků, kolegů a nadřízených, inspektorů apod. Tyto požadavky pak vytvářejí zátěžové situace, které pak mohou přerůst ve stres. Někdy se mezi stresem a zátěží nedělá rozdíl, ale v našem případě tomu tak není. Zátěž je totiž „výsledek vzájemného působení dvou faktorů: 1. souboru vnějších podmínek, požadavků, nároků kladených na člověka, je pro ně typický např. rozsah, intenzita, délka trvání, ale také neobvyklost či nečekanost; 2. vlastností osobnosti člověka, který je zátěži vystaven, jeho předpoklady zvládat zátěž a jeho postupy, jimiž zátěž zvládá. Zátěž může být optimální, přiměřená, škodlivá. Pokud jsou oba faktory v rovnováze, hovoříme o optimální zátěži, která je podmínkou zdravého vývoje dítěte. Pokud nastane výrazná převaha jednoho faktoru, dochází k nepřiměřené zátěži, která je ve svých důsledcích riziková“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 310).

Jde nám o to, abychom si uvědomili, že zátěžové situace uvedené v příloze 1 jsou potencionálními stresory, ale podle definice stresu, kterou uvedeme později, jsou tyto situace stresující, až nebo když je člověk nezládne. Jinými slovy, podle definice

Pedagogického slovníku, jsou tyto situace stresující, pokud např. jsou zastoupeny ve velké míře, nebo trvají příliš dlouho.

Taxonomie zátěžových situací (Příloha 1) je citována z knihy Jitky Šimíčkové-Čížkové a kol. ze strany 11–13, kde byl použit dotazník Payneho a Furnhama doplněný o šest položek nejčastěji se objevujících v rozhovorech s učiteli. V první části je pouze výčet situací a v druhé intenzita působení na učitele různých typů škol.

Tyto údaje nepotřebují mnoho co komentovat snad jen, že tabulky zachycují sílu působení jednotlivých faktorů od nejvýraznějších k méně výrazným a frekvence, s kterou se jednotlivé položky objevují v pracovním životě učitelů, přikládají větší význam těm, které zasahují i do mimoškolní sféry učitelova života a mohou, při dlouhodobém působení, zpětně ovlivňovat zátěž ve škole. Jde hlavně o nedostatek času na relaxaci, odpočinek, hobby, rodinu apod.

2.1 Stres a syndrom vyhoření

2.1.1 Stres

V předchozích kapitolách jsme se zmiňovali o stresu. V této kapitole bychom chtěli stres definovat, popsat ho a spojit s profesí učitele, popsat jeho příčiny, následky a nakonec bychom chtěli uvést a rozebrat burnout syndrom neboli syndrom vyhoření, který se stresem přímo souvisí a profese učitele se velmi dotýká.

Stres, dnes velmi populární slovo, které je používáno nejen v odborných kruzích, ale i běžně mezi laiky. Každý ho zná a nejspíš ho i každý zažil. Je to dokonce tak oblíbené slovo, že ho můžeme běžně slyšet i od osmiletého dítěte. Co přesně ale stres je, se už běžně neví. Je používán tak často, že se mnohokrát lidé stresují sami jen tím, když si myslí o události budoucí, že bude stresová, ale kdyby pojem stres neznali, tak by v tomto případě ke stresu vůbec nemuselo dojít. Síla sugesce je v tomto případě velmi velká.

Abychom si hned z počátku ujasnili co je stres, podíváme se, co o stresu píše velký psychologický slovník a slovník pedagogický. Uvedeme tedy různé definice stresu.

Ještě než uvedeme příklady různých definic, je dobré zmínit, že pojem stres pochází už z poloviny 20. století z úst kanadského lékaře Hanse Selyeho, který ho definoval jako „nespecifickou reakci na jakýkoli kladený nárok“ (Kern a kol., 2000).

Velký psychologický slovník (2010) uvádí, že stres je „fyziologická odpověď organismu na nadměrnou zátěž neúnikového druhu, která vede ke stresové reakci; liší se od

reakce, v níž zátěž může být vyřešena únikovým mechanismem“. Tento slovník obsahuje ještě hesla *stres akutní*, *stres chronický*, *stres chtěný*, *stres prodlužovaný* a *stres při kritické události*.

Pedagogický slovník (2008) definuje stres jako „stav organismu vznikající vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů (očekávání jisté události, hrozba, extrémní zatížení po fyzické nebo psychické stránce, duševní trauma, nemoc) a schopností člověka odolat této zátěži. Výsledkem je vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.“ Stres je zde rozdělen „podle: 1. intenzity (nadměrný, tzv. hyperstres; nízký, zatím zvládnutelný, tzv. hypostres); 2. kvality (kladně působící, tzv. eustres; záporně působící, tzv. distres); 3. způsobu zvládání apod.“. Tento slovník obsahuje ještě heslo *stres učitelů*, který je definován jako „stres, související s výkonem učitelské profese, jehož hlavními zdroji jsou podle empirických výzkumů: žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele. Je-li učitel pod vlivem stresu, snižuje to kvalitu jeho výkonu tím, že ztrácí uspokojení z práce a motivaci, a zhoršují se jeho vztahy se žáky ve třídě. Podle výzkumů značná část učitelů prožívá často stres. Pro boj proti stresu je důležité odstraňovat jeho příčiny, pokud je to možné, užívat různých *relaxačních technik* tam, kde příčiny nemůže jednotlivec ovlivnit, bránit se burnout efektu apod.“

Na stres a co to vlastně stres přesně je, je mnoho názorů. Podle Schreibera (1992) dokonce definice, která by stres přesně definovala, vlastně chybí. Ne že by neexistovala, ale žádná není uznávaná všemi.

Mohli bychom se zamyslet nad tím, jestli je vůbec pro psychologické záměry všeobecně uznávaná definice vlastně zapotřebí. Když se pobereme množstvím definic, tak i když se liší, zjistíme, že v podstatě mají společných několik hlavních znaků. Když je zhodnotíme a vytrídíme, zůstane nám věta, která je často používána, a to ta, že **stres je psychofyzická reakce organismu na nadměrnou zátěž**. Každý organismus vnímá stresové situace jinak. Například zvířata jsou ve stresu většinou v ohrožení života. U lidí se tento význam pozměnil. Jak se vyvíjel člověk a celá lidská společnost, komunikace a interakce mezi lidmi, měnily se logicky i situace, které vyvolávají stres. Dnes se většinou jedná o situace spojené s mezilidskými vztahy. Ale co je stresující situace, je velmi těžké

řící, vlastně to obecně rozlišit ani nejde, jelikož, jak už jsme zmínili, každý organismus vnímá stres jinak. U lidí je to ještě obtížnější v tom, že člověk díky své inteligenci vidí různé situace z mnoha různých úhlů pohledu. Proto také každý člověk může hodnotit různé situace různě. Když to shrneme, tak každý člověk je originál, a tím pádem může určité situace vnímat jinak a v určitých situacích jednat jinak než druhý. Rozmanitost možností se ještě zvětší, když si uvědomíme, že dokonce ten samý člověk může ve stejné situaci jednat odlišně. Zamyslíme-li se nad tím matematicky, tak podle těchto informací by zmapování stresu a situací k němu vedoucích byla obtížná, ne-li nemožná. Podívejme se na to ale z jiné stránky. Jsou určité typy lidí, kteří jednají podobně a tím se nemožný úkol zlehčuje. Pomyslná smyčka nekonečna možností se stáhla na mnoho.

Co je stres, už jsme naznačili výše, ale co se vlastně při stresu děje v našem těle, jsme ještě nezmiňovali. Uvedli jsme, že stres je psychofyzická reakce. Pojďme si tedy vysvětlit co se děje s lidským tělem, když prožívá stres po fyzické stránce.

Informace o tom, co se v našem těle děje při stresu, můžeme získat ze dvou lékařských přístrojů EEG a EKG. Dále měřením krevního tlaku, elektrického kožního odporu nebo obsahu mastných kyselin v krvi.

V podstatě se děje toto: působení stresorů v mozku má za následek zablokování myšlení. Snižuje se aktivita mozkové kůry a probíhá tak automatická reakce. Současně jsou hypotalamem v mezimozku aktivovány sympatické nervy, které stimulují důležité orgány zajišťující akceschopnost organismu, srdce, krevní oběh, dýchací centrum, játra a nadledvinky. Aktivací sympatického nervstva je započato uvolňování noradrenalinu, který uvádí zmíněné orgány do ještě větší pohotovosti. Podobně působí i adrenalin a kortikoidy, které jsou vyplavovány z nadledvin. Cílem této stresové reakce je zalarmování a aktivace organismu (Kern a kol., 2000).

Popsali jsme si složité fyziologické mechanismy, které se při stresu odehrávají v našem těle. Jak naše tělo reaguje po psychické stránce, si popíšeme nyní.

Marek (2000, s. 448) v souladu s Homolou uvádí, že stres má zpravidla tento průběh: „1) nejdříve vzroste celková aktivita jednání. 2) Postupně se zhoršuje kvalita výkonu a přechází se od chování zaměřeného na dosažení cíle k chování zaměřeného na sebeobranu. 3) dochází k celkovému rozrušení chování a k emočním odpovědím. 4) konečně vzniká stav, v němž se pociťuje celková nemožnost efektivně reagovat na okolí“.

Ted' víme co se s námi děje při stresu. Stres je bezpochyby nepříjemná záležitost a může být i nebezpečný ale Praško a Prašková (1996) však poukazují na to, že určitá míra

stresu je zapotřebí jako motivace a „zásobárna“ podnětů potřebných k překonávání překážek. Zmiňují dva druhy stresu tzv. „dobrý“ stres, kterému se říká eustres a „špatný“, který se nazývá distres. Přijatelný stres – eustres můžeme vnímat při situacích, které máme pod kontrolou, např. když se na něco velmi těšíme, když sledujeme napínavý film nebo když se chystáme skočit bungee jumping. Naopak distres se objeví tam, kde situaci nezvládáme nebo ji přestáváme zvládat. Oba druhy stresu se projevují podobně a je mezi nimi velmi tenká hranice. Medicínsky jde spíše o intenzitu stresu a frekvenci, s jakou se stres objevuje v životě člověka. Pro člověka se pak stává škodlivý jakýkoli stres. Buď silný, nebo opakovaný.

2.1.2 Stresor

Podle velkého psychologického slovníku stres vyvolává „činitel z vnějšího prostředí“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 556). Příčina stresu je jiným slovem stresor.

Stresor je tedy jakákoli situace, která určitým způsobem zatíží náš organismus natolik, že „už není úniku“ a nastává stres. Hranice mezi zátěží a nadměrnou zátěží je velmi tenká a neznáma se stane, že ji člověk překročí a ani neví, jak k tomu došlo. Proto je důležité, aby se člověk naučil zvládat zátěžové situace tak, aby k překročení hranice nedošlo. Problematika zátěžových situací je velmi složitá. Ale většinou stačí opravdu málo, aby se z běžné zátěžové situace stal stresor a následně se spustila stresová reakce. Uveďme si dva názorné příklady, které popisuje Christian Stock ve své knize Syndrom vyhoření.

Příklad 1 – Od dopravní zácpy k nervovému zhroucení

Pan V. pracoval mimo své bydliště a každý týden najezdil autem mnoho kilometrů. Dálnice bývala neustále uzavřena a pan V. měl pocit, že všechny stavební práce probíhají vždy jen na jeho trase. Proč byla cesta nepřístupná, když po stavebních dělnících nebylo nikde ani stopy? Proč se pokaždé dostal do zácpy jen on? Pan V. již delší dobu užíval prášky na snížení krevního tlaku, ale přesto se dál rozčiloval. Jednoho rána se nakonec zhroutil a kvůli problémům s bušením srdce a krevním oběhem musel být převezen do nemocnice.

Příklad 2 – Není to zas tak těžké

Pan S. jezdí podobně jako pan V. z příkladu 1 každý den autem za svými zákazníky. Je smířený s tím, že bez auta se neobejde. Cestou poslouchá zajímavé audioknihy, když se dostane do zácpy, snaží se prostřednictvím navigace najít vhodnou objížděku, a schůzky si plánuje tak, že i když je občas provoz na dálnici rušnější, vždy přijede přesně.

(Stock, 2010, s. 16–17)

V obou příkladech se setkáváme s dvěma postavami, které vnímají a následně řeší stejnou situaci různě. Tyto dvě situace jsou názornými příklady toho, jak pouhá interpretace situace a přístup k ní může vyvolat stres a následně i zhroucení. Samozřejmě, že musíme vzít v potaz typ osobnosti, který nám dává určité dispozice k tomu, jak reagovat. Např. flegmatik bude jinak reagovat na zácpu na dálnici než cholerik atd. Ale zdaleka nezáleží jen na predispozicích, ale také na „tréninku“ a na hospodaření s časem a plánování.

Zamyslíme-li se nad stresory v kontextu učitelské profese, zjistíme, že mohou být totožné se zátěžovými situacemi, které jsou uvedeny v Příloze 1. Ty totiž, pokud jsou zastoupeny ve velké míře nebo jsou li opakovány často, se mohou stát stresory, jelikož, jak vyplývá z definice stresoru, je každá zátěžová situace potencionální stresor. V knize Učitel od Jana Průchy je uvedena citace, ve které se autor zmiňuje o novém stresoru dnešní doby. „Největší novou zátěží učitelů je přibývající nepozornost, nekázeň, vulgární vyjadřování i neurvalé, drzé chování vzrůstající části dospívající populace. Míra násilí i agresivity začíná vážně ohrožovat spolužáky i vyučující, převážně učitelky. Rizika nedostatečného řádu a pořádku představují již nejvýznamnější stresový faktor soudobého učitelství“ (Blížkovský et al., 2000, s. 94–95)⁸. Povolání učitele je velmi psychicky náročné a je při jeho vykonávání velká možnost výskytu stresorů. Aby učitel obstál, uvádí Průcha (2002) psychikou vlastnost v odborné literatuře zvanou hardiness⁹ (odolnost), kterou je dobré, aby učitel měl, vzhledem k intenzitě pracovní zátěže a stresu. Jde o odolnost, která je složena ze tří osobnostních vlastností – přesvědčení jedince, že je schopen ovlivňovat události ve svém životě a okolí; schopnost ztotožnit se se sebou samým, s vlastní existencí, s tím, co jedinec dělá, s institucemi, do nichž patří, a nacházet v tom smysluplnost; především, že změny a životní události nejsou jenom hrozbou, ale i výzvou pro další vývoj.

Průcha dále uvádí, že existuje souvislost mezi hardiness a osobnostními charakteristikami, které fungují jako obrana proti nepříznivým vlivům zátěže. Z toho také usuzuje, že „vlastnosti dobrého učitele jsou zakotveny především v jeho vrozených predispozicích, kdežto přípravné vzdělání asi nemůže tento předpoklad k profesi podstatně

⁸ Citováno z Průcha, 2002, s. 70.

⁹ „Český termín není ustálen: J. Křivohlavý (2001) používá výraz „nezdolnost“, ale současně uvádí jako alternativu „osobnostní tvrdost“. Podle E. a O. Řehulkových jde o „tuhost“ osobnosti, jiní psychologové většinou používají termín „hardiness“, tj. bez českého ekvivalentu“ (Průcha, 2002, s. 71).

ovlivnit“ (Průcha, 2002, s. 72). Jinými slovy Průcha tvrdí, že „učitelem se člověk rodí“. Jsou samozřejmě i opačné názory pocházející hlavně z USA, které tvrdí že profesi učitele může vykonávat každý, že na dispozicích nezáleží a že jako každé jiné povolání se dá naučit. To, zda se uchazeč pedagogické fakulty k vykonávání povolání učitele hodí, či ne, lze podle vysokoškolských pedagogů rozpoznat. Pokud by se tak dělo při výběru uchazečů o studium učitelství, výsledek výzkumu neurotické zatíženosti u studentů učitelství by pravděpodobně byl zcela jiný. Takový výzkum byl proveden na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Neurotická zatíženost 282 studentů byla překvapivě vysoká, neurotické symptomy byly zjištěny u 48 % studentů, v literatuře se přitom většinou uvádí 3–35 %. Je zřejmé, že takový výsledek je znepokojivý. „Vzhledem k tomu, že byli zkoumáni studenti učitelství, kteří by měli pracovat s dětmi a mládeží, lze považovat odhad neurotické stigmatizace za závažný. Jedince s vysokým indexem neurotismu bývají emočně labilní, postrádají stabilizované sebepojetí, mají narušenou integritu své osobnosti, snadno rezignují apod.“ (Čížková et al., 1998)¹⁰.

Zamyslíme-li se nad učitelovou odolností v zátěžových situacích a nad výzkumem, který proběhl na pedagogické fakultě UP v Olomouci, musíme zákonitě dojít k závěru, že nemůžeme statistiky z výzkumů brát na lehkou váhu, navíc když vidíme, jak ve velké míře mizí u přijímacích řízení na vysoké školy psychologické testování uchazečů o studium učitelství.

To, že je důležité brát zřetel na to, aby byl učitel, potažmo student učitelství, psychicky „fit“, podporuje i článek Zdeněka Heluse (2011), který píše o nesnázích učitelova povolání v dnešní době. Píše o stresorech učitelské profese. Píše o učitelství jako oboru, na který je dnes čím dál více kladen akcent. A to proto, že rodiny ve svém výchovném poslání čím dál více slábnou či naprosto kolabují. Tím ale „je učitelství zatlačováno do pozice, v níž jen s obtížemi může své výsostné poslání účinně zabezpečit“ (Helus, 2011, s. 375). Dokládá to čtyřmi body, ve kterých jmenovitě poukazuje na obtíže v našem případě potencionální stresory učitele.

V prvním bodě zmiňuje přetížení a osamocenost učitele. Dokládá to slovy z knihy Učitelství je skryté bohatství.

„Po učitelích se žádá mnoho, někdy dokonce příliš mnoho, požaduje se od nich, aby napravovali nedostatky jiných institucí... Žádá se po nich mnohé, a to v čase, kdy vnější

¹⁰ Citováno s Průcha, 2002, s. 72.

svět proniká do škol čím dále tím více, především prostřednictvím nových informačních a komunikačních prostředků. Učitel jedná s mládeží, která je pod neustále se oslabujícím vlivem rodiny, ale je více informována. Učitel musí brát v úvahu tuto novou realitu, pokud chce, aby ho žáci poslouchali a rozuměli mu a aby jim dal chuť do učení a ukázal jim, že informace a znalosti jsou dvě odlišné věci a že znalosti vyžadují úsilí, koncentraci, disciplínu a odhodlání... Učitelé se cítí osamoceni, a to také z důvodu nespravedlivé kritiky, která je vůči nim často namířena“ (Delors, 1997, s. 10)¹¹.

V druhém bodě uvádí učitele jako člověka vykonávajícího svou profesi více méně bez pomoci. Učiteli nepomáhají ani média ani odborná literatura, ve kterých se místo rady jak z určitých obtížných situací ven nebo jak je řešit, objevují především výčty nároků, popisy selhání, rizika a negativní modely, které učitelská profese nabízí. A paradoxně učitel, který je dnes řazen spíše k profesím pomáhajícím zůstává stát sám a bez pomoci.

Ve třetím bodě poukazuje na nedostatečnou péči o kompetenční vybavenost učitelů, která nahrává kritice profese a navíc nechává učitele strategicko-metodicky bezbranného při plnění úkolů, které jsou na něho kladeny. Z výčtu zmíníme jen některé jako např. integraci znevýhodněných dětí, prevenci šikany a dalších forem úkorného jednáním ve školních třídách, prevenci závislostí, pěstování tzv. morálních ctností – morálních postojů, dále rozvinutí efektivních metod výuky, řešení problému nekázně a školní nemotivovanosti, která jde tak daleko, že škola začíná postrádat smysl. Učitel nemá kompetence jak čelit novému ohrožení ze strany žactva – rozvíjející se trend kyberšikany apod. (Helus, 2011).

A nakonec uvádí čtvrtý bod, ve kterém naráží na urážení učitelského statusu snižováním důležitosti jednak univerzitního či magisterského vzdělání pro učitele a tvrzení, že učitelská profese je rutinní a neklade na člověka přílišné „znalostní, intelektuální a dovednostně strategické nároky“ (Helus, 2011 s. 376).

Z článku je patrné, že množství situací a vnějších okolností tlačících učitele tak říkajíc do kouta, je opravdu mnoho, a právě proto je trestuhodné nechat to bez povšimnutí. Tím více jsou výsledky výzkumu provedených na pedagogické fakultě UP v Olomouci uvedeny výše zarážející. Je totiž zřejmé, po přečtení Helusova článku, že profesi učitele nemůže v žádném případě vykonávat neurotik, jelikož obstát na dnešní pedagogické scéně je velmi obtížné. Mnohdy se totiž učitelská profese pro člověka stává tak ubíjející v následku

¹¹ Citováno z Helus, 2011, s. 375.

stresorů a jiných obtíží, že sklouzne k rutině a bez většího uvědomění ztratí cíl a smysl povolání a v právě v těchto chvílích je nebezpečí syndromu vyhoření.

2.1.3 Syndrom vyhoření

Jaký je, jak probíhá a co vlastně znamená, nám pomůže pochopit definice tohoto pojmu.

Velký psychologický slovník definuje syndrom vyhoření jako „syndrom, který se projevuje po letech terénní, emočně vyčerpávající práce ztrátou profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí a týká se zejména tzv. pomáhajících profesí; spojen se ztrátou činnosti a poslání, s pocity zklamání, hořkosti; ztráta zájmu o práci, nastupuje každodenní stereotyp, rutina, snaha přežít a nemít problémy; obranou proti vyhoření je víra ve smysl poslání, vědomí potřebnosti i toho, že je vždy možný další rozvoj; pomáhá duševní hygiena, relaxace, supervize“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 575). Tentýž slovník ještě v poznámce uvádí: „Vývoj lze rozdělit do předchorobí: jedinec by chtěl pracovat co nejlépe, touží po úspěchu, ten ale nepřichází. Následují tři stadia: 1. nic nestíhá, stále v časové nouzi, práce začíná ztrácet systém; 2. výskyt běžných příznaků neutrózy provázený pocitem, že pořád musí něco dělat, výsledkem je chaos; 3. pocit, že musí, se ztrácí a obrací se ve vzdor: nemusí nic, kolegové jej obtěžují už jen svojí přítomností, zmizely zbytky zájmu, nadšení, zůstala jen únava a zklamání“ (Tamtéž).

Pedagogický slovník u hesla *burnout efekt* uvádí: „vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové, zejména speciální). Značný podíl na tomto jevu mají stres, časová náročnost povolání, administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci, apod. Prevencí je osvojení si technik předcházení a snižování stresu, plánování a management času, oddělení práce a osobního života, snaha o profesionální růst apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Claudius a Heller (1996, s. 17) uvádějí definici syndromu vyhoření od Pinesové, kterou považují za nejznámější. „Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav ohlašuje celá řada symptomů: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně a tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života. Vyhoření většinou není důsledkem

izolovaných traumatických zážitků, nýbrž se objevuje jako plíživé psychické vyčerpání“ (Pinesová, 1985, s. 13)¹². Tutéž definice uvádí i Baštecká a kol. (2003).

Hlavními příznaky syndromu vyhoření jsou podle Stocka (2010) vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti. Vyčerpání, vysílení se týká jak fyzické, tak psychické složky člověka. Emoční znaky vyčerpání při syndromu vyhoření jsou sklíčenost; bezmoc; beznaděj; ztráta sebeovládání; pocity strachu; pocity prázdnoty, apatie, ztráta odvahy a osamocení. Mezi fyzické znaky patří nedostatek energie, slabost, chronická únava; svalové napětí, bolesti zad; náchylnost k infekčním onemocněním; poruchy spánku; funkční poruchy – např. kardiovaskulární a zažívací potíže; poruchy paměti a soustředění a náchylnost k nehodám. Odcizení se projevuje negativním postojem k sobě samému i k životu, negativním vztahem k práci a k ostatním, ztrátou schopnosti navázat a udržet společenské vztahy, ztrátou sebeúcty, pocitem vlastní nedostatečnosti a méněcennosti. K vyčerpání se zde přidává pocit zklamání a frustrace, takže člověk „už nemůže dál“, což vede k poklesu výkonnosti, který je třetím příznakem syndromu vyhoření. Jedinec nemá důvěru ve své schopnosti a považuje se za neschopného. Projevy jsou tyto: nespokojenost s vlastním výkonem, nižší produktivita, vyšší spotřeba času a energie, ztráta nadšení a motivace, nerozhodnost a pocit selhání (Stock, 2010, s. 19–23).

Za příčiny se považuje sama podstata pomáhajícího vztahu, nároky na stálý a bezchybný pracovní výkon a také počáteční zapálení, neboť „kdo hoří, může vyhořet“, a nerovnoměrná energetická rozvaha, tzn., víc dává, než dostává (Baštecká a kol., 2003).

Syndrom vyhoření je výsledek dlouhodobého procesu, který má několik fází. Hennig a Keller (1996) uvádí tyto: idealistické nadšení – stagnace – frustrace – apatie – syndrom vyhoření. Na počátku se učitel hodně angažuje a snaží se naplnit své ideály, ideály se však realizovat nedaří a požadavky žáků, rodičů i vedení školy začínají být na obtíž. Toto se dále prohlubuje, žáky učitel začíná vnímat negativně, ze školy je učitel čím dál víc zklamáný. Prohlubuje se nepřátelství mezi učitelem a žáky, učitel dělá jen to, co musí, nadbytečným aktivitám se vyhýbá. Tento proces končí úplným vyčerpáním – syndromem vyhoření.

Syndrom vyhoření zasahuje celého člověka, totiž složku fyzickou, psychickou i sociální. Hennig a Keller (1996) podle výzkumů syndromu vyhoření jsou symptomy na rovině duševní, citové, tělesné a sociální takovéto.

¹² Citováno z Hennig a Keller, 1996, s. 17.

Tabulka č. 1: Symptomy syndromu vyhoření

Duševní rovina	negativní obraz vlastních schopností
	negativní postoj k žákům a rodičům
	negativní hodnocení působení školy
	ztráta zájmu o profesní témata
	únik do fantazie
	potíže se soustředěním pozornosti
Citová rovina	Sklíčenost
	pocity bezmoci
	Sebelítost
	Popudlivost
	Nervozita
	pocit nedostatku uznání
Tělesná rovina	rychlá unavitelnost
	zvýšená náchylnost k nemocem
	vegetativní obtíže (srdce, dýchání, zažívání)
	bolesti hlavy
	svalové napětí
	poruchy spánku
	vysoký krevní tlak
Sociální rovina	úbytek výchovné angažovanosti
	úbytek snahy pomáhat problémovým žákům
	omezení kontaktu s rodiči a žáky
	omezení kontaktu s kolegy
	přibývání konfliktů s oblastí soukromí
	nedostatečná příprava na vyučování

Za příčiny se považuje sama podstata pomáhajícího vztahu, nároky na stálý a bezchybný pracovní výkon a také počáteční zapálení, neboť „kdo hoří, může vyhořet“, a nerovnoměrná energetická rozvaha, tzn. víc dává, než dostává (Baštecká a kol., 2003, s. 139).

Hennig a Keller (1996) rozlišují příčiny vzniku stresu a syndromu vyhoření u učitelů na individuální fyzické, individuální psychické, společenské a institucionální.

Individuální psychické příčiny

- Re-aktivní základní postoj – lidé s tímto postojem se cítí „jako řidič, který neumí řídit automobil“ (Hennig a Keller, 1996, s. 23), připadají si jako bezmocné oběti, osud si s nimi pohrává bez jejich přičinění, zodpovědnost většinou přenášejí na druhé. Řešení v tomto případě je v uvědomění si své zodpovědnosti, takový člověk, chce-li se změnit, musí přestat svou zodpovědnost přenášet – ať už na ostatní nebo na osud.
- Negativní myšlení – týká se především interpretace událostí, které nás potkávají. Tyto události samozřejmě často ovlivnit nemůžeme, co ale ovlivnit můžeme, je to, jak o těchto událostech uvažujeme a jak s nimi naložíme. Negativní myšlení v tomto případě podporuje interpretaci událostí jako stresových. Příkladem může být situace, kterou jsme uvedli v kapitole 2.2.2.
- Nenalezení nebo ztráta smyslu v každodenní práci – to souvisí s množstvím energie, které musí učitel vydávat, to se totiž v takovém případě mnohonásobně zvětšuje. Každodenní práce se pak podobá stereotypu, dochází ke kritice. „Tím se zcela jednoznačně posiluje a podporuje vznik stresových situací, stresu a syndromu vyhoření, což vede k další ztrátě smyslu atd.“ (tamtéž, s. 26). Ztráta smyslu může být výsledkem procesu, kdy se učitel neustále srovnává s „dobrým učitelem“, se svým ideálem. K takovému srovnávání dochází především po neúspěchu. „Při něm dochází k diskrepanci (tj. rozporu, nepoměru, nesouladu) mezi vlastní představou o sobě samém a realitou, tedy tím, jak se skutečně chováme“ (tamtéž). Následuje rezignace na naše vnitřní standardy, práce je vykonávána beze smyslu.
- Deficitní strategie zvládnutí stresu – jde o nevydařené pokusy vypořádání se se stresem. Ať už jde o řešení pomocí alkoholu, ignorace stresu, špatný časový rozvrh – práce vs. odpočinek.
- Nahromadění životních stresorů – osobní „rány osudu“. Lidé za ně často považují – smrt partnera či blízkého člena rodiny, rozvod, zranění nebo těžkou chorobu, svatbu (pozitivní stres), odchod do důchodu, změnu finanční situace atd. Čím více je těchto stresorů přítomných v životě učitele, tím je větší jeho psychické zatížení, které urychluje jeho vyhoření.

Individuální fyzické příčiny

- Nedostatek odolnosti (rezistence) vůči stresu – tzv. sympotikotonik, tj. člověk, který je ve větší míře „ovládán“ sympatickým nervovým systémem (vykazuje přehnané reakce, nebo je ve stavu trvalé pohotovosti), je více náchylný ke stresu.
- Nezdravý způsob života – nadváha, nedostatek pohybu, nadměrná konzumace alkoholu, kouření. Nebezpečné jsou především závislosti, při kterých nelze přiměřeně zvládat stresové situace.

Institucionální příčiny

- špatné pracovní prostředí školy – nedostatečné prostory, špatné osvětlení, hluk, špatné vnitřní klima
- časová zátěž – nedostatečně dlouhé přestávky mezi hodinami, dozor o přestávkách;
- počet problémových žáků ve třídě
- narušená komunikace a spolupráce v učitelském sboru
- absence podpory a důvěry ze strany vedení
- nepatrná možnost kariérního růstu, nízké finanční ohodnocení
- poměrně velký věkový rozdíl mezi učiteli a žákem (průměrný věk učitele je 48 let)
- nízké zastoupení pedagogické psychologie ve vzdělávání učitelů, jež má za následek nedostatečnou psychologickou kvalifikaci absolventů pedagogických fakult

Společenské příčiny

- změny v rodinách a ve výchově dětí a mládeže – rodina čím dál tím více nesplňuje funkci výchovy dětí, na učitele jsou tak kladeny vyšší nároky
- negativní vliv médií na děti – manipulace, podpora agresivity atd.
- pluralita metod výchovy dětí, což komplikuje výchovu ve škole
- nízké společenské hodnocení profese učitele

2.2 Zvládání a předcházení stresu a syndromu vyhoření

Antistresový program, nebo program pro prevenci stresu, potažmo syndromu vyhoření, by se mohl opírat nejprve o zvládání zátěžových situací. Jak všichni zdravotníci tvrdí, že nejlepší lék je prevence, tak i my se tedy zaměříme na toto zvládání, jelikož zátěž a stres mají k sobě velice blízko. Protože jak už jsme v předchozích kapitolách zmínili, je

zátěž potencionálním spouštěčem stresu. Začneme tedy něčím, co už jsme zmínily výše a to pojmem hardiness.

2.2.1 Hardiness

Hardiness je určitá odolnost v zátěžových situacích, jiným pojmem používaným dříve označován jako frustrační tolerance, určuje jakou míru zátěže je člověk schopen zvládnout bez větších potíží. Ne u každého člověka se hardiness vyvíjí stejně. Důležité je:

- hodnocení a interpretace zátěžových situací;
- jejich prožívání (zda převažuje úzkost, strach či bezmocnost, nebo optimismus);
- schopnost kontroly nad situací, schopnost zvládnout situaci bez pomoci, schopnost chápání zátěže jako výzvy;
- schopnost hledání účelných způsobů řešení zátěže (aktivizace) oproti rezignaci;
- dostatečná flexibilita – schopnost zapomenout na nepříjemné zážitky, zotavení se po traumatické skutečnosti;
- schopnost využít pozitivních podnětů (nabízená pomoc, komunikace o problému).

Mezi faktory, které člověku pomáhají zvládat zátěž, patří i pomoc ze strany určitých lidí jako jsou např. rodina, blízcí přátelé nebo i odborníci zabývající se psychologií nebo psychiatrií. Záleží však na tom, jestli jedinec tuto pomoc chce využít nebo jestli o ní vůbec ví.

To jakou má člověk odolnost vůči stresu závisí na vrozených dispozicích, určité vývojové úrovni, individuálních zkušenostech a celkovém aktuálním stavu (Vágnerová, 2004).

2.2.2 Obranné reakce

Psychické obranné reakce jsou v každém z nás dávno zakořeněny. Jedná se o jakési instinktivní jednání organismu, který se snaží znovunabýt psychickou pohodu. A i když těchto způsobů je mnoho, můžeme říci, že vychází ze dvou základních reakcí, kterými jsou útok a únik (Vágnerová, 2004). Toto chování bychom názorně mohli pozorovat na zvířatech. Ti totiž zátěžovou situaci řeší buď zaútočením, nebo útekem, ale když není možná ani jedna z těchto variant, tak začnou jednat chaoticky, nebo ustrnou. U člověka bychom mohli pozorovat kromě útoku a útoku ještě další dvě významné obranné reakce a těmi jsou vzdání se a manipulace, které vycházejí z evolučního vývoje celkové komunikace ale hlavně řeči (Praško a Prašková, 1996).

2.2.2.1 Útok

Je to mechanismus, který je aktivním vyjádřením boje s nepříjemnou či ohrožující situací. Člověk, který využívá útoku, ho může zaměřit proti zdroji zátěže či stresu, nebo proti náhradnímu objektu, nebo dokonce proti sobě. Jedním z takových typů útoku proti sobě samému může být např. sebeobviňování.

Útočná reakce se může rozdělit do dvou typů chování, jakými se útočící člověk projevuje.

Prvním typem je agresivní chování. Toto jednání má genetický základ, ale je ovlivnitelné učením. Agresivní jednání je většinou společensky nepřijatelné, i když do určité míry je v určitých situacích tolerováno. Samozřejmě je důležité zmínit to, že ne vždy je problém agrese odstraněn.

Mohli bychom říci, že takovou společensky přijatelnou agresí je asertivita (Vágnerová, 2004). Druhý typ útočného chování. Člověk, který jedná asertivně, tak přebírá plnou odpovědnost za své chování a má jasnou představu o tom, jak bude jednat. V zásadě se jedná o chování, které se neprojevuje na úkor druhých. Jedinec, který jedná asertivně, jedná tak že:

- nikoho neuráží ani se nad nikoho nepovyšuje;
- vyhýbá se agresi a manipulaci.;
- jedná upřímně;
- umí přiznat chybu;
- umí přistoupit na kompromisy;
- když kritizuje, tak věcně a konstruktivně a objektivně;
- chce spíše spolupráci než vítězství.

V podstatě můžeme říci, že asertivita je objektivní jednání, které respektuje druhé ale i sebe sama (Praško a Prašková, 1996).

2.2.2.2 Únik

Únik ze situace, která je obtížná, je druhým základním typem chování, který je možno pozorovat u některých lidí. Toto jednání se může projevit buď jako opravdový útěk ze situace, nebo jako přenesení odpovědnosti na jiného člověka, nebo dokonce jako absolutní rezignace na uspokojení. Únikový způsob řešení se projevuje i v úrovni nahlížení na problém, nebo na přístupu k němu. Člověk, který takto jedná, problém nechce vidět anebo popírá, že existuje (Vágnerová, 2004).

Určitá forma útěku je pasivita. Jedinec, který jedná pasivně, jedná tak, že:

- se přizpůsobuje požadavkům druhých;
- prezentuje se bezbranně;
- ustupuje;
- vyhýbá se konfliktům.

Můžeme říci, že takto jedná proto, že je závislý na druhých a stylizuje se do role „chudáčka“ či „obětavého dobráka“. Tito lidé bývají často zneužíváni druhými, i když paradoxně si za to mnohdy mohou sami, jelikož se stylizují do role ubližovaných a v důsledku toho jim lidé mohou začít ubližovat. U jedinců s tímto typem chování se mohou vyskytnout sociální fobie a deprese.

Specifickým druhem chování, které se může projevovat jako útočné, ale i únikové je tzv. manipulativní chování. V zásadě jde o druh nečestného jednání, při němž se jedinec snaží dosáhnout cíle, tak říkajíc, oklikou. Je typický pro hysterické osobnosti. K manipulaci může být použit pláč, křik, výčitky, ale i lichotky, moralizování, sliby, činění druhého odpovědným za vývoj a řešení nějaké situace... To jak lidé manipulují s druhými lidmi je různé. Někteří k tomu použijí předstíranou bezmocnost, jiní zaujmou agresivní postoje. Jako hlavní donucovací metody k „ovládnutí“ druhého používají navození pocitu důležitosti, viny či ohrožení (Praško a Prašková, 1996).

2.2.2.3 Coping

Zvládání zátěžové situace – coping – „je vědomou volbou určité strategie“ (Vágnerová, 2004, s. 57). Smysl copingu spočívá ve zlepšení celkové bilance, ke které může dojít změnou situace nebo změnou postoje. Podle toho se rozlišuje coping zaměřený na řešení problému a coping zaměřený na udržení přijatelné subjektivní pohody.

V prvním případě je člověk přesvědčen, že může problém vyřešit. Toto vědomí obvykle vede k lepšímu zvládnutí zátěže. Ve druhém případě je postoj člověka takový, že problém není možné vyřešit a je nutné se s ním smířit. Jde tedy o změnu postoje, nalezení interpretace a vyhovujícího přístupu. Příkladem může být ztráta drahé věci, její získání zpět je nedosažitelné, a proto smíření se s touto situací otevírá možnost hledat uspokojení jinde.

K těmto dvěma možnostem můžeme zařadit ještě tzv. sebeznevýhodňující strategii (self-handicapping strategy), „jejímž smyslem je vyhnout se pomocí předem vyloučené možnosti pozitivního řešení nepříjemnému prožitku selhání (resp. i nepříjemnému

očekáváníí“ (Tamtéž). V tomto případě člověk rezignoval, je předem smířen s neúspěchem, takže se možnost neúspěchu zvětšuje.

To, jakou strategii člověk používá, je do jisté míry dáno jeho dispozicemi, ale svou roli hraje i zkušenost s efektivitou různých strategií. Častá je i kombinace obou strategií.

2.2.2.4 Neuvědomované obranné reakce

Ačkoli nejsou tyto reakce plně uvědomované, mají podobný význam jako ty, co uvědomované jsou. Mohou být pozitivní (např. humor, sublimace, zaměření se na budoucnost) i negativní (např. izolace, popření).

- Popření – obrana spočívá v nepřijetí informací, které jsou nepříjemné, ohrožující (popření nemoci);
- potlačení a vytěsnění – potlačení obsahů vědomí – pocitů, myšlenek, pohnutek, které jsou pro člověka nepřijatelné, např. traumatizující zážitky;
- fantazie – jde o nahrazení nesnesitelných zážitků příjemnějšími, i když nereálnými; patří sem i pseudo phantastica, kdy si dítě kompenzuje své problémy vymyšlením nepravdivých příběhů, ve kterých je úspěšné, nebojácné, oblíbené apod.
- racionalizace – snaha o logické přehodnocení situace tak, aby problémy ustoupily do pozadí, byly zastřeny pozitivnějším vysvětlením jinak tíživé situace (např. svalování viny za neúspěch ve škole na učitele);
- sublimace – transformace nedostupného způsobu uspokojení v jiný – dostupný a přijatelný;
- regrese – únik na vývojově nižší úroveň chování, např. upnutí se na nějakou autoritu, závislost na pomoci okolí;
- identifikace – ztotožnění s jinou osobou, kterou frustrovaný obdivuje, přisuzování si jejích „lepší“ vlastností a úspěchů; není vždy pozitivní (např. případy skinheads, agresivních fanoušků, experimentů s drogami);
- substituce – nahrazení nedostupného uspokojení dostupným, nalezení náhradního cíle (dítě nepřijímané rodinou, či spolužáky bude raději patřit do špatné party, jen aby někam patřilo);

- projekce – promítání vlastních chyb, obav, názorů na druhé, očekávání stejného chování u druhých jako mám já;
- rezignace – jedinec se předem něčeho vzdá, protože to považuje za nedosažitelné, obvyklá je tato reakce po dlouhodobé zátěži; člověk nic neočekává, tudíž nemůže být zklamán, to je obraný efekt této reakce; podobnou reakcí je i izolace, kterou využívají např. oběti násilí – po špatné zkušenosti se straní všech lidí.

(Vágnerová, 2004)

2.2.3 Překonání stresu a syndromu vyhoření

Během života se člověk ocitne v mnoha stresových situacích a učitel, jak už jsme zmínili, k nim má ještě blíže než ostatní lidé. Pro všechny lidi, kteří chodí a myslí, platí pouhá tři východiska pro zvládnutí stresu, nebo jeho prevenci. Jsou to, jak uvádí Hennig a Keller (1996, s. 39) „snížení počtu stresových situací během pracovního dne, zmírnění emočního vzrušení, které se dostavuje se stresem, a změna způsobu zacházení se stresovými situacemi, které nemůžeme ovlivnit“.

Většina autorů vidí prevenci a léčbu stresu a vyhoření v možnostech jedince. Baštecká a kol. (2003, s. 141n) kromě těchto uvádí i možnosti na úrovni instituce. Na úrovni jedince jsou to tedy: „převzetí zodpovědnosti za to, co se mnou a ve mně děje = vnitřní umístění vlivu; ohraničení vlastní osoby = naučit se říkat NE a podle potřeby též „ano“; přijetí vlastní nedůležitosti při zachovaném sebevědomí = dobrá rovnováha mezi bezmocí a všemocí“. Na úrovni instituce jde především o prevenci, a to pomocí výcviku – supervize – podpory. „Pracovník se má pohybovat v systému, který mu po celou dobu výkonu povolání umožní se pro práci dobře cvičit, mít práci dobře vedenou (supervidovanou) a mít dostatek podpory“ (Tamtéž, s. 142). Stále zůstává ve hře i možnost změny v rámci organizace (změna činnosti, pracovní růst) nebo i odchodem z ní.

Hennig a Keller (1996, s. 41) vidí překonání pracovního stresu učitelů hlavně ve změně iracionálních myšlenkových vzorců, jaké jsou např.:

- učitel by měl být oblíben a uznáván co největším počtem osob v okolí (vedení školy, kolegové, žáci, rodiče žáků);
- člověk je dobrým učitelem jen tehdy, když nedělá chyby;
- je katastrofální, když se věci nedějí podle ideálních předpokladů;

- je stále obtížnější vychovávat a učit děti a mládež;
- jedině učitel je sám zodpovědný za blaho žáků a musí se pro ně obětovat.

Dále uvádí, že kantor, který chce odbourat stres z povolání, musí tyto vnitřní stresory nalézt a odbourat je. Jednou z možností jak identifikovat tyto myšlenky je představa stresové situace a uvědomění si co při ní člověku leskne hlavou. Pak je v nejlepším případě zapsat na papír a jednu po druhé rozebrat. Požadovaný výsledek je uvědomění si iracionálních myšlenek a tím zracionalizovat naše myšlení.

B Praktická část

3 Cíle výzkumné práce

Cíle práce jsme vyjádřili v následujících pěti bodech:

1. Zjistit co, jak silně a jak často učitele stresuje.
2. Jaké jsou rozdíly ve vnímání stresu či stresorů u učitelů dle profesního věku a zařazení (1. či 2. stupeň ZŠ).
3. Zjistit, co učitelé vědí o nebezpečí stresu, respektive syndromu vyhoření ve vztahu ke své profesi.
4. Zjistit, jaká jsou konkrétní opatření učitelů při zvládání, či předcházení stresu.

4 Metoda získávání dat

4.1 Druh výzkumu

K praktické části bylo použito kvalitativní šetření, mapující problematiku v celé její šíři metodou dotazníku. Dotazník byl sestaven podle informací, které byly nashromážděny z odborné literatury o stresu a syndromu vyhoření, se kterými se učitelé potýkají.

Sestavili jsme dotazník, který byl koncipován do online podoby, abychom respondenty nepřipravili o příliš času vyplňováním (vyplnění a odeslání dotazníku respondentovi trvalo nevíce 10 minut). Domnívali jsme se totiž, že pokud bude dotazník pro cílovou skupinu respondentů co nejméně časově zatěžující, setkáme se tak s větší ochotou odpovídání než u „klasického“ rozdávání listů s otázkami a vyhneme se tedy i nežádoucím vlivům mylných a „odfláknutých“ odpovědí.

Anonymita respondentů byla zajištěna online formou, kdy si respondent, kterému přišel dotazník na email, či do zpráv nejmenované sociální sítě, v klidu sám doma u počítače „rozklikl“ odkaz, vyplnil dotazník a odeslal jej. Výsledky se pak rovnou zobrazily v tabulce bez respondentovy adresy či jména. Respondent tak zůstal v anonymitě i před samotným autorem dotazníku.

4.2 Konstrukce dotazníku

Dotazník se skládá z 25 otázek (viz Příloha č. 2). Devět otázek je otevřených, tři otázky byly s možností volby a 13 otázek bylo uzavřených.

1.–3. otázka byla zaměřena na zjištění údajů o respondentech (pohlaví, profesní věk, zařazení na 1. či 2. stupeň ZŠ). Tyto údaje jsme potřebovali k pozorování rozdílů mezi jednotlivými skupinami.

Otázky 4–7 se týkaly náročnosti učitelské profese. Chtěli jsme zjistit, zda a v čem hodnotí učitelé svoji profesi náročnou, popřípadě v čem ji vidí náročnější než jiné profese. Tyto otázky jsme zařadili, abychom k nim mohli přihlédnout při vyhodnocování otázek týkajících se stresorů.

Další, osmá, otázka se týkala pojmu stres. Chtěli jsme zjistit, jestli respondenti rozlišují teoretické pojmy jako stresor, stres, syndrom vyhoření. Bylo to pro nás důležité, abychom mohli vyhodnocovat další otázky zabývající se stresem, jelikož když má člověk

nejasno v těchto pojmech tak se s největší pravděpodobností negativním dopadům stresu nevyhne. Jinak řečeno, když nevím, která situace je v mém životě, jednání, práci... stresující, nemohu ji eliminovat. Nebo když zaměňuji stres se syndromem vyhoření, tak může nastat situace, že se zastavím, když už je pozdě. Myšleno, když považuji cíl závodu za průběh, tak už není kam běžet, když jsem v cíli, ale já pořád utíkám a až mi dojdou síly, tak padnu. Další aspekt, který nás vedl k zařazení této otázky je ten, že jsme chtěli zjistit kolik kantorů, interpretuje stres jako výzvu. Jelikož se domníváme, že pojmy *distres* a *eustres* jsou velkému množství kantorů neznámé. Domníváme se totiž, že spousta nepříjemných situací v profesi učitele se dá interpretovat, tak, že člověk neupadne, ale hrdě stojí, bojuje, překonává, zvládá... Také se domníváme, že nepořádek v pojmech kolem stresu se stává pro mnohé lidi, nejen kantory, sugestivním vyvoláním negativních dopadů stresu. Jinými slovy, pokud si myslím, že situace, která nastane, bude stresující, ale ona třeba vůbec nemusí být, tak je možné, že se takovou stane, protože já ji tak „chci“ vnímat.

Abychom zjistili, z čeho pramení stres dotazovaných učitelů, zamysleli jsme nad tím, z čeho vychází situace vedoucí ke stresu. Došli jsme k závěru, že v profesi učitele, vycházejí tyto situace ze čtyř hlavních interakcí (učitel x žák, učitel x rodič žáka, učitel x učitel, učitel x nadřízený). Respondenti mohli v této otázce (č. 9) označit více možností.

V otázce č. 10 jsme chtěli zjistit, jak často vnímají dotazovaní učitelé stres v práci.

Otázky 11–18 se zabývali intenzitou vnímání negativních pocitů v jednotlivých interakcích a důvody vzniku těchto pocitů. Chtěli jsme zjistit, zda tyto negativní pocity jsou u dotazovaných učitelů zárodky stresu, či nikoli.

Pocitování stresu v různých interakcích jsme uzavřeli otázkou č. 19. Zjišťovali jsme, při které z interakcí vnímají dotazovaní učitelé stres nejsilněji.

V otázce č. 20 jsme se ptali na každodenní přípravu učitelů na vyučování. Tato otázka spolu s otázkami 21, 23, 24 a 25 vychází z údajů v knize *Antistresový program pro učitele*, ve které autor upozorňuje na fakt, že důsledné plánování času a relaxace jsou nejúčinnější prevencí stresu a psychického vyčerpání (Hennig a Keller, 1996). Domníváme se, že každodenní příprava učitele na vyučování a relaxace může do značné míry eliminovat stres v učitelské profesi.

Otázka č. 21 navazuje na předchozí, zjišťovali jsme, zda si jsou učitelé vědomi faktu, že příprava na vyučování má vliv na jejich případný stres.

Otázka č. 22 zjišťovala, zda učitelé mají pocit, že jsou na ně kladeny nesplnitelné požadavky, případně jaké. Pokud jsou totiž na učitele kladeny například protichůdné

požadavky (ze strany rodičů, vedení, kolegů, žáků) a chce-li učitel všem těmto požadavkům dostát, jsou pro něj nesplnitelné, což vede ke stresu.

V otázce 23 jsme se respondentů ptali, zda chodí z práce psychicky vyčerpaní. Tato otázka dává celému dotazníku smysluplný rámec. Odpověď na tuto otázku může například ověřit, jestli si učitel stres v práci uvědomuje, či nikoli. Pokud by uvedl, že stres v práci zažívá občas a negativní pocity vůči kolegům, vedení, žákům a rodičům zřídka, a zároveň by uvedl, že z práce chodí psychicky vyčerpaný, znamenalo by to, že si stres v práci nejspíše neuvědomuje.

Další dvě otázky se věnují relaxaci. Otázka č. 24 se ptá na dobu, kterou dotazovaní věnují denně relaxaci. A poslední otázka se ptá na způsob relaxace. Tyto otázky jsme zařadili se záměrem zjištění, zda učitelé umí takzvaně „vypnout“. Ten, kdo neumí relaxovat nebo relaxaci nevěnuje čas, má velmi malou psychickou odolnost a zažívá stres velmi intenzivně a často.

5 Charakteristika výzkumného souboru

Osloveni byli učitelé základních škol z Jihočeského kraje, Olomouckého kraje, Vysočiny, Středočeského kraje, Západočeského kraje a Prahy. Dotazník byl rozeslán na 20 škol. Do výzkumného vzorku bylo zařazeno 40 učitelů, kteří vyplnili a navrátili dotazník. V tabulkách č. 1 a 2 názorně vidíme rozvržení zkoumaného vzorku. Respondenti jsou rozděleni do 2 skupin dle zaměření. 20 učitelů 1. st. ZŠ, jejich pohlaví a profesní věk v tabulce č. 2 a tytéž údaje o 20 učitelích 2. st. ZŠ v tabulce č. 3.

Tabulka č. 2:
Rozdělení respondentů 1. stupně

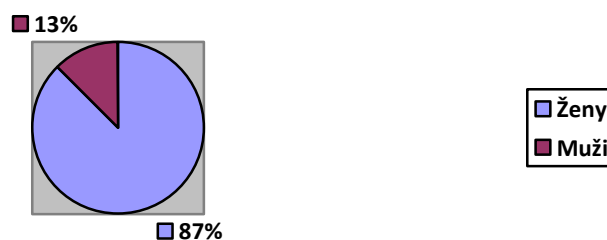
	pohlaví	profesní věk
1.	žena	1
2.	žena	1
3.	žena	1
4.	žena	1
5.	žena	1
6.	žena	1
7.	žena	1
8.	žena	1
9.	žena	1
10.	žena	1
11.	žena	1
12.	žena	3
13.	muž	5
14.	žena	15
15.	muž	20
16.	žena	25
17.	žena	28
18.	žena	28
19.	žena	31
20.	žena	40

Tabulka č. 3:
Rozdělení respondentů 2. stupně

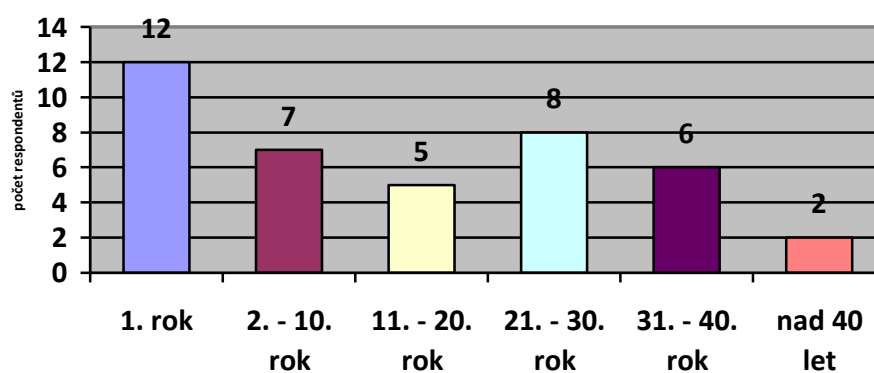
	pohlaví	profesní věk
1.	žena	1
2.	muž	4
3.	žena	6
4.	žena	8
5.	žena	9
6.	žena	9
7.	žena	11
8.	muž	17
9.	žena	20
10.	žena	21
11.	žena	21
12.	muž	23
13.	žena	23
14.	žena	24
15.	žena	33
16.	žena	33
17.	žena	33
18.	žena	34
19.	žena	40
20.	žena	45

V následujících dvou grafech je názorné rozvrstvení výzkumného vzorku podle pohlaví (graf č. 1) a podle délky praxe (graf č. 2).

Graf č. 1: Procentuální rozvrstvení vzorku dle pohlaví



Graf č. 2: Rozvrstvení vzorku dle délky praxe



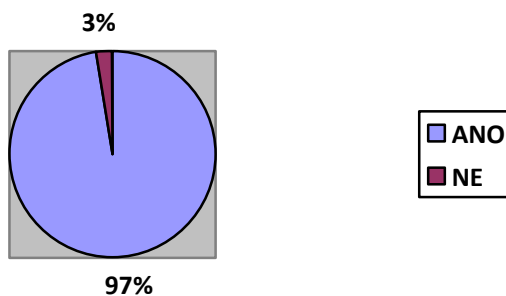
6 Zpracování a vyhodnocení výzkumu

Níže zmíníme výsledky dotazníku, jeho vyhodnocení a možnou interpretaci v souvislostech.

Otázka 4

V této otázce jsme se respondentů ptali, zda hodnotí svoji práci jako náročnou a v čem tuto náročnost spatřují. 97 % dotazovaných (viz graf č. 3) označilo učitelskou profesi jako náročnou. Jedna z dotazovaných odpověděla záporně, tedy, že nehodnotí profesi učitele jako náročnou. Tato osoba byla žena, která učí 3. rok na 1. stupni ZŠ.

Graf č. 3: Hodnotíte profesi učitele jako náročnou?



Otázka 5

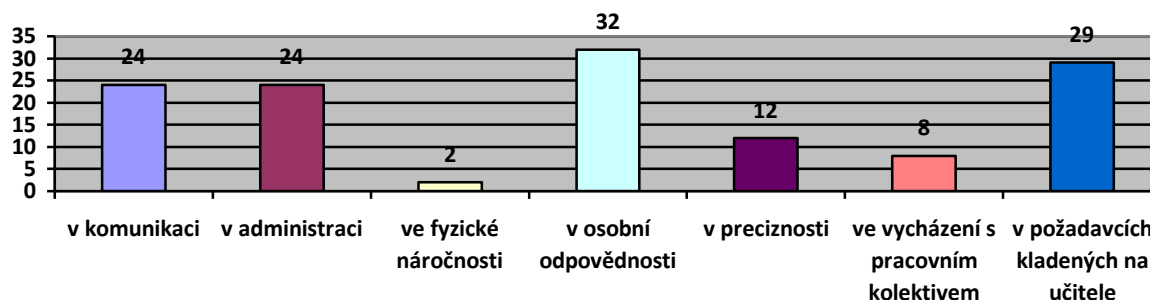
V otázce číslo 5 měli respondenti na výběr z možností, jejichž označením sdělili svoji odpověď na otázku: *V čem je podle Vás profese učitele náročná?* Navržené odpovědi byly tyto:

- v komunikaci
- v administraci
- ve fyzické náročnosti
- v osobní odpovědnosti
- v preciznosti
- ve vycházení s pracovním kolektivem
- v požadavcích kladených na učitele (ze strany rodičů, vedení...).

Výsledky zobrazuje Graf č. 4. Tento graf zobrazuje, kolikrát byla určitá odpověď označena. U této otázky mohli dotazovaní označovat více odpovědí a měli na výběr

i možnost *jiné*, kde mohli vyjádřit svoji vlastní odpověď. Tuto možnost využili 4 respondenti, kteří vidí náročnost učitelské profese: „ve zvládání mnoha věcí najednou; v podílu na výchově dítěte, která ho může do budoucna ovlivnit; v emocionálním zaujetí; v chování současné mladé generace“.

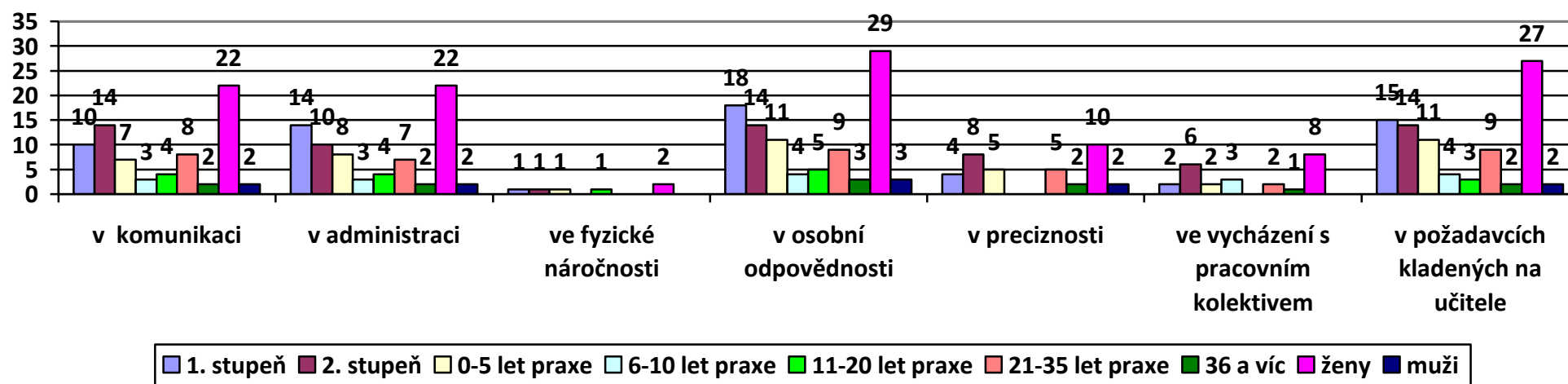
Graf č. 4: Počty jednotlivých odpovědí na otázku č. 5



V grafu č. 5 vidíme, kdo odpovídal na otázku č. 5 a kolik jich bylo. Na ose x jsou opět zobrazeny odpovědi a na ose y počty skupin respondentů.

Např. nejčastější odpověď učitelů 1. st. ZŠ, mužů i žen a profesně nejstarších učitelů na otázku č. 5 byla *v osobní odpovědnosti*. Učitelé 2. st. ZŠ nejčastěji odpovědi *v komunikaci*, *v osobní odpovědnosti* a *v požadavcích kladených na učitele*. Nejmladší učitelé volili nejčastěji odpovědi *v osobní odpovědnosti* a *v požadavcích kladených na učitele*. Naopak odpověď, která byla nejméně volena, byla *ve fyzické náročnosti*.

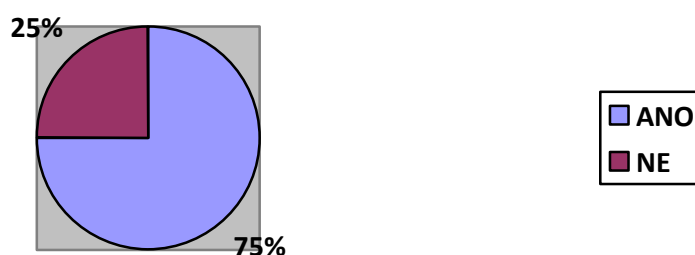
Graf č. 5: Odpovědi na otázku č. 5 podle profesního věku, pohlaví a stupně ZŠ



Otázka č. 6

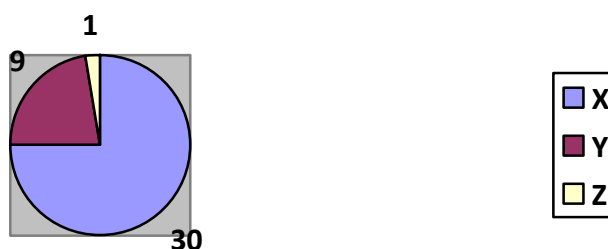
Otázka č. 6 zněla: *Je podle Vás profese učitele náročnější než jiné profese?* Je zajímavé, že i když 97 % označila profesi učitele za náročnou, tak už ne všichni ji vidí jako náročnější ve srovnání s jinými profesemi. $\frac{1}{4}$ učitelů neshledává práci učitele náročnější než jiné profese (viz graf č. 6).

Graf č. 6: Je pro Vás profese učitele náročnější než jiné profese?



V následujícím grafu je znázorněno, že 9 respondentů shledává profesi učitele náročnou, ale ne náročnější než jiné profese (výseč Y); 30 respondentů ji vidí jako náročnou a zároveň náročnější než jiné profese (výseč X) a 1 člověk ji neshledává náročnou (výseč Z).

Graf č. 7: Náročnost učitelské profese ve srovnání s jinými profesemi



Otázka č. 7

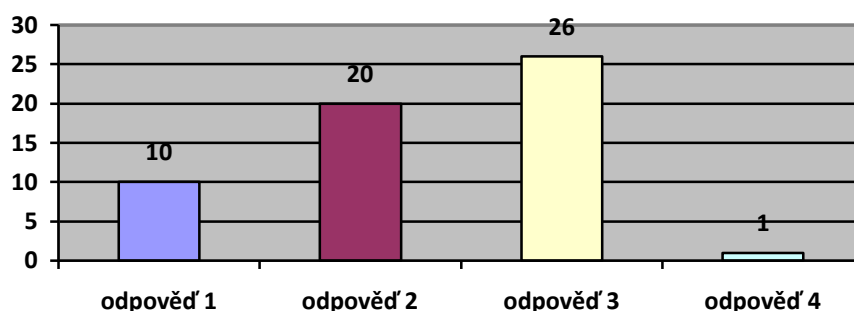
Otázka č. 7 zněla: *Jestli je podle Vás náročnější, v čem vidíte její náročnost?*

Respondenti měli na výběr z navržených odpovědí:

1. *v tom, že se pracuje s lidmi;*
2. *v tom, že množství variant různých scénářů situací, které mohou při profesi nastat, je tak mnoho, že se nedá předpovídat, co se stane, a tudíž je zcela nemožné se na vyučování dokonale připravit;*
3. *v činění učitele odpovědným za to, co nemůže ovlivnit (např. přehazování zodpovědnosti za výchovu dětí z rodin na učitele);*
4. *v tom, že jsou většinou špatné vztahy na pracovišti díky většinovému zastoupení jednoho pohlaví.*

Graf č. 8 zobrazuje, počty odpovědí, které respondenti volili.

Graf č. 8: Počty odpovědí na otázku č. 7



U této otázky měli respondenti opět možnost označit více odpovědí a měli také jako u otázky č. 5 nabízenou možnost *jiné*. Jak respondenti odpovídali, můžeme názorně vidět v grafu č. 8. Tuto variantu odpovědi zvolili 3 respondenti a jejich odpovědi zněly takto:

- v odpovědnosti za výsledek;
- v morální odpovědnosti za osobnost žáka;
- v podílu na výchově dětí.

Otázka č. 8

Otázka zněla: *Jak chápete pojem stres?*

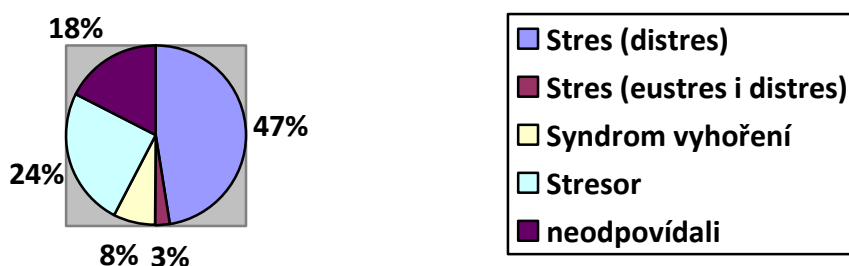
Na to, jak různí učitelé odpovídali, se můžeme podívat v následující tabulce, kde vidíme, jak učitelé správně či špatně nahlíží na stres. Jeden respondent popsal ve své odpovědi eustres i distres, což je nejpřesnější pochopení pojmu stres. 19 respondentů

popsalo pouze negativní projevy stresu (distres). 10 dotazovaných popsalo stresory a 3 z nich popsali syndrom vyhoření.

Tabulka č. 4: Jak respondenti chápou pojem stres

Co učitelé popsali ve výpovědích	Počet odpovědí
Stres (eustres i distres)	1
Stres (distres)	19
Stresor	10
Syndrom vyhoření	3
Neodpovídalo	7

Graf č. 9: Procentuální zobrazení odpovědí na otázku č. 10



Odpovídali všechny věkové kategorie a mezi odpověďmi nebyla vyzorována žádná pravidelnost a souvislost s profesním věkem, pohlavím a názorem na stres. Zmíníme jen jednoho respondenta, který odpověděl nejpřesněji a chápe, jako jediný, stres nejenom jako „patologický vedlejší produkt učitelské profese“, ale i jako výzvu a hnací motor k překonávání překážek. Jeho odpověď zněla takto: „Stres nemusí být nutně negativní. Je to i hnací motor pro zlepšování naší práce. Při stresu se uvolňuje adrenalin, který aktivuje organismus. Ale když je adrenalinu moc, pak převládou negativní důsledky stresu jako např. vysoký tlak, žaludeční potíže. Ve vysokém množství také zvyšuje hladinu cukru v krvi a díky tomu člověk nepocítuje hlad. Pak je jasné, že takový stres je velmi nebezpečný.“

Pro názornost uvedeme i některé jiné odpovědi, ve kterých respondenti popsali distres, stresor, syndrom vyhoření.

Stresor

„Mnoho úkolů a povinností, napětí, hluk, neochota dětí plnit povinnosti, učit se a pracovat. Chování rodičů. Často si myslí, že za všechno může učitel.“

„stres jsou různé podněty, které zatěžují lidský organismus a mají na něj negativní dopad“

Distres

- „nervozita, neklid, nevolnost“
- „Negativní emoce, která vzniká v situacích, které mi nejsou příjemné. Když jsem pod tlakem v práci, v rodině, ve škole.“

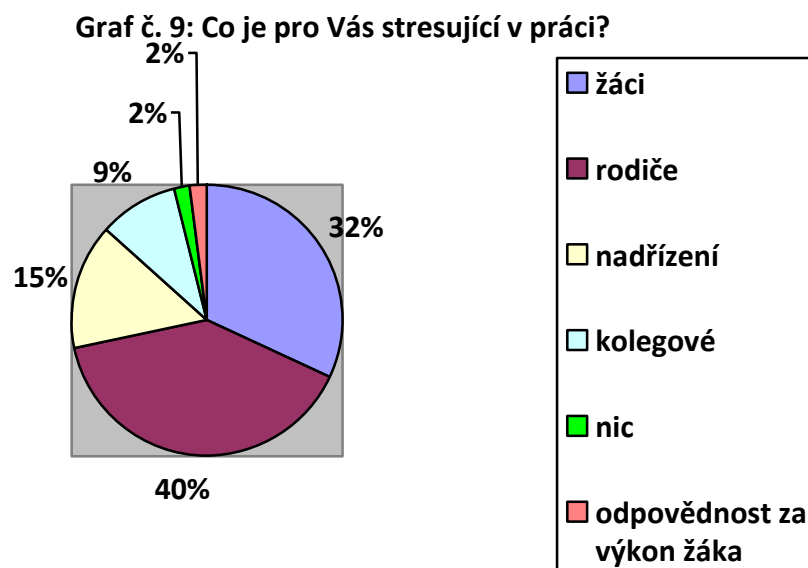
Syndrom vyhoření

- „vyhoření osobnosti“
- „Psychické vyčerpání osobnosti.“

Otázka č. 9

Otázka č. 9, neboli: *Co je pro Vás stresující v práci?*. Zde měli respondenti na výběr ze 4 odpovědí a možnosti jiné. Mohli opět označit odpovědi více. Nabízené odpovědi a počty odpovědí byly:

- vzájemná interakce učitel x žák* – zvolilo ji 17 respondentů,
- vzájemná interakce učitel x rodič žáka* – zvolilo 21 respondentů,
- vzájemná interakce učitel x nadřízený* – zvolilo 8 respondentů,
- vzájemná interakce učitel x učitel* – zvolilo 5 respondentů,
- jiné* zvolili 2 respondenti, uvedli odpověď „odpovědnost za žáka“.

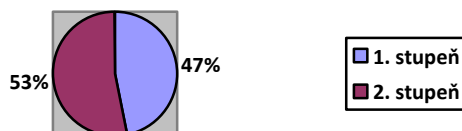


Určitě není náhoda, že dotazovaní učitelé nejvíce označovali interakci učitel x rodič a interakci učitel x žák jako stresující faktory.

Když se podíváme, či si vyslechneme, přečteme v dnešních médiích o úpadku dnešní společnosti, konzumnosti a úpadku rodin, není až tak překvapivé, že učitelům práci ztěžují stresory spojené s dětmi, a co víc s jejich rodiči. Starší kantoři by určitě přitakali, kdybychom tvrdili, že dříve bylo problémů s žáky také mnoho, ale rodiče byli ochotni to přijmout, ale dnes to funguje jinak. Rodič se ve většině případů za dítě postaví, ať se děje cokoli. Ale je ovšem otázkou nakolik si za to učitelé mohou sami. Na vině může být v mnohých případech špatná komunikace. Ať už například řešení problémů s žáky metodou vynucování autority, či špatného jednání s rodiči (nekulantní definice problému ze strany učitele a následně špatná interpretace ze strany rodiče atd.)

Bylo pro nás překvapující, že 47 % respondentů, kteří zahrli možnost a) interakce učitel – žák, bylo z 1. stupně ZŠ – tj. 8 ze 17, neboť se domníváme, že na 1. stupni ZŠ by měl být vztah učitel x žák velmi vřelý až mateřský.

Graf. č. 10: Stresující interakce učitel X žák

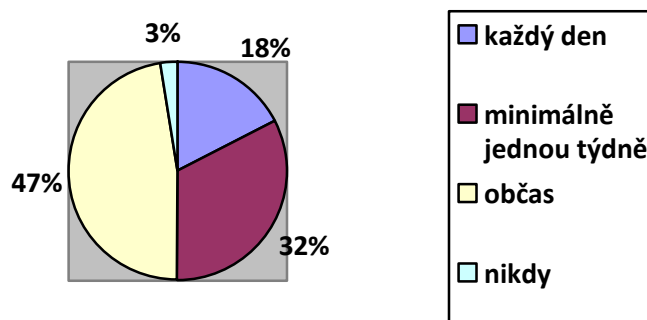


Otázka č. 10

Na otázku číslo 10 *Jak často vnímáte stres v práci?*, odpovídali respondenti takto:

- 1 respondent odpověděl, že stres v práci nezažívá nikdy;
- 7 respondentů odpovědělo, že stres v práci zažívají každý den;
- 13 respondentů odpovědělo, že zažívají stres v práci minimálně jednou týdně;
- 19 respondentů odpovědělo, že zažívají stres v práci občas.

Graf č. 10: Jak často vnímáte stres v práci?



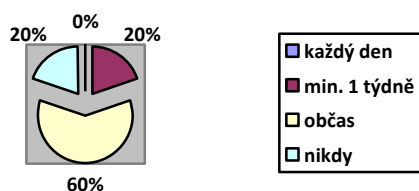
Všech 7 respondentů, kteří uvedli, že stres v práci zažívají každý den, jsou ženy, čtyři z nich učí na 1. stupni ZŠ. Dvě z těchto sedmi učitelek, učí teprve první rok, dvě méně než 10 let, jen zbývající tři mají profesní věk nad 25 let (viz tabulka č. 5). Je pro nás překvapivé, že stres v práci zažívají často i mladší učitelé. Nicméně první rok je startovním rokem, a proto by mohlo být pochopitelné, že stres zažívají často. Odpověď nikdy zvolil pouze jeden respondent, jeden z pěti mužů. Jeden z pěti mužů odpověděl, že stres v práci zažívá minimálně jednou týdně, z tohoto tedy nelze usuzovat, že muži odolávají stresu lépe než ženy.

Tabulka č. 5: Rozdělení respondentů u odpovědi *každý den*

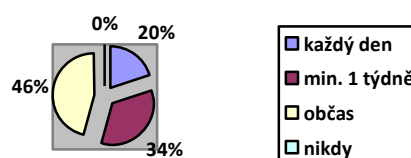
celkem	žen	1. rok praxe	2.–10. rok praxe	25. rok práce a víc
7	7	2	2	3

V následujících grafech je procentuálně zobrazena četnost odpovědí respondentů rozčleněných do skupin.

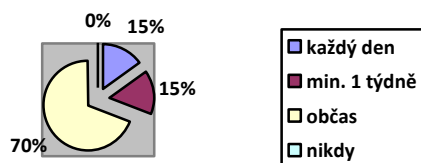
Graf č. 11: Muži



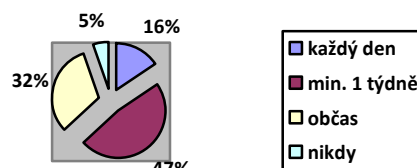
Graf č. 12: Ženy



Graf č. 13: 1. stupeň ZŠ



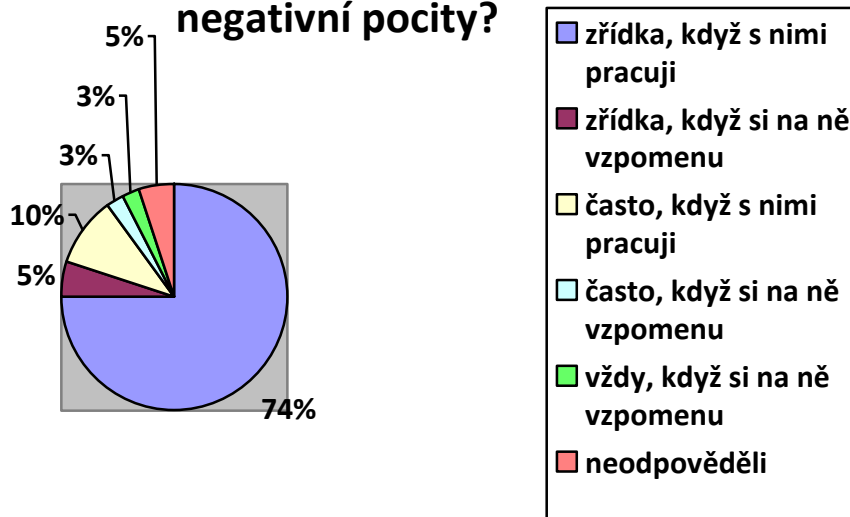
Graf č. 14: 2. stupeň ZŠ



Otázka č. 11

V otázce č. 11 jsme se ptali na to, jak často vnímají učitelé negativní pocity vůči žákům. 75 % respondentů označilo odpověď *zřídka, když s nimi pracuji*. V kontextu otázky č. 9, kde byla druhá nejčastější odpověď, že učitele stresuje vzájemná interakce učitel x žák je zřejmé, že vzájemná interakce učitel x žák respondenty stresuje, ale pouze zřídka. Jen 1 respondent, byla to učitelka na 2. stupni s profesním věkem 34 let, označila odpověď *vždy, když si na ně vzpomenu*. Možná trochu překvapivě by mohla působit odpověď začínající učitelky z 1. stupně, která odpověděla *často, když si na ně vzpomenu*, ale vezmeme-li v potaz, že není výjimkou, když začínající učitel takzvaně nezvládne start. Nemusí to ovšem nutně znamenat, že se tyto pocity v budoucnu nezmění.

Graf č. 15: Jak často vnímáte vůči žákům negativní pocity?



Otázka č. 12

V otázce č. 12 měli dotazovaní učitelé popsat, z čeho pramení negativní pocity vůči žákům. Odpovědělo 30 z nich. Negativní pocity se převážně týkaly kázně, dále nepřipravenosti žáků na výuku a nezájmu o učivo. Uvádíme zde tři odpovědi jako příklad:

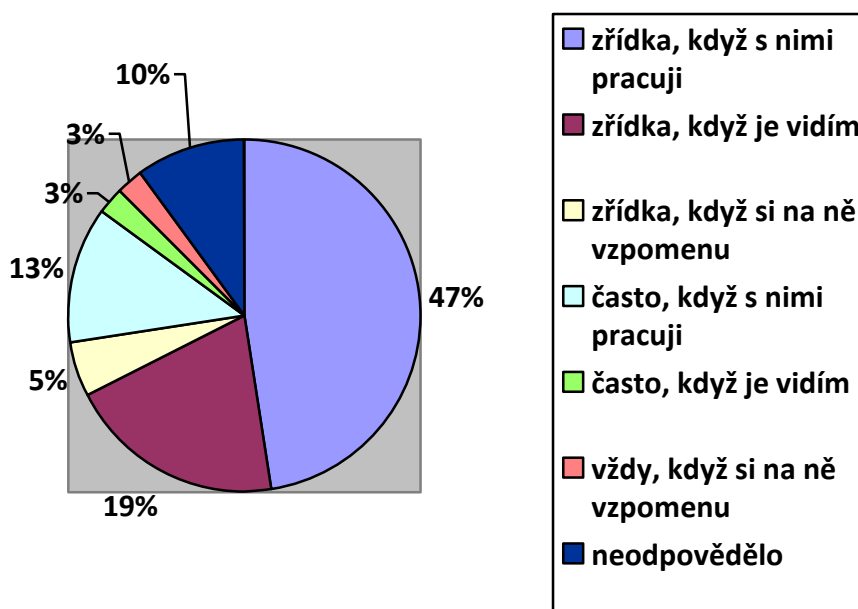
- *je to nezdolatelné chování dnešních dětí;*
- *když po týdnu, kdy probíráme látku, se na něco zeptám třídy a všichni mlčí, či mi tvrdí, že o tom slyší poprvé;*
- *nepřipravenost žáků, chybějící pomůcky, nevypracované úkoly, agresivita mezi spolužáky a ničení pomůcek.*

Ostatní odpovědi byly de facto stejné a nezáleželo na tom, jestli odpovídal starší či mladší, muž či žena, učitel na 1. nebo na 2. stupni ZŠ.

Otázka č. 13

U otázky číslo 13 *Jak často vnímáte ve vztahu k rodičům negativní pocity?*, opět převládla odpověď *zřídka, když s nimi pracuji*. Ve spojení s otázkou číslo 9, kde 21 respondentů odpovědělo, že je stresuje vzájemná interakce učitel x rodič, můžeme usuzovat, že interakce s rodiči respondenty sice stresuje, ale pouze zřídka. Třetí nejčastější odpověď byla: *často, když s nimi pracuji*. Jedna respondentka (stejná žena, která v otázce č. 11 označila tutéž odpověď) odpověděla *vždy, když si na ně vzpomenu*. Výskyt odpovědí znázorňuje následující graf.

Graf č. 16: Jak často vnímáte ve vztahu k rodičům negativní pocity?



Otázka č. 14

V otázce číslo 14 většina důvodů pro negativní pocity vnímané respondenty v interakci s rodiči žáků se týkala požadavků na výuku a výchovu. Z názorů respondentů

vyplývá, že rodiče nejsou schopni nést spoluodpovědnost za vzdělání a výchovu, a tak tuto zodpovědnost kladou pouze na učitele. Pro názornost jsme vybrali některé z odpovědí:

- „podrážděnost, neochota být zodpovědná za jejich výchovu, rodinný a životní styl“;
- „pokud se nestarají o své děti“;
- „Rodič má o dítěti vysoké mínění, a to i přesto, že dítě vykazuje průměrné či podprůměrné výsledky. To ovšem rodič považuje za chybu učitele.“
- „Když rodiče odmítají svou zodpovědnost.“

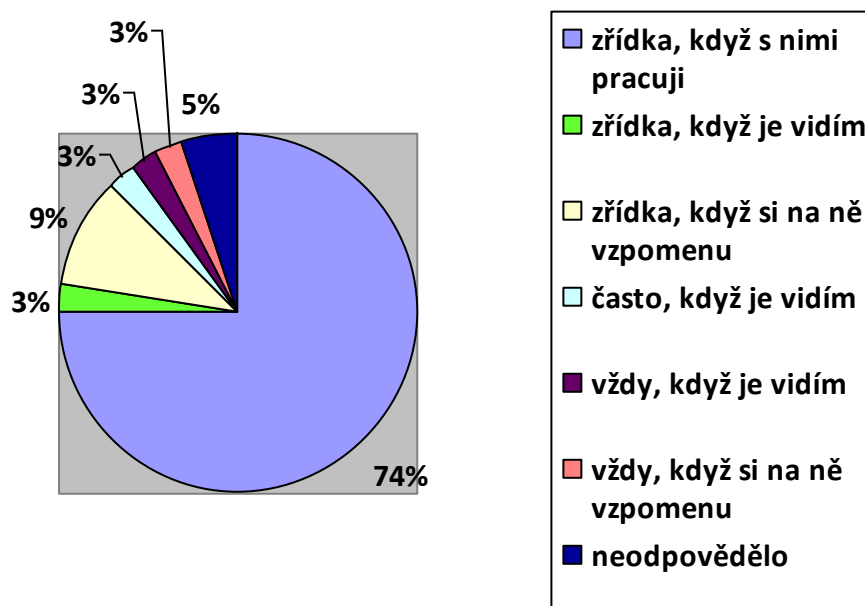
Dalšími důvody negativních pocitů byly obhajování nekázně dítěte a nespolupráce. Pro názornost:

- „Při jednání s rodiči pocítujeme jejich neuznalost a stále hájení svého dítěte.“
- „Rodiče většinou nevěří učiteli, ale svému dítěti, obhajují ho, i když provedlo něco špatného.“

Otázka č. 15

Otázka č. 15 se ptala: *Jak často vnímáte ve vztahu ke kolegům negativní pocity?* 30 respondentů odpovědělo *zřídka, když s nimi pracuji*. 4 respondenti odpověděli *zřídka, když si na ně vzpomenu*. Odpovědi: *zřídka, když je vidím; často, když je vidím; vždy, když je vidím; vždy, když si na ně vzpomenu*, zvolil vždy jeden respondent (viz graf č. 17). Dva z respondentů neodpověděli.

Graf č.17: Jak často vnímáte ve vztahu ke kolegům negativní pocity



Otázka č. 16

V otázce číslo 16 jsme se ptali respondentů, které situace navozují jejich negativní pocity vůči kolegům. Většina z těch, kteří odpověděli, (21 respondentů) popsala ve svých odpovědích situace, ve kterých jejich negativní pocity pramení z pomlouvání se navzájem, z neplnění si svých povinností a z takzvaného chlubení se cizím peřím. Například:

- „Neplnění si povinností, přehlížení nevhodného chování žáků, přehnané sebevědomí nepodložené schopnostmi.“
- „ne všichni jsou kolegiální a důslední“;
- „situace ohledně „jedna paní povídala, že...““

Uvedme si pro zajímavost odpověď respondenta, který vnímá negativní pocity vždy, když na své neoblíbené kolegy pomyslí.

- „neprofesionalita a arogance, neodpovídající výsledkům jejich práce“

Respondent, který označil odpověď: *vždy, když je vidím*, bohužel nepopsal situace, které navozují negativní pocity.

Z počtu odpovědí na otázku číslo 16 (21 tzn., že 19 z respondentů nepopsalo situace, z kterých pramení negativní pocity) a v kontextu otázek č. 15 a 9 je patrné, že pro mnohé dotazované učitele nejsou, nebo nejsou ve většině případů vztahy mezi kolegy stresory.

Otázka č. 17

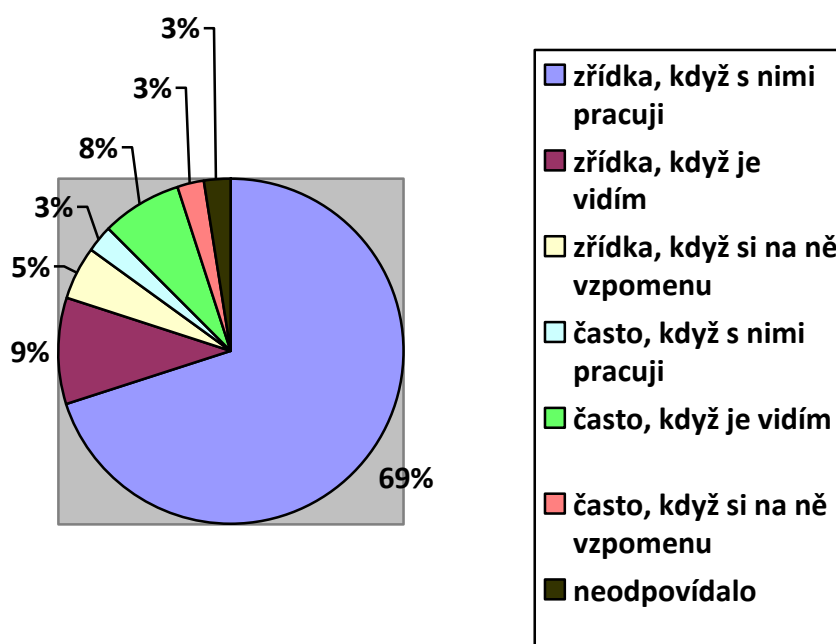
Otázka č. 17 se ptala respondentů na to, jak často vnímají ve vztahu k nadřízeným negativní pocity. Opět se nejčastější odpovědí stala: *zřídka, když s nimi pracuji*. Byla zastoupena v počtu 28 respondentů, kteří tuto odpověď zvolili. Další odpovědi, které byly voleny jsou:

- *zřídka, když je vidím*, zvolili ji 4 respondenti
- *zřídka, když si na ně vzpomenu*, zvolili ji 2 respondenti
- *často, když s nimi pracuji*, zvolil ji 1 respondent
- *často, když je vidím*, zvolili ji 3 respondenti
- *často, když si na ně vzpomenu*, zvolil ji 1 respondent

Jeden respondent neodpovídal.

Názorněji můžeme odpovědi pozorovat v následujícím grafu.

Graf č. 18: Jak často vnímáte ve vztahu k nadřízeným negativní pocity?



Otázka č. 18

V otázce č. 18 jsme se opět ptali na situace, které vedou k negativním pocitům z předchozí otázky. Už jen fakt, že tyto situace popsalo 17 respondentů, nás v kontextu otázek č. 9 a 17 vede k závěru, že nadřízení nejsou častým stresorem pro většinu z dotazovaných. Ale přesto odpovědi byly rozmanitější než u předchozích otázek na

negativní pocity. Uvedeme jako příklad odpovědi respondentů, kteří označili v otázce č. 17 odpovědi, které začínali: *často, když...*

- „ryba smrdí od hlavy“ - přeberte si to (často, když je vidím);
- Nedostatek informovanosti o tom, co se děje každodenně ve vyučování. Neochota postavit se za učitele, jestliže si na něj rodiče neoprávněně stěžují. Nedostatečná komunikace o problémech – „lepší je nevědět, potom to nemusím řešit“. Narušování výuky různými akcemi, často nekvalitními. Odlišný přístup k „oblíbencům“ a „neoblíbencům“. Neschopnost poděkovat za práci navíc. (často, když s nimi pracuji);
- když by se na mě nadřizený obrátil s těžkými úkoly, strach z neúspěchu, strach, že přijdu o práci (často, když si na mě vzpomenu).

Ke srovnání uvedeme příklady některých odpovědí respondentů, kteří označili v otázce č. 17 *zřídka, když s nimi pracuji*.

- Při nespravedlnosti, nepochopení (přesto vím, že vedení má z velké části pravdu);
- jedná se o všední nedorozumění vyplývající z odlišnosti temperamentu;
- zklamání, ponížení.

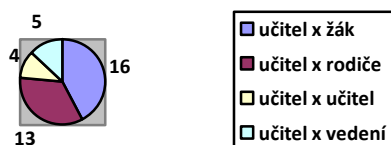
Otázka č. 19

V otázce číslo 19 jsme se respondentů ptali: *Při které interakci pociťujete stres nejsilněji?* Navržené odpovědi byly:

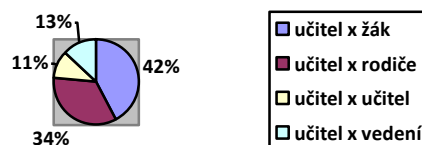
- učitel x žák
- učitel x rodiče žáků
- učitel x učitel
- učitel x vedení

To jak respondenti odpovídali, znázorňuje následující graf.

Graf č. 19a: Při které interakci pociťujete stres nejsilněji?



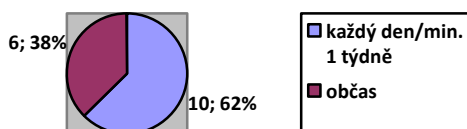
Graf č. 19b: Při které interakci pociťujete stres nejsilněji?



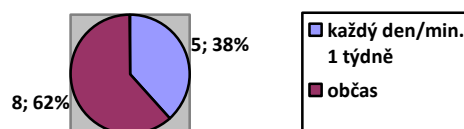
Při hodnocení těchto výsledků musíme vzít v potaz otázku číslo 10, kdy jsme se respondentů ptali, jak často vnímají stres. 10 z 16, kteří označili, že nejsilněji pociťují stres při interakci učitel x žák, označili v otázce č. 10, že stres v práci vnímají každý den, nebo minimálně jednou týdně. 5 ze 13 respondentů, kteří označili, že nejsilněji pociťují stres při interakci učitel x rodiče žáků, zažívá stres (tak jak ho sami chápou) minimálně 1 týdně a každý den. 3 z 5, kteří pociťují stres nejsilněji při interakci učitel x vedení, prožívá stres v práci minimálně 1 týdně a každý den a nakonec 2 ze 4, kteří pociťují stres nejsilněji při interakci učitel x učitel, zažívají stres v práci minimálně 1 týdně a každý den.

V následujících grafech názorně vidíme, jak často respondenti zažívají stres při interakcích, které považují za stresově nejsilnější.

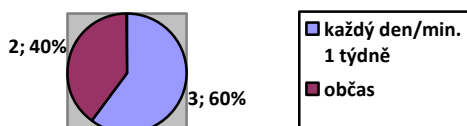
Graf č. 20: Učitel x žák



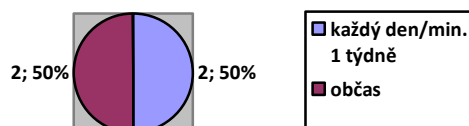
Graf č. 21: Učitel x rodiče žáků



Graf č. 22: Učitel x vedení



Graf č. 23: učitel x učitel



Je zajímavé, že u 14 respondentů nekorespondovala odpověď na otázku č. 19 s odpověďmi na otázky č. 10, 11, 13, 15 a 17. Z jejich odpovědí usuzujeme, že negativní pocity v nich buď nemusí nutně vyvolávat stres (tak jak ho sami chápou), nebo, a to bylo zajímavější, stres v nich nevyvolává negativní pocity. To je ovšem v rozporu s jejich chápáním stresu, jelikož jen jediný respondent uvedl, že stres nemusí být jen „špatný“ (viz otázka č. 8). Navíc respondent, který chápe stres i jako výzvu, mezi těchto 14 nepatřil. 5 ze 14 vnímá negativní pocity, ale ne stres. 9 z nich prožívá stres, ale ne negativní pocity a 2 z nich prožívají stres dokonce každý den. To může znamenat, že buď byly odpovědi nepravdivé, nebo si myslí, že zažívají stres, a přitom tomu tak není.

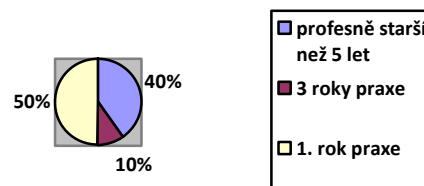
Otázka č. 20

V otázce č. 20 jsme se respondentů ptali, jestli se připravují na vyučování každý den. V této otázce odpovídali všichni respondenti. $\frac{3}{4}$ z nich odpověděli ano. Je překvapující, že z těch, co vybrali možnost ne (10 respondentů), jich 6 má délku praxe kratší než 5 let a dokonce 5 z nich učí teprve 1 rok. Názorněji v grafu č. 24.

Graf č. 24: Připravujete se na vyučování každá den?



Graf č. 25: Respondenti, kteří se označili odpověď NE.



Otázka č. 21

Otázka č. 21 zněla: *Myslíte si, že má příprava na vyučování vliv na Váš stres?* Opět odpovídali všichni respondenti a výsledek byl, dá se říci, překvapivý. 21 respondentů totiž odpovědělo, že NE. „Důležitým faktorem nedostatečného zvládnutí stresu je neefektivní časový plán“ (Hennig a Keller, 1996, s. 30). A navzdory tomu si „větší polovina“ (21) respondentů myslí opak, i když je zřejmé, že příprava na vyučování se řadí do časového plánu. Je to zajímavé i z toho hlediska, když víme, že největším stresorem našich respondentů jsou žáci.

Otázka č. 22

V otázce č. 22 jsme se ptali: *Jaké požadavky, které jsou na vás kladeny, považujete za nesplnitelné?* Ze 40 respondentů ve svých odpovědích popsal požadavky jako nesplnitelné 11 dotazovaných. Zbylých 29 buď odpovědělo, že všechny se dají splnit, nebo vůbec neodpovídalo. Odpovědi 11 respondentů se týkaly nemožnosti výuky a výchovy. Pro názornost uvedeme některé z odpovědí, ve kterých učitelé popsali nesplnitelné požadavky.

- Z podprůměrného žáka udělat génia.
- Vychovávat děti.
- Zodpovědnost za chování dětí jak ve škole, tak mimo ni, být odpovědná za jejich výchovu.
- Udržet kvalitu výuky, když mám ve třídě 7 propadajících žáků.

- Dosáhnout co nejlepších výsledků u všech dětí.
- Věnovat se 28 žákům v 1. ročníku tak, jak by bylo třeba.
- Věnovat se individuálně integrovanému žáku ve třídě.
- Zvládnout odpovídat všem zároveň.

Otázka č. 23

V otázce č. 23 jsme se respondentů ptali, jestli chodí z práce psychicky vyčerpaní. Odpovídali všichni dotazovaní a to tak, že 25 respondentů odpovědělo ANO a 15 NE. 3 z 25 se však nepřipravuje na vyučování a 2 z těchto 3 si myslí, že příprava má vliv na jejich stres.

Otázka č. 24

Otázka číslo 24 se ptala, kolik času věnují učitelé relaxaci. Odpovědi respondentů byli v rozmezí žádný až zbytek dne po práci, ovšem nejčastěji odpovídali, že relaxují 2 hodiny (11 odpovědí). Zajímavé je, že 9 z těch, kteří zažívají stres v práci min. 1 týdně a každý den, buď nerelaxují vůbec, nebo relaxují 1 hodinu při nějaké jiné činnosti např. práce na zahradě.

Otázka č. 25

Otázka č. 25 zněla: *Jak relaxujete?* Odpovědi byly podobné. Většina z respondentů tráví svůj volný čas u televize, při sportu či manuální práci, ojediněle výlety a pobytem v lázních či spánkem. Často se ale ve spojení s jinou aktivitou objevovalo, že učitelé tráví relaxaci v klidu či tichu. Na tuto otázku neodpověděli 4 respondenti, kteří v předchozí otázce odpověděli, že relaxaci nevěnují čas.

6.1 Souhrn výzkumu

Naše výzkumná zjištění jsou následující:

Stresory

- Nejčastějšími a nejzávažnějšími stresory v učitelské profesi našich respondentů, jsou **žáci** a jejich nekázeň, nezáměr, neochota.
- Dále **rodiče** a jejich požadavky na učitele, které se týkají výchovy a vzdělání jejich dětí.

- Co se týče **nadřízených** našich respondentů, tak ve většině případů není považován nadřizený za zdroj stresu, a když je, tak je to pro osobní neshody či strach z neúspěchu.
- Stresor **kolega u** našich respondentů není běžný, ale když se objevil, tak velmi intenzivně a často.

Jak často jsou respondenti vystaveni stresu?

Polovina respondentů zažívá stres poměrně často a druhá polovina občas nebo nikdy.

Jak silně působí stres na učitele?

Zde bylo nutno zohlednit profesní věk, zaměření a pohlaví respondentů. Zjistili jsme, že u respondentů, kteří prožívají stres v práci intenzivně, jsou hlavní stresory v jiném pořadí než u celku. Jinými slovy ti, kteří prožívají stres často, nejsilněji vnímají stres při vzájemné interakci učitel x žák, což korespondovalo s většinou, ale hned druhá nejvíce stresující se stala interakce učitel x nadřizený, následovala interakce učitel x učitel a nejslaběji stresující učitel x rodič. Je to pochopitelné, jelikož výskyt 2. nejsilnějšího stresoru z celku (rodičů) v každodenním životě učitele je minimální. Běžně se totiž, když se neřeší vážný problém, učitel s rodičem žáka setká 2 krát za školní rok na rodičovských schůzkách. Tak si vysvětlujeme změnu pořadí nejsilnějších stresorů ve spojení s časností výskytu.

Souvislost s vnímáním stresu či stresorů a věkem, zaměřením a pohlavím

Výrazné souvislosti ve většině případů nebyly zjištěny. Nemůžeme tvrdit, že všichni starší respondenti vnímají stres často, či že učitelé 1. stupně vnímají stres silněji. Celkově z pohledu na vzorek můžeme tvrdit, že ti z učitelů, kteří vnímají stres často, jsou skoro ze ¾ buď profesním věkem nad 20 let, nebo nastupující kantoři, tzn. vykonávající 1. rok praxe.

Co učitelé vědí o nebezpečí stresu respektive syndromu vyhoření

Z našeho šetření vyplývá, že jsou učitelé obeznámeni s negativními projevy stresu, někteří dokonce i popsali důsledky negativního působení stresu. Učitelé našeho vzorku jsou si rovněž vědomi obtížnosti své profese. Také jsme ovšem zjistili, že početná skupina respondentů zaměňuje příčinu za důsledek (viz otázka č. 8). Jinými slovy si myslí, že stres jsou stresory, nebo syndrom vyhoření, což může být problém.

Jak se učitelé brání stresu?

Prevence stresu u učitelů je většinou tzv. nenošení si práce domů a relaxace, které naši respondenti věnují ve většině případů dostatek času. Druhý faktor prevence byla příprava na vyučování. Tato prevence stresu se u našich respondentů nesetkal s příliš velkým nadšením. Na vyučování se připravuje jen 19 z nich.

ZÁVĚR

Záměrem této diplomové práce bylo v teoretické části popsat učitelskou profesi a její náročnost. Hlavními tématy byly učitelská profese, učitel, stresor, stres, syndrom vyhoření, prevence stresu a obrana proti stresu. V druhé praktické části jsme chtěli zjistit co, jak silně a jak často učitele stresuje. Chtěli jsme zjistit, jaké jsou rozdíly ve vnímání stresu u učitelů profesně mladších a profesně starších, mužů a žen, učitelů na 1. a na 2. stupni ZŠ. A také jsme se chtěli dozvědět, jestli učitelé z našeho výzkumného vzorku dělají něco pro to, aby se stresu vyhnuli.

Při vytváření první části diplomové práce jsme sebrali spoustu informací z odborné literatury o profesi učitele, její náročnosti, stresu, syndromu vyhoření apod., ale právě zpracování a třídění dat nás mnohokrát přivedlo k zamyšlení nad problematikou učitelství a stresu. Závěr plynoucí z úvah a následně z vypracování teoretické části práce bychom mohli shrnout do následujících pár vět. Učitelská profese je profesí složitou. Dokonce tak složitou, že se přirovnává k pilotování letadla. Bezpochyby je náročná hlavně častým výskytem vypjatých situací (stresujících situací). Učitel tyto situace zvládá různě, podle toho jak je vybaven. Učitel to nemá jednoduché, řeklo by se, že velmi složité. Ptali jsme se, kdo za to může. Zda stále více neposlušní žáci či jejich rodiče, kolegové, ředitelé nebo globálně školství či celá společnost? Díky psaní diplomové práce jsme dostali odpověď. Od každého trochu. Po tomto zjištění přišla otázka: A co s tím může učitel dělat? Jediné – změnit sám sebe.

Druhá část pro nás znamenala výzkum. Použili jsme kvalitativní šetření metodou dotazníku. Bylo použito 40 výpovědí učitelů ZŠ, mužů i žen různých věkových kategorií. Výzkumem jsme chtěli zjistit odpovědi na otázky co, jak silně a jak často učitele stresuje. S přihlédnutím k věku, zařazení a pohlaví jsme zjistili, že pro učitele je nejčastějším a nejzávažnějším stresorem materiál, s kterým pracují, to jsou žáci. Co se týče četnosti výskytu stresu, polovina našeho vzorku zažívá stres v práci často (minimálně jednou týdně), druhá polovina jen zřídka. S přihlédnutím k věku jsme zjistili, že ti, kteří zažívají stres často, jsou buď profesně starší učitelé, nebo naopak začínající. Učitelé si jsou vědomi nebezpečí stresu, ale často zaměňují stres za stresor nebo syndrom vyhoření. Také vědí, že učitelská profese je náročná, a proto výskyt vypjatých stresových situací očekávají. Většina

učitelů v rámci prevence stresu věnuje dostatečný čas relaxaci, ale více jak polovina se jich nepřipravuje na vyučování.

Závěrem už snad jen toto: Díky práci jsme si utříbili a ujasnili spoustu věcí ohledně učitelova povolání. Nechtěli bychom, aby tato práce působila dojmem strašáka s ponurým oblekem, ale spíše jako námět k přemýšlení pro mladé učitele, kteří nastupují do své profese, i pro učitele, kteří vstupují už nějakou dobu každý den před žáky.

ANOTACE

Josef Lojda

Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty

Název práce: Co stresuje učitele?

Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová

Počet znaků: 105 672

Počet příloh: 2

Počet titulů literatury: 17

Klíčová slova: učitel, profese učitele, stresor, stres, syndrom vyhoření, prevence stresu.

Anotace: Tato diplomová práce se zaměřuje na problematiku stresu u učitelů. Popisuje, kdo je učitel, co je stresor, stres a syndrom vyhoření a také jak jsou tyto pojmy propojeny. Teoretická část se dále věnuje prevenci stresu a obraně proti stresu. Výzkumná část se zaměřuje na detekování hlavních stresorů učitelů, na to jak často a jak silně prožívají učitelé stres a negativní pocity s přihlédnutím k profesnímu věku, pohlaví a zaměření. Dále co učitelé o stresu vědí a co dělají pro to, aby ho nezažívali.

THESIS ANNOTATION

Title: What does make teachers stressed?

Department of Education and Psychology, Faculty of Education

Author: Josef Lojda

Supervisor: PhDr. Marta Franclová

Number of pages and characters: 105 672

Number of appendices: 2

Number of references: 17

Key words: teacher, teaching profession, stressor, stress, burn out syndrome, stress prevention.

Annotation: The thesis deals with the issue of stress in teachers. The concepts of teacher, stressor, stress and burn out syndrome are explained, as well as the connection between them. The theoretical part is focused on the stress prevention and the defense against stress. The aim of the practical part is to detect the main stressors in teachers, as well as the frequency and the intensity of their stress and negative emotions experience with regard to their professional age, sex and specialization. Further, teachers' knowledge about stress and their effort to prevent themselves from experiencing it are investigated.

SEZNAM ZDROJŮ

- BAŠTECKÁ, Bohumila a kol. *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-735-3.
- DYTRTOVÁ, Radmila – KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- HARTL, Pavel – HARTOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HELUS, Zdeněk. Jak chápat učitelství – impulzy pro pedagogické fakulty. *Pedagogika*. 2011, LXI (3–4). ISSN 1560-1374.
- HENNIG, Claudius – KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.
- HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-7082-739-4.
- KERN, Hans a kol. *Přehled psychologie*. 2. opr. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5.
- MAREK, A. M. *Psychologie*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000. ISBN 80-7266-047-0.
- PAULÍK, Karel. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-550-4.
- PRAŠKO, Ján – PRAŠKOVÁ, Hana. *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-334-0.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- SCHREIBER, Vratislav. *Lidský stres*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0458-0.
- STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7368-913-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. roz. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

ČSN ISO 690. *Informace a dokumentace – Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů*. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2011.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Taxonomie zátěžových situací učitele

Příloha č. 2: Dotazník

Příloha č. 1

Taxonomie zátěžových situací učitele

1. Nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování
2. Vyučování ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků a studentů
3. Chybí podmínky a prostory pro skupinovou práci
4. Nedostatek času na odpočinek a relaxaci
5. Rigidní přístup vedení (ředitele) spojený s přeceňováním významnosti písemných příprav
6. Nedostatek prostoru pro vyzkoušení nových nápadů a myšlenek
7. Potíže s motivováním žáků (studentů)
8. Časté suplování za chybějící učitele
9. Hluk a rušení doléhající z jiných tříd
10. Špatné postoje žáků (studentů) k práci
11. Nerespektování aprobace při rozdělování učebních hodin
12. Vyučování ve třídách s příliš velkým počtem žáků (studentů)
13. Neodpovídající plat
14. Učit žáky nebo studenty jiného věku, než odpovídá aprobaci
15. Nedostatečný kázeňský dozor na škole
16. Neochota vedení (ředitele) podílet se (být přítomen) na jednáních s obtížnými rodiči
17. Chybějící přátelské vztahy a nedostatek sociální podpory od kolegů a kolegyně
18. Mít co do činění s žáky, kteří se špatně chovají
19. Nároky a požadavky práce často jsou překážkou pro radost a uspokojení z práce
20. Mnoho žáků nenosí do vyučování nezbytné pomůcky a potřeby
21. Nemožnost se podílet nebo vyjadřovat pokud se jedná o důležitá rozhodnutí ve škole
22. Ředitelova (vedení školy) neochota vyšetřit nebo potrestat nahlášené vážné přestupky
23. Potíže s dosahováním a udržováním minimálních standardů chování a respektování hodnot
24. Nedostatečná spolupráce ze strany rodičů žáků (studentů)
25. Nedostatečná příležitost pro odborný růst

26. Velké obtíže věnovat se efektivní práci s třídou pro jiné přidělené povinnosti a administrativu
27. Málo času pro osobní a rodinné záležitosti
28. Málo času pro přípravu na vyučování
29. Nutnost podřizovat se rozhodnutím úřadů (ministerstva), které se nezajímají o názory učitelů a nekonzultují s nimi
30. Reálné nebezpečí násilí ze strany žáků (studentů)
31. Vyučování žáků (studentů) jiného věku nebo typu, než je moje aprobace, takže mi chybí pocit jistoty
32. Nebyl jsem určen pro výuku žáků nebo studentů, kteří jsou ve věku, kterému dávám přednost
33. Nedocení zvláštního úsilí, které vynakládám ve prospěch školy
34. Málo času na přípravu a vytvoření pomůcek pro vyučování
35. Moje působení ve škole je spojeno se shonem a chvatem
36. Nemožnost něco ve škole ovlivnit vede k pocitu, že můj vliv je téměř nulový, není to v mé moci
37. Častější konflikty mezi učiteli
38. Konflikty s vedením školy
39. Problémy v osobním životě vyplývající z nadměrné zátěže
40. Nízké společenské hodnocení (snižující se prestiž) učitelské profese

Taxonomie zátěžových situací učitele TZSU – intenzita působení

1. stupeň ZŠ (N= 147)

40. Nízké společenské hodnocení
13. Neodpovídající plat
29. Úřady, ministerstvo, nerespektují a nezajímají se o názory učitelů
2. Vyučování v třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků
10. Špatné postoje k práci u žáků
4. Nedostatek času na odpočinek a relaxaci
8. Časté suplování za chybějící učitele
18. Mít co do činění s žáky, kteří se špatně chovají
1. Nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování
20. Mnoho žáků nenosí do vyučování nezbytné pomůcky a potřeby
3. Chybí podmínky a prostory pro skupinovou práci

2. stupeň ZŠ (N = 1 197)

- 40. Nízké společenské hodnocení
- 13. Neodpovídajíc plat
- 2. Vyučování v třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků
- 29. Úřady, ministerstvo nerespektují a nezajímají se o názory učitelů
- 1. Nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování
- 18. Mít co do činění s žáky, kteří se špatně chovají
- 20. Mnoho žáků nenosí do vyučování nezbytné pomůcky a potřeby
- 10. Špatné postoje žáků k práci
- 24. Nedostatečná spolupráce ze strany rodičů žáků (studentů)
- 3. Chybí podmínky a prostory pro skupinovou práci

Zvláštní škola (N = 52)¹³

- 40. Nízké společenské hodnocení
- 24. Nedostatečná spolupráce ze strany rodičů žáků (studentů)
- 18. Mít co do činění s žáky, kteří se špatně chovají
- 20. Mnoho žáků nenosí do vyučování nezbytné pomůcky a potřeby
- 1. Nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování
- 10. Špatné postoje žáků k práci
- 13. Neodpovídající plat
- 2. Vyučování v třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků
- 3. Chybí podmínky a prostory pro skupinovou práci
- 4. Nedostatek času na odpočinek a relaxaci
- 23. Potíže s dosahováním a udržováním minimálních standardů chování a respektování hodnot
- 7. Potíže s motivováním žáků
- 8. Časté suplování za chybějící učitele

Střední odborné učiliště SOU (N = 278)

- 2. Vyučování v třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků
- 1. Nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování
- 10. Špatné postoje žáků k práci
- 20. Mnoho žáků nenosí do vyučování nezbytné pomůcky a potřeby

¹³ N = počet dotazovaných učitelů

24. Nedostatečná spolupráce ze strany rodičů žáků (studentů)

18. Mít co do činění s žáky, kteří se špatně chovají

7. Potíže s motivováním žáků

8. Časté suplování za chybějící učitele

13. Neodpovídající plat

40. Nízké společenské hodnocení

3. Chybí podmínky a prostory pro skupinovou práci

Gymnázium (N = 563)

40. Nízké společenské hodnocení

29. Úřady, ministerstvo nerespektují a nezajímají se o názory učitelů

1. Nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování

10. Špatné postoje žáků k práci

2. Vyučování v třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků

35. Moje působení ve škole je spojeno se shonem a chvatem

27. Málo času pro osobní a rodinné záležitosti

Střední odborné školy (N = 189)

40. Nízké společenské hodnocení

1. Nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování

10. Špatné postoje žáků k práci

13. Neodpovídající plat

29. Úřady, ministerstvo nerespektují a nezajímají se o názory učitelů

3. Chybí podmínky a prostory pro skupinovou práci

Učitelé – muži (N = 661)

40. Nízké společenské hodnocení

13. Neodpovídající plat

3. Chybí podmínky a prostory pro skupinovou práci

29. Úřady, ministerstvo nerespektují a nezajímají se o názory učitelů

10. Špatné postoje žáků k práci

1. Nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování

8. Časté suplování za chybějící učitele

Učitelky (N = 1759)

41. Nízké společenské hodnocení

13. Neodpovídající plat

29. Úřady, ministerstvo nerespektují a nezajímají se o názory učitelů

2. Vyučování v třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků

1. Nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování

10. Špatné postoje žáků k práci

Celý soubor (N = 2 420)

40. Nízké společenské hodnocení

13. Neodpovídající plat

29. Úřady, ministerstvo nerespektují a nezajímají se o názory učitelů

2. Vyučování v třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků

1. Nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování

18. Mít co do činění s žáky, kteří se špatně chovají

8. Časté suplování za chybějící učitele

3. Chybí podmínky a prostory pro skupinovou práci

20. Mnoho žáků nenosí do vyučování nezbytné pomůcky a potřeby

Příloha č. 2: Dotazník

Výzkum příčin a výskytu stresu u učitelů ZŠ

Milí učitelé a budoucí kolegové, tento výzkum, je součástí diplomové magisterské práce, která se zabývá mapováním stresu u učitelů, jeho příčinami, následky a jeho předcházením. Vyplněním tohoto formuláře napomůžete k jejímu dokončení a smysluplnosti. Smysluplnosti proto, že jenom tehdy, když budeme přesně vědět, co nás přivádí ke stresu, tak mu budeme moci úspěšně čelit a předcházet. A myšlenka, že bychom mohli stres škrtnout z pomyslného seznamu nežádoucích produktů učitelské profese, je možná utopická, ale nádherná.

1. Jste

- ☐ Muž
- ☐ Žena

2. Na jakém stupni ZŠ vyučujete?

- ☐ 1. stupeň ZŠ
- ☐ 2. stupeň ZŠ

3. Jak dlouho učíte?

4. Hodnotíte profesi učitele jako náročnou?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

5. V čem je podle Vás profese učitele náročná?

- ☐ v komunikaci
- ☐ v administraci
- ☐ ve fyzické náročnosti
- ☐ v osobní odpovědnosti
- ☐ v preciznosti
- ☐ ve vycházení s pracovním kolektivem
- ☐ v požadavcích kladených na učitele (ze strany rodičů, vedení...)
- ☐ Jiné:

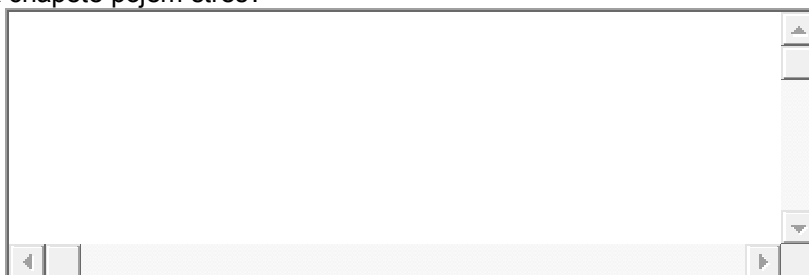
6. Je podle Vás profese učitele náročnější než jiné profese?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

7. Jestliže je podle Vás náročnější, v čem vidíte její náročnost?

- ☐ v tom, že se pracuje s lidmi
- ☐ v tom, že množství variant různých scénářů situací, které mohou při profesi nastat, je tak mnoho, že se nedá předpovídat, co se stane, a tudíž je zcela nemožné se na vyučování dokonale připravit
- ☐ v činění učitele odpovědným za to, co nemůže ovlivnit (např. přehazování zodpovědnosti za výchovu dětí z rodin na učitele)
- ☐ v tom, že jsou většinou špatné vztahy na pracovišti díky většinovému zastoupení jednoho pohlaví.
- ☐ Jiné:

8. Jak chápete pojem stres?



9. Co je pro vás stresující v práci?

- ☐ vzájemná interakce učitel x žák
- ☐ vzájemná interakce učitel x rodič žáka
- ☐ vzájemná interakce učitel x nadřízený
- ☐ vzájemná interakce učitel x učitel
- ☐ Jiné:

10. Jak často vnímáte stres v práci?

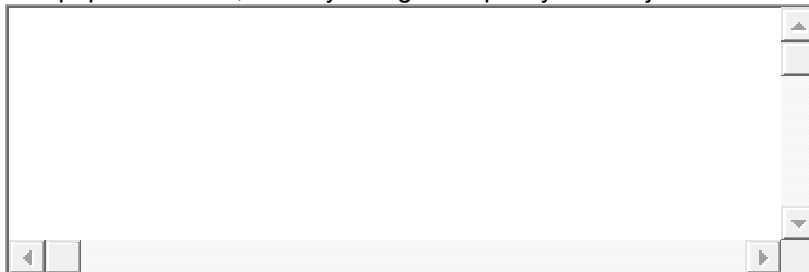
- ☐ každý den
- ☐ minimálně jednou týdně
- ☐ občas
- ☐ nikdy
- ☐ Jiné:

11. Jak často vnímáte ve vztahu k žákům negativní pocity?

- ☐ zřídka, když s nimi pracuji
- ☐ zřídka, když je vidím
- ☐ zřídka, když si na ně vzpomenu
- ☐ často, když s nimi pracuji
- ☐ často, když je vidím
- ☐ často, když si na ně vzpomenu

- ☐ vždy, když s nimi pracuji
- ☐ vždy, když je vidím
- ☐ vždy, když si na ně vzpomenu

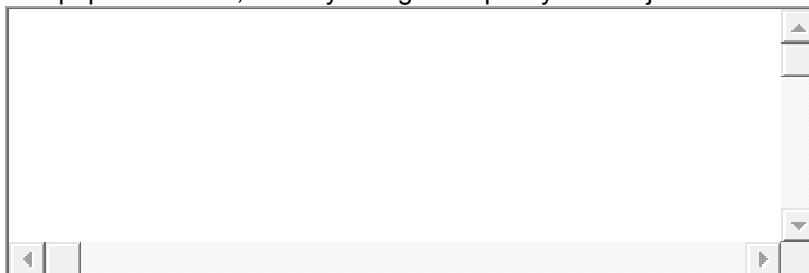
12. Krátce popište situace, které tyto negativní pocity navozují.



13. Jak často vnímáte, ve vztahu k rodičům, negativní pocity?

- ☐ zřídka, když s nimi pracuji
- ☐ zřídka, když je vidím
- ☐ zřídka, když si na ně vzpomenu
- ☐ často, když s nimi pracuji
- ☐ často, když je vidím
- ☐ často, když si na ně vzpomenu
- ☐ vždy, když s nimi pracuji
- ☐ vždy, když je vidím
- ☐ vždy, když si na ně vzpomenu

14. Krátce popište situace, které tyto negativní pocity navozují.

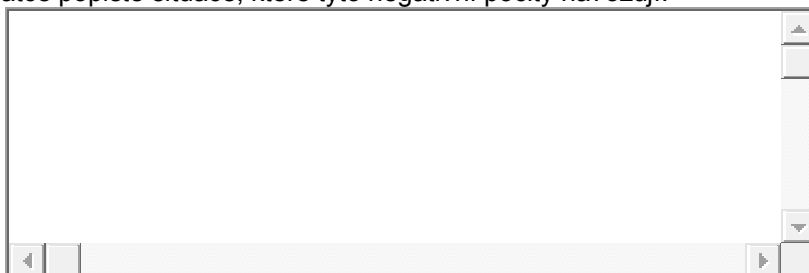


15. Jak často vnímáte, ve vztahu ke kolegům, negativní pocity?

- ☐ zřídka, když s nimi pracuji
- ☐ zřídka, když je vidím
- ☐ zřídka, když si na ně vzpomenu
- ☐ často, když s nimi pracuji
- ☐ často, když je vidím
- ☐ často, když si na ně vzpomenu
- ☐ vždy, když s nimi pracuji

- ☐ vždy, když je vidím
- ☐ vždy, když si na ně vzpomenu

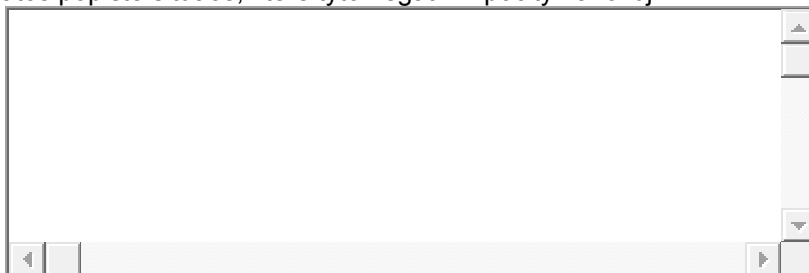
16. Krátce popište situace, které tyto negativní pocity navozují.



17. Jak často vnímáte, ve vztahu k nadřízeným, negativní pocity?

- ☐ zřídka, když s nimi pracuji
- ☐ zřídka, když je vidím
- ☐ zřídka, když si na ně vzpomenu
- ☐ často, když s nimi pracuji
- ☐ často, když je vidím
- ☐ často, když si na ně vzpomenu
- ☐ vždy, když s nimi pracuji
- ☐ vždy, když je vidím
- ☐ vždy, když si na ně vzpomenu

18. Krátce popište situace, které tyto negativní pocity navozují.



19. Při které interakci pociťujete stres nejsilněji?

- ☐ učitel x žák
- ☐ učitel x rodiče žáků
- ☐ učitel x učitel
- ☐ učitel x vedení

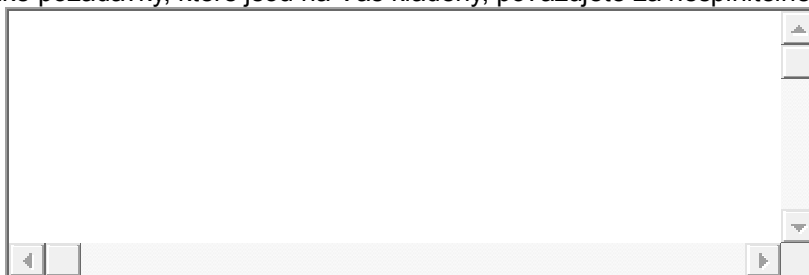
20. Připravujete se každý den na vyučování?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

21. Myslíte si, že má příprava na vyučování vliv na Váš stres?

- ☐ Ano
☐ Ne

22. Jaké požadavky, které jsou na Vás kladeny, považujete za nesplnitelné?

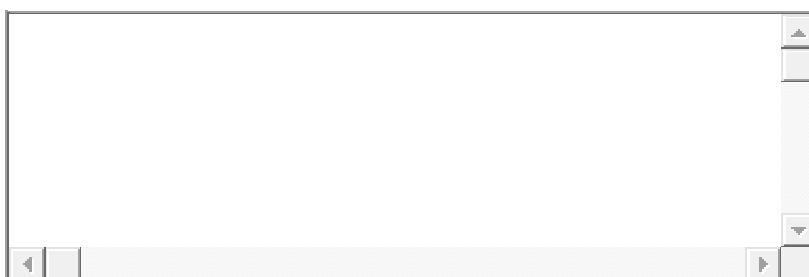
A large rectangular text input area with a light gray border. It includes standard web form controls: a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the top and bottom.

23. Chodíte z práce psychicky vyčerpaný / vyčerpaná?

- ☐ Ano
☐ Ne

24. Kolik času denně věnujete odpočinku, relaxaci?

25. Jak relaxujete?

A large rectangular text input area with a light gray border. It includes standard web form controls: a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the top and bottom.

Odeslat