

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA



Jak učitelé přicházejí o rozum:
Percepce prožívání stresu v učitelské profesi na druhém stupni
ZŠ a vyrovnávání se s ním

The Way Teachers Lose Their Minds:
Perceptions of Experienced Stress and Coping Strategies
Among Secondary School Teachers

Diplomová práce

Vedoucí práce:
doc. Pavlína Janošová Ph.D.

Autorka:
Bc. Martina Talpová

Praha 2018

Poděkování

S neskonalou vděčností a z hloubi mého srdce bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce, paní docentce Mgr. Pavlíně Janošové Ph.D. za to, že tato práce existuje. Bez její dlouhodobé a trpělivé pomoci a podpory, citlivého vedení, neutuchajícího povzbuzování a nikdy jiné než konstruktivní kritiky bych nikdy tuto práci nejen nedokončila, ale ani nezačala psát.



Velice děkuji svým dvěma dcerám, Betynce a Johance, že byly ochotné vydržet mou nepřítomnost, netrpělivost a podrážděnost tak dlouho, podporovaly mě a tolik povzbuzovaly, až jsem někdy přemýšlela, kdo je vlastně matka a kdo dcera.



Děkuji svému muži Lukášovi, za obrovskou trpělivost a shovívavost a za to, že dělal vše pro to, abych měla ty nejlepší podmínky ke psaní.



Děkuji svým přátelům za jejich víru ve mně.

Věnování

Tuto práci chci věnovat všem mým kolegům, známým i neznámým, kteří každý pátek zcela vyčerpání opouštějí své kabinety a každé pondělí se tam znovu a s láskou ke svým žákům vrací. Je mým vroucným přáním, aby tato studie přispěla alespoň malým dílem ke zlepšení vašich pracovních podmínek.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci „**Jak učitelé přicházejí o rozum: Percepce prožívání stresu v učitelské profesi na druhém stupni ZŠ a vyrovnávání se s ním**“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány, a že tato práce nebyla využita k získání jiného, nebo stejného titulu.

V Praze, 10. 12. 2018

Bc. Martina Talpová

.....

Anotace

Jaká specifika má stres, kterým učitel prochází, jakožto osobnost v pozici pomáhající profese? Jak učitelé tento stres prožívají a jak se mu brání? Cítí, že je o jejich psychické zdraví pečováno jejich zaměstnavateli? Tato práce je kvalitativním výzkumem odpovědí sedmi učitelů z druhého stupně základních škol na tyto otázky.

Klíčová slova

učitel, 2. stupeň, role učitele, pomáhající profese, stres, stresory, školní psycholog, supervize, interpretativní fenomenologická analýza,

Annotation

What is specific about stress, that is experienced by teachers that in fact in their job impersonate helping professionals? How the teachers truly experience the stress and how do they fight it? Do they feel that their emotional wellbeing is being taken care of by their employer? This work is a qualitative research of answers to these questions in seven secondary school teachers.

Keywords

teacher, secondary school, interpretative phenomenological analysis, helping professions, stress, stressors, school psychologist, teacher's role, supervision

Obsah

OBSAH	5
SEZNAM ZKRATEK	7
ÚVOD.....	9
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	10
1.1. Pomáhající profese – definice a postřehy	11
1.2. Učitel – definice pojmu	13
1.3. Role učitele.....	13
1.4. Stres	22
1.4.1. Historie zkoumání	22
1.4.2. Fyzikální východisko	22
1.4.3. General Adaptation Syndrom (GAS).....	23
1.4.4. Chronický traumatický stres	25
1.4.5. Co s tím?	25
1.5. Stres v pomáhajících profesích.....	26
1.6. Stres v učitelské profesi.....	28
1.6.1. Sociální stresory	31
1.6.2. Emoční stresory.....	32
1.6.3. Fyziologické stresory	35
1.7. Vulnerabilita, resilience, a coping	36
2. VÝZKUMNÁ ČÁST	38
2.1. Výběr respondentů.....	39
2.2. Výběr metody	40
2.3. Hlubkový polostrukturovaný rozhovor	41
2.4. Interpretativní fenomenologická analýza (IPA)	42
2.5. Výzkumné otázky	43

2.6. Tvorba otázek pro hloubkový rozhovor	44
2.7. Sběr dat.....	44
3. ANALÝZA ROZHOVORŮ	46
3.1. Reflexe vlastní zkušenosti	46
3.2. Alena.....	47
3.3. Božena	48
3.4. Cecílie.....	49
3.5. Dorota	51
3.6. Eva	54
3.7. František	57
3.8. Gustav	59
3.9. Výsledky analýzy	61
3.10. Diskuze.....	76
Limity výzkumu.....	78
4. SOUHRNNÉ NÁVRHY ŘEŠENÍ JAK PRACOVAT S UČITELSKÝM STRESEM.....	79
4.1. Jakou podporu by si učitelé přáli?	79
4.2. Jakou podporu mohou učitelé dostat?	81
ZÁVĚR	85
PŘÍLOHY	87
Příloha 1. Polostrukturovaný rozhovor s učitelem	87
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	89
ABSTRAKT	100
ABSTRACT	101

Seznam zkratek

IPA – Interpretativní fenomenologická analýza

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

GAS – (z angl. *General Adaptation Syndrome*) - všeobecný adaptační syndrom

GDPR - (z angl. *General Data Protection Regulation*) - směrnice pro ochranu osobních údajů

ZŠ – základní škola

ŠVP – školní vzdělávací plán

RVP – rámcový vzdělávací plán

*„Učitelská profese je velice složitá, plná náročných,
ambivalentních a dilematických situací.*

*Přitom ji právě z tohoto hlediska dost neznáme, a pak ani
nejsme schopni ukázat, v čem všem její náročnost leží.*

*Sebevědomí učitelů a prestiž jejich profese však poroste
tehdy, když dokážeme podloženě upozorňovat na nemožnost
zvládat její obtíže a dilemata bez hlubšího poznání, výzkumu
i důkladné přípravy.“¹*

¹ Štech, S. Teorie učitelské profese, in BENDL, Stanislav, KUCHARSKÁ, Anna; (ed.): Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie, str. 144.

Úvod

Žijeme v čase a prostoru, které jsou charakterizovány stresem. Lze předpokládat, že v každém období historie a na každém místě ve vesmíru člověk vždy prožíval (a zřejmě v budoucnu stále bude prožívat) určitou míru stresu. Můžeme, a rádi to děláme, si doby minulé idealizovat. Nežili jsme tehdy, nemáme přímou zkušenost. Proto se snad domníváme, že dříve (cokoli to pro kohokoli znamená), nebyla stresová zátěž taková. A ano, naše doba je příliš rychlá a naše západní společnost příliš náročná na výkon. Primární otázka už pro nás není, zda je stres v našem životě přítomen, je to fakt, který bereme jako samozřejmost. Slovo stres přestalo být výmluvou vyvolávající úsměšky a stalo se diagnózou. Epidemií. Pandemií. Všichni jsme nemocní, jen každý jinak, do jiné míry a s jinými následky. Někdo smrtelně, jiný docela neškodně. Stres není nemoc, která nás napadá. Stres je reakce našeho organismu na virus, který zrodila společnost. Vyvolá ho naše schopnost myslet a rozpoznat sebe sama jako myslící bytost obklopenou dalšími myslícími bytostmi. Kdyby Descartes žil v současnosti, možná by jeho nejslavnější věta zněla: stresuji se, tedy jsem. Stres je sociální virus. Tento virus má mnoho podob. Dalo by se říci nekonečné množství podob. Třebaže situací a podnětů, vyvolávajících stres může být omezené množství, reakce každého člověka na ně je výsostně individuální. Není cílem mé práce, nalézt lék na tuto nemoc. Snahou této práce je podkrýt stresové prostředí učitelské profese, nahlédnout složitosti prožívání stresu několika učitelů a učitelek a tím, doufejme, upozornit na specifickou a výsostnou náročnost tohoto povolání. To vše nahlíženo subjektivní optikou, neboť sama jsem učitelka s jedenáctiletou praxí v jazykové škole a sedmiletou praxí na druhém stupni základní školy.

1. Teoretická východiska

V této části práce se podrobně věnuji terminologii a obsahu pojmů „pomáhající profese“, „učitel“ a „stres“. Vzhledem k tomu, že teoreticky bylo povolání učitele, pedagoga či edukátora rozebráno nesčetněkrát, z mnoha úhlů pohledu, bylo zkoumáno v kontextu období od počátku lidstva až po hypermoderní současnost, popisováno vzhledem k osobnosti, náplni práce, profesních kvalit, a mnoha jiných oblastí, pro účely této práce postačí vyjasnění pojmů, aby bylo zřejmé, o čem se v mé práci hovoří a co myslím jednotlivými pojmy. Část poznatků tedy čerpám z odborné literatury, ale mnohem podstatnější část pochází z mé vlastní učitelské praxe a vše, co popisuji v části Role učitele, jsou mé vlastní mnohaleté zkušenosti². Za stěžejní v této práci považuji její výzkumnou část, neboť čerpá z přímých zkušeností učitelů.

Učitelství, stejně jako všechny ostatní pedagogické podskupiny, patří mezi pomáhající profese³. Z hlediska tématu považuji za potřebné rozkrýt, co je touto pomáhající profesní skupinou míněno a jaké jsou společné prvky práce profesionálů v této oblasti ve vztahu ke stresové zátěži. Považuji totiž za významné upozornit na diskrepanci mezi faktem, že učitelství mezi pomáhající profese skutečně a právem náleží a mezi v široké veřejné obci často přetrvávajícím názorem, že se jedná spíše o kancelářskou práci (nebo hlídání dětí) s nepřiměřeně dlouhým volnem⁴. Dále také proto, že jedním z cílů mé práce je zkoumat, zda učitelé prožívají stres objevující se v učitelském povolání jako specifický, jedinečný a výjimečný, tedy takový, který se nevyskytuje v žádné jiné profesní skupině.

² Není bez zajímavosti, že moje rozhovory a konzultace o uvedených jednotlivých rolích učitele s kolegyněmi učitelkami a také vedením mé školy ve všech případech vedly nejen k souhlasnému potvrzení mých závěrů, ale dokonce v několika případech zvoláními: „Jen to tam napiš“, „To je moc dobře, že se to dozví i ostatní“, „je to pravda, ale kdo ví, jestli Vám to budou věřit a obhájíte to“ či „konečně to někdo říká nahlas“.

³ Géringová, J. Pomáhající profese – práce s odvrácenou stranou, str. 21.

⁴ Ve škole se toto často dozvídáme především od rodičů, kteří nemají prostor k tomu, trávit se svými dětmi čas a dohlížet na jejich domácí přípravu. Je tedy logické, že nemají příliš dobrou představu, co práce učitele obnáší. Stejní lidé nám pak také často říkají, co děláme v naší profesi špatně a ochotně nám radí, jak lépe učit, jak známkovat a především, co všechno bychom měli přestat od žáků požadovat.

1.1. Pomáhající profese – definice a postřehy

Motivace k výkonu pomáhající profese je založena na jedné ze základních lidských potřeb, potřebě pomáhat. Tato potřeba vychází z potřeby člověka žít ve společnosti a potřeby se v této společnosti identifikovat⁵. Identifikace je podle Géringové výsledkem tzv. kulturního chování člověka a znamená vrozenou schopnost ztotožnit se s ostatními. Výsledkem identifikace je schopnost dospělého člověka podřídít své chování potřebám společnosti. Tato schopnost byla pozorována jako rozhodující ve všech důležitých oblastech rozhodování člověka⁶. Výsledkem kulturního chování a identifikace je přirozená schopnost *empatie*, tedy vcítění se do situace druhého člověka, nebo schopnost soucitu s ním. Pokud *empatie* člověk není schopen, nebo pouze ve velmi malé míře, hovoříme o jedinci se sklonem k patologickému chování⁷. Na schopnosti *empatie* je založen altruismus, tedy „nesobecký způsob myšlení a cítění, nezištné jednání ve prospěch druhých jako mravní princip⁸“. Opakem altruismu je egoismus, tedy sledování vlastních cílů. Existují názory, že skutečný altruismus neexistuje, neboť člověk je vždy poháněn sledováním vlastního prospěchu, ať už materiálního či emocionálního a lhostejno, zda to dělá vědomě či nevědomě. Proto se v této práci nebudu zabírat vnitřní motivací, která člověka pohání k tomu, aby pomáhal. Spokojím se s myšlenkou, že vysoká schopnost *empatie* vede člověka k tomu, aby pomáhal druhým a to i přesto, že zároveň v současné společnosti dlouhodobě existují tendence, aby si každý pomohl sám. Zároveň nebudu zohledňovat myšlenku náboženství, zvláště křesťansko-židovského, na kterém je založena naše kultura, neboť z pohledu etnografie nacházíme altruistické tendence, tedy tendence pomáhat druhým ve všech etnografických skupinách. Kdyby pomáhání druhým nebylo tak náročné a často nevděčné, chtělo by se říci, že tato schopnost nám byla dána evolucí, neboť nám, jako sociálnímu druhu pomáhá přežít. Bohužel dějiny nám dokazují, že jedinci, kteří zasvětili svůj život pomáhání druhým, často umírají dříve a hůře, než zbytek populace a často je dějiny ani neznají.

⁵ Géringová, J. Pomáhající profese – práce s odvrácenou stranou, str. 18.

⁶ Géringová, J. Pomáhající profese – práce s odvrácenou stranou, str. 18.

⁷ Géringová, J. Pomáhající profese – práce s odvrácenou stranou, str. 19.

⁸ Viz Slovník cizích slov.

Obecně jsou pomáhající profese definovány na základě profesního vztahu mezi pomáhajícím profesionálem a klientem, jemuž je pomáháno. Tato pomoc je poskytována skrze profesionální vztah mezi oběma stranami. Do této skupiny profesí tedy patří zdravotnické profese (lékaři, zdravotní sestry, nižší zdravotní personál, záchranáři), další záchranné profese (policisté, hasiči), pedagogické profese (učitelé, vychovatelé, asistenti pedagoga), profese zaměřené na sociální pomoc (sociální pracovníci, pracovníci v pečovatelských službách) a dále také profese duchovní (kněží, vojenští a nemocniční kaplani, pastorační pracovníci a jejich manželky) a psychologicko-terapeutické (psychiatri, psychologové, terapeuti, vězeňští dozorcí)⁹.

Je zajímavé, že učitelská profese je jedna z mála z této skupiny, do které klienti (žáci a studenti) nevstupují dobrovolně a na základě vlastního rozhodnutí, třebaže nejsou mentálně znevýhodnění a neporušili zákon. Lékaři, zdravotníci, terapeuti i duchovní jsou v profesním vztahu s klienty vzájemně dobrovolném (vězeňští pracovníci a pracovníci v nápravných zařízeních pracují s klienty, kterým byl vyměřen trest za přestoupení zákona, je to tedy zcela jiný princip pomáhání), zatímco druhá strana profesionálního vztahu učitel – žák si svého vyučujícího nejen nemůže vybrat, ale dokonce je v celém procesu „pomáhání“ nedobrovolně, z donucení a dokonce je tato jeho účast právně závazná a tedy vynutitelná. S trochou nadsázky bychom mohli říci, na 9 let nepodmíněně. To mezi pomáhajícími profesemi nemá obdoby. V tomto ohledu se práce učitele blíží více práci dozorce, než práci terapeuta či lékaře. Tím ovšem nemám na mysli, že by povinnost školní docházky byla věc z podstaty špatná, či volat po změně či nápravě této povinnosti. Chci však upozornit na další rozměr učitelské profese, vstupní předpoklad, který celý vztah s žákem a celý vztahový rámec učitel - žák posouvá a tím překračuje hranice pomáhající profese. Z toho důvodu se učitelům nedostává jednoho ze základních naplňujících atributů pomáhajících profesí, kterým je touha a volání klienta po jejich pomoci. I přesto, že se v celém systému pomáhajících profesí objevuje polarita moc – bezmoc¹⁰, jako vyjádření autoritativního postavení pomáhajícího a bezmocného klienta, málokde je tak zřejmá a ohrožující, jako

⁹ Géringová, J. Pomáhající profese – práce s odvrácenou stranou, str. 78 - 83.

¹⁰ Géringová, J. Pomáhající profese – práce s odvrácenou stranou, str. 78 - 83.

v učitelské profesi. Nejdůležitějším důvodem je nemožnost žáků ze vztahu dobrovolně a bez následků odejít.

1.2. Učitel – definice pojmu

Využijí terminologické vymezení pojmu učitel od Jana Průchy, třebaže v poněkud užším významu. Termín učitel a přímý pedagogický pracovník je v této práci „*označením pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí.*“¹¹ V této práci je míněn učitel a přímý pedagogický pracovník jako člověk, který vykonává svou pedagogickou práci na základní škole, respektive jejím druhém stupni. Také je třeba upozornit, že maskuliní forma slova *učitel* je zde použita i pro ženy – učitelky, vzhledem k tomu, že český jazyk toto užití umožňuje a není tím míněno jakékoli diskriminování dle genderu.¹²

1.3. Role učitele

Učitelé a přímí pedagogičtí pracovníci, o kterých je tato práce, tvoří specifickou profesní skupinu. Jejich profese je tvořena činnostmi a zodpovědnostmi. Jsou součástí několika prolínajících se profesí, jež se každá sama o sobě vyznačuje někdy společnými, jindy odlišnými znaky a tedy i stresovými faktory (stresory). Učitelství patří mezi pomáhající profese. Kromě výuky se jedná o následující činnosti, které učitel vykonává, bez ohledu na to, zda si tak přeje, či zda je na tyto činnosti teoreticky nebo prakticky připraven.

Přímá krizová intervenční činnost. Krizová intervence je „specializovaná pomoc osobám, které se ocitly v krizi“¹³. Je vyvráceným mýtem, že tato specializovaná pomoc musí být poskytována pouze profesionály v intervenční oblasti¹⁴. Učitel je často první, a někdy jediný, kdo vidí, že dítě ve třídě zásadně změnilo chování, vykazuje příznaky týraného dítěte (syndrom CAN), je svědkem konfliktu mezi dětmi či skupinami dětí nebo jiného

¹¹ Viz Průcha, J. Moderní pedagogika, str. 173.

¹² Průcha, J. Moderní pedagogika, str. 173.

¹³ Lucká, Y. Krizová intervence. In: Matoušek, O.; Metody a řízení sociální práce, s. 129.

¹⁴ Špatenková, N. Krizová intervence pro praxi, s. 16.

disociálního chování, nebo za ním přijde žák a svěří mu závažný problém, ovlivňující jeho život. Je běžné, že učitel z nejrůznějších zdrojů ví, že v životě či rodině dítěte došlo, či stále dochází ke krizovým situacím a pozoruje znaky akutní či chronické krize¹⁵ na dítěti, aniž by se mu dítě svěřilo. A přestože „ne každá pomoc, která je poskytnuta v době krize, je krizovou intervencí“¹⁶, jako profesionál v pomáhající profesi stojí učitel v první linii a v pozici krizového a často také jediného intervenanta¹⁷, se kterým je dítě ochotno hovořit. Není snad nutno dodávat, že k této činnosti by měl být učitel také náležitě vzdělán a vyškolen¹⁸.

Individuální a skupinová psychoterapie. Krizová intervence je nejen formou primární prevence, ale také s ní související terapií¹⁹. Dále učitel neustále řeší dynamiku a chování ve třídě, na chodbách, v kabinetech, na akcích mimo školu a psychické stavy svých žáků. Opět často bývá jediný, kdo je situaci přítomen, nebo první či jediný, komu se žáci svěří. Možná, že nazývat tuto učitelskou roli psychoterapií je poněkud přehnané, každopádně se jedná o výchovnou práci s psychoterapeutickými prvky.

Profesně diagnostická činnost. Jedna z nejdůležitějších rolí učitele je pomoci každému svému žákovi na druhém stupni nalézt jeho silné stránky, odhalit jeho slabé stránky, zjistit v čem je talentovaný a co ho baví a na základě všech zjištěných skutečností a znalostí žákovy povahy a zkušeností rozhodnout o nejlepším způsobu, jak ho optimálně posouvat vpřed. Je jistě potřeba dodat, každému žákovi, který o takovou pomoc projeví zájem. Zkušený učitel se ovšem také pokusí u těch ostatních žáků tento zájem probudit. Učitel je vedle rodiče, a někdy možná i více než rodič, ten, kdo pomáhá žákovi při rozhodování se, jakou další školu si vybere a na jaké oblasti při budoucím výběru zaměstnání se zaměřit.

Výchova dětí a mladistvých. Je přáním některých učitelů, aby jejich práce byla pouze předávání vědomostí a dovedností a dohlížení na plnění zadaných úkolů. Není to však možné bez toho, aby současně neměli i vliv na chování a názory svých žáků. Na druhém stupni se jedná o vliv naprosto zásadní (ať už pozitivní či negativní) a ze zkušenosti mohu říci, že je

¹⁵ Lucká, Y. Krizová intervence. In: Matoušek, O.; Metody a řízení sociální práce, s. 124.

¹⁶ Viz Špatenková, N. Krizová intervence pro praxi, s. 159.

¹⁷ Špatenková, N. Krizová intervence pro praxi, s. 16.

¹⁸ Špatenková, N. Krizová intervence pro praxi, s. 16.

¹⁹ Špatenková, N. Krizová intervence pro praxi, s. 16.

to také většinou poslední možnost, kdy dospělý může chování dětí a mládeže ovlivnit. Učitel na žáky působí mnohdy více, než jeho rodiče, vůči kterým se v pubertálním věku děti staví odmítavě. Učitel své žáky formuje. Neovlivní základní charakterové nastavení, ale impulzivním žákům může pomoci naučit se zvládat svůj vztek a agresi, úzkostným žákům může ukázat, jak se pozitivně dívat na sebe a svět kolem, extrovertním dětem může pomoci, jak druhé motivovat a nikoli převálcovat a dětem, které si druhých nevšímají, může pomoci se vcítěním. Nebezpečně stručně řečeno. Je však jisté, že po základní škole budou mladí lidé odcházet jako taková součást společnosti, jakou se ve škole naučí a rozhodnou být. A zodpovědnost za to, kým se zde naučí a rozhodnou být, spočívá na učiteli.

Záchranářská a zdravotnická činnost. U tohoto bodu chci předeslat, že učitel není ze zákona povinen mít zdravotnický kurz či kurz první pomoci. Učitel by však byl zcela nezodpovědný, kdyby takový kurz neměl. Za šest školních hodin, kdy má za žáky nepřetržitou zodpovědnost, během hodin i přestávek, dochází často ke zranění. Pád na schodech, končící rozbitou hlavou, vymknutým kotníkem či zlomenou končetinou, srážka se spolužákem, pád ze židle, propiska v oku či v uchu, nůžky v krku, vyražené zuby o topení, anafylaktický šok po kousnutí hmyzem či po kousnutí do spolužákovy svačiny, to se stává, aniž žáci opustí školní budovu. Kromě toho však také často pobývají v potenciálně tak smrtícím prostředí, jako je pracovna chemie, přírodopisu či, nedej Komenský, tělocvična. Opustí-li třída školu, je to jeden učitel na 30 dětí, které si nevšimly, že už nejsou ve třídě a že kolem jezdí tramvaje, metro, nebo jiné dost nebezpečné stroje. Na exkurzích znamená průvodcova věta: „na tohle nesahejte“ v překladu do teenagerovštiny: „to se musí vyzkoušet“. O školách v přírodě a výletech a koupání, sportování, lezení po horách, ježdění na kole ani nemluvě. Zdravotní školení pro učitele jsou však dobrovolná a na pedagogických fakultách se o něčem takovém obvykle nikdo ani nezmíní. Asi pro jistotu.

Kromě pomáhající složky, má učitelství i části další. Jedná se o následující činnosti:

Administrativa. Vyplňování nejrůznějších listin, třídních knih, katalogových listů žáka, evidence a kontrola absence, dokumentace jedné každé činnosti, kterou učitel ve škole či mimo školu s žáky koná. Jeden školní výlet znamená 3 formuláře, škola v přírodě pak 8 dokumentů. Dále dokumentace všech aktivit žáka, které se týkají školní docházky. Zapisování, evidence, potvrzování a zdůvodňování hodnocení chování a výuky, vystavování

povolení, potvrzení, přihlášek, odhlášek, žádostí, komunikace s jinými administrativními pracovníky v navazujících provozech. Vše probíhá v papírové formě, polovina dokumentů je pak vyplňována také elektronicky. Učitel je povinen tyto dokumenty znát, vědět, jak je vyplnit, neboť všechny formuláře vyplňuje sám a podléhá důkladné kontrole správného plnění. Je k tomu také pravidelně školen a vzděláván. Ve svém volném čase, samozřejmě.

IT specializace. Současná výuka na základní škole se neobejde bez hluboké znalosti výpočetní techniky. Práce s počítačem, tabletem, chytrým telefonem a interaktivní tabulí patří k základním požadavkům. Přípravy probíhají velmi často vytvářením Power pointových multimediálních prezentací, Smart-boardových interaktivních prezentací, které si učitel musí sám naprogramovat, nebo prací s výukovými softwary, které jsou ve školách součástí některých učebnic. Dalším softwarem, který musí učitel ovládat, je MŠMT nařízená administrativní správa tříd a školy, tzv. DM evidence. Ta se každý rok mění, takže učitel musí každý rok zvládnout nové softwarové rozhraní. Kromě toho, rodiče komunikují víceméně výhradně elektronicky. Také informovanost veřejnosti probíhá na webových stránkách školy a třídy. Svou třídní web stránku si spravuje učitel sám. Je-li na škole 50 učitelů ve dvou budovách, 40 tříd a 10 kabinetů s PC vybavením a jediný IT specialista, je zřejmé (a opravdu tomu tak je), že většinu základních provozních problémů si musí učitel vyřešit sám.

Manažerská pozice. Učitel je šéfem ať chce, nebo ne. Žáci to očekávají a jediné, co se mění je, jestli učitele vnímají jako schopného, či neschopného vedení. Jako manažer je učitel motivátor žáků i kolegů, kontrolor plnění a výsledků, kouč při skupinových aktivitách, komentátor situací vyžadujících řešení a moderátor společných diskuzí. Nese jednoznačnou zodpovědnost za úspěch či neúspěch své svěřené skupiny.

Herectví. Představení jednoho herce, nebo stand-up komedie.²⁰ Učitelé se stávají baviči, kteří v krátkých (nebo nekonečných) 45 minutách musí zaujmout své, většinou znužené publikum, násilím donucené přijít na představení. A protože pokaždé přijde někdo jiný,

²⁰ *Stand up* (stát vzpřímeně) z angličtiny. Sólové komediální vystoupení viz <https://slovníky.lingea.cz/anglicko-cesky/comedy>. Umělecká forma komedie, kdy stand-up komik účinkuje ve stoje před publikem a mluví přímo na něj. Komik nejčastěji vypráví příběhy a monology, na které potom navazuje krátké vtipy na "posilněnou".

jedná se o nekonečnou improvizaci na pevně stanovené téma. Už dávno se nejedná o vědeckou přednáškovou činnost. Nebo alespoň by nemělo. Uspávačům hadů, kteří si, otočení zády k posluchačům, opakují své znalosti víceméně pro sebe a kreslí tajemné hieroglyfy na tabuli, opravdu zvoní hrana. Je třeba v pouhých pár desítkách minut zahrát tak úchvatné představení, aby se diváci stali účastníky. Není rolí učitele chrlit informace. V tom je Google mnohem efektivnější. Učitel má tu výjimečnou možnost naučit své žáky, jak informace hledat, ověřovat a hlavně, motivovat je, aby chtěli vědět víc.

Jiná umělecká činnost. Učitelé musí svou činnost dokumentovat a popularizovat. Musí tedy fotit (GDPR²¹ navzdory), psát zábavné (nebo alespoň čtivé) články na školní web a aranžovat třídy, školní chodby a odborné pracovny. To vše tak, aby se to, alespoň trochu, líbilo žákům, rodičům, kolegům, veřejnosti a vedení bylo spokojené.

Finančnictví. Vybírání peněz je jednou z nejvíc nenáviděných činností pro pedagogy. Vybírají-li peníze na školu v přírodě, učitel vybírá (a je zodpovědný za) zhruba 100.000 Kč. Občas je má po kapsách. Pokud něco chybí a učitel si nevšiml, jak se to stalo, prostě to doplatí ze svého. Kromě toho neustále své vedení přemlouvá, že potřebuje to či ono dokoupit, tu mapy, tu obrazy, tu hudební nástroje. A je si dobře vědom, že když to šlo předtím bez oněch věcí, musí být velice přesvědčivý, aby dokázal, že je opravdu nutně potřebuje. Učitel musí také znát ekonomickou situaci svých žáků, podle toho plánovat finanční náročnost školních akcí, a pokud někteří žáci a jejich rodiny peníze opravdu nemají, měl by je učitel nějak sehnat, aby nedošlo k sociálnímu vyloučení dítěte.

Politologická činnost. Ovšem apoliticky. Podle §32 (1) školského zákona 561/2004 Sb.²² ve škole nesmí dojít k propagaci žádné politické strany. Tedy ani negativní propagaci. Učitel občanské a rodinné výchovy však musí vzdělat své žáky v otázkách forem států a vlád, podat

²¹ GDPR (z angl. *General Data Protection Regulation*) znamená směrnice pro ochranu osobních údajů. Učitel je povinen shromažďovat osobní údaje o žákovi a jeho rodině, tato data však musí chránit. Samozřejmě. Situace se však velmi znepráhlednila dne 25. 5. 2018, kdy vešla v platnost nová směrnice o ochraně osobních údajů, tzv. GDPR. Jedna z mnoha povinností, povinnost písemného souhlasu zákonných zástupců žáka se zveřejňováním fotek žáků školy na školních webech a kontrola jeho platnosti po následujících např. 30 let učinila z učitelské profese ještě více úřednické zaměstnání. Celé „stručné“ 14ti stránkové shrnutí povinností pedagogických pracovníků při nakládání s osobními údaji viz <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/strucny-navod-na-zabezpeceni-procesu-souvisejicich-s-gdpr>.

²² Viz MŠMT <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>.

přehled o politických stranách minulých i současných, seznámit s principy demokracie a nedemokratických zřízení. To vše musí udělat, aniž by vyjádřil svůj vlastní politický postoj. I přesto, že se ho žáci ptají. A co víc. V otázkách aktuálního politického dění žáci po každém učiteli (tedy nejen učiteli občanské a rodinné výchovy) vyžadují, aby vyjádřil svůj názor. K nejrůznějším výročím domácího i světového významu se učitel musí pravidelně vracet a vysvětlovat jejich význam. A jak je možné vysvětlit např. dění roku 1968 bez vysvětlení problematiky komunistické strany, tedy současné politické strany?

Diplomacie. Harmonizátor, moderátor, mediátor, smírčí soudce, exekutor, obhájce, žalobce, grantový odborník, vedoucí výběrového řízení. To vše je učitel, ale musí se všech svých rolí zhostit tak, aby všechny strany, se kterými má co dočinění, byly spokojené, nebo alespoň měly pocit, že jsou hájeny právě jejich zájmy. Tedy žáci, rodiče, předmětoví vedoucí, kolegové, vedení, zřizovatel - radnice, organizátoři společenských akcí, šatnářky v divadle, průvodci na exkurzi, majitelé ubytovacích zařízení, OSPOD, pedagogicko-psychologičtí pracovníci, trenéři v zájmových kroužcích a určitě jsem ještě na někoho zapomněla.

Propagační práce. Mohlo by se zdát, že propagaci školského zařízení bude obstarávat vedení školy či zřizovatel. Ale není tomu tak. Protože učitelé mají zkušenosti z první ruky, jsou to oni, kdo píše články doplněné fotografiemi o činnosti a úspěších školy na školní weby, školní sociální sítě a do místních novin. Obraz školy tedy do značné míry záleží na tom, kolik svého osobního času mu učitel v roli PR odborníka věnuje.

Kulturní a osvětová činnost. Zde není řeč o vlastní školní práci v průběhu vyučování. Mluvím o nejrůznějších kulturních akcích k důležitým historickým milníkům, kdy učitel ve svém volném čase pracuje se žáky na nejrůznějších projektech, besídkách, koncertech, literárních či výtvarných projektech a prezentuje je na společenských akcích, jako např. organizování workshopů pro mezigenerační projekty mezi žáky školy a seniory z obce. K oslavám letošního výročí založení republiky se psaly extra slohové práce, nacvičovaly básnické a hudební pořady, sestavovaly reportážní týmy, které zpovídaly naše spoluobčany – pamětníky. Učitel je vykonavatelem a garantem každého takového projektu se žáky.

Dozorčí činnost. Součástí přímé pedagogické práce je dozor nad žáky i mimo vyučovací hodiny. Je nařízen a upřesněn metodickým pokynem MŠMT z roku 2006 a pro všechny

učitele je povinný. Učitel „koná dozor nad žáky ve škole před vyučováním, po vyučování, o přestávkách mezi dvěma vyučovacími hodinami, podle potřeby při přechodu žáků z jedné budovy školy do druhé budovy školy, do školní jídelny, školní družiny apod.²³ [...] Při akcích konaných mimo školu, kdy místem pro shromáždění žáků není škola, začíná dozor 15 minut před dobou shromáždění na určeném místě. Po skončení akce dozor končí na předem určeném místě a v předem stanoveném čase. Při akcích konaných mimo školu, kdy jsou jejich účastníci ubytováni v objektech jiných osob, dodržují žáci předpisy [...] stanovený režim dne a pokyny vydané pro dobu nočního klidu. Za seznámení žáků s těmito pokyny a za kontrolu jejich dodržování odpovídá vedoucí akce nebo jím určený pedagogický pracovník. Vedoucí akce rozhodne o způsobu provádění dohledu v době nočního klidu²⁴.“²⁵

Řemeslné práce. I školník je jen člověk. Jeden. Když se tedy rozbije žaluzie, spadne obraz (náhodou) nebo někde chybí hřebíček, buď budu čekat, až na mě přijde řada, nebo to prostě udělám sama. Alespoň chvíli pracují jen ruce a ne pouze hlava.

To vše byly činnosti výkonné, manuální čili měřitelné na udělal/neudělal. Je zde však ještě obtížnější rozměr učitelské profese. Jedná se o vnější a vnitřní zodpovědnost. Učitelé

²³ Říkám tomu, kolegové z věžeňství prominou, bachařina. Co na tom, že jsem nejedla a neměla čas si dojit na záchod. Přestávku co přestávku (nebo každou druhou či třetí, celkem 80 minut každý týden) korzuji po prázdné chodbě, nahlížím do tříd a na toalety (sic!), zda se neděje nic, co by odporovalo řádu. Školnímu. „Nahoru se chodí po LEVÉM schodišti, dolů po PRAVÉM. Kolikrát ti to mám opakovat?“ „Kam zase jdete?“ „Proč je vás tady tolik?“ „Je malá přestávka, koukejte mazat do třídy!“ „Líbání si, prosím, nechte na mimoškolní činnosti.“ Ještěže už nemusíme o velké přestávce kroužit kolem dokola věžeňského, pardon, školního dvora a co dva kroky ukousnout ze svačiny. Konečně je tu zvonění a já dokazuji své magické schopnosti nadčlověka, být na dvou místech současně. Dokončit dozor na chodbě a zároveň vstupovat do třídy o dvě patra výš, ve které budu vyučovat.

²⁴ Z ustanovení vyplývajících z jednotlivých ŠVP a vnitřních řádů škol, je např. učitel povinen vykonávat dozor 24 hodin (tedy i v noci místo spánku) po celou dobu trvání akce (tedy třeba 10 po sobě jdoucích dní v případě škol v přírodě) a/nebo tento dozor zajistit adekvátní pedagogickou náhradou, za jejíž činnost je ovšem učitel plně zodpovědný.

²⁵ Věstník MŠMT, Ročník 57, sešit 2, únor 2006.

nesou vnější psanou (zákonnou)²⁶ či vnější nepsanou²⁷ a vnitřní nepsanou (etickou a mravní) zodpovědnost.

Zodpovědnost za další formování společnosti. Učitel je zodpovědný za přípravu svých žáků k tomu, aby se stali platnými členy společnosti, ve které žijí. Je jistě možné, aby učitel žádná rozhodnutí nenechal na svých žácích a vše rozhodl za ně. To však nelze obhájit ani v nejkonzervativnějších školních zařízeních, kde studují svéprávní žáci. Moudrý učitel tedy poskytne svým žákům určitá pole, kde jejich rozhodnutí ovlivní dění. Musí je však naučit principům, jak lze dojít dohody ve skupině. Při takových rozhodováních, která jsou pro školní třídu běžná, ať už se jedná o program v kině či místo pro školu v přírodě, představuje učitel žákům principy totality, demokracie a konsenzu. Společnou diskuzí odhaluje jejich přednosti a nedostatky. Učí tak své žáky, jak mohou v budoucnu vést takové diskuze na širší platformě, ať už rodiny, města či dokonce státu. Naše společnost má své nedostatky. Mohli bychom hovořit o nedostatku morálně a profesně kvalitních vůdčích osobností národa, nedostatku kvalitního a respektu hodného středního odborného vzdělání či přímo likvidaci učebních oborů a nedostatku kvalitních řemeslníků, abych jmenovala ty nejpálčivější pro mne. Kde se však tyto lidé vezmou? Odkud přijdou? Kdo je objeví, dá jim sebevědomí a vzdělání, které potřebují, nasměruje je správným směrem a hlavně, seznámí je s jejich společenskou zodpovědností? Kdo, když rodiče často nemají čas či příležitost?

Zodpovědnost veřejného intelektuála. Tento výraz pocházející z anglosaského prostředí u nás není až tak známý. Jedná se o člověka působícího ve veřejné správě, intelektuálně vzdělaného, zajímajícího se o společenské dění, který je ochotný se ve společenském dění

²⁶ Zákonné povinnosti pedagogických pracovníků jsou stanoveny §21b školského zákona 561/2004 sb. Její nejdůležitější a nejméně jasná část je povinnost učitelů chránit bezpečí a zdraví dítěte. Každý učitel ví, že pokud dojde k závažnému zranění žáka, tak s vysokou pravděpodobností hrozí jemu, jako učiteli, kromě výčitek svědomí také obvinění ze zanedbání péče. Neustále se také pohybuje na hraně zákona, při projevu empatie. Může učitel plačící dítě obejmout? Nebo už je to sexuální obtěžování? Na školách v přírodě podepisuje učitel formulář, ve kterém přebírá 24hodinový dozor nad žáky po celou dobu výjezdu. Tedy celý den a celou noc. Pravda, v nočních směnách se střídá s instruktorem, ale za toho má také zodpovědnost. Takže po 12 hodinách probdělé noci při dozoru jde 4 až 5 hodin učit a následně zajišťuje doprovodný program odpoledne a večer. To vše zdarma, neboť plat dostává pouze za svých pravidelných 23 hodin výuky týdně, nikoli za 168 hodin přímé pedagogické činnosti, kterou ve skutečnosti vykonává. Viz <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>.

²⁷ Očekávání etických nepsaných zásad lze najít v požadavcích na kompetenci učitele.

také angažovat. Učitel má povinnost se vyjadřovat k veřejným událostem, které porušují pravidla toho, co své žáky učí. Dříve se učitelé báli účastnit se protestních akcí a demonstrací. Je to však jejich povinnost, postavit se na stranu práva a vyjádřit se proti útisku všeho druhu a porušování zákonů a lidských práv.

Mravní autorita²⁸. Učitel ví, že není dokonalý, jedná-li se o zralého člověka. Nicméně také ví, že děti se učí příkladem, takže si je vědom toho, že děti ho budou napodobovat v chování i v postojích. Ví, že chce-li po dětech, aby nelhaly, musí sám mluvit pravdu. Mají-li se děti chovat k ostatním s respektem, musí se tak chovat on první. Chce-li je vést k spravedlivému chování, schopnosti se omluvit, pokoře přiznat, že něco nevědí, musí to především vidět v jeho vlastním chování. Učitel si je také vědom, že v okamžiku, kdy opustí školní budovu, nepřestává být učitelem. Je tak stále oslovován, nahlížen a zkoumán. Potkali učitel na autobusové zastávce sedmnáctileté mladíky, jak mají rasistické narážky na desetiletou holčičku, která se narodila jako mulatka, má zasáhnout²⁹? A co v případě, kdy vidí děti ze své třídy kouřit či sprostě nadávat spolužákovi? A co když to nejsou děti z jeho třídy?

Veřejný příklad. Je to velice složitá věc. Jedná se o očekávání vlastní i z řad žáků, rodičů, kolegů, vedení a obyvatel města, kde je škola umístěna. Jedná se o takové chování učitele mimo školu i ve škole, které by dostalo etickému standardu okolí. Ovšem takový etický standard nejen, že není možné nikde nalézt, ale navíc má většinou každý člověk svůj vlastní set „dobrých“ a „špatných“ projevů chování. Je to o to horší, že velice často se takovéto očekávání vztahuje pouze na učitele, nikoli na nositele těchto etických zásad samotného.

A ano, jistě, ještě je třeba děti naučit číst, psát, počítat, mluvit anglicky a mnoho dalšího.

²⁸ Dytrtová, R. a Krhutová, M. Učitel: příprava na profesi, s. 50.

²⁹ Osobní zkušenost autorky práce.

1.4. Stres

1.4.1. Historie zkoumání

Od 30. let minulého století víme, že stres je nespecifická reakce (nejen) lidského těla na podnět, většinou (a původně) vnější. Americký fyziolog Walter Cannon zjistil, že organismus reaguje na ohrožení způsobem, který nazval „útok nebo útek“³⁰.³¹ Na základě svých závěrů pak v roce 1926 seznámil lidstvo se slovem *homeostáze*³², tedy podivuhodnou schopností organismu udržovat se, či znovu nastolovat stav relativní pohody přeskupováním potřebných faktorů a pochodů tam, kde je jich zapotřebí k co největší harmonizaci sebe sama. Teprve o 40 let později maďarsko-kanadský fyziolog Hans Selye poprvé použil slovo stres v souvislosti s reakcí organismu. Převedel tento pojem z pole fyzikálního, kde se používá při definování napětí materiálu či látek. Je však také známo, že již Walter Cannon toto slovo v medicíně používal ve zhruba podobném smyslu³³. Každopádně kdyby Selye nepracoval způsobem, který je mu dnes vyčítán, tedy zkoumáním obrovského množství laboratorních zvířat, nepodařilo by se mu něco tak psychologického a nepostižitelného, vyjádřit tak prokazatelně. Podíváme-li se ze stejného směru jako Selye, dojdeme k velice zajímavým pohledům.

1.4.2. Fyzikální východisko

Ve fyzice se pro vyjádření poměru sil (tlaků) působících na materiál používá Hookův zákon elasticity (pružnosti). Zní takto:

$$\sigma = E \cdot \varepsilon$$

σ - představuje velikost zátěžové síly,

³⁰ Z anglického originálu „Fight or flight“.

³¹ Večeřová-Procházková, A. a Honzák, R. Stres, eustres a distres, in *Via practica*, s. 491.

³² Brown, T.M. a Fee, E. Walter Bradford Cannon: Pioneer Physiologist of Human Emotions.

³³ Sapolsky, R. Why Zebras don't get Ulcers, s. 9.

E - je schopnost materiálu odolávat tlaku (Youngův model pružnosti), tedy konstantní vlastnost každého materiálu

ε – soubor zátěžových faktorů, kterými je působeno na materiál

Pokud se tuto fyzikální silovou rovnici pokusíme převést do oblasti fyziologie stresu, jako to učinil Jaro Křivohlavý³⁴, dojdeme k velmi zajímavým závěrům. Stres (síla σ) je tak velký, jak na lidský organismus (který má různou odolnost vůči tlaku, tedy konstanta E) násobně působí zátěžové faktory (ε). Odolnost organismu vůči tlaku se nazývá resilience³⁵ a je spojením vulnerability (zranitelnosti člověka) a copingových (zvládacích) strategií, které posilují vulnerabilitu.³⁶ Tedy schopnost snášet zátěžovou situaci. Pokud blíže nahlédneme k povaze jednotlivých veličin, zjistíme, že sice E je konstantní schopnost daného organismu snášet zátěž, avšak ve významu, že určitý organismus bude mít zcela specifickou hodnotu této konstanty, což ale neznamená, že tato konstanta je neměnná. Je jisté, že převedeme-li tuto teorii do lidské společnosti, v různých fázích života bude mít jeden člověk různé hodnoty resilience, avšak vždy budou specifické tomuto jednomu člověku.

1.4.3. General Adaptation Syndrom (GAS)

Hans Selye při pokusech na zvířatech zjistil, že organismus reaguje na zátěžové situace ve třech fázích: 1) maximálně do dvou dnů po poškození se dostaví akutní změny v objemu žláz s vnitřní sekrecí, celkové ubývání zásobních materiálů v tkáních a mizí svalový tonus a snižuje se teplota. 2) Ve druhé fázi, která začíná 2 dny po postižení, dochází k zástavě růstových pochodů, neboť produkce všech ostatních hormonů ustupuje ve prospěch tvorby hormonů potřebných k nápravě poškození organismu. Na konci druhé fáze, pokud stresový podnět ustoupí a organismus je jinak zdravý, přirozená schopnost resistance, čili homeostáze, vrátí organismus do normálního stavu. 3) Pokud však podnět způsobující poškození trvá v plném rozsahu jeden až tři měsíce, nastává třetí fáze. Ztráta schopnosti resistance a pád do exhausce, tedy akutní počáteční fáze (fáze 1)³⁷. Selye tento zátěžový

³⁴ Křivohlavý, J. Psychologie zdraví, s. 169.

³⁵ Punová, M. Podpora resilience ve vzdělávání, s. 5.

³⁶ O vulnerabilitě včetně srovnání s pojmy resilience a coping více v oddíle 1.7 této práce.

³⁷ Večeřová-Procházková, A. a Honzák, R. Stres, eustres a distres, in Via practica, s. 491.

třífázový syndrom pojmenoval *všeobecný adaptační syndrom (GAS)*. Od této definice tedy chápeme stres jako snahu organismu adaptovat se na novou situaci. Nebo lépe, snahu organismu vyrovnat se s novou, nečekanou situací, definujeme jako stres³⁸. Samozřejmě, že stres (jakkoli nedefinován) byl znám od počátku lidského putování na Zemi. Jako takový je stres dobře popsán v lékařské literatuře. Je vnímán jako jedna z primárních a většinou nevědomých reakcí lidského (či obecně živého) organismu na ohrožení³⁹. Jak již bylo řečeno, je velice dobře známo, čím náš organismus reaguje a jak přesouvá síly z jiných míst do ohniska, které má dále za úkol eliminovat či uniknout z předpokládaného ohrožení. Je třeba si uvědomit, že stres byl (nejen) lidem dán jako dar, jako zesílená schopnost obrany a ochrany. Jako nabuzení organismu ke zvládnutí akutního problému. V mírných dávkách stresové mechanismy stimulují a v ohrožení zachraňují⁴⁰. Navíc, ne vždy je nečekaná situace negativní. Proto ani stres není vždy negativní zkušenost. Selye tedy definoval dva základní druhy stresu, *eustres* (dobrý stres) a *distres* (*špatný stres*). *Eustres* můžeme nazvat příjemným prožitkem⁴¹ a proto tvůrčí a motivační silou a *distres* pak negativním zážitkem⁴², tedy negativním působením. Trvá-li *distres* příliš dlouho, může se stát chronickým traumatickým stresem^{43,44}. V této práci se budu zabývat pouze *distresem*, neboť jedním z mých cílů je zjistit, nakolik učitele zatěžuje a zda učitelé cítí, že je možné ho nějak eliminovat.

³⁸ Večeřová-Procházková, A. a Honzák, R. Stres, eustres a distres, in *Via practica*, s. 491.

³⁹ Sapolsky, R. Why Zebras don't get Ulcers, s. 18.

⁴⁰ Večeřová-Procházková, A. a Honzák, R. Stres, eustres a distres, in *Via practica*, s. 492.

⁴¹ Procházková, J. Problémy učitelé profese in Bendl, S. Kucharská, A. (ed.): *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*, s. 145

⁴² Procházková, J. Problémy učitelé profese in Bendl, S. Kucharská, A. (ed.): *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*, s. 145

⁴³ Chronický stres je psychologická nebo fyziologická reakce organismu na příliš dlouho trvající vnější nebo vnitřní zátěžovou situaci, tedy stresor. Není nutné, aby byl stresor stále fyzicky přítomen. Pouhá vzpomínka na něj může vyvolat stejný efekt a způsobit chronický stres, viz *APA Dictionary of Psychology*, s. 185.

⁴⁴ Večeřová-Procházková, A. a Honzák, R. Stres, eustres a distres, in *Via practica*, s. 492.

1.4.4. Chronický traumatický stres

Vrátíme-li se ke konceptu homeostáze jako schopnosti organismu adaptovat se na danou situaci a využít všech prostředků k navrácení se do původního harmonického stavu, je nutné popsat, proč se v určité fázi organismus není schopen navrátit do zdravého stavu. Naše původní reflexy, které nás evokací stresových mechanismů homeostaticky ochraňovaly, by přece neměly způsobovat problémy, které jsou se stresem spojovány a které nazýváme např. civilizačními chorobami. Dokud pracoval Selye se zvířaty, bylo vše jasné a GAS byl způsobován pouze fyziologickými podněty. Když se na sklonku svého života začal zamýšlet nad nápadně podobnými reakcemi u lidí, povšiml si, že psychologické a sociální traumatické podněty u lidí vyvolávají stejnou stresovou reakci organismu jako fyziologické traumatické podněty u zvířat. Člověk ve své zvířecí podstatě je schopen zvládnout krátkodobá nebo střednědobá fyziologická traumata bez větších dopadů na organismus (je-li vše ideálně nastaveno). Co však člověka odlišuje od zvířecího světa, je jeho schopnost předjímat problémy ještě předtím, než se staly. Stresory, tedy vnější či vnitřní situace způsobující stresovou reakci organismu (spouštěče stresu), které nás vyvedou z homeostatické rovnováhy, mohou u člověka být jak akutní a skutečné, tak také předjímané, tedy stačí pouhá myšlenka na ohrožení. Je zřejmé, že v současné době v západní civilizaci jsou ty druhé mnohem častější. A tak přestože v této západní civilizaci nehrozí akutní ohrožení válkou, loveným zvířetem, hladomorem či např. pandemiemi, jsou lidé v ní ohrožení mnohem více chorobami způsobenými chronickým stresem, než obyvatelé zemí, kde toto akutní ohrožení existuje. Je možné dojít k závěru, že díky homeostázi jsme lépe vybaveni k adaptaci na vnější fyziologické stresové situace než na vnitřní psychologicko-sociální stresové situace. Tato reakce byla nedávno popsána jako alostáze⁴⁵. Je to se stresem spojovaná schopnost mozku najít způsob, jak se přizpůsobit změnám v ještě širším rozsahu a v kontextu lidské jedinečnosti, než fyziologická homeostáze.

1.4.5. Co s tím?

Dovolím si na tomto místě první závěr, který bude pro tuto práci zásadní. Je-li každý člověk ve své jedinečnosti vybaven specifickými homeostatickými obrannými schopnosti,

⁴⁵ Sapolsky, R. Why Zebras don't get Ulcers, s. 9.

kteře jsou vřše popsány jako resilience v konstantně proměnné formě (konstanta E), není možné je zkoumat v celé jejich komplexitě, neboť by bylo nutné popsat 7 miliard kombinací. Je jistě možné dojít k závěru, že resilienci lze do určité subjektivní míry posilovat, jak již bylo řečeno, a je také možné nabídnout určité způsoby zvládání. Tato praxe se v psychologii nazývá *coping*, tedy zvládání. Teoreticky tento boj člověka se stresem rozpracoval americký psychiatr Richard Lazarus⁴⁶. Ve výzkumné části mojí práce se otázce zvládání věnuji jako seberefektivní autoterapeutické praxi. V teoretické části shledávám efektivním spíše pojmenovat proměnnou veličinu ε , tedy stresory společné jednak pro pomáhající profese a ještě konkrétněji stresory, které lze najít v učitelské profesi. Pokud by bylo možné nabídnout řešení alespoň u některých z nich, podařilo by se alespoň částečně snížit celkový tlak.

1.5. Stres v pomáhajících profesích

Víme, že všichni profesionálové v pomáhající praxi stres zažívají. Tato profesní skupina obecně patří k nejvíce stresem zatíženým, jsou to povolání náročná jak fyzicky (sociální pracovníci, zdravotní sestry, dozorcí atd.), tak psychicky⁴⁷. Zároveň jsou to ale jedny z nejhůře hodnocených povolání finančně⁴⁸ i prestižně (s výjimkou některých lékařů). Finanční hodnocení je většinou mimo možnost vlivu ze strany pomáhajícího profesionála, neboť všechna povolání této skupiny patří mezi státní zaměstnání, která jsou hodnocena tabulkově. Znamená to mimo jiné, že kvalita odvedené práce a množství odpracovaných hodin nemají žádný vliv na výši vřdělku. Mezi vysokoškolsky vzdělanými lidmi patří pomáhající profesionálové mezi nejhůře finančně hodnocené vřbec (jedinou výjimkou jsou opět někteře lékaři). Asistent pedagoga či sociální pracovník se finančně pohybují na hranici minimální mzdy⁴⁹. Platy všech pomáhajících profesí jsou předem dány. Například sociální pracovník s jedním dítětem má nástupní plat od 9.900 Kč do maximálně 13.700 Kč čistého

⁴⁶ Křivohlavý, J. Psychologie zdraví, s. 168.

⁴⁷ Bártová, D. 10 nejstresovějších povolání, která zvládnou jen silné povahy, Forbes.

⁴⁸ Srovnání platů jednotlivých profesí za rok 2017 <https://www.finance.cz/zpravy/finance/36068-zebricek-nejlepe-a-nejhure-placeny-profesi/>.

⁴⁹ Minimální mzda činí v roce 2018 částku 12.200 Kč hrubého (tedy přibližně 10.500 Kč čistého). Přehled o vývoji částek minimální mzdy, zdroj: Ministerstvo práce a sociálních věcí, dostupné z <https://www.mpsv.cz/cs/871>.

měsíčně⁵⁰, pokud je středoškolsky vzdělán, s vysokoškolským vzděláním pak od 16.700 Kč čistého měsíčně. Zdravotní sestry se středoškolským vzděláním mají o 1.000 Kč nástupního platu více. Nástupní plat učitele s magisterským titulem je 20.900 Kč čistého měsíčně⁵¹.

Co se prestiže týče, hodnocení této skupiny povolání je obtížné. Samotnou definici slova prestiž chápou různí lidé různě. V této práci je prestiž myšlena jako „určitý způsob pozitivního hodnocení, ocenění, úcty, který prokazujeme osobám, předmětům, sociálním pozicím, činnostem atd.“⁵², jako indikátor sociální pozice individua. Sociální prestiž povolání (nikoli člověka, který toto povolání vykonává) závisí na souhrnu ekonomické odměny, tedy na výši výdělku a dalších odměnách, tedy např. na počtu odpracovaných hodin a délky volna⁵³. Vzhledem k tomu, že veřejnost není přesně zpravena o okolnostech odměn u pomáhajících profesí, mohou se neinformovaní lidé domnívat, že učitel bere téměř 32.000 Kč měsíčně⁵⁴ (bez uvědomění si, že se jedná o průměrnou hrubou mzdu) a má dva měsíce volna během letních prázdnin a jeho pracovní doba končí ve 14 hodin. Nic z toho ale není pravda. Jak již bylo řečeno, nastupující odborně vzdělaný učitel bere necelých 21.000 Kč čistého, má 7 týdnů letního volna, které si nesmí vybrat nikdy jindy než mezi 30. červnem a předposledním týdnem v srpnu, a kromě hodin přímé pedagogické činnosti musí minimálně stejně dlouhou dobu věnovat přípravám, administrativě, komunikaci s rodiči a dalším činnostem uvedeným v části Role učitele. Je na místě uvést, že ještě do minulého roku existovala ve školách praxe (a nebylo jich málo), kdy ředitelé zaměstnávali učitele jen na dobu určitou a to na 10 měsíců. To znamená, že učitelé byli k poslednímu červnu propuštěni,

⁵⁰ Čistý plat, tedy plat po odečtení všech povinných srážek daných státem, včetně daňového zvýhodnění uvádím pro přesnější představu, co musí lidé pracující v těchto profesích každý měsíc také řešit. K výpočtu byla použita aplikace Mzdová kalkulačka – výpočet čisté mzdy 2018 dostupná z <https://www.finance.cz/dane-a-mzda/kalkulacky-a-aplikace/mzdovy-kalkulator/#calc>.

⁵¹ Platy státních zaměstnanců pro rok 2018 dostupné z <https://www.pracomat.cz/poradna/pro-pracujici/228-platy-statnich-zamestnancu.html>.

⁵² Kapr, J. Prestiž povolání, Sociologický časopis 3 (6), s. 740-748.

⁵³ Kapr, J. Prestiž povolání, Sociologický časopis 3 (6), s. 740-748.

⁵⁴ Hrubý plat učitele loni stoupl na 31.632Kč, 14.3.2018, České noviny, ČTK, dostupné z <https://www.ceskenoviny.cz/zpravy/hruby-plat-ucitele-loni-stoupl-na-31-632-koron/1597547>.

strávili 2 měsíce na pracovním úřadě a nastoupili opět od 1. září⁵⁵. Není proto divu, že teoretická hodnocení a výzkumy mohou zdánlivě vykazovat, že např. učitelské povolání má mezi veřejností poměrně vysokou prestiž⁵⁶, v praxi je to však jiné. Sami učitelé hodnotí svou prestiž jako velice nízkou⁵⁷. Otázka prestiže tedy zůstává subjektivní a jako taková je nejdůležitější odpověď na ni ve výpovědi pomáhajících profesionálů o sobě samých.

Kromě nízkého finančního ohodnocení a nedostatečné prestiže patří mezi další stresové faktory společné pomáhajícím profesím časová náročnost, nutnost upřednostňování uspokojování potřeb klientů před vlastními potřebami, neustálá přítomnost krizových situací a s nimi spojená nutnost samostatného rozhodování, často s život ohrožujícími či zdraví ohrožujícími následky, přenášení si emocionálně traumatických situací do soukromí, obrovská zodpovědnost a očekávání společnosti.

1.6. Stres v učitelské profesi

Odborná světová literatura pokrývá obecné pojetí stresu⁵⁸ v obrovské míře, zaměřuje se i na stres v pomáhajících profesích a v nemalém množství se zabývá učitelkou profesí. Evropská unie se nebezpečí dopadu stresu na učitele také věnuje ve velké míře. Výzkumy totiž potvrzují, že co se dopadu stresu na osobnostní pohodu týče, ocitá se profese učitele na jednom z prvních míst⁵⁹ a spolu s povoláním zdravotní sestry přímo na samém vrcholu⁶⁰. V elektronických zdrojích (EBSCO) je k dispozici zhruba 50 výzkumných a přehledových prací na téma stres v učitelské profesi. Stresu jako konkrétnímu a jedinečnému fenoménu

⁵⁵ Koval, V. Přes léto se tisíce učitelů opět přihlásily na úřady práce. Letos naposledy, iRozhlas.

⁵⁶ Chcete mít prestižní povolání? Staňte se lékařem, 17. července 2007, dostupné z https://finance.idnes.cz/chcete-mit-prestizni-povolani-stante-se-lekarem-fts-/podnikani.aspx?c=A070712_155236_zamestnani_hla.

⁵⁷ Výše platu určuje prestiž povolání dostupné z https://plzensky.denik.cz/zpravy_region/vyse-platu-urcuje-prestiz-povolani-zvyseni-mezd-by-pomohlo-mini-ucitelka-20170601.html nebo Chceme zlepšit prestiž učitelského povolání dostupné z <http://www.munimedia.cz/prispevek/chceme-zlepsit-prestiz-ucitelskeho-povolani-rika-zakladatel-spolku-otevreno-13304/>

⁵⁸ Křivohlavý, J. Psychologie zdraví, s. 173.

⁵⁹ Martinková, J. a Židková, Z. Psychická zátěž učitelů základních škol.

⁶⁰ Hamerský, J. Únava, stres, vyhoření. Ve které profesi jste zdravotně nejvíce ohrožení?

v učitelské profesi je věnováno obrovské množství vědecké literatury, samozřejmě s přihlédnutím na lokální odlišnosti a specifika. Lze tedy dovodit, že stres jako obecný fenomén je možné nahlížet teoreticky globálně, ovšem jejich výzkum musí vždy nezbytně odrážet lokální (společenské, kulturní, ekonomické aj.) podmínky a specifika této profese. Zaměříme-li se na naši českou odbornou literaturu zkoumající tuto oblast, v listopadu 2011 byla provedena dokumentografická rešerše na téma Stres v učitelské profesi⁶¹. Dle této rešerše bylo mezi lety 1992 až 2011 v českém jazyce dostupných 47 knih, článků a akademických prací na téma stres v učitelské profesi. Kromě těchto prací můžeme najít také metodické a přípravné texty⁶², které slouží k přípravě budoucích učitelů. Nakolik tyto práce vysokoškolských profesorů vycházejí z každodenní učitelské praxe či zda jsou to práce teoretické, je námětem na další rozsáhlou práci. V oblasti výzkumu v České republice do konce první dekády nového milénia byla situace učitelů zkoumána nedostatečně⁶³. Po roce 2011 přibýlo velké množství akademických prací studentů a studentek pedagogických a psychologických oborů v celém spektru vysokých škol v ČR. Vlastní rešerší jsem zjistila, že od roku 2000 bylo zpracováno poměrně velké množství výzkumných akademických prací na téma stres v učitelské profesi. Dohledala jsem téměř 40 prací, které všechny pracují metodou výzkumu, většinou kvantitativního. Těchto několik desítek bakalářských, diplomových a dizertačních prací⁶⁴ tvoří nedocenitelnou (a nedoceněnou) základnu zkoumání fenoménu stresu u učitelů, neboť se opírají o přímou zkušenost učitelů v praxi.

Veškerá dostupná literatura se shoduje v názoru, že učitelská práce je nesmírně náročné povolání. Velice zajímavý je závěr doktorské dizertační práce, která pracuje s jedním z největších počtů respondentů (téměř 500 učitelů všech stupňů škol). V této lékařské studii se uvádí, že „ze všech zdravotních rizik, kterým jsou učitelé na našich školách

⁶¹ Sanetníková, M. Stres v učitelské profesi, rešerše.

⁶² Např. Kvintová, Zátěžové situace ve školním prostředí.

⁶³ Průcha, J. Moderní pedagogika, Učitel: charakteristiky profese edukátora, s. 173.

⁶⁴ Jen v databázi Univerzity Karlovy je k dnešnímu datu evidovaných 30 těchto prací. Před rokem 2000 byly napsány pouze dvě. Zdroj CKIS dostupné z

<https://ckis.cuni.cz/F/56U2C5Y5P3J129HRJMYYTE4U5M9DNE5VV8XEJ4S5DGCULXK51K-55112?func=short-jump&jump=000021> dne 27.10.2018.

vystavení, se.....jako nejzávažnější jeví být neúměrně vysoká pracovní psychická zátěž u učitelů základních škol. Preventivní programy by měly být směřovány především tímto směrem⁶⁵.“ Než se pokusím charakterizovat zátěžovost učitelského povolání, je třeba ujasnit rozdíl mezi stresem a stresorem. Stresor je jakákoli událost, síla nebo stav, které vedou k fyzickému nebo emocionálnímu stresu⁶⁶. Stresor (zátěžovost) je tedy faktor, který vyvolá stres (zátěž). Přestože je zátěžovost tohoto povolání multifaktoriální⁶⁷, tedy stresory pochází z nejrůznějších oblastí, nejvíce se projeví jako psychický stres, zátěž. Ta se dále může transformovat do somatických projevů. V této práci zaměřím svou pozornost více na stresory. Stresory můžeme dělit různě. A třebaže stejné stresory mohou na různé lidi působit zcela opačně, tedy u některých lidí mohou vyvolat eustres zatímco u jiných distres, v této práci se budu zaměřovat na stresory jako na faktory způsobující distres. Můžeme vzít v potaz vnitřní (individuální) a obecné (vnější neboli institucionální) zátěžové faktory⁶⁸, podle prostředí jejich vzniku. Dále je můžeme dělit z hlediska předvídatelnosti a možnosti kontroly nad nimi⁶⁹, můžeme je dělit obecně na fyzické a psychické stresory⁷⁰, podle oblasti působení na člověka. Můžeme nalézt také dělení na emoční, fyzické a behaviorální⁷¹, nebo na fyzické, mentální a emoční⁷². Já se domnívám, že bez ohledu na to, zda stresory pochází z vnějšku či zda jsou „pouze“ myšlené, nebo zda jsou očekávatelné či nikoli, je důležité, na jakou oblast prožívání se vztahují. Dovolím si tedy v linii Míčkovy a Zemanovy teorie rozdělit stresory na 1) sociální stresory, 2) emoční stresory a 3) fyziologické stresory.

⁶⁵ Viz Paprštejnová, M. Percepce zdravotních rizik vyplývajících ze životního stylu a pracovní zátěže u učitelů různých stupňů škol, dizertační práce, s. 5.

⁶⁶ APA Dictionary of Psychology, s. 1037.

⁶⁷ Procházková, J. Problémy učitelské profese in Bendl, S., Kucharská, A. (ed.): Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie, s. 145. Dále stejné dělení v APA Dictionary of Psychology, s. 1037.

⁶⁸ Procházková, J. Problémy učitelské profese in Bendl, S., Kucharská, A. (ed.): Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie, s. 145.

⁶⁹ Elkind, E. in Sigmund, M., Kvintová, J. a Šafář, M. Vybrané kapitoly z manažerské psychologie, kap. 7.

⁷⁰ Bartůňková, S. Stres a jeho mechanismy.

⁷¹ Míček, L. a Zeman, V. Učitel a stres.

⁷² Procházková, J. Problémy učitelské profese in Bendl, S., Kucharská, A. (ed.): Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie, s. 146.

1.6.1. Sociální stresory

Shodným prvkem těchto stresových faktorů je, že vycházejí ze společenské interakce. Jsou tedy vázány na mezilidské vztahy. Učitel se v rámci vztahových vazeb ocitá hned v několika sociálních rolích, z nichž některé jsou konfliktní. Kromě osobních vazeb, které má každý člověk (dcera, syn, otec, matka, sourozenec či přítel), se učitel ocitá například v následujících pracovních vazbách: je podřízený zaměstnanec (učitel – vedení), nadřízený zaměstnanec (např. zkušený učitel – méně zkušený učitel), mentor (učitel – „dobrý“ žák), tyran (učitel – „problémový“ žák), pomocník v problémech (učitel – žák v tíživé situaci), vychovatel (učitel – žák z pohledu rodiče), původce problémů (učitel – rodič), řešitel problémů (učitel – rodič), morální autorita (učitel – veřejnost). Výčet není úplný, nevychází z pracovní smlouvy, není zakotvený v přípravě na budoucí povolání a neustále se mění. Každý den. Několikrát denně. Už to, že není zřejmé, kdo je vlastně klient a příjemce služby, je samo o sobě stresem. Pro koho učitel pracuje? Pro svého ředitele? Pro žáka? Pro jeho rodiče? Pro společnost? Všechny zmíněné skupiny si myslí, že učitel je tu právě pro ně. Ovšem jejich požadavky jsou často v konfliktu. Žák chce co největší volnost a svobodu projevu, vedení a kolegové požadují klid a ticho. Rodiče chtějí, aby žák splňoval jejich představu o úspěšnosti, žák má ovšem většinou svou vlastní představu. Někteří kolegové se domnívají, že pouze jejich didaktické a výchovné metody jsou jediné možné a tedy nejlepší. Někteří rodiče mají svoji představu, jak by dítě mělo být hodnoceno a jak by s ním mělo být pracováno⁷³. Dalším problémem může být různé vnímání nemoci. Někteří kolegové a žáci budou nejraději, když učitel zůstane doma, protože je nenakazí (kontakt je opravdu blízký a intenzivní), zatímco od vedení (a jiných kolegů) je nezdárka možné vycítit tlak, že dokud učitel může chodit, může zrovna tak dobře pracovat. Pro suplující kolegy by taková situace generovala další stres. Je tedy možné říci, že v učitelské profesi se vyskytuje velké množství potenciálně konfliktních sociálních interakcí, které je nutno řešit denně, každou minutu se mohou změnit a učitel pracuje s různými skupinami lidí. Zralými i nezralými dospělými, které potkává každý den (kolegové a vedení), zralými i nezralými dospělými, které příliš

⁷³ Např. jeden rodič nesnese, aby jeho dítě mluvilo ve třídě sprostě, jiný to vidí jako projev svobodné vůle.

nezná a nepotkává (rodiče a opatrovníci dětí) a zralými a nezralými mladistvými, kteří mají kvůli své věkové skupině zcela jiná specifika chování a reakcí.

1.6.2. Emoční stresory

Projekce a přenos vnitřních traumat. Pokud se učitel ocitne v konfliktní situaci, musí dokázat zvládat své emoční reakce i reakce svého protějšku. O obtížnosti a proměnlivosti těchto situací již byla řeč. Kromě toho však učitel každý den přichází do práce v nějakém emočním stavu, způsobeném jeho vlastním životem a situacemi v něm⁷⁴.

Nevyjasnění pravomoci a nejasné hodnocení⁷⁵. Učitel má práci zadánu RVP vydaným, a každou chvíli doplňovaným, MŠMT. Konkrétní náplň práce v jednotlivých školách je upřesněna ve ŠVP, který si každá škola vypracuje sama. V rámci těchto ustanovení si pak učitel vlastní přípravy vypracovává sám, dle svého vzdělání, kompetence, zkušeností a nejlepšího svědomí. Cíl práce je následující: vzdělat žáka v rámci daných témat a vychovat ho v rámci chování přijatelného většinovou společností. Jak se mu to daří, hodnotí minimálně hned pět skupin lidí. Vedení, kolegové, rodiče, žáci sami, případná inspekce, další složky, jako např. CERMAT a jiné nezávislé organizace, testující studijní znalosti žáků a samozřejmě společnost. Potřebná je také autoevaluace. Je zřejmé, že to, co jedna skupina zhodnotí jako úspěch, může jiná vidět jako totální selhání. Učitel se tak ocitá v situaci, kdy názorů je mnoho, ale často je slyšet nejvíc ten, kdo nejvíc křičí. Zde je také na místě říci, že ocenění a pozitivní hodnocení není v naší zemi příliš obvyklé. Rodičů, kteří dokáží napsat pochvalný email či přijít osobně potřást rukou, je velice málo (ovšem jsou, naštěstí) a vedení často nemá čas, aby si všimlo pozitivní práce svých zaměstnanců, kvůli neustálému řešení

⁷⁴ Když jsem se před pěti lety dozvěděla, že můj otec má nevléčitelnou formu rakoviny s prognózou maximálně 6 měsíců, musela jsem jít druhý den do práce. Když jsem pro něj každou volnou přestávku sháněla možnost lůžka v hospici, protože trpěl bolestmi, které lékaři nechtěli řešit, protože byl už „příliš starý“ (70 let!), musela jsem pak vejít do hodiny a 30ti tam přítomným žákům vysvětlit látku, korigovat jejich chování, povzbuzovat slabší a motivovat ty rychlejší bez toho, abych na ně přenášela své obavy a úzkosti a únavu. Když o tři týdny později zemřel, mohla jsem to žákům říci, hledat jejich soucit, ale riskovat jítření nezahojených ran u těch jedinců, kteří si prošli podobným traumatem, nebo jen zmínit „těžkosti v rodině“, v žádném případě jsem nemohla nechat své emoce ovlivnit moje chování ve třídě tak, aby to žákům ublížilo.

⁷⁵ Krivohlavý, J. Psychologie zdraví, s. 175-176.

negativních či urgentních situací. Z odborné literatury víme, že nedostatek pozitivního ohodnocení je jeden z nejdůležitějších faktorů způsobujících profesní vyhoření⁷⁶. K tomu přispívá nemožnost zaslouženého finančního ohodnocení. Jako o nenárokové části rozhoduje o případných odměnách pouze vedení. Obrovská míra učitelů odcházejících z profese, či nezáměr studentů pedagogiky, respektive mužů studentů o práci učitele kvůli nemožnosti uživit rodinu, by měla být pro naši společnost alarmující.

Dlouhodobá napětí⁷⁷. V učitelské profesi se vyskytují i takové zátěžové situace, které trvají poměrně dlouhou dobu ve stejné intenzitě. Může se jednat o krátkodobé i dlouhodobé napadání ze strany kolegy, žáka či rodiče. To vše se děje. Jedná se o šikanu a takové chování může naplňovat podstatu trestného činu. Je to však trestný čin, který se nejhůře dokazuje, nejedná-li se o fyzické napadání. A ještě hůře se řeší. Řeší-li se vůbec.

Negativní sociální jevy⁷⁸. Tato skupina stresorů úzce souvisí s předchozí skupinou. Jedná se o obavy z trestných činů, ať už je učitel jejich obětí, nebo přímým či nepřímým svědkem. Budeme-li na šikanu učitele neprávem nahlížet jako na zřídka se vyskytující situaci, pak učitel v roli nepřímého svědka je, bohužel, záležitost více než běžná. Žáci jsou oběťmi i pachateli nejrůznějších forem násilí. A každý třídní učitel to ví a musí najít způsob řešení a zároveň vnitřní schopnost tyto situace unášet.

Neúměrně velká odpovědnost⁷⁹. Je zdokumentováno, že pokud člověk ve své profesi nese zodpovědnost za lidské životy, je vystaven mnohem většímu stresu než ti, kteří takovou odpovědnost nenesou. Učitel nejen že je nepřetržitě zodpovědný za život a zdraví druhých, navíc těmi druhými jsou děti. Je to analogické práci leteckého dispečera s tím rozdílem, že u cestujících v letadle se nepředpokládá, že se většina z nich bude snažit zjistit, co se stane, když otevřou dveře letadla při letu a vzájemně se k tomu budou hecovat. Každoročně řeší Česká školní inspekce desítky až stovky případů, kdy došlo ke zranění žáka či žáků a je

⁷⁶ Křivohlavý, J. Hořet, ale nevyhořet, s. 24 – 25.

⁷⁷ Křivohlavý, J. Psychologie zdraví, s. 179.

⁷⁸ Křivohlavý, J. Psychologie zdraví, s. 178.

⁷⁹ Křivohlavý, J. Psychologie zdraví, s. 175.

zjišťována míra zavinění učitele⁸⁰. Tím je většinou myšleno nikoli přímé aktivní zavinění, ale zda učitel učinil všechny potřebné preventivní i aktivní kroky k tomu, aby zabránil nastalé situaci. Jak již bylo řečeno výše, učitel po dobu své práce s dětmi ve škole i kdekoli mimo školu, nese za žáky naprostou odpovědnost ve všech směrech. Každou vteřinu. A i když má na starosti dalších 29 žáků, kteří mají většinou pocit, že jim se nikdy nic stát nemůže, protože jsou nesmrtelní superhrdinové. Jiná část neúměrné zodpovědnosti pramení z toho, že učitel má své žáky vychovat a připravit na budoucí život ve společnosti tak, aby v ní uspěli. Má na to omezený čas a ještě omezenější možnosti. A při tomto svém snažení musí učitel, pokud ne přímo uspět, tak alespoň neselhat. Má v rukách křehké ego mladistvého jedince a je příliš snadné mu ublížit.

Přetížení množstvím práce⁸¹. Jak již jsem dříve zmínila v části Role učitele, množství práce je vyšší, než je učitel schopen vykonat v čase mu k tomu určeném. Přetížení množstvím práce je jistě individuální záležitost. Každý učitel bude na množství práce reagovat jinak. Někdo lépe, jiný hůře. Je však neoddiskutovatelné, že penzum učitelské práce dalece převyšuje možnosti jedince vykonat tuto práci dobře a ve vymezeném čase k tomu určeném. Avšak daná část nejen, že plně odpovídá skutečnosti, ale je spíše podhodnocená.

Časový tlak⁸². Tento stresor se v současném pracovním životě nazývá práce s *deadlinem*⁸³. Tedy existence jakéhosi časového horizontu, ve kterém práce musí být vykonána beze zbytku. Život učitele ubíhá právě v takových časových úsecích. Na práci má vyměřeno pouhých 45 minut. Na odpočinek 10 minut, které není možné posunovat dle potřeby. Každé dva měsíce musí nějakým způsobem prokázat hodnocení každého žáka, které musí mít náležitě zdokumentováno v oficiálních dokumentech. Na odpověď rodičům e-mailem má vyměřeno nejdéle 24 hodin od obdržení zprávy. Tento časový horizont nelze nikam posunout. Na více či méně ucelenou práci s jednou třídou má 10 měsíců, bez ohledu na to, v jakém fyzickém či psychickém rozpoložení je on nebo jeho žáci. Na celkovou

⁸⁰ Mach, J. Úděl učitelů: Stačí málo a stojí před soudem, Právo.

⁸¹ Křivohlavý, J. Psychologie zdraví, s. 174.

⁸² Křivohlavý, J. Psychologie zdraví, s. 174.

⁸³ Deadline, z angličtiny, znamená časová uzávěrka.

regeneraci organismu má 7 týdnů, které jsou přesně vymezené a nemůže tedy plánovat volno tak, aby ušetřil peníze za mimosezónní pobyt. Na komplexní přípravu svých žáků ve třídě po znalostní i společenské stránce má třídní učitel čtyřikrát 10 měsíců.

1.6.3. Fyziologické stresory

Poslední sadou stresogenních faktorů je přímá fyzická zátěž. Již byla zmíněna povinnost učitele být na minimálně dvou místech najednou. Tedy na doзору a zároveň již v minutě, kdy zvoní, přebírat zodpovědnost za třídu, ve které učí. Logická praxe, že tomu tak není, protože to fyzikálně není možné, znamená, že učitel se nějakým způsobem musí vyrovnat s tím, že neplní svou povinnost. Pokud se nic nestane. To již bylo popsáno v části o neúměrné odpovědnosti.

Omezená možnost naplňování fyziologických potřeb. Učitel musí unést vrcholnou fyzickou zátěž, neboť má přesně vyhrazený čas, kdy může jíst, pít a vykonávat potřebu. A to pouze během přestávek či volných hodin, pokud je má. A jen v případě, že na dveře kabinetu neustále neklepou žáci, rodiče, kolegové či další zaměstnanci školy, s nějakou naprosto neodkladnou záležitostí. Běžně se stává, že ve 12 hodin učitel zjistí, že od 8 hodin od rána neměl čas se ani napít.

Maximální soustředěnost. Při vyučování musí být učitel 45 minut beze zbytku soustředěný a být schopen zároveň mluvit, pozorovat, psát, vyhledávat na počítači a kontrolovat práci žáků a s každým z nich pracovat individuálně. A také ovšem s celou skupinou.

Hluk. Práce v hlučném prostředí patří mezi nejrizikovější zaměstnání. Proto je Ministerstvem zdravotnictví stanoven maximální povolený limit hluku na pracovišti. Tento limit činí pro pracoviště, na nichž je vykonávána duševní práce náročná na pozornost a soustředění a dále pro pracoviště určená pro tvůrčí práci maximálně 50 dB⁸⁴. Maximální dlouhodobý limit povolený pro stavby je 70 dB. Pro srovnání, hlučnost na pražské dopravní

⁸⁴ Nařízení vlády č. 148/2006 Sb., §2, Nařízení vlády o ochraně zdraví před nepříznivými účinky hluku a vibrací. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-148>.

magistrále v dopravním zatížení je cca 73 dB⁸⁵. Měřením hluku, který se vyskytuje ve školních učebnách při vyučování a na školních chodbách o přestávce, se zabývala česká odborná studie z roku 2016⁸⁶, zpracovaná na základě alarmujících dat ze zahraničí⁸⁷. Zahraniční studie prokazují, že hluková zátěž se ve školních prostorách pohybuje mezi 86 dB až 89 dB⁸⁸. Česká měření na čtyřech vybraných školách prokázala maximální výši cca 82 dB⁸⁹ v učebně během výuky. Učitel tedy pracuje každý den nepřetržitě v hluku, který o více než jednu třetinu přesahuje povolený limit pro jeho práci a v prostředí hlučnějším, než pracuje dělník na stavbě!

1.7. Vulnerabilita, resilience, a coping

Poslední oddíl teoretické práce bych ráda věnovala teorii zvládání stresu. Pojmy, které se k teorii zvládání stresu organismem váží, jsou vulnerabilita, resilience a coping. Vulnerabilitou (zranitelností) rozumím citlivost organismu vůči stresu, tedy jak je konkrétní člověk náchylný k tomu, aby se u něho následkem stresových situací rozvinul zátěžový stav, porucha či nemoc⁹⁰. Resilience (odolnost) je proces a výsledek úspěšné adaptace na zátěžové životní situace a to zvláště skrze mentální, emocionální či behaviorální schopnost přizpůsobení se vnitřní či vnější zátěži⁹¹. Tato pozitivní přizpůsobivost může být rozvíjena a zdokonalována, zvláště prostřednictvím cílených copingových (zvládacích) strategií. Copingové strategie jsou techniky a postupy, jak posílit vulnerabilitu organismu, aby lépe

⁸⁵ Syslová, J. a Paráčková, M. MF DNES naměřila u silnic nepovolený hluk. Vyřeší to obchvaty, říkají politici. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/mf-dnes-namerila-u-silnic-nepovoleny-hluk-vyresi-to-obchvaty-rikaji-politici-1wa-/domaci.aspx?c=A100318_080121_domaci_ban.

⁸⁶ Studie hluku na vybraných českých školách, 2016, viz <https://www.akustikad.com/aktuality/studie-hluku-na-ceskych-skolach/>. Dostupné z: <https://www.ecophon.com/cz/o-nas/aktuality/studie-hluku-na-vybranych-ceskych-skolach/>.

⁸⁷ Hluk ve školách jako v továrně. Výzkumníci bijí na poplach. Oborový portál pro BOZP.

⁸⁸ Hluk ve školách jako v továrně. Výzkumníci bijí na poplach. Oborový portál pro BOZP.

⁸⁹ Studie hluku na vybraných českých školách, 2016, viz <https://www.akustikad.com/aktuality/studie-hluku-na-ceskych-skolach/> dostupné z <https://www.ecophon.com/cz/o-nas/aktuality/studie-hluku-na-vybranych-ceskych-skolach/>.

⁹⁰ APA Dictionary of Psychology, s. 1149.

⁹¹ APA Dictionary of Psychology, s. 910.

snášel zátěžové stresogenní faktory a dostáhl tak určité resilience vůči zátěžovým situacím. Vulnerabilita je specifický osobnostní rys člověka, který je formován nejrůznějšími faktory, které nejsou pro tuto studii zásadní, a nebudu se jimi tedy zde zabývat. Je však důležité si uvědomit, že každý člověk má svůj specifický a jedinečný faktor vulnerability. Co se resilience týče, stále mezi odborníky neexistuje jednotný pohled, jak tuto veličinu definovat a přesně chápat⁹². Já se přikláním k tomu chápání, že resilience je proces, tedy neustále se proměňující schopnost zvládat těžkosti, kterou člověk může ovlivňovat vůlí a určitými technikami. Existuje nesmírné množství teoretických i praktických rad a velké množství kurzů, které se zvládáním stresu (copingovými metodami) zabývají. Od meditací, přes jógová a jiná cvičení až po sugesci pozitivního myšlení a eliminaci negativního. Někdo si najde pomoc v dostupných nabídkách, jiný si musí najít svou techniku sám, ale pro každého člověka existuje jeho vlastní osobitá cesta stejně, jako každý člověk je jiný „elastický materiál“. Na základě těchto zjištění a na základě zkušeností respondentů mého výzkumu i mých vlastních si dovoluji dojít k následujícímu teoretickému závěru: co člověk, to jedinečná vulnerabilita, copingové techniky a výsledná resilience. Tedy každý člověk má svou výjimečnou „elasticitu“, kterou ovšem může ovlivnit především a do jisté míry pouze on sám.

⁹² Novotný, J. S. Resilience dnes: teoretické koncepce, nedostatky a implikace, s. 75.

2. Výzkumná část

Mým hlavním cílem v této práci bylo zjistit, jak učitelé prožívají svou profesi, jaké oblasti své práce hodnotí jako povzbuzující a jaké oblasti vnímají jako demotivující. Co je těší a co jim naopak práci ztěžuje. Vycházela jsem z předpokladu, že žádný člověk se při výkonu své profese nevyhne vlivu nejrůznějších osobních a rodinných problémů, které s jeho prací primárně nesouvisí a proto jsem rodinnou situaci a osobnostní předpoklady nezařadila mezi ty, na které jsem kladla důraz. Důležitou vnitřní otázkou, kterou jsem si kladla, bylo, zda přímá práce s dětmi jako ústředními příjemci naší práce je hlavním zátěžovým momentem práce učitelů. Důvodem této mé vnitřní otázky byl rozpor mezi častou reakcí veřejnosti a rodičů školních dětí, kteří se domnívají, že vzdělávání mládeže je dnes „téměř nemožné a nepřiměřeně náročné“⁹³ a mým vlastním názorem, že právě tento rozměr mé práce mě těší a uspokojuje nejvíce. Zajímal mě proto i názor mých kolegů. Jedním z hledisek, které se postupně objevovalo a pro mé zkoumání se zdálo být důležité, bylo nahlédnout, zda s intenzitou či jiným rozměrem prožívání zátěže v učitelské práci souvisí genderová odlišnost u zkoumaných respondentů. Chtěla jsem dále zjišťovat, zda si učitelé uvědomují, že mohou se zátěžovostí své profese osobně pracovat, zda rozpoznávají dobré i horší způsoby této práce s vlastním stresem a jaké metody volí. Zajímalo mě také, jak učitelé vnímají roli odpovědných autorit na zhoršení či zlepšení podmínek své práce učitele. Těmito autoritami jsem především chápala MŠMT jako orgán zodpovědný za nařízení a korekci obsahu a formy učitelské práce, vedení konkrétní školy a přímou psychologickou pomoc, zvláště ze strany školního psychologa, pokud na škole působí. Z rozhovorů vyplynulo, že státní orgány přímo nadřízené školám nazýváme já i respondenti shodně slovem „systém“. Snad z důvodu odosobněnosti a vzdálenosti nadřízených orgánů vůči učiteli.

Pro účely zkoumání těchto otázek tedy bylo nejprve nutné přemýšlet o nejvhodnějším způsobu, jak na zmíněnou problematiku nahlížet. Ještě v roce 2006 chyběly

⁹³ Vedou je k tomu vlastní závěry a zkušenosti buď rodičovské, nebo pouze velice povrchní, protože sami se s mládeží setkávají pouze málo. Současnou mládež a práci s ní hodnotí jako „příšerně těžkou“, dále soudí, že „puberťáci jsou na zabití“ a „dnešní mládež je mnohem horší, než jsme byli my“. Toto jsou nejčastější reakce lidí, když jim řeknu, že učím na druhém stupni základní školy.

výzkumy věnující se dopadu stresu na učitele⁹⁴. Jak jsem již dříve řekla, podrobně jsem prozkoumala databázi univerzitních a pedagogických knihoven v České republice a zjistila jsem, že v současné době existuje v České republice asi 40 výzkumných prací na mé téma, z nichž naprostá většina pracuje kvantitativními metodami, nejčastěji dotazníkovým šetřením a pouze 4 z těchto prací využívají některou z metod kvalitativního charakteru⁹⁵. Bylo dále potřebné vyhodnotit všechna hlediska a vybrat vhodné respondenty, metody zkoumání a takovou analýzu dat, díky kterým budu moci nejlépe zodpovědět výzkumnou otázku.

2.1. Výběr respondentů

Chtěla jsem zkoumat prožitky mých kolegů, a protože jsem si byla vědoma, jak důležitý a ovlivňující bude můj vlastní pohled na problematiku, chtěla jsem hovořit s kolegy z co nejpodobnějšího pracovního prostředí. Rozhodla jsem se vybrat sedm kolegyně či kolegů učitelů se zkušeností z druhého stupně základní školy. Chtěla jsem, aby byli zastoupeni také muži, neboť se domnívám, že prožívání zátěžových situací se může genderově lišit. Ze statistik MŠMT vyplývá, že zastoupení mužů v učitelské profesi na druhém stupni neustále klesá a v posledních sedmi letech dosahuje v průměru 22 %⁹⁶. Zvolila jsem tedy podobné zastoupení v mojí práci a dva ze sedmi respondentů jsou muži. Současné situaci ve školství také odpovídá to, že jeden z respondentů už práci učitele nevykonává, protože odešel do výdělečně podnětnějšího prostředí. Prioritou mého výzkumu bylo zachování naprosté anonymity respondentů, neboť jsem si vědoma, že za takovéto situace se mohou respondenti cítit volněji při rozhovoru a mají možnost být upřímnější a otevřenější, než v situaci, kdy by hrozilo, že je někdo může identifikovat. Další požadavek na výběr respondentů tedy byl, aby to byli učitelé, kteří učí v jiných školách, než já. Také jsem chtěla, aby každý z respondentů měl zkušenosti z jiné školy. Nejedná se tedy o kolegy, ale každý hovoří o jiné základní škole. Velikost jejich škol či umístění ve městě nebo na vesnici se u respondentů lišily. Z analýzy

⁹⁴ Průcha, J. Moderní pedagogika, Učitel: charakteristiky profese edukátora, s. 173.

⁹⁵ Viz Seznam použité literatury, Seznam absolventských výzkumných prací na téma Stres a učitelé, str.mojí diplomové práce.

⁹⁶ Genderová problematika zaměstnanců ve školství, viz portál MŠMT.

ovšem vyplynulo, že respondenti těmto rozdílům nepřikládají důležitost a problémy jsou všude podobné. Důležitým krokem pro zachování anonymity v mé práci je také to, že žádná jména ani data neodpovídají skutečným jménům a dalším skutečnostem nepodstatným pro výzkum. Dále jsem chtěla, aby všichni tito kolegové měli zkušenosti ze státních základních škol. Mezi mými respondenty jsou i učitelé se zkušeností z jiného školního prostředí, to ovšem nebyl záměr. Volila jsem učitele přírodních i humanitních předmětů. Všichni učitelé kromě Františka měli zkušenosti s třídnickou prací. Věkové rozpětí bylo mezi 35 a 59 roky, tedy věkový průměr byl 42,8 let. Délka praxe variovala od 4 do více než 30 let, v průměru tedy necelých 13,5 roku. Pět respondentů jsem znala osobně, dva nikoli. V tabulce 1 jsou uvedeny relevantní údaje o respondentech.

Tabulka1. Údaje o respondentech

Jméno	Věk	Délka praxe	Obor vyučovaných předmětů	Délka rozhovoru
Alena	42	20 let	Humanitní vědy	35'37''
Božena	34	7 let	Přírodní vědy	55'30''
Cecilie	59	+30 let	Přírodní vědy	35'55''
Dorota	50	8 let	Přírodní vědy	48'36''
Eva	51	18 let	Obojí vědy	1:03'35''
František	35	4 roky	Humanitní vědy	44'55''
Gustav	29	4 roky	Obojí vědy	48'51''

2.2. Výběr metody

Vzhledem k tomu, že téma práce vychází z mých vlastních zkušeností učitelky a mého vlastního vyrovnávání se se zátěží učitelského povolání, věděla jsem již na začátku, že mě bude zajímat, jak podobné situace prožívají moji kolegové a nikoli pouze teoretická východiska zátěžovosti učitelské profese. Prožívání stresu je jiná kategorie zkoumání, než četnost určitých stresorů, či četnost reakcí na ně. Jedná se o explorativní zkoumání, zkoumání širší problematiky ve všech možných rozměrech se snahou problematiku pochopit

v dostatečné šíři⁹⁷. Kvantitativní metoda v tomto případě nebyla vhodná. Kvantitativní metody jsou ve svém výsledku především konfirmatorní a většinou deduktivního charakteru⁹⁸. Nejdůležitější hledisko pro mě bylo, že bych nemohla zkoumat neverbální projevy respondentů, které mohou být v případě tématu prožívání stejně důležité, ba i důležitější, než hledisko verbální. Rozhodla jsem se tedy zvolit kvalitativní zkoumání, neboť takto bylo možné nejlépe rozkrýt hledanou odpověď na otázku prožívání stresu tím způsobem, kterým jsem chtěla⁹⁹.

2.3. Hlubkový polostrukturovaný rozhovor

Po zvážení možných metod získávání dat¹⁰⁰ jsem se rozhodla, že nejvhodnější pro mou práci bude hlubkový rozhovor. Zajímalo mě, JAK kolegové pociťují, JAK prožívají, JAK reagují a JAK zvládají to, CO v našem povolání zažívají jako distres. Proto jsem chtěla promýšlet a ptát se na takové oblasti, které já sama nebo moji současní kolegové prožíváme jako stresové. Zároveň jsem chtěla dát respondentům prostor, aby mohli při rozhovoru odbočit i mimo téma mých otázek. Zvolila jsem tedy polostrukturovaný hlubkový rozhovor¹⁰¹. V rámci této metody jsem oslovila respondenty s předem připravenými otevřenými otázkami, či okruhy, které respondenti předem neznali, a v průběhu rozhovoru jsem dané otázky upřesňovala, doplňovala či měnila podle aktuální reakce respondenta. Výhody plynoucí z možnosti být s respondentem osobně, možnost upřesňovat otázky nebo v průběhu rozhovoru pokládat zcela nové otázky a sledovat i jiné výpovědní úrovně než verbální zcela převážily nad nevýhodami metody. Nevýhod této metody je několik. Časová náročnost pro respondenta i výzkumníka a z toho plynoucí mnohem menší možné množství dotazovaných respondentů, dále nebezpečí, že přítomnost či osobnost výzkumníka ovlivní výpovědi respondenta, nebezpečí nevhodného vstupování do rozhovoru ze strany výzkumníka a velký vliv prostředí na rozhovor. Nakonec je třeba zmínit důležitý rozměr

⁹⁷ Ferjenčík, J. Úvod do metodologie psychologického výzkumu, s. 245.

⁹⁸ Ferjenčík, J. Úvod do metodologie psychologického výzkumu, s. 245.

⁹⁹ Ferjenčík, J. Úvod do metodologie psychologického výzkumu, s. 247.

¹⁰⁰ Ferjenčík, J. Úvod do metodologie psychologického výzkumu, s. 149.

¹⁰¹ Ferjenčík, J. Úvod do metodologie psychologického výzkumu, s. 175.

zvolené metody a tím je problematika tzv. metakomunikace¹⁰², tedy rozdíl mezi tím, co respondent komunikoval, co chtěl komunikovat a co výzkumník pochopil, že je komunikováno. Metakomunikace je jednou z nedílných částí komunikace jako takové a je nezbytné vnímat ji jako proces a v tomto ohledu ji analyzovat. S tím souvisí problém subjektivity při vyhodnocování dat. Proto bylo dále nutné zvolit vhodnou analýzu dat.

2.4. Interpretativní fenomenologická analýza (IPA)

Aby byly oblasti metakomunikace a subjektivity co nejlépe ošetřeny, vybrala jsem si takovou následnou analýzu dat, která s touto problematikou nejen počítá, ale je její nedílnou součástí. Jedná se o interpretativní fenomenologickou analýzu (dále jen IPA). Výzkumným zaměřením IPA je porozumění žité zkušenosti.¹⁰³ Cílem mé práce je zachytit právě žitou zkušenost učitelů ve smyslu prožívání stresu. Neboť jsem sama učitelka a mám svou vlastní zkušenost s prožíváním stresu, věděla jsem, že je velmi pravděpodobné, že mé subjektivní zkušenosti ovlivní mé závěry. Stejně jak mnozí další i já se už mnoho let domnívám, že něco takového jako objektivní zkoumání v psychologii není možné, stejně jako není možné popsat čistou podobu fenoménu. Jinými slovy, subjektivitu ve výzkumu nelze vyeliminovat, lze s ní však pracovat a dokonce ji použít jako motor zkoumání. Proto jsem velice vděčná, že IPA jako jedna z mladých metod kvalitativní analýzy dat dokáže nejen zkoumat zkušenost konkrétního člověka z jeho vlastní perspektivy, ale navíc otevřeně přiznává, že osobní přesvědčení, postoje a interpretace výzkumníka jsou nejen nevyhnutelné, ale dokonce nezbytné k tomu, aby mohl žité zkušenosti jiného člověka porozumět.¹⁰⁴ Výsledná analýza je také jedinečná v tom ohledu, že je vždy nutně subjektivní, neboť je dočasná. Popisuje totiž, co se děje „v tu chvíli, na tom místě“¹⁰⁵. Jedinečná je i tím, že tento výsledek je společným snažením výzkumníka a respondenta, což je jistě i v jiných metodách,

¹⁰² Ferjenčík, J. Úvod do metodologie psychologického výzkumu, s. 173.

¹⁰³ Koutná Kostíková, J. a Čermák, I. Interpretativní fenomenologická analýza in Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. a kol. Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy, s. 9.

¹⁰⁴ Koutná Kostíková, J. a Čermák, I.; Interpretativní fenomenologická analýza in Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. a kol. Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy, s. 10.

¹⁰⁵ Koutná Kostíková, J. a Čermák, I.; Interpretativní fenomenologická analýza in Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. a kol. Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy, s. 11.

zde se však s tímto faktorem pracuje a priori a využívá se ho jako vědomého rozměru při analýze. Je na místě dodat, že si uvědomuji, jaké nároky klade IPA na mě jako na výzkumnici. Do výzkumu jsem musela vstupovat dobře si vědoma svých vlastních prekonceptí nejen ohledně prožívání stresu ve své práci učitelky, dále jsem musela být schopna během analýzy od respondentovy výpovědi odstupovat a vkládat svá interpretační východiska vyvolaná respondentovou výpovědí o tom, jak se snaží porozumět své zkušenosti. Pak jsem musela být schopna se opět k respondentovi přiblížit, abych pochopila, jakým způsobem se dostává k porozumění své zkušenosti a jak s ní pracuje¹⁰⁶. Závěrečná interpretace respondentovy zkušenosti je tedy komplexní snahou mou a respondenta. On či ona se snaží popsat své prožívání stresu a já se snažím popsat, jak se k tomuto porozumění dostává. Z podstaty této metody vyplývá, že své interpretace tvořím vždy s otazníkem, neboť vždy existují i jiné možnosti interpretace¹⁰⁷. Závěrečná analýza je tedy také výpověď o mém chápání prožívání stresu u druhých osob.

2.5. Výzkumné otázky

Nejprve je třeba říci, že v IPA jsou výzkumné otázky zaměřeny na zkoumání prožitku, nikoli objasňování. V případě mé práce jsem chtěla zkoumat prožívání stresu v učitelské profesi. A to oblast prožívání stresu a vnímání jeho jedinečnosti, dále oblast vyrovnávání se se stresem a vnímání vnější podpory. Zformulovala jsem tedy následující čtyři výzkumné otázky:

- a) Jak vnímají učitelé svou práci?
- b) Jak prožívají učitelé stres, který jim jejich práce způsobuje?
- c) Jak učitelé přemýšlí o způsobech zvládnání stresu?
- d) Jaká je zkušenost učitelů se školním psychologem a dalšími formami péče o ně?

¹⁰⁶ Koutná Kostíková, J. a Čermák, I.; Interpretativní fenomenologická analýza in Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. a kol. Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy, s. 11.

¹⁰⁷ Koutná Kostíková, J. a Čermák, I.; Interpretativní fenomenologická analýza in Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. a kol. Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy, s. 12.

2.6. Tvorba otázek pro hloubkový rozhovor

Na hloubkový rozhovor jsem chtěla přijít připravena s otázkami, které by mi nejlépe pomohly povzbudit respondenta k tomu, aby se rozhovořil o svých zkušenostech a prožitcích. Chtěla jsem úvodními otázkami tzv. „prolomit ledy“ a až v dalších otázkách se přiblížit ke zkoumaným tématům. Chtěla jsem, aby otázky byly většinou otevřené a dostatečně široké, aby umožnily respondentovi odpovídat po svém. U všech otázek měl respondent možnost neodpovídat, nebo odpovědět tak, jak mu připadalo vhodné. Některé otázky byly zjišťovací a až na základě kladné odpovědi jsem položila otázku otevřenou. („Máte ve škole školního psychologa?“ „A jaká je Vaše zkušenost s ním?“) Otázky jsem se však zároveň snažila formulovat natolik specificky, aby byla velká pravděpodobnost, že respondent bude hovořit o tom, co prožívá. Vytvořila jsem nejprve 10 otázek a s těmi jsem uskutečnila pilotní rozhovor (Božena). Na základě této zkušenosti jsem otázky poněkud pozměnila a rozšířila na celkový počet 19. Pilotní rozhovor jsem poté doplnila o zbývající otázky. Všechny otázky ve finální podobě jsou uvedeny v příloze 1.

2.7. Sběr dat

S respondenty jsem se setkávala od července do října roku 2018, s každým v jiný den a vždy jsem nechávala na jejich uvážení, jaký prostor jim bude vyhovovat. Se třemi respondenty (Alena, Dorota a Božena) jsem se sešla u nich doma. Se dvěma respondenty jsem se sešla v prostředí kavárny či restaurace (Gustav, František) a se dvěma jsem se sešla u nich ve škole (Cecilie, Eva). Všechny rozhovory probíhaly bez přítomnosti cizí osoby. Vždy v pohodové atmosféře. Každý rozhovor jsem na základě informovaného souhlasu respondenta nahrála na diktafon. Ujistila jsem je také, že vše, co v mé práci z jejich rozhovoru použiji, bude anonymní. Vzniklo tak celkem 334 minut (více než 5 a půl hodiny) rozhovorů, jeden rozhovor trval v průměru 48 minut. Nejkratší rozhovor trval 35'37'' (Alena) a nejdelší 1:03'55'' (Eva). Následně jsem všechny rozhovory osobně přepsala v doslovném přepisu i s doplněním nonverbálních momentů (váhání, změna odpovědi uprostřed slova atd.). Kde to nebylo pro vyznění podstatné, upravila jsem hovorovou řeč do

spisovné, aby při následných citátech forma nerušila obsah. Vzniklo celkem 98 stran přepisů standardizovaného formátu (A4, normální okraje, font 11). Jak jsem již uvedla výše, anonymita mých respondentů je pro mne velkou prioritou a všechny rozhovory vznikly na základě mého ujištění, že za žádných okolností jejich identita nebude vyražena. Z tohoto důvodu nejsou ani nahrávky ani doslovné přepisy rozhovorů přílohou této práce. Přepisy v neanonymizované podobě byly zaslány pouze mé vedoucí práce. Následně jsem tyto přepisy analyzovala. Každý text jsem několikrát pročetla a v průběhu čtení jsem si začala barevně označovat jednotlivá témata a důrazy. Modře jsem označovala vše, co se týkalo stresové oblasti, zelenou jsem použila na pozitivní vjemy vlastní profese, žlutě jsem označila myšlenky a věty charakterizující toho kterého respondenta, červeně bylo označeno vše, co mi připadalo opravdu děsivé, nebo jsem měla pocit, že to tak vnímá respondent. Oranžovou jsem použila na emotivní momenty. Tímto systémem jsem zpracovala všech sedm přepisů. Následně jsem si tužkou vepisovala do textu kódy, které ze čtení vplynuly. Poté jsem vypracovala tabulku vynořujících se témat, které nebyly původně myšlené ve výzkumných otázkách. Analýzu jsem uvedla reflexí své vlastní zkušenosti se stresem v mé profesi, abych si ještě před vlastní analýzou rozhovorů uvědomila své prekoncepce a vlastní důrazy. Dalším krokem analýzy byla dekonstrukce zapsaných výpovědí v rozhovoru s respondenty. U každého jsem již důkladně znala jeho odpovědi, pracovala jsem s každým přepisem zvlášť a snažila jsem si uvědomit, jaké názory jsem si udělala na respondenta v souvislosti s prožíváním jeho profese. Z textu na mě začaly „vyskakovat“ hluboké emocionální momenty i takové, které byly jen okrajově zmíněné, ovšem v kontextu celé výpovědi nabraly nový význam. Některé jsem vnímala optikou vlastní podobné zkušenosti, jiné byly pro mě překvapivě nové, vždy jsem ovšem cítila emocionální účast s respondentovým sdílením prožitků. Na základě této práce jsem z každého rozhovoru vytvořila kazuistiku.

3. Analýza rozhovorů

3.1. Reflexe vlastní zkušenosti

Nemusela jsem příliš přemýšlet o tom, jaká je moje vlastní zkušenost se stresem. Ostatně všechny otázky rozhovoru vycházejí z mých vlastních zážitků. Jsem si vědoma, že některá témata jsou pro mě, co se stresu týče, zásadní. Postupem času a v průběhu zamýšlení se (a také na základě názorů mých kolegů – respondentů), jsem postupně objevovala tři úrovně tématu. Nejprve, a nejpalčivěji, jsem vnímala oblasti, které mě při mé učitelské práci zatěžují nejvíce. První oblastí jsou pro mě ve velké míře finance, které vlastně vnímám jako nespravedlivou oběť své práci. Ve svých necelých padesáti letech, s bakalářským vysokoškolským titulem z teologie, po téměř sedmnácti letech praxe vyučování anglického jazyka, s mnoha zkušenostmi ze soukromého finančního sektoru, se zkušeností vydávané překladatelky odborných teologických textů, pětiletým pobytem v anglicky mluvící zemi a třicetileté kariery jazzové zpěvačky (vyučuji anglický jazyk a hudební výchovu), nejsem schopna mít takový plat, který by mi zajistil bezproblémové hmotné zabezpečení mé rodiny s dvěma dětmi z jednoho měsíce na druhý¹⁰⁸. A to i přesto, že můj manžel vydělává víc než já. Vadí mi, kolik administrativy musím ve škole vyřizovat a vnímám jak náročné je, nemít čas na svoje základní potřeby, jako je jídlo, pití či toaleta. Mezi nejstresovější momenty mé práce patří konfrontace s rodiči, pokud jejich děti něco provedly (např. šikanovaly spolužáky) a já jsem udělila kázeňské tresty. Mezi mé zkušenosti patří např. situace, kdy si rodiče si stěžovali, křičeli, obviňovali mě a stěžovali si vedení. Místo řešení problémového chování jejich dětí jsem v těchto případech musela obhajovat své výchovné postupy. Při tom všem jsem si postupně uvědomila, že ta jedna jediná věc, kvůli které pokaždé ráno znovu do práce přijdu, jsou moji žáci. A ať se chovají jakkoli, zlobí, neučí se, hádají se a tak dále, pořád mi za tu námahu stojí. A také jsem si uvědomila, že nejhorší chvíle mého profesního života byla, když jsem měla pocit, že mě mí žáci už nerespektují a neváží si mě. Že už jim

¹⁰⁸ Můj tarifní plat je 27 630 Kč a k tomu mám již od počátku mé práce na základní škole stále stejné osobní ohodnocení ve výši 2000 Kč. To znamená, že můj čistý plat je, pokud daňový odpočet na děti využívá manžel, 22 471 Kč. K tomu, pokud jsem třídní, dostanu měsíčně 30 Kč hrubého (sic!) za jednoho žáka ve své třídě.

nedokážu nic dobrého předat. Toto zklamání bylo jedna z hlavních příčin, proč jsem se ocitla na kraji zhroucení. Také jsem si uvědomila, jak tenká je hranice mezi profesionálním vztahem se žáky a sebeobětováním. Jak zásadní je znalost věkové skupiny, se kterou člověk pracuje. Jak jedinečný a výjimečný každý žák je, ale stejně jako v životě, nejprve musím zajistit své bezpečí a pak teprve můžu pomáhat. Dnes si uvědomuji, že moje práce mě naplňuje pocitem, že mohu změnit svět, zachránit člověka a zlepšit společnost ve své zemi. Že svou prací bojuji s pocitem bezmoci nad politikou a lidskou zlobou a nenávistí. Je mi jasné, že jsem úporně naivní, ale dokud budu mít sílu, budu věřit, že i jeden žák, který setkáním se mnou jako s učitelkou dokáže prožít svůj život lépe, smysluplněji a naplněněji, mi za všechnu námahu stojí. Na druhou stranu, síly mi chybí. Doma, kde s manželem vychováváme své dvě dcery, 9 a 15 let, mi tahle energie často schází. Je pro mě často snazší být učitelka, než matka. Bývám unavená, pracuji do noci a problémy ze školy si nosím domů. Před dvěma lety mě nakupená únava, zklamání a opravdu veliké osočování ze strany rodičů spolu s rodinnými problémy přivedly velmi blízko nervovému zhroucení a celkovému vyčerpání. A ptám se sama sebe: musí si tohle prožít každý učitel?

3.2. Alena

„Jseš pořád přepnutá struna, která se málokdy vypne.“

Alena učí asi 20 let a má zkušenosti z mnoha typů škol. V současnosti pracuje jako zástupkyně ředitele na státní základní škole. Působí jako velmi rázná žena. Cítím, že se setkávám s personifikovanou energií. Hovoří jasně, naléhavě a přesvědčivě. Způsob, jakým formuluje své odpovědi, ve mně vyvolává dojem, že je pro svou práci zapálená a stále nadšená ze smyslu své práce:

„Je to flexibilní, dává to prostor hledat nové cesty, být pořád mezi mladými lidmi, takže ...i jako v proměňujícím se prostředí, když učíš dýl, tak vidíš, jak se děti mění... je to prostě fajn“,

avšak strízlivá a expresivní, co se týče překážek a nedostatků podpory učitelské práce:

„Daleko víc ten systém prudí s papírováním a bere ti kompetence lidský, učitelský, psychologický a dává ti víc kompetencí úřednických.“

Svou práci dělá s hlavním zřetelem na žáky a učení chápe jako obousměrný proces:

„Když se napojíš s dětma na jednu vlnu, kdy to plyne, kdy se vzájemně obohacujete, kdy tam není vidět ta hranice mezi tím, že ty jsi učitel a oni jsou žáci, když zapomeneš na to, že musíš hodnotit a jenom předáváš a děti předávají tobě, kdy je to prostě proces, který možná je i mimo přípravu, kdy je to vzájemné“.

Nejvíce jí na práci učitelky stresuje: 1) nedostatek času na bazální věci, 2) netýmová práce mezi kolegy, 3) neustálá sebekontrola nad tím, co člověk řekne a co by mohlo být zneužito, 4) role vedení jako kontrolního orgánu, místo toho, aby pečovalo a podporovalo. Zmiňuje dokonce, že má zkušenosti, kdy vedení školy zneužívalo, že učitelé nemají dostatek informací o právním aspektu učitelské práce ve smyslu ohodnocení suplování, nepřímé učitelské práce apod. Největší náročnost učitelské práce vidí v neustálém multitaskingu. Také vnímá, že učitel nemá svou hodnotu před veřejností, a ani v práci mu není poskytována žádná péče:

„[...] Neodpočineš si, není žádná supervize, není péče o hygienu osobní v tom povolání.“

3.3. Božena

„Rodiče (žáků) byli dost naštvaní a zavolali si mě a ten moment, kdy jsem tam šla, tak to jsem myslela, že se... zblázním. To jsem pak jako rozdýchávala dlouho ještě.“

Božena je matka dvou malých dětí. Je vdaná. Působí velice klidně, vesele a vyrovnaně. Učí 7 let. Na fakultě si ujasnila, že chce učit, že ji to baví. Má zkušenosti z jedné základní školy. Byla několikrát třídní. Svou práci má ráda. Říká, že jako důležitější než naučit svůj předmět vidí navázat s žáky vztah tak, aby jí důvěřovali a mohli se jí svěřit se svými trápeními. Ovšem jen pokud sami chtějí. Vnímá svou roli jako především pečující, ale žáci ji takto nemusejí přijmout, pokud nechtějí. Pak je v pořádku, že „jen“ učí. Mluví jasně,

uspořádaně. V úvodu rozhovoru říká, že necítí, že by její práce byla těžká. Domnívá se, že učitel stojí v žebříčku stresových povolání někde ve střední části. Oblasti, které vnímá jako nejstresovější, jsou 1) rodiče žáků, 2) úrazy žáků, 3) klasifikace a hodnocení, 4) neustálý časový tlak, 5) zodpovědnost za žáky, 6) administrativa, 7) kontroly ze strany inspekce. Ovšem později v rozhovoru zmiňuje, že „*strašně obtížná*“ je pro ni konfrontace s životními a rodinnými obtížemi žáků, které jejich rodiče nechtějí nebo nemohou řešit. Dvakrát v rozhovoru opakuje, že: „*[...] rodiče nemají na ty děti čas.*“ Říká, že emoční zátěž způsobená složitostí životních příběhů žáků je veliká:

„[...]pokud má (učitel) trošku srdce a lidský přístup, tak je tohle taky strašně obtížný oddělit.“

Nicméně není možné se emoční zátěži vyhnout, zvláště pokud se jedná o třídní učitele.

„[...] myslím si, že každé třídní [...] by měl odhalovat potíže těch žáků [...] to by mělo být normální, pokud ten třídní učitel funguje tak, jak by měl.“

V průběhu rozhovoru Božena ještě dvakrát verbalizuje svou frustraci nad nemožností pomoci:

„Nejsem ráda učitelka, když vidím, že ty děti mají potíže, se kterými já nic neudělám [...] a rodiče jsou zásadně proti s tím něco dělat.“

Obviňování ze strany rodičů si bere osobně a hledá svou vinu. Problémy řeší sama, jako nejlepší psychohygienu vidí sport a hovory s přáteli.

3.4. Cecílie

Cecílie je ze všech respondentů nejstarší, nikoli však v důchodovém věku. Má tři děti. I ona má zkušenosti s vedením školy. Učí více než třicet let. Působí klidně, rozvážně, mile a pohodově. Stále se usmívá. Přestože se neznáme, cítím se v její přítomnosti příjemně. Mluví klidně, ale když hovoříme o tématech, která v ní rezonují, je překvapivě expresivní. První, o čem hovoří, když se jí ptám na práci, jsou její žáci. Vzpomíná, jak se za ní vracejí ti, kteří

už školu dostudovali a vyprávějí jí o tom, jak se jim daří. Jako jedna z mála respondentů hovoří o školském systému jako o něčem, čemu se nebude podřizovat ona, ale co je tu pro ni, aby si vybrala, co jí vyhovuje.

„[...]No, já se snažím si to uzpůsobit [...] aby mně to vyhovovalo. Protože, když by mně to nevyhovovalo, tak ty děti to poznaj, přesně poznaj, jestli ten učitel, jestli ho to baví, jestli jako to, co předává, jestli předává s nadšením.“

Její vztah k žákům je cítit i z toho, že práci s nimi nevnímá jako stres, jen se občas vyskytnou přechodné problémy. Žáky nevnímá jako stresor.

„Já jsem celkem vycházela s dětma vždycky jako dobře a když tam byl nějaký problém, problémový žák, tak se to vždycky nějak jako vyřešilo.“

Stejně jako Božena i Cecílie hovoří o emočním vypětí v souvislosti s řešením životních situací svých žáků:

„Někteří třídní, co mám zkušenost, tak k těm děti neměly důvěru a nic jim neříkaly. Ale někdy, když mají ty děti důvěru, tak oni se svěří, i člověk by to ani nechtěl slyšet radši [...] protože když to pak vidíš, tak to je...to je...hrozný [...] Jako chodily, chodily děti i svěřovaly se a teď, jak s tím naložíš, že jo. Komu to říct, jako? [...] 'Paní učitelko, nikomu to neříkejte'.“

Jako nejstresovější vnímá Cecílie 1) administrativu, která je ve velké míře zbytečná a často i diskriminační a protiprávní (zjišťování počtu Romů ve škole), 2) vztahy mezi kolegy učiteli, který může hrát jak pozitivní („*naučili jsme se zalézt (do kuchyňky) [...] a teď jsme si to tam všechno říkali u toho kafe a tak jsme se uvolnili*“), tak negativní („*jenže bohužel (kolegyni) se to nelíbilo, našla za cíl to tam, tenhle kolektiv rozbourat*“)) roli v atmosféře školy, a velmi často obojí, a 3) dopad na svou rodinu:

„Moje nejhorší zkušenost se stresem? No, že jsem [...] začala mít pocit, že se mi hroutí rodina. A to už...to už nešlo. To už nešlo, protože rodina je pro mě strašně důležitá [...] na to mi sáhnout, to ne!“

Rodina je pro Cecílii také nástrojem psychohygieny:

„[...] jak jsem řekla, pro mě je strašně důležitá rodina, takže, buď teda já jdu s rodinou prostě někam na procházku, do lesa, někam prostě úplně...úplně vypnout.“

Finance nejsou pro Cecílii podstatné, protože má dobré rodinné zázemí, ale uvědomuje si, že je to problém pro ty, kteří takové zajištění nemají:

„Tak kdybych to dělala pro peníze, tak jdu dělat jinam, že jo [...] to byly i nějaký kolegyně samoživitelky, který opravdu každou korunu...a ted' chodily i nemocný do práce, aby náhodou, že jo...jako je to špatný s tímhle.“

Před několika lety Cecílie svou práci učitelky opustila, jak říká, kvůli rodinným problémům. Po roce a půl se do školy opět vrátila, do té samé, ze které odešla. Vracela se odpočínutá a s nadšením. O okolnostech odchodu nehovoří, celé téma se objevilo jako její zkušenost, kdy strávila mimo práci delší dobu a tato doba jí také poskytla příležitost k načerpání sil. Zpětně toto období hodnotí Cecílie jako úžasnou možnost, díky které se vracela do školy odpočínutá a plná síly.

3.5. Dorota

„Nenechat se znechutit, snažit se pochopit každý dítě, být s nima v napojení, když něco pokazím, umět přiznat chybu, když něco nevím, umět říct, že nevím, ale zjistím. Chválit, ocenit, sebe i je, je i sebe.“

Dorota je matka dvou dospívajících dětí, učí zhruba 10 let, předtím pracovala ve výzkumné oblasti v oboru, který vystudovala. Učitelkou odbornost dostudovala po čtyřicítce, protože dostala možnost učit a ta zkušenost ji naprosto nadchla. A to i přesto, anebo možná právě proto, že pracovala s mentálně hendikepovanými žáky a žáky, kteří jsou ze znevýhodněného prostředí. Výuku v této škole však opouští a v současnosti začíná pracovat na jiné základní škole běžného charakteru. Důvod odchodu ze své první školy Dorota vidí jako neschopnost a nekompetentnost vedení. Ostatně, jak říká, nikoho ani

nezajímalo, proč odchází, nebo kam. Profesi učitele vnímá Dorota jako plnou rozporů, nebo lépe ambivalencí:

„[...] (je to) smysluplné, zábavné, otravné, nezábavné, nesmyslné.“

Pozitivní část své práce spatřuje ve smysluplném a oboustranném propojení se žáky, které je založené na vzájemném respektu:

Když cítím to propojení mezi mnou a dětma a nemusí jít ani o to, že jim předávám znalosti [...], ale když jsme na jedny vlně a když já respektuju jejich osobnost se všema jejich chybama a oni přiměřeně svému věku, respektují mojí osobnost s mýma chybama a já nezneužívám své moci učitele, abych je srazila k zemi a oni to beze slov ocenějí.“

Negativní část její práce představují dospělí – někteří kolegové, vedení, někteří rodiče žáků. Nebere si servítky. Říká, že není ráda učitelka, když:

„[...] mě otavují druhý učitelé. Když mě otravuje ředitelka. Když mě otravují hloupi rodiče.“

Velice zjednodušeně řečeno, pro Dorotu jsou žáci smysl a motivace. Pokud jí někdo znepřijemňuje práci, jsou to dospělí. Také ona mluví o školském systému s výhradami, které jsou slyšet, když říká, že učitel je ten, kdo má vědět, jak učit a neměl by se trápit rámcovými a školními plány, pokud žáci vyžadují specifickou péči:

„Systém, co kdy předat [...] těm dětem je důležitý, ale je určitá míra svobody a je na tom učiteli, aby věděl, s jakou třídou pracuje, v jaký škole pracuje, jakým způsobem to sdělit těm dětem.“

Zároveň však říká, že tohle je v naší zemi problém:

„Ovšem naše české školství k tomu takhle nepřistupuje a dělá nesystémový kroky, většina dětí je znechucených a většina učitelů je znechucených a radost z učení není.“

Stres spojuje Dorota především s nesvobodou vykonávat svou práci podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. A protože o její práci se její vedení nezajímalo, tak jí paradoxně umožnilo pracovat v méně stresovém prostředí:

„Nezájem o způsob mojí výuky (ze strany vedení) byl stoprocentní a já sama jsem si dala za úkol [...], že v případě těchto dětí není důležitý, jestli [...] budou umět přesně to, co v ten daný měsíc mají umět..., ale právě to, aby vůbec aspoň získaly důvěru, že existuje nějaký respekt, že můžou mluvit, i když z pohledu druhých plácají nesmysly [...] a že každý z nás se musí nějakým způsobem korigovat [...].“

Přesto však vnímá, že značným stresorem jsou pro ni rodiče a vzpomíná na incident, kdy zabránila „hyperaktivnímu, rozmazlenému, neukázněnému, sprostému“ žákovi vběhnout do silnice s hustým provozem tím, že ho pevně chytla za ruku a dloubla do něj. Otec na Dorotu poslal stížnost na školní inspekci s obviněním, že jeho dítě pravidelně bije a opatřil si falešné foto důkazy ze staršího úrazu svého syna. Byla vyšetřována a vyšlo najevo, že důkazy jsou podvržené a chlapec přiznal, že se jedná o jeho dávnější úraz, který si přivodil sám. Dorota v žádnou chvíli nevidí problém v chlapci, ale v jeho rodičích. Ostatně otec na závěr celé kauzy řekl, že si je vědom, že Dorota jeho synovi „zachránila život, ale že ho nebude bít“. Velmi vypovídající je Dorotino shrnutí celé situace a to, jak hodnotí své „selhání“:

„Ano, můj osudnej bod v selhání byl, že jsem tomuhle chlapci dala (šťouchanec) za to, že ohrozil mojí rodinu, protože kdyby do něj vrazilo to auto, tak jsem já trestaná...“

Své stresory řadí Dorota následovně: 1) organizační chaos ve vedení školy ve smyslu nesystémovosti a nevedení, 2) nespolupráce ze strany ostatních kolegů, 3) administrativa, 4) rodiče žáků a 5) žádná podpora potřeb učitelů. Má své oblasti, které jí emocionálně vyčerpávají. Jedná se například o takové situace, kdy svým žákům není schopna pomoci. Pomoci se bránit před učitelem:

„V tý škole, kde jsem byla, byli takoví učitelé, že kdybych s nima každý týden měla trávit několik hodin, tak bych dělala ty samý věci, co dělaj ty děti, protože to je utrpení a bezmoc, protože ty nemáš VŮBEC žádný páky se (těch učitelů) zbavit.“

Velmi emotivní je její zamýšlení nad tíhou svého rozhodnutí odejít ze školy, kde nebyla spokojená:

„[...] moc mi mrzí, že s těmahle dětma, který ještě ke všemu jsou tak problémový, jsem ten vztah navázala [...] a je mi to líto [...] je mi líto (hovoří o odchodu ze školy). Já jsem pro sebe měla nějaký svůj plán, že je třeba dovedu do devítky [...] a mám pocit jakoby nedokončený práce a tím, že na ně kašle každej, na ty děti, v rodině a všude, tak i mám takovej slabě nepříjemnej pocit, že oni si to můžou vyhodnotit tak, že jsem se na ně vykašlala.“

Své finanční ohodnocení vnímá v konfliktu mezi osobními potřebami, které jsou nízké a potřebami svých dětí, které nedokáže naplnit:

„Finance MĚ nestresujou [...] ale skrze moje děti pubertální mě stresujou. Protože bych jim ráda dopřála věci, na který finančně nedosáhnou. Tak to je mi nepříjemný. [...] A rozhodně si myslím, že učitelská práce je trvale podhodnocená. A finanční motivace je nulová. Je to vlastně trapný.“ Dodává velice expresivně a potvrzuje svoje vlastní pocity.

Svou situaci, včetně změny práce, problémů, které tam zažila či finančních obtíží však hodnotí v perspektivě lidí, se kterými se setkala a kteří zažívají mnohem těžší problémy, než vnímá ona své vlastní. Může se jednat o proces vyrovnávání se s obtížnou situací.

3.6. Eva

„[...]je to...je to...je to těžký a přála bych opravdu lidem, kteří tohle povolání, nějak na ně shlížejí shora, aby si to zkusili. Nevědí vůbec o čem, jako čím vším vlastně procházíme.“

Evě je přes padesát. Je vdaná, má dvě dospělé děti. Učí 18 let. Má zkušenosti jak s učením na střední škole, tak na druhém stupni základní školy. Neznáme se, přesto je v rozhovoru velice uvolněná. Hovoří o svých zkušenostech až bolestivě otevřeně. Z jejích prvních odpovědí vyplývá, že i ona je v práci motivována vztahem se svými žáky:

„Někdy mám pocit, že na mě (kolegové) koukají skrz prsty [...] ale na to vždycky zapomenu a jdu do té třídy, prostě jsem tady kvůli těm... hlavně kvůli těm dětem.“

Právě různorodost až nevyzpytatelnost své práce prožívá velice pozitivně. Učitelství nejprve nestudovala, pracovala ve státním sektoru na úřednickém postu. Ze změny práce je nadšená:

„Vlastně se vůbec nenudím, má to nějaký smysl, ty děti prostě jsou pokaždý jiný, i ten kantor vlastně [...] je to super věc [...] Já díky tomu, že jsem měla to (předchozí) zaměstnání jiný v úplně jiným duchu, kdy jsem koukala celý den na hodiny, kdy už budu moct odejít. Tak se to prostě nedá srovnat a má to prostě, (učitelství), má smysl.“

Všemi jejími odpověďmi se prolíná bolest z poslední třídnické zkušenosti, kdy byli žáci vůči ní i ostatním kolegům velice odmítaví. Přesto hovoří o problémech se žáky obecně jako o normální součásti své práce, nikoli jako o demotivaci. Naopak motivující je tyto problémy překonávat:

„[...] stalo se mi, když jsem přišla v září, že za mou chodily děti, proč už je nemám a to vás pohladí. Zrovna takový ty, se kterejma jsem třeba trochu i bojovala.“

Ovšem, když se právě problémy se žáky zdají nepřekonatelné, přichází chvíle, které jsou pro ni nejtěžší. Ne proto, jaký postoj mají žáci a jak jí ho dávají najevo, ale proto, že se obviňuje, že to nedokáže změnit a získat si je:

„[...] oni změnili třídního a dávali vám najevo, že tu školu nemají rádi [...] celkově jsem v té době začala uvažovat o tom, jestli se vůbec na to hodím, protože ty hodiny byly opravdu strašně náročný [...] dávali vám to sežrat [...] byly opravdu chvíle, kdy

jsem přišla domů a brečela jsem a říkala jsem si, já to přece nemám zapotřebí, já jsem slušnej člověk, chovám se k nim slušně....“

O své didaktické odbornosti občas zapochybuje: „*Možná to třeba neučím dobře, jak já nevím někdo..“*

Vnímá také náročnou vztahovou ambivalenci, kdy učitel musí vztahy navazovat na více úrovních a v nestejných věkových skupinách:

„Jako je to náročný prostě fakt tohle povolání [...] hrozně náročný. Nejenom, že máte mít nějaký vědomosti, ale myslím si, právě to soužití s těma lidma, s tím kolektivem. [...] Vy vlastně musíte [...] se všema tak nějak dobře vycházet, jinak se z toho opravdu člověk zblázní. [...] Protože tady máte nejenom vlastně tu stranu těch kolegů, to znamená vašich vrstevníků [...], ale máte tady i ty děti, který musíte nějakým způsobem zvládat...já mám v jedný skupině sedm dětí, který mají nějaký ADHD. K těm taky musíte přistupovat... To si nemyslím, že někdo jiný než kantor, může zažít. [...] Na jednu stranu vést tu hodinu a něco (žákům) předat, ale ještě tam prostě koexistovat.“

Své stresory kategorizuje následovně: 1) negativní přístup a vztahy s některými kolegy, 2) administrativa, 3) rodiče žáků, 4) zodpovědnost 5) vlastní perfekcionismus. Finanční stránku zvládá proto, že vlastně není závislá na platu ze školy, manžel by vše utáhl. Ale i tak o financích ve škole hovoří velmi naštvane a používá slova jako „šílené“, „hrozné“. O psychohygieně hovoří ve dvou rovinách. Hovoří o hraní počítačových her, kterými vypne a vyčistí mozek a také o občasných skleničkách. Ze způsobu, jakým se vyjadřuje, je zřejmé, že tyto techniky vnímá spíše jako malcoping (špatné zvládání). O hraní říká: „*Já vím, že je to hrozně [...] hloupý koníček*“ O alkoholu: *[...] prostě jenom tak, na relax“¹⁰⁹* Následkem nervového zatížení z práce si zažila srdeční arytmií, kvůli které musela být medikována. Od vedení necítí žádnou podporu v oblasti eliminace stresu.

¹⁰⁹ Sama obě techniky používám a vím z vlastní zkušenosti, že i pro mne fungují skvěle, aniž by mě ohrožovaly.

3.7. František

„Naučit toho člověka žít ve společnosti a umět si poradit v každé situaci [...] a jakoby ho naformovat, aby to nebyl [...] zmetek. [...] Nemusí to být žádné chytrolín, ale prostě člověk, kterej je slušnej, má nějaký hodnoty a ta společnost je pak samozřejmě o to slušnější a vzdělanější.“

František v mé studii tak trochu reprezentuje mladé učitele, kteří své povolání opustili. Učit začal hned po vysoké škole. Učil čtyři roky. V době, kdy učil, byl svobodný a bezdětný. Dnes už má rodinu. Ze školy odešel souhrou okolností. Přemýšlel o profesní změně a dostal velmi dobrou nabídku. Než stačil se svou ředitelkou situací probrat, řekla jí to jeho kolegyně a ze strany vedení již nebyl prostor k diskusi o jeho možném setrvání na škole. Tak odešel. Učit ho bavilo. Jako jediný z respondentů na otázku, jak vnímal svou učitelskou profesi, neodpovídá na prvním místě, že ho motivovali žáci. Pro něj stál na prvním místě učitelský kolektiv, alespoň ta část, se kterou se blíže přátelil:

„Jaký pro mě to učitelství bylo? [...] I když už pracuju v soukromý sféře, tak na něj vzpomínám dobře, protože jsme měli výbornej kolektiv. Kolektiv, kterej mi dal spoustu zkušeností a zajímavých pohledů, které vlastně využívám i teď [...] ale chtěl bych dodat, ne jakoby kolektiv celkový [...], ale byli jsme taková jako parta asi šesti lidí. [...] Stýkáme se dodnes.“

Motivací mu byl úspěch. Především osobní, ale i se žáky. Pokud byli jeho žáci úspěšní, byl hrdý. Cítil, že je pro své povolání vážený ve společnosti:

„Tam, kde jsem učil, i v mém kolektivu, kde bydlím, jsem byl hrozně vážený, že teda učitel a předává ty zkušenosti [...] tak to jsem byl taky rád, že jsem považovanej za osobu [...] která předává tu moudrost a vzdělání.“

František jako jediný z respondentů nazývá své žáky „žáci“ a nikoli „děti“, nebo „moje děti“, jak to dělají všichni ostatní. Učitelství chápe jako formování osobnosti, aby ze žáků nevyrostli „zmetci“, nikoli jako předávání informací. Role učitele je „formovat společnost“

a má zodpovědnost za to, aby upozornil a prověřil situace, kdy se domnívá, že je „*dítěti ubližováno*“. Jako jediný mluví o tom, že pro něj byli stresogenním faktorem i žáci. Ovšem pouze v prvním roce jeho učitelství, pak už nikdy. Ani tak je ve své kategorizaci stresorů neřadí na první místo, ale na třetí opět s výhradou, že pro něj byla tato oblast stresující jen na začátku. Stresory řadí následovně: 1) administrativa, 2) nepodporující vedení, 3) žáci (po prvním roce je však z tohoto seznamu odebrává) a 4) rodiče žáků. Velký důraz klade František na učitelskou supervizi. Mluví o ní, jako o nezbytné podpoře učitelů. Podle něj by supervizní roli mohl vykonávat školní psycholog, ale nemá s tím osobní zkušenost:

„Aby to bylo, že ten psycholog tam není jenom jako, ale aby měl nějaké slovo [...], aby mohl říct 'Hele, ten učitel potřebuje teďka...nemůže mít tenhle rok třídnicí, protože zátěžově by na tom byl špatně, není to jeho selhání, je výborný pedagog [...] pokud si ho chceme udržet a nechceme ho ztratit, hrozilo by vyhoření [...].“

Psycholog (školní) by měl být člověk, který:

„[...]s těma lidma pracuje, ví a dokáže třeba i ty učitele nějak motivovat, nebo i zajistit vlastně z nějakého hlediska lidských zdrojů, že ti kvalitní učitelé nebudou odcházet.“

Postavení psychologa v rámci organizačního uspořádání školy by podle Františka mělo být jasně dané, aby se nestal nástrojem vedení, ale naopak aby v supervizních či intervizních skupinách stáli učitelé a vedení na stejné úrovni a mediátorem byl pouze psycholog:

„Ten psycholog by tam byl jako ta ústřední postava.“

Jedinou podporu ve stresových situacích zaznamenal František ve škole od blízkých kolegů. Myslí si proto, že zkušení a ochotní učitelé by se mohli ujmout role mentorů pro začínající kolegy, či kolegy v nouzi.

3.8. Gustav

„Systém po mně chce, abych nepřemýšlel [...] jel podle nějaké normy [...] abych dokázal udržet pod pokličkou napětí obrovské spousty dětí a abych je dokázal usměrnit takovým způsobem, že z nich budou dobře manipulovatelní lidé. [...] Ale já se s tím neztotožňuju [...]tak (dětmi) prostě říkám, že na prvním místě pro ně musí být jejich svědomí, jejich odpovědnost, jejich rodina.“

Gustav je nejmladší respondent této studie. Je mu necelých třicet let. Je ženatý a zatím bezdětný, ale rodinu plánuje v nejbližší době. Učí čtyři roky, začal již při studiu učitelství. Přes své mládí na mě působí spolehlivě, zkušeně a moudře. Je velmi zodpovědný, o čemž svědčí i jeho odpovědi. Nastoupil na stejnou školu, kde sám býval žákem. To mu ovšem způsobuje velké problémy ze strany kolegů, respektive kolegyň. Cítí se jimi ponižován a důvod vidí v tom, že teď jsou jeho kolegyněmi učitelky, které mu ještě jako žákovi říkaly, že *„když bude mít štěstí, tak se vyučí, ale jinak že je úplně blbej.“*¹¹⁰ I Gustavovou motivací jsou jeho žáci. Když o nich mluví, říká *„moje děti“*. Nejvíce si váží vztahu s nimi, ale uvědomuje si, že z tohoto vztahu a důvěry, které k němu žáci cítí, pro něj plyne obrovská zodpovědnost:

„Ale už jenom to, že jdou a řeknou mi, jakej mají doma problém, a že jsem ten, s kým si o tom chtějí popovídat, tak to mi přijde jako důkaz, že to mezi náma funguje.“

Vnímá, že škola, na které učí, nemá dobrou pověst, a to především kvůli úrovni pedagogického sboru, na kterou si rodiče marně stěžují. Uvažoval o odchodu, ale kvůli žákům zatím zůstává. Své stresory kategorizuje Gustav následovně: 1) mezilidské vztahy s kolegy, 2) vybavení školy (pracovní zázemí), 3) klientelní systém ve škole. Gustav cítí, že na základě osobních vztahů určitých kolegyň s vedením se rozdělují odměny, neprůhledně, a nelze s tím nic dělat. Když se snaží řešit nedobré vztahy s kolegy přes vedení, je mu řečeno, že:

¹¹⁰ Fakultu absolvoval jako vůbec první ze studentů, v nejkratším čase a s výbornými výsledky, pozn. autorky.

„[...]tahle kolegyně tam má tak silnou pozici, že do toho boje jít můžu, ale ať nepočítám s tím, že se mě někdo zastane.“

Když mluví o některých svých kolegyních, říká, že dokonce zažívá ostrakizaci z jejich strany, což mu způsobovalo velký diskomfort.

„Ze začátku, než jsem se naučil to nějakým způsobem zvládat, tak jsem se cítil jako blbec hroznej [...] jako že si to nechám líbit.“

Také musí čelit pomluvám, kterými kolegyně manipuluje se žáky:

„[...]hustila do těch mejch dětí [...] že jsem je ničemu nenaučil. [...] Takže to jsem byl hodně z toho vzatej.“

Ze strany vedení nezažívá žádnou podporu v náročných situacích, a to ani, když o ni žádá on: *„tam, kde jsem teďka, tam bych se neměl na koho obrátit“* nebo někdo jiný. Jeho velmi zkušená kolegyně přišla s myšlenkou, že by bylo dobré mít učitelskou supervizi, ale: *„nesetkalo se to s žádným úspěchem“* u vedení. On sám ovšem potřebu supervize necítí.

Gustavovy copingové techniky jsou duchovního, fyzického i psychologického charakteru:

„[...] modlím se tam, jednak za sebe, jednak za ty děti, jednak za celý to prostředí [...] snažím se být nad věcí [...] pak si jdu zaběhat [...].“

Jeho zkušenost se školním psychologem je ze všech respondentů nejhorší:

„Je to psycholog a je tam jenom kvůli dětem. A kvůli učitelům, kteří neposlouchají a chodí k němu [...] z rozkazu. [...] Aby kolegyni vysvětlil, že ona má problém, jak bylo (vedením) vyhodnoceno. [...] Ten psycholog nemá absolutně žádnou důvěru.“

O své finanční situaci hovoří Gustav naprosto věcně a bez zatrpklosti, i když říká:

„No dovedu si představit, že je to lepší [...] Ale... my jsme doma docela skromný.“

Ukazuje to jeho sílu charakteru:

„Na druhou stranu ve chvíli, kdy musíme volit mezi tím, jestli si koupíme zimní boty, anebo jestli vydržíme ještě rok chodit v těch zalepených, tak jako přeci... to už je divný.“

3.9. Výsledky analýzy

Jak vnímají učitelé svou práci?

Z analýzy lze vyvodit, že všichni respondenti vnímají svou práci především pozitivně, i když z dalšího rozhovoru ve všech případech vyplývá, že některé jejich zkušenosti jsou velmi náročné a těžké. Je třeba brát v potaz, že lidé, kteří vyhořeli, ve školství už buď nejsou, nebo by povětšinou neposkytli rozhovor. Nejde tedy o průměrný vzorek učitelů, ale spíš o ty, kteří v té profesi nacházejí stále mnoho pro sebe významných podnětů - aktuálně nebo výhledově. Konkrétní oblasti, které z rozhovorů vyvstávají, se často vzájemně prolínají, avšak lze je dle mého názoru kategorizovat. Práci učitele vnímají v pozitivní rovině jako sebeuspokojení, jako poslání a jako vztahový proces se žáky, který je pro většinu oboustranně obohacující. V negativní rovině vnímají respondenti svou práci jako zbytečnou úředničinu (administrativu) a na této oblasti se kromě Gustava shodnou všichni. Dále z jejich postojů vyplývá, že jejich práce má pro některé z nich prvky popření sebe sama (Božena a Gustav – rozpor se systémem), téměř ve všech případech cítí respondenti finanční diskomfort, ale pouze Eva a Dorota hovoří tak, že jejich vnímání finanční situace se rovná sociálnímu ponížení. Alena pak hovoří o učitelství jako o obětování sebe sama. Jedna kategorie, která se vynořila u všech respondentů, je vlastně jak pozitivní, co se přístupu učitele týče, tak negativní, protože je velice vyčerpávající. Jedná se o zodpovědnost, které jsem dala vzhledem k náročnosti pro učitele přívlástek „nesmírná“. Respondenti zmiňují nesmírnou tíhu, kterou cítí ze zodpovědnosti za to, jakým způsobem se svými žáky jednají a jaký dopad toto jednání bude mít na budoucí život žáků.

Sebeuspokojení

Všichni respondenti se shodují, že učitelská práce pozitivně stimuluje určitou oblast jejich „já“. Používají fráze jako: baví mě to, líbí se mi ta práce, jsem hrdý, je to super, jsem

rád. Alena: „*Že se sama pořád rozvíjíš, že když chceš, tak se učíš každým dnem něco nového.*“ Božena: „*Mě to baví, jinak bych to dělat nemohla [...] Baví mě práce s dětma, baví mě řešit jejich starosti i radosti, samozřejmě je vzdělávat a v neposlední fázi vychovávat.*“ Cecílie to cítí podobně: „*[...] Já mám tu práci ráda [...] To je taky důvod, proč jsem u toho zůstala tak dlouho, baví mě ty děti.*“ Dorota: „*Mě ta práce naplňuje a přijde mi smysluplná a baví mi to.*“ Eva: „*Vůbec se nenudím [...] Je to super věc.*“ František: „*To jsem byl hrdý [...] bavilo mě to.*“ Gustav: „*Ve chvílích, kdy choděj' ty zpětný reakce, tak jsem rád [...] s těma dětma jsem rád učitel.*“

Jako poslání

Další obsah, na kterém se všichni respondenti shodli, je poslání. Je zajímavé, že u mužů je tento aspekt mnohem více a naléhavěji verbalizován, než u žen, třebaže o něm mluví všichni. Muži v této studii mají spíše misijní (spasitelské) vnímání svého poslání a dopad svého poslání cílí na celou společnost, ženy v této studii jsou spíše pečovatelské a jejich poslání je osobní, vztahující se k jednotlivému žákovi. Vzorek respondentů je příliš malý, aby se dal kvantifikovat, ovšem v rámci této studie lze říci, že cítím genderovou rozdílnost. Alena svou práci dělá: „*kvůli nějakému vnitřnímu poslání a nějaké lince etické filosofické*“. Cecílie má radost: „*když ty děti mají nějaké uplatnění, když vidím, že se v tom životě neztratí. Tak to je nejdůležitější. Ne, že umějí a + b to celé na druhou.*“ Eva: „*Když vidím, že někomu pomáhám, že ty lidi o to mají zájem [...] spoustu těch dětí jsem oslovila tak, jak jsem chtěla, jakoby do života.*“ A také: „*Nejdůležitější je, oslovit ty děti, nebo ty dospívající lidi tak, aby v tom životě prostě obstáli. Protože spousta těch lidí jsou takový některý ztracený dušičky, nějak prostě jim ukázat tu cestu.*“ František: „*Ono to zní asi pateticky [...] ale jakési formování té společnosti. [...] Asi není naším posláním do toho dítěte narvat co nejvíc informací, ale aby byl pro tu společnost nějakým přínosem. To znamená chovat se slušně, mít nějaký morální hodnoty [...]. Role učitele je naučit toho člověka žít ve společnosti. [...]*“ Aby ze žáka nevyrostl „*zmetek*“. Gustav tento pohled sdílí: „*Vlastně je to taková investice pro vlast a národ, taková bohulibá činnost [...] takže doufám, že jednou si na to někdo vzpomene a povede se mu ten svůj život ... uchopit nějak dobře, správně, podle svého svědomí, že když se někdo dostane na nějakou post, tak si vzpomene, že jsem je učil, že nemaj' lhát, že*

nemaj krást, že se maj' chovat k sobě slušně. [...] Tím, že jsem v tý škole, tak můžu poukazovat na to, co se ve společnosti třeba děje špatně. Že člověk nemá souhlasit, když ví, že se děje příkoří, to nejmenší, co můžeme, je říct, že to je špatně...že tohle to je špatně a že takhle to fakt jako vypadat nemá.“

Vztahový proces s žáky

Vztah (vzájemný) se žáky vnímají všichni respondenti jako zásadní. Hovoří o dobrém vztahu založeném na důvěře. Hovoří o osobní zainteresovanosti. Zároveň jsou respondenti ochotni přijmout i bolest a zklamání, která ke vztahům nevyhnutelně patří. Nikdo z respondentů nezmiňuje nebezpečí překročení vztahové hranice učitel – žák. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že chápu proč. Dobré vztahy se žáky jsou natolik motivující, že pokud učitel udělá špatnou zkušenost, buď se otrepe a zapomene a důvěřuje dál, nebo vyhoří či odejde. Božena: *„[...]asi mi s dětma přijde důležitý mít s nima dobrý vztahy...nějak se...o ně zajímat i jinak, než jenom co se učení týče, naslouchat jim, když mi něco chtějí říkat [...] nějak je ... tvořit.“* Ovšem tento vztah chápe jako pro žáky dobrovolný. Záleží na každém žákovi, jestli na tomto vztahu chce participovat. *„[...]nejhezčí mi přijde [...] když se mnou třeba holky začnou řešit úplně jiný věci, svěřovat se o osobním životě, ale i o dění ve škole, s kým mají jaký problémy, nemají a to mi jako přijde hrozně hezký, že mají ke mně důvěru a že mi to říkají, že se o tom můžeme bavit.“* Ale vztahy znamenají také zklamání a bolest. Pokud učitel nezůstane povrchní, zaplatí za to. Eva: *„[...]někdy se taky stane, že vám ty lidi třeba lžou, pak to zjistíte a to jsou pak taky takový dardy [...].“* František: *„Občas se stalo, že [...] je vidět na tom žákovi, že je nějaká změna, špatně se učí, nebo je neklidný, změna chování, byly tam i jakoby věci, že třeba to dítě bylo nějak fyzicky poškozeno, že třeba mělo modřiny...v tomhle smyslu jsem do toho vztahu vstupoval.“*

Oboustranný obohacující proces

Alena, Božena, Dorota i Eva hovoří o tom, že se učí od svých žáků a tento proces je obohacuje. Cecílie o tom, možná z důvodu své více než 30 leté praxe, nehovoří. Z celého jejího postoje je tato vztahovost cítit, ale není verbalizovaná. Snad proto, že ji považuje za samozřejmost? Oba muži dávají důraz na to, co oni předávají žákům. Alena líčí s nadšením:

„[...] vzájemně (se) obohacujete, kdy tam není vidět ta hranice mezi tím, že ty jsi učitel a oni jsou žáci, když zapomeš na to, že musíš hodnotit a jenom předáváš a děti předávají tobě, [...] kdy je to vzájemné“. Také Božena říká: „[...]vést komunikaci...nemít to tak, že...já jsem tady učitel, mám pravdu, poslouchajte, ale vést s nima diskuzi....“ Dorota tento proces nazývá: „propojení mezi mnou a dětma [...] když jsme na jedny vlně [...] když já respektuju jejich osobnost [...] a oni přiměřeně svému věku respektují mojí osobnost.“ Eva: „[...] člověk na sobě musí pořád pracovat, což si myslím, že je taky dobrý, i ty děti vám kolikrát řeknou věc, o který třeba nevíte.“

Alena ovšem dodává, že tento proces musí být chtěný a vědomý. „[...] že se sama pořád rozvíjíš, že když chceš, tak se učíš každým dnem něco nového.“

Nesmírná zodpovědnost

O různých aspektech zodpovědnosti hovoří každý z respondentů. Ovšem překvapivě, nemluví o zodpovědnosti ZA žáky, ale VŮČI žákům či společnosti. Tedy o zodpovědnosti za sebe, svou přípravu, kvalitu své práce a nemluví o zodpovědnosti za to, něco žáky naučit, ale formovat je, vychovávat je a připravovat na život. Alena, Božena a Dorota navíc zmiňují zodpovědnost za zdraví a životy v tom smyslu, že jsou trestně odpovědné. Dorota, která zažila dokonce stížnost na svou osobu pro ohrožení zdraví svěřeného žáka, přesto klade důraz na výše zmíněný aspekt zodpovědnosti: „Prostě ty ze své pozice jako učitel máš obrovskou moc, že je můžeš znechutit, zhnusit, ale i k přístupu k lidem a jakmile ten učitel tomu propadne, tak je ztracenej a měl by skončit.“ Stejně hovoří i Eva: „[...]musíme se prostě hlídat. Jinak to může mít opravdu následky hrozný [...] a hrozně by mě to zranilo, mě samotnou vnitřně, že jsem třeba někomu ublížila. [...] Není to o tom, že někde něco špatně spočítám, ale myslím si, že když něco člověk hodně...hodně zkazí, že to může napáchat docela dost nepořádku a to já si právě uvědomuju, a proto jsem pod určitým stresem.“ Gustav říká: „Ty děti mi věří. Chodí se mi svěřovat [...] a já si uvědomuji, že už musím být hodně... hodně...hodně opatrněj na to, co jim řeknu a jakým způsobem jim to řeknu.“

Zbytečná úředničina

Kromě Gustava zmiňují přebujelou školní administrativu všichni respondenti. A i on nachází oblast, která už je trochu moc i na něj (GDPR). A pokud lze soudit podle expresivity vyjadřování, patří tato oblast mezi ty, které v respondentech budí nejnegativnější emoce. Hovoří o administrativě jako o překážce, která jim brání vykonávat jejich profesi. Kvůli „papírování“ nemají dostatek času na přípravy a uvítali by, kdyby tuto „úřednickou činnost“ vykonávali skuteční úředníci. Místo zjednodušování administrativy vnímají neustálý nárůst. Emotivně také vnímají rozpor mezi etickým posláním školství a protiprávním průzkumům (Cecílie – statistika počtu Romů ve škole). Vnímají to jako důkaz, že české školství se zaměřuje na kvantitu, nikoli kvalitu. Já bych dodala, že to vnímám jako pozůstatek kolektivního školství minulého režimu a neschopnosti efektivního zavedení individuálního školství. Alena: „[...] když tě zavalej' papíry, když nestíháš [...] kde tě prostě zavaluje spousta v uvozovkách zbytečnejch nebo nadbytečnejch věcí, který ti berou čas na to opravdu jenom učit a dělat to, co tě baví nejvíc, nebo to, co je důležitější...pro ty děti... To, co ty děti viděj', je důležitější, než to, co neviděj'...a to, co neviděj', je zahlcující...“, ale také formálnost a odosobnělost školy: „Přijde mi, že škola si jede takovou samostatnou linku, která je prostě izolovaná a zahlcená papírováním, formalitami, který se v důsledku odrážej jenom v číslech, kolik dětí prospělo, kolik kam přešlo, ale vůbec tam nejsou vidět ty konkrétní děti.“ Jako zástupkyně ředitele ví Alena, o čem mluví. I Cecílie má stejnou zkušenost z vedení i učení, a když o ní hovoří, je rozčilená: „[...] viděla (jsem), že řada papírů je úplně zbytečná [...] nějaký ty výkazy a tabulky a tohle, co pořád chtěj, že jo. Co s tím dělaj? Kolik je Romů na škole? No co jim je do toho?“ A dodává: „tohle kdyby ubylo, tak se lidi můžou věnovat tomu, co potřebujou.“ Dorota je také plná emocí: „STRAŠNÝ!!!“ (křičí na mě) „Strašný... neustálý zprávy, ztráta času pro mě, co má dělat někdo jinej, ten čas bych mohla věnovat úplně něčemu jinýmu.“ I Eva vnímá administrativní úkony jako překážku ve své práci: „Co po mně chce systém, jsou hrozný věci, který mně šíleně otravují život. ŠVP, vyplňování spousty různých věcí, protože jsem třídní, takže přesně vím, o čem mluvím, strávím šílenou dobu omluvenkama [...] je to ubíjející.“ František: „[...] ty byrokratický věci a to mě nebavilo a bylo to spíš pro mě takový jako víc stresující.“

Popření sebe sama

S předchozím bodem souvisí i tento. O popření sebe sama hovoří Alena, Božena, Eva, Dorota i Gustav především v souvislosti s tím, že vnímají, že „systém“ po nich chce něco, co oni vnímají jako špatné či nedostatečné pro své žáky. Zároveň říkají, že učitel je kompetentní tyto důrazy rozlišit sám a systém by měl učiteli důvěřovat, nikoli nařizovat. Svou kompetentnost odvozují respondenti především ze své znalosti svých žáků.

Božena hovoří o tlaku se podřizovat: „[...]systém po mně chce asi, tak jako jít skoro všem na ruku, dětem na ruku, hlavně rodičům na ruku, aby byli rodiče spokojení a ...a... tak nějak se po mně asi chce se podřizovat tý společnosti. [...] To, co si myslím, že je správně a jak chci učit, tak tak učím a zatím mi nikdo neřekl, že nesmím, takže zatím v pohodě.“ Eva: „Kdybych si mohla opravdu učit tak, jak to cítím já a ne, že teda musím zapisovat do třídnice vlastně úplně něco jinýho, než dělám. [...] Proč to nenechají na nás?“ Také Gustav hovoří o rozporu se systémem: „Systém po mně chce, abych nepřemýšlel [...] jel podle nějaké normy [...] abych dokázal udržet pod pokličkou napětí obrovské spousty dětí a abych je dokázal usměrnit takovým způsobem, že z nich budou dobře manipulovatelní lidé. [...] Ale já se s tím neztotožňuju.“

Sociální ponížení

Tento aspekt se objevuje hned u několika respondentů. Spojují ho především s finančním ohodnocením učitele. Eva slyšela následující věty od studentů na střední škole, já mám zkušenosti s podobnými komentáři již od žáků na základní škole. Eva: „[...]někteří studenti na vás pohlížejí jako na socky, je to teda fakt špatně placený, je to hrozný.“ A dodává ještě: „Je to prostě hrozný! Já si vzpomínám, jak jsem jednou potkala jednu paní učitelku v obchodě, jak tam balí dárky. To je prostě šílený!“ Dorota toto ponížení cítí na nejcitlivějším místě, od svých vlastních dětí: „Párkrát od nich ze začátku, když si myslely, že ještě nejsem pevně rozhodnutá v tom, co chci dělat, tak mě vlastně tlačily k tomu, abych si našla lukrativní zaměstnání, jiné zaměstnání, za hodně peněz. Tak to mě mrzelo, to mě mrzí.“

Oběť

Pouze jediný respondent zmínil tento aspekt, je však natolik závažný co týče tlaku, že považuji za nutné ho zmínit. „[...] uvědomuješ (si) hodnotu sebe sama a to, co odevzdáváš na oltář toho zaměstnání...“ říká Alena a mluví mi z duše.

Jak prožívají učitelé stres, který jim jejich práce způsobuje?

Bylo zajímavé, že navzdory mému očekávání hovořili respondenti o stresu také v pozitivním duchu a to hned ve třech případech, viz níže. Podle Doroty učitele ohrožuje příliš velké množství stresu, které nazývá „zničující“. Všechny ostatní oblasti dopadu stresu byly negativní až likvidační. Vždy spojovali popis dopadu stresu na svou osobu s tím, CO v nich tento stres vyvolává, tedy jaké stresory jsou pro ně nadměru traumatizující. Následující analýza tedy spojuje prožívání a stresory do jednoho oddílu a vlastně více popisuje charakter stresorů. Jako traumatizující prožívají respondenti především nikdy nekončící napětí, fyzický diskomfort ve smyslu nenaplnění bazálních potřeb (jídlo, pití, toaleta, nadměrný hluk, přemíra podnětů, multitasking apod.), který v respondentech vyvolává pocit ohrožení. Velmi silně v nich některé situace, které musí ve škole řešit, vyvolává pocit osamocení, cítí se, že se jich nikdo nezastane, či že budou přímo obětováni (Gustav, František a Alena). Pocit osamocení u některých přerůstá v pocit ohrožení, zažívají strach (když na ně křičí rodiče – Božena, Gustav), nebo jsou traumatizováni vlastními výčitkami svědomí, že dali přednost „záchraně“ sebe před „záchranou“ žáků (Dorota). Stresové situace v respondentech vyvolávají snížení psychické odolnosti a reagují agresivně, podrážděně, cítí se zahlceni či hovoří o tom, že trpí. U některých respondentů je zřejmé ohrožení depresí či psychosomatickými obtížemi (Alena, Eva, Cecílie).

Stres jako pozitivní motivace

Alena přemýšlí, že stres může být: „na jednu stranu i motivační [...] faktor, že člověk pod tlakem třeba udělá víc, zároveň dělá chyby a jede na autopilota“. Ovšem dodává: „[...] zahlcení povinnostmi a nějaká dlouhodobá frustrace, kdy si nedokážeš sáhnout na dobře splněný úkol, za kterým si uděláš čáru.“ Dorota se domnívá, že „stres je v nějaké míře zdravý, protože tě může někam posunout.“ A upřesňuje, jak to myslí: „[...]učitelé, kteří

nejsou nikdy ve stresu, se blíží stavu, kdy jim je všechno úplně jedno“. Proto dodává, že *„jistá míra stresu, která souvisí s tím, že uvažuješ o těch dětech, uvažuješ o tom, co jim chceš předat, uvažuješ o tom, jak je to chceš učit, tak je důležitá. Ale ta míra stresu musí být NE-sebezničující.“* Božena pozitivní rozměr stresu vnímá jako to primární. Nejprve hovoří o *„adrenalinu“* a motivaci *„dosáhnout úspěchu a být nejlepší.“* Je jí však jasné, že tento rozměr stresu se projevuje především ve sportu. V práci ho takto nevnímá.

Nikdy nekončící stres

Alena vyjadřuje tento pocit velmi poeticky: *„Jseš pořád přepnutá struna...která se málokdy vypne. [...]...no, je to nekonečný. [...] Mentálně (ve škole) trávíš vlastně celý den, nebo i to nosíš domů, že tam není nikdy padla...pořád přemýšlíš.“* Božena vnímá jako nikdy nekončící *„neustálou komunikaci s rodiči.“* Cecílie se vyjadřuje také velmi expresivně: *„Myslím si, že učitelé jsou ve stresu skoro pořád [...] pořád jsme tomu vystavený, pořád. Ze všech stran to útočí a jde jenom o to, jak to odrazit a jak si to nebrat osobně moc.“* Eva: *„Ale ten stres, který my vlastně zažíváme, je v podstatě každodenní a já si každé den, když jedu do školy, tak si říkám, co vlastně bude...“* František: *„Je tam problém v tom, že toho žáka vidám každý den celý rok a může to být pro toho učitele dost...vysilující. Protože vlastně ten stresující faktor [...] je tam pořád, každé den. [...]Vyjde ze školy, jde domů, učí ve svém místě bydliště a samozřejmě, že vidí ty rodiče, že se na něj dívají a nezvládá to. [...] A vlastně to není jenom, že skončím v práci, mám čistou hlavu a odcházím, ale vlastně mám to pořád, protože ty věci řeším nejenom ve škole, ale i v soukromí.“*

Fyzický diskomfort způsobující pocit ohrožení

Moje zkušenost je tak podobná zkušenosti Aleny, že když řikala následující větu, udělalo se mi při rozhovoru fyzicky špatně: *„V tý škole, kde jseš učitel, kde ani na obědě se nenajíš v klidu, kde se nenasvačíš, nemůžeš se napít, dojít si na záchod...kde vůbec není čas vypnout.“* *„Nejvíc mě stresuje[...], že nemáš vůbec čas na základní bazální věci a to si myslím, že dlouhodobě stresuje a že to přináší opravdu nemoci.“* *„Je to stresující prostředí obecně, takže hroznej hluk...“* Božena říká totéž: *„Je to taky trochu úsměvný, ale sekretárka si třeba jenom na toaletu dojde, kdy chce...to my ve školství nemůžeme, fakt zazvoní a*

musíme jít, neexistuje, že si doděláme nějakou práci, takže to mi přijde taky strašně jako omezující, stresující.“ Cecílie hovoří stejně: „Hlavně to vypětí, protože zazvoní, hodina a teď člověk musí být úplně soustředěný a musí jet, pak máš deset minut přestávku, mezitím dozor, mezitím tohle [...] a když už člověk opravdu nemůže, tak prostě musí...musí to dotáhnout, protože ty děti tam...nezůstanou jen tak.“

Osamocení

„[...] učitel je sám voják v poli, nemá zastání“, vnímá Alena. Také ve vztahu k rodičům žáků či filosofii školy nebo vedení vidí Alena svůj postoj jako často protikladný: „[...]člověk to dělá kvůli nějakému vnitřnímu poslání a nějaký lince etický filosofický, která lícuje, nebo nelícuje s posláním nebo kulturou té školy, protože [...] se často nesečkáš se stejným náhledem na výchovu. A nemůžeš to ovlivnit.“ V roli zástupkyně také vidí další stupeň osamocení: „Je to setsakra na prd. Protože jseš fakt úplně sama. Třeba [...] teďka jsem měla krizi [...], brečela jsem, protože se něco stalo a chtěla jsem jít za ředitelem, nabídl mi to, ale bylo mi to úplně blbý [...] V tom týmu vedení jsem fakt jenom jako tým vedení, kterej tě pak ještě izoluje někam úplně jinam od učitelů.“ František rozměr osamocení spojuje s malou nebo žádnou podporou ze strany vedení. Na konflikt s rodiči žáka, který řešil spolu s vedením, vzpomíná takto: „Vedení školy, když už u toho bylo, tak to bylo docela hodně stresující, protože se z toho snaží vybruslit nějakým způsobem, aby to jako nepoškodilo školu, ale zároveň se zavděčili rodičům, takže ten učitel je tam často spíš jako fackovací panák“ Gustavovi bylo ve vyhocené situaci vedením řečeno, ať nepočítá s tím, že se ho někdo zastane.

Zahlcení

Alena se cítí zaklíněna mezi očekáváním a podmínkami k práci: „Myslím, že (systém) po mně chce [...] individuální přístup, ale zároveň zahlcuje velkým počtem dětí, třídy jsou příliš velké...“ Také jí nezbyvá prostor k tomu, co jí připadá důležité: „Nemůžeš realizovat to, co bys chtěla [...] jedeš pořád jakoby po povrchu a málokdy můžeš jít do toho opravdovýho učení, který bys chtěla, díky těm povinnostem.“ Eva: „Jako ten tlak je vlastně ze všech stran.

Od dětí, od rodičů (dětí), od kolegů, od vedení, vlastně od všech. “ A dodává, že kvůli svému perfekcionismu cítí tlak i od sebe.

Ohrožení, strach a výčitky

Alena: *„[...] furt jseš si vědomá, že můžeš být jednou nohou...nebo jseš...v base, že se může něco stát...“* Jako vůbec největší stresor vnímá Božena rodiče žáků. *„Největší stresy jsou při komunikaci s rodiči. Protože když na mě začnou jako křičet...což se běžně děje [...] takže se fakt stresuju, když se najdou takoví rodiče, kteří na nás zvyšují hlas. To mě stresuje hrozně. Nebo když píšou ty maily...kde nás jako napadají, že nejsme dostatečně dobří, abychom vzdělávali jejich děti. Tak to si беру hrozně osobně a stresuje mě to.“* Božena několikrát mluví o tom, že když se přihodí nějaká obtížná situace, má tendence nejprve pochybovat o sobě: *„[...] třeba dva, tři dny na to ustavičně myslím a ...furt se mi to honí v hlavě a říkám si, jestli teda jsem udělala něco špatně, nebo neudělala, jestli jsem to mohla udělat jinak, nebo ne, takže se tím jako hrozně užívám.“* Když se Dorota rozhodla odejít ze školy, kde se cítila nepodporována vedením a vnímala špatnou péči o žáky, udělala to proto, aby se tyto špatné podmínky nezačaly projevovat v její práci se žáky. Třebaže vnímá, že udělala dobře pro sebe (*„za těchhle podmínek jsem si řekla, já nechci bojovat“*), má výčitky vůči žákům, které opustila. V textu opakuje čtyřikrát na různých místech, že ji to mrzí: *„ale mrzí mě to vůči těm dětem.“*

Snížení psychické odolnosti (nadměrná agrese a vztek, zmatečnost, utrpení)

„[...] tím, že je (člověk) zrychlenej, že zmatkuje, že je agresivní, vzteklej, nemá čas na své děti, vlastně vybije tyhle ty pečující věci ve škole a pak už nemá prostor na to, to dát doma,“ mluví o sobě ve třetí osobě s dávkou lítosti Alena, matka dvou malých dětí. Také Božena vnímá tento problém: *„[...] určitě to má dopad potom i na moji rodinu, že jo, protože jsem podrážděnější a...a ... vznětlivější potom a neřeším...možná si třeba pak vyleju vztek na rodině, když mě naštvě něco v práci.“* Cecílie je ještě důraznější: *„Hrozně, hrozně trpím, že to na mně je vidět [...] hlavně rodina to pozná [...] pak jsou oni taky naštvaní, taky je tam atmosféra blbá, v tý rodině jako to je hrozný. Tam se to odráží nejvíc. Na tý rodině na*

těch dětech...je člověk protivnej a je protivnej i na ty děti potom...i ve škole je na ně protivnej, protože to je v něm. To je hrozný.“

Depresivní stavy, únava a somatizace

Alena o depresivních stavech hovoří jako o zanedbatelném problému, ve srovnání s problémy svých kolegů: *„Takže já jsem měla asi jenom takový nějaký breky, smutky a jednou v životě jsem byla v práci, kde jsem fakt ráno otevírala dveře a padla na mě vždycky deka, bolelo mě břicho „[...] takže takhle jako do nějakých somatických projevů.“* Problémy, které nedávno Cecílie ve své práci zažívala, ji přivedly až na pokraj deprese: *„Taková úzkost, a že se člověk [...] budí, nechce se mu do práce, nechce se mu nic dělat, nic ho nebaví...takže takovýhle jako špatný stav.“* Eva: *„Musím říct, že to na mě dopadá, protože jsem hodně citlivej člověk [...] Loni se mi stalo, že jsem dostala arytmií [...]takže jsem skončila u doktora.“*

Jak učitelé přemýšlí o způsobech zvládnání stresu?

V části, kde jsem se respondentů ptala, jak s tlakem a ohrožením stresem pracují, hovořil každý o své specifické copingové metodě. Někteří (Dorota, Božena, Gustav) si byli vědomí, že jejich metody jsou správné, možná proto, že se často doporučují (fyzická aktivita, odpočinek, sebenaplňující činnosti). Jiní (Cecílie, Eva) o svých metodách pochybovali, protože jim připadaly „hloupé“ (hraní počítačových her, listování nákupními letáky, občasná sklenička vína). Alena mluví pouze teoreticky o tom, co by měla dělat, ale říká, že to je: *„věčně omílaný téma, na který člověk nemá čas.“* Dodává, že jí nezbyvá síla: *„Takže taky princip, o kterým vím, ktorej bych ráda dělala, ale vždycky se nadechnu o prázdninách a řeknu si, od září už opravdu každé den budu dělat něco aspoň půl hodiny pro sebe, no...a pak to zase věnuješ druhým lidem.“* Zajímavé je, co říká Dorota. Třebaže princip chápe tak, že starat se o sebe je nezbytné a správné, je cítit jistý vnitřní rozpor z toho, že péči o sebe nazývá *„jistou dávkou sobectví“* a také z jejího vnitřního přesvědčování o této potřebě. Konkrétní copingové techniky respondentů jsou následující:

Dělat něco pro sebe

Cecílie má několik technik, jak se o sebe stará: „[...] *já jdu s rodinou prostě někam na procházku [...] Poslední dobou mi pomáhalo, když jsem teda opravdu přicházela domů a říkala jsem si, já to už nepřežiju...tak já jsem si listovala letákem! [...] Nebo si sednu k bazénu a poslouchám ptáky [...].*“ Dorota mluví o kompenzaci: „*Na jeden hnusnej zážitek, dva pozitivní.*“ Ale je cítit její vnitřní konflikt: „*A taky jistá dávka sobeckosti, která se ale těžko učí, ale já už jsem se trochu vycvičila [...] a nemyslím si, že to je ošklivý, co teď řeknu. Od 8 do 4 jsem na 100...150 % vaše (žáků). Od 4:01 je MŮJ čas a o tom si rozhoduju JÁ, co budu dělat. Samozřejmě, že velký stres [...]zasahuje i do tohoto času, ale hodně to pomáhá, když si tohle člověk opakuje, protože to je opravdu můj čas, kterej chci věnovat sobě [...]. Ale samozřejmě, někdy se to nedá vybalancovat, to jako ... není člověk dokonalej, no.*“ Gustav volí modlitbu a fyzickou aktivitu.

Řešit si to sám

Božena přiznává, že tohle je její způsob, avšak ptá se sama sebe, zda je to dobré: „[...] *jsem zase takovej člověk, asi to není dobře, ale že si chci tak jako hodně věcí vyřešit sama...možná...nevím [...].*“

Přátelé

Dorota: „*Lidi, kteří se se mnou nebavěj' o učení, nebavěj' se o dětech a jsou z jinýho prostředí a já dostávám od nich jiný impulzy a zároveň když viděj', že jsem unavená a zhnusená, tak mi pomůžou.*“ Také Božena mluví o svých problémech s přáteli.

Fyzická aktivita

Božena jako nejlepší způsob psychohygieny vidí sport. V jejím případě se jedná o adrenalinový sport, kterému se poloprofesionálně věnuje – vysokohorské lyžování. Sama přiznává, že si tak nejlépe vyčistí hlavu. „[...] *já tam prostě...úplně jiné myšlenky a zapomenu na všechno. [...] I na starosti v práci a doma a všude.*“ I Cecílie zmiňuje procházky, ale nikoli pro pohyb samotný, ale spíše kvůli dobré společnosti rodiny. Gustav chodí běhat: „*Pak si jdu zaběhat nebo něco takovýho a jsem v pohodě.*“ Dorota mluví přímo

o kalokagathii: „V zdravém těle, zdravý duch. [...] I když jsem poměrně líný člověk, začala jsem chodit do posilovny a tu negativní energii jsem tam ze sebe vybila.“

Jaká je zkušenost učitelů se školním psychologem a dalšími formami péče o ně?

Tato část výzkumu vyznívá pro respondenty ve smyslu péče o ně velmi negativně. Jediná Alena má z dřívější doby pozitivní zkušenost s aktivní péčí ze strany vedení: „Byla jsem v jedné škole [...] byla to velká sídlištní škola a tam se dělaly často team buildingy a bylo to takový hodně [...] přátelský. Takže tam si myslím, že tohle to pomohlo. Byly tam odměny, takže to jako taky ti pomůže ohodnotit.“ Možná proto se snaží teď, když je ve vedení školy, učitelům také péči poskytovat. Božena jako jedinou podporu svého vedení vnímá, že v konfliktní situaci s rodiči se vedení postavilo na její stranu. „Tak jako jediný asi, co je, tak vím, že mně se konkrétně nestalo, že by šel někdy proti mně. Když jsem...měla nějaký spor, nebo jsem rozhodla nějakým způsobem a ...bylo kvůli tomu pozdvižení, tak se vždycky jako zastal a souhlasil a byl na můj straně, takže v tomhle cítím jako podporu z jeho strany“. Aktivní snahu o podporu psychického zdraví učitelů však Božena od vedení nezaznamenala. „Ale jinak, že by nám organizoval nějaký semináře jako jak zvládat tady ty situace, tak to jsme neměli...tuším, že ne. Míváme spoustu zvláštních přednášek, ale tohle ne, tuhle zrovna ne.“ Dále zmiňuje, že jako podporu od vedení vnímá to, že jí nechává pracovat, jak chce. Ovšem své obavy z toho, jestli to tak bude i dál, vyjadřuje slovem „zatím“. Dorota je nekompromisní a zklamaná, když hovoří o své zkušenosti s péčí o učitele: „Naprostě nezáměřím o ... jak to říct ... že i ten učitel by potřeboval nějaký pohovor, nebo nějakého mentora, se kterým by ty věci mohl probrat, aby tím nemusel zahlcovat své okolí, nebo aby se z toho mnohem rychleji dostal [...], že tam není žádný terapeutický prvek pro ty učitele“. Eva je přesvědčená, že vedení nedělá pro uměnění stresu dopadajícího na učitele nic.

O školních psychologích, pokud s nimi mají zkušenosti, hovoří respondenti negativně. Pokud tato osobní zkušenost chybí (Božena, Eva, Dorota), i pak jsou jejich prekoncepce

negativní.¹¹¹ Ani ony, ani nikdo ze zbývajících čtyř si však nedokáže představit, že by za školním psychologem šel s osobními (byť práce se týkajícími) problémy. Božena říká: „*Neumím si představit, že bych tam zařukala a: 'dobrý den, víte, já mám problém s tímhle a tímhle'.*“ Všichni jako hlavní důvod zmiňují nedůvěru v mlčenlivost a stigmatizaci. Alena mluví podobně: „*to prostředí (školní) prostě je prioritně...jako drbou (učitelky). A...že se sdílí, že se sdílí víc, než by se mělo [...] takže toho bych se bála.*“ Cecílie má velmi bohaté zkušenosti, ale všechny špatné: „*Psycholožka tam fungovala, jak která, měli jsme tam tři, ty první dvě tam nevydržely ani, tahle třetí, s tou bych nevydržela já ... takže nevím, jestli to má přínos.*“ Na otázku, zda si umí představit, že by šla za školní psycholožkou řešit osobní problémy, odpovídá (ostatně jako všichni ostatní) velice razantně „NE“. A dodává: „*Kdyby ten stav byl fakt jako hroznej [...] tak asi bych vyhledala odbornou pomoc. Ale možná ne tuhle školní (psycholožku). A šla za jinou. [...]Protože ne každému člověku bych vyprávěla něco, jako ze svého nitra.*“ Dorota má hypotetické obavy z mlčenlivosti psychologa. Dokáže si však představit, že kdyby byl školní psycholog aktivní a měl zájem o to, jak se jí daří, mohla by se její důvěra prohloubit. Vůbec nejhorší zkušenosti má Gustav. Na jeho škole je školní psycholog používán jako nástroj vedení, když chce potrestat nebo napomenout učitele. Logicky pak dodává, že tento psycholog „nemá absolutně žádnou důvěru“ ze strany učitelů.

Další témata vzešlá z analýzy

V průběhu analýzy vyšlo najevo, že respondenti otevřeli řadu dalších témat, která jim pro oblast stresu v učitelské práci připadají důležitá. Seřadila jsem je v abecedním pořadí do tabulky 2. Respondenti tato témata zmiňovali jako traumatizující zkušenosti a jedná se tedy o další aspekty učitelské práce, které je třeba brát při péči o učitele v potaz. Myslím si, že by mohla být materiálem pro základ další kvalitativní studie, která se bude zabývat učitelskou profesí.

¹¹¹ Tato oblast výzkumu jako jediná nekoresponduje s mou vlastní zkušeností. Já mám se školním psychologem ty nejlepší zkušenosti jak profesně, tak při osobních problémech. Na mojí škole působí už třetí psycholožka a negativní zkušenost nemám žádnou. Ve dvou případech vyloženě pozitivní.

Tabulka 2. Další vynořující se témata

Téma	Kdo	Citát
Genderový problém	Alena Dorota Eva	<p>„Je veliká chyba českého školství, že tam chybějí muži. Protože se ztrácí mužský vzor, nemají ty děti otce, nemají zodpovědné otce většina ... a je potřeba, aby tam byli ti učitelé mnohem víc, než učitelky, protože ženský element NIKDY nemůže nahradit mužský. Může tam být učitelka, která je energická, chlapecká, ale NIKDY nebude chlap.“ (D)</p> <p>„Tady nevidíte vlastně muže [...] protože by neužili rodinu!“ (E)</p> <p>„A pak je dobrý, když je chlap ředitel, protože má úplně jiný vnímání, než ty ženský a dovede to nějak jasně strukturovat a ty ženský klidnit v těch drbech a v tom, co tam vytváří ten stres.“ (A)</p>
Neustálý dohled	Božena	<p>„Furt nás někdo sleduje, jestli někde uděláme něco špatně a jestli řekneme něco špatně, aby se na tom mohli nějak točit, když by třeba jejich dítě dostalo blbou známku, nebo tak.“ (B)</p>
Perfekcionismus a vysoké očekávání učitelů od sebe	Cecilie Eva	<p>„[...] já jsem měla pocit, že ty děti šidím [...] to mě nejvíc štvalo, že se nemůžu připravit na tu hodinu, že jim to nemůžu dát tak, jak bych chtěla.“ (C)</p> <p>„Pokud nejste člověk, kterému je všechno jedno, tak já to mám prostě nastavený tak, že to chci dělat co nejlíp. Takže když pak nejsem připravená...mám ze sebe špatnej pocit.“ (E) „Furt hledám něco, čím bych se ještě vylepšil. [...]Cítím, že chci být pro ty děti vzorem.“</p>
Pedagogické fakulty nepřipravují učitele na zvládání vztahových problémů	Božena	<p>„[...] na vysoké škole [...] chybí tam, aby tam byl nějaký učitel, který s těmi budoucími učiteli bude řešit tyhle krizový situace, co může nastat, jak by se to mohlo řešit, co by se mělo dělat, protože na to tam nikdo nikoho nepřipraví [...] Na tohle na tý VŠ nikoho neupozorní. Já kdybych tam viděla ten předmět, tak si to nevyberu, protože mě nenapadne, že to je důležitý. Že se s tím budu setkávat a že to budu potřebovat.“ (B)</p>
Školský systém je nastaven na kvantitu, nikoli na kvalitu	Alena	<p>„Celý ten systém je nastavený na kvantitu a v té kvantitě se nedá dělat ta kvalita. [...] Systém do toho rve peníze na špatných místech a zbytečně, a že kdyby nebyla inkluze, anebo byla, ale zdravá, stalo by se hodně, ale pozitivně. (A)</p> <p>„Hlavně aby seděly, nemyslely a jenom třikrát během hodiny byly vyvolány na doplnění i/y. NIC není důležitější, než tohle.“ (G)</p>
Učitel je sám kompetentní rozhodnout, co je pro děti důležité	Alena Božena Cecilie Dorota Eva	<p>„[...] kde tě zavaluje spousta v uvozovkách zbytečných nebo nadbytečných věcí, který ti berou čas na to opravdu jenom učit a dělat to, co tě baví nejvíc, nebo to, co je důležitější...pro ty děti...“ (A)</p> <p>„[...] to, co si myslím, že je správně a jak chci učit, tak tak učím a zatím mi nikdo neřekl, že nesmím, takže zatím v pohodě.“ (B)</p> <p>„Kdybych si mohla opravdu učit tak, jak to cítím já a ne, že musím zapisovat do třídnice vlastně úplně něco jinýho, než dělám. [...] Proč to nenechají na nás?“ (E)</p>
Učitel náhrada rodiny	Eva	<p>„Takže já de facto supluju... já jsem ještě i taková ta matka...“ (E)</p>

3.10. Diskuze

Jsem velmi ráda, že jsem v rámci této práce mohla zkoumat postoje sedmi svých kolegů a zamýšlet se nad tím, jak prožívají a prociťují svou profesi učitele a stresové situace, které se k ní váží. V analýze jejich výpovědí jsem mohla porovnat, co cítím vůči své profesi já s tím, jak ji vnímají oni. Byla jsem velmi mile překvapená mírou otevřenosti mých respondentů a chtěla bych jim znovu velice poděkovat za důvěru, kterou mi svým sdílením projeví. Je zajímavé vše, co z rozhovorů vyloučilo, jak jsem popsala výše, tak také to, co se v nich neobjevilo. Nenarazila jsem na žádné zásadní rozpory s mou vlastní zkušeností a názory (kromě zkušenosti se školním psychologem).

První z otázek, na něž jsem hledala odpověď, byla, jak respondenti prožívají svou práci učitele. Zjistila jsem, že všichni jsou ve své práci hluboce emočně zainteresováni. Překvapivou skutečností pro mě bylo zjištění, že tíhu zodpovědnosti spatřují tito kolegové především VŮČI žákům ve smyslu kvality své práce a chování vůči nim a nikoli ZA své žáky ve smyslu trestně právním. Vztahový proces se svými žáky považují všichni za své poslání a všechny ženy ve studii ho pojmenovávají oboustranným procesem. Respondenti jsou velmi citliví právě k interakcím se žáky, k interakcím s kolegy, kde prožívají zraňující situace a s rodiči svých žáků, které jsou pro některé respondenty stejně stresující. Negativně vnímají všichni respondenti především administrativní část jejich práce, nesouhlasí, pokud jim není umožněno samostatné rozhodování o tom, jak vykonávat svou práci, což pět z nich verbalizuje ve smyslu popření své lidské i profesní odbornosti. Finanční ohodnocení byl jeden z mých vlastních důrazů, chtěla jsem tedy vědět, jak své ohodnocení vnímají dotazovaní kolegové. Lze se domnívat, že jsou se svým finančním ohodnocením smířeni. Ovšem z toho, jak o financích mluví, je zřejmé, že je to jedna z příčin dlouhodobého stresu a finance vnímají jako podhodnocení jejich práce. Nepřekvapivě je tato oblast zasahuje na té nejcitlivější bazální úrovni vnímání sebe sama. Dvě respondentky dokonce hovoří o sociálním ponížení. Jedna z respondentek říká nahlas, co lze jen tušit za některými dalšími výpověďmi: svou práci vnímá jako dobrovolnou oběť sebe sama.

V další části zkoumání jsem chtěla zachytit, jak učitelé v této studii prožívají stres, který jim jejich práce přináší. Velice zajímavé bylo, že dvě z respondentek zmínily pozitivní rozměr stresu ve smyslu motivace. Negativní rozměr stresu prožívají všichni respondenti velice intenzivně. Neprokázalo se, že by kolegové považovali za stresující samotnou práci se žáky. Pokud to vůbec zmínili (oba muži) pak s výhradou, že to bylo pouze na úplném začátku jejich učitelské praxe a z dalšího rozhovoru jasně vyplynulo, že jako u všech žen jsou pro ně nyní jejich žáci (či bývalí žáci) posláním a motivací. Stres dotazovaní prožívají jako nekonečný, zničující, způsobuje jim pocit ohrožení, cítí se osamoceni, zahlceni, trápí se výčitkami, jejich psychická odolnost se snižuje, pociťují zvýšenou agresivitu a vztek a několik respondentů uvedlo, že v určitých stresových situacích v práci trpí. Dalšími projevy, které respondenti zmiňovali, byly depresivní stavy a psychosomatické projevy, jako např. srdeční arytmie.

Vzhledem k tomu, že jsem velké zatížení stresem předpokládala, zajímalo mě, jak s psychickou zátěží respondenti nakládají, jak o sebe pečují sami. S pracovním stresem se každý z nich vypořádává svými osobitými copingovými technikami, které se mu osvědčily jako efektivní, a to i přes fakt, že někteří zpochybňují adekvátnost svých technik. Patří mezi ně fyzické aktivity, ale především taková forma péče sama o sebe, která jim přináší úlevu. V jednom případě kolegyně zmiňuje, že na psychohygienu nemá čas ani sílu.

Dále jsem chtěla vědět, zda cítí, že o ně pečuje v rámci jejich zaměstnání ještě někdo jiný. Aktivní podporu svého psychického zdraví ze strany vedení zaznamenala pouze jedna kolegyně a to ve formě team buildingu. V rozhovoru zmínila, že teď, když pracuje ve vedení, snaží se o své učitele také pečovat. Snaží se je lépe finančně ohodnotit a organizuje pro ně wellness pobyty. Jiná kolegyně vnímá jako podporu to, že se jí vedení zastalo v konfliktu s rodiči žáka. Jako podporu vnímá i to, že jí vedení nechá pracovat tak, jak sama chce. Ostatní hovoří o NE-podpoře ze strany vedení. Ptala jsem se také konkrétně na zkušenosti se školním psychologem jako osobním poradcem učitele při pracovních problémech. Pokud s ním respondenti měli nějaké zkušenosti, byly negativní. Osobně však za ním nezašel nikdo. Jak z rozhovoru vyplynulo, nikdo by to také neudělal. Zásadní překážkou je pro dotazované

kolegy nedostatek důvěry vůči školnímu psychologovi. Kolegové, se kterými jsem vedla rozhovory, vyslovili, že by si přáli a že potřebují podporu od vedení a jsou zklamaní, pokud jí necítí. Jednou ze základních forem podpory je pro ně finanční, ale také verbální ohodnocení. Přáli by si dále učitelskou supervizi či intervizi a navrhuji, jak ji uvést do praxe tak, aby byla přijata i ostatními kolegy.

Z rozhovorů vzešla další nezamýšlená témata, jako např. silící potřeba, aby učitelé nahrazovali žákům rodiny (především nefunkční), zahlcující perfekcionismus a nesplnitelná očekávání, která od sebe učitelé mají, kritika školského systému jako zaměřeného na kvantitu, nikoli kvalitu vzdělávání, kritika nedostatečné přípravy studentů pedagogiky, především v důrazu na psychologickou výbavu pro budoucí povolání a v neposlední řadě genderový problém přefeminizovaného českého školství. Tato témata by mohla být použita jako výchozí myšlenky pro další výzkumy, pokud se tak již nestalo.

Limity výzkumu

Slabinou této studie se ukázal především nedostatek různorodosti názorů u zkoumaných respondentů. Tento nedostatek přičítám svému výběru respondentů. Byla jsem si sice vědoma toho, že bych ráda vedla rozhovor i s učiteli mně názorově nepodobnými, ovšem pokud jsem takové znala, upřímně jsem si nedokázala představit, že je požádám o rozhovor (vztahové ambivalence) a že oni s ním budou souhlasit. Pravda je, že jsem to nevyzkoušela. Doufala jsem, že respondenti, které neznám, tuto skupinu názorově odlišných kolegů zastoupí. Co se týče dvou respondentek, které jsem neznala, a přesto jsem zjistila, že jsme si názorově blízké, může to být buď náhoda, anebo možná kolegové s výrazně jinými názory by k rozhovoru nesvolili.

Je samozřejmě možné, že respondenti své odpovědi upravovali dle mého očekávání. Z mimoverbální komunikace jsem ale nic takového nevysledovala. Je také možné z toho vyvodit, že lidé, které znám a kteří ke mně mají důvěru, mají podobné názory a tudíž i zkušenosti v učitelství.

4. Souhrnné návrhy řešení jak pracovat s učitelským stresem

4.1. Jakou podporu by si učitelé přáli?

Následující dílčí návrhy určitým způsobem vyplývají z teoretické analýzy tématu i z nálezů mého kvalitativního výzkumu. Mnohé z těchto návrhů je přímo zmíněno respondenty.

Volnost rozhodování

V průběhu dotazování z odpovědí respondentů vyplynulo, že jeden z momentů, které vnímají jako útok na svou osobní kredibilitu a odbornost, je podřizování se nařízením, JAK mají učit. Vzhledem k tomu, že nařízení přicházejí od lidí, kteří jejich žáky neznají, zatímco učitelé mají nejen vystudován svůj obor, ale navíc se svými žáky již nějakou dobu pracují, chápou tento tlak jako nerespekt svého odborného názoru a velký tlak na to volit mezi tím, co je podle jejich názoru nejlepší pro žáky a tím, co jim nařizuje „systém“.

„Kdybychom měli víc volnosti, kdybych si mohla opravdu učit tak, jak to cítím já, a ne, že teda musím zapisovat do třídnice vlastně úplně něco jinýho, než dělám [...] Proč to nenechají na nás?“ ptá se Eva.

Ohodnocení

Jsou-li finančně ohodnoceni nad rámec svých platů, vnímají to učitelé jako překvapivou podporu. Alena je překvapená, že za náročný projekt školy v přírodě dostala odměnu: *„Ale i za školu v přírodě jsme dostali odměny, všichni, to jsem úplně koukala, protože to byla první škola v přírodě, kterou jsme si dělali my, učitelé na to nebyli zvyklí, takže je chtěl ředitel odměnit a sama jsem koukala [...], on dal každému 10 (tisíc).“* Božena, Dorota, Cecílie i Eva říkají, že finance pro ně nejsou problém, ovšem jen díky rodinnému zajištění. *„Pro mě je to v pohodě, protože mám manžela, který vydělává, takže...nemáme jako nouzi, ale na druhou stranu jsem kolikrát přemýšlela nad tím, že mít doma manžela, který je učitel, tak nechápu, jak to ty rodiny dělají...s platem. [...] Já nouzi nemám, takže...jsem s platem učitele smířená, ale kdybych měla být třeba samoživitelka, tak to nemůžu zvládnout, určitě ne“* shrnuje postoj všech uvedených Božena.

Supervize

Všichni respondenti sami navrhnou nějakou formu supervize či intervize, jako vhodného nástroje psychohygieny učitelů. Alena. „[...] určitě dát prostor k osobní...psychohygieně těch učitelů formou sdílení, prostoru k sdílení, ať už to jsou nějaký intervizní prostory, nebo supervize, nebo kontakty se školním psychologem, nebo prostor o péči...“ Na otázku, jak si myslí, že by reagovali kolegové, odpovídá: „Myslím, že negativně [...] to prostředí na to není připravený, protože supervize znamená otevřenost, upřímnost nejen k druhým, ale hlavně k sobě a práce s chybou, [...] protože škola je o výkonu a chyba [...] je brána jako pokles [...], tak (učitelé) nejsou schopni ještě otevřeně vnímat supervizi jako práci se zpětnou vazbou a jako sdílení a péči o sebe.“ Se zajímavým nápadem přichází Božena. Je si vědoma, že supervize by byla dobrá, ale velice pochybuje, že by taková praxe měla úspěch. Ale ze zajímavého důvodu a hned navrhuje řešení. „[...] tak, jak nastavený školní systém teď, si neumím představit, nebo umím si představit, jak by 90 % učitelského sboru prskalo, že musí ve svém [...] volném čase věnovat další hodinu tomu sedět s někým a vyprávět mu nějaký historky a bavit se o tom [...]. Muselo by se to asi nějak rozšířit, nevím jak to říct (mluví rozpačitě)...jako doplatit, aby třeba jsme měli o hodinu kratší úvazek a hodina supervize by to doplnila, protože řešit tyhle věci v dnešní době je asi důležitý...jak jsme fakt pod tlakem těch rodičů [...] dřív to nebylo, takže jsme se nemuseli zamýšlet nad tím, jestli neřeknu něco špatně a neudělám něco špatně, jestli něco nevyřeším špatně.“ František: „Co mě třeba napadá, jsou [...] supervize? Skupina [...] můžou tam být učitelé i z jiných škol, ale vlastně taky třeba třídní a můžou řešit ty problémy a můžou si říct, jak by to řešili oni. Dát možnost tohoto těm učitelům.“ Alena jako jeden ze způsobů intervize zmiňuje Balintovské skupiny.

Sabatikl¹¹²

Tento zajímavý fenomén, známý především v severských zemích, se vynořil hned u několika respondentů, aniž jsem se na něj ptala. Cecílii se shodou životních okolností

¹¹² Sabatikl pojmenovaný podle biblického konceptu ročního odpočinku je tvůrčí nebo studijní volno za účelem sebevzdělávání nebo vědecké práce, Slovník cizích slov, dostupné z <https://www.infoz.cz/sabatikl/>. Volno, které učitel či profesor od svého zaměstnavatele dostane je plně nebo částečně placené i neplacené. Obvykle v délce kolem jednoho roku. Využívá se k tvůrčí či vědecké práci nebo pro účely psychohygieny.

podářilo něco podobného prožit. Byla nadšená, i když okolnosti odchodu nebyly právě povzbudivé: „*Já jsem přerušila na rok a půl, protože my jsme měli nějaký rodinný problémy [...] tak jsem si šla jako odpočinout. A to bylo zajímavý, že já když jsem se pak vrátila, já jsem byla úplně, jak když začínám. Prostě tak jako odpočínutá, s takovým elánem zase jsem začala, jo takže by bylo možná potřeba, vždycky jako taková nějaká přestávka [...] ale aby to bylo jako v tom zaměstnání.*“ Také František posledními větami rozhovoru volá po sabatiklu, který zná z příkladu Skandinávských zemí. Zároveň si je vědom, že to asi není v našich podmínkách možné: „*Ten učitel, po určitý době... je někde... kde neučí, je pořád učitelem, je zaměstnancem, ale má vlastně rok jakousi očistu [...] a pak se vrací, může si utříbit myšlenky, může si zkusit něco jiného a vlastně zjistí, že to školství je pro něj tak důležitý, že by nemohl dělat nic jinýho a je to možná upevnění nějakého přesvědčení a je to i jakési vyčištění se.*“ Tím vlastně potvrzuje Cecíliinu zkušenost.

4.2. Jakou podporu mohou učitelé dostat?

Vraťme se na chvíli zpět k původní fyzikální rovnici stresu v tom smyslu, jak ji lze převést na stres v psychologickém a fyziologickém smyslu v životě člověka.

$$\text{Stres} = \text{vulnerabilita} \times \text{napětí způsobené stresory}$$

Pokud stres je výsledek působení stresorů na různě odolné lidské osobnosti, a pokud vulnerabilitu lze zvýšit na resilienci jen v případě, že člověk sám si to přeje a je ochoten či schopen podstoupit různé copingové techniky, jediná proměnná této rovnice, se kterou lze výslednou hodnotu stresu zmenšit systémově, jsou stresory¹¹³. V učitelském prostředí to znamená, že učitelé mají různou odolnost vůči stresu a jako zodpovědné osobnosti svou vulnerabilitu zcela jistě, jsou-li toho schopni, posilují. Moje studie tento předpoklad prokázala. Chtějí-li zodpovědné orgány, zřizovatelé škol a vedení škol o své učitele pečovat, měli by svým učitelům připravit takové podmínky, které jim jejich práci co nejvíce usnadní

¹¹³ Těmto stresorům se v psychologii práce říká „*hygienické faktory*“. Mají demotivační efekt z hlediska motivace k výkonu práce.

a umožní jim ji vykonávat co nejkvalitněji. K tomu je zapotřebí, aby tito zodpovědní lidé věděli, jaké stresory na učitele negativně působí. Dále by měli rozhodnout, zda je možné tyto stresogenní faktory eliminovat a jak, a pokud to nelze, pak jak je co nejlépe integrovat.

Co může udělat „systém“

Další zkoumání možnosti zavedení učitelské supervize či intervize, studie proveditelnosti sabbaticku, tlak na vládu, který povede k zásadnímu zvýšení učitelských platů a vyšší samostatnost a uznání kompetence učitelů při rozhodování jsou konkrétním návodem, jaké by mohly být další kroky. Stresory, které vyplynuly z této studie, není nemožné řešit. Hluk ve školních budovách, přeplněné třídy, nepřítomnost sekretárek a personalistů ve školách či lepší vybavení škol je vedle jiných věcí v dnešní době, vzhledem k nejrůznějším fondům a dotacím, možné ošetřit. Možná to není snadné, a jistě se situace liší v Praze, ve velkých městech a na vesnicích či v chudých regionech. Tento apel je však určen pro politické reprezentanty, kteří svými postoji ukazují, jakou důležitost má vzdělání v naší zemi a zřizovatele škol, kteří toto činí na komunální úrovni. Jejich rozhodnutí by měla být opírána o data, která dostávají „zdola“, tedy od vedení škol, která je mají od svých učitelů. Pokud do škol neproudí peníze, které budou stresové faktory řešit, zodpovědní lidé nechtějí, aby se to dělo. A ptám se, jak dlouho ještě vydrží vysokoškolsky vzdělaní profesionálové v jednom z nejméně stresujících povolání mlčet a přinášet oběť životní úrovni své a svých rodin? A pochopí ti lidé, kteří díky svým učitelům dokázali vystudovat a nyní stojí v čele naší země, v jakých podmínkách tito učitelé žijí a pracují? A pokud to chápou, musím se ptát, zda mají vůbec zájem na tom, aby kvalitní učitelé vychovávali generace mladých, zodpovědných, inteligentních a eticky a morálně kvalitních lidí, či jim vyhovuje skomírající školství produkující průměrné davy?

Co může udělat vedení škol

Z některých odpovědí mých respondentů by se mohlo zdát, že učitelé vnímají vedení svých škol jako své nepřátele. Pokud zažili ve své škole vysoce zátěžovou situaci, vnímali velice citlivě, jakou podporu jim poskytlo nebo neposkytlo vedení. Zároveň si však

uvědomují, že být ředitelem školy je velice těžká a náročná práce. Jakákoli podpora ze strany vedení je jimi vnímána jako zásadní a často rozhoduje o jejich setrvání či nesetrvání na té které škole. Učitelé si uvědomují, kolik pravomocí vedení má a velmi citlivě vnímají, pokud svých pravomocí nevyužívá. Pokud se domnívají, že vedení nevyužívá, či zneužívá svých pravomocí, často si zjistí, zda tomu tak opravdu je a případné narušení důvěry následně vystaví mezi nimi a vedením bariéru. Pokud ji vedení aktivně neodstraní, dojde postupně k zásadnímu narušení vztahu. Výsledky výzkumu nepřímo naznačují, že i ženy učitelky by rády viděly ve vedení školy muže, neboť důvěřují jeho autoritě a snad i lepšímu charakterovému nastavení, co se týče zvládnání pomluv v učitelském sboru a některých dalších manažerských dovedností.

Co mohou udělat další výzkumníci

Již v průběhu analýzy vyvstávaly další otázky a návrhy pro budoucí možné výzkumy. Zajímavý, avšak obtížně proveditelný by jistě byl kvalitativní výzkum hloubkových rozhovorů s těmi učiteli, kteří spíše odpovídají charakteristice konzervativního pedagoga či nemají příliš dobrou pověst mezi žáky. Neumím si však dost dobře představit výběr takových respondentů. Další výzkum, který je na místě zrealizovat, je plošné zjištění a kvantifikace toho, jak jednotlivé školy pečují o své učitele. Takový výzkum by měl být mířený na vedení stejně jako na učitele s následným porovnáním toho, co říkají učitelé a co vedení školy. Velmi zajímavé by bylo zkoumat, jak vnímají ředitelé a zástupci škol svou roli, její pravomoc či omezení, pokud takový výzkum již nevznikl či nevzniká. Zajímavá mi připadá možná studie mezi zástupci úřadů zodpovědných za školství, především NUV¹¹⁴, kteří jsou navrhovateli školských nařízení a úprav a zákonů, MŠMT jako jejich schvalovatelé a ČŠI¹¹⁵

¹¹⁴ Národní ústav pro vzdělávání

¹¹⁵ Česká školní inspekce

jako inspekčního orgánu pro kontrolu zavádění těchto úprav do praxe. Zda a jak se zabývají péčí o učitele¹¹⁶ a co o učitelské práci v praxi vlastně vědí.

¹¹⁶ Moje nedávná osobní zkušenost se školní inspekcí v tomto směru ukazuje, že tomu tak není. Inspektoři přicházeli i odcházeli s jasným cílem, který také neustále verbalizovali, tedy že přišli hledat chyby.

Závěr

V teoretické části této práce jsem se věnovala obšírnému shrnutí všech rolí, ve kterých se učitel na druhém stupni základní školy ocitá, zasazení učitelského povolání do skupiny pomáhajících profesí a teoretickými východisky problematiky stresu v této skupině povolání. Snažila jsem se poukázat na rozpor vnímání učitelské profese z hlediska prestiže. Také jsem se stručně dotkla teorie stresu, historie jeho zkoumání a zvláštní důraz jsem věnovala podobnosti fyzikální rovnice zátěžovosti materiálu s psychologickou rovinou stresové zátěžovosti lidského organismu. V závěru teoretické části jsem se pokusila sumarizovat a kategorizovat stresory, které na učitele v rámci jeho profese mohou negativně působit a také popsat, co znamená vulnerabilita a resilience lidského organismu vůči stresu a co pomáhá tuto resilienci zvyšovat či posilovat. Ve výzkumné části práce jsem nejprve představila svůj cíl zkoumat vliv stresu na učitele, stanovila jsem si výzkumné otázky, které se týkaly prožívání stresu, a popsala jsem, jakým způsobem jsem vybrala nejvhodnější kvalitativní metodu, která povede k zodpovězení těchto otázek. Jako nejvhodnější způsob sběru dat jsem vybrala polostrukturovaný hloubkový rozhovor a jako následnou analýzu jsem zvolila IPA. Stanovila jsem si vhodný počet a okruh respondentů. Dotazovala jsem se sedmi učitelů, z nichž každý pracoval v jiné škole, v jiném městě či části města, případně vesnici. Jejich věk varioval mezi 29 až 59 lety. Dva z nich byli muži. Všechny zmíněných učitelů jsem se ptala, jak vnímají svou práci, jak prožívají stres s touto prací spojený, jak přemýšlí o způsobech zvládnání tohoto stresu a zda mají zkušenost s péčí o své psychické zdraví.

Výsledek mé studie mě přivedl k následujícím znepokojivým myšlenkám. Chtěla bych zdůraznit, že práci, zákonů, nařízení a doporučení toho, co vše potřebují žáci na základní škole, je nekončící množství. Ovšem péče o ty, kteří mají tato nařízení implementovat do praxe, je v lepším případě mizerná, v horším případě žádná či poškozující, alespoň tak vyznívá tento výzkum. O tom, čím si učitelé ve své práci procházejí, víme skutečně velice málo. A já se ptám, jak můžeme zlepšit naše školství, když se neumíme postarat o ty, kteří ho reprezentují a praktikují? Ráda bych slovy mých kolegů a slovy mými doporučila některým vedením škol, zodpovědným orgánům školské správy, příslušným zaměstnancům MŠMT a v neposlední řadě odborné veřejnosti, aby změnilí úhel pohledu,

jakým na práci učitele nahlíží. A pokud mohu, pak všechny výše zmíněné prosím, ať začnou naslouchat, či lépe naslouchat tomu, co jim učitelé říkají, respektovat jejich názor jako vysoce odborný a ať si uvědomí, že učitelé nejvíce znají své žáky a nejlépe rozumí jejich potřebám. Kéž si ve svých úřadech zodpovědní lidé jako dobří generálové uvědomí, že bez pěšáků v první linii nelze válku proti nevzdělanosti a hlouposti vyhrát.

Přílohy

Příloha 1. Polostrukturovaný rozhovor s učitelem

1. Uvítání, představení projektu, vzájemné představení.
2. Jaké je to být učitel/učitelka? (ice break)
3. Kdy jste rád/a učitelem/učitelkou? A kdy nerad/a?
4. Co Vám na Vaší práci připadá nejdůležitější?
5. Co po Vás chce systém, jako po učiteli? A co od sebe očekáváte Vy?
6. Když se řekne „stres“, co to pro Vás obecně znamená?
7. Zažil/a jste ho v souvislosti se svým povoláním?
8. Prosím, vyjmenujte, jaké oblasti, kategorie Vaší práce Vás stresují.
9. Vnímáte stres ve Vašem povolání jako jiný, jedinečný/výjimečný?
10. Jak ho prožíváte? Jak na Vás dopadá?
11. Chtěl/a jste někdy s prací učitele skončit? Proč?
12. Kam může stres učitele přivést? Jaká byla Vaše nejhorší zkušenost, chcete-li o tom mluvit?
13. Vaše ohodnocení (finanční i jiné) je pro Vás uspokojivé nebo Vám působí tlak, osobní či rodinný?
14. Pracuje Váš zaměstnavatel nějak s eliminací stresu při Vaší pedagogické činnosti?
15. Jak Vy sám/a stresu předcházíte a jak se ho snažíte zbavit, co se Vám osvědčuje a co naopak nefunguje?
16. Co by Vám Vaší práci ulehčilo? Po organizační stránce? Po právní stránce? Po mezilidské stránce?

17. Máte v ZŠ školního psychologa?

18. Využil/a jste někdy jeho služeb?

19. Na koho byste se v případě problému obrátili?

Seznam použité literatury

Seznam knih a časopisů

1. BARTUŇKOVÁ, Staša. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN: 978-80-246-1874-6.
2. BRAUN, Richard. *Děti samy konflikt nevyřeší: čím vším by mohl a měl být třídní učitel*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. 2015, 118(18), s. 8-9. ISSN 0139-5718.
3. DOSOUDIL, Pavel a MYŠKOVÁ, Lucie. *Co víme o supervizi ve školách a školských zařízeních*. Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky. 2015, 2(6), s. 14-15. ISSN 2336-3436.
4. DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel - příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
5. FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-367-6.
6. FLEANCU, Julien, Leonard. *The Specificities of the Multidimensional Diagnosis for Occupational Stress at the Teachers from Inside the Highschool Cycle in the District of Arges*. Journal of Physical Education and Sport. 12/2009, Vol 25, č. 4. ISSN: 2247 - 806X.
7. GAJDOŠOVÁ, Eva. *School Psychology and School Psychologist for the 21st Century*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN: 978-80-7478-563-4.
8. GAJDOŠOVÁ, Eva, HERÉNYIOVÁ, Gabriela a VALIHOROVÁ, Marta. *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul, 2010. ISBN: 978-80-89236-81-7.
9. GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese – tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha/Kroměříž: Triton, 2011. ISBN: 978-80-7387-394-3.
10. HUBERTOVÁ, Lucie. *Školní psycholog: jaký má význam pro školu? Kazuistiky z praxe*. Psychologie pro praxi. 2014, roč. 49, č. 1 – 2, s. 123-129. ISSN 1803-8670.
11. JEDELSKÁ, Jana a JANČIOVÁ, Sylvia. *Může školní psycholog ovlivnit klima ve škole?* Psychologie dnes. 2011, roč. 17, č. 4, s. 36-37. ISSN 1212-9607.
12. KOVÁŘÍČEK, Václav a Iva KOVÁŘÍČKOVÁ. *Vývoj školských soustav v českých zemích: Určeno pro posl. pedagog. a filozof. fakulty*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989. ISBN: (brož.).

13. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. přeprac. vydání. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7195-573-3.
14. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-551-2.
15. McDOUGALL, William. *Fysiologická psychologie*. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě, 1929.
16. MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
17. MORIANA, Juan Antonio a HERRUZO, Javier. *Variables related to psychiatric sick leave taken by Spanish secondary school Teachers*. Work & Stress. 2006, červenec-září, 20(3), s. 259-271.
18. NOVOTNÝ, Jan, Sebastián. *Resilience dnes: teoretické koncepce, nedostatky a implikace*. Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi. 2010, roč. 54, č. 1, s. 74–87. ISSN 0009-062X.
19. OUDOVÁ, Alena a KEBZA, Vladimír. *Jak učitelé přicházejí o iluze*. Psychologie dnes. 2015, roč. 21, č. 6, s. 56-58. ISSN. 1212-9607.
20. PREISS, Marek, VRANÁ, Klára a KUCHAROVÁ, Jiřina. *Depresivita a úzkost v průběhu života v návaznosti na pojetí Václava Příhody*. Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi. 2010, roč. 54, č. 4, s. 357-365. ISSN 0009-062X.
21. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. aktualiz. a doplněné vydání, Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5 (brož.).
22. PŘÍHODA, Václav. *Idea školy druhého stupně*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1945.
23. PŘÍHODA, Václav. *Myšlenka jednotné školy*. Praha: Orbis, 1948.
24. ŘIHÁČEK, Tomáš, ČERMÁK, Ivo, HYTYCH, Roman a kol. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.
25. SIGMUND, Martin, KVINTOVÁ, Jana a ŠAFÁŘ, Michal. *Vybrané kapitoly z manažerské psychologie* [online]. Olomouc: UPOL, 2014 [cit. 2018-11-10]. © 2011-2018 Code Creator, s.r.o., part of the Midis Group. Dostupné z: <https://publi.cz/books/171/07.html>. ISBN 978-80-244-4372-0 (e-kniha).
26. SMÉKALOVÁ, Eleanora. *Školní psycholog – ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice*. E-psychologie. 2014, roč. 8, č. 4, s. 23-29. ISSN

1802-8853.

27. SPRANG, Ginny, CRAIG, Carlton a CLARK, James. *Secondary Traumatic Stress and Burnout in Child Welfare Workers: A Comparative Analysis of Occupational Distress Across Professional Groups*. Child Welfare. 2011, 11/12, vol. 90, č. 6, s. 149-168. ISSN: 0009-4021.
28. ŠPATENKOVÁ, Naděžda a kol. *Krizová intervence pro praxi*, Praha: Grada Publishing a.s., 2004. ISBN 80-247-0586-9.
29. STUERM, Francis H. *Training in democracy: the new schools of Czechoslovakia*. New York: Insor Publishing Company, 1938 [2013]. ISBN: 978-1258567279.
30. ŠTECH, Stanislav a ZAPLETALOVÁ, Jana. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0368-1.
31. ZAPLETALOVÁ, Jana. *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. Pedagogika. 2001, roč. 51, mimoř. č., s. 36-46. ISSN: 0031-3815.
32. ZAPLETALOVÁ, Jana a TONDLOVÁ, Karla. *Když je ve škole těžko na duši. Školní psycholog je tu pro žáky i pro učitele*. Týdeník školství. 1997, roč. 5, č. 21, s. 3. ISSN 1210-8316.

Seznam slovníků a encyklopedií

1. *Slovník cizích slov*. ABZ.CZ [online]. © 2005-2018 [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/>.
2. NEŠPOR, Zdeněk, hl. ed. *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR [online]. © 2017 [cit. 2018-11-10]. Sociologický ústav AV ČR, v. v. i. ISBN 978-80-7330-308-2. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz>.
3. VANDENBOS, Gary, ed. *APA Dictionary of Psychology*. 2nd edition. Washington DC: American Psychological Association, 2015 [cit. 2018-11-10]. In EBSCO [online]. EBSCO Industries, Inc. © 2018 Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzk4NTg5MI9fQU41?sid=bb71a0af-78d4-44b1-996b-ce5a658ce47c@sessionmgr103&vid=20&format=EB&rid=1>.

Seznam elektronických materiálů

1. BÁRTOVÁ, Dominika. *10 nejstresovějších povolání, která zvládnou jen silné povahy*. In:

- Forbes, MediaRey, SE [online]. 2. 2. 2016 [cit. 2018-10-30] © 2018. Dostupné z: <https://www.forbes.cz/10-nejstresovejsich-povolani-kttere-zvladnou-jen-silne-povahy/>.
2. BROWN, Theodore, M. a FEE, Elisabeth. *Walter Bradford Cannon: Pioneer Physiologist of Human Emotions*. American Journal of Public Health [online], 2002, 92(10), s. 1594–1595, [cit. 2018-10-30]. In: National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine provided courtesy of American Public Health Association. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1447286/>.
 3. *Genderová problematika zaměstnanců ve školství*. Data za rok 2017. In: MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, © 2013 – 2018 [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>.
 4. HAMERSKÝ, Jiří. *Únava, stres, vyhoření. Ve které profesi jste zdravotně nejvíce ohrožení?* In: Celostní medicína.cz [online]. 13. 05. 2016 [cit. 2018-10-27]. Dostupné z: <https://www.celostnimedicina.cz/unava-stres-vyhoreni-ve-ktere-profesi-jste-zdravotne-nejvice-ohrozeni.htm>.
 5. *Hluk ve školách jako v továrně. Výzkumníci bijí na poplach*. In: Oborový portál pro BOZP [online]. 29. 09. 2015 [cit. 2018-10-30]. ISSN 1801-0334. Dostupné z: <https://www.bozpinfo.cz/hluk-ve-skolach-jako-v-tovarne-vyzkumnici-biji-na-poplach>.
 6. HROCH, Jaroslav. *Úspěšná aplikace kvalitativních metodologií v psychoterapii: Zamyšlení nad monografií: Tomáš Řiháček, Ivo Čermák, Roman Hytych a kolektiv: Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. E-psychologie [online]. 2014, roč. 8, č. 1, s. 61-68 [cit. 2018-05-06]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/hroch-rec.pdf>.
 7. KAPR, Jaroslav. *Prestíž povolání*. Sociologický časopis / Czech Sociological Review [online]. 1967, vol. 3, č. 6, [cit. 2018-10-28]. ISSN 2336-128X. Dostupné z: <http://sreview.soc.cas.cz/cs/issue/141-sociologicky-casopis-6-1967/2799>.
 8. KOVAL, Vojtěch. *Přes léto se tisíce učitelů opět přihlásily na úřady práce. Letos naposledy*. In: iRozhlas [online]. 9. 8. 2016 [cit. 2018-10-30]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/pres-let-se-tisice-ucitelu-opet-prihlasily-na-urady-prace-letos-naposledy_201608091301_jpiroch.

9. KVINTOVÁ, Jana. *Zátěžové situace ve školním prostředí*. In: Pedagogická fakulta UP v Olomouci [online] © 2018 [cit. 2018-10-27]. Dostupné z: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2017/odborne_seminare/zatezove_situace.pdf.
10. MACH, Jiří. *Úděl učitelů: Stačí málo a stojí před soudem*. In: Novinky.cz [online]. 18. 6. 2014 [cit. 2018-11-01]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/domaci/339672-udel-ucitelu-staci-malo-a-stoji-pred-soudem.html>.
11. *Narizení vlády o ochraně zdraví před nepříznivými účinky hluku a vibrací*. Narizení vlády č. 148/2006 Sb., §2. In: Zákony pro lidi.cz [online]. AION CS, s.r.o., © 2010-2018 [cit. 2018-11-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-148>.
12. *Povinnosti a práva pedagogických pracovníků*. In: MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, © 2013 – 2018 [cit. 2018-09-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/pomucka-k-nove-zakotvenym-pravam-a-povinnostem-pedagogickych?highlightWords=pom%C5%AFcka+nov%C4%9B+zakotven%C3%BDm+pr%C3%A1v%C5%AFm+povinnostem>.
13. *Practical Recommendations on the Promotion of Healthy and Safe Working Conditions in Education in Times of the Economic Crisis*. In: Etuce.org [online]. Přijato výborem ETUCE ve dnech 14. - 15. 4. 2014 [cit. 2018-05-05]. Dostupné z: https://www.csee-etu.org/images/attachments/H_S_Recommendations_EN.pdf.
14. PUNOVÁ, Monika. *Podpora resilience ve vzdělávání*. Studia paedagogica [online]. 2013, roč. 18, č. 2-3 [cit. 2018-12-02]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/127303>.
15. SANETRŇÍKOVÁ, Martina. *Stres v učitelské profesi*. [Rešerše online]. In: Krajská vědecká knihovna v Liberci, 2011, [cit. 2018-10-30]. Dostupné z: <https://anzdoc.com/stres-v-uitelske-profesi.html>.
16. *Secret Teacher. Teaching robbed me of my health - and nearly my life*. In: The Guardian, international edition [online]. 27. 2. 2016 [cit. 2018-10-21]. Guardian News and Media Limited or its affiliated companies, © 2018 Dostupné z: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2016/feb/27/secret-teacher-teaching-robbed-me-of-my-health-and-nearly-my-life>.
17. SEVEROVÁ, Věra. *Míra subjektivně chápané zátěže a osobní růst u učitelů*. [Rešerše

- online]. In: Krajská vědecká knihovna v Liberci, 2006 [cit. 2018-10-30]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/17474931-Mira-subjektivne-chapane-zateze-a-osobni-rust-u-ucitelu.html>.
18. *Shortages in School Psychology: Challenges to Meeting the Growing Needs of U.S. Students and Schools*. In: NASP online.org [online]. National Association of School Psychologists, © 2017 [cit. 2018-08-20]. Dostupné z: <https://www.nasponline.org/research-and-policy/nasp-research-center>.
19. STRNAD, Jiří. *Hluk jako rizikový faktor v budovách škol a školských zařízeních*. In: Oborový portál pro BOZP [online]. 2016. [cit. 2018-11-10]. ISSN 1801-0334. Dostupné z: <https://www.bozpinfo.cz/sites/default/files/obsah/super-obsah/bezpecnost-ochrana-zdravi-ve-skolstvi-v-cr-aktualni-temata-2016/soubory/11-strnad-bezpecnost-ochrana-zdravi-ve-skolstvi-v-ceske-republice.pdf>.
20. *Studie hluku na vybraných českých školách*. In: Ecophon.com [online]. 2016 [cit. 2018-11-10]. Dostupné z: <https://www.ecophon.com/cz/o-nas/aktuality/studie-hluku-na-vybranych-ceskych-skolach/>.
21. SYSLOVÁ, Jana a PARÁČKOVÁ, Markéta. *MF DNES naměřila u silnic nepovolený hluk. Vyřeší to obchvaty, říkají politici*. In: iDnes.cz [online]. 18. 3. 2010 [cit. 2018-11-03]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/mf-dnes-namerila-u-silnic-nepovoleny-hluk-vyresi-to-obchvaty-rikaji-politici-1wa-/domaci.aspx?c=A100318_080121_domaci_ban.
22. *ŠKOLSKÝ ZÁKON ve znění účinném od 1. 9. 2018*. In: MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, © 2013 – 2018 [cit. 2018-09-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>.
23. ŠTECH, Stanislav. *Teorie učitelské profese* in BENDL, Stanislav a KUCHARSKÁ, Anna; (ed.). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. In: Katedra didaktiky matematiky MFF UK [online]. 2008, s. 139 – 144 [cit. 2018-09-30]. Dostupné z: <http://kdm.karlin.mff.cuni.cz/konf-cd2/data/ostatni/stech3.pdf>.
24. ŠVANČAR, Radmil. *Strašák – syndrom vyhoření*. Učitelské noviny [online]. 2009, č. 26 [cit. 2018-10-30]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1942>.
25. VEČEŘOVÁ – PROCHÁZKOVÁ, Alena a HONZÁK, Radkin. *Stres, eustres a distres*. Via practica [online]. 2009, roč. 6, č. 12 [cit. 2018-10-27]. ISSN 1339-424X. Dostupné z:

http://www.solen.sk/index.php?page=pdf_view&pdf_id=4146.

26. **Věstník MŠMT**, ročník 57, sešit 2, únor 2006. In MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, © 2013 – 2018 [cit. 2018-10-21]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/38082_1_1.
27. ŽIDKOVÁ, Zdeňka a MARTINKOVÁ, Jaroslava. *Psychická zátěž učitelů základních škol*. In: Oborový portál pro BOZP [online]. 10. 09. 2004 [cit. 2018-10-27]. ISSN 1801-0334. Dostupné z: <https://www.bozpinfo.cz/psychicka-zatez-ucitelu-zakladnich-skol>.

Seznam absolventských výzkumných prací na téma **Stres a učitelé**

1. ANTOŠOVÁ, Oxana. *Syndrom vyhoření. Výzkumná sonda u souboru učitelů Středočeského kraje*. Diplomová práce [online]. Praha, 2010 [cit. 2018-11-01]. Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93730>.
2. BARTONÍČKOVÁ, Zuzana. *Stres a syndrom vyhoření v učitelské profesi (1. st. ZŠ)*. Diplomová práce [online]. Liberec, 2005 [cit. 2018-10-28]. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická. Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/826/mgr_11551.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
3. BEČKOVÁ, Romana. *Stresory učitelů jako jedna z příčin syndromu vyhoření*. Bakalářská práce [online]. Praha, 2010 [cit. 2018-11-01]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/86447>.
4. BERANOVÁ, Vlasta. *Faktory ovlivňující náročnost pedagogické profese*. Bakalářská práce [online]. Praha, 2011 [cit. 2018-11-01]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/83952>.
5. BOHÁČ, Jan. *Syndrom vyhoření a riziko jeho vzniku u učitelů 2. stupně ZŠ*. Bakalářská práce [online]. Pardubice, 2013 [cit. 2018-10-30]. Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická. Dostupné z: https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/49362/BohacJ_SyndromVyhoreni_ME_2013.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
6. DRASKÁ, Hana. *Stres v učitelské profesi*. Bakalářská práce [online]. Praha, 2015 [cit. 2018-10-28]. České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií. Dostupné z: <https://dspace.cvut.cz/bitstream/handle/10467/64303/MU-BP-2015-Draska->

[Hana-stres-v-ucitelske-profesi.pdf?sequence=-1.](#)

7. DŘÍMAL, Daniel. *Faktory ovlivňující náročnost učitelské profese*. Bakalářská práce [online]. Praha, 2012 [cit. 2018-11-01]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/83949>.
8. DVOŘÁKOVÁ, Dominika. *Stres a jeho zvládání u učitelů a učitelek na střední škole*. Bakalářská práce [online]. Praha, 2016 [cit. 2018-10-30]. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/176627>.
9. FIALOVÁ, Jitka. *Osobnost učitele a syndrom vyhoření v jeho povolání*. Diplomová práce [online]. Brno, 2008 [cit. 2018-10-28]. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/16362/pedf_m/DP_SV_2008_Text.pdf.
10. HAAN, Milan. *Stres v činnosti učitele střední odborné školy*. Diplomová práce [online]. Brno, 2017 [cit. 2018-10-28]. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/p3qwq/Diplomova_prace_Haan.pdf.
11. HORNOVÁ, Alice. *Stres v učitelské profesi*. Bakalářská práce [online]. Brno, 2010 [cit. 2018-10-28]. Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/288783/ff_b/BP.pdf.
12. JAROŠ, David. *Začínající mladý učitel, Faktory odchodu ze školství*. Bakalářská práce [online]. Praha, 2013 [cit. 2018-11-01]. Univerzita Karlova v Praze, Centrum školského managementu. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/135897>.
13. JEDOVNICKÁ, Denisa. *Stres a duševní hygiena učitele na SŠ*. Bakalářská práce [online]. Brno, 2013 [cit. 2018-10-30]. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Dostupné z: <http://vyzkum-mladez.cz/zprava/1475066743.pdf>.
14. JUSTOVÁ, Romana. *Vyhoření a zapálenost v profesi učitele*. Diplomová práce [online]. Praha, 2014 [cit. 2018-11-01]. Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/132727>.
15. KOŠTEJNOVÁ, Zlata. *Výzkum stresu učitelů vybraných ZŠ*. Diplomová práce [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-10-30]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/176295>.
16. KULHÁNKOVÁ, Petra. *Syndrom vyhoření u učitelů: Copingové strategie učitelů*. Diplomová práce [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-10-28]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/161043/>.

17. LÍSKOVCOVÁ, Jana. *Psychohygienické aspekty učiteléské profese*. Diplomová práce [online]. Plzeň, 2013 [cit. 2018-10-28]. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/7070/1/DP%20-%20Liskovcova.pdf>.
18. LUXOVÁ, Zdeňka. *Faktory stresu a strategie zvládání stresu u učitelů a žáků*. Diplomová práce [online]. Liberec, 2015 [cit. 2018-10-28]. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/24453/DP_Luxova_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
19. MATOUŠOVÁ, Zuzana. *Syndrom vyhoření učitelů středních škol*. Bakalářská práce [online]. Brno, 2011 [cit. 2018-10-28]. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Dostupné z: https://is.mendelu.cz/zp/portal_zp.pl?prehled=vyhledavani;podrobnosti=44951;zp=29567;dinfo_jazyk=1;lang=sk.
20. MOTLÍKOVÁ, Iva. *Psychická zátěž u učitelů*. Diplomová práce [online]. Plzeň, 2017 [cit. 2018-10-28]. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/28572/1/DP%20-%20Motlikova.pdf>.
21. MOULEOVÁ, Lenka. *Riziko syndromu vyhoření v učiteléské profesi z pohledu vedoucího pedagogického pracovníka*. Bakalářská práce [online]. Praha, 2008 [cit. 2018-11-01]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/68805>.
22. MUDROVÁ, Simona. *Syndrom vyhoření v práci učitelů*. Bakalářská práce [online]. Praha, 2011 [cit. 2018-11-01]. Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/91812>.
23. NOVOTNÁ, Klára. *Syndrom vyhoření v profesi učitelé mateřské školy*. Závěrečná práce [online]. České Budějovice, 2018 [cit. 2018-10-28]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Oddělení celoživotního vzdělávání. Dostupné z: http://www.pf.jcu.cz/education/departament/czv/archiv_zp/ms/2018/Syndrom_vyhoreni_u_ucitelu_materskych_skol.pdf.
24. PAPRŠTEJNOVÁ, Markéta. *Percepce zdravotních rizik vyplývajících ze životního stylu a pracovní zátěže u učitelů různých stupňů škol*. Disertační práce [online]. Hradec Králové,

- 2014 [cit. 2018-11-01]. Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové.
Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/112139>.
25. PETŘÍKOVÁ, Ivana. *Psychická zátěž pedagogů – syndrom vyhoření*. Bakalářská práce [online]. Brno, 2010 [cit. 2018-10-28]. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/252763/pedf_b/Bakalarska_prace.pdf.
26. PISKLÁKOVÁ, Michaela. *Stres v profesi pedagoga*. Diplomová práce [online]. České Budějovice, 2010 [cit. 2018-10-28]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta. Dostupné z:
https://theses.cz/id/53ilrx/downloadPraceContent_adipIdno_15972.
27. PRŮCHOVÁ, Jitka. *Stres v profesi učitele*. Bakalářská práce [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-10-28]. České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií, Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Dostupné z:
https://dspace.cvut.cz/bitstream/handle/10467/70057/MU-BP-2017-Pruchova-Jitka-MU_BP_2017_Pruchova_Jitka.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
28. RATHOUSKÁ, Jana. *Stres v učitelské profesi jako důsledek agresivity žáků*. Diplomová práce [online]. Praha, 2015 [cit. 2018-10-28]. Pražská vysoká škola psychosociálních studií. Dostupné z: http://www.pvsps.cz/data/2016/12/09/13/rathouska_jana.pdf.
29. SPÁČIL, Ondřej. *Stresory učitelské profese a způsoby jejich zvládnutí*. Bakalářská práce [online]. Zlín, 2006 [cit. 2018-10-28]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Univerzitní institut, Ústav pedagog. věd. Dostupné z:
<https://theses.cz/id/bkflwi/?furl=%2Fid%2Fbkflwi%2F;lang=en>.
30. SRNKOVÁ, Denisa. *Psychická zátěž a možnosti jejího zvládnutí v profesi učitele ekonomických předmětů*. Diplomová práce [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-10-28]. Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví. Dostupné z:
https://vskp.vse.cz/70868_psychicka_zatez_amoznosti_jejeho_zvladani_vprofesi_ucitele_ekonomickych_predmetu.
31. ŠUDÁKOVÁ, Alena. *Míra subjektivně vnímané zátěže a osobní růst učitelů*. Diplomová práce [online]. Liberec, 2007 [cit. 2018-10-28]. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická. Dostupné z:
<https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/13367/kpw06318532.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

32. TANNERT, František. *Stres a učitelská profese*. Bakalářská práce [online]. Liberec, 2013 [cit. 2018-10-28]. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Dostupné z:
<https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/14266/BP.frantisek.tannert.pdf?sequence=1>.
33. VAJČNEROVÁ, Markéta. *Učitelé a stres*. Diplomová práce [online]. Brno, 2007 [cit. 2018-10-28]. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z:
https://is.muni.cz/th/dfhc/Stres_je_slovo_finale.pdf.
34. VAŇKOVÁ, Lenka. *Syndrom vyhoření u učitelů*. Diplomová práce [online]. Praha, 2016 [cit. 2018-10-30]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z:
<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/160785>.
35. VONDROVICOVÁ, Lenka. *Metody psychohygieny učitelů speciálních škol v ČR*. Bakalářská práce [online]. Praha, 2012 [cit. 2018-11-01]. Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/111318>.
36. ŽDÁROVÁ, Zuzana. *Pracovní zátěž učitele*. Bakalářská práce [online]. Praha, 2014 [cit. 2018-10-30]. Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta. Dostupné z:
<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/136095>.
-

Abstrakt

V diplomové práci jsem se zaměřila na zkoumání prožívání stresu v profesi učitelů druhého stupně. Práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části jsem se snažila postihnout širší perspektivu mnoha rolí druhostupňového učitele. Zdůraznila jsem začlenění učitelství mezi pomáhající profese a upozornila jsem na základní společné znaky těchto profesí. Dále jsem se dotkla tématu stresu, stresových faktorů a resilience. Věnovala jsem se stresorům, které jsou společné pro pomáhající profese, a snažila se zdůraznit ty, které jsou pro učitelství specifické. Pro účely empirické části práce jsem si vybrala sedm současných či bývalých druhostupňových učitelů, pět žen a dva muže, kterých jsem se formou hloubkového rozhovoru ptala, jak prožívají svou profesi a s ní spojený stres, jak se mu brání a zda cítí v této oblasti nějakou podporu. Jejich odpovědi jsem zkoumala metodou interpretativní fenomenologické analýzy. Vyšlo najevo, že učitelé se cítí svou profesí a stresem, který generuje, velmi zatíženi. Nicméně ji vykonávají s radostí a pocitem hlubšího poslání. Copingové strategie volí každý dle svých možností a potřeb, necítí však, že by o ně bylo v této oblasti pečováno. Studie nepřinesla zjištění, že by stresujícím faktorem pro učitele byli jejich žáci, ale odhalila množství jiných stresorů.

Abstract

In the diploma thesis I focused on researching the perception of stress in a profession of secondary school teachers. The thesis is divided into two parts. In the theoretical part I strived to explore many different roles of secondary school teacher from a broader point of view. I emphasised that teaching belongs among helping professions and I pointed out common basic features of these professions. Further I mentioned the topic of stress, stressors and resilience. I focused on those stressors that are common to helping professions and I made the effort to emphasise those that are specific in teaching. For the purposes of the empirical part I approached seven secondary school teachers or ex-teachers, five women and two men and I interviewed them about their job perception, their experience of job related stress, their coping strategies and whether they feel supported in this respect. To examine their answers, I used the method of interpretative phenomenological analysis. The outcome was that the teachers feel very burdened by their jobs and by the stress that is related to it. Nevertheless, they do their jobs with joy and deep sense of purpose. Each of the teachers has their own way of coping with stress, according to his or her own abilities and needs. They do not feel being taken care of in this area, though. This research did not prove the students to be one of the stressors for their teachers. It uncovered many other kinds of stressors, however.