

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pohled učitelů odborného výcviku na stres při edukační činnosti
The view of vocational training teachers on stress during educational
activities

Zuzana Anderlová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Kollerová, Ph.D.

Studijní obor: Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Pohled učitelů odborného výcviku na stres při edukační činnosti potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 2.4.2024

Poděkování: Velice děkuji PhDr. Lence Kollerové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady při konzultacích a podnětné připomínky k bakalářské práci.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá problematikou stresu při edukační činnosti. Cílem práce je nejprve se zaměřit na stres v pedagogické profesi z teoretického hlediska a následně za pomoci vlastní výzkumné sondy zjistit, jak sami učitelé odborného výcviku a odborných předmětů vnímají a prožívají stres při své každodenní práci. K tomuto účelu je zrealizováno dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo celkem 62 učitelů odborného výcviku, z toho 18 mužů a 48 žen. Respondenti pocházejí z celkem 9 škol. Výsledky přitom poukazují na to, že sami učitelé považují svoji práci za psychicky náročnou a do stresujících situací se dostávají poměrně často. Nejčastějším stresorem jsou nekázeň žáků, jejich nepřipravenosti a obecně i nezájem o výuku. Výsledky výzkumné sondy zároveň potvrdily, že zatímco vedení školy skutečně stres při práci učitelům odborného výcviku a odborných předmětů vytváří, pak jejich kolegové spíše nikoliv. Nejčastější obranou učitelů odborného výcviku a odborných předmětů je zejména autorita, práce s hlasem a dechová cvičení. V závěru výzkumné sondy jsou pak na základě pohledů a názorů pedagogů sestaveny návrhy a doporučení, jak mohou ještě efektivněji zvládat stres při své edukační činnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Stres, stresor, učitelé odborného výcviků a odborných předmětů, edukační činnost, syndrom vyhoření

ABSTRACT

This thesis deals with the issue of stress during educational activities. The goal of the work is to first focus on stress in the teaching profession from a theoretical point of view and then, with the help of a research probe, to find out how teachers of vocational training and professional subjects themselves perceive and experience stress in their daily work. For this purpose, a questionnaire survey was carried out, in which a total of 62 vocational training teachers participated, of which 18 were men and 48 were women. The respondents come from a total of 9 schools. At the same time, the results point to the fact that the teachers themselves consider their work to be psychologically demanding and get into stressful situations quite often. The most common stressors are the indiscipline of pupils, their unpreparedness and, in general, lack of interest in teaching. At the same time, the results of the research probe confirmed that while the school management really creates stress at work for teachers of vocational training and vocational subjects, their colleagues do not. The most common defense of teachers of vocational training and vocational subjects is mainly authority, work with the voice and breathing exercises. At the end of the research probe, based on the views and opinions of the pedagogues, suggestions and recommendations are drawn up on how they can manage stress even more effectively in their educational activities.

KEYWORDS

Stress, stressor, teachers of professional training and professional subjects, educational activity, burnout syndrome

Obsah

Úvod	8
1 Stres	10
1.1 Stres a jeho vymezení	10
1.2 Stresové faktory	13
1.3 Vliv stresu na člověka	16
2 Stres v profesi pedagogů	18
2.1 Osobnost pedagoga	18
2.2 Pedagog odborného výcviku a odborných předmětů a jeho osobnost.....	21
2.3 Zdroje stresu v profesi pedagoga	23
2.4 Syndrom vyhoření.....	26
2.5 Možnosti zvládnání stresu v pedagogické profesi	32
3 Výzkumná sonda – stres při edukační činnosti z pohledu pedagogů	34
3.1 Výzkumná otázka a hypotézy	35
3.2 Metoda	35
3.2.1 Vzorek	35
3.2.2 Procedura	36
3.2.3 Měření.....	36
3.3 Etika výzkumu	36
3.4 Výsledky	37
3.5 Diskuze	57
Závěr.....	63
Seznam použitých informačních zdrojů	66
Seznam příloh.....	70

Úvod

V moderním vzdělávacím prostředí se pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů potýkají s nejrůznějšími výzvami a nároky, které s sebou edukace a obecně pedagogická profese přináší. Jejich úloha však přesahuje pouhé předávání teoretických znalostí, neboť jsou zodpovědní za přípravu studentů na praktické dovednosti a jejich uplatnění v konkrétních oblastech. S tímto rozšířeným spektrem zodpovědnosti zároveň přicházejí také situace, které mohou být pro pedagogy extrémně náročné a které mohou představovat velkou zátěž na jejich psychické i fyzické zdraví. Vzdělávání odborných dovedností vyžaduje od pedagogů široké a specializované znalosti, schopnost dokázat se přizpůsobit individuálním potřebám studentů a efektivně předávat praktické dovednosti. Při výuce odborných předmětů se pedagogové také často nacházejí v prostředí, které simuluje reálné pracovní podmínky a musí zajistit, aby studenti získali potřebné dovednosti pro svou budoucí profesní dráhu. Samotný stres při edukaci přitom může být spojen s nejrůznějšími faktory, jako je rozsah a náročnost vyučované látky, ale například i chování studentů či nedostatek prostředků a časový tlak. Při přípravě na odborné povolání se pedagogové musí vyrovnávat s vysokými očekáváními studentů i sami sebe, protože jejich úspěch je úzce spojen s úspěchem jejich studentů. Náročnost těchto situací se pak samozřejmě promítá do pedagogického procesu, zatímco potřeby studentů jsou stále rozmanitější a vyžadují individuální přístup. Vytváření stimulačního učebního prostředí a udržování motivace studentů vyžaduje vysokou míru profesionality a flexibility ze strany pedagogů. Důkladné porozumění těmto stresovým situacím je nezbytné jednak pro zajištění optimálního prostředí pro vzdělávání, ale jednak i pro pohodu pedagogů. Při nesprávném zvládnutí zvýšeného stresu může dojít k negativnímu dopadu na pedagogy, což se typicky projevuje zejména syndromem vyhoření či obecně zhoršením fyzického i psychického zdraví. Významným aspektem je tedy pohled samotných pedagogů odborného výcviku a odborných předmětů na stres při edukaci, schopnost jej identifikovat, porozumět mu a efektivně s ním dokázat pracovat.

Cílem této práce je zaměřit se na problematiku stresu při edukaci a za pomoci vlastní výzkumné sondy pak zjistit, jak sami pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů vnímají a prožívají stres při své každodenní práci. Analyzování jejich perspektivy tak může

příspěť jednak k lepšímu pochopení této problematiky a jednak i vytvoření prostředí, které podporuje jejich pohodu a efektivitu. V závěru výzkumné části tak budou na základě pohledů pedagogů sestaveny návrhy a doporučení, jak mohou ještě efektivněji zvládat stres při své edukační činnosti. Celá práce je v tomto kontextu rozdělena do celkem tří hlavních kapitol. První kapitola je věnována problematice stresu obecně. Nejprve je stres vymezen, je vysvětleno, jak jej chápat, proč může být pro člověka nejenom negativní, ale i pozitivní i jak může vznikat. Další část se zabývá stresovými faktory, přičemž je zde zejména vysvětleno, jaké základní druhy stresorů existují. Následně je popsán vliv stresu na člověka z obecného hlediska. Druhá rozsáhlá kapitola je už věnována hlavní problematice, tedy stresu v pedagogické profesi. V prvních částech druhé kapitoly jsou jednak popsána specifika osobnosti pedagoga obecně a jednak je přiblížena profese pedagoga odborného výcviku a odborných předmětů a jeho osobnost. Následně už se tato kapitola detailně zaměřuje na možné zdroje stresu v profesi pedagoga, jakož i na jeho možné vlivy. Práce v této části pracuje s vybranými výzkumy, které se zaměřují na tuto problematiku. Se stresem pedagogů se velmi úzce pojí také syndrom vyhoření, který je u pedagogů poměrně častým jevem, tedy i přiblížena je rovněž tato problematika. Poslední část druhé kapitoly a zároveň i celé teoretické části se zabývá možnostmi a technikami zvládání zátěžových stavů a stresu v pedagogické profesi. Třetí kapitola je zároveň praktickou částí této práce. Zaměřuje se na stres učitelů odborného výcviku a odborných předmětů při edukaci, a to přímo z jejich pohledu. Pro tyto účely je zrealizován kvantitativní výzkum, a to za využití dotazníkového šetření. Dotazník je sestaven za využití poznatků z teoretické části a jeho cílem je zjistit, jak na problematiku zátěžových stavů při edukaci nahlíží pedagogové odborné výcviku a odborných předmětů. Obsahuje celkem 19 otázek, a to jak uzavřených, tak i otevřených. V závěru praktické části jsou pak v rámci diskuze rovněž sestaveny návrhy a doporučení pro ještě efektivnější zvládání zátěžových stavů pro pedagogy.

Celá práce čerpá informace zejména z dostupné odborné literatury, avšak pro doplnění je využito i výzkumných článků či elektronických zdrojů a právních předpisů. Z autorů odborné literatury je potřeba zmínit zejména Bendla, Smetáčkovou a Janíčka s Markem.

1 Stres

Ještě než se tato práce zaměří na svůj hlavní cíl, tedy na to, jak vnímají a prožívají stres při edukační činnosti učitelé odborného výcviku a odborných předmětů při své každodenní práci, je nejprve potřeba tento pojem přiblížit. První kapitola této práce se proto zabývá vymezením stresu, vysvětlením příčin jeho vzniku, jakož i samotným stresovým faktorů, vlivu stresu na člověka a případným následků jeho působení na lidský organismus, a to z obecného hlediska.

1.1 Stres a jeho vymezení

„Neznepokojují nás věci samotné, ale naše mínění o nich.“

Epiktétos

Pojem stres se postupně stal zcela běžnou součástí hovorového jazyka, a to prakticky na celém světě. Zpravidla je spojován s nároky na jedince, který žije v civilizovaném a značně přetechnizovaném světě, kdy ty to nároky mají formu životního spěchu, úzkostí, frustrací, řešení problémů či psychické námahy a únavy, které vyvolávají psychický stres (Janíček a Marek, 2013).

Odborná veřejnost se však ani v současné době nedokáže shodnout na jednotně uznávané definici stresu (Mandincová, 2011). Když se při snaze o definici tohoto pojmu Priess (2015) zeptala náhodně vybraných osob, dostalo se jí od nich poměrně odlišných odpovědí:

- Jako stres vnímám asi hlavně pracovní přetížení, málo času, tlak na odevzdání práce do určitého termínu, nezvladatelné množství úkolů najednou, málo pauz, velký hluk, hádky a další.
- Ve stresu jsem prakticky okamžitě, když je toho na mě příliš moc a nejsem schopná to zvládnout.
- Pro mě je vždy velmi stresující, když je potřeba odvést děti do školky a přitom už jsem v tu chvíli měla být v práci.
- Stresuje mě, jakým způsobem se na mě dívá můj nadřízený.
- Jsem vždy dost ve stresu, když dorazím večer domů a nemohu si odpočinout, neboť musím odpovídat na otázky své ženy.
- Stresující pro mě je, když musím mluvit před mnoha lidmi.

- Mě velice stresuje, když uvíznu se svým autem v dopravní zácpě.
- Jsem ve stresu v podstatě každý rok dvakrát, a to vždy, když je největší množství práce. Už to bohužel jednou došlo až tak daleko, že jsem se musel léčit se syndromem vyhoření.

Jak je z výše uvedeného patrné, stresující může být pro lidi skutečně mnoho věcí, přičemž pro každého to zároveň může být něco jiného. I z tohoto důvodu je pojem stres tak obtížné přesně definovat.

Ostatně tato problematika je dnes tvořena velmi širokým, složitým a málo přehledným okruhem hypotéz, koncepcí, teorií i přístupů, přičemž ty mají navíc značný interdisciplinární charakter. Kupříkladu v anglické literatuře je možné v tomto kontextu narazit na pojmy jako *load* - zatížení či náklad, dále *stress* - tlak, pnutí, břímě a *strain* - námaha, zátěž, nároky. Německá literatura zase pracuje s termíny *Belastung* - zatížení, náklad či *Beanspruchung* - nárok, požadavek. Co se týče literatury tuzemské, v té se asi nejčastěji objevují výrazy stres a zátěž (Mandincová, 2011).

Taktéž Lehrhaupt a Meibert (2020) uvádí, že ani široká veřejnost, ani věda se dodnes na tomto pojmu neumí zcela jednoznačně shodnout a striktně jej definovat. Nicméně jak už vyplývá i z předcházejícího textu, v běžné mluvě je tímto výrazem obvykle všeobecně myšlena nějaká duševní nebo tělesná zátěž, respektive nějaký typ nepohody.

Navzdory nejednotnosti názorů se ale mnoho autorů samozřejmě o striktnější vymezení tohoto slova pokusilo. Vůbec prvním z autorů, který tak učinil je kanadsko-maďarský endokrinolog Dr. Hans Selye. Právě on je ostatně také často nazýván jakožto otec teorie stresu. Sám tento pojem vymezil následovně: „*Jedná se o nesespecifickou fyziologickou reakci těla na nějaký nárok, který je na něj kladen*“ (Lehrhaupt a Meibert, 2020, s. 52).

V souvislosti s celou řadou výzkumů fyziologických změn u zraněných zvířat tento lékař zavedl taktéž pojem stresor neboli spouštěč stresu. V jednoduchosti se jedná o veškeré vnější i vnitřní faktory, které mohou být hrozbou, tzn., že se může jednat například i o tělesnou bolest či náročné emoce (Lehrhaupt a Meibert, 2020).

Janíček a Marek (2013) stresor definují jako interakce pocházející z okolí, která je schopna u člověka stres spustit. V praxi jde kupříkladu o fyzickou nebo psychickou námahu, málo

potravy, málo vody, přílišné horko či naopak chlad, infekce, intoxikace, ale například i o nutnost naučit se nějakým novým dovednostem, nutnost řešit nějaké problémy atd.

Už jenom z výše uvedené první známé definice je tedy poměrně dobře patrné, že stres je reakcí lidského těla, avšak nikoliv nutně nežádoucí, jak si běžně lidé myslí. Totiž jeho mírná forma, která je pro organismus zvládnutelná, je například velmi důležitá pro adekvátní mobilizaci sil před nějakým důležitým výkonem. A samozřejmě stejně tak může být stres i vysloveně nežádoucí, přičemž v praxi platí, že právě v negativním kontextu bývá tento pojem zmiňován zdaleka nejčastěji. Takto bývá chápán jakožto negativně prožívaný psychický stav, přičemž k jeho vzniku dochází tam, kde se jedinec dostává do nějaké zátěžové situace, kterou je už možné označit jakožto nadlimitní (Tóthová, Chloubová a Prokešová, 2019).

Podstatné je dodat, že tento nadlimitní stav může být u každého člověka jiný, tedy platí, že charakteristickým rysem stresu je, že jde prakticky vždy o zcela subjektivní stav, pro který je rozhodující zejména pocit bezmoci. Čím více se člověku daná situace zdá být mimo nekontrolovatelná a mimo jeho možnosti, pak výraznější pocit stresu člověk zažívá. Stres tak vlastně přichází ve chvíli, kdy něco nejde tak, jak bychom sami chtěli (Priess, 2015).

Rovněž Ayers a de Visser (2015) uvádí, že navzdory všeobecně rozšířenému a velice zjednodušujícímu tvrzení, že stres lidem (pouze) škodí, je ve skutečnosti jeho přiměřené množství přímo nezbytně nutné pro to, aby se člověk dokázal připravit například na takové situace, jako jsou zkoušky, soutěže atp. Samozřejmě ale platí i výše zmíněné, že pokud je stresu příliš mnoho a zejména pokud je řeč o stresu dlouhodobém, pak doopravdy má na člověka velice neblahé dopady. Autoři dodávají, že dnes už existuje celá řada studií, které jednoznačně potvrzují, že dlouhodobý stres může mít u člověka důsledky v podobě depresí, syndromu vyhoření nebo přímo kardiovaskulárních onemocnění. Jeho následkem u člověka mohou vznikat infekce, může být zhoršená schopnost uzdravování se a taktéž se mohou zhoršovat symptomy takových onemocnění, jako jsou astma, opary či revmatická artritida. Následky dlouhodobého stresu tedy zdaleka nejsou pouze psychického rázu, ale jak je zřejmé, také fyzického (Ayers a De Visser, 2015).

O potřebě mírnější formy stresu, ale zároveň o škodlivosti jeho dlouhodobé formy hovoří taktéž Janiček a Marek (2013). Autoři uvádí, že na stresory obecně lidský organismus

reaguje tím, že aktivuje své regulační systémy. Znamená to zároveň už výše zmiňované, tedy, že do jisté intenzity těchto vlivů neboli stresorů skutečně lidské tělo zůstává v „běžném“ stavu – v homeostázi. Při možném výskytu stresu se pak tento zcela běžný a normální stav nazývá jako tzv. předstresový stav. Odpovídající situace je v tomto kontextu nazývána jako tzv. předstresová situace, anebo jinými slovy tzv. podnětová situace. Ovšem pokud negativní vlivy v rámci této podnětové překročí jistou intenzitu neboli limit, regulační mechanismy začnou selhávat a člověk se dostává mimo homeostázi. Začne se pak u něj projevovat stres v jeho negativní podobě. To je stav, ke kterému dochází poté, co selžou regulační mechanismy, které za normálních okolností udržují homeostázi, ať už tělesných či psychických funkcí organismu (Janíček a Marek, 2013).

1.2 Stresové faktory

Stresových faktorů je obecně celá řada. U každého člověka se dosti liší a může k nim patřit prakticky cokoli, co v konkrétní chvíli či konkrétním období neodpovídá očekávání člověka, co jej ruší a obtěžuje, co jej nepříjemným způsobem překvapí nebo zaskočí, ale i co jej dlouhodoběji trápí. Stresory lze členit dle různých kritérií, avšak zdaleka nejzřetelněji a zcela jednoznačně lze vymezit především takové zátěže, které na jedince padnou náhle, nečekaně, z vnějšku a na jejichž odvrácení nemá tento jedinec prakticky žádný vliv. Toto jsou tzv. akutní stresory a může jimi být například přepadení, dopravní nehoda, živelná pohroma, atd. (Hájková, 2011).

Naopak tzv. dlouhodobé stresory jsou takové, které na jedince působí opakovaně, po dlouhou dobu či až přímo soustavně. V běžném životě je to nejčastěji zejména nevyhovující životní situace nebo nevyhovující pracovní prostředí, ve kterém jedinec vykonává svou práci. Dalším možným kritériem pak může být například oblast, kterou daný stresor zasahuje. Výraznou skupinou takovýchto stresorů jsou zejména pracovní podmínky. To je například dlouhodobá a nadměrná pracovní zátěž, či naopak náhlá a neočekávaná pracovní zátěž, jakož i prestižní, ale značně náročné úkoly, ztráta zaměstnání, atd. (Hájková, 2011).

Janíček a Marek (2013) člení stresory, které jsou u člověka schopné vyvolat psychický stres do následujících pěti kategorií:

- **stresory vnější** – jedná se zejména o nějaký druh nebezpečí či hrozby, například ohrožení zdraví nebo klíčových životních hodnot, jakož i strádání v citové oblasti, málo smyslové stimulace, anebo nejrůznější změny fyzikálního původu, jako je nadměrný hluk, vysoká či příliš nízká teplota, atd. Spadají sem ovšem taktéž příliš rychle se měnící podněty z okolí, extrémní množství informací, které je nutno zpracovat, špatně koordinované příkazy, úmrtí blízkých osob či nejrůznější neštěstí a další.
- **stresory sociální** – mezi tento typ stresorů se řadí zejména sociální izolace člověka, osamělost, ale taktéž nejrůznější typicky stařecké nemoci, špatné mezilidské vztahy až konflikty, hádky, ohrožení sociálního statusu, přílišná byrokracie, azyl, extrémně vysoká koncentrace lidí především ve velkých městech, změny v bydlišti a mnohé další faktory.
- **stresory činnostní** – řeč je především o extrémních pracovních požadavcích (například příliš velké množství práce, které je jen těžko zvladatelné, anebo potřeba nastudovat velké množství informací, seznámit se s příliš velkým množstvím poznatků, řešit problémy, které jsou nad rámec schopností konkrétního jedince), ale naopak i žádné pracovní požadavky (tedy zejména nezaměstnanost, anebo závislost na sociální podpoře), dále jsou to nejrůznější rizikové práce (například typicky práce ve výškách, piloti, pyrotechnici, atd.), málo času na práci, příliš monotónní typ pracovní náplně, málo údajů pro rozhodování, a mnohé další faktory podobného druhu.
- **překážky a bariéry** – řeč je v tomto případě o překážkách a bariérách v uspokojování základních lidských potřeb, jako je dostatek jídla či pití, dostatek spánku, dostatek odpočinku, ale například i nemožnost vzdělávat se atd.
- **psychické zátěžové situace** – jedná se o veškeré situace stresové povahy, konfliktní povahy, frustrační povahy, či krizové a traumatizující, a další (Janíček a Marek, 2013).

O stresových faktorech neboli stresorech ovšem pojednává celá řada autorů, kteří se touto problematikou zabývají, přičemž zpravidla je různí autoři také člení podle různých hledisek.

Pro srovnání je možné uvést taktéž Lehrhaupta a Meiberta (2020), kteří stresové faktory člení do celkem čtyř základních kategorií (viz tabulka č. 1):

Tabulka č. 1 – Stresové faktory

FAKTORY FYZIOLOGICKÉ	FAKTORY PROSTŘEDÍ
bolest,	zima,
zdravotní postižení,	teplo,
nemoc,	hluk,
hlad,	a další.
žízeň,	
a další.	
FAKTORY SPOJENÉ S PRACÍ	FAKTORY SPOLEČENSKÉ
termíny odevzdání,	partnerské hádky.
finanční tíseň,	šikana,
zkoušky,	osamocenosť,
přepracování,	rodinné potíže,
málo podnětů,	rozvod,
a další.	smrt blízkého,
	a další.

Zdroj: Lehrhaupt a Meibert, 2020, s. 87.

Důležité je ovšem doplnit, že ať už je řeč o jakémkoliv z těchto výše uvedených stresorů, v praxi bude vždy platit, vyvolat stres u různých jedinců jsou schopny pouze s jistou pravděpodobností, tedy rozhodně nejsou nutně schopny vyvolat stres u každého. Jak už bylo řečeno, každý z nás totiž reaguje na stejný podnět zpravidla dosti odlišně. Kupříkladu zatímco někomu vyhovuje samota a vysloveně si ji užívá, pro jiného člověka bude představovat velice závažný stresor. Stejně tak platí, že zatímco pro jednoho může být určité množství zpracování informací bezproblémové, pro jiného bude nad jeho schopnosti, a tedy bude velice stresující. Pro daného jedince bude tudíž představovat stresor (Janíček a Marek, 2013).

Také Pletzer (2009) uvádí, že je skutečně velmi důležité si uvědomit, že zdaleka ne každý jedinec reaguje na stresové faktory ve svém okolí totožně, protože skutečně pro každého představuje stres něco jiného.

Z uvedeného vyplývá, že vznik stresu u člověka obecně nebude záviset pouze na existenci stresoru jako takového, ale do značné míry pak zejména i na konkrétních charakteristikách osobnosti daného jedince. Klíčovou roli bude v tomto směru sehrávat například temperament jedince, jeho konkrétní životní hodnoty, názory, postoje, jakož i schopnosti, dovednosti, anebo zdravotní a psychický stav. Samozřejmě ale zároveň také platí, že existují stresory, na které většina lidí reaguje skutečně poměrně totožně.

1.3 Vliv stresu na člověka

Faktem je, že život mnohdy vůbec není jednoduchý a s náročnými životními situacemi je nutno bezpodmínečně počítat, jestliže člověk chce žít a přežít. V tomto kontextu se však otázkou přežití mnohdy stává i vhodnost nebo nevhodnost způsobů, jak na tyto situace člověk reaguje. Jsou způsoby přiměřené a stejně tak i nepřiměřené. Těmi nepřiměřenými jsou například alkohol, drogy, gamblerství, atd. Je možné hovořit o celé řadě způsobů reakcí na náročnou životní situaci, které sice ze začátku mohou být velmi nápomocné a mohou se proto zdát adekvátní, ale brzo se sami stávají překážkou a místo toho aby člověku pomáhaly, dostávají jej do ještě větších problémů. V každém případě všechny tyto způsoby reakce, ať už jde o reakce přiměřené či reakce nepřiměřené, jsou nazývány jako tzv. obranné mechanismy (Křivohlavý, 2010).

Při stresu se uplatňující mechanismy, díky kterým je organismus, který je vystaven nějakému nebezpečí, schopen přežít, mají podle v této práci už zmiňovaného kanadsko-maďarského endokrinologa Dr. Hanse Seleyho celkem tři základní fáze neboli tři základní stadia. Jde o stadium alarmu, stadium rezistence a stadium vyčerpání (Adam a kol., 2019):

- **stadium alarmu** – jinak řečeno, jde o poplachovou reakci. Toto stadium představuje zmobilizování veškerých mechanismů, které jsou určeny pro zachování života jedince (Adam a kol., 2019).

Janíček a Marek (2013) vysvětlují, že konkrétně v této fázi dochází k tomu, že rozumové centrum zaktivuje poplachový proces, jenž je řízen sympatikem, tedy

jednou z částí nervové soustavy, která následně aktivuje celý organismus tím, že se začne vylučovat adrenalin a noradrenalin. Zvyšuje se srdeční činnost, stoupá krevní tlak a rozšiřují se cévy v srdci. Rovněž může dojít k vyprazdňování dutých orgánů, jako například močení či zvracení, což v minulosti sloužilo ke zmenšení hmotnosti jedince, který tak mohl snadněji utéct z nebezpečné situace. Dnes se lidem ve stresové situaci mohou zježit chlupy, resp. jim naběhne tzv. husí kůže, což je rovněž pozůstatek z minulosti, kdy se člověku zježila srst a působil tak mohutnějším dojmem.

- **stadium rezistence** – organismus člověka se snaží bránit, ačkoliv to znamená vyčerpávání rezerv. V tomto kontextu je třeba podotknout, že rozsah energetických zásob bude zároveň přímo ovlivňovat délku této rezistence (Adam a kol., 2019).
- **stadium vyčerpání** – jestliže jsou výše zmiňované rezervy zcela vyčerpány, dochází k selhání (Adam a kol., 2019).

Oba výše zmiňovaná stadia jsou z energetického hlediska totiž značně náročná a energie, která je pro jejich realizaci nutná, je produkována prostřednictvím anaerobní glykolýzy. Stres je skutečně velice náročný a velice rychle dokáže vyčerpat energetické zásoby, které člověk má (Janíček a Marek, 2013).

Samozřejmě lidský organismus se snaží šetřit, kde je to jenom možné. Během stresu u kterého šlo v minulosti skutečně většinou o život, se proto jako zbytečně „přepychová“ zdá být v danou chvíli rovněž imunita, tedy i imunitní procesy jsou potlačovány. Na základě toho pak stoupá náchylnost k nejrůznějším infekčním onemocněním. Pochopitelně v minulosti, kdy šlo během stresu o život, to vše bylo jistě potřebné, avšak v současné době je to už značně nežádoucí stav. Pokud stresová situace bude u jedince trvat po delší dobu, následně je organismus vyčerpán a stav jedince se začne prudce zhoršovat (Janíček a Marek, 2013).

2 Stres v profesi pedagogů

Poté, co byl v předcházející kapitole podrobně vysvětlen pojem stres, a bylo vysvětleno, co jsou to stresory, jak se člení, či jak člověk obecně reaguje na stresové faktory, je možné přistoupit k problematice stresu konkrétně v profesi pedagogů, kteří jsou pod stresem velice často. V první části této kapitoly bude nejprve přiblížena osobnost pedagoga. Následně se kapitola zabývá konkrétně profesí pedagoga odborného výcviku a odborných předmětů, neboť právě tito učitelé budou zároveň tvořit výzkumný vzorek v praktické části práce. Dále jsou detailněji popsány eventuální zdroje stresu neboli stresory v profesi pedagoga. Poslední dvě části jsou pak věnovány syndromu vyhoření a možnostem zvládnání stresu v pedagogické profesi obecně.

2.1 Osobnost pedagoga

Bendl (2015) uvádí, že pedagogika je vědou zabývající se výchovou. Jde přitom o relativně mladý vědní obor, ačkoliv skutečností je, že předmět jejího zájmu, tedy výchova, byl prakticky odjakživa základním kamenem všech lidských společností. V dnešním pojetí se však tento obor zaobírá jenom výchovou dětí, jak už by mohl napovídát jeho název (z latinského výrazu *pais* – dítě, a *gogein* – vést), a není ani orientovaná výhradně na svět školy, jak se lidé obvykle chybně domnívají. Ve skutečnosti se jedná o vědu o výchově a výchova představuje fenomén, který je prakticky všudypřítomný. Lze s ním přijít do kontaktu v rodině, ve škole, na pracovišti, ale například i při zábavě. Jinými slovy, všude tam, kde člověk není sám a jak je dobře známo, v současném světě není člověk prakticky nikdy sám, a to už jen z toho důvodu, že je obklopen médii, která jsou schopná druhou stranu výchovného procesu zprostředkovat. Výchova se tak uskutečňuje po celý lidský život, přičemž všichni se s ní dřív či později setkají jak v roli vychovávaného, tak i v roli vychovávajícího. Člověk tak nepřestává být subjektem výchovy ani v okamžiku, kdy si vlastně vůbec neuvědomuje svou aktivní účast na výchovném procesu (Bendl, 2015).

Praktickou aplikací pedagogických principů a metod ve vzdělávacím procesu se pak zabývá pedagog. Ten představuje neoddělitelnou součást nikoliv pouze dění ve vzdělávací instituci, ale souběžně s tím i v životě dětí a mládeže. Je to přitom zejména jeho osobnost a obecně i jeho přístup k žákům a výchovnému působení obecně, co může žáka výrazně ovlivnit, a to ať už pozitivně, nebo naopak i velmi negativně. Jak už bylo řečeno, jedná se skutečně o

profesi velice náročnou, a to zejména pokud jde o psychickou stránku. Tato profese totiž vyžaduje vskutku značnou míru odpovědnosti, sebekontroly a v neposlední řadě i velké dávky motivace. Je to pak právě osobnost učitele, a to zejména úroveň její duševní vyrovnanost, která má klíčový význam pro duševní rovnováhu žáků, které daný pedagog učí. Mnoha výzkumy bylo zjištěno, že stres pedagogů a jejich psychická nevyrovnanost totiž může ve výsledku velmi zásadně ovlivnit psychiku žáků, a to bohužel dokonce až trvale (Míček a Zeman, 1992).

Souvislost pedagogiky s psychologii je zcela evidentní i podle Říčana (2007). Autor uvádí, že dobrým příkladem může být například paměť. Psycholog se zabývá zkoumáním obecných principů vštěpování udržení v paměti. Ovšem učitel bude tyto zákonitosti přímo uplatňovat v praxi, když se bude snažit svým žákům vštěpovat nějaké konkrétní vědomosti. Velice podobné je to pak v případě citů, které bude psycholog zkoumat, avšak učitel jeho poznatků bude využívat při jejich zdokonalování. V rámci výchovy jsou tudíž aplikovány poznatky týkající se dílčích duševních funkcí, tak jak jsou zkoumány ze strany obecné psychologie. To ovšem zdaleka není všechno. Současná pedagogika už totiž velmi dobře ví, že prakticky jakékoliv pedagogické působení, ať už je to působení vědomé či naopak ne zcela vědomé, bude utvářet dítě, resp. žáka jako celek a bude tak formovat jeho osobnost. A právě učitel je pak v celém tomto procesu skutečně živým příkladem. Představuje tak sám o sobě model osobnosti. Žáci by se od učitele například měli naučit nejenom zaujetí pro jeho konkrétní obor, ale zaujetí pro vzdělanost všeobecně. Osobnost učitele ovšem působí taktéž na komplikované procesy vytváření životních rolí, jakož i tvořivého a samostatného rozvíjení osobnosti žáka. Obzvláště jasně patrné je to pak zejména v nápravné pedagogice, kde je potřeba aby došlo k rozrušení nechtěných komplexů představ, postojů či citů, aby je následně nahradily nově vytvořené komplexy, díky kterým se bude moci dítě zapojit do společnosti (Říčan, 2007).

Že pedagogovy osobnostní kvality představují základ pro úspěšnou výchovně-vzdělávací činnost, je přesvědčen i Jůva (2001). Autor dodává, že totiž už samotná hodnotová orientace, kterou si lidé osvojují v rámci procesu socializace, má trvalou platnost. V praxi platí, že jenom ten učitel, který bude vyznávat demokratické hodnoty a ideály, a který se těmito hodnotami a ideály bude také sám řídit a bude je schopen přenést do výchovně-vzdělávacího

procesu, bude moci se stát sám příkladem a vzorem pro své žáky. Takový pedagog pak dokáže skutečně naplnit své poslání a dokáže v něm být také úspěšný. Znamená to, že jedine ten pedagog, který bude mít jednoznačně uspořádaný žebříček hodnot a sám je bude podporovat, bude schopen je i předávat dále dětem.

Holeček (2015) pak v souvislosti s problematikou osobnosti učitele zmiňuje Christiana Casselmana, jenž rozděluje pedagogy z hlediska převládající zaměřenosti neboli nasměrování k pedagogické práci na dva zcela základní osobností typy:

- **logotrop** – jde o pedagoga, jenž je silně zacílen na svůj obor a na obsah předmětu, který vyučuje. Tento typ pedagoga se stará o své sbírky, se značným entuziasmem připravuje prezentace, rád používá při vyučování interaktivní tabuli a vysvětluje na ní učivo, stejně tak velmi rád vede rozličné zájmové kroužky, atp. Tento typ učitele nikdy nebude litovat času či úsilí, které musel vynaložit pro to, aby si získal žáky pro předmět, který vyučuje (Holeček, 2015).

Langová (1992) pak ještě tento typ učitele dále rozčleňuje, a to na dva základní typy:

- o **logotrop filosoficky orientovaný** – tento typ učitele se bude své žáky snažit seznámit s různými filosofickými směry. Mívá tendenci pomáhat svým žákům najít smysl života.
 - o **logotrop vědecky orientovaný** – tento typ učitele se bude spíše zaměřovat na znalosti exaktních věd. V praxi dokáže ovlivnit životní rozhodování (zejména pokud jde o budoucí volbu povolání) největšího množství žáků, za předpokladu, že bude na výši i po metodické stránce (bohužel u „vědců“ jde ale spíše o výjimky). V každém případě nadšení pro konkrétní obor je pak velice nakažlivé a i právě z tohoto důvodu je schopen se velmi snadno stát životním vzorem pro mnoho dětí. Na druhou stranu, právě tento typ učitele zároveň často svou extrémní zaslepeností pro obor velmi lehce sklouzává k tomu, že nedokáže vnímat běžné potíže žáků, nemusí být schopen respektovat jejich odlišné zájmy či potřeby a tímto jim může velice ubližovat (Langová, 1992).
- **paidotrop** – jde naopak o pedagoga, jenž je velmi silně zaměřen nikoliv na předmět, který vyučuje, ale na žáky obecně. Je zaměřen na emoce, které jeho žáci prožívají,

na jejich postoje, zájmy či nejrůznější potíže. Zcela typicky jde o učitele, kteří pracují na prvních stupních základních škol, kde je tento přístup přímo vyžadován. Jestliže se ovšem tento osobnostní typ, a to obzvláště ve své vyhraněné formě vyskytuje i na vyšším stupni školy, pak může poměrně snadno dojít k tomu, že takový učitel nebude mít dostatečně potřebnou zanícenost pro obor, který vyučuje. Důsledkem bude, že učitel nebude schopen žákům podat srozumitelný výklad, může být lhostejný k látce, kterou vyučuje a může o ni projevovat nízký zájem. Bohužel žáci jsou schopni tento nízký zájem o předmět velmi rychle vycítit a podvědomě pak učitele napodobují (Holeček, 2015).

Langová (1992) dále rozděluje i učitele paidotropa a opět jako v předcházejícím případě rozlišuje dva základní typy:

- *paidotropia individuálně psychologicky zaměřeného* – typické je pro něj skutečně velice citlivý přístup ke každému žákovi osobně. Tento typ učitele usiluje o to, aby své žáky dobře poznal, aby porozuměl jejich potřebám a aby si získal jejich důvěru.
- *paidotropia sociálně-psychologicky zaměřeného* – jde o typ učitele, který je typicky orientován na žáky jakožto na jistou sociální skupinu. V praxi se bude velmi zajímat o potíže dětí spadajících do konkrétní věkové skupiny a bude se snažit rozvinout jejich myšlení, paměť, ale rovněž motivaci či vůli, a nikoliv pouze samotné vědomosti, které jim předává učivem (Langová, 1992).

Holeček (2015) nakonec dodává, že běžně se však pouze zřídka kdy lze setkat se skutečně vyhraněným typem, ať už jde o kteréhokoliv z výše popisovaných. Spíše se lze v praxi setkat s tím, že jedna stránka bude převažovat nad druhou, ale zároveň má daný učitel jisté charakteristické vlastnosti u druhého typu.

2.2 Pedagog odborného výcviku a odborných předmětů a jeho osobnost

Pedagog odborného výcviku a odborných předmětů je pedagogem, který se specializuje na vzdělávání a přípravu studentů v oblastech spojených s konkrétními odbornými dovednostmi a znalostmi. V podstatě jde o „kombinaci“ odborníka ve svém oboru a zároveň zkušeného

pedagoga, který má schopnost předávat odborné znalosti a dovednosti dále svým studentům a připravit je na základě toho na praktické nasazení ve svých odborných oborech.

Drahovzal, Kohoutek a Kilián (1997) uvádějí, že na přípravě mladé generace, jakož i na utváření těch správných pracovních návyků a obecně i postojů k práci v rámci pedagogické profese má právě pedagog odborného výcviku a jeho osobnost velmi důležitou úlohu. Jeho životní rozhled, důslednost, pečlivost a obecně charakterové vlastnosti přispívají k osobnosti velmi významně. Je to totiž právě jeho osobnost, která je v soustavném kontaktu s prostředím. Autoři jsou toho názoru, že pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů by měli především perfektně zvládat komunikaci. Totiž pokud je na pracovišti dobrá atmosféra během odborného výcviku, je pak pedagog schopen mnohem lépe a efektivněji se sblížit se svými studenty a porozumět jim. Pedagog a student mají totiž poměrně odlišné role, tedy mnohdy lze být svědky toho, že v jejich vztahu dochází ke střetům, neboť každý z nich touží dosáhnout zpravidla zcela odlišné cíle. Pouze vzájemný kladný vztah a schopnost dohodnout se může celý tento proces dovést až ke zdárnému konci (Drahovzal, Kohoutek a Kilián, 1997).

Podle Vintra (2001) je pro navázání kontaktu se studentem pro učitele odborných předmětů zejména znalost informací o studentovi, kterých pedagog nabývá zejména pozorováním studenta v kolektivu a na pracovišti, či je nabývá prostřednictvím dialogů s rodiči. Vzájemné dobré vztahy mezi učitelem odborných předmětů a studentem mají značný vliv na pracovní pohodu, jenž se tvoří na pracovišti a následně pozitivně ovlivňuje průběh celého vyučovacího procesu. Je proto velmi důležité, aby učitelé odborného výcviku a odborných předmětů splňovali veškeré osobnostní předpoklady pro svou profesi, neboť studenti si svých učitelů v první řadě musí vážit a musí k nim mít patřičný respekt. Jedině pokud získají pocit, že pedagog se o ně skutečně zajímá, mohou si vážit jeho osobnostních kvalit. Učitel musí být schopen naslouchat přáním a postupům svých studentů a měli by také být schopni ve svých studentech budovat patřičnou motivaci a sebevědomí (Vintr, 2001).

Z uvedeného je tedy zřejmé, že učitel odborného výcviku a odborných předmětů představuje skutečně kombinaci odborníka ve svém oboru a zároveň zkušeného pedagoga, jak bylo zmíněno výše. Je ovšem zároveň velmi důležité, aby tyto pedagogové disponovali nikoliv pouze pedagogickými a didaktickými vědomostmi, ale aby měli rovněž patřičné morální

vlastnosti, díky kterým jsou schopni přizpůsobovat se neustále proměňujícím výchovným situacím. To vše pak vede k tomu, že tito pedagogové nakonec ze studentů, které vyučují, vychovají skutečně všestranně rozvinuté jedince, kteří se bez potíží posléze dokážou začlenit do pracovního procesu.

2.3 Zdroje stresu v profesi pedagoga

Ač je zajisté profese pedagoga vsutku obdivuhodná a pro mnoho lidí představuje spíše životní poslání než práci, jde zároveň o profesi psychicky velice náročnou. Pedagogové jsou totiž nuceni čelit nejrůznějším stresorům, či nijak řečeno zdrojům zátěže. Studie v tomto kontextu poukazují na negativní úlohu určitých okruhů stresorů, u kterých se teoreticky nabízela možnost, že by mohly mít na výkon pedagogické profese negativní vliv (Vorlíček et al., 2022).

Na základě několika zrealizovaných studií lze hovořit o některých již ověřených stresorech učitelské profese. Například Mlčák (1994) v rámci zmapování zdrojů psychické zátěže v profesi učitelů studoval vzorek celkem 369 učitelů ze severní Moravy a zjistil následující fakta: až celkem 75 % všech učitelů si stěžovalo na neadekvátní platové ohodnocení, dále 75 % učitelů mělo výhrady k nevhodným postojům žáků k práci, 52 % učitelů považovalo množství času pro odpočinek za nedostatečné a celkem 43 % učitelů pak mělo problémy s dosažením a následným udržením minimálních standardů, pokud jde o chování žáků. To vše učitelům působilo značný stres.

Jedna z dalších studií, kterou zrealizoval Mlčák (1998) se zabývala celkovou psychickou zátěží učitelů v komparaci s jednotlivými zátěžovými faktory, a rovněž o úroveň sociální podpory u pedagogů pracujících ve školách nacházejících se ve velkých městech a naopak na venkovech. Tento výzkum prokázal, že pedagogové, kteří vyučují ve velkých městech, se potýkají s vyšší úrovní stresu nežli pedagogové, kteří naopak pracují na venkovech. Zároveň zažívají nižší úroveň sociální podpory. Podstatné ovšem je, že autor prozkoumal detailněji jednotlivé stresové faktory a dospěl ke zjištění, že pedagogové ve velkých městech musí zvládat vyšší úroveň zátěže, a to zejména pokud jde o faktory, které mají souvislost se strukturou autority, jakož i ve vztahu s jejich kolegy a nakonec i se samotnými pracovními podmínkami. Tato studie se ale zaměřila na problematiku zátěže v edukaci rovněž ze subjektivního pohledu samotných pedagogů. Bylo přitom zjištěno, že učitelé pracující na

venkovských školách vnímali a označovali míru svého stresu jakožto silný až velmi silný v celkem 21 % případů. Ovšem v případě učitelů vyučujících ve velkých městech byla tato míra stresu z jejich pohledu označena až téměř dvakrát častěji, neboť ji uvádělo celkem 38 % učitelů. V tomto výzkumu se sice zároveň nepotvrdilo, že by existovaly nějaké významné rozdíly v celkové míře stresu mezi pedagogy prvního a druhé stupně základních škol, avšak v samotné struktuře stresových faktorů už změny byly sledovány. Totiž učitelé vyučující na druhé stupni základních škol vykazovali výraznější psychické zatížení, jednak pokud jde o oblast chování žáků, ale jednak i pokud jde o pracovní podmínky a vztahy mezi kolegy. Rovněž bylo zjištěno, že pedagogové druhého stupně základních škol vnímali svou práci jako výrazněji stresující. Jako silně stresující ji vnímalo až celých 37 % všech dotázaných učitelů druhého stupně. Naopak pouze 23 % učitelů prvního stupně svou profesi ze svého vlastního pohledu označovalo za výrazně stresující (Mlčák, 1998).

Židková a Martinková (2003), které se zaměřily na stresory u učitelů základních škol, došly k závěru, že u těchto učitelů existuje zvýšená úroveň stresu, a to konkrétně stupeň 2 psychické zátěže. Jednalo se o vzorek celkem 142 pedagogů. Autorky tohoto výzkumu naměřily kritické hodnoty konkrétně u časové tísně, a taktéž únosnosti práce z dlouhodobého hlediska, což jsou klíčové stresory zjištěné v této studii. Rovněž bylo zjištěno, že ze zmiňovaného vzorku 142 učitelů se až 10 % potýká se syndromem vyhoření. Klíčovými stresory byly přitom následující (Židková a Martinková, 2003):

- nespokojenost s postavením učitele (cca 2/3 souboru),
- potíže s žáky (cca 2/3 souboru),
- strach o bezpečnost dětí,
- obecně psychická náročnost učitelské profese.

Zmínit lze taktéž studii Urbanovské a Kusáka (2005), kteří dospěli ke zjištění, že učitelé jakožto největší stresor při své práci považují zejména:

- nadměrný shon
- špatné finanční ohodnocení.

Stresory v učitelské profesi se však zaobíral například také výzkum Kohoutek a Řehulka (2011). Tito autoři se konkrétně zaměřili na stresory učitelů, které byly z jejich pohledu

způsobovány přímo žáky. Výzkumu se zúčastnilo celkem 100 učitelů z Čech a Moravy, které z vlastního pohledu popisovaly největší stresové situace, které v rámci své profese zažívají a které jim způsobují přímo žáci, přičemž bylo zjištěno, že zdaleka největším stresorem v tomto ohledu je nevhodné chování žáků s poruchami chování. Tento stresor jakožto nejvýznamnější uvádělo až 65 % učitel. S výrazným odstupem (12 %) pak učitelé uváděli i verbální agresivitu dětí, jakožto další stresor, který jim komplikuje práci.

Dále Urbanovská (2011) zmiňuje následující stresory: nespokojenost se školskou politikou, neadekvátní finanční ohodnocení učitelské profese, jakož i příliš velký shon a přílišné množství úkolů. Dalšími ověřenými stresory jsou také šikana mezi žáky (Ariza-Montes et al., 2016), nedostačující míra spolupráce, špatná kvalita vztahů v pedagogickém sboru (Kinman et al., 2011; Smetáčková a Francová, 2020), ale například také nedostatečná míra motivace dětí a jejich špatné chování (Frey et al., 2009).

Nicméně Vorlíček, Kollerová, Janošová a Jungwirthová (2022) jsou toho názoru, že tyto zmiňované výzkumy se zaměřovaly prakticky výlučně na poměrně úzký okruh stresorů, jež výzkumníci definovali v souvislosti s existujícími teoretickými předpoklady, anebo s výsledky v minulosti uskutečněných empirických výzkumů. Otázkou tak je, jestli jsou tyto uváděné stresory vlastně aktuální i pro učitele vyučující v České republice. Respektive jak přesně pokrývají celou paletu stresorů, které sami pedagogové považují za významné. Zachycení celého výčtu z pohledu samotných pedagogů by tak bylo schopno aktuální poznání obohatit.

Vorlíček a kol., (2022) zrealizovali studii, jejímž cílem bylo zjistit, s jakými stresory se ve škole setkávají učitelé druhých stupňů základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Autoři také ověřovali, jestli tyto stresory lze dávat do kontextu s individuálními charakteristikami učitele a jeho vyhořením. Zjistili následující stresory:

- problematické vztahy s rodiči žáka (31 %),
- nevhodné chování žáků (29 %),
- nefungující politika (27 %),
- nedostatek motivace žáků (23 %),
- nedocnění vzdělání (22 %),
- administrativní přetíženost (22 %),

- nesprávná výchova (17 %),
- špatně zvládnutá inkluze (13 %),
- nepříznivé kolegiální klima (8 %).

Ženy častěji uváděly nevhodné chování studentů. Zkušenější učitelé méně často zmiňovali nevhodné chování žáků a nepříznivé kolegiální klima a uváděli nižší počet stresorů. Učitelé s vyšší mírou vyhoření si zase častěji stěžovali na problematické vztahy s rodiči a uváděli vyšší počet stresorů (Vorlíček et al., 2022).

Studii, která se zabývá vyčerpáním učitelů v souvislosti s rušivým chováním žáků, šikanou na pracovišti a sociální podporou ze strany kolegů, zrealizovali Kollerová, Květoň, Zábrodská a Janošová (2023). Vzorek byl tvořen celkem 740 učiteli dospívajících žáků. V online průzkumu účastníci uváděli své vyčerpání a vnímání rušivého chování žáků, viktimizaci šikanou na pracovišti a sociální podporu ze strany kolegů. Hlavní zjištění tohoto výzkumu naznačují, že aby se předešlo vyčerpání učitelů, mělo by se vzdělávání učitelů zaměřit na lepší přípravu učitelů na zvládání rušivých jevů.

2.4 Syndrom vyhoření

Zormanová (2014) uvádí, že velké množství chronického stresu v profesní oblasti, a to právě v případě profese pedagoga, velmi často nakonec může vyústit až k tzv. syndromu vyhoření neboli burnout syndromu.

Pochopitelně pracovní zátěž působí do určité míry prakticky v jakékoliv profesi, avšak poměrně výrazně ji pak dotvářejí konkrétní a specifické podmínky, přičemž dopady pracovního stresu je potřeba zdůraznit především u osob působících v takzvaných rizikových profesích, což jsou typicky vedoucí pracovní pozice, anebo pracovní pozice s nadměrnou zodpovědností či řešením velmi náročných úkolů. Do této skupiny profesí pak spadá například práce lékařů, zdravotníků, sociálních pracovníků, ale právě i práce pedagogů. Ta se konkrétně vyznačuje zejména nadměrnou zodpovědností, ale i řešením celé řady velmi rozdílných a náročných úloh (Takács, Sobotková a Šulová, 2015).

Kraska-Lüdecke (2007) uvádí, že ti jedinci, kteří bývají syndromem vyhoření v praxi zasaženi zdaleka nejčastěji, jsou typicky značně nadaní a zároveň i pracovní velmi angažovaní.

Profesní stres ohrožuje člověka především v těch případech, kdy nároky dané pracovní situace překonávají odolnost jedince, respektive jeho schopnost konkrétní situaci „ustát“. Paradoxní pak je, že na člověka může velmi negativně působit jednak příliš velké množství podnětů, ale jednak i jejich nedostatek. Je ale také třeba podotknout, že každá větší pracovní zátěž nemusí nutně vyústit až v syndrom vyhoření. Hranice mezi obyčejným pracovním stresem a syndromem vyhoření je totiž obvykle v praxi překračována až za těchto konkrétních podmínek (Takács, Sobotková a Šulová, 2015):

- intenzita stresu je výrazně nadlimitní,
- dochází k selhávání běžných obranných mechanismů,
- přestávají být účinné běžné relaxační postupy a techniky,
- připojují se i další rizikové faktory ve formě nejrůznějších osobnostních, situačních či dalších proměnných.

Vachette (2021) pak doplňuje, že obecně v praxi syndrom vyhoření podporují zejména následující faktory:

- extrémní pracovní zátěž z kvantitativního hlediska,
- extrémní pracovní zátěž z kvalitativního hlediska,
- vnitřní rozpory a disharmonie,
- pocity křivdy, pocity nedostatečného uznání,
- profesní izolace či nejistota v rámci profese,
- střet hodnot.

Při snaze o bližší prozkoumání této problematiky je nicméně možno narazit na potíží velice podobnou, jak je tomu i v případě stresu. Totiž tak jak je náročné přesně a jednoznačně definovat stres, což už bylo vysvětleno v první kapitole této práce, tak náročné definovat i syndrom vyhoření.

Vlastní definice syndromu vyhoření je tak v podstatě do dnešní doby velice problematická, komplikovaná a zdaleka není jednoznačná. Je sice pravdou, že dnes už věda disponuje obrovským množstvím klinických, jakož i experimentálních zkušeností s touto problematikou, avšak navzdory tomu se v podstatě žádné teoretické vymezení neustálilo a vlastně se ani ustálit nemohlo, protože jde o zcela typického reprezentanta takzvané šedé

zóny – v tomto konkrétním případě na pomezí zdraví a nemoci. V syndromu vyhoření totiž u člověka charakteristicky dochází k prolínání stresu, únavy, úzkosti, pracovní nespokojenosti, nadměrné zátěže, atd. (Takács a kol., 2015).

O definici se přesto pokusila celá řada autorů, přičemž jedněmi z nich jsou i Pešek a Praško (2016). Tito autoři především zdůrazňují, že jde spíše o stav psychický nežli fyzický. Typický je pro něj pocit vyčerpanosti a zejména pak snížení pracovní výkonnosti, k čemuž dochází díky nahromadění dlouhodobě trvajících a nadlimitního stresu.

Velmi zajímavé je však i metaforické vymezení tohoto pojmu, které pochází od Henniha a Kellera (1996). Velice dobře totiž vymezuje podstatu tohoto komplikovaného problému. Autoři daný pojem popsali doslova jako vyhasnutí vnitřního ohně života člověka. Do té chvíle, kdy oheň hoří, nachází se člověk v harmonii. Oheň je totiž schopen zahřívát dům – tedy lidské tělo a duši. Ovšem pokud bude oheň hořet až příliš intenzivně, pak nevyhnutelně spálí vše kolem. Dům tak vyhoří. Jestliže naopak bude pouze doutnat, pak nedokáže dům zahřát a ten postupně vychladne. Ať už nastane jedna či druhá extrémní situace (ať už je oheň příliš spalující či naopak nedostatečný), následkem bude vždy zcela prázdných a chladný dům. V přeneseném významu – člověk se už nenachází v harmonii mezi napětím a uvolněním. Proto je nucen dávat více, než dostává. Dochází k tomu, že spotřebovává větší množství energie, než současně dokáže doplňovat, čímž překračuje limity svých psychických a nakonec i fyzických možností a nastává vyhoření – neboli burnout syndrom (Jochmannová a Kimplová, 2021).

Každopádně syndrom vyhoření se u člověka prakticky nikdy neobjevuje jenom tak najednou, nevzniká okamžitě. Naopak, vždy se rozvíjí spíše dlouhodoběji, postupně a zároveň, což je obzvláště typické a pro tento problém přímo charakteristické – rozvíjí se poměrně plíživě. Podle Kraska-Lüdecke (2007) je možné hovořit o celkem čtyřech základních fázích, kterými jsou:

- **idealistické nadšení** – ze začátku se člověk chopí nové práce či nového projektu s velkým nadšením, má mnoho nápadů, má značný zápal a disponuje velkou dávkou motivace.
- **stagnace** – poté, co opadne prvotní nadšení, dochází ke srážce s realitou, a tím i k přehodnocení prvotních ideálů. Práci sice člověk stále vykonává, ale už s podstatně

menším nadšením a nasazením. Nyní už pro něj není tolik vzrušující. Vše, co předtím daná osoba považovala za méně důležité (eventualita kariérního růstu, platové ohodnocení, atd.) se nyní stává naopak hlavním předmětem jejího zájmu. Člověk zjišťuje, že celý jeho život se omezil v podstatě pouze na práci a že rodinný život dostává trhliny.

- **frustrace** – v této třetí fázi už dochází k uvědomění si, že možnosti má každý pouze omezené a objevují se i pochybnosti o smyslu snažení se. Člověk začíná také zpochybňovat výsledky své práce. V důsledku obrovského rozdílu mezi tím, čeho by chtěl dosáhnout a tím, čeho je schopen reálně dosáhnout, dochází k velkému narůstání jeho zklamání.
- **beznaděj a apatie** – toto je poslední etapa, která v podstatě představuje obranu proti frustraci a začíná vnitřní rezignací. Přidávají se pocity zoufalství, rezignace. Vše přestává dávat smysl a objevuje se bezmoc, vyčerpání, či také deprese.

Pochopitelně výše uvedený průběh je potřeba chápat spíše jako příklad, neboť syndrom vyhoření u každého člověka může vznikat a projevovat se odlišně, a to už jen z toho důvodu, že každý z nás vykonává odlišnou práci. Avšak podstata problému je vždy velice podobná a víceméně tomuto modelu odpovídá.

Kraska-Lüdecke (2007) uvádí, že v praxi se pak člověk může setkat s celou řadou příznaků a projevů syndromu vyhoření, ať už jsou to zcela typicky například poruchy spánkového rytmu, hučení v uších (tinitus), ale například i srdeční onemocnění, jako je arytmie atd. V těch horších případech pak dochází u člověka k úplnému psychickému a rovněž k tělesnému zhroucení. Vše může být doprovázeno velkými depresemi, které mohou někdy vyústit až v myšlenky o sebevraždě a bohužel v těch úplně nejhorších případech i přímo ke spáchání sebevraždy.

Přímo fyzické příznaky syndromu vyhoření zmiňuje i celá řada dalších autorů. Například německý psycholog H. J. Freudenberger, který tento pojem v oblasti medicíny dokonce použil v roce 1974 jako vůbec první a vlastně jej tak i zavedl, jej zároveň sám zažil a kromě psychických důsledků detailně popsal také ty fyzické (Takács, Sobotková a Šulová, 2015):

- pocit fyzické vyčerpanosti,
- častá nemocnost nebo soustavně se opakující nachlazení,

- bolesti hlavy,
- gastrointestinální problémy,
- nespavost,
- a další.

Faktem však zůstává, že syndrom vyhoření, respektive jeho vznik a následný rozvoj bude vždy podmíněn nejenom samotným typem vykonávané profese, ale zejména pak souhrnem charakterových vlastností konkrétního člověka. Z toho tedy jasně vyplývá, že jde o značně individuální záležitost, přičemž zatímco u někoho se syndrom vyhoření rozvine poměrně rychle, u jiného člověka se nemusí za podobných podmínek rozvinout vůbec (Stock, 2010).

V každém případě však platí již dříve řečené, že se tento fenomén skutečně mnohem častěji objevuje u určitých profesí – Typicky u lékařů, zdravotníků, sociálních pracovníků či pedagogů. Co se týče syndromu vyhoření konkrétně v souvislosti s profesí pedagogů, zcela typicky se tento stav objevuje obzvláště v poslední etapě jejich profesní dráhy, což je zdaleka nejčastější. Je to samozřejmě poměrně logické, neboť jak už bylo vysvětleno, syndrom vyhoření většiny lidí vzniká důsledkem dlouhodobě trvající psychické zátěže.

Jeden z jeho hlavních a charakteristických projevů tohoto negativního fenoménu konkrétně u učitelů je ten, že pedagog postupně začne postrádat zájem o činnost, kterou vykonává. Většinou začne odmítat prakticky jakékoliv eventuální inovace a nemá chuť učit se čemukoliv novému ve svém oboru. Svou práci proto začne vykonávat spíše ze setrvačnosti a rutinně a postrádá pro ni potřebný zápal. Postupně ho jeho práce čím dál víc unavuje, až zcela vyčerpává, v důsledku čehož už nemá zájem o žáky a kontakt s nimi a zajímají jej zejména podmínky jeho profese, tedy zejména výše platu či kolektiv, ve kterém pracuje (Zormanová, 2014).

Stres a následně vzniklý syndrom vyhoření představují velice závažné společenské jevy a zároveň jde o vůbec nejběžnější příčiny selhání pedagoga po jeho profesní stránce a ohrožení jeho duševního zdraví. Jak už bylo zmíněno, pedagogická profese je zkrátka profesí obecně velice stresující a souběžně s tím i jednou z nejrizikovějších, pokud jde právě o vznik syndromu vyhoření. Je to zejména z toho důvodu, že prakticky každý učitel denně přichází do kontaktu se stresory různého stupně (Švamber Šauerová, 2018).

Toto uvádí taktéž Zormanová (2014), která učitelskou profesi považuje za opravdu značně náročnou a stresující. I podle jejího názoru je tomu tak proto, že prakticky každý pedagog se musí denně potýkat s celou řadou nejrůznějších požadavků, tedy v podstatě s celou řadou nejrůznějších stresorů. Především musí být schopen udržet ve třídě kázeň, což je značně stresující činnost. Ovšem ani po skončení pracovní doby pro něj většinou jeho práce nekončí a typicky si svou práci bere domů. Musí totiž například opravovat testy svých žáků či důkladně připravovat program na další den. Zároveň je nucen soustavně sledovat změny a veškeré možné inovace vztahující se k předmětu jeho aprobační, ale i nejrůznější změny a inovace v učitelské praxi obecně. A v neposlední řadě se musí také neustále vzdělávat, a to prakticky po celou svou kariéru. To vše je samozřejmě velice vysilující a stresující (Zormanová, 2014).

Skutečností také je, že každý pedagog je při výkonu své profese prakticky denně v kontaktu s mnoha lidmi. Už jenom tento faktor je sám o sobě velice vyčerpávající a stresující. Je přímo učitelovou povinností soustavně sledovat, kontrolovat a odpovídat na případné dotazy, reakce či nejrůznější požadavky ať už dětí či dalších osob z kolektivu. Jeho úkolem je průběžně řešit celou řadu nejrůznějších jednotlivých úkolů, ale zároveň přitom neztratit ze zřetele svůj hlavní cíl. A naopak je pak prakticky denně sledován a „kontrolován“ přímo ze strany svých vlastních žáků, ale rovněž i ze strany vedení školy a dokonce i ze strany rodičů žáků, tedy zcela mimo školu. A právě tato někdy až vskutku přemíra podnětů postupně často vede k podrážděnosti a narušování neuropsychické homeostázy člověka (Švamber Šauerová, 2018).

Stres v oblasti školství je možno z typologického hlediska označit jako jeden z nejvíce nebezpečných vůbec. Důvod je ten, že v této oblasti totiž dochází k protnutí dlouhodobě působícího neboli chronického stresu se stresem akutním, který bývá mnohdy vyvolán velice rozdílnými faktory. A právě díky tomu mají pedagogové značně omezené možnosti vytvořit si jakékoliv obranné mechanismy vůči nějakému konkrétnímu faktoru, protože jsou okamžitě vystaveni dalším s dalším stresorům, které mají rozličnou intenzitu, délku působení, jakož i jeho směr (Švamber Šauerová, 2018).

Jochmannová a Kimplová (2022) uvádí, že vzhledem k tomu, že s pedagogickou profesí se spojuje celá řada stresorů, nemůže pak být evidentně žádných pochyb o tom, že právě

syndrom vyhoření se učitelům nejenom nevyhýbá, ale bývá u nich v praxi opravdu velice častý a běžný. Autorky také uvádějí, že mnohé studie v této oblasti dokládají, že syndrom vyhoření bývá často přímo prekurzorem záměru učitele opustit učitelskou profesi, kdy důvodem je právě celkové emociální vyhoření.

Například ze studie Betoreta a Artigy (2010) vyplývá, že těmi hlavními zátěžovými faktory, které se v praxi zpravidla stávají předzvěstí burn-out syndromu, jsou zejména následující:

- nepozornost a špatné chování žáků,
- velké množství administrativy,
- špatná atmosféra mezi učiteli,
- kompetentnost vedoucích pracovníků,
- málo odpočinku.

Nabízí se tedy otázka, jak vlastně mohou učitelé předcházet stresu a následnému vzniku syndromu vyhoření a jak obecně se stresem bojovat, když v pedagogické praxi existuje takové množství stresorů. Touto problematikou se bude detailněji zabírat hned následující a zároveň poslední podkapitola teoretické části této práce.

2.5 Možnosti zvládnání stresu v pedagogické profesi

To, jak jsou pedagogové schopni zvládat pracovní stres, má ve svém výsledku pochopitelně přímý vliv i na samotné žáky. Právě oni totiž musí ve třídě zvládat důsledky učitelovo přiměřeného či naopak nepřiměřeného zvládnání stresu (Miškolcová, 2000). Hennig a Keller (1996) pojednávají o celkem třech stěžejních pravidlech pro zvládnání již vzniklého stresu, anebo pro jeho předcházení:

- 1) snažit se snižovat samotný počet stresových situací,
- 2) snažit se tlumit emoční vzrušení, jež přichází společně se stresem,
- 3) snažit se změnit způsob, jak pracovat se stresovými situacemi, jež nelze žádným způsobem ovlivnit (toto lze realizovat kupříkladu za pomoci změny postoje, anebo za pomoci využívání relaxačních cvičení aj.).

Výše zmiňovaní autoři Hennig a Keller (1996) ovšem zacházejí mnohem více do hloubky tohoto problému a uvádějí i následující strategie, jak mohou pedagogové zvládat pracovní stres a jak mu mohou v praxi jednodušeji předcházet:

- **změnou myšlenkových a pocitových vzorců, jež stres u jedince způsobují** – v tomto případě je řeč především o změně iracionálních myšlenek, kterými jsou v praxi zejména snaha zjednodušovat věci, anebo nejružnější dogmatická přesvědčení a další. Pedagogové v praxi bohužel často žijí v následujících nesprávných představách:
 - pedagog musí být oblíbený, a to ideálně ze strany co největšího počtu lidí ve svém okolí,
 - pedagog nemá místo pro děláni jakýchkoliv chyb,
 - pedagog má jen on sám zodpovědnost za své studenty a musí se pro své studenty vždy obětovat,
 - naprosto vše musí být perfektní, v opačném případě jde o katastrofu.
- **přetnutím negativních pocitových stavů** – ve stresujících situacích, které však pedagog nemá možnost nijak ovlivňovat, může být velice nápomocná takzvaná strategie imunizace. Tato strategie je založená na tom, že se člověk snaží uvolnit, snaží se klidně dýchat a koncentrovat na nějaké oblíbené místo, které má rád a kde se cítí dobře. Tato strategie dokáže člověku pomoci nabýt imunitu proti prudkým stresovým reakcím, umožní mu jednat s chladnější hlavou a nenechat se zbytečně vyprovokovat situací.
- **sebejistým vyrovnáváním se s nároky druhých** – obecně je možno říci, že očekávání, která jsou kladena na pedagogy, jsou opravdu značná. Ať už jde o očekávání ze strany studentů, kolegů, rodičů, ale i celkově společnosti, často se dostávají do sporů, přičemž úsilí zavděčit se všem jednoduše nutně způsobuje u učitelů stres. Z tohoto důvodu je zapotřebí jednoznačně a s notnou dávkou sebejistoty upozornit na svoji vlastní vyčerpávanost. Pokud jde o nadměrný stres, je také potřeba, aby se učitelé nebáli promluvit si s vedením školy a poprosit jej o pomoc situaci lépe zvládnout.
- **zvyšováním si pracovní kvalifikace** – aby mohlo dojít k utlumení stresu u učitele, je nutno kriticky zanalyzovat profesionální dovednosti a provést jejich korekci.

Stěžejními příčinami stresu jsou pak v rámci této oblasti zejména nedostatky, které plynou z:

- plánování práce,
 - řízení vyučování,
 - motivace k učení.
- **zlepšením a zefektivněním komunikace a kooperace přímo v rámci učitelského sboru** – vůbec nejmocnějšími stresujícími jevy, které ve sboru existují, a které zmiňují učitelé, jsou následující:
- minimální prostor pro debatu s kolegy ohledně potíží ve třídě,
 - spory nejsou řešeny transparentně,
 - málo vstřícnosti a pochopení v kolektivu,
 - neexistuje konsensus, pokud jde i významné výchovné zásady,
 - málo podpory ze strany kolegů,
 - a další.

Veškeré umiňované potíže přitom nejsou potížemi na úrovni jednotlivce, ale je zapotřebí je řešit přímo v rámci celého kolektivu. Celá řada výzkumů zdůrazňuje důležitost práce ve škole, ve které je pozitivní atmosféra a ve které je dobře funkční sociální opora. Je proto nanejvýš vhodné, aby ředitelé škol usilovali o udržení dobré komunikace s dalšími učiteli a aby nepožadovali cíle, které není možno splnit, jestliže mají zájem o utlumení zdrojů stresu ve škole (Kyriacou, 2001).

3 Výzkumná sonda – stres při edukační činnosti z pohledu pedagogů

Aby mohl být kompletně naplněn cíl této bakalářské práce, je v poslední třetí kapitoly, která je zároveň i praktickou částí, zrealizována vlastní výzkumná sonda, která se zaměřuje na stres při edukační činnosti, a to přímo z pohledů samotných pedagogů. V rámci zpracování této výzkumné sondy jsou využity taktéž poznatky nabyté z předcházející teoretické části.

3.1 Výzkumná otázka a hypotézy

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak sami pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů vnímají a prožívají stres ve své každodenní práci. V této souvislosti je stanovena také hlavní výzkumná otázka a celkem tři dílčí výzkumné otázky. Znění všech otázek je následující:

HVO: „*S jakými stresory přicházejí nejčastěji do kontaktu pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů při edukační činnosti?*“

VO1: „*Do jak velké míry vytváří stres při práci vedení školy či kolegové podle názoru pedagogů odborného výcviku a odborných předmětů?*“

VO2: „*Co považují pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů za vůbec nejvíce stresující v rámci výkonu své profese?*“

VO3: „*Jak v praxi pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů nejčastěji proti pracovnímu stresu bojují?*“

V závěru výzkumné části pak budou na základě odpovědí pedagogů odborného výcviku a odborných předmětů a jejich pohledu na danou problematiku sestaveny návrhy a doporučení, jak by mohli ještě efektivněji zvládat stres při své edukační činnosti, případně jak mu mohou efektivněji předcházet.

3.2 Metoda

3.2.1 Vzorek

Volba výzkumného vzorku byla s ohledem na potřeby této výzkumné sondy provedena prostřednictvím záměrného výběru. Konkrétně byli osloveni pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů z celkem devíti škol. Návratnost dotazníků byla 100% a každý z respondentů svůj dotazník kompletně vyplnil.

Celkem se této výzkumné sondy zúčastnilo 62 respondentů, tedy učitelů odborného výcviku a odborných předmětů, z čehož celkem 18 osob bylo mužského pohlaví a dalších 48 osob bylo pohlaví ženského. Největší část dotazovaných byly osoby spadající do věkové kategorie 31 až 40 let, přičemž těchto osob bylo celkem 18. Dále následovaly věkové kategorie 41 až 50 let, a to celkem 15 osob a věková kategorie 51 až 60 let, a to opět 15 osob.

3.2.2 Procedura

Informace pro účely této výzkumné sondy byly sbírány za pomoci dotazníkového šetření. Byl připraven dotazník, který obsahoval celkem 19 otázek. První tři otázky slouží k rozčlenění respondentů dle jejich pohlaví, věku a délky působení na pozici učitele odborného výcviku a odborných předmětů. První část otázek je uzavřených, u kterých měli respondenti na výběr z několika předpřipravených odpovědí. Poslední tři otázky tohoto výzkumu jsou naopak otevřené, u kterých měli respondenti možnost odpovídat vlastními slovy. Odpovědi tak mohou být různorodé a mohou poskytovat hlubší porozumění. Limit odpovědí na každou z těchto otázek byl nastaven na maximálně deset vět.

Dotazník byl vyhotoven v elektronické verzi. Pedagogům, kteří se zúčastnili této výzkumné sondy, byly tedy zaslány dotazníky v on-line formě, kterou vyplnili a následně přeposlali zpátky. Dotazník v jeho kompletní podobě, tedy přesně tak, jak je při vyplňování viděli pedagogové, je pak možno si prohlédnout v příloze této práce (viz Příloha I).

3.2.3 Měření

Dotazník, který byl pro účely této práce vyhotoven, obsahuje celkem 19 otázek, a to jak celkem 16 uzavřených s předpřipravenými odpověďmi, tak i 3 otevřené, na které mohli dotazovaní odpovídat svými vlastními slovy.

Použitým měřicím nástrojem je tzv. Likertova škála. Použitým měřicím nástrojem je tzv. Likertova škála. Likertova škála je široce užívaný měřicí nástroj v mnoha oblastech sociálních věd. Ačkoliv původně vznikla s cílem zachytit postoje, dnes se s ní lze setkat i v sebeposuzovacích metodách, které se snaží o zachycení jiných psychologických konstruktů. Konkrétní podoba škál likertovského typu se ale napříč metodami a výzkumy může ve svém formátu a podobě značně lišit (např. délkou, verbálními kotvami apod.). Přesto existuje poměrně malé množství výzkumů, které by se věnovaly rozdílu v jejich psychometrických vlastnostech nad rámec deskriptivních statistik, reliability, případně jednodušší podoby kritériální validity.

3.3 Etika výzkumu

V průběhu realizace celé výzkumné sondy samozřejmě nebyly opomenuty ani veškeré etické zásady. Etika ve výzkumu představuje soubor pravidel, hodnot a principů, které určují

morální a správné chování v průběhu výzkumného procesu, přičemž jako taková má za cíl zejména zajistit ochranu soukromí, práv a důstojnosti všech zúčastněných osob, jakož i zachovat důvěryhodnost výsledků výzkumu a dodržovat zásady férovosti a spravedlnosti. Důvěryhodnost výzkumu a integrita výzkumného procesu jsou v podstatě přímo závislé právě na dodržování etických zásad.

Pochopitelně všechny tyto etické zásady byly pečlivě dodržovány i v případě této výzkumné sondy. Všichni respondenti byli již před samotným vyplněním dotazníku, ať už v jeho tištěné či elektronické verze, ubezpečeni, že v rámci výzkumu nebudou zmiňovaná žádná citlivá data a že mohou vyplňování dotazníku kdykoliv v jeho průběhu ukončit. V celé práci tak nejsou zveřejňována žádná citlivá data, která by mohla vést k nechtěné identifikaci zúčastněných, tedy nejsou zveřejňována konkrétní jména či bydliště učitelů, kteří se tohoto výzkumu zúčastnili. Veškeré informace, které byly zjištěny, jsou použity výhradně pro účely této bakalářské práce.

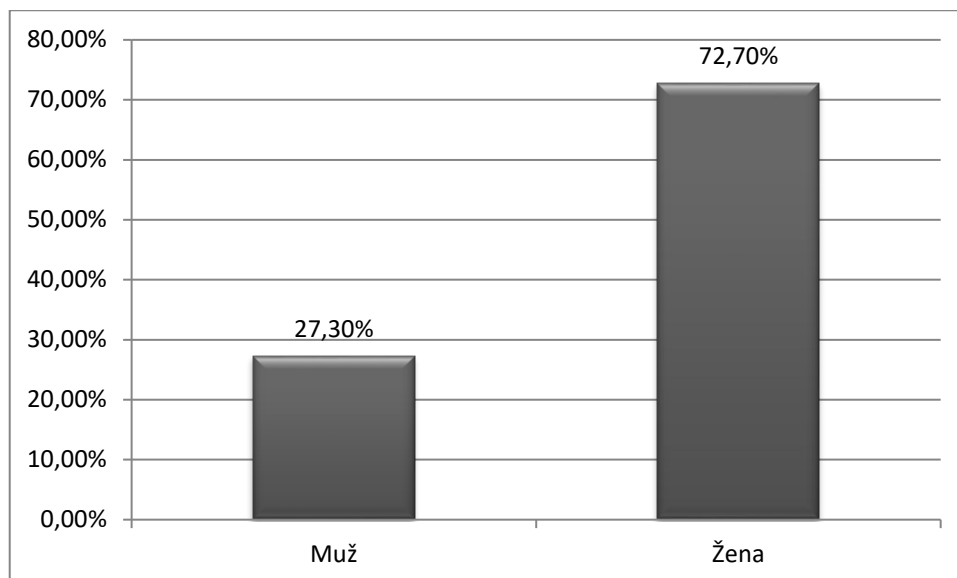
3.4 Výsledky

V této části jsou již uvedeny samotné výsledky celého dotazníkového šetření. V případě uzavřených otázek jsou výsledky uvedeny ve formě sloupcových grafů s procentuálním znázorněním, a to pro každou otázku zvlášť.

Ke každému z grafů je připojeno i slovní vyhodnocení dané otázky, případně jsou uvedeny i postřehy či předpoklady. V případě otevřených otázek nejsou vytvořeny grafy, ale jednotlivé odpovědi respondentů jsou uvedeny ve formě textu, a to kurzívou.

1. OTÁZKA – POHLAVÍ:

Graf č. 1 – Pohlaví



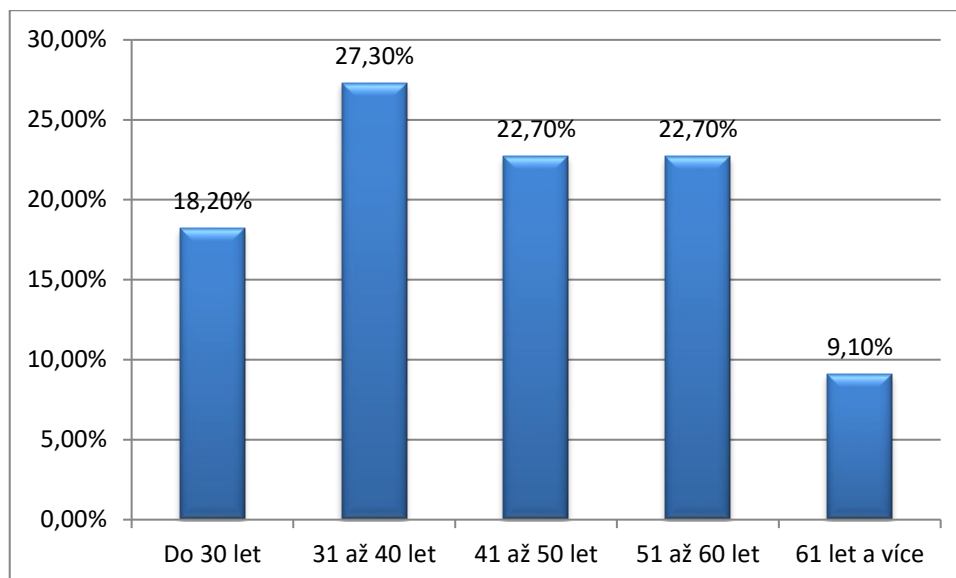
Zdroj: vlastní zpracování.

První otázka byla zaměřená na rozdělení respondentů podle pohlaví. Jak už bylo řečeno výše, z celkem 66 respondentů se tohoto výzkumu zúčastnilo 18 mužů (27,3 %) a 48 žen (72,7%).

Výraznější zastoupení osob ženského pohlaví je poměrně očekávané, neboť ve školství obecně většinou pracuje více žen než mužů, což se samozřejmě týká i České republiky. Ostatně například podle rozsáhlé studie OECD z roku 2017 tvoří v členských zemích OECD dvě třetiny všech učitelů ženy a pouze zbývající jednu třetinu pak muži (OECD, 2017).

2. OTÁZKA – VĚK:

Graf č. 2 – Věk



Zdroj: vlastní zpracování.

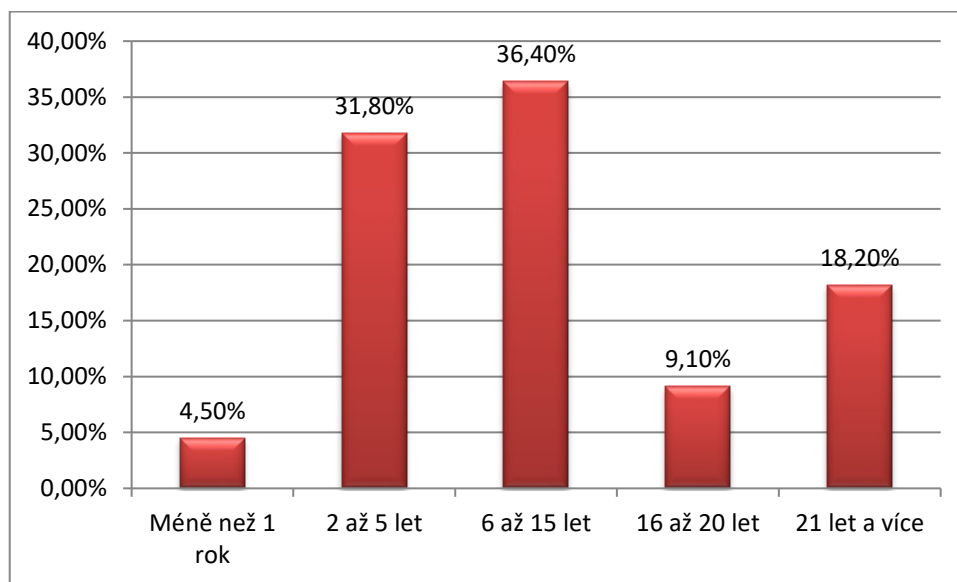
Na základě výsledků druhé otázky dotazníků bylo všech 66 respondentů, tedy učitelů odborného výcviku a odborných předmětů, rozčleněno podle věkové kategorie, do které spadají.

Největší zastoupení tvoří osoby ve věku 31 až 40 let, kterých bylo celkem 18 (27,3 %), přičemž z toho se jednalo o 12 mužů a 6 žen. Další kategorií byly osoby ve věku 41 až 50 let, kterých bylo v případě tohoto výzkumu celkem 15 (22,7 %) a z toho se jednalo pouze o osoby ženského pohlaví. Následovaly osoby spadající do věkové kategorie 51 až 60 let, kterých bylo rovněž 15 (22,7 %), přičemž v tomto případě se jednalo o 3 muže a 12 žen. Druhou nejméně početnou skupinou byly mladší osoby, a to konkrétně ve věku do 30 let, kterých se této výzkumné sondy zúčastnilo celkem 12. Z těchto dvanácti osob se jednalo o 3 muže a 9 žen. Poslední kategorií byly osoby ve věku 61 let a více, kterých bylo dohromady 6 (9,1 %), a ve všech případech se jednalo o ženy.

Jak je z výsledků patrné, této výzkumné sondy se zúčastnily osoby spadající do prakticky všech věkových skupin, což lze zajisté vnímat pozitivně, neboť co větší variabilita je pro výsledky výzkumu samozřejmě vždy žádoucí.

3. OTÁZKA – JAK DLOUHO PŮSOBÍTE JAKO UČITEL (UČITELKA) ODBORNÉHO VÝCVIKU/ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ?

Graf č. 3 – Jak dlouho působíte jako učitel (učitelka) odborného výcviku/odborných předmětů?



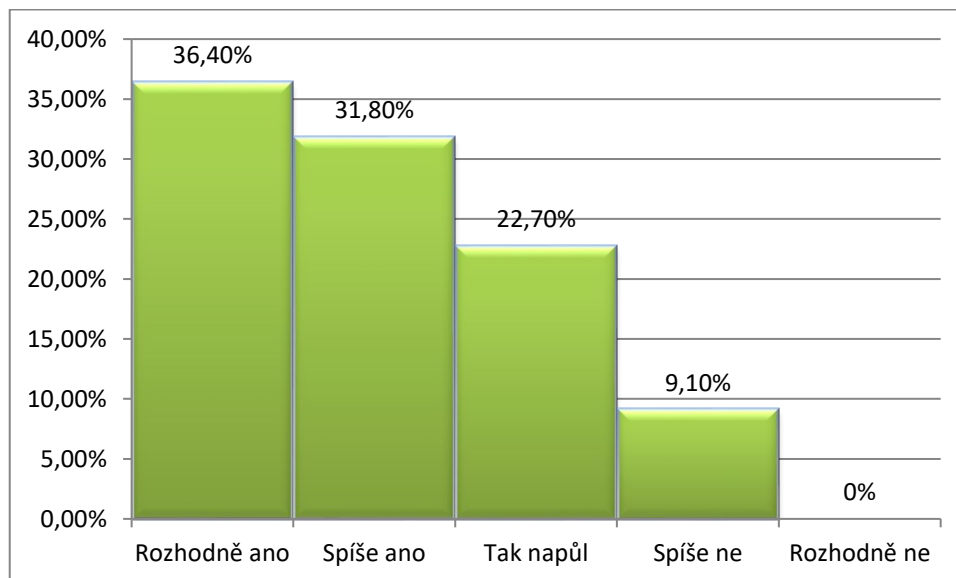
Zdroj: vlastní zpracování.

Třetí otázka byla zároveň poslední otázkou této výzkumné sondy, jejímž záměrem bylo dle nějakého hlediska rozčlenit respondenty. Konkrétně byli dotazovaní na základě výsledků této otázky rozdělení podle délky působení ve své profesi, tudíž v profesi učitele či učitelky odborného výcviku a odborných předmětů.

Rovněž v tomto případě byly výsledky poměrně variabilní. Učitelé, kteří se tohoto výzkumu zúčastnili, ve své profesi nejčastěji působí 6 až 15 let. Konkrétně se jednalo o 24 osob (36,4 %), a to 6 mužů a 18 žen. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou byli učitelé, kteří ve své profesi působí 2 až 5 let. Jednalo se o celkem 21 osob (31,8 %), a to 12 mužů a 9 žen. Třetí nejvíce zastoupenou skupinou byly osoby, které jako učitelé pracují dokonce až 21 let více, a těchto osob se výzkumu zúčastnilo celkem 12. Ve všech případech se ovšem jednalo pouze o osoby ženského pohlaví. Výrazně méně pak byli zastoupeni učitelé, kteří ve své profesi působí 16 až 20, kterých bylo 6 (9,1 %), a nutno podotknout, že opět se jednalo výhradně o ženy a nakonec nejméně zastoupenou skupinou byli učitelé, kteří ve svém oboru pracují méně než jeden rok. Jednalo se pouze o tři učitelky a opět jenom ženy.

4. OTÁZKA – POVAŽUJETE SVOU PROFESI ZA PSYCHICKY NÁROČNOU?

Graf č. 4 – Považujete svou profesi za psychicky náročnou?



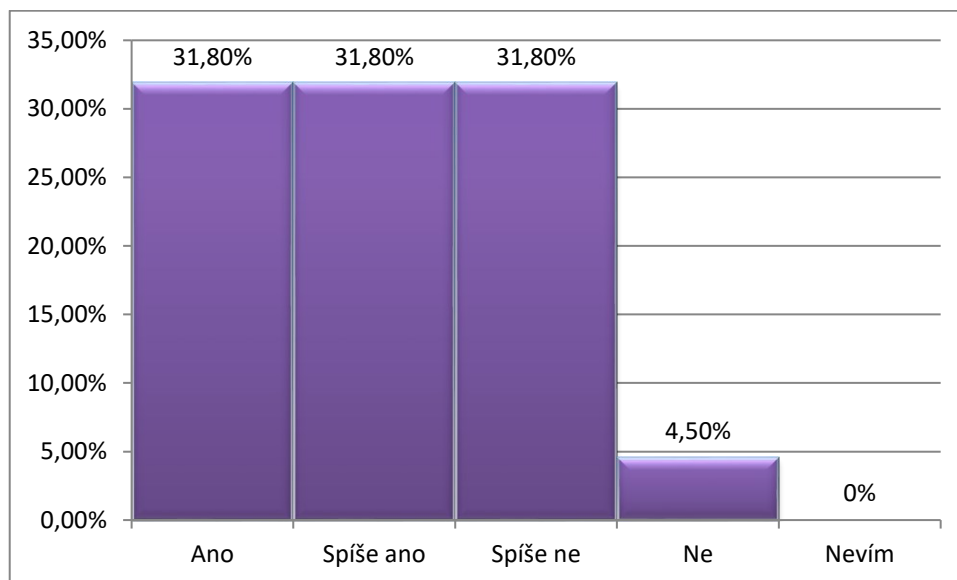
Zdroj: vlastní zpracování.

Čtvrtá otázka byla zároveň první otázkou, která už se zabývala hlavním cílem tohoto výzkumu, tedy postupným zjišťováním toho, jak sami pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů vnímají a prožívají stres ve své každodenní práci. Cílem této otázky bylo konkrétně zjistit, zda dotázaní učitelé odborného výcviku a odborných předmětů považují svou profesi za psychicky náročnou.

Jak je patrné z grafu přiloženého výše (viz graf č. 4), odpovědi respondentů v tomto případě nejsou nijak jednoznačné a nutno říci, že jejich pohled na psychickou náročnost profese se relativně dost liší. Nicméně navzdory tomu je možno říci, že nejvíce učitelů vnímá svou profesi jako psychicky velmi náročnou, neboť rozhodné ano vyjádřilo celkem 36,4 % respondentů. Dále celkem 31,8 % dotázaných odpovědělo, že učitelskou profesi spíše vnímá jako psychicky náročnou. Je tedy možno konstatovat, že dohromady odpovědělo pozitivně až 68,2 % učitelů odborné výcviku a odborných předmětů. Třetí nejčastější odpovědi dotazovaných bylo, že učitelskou profesi vnímají jako psychicky náročnou tak napůl. Toto tvrdí celkem 22,7 % respondentů. Naopak ani jeden ze všech 66 respondentů neodpověděl, že by učitelskou profesi nevnímá jako psychicky náročnou, což už samo o sobě vypovídá o tom, že jde rozhodně o náročné povolání.

5. OTÁZKA – KOMPLIKUJE VÁM VÝKON PROFESE NA ODBORNÉM VÝCVIKU NEVHODNÉ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ?

Graf č. 5 – Komplikuje Vám výkon profese na odborném výcviku nevhodné chování žáků?



Zdroj: vlastní zpracování.

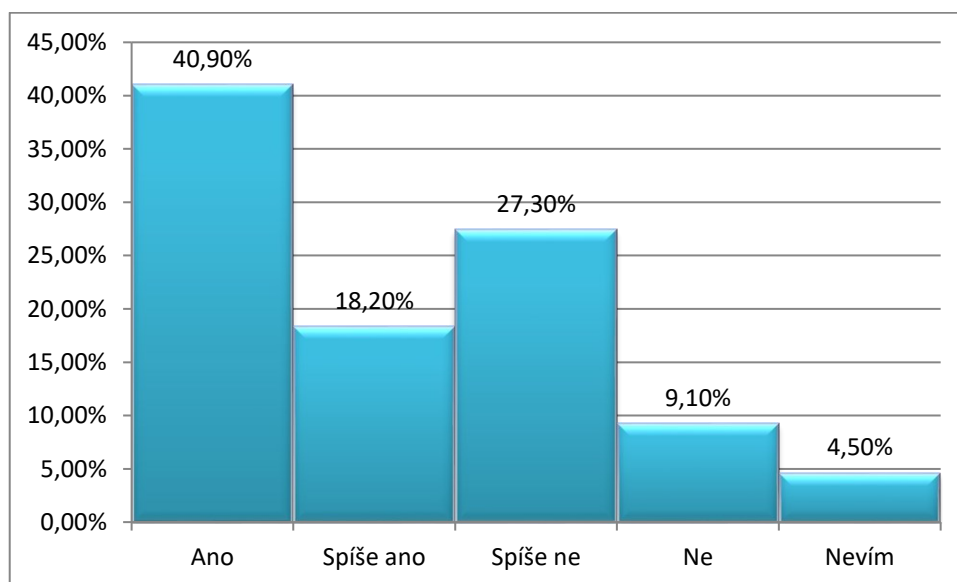
Pátá otázka tohoto výzkumu se zaměřila na postoj učitelů k chování žáků. Konkrétně bylo na základě této otázky zjišťováno, zda učitelům odborného výcviku a odborných předmětů komplikuje jejich výkon profese nevhodné chování žáků. Samozřejmě i tato otázka připívá ke zjištění toho, jak učitelé vnímají a prožívají stres ve své každodenní práci.

Nutno však říci, že odpovědi jsou opět poměrně rozdílné. Jak naznačuje graf výše (viz graf č. 5), celkem 31,8 % respondentů uvedlo, že jim nevhodné chování žáků komplikuje výkon profese. Dalších rovněž 31,8 % dotázaných pak na tuto otázku odpovědělo „spíše ano“. Zatímco v případě odpovědi „ano“ se jednalo konkrétně o 9 mužů a 12 žen, pak v případě odpovědi „spíše ano“ se jednalo výhradně o ženy, kdy takto odpovědělo celkem 21 osob ženského pohlaví.

Naopak pouze 4,5 % dotazovaných uvádělo, že nevhodné chování žáků jim nijak nekomplikuje výkon jejich profese. Zajímavé jistě je, že se ve všech případech jednalo o odpovědi mužů. Ani jeden z dotázaných neuvedl odpověď „nevím“.

6. OTÁZKA – DOJDE-LI KE KONFLIKTNÍ SITUACI MEZI VÁMI A ŽÁKEM (KDY VY MÁTE DOJEM, ŽE VAŠE REAKCE BYLA ADEKVÁTNÍ), PODPOŘÍ VÁS VEDENÍ?

Graf č. 6 – Dojde-li ke konfliktní situaci mezi Vámi a žákem (kdy Vy máte dojem, že Vaše reakce byla adekvátní), podpoří Vás vedení?



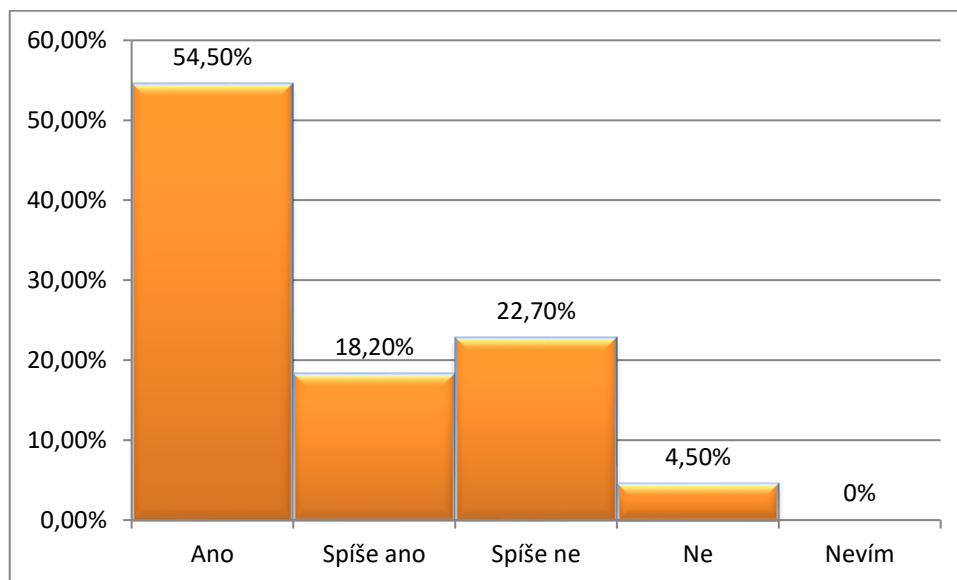
Zdroj: vlastní zpracování.

Šestá otázka byla zaměřená na reakci vedení v rámci případného konfliktu ve třídě. Konkrétně bylo záměrem zjistit, zda učitele odborné výcviku a odborných předmětů podpoří vedení, jestliže dojde k nějaké konfliktní situaci mezi nimi a mezi žáky, a to v případě, kdy sám učitel je toho názoru, že jeho reakce byla adekvátní, tedy jinými slovy, že se nedomnívá, že by v dané situaci zareagoval přehnaně.

Ukázalo se, že reakce vedení v různých školách je dosti různá. Celkem 40,9 % dotazovaných uvádělo, že pokud k nějaké konfliktní situaci mezi nimi a mezi žákem dojde a pokud byla jejich reakce adekvátní, vedení je jednoznačně podpoří. Dalších 18,2 % dotázaných pak uvedlo „spíše ano“. Na základě uvedeného je tedy možno tvrdit, že dohromady kladně odpovědělo celkem 59,1 % učitelů. Naopak ovšem až celých 27,3 % dotazovaných vidí tuto situaci jinak a uvedlo, že vedení je v těchto případech bohužel spíše nepodpoří. Jednoznačně záporně pak odpovědělo 9,10 % dotázaných. Pouze 4,5 % odpovědět neumělo. Je tak možné konstatovat, že reakce vedení jsou opravdu různé.

7. OTÁZKA – JE MOŽNÉ PŘED VAŠIMI KOLEGY PROJEVIT ODLIŠNÝ NÁZOR A DISKUTOVAT HO?

Graf č. 7 – Je možné před Vašimi kolegy projevit odlišný názor a diskutovat ho?



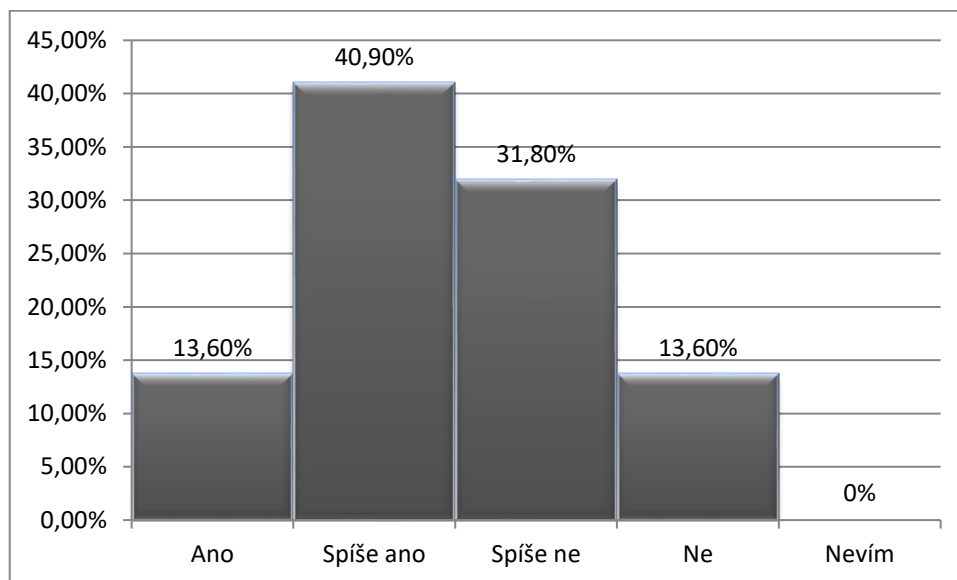
Zdroj: vlastní zpracování.

Sedmá otázka se týkala kolektivu, ve kterém učitelé odborného výcviku a odborných předmětů pracují. Záměrem této otázky bylo zjistit, jestli dotazovaní učitelé mohou před svými kolegy v praxi projevit odlišný názor a jestli ho mohou také nějak adekvátně diskutovat. Samozřejmě i možnost projevit odlišný názor a rozebrat svůj postoj velmi významně přispívá k prožívání stresu na pracovišti.

Zjištění v případě této otázky byly relativně pozitivní. Totiž nadpoloviční většina všech respondentů, a to konkrétně 54,5 % uvedla, že mohou před svými kolegy projevit odlišný názor a mohou ho diskutovat. K pozitivní odpovědi se přidalo ještě dalších 18,2 % dotazovaných, kdy uvedli, že tak spíše mohou ve většině případů učinit. Nicméně navzdory tomu celých 22,7 % dotazovaných uvedlo, že tak spíše učinit nemohou, tedy že spíše nemohou před svými kolegy projevit opačný názor a probrat jej. Důležité je doplnit, že se jednalo o celkem 6 mužů a 9 žen z různých škol. Zbývajících 4,5 % dotázaných pak uvedlo jednoznačné „ne“. Na základě zjištěného lze tedy usuzovat, že vztahy v kolektivu jsou víceméně dobré, ale rozhodně ne skvělé.

8. OTÁZKA – JE MOŽNÉ PŘED VAŠIMI NADŘÍZENÝMI PROJEVIT ODLIŠNÝ NÁZOR A DISKUTOVAT HO?

Graf č. 8 – Je možné před Vašimi nadřízenými projevit odlišný názor a diskutovat ho?



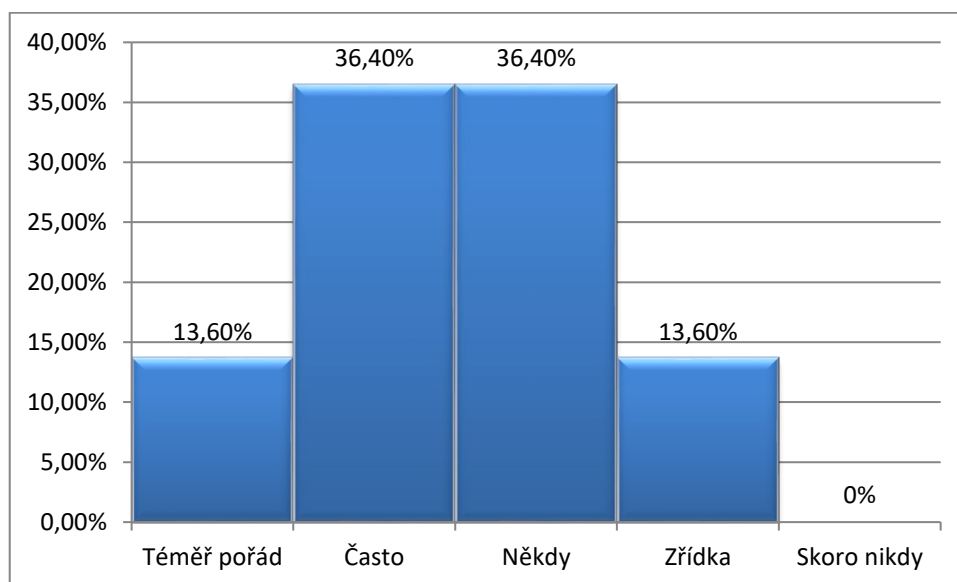
Zdroj: vlastní zpracování.

Rovněž osmá otázka se zaměřila spíše na vztahy na pracovišti, ačkoliv v tomto případě nikoliv na vztahy mezi kolegy, ale na vztahy mezi učiteli a nadřízenými. Záměrem této otázky bylo totiž navázat na otázku předcházející a zjistit, zda mohou svůj případný odlišný názor učitelé projevit před svými nadřízenými a zda také mají možnost jej následně diskutovat.

Jak je patrné z grafu přiloženého výše (viz graf č. 8), jednoznačných odpovědí v tomto případě už oproti předcházející otázce výrazně ubylo. Zcela pozitivně odpovědělo jenom 13,6 % dotázaných. Tito uváděli, že mohou před svými nadřízenými projevit odlišný názor a mohou ho diskutovat. Přidalo se však dalších 40,9 % respondentů, kteří uvedli, že spíše tak mohou učinit. Dohromady je to ovšem pouze nepatrně nadpoloviční většina všech učitelů, kteří se tohoto výzkumu zúčastnili. Naopak až 31,8 % dotázaných uvedlo, že spíše svůj odlišný názor před nadřízeným projevit nemohou a až 13,6 % tak učinit vůbec nemůže, což je celkem vysoké číslo. Odpovědi jsou tudíž dosti rozporuplné a učitelé jsou v tomto případě spíše rozděleni na dva tábory. Důležité je také doplnit, že mnohem častěji negativně odpovídaly zejména ženy.

9. OTÁZKA – JAK ČASTO SE DOSTÁVÁTE DO DISKOMFORTU KVŮLI VÁMI NEZAVINĚNÝM NÁHLÝM ZMĚNÁM V PROCESU VÝUKY (SUPLOVÁNÍ, ŠKOLENÍ, PORADY, ATD.)?

Graf č. 9 – Jak často se dostáváte do diskomfortu kvůli Vámi nezaviněným náhlým změnám v procesu výuky (suplování, školení, rady, atd.)?



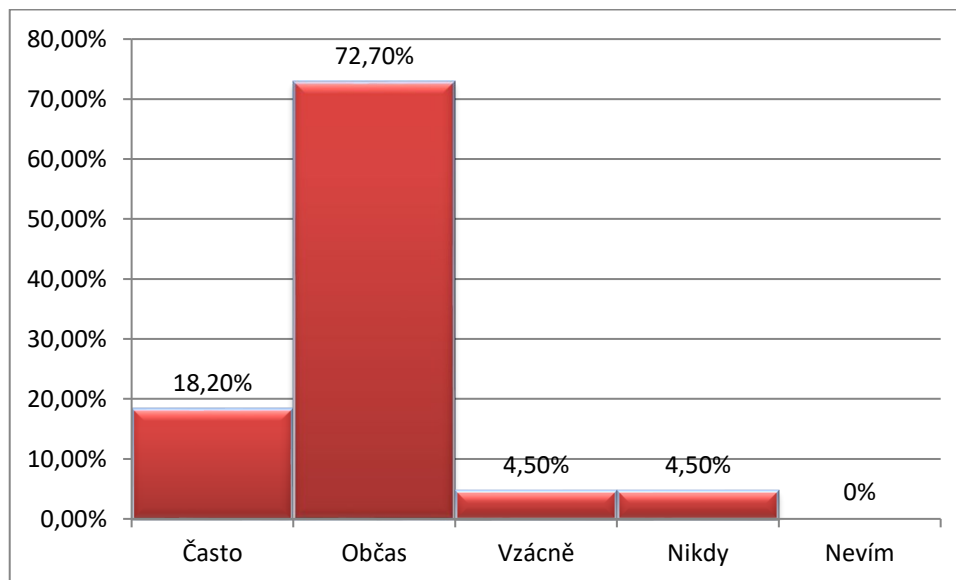
Zdroj: vlastní zpracování.

Devátá otázka se zaměřovala na pocity stresu v rámci výuky. Cílem bylo zjistit, jak často se učitelé odborného výcviku a odborných předmětů dostávají do diskomfortu kvůli jim nezaviněným náhlým změnám v procesu výuky, ať už je řeč například o suplování anebo školení, poradách atd. Rovněž tyto situace totiž do jisté míry přispívají ke stresu na pracovišti.

Ukázalo se, že 13,6 % dotazovaných učitelů se kvůli jim nezaviněným náhlým změnám v procesu výuky skutečně dostává do diskomfortu, a to dokonce téměř pořád, což je rozhodně negativní zjištění. Dalších až 36,4 % dotazovaných uvedlo, že se do diskomfortu dostávají často a opět dalších 36,4 % uvádělo, že jen někdy. Je tedy patrné, že těchto situací je opravdu hodně. Zřídka se do diskomfortu dostává jen 13,6 % učitelů a ani jeden z dotázaných ani jednou nevedl poslední možnost, tedy možnost „skoro nikdy“: Je tak možné předpokládat, že i tyto situace budou v praxi přispívat ke stresu učitelů.

10. OTÁZKA – JAK ČASTO SE CÍTÍTE PŘETÍŽENÍ KVŮLI BLOKOVÉ VÝUCE?

Graf č. 10 – Jak často se cítíte přetížení kvůli blokové výuce?



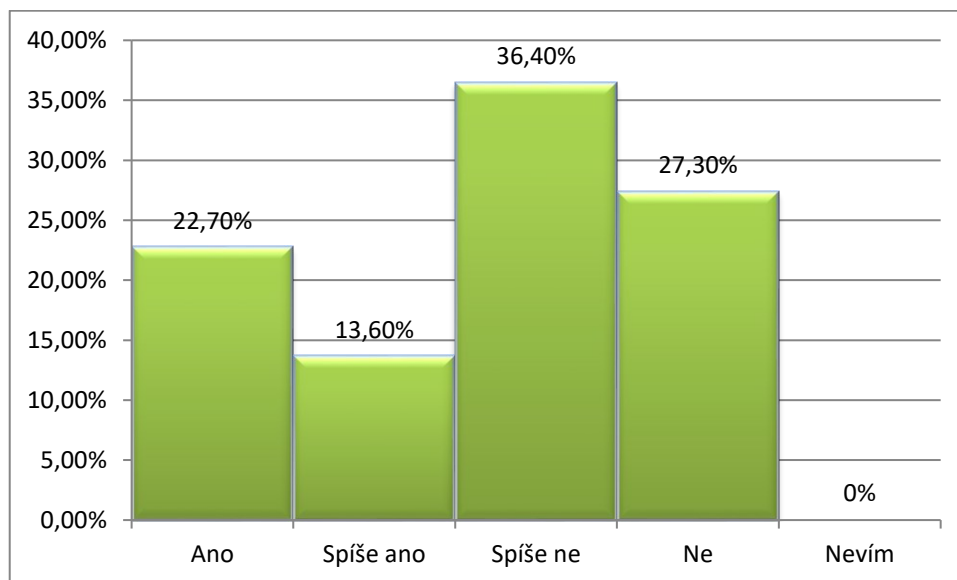
Zdroj: vlastní zpracování.

Další otázka se opět zaměřila na oblast výuky. Smyslem desáté otázky tak bylo zjistit, jak často se učitelé odborného výcviku a odborných předmětů cítí být přetížení kvůli blokové výuce, kterou je možné chápat jako výuku, která je stručně řečeno „nahuštěná“ do určitého časového úseku, a tedy ve škole nezvoní na jednotlivé hodiny, jak tomu běžně bývá zvykem. Samozřejmě i pro učitele toto může být do jisté míry stresující, tedy otázka se zaměřuje právě na toto zjištění.

Jak je patrné z grafu výše (viz graf č. 10), určitě je možno konstatovat, že ať už často či jenom občas, učitelé jsou díky tomuto systému někdy přetížení. Celkem 18,2 % dotazovaných uvádělo, že přetížení kvůli blokové výuce se dokonce cítí často. Následujících celých 72,7 % respondentů uvádělo, že přetížení se kvůli blokové výuce cítí být minimálně občas. Dohromady tak kladně odpovědělo až 90,9 % dotazovaných, což je skutečně drtivá většina. Naopak jenom 4,5 % respondentů uvedlo, že přetížení se cítí být v souvislosti s blokovou výukou jenom vzácně a dalších 4,5 % dotázaných pak uvedlo, že se tak v dané souvislosti necítí být přetížení nikdy.

11. OTÁZKA – STRESUJÍ VÁS PŘÍPADNÉ NÍZKÉ MOTORICKÉ SCHOPNOSTI STUDENTŮ?

Graf č. 11 – Stresují Vás případné nízké motorické schopnosti studentů?



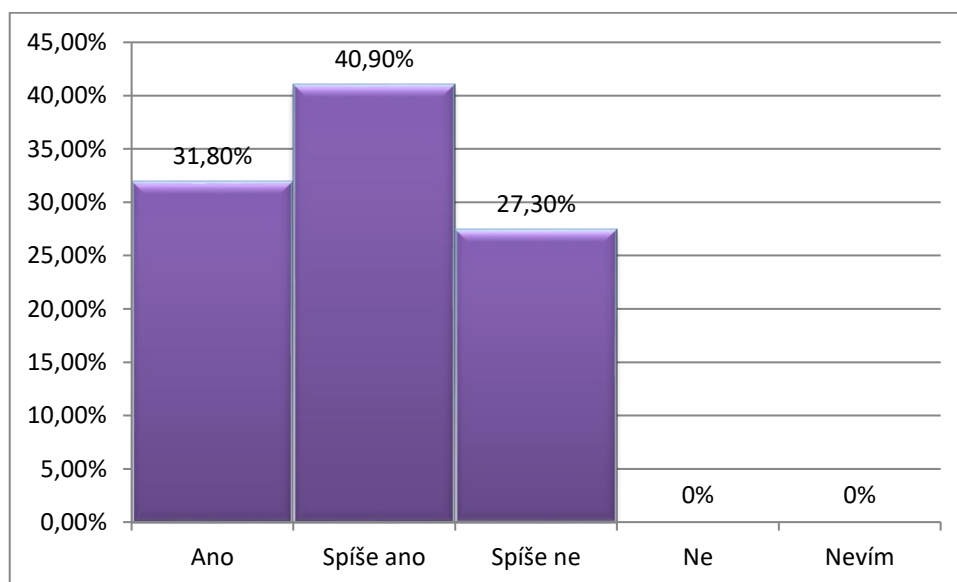
Zdroj: vlastní zpracování.

Jedenáctá otázka se nyní zaměřila spíše na studenty. Záměrem bylo zjistit, zda se učitelé odborného výcviku a odborných předmětů cítí být stresováni případnými nízkými motorickými schopnostmi jejich studentů. Se studenty jsou učitelé v kontaktu neustále, tedy jde určitě o dosti důležitý faktor.

Ukázalo se však, že odpovědi se dosti různí. Celkem 22,7 % respondentů uvedlo, že se skutečně cítí být stresováni nízkými motorickými schopnostmi svých studentů a k tomuto tvrzení se pak přidalo dalších 13,6 dotázaných, kteří uvedli, že se tak spíše cítí. Jinými slovy, dohromady kladně na tuto otázku odpovědělo celých 36,3 % učitelů odborných předmětů a odborného výcviku. Navzdory tomu, častější byly přece jenom odpovědi negativní či spíše negativní. Celkem 36,4 % dotazovaných uvádělo, že se spíš necítí být pod stresem v souvislosti s případnými nízkými motorickými schopnostmi svých studentů a až 27,3 % respondentů se tak nikdy necítí. Zajímavé je doplnit, že negativně odpovídaly spíše ženy a naopak pozitivně zase spíš muži.

12. OTÁZKA – STRESUJÍ VÁS STUDENTI, KTEŘÍ NEUMĚJÍ UDRŽOVAT ZÁKLADNÍ PRAVIDLA HYGIENY A ZÁKLADNÍHO ÚKLIDU NA PRAKTICKÉM VÝCVIKU?

Graf č. 12 – Stresují Vás studenti, kteří neumějí udržovat základní pravidla hygieny a základního úklidu na praktickém výcviku?



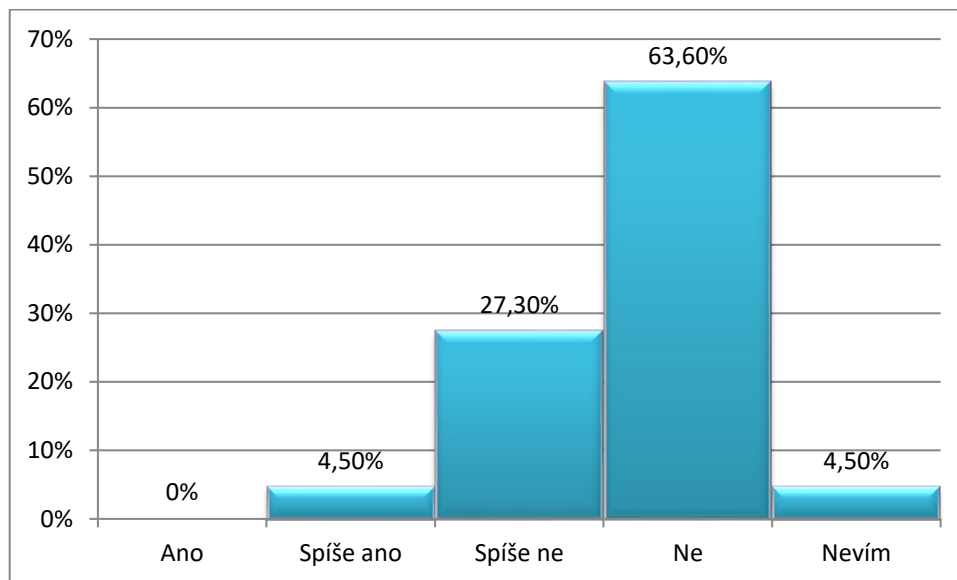
Zdroj: vlastní zpracování.

Dvanáctá otázka víceméně navázala na otázku předcházející a opět se zaměřila na studenty. Cílem bylo zjistit, jestli jsou učitelé odborného výcviku a odborných předmětů stresováni díky studentům, kteří nejsou schopni udržovat základní pravidla hygieny a základního úklidu na praktickém výcviku.

V tomto případě jsou už odpovědi mnohem jednoznačnější. Celkem 31,8 % dotazovaných totiž uvedlo, že se skutečně cítí být stresováni studenty, kteří neumějí udržovat základní pravidla hygieny a základního úklidu na praktickém výcviku. Přidalo se také dalších 40,9 % dotazovaných, kteří uváděli, že je toto ze strany studentů opravdu spíše stresuje. Naopak 27,3 % respondentů uvádělo, že se díky tomu spíše necítí být pod stresem, avšak ani jeden z učitelů neuvedl jednoznačně negativní odpověď.

13. OTÁZKA – STRESUJE VÁS PŘÍPRAVA VÝUKOVÝCH MATERIÁLŮ?

Graf č. 13 – Stresuje Vás příprava výukových materiálů?



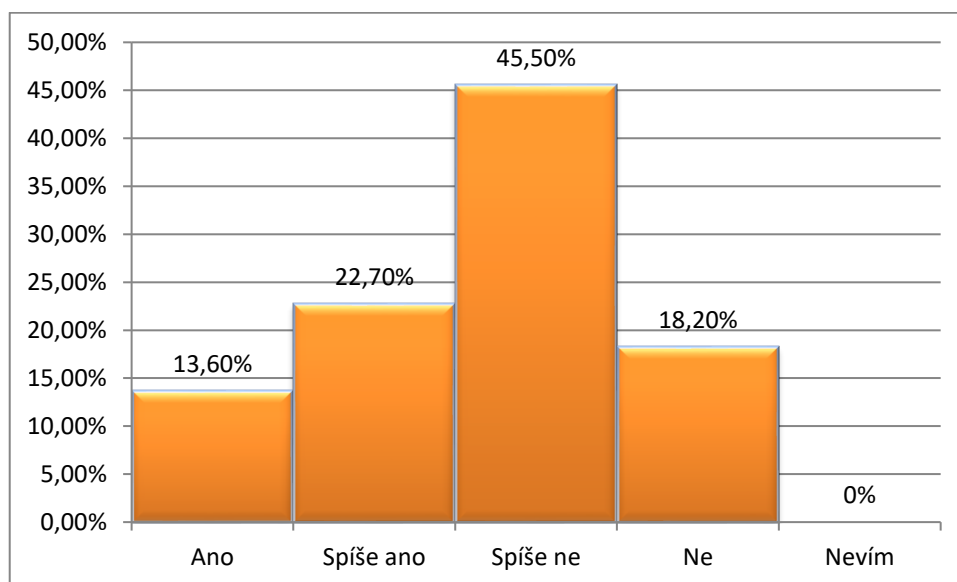
Zdroj: vlastní zpracování.

Další otázka se zaměřila na vnímání stresu z pohledu učitelů v souvislosti s přípravou výukových materiálů. Je všeobecně dobře známo, že učitelé jsou běžně nuceni pracovat i z domácího prostředí, neboť musí připravovat materiály na další den. Cílem této otázky tak bylo zjistit, zda jsou konkrétně i učitelé odborného výcviku a odborných předmětů pod stresem v souvislosti s tím, že jsou nuceni připravovat si výukové materiály na další hodiny.

Nutno říci, že odpovědi jsou celkem nečekané, neboť jsou do značné míry spíše negativní. Dokonce ani jeden z učitelů odborného výcviku či odborných předmětů ani jednou nevedl, že by se vysloveně cítil být pod stresem v souvislosti s přípravou výukových materiálů a pouze 4,5 % dotázaných uvedlo, spíše ano. Dalších 27,3 % dotazovaných uvádělo, že se spíše necítí být pod stresem v této souvislosti a zdaleka nejčastěji pak učitelé uváděli, že se rozhodně necítí být tímto stresováni. Na základě těchto odpovědí tak lze jednoznačně konstatovat, že učitelé odborného výcviku a odborných předmětů v souvislosti s přípravou výukových materiálů necítí stres.

14. OTÁZKA – STRESUJE VÁS, ŽE NĚKDY MUSÍTE REAGOVAT V JEDNÉ CHVÍLI NA MNOHO PODNĚTŮ (NA ŽÁKA, ZVONÍCÍ TELEFON, ZÁKAZNÍK, APOD.)?

Graf č. 14 – Stresuje Vás, že někdy musíte reagovat v jedné chvíli na mnoho podnětů (na žáka, zvonící telefon, zákazník, apod.)?



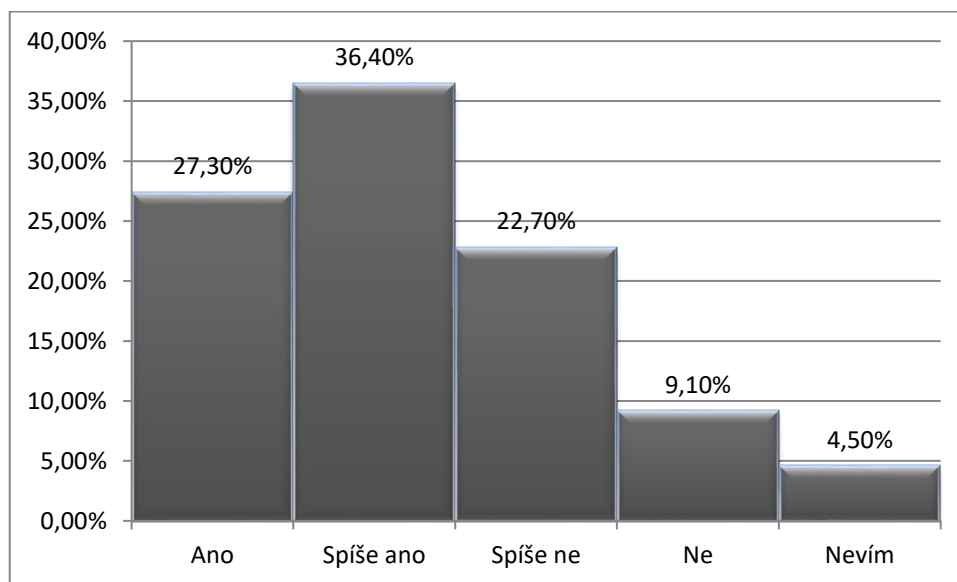
Zdroj: vlastní zpracování.

Další otázka se zaměřovala na stres u učitelů v souvislosti s velkým množstvím podnětů v rámci zvládnání jejich profes. Jak bylo uvedeno také v teoretické části této práce, učitelská profese se vyznačuje mimo jiné i tím, že učitelé jsou nuceni zvládat vskutku obrovské množství podnětů, což může být někdy velice stresující. Cílem otázky tak bylo potvrdit, zda jsou učitelé odborného výcviku a odborných předmětů skutečně stresováni tím, že jsou někdy nuceni reagovat v jedné chvíli na mnoho podnětů, ať už jde v praxi například o naléhavé dotazy či potřeby žáka, zvonící telefon, atd.

Jak je z grafu výše (viz graf č. 14) zřejmé, odpovědi byly spíše negativní, avšak určitě ne jednoznačně. Totiž celkem 13,6 % dotazovaných uvádělo, že velké množství podnětů, na které musí reagovat v jedné chvíli, je skutečně stresuje. Dalších 22,7 % respondentů uvádělo „spíše ano“. Dohromady tak kladně odpovědělo celkem 36,3 % dotazovaných. Nicméně až 45,5 % respondentů je toho názoru, že stresováni touto situací spíše nejsou a až 18,2 % dalších dotázaných se vůbec tímto necítí být stresováni.

15. OTÁZKA – CÍTÍTE SE NĚKDY NEDOCENĚNÍ VZHLEDEM K VAŠEMU VZDĚLÁNÍ A PROFESNÍM SCHOPNOSTEM?

Graf č. 15 – Cítíte se někdy nedocenění vzhledem k Vašemu vzdělání a profesním schopnostem?



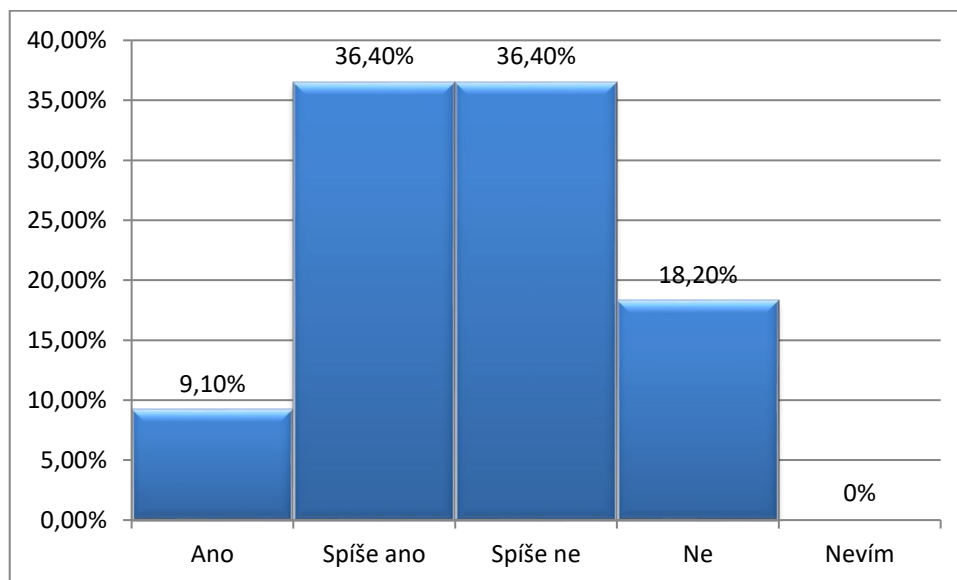
Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka se zaměřila na pocit docenění učitelů v souvislosti s jejich profesí, což je rozhodně jeden z důležitých faktorů, který může způsobovat stres. Záměrem patnácté otázky tak bylo zjistit, zda se učitelé odborného výcviku a odborných předmětů cítí být někdy nedocenění vzhledem k jejich vzdělání a profesním schopnostem, kterými disponují. Jak bylo vysvětleno také v teoretické části této práce, i pocity nedostatečného docenění bývají někdy zdrojem stresu u některých učitelů a nutno dodat, že učitelská profese může skutečně někdy být dosti nevděčnou profesí, což jen přispívá k tak častému pocitu vyhoření u učitelů. Výzkum prokázal, že skutečně tak tomu v mnoha případech bývá. Totiž až 27,3 % dotazovaných učitelů odborného výcviku a odborných předmětů uvedlo, že se skutečně cítí být někdy nedocenění vzhledem ke svému vzdělání a profesním schopnostem. Navíc dalších až 36,4 % respondentů uvedlo „spíše ano“.

Bohužel tak dohromady až celých 63,7 % učitelů odpovídalo kladně. Nicméně 22,7 % dotazovaných uvádělo, že se nedocenění spíše necítí být a 9,10 % dotázaných se tak vůbec necítí. Celkem 4,5 % dotazovaných pak neumělo jednoznačně na toto otázku odpovědět.

16. OTÁZKA – MĚL (MĚLA) JSTE NĚKDY POCIT, ŽE VÁŠ STRES OVLIVNIL KVALITU VAŠÍ VÝUKY?

Graf č. 16 – Měl (měla) jste někdy pocit, že Váš stres ovlivnil kvalitu Vaší výuky?



Zdroj: vlastní zpracování.

Šestnáctá otázka byla zaměřená na souvislost mezi stresem a následnou kvalitou výuky. Na základě této otázky bylo zjišťováno, zda se podle názoru učitelů odborného výcviku a odborných předmětů někdy v souvislosti s jejich stresem mohlo stát, že tento stres nějak ovlivnil samotnou kvalitu výuky.

Odpovědi na tuto otázku byl dosti odlišné. Celkem 9,1 % dotazovaných uvádělo, že skutečně někdy měli pocit, že jejich stres nějakým způsobem ovlivnil kvalitu jejich výuky. K tomuto se pak připojilo až 36,4 % respondentů, kteří uváděli, že spíše někdy tento pocit měli. Dohromady tak kladně odpovídalo celkem 45,5 % dotazovaných, tedy necelá polovina všech učitelů, kteří se tohoto výzkumu zúčastnili. Druhá, a tedy nadpoloviční většina však situaci vidí odlišně. Celkem 36,4 % respondentů totiž uvedlo, že spíše nikdy neměli pocit, že by jejich stres nějak ovlivňoval kvalitu jejich výuky a až 18,2 % respondentů si to vůbec nemyslí.

17. OTÁZKA – KTERÉ SITUACE NEJČASTĚJI POVAŽUJETE ZA STRESUJÍCÍ VE VÝUCE ODBORNÉHO VÝCVIKU? NAPIŠTE STRUČNĚ VLASTNÍMI SLOVY (MAX. DO DESETI VĚT).

Tabulka č. 2 – Které situace nejčastěji považujete za stresující ve výuce odborného výcviku? Napište stručně vlastními slovy (max. do deseti vět).

Četnost odpovědí	Stresor
33,9 %	Nekázeň, nepřípravenost, nezáměr
21 %	Nutnost projektů, šablon, akcí, požadavky vedení k běžné činnosti učitele
19,4 %	Nedostatek práce pro žáky, slučování skupin
19,4 %	Žáci s psychickými problémy
1,6 %	Špatná komunikace se zákazníkem, objednatelem
1,6 %	Špatná motorika žáků
1,6 %	Přes. administrativa
1,6 %	Nestresuji se

Zdroj: vlastní zpracování.

Sedmnáctá otázka byla zároveň první ze tří otázek, která byla otevřená. Zároveň se jedná o jednu z vůbec nejdůležitějších a klíčových otázek celé výzkumné sondy. Respondenti tedy nevybírali z odpovědí, které měli předem připravené, ale měli možnost odpovědět svými vlastními slovy, ideálně co nejstručněji, jak je také uvedeno v zadání. Vzhledem k tématu byla totiž otevřená otázka mnohem vhodnější než uzavřená. Sedmnáctou otázkou dotazníkového šetření bylo tedy zjišťováno, které konkrétní situace učitelé považují za stresující v rámci výuky odborných předmětů?

Odpovědi na tuto otázku ukázaly, že učitelé odborného výcviku a odborných předmětů nejčastěji považují za stresující ve výuce zejména nekázeň, nepřípravenost a nezáměr žáků, což shodně uvedlo až 33,9 % dotázaných. Velmi často však respondenti poukazovali taktéž na nadměrné požadavky vedení školy (21 %), dále na nedostatek práce pro žáky (19,4 %) a potíže se žáky potýkající se s psychickými problémy (19,4 %).

18. OTÁZKA – JAKÉ STRATEGIE POUŽÍVÁTE K ZVLÁDÁNÍ STRESU BĚHEM EDUKAČNÍ ČINNOSTI? NAPIŠTE STRUČNĚ VLASTNÍMI SLOVY (MAX. DO DESETI VĚT).

Tabulka č. 3 – Jaké strategie používáte k zvládnání stresu během edukační činnosti? Napište stručně vlastními slovy (max. do deseti vět).

Četnost odpovědí	Stresor
27,4 %	Autorita, práce s hlasem, dechová cvičení
17,7 %	Změna programu žáků
12,9 %	Nebrat si věci příliš osobně (zklidnění o samotě – krátké)
12,9 %	Dodržování pravidel
12,9 %	Organizace plánování
8,1 %	Rozhovor s kolegou
8,1 %	Nestresuji se

Zdroj: vlastní zpracování.

Osmnáctá a zároveň předposlední otázka tohoto dotazníkového šetření se blíže zaměřila na to, jak konkrétně učitelé odborného výcviku a odborných předmětů řeší stres, se kterým přichází do kontaktu. Otázkou tedy bylo, jaké strategie učitelé používají ke zvládnání stresu během edukační činnosti. Rovněž tato otázka byla otevřená, tudíž respondenti se mohli vyjádřit svými vlastními slovy, neboť lze předpokládat, že konkrétní strategie či postupy ke zvládnání stresu mohou být u každého učitele dosti specifické.

Z odpovědí vyplynulo, že zdaleka nejčastěji učitelé odborného výcviku a odborných předmětů využívají ke zvládnání stresu jako strategie především svou autoritu, práci s hlasem, ale i dechová cvičení. Tyto tři strategie uvedlo dohromady až 27,4 % respondentů. Další strategií, která je učiteli využívána, je i jednoduše změna programu žáků, což využívá pro bojování se stresem až 17,7 % pedagogů. Celkem 12,9 % učitelů ovšem zmiňuje i to, že se snaží nebrat si věci příliš osobně, dále 12,9 % učitelů se snaží zkrátka dodržovat pravidla, což jim v tomto ohledu pomáhá a rovněž 12,9 % učitelů se pak snaží o důkladnou organizaci.

19. OTÁZKA – CO BY PODLE VÁS MOHLA ŠKOLA/ORGANIZACE UDĚLAT PRO SNÍŽENÍ STRESU UČITELŮ ODBORNÉHO VÝCVIKU? NAPIŠTE STRUČNĚ VLASTNÍMI SLOVY (MAX. DO DESETI VĚT).

Tabulka č. 4 – Co by podle vás mohla škola/organizace udělat pro snížení stresu učitelů odborného výcviku? Napište stručně vlastními slovy (max. do deseti vět).

Četnost odpovědí	Stresor
33,9 %	Vyrovnat pracovní dobu učitelů OV a učitelů teoretické výchovy vč. srovnání hodinové výuky 60 min versus 45 min
24,2 %	Kratší pracovní doba žáků
14,5 %	Méně mimoškolních akcí, více výuky
9,7 %	Zrychlit postihy, dodržování školního řádu
9,7 %	Zmodernizování výuky
4,8 %	Větší autonomie učitelů OV, méně administrativy
3,2 %	Nezatěžuji se, je mi to jedno

Zdroj: vlastní zpracování.

Poslední otázka této výzkumné sondy, která byla v pořadí celkem devatenáctá, se zabývala možnostmi snižování stresu učitelů ze strany školy. Jejím cílem bylo konkrétně zjistit názor učitelů odborného výcviku a odborných předmětů na to, co by mohla z jejich pohledu škola či organizace udělat pro to, aby došlo ke snížení stresu během edukační činnosti. Podobně jako i u předcházejících dvou otázek, také tato byla otevřená a učitelé tak měli možnost sami popsat, co předpokládají, že by škola mohla v této souvislosti udělat.

Jak je patrné, učitelé odborného výcviku a odborných předmětů jsou toho názoru, že škola by v souvislosti se snahou o snížení stresu pedagogů mohla v prvním řadě vyrovnat pracovní dobu učitelů odborného výcviku a odborných předmětů, a to s učiteli teoretické výchovy. Rovněž by chtěli srovnat hodinové výuky – 60 min. versus 45 min. Tyto návrhy uvedlo celkem 33,9 % dotázaných učitelů. Dále však pedagogové uváděli taktéž, že by bylo vhodné, aby žáci měli kratší pracovní dobu (24,2 %) a celkem 14,5 % respondentů uvedlo, že je zapotřebí méně mimoškolních akcí a více výuky.

3.5 Diskuze

Závěrem ke zrealizované výzkumné sondě, která se zaměřovala na stres při edukační činnosti je možno konstatovat, že cíl byl úspěšně naplněn a byly zjištěny bližší informace o tom, jak sami pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů vnímají a prožívají stres ve své každodenní práci. Tématika stresu v pedagogické profesi je v tuzemské, ale i v zahraniční literatuře relativně hojně zastoupena, přičemž faktem je, že v této oblasti byla v minulosti provedena i celá řada studií. Na druhou stranu, otázkou stresu při edukační činnosti, a to konkrétně z pohledu učitelů odborného výcviku a odborných předmětů až takové množství výzkumů neexistuje, tedy zjištěné informace by rozhodně měly být obecně pro celou oblast pedagogické profese přínosem a měly by přinést nové poznatky, které chyběly.

Jak potvrdily i výsledky této výzkumné sondy, stres a pedagogická profese jsou dva pojmy, které jsou prakticky neoddělitelné, neboť pedagogové při své práci přicházejí s pracovním stresem do kontaktu opravdu často. Ostatně přímo toto potvrdily mimo jiné odpovědi na otázku č. 4, neboť až 68 % učitelů odpovědělo, že svou profesi považují za psychicky náročnou, či ji za psychicky náročnou opravdu považují a dalších 22,7 % na ni takto nahlíží alespoň z poloviny. V podstatě jenom 9 % dotázaných uvádělo, že tato profese spíše není psychicky náročná. Navíc necelá polovina respondentů se domnívá, že v důsledku nadměrného stresu je někdy bohužel z jejich strany ovlivněna i kvalita výuky. V souvislosti s touto problematikou byla také stanovena hlavní výzkumná otázka (HVO), která zkoumala hlavní stresory a která zně následovně: „*S jakými stresory přicházejí nejčastěji do kontaktu pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů při edukační činnosti?*“

Protože výzkumná sonda se zaměřovala konkrétně a pouze na učitele odborného výcviku a odborných předmětů, což je profese, která byla přece jen i v minulosti zkoumána méně často, bylo potřeba zjistit konkrétní stresory, se kterými tyto pedagogové při své práci přicházejí do kontaktu. Zároveň lze říci, na odpovědi na tuto hlavní výzkumnou otázku sice v největší míře poskytla otevřená otázka č. 17, avšak zároveň byla odpověď víceméně roztříštěna v rámci hned několika důležitých otázek, které dotazník obsahoval. Na základě vlastních odpovědí učitelů odborného výcviku a odborných předmětů bylo zjištěno, že při edukační činnosti tyto učitelé přicházejí zdaleka nejčastěji do kontaktu zejména se stresory v podobě

nekázně žáků, jejich nepřipravenosti a obecně i nezájmu. Právě tato odpověď se totiž objevila buď přímo v této konkrétní formě či ve formě lehce pozměněné až u 21 učitelů z celkových 62.

Tímto se zároveň potvrdilo i tvrzení některých autorů odborné literatury, kteří poukazují na to, že mezi největší stresory v učitelské profesi obecně patří právě tyto uvedené. Například Kyriacou (2004) ve své publikaci uvádí, že jedním z hlavních zdrojů učitelského stresu jsou především žáci, kteří jsou neukázněni a kteří často při hodině vyrušují, jakož i žáci, kteří se potýkají s nedostatkem motivace ke vzdělávání a špatnými postoji ke vzdělání. Tento autor hovoří o celkem sedmi oblastech, které představují zdroj učitelského stresu a mezi které spadá například i časový tlak, anebo konflikty s kolegy, avšak nejčastěji jsou to právě výše uváděné stresory. Ostatně potvrzuje to i celá řada v minulosti provedených výzkumů, které byly citovány i v teoretické části této práce. Zmínit je tak třeba například Mlčáka (1994), který poukazyval na to, že nejvíce učitelů (až 75%) mělo výhrady právě k nevhodným postojům žáků k práci, jakož kupříkladu i Židkovou a Martinkovou (2003), které uváděly „potíže s žáky“ až u dvou třetin zkoumaného vzorku, a určitě taktéž Řehulku (2011), který zmiňoval, že nevhodné chování žáků je zdaleka největším stresorem pro většinu učitelů (až 65 %) a nakonec i Frey et al., (2009), kteří zmiňovali nedostatečnou míru motivace dětí a jejich špatné chování jakožto jeden z klíčových stresorů. Také Vorlíček a kol., (2022) ve své studii zjistili, že nevhodné chování žáků je hned druhým největším stresorem pro pedagogy. Rušivé chování žáků jakožto jeden z hlavních stresorů zmiňují v rámci své studie i Kollerová, Květoň, Zábrodská a Janošová (2023).

Pro úplnost je však třeba dodat, že učitelé odborného výcviku a odborných předmětů poměrně často uváděli jako stresor taktéž „nutnost projektů, šablon, akcí, požadavky vedení k běžné činnosti učitele“, tedy nadměrné požadavky ze strany školy, ale například také nedostatek práce pro žáky či žáky s psychickými problémy. Je však zajímavé, že učitelé odborného výcviku a odborných předmětů ani jednou v rámci volné odpovědi neuvedly například v jiných studiích velmi často zmiňovaný stresor – špatné platové ohodnocení. Právě tento stresor v rámci v souvislosti s výsledky vlastního výzkumu zdůrazňoval například v teoretické části zmiňovaný Mlčák (1994) jakožto stresor, který uvádělo 75 % dotázaných, tedy zcela totožný počet jako u stresoru „nevhodné postoje žáků k práci“.

Vzhledem k tomu, že se však jedná o výzkum z roku 1994, je možné tvrdit, že platové podmínky pedagogů se velmi zásadně proměnily, což bude určitě hrát významnou roli. Špatné finanční ohodnocení jakožto klíčový stresor však zmiňovali například i Urbanovská a Kusák (2005) a dále také Urbanovská (2011) v souvislosti s další studií.

Jak bylo zmíněno výše, odpověď na hlavní výzkumnou otázku však byla do jisté míry roztržena i v rámci dalších otázek. Například i samotná otázka 5. potvrdila, že nevhodné chování žáků je pro pedagogy odborného výcviku a odborných předmětů značným stresorem, neboť až 64 % toto uvedlo ve své odpovědi. Pro polovinu dotázaných jsou v rámci jejich edukační činnosti i náhlé změny výuky (suplování, školení, porady, atd.), jak bylo zjištěno v 9. otázce. Taktéž přetížení kvůli blokové výuce bývá minimálně občas problém až 90 % všech respondentů, tedy skutečně téměř pro všechny učitele odborného výcviku a odborných předmětů. Jako velký stresor se pro respondenty ukázali být i studenti, kteří nejsou schopni udržovat základní pravidla hygieny a základního úklidu na praktickém výcviku, jak poukázaly odpovědi na 12. otázku. Až 73 % učitelů to totiž stresuje, což jsou téměř tři čtvrtiny všech respondentů, kteří se této výzkumné sondy zúčastnili. Nedocení se ukazuje být taktéž velkým stresorem pro pedagogy, neboť tento stresor uvedlo až 64 % dotázaných v rámci otázky č. 15. Velmi podobný výsledek zjistily v rámci své studie Židková a Martinková (2003), neboť v rámci svého výzkumu až dvě třetiny učitelů poukázalo právě na tento stresor. Naopak minimálně stresující je pro pedagogy odborného výcviku a odborných předmětů například příprava výukových materiálů (pouze 4,5 %). Méně významným stresorem jsou například i žáci, kteří mají nízké motorické schopnosti při své práci (36 %), ale méně stresující je například taktéž fakt, že učitelé musí reagovat na mnoho podnětů najednou (36 %). Samozřejmě 36 % je stále velký počet respondentů, avšak mnoho autorů odborných publikací tvrdí, že jde o jeden z klíčových stresorů, což ale tato výzkumná sonda nepotvrdila, resp. tato informace se spíše nepotvrdila konkrétně u učitelů odborného výcviku a odborných předmětů.

Společně s hlavní výzkumnou otázkou byly stanoveny taktéž celkem tři dílčí výzkumné otázky. První dílčí výzkumná otázka (VO1) byla následující: „*Do jak velké míry vytváří stres při práci vedení školy či kolegové podle názoru pedagogů odborného výcviku a odborných předmětů?*“

Toto bylo zajímavé zjištění, neboť v rámci vlastních odpovědí poukazovali učitelé zejména na vysoké požadavky ze strany školy, které jsou pro ně stresující, ale samotné vedení školy či vztahy s kolegy nebyly uváděny. Na tuto specifickou problematiku se přímo zaměřovaly dvě otázky, a to otázka č. 7 a otázka č. 8. V případě otázky č. 7 bylo zjištěno, že až 73 % respondentů bez větších problémů projevit i před svými kolegy odlišný názor, což značí, že samotní kolegové učitelům odborného výcviku a odborných předmětů zvýšený stres v praxi spíše nevytváří. Navíc jak už bylo zmíněno, tento stresor pak nebyl zmiňován ani v rámci vlastního vyjádření učitelů. V rámci otázky č. 10 pak bylo ovšem zjištěno, že až 45,4 % učitelů nemůže či spíše nemůže projevit svůj názor před svými nadřízenými, tedy před vedením školy. V tomto případě už je tedy možno konstatovat, že vedení školy jistou úroveň pracovního stresu u učitelů odborného výcviku a odborných předmětů skutečně spíše vytváří. Potvrzeno to bylo i hned následující otázkou č. 11, kdy až polovina dotázaných uvedla, že je stresují například náhlé změny v procesu výuky ze strany vedení školy. Například z výsledků studie, kterou zrealizovala Urbanovská (2011) vyplývá, že právě nespokojenost se školskou politikou, velký shon a přílišné množství úkolů je pro učitele velice stresující a právě tyto stresory byly v této studii uváděny nejčastěji. Na nefungující politiku poukazovali taktéž autoři Vorlíček a kol., (2022), a to až v 27 % případů, což byl třetí nejčastější stresor. Závěrem je tedy možné tvrdit, že zatímco vedení školy skutečně stres při práci učitelům odborného výcviku a odborných předmětů vytváří, pak kolegové spíše nikoliv.

Na celou výše popisovanou problematiku pak navázala druhá dílčí výzkumná otázka (VO2), která zněla následovně: „*Co považují pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů za vůbec nejvíce stresující v rámci výkonu své profese?*“

Jak už bylo řečeno, sami pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů za zdaleka nejvíce stresující v rámci svého výkonu považují zejména nekázeň, nepřipravenost a nezájem žáků, co je pro učitele nejvíce stresující. Dále jsou to s větším odstupem ale taktéž přílišné požadavky ze strany vedení, nedostatek práce pro žáky a rovněž jsou to žáci s psychickými problémy.

Nakonec třetí a poslední výzkumná otázka (VO3) byla koncipována takto: „*Jak v praxi pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů nejčastěji proti pracovnímu stresu bojují?*“

Z výsledků výzkumné sondy vyplynulo, že nejčastější obranou učitelů odborného výcviku a odborných předmětů je zejména autorita, práce s hlasem a dechová cvičení. Toto byly faktory, které byly učiteli uváděny zdaleka nejčastěji, konkrétně byly uvedeny 17 krát z celkového počtu 62 respondentů. Ovšem druhou nejčastěji využívanou formou boje proti pracovnímu stresu je jednoduše změna programu žáků, což uvedlo až 11 pedagogů. Učitelé odborného výcviku a odborných předmětů dále poměrně často uváděli taktéž, že jim pomáhá nebrat si věci vážně, jakož i snaha jednoduše dodržovat pravidla a důraz na dostatečnou organizaci. Všechny tyto faktory uváděli učitelé v rámci svého vlastního vyjádření, tedy nejednalo se o předpřipravené odpovědi. Učitelé jsou zároveň dle svých vlastních slov toho názoru, že vedení školy by v rámci snahy o předcházení stresu mělo zejména vyrovnat pracovní dobu učitelů odborného výcviku a odborných předmětů s učiteli teoretické výchovy a dále také srovnat hodinové výuky 60 minut / 45 minut. Toto považují pedagogové za klíčové v rámci prevence. V rámci prevence však jako velmi důležitý krok vnímají taktéž kratší pracovní dobu žáků a všeobecně menší množství mimoškolních aktivit a více výuky.

Miškolciová (2000) v teoretické části této práce uváděla, že důsledky způsobu zvládnání stresu učitele mají na žáky přímý dopad a žáci jsou tak nuceni na vlastní kůži snášet dopad učitelova adekvátního nebo neadekvátního vyrovnávání se se stresem. Odpovědi učitelů v rámci této výzkumné sondy to samozřejmě potvrzují, neboť minimálně jsou z důvodu vyššího stresu učitelé nuceni klást důraz na autoritu a práci s hlasem. Hennig a Keller (1996) pak v rámci doporučení pro lepší zvládnání pracovního stresu v pedagogické profesi uvedli, že je především vhodné, aby učitelé změnily své myšlenkové a pocitové vzorce, které vyvolávají stres (např. tvrzení, že „učitel nedělá chyby“, nebo že „učitel musí být oblíben“, atd.), dále aby přerušily negativní pocitové stavy uvolněním se a klidným dýcháním (což mimo jiné uváděli i sami učitelé odborného výcviku a odborných předmětů v rámci této výzkumné sondy jako jeden z klíčových faktorů pro zvládnání stresu) a také se snažit sebejistě vyrovnávat s nároky druhých. Autoři také doporučili zvyšovat si pracovní kvalifikaci a zlepšit komunikaci a spolupráci v učitelském sboru.

V praxi se to, jak učitelé zvládají stres, samozřejmě do značné míry bude odvíjet zejména dle temperamentu samotného učitele, což je jeden ze stěžejních faktorů. Každý vyhraněný typ bude vykazovat jisté odchylky a například u sangvinika bude pravděpodobné, že bude mít menší schopnost udržet si potřebný pedagogický odstup, naopak zase choleric bude mít více problémů s autoritou, flegmatik bude mít zase tendence k jednotvárnosti a díky tomu i extrémům, pokud jde o hodnocení svých studentů atd. Už jenom proto lze říci, že charakterové vlastnosti a temperament učitele jsou velmi důležité.

Co však lze učitelům odborného výcviku a odborných předmětů doporučit v praxi, je v kontextu s výše uvedeným především uvědomit si, jakým typem osobnosti jsou a s tímto pak u sebe pracovat. Je potřeba, aby si učitel uvědomil, zda je spíše proaktivní osobností nebo naopak reaktivní. Až pak bude schopen případně pracovat na možných změnách myšlenkových a pocitových vzorců, které stres vyvolávají a naučit jej překonávat. Samozřejmě základ toho, jak předcházet pracovnímu stresu obecně, je i snaha udržet si dobré psychické a fyzické zdraví. Autoři Hennig a Keller (1996) upozorňovali zejména na psychické zdraví, když radí zejména změnit myšlenkové a pocitové vzorce vyvolávající stres, přerušit negativní pocitové stavy uvolněním se a klidným dýcháním, či se snažit sebejistě vyrovnávat s nároky druhých. Klíčem k efektivnímu a každodennímu překonávání pracovního stresu je však právě i zmiňované fyzické zdraví, přičemž to lze ovlivnit zejména správnou životosprávou. Je pochopitelné, že člověk, který bude oslaben v důsledku nedostatku spánku, či nevhodnou stravou, bude stresu podléhat mnohem více. Dále je rozhodně vhodné naučit se poslouchat své vlastní tělo a dokázat zaznamenat varovné signály, pokud nám je organismus začne vysílat. Velkou chybou je totiž jejich záměrné přehlížení, což ve výsledku jenom snadno vyústí v syndrom vyhoření. Dále je rozhodně důležité, aby se učitel nesnažil za každou cenu vše vyřešit a za každou cenu být nápomocen. Z hlediska možného vzniku syndromu vyhoření je určitě vhodnější snažit se pohybovat v rozumné mezi soucitem a jistým emočním odstupem. Mnoho lidí má také problém říkat ne, což může být ovšem ve výsledku velice stresující. Lze předpokládat, že právě u učitelů bude tato schopnost velice důležitá a potřebná.

Závěr

V dnešním světě, který je prakticky neustále v pohybu a ve kterém jsou na každého člověka kladeny neustále vyšší nároky, není nijak překvapující, že stres se stává prakticky naší každodenní realitou. V podstatě jde o jakýsi společný jmenovatel, který dnes spojuje lidi v různých profesních oblastech a společenských vrstvách. Tento pojem se postupně stal zcela běžnou součástí hovorového jazyka, a to prakticky na celém světě. Asi nejjednodušeji je stres možno chápat jako nespecifickou fyziologickou reakci těla na nějaký nárok, který je na něj kladen. Spouštěčem stresu neboli tzv. stresorem pak může být prakticky jakýkoliv vnitřní či vnější faktor, který může představovat hrozbu. Stresory se pro každého člověka dosti liší a může k nim patřit prakticky cokoli, co v konkrétní chvíli či konkrétním období neodpovídá očekávání jedince, co jej ruší a obtěžuje, co jej nepříjemným způsobem překvapí nebo zaskočí, anebo co jej dlouhodoběji trápí. V praxi se typicky může jednat například o fyzickou nebo psychickou námahu, málo potravy, málo vody, přílišné horko či naopak chlad, infekce, intoxikace a další. Důležité je však zdůraznit, že skutečně každý člověk má naprosto odlišnou toleranci na stres a zdaleka ne každý jedinec reaguje na stresové faktory ve svém okolí totožně, protože pro každého představuje stres něco jiného. Přímo charakteristickým rysem stresu tudíž je, že jde v podstatě vždy o zcela subjektivní stav, pro který je rozhodující zejména pocit bezmoci. Čím více se člověku daná situace zdá být mimo nekontrolovatelná a mimo jeho možnosti, pak výraznější pocit stresu člověk zažívá.

Jak bylo v teoretické části této práce vysvětleno, stres se v určité míře vyskytuje prakticky v každé profesi, avšak přesto existují profese, kde se objevuje mnohem častěji a mnohem výrazněji než v jiných. Jedná se zejména o profese, které jsou spojeny s vysokým tlakem, velkou zodpovědností a emocionálním vytížením. Typickým příkladem profese, ve které se stres objevuje ve skutečně značné míře, je například lékař, zdravotník, sociální pracovník, avšak stejně tak i právě pedagog. Ač jde zajisté o profesi vskutku obdivuhodnou, která pro mnoho lidí představuje spíše životní poslání než práci, jde zároveň o profesi psychicky velice náročnou. Právě učitelé jsou totiž osoby, které v rámci výkonu své profese musí a zcela běžně a velmi často čelit nejrůznějším situacím, které stres buď přímo vyvolávají, anebo které jej zesilují. Faktem navíc je, že v rámci této profese na učitele působí hned celá řada stresorů zcela různých typů, což celou situaci ještě zhoršuje. Stres v pedagogickém prostředí

tedy může mít různé podoby a ve výsledku může výrazně ovlivňovat nejenom samotného učitele, ale i žáky, neboť ovlivňuje schopnost učitele efektivně vést výuku a komunikovat s žáky. Vzdělávání totiž zdaleka není jen o předávání informací, ale je to i proces, který zahrnuje jistou emocionální podporu, sociální interakci a v neposlední řadě pak zejména rozvoj osobnosti. A právě v tomto kontextu se pak stres stává jedním ze zásadních faktorů, který může ovlivnit atmosféru ve třídě a celkovou kvalitu vzdělávání.

Velké množství chronického stresu v profesní oblasti, a to právě v případě profese pedagoga, velice často může nakonec vyústit až k takzvanému syndromu vyhoření neboli burnout syndromu. Ukazuje se přitom, že ti jedinci, kteří bývají syndromem vyhoření v praxi zasaženi zdaleka nejčastěji, jsou typicky značně nadaní a zároveň i pracovně velmi angažovaní. Důležité je však podotknout, že syndrom vyhoření u člověka prakticky nikdy neobjevuje jenom tak najednou – nevzniká okamžitě. Naopak, vždy se rozvíjí spíše dlouhodoběji, postupně a zároveň, což je obzvláště typické a pro tento problém přímo charakteristické – rozvíjí se poměrně plíživě. Právě u pedagogů se pak tento stav z tohoto důvodu zcela typicky objevuje obzvláště v poslední etapě jejich profesní dráhy, což je zdaleka nejčastější. Učitel pak postupně ztrácí zájem o činnost, kterou vykonává. Většinou začne odmítat prakticky jakékoliv eventuální inovace a nemá chuť učit se čemukoliv novému ve svém oboru. Svou práci proto začne vykonávat spíše ze setrvačnosti a rutinně a postrádá pro ni potřebný zápal. Postupně ho jeho práce čím dál víc unavuje, až zcela vyčerpává, v důsledku čehož už nemá zájem o žáky a kontakt s nimi a zajímají jej zejména podmínky jeho profese, tedy zejména výše platu či kolektiv, ve kterém pracuje. V každém případě je možno konstatovat, že se jedná o velice závažný společenský problém a zároveň jde o jednu z vůbec nejběžnějších příčin selhání pedagoga po jeho profesní stránce a ohrožení jeho duševního zdraví.

Cílem této práce však nebylo jenom zaměřením se na stres v pedagogické profesi z teoretického hlediska, ale také následně tyto nabyté znalosti využít v praxi a na základě vlastní výzkumné sondy zjistit, jak sami učitelé odborného výcviku a odborných předmětů vnímají a prožívají stres při své každodenní práci. Pro tyto účely bylo zrealizováno dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo celkem 62 učitelů odborného výcviku. Výzkumná sonda potvrdila to, co bylo předpokládáno už v rámci teoretické části, tedy, že pedagogové

při své práci přicházejí s pracovním stresem do kontaktu opravdu často, a to toto se týká rovněž učitelů odborného výcviku a odborných předmětů, na které se tento výzkum primárně zaměřoval. Jenom necelých 10 % dotázaných uvádělo, že svou práci nevnímají jako stresující. Hlavní výzkumná otázka se týkala toho, s jakými konkrétními stresory přicházejí nejčastěji do kontaktu pedagogové odborného výcviku a odborných předmětů při edukační činnosti? Ukázalo se, že výsledky do značné míry korespondují se studiemi, které byly provedeny i v minulosti a v tomto hledu je možno konstatovat, že mezi konkrétní stresory, se kterými přichází tito učitelé v praxi do kontaktu, jsou zejména nekázeň žáků, jejich nepřipravenosti a obecně i nezáměr o výuku. Učitelé poměrně často uváděli nadměrné požadavky ze strany školy, ale například také nedostatek práce pro žáky či žáky s psychickými problémy. S těmito stresory přichází učitelé odborného výcviku a odborných předmětů do kontaktu nejčastěji. Výsledky výzkumné sondy zároveň potvrdily, že zatímco vedení školy skutečně stres při práci učitelům odborného výcviku a odborných předmětů vytváří, pak jejich kolegové spíše nikoliv. Práci a vztahy se svými kolegy tak učitelé, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu, nepovažují za stresující. Zjištěno také bylo, že nejčastější obranou učitelů odborného výcviku a odborných předmětů je zejména autorita, práce s hlasem a dechová cvičení. Toto jsou nejčastější způsoby, jak učitelé odborného výcviku a odborných předmětů bojují proti pracovnímu stresu. Často však uváděli taktéž, že jim pomáhá nebrat si věci vážně, jakož i snaha jednoduše dodržovat pravidla a důraz na dostatečnou organizaci.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Adam, Z., Klimeš, J., Pour, L., Král, Z., Onderková, A., Čermák, A., & Vorlíček, J. (2019). *Maligní onemocnění, psychika a stres: příběhy pacientů s komentářem psychologa*. Grada.
- Ariza-Montes, A., Muniz R. N. M., Leal-Rodríguez, A. L., & Leal-Millán, A. G. (2016). *Workplace bullying among teachers*. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 58(8), 818-827. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000000804>
- Ayers, S. & De Visser, R. (2015). *Psychologie v medicíně*. Grada.
- Bendl, S. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Grada.
- Betoret, F., & Artiga, A. (2010). *Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self-efficacy and Burnout*. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002316>
- Drahovzal, J., Kohoutek, R. & Kilián, O. (1997). *Didaktika odborných předmětů*. Paido.
- Foret, M. & Melas, D. *Marketingový výzkum v udržitelném marketingovém managementu*. Grada.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). *Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school*. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(1), 1-13. <http://doi.org/10.1007/s10578-008-0105-X>.
- Hájková, E. (2011). *Rétorika pro pedagogy*. Grada.
- Havlíková, M. (2006). *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
- Chrastina, J. (2019). *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.19.24453736>

- Janíček, P. & Marek, J. (2013). *Expertní inženýrství v systémovém pojetí*. Grada.
- Jochmannová, L., & Kimplová, T. (Eds.). (2021). *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Grada.
- Jůva, V. (2001). *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Paido.
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). *Emotional labour, burnout, and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support*. *Educational Psychology*, 31, 843-856. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650>
- Kohoutek, R. a Řehulka, E. *Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky)*. In: Řehulka, E., ed. *Škola a zdraví pro 21. století*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 105–117. [cit. 2011-11-09]. ISBN 978-80-210-5721-0. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/kohoutek_rehulka.pdf
- Kollerová, L., Květoň, P., Zábrodská, K. & Janošová, P. *Teacher exhaustion: The effects of disruptive student behaviors, victimization by workplace bullying, and social support from colleagues*. *Social Psychology of Education*. 26 July 2021 / Accepted: 27 February 2023. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09779-X>.
- Kraska-Lüdecke, K. (2007). *Nejlepší techniky proti stresu*. Grada.
- Krninský, V. (2012). *Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie)*. *e-Pedagogium* 12 (1), 82-108, 2012. <https://doi.org/10.5507/epd.2012.007>
- Kutnohorská, J. (2009). *Výzkum v ošetrovatelství*. Grada.
- Lehrhaupt, L. M., & Meibert, P. (2020). *Zbavte se stresu pomocí všímavosti: program na osm týdnů: pro zvýšení zdraví a vitality*. Alferia.
- Mandincová, P. (2011). *Psychosociální aspekty péče o nemocného: onemocnění štítné žlázy*. Grada.
- Míček, L., & Zeman, V. (1992). *Učitel a stres*. Masarykova univerzita.

- Mlčák, Z. *Analýza zdrojů psychické zátěže v profesi učitele*. In: ZÁŠKODNÁ, H., ed. Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1994. 5–15. ISBN 80-7042-409-5.
- OECD (2017). *Gender imbalances in the teaching profession*. Education Indicators in Focus, February. <https://doi.org/10.1787/54f0ef95-en>.
- Pešek, R. & Praško, J. (2016). *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Pasparta.
- Pletzer, M. (2009). *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*. Grada.
- Preiss, M. (2015). *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Grada.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Grada.
- Smetáčková, I., & Francová, V. (2020). *Souvislosti mezi vnímanou kvalitou vztahů v pedagogických sborech a syndromem vyhoření u vyučujících základních škol*. *Studia paedagogica*, 25(1), 9-32. <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-1>
- Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelství vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.
- Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Grada.
- Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada.
- Takács, L., Sobotková, D. & Šulová, L. (ed.). (2015). *Psychologie v perinatální péči: praktické otázky a náročné situace*. Grada.
- Tóthová, V., Chloubová, I., & Prokešová, R. (Eds.). (2019). *Význam ošetrovatelství v preventivní kardiologii*. Grada.
- Urbanovská, E. & Kusák, P. *Syndrom vyhoření ve vztahu k vnímání pracovní zátěže*. In: Kusák, P., ed. *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství - sborník příspěvků*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 101–115. ISBN 80-244-1228-4.

Urbanovská, E. (2011). *Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření*. In E. Řehulka (Ed.), *Škola a zdraví* 21, 2011. *Výchova ke zdravotní gramotnosti* (pp. 309-322). Masarykova univerzita.

Vachette, P. (2021). *Homeopatie v psychopatologii: integrativní terapie*. Grada.

Vorlíček, R., Kollerová, L., Janošová, P., & Jungwirthová, R. (2022). *Stressors at school from the teachers' perspective and their associations with individual characteristics and burnout*. *Československá Psychologie*, 66(1), 1-16. <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.1.1>

Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada.

Židková, Z. & Martinková, J. *Psychická zátěž učitelů základních škol*. *České pracovní lékařství*. 2003, 4(3), 6–10. ISSN 1212-6721. <https://doi.org/10.5507/epd.2012.007>

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník

- 1) Pohlaví:**
 - a) Muž
 - b) Žena
- 2) Věk:**
 - a) do 30 let
 - b) 31 až 40 let
 - c) 41 až 50 let
 - d) 51 až 60 let
 - e) 61 let a více
- 3) Jak dlouho působíte jako učitel (učitelka) odborného výcviku/odborných předmětů?**
 - a) méně než 1 rok
 - b) 2 až 5 let
 - c) 6 až 15 let
 - d) 16 až 20 let
 - e) 21 let a více
- 4) Považujete svou profesi za psychicky náročnou?**
 - a) Rozhodně ano
 - b) Spíše ano
 - c) Tak napůl
 - d) Spíše ne
 - e) Rozhodně ne
- 5) Komplikuje Vám výkon profese na odborném výcviku nevhodné chování žáků?**
 - a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne
 - e) Nevím
- 6) Dojde-li ke konfliktní situaci mezi Vámi a žákem (kdy Vy máte dojem, že Vaše reakce byla adekvátní), podpoří Vás vedení?**
 - a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne
 - e) Nevím
- 7) Je možné před Vašimi kolegy projevit odlišný názor a diskutovat ho?**
 - a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne
 - e) Nevím
- 8) Je možné před Vašimi nadřízenými projevit odlišný názor a diskutovat ho?**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nevím

9) Jak často se dostáváte do diskomfortu kvůli Vámi nezaviněným náhlým změnám v procesu výuky (suplování, školení, porady, atd.)?

- a) Téměř pořád
- b) Často
- c) Někdy
- d) Zřídka
- e) Skoro nikdy

10) Jak často se cítíte přetížení kvůli blokové výuce?

- a) Často
- b) Občas
- c) Vzácně
- d) Nikdy
- e) Nevím

11) Stresují Vás případné nízké motorické schopnosti studentů?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nevím

12) Stresují Vás studenti, kteří neumějí udržovat základní pravidla hygieny a základního úklidu na praktickém výcviku?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nevím

13) Stresuje Vás příprava výukových materiálů?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nevím

14) Stresuje Vás, že někdy musíte reagovat v jedné chvíli na mnoho podnětů (na žáka, zvonící telefon, zákazník, apod.)?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nevím

15) Cítíte se někdy nedoceněni vzhledem k Vašemu vzdělání a profesním schopnostem?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nevím

16) Měl (měla) jste někdy pocit, že Váš stres ovlivnil kvalitu Vaší výuky?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nevím

**17) Které situace nejčastěji považujete za stresující ve výuce odborného výcviku?
Napište stručně vlastními slovy (max. do deseti vět):**

.....

**18) Jaké strategie používáte k zvládnání stresu během edukační činnosti? Napište
stručně vlastními slovy (max. do deseti vět):**

.....

**19) Co by podle Vás mohla škola/organizace udělat pro snížení stresu učitelů
odborného výcviku? Napište stručně vlastními slovy (max. do deseti vět):**

.....

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Stresové faktory	15
Tabulka č. 2 – Které situace nejčastěji považujete za stresující ve výuce odborného výcviku? Napište stručně vlastními slovy (max. do deseti vět).	54
Tabulka č. 3 – Jaké strategie používáte k zvládnání stresu během edukační činnosti? Napište stručně vlastními slovy (max. do deseti vět).	55
Tabulka č. 4 – Co by podle vás mohla škola/organizace udělat pro snížení stresu učitelů odborného výcviku? Napište stručně vlastními slovy (max. do deseti vět).	56

Seznam grafů

Graf č. 1 – Pohlaví.....	38
Graf č. 2 – Věk	39
Graf č. 3 – Jak dlouho působíte jako učitel (učitelka) odborného výcviku/odborných předmětů?	40
Graf č. 4 – Považujete svou profesi za psychicky náročnou?	41
Graf č. 5 – Komplikuje Vám výkon profese na odborném výcviku nevhodné chování žáků?	42
Graf č. 6 – Dojde-li ke konfliktní situaci mezi Vámi a žákem (kdy Vy máte dojem, že Vaše reakce byla adekvátní), podpoří Vás vedení?	43
Graf č. 7 – Je možné před Vašimi kolegy projevit odlišný názor a diskutovat ho?	44
Graf č. 8 – Je možné před Vašimi nadřízenými projevit odlišný názor a diskutovat ho? ...	45
Graf č. 9 – Jak často se dostáváte do diskomfortu kvůli Vámi nezaviněným náhlým změnám v procesu výuky (suplování, školení, porady, atd.)?	46
Graf č. 10 – Jak často se cítíte přetíženi kvůli blokové výuce?.....	47
Graf č. 11 – Stresují Vás případné nízké motorické schopnosti studentů?	48
Graf č. 12 – Stresují Vás studenti, kteří neumějí udržovat základní pravidla hygieny a základního úklidu na praktickém výcviku?	49
Graf č. 13 – Stresuje Vás příprava výukových materiálů?	50
Graf č. 14 – Stresuje Vás, že někdy musíte reagovat v jedné chvíli na mnoho podnětů (na žáka, zvonící telefon, zákazník, apod.)?	51
Graf č. 15 – Cítíte se někdy nedoceněni vzhledem k Vašemu vzdělání a profesním schopnostem?	52
Graf č. 16 – Měl (měla) jste někdy pocit, že Váš stres ovlivnil kvalitu Vaší výuky?	53