

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Diplomová práce



Bc. Barbora Fišerová

**Pracovní stresory, coping a psychologický kapitál
u učitelek základních škol**

**Occupational stressors, coping, and psychological capital
among female primary school teachers**

Vedoucí diplomové práce: doc. Mgr. Kateřina Zábrodská, Ph.D.

2024

Poděkování

Ráda bych touto cestou srdečně poděkovala mé vedoucí práce doc. Mgr. Kateřině Zábrodské, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za její čas, podporu a užitečné rady a poznámky v průběhu psaní této práce. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelkám, které se výzkumu zúčastnily a sdílely své zkušenosti. Mé poděkování patří také mé rodině a přátelům, kteří mi byli po celou dobu oporou.

Dedikace

Tato práce vznikla v rámci projektu NPO „Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik,“ č.LX22NPO5101, financovaného Evropskou unií – Next Generation EU (MŠMT, NPO: EXCELES).

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.



Bc. Barbora Fišerová

V Praze dne 12. 12. 2024

Abstrakt

Tato diplomová práce se věnuje problematice pracovního stresu a jeho zvládání v pedagogické profesi. Specificky se zaměřuje na zdroje pracovního stresu, copingové strategie a roli psychologického kapitálu při zvládání stresu u vyučujících základních škol. Cílem práce je přispět k hlubšímu porozumění zvládání pracovního stresu u pedagogických pracovníků a pracovníc a identifikovat osobní zdroje, které jim pomáhají na stres efektivně reagovat.

Teoretická část práce se zaměřuje na oblast pracovního zdraví, copingu a specifických nároků pedagogické profese. Nejprve se věnuje konceptu pracovního stresu, popisu hlavních pracovních stresorů, dopadům pracovního stresu, copingovým strategiím a specifickým stresu u učitelů a učitelek. V druhé kapitole jsou představeny hlavní teorie a modely pracovního stresu, se zaměřením na teorii pracovních nároků a zdroj (JD-R). Třetí kapitola se věnuje roli osobních zdrojů při zvládání pracovního stresu a zejména konceptu psychologického kapitálu a jeho čtyřem hlavním složkám: naději, self-efficacy, resilienci a optimismu.

Empirická část diplomové práce byla realizována za využití kvalitativního výzkumného designu. Sběr dat proběhl formou polostrukturovaných rozhovorů s 11 učitelkami, které pracují na základních školách. Interview byla přepsána a následně analyzována metodou tematické analýzy. Na základě analýzy dat byly identifikovány hlavní pracovní stresory (rodiče, žáci, vedení, administrativa, nepředvídatelné situace, vnější a vnitřní faktory týkající se stresorů učitelů), hlavní copingové strategie (sebepéče, adaptivní coping, sociální podpora) a následně způsoby využívání psychologického kapitálu. Výsledky výzkumu mohou být využity při navrhování opatření pro zvládání pracovního stresu u pedagogických pracovníků a pracovníc na základních školách.

Klíčová slova:

Pracovní stres; copingové strategie, psychologický kapitál; učitelé; kvalitativní výzkum; tematická analýza

Abstract

This diploma thesis focuses on the issue of occupational stress and coping in the teaching profession. Specifically, it examines central occupational stressors, coping strategies, and the role of psychological capital in responses to work stressors among primary school teachers. The aim of the thesis is to contribute to a more in-depths understanding of occupational stress in teachers and to identify personal resources that may help them respond effectively to stress.

The theoretical part of the thesis focuses on the topics of occupational health, coping, and the specific demands of the teaching profession. It begins by discussing the concept of occupational stress, describing the main occupational stressors, the impacts of occupational stress, coping strategies, and the specifics of stress experienced by teachers. The second chapter introduces the main theories and models of work-related stress, focusing on the Job Demands-Resources (JD-R) theory. The third chapter examines the role of personal resources in managing work-related stress, with particular emphasis on the concept of psychological capital and its four main components: hope, self-efficacy, resilience, and optimism.

The empirical part of the thesis was conducted using a qualitative research design. Data collection involved semi-structured interviews with 11 female teachers working at primary schools. The interviews were transcribed and subsequently analyzed using thematic analysis. Based on the data analysis, the main occupational stressors were identified (parents, students, management, administration, unpredictable situations, and external and internal factors related to teacher stressors), as well as key coping strategies (self-care, adaptive coping, and social support) and the ways psychological capital is utilized by teachers. The research findings can be used to improve measures for managing occupational stress among primary school educators.

Key words:

Occupational stress; coping strategies, psychological capital; teachers; qualitative research; thematic analyses

Obsah

Úvod.....	10
I. Teoretická část.....	12
1. Stres a pracovní stres.....	12
1.1. Druhy stresu	12
1.2. Druhy stresorů	13
1.3. Dopady pracovního stresu.....	15
1.4. Zvládání stresu – coping	16
1.5. Učitelé a stres	18
2. Hlavní teorie a modely pracovního stresu.....	21
2.1. Aktivační teorie (Activation Theory) (W. E. Scott Jr., 1966).....	21
2.2. Job Demand-Control (JD-C) model (Karasek, 1979)	21
2.3. Michiganský model pracovního stresu (House, 1981).....	22
2.4. Transakční model stresu (Lazarus & Folkman, 1984)	23
2.5. Model effort-reward imbalance (ERI) (Siegrist, 1996).....	23
2.6. Person-Environment Fit Theory (P-E Fit) (Edwards, Caplan & Harrison, 1998)....	24
2.7. Effort-recovery model (Meihman & Mulder, 1998)	24
2.8. Job Demands-Resources Model (Bakker & Demerouti, 2007, 2014).....	25
3. Osobní zdroje	28
3.1. Psychologický kapitál	28
3.1.1. Naděje (Hope)	30
3.1.2. Vědomí vlastní účinnosti (Self-efficacy)	31
3.1.3. Odolnost (Resilience).....	34
3.2. Měření psychologického kapitálu	36
II. Empirická část.....	38
4. Cíl výzkumu a výzkumné otázky	38
4.1. Výzkumné otázky.....	38

5.	Metodologie	39
5.1.	Sběr dat.....	39
5.2.	Výzkumný soubor	40
5.3.	Procedura.....	41
5.4.	Etika výzkumu.....	42
6.	Výsledky.....	44
6.1.	Zdroje stresu	44
6.1.1.	Téma: rodiče (11 z 11)	45
6.1.2.	Téma: žáci (8 z 11).....	47
6.1.3.	Téma: administrativní problémy (8 z 11).....	47
6.1.4.	Téma: vnější faktory (7 z 11)	48
6.1.5.	Téma: nepředvídatelné situace (6 z 11).....	49
6.1.6.	Téma: vedení (5 z 11).....	50
6.1.7.	Téma: vnitřní faktory (1 z 11)	50
6.2.	Copingové strategie.....	50
6.2.1.	Téma: sebepéče (10 z 11).....	51
6.2.2.	Téma: adaptivní coping (9 z 11)	52
6.2.3.	Téma: sociální podpora (7 z 11).....	53
6.3.	Psychologický kapitál	54
6.3.1.	Téma: optimismus (9 z 11).....	54
6.3.2.	Téma: self-efficacy (9 z 11)	54
6.3.3.	Téma: naděje (9 z 11).....	55
6.3.4.	Téma: resilience (7 z 11)	56
7.	Diskuse	57
7.1.	Zdroje stresu	57
7.2.	Copingové strategie.....	58
7.3.	Psychologický kapitál	58

7.4. Limity výzkumu	59
8. Závěr.....	60
Reference.....	61
Seznam příloh.....	70
Přílohy	71
Příloha 1	71
Příloha 2	74
Příloha 3	76

Seznam zkratek

APA – American Psychological Association

CPC – Compound PsyCap Scale

ERI – Effort-reward imbalance

ETUCE – European Trade Union Committee for Education

EU – Evropská Unie

JD-R – Job Demands-Resources

OLA – Optimální level aktivace

PCQ – Psychological Capital Questionnaire

P-E – Person-Environment

PsyCap – Psychological Capital

RAS – Retikulární aktivační systém

TALIS – Teaching and Learning International Survey

Úvod

Pracovní stres byl během 80. let 19. století označen jako jeden z hlavních deseti pracovních zdravotních problémů v USA a pravděpodobně také u západních industrializovaných národů (Quick, & Henderson, 2016). Stres je přímo spojen se sedmi z deseti hlavních příčin úmrtí na světě s kardiovaskulární nemocí jako první příčinou u mužů i žen (Quick, & Cooper, 2003).

V Evropské Unii (EU) je pracovní stres jednou z hlavních obav na pracovišti (Cox, & Rial-González, 2002). Akutní vystavení stresu může vést k poruchám spánku, únavě a gastrointestinálním potížím (Beswick et al., 2006). Expozice chronickému stresu byla spojena s časným nástupem kardiovaskulárního onemocnění, hypertenze, inzulinové rezistence, muskuloskeletálního onemocnění, úzkosti a deprese (Kawakami et al., 1997; Kivimäki et al., 2005). Stres souvisí s nežádoucími životními styly jako je vyšší míra kouření a zneužívání návykových látek, děláním chyb a podílení se na nehodách. Kumulativní stres také může vést k syndromu vyhoření (Bianchi et al., 2014).

V roce 2020 dle Gallup (2023) vzrostl stres zaměstnanců, pravděpodobně kvůli pandemii. Ale stres zaměstnanců roste již déle než desetiletí a tento rok je již druhým rokem, kdy pracovní stres dosahuje rekordní úrovně (Gallup, Inc., 2023). Proto se tato diplomová práce zabývá faktory v podobě osobních zdrojů, které pomáhají se zvládáním pracovního stresu. Konkrétně se práce zaměřuje na učitele a učitelky základních škol, protože učitelství je zařazováno mezi povolání s nejvyššími hodnotami prožívaného stresu (Johnson et al., 2005).

Teoretická část práce je rozdělena do čtyř částí. První část se věnuje pracovnímu stresu, druhým stresorům, dopadům pracovního stresu, zvládáním stresu a stresu u učitelů. Druhá část se zaměřuje na hlavní teorie a modely pracovního stresu. Zde jsou zahrnuty Aktivační teorie, Job Demand-Control model, Michiganský model pracovního stresu, Transakční model stresu, Model effort-reward imbalance, Person-Environment Fit Theory, Effort-recovery model, a nakonec Job Demands-Resources Model. Třetí část se zabývá osobními zdroji a zaměřuje se zejména na psychologický kapitál, kam patří naděje, self-efficacy, resilience a optimismus.

Empirická část diplomové práce představuje kvalitativní výzkum. Jsou vymezeny výzkumné otázky a popsán proces tematické analýzy. Následuje popis výzkumného souboru, který zahrnuje 11 učitelek základních škol v České republice. Součástí je také popis sběru dat prostřednictvím rozhovorů a zohlednění etických principů výzkumu. Výsledky tematické

analýzy jsou v závěru diskuse zasazeny do kontextu dosavadní publikované odborné literatury. Diplomová práce je zakončena kritickým zhodnocením limitů výzkumu a návrhy na budoucí výzkum.

V práci jsou citovány odborné výzkumné studie dle citační normy APA 7 (APA, 2020).

I. Teoretická část

1. Stres a pracovní stres

„Stres je stav nebo pocit, který člověk zažívá, když vnímá, že požadavky přesahují osobní a sociální zdroje, které člověk dokáže mobilizovat“ (Bhargava & Trivedi, 2018, s. 109). Stres je prožitek vnímané hrozby (skutečné nebo domnělé) ohrožující duševní, tělesné nebo duchovní blaho jedince, který vyplývá z řetězce fyziologických reakcí a adaptací. (Seaward, 2017). Slovo „stres“ bylo převzato z anglického slova *stress*, které vzniklo z latinského slovesa *stringere*, což znamená „utahovat, stahovat, zadržovat“ (Bártová, 2011).

V roce 1915 se o problematiku stresu začal zajímat americký fyziolog Walter B. Cannon, který popsal reakci na ohrožení nazvanou „boj nebo útěk“ (*fight or flight*) a rozvinul teorii homeostázy (Quick & Spielberger, 1994). O jednu z prvních definic stresu se pokusil v roce 1946 Hans Selye, který je také označován za „otce stresu“: „Stres je nespecifická fyziologická reakce na jakýkoli nárok na organismus kladený.“ (Selye, 1976, s. 15). Zároveň Selye (1976) uvádí, že život bez stresu není možný a osvobodit se od něho můžeme pouze po smrti. Další definici uvedl například Lazarus: „Stres je nárok na jednotlivce, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vypořádat, bez problémů mu čelit.“ (Schreiber, 2000, s. 16).

Pracovní stres lze definovat jako soubor reakcí, které nastávají, když zaměstnanci čelí pracovním požadavkům přesahujícím jejich znalosti, dovednosti nebo schopnosti, což narušuje jejich schopnost zvládnout danou situaci (Dewa et al., 2007). V praxi je stres často zkoumán z hlediska bezpečnosti práce, kde se za pracovní stres se považuje „určitá odezva organismu, jejíž vznik je dán působením specifických okolností, podmínek a faktorů pracovní činnosti v rámci pracovního systému. Jsou označovány jako stresory či mikrostressory s ohledem na intenzitu působení“ (Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2016, s. 5).

1.1. Druhy stresu

Často bývá stres vnímán pouze negativně, musíme ale brát v potaz, že existují různé formy stresu. Již zmíněný Hans Selye rozlišil každodenní stres na eustres (z řeckého *eu* jako dobrý) a distres (z řeckého *dis* jako špatný). V závislosti na podmínkách je stres spojený s žádoucími nebo nežádoucími efekty (Selye, 1976). Při distresu zažíváme nepříjemné pocity, vyčerpává nás. Oproti tomu eustres vyvolává příjemné pocity a spíše nás posiluje.

Dále existuje akutní a chronická podoba stresu. Akutní stres se typicky objevuje jako záchvaty stresu, které se střídají s klidným obdobím bez stresu nebo s mírným stresem. Student se může nacházet v relativním stresu při nějaké stresující hodině ve škole, ale potom, co školní prostředí opustí, tak se jeho stres výrazně zmírní. V takovém případě zažívá akutní stres. Lidé jsou dobře vybaveni k vyrovnání se s akutním stresem a dokážou ho snášet i delší dobu. Je ale nutné brát na vědomí, že mezi těmito situacemi je důležité najít období klidu a odpočinku k nabrání a obnovení zásob životní energie. O chronickém stresu mluvíme tehdy, kdy jeden záchvat stresu následuje druhý. Student přijde domů a nemůže dostat školní záležitosti, které ho frustrují, z hlavy. V noci z toho nemůže spát a bojí se následujícího dne. Pokud tento stav přetrvává delší dobu, jedná se o chronický stres. V takovém případě imunitní systém slábne a člověk je náchylnější k infekcím a nemocem (Jones & Moorhouse, 2010).

1.2. Druhy stresorů

Stresor je dle Seyleho všechno, co na nás a na náš organismus klade určité požadavky a čemu se musíme přizpůsobit nebo nějak reagovat (Bártová, 2011).

V roce 1982 (Elliott & Eisdorfer, 1982, in Lazarus & Folkman, 1984) byly popsány čtyři hlavní typy stresorů, kterými jsou (1) akutní, časově-omezené stresory (*acute, time-limited stressors*), jako je například skok padákem nebo čekání na operaci; (2) sériové stresory (*stressor sequences*), tedy řada událostí, které se vyskytují po delší časové období jako důsledek události jako je ztráta práce, rozvod nebo ztrátě blízkého; (3) chronické přerušované stresory (*chronic intermittent stressors*), jako jsou například sexuální obtíže, které se objevují jednou denně, jednou týdně nebo jednou měsíčně; a (4) chronické stresory (*chronic stressors*), jako je trvalý handicap nebo chronický pracovní stres, tyto stresory mohou, ale nemusí být spušteny nesouvisející událostí a přetrvávají nepřetržitě po dlouhou dobu.

V roce 1967 (Holmes & Rahe, 1967) byla sestavena Škála životních událostí (Holmes and Rahe Stress Scale), která zobrazuje stresory – události, ke kterým je přiřazena hodnota podle toho, jak moc je událost závažná. Nejvýše hodnocenými událostmi jsou například úmrtí druhého z manželů, rozvod, manželské odloučení nebo vyhazov z práce. Oproti tomu jako málo stresující jsou uvedeny Vánoce, dovolená, změna stravovacích návyků, změna spacích návyků nebo problémy s nadřazeným.

Burman a Goswami (2018) představili přehled hlavních pracovních stresorů:

1) Pracovní nejistota

- 2) Dlouhá pracovní doba
- 3) Nízký příjem
- 4) Nedostačující zdroje pro plnění přiděleného úkolu
- 5) Pracovní zátěž
- 6) Konflikt rolí (odporující si pracovní požadavky, mnohonásobní supervizoři)
- 7) Špatné fyzické prostředí (hluk, kvalita vzduchu atd.)
- 8) Nesprávná organizační politika a postupy
- 9) Nejednoznačnost rolí (nedostatečná jasnost ohledně povinností a očekávání)
- 10) Špatné individuální názory a hodnoty
- 11) Nepodporující partner/rodina
- 12) Špatné vrstevnické vztahy
- 13) Pracovní nespokojenost a nízký výkon

Výzkumný ústav bezpečnosti práce (2016) uvádí tři skupiny pracovních stresorů: Za prvé stresory související s charakteristickými rysy vykonávaných úkolů či činností; kam patří monotónní, jednotvárné a stále se opakující práce, kde je využita pouze část výkonové kapacity člověka. Typicky je tomu tak u jednoduchých montážních prací nebo u nenáročných administrativních úkonů. S tím často souvisí další stresory, jako je časový tlak, vnucené pracovní tempo, směnová a noční práce. Také sem patří stresory, kdy naopak dochází k určitému přetížení výkonové kapacity jako je např. vysoká proměnlivost úkolů, informační přetížení, velká hmotná či morální odpovědnost za bezpečnost jiných osob. Za druhé stresory vznikající působením faktorů a podmínek, za nichž jsou úkoly a činnosti vykonávány; kam patří fyzikální, chemické a biologické činitele jako jsou rizikové stroje, hluk, vibrace, záření, práce v chladu nebo v horku, rizika infekcí, přenosu nemocí, práce v podzemí, ve výškách, práce s počítačem, atd. Za třetí stresory sociální, mezi které patří například špatné sociální klima v pracovním kolektivu, což může zvyšovat riziko výskytu osobních konfliktů, šikany, sexuálního obtěžování, nerovnoměrného rozložení pracovních úkolů nebo nevhodného stylu řízení.

Opakem stresorů jsou tzv. salutory, což jsou faktory posilující člověka v náročné situaci. Člověku dodávají sílu a odvahu, aby mohl dále pokračovat v boji se stresorem. Salutorem může být například pocit smyslu při vykonávané činnosti nebo uznání a chvála od druhých lidí (Křivohlavý, 2001).

1.3. Dopady pracovního stresu

Stres ovlivňuje zdraví jedince jak z psychického, tak z fyzického hlediska. Při pracovním stresu se lze setkat s různými důsledky. Pokud stres působí dlouhodobě, může se u zaměstnance vyskytnout únava, syndrom vyhoření nebo chronicky patologická únava. Naopak pokud stres nepůsobí dlouhodobě v nadměrné míře, může působit pozitivně a zaměstnance motivovat.

Pocity únavy jsou prvním příznakem narušení rovnováhy mezi vnitřním stavem organismu a dlouhodobým působením stresorů. Únava a její příznaky přirozeně chrání organismus před přílišným vyčerpáním nebo poškozením. Únava se může projevovat různě, například jako ztráta ochoty dále pracovat, podrážděnost, malátnost, špatná nálada se zhoršenou pozorností, kolísáním pracovního výkonu a jeho kvality atd. Při výrazně únavné práci se zrychluje dech a snižuje kožní citlivost, otupuje se vnímání, představivost a paměť. Psychická únava má obvykle závažnější důsledky než únava tělesná, protože tělesná únava se ukáže dříve například jako bolest svalů, ale k psychické únavě dochází bez výrazných varovných signálů. Což může vést k dočasné ztrátě pracovního potenciálu, ale i ke stavům s trvalými důsledky jako je například chronický únavový syndrom nebo syndrom vyhoření. Nástup příznaků únavy a jejich intenzita jsou závislé na odolnosti, zátěžové toleranci a motivaci a schopnosti adaptace. Je důležité předcházet únavě, čemuž mohou pomoci různá režimová opatření, jako jsou například přestávky nebo střídání činnosti s rozdílnou aktivací pohybových a duševních funkcí (Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2016).

Dalším problémem může být chronický únavový syndrom, který se může vyvinout u jedinců, kteří dlouhodobě čelí vlivu závažných stresorů sociálně psychologické povahy. Projevuje se širokou škálou symptomů, které zahrnují pocity únavy až vyčerpání i po malé fyzické zátěži, mírné zvýšení tělesné teploty, náchylnost k onemocnění horních cest dýchacích a močových cest, bolesti hlavy, kloubů a svalů, zvýšené pocení a poruchy spánku. Během tohoto syndromu se také mohou objevit psychické problémy, jako jsou pocity úzkosti, deprese, podrážděnost, snížená paměť a koncentrace a někdy i poruchy zraku. Toto onemocnění je v podstatě chronické a může trvat měsíce až roky, přičemž intenzita příznaku se může

v průběhu času měnit. U různých osob se výrazně liší příznaky, ale shoda je v tom, že diagnóza chronického únavového syndromu je stanovena, pokud obtíže trvají déle než půl roku a došlo k významnému poklesu výkonnosti. Tento syndrom je nejčastěji pozorován u lidí s určitými osobnostními charakteristikami, jako je snaha dosahovat maximálních výkonů, vysoký smysl pro odpovědnost a povinnost, touha vyniknout (vysoké ambice), neschopnost adekvátně odpočívat (workoholismus), trvalá touha pracovat, potřeba organizovat a zařizovat věci, často bez ohledu na své zdraví. Chronický únavový syndrom se při určitém zjednodušení podobá syndromu vyhoření (výskyt únavy) (Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2016).

Syndrom vyhoření (*burnout syndrom*) je skupina symptomů, které se vyskytují současně a pro něž jsou typické určité změny zdravotního stavu. Charakteristickým rysem tohoto syndromu je ztráta profesionálního zaujetí, emocionální vyčerpání, trvalý neuspokojení a pocity zklamání. Riziko vzniku syndromu vyhoření je vyšší u profesí, které vyžadují intelektuální činnosti, spojené s častým rozhodováním, které může mít závažné etické, zdravotní a ekonomické následky. Tento syndrom můžeme pozorovat například u lékařů, dalších zdravotních pracovníků, učitelů, právníků, manažerů a dalších podobných profesí. U těchto jedinců se výkonnost výrazně zhoršuje a projevuje se ztrátou zájmu o další vzdělávání, omezením komunikace s kolegy. Tyto osoby také neprojevují zájem o své okolí, snaží se pouze přežít a vyhnout se jakýmkoli problémům. Příznaky tohoto syndromu jsou jak v oblasti psychické (psychická únava, pocity beznaděje), tak v oblasti tělesné (poruchy spánku, zažívání, bolesti hlavy apod.). Syndrom vyhoření vzniká postupně. Na začátku člověk pocítuje časový tlak a trpí pocitem, že nedokáže stíhat všechny povinnosti. Jeho pracovní výkonnost je kolísavá a nesystematická. Postupně se objevují příznaky neurotických poruch a jedinec pocítuje nutkání neustále něco dělat, což může vést k chaotické práci. Pro poslední fázi je typický výrazně změněný postoj k práci, který je provázený pocitem vyčerpání, trvalé únavy, zklamání a ztráty životních hodnot (Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2016).

1.4. Zvládání stresu – coping

Coping definují Lazarus a Folkman (1984, str. 141). jako „neustále se měnící kognitivní a behaviorální úsilí vynaložené na zvládání určitých vnějších nebo vnitřních požadavků, které zatěžují nebo přesahují zdroje jedince“. Podle Atkinsonové je coping „proces, kterým se člověk snaží vyrovnat se stresovými situacemi“ (Atkinson et al., 2003, str. 509-510). Coping je orientovaný na proces, to znamená, že úsilí o zvládání se může měnit s časem, a že zvládání je kontextové – copingové preference se liší v různých kontextech (Schoenmakers et al., 2015).

Lazarus (1966) rozlišuje čtyři kategorie strategií copingu:

- 1) Útok na obtěžující a rušivý fenomén (noxa);
- 2) Různé druhy aktivit směřující k posilování vlastní obranyschopnosti vůči noxám;
- 3) Vyhýbání se noxám
- 4) Apatie (pocity beznaděje, deprese, bezmocnost).

Copingové strategie jsou základní kategorie užívané ke klasifikaci toho, jak lidé reagují nebo zvládají stres. V roce 1984 rozlišili Lazarus a Folkman dva základní typy copingu podle působení:

- 1) Coping zaměřený na problém (*problem-focused coping*)
- 2) Coping zaměřený na emoce (*emotion-focused coping*) (Lazarus & Folkman, 1984).

Coping zaměřený na problém zahrnuje všechny aktivní snahy o zvládnutí stresujících situací a změnu narušeného vztahu mezi jednotlivcem a prostředím, tak aby se modifikovaly nebo eliminovaly zdroje stresu pomocí individuálního chování. Strategie copingu zaměřeného na problém jsou podobné strategiím používaným pro řešení problému. Zaměřují se na definování problémů, generování alternativních řešení, vážení alternativy z hlediska nákladů a přínosů a výběr mezi nimi. Coping zaměřený na emoce zahrnuje všechny regulační snahy o snížení emocionálních důsledků stresujících událostí. Zahrnuje strategie jako vyhýbání, minimalizace, distancování, selektivní pozornost nebo pozitivní srovnání. Dále zahrnuje behaviorální strategie, jako jsou dělání fyzické aktivity pro odpoutání mysli od problémů, meditace, hledání emoční podpory nebo ventilování vzteku. Později byl představen třetí způsob zvládání nazývaný coping zaměřený na význam (*meaning-focused coping*), což je způsob zvládání založený na ocenění, při němž jedinec využívá své víry, hodnoty a existencionální cíle k motivaci a udržení zvládání. Obvykle se vyskytuje, když zvládání bylo neúspěšné a slouží k restartu procesu zvládání (Folkman, 2007; Lazarus & Folkman, 1984; Parker & Sheinin, 2020).

Volba copingových strategií je ovlivněna charakteristikami působící zátěže a osobnostními dispozicemi jedince. Copingové strategie lze dělit na adaptivní a maladaptivní dle ohledu na účinnost dané copingové strategie v ovlivňování prožívané zátěže (Viková & Bajgarová, 2021).

1.5. Učitelé a stres

Podle studie Johnson et al. (2005), která porovnává pracovní úroveň stresu u 26 různých profesí, je učitelství jedno z nejvíce stresujících povolání na světě. Kromě učitelů zařadila studie do rizikových povolání také záchranáře, sociální pracovníky, zaměstnance v call centrech, policisty a vězeňský personál. Mnoho dalších studií zkoumalo pracovní stres učitelů a také identifikovalo učitelství jako obzvláště stresující povolání (Chaplain, 2008; Montgomery & Rupp, 2005; Pithers, 1995; Travers & Cooper, 2018). Nadměrný stres může mít vliv na fyzické a duševní zdraví učitelů a stres jako častý problém u učitelů může mít vážné následky. Někteří učitelé odchází do důchodu dříve, jiní s jejich prací končí (Ingersoll, 2001). Některé studie (Johnson et al., 2005; Travers & Cooper, 1993) odhalily, že učitelé ve srovnání s jinými vysoce stresujícími zaměstnáními zažívali nižší pracovní spokojenost a horší duševní zdraví. Výsledky studií ukázaly, že učitelé byli uváděni jako nejvíce vystresovaní z hlediska fyzické a psychické pohody a s jako nejnižší úrovní pracovní spokojenosti.

Mnoho studií zkoumalo stresory u učitelů (viz např. Brenner et al., 1985; Kyriacou, 2001; Shirom et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Průzkum, který provedl učitelský odborový svaz (ETUCE, 2007) a který byl reportován Evropskou agenturou pro bezpečnost a ochranu zdraví při práci (European Agency for Safety and Health at Work, 2008), identifikoval pracovní zátěž (*workload*), přetížení rolí (*role overload*), nedostatek podpory ze strany vedení, zvýšený počet studentů a jejich vážný nedostatek kázně jako hlavní zdroje stresu učitelů. Další studie (Ngidi & Sibaya, 2002; Olivier & Venter, 2003; Pas et al., 2012) zjistily, že hlavními předchůdci pracovního stresu mezi učiteli jsou časový tlak, špatné pracovní prostředí, administrativní problémy, chování studentů a změny ve vzdělávacím systému. Podle Alkhrishy (2002) jsou hlavními zdroji stresu u jordánských učitelů pracovní zátěž, nízký plat, nedostatek sebeúcty (*lack of self-esteem*), nedostatek příležitostí k dalšímu vzdělávání a nedostatečný přístup k novým informacím a znalostem. Další studie (Skaalvik & Skaalvik, 2015) identifikovala šest hlavních faktorů, které způsobují pracovní stres u učitelů: velké množství práce a pracovní tlak, potřeba přizpůsobit výuku individuálním potřebám studentů, rušivé chování studentů, konflikty týkající se hodnot a nedostatek autonomie, potřeba týmové spolupráce a nedostatečný status. Většina zkoumaných učitelů označila za velmi stresující množství práce a práci pod vysokým tlakem. Někteří z učitelů vnímali jako stresový faktor nedostatečný status učitelské profese a negativní zprávy o učitelích v médiích. Když jsou učitelé vystaveni vysoké míře stresu, má to podle studie tři hlavní důsledky: projevuje se u nich

vyčerpání a psychosomatické symptomy, jejich úspěšnost a sebeúčinnost klesají a zažívají negativní emoce a ztrátu sebevědomí (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Výsledky mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS 2018 (Boudová et al., 2020) doložily, že každý třetí český učitel pocítuje v práci určitou míru stresu a každý desátý pocítuje stres do velké míry. Dle tohoto šetření bylo nejčastěji nahlašovaným stresovým faktorem příliš mnoho administrativní práce, což se vyskytlo u 61 % respondentů. Na průměru administrativy si stěžovali i čeští učitelé ve studii Vorlíčka et al. (2022). Tato studie získala data pomocí dotazníku s otevřenými otázkami od 594 učitelů a následně identifikovala 9 tematických celků, které podle nich patří k nejdůležitějším stresorům ve škole. Nejčastěji reportovaným stresem byly problematické vztahy s rodiči žáků (31 %) a nevhodné chování žáků (29 %). Jako další problémy uvedli učitelé například nefunkční koncepce českého vzdělávání, nemotivovanost žáků, zahlcení administrativou, pocit nedocenění školství, špatnou rodičovskou výchovu, nezvládnutou inkluzi a nekolegiální klima. Nevhodné chování žáků a jejich nízká motivace jsou uváděným stresem i v zahraničních studiích (Adegboyega et al., 2021; Aldrup et al., 2018; Antoniou et al., 2020; Bottiani et al., 2019).

Další studie (Carroll et al., 2021) zkoumala pracovní stresory učitelů a rozdělila je do čtyř hlavních témat: systémové, organizační, vztahové a intrapersonální stresory. Systémové stresory silně souvisely s politikou státu v oblasti vzdělávacího systému. Z perspektivy vyučujících přispívají k jejich pracovnímu stresu různé faktory jako jsou obsah školních osnov, proces sběru a reportování dat a rozdílné hodnoty mezi vyučujícími a hodnotami systému, v němž pracují. Organizační stresory byly rozděleny do šesti kategorií: (1) množství práce, (2) očekávání, (3) vedení školy, (4) technologie, (5) nedostatečné zdroje a (6) zaměstnanci. Z toho nejvíce zmiňovanou kategorií bylo množství práce, které bylo reportováno v 39 % případech. Vztahové stresory byly rozděleny do čtyř kategorií: (1) interpersonální vztahy s kolegy, (2) interakce se studenty a zvládání chování studentů, (3) diverzita a potřeby studentů a (4) požadavky a očekávání rodičů studentů. Nejčastěji zmiňovanou kategorií byly interpersonální vztahy s kolegy. Mezi intrapersonální stresory byly zařazeny potíže s dosažením rovnováhy mezi pracovním a osobním životem, dále byl reportován nedostatek času a energie na socializaci a osobní záliby, poté byly uváděny také osobní a rodinné problémy, rozvržení času, nerealistické nároky na sebe samé, strachování se a přehnané přemýšlení nad problémy (*overthinking*) (Carroll et al., 2021).

Stresovým situacím se v roli učitele nelze vyhnout, a proto je důležité, aby učitelé využívali copingové strategie ke zvládnání pracovního stresu. Běžně používanými pozitivními strategiemi, které učitelé používají ke zmírnění stresu, jsou: cvičení, sociální podpora, vyhýbání se stresorům, čtení, koníčky, pohyb a meditace (Gulwadi, 2006). Další studie (Sprenger, 2011) poukázala na pozitivní a negativní způsoby zvládnání stresu u učitelů. Mezi nejčastější negativní copingovou strategií patřilo stažení se (*disengagement*), dále pak ignorování stresoru, odkládání školních povinností, nadměrné sledování televize nebo soustředění se na věci, které nesouvisejí se školními úkoly. K další negativním strategiím patřilo u participantů této studie nezdravé chování jako například jedení rychlého občerstvení nebo přejídání se. V této studii (Sprenger, 2011) byly identifikovány také pozitivní copingové strategie, mezi které patřilo cvičení, zahradničení, věnování se koníčkům, poslouchání hudby nebo také odpolední spánek, ticho a náboženství. Studie také popsala neutrální copingové strategie, mezi které patřilo vytvoření systému sociální podpory. Podpůrný systém (rodina, přátelé, kolegové) byl nejčastěji využíván k ventilování emocí. Podle studie Cheema et al. (2022), která zkoumala učitele základních škol, patřily mezi nejvíce využívané copingové strategie sociální podpora, náboženská podpora, akceptace a zaměření se na ventilování emocí. Stejně tomu bylo ve studii Aftab a Shehzadí (2022), kde se ukázalo, že 94 % učitelů se domnívalo, že sdílení emocí může být nejlepší strategie, jak zvládat stres. Mluvení s rodinou a přáteli byla učiteli nejčastěji používaná strategie také u studie Emeljanovas et al. (2023). Dalšími používanými strategiemi bylo včasné řešení problémů, sport a cvičení a koníčky.

Mimo copingové strategie je pro učitele také velmi důležité, aby měli dostatečnou úroveň psychologického kapitálu. Demir (2018), který se věnoval studii se vzorkem 335 učitelů, zjistil, že čím vyšší je psychologický kapitál, tím nižší je úroveň stresu. To ukázala i studie Abbas a Raja (2015), ve které jedinci, kteří měli vysokou úroveň psychologického kapitálu, uváděli nižší úroveň stresu než jedinci s nízkou úrovní psychologického kapitálu. Další výzkumy, které se naopak věnovaly vysokoškolským studentům, ukázaly, že psychologický kapitál tlumí dopad stresu a jeho negativní důsledky oslabuje (Liu et al. 2012; Riolli et al. 2012). Psychologickému kapitálu se specificky věnuje kapitola 3.1.

2. Hlavní teorie a modely pracovního stresu

V následujících kapitolách jsou představeny hlavní teorie a modely pracovního stresu.

2.1. Aktivační teorie (Activation Theory) (W. E. Scott Jr., 1966)

Aktivační teorie je založena na konceptu úrovně aktivace (*activation level*). Aktivace je zde definována jako stav neurální aktivity v retikulárním aktivačním systému (RAS) v centrálním nervovém systému a aktivační úroveň je definována jako míra neurální aktivity v RAS (Gardner, 1982).

Teorie má tři základní premisy:

Jedinci mají optimální úroveň, tzv. „level“ aktivace (OLA). Tento level aktivace je považován za optimální, protože vede k největšímu pozitivnímu efektu a k maximální efektivitě centrálního a periferního nervového systému, což povede k maximální efektivitě v chování (Lindsley, 1957, in Gardner, 1982).

Vztah mezi aktivační úrovní a výkonem je obecně popisován obráceným písmenem U. Při nízké aktivační úrovni je výkon negativně ovlivněn nedostatkem ostražitosti. Při střední úrovni aktivace je výkon optimální. Při vysoké úrovni je výkon opět negativně ovlivněn, tentokrát však hypertenzí, ztrátou svalové kontroly a v extrémním případě úplným chaosem v reakci na stresor (Scott, 1966).

Čím více je úloha stimulující, tím vyšší bude aktivační level jedince. Úlohy, které jsou relativně nestimulující, vedou k nízké aktivaci, zatímco úlohy, které jsou vysoce stimulující, vedou k vysoké aktivaci. Kromě toho úlohy, které jsou charakteristické neměnění se stimulací, povedou také k nízké aktivaci z důvodu habituačního procesu (Gardner, 1982).

2.2. Job Demand-Control (JD-C) model (Karasek, 1979)

Job demand-control model se zaměřuje na vyvažování požadavků a autonomie; rozhodovacího prostoru, který jedinec má. Požadavky (pracovní nároky) zahrnují pracovní rychlost, dostupnost, časový tlak, úsilí a obtížnost. Tyto požadavky představují psychické stresory v pracovním prostředí. Kontrola (volnost v rozhodování) představuje svobodu, kterou zaměstnanec má při řízení a organizování své práce a při rozhodování o svých povinnostech (Karasek, 1979).

Karasek (1979) tvrdí, že zaměstnanci, kteří mají náročnou práci, zažívají vysokou míru stresu, pokud se nemohou rozhodnout, kdy a jak budou práci vykonávat. Jakmile se možnost

kontroly sníží nebo pokud je kontrola téměř nepřítomna, pracovní zátěž je pocíťována jako vyšší, což vede ke stresu. Oproti tomu je osobní kontrola u vysoce náročných prací pozitivním zdrojem, který úroveň stresu snižuje.

Karasek (1979) z modelu vytvořil diagram. Horizontální x osa představuje „pracovní nároky“ (požadavky), které mohou být nízké nebo vysoké. Vertikální y osa zobrazuje „volnost v rozhodování“ (kontrola), která také může být nízká nebo vysoká. Tento diagram identifikuje čtyři základní typy prací nebo pracovních situací: práce s nízkou zátěží, práce s vysokou zátěží, pasivní práce a aktivní práce. Práce s nízkou zátěží se vyznačuje nízkými požadavky a nízkou kontrolou. Spadají sem nejvíce rutinní práce. Vnitřní motivace zaměstnanců je velmi nízká a zaměstnanci se v těchto pracích začnou brzy nudit. Práce s vysokou zátěží je charakteristická vysokými požadavky a malou kontrolou. V těchto zaměstnáních je vysoké riziko stresu. Pasivní práce se vyznačuje jednoduchostí a malou nebo žádnou kontrolou. Stres je v těchto pracích nejvyšší. Jedná se o repetitivní práce a práce ve výrobě. Zaměstnanci vykazují velmi malou míru iniciativy. Aktivní práce je charakteristická vysokými nároky a možností kontroly, kdy bude zaměstnanec práci vykonávat. I přestože je práce psychologicky náročná, zaměstnanec nepocíťuje takový stres, protože má volnost v rozhodování (Karasek, 1979).

2.3. Michiganský model pracovního stresu (House, 1981)

Michiganský model pracovního stresu navrhuje mechanismy, kterými individuální rozdílné proměnné a vnímání pracovního prostředí, včetně manažerské podpory, mohou mít dopad na afektivní, kognitivní, behaviorální a fyziologické výsledky (Jones et al., 2005).

Model se zaměřuje na vztah mezi sociální podporou, pracovním stresem a zdravím. Existují tři způsoby, jak sociální podpora ovlivňuje zdraví zaměstnanců: zaprvé snižuje pracovní stres, takže pracovní stres nepostihuje zdraví zaměstnance; zadruhé má přímý pozitivní vliv na zdraví; a zatřetí zmírňuje nebo tlumí negativní efekt pracovního stresu na zdraví (House, 1981, in Antoniou, 2009).

Luszczynska a Cieslak (2005) zjistili, že efekt sociální podpory na pracovní stres a zdraví závisí na zdrojích podpory. Pouze podpora od nadřízených vedla k nízkému pracovnímu stresu. Sociální podpora z jiných zdrojů (spolupracovníci, přátelé, rodina) predikovala pozitivní efekt pouze v tu chvíli, kdy byla přítomna také odolnost jedince.

2.4. Transakční model stresu (Lazarus & Folkman, 1984)

Lazarus & Folkman (1984) v transakčním modelu formulují tezi, že stres je prožíván na základě několika stupňového procesu zhodnocení (*appraisal*) situace, v které se právě nacházíme. Konkrétně se jedná o dvě fáze zhodnocení předtím, než pocítíme a odpovíme na stres.

Při tzv. primárním hodnocení události či stresoru dochází k posouzení situace, zda je pro nás podstatná, konkrétně z hlediska ohrožení či zisku. Pokud nepřináší zisk nebo ohrožení, vyhodnotíme, že je pro nás nepodstatná. Pokud je pro nás podstatná, rozhodneme, zda je pozitivní nebo nebezpečná. Když je nebezpečná, tak přejdeme k sekundárnímu hodnocení. Během sekundárního hodnocení rozhodujeme, zda máme schopnosti situaci řešit. Vyhodnocujeme rovnováhu situačních požadavků (jako je risk, nejistota, potíže) a našich vnímaných zdrojů (jako je sociální opora, odborné znalosti). Pokud požadavky převažují naše zdroje, zažíváme negativní stres (neboli hrozbu). V tento moment je možné uplatnit copingové strategie (Lazarus & Folkman, 1984).

Dle transakční teorie coping zahrnuje „neustále se měnící kognitivní a behaviorální úsilí o zvládnutí vnějších a/nebo vnitřních požadavků, které jsou vyhodnoceny jako namáhavé nebo překračují zdroje osoby“ (Lazarus & Folkman, 1984, str. 141). Jak bylo uvedeno výše, Lazarus & Folkman (1984) rozlišují dva druhy copingových strategií: zvládání zaměřené na problém (*problem focused*), které slouží k řízení či změně problému spolu s prostředím, které způsobuje úzkost a zvládání zaměřené na emoce (*emotion focused*), které se zaměřuje na regulaci emoční reakce na problém.

2.5. Model effort-reward imbalance (ERI) (Siegrist, 1996)

Siegrist (1996) trvá na tom, že pracovní role má osobě nabídnout opakující se možnosti přispívání a vykonávání (vlastní vnímaná sebeúčinnost), zajišťovat ocenění a uznání (sebeúcta) a umožňovat pocit příslušnosti k významné skupině. Tyto benefity pracovní role jsou závislé na základním požadavku sociální výměny, tedy reciprocitě a spravedlnosti. Za úsilí v práci je pracovníkům distribuována odměna třemi způsoby: peníze, úcta a pracovní příležitosti.

Model, který vytvořil Siegrist v roce 1996 se skládá ze tří složek: úsilí (vnější pracovní nároky), odměny (tři zdroje: finanční odměna, statusově orientovaná odměna a úcta) a přehnaného závazku. Pokud se mezi náklady a zisky objeví nedostatečná vzájemnost (např. vysoké náklady a zároveň nízké zisky) pravděpodobně to povede k emočnímu distresu.

Oproti předchozím modelům je v tomto modelu brána v potaz osobnostní složka (přehnaný závazek). Přehnaný závazek je v tomto případě definován jako soubor postojů, chování a emocí, které odrážejí nadměrné úsilí, které je spojené se silnou touhou po uznání a úctě (Siegrist, 1996).

2.6. Person-Environment Fit Theory (P-E Fit) (Edwards, Caplan & Harrison, 1998)

Pro Person-Environment Fit teorii (Edwards, Caplan & Harrison, 1998) je klíčové to, že stres vzniká, pokud je mezi osobou a prostředím nesoulad.

Edwards, Caplan & Harrison (1998) rozlišují dva druhy souladu mezi osobou a prostředím (P-E fit). První zahrnuje míru souladu mezi požadavky okolí a schopnostmi osoby. Požadavky zahrnují kvantitativní a kvalitativní pracovní požadavky, rolová očekávání a skupinové a organizační normy. Schopnosti zahrnují schopnosti, dovednosti, školení, čas a energii, kterou osoba může nasbírat, aby splnila požadavky. Druhý typ souladu se vztahuje ke shodě mezi potřebami člověka a nabídkami okolí týkající se potřeb člověka. Potřeby jsou zde charakterizovány jako biologické a psychologické požadavky, hodnoty získané učením a socializací a motivy něco získat. Nabídky zahrnují vnější a vnitřní zdroje a odměny, které mohou naplnit potřeby člověka jako je jídlo, ubytování, peníze, sociální zapojení a příležitosti něčeho dosáhnout. U obou konstruktů je potřeba shody nebo přiměřenosti (Edwards, Caplan & Harrison, 1998).

Harrison (1978, 1985, in Edwards, Caplan & Harrison, 1998) tvrdí, že stres nastane, když prostředí neposkytuje adekvátní nabídky naplňující potřeby člověka, nebo pokud schopnosti člověka nedosahují požadavků, které jsou předpokladem pro získání nabídek. Edwards, Caplan a Harrison (1998) definují stres jako subjektivní zhodnocení naznačující, že nabídky jsou nedostatečné k naplnění potřeb člověka. P-E nesoulad vede ke dvěma druhům výsledků. První druh se skládá z psychologické, fyzické a behaviorální zátěže. Druhý druh zahrnuje úsilí o vyřešení nesouladu, jedná se o zvládání nebo obranu.

2.7. Effort-recovery model (Meihman & Mulder, 1998)

V Effort-recovery modelu (úsilí-zotavení) pracovní nároky (*job demands*) vytváří zátěžové vlivy (*load effects*). Zátěžové vlivy se týkají emočních, kognitivních a behaviorálních symptomů, které se při zastavení práce zvrátí. To je podstata krátkodobé únavy v práci. Určitou dobu trvá, než se symptomy krátkodobé únavy zvrátí. Ideálně se tak stane ještě ten pracovní den nebo den následující. Pracovník ale potřebuje dostatečný čas a možnosti k nabrání sil. Pokud se tak stane, může příští pracovní den dorazit do práce bez zbylých symptomů

předchozího úsilí. Tyto symptomy zahrnují dočasné pocity přetížení, podrážděnost, sociální stažení, nedostatek energie k novému úsilí a snížený výkon (van Veldhoven, 2008).

Pokud pracovník nemá dostatečný prostor k nabrání sil, začíná pracovní den s již určitou potřebou zotavení a dochází ke kumulaci. V rámci kumulativního procesu zažívá pracovník psychologické pocity tlaku, sníženou ochotu a kapacitu k výkonu a zhoršený stav únavy. Pokud je pracovník v tomto kumulačním procesu ponechán po delší dobu, objeví se u něj vážnější dlouhotrvající syndromy spojené s únavou jako je vyhoření nebo vitální vyčerpání. V takovém stavu už neplatí, že možnost k zotavení sníží pocity tlaku, navrátí ochotu a kapacitu k výkonu nebo sníží únavu (van Veldhoven, 2008).

To, jak se pracovní požadavky promítají do zátěže, záleží také na dalších pracovních charakteristikách jako je řízení práce (*job control*) a charakteristikách pracovníka (*work potential*). Do řízení práce patří možnosti, které pomáhají k nabrání sil. Jedná se o přestávky v práci, dovolenou a čas na začátku a konci pracovního dne (Meijman, 1989, in van Veldhoven, 2008).

2.8. Job Demands-Resources Model (Bakker & Demerouti, 2007, 2014)

Podle modelu Job Demands-Resources (Bakker & Demerouti, 2007, 2014) má každá práce své specifické rizikové faktory spojené s pracovním stresem, ale tyto faktory mohou být zařazeny do dvou všeobecných kategorií: pracovní požadavky (*job demands*) a pracovní zdroje (*job resources*). Do pracovních požadavků patří fyzické, psychické, sociální a organizační aspekty práce, které vyžadují udržení fyzických a/nebo psychických úsilí a schopností, a tak jsou spojeny s určitými fyziologickými a/nebo psychickými výdaji. Patří sem například vysoký pracovní tlak, nepříznivé prostředí a emočně namáhavé interakce. Pracovní zdroje zahrnují fyzické, psychologické, sociální nebo organizační aspekty práce, které jsou buď funkční v dosahování pracovních cílů nebo snižují pracovní požadavky a s tím spojené fyziologické a psychologické výdaje nebo podněcují osobní růst, učení a rozvoj. Pracovní zdroje jsou důležité v souvislosti pracovních požadavků, ale jsou významné i sami o sobě. Patří sem například profesní příležitosti, koučink nebo autonomie (Bakker & Demerouti, 2007).

Tyto dva rozdílné zásadní psychologické procesy hrají roli v rozvoji pracovní zátěže (*strain*) a motivace (*motivation*). Špatně navržená práce nebo chronické pracovní požadavky (pracovní přetížení, emoční nároky) vyčerpávají mentální a fyzické zdroje zaměstnance a mohou vést k vyčerpání energie. Naopak model předpokládá, že pracovní zdroje mají motivační potenciál, a tak vedou k vysokému pracovnímu zapojení, nízkému cynismu a perfektnímu

výkonu. Pracovní zdroje mohou hrát roli ve vnitřní nebo vnější motivaci. O vnitřní motivaci se jedná, když zajišťují růst zaměstnance, učení a rozvoj. A o vnější motivaci se jedná, protože mohou být nástrojem v dosahování pracovních cílů (Bakker & Demerouti, 2007).

Pracovní požadavky a zdroje ovlivňují pracovní výsledky pomocí dvou cest. První je vyčerpání (*exhaustion*), které je vyvolané vysokými požadavky a málo zdroji. Chronické pracovní požadavky vyžadují, aby zaměstnanec vynaložil mnoho energie k dosažení pracovních cílů bez času k zotavení, což vede ke stavu vyčerpání. Stejně tak nedostatek pracovních zdrojů vede ke stavu odpojení, pomocí něhož ztrácí zaměstnanec motivaci vynakládat úsilí k dokončení práce. Kombinace vyčerpání a odpojení je symptomem vyhoření. Zatímco nedostatek pracovních zdrojů způsobuje demotivaci, jejich přítomnost může naopak zvyšovat pracovní angažovanost (*work engagement*). Ta je spojena s řadou pozitivní efektů, jako je vysoká produktivita, pozitivní vliv v práci nebo výkon mimo pracovní roli (Appel-Meulenbroek & Danivska, 2021).

Do rozšířeného JD-R modelu byly později zahrnuty také tzv. osobní zdroje (*personal resources*). Osobní zdroje jsou pozitivní sebehodnocení, které jsou spojeny s odolností a odkazují k jedincově pocitu jejich schopnosti kontroly a úspěšnému ovlivnění jejich okolí (Bakker & Demerouti, 2014). Výzkum na roli osobních zdrojů v JD-R teorii naznačuje, že osobní zdroje hrají důležitou roli v udržení pracovního nasazení (Bakker, & van Wingerden, 2021).

Jako další faktor byl do modelu přidán „*job crafting*“, kterým je myšlena proaktivita zaměstnanců změnit povahu jejich práce (*task crafting*), jejich vztahů s kolegy a klienty (*relationship crafting*), a/nebo zhodnocení či význam jejich práce (*cognitive crafting*). Pokud je zaměstnancům poskytnuta dostatečná míra autonomie, zaměstnanci se mohou pokusit snížit vnímané požadavky a zvýšit pracovní zdroje, a tak si udělat práci příjemnější a smysluplnější (Bakker & Demerouti, 2014).

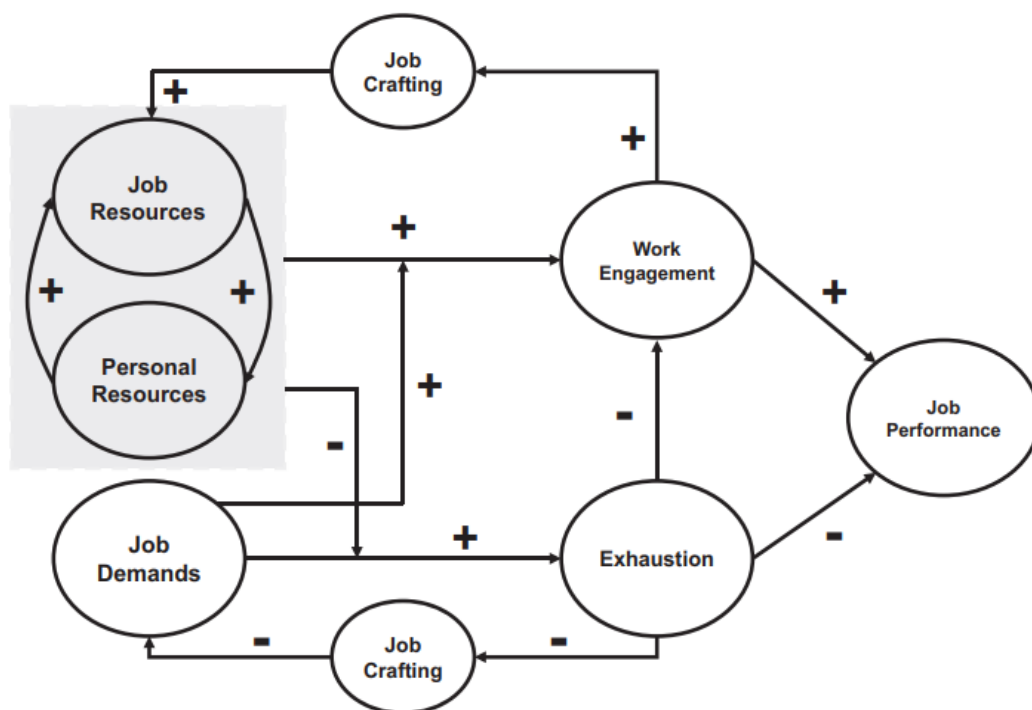
JD-R studie (Baker, & Demerouti, 2014) opakovaně prokazují, že zaměstnanci dosahují nejlepšího pracovního výkonu v náročných, ale současně tvůrčích pracovních prostředích, protože taková prostředí podporují jejich pracovní motivaci a nasazení. To znamená, že organizace by měli svým zaměstnancům nabídnout dostatek pracovních výzev a pracovních zdrojů, včetně zpětné vazby, sociální podpory a rozmanitosti dovedností. Výzkum (Nielsen et al., 2008) naznačuje, že management může ovlivnit pracovní požadavky a zdroje zaměstnanců, a může nepřímo ovlivnit angažovanost a výkon zaměstnanců. Nicméně může být stejně

důležité, aby zaměstnanci mobilizovali jejich vlastní pracovní zdroje, protože manažeři nejsou vždy dostupní pro zpětnou vazbu a organizace mohou mít nastavené jiné priority. V takových případech může být obzvláště důležité, aby zaměstnanci mobilizovali své zdroje a ukázali proaktivní chování ve formě job craftingu (Baker, & Demerouti, 2014)

JD-R model je v současné době jeden z nejvíce používaných modelů pracovního stresu a pracovního zdraví a zároveň je považován za optimální teoretický základ popisující well-being zaměstnanců v širokém spektru organizační a pracovní sféry. K tomuto závěru došla metaanalýza z roku 2019 (Lesener et al., 2018), která zahrnula 74 studií, které využívaly JD-R model v jejich teoretickém rámci, z toho autoři považovali 29 studií za vysoce kvalitní studie.

Obrázek 1

Job Demands-Resources Model (Bakker & Demerouti, 2014, s. 400)



3. Osobní zdroje

Osobní zdroje (*personal resources*) můžeme definovat jako pozitivní aspekty sebe sama, které jsou obecně spojeny s odolností a odkazují na pocit jednotlivců ohledně jejich schopnosti úspěšně ovládat a ovlivňovat jejich prostředí (Hobfoll et al., 2003). Osobní zdroje mají motivační potenciál, protože pomáhají zaměstnancům řešit převládající pracovní požadavky a dosahovat pracovní cíle (Bakker & Demerouti, 2017). Výzkum z perspektivy JD-R teorie (Bakker & Demerouti, 2017) ukazuje, že osobní zdroje jsou jedinečné (pozitivní) prediktory pracovní angažovanosti a pracovního výkonu a stávají se ještě více důležité, když jsou pracovní požadavky vysoké. Například Xanthopoulou et al. (2009) ukázali, že self-efficacy, sebeúcta založená na organizaci a optimismus pozitivně souvisí s budoucí pracovní angažovaností. Dalším osobním zdrojem může být například asertivní chování, které je definováno jako „jakékoli jednání, které odráží to, co je v nejlepším zájmu jedince, včetně toho, že si stojí za svým bez výrazné úzkosti, snadno vyjadřuje své pocity nebo uplatňuje vlastní práva, aniž by popíral práva druhých“ (Speed et al., 2018, str. 1–2).

Mezi osobní zdroje můžeme zařadit psychologický kapitál, do kterého patří self-efficacy, optimismus, naděje a resilience (Luthans et al., 2007a). Psychologický kapitál je jedním z konceptů popisující duševní zdraví v pracovním kontextu. Dalším konceptem je také PERMA model, který představil americký psycholog Martin Seligman. PERMA model se skládá z pěti základních prvků well-beingu člověka. Jedná se o pozitivní emoce, zapojení, vztahy, význam a úspěchy (Seligman, 2014).

3.1. Psychologický kapitál

Psychologický kapitál (*Psychological Capital*, zkráceně PsyCap) byl poprvé představen v roce 2004 (Luthans & Youssef, 2004). Nejčastěji je definován jako „pozitivní hodnocení okolností a pravděpodobnosti úspěchu založené na motivovaném úsilí a vytrvalosti“ (Luthans et al., 2007, s. 60). Podrobněji je pak definován jako „pozitivní psychologický stav vývoje člověka, který se vyznačuje čtyřmi základními projevy: (1) vědomím vlastní účinnosti: odvahou pouštět se do náročných úkolů a vynakládat úsilí nezbytné pro úspěch, (2) optimismem: pozitivními očekáváními a důvěrou ve vlastní úspěch, (3) nadějí: vytrvalostí při snaze o dosažení cílů a v případě potřeby i ochotou změnit strategii snažení a (4) resiliencí: překonáváním těžkostí s následným návratem do původního stavu či dokonce růstem a úspěchem“ (Luthans et al., 2007a, s. 3).

Psychologický kapitál vychází z teoretického rámce pozitivní psychologie, a to především z pozitivního organizačního chování (Luthans et al., 2007a). Pozitivní organizační chování bylo poprvé definováno jako „studium a aplikace pozitivně orientovaných silných stránek lidských zdrojů a psychologických schopností, které lze měřit, rozvíjet a efektivně řídit pro zlepšení výkonu na dnešním pracovišti“ (Luthans, 2002, s. 59). Dle Luthans et al. (2007a) mohou být charakteristiky zahrnuty do pozitivního organizačního chování, pokud splňují následující kritéria: jsou pozitivní, mají teoretický a vědecký podklad, reliabilní a validní měřicí nástroje, jsou stavové a tvárné. Právě složky psychologického kapitálu odpovídají těmto kritériím.

Uvedené čtyři komponenty PsyCap jsou někdy označovány akronymem „HERO within“ podle jejich počátečních písmen (hope, efficacy, resilience, optimism). Psychologický kapitál je tzv. pozitivní konstrukt vyššího řádu, což znamená, že celek je více než jen souhrn svých jednotlivých částí (self-efficacy, optimismus, naděje a resilience). Zároveň oproti osobnostním rysům se předpokládá, že zdroje psychologického kapitálu jsou stavové, a proto je možné je rozvíjet (Luthans et al., 2007a).

Luthans et al. (2015) uvádějí i další možné komponenty, které by bylo možné přidat k psychologickému kapitálu. Je jimi například kreativita, vděčnost, odvaha, spiritualita, emoční inteligence nebo flow. Nemají ale zatím dostatečnou empirickou podporu (Nolzen, 2018).

Psychologický kapitál má v organizačním kontextu řadu pozitivních efektů. Například Abbas & Raja (2015) zjistili, že jedinci s vysokým psychologickým kapitálem uvádějí nižší pracovní stres než jedinci s nízkým psychologickým kapitálem. Což napovídá o tom, že lidé s vysokým psychologickým kapitálem jsou schopni zvládat dobře stres díky jejich pozitivní orientaci a odolnosti vůči vnějšímu prostředí. Další studie (Joo et al., 2016; Paek et al., 2015; Wardani & Anwar, 2019) ukazují, že pracovníci, kteří mají vyšší psychologický kapitál, jsou vysoce angažováni v práci. Také bylo zjištěno, že psychologický kapitál pozitivně koreluje s pocitem duševní pohody (Varas et al., 2019) nebo s inovativním pracovním chováním (Purwanto, 2020).

Metaanalýza (Avey et al., 2011), která zahrnula 51 nezávislých studií (celkově s 12 567 zaměstnanců) se věnovala několika oblastem z pracovního života. Ukázalo se, že žádoucí postoje zaměstnanců (spokojenost v práci, závazek k organizaci, well-being), žádoucí chování zaměstnanců (organizační občanství) a výkon zaměstnance mají signifikantně pozitivní vztah s psychologickým kapitálem. A naopak signifikantně negativní vztah se ukázal mezi

psychologickým kapitálem a nežádoucími postoje zaměstnanců (cynismus vůči změnám, pracovní stres a úzkost) a nežádoucím chováním zaměstnanců (*deviance*).

Následující podkapitoly se budou věnovat jednotlivým komponentám psychologického kapitálu zvlášť.

3.1.1. Naděje (Hope)

Naděje je pozitivní psychologický zdroj. Slovo naděje je běžně užívané, ale mnozí lidé zaměňují naději s planou nadějí (*wishful thinking*), neodůvodněným pozitivním postojem, emoční rauší nebo dokonce s iluzí (Lopez, 2013). Snyder et al. (1991, s. 287) definují naději jako „pozitivní motivační stav, který je založen na interaktivně odvozeném pocitu úspěchu (1) vůle (energie zaměřené na úspěch) a (2) cesty (schopnost najít cestu k cíli)“. Naděje je kognitivní stav, ve kterém je jedinec schopen nastavit si realistické, ale výzvu představující cíle a očekávání, a poté dosáhnout těchto cílů prostřednictvím sebeřízeného odhodlání, energie a vnímání internalizované kontroly. Tuto složku naděje označují Snyder a jeho kolegové jako vůli. Složka cesty znamená, že jedinec je schopen vymyslet alternativní cesty jejich požadovaných cílů v případě, že by ty původní byly zablokovány. Tato složka rozlišuje naději od ostatních stavů psychologického kapitálu (Snyder et al., 1991).

Nadějeplní zaměstnanci často přemýšlejí samostatně. Mají interní místo kontroly (*locus of control*), věří tedy, že výsledek jejich činnosti je závislý na jejich přičinění. Potřebují vysokou míru autonomie, aby mohli využít své schopnosti. Mají silnou potřebu k růstu a úspěchu a jsou vnitřně motivovaní obohacujícími pracemi, které poskytují vysokou míru smysluplnosti, zodpovědnosti a podstatnou zpětnou vazbu. Tito zaměstnanci také bývají kreativní a nápadití, například i v situaci finančních omezení. Zároveň však mohou vytvářet dojem určité chaotičnosti a nesystematičnosti, protože často aplikují netradiční, inovátorské postupy. To znamená, že navenek mohou tito zaměstnanci působit jako nekonformní potížišti a lidé podstupující riziko. Oproti tomu zaměstnanci, kterým chybí naděje, mohou být konformní k pravidlům organizace a poslušní k jejich manažerům. Tito zaměstnanci mohou být vnímáni manažery a kolegy jako „dobří vojáci“. Bohužel je většinou systém odměňování nastaven tak, že je zaměřen na takové neškodné postoje a chování. Nicméně zaměstnanci, kterým chybí naděje, se často stávají nezúčastnění/odpojení a pouze tráví pracovní dobu tím, že se snaží vypadat zaneprázdněně. V horším případě tráví čas tím, že přemýšlí nad cestami, jak zabránit tomu, čeho se management a vedení snaží dosáhnout (Luthans et al., 2007a).

3.1.2. Vědomí vlastní účinnosti (Self-efficacy)

Pojem self-efficacy přivedl do odborného diskurzu Albert Bandura (1997), který ho představil v rámci své sociálně kognitivní teorie. Definoval self-efficacy jako přesvědčení jedince o jeho schopnosti zvládnout určitou činnost nebo situaci. Příkladem může být situace, kdy zaměstnanec zvládne určitý náročný úkol, což může posílit jeho self-efficacy a při plnění následujících podobných úkolů se může cítit sebevědoměji a úspěšněji při přípravě na ně.

Stajkovic a Luthans (1988, s. 66) definují self-efficacy jako „vlastní přesvědčení (nebo sebevědomí) o svých schopnostech zmobilizovat motivaci, kognitivní zdroje a postupy potřebné k úspěšnému provedení konkrétního úkolu v daném kontextu“.

Self-efficacy nás motivuje k vybírání a přijímání výzev a k použití našich silných stránek a našich dovedností k zvládnutí těchto výzev. Povzbuzuje nás a nabuzuje nás k pronásledování našich cílů a k investování času a tvrdé práce, které mohou být potřebné k jejich dosažení. Pomáhá nás vytrvat, když čelíme překážkám, které by nás jinak mohly vést k tomu, abychom se vzdali, a tak má také souvislost s nadějí, optimismem a resiliencí. Je to něco, co jsme se o sobě naučili a rozvinuli jsme v průběhu času (Luthans et al., 2007a).

Luthans et al. (2007a) prezentuje pět základních zjištění ohledně self-efficacy. Prvním z nich je, že člověk může být sebevědomý ohledně některé části svého života, a naopak může být velmi nejistý ohledně dalších oblastí. To znamená, že self-efficacy je specifické pro určitou oblast a získaná sebejistota v jedné oblasti nemusí být přenositelná do jiných oblastí. Například zaměstnanec může být sebevědomý ve své schopnosti komunikovat s týmem, ale prezentace před celou firmou je již mimo jeho komfortní zónu. Druhým zjištěním je, že self-efficacy je založená na tréninku a mistrovství. Je pravděpodobné, že úkoly, s kterými jsme si nejvíce jisti, jsou ty, které praktikujeme opakovaně anebo je máme zvládnuté. Zároveň pravděpodobně ty úkoly, ohledně kterých si nejsme jisti, jsou ty, kterým se máme tendenci vyhýbat nebo s kterými máme malou zkušenost. Self-efficacy je založena na odhadnutí naší pravděpodobnosti úspěchu, a proto vyžaduje to, abychom měli nějakou zkušenost s pozitivním odhadem self-efficacy. I když tu může být mnoho oblastí, v kterých se cítíme velmi sebejistí, vždycky tu budou oblasti, v kterých si tolik jisti nejsme. Třetím zjištěním je, že vždy existuje prostor pro zlepšení. Například můžeme mít skvělé komunikační schopnosti, ale obáváme se, že naše analytické schopnosti nejsou tak dobré, jak by měly. Čtvrtým zjištěním je, že naše self-efficacy je ovlivněna lidmi kolem nás, tedy sociálním kontextem. To, co nám ostatní o nás říkají, ovlivňuje naše sebehodnocení. Často se stává, že pokud ostatní věří, že můžeme uspět, také nás o tom

přesvědčí. V extrémním případě můžeme mluvit o sebenaplnujícím se proroctví nebo o Pygmalion efektu, když v nás někdo věří a my si začneme také věřit. Co je důležitější, když sledujeme ostatní, kteří nám jsou podobní v mnoha ohledech, uspět v některých úkolech a dosáhnout určitých cílů, které nás zajímají, začneme si rozvíjet sebevědomí, že tyto věci zvládneme taky. Tento druh učení je velmi účinnou formou zlepšení své self-efficacy, často bez velkého množství obezřetnosti z naší strany. Klíčem je naše schopnost identifikovat se se vzorem, abychom mohli spojit jeho úspěch s tím, co dokážeme my. Posledním zjištěním je, že self-efficacy je nestálá. Naše úroveň sebejistoty závisí na mnoha faktorech. Některé z těchto faktorů jsou mimo naši kontrolu, jako je například získávání zkušeností, dovedností a schopností, které nám mohou pomoci dosáhnout určitého cíle. Také naše fyzická a psychická pohoda může přispět k naší self-efficacy. Například pokud žijeme zdravým životním stylem a jsme spokojeni v našich vztazích, jsme více sebejistí, než když jsme dobře nespali dva dny v kuse nebo jsme se zrovna pohádali s kolegou. Mít vhodné zdroje lze považovat za další formu účinnosti známou jako „prostředky“ (*means efficacy*) (Luthans et al., 2007a)

Lidé s vysokým self-efficacy můžeme rozlišit pomocí pěti důležitých charakteristik. Za prvé si pro sebe stanovují vysoké cíle a pouštějí se do obtížných úkolů. Za druhé uvítají výzvy a vyžívají se v nich. Za třetí jsou vysoce vnitřně motivovaní. Za čtvrté investují nezbytné úsilí k dosažení jejich cílů. A za páté vytrvají, když čelí překážkám. Tyto charakteristiky vybavují jedince s vysokou self-efficacy schopností samostatně se vyvíjet a podávat výkon efektivně, a to i s malým množstvím vnějších zdrojů po delší dobu. Lidé s vysokým psychologickým kapitálem a self-efficacy nečekají, až jim někdo nastaví náročné cíle, ale sami si je vytvářejí a neustále podstupují výzvy s vysoce stanovenými cíli a dobrovolně se rozhodují pro obtížné úkoly. Na jedince s vysokou self-efficacy mají malý dopad sebepochybnosti, skepse, negativní zpětná vazba, sociální kritika, překážky a neúspěchy i opakované selhání, které naopak může být zničující pro lidi s nízkou self-efficacy (Luthans et al., 2007a).

Self-efficacy je postavena na pěti kognitivních procesech, které jsou důležitými složky self-efficacy: symbolizace, předvídání, pozorování, seberegulace a sebereflexe. Například Honza si věří, že může pomoci vyhrát důležitý kontrakt ve firmě, kde pracuje. Pomocí symbolizace nebo vytvoření mentálního modelu v jeho mysli, může prostudovat rozhodovací proces potencionálního klienta a rozvíjet mentální model účastníků, jejich kapacity a relativní sílu a povahu jejich interakcí. Tato symbolizace může potom sloužit jako průvodce pro budoucí akce jako je kontaktování správných lidí ve správný čas a uspokojování potřeb různých zúčastněných stran. V procesu předvídání plánuje Honza své činy na základě úrovně výkonu,

na který se zaměřuje a na základě důsledků, které očekává. Například pokud klient hledá nejlevnější možný produkt, Honza se ujistí, že jeho návrh bude představovat nákladově efektivní a zcela základní řešení. Na druhou stranu, pokud ví, že klient klade důraz na kvalitu a profesionalitu, pak pravděpodobně nabídne řadu konkurenčních ale kvalitních alternativ, zaměří se na jedinečnost a sofistikovanost produktů. Odpoví na všechny telefonáty nebo emaily velmi rychle a bude mít připraveny informace, které by po něm mohly být vyžadovány. Honza také pravděpodobně využije své pozorovací kognitivní schopnosti, kterými by se učil od ostatních jako je jeho manažer nebo zkušenější kolegové. Cítí, že se může učit z jejich rad a zpětné vazby a učí se, co má tendenci fungovat a co ne, tím že sleduje jejich výkon a studiem důsledků, které jejich činy mají. Pozorování v tomto procesu zdůrazňuje důležitost manažera, který projevuje určité chování a akce, které naučí podřízené, jak mají sami dosahovat pozitivních výsledků. Manažeři si často neuvědomují, že svými činy učí své podřízené. Honza bude muset využít svého samoregulačního zpracování, ve kterém působí jako agent a stanovuje si konkrétní cíle a standardy pro svůj vlastní výkon a hodnotí, jaký je jeho stav v souvislosti s těmito vlastními standardy. Toto mu pomůže lépe zaměřit svoji energii potřebnou k rozvoji, zlepšení, a nakonec k dosažení jeho cílů. Například když se Honza připravuje na získání smlouvy (cíl), může si uvědomit, že musí dále studovat svého klienta nebo upravit své produkty, aby vytvořil vítězný návrh. Často, když se snažíme změnit chování jedinců, ve skutečnosti se snažíme stimulovat sebepoznání, aby došlo ke změně v seberegulaci. Seberegulační část je ta, kde se skutečně mění myšlení a chování, a je pravděpodobně silně ovlivněna vnímavostí kontextu k této změně. Například, pokud organizační hodnoty a kultury podporují riskování a změnu, a pokud je pro tuto změnu významná sociální podpora, pak se jedincova seberegulační změna v myšlení a chování posílí a bude se opakovat i v budoucnosti (Luthans et al., 2007a).

A nakonec možná nejvíce relevantní pro Honzovo self-efficacy je jeho sebereflexivní zpracování. Konkrétně se zamýšlí nad svými minulými akcemi, úspěchy a neúspěchy. Vyvozujíc nějaké poučení z těchto předchozích zkušeností, Honza dosahuje určité úrovně self-efficacy pro jeho současnou výzvu: konkrétně získání zakázky pro svou společnost. Pokud Honza správně využívá a směřuje své kognitivní procesy jako je symbolizace, předvídání, pozorování, seberegulace a sebereflexe správným směrem, je pravděpodobné, že nejenže získá zakázku, ale také si vybuduje svoji budoucí self-efficacy a následný úspěch. Self-efficacy vede k úspěchu a úspěch vede k self-efficacy, ale úspěch nutně neznamená self-efficacy (Luthans et al., 2007a).

Jedinec tím, že se ohlíží zpět, se ve skutečnosti posouvá vpřed v rozvoji self-efficacy. Proto se často tvrdí, že je třeba si vzít čas na zpětnou vazbu jak úspěchů, tak neúspěchů, aby se člověk posunul vpřed ve smyslu sebepoznání, sebereflexe a seberozvoje. Tím je myšleno, vzít si čas na reflexi, učení a poté využití tohoto sebepoznání ke zlepšení (Luthans et al., 2007a).

3.1.3. Odolnost (Resilience)

Luthans (2002, s. 702) definuje resilienci jako „schopnost se vzpamatovat nebo se dát dohromady po nepříznivých událostech, konfliktu, neúspěchu, nebo dokonce po pozitivních událostech, směrem k pokroku a zvýšené odpovědnosti“.

Existují různé faktory z pozitivní psychologie, které byly identifikovány a zkoumány jako přispívající k rozvoji či bránící vývoji odolnosti. Tyto faktory mohou být klasifikovány jako aktiva či protektivní faktory (*assets*), rizikové faktory (*risk factors*) a hodnoty (*values*) (Luthans et al., 2007a).

Masten & Reed (2002, s. 76) definují aktiva jako „měřitelná charakteristika ve skupině jedinců nebo jejich situace, která předpovídá pozitivní výsledek v budoucnosti na základě konkrétního kritéria výsledku“. Konkrétně identifikují kognitivní schopnosti, temperament, pozitivní sebehodnocení, víru, pozitivní pohled na život, emoční stabilitu, seberegulaci, smysl pro humor a obecnou přitažlivost jako potencionální aktiva, která mohou přispět k vyšší odolnosti (Masten, 2001). Rizikové faktory definují Masten & Reed (2002, s. 76) jako ty, které mohou způsobit „zvýšenou pravděpodobnost nežádoucích výsledků“.

Masten & Reed (2002) identifikovali tři roviny pro rozvoj resilience, které mohou být použity pro pracovní prostředí. Jedná se o strategie zaměřené na aktiva, rizika a procesy. Doporučují např. vzdělávání pracovníků, rozvojové programy, koučování, mentoring a častou konstruktivní zpětnou vazbu (Luthans et al., 2007a).

3.1.4. Optimismus (Optimism)

Optimismus je relativně stabilní osobnostní proměnná, která ukazuje, do jaké míry mají lidé pozitivní očekávání ohledně své budoucnosti. Na rozdíl od pesimistů, optimisté očekávají, že se jim budou dít dobré věci. Toto přesvědčení má vliv na jejich život. Tito lidé se liší od pesimistů v tom, jak se staví k problémům; v tom, jak zvládají nesnáze a také se liší v sociálních a socioekonomických zdrojích (Carver et al., 2010). Ale optimismus není jen o očekávání toho, že se v budoucnosti stanou dobré věci. Optimismus závisí na důvodech a atribucích, které člověk používá k vysvětlení důvodů, proč se určité události odehrávají, ať již jsou pozitivní

nebo negativní, minulé, přítomné nebo budoucí. Například můžeme strávit mnoho času a energie zaměřením se na pozitivní události, ale pokud je neinterpretujeme použitím optimistického vysvětlovacího stylu, můžeme stále zůstat na pesimistické straně (Luthans et al., 2007a).

V rámci pozitivní psychologie je optimismus definován jako vysvětlující styl (*explanatory style*). Jedinec vykazující vysokou míru optimismu přisuzuje pozitivní události osobním, trvalým a všeobecným příčinám, zatímco negativní události interpretuje v souvislosti s vnějšími, dočasnými a situačně specifickými faktory. Naopak jedinec s převažujícím pesimistickým vysvětlujícím stylem by pozitivní události interpretoval s vnějšími, dočasnými a situačně specifickými vlastnostmi a negativní události by přisuzoval osobní, trvalé a všeobecné příčiny (Seligman, 1998).

Dle Luthans et al. (2007a) si optimisté připisují zásluhy za pozitivní události ve svém životě. Považují příčiny těchto žádoucích událostí za něco, co je v jejich moci a pod jejich kontrolou. Optimisti tedy očekávají, že tyto příčiny budou nadále existovat i do budoucna a budou užitečné při řešení jiných situacích v různých oblastech života. Tak jim jejich optimistický vysvětlující styl umožňuje pozitivně vnímat a internalizovat dobré stránky jejich života nejen v minulosti a přítomnosti, ale také do budoucna. Například optimistický zaměstnanec, který obdrží pozitivní zpětnou vazbu od svého supervizora, bude připisovat tento pozitivní okamžik své pracovní etice a bude věřit, že bude vždy schopen tvrdě pracovat a bude úspěšný nejen v této práci, ale v jakémkoli úsilí, které si vybere. Stejně tak, když se optimisté setkají s negativními událostmi nebo nepříznivými situacemi, připisují příčiny vnějším faktorům, jako dočasným a specifickým pro danou situaci. Tak si udržují pozitivní postoj a sebejistotu ohledně své budoucnosti. Například pokud optimistický zaměstnanec obdrží negativní zpětnou vazbu, která se týká prezentovaného reportu, pravděpodobně použije racionalizaci, jako například, že nebyl sám sebou, když na reportu pracoval, nebo že mu kolegové neposkytli potřebné informace ke zlepšení kvality reportu nebo že byl šéf při poskytování zpětné vazby ve špatné náladě. Takový zaměstnanec si řekne, že report ve skutečnosti nebyl zase tak špatný a jeho neúspěch se v budoucnosti jistě nebude opakovat (Luthans et al., 2007a).

Na rozdíl od optimistů, pesimisté si nepřipisují zásluhy za pozitivní události, které se v jejich životě odehrávají. Například pesimistický zaměstnanec, který byl právě povýšen, bude toto povýšení vysvětlovat pomocí vnějších důvodů jako je štěstí, nedostatečné zkušenosti

ostatních kandidátů a tak dále. Navíc podle pesimistů jsou tyto příčiny dočasné a specifické pro danou situaci, a tak věří tomu, že pozitivní události mají malou šanci se opakovat i v budoucnosti. Navíc mají pesimisté tendenci se obviňovat za negativní stránky svého života. Internalizují příčiny nešťastných situací a negativních událostí. Předpokládají, že negativní věci budou nadále existovat v budoucnosti a budou ohrožovat jejich úspěch a blaho nejen v podobných situacích, ale ve všech oblastech jejich života. Například pesimistický zaměstnanec, který neobdržel povýšení, může tuto skutečnost přisuzovat například nedostatečné inteligenci a bude se zaměřovat na to, že nedostatek inteligence ho bude pronásledovat i v budoucnu. Bude předpokládat, že to ovlivní nejen jeho kariéru, ale i další oblasti jeho života. Například, že to poškodí jeho vztahy, šanci na vyšší vzdělání nebo alternativní kariérní směřování (Luthans et al., 2007a)

3.2. Měření psychologického kapitálu

Pro měření psychologického kapitálu můžeme použít několik nástrojů. Jedním z nich je 24 položkový sebesposuzující dotazník Psychological Capital Questionnaire (PCQ-24; Luthans et al., 2007), který je vytvořen syntézou několika dříve publikovaných validních metod, které měří jednotlivé komponenty. Každá ze čtyř komponent je pokryta šesti položkami. Pro časovou náročnost byl tento dotazník později revidován na kratší verzi o 12 položkách (PCQ-12, Avey et al., 2011). Tato nová verze zahrnuje tři položky pro self-efficacy, čtyři položky pro naději, tři položky pro resilienci a dvě položky pro optimismus (Luthans et al., 2015). Dotazníky PCQ byly vytvořeny z existujících škál k měření naděje (State Hope Scale, Snyder et al., 1996), vědomí vlastní účinnosti (Role Breadth Self-Efficacy Scale, Parker, 1998), optimismu (Life Orientation Test, Scheier & Carver; 1985) a resilience (Resilience Scale, Wagnild a Young, 1993).

Dalším nástrojem je semiprojektivní metoda Implicit Psychological Capital Questionnaire (I-PCQ; Harms & Luthans, 2012), která měří psychologický kapitál prostřednictvím hodnocení postav ve třech fiktivních příbězích. Jeden představuje pozitivní zážitek (např. „Někdo dostal novou práci.“), druhý představuje negativní zážitek (např. „Někdo udělal chybu v práci.“) a třetí nejednoznačný zážitek (např. „Někdo mluví s nadřazeným.“). Respondent má za úkol vymyslet ke každé situaci příběh. Poté dostane dotazník, který obsahuje osm popisů postav z příběhu a na každý má odpovědět za pomoci sedmibodové škály (-3 = „opak je pravdou“, +3 = „velmi pravdivé“).

Posledním nástrojem k měření psychologického kapitálu je Compound PsyCap Scale (CPC-12; Lorenz et al., 2016). Jedná se o sebehodnotící dotazník s dvanácti položkami, které jsou vybrány stejně jako u PCQ z již existujících škál sloužících k měření jednotlivých komponent PsyCap. V tomto případě je každá dimenze psychologického kapitálu zastoupena třemi položkami. Ve verzi CPC-12 byly nalezeny limity. Autoři zjistili, že metoda nerozlišuje správně mezi resiliencí a self-efficacy (Dudasova et al., 2021), a proto byla navržena revidovaná verze CPC-12R, která je dostupná i v českém jazyce. Revidovaná verze obsahuje dvanáct tvrzení, na které respondent reaguje pomocí 6-ti bodové Likertově škále (1 = silně nesouhlasím, 2 = nesouhlasím, 3 = spíše nesouhlasím, 4 = spíše souhlasím, 5 = souhlasím, 6 = silně souhlasím). Tvrzení se týkají self-efficacy (např. „Věřím, že si dokážu s neočekávanými událostmi poradit.“), resilienci (např. „Po vážných životních těžkostech se dám zase rychle do pořádku.“), naději (např. „Napadá mě mnoho způsobů, jak dosáhnout svých cílů“) a optimismus (např. „Očekávám, že se mi stane více dobrých než špatných věcí.“).

II. Empirická část

Následující část práce seznamuje s výzkumným projektem, který navazuje na teoretickou část práce. Nejprve bude uveden cíl výzkumu a výzkumné otázky. Dále bude představena metodika výzkumného projektu. Následně bude čtenář seznámen s výsledky výzkumu. A na závěr bude rozpracovaná diskuse.

4. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem studie bylo prozkoumat za využití kvalitativního designu, jak učitelé vnímají své pracovní nároky (pracovní stresory), jakým způsobem je zvládají a jakým způsobem pomáhá při zvládání pracovního stresu učitelům psychologický kapitál. Na základě výše zmíněných studií byly formulovány výzkumné otázky. Cílem tohoto výzkumu bylo přispět k porozumění zvládání stresu u učitelů a identifikovat osobní zdroje, které jim pomáhají zvládat pracovní stres.

4.1. Výzkumné otázky

Na základě analýzy předložených výzkumných studií v teoretické části této práce a v souladu s cíli výzkumu byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO1: Jaké zdroje stresu identifikují učitelé základních škol ve své profesi?

VO2: Jaké copingové strategie používají učitelé ke zvládání pracovního stresu?

VO3: Jak psychologický kapitál pomáhá učitelům zvládat pracovní stres?

5. Metodologie

Výzkum byl zaměřen na individuální zkušenost učitelů, a proto byla zvolena kvalitativní metodologie. Pro zpracování dat byla zvolena tematická analýza. Podle Braun a Clarke (2006) se správně provedená tematická analýza skládá z šesti kroků:

- 1) Seznámení se svými daty (familiarizing yourself with your data): transkripce dat, čtení a opakované čtení, zaznamenání si poznámek
- 2) Generování výchozích kódů (generating initial codes): systemické kódování zajímavých prvků dat a jejich zařazení do smysluplných celků
- 3) Vyhledávání témat (searching for themes): slučování vytvořených kódů do potencionálních témat
- 4) Revize témat (reviewing themes): může vést k opuštění, sloučení témat apod.
- 5) Definování a pojmenování témat (defining and naming themes): generování názvů a definicí pro jednotlivá témata
- 6) Sepsání závěru (producing the report): výběr vhodných výňatků z dat jako příkladů, finální analýza těchto výňatků, porovnání analýzy s výzkumnou otázkou a odbornou literaturou, sepsání závěrečné zprávy z analýzy (Braun & Clarke, 2006).

5.1. Sběr dat

Hlavní použitou výzkumnou metodou byl rozhovor, která se využívá především tehdy, kdy je primárním cílem „získání takových typů dat, jako jsou informace o názorech, postojích, záměrech, přáních, nebo jestliže se chceme dozvědět, jak daný člověk porozuměl situaci“ (Ferjenčík, 2008, s. 171).

Sběr dat proběhl v září a říjnu roku 2024 formou polostrukturovaných interview. Rozhovory se konaly buď osobně (v prostorách pracoviště vyučujících nebo v domácím prostředí vyučujícího) nebo online (prostřednictvím aplikace Skype) tak, aby bylo zajištěno maximální bezpečí a pohodlí participantů. Domluva, která rozhovorům předcházela, probíhala prostřednictvím SMS, přes aplikaci Messenger nebo přes e-mail. Výzkumné části rozhovorů trvaly obvykle mezi 30 a 40 minutami.

V případě osobního setkání byl účastníkům před začátkem rozhovoru předložen k podpisu informovaný souhlas, jehož úplné znění uvádím v příloze (Příloha č. 1). Poté vyplnili demografický dotazník, který shromažďoval informace o jejich demografických a pracovních charakteristikách, jako je jejich gender, věk, typ základní školy, na které v současnosti vyučují,

délka působení na pracovišti, délka pedagogické praxe, výše úvazku a zda mají na pracovišti vedoucí pozici (viz Tabulka č. 1 níže). Po vyplnění dotazníku měli účastníci možnost klást otázky k výzkumu. Dále jim byly ještě jednou shrnuty nejdůležitější informace týkající se jejich účasti, včetně etických aspektů výzkumu (anonymita, právo si rozmyslet svoji účast ve výzkumu atd.). Poté bylo spuštěno audio nahrávání a byl zahájen samotný rozhovor. V případě online rozhovoru obdrželi účastníci text informovaného souhlasu a demografický dotazník předem emailem, poté byl opět prostor pro otázky k výzkumu a následně probíhal nahrávaný rozhovor.

Ke sběru dat byla využita metoda polostrukturovaných interview s učiteli, díky které byly prozkoumány jednotlivé oblasti týkající se stresorů, strategií zvládání stresu a psychologického kapitálu. V úvodní části rozhovoru byly zjišťovány základní informace o pracovišti, pracovní pozici a náplni práce. Druhá část rozhovoru se věnovala stresu v práci, třetí část byla zaměřena na strategie zvládání stresu a poslední část se věnovala psychologickému kapitálu. V příloze (Příloha č. 2) jsou uvedeny jednotlivé otázky výzkumného rozhovoru.

Participantům byla za účast ve výzkumu nabídnuta odměna. Účastníci si mohli vybrat, zda dostanou 2 poukázky do kina Cinestar, anebo peněžní odměnu v hodnotě 200 Kč.

5.2. Výzkumný soubor

Pro výběr vhodných participantů bylo stanoveno několik kritérií, které museli splňovat. Hlavním kritériem bylo působení na základní škole. Dalším kritériem byla pedagogická praxe, která měla být alespoň 2 roky dlouhá. Oslovení proběhlo převážně přes facebookové skupiny učitelů. V první fázi hledání respondentů byl sdílen letáček, který obsahoval základní informace, nabídku účasti na něm a kontakt na autorku práce (viz Příloha č. 3). Poté, co potencionální participant reagovali na účast ve výzkumu, jim byli poskytnuty bližší informace o výzkumu, a tak se mohli rozhodnout, zda se chtějí zúčastnit.

Výzkumný soubor se skládal z 11 vyučujících, všechny byly ženy. Výzkumu se zúčastnily učitelky ze základní školy ve věku 24-60 let (viz Tabulka č. 1). Všichni kromě jedné respondentky byli zaměstnání na plný úvazek, přičemž plným úvazkem se v pedagogické praxi rozumí 21 hodin týdně. Délka pedagogické praxe se pohybovala v rozmezí 3-40 let. Vyučující se zaměřovaly na různé předměty. Kromě 2 vyučujících působily vždy respondentky na jiné základní škole.

Tabulka č. 1*Demografické údaje participantek (N=11)*

Pseudonym	Gender	Věk	Město	Pracovní pozice	Délka praxe (počet let)	Úvazek
Kateřina	Žena	60	Praha	Učitelka 1. stupně	40	Plný
Alena	Žena	28	Město s počtem obyvatel pod 100 000	Učitelka	5	Plný
Markéta	Žena	31	Praha	Učitelka 1. stupně	6	Plný
Alice	Žena	24	Praha	Třídní učitelka	3	Plný
Blanka	Žena	42	Praha	Učitelka AJ	22	Plný
Radka	Žena	36	Praha	Učitelka	12	Plný
Tereza	Žena	41	Praha	Učitelka	18	$\frac{3}{4}$
Karolína	Žena	34	Město s počtem obyvatel pod 100 000	Třídní učitelka	4	Plný
Romana	Žena	43	Město s počtem obyvatel nad 100 000	Učitelka, výchovná poradkyně	17	Plný
Alžběta	Žena	27	Město s počtem obyvatel pod 100 000	Učitelka 2. stupně	3	Plný
Eliška	Žena	42	Město s počtem obyvatel pod 100 000	Učitelka	20	Plný

5.3. Procedura

Po přepisu audio nahrávek do textové podoby byla pro zpracování dat zvolena tematická analýza. Tematická analýza byla provedena podle šesti fází, které doporučují Braun a Clarke (2006) ve své metodice tematické analýzy:

- 1) Seznámení se svými daty: autorka přepsala audio nahrávky a poté přepis kontrolovala, následně se se svými daty lépe seznamovala pomocí opakovaného čtení
- 2) Generování výchozích kódů: zajímavé prvky byly okódovány a zařazeny do smysluplných celků
- 3) Vyhledávání témat: dále byly slučovány jednotlivé kódy do potencionálních témat
- 4) Revize témat: poté byla sledována četnost výskytu témat a postupně byla témata slučována a revidována
- 5) Definování a pojmenování témat: po revizi následovala fáze pojmenovávání témat

- 6) Sepsání závěru: jako poslední proběhla analýza výňatků, porovnání analýzy s výzkumnou otázkou a odbornou literaturou, sepsání diskuse a závěru.

Pro usnadnění procesu kódování, a následného vyhodnocení dat, byl použit program Atlas.ti. Ukázku analýzy dat naleznete v Tabulce č. 2 níže.

Tabulka č. 2

Ukázka analýzy dat

Úryvek z rozhovoru	Kódy	Téma
Nebo naopak, když dostanete třídu, kde jsou nějaký rodiče, rodiče, jako už jsem se setkala s různými druhami, takže s některými je to opravdu, bych řekla, náročnější než s těmi dětmi. Takže to dokáže být taky velmi stresující. Někteří jsou schopni volat vám i večer v 8, o víkendu, někteří vám volají ještě ráno v 6, klidně zavolají, že prostě dítě zvrací a podobně, přitom to jde napsat do bakalářů. Jakože ty rodiče, někteří řeší úplně všechno, někteří zase by nejradši neřešili vůbec nic a bylo by to potřeba.	způsob komunikace, problematický vztah s rodiči	Rodiče
A vlastně nejde vůbec o nějaké učení se toho, myslím toho učiva, ale jde skutečně o to, že my za ty děti máme v tu chvíli zodpovědnost a když se něco pokazí, stane, tak to jde za náma. Je to vlastně strašné potom, může to mít hrozný následky (Markéta, 31 let).	úrazy, zodpovědnost, nečekaná událost	Žáci
A vypustit to a umět si odpočinout. Takže to vlastně k tomu dalšímu. A ten odpočinek, u mě je to třeba tím tancem, nebo tou procházkou v přírodě. Ale může to být cokoli jiného. I to, že si na chvíličku přečtu knížku nebo si pustím jednu hezkou písničku, když není víc času (Blanka, 42 let).	pohyb, koníčky, odpočinek, nepracovní radosti	Sebepéče

5.4. Etika výzkumu

Nejednalo se o vulnerabilní participantky, a proto nebyla podána žádost k etické komisi Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Účastníci byli osloveni pomocí facebookových skupin, zúčastnit se na výzkumu bylo zcela dobrovolné.

Před výzkumem byl participantkám sdělen účel výzkumu. S participantkami, které se rozhodly výzkumu účastnit, byl probrán a podepsán informovaný souhlas, kde bylo jasně uvedeno, že účastník studie může kdykoliv spolupráci ukončit. Přesně znění tohoto

informovaného souhlasu lze nalézt v Příloze č. 1. Před výzkumem byly participantkám sděleny všechny důležité informace a zároveň byl poskytnut prostor pro dotazy.

Po celou dobu výzkumu byla zachována anonymita participantek. K informacím o účastnicích měla přístup pouze autorka práce. Audiozáznamy pořizovala autorka a stejně tak je autorka přepisovala.

6. Výsledky

6.1. Zdroje stresu

Participantky uváděly velké množství pracovních stresorů. Na základě opakovaného čtení a kódování rozhovorů bylo definováno 7 témat týkajících se hlavních zdrojů stresu, která obsahují subtémata. Hlavními identifikovanými tématy byly: **rodiče, žáci, administrativní problémy, vnější faktory, nepředvídatelné situace, vedení a vnitřní faktory** (Tabulka č. 3).

Tabulka č. 3

Identifikovaná témata – zdroje stresu

Témata	Subtémata
Rodiče (n = 11)	Osobní kontakt (n = 5) Nepřijetí autority učitele (n = 4) Způsob komunikace (n = 3)
Žáci (n = 8)	Zodpovědnost za bezpečnost (n = 4) Individuální potřeby (n = 4) Rizikové situace (n = 3) Chování (n = 3)
Administrativní problémy (n = 8)	Zodpovědnost za správné vyplnění (n = 3) Nesmyslnost papírování (n = 2) Deadliny (n = 2) Nejednotnost vyplňování (n = 1) Administrativní zátěž (n = 1) Vybírání financí (n = 1)
Vnější faktory (n = 7)	„Nošení práce domů“ (n = 3) Finance (n = 2) Dojíždění do práce (n = 2) Status učitele (n = 1) Studium při práci (n = 1) Špatné pracovní prostředí (n = 1)
Nepředvídatelné situace (n = 6)	Absence kolegů (n = 4) Absence nebo nefunkčnost učebních pomůcek (n = 2) Úrazy žáků (n = 2) Kumulace drobných nepříjemností a požadavků (n = 2)
Vedení (n = 5)	Interní nároky (n = 4) Externí nároky (n = 1)
Vnitřní faktory (n = 1)	Neuspokojené základní potřeby (n = 1)

6.1.1. Téma: rodiče (11 z 11)

Učitelky uváděly, že je pro ně mnohem stresovější práce se samotnými rodiči, než je práce s žáky. Tento stresor se objevil u všech zúčastněných učitelek. Téma se skládá ze třech subtemat: **osobní kontakt, nepřijetí autority učitele a způsob komunikace.**

Osobní kontakt byl participantkami popisován jako nejvíce stresující, protože se často jedná o situace, kdy se řeší nějaký problém a tyto situace jsou pro vyučující často nepříjemné.

„Obecně pak asi i třídní schůzky, komunikace s rodiči. Musím říct, že vlastně nejvíc těch stresových situací zažívám s některými rodiči, víc než s těmi dětmi kolikrát. Protože když už se něco řeší, tak už to většinou stojí za to, že ty rodiče do toho pak jdou hodně tvrdě nebo tak ochrannitelsky pro to svoje dítě, což částečně určitě dokážu pochopit, ale někdy pak nedochází úplně k tomu, že se fakt dohodneme, že vlastně najdeme to, proč to udělá ta strana tak a ta strana tak. A vždycky se o to snažíme. Takže nejvíc stresující asi komunikace s rodiči, když je nějaký problém.“ (Radka, 36 let)

Častým problémem může být také doba, v kterou rodiče oslovují učitelky. Participantky uváděly, že ranní schůzka s rodiči může představovat významné narušení následující práce s žáky, což opět způsobuje stres.

„Další typ stresu je ten, že najednou vás osloví nějaký rodič, se kterým třeba jste měli domluveno, že budete mít schůzku, ale někteří učitelé to dělají tak, že chtějí mít s těmi rodiči schůzku od půl osmé do těch tři čtvrtě na osm. Ale většinou se tomu bráníme, nebo vedení se tomu brání a já s nimi naprosto souhlasím, protože vlastně ráno vás třeba ten rodič rozčílí, takže vy potom nejste zase v komfortu pro ty děti, že jo v těch osm. Takže když pak nějaký takovýhle rodič opravdu je úporný a chce s vámi opravdu nějakou aktuální věc řešit takhle narychlo, tak to je další stresový faktor před tou prací, který vás může teda nějakým způsobem likvidovat.“ (Kateřina, 60 let)

Dalším uváděným problémem, který se týká rodičů, je **nepřijetí autority učitele**. Participantky uváděly, že necítí podporu od rodičů nebo že s nimi rodiče nesouhlasí, například při udělení výchovným opatření.

„Když se řeší nějaké výchovné věci a ten rodič to velice často nepřijímá, protože přece jeho dítě nebude zlobit, doma mi to nedělá, a to je váš problém, že si ho nezvládnete, tak tam já těžko nastavuju nějakou cestu, jak by to šlo zlepšit, protože ty rodiče velice často přijdou nastavený tak, že my jsme ty špatný, my nemáme pravdu a mě vůbec vlastně

nezajímá, co to dítě dělá a vy ten postih stáhnete. A teď už to se zhoršuje, vnímám tuhle situaci jako zhoršenou, že už naběhnou napomenutí třídního učitele, což je vlastně banalita, ta se nikam nepíše a má to být pohrožený, proto dítě v třídě, to dítě vám ve třídě odkývá, že ví, co udělal, že to je blbý. Ale pak tam přijde rodič a začne vám vysvětlovat, proč mu to dát nemůžete. A kolikrát jsou rodiče arogantní, agresivní, vyhrožují, někdy opravdu jdou na tu inspekci, takže my z toho máme pak problémy.“
(Romana, 43 let)

„Tak jedním z těch největších stresů jsou pro mě rodiče, kteří si jako myslí, že když mám vystudovaný „pajťák“ (Pedagogickou fakultu) a učím jejich děti, tak bych je měla i vychovávat a nedokážou třeba přijmout nějakou kritiku, nebo ani ne kritiku, ale prostě jim říct, jak se to jejich dítě chová a budou se s vámi ty rodiče do nekonečna hádat a nenechají si to vysvětlit.“ (Alena, 28 let)

Participantky dále popisovali, že **způsob komunikace** rodičů vnímají jako nevyhovující. Často jim rodiče posílají negativní emaily. Číst tyto zprávy je pro učitele nevhodné jak ráno, kdy je to může rozhodit před samotným vyučováním, tak odpoledne po vyučování, kdy jim to často zkazí celé odpoledne. Dále bylo toto sub téma spojeno s nedodržíváním hranic rodičů, kdy rodiče volali vyučujícím během víkendu či ve večerních hodinách.

„Jako mám pocit tlaku právě v rámci rodičů, kdy oni vlastně vám jsou opravdu schopní napsat i jako hodně ošklivé zprávy, maily, které se týkají toho, že vy jste něco dítěti řekla nebo jste dítěti něco dala nebo nedala a vlastně dokážou z toho udělat docela jako kauzu. Tak to je třeba věc, která mě hodně stresovala tadyhle s touhle tou aktuálně třídou, kterou mám v první třídě právě. Vy opravdu se kolikrát bojíte otevřít e-mailovou schránku, že co tam na vás zase vypadne.“ (Markéta, 31 let)

„Nebo naopak, když dostanete třídu, kde jsou nějaký rodiče, rodiče, jako už jsem se setkala s různýma druhama, takže s některýma je to opravdu, bych řekla, náročnější než s těma dětma. Takže to dokáže být taky velmi stresující. Někteří jsou schopni volat vám i večer v 8, o víkendu, někteří vám volají ještě ráno v 6, klidně zavolají, že prostě dítě zvrací a podobně, přitom to jde napsat do bakalářů. Jakože ty rodiče, někteří řeší úplně všechno, někteří zase by nejradši neřešili vůbec nic a bylo by to potřeba.“ (Karolína, 34 let)

6.1.2. Téma: žáci (8 z 11)

Druhým nejčastěji uváděným zdrojem stresu byli žáci. Žáci mohou být pro učitele významným stresorem, a to z různých důvodů. Toto téma se vyskytlo u 8 učitelek a zahrnovalo důležitá sub témata, kterými byly **zodpovědnost za bezpečnost, individuální potřeby, chování a rizikové situace**.

Některé učitelky uváděly **zodpovědnost za bezpečnost** žáků jako významný stresor, protože v případě úrazu nesou plnou odpovědnost. Jedna z učitelek dokonce poznamenala, že učitelé se neustále cítí, jako by stáli „jednou nohou v kriminále“.

„A pak asi když nastane nějaké zranění nebo stane se to nějaký úraz nebo tak, tak to jsou taky situace, kdy cítím obrovskou tíhu zodpovědnosti a potřebuji to i hned řešit a zároveň ochránit ten zbytek, kterým už se nic nestalo. Tak v tu chvíli taky cítím stres.“
(Radka, 36 let)

Další učitelka konstatovala, že důvěra, kterou k ní mají někteří žáci, může být také problematická, jak se ukazuje v následující ukázce.

„No, tak ve stresu jsem se cítila asi dva týdny zpátky to je. Já mám s dětmi jako hodně dobrý vztah, takže oni se mi často s něčím svěřují. A právě jeden chlapec, on jednou odpoledne, no prostě dělali s klukama hlouposti a omylem se napil benzínu a on místo, aby to řekl doma, tak čekal prostě do druhého dne, aby to řekl mě ve škole. Takže jsem musela volat záchranku, tak to byl pořádný stres.“ (Alžběta, 27 let)

Dále byly jako stresující popisovány **individuální potřeby** žáků. Tím je myšleno, že se každý žák liší a každý z nich i jinak reaguje. Učitelé musí v jednu chvíli interagovat s celou třídou a často se nemohou zaměřovat jednotlivě na každého žáka.

„Škola je vlastně instituce většího rázu, kde se musí brát v potaz vícero jedinců, ne jenom jedno jediné dítě. A i když ty školy samozřejmě mají individuální přístup, snaží se pomáhat každému dítěti, snaží se nabízet výuku, která pomáhá rozvinout to, co které dítě. Pořád je tam jeden učitel a x počet prostě dětí. Nejde to udělat, jako když jste jeden na jednoho.“ (Blanka, 42 let)

6.1.3. Téma: administrativní problémy (8 z 11)

Významnou součástí pracovní náplně učitelů je administrativa, která často přesahuje pedagogickou činnost. Učitelé se musí věnovat nejen přípravě výuky a vzdělávání žáků, ale

také rozsáhlé dokumentaci. Toto zahrnuje například vedení třídní knihy, hodnocení žáků, plánování školních aktivit či vybírání financí od žáků. Tato práce je časově náročná a většina učitelek ji zmiňovala jako jeden z významných stresorů. Toto téma zahrnuje následující sub témata: **zodpovědnost za správné vyplnění, nesmyslnost papírování, stres z termínů, nejednotnost vyplňování, administrativní zátěž a vybírání financí.**

Participantky uváděly vysokou míru stresu kvůli **zodpovědnosti za správné vyplnění** žákovských hodnocení a dalších administrativních úkonů. Měly obavy, že udělají při vyplňování nějakou chybu, která by poté negativně ovlivnila žáky. Tento stres popisovaly především třídní učitelky.

„No... asi já osobně nemám úplně ráda tu administrativu okolo a je to pro mě stresující v tom, že když třeba počítám zameškané hodiny, dětí, tak se prostě bojím, že se spletu nebo mám tam nějakou tíhu zodpovědnosti se na to hodně soustředit, když tu činnost dělám, abych prostě neudělala chybu. A ještě mnohem víc je to třeba u tvorby vysvědčení. Takže já třeba osobně nejvíc vnímám ten stres tam, kde mám tu zodpovědnost za to, že pak je to černé na bílém někde, to, co já jsem vlastně vyprodukovala, ať už je to slovní hodnocení, známka anebo nějaký počet, který jsem já měla vypočítat a který někdo jiný pak bude mít někde otištěný, ale dala jsem to tam vlastně já.“ (Radka, 36 let)

„Nejvíce stresující asi je dokumentace, protože se bojím, že tam něco spletu, že něco vynechám, že na něco zapomenu jako třídní učitelka, když dělám papíry. Nebo třeba když plánuju výlet a špatně spočítám děti, špatně spočítám peníze a potom někde jsem a zjistím, že mi to nesedí. Tak to mě asi nejvíc stresuje. Plánování akcí mimo školu a vyplňování všemožných papírů a dokumentů.“ (Alžběta, 27 let)

6.1.4. Téma: vnější faktory (7 z 11)

Dalším stresorem byly pro participantky různé vnější faktory. Mezi tyto faktory se zařadily **nošení práce domů, finance, status učitele/učitelky, studium při práci, dojíždění do práce a špatné pracovní prostředí.**

Neschopnost udržovat hranici mezi prací a osobní sférou, tedy **nošení práce domů**, se z vnějších faktorů vyskytlo nejčastěji. U jedné z učitelek to byl následek toho, že ona i manžel jsou oba učitelé, jak to ilustruje následující úryvek:

„Ve škole docela dobře, ale myslím, že moc nezvládám si to nenosit právě domů, což je jako negativní aspekt toho, že jsme oba učitelé. Když je nějaké náročnější období, třeba když se klasifikuje a ty děti chodí s těmi stížnostmi, že já bych si ještě chtěl to zlepšit, a já tady mám průměr 3,6, a já nechci 4, já chci ještě si něco dopsat a tak. Tak to máme vlastně oba a pak přijdeme domů a tam bychom potřebovali třeba vypnout.“ (Tereza, 41 let)

Další z učitelek zase popsala, že se jí některé problémy žáků dotýkají více, protože si jimi sama prošla.

„Tak já třeba konkrétně řeším neustále třeba s holkami nějaký problém ve třídě a já nad tím neumím mávnout rukou a mně se to třeba dotýká. Měli jsme tam děti, které měly třeba poruchu příjmu potravy a tím, že jsem se tím sama prošla, tak nad tím přemýšlím i doma a snažím se jako vymyslet, jak by se jim dalo pracovat, jak by se jim dalo pomoci.“ (Alena, 28 let)

Jako další stresor byly uváděny také **finance**, které jsou často nedostatečné. Nízká finanční odměna může negativně ovlivnit profesní spokojenost a celkovou pracovní motivaci. Frustrace, která v takový moment vzniká, může způsobit narůstání stresu. Jedna z učitelek také uvedla, že tento faktor přispěl v jejím případě k vyhoření.

„Možná i stresové třeba pro mě osobně, je to, že ta platová tabulka pro mě není úplně nastavená tak, abych s tím byla jako komfortně, abych s tím komfortně vyžila, takže i to, že musím ty dny jako nějak kalkulovat, že prostě není to, že bych s platem učitelky úplně v pohodě vycházela, tak to taky mi tvoří jako část stresu.“ (Radka, 36 let)

6.1.5. Téma: nepředvídatelné situace (6 z 11)

Významným zdrojem stresu mohou být nepředvídatelné situace, které narušují plánovaný průběh pracovního dne a vyžadují rychlou reakci a improvizaci. Toto téma zahrnuje 4 subtématy: **absence kolegů, absence nebo nefunkčnost učebních pomůcek, úrazy žáků a kumulace drobných nepříjemností a požadavků.**

Absence kolegů často vede k přerozdělení povinností, což může pro přítomné učitele a učitelky znamenat zvýšení pracovní zátěže. Stres ze suplování je podle učitelů také spojený s faktem, že učitelé často suplují předměty, na které se běžně nespecializují.

„Další stres je neočekávaný suplování, protože to vždycky je taková lekce, i když máme vlastně takzvané pohotovosti, to znamená, že víme, že každý z nás určitý den může se mu

stát, že bude suplování. Ano, takže máte tam, jak říkáme tomu, díra v rozvrhu, to znamená hodinu volna a v té hodině volna se může stát, že jdete za někoho suplovat. Ale protože většinou se chodí suplovat třeba na druhý stupeň nebo naopak odpoledne do družiny, tak vlastně to není ta vaše profese. Jo, že to je ta jiná profese, takže jako člověk, když jde na ten druhý stupeň, tak tam se buď musí přizpůsobit tomu učivu nebo naopak těm dětem.“ (Kateřina, 60 let)

6.1.6. Téma: vedení (5 z 11)

Participantky uváděly, že dalším významným stresorem pro ně je vedení, tedy specifický styl leadershipu. Toto téma bylo rozděleno na dvě subtémata: **interní nároky** a **externí nároky**. Učitelky zejména zmiňovaly striktnost, kritičnost, nesmyslné požadavky nebo pocíťovanou nepodporu od vedení. Jedna z učitelek dokonce popisovala šikanu ze strany vedení.

„A čekáme letos inspekci, přestože už jsme ji jednou měli, tak paní ředitelka jede v něčem, co už si jako pedagogický sbor začínáme vykládat jako nějakou možná, budu možná ostrá, ale jako šikanu. Tak to momentálně bych řekla, že teď aktuálně od září přebíjí i ty rodiče, které tam občas vlítnou a dělají tam fakt zle.“ (Romana, 43 let)

6.1.7. Téma: vnitřní faktory (1 z 11)

Vnitřní faktory zmínila pouze jedna z učitelek, ale tento typ stresoru je také velmi důležitý. Do vnitřních faktorů byly zařazeny **neuspokojené základní potřeby**, které často přispívají k tvorbě stresu.

„Často to bývá tím, že třeba jsem nějak oslabená, že jsem třeba nemocná. Nebo tím, že nejsem najezená. Protože jak vstávám brzo, kolem tý pátý, tak jako mám sevřený žaludek a nemám na to, jak se najíst v tu chvíli. Takže jim až tady kolem tý sedmý. A někdy to nestihnu. Někdy prostě se nestihnu najíst, a to už se pak veze, no. Pak už to nezvládám. Takže takový ty základní věci, no. Najíst se, vyspat se. Nebo když mě něco bolí, tak to nedávám.“ (Alice, 24 let)

6.2. Copingové strategie

Copingové strategie představují soubor vědomých i nevědomých technik, které jedinci používají ke zvládání náročných nebo stresujících situací. U učitelek základních škol jsou tyto strategie klíčové, protože jejich profese zahrnuje nejen vysokou míru odpovědnosti za vzdělávání a výchovu žáků, ale také zvládání různorodých požadavků ze strany žáků, rodičů a vedení školy. Na základě opakovaného čtení a kódování rozhovorů byly definovány 3 témata,

kteřá obsahují subtemata. Identifikovatelnými tématy jsou: **sebepéče**, **adaptivní coping** a **sociální podpora** (Tabulka č. 4).

Tabulka č. 4

Identifikovaná témata – copingové strategie

Témata	Subtémata
Sebepéče (n = 10)	Relaxační techniky (n = 7) Každodenní nepracovní radosti (n = 5) Pobyt v přírodě (n = 4) Vzdálení se od stresoru (n = 2) Dovolená (n = 1)
Adaptivní coping (n = 9)	Profesionalita (n = 3) Humor (n = 2) Přeladění myšlenek (n = 2) Improvizace (n = 2) Strategické získávání podpory (n = 1) Promyšlení situace (n = 1) Přerámování (n = 1) Pozitivní nastavení (n = 1)
Sociální podpora (n = 7)	

6.2.1. Téma: sebepéče (10 z 11)

Sebepéče představuje důležitou copingovou strategii, která pomáhá učitelkám základních škol zvládat pracovní stres a udržovat psychickou i fyzickou pohodu. Sebepéče zahrnuje širokou škálu aktivit zaměřených na regeneraci sil a prevenci vyčerpání, například **relaxační techniky**, **každodenní nepracovní radosti**, **pobyt v přírodě**, **vzdálení se od stresoru** nebo **dovolenou**.

Nejčastěji participantky uváděly, že se v reakci na stres věnují **relaxačním technikám**, jako například zklidňování dechu, ventilaci emocí, meditaci či uzemňování se.

„A když se cítím ve stresu nebo přetížena jako s dětmi v hodině, tak se snažím... často dělám to, že si sundám boty a snažím se jako vnímat tu podlahu. Že jako já mám takový papučky, teplý, a když vyndám ty nohy, tak najednou cítím ten chlad a přijde mi, že mě to trošku jako, že mě to trošku reguluje. Ale jako ne vždycky. Ale snažím se vždycky jako chodit sem a tam a snažím se jako teda vnímat, že cítím tu zem.“ (Alice, 24)

„Různé meditační způsoby. Já mám třeba problém s dýchacími cviky, protože mě strašně stresuje nějaké počítání. Ale když jenom vnímám třeba to dýchání samotný, tak mě to hodně pomáhá. Nebo s nějakou meditační hudbou.“ (Blanka, 42 let)

Dále učitelky uváděly, že se snaží věnovat se **každodenním nepracovním radostem**, jako jsou různé mimopracovní aktivity a koníčky, při kterých nemyslí na práci.

„Takže teď moje strategie zvládání z toho stresu jsou spíš právě o tom, že na to přestanu myslet, že jo, skončím práce, odejdu odsud a věnuju se nějakým svým zálibám, který mě baví a práci vůbec neřeším a snažím se ani doma o té práci nebavit nebo o těch stresorech nemluvit a žít si doma bez té práce. Věnovat se úplně něčemu jinému než práci.“ (Markéta, 31)

„Tak já se snažím řídit tím, netahat si tu práci domů, ačkoliv to jde někdy velmi špatně. Takže doma většinou taky stejně ví, co ve škole prožíváme a tak dále. Ale snažím se třeba být venku, na zahrádce, jít se někam projít, přírodou, mám dítě, takže vlastně zvířátka. Takže tímhle s tím stylem moc na tu práci se snažit jako nemyslet.“ (Karolína, 34 let)

6.2.2. Téma: adaptivní coping (9 z 11)

Adaptivní coping představuje soubor strategií, které jedincům pomáhají efektivně zvládat stresové situace a podporují jejich psychickou odolnost a dlouhodobou pohodu. Do adaptivních strategií byly zařazeny **profesionalita, humor, přeladění myšlenek, improvizace, strategické získávání podpory, promyšlení situace, přerámování a pozitivní nastavení**.

Nejvíce zmiňovaným subtématem byla **profesionalita** neboli zaujmutí profesionální role při zvládání pracovního stresu. Tento přístup zahrnuje schopnost zachovat klid a objektivitu i v náročných situacích, například při řešení problémového chování žáků nebo při komunikaci s náročnými rodiči.

„No, snažím se samozřejmě třeba před dětmi nebo před těmi rodiči se snažím neustále vystupovat jako profesionálně, aby to na mě třeba nebylo tak znát, jak tu situaci zrovna třeba těžce prožívám. Ale je to někdy těžké. Samozřejmě může se vám v životě stát cokoliv a vy stejně v tu hodinu musíte nastoupit před ty děti nebo musíte mít ty schůzky nebo musíte mít tu schůzku s těmi rodiči a nikoho nezajímá, co prožíváte. Prostě v tu chvíli jde všechno stranou, musíte se hold snažit být ten profesionál, aby ta druhá strana to nepoznala.“ (Karolína, 34)

Dalším vyskytujícím se subtématem byl **humor**. Humor je významnou součástí adaptivního copingu, která pomáhá učitelkám základních škol zvládat stresové situace prostřednictvím snížení napětí a posílení pozitivní atmosféry. Použití humoru umožňuje

učitelkám lépe zvládat náročné momenty, jako jsou konflikty se žáky nebo složitá komunikace s rodiči.

„Tak já se snažím všechno obracet v humor, takže si spíš z té situace dělám legraci a snažím se jakoby vtipkovat a zlehčovat tu situaci. A to mi, bych řekla, pomáhá a většinou právě jsme takhle naladěni i v té práci, že všechno spíš zlehčujeme a děláme si z toho legraci tak nějak kolektivně.“ (Karolína, 34)

Přeladění myšlenek na jiné problémy je adaptivní copingová strategie, která umožňuje učitelkám základních škol dočasně odsunout aktuální stresovou situaci do pozadí tím, že se zaměří na jiné, méně náročné nebo lépe zvládnutelné úkoly.

„Co ještě? Přeladit ty myšlenky na něco jinýho, což umí spolehlivě, teda dcera, když mě dneska poslala, že má trojku z diktátu a matka češtinářka málem vyletěla z kůže, tak to mi v tu chvíli bylo úplně jedno, že mi kolabovalo dneska dítě při nějakém suplovaném tělocviku. Ale to asi není terapie, která by fungovala, že dítě něco udělá, ale prostě přeladit ty myšlenky.“ (Romana, 43)

6.2.3. Téma: sociální podpora (7 z 11)

Sociální podpora je jednou z nejdůležitějších copingových strategií, která učitelkám základních škol pomáhá zvládat profesní stres. Tato strategie zahrnuje vyhledávání pomoci, porozumění a sdílení zkušeností s kolegy, rodinou, přáteli nebo odborníky.

„Já jako se snažím, když se na mě přijde ta stresová situace, že se dostanu třeba do úzkých v té škole, tak se pak víc připravím nebo to konzultuju třeba se ostatními kolegy, proč jsem se třeba dostala, když se dostanu v úzkých, jako v nějaký látce. Že mají třeba děti dotaz, na který úplně nedokážu odpovědět a cítím se, že to není úplně OK pro mě. Tak jdu pak jako za kolegyní a snažím se to jako vyřešit s ní.“ (Alena, 28)

Sociální podpora může mít různé formy, od praktické pomoci při řešení konkrétních problémů až po emoční oporu, která pomáhá učitelkám zvládat náročné situace s větším klidem.

„No, když to řeknu úplně teda jakoby vlastně upřímně, tak jdu za nějakou kolegyní a musím to řešit s tou kolegyní. Jakoukoliv, vlastně, je nás tady všeho plno, to je jedno. Prostě potřebujete to řešit s tou kolegyní. Dřív... ona vás nějak podpoří, nepodpoří, řekne vám, co a jak. Vlastně si to nějak zpracujete.“ (Markéta, 31)

6.3. Psychologický kapitál

Psychologický kapitál hraje zásadní roli při zvládání pracovního stresu. Na základě opakovaného čtení a kódování rozhovorů byly definovány 4 témata: **optimismus**, **self-efficacy**, **naděje** a **resilience** (Tabulka č. 5).

Tabulka č. 5

Identifikovaná témata – psychologický kapitál

Témata
Optimismus (n = 9)
Self-efficacy (n = 9)
Naděje (n = 9)
Resilience (n = 7)

6.3.1. Téma: optimismus (9 z 11)

Optimismus představuje pozitivní očekávání budoucnosti a schopnost vnímat náročné situace jako zvládnutelné výzvy. V následující ukázce jedna z učitelek popisuje, jak díky optimismu může její den vypadat úplně jinak:

„Tak pokud je to běžný stres nebo normální věci, tak já jsem člověk hodně veselý. Ráda se směju, ráda si hraju, ráda dělám vtipné aktivity. Takže vlastně díky tomu ten den může být úplně jiný. Může být prostě jako úplně prosluněný. Pomáhá mi to prostě, smích je nakažlivý. Když se na někoho člověk usměje a ten druhý se nesměje, tak často se to změní, často ho člověk ovlivní. Takže to je super.“ (Blanka, 42 let)

Další učitelka zmínila, že optimismus u ní funguje jako obrana proti stresu, díky kterému se jen tak nevzdá.

„Jo, právě hodně, protože jako taková ta vnitřní síla, taková ta radost, optimismus, takové to dobré naladění, tak to velmi pomáhá právě. Protože když se hned vzdáte a prostě to, no tak nic, tak se nedá nic dělat, to podlehnete tomu stresu. Ale vlastně optimismus je taková obrana. Je to takový nástroj, jak ten stres zvládnout. Takže takový ten smysl pro optimismus je velice důležitý.“ (Eliška, 42 let)

6.3.2. Téma: self-efficacy (9 z 11)

Self-efficacy odkazuje na víru jedince ve své schopnosti zvládnout konkrétní úkoly a překonat překážky. Učitelky s vysokou úrovní sebeúčinnosti mají větší důvěru ve své kompetence a jsou přesvědčené, že dokážou efektivně řešit problémy.

„No bývá to třeba při těch výchovných komisích, kde vlastně já obhajuju to dítě, toho problémového žáka a ono je to těžké, jo, protože tam je zástupce ze sociálky a někde i z policie a tak, takže třeba to jsou takové situace, kdy si fakt jako věřím a věřím tomu dítěti a vím, že prostě dojdeme nějakého dobrého závěru, jo. Vím, že prostě do toho vnesu, budu bojovat třeba za to dítě nebo vnesu do toho tolik, aby to dobře dopadlo. Tak v tom si jako věřím, no, hodně.“ (Eliška, 42 let)

V následující ukázce jedna z učitelek popsala, že jí důvěra ve vlastní schopnosti pomohla, když musela dát dohromady třídu, kterou převzala po vyhořelé třídní učitelce:

„No... věřila... No tak třeba právě, jak jsem si přebírala tu druhou třídu, tak jsem se pak jako přepla na to, že si jako věřím, že to bude dobrý, a že nějak ty děti dám dohromady, protože ta paní učitelka, která pak ze dne na den odešla, tak to nebylo úplně ze dne na den, ale ona tam vlastně byla, ale vlastně jako by nebyla. Že hrozně moc věcí zanedbala. A já, jak jsem tam nastoupila, tak jsem musela hodně věcí po ní opravovat, nejen jako v administrativě, ale i jako u těch dětí. Protože oni byli takový jako hrozně... Ona prostě se pak zavírala do kabinetu, nechtěla s nima komunikovat, bylo toho na ní asi hodně a ty děti byly takový trochu poničený, když to tak řeknu, jo. Že měly pocit, že ta paní učitelka nemá ráda. Byla to jejich paní učitelka, tak to pro ně bylo takový těžký. A já jsem tam právě přišla s tím, že OK, tak dáme to prostě dohromady. Věřila jsem si, že to zvládnu a myslím se, že jsem to jako zvládla. Že jsme to nějak dali dohromady, no.“ (Alice, 24 let)

6.3.3. Téma: naděje (9 z 11)

Naděje funguje u učitelek jako motivační síla, která pomáhá zvládat náročné situace. Celkově podporuje pozitivní naladění.

„No, určitě. Vlastně právě proto, že člověk má tu naději, tak ten stres se zvládá lépe, no. Určitě, protože vás to nepustí k tomu se do toho úplně celá ponořit, jo, a úplně zabřednout do nějaký debky nebo něco. Ale právě máte tu naději a tu vyhlídku teda toho, že se to zlepší a že to bude dobrý. I právě, jak jsem tady mluvila o nějakém tom odstupu, tak i v tomhle to trošičku, jako vidím. Ale tohle to mě třeba do teďka nenapadlo, takže určitě, no.“ (Markéta, 31 let)

Učitelky zmiňovaly, že bez naděje by tu školství nemohlo být a opakovaly frázi, že ve školství naděje umírá poslední.

„Kdybychom neměli naději, tak by všechny školství padlo. Jak se říká, v tom školství naděje umírá poslední. Protože tam, kdybyste opravdu nepracovala s nadějí a jenom s tím, co vidíte a co vás stresuje a co vás nějakým způsobem ubíjí. Třeba když 50x opakujete nějakou poučku a stejně ji polovina třídy není schopná vstřebat. Takže tam je furt nějaká ta naděje.“ (Kateřina, 60 let)

6.3.4. Téma: resilience (7 z 11)

Resilience představuje schopnost jedince adaptovat se na nepříznivé situace a překonávat překážky. Učitelkám pomáhá zvládat a překonat stresové situace.

„Tak to je moje schopnost skvělá. A prostě se zvednu a jdu dál. Mrzí mě to, když dojde k neúspěchu. Například, já nevím, děti selžou, ačkoliv jim řeknu, že diktát bude tady na těch 6 vět a oni stejně se na těch 6 vět nepodívají. Tak prostě jdu dál a zkouším to, dokud se nám to nepovede.“ (Alžběta, 27 let)

Jedna z učitelek popsala, že dříve to pro ni bylo náročnější a resilience ji chyběla. Postupem času začala brát překážky jako výzvy, které ji posouvají dále.

„Já musím říct, že jsem se v tom velice jako vycvičila. Dřív to tak nebyvalo, ale je to tak, no, že prostě ty překážky už vnímám jinak. Já jsem je vnímala dřív jako selhání nebo jako takovou, že ty jsi špatná, hrozná, jo, a teď to vnímám, že prostě ty překážky k tomu patří a že vlastně mě to ještě jako posune, ještě mi to jako zocelí nebo mě to nějak jako něco mi to dá. Beru to jako takové chyby a že chybami se člověk učí. Takže ty překážky, já to nevnímám jako konec světa, ale spíš jako takovou další šanci nebo další výzvu.“ (Eliška, 42 let)

7. Diskuse

Záměrem výzkumu bylo odpovědět na tři otázky: Jaké zdroje stresu identifikují učitelé základních škol ve své profesi? Jaké strategie používají učitelé ke zvládnutí pracovního stresu? Jak psychologický kapitál pomáhá učitelům zvládat pracovní stres?

7.1. Zdroje stresu

Tematická analýza dat identifikovala 7 témat, která se týkala zdrojů stresu: žáci, rodiče, vedení, administrativní problémy, nepředvídatelné situace, vnější a vnitřní faktory. Mezi nejčastěji identifikované zdroje stresu v této profesi patří rodiče žáků, administrativa a samotní žáci.

Nejčastěji uváděným tématem byli pro učitele rodiče. Tento stresor pocívalo 11 z 11 učitelek. To je v souladu s výzkumem Carroll et al. (2021), který identifikoval požadavky a očekávání rodičů studentů jako jeden z významných stresorů vyučujících. Podobně tomu bylo u české studie Vorlíčka et al. (2022), která ukazuje, že jsou to právě problematické vztahy s rodiči (31 %), které patří k nejvýznamnějším stresorům ve škole. Interakce s rodiči žáků mohou být pro učitele zdrojem významného stresu, zejména pokud rodiče vyžadují nadstandardní pozornost, vyjadřují nespokojenost nebo mají nereálná očekávání. Pro učitelky byl nejstresovější osobní kontakt s rodiči jako jsou třídní schůzky nebo osobní setkání, na kterých se často řeší problémy žáků.

Druhým identifikovaným zdrojem stresu byly administrativní problémy, které zahrnovaly zodpovědnost za správné vyplnění, vnímanou nesmyslnost papírování, deadlines, nejednotnost vyplňování, administrativní zátěž a vybírání financí. Toto zjištění je v souladu s předchozími výzkumy. Například studie Vorlíčka et al. (2022) identifikovala administrativní zátěž jako jeden z problémů, který uváděli učitelé. Dle výsledků dalších studií (Ngidi & Sibaya, 2002; Olivier & Venter, 2003; Pas et al., 2012) byly administrativní problémy jako jeden z hlavních předchůdců pracovního stresu.

Třetím nejzmiňovanějším zdrojem stresu byli žáci. Konkrétně byla jako stresující vnímána zodpovědnost za jejich bezpečnost, dále pak individuální potřeby žáků, rizikové situace a chování. Toto zjištění rovněž koresponduje s výzkumem Vorlíčka et al. (2022), která uvádí nevhodné chování žáků (29 %) jako jeden z nejčastěji reportovaných stresorů. Ke stejnému závěru došla studie Carroll et al. (2021), která identifikovala interakci se studenty a zvládnutí chování studentů jako jeden ze vztahových stresorů. Toto zjištění je v souladu s dalšími studií (Skaalvik & Skaalvik, 2015), která ukázala na šest hlavních faktorů způsobujících pracovní

stres u učitelů a mezi ně patřilo rušivé chování studentů a potřeba přizpůsobení výuky individuálním potřebám studentů. Žádná ze studií nezmiňovala zodpovědnost za bezpečnost dětí jako jeden ze stresorů učitelů.

7.2. Copingové strategie

Tematická analýza dat identifikovala 3 témata týkajících se copingových strategií: sebepečce, adaptivní coping a sociální podpora.

Nejčastěji zmiňovanou copingovou strategií byla v tomto výzkumu učitelkami uváděna sebepečce, která zahrnovala sub témata: relaxační techniky, každodenní nepracovní radosti, pobyt v přírodě, vzdálení se od stresoru a dovolenou. Tato zjištění byla v souladu s předchozími studiemi. Například studie Gulwadi (2006) ukázala, že cvičení, čtení, koníčky a pohyb, které byly zařazeny do každodenních nepracovních radostí, jsou běžně používanými strategiemi. Tato studie tam také zařadila meditaci a vyhýbání se stresorům, což u nás byly relaxační techniky a vzdálení se od stresoru. Další studie (Spenger, 2011) také identifikovala cvičení, koníčky, zahradničení nebo poslouchání hudby jako copingové strategie.

Další strategií byl adaptivní coping, kam patřila profesionalita, humor, přeladění myšlenek, improvizace, strategické získávání podpory, promyšlení situace, přerámování a pozitivní naladění. Žádná ze studií neidentifikovala tyto copingové strategie. Naopak studie (Sprenger, 2011) zmiňovala například náboženství, které se objevilo i u studie Cheema et al. (2022).

Třetí identifikovanou copingovou strategií byla sociální podpora. Sociální podpora patřila mezi nejčastěji používané strategie u studie Cheema et al. (2022) nebo u studie Gulwadi (2006). V jiné studii (Aftab & Shehzadi, 2022) učitelé vyjadřovali přesvědčení, že sdílení emocí, které také patřilo do sociální podpory, je nejlepší strategií, jak zvládat stres. Stejně výsledky vyšly ve studii Emaljanovas et al. (2023), ve které bylo mluvení s rodinou a přáteli popsáno jako nejvíce používaná copingová strategie.

7.3. Psychologický kapitál

Ve studii (Demir, 2018) se ukázalo, že čím vyšší je psychologický kapitál, tím nižší je úroveň stresu. Toto tvrzení je v souladu s výsledky tohoto výzkumu. Ukázalo se, že optimismus, self-efficacy, naděje a resilience pomáhají učitelkám snížit úroveň stresu. Toto bylo v souladu s další studií (Abbas & Raja, 2015), kde jedinci s vysokou úrovní

psychologického kapitálu reportovali nižší úroveň stresu než jedinci s nízkou úrovní psychologického kapitálu.

7.4. Limity výzkumu

Jedním z hlavních limitů výzkumu je skutečnost, že vzorek zahrnuje pouze učitelky, což omezuje možnost zobecnění závěrů na celou populaci učitelů základních škol. Muži a ženy mohou vnímat stres odlišně a využívat jiné copingové strategie. Stejně tak i osobní zdroje se mohou lišit. Budoucí výzkumy by se měly na tento aspekt zaměřit a měly by zahrnout více mužských respondentů, aby byly závěry reprezentativnější.

Tato práce se snažila pokrýt tři rozsáhlé oblasti vztahující se k pracovnímu stresu a jeho zvládnutí u učitelek základních škol: stresory, copingové strategie a psychologický kapitál. Tento široký záběr poskytuje komplexní pohled na problematiku, avšak zároveň zvyšuje riziko povrchového zpracování některých témat. Hlubší zaměření na jednotlivé oblasti by mohlo přinést detailnější poznatky užitečné pro praxi.

Dalším limitem je doba, kdy se rozhovory konaly. Rozhovory byly naplánovány na měsíc září a říjen, kdy teprve začíná školní rok a mnoho vyučujících je po letních prázdninách odpočato. Je možné, že kdyby se rozhovory konaly během pololetí nebo na konci školního roku, zmiňovaly by učitelky více stresorů a vybavilo by se jim více konkrétních situací spojených s copingovými strategiemi a psychologickým kapitálem.

Posledním limitem výzkumu je různorodost vyučujících. Učitelky zahrnuté ve vzorku měly různou délku praxe, pracovní prostředí a zkušenosti, což mohlo ovlivnit jejich vnímání stresu a výběr copingových strategií. Například zkušené učitelky mohou mít odlišné potřeby a přístupy než jejich méně zkušené kolegyně. Tento rozdíl komplikuje srovnání výsledků a jejich aplikaci na širší populaci. Budoucí výzkumy by mohly pracovat s homogennějšími skupinami nebo zahrnout analýzu rozdílů podle délky praxe.

8. Závěr

Diplomová práce se zaměřila na zkoumání pracovního stresu, copingových strategií a psychologického kapitálu u učitelek základních škol. V teoretické části byla podrobně představena problematika pracovního stresu, jeho typy, důsledky a specifika stresu v učitelské profesi. Rovněž byla analyzována relevantní literatura týkající se stresorů a psychologického kapitálu v pedagogickém prostředí. Práce se dále věnovala hlavním teoriím a modelům pracovního stresu a akcentovala roli osobních zdrojů, zejména psychologického kapitálu, jakožto klíčového faktoru zvládání zátěže.

Empirická část byla realizována kvalitativním výzkumem, který zahrnoval polostrukturované rozhovory s učitelkami. Nasbíraná data byla analyzována prostřednictvím tematické analýzy, která identifikovala klíčová témata související se stresory (např. rodiče, žáci, vedení, administrativní nároky, nepředvídatelné situace, vnější a vnitřní faktory), copingovými strategiemi (sebepečce, adaptivní coping, sociální podpora) a psychologickým kapitálem (optimismus, self-efficacy, naděje a resilience). Výsledky byly následně zasazeny do kontextu dřívějších výzkumů uvedených v teoretické části a diskutovány včetně limitací práce.

Zjištění práce mohou přispět k hlubšímu pochopení stresorů, se kterými se učitelky základních škol potýkají, a jejich přístupu k jejich zvládání. Současně tato práce poukazuje na význam psychologického kapitálu jakožto osobního zdroje, který může hrát zásadní roli při zvládání pracovního stresu. Přestože výsledky nelze vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu a omezenému vzorku generalizovat, mohou sloužit jako cenný podklad pro návrhy cílených intervencí a rozvoj podpory učitelů.

Budoucí výzkum by mohl rozšířit zkoumanou oblast na učitelskou profesi obecně, včetně zahrnutí mužských respondentů, a prohloubit poznání o psychologickém kapitálu a jeho dopadu na zvládání stresu. Tato práce tak může být výchozím bodem pro další zkoumání a návrh intervencí zaměřených na podporu učitelů v jejich náročné profesi.

Reference

- Abbas, M., & Raja, U. (2015). Impact of psychological capital on innovative performance and job stress. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences De L Administration*, 32(2), 128–138. <https://doi.org/10.1002/cjas.1314>
- Adegboyega, L. O., Okafor, I. P., & Salihu, H. A. (2021). Factors of workplace stress among female secondary school teachers in Oyo metropolis, Oyo State, Nigeria. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 6(2), 185–201. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol6iss2pp185-201>
- Aftab, M. J., Rehman, N. U., & Shehzadi, K. (2022). Coping strategies used by the primary school teachers to deal with stress, depression and anxiety: A self-management perspective. *Global Educational Studies Review*, VII(II), 14–27. [https://doi.org/10.31703/gesr.2022\(vii-ii\).02](https://doi.org/10.31703/gesr.2022(vii-ii).02)
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Alkhrisha, M. (2002). Burnout among a selective sample of American and Jordanian teachers. *Dirasat. Educ. Sci.*, 29(2), 405–414.
- Antoniou, A., Cooper, C., Chrousos, G., Spielberger, C., & Eysenck, M. (2009). *Handbook of Managerial Behavior and Occupational Health*. Edward Elgar Publishing
- Antoniou, A., Efthymiou, V., Polychroni, F., & Kofa, O. (2020). Occupational stress in mainstream and special needs primary school teachers and its relationship with self-efficacy. *Educational Studies*, 49(1), 200–217. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1837080>
- Appel-Meulenbroek, R., & Danivska, V. (2021). A Handbook of Theories on Designing Alignment between People and the Office Environment. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.1201/9781003128830>
- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Portál.
- Avey, J. B., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2011). Experimentally analyzing the impact of leader positivity on follower positivity and performance. *The Leadership Quarterly*, 22(2), 282–294. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.02.004>

- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152.
<https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job Demands-Resources Theory. *Wellbeing*, 1–28.
<https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22, 273–285.
- Bakker, A. B., & van Wingerden, J. (2021). Do personal resources and strengths use increase work engagement? The effects of a training intervention. *Journal of Occupational Health Psychology*, 26(1), 20.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bártová, Z. (2011). *Jak zvládat stres za katedrou*. Computer Media.
- Beswick, J., Gore, J., & Palerman, D. (2006). Bullying at work: a review of the literature WPS/06/04. *Health and safety laboratory*, 14.
- Bhargava, D., & Trivedi, H. (2018). A study of causes of stress and stress management among youth. *IRA-International Journal of Management & Social Sciences*, 11(03), 108-117.
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2014). Is burnout a depressive disorder? A reexamination with special focus on atypical depression. *International Journal of Stress Management*, 21(4), 307.
- Bottiani, J. H., Duran, C. A., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of school psychology*, 77, 36-51.
- Boudová, S., Šťastný, V., Basl, J., Zatloukal, T., Andrys, O., & Pražáková, D. (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018 Národní zpráva Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brenner, S. O., Sörbom, D. A. G., & Wallius, E. V. A. (1985). The stress chain: A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*, 58(1), 1-13.

- Burman, R., & Goswami, T. G. (2018). A systematic literature review of work stress. *International Journal of Management Studies*, 3(9), 112.
[https://doi.org/10.18843/ijms/v5i3\(9\)/15](https://doi.org/10.18843/ijms/v5i3(9)/15)
- Carroll, A., Flynn, L., O'Connor, E. S., Forrest, K., Bower, J., Fynes-Clinton, S., ... & Ziaei, M. (2021). In their words: listening to teachers' perceptions about stress in the workplace and how to address it. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(4), 420-434.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879–889. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>
- Cox, T., & Rial-González, E. (2002). Work-related stress: the European picture. *Working on stress. Magazine of the European Agency for Safety and Health at Work*, 5, 4-6.
- Demir, S. (2018). The relationship between psychological capital and stress, anxiety, burnout, job satisfaction, and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 137-153.
- Dewa, C. S., Lin, E., Koehoorn, M., & Goldner, E. (2007). Association of chronic work stress, psychiatric disorders, and chronic physical conditions with disability among workers. *Psychiatric services*, 58(5), 652-658.
- Dudasova, L., Prochazka, J., Vaculik, M., & Lorenz, T. (2021). Measuring psychological capital: Revision of the Compound Psychological Capital Scale (CPC-12). *PloS ONE*, 16(3), e0247114. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247114>
- Edwards, J. R., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1998). Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research. *Theories of Organizational Stress*, 28–67.
[https://www.research.manchester.ac.uk/portal/en/publications/personenvironment-fit-theory\(b9d90df7-e878-4b7d-9b92-cf6360270cf9\)/export.html](https://www.research.manchester.ac.uk/portal/en/publications/personenvironment-fit-theory(b9d90df7-e878-4b7d-9b92-cf6360270cf9)/export.html)
- Emeljanovas, A., Sabaliauskas, S., Mežienė, B., & Istomina, N. (2023). The relationships between teachers' emotional health and stress coping. *Frontiers in psychology*, 14, 1276431.
- European Agency for Safety and Health at Work. (2008). *E-Facts 31, Prevention of work-related stress in the education sector*. <http://osha.europa.eu/en/publications/e-facts/efact31>
- European Trade Union Committee for Education (ETUCE). (2007). *Report on the ETUCE Survey on teachers' Work-related Stress*.

- Ferjenčík, J. (2008). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Portál.
- Folkman S. (2007). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety Stress Coping*, 21:3–14. doi: 10.1080/10615800701740457.
- Gallup, Inc. (2023). State of the Global Workplace Report - Gallup.
In Gallup.com. <https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace.aspx#ite-506924>
- Gardner, D. G. (1982). An empirical test of activation theory-based predictions. *Academy of Management Proceedings*, 1982(1), 136–140.
<https://doi.org/10.5465/ambpp.1982.4976489>
- Gulwadi, G. B. (2006). Seeking restorative experiences: Elementary school teachers' choices for places that enable coping with stress. *Environment and behavior*, 38(4), 503-520.
- Harms, P. D., & Luthans, F. (2012). Measuring implicit psychological constructs in organizational behavior: An example using psychological capital. *Journal of Organizational Behavior*, 33(4), 589–594. <https://doi.org/10.1002/job.1785>
- Hernández Varas, E., Labrador Encinas, F. J., & Méndez Suárez, M. (2019). Psychological capital, work satisfaction and health self-perception as predictors of psychological wellbeing in military personnel. *Psicothema*.
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., & Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of personality and social psychology*, 84(3), 632.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209.
- Cheema, A. B., Shafiq, F., & Ahmad, M. (2022). Exploring stress coping strategies of primary school teachers. *Global Educational Studies Review*, VII(I), 180–194. [https://doi.org/10.31703/gesr.2022\(vii-i\).19](https://doi.org/10.31703/gesr.2022(vii-i).19)
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187.

- Jones, G., & Moorhouse, A. (2010). *Jak získat psychickou odolnost*. Grada.
- Jones, M. C., Smith, K., & Johnston, D. W. (2005). Exploring the Michigan model: The relationship of personality, managerial support and organizational structure with health outcomes in entrants to the healthcare environment. *Work & Stress*, 19(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/02678370500065325>
- Joo, B. K., Lim, D. H., & Kim, S. (2016). Enhancing work engagement: The roles of psychological capital, authentic leadership, and work empowerment. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(8), 1117–1134.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kawakami, N., Tanigawa, T., Araki, S., Nakata, A., Sakurai, S., Yokoyama, K., & Morita, Y. (1997). Effects of job strain on helper-inducer (CD4+ CD29+) and suppressor-inducer (CD4+ CD45RA+) T cells in Japanese blue-collar workers. *Psychotherapy and psychosomatics*, 66(4), 192–198.
- Kivimäki, M., Ferrie, J. E., Brunner, E., Head, J., Shipley, M. J., Vahtera, J., & Marmot, M. G. (2005). Justice at work and reduced risk of coronary heart disease among employees: the Whitehall II Study. *Archives of internal medicine*, 165(19), 2245–2251.
- Kristensen, T. S., Hannerz, H., Høgh, A., & Borg, V. (2005). The Copenhagen psychosocial questionnaire—a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 31(6), 438–449. <https://doi.org/10.5271/sjweh.948>
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Portál.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1994). Psychological stress in the workplace. In Parewé, P. L., Cranall, R. (Eds.), *Occupational stress: a handbook*. 3–14. Washington. D. C.: Taylor & Francis.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Lesener, T., Gusy, B., & Wolter, C. (2018). The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work & Stress*, 33(1), 76–103. <https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1529065>

- Liu, L., Chang, Y., Fu, J., Wang, J., & Wang, L. (2012). The mediating role of psychological capital on the association between occupational stress and depressive symptoms among Chinese physicians: a cross-sectional study. *BMC public health*, 12, 1-8.
- Lopez, S. J. (2013). *Making Hope Happen*. Atria.
- Lorenz, T., Beer, C., Pütz, J., & Heinitz, K. (2016). Measuring psychological capital: construction and validation of the compound PsyCap scale (CPC-12). *PloS ONE*, 11(4), e0152892. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152892>
- Luszczynska, A., & Cieslak, R. (2005). Protective, promotive, and buffering effects of perceived social support in managerial stress: The moderating role of personality. *Anxiety, Stress & Coping*, 18(3), 227–244. <https://doi.org/10.1080/10615800500125587>
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Perspectives*, 16(1), 57–72. <https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181>
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007a). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56, 227–239.
- Masten, A. S., & Reed, M. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 458-486.
- Ngidi, D. P., & Sibaya, P. T. (2002). Black teachers' personality dimensions and work-related stress factors. *South African Journal of Psychology*, 32(3), 7-15.

- Nielsen, K., Randall, R., Yarker, J., & Brenner, S. O. (2008). The effects of transformational leadership on followers' perceived work characteristics and psychological well-being: A longitudinal study. *Work & Stress*, 22(1), 16-32.
- Nolzen, N. (2018). The concept of psychological capital: a comprehensive review. *Management Review Quarterly*, 68(3), 237–277. <https://doi.org/10.1007/s11301-018-0138-6>
- Olivier, M. A. J., & Venter, D. J. L. (2003). The extent and causes of stress in teachers in the George region. *South African journal of education*, 23(3), 186-192.
- Paek, S., Schuckert, M., Kim, T. T., & Lee, G. (2015). Why is hospitality employees' psychological capital important? The effects of psychological capital on work engagement and employee morale. *International journal of hospitality management*, 50, 9-26.
- Parker, J. D., & Sheinin, G. (2020). Coping. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Personality Processes and Individual Differences*, 79-82.
- Parker, S. K. (1998). Enhancing role breadth self-efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology*, 83(6), 835–852. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.6.835>
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hersfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of school Psychology*, 50(1), 129-145.
- Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(4), 387-392.
- Purwanto, A. (2020). Innovation and authentic leadership of Islamic university lectures in faculty pharmacy faculty: What is the role of psychological capital?. *Sys Rev Pharm*, 11(8), 383-393.
- Quick, J. C., & Henderson, D. F. (2016). Occupational stress: Preventing suffering, enhancing wellbeing. *International journal of environmental research and public health*, 13(5), 459.
- Quick, J. C., & Spielberger, C. D. (1994). Walter Bradford Cannon: Pioneer of stress research. *International Journal of Stress Management*, 1(2), 141–143. <https://doi.org/10.1007/bf01857607>
- Quick, J.C., & Cooper, C.L. (2003). *Stress and Strain*, 2nd ed.; Health Press: Oxford.
- Riolfi, L., Savicki, V., & Richards, J. (2012). Psychological capital as a buffer to student stress. *Psychology*, 3(12), 1202.

- Scott, W. E. (1966). Activation theory and task design. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1(1), 3–30. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(66\)90003-1](https://doi.org/10.1016/0030-5073(66)90003-1)
- Seaward, B. L. (2017). *Managing stress*. Jones & Bartlett Learning.
- Seligman, M. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. P. (2014). *Vzkrvétání*. Jan Melvil Publishing.
- Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Butterworth-Heinemann.
- Shirom, A., Oliver, A., & Stein, E. (2009). Teachers' stressors and strains: A longitudinal study of their relationships. *International Journal of Stress Management*, 16(4), 312.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Schoenmakers, E. C., Van Tilburg, T. G., & Fokkema, T. (2015). Problem-focused and emotion-focused coping options and loneliness: how are they related?. *European journal of ageing*, 12, 153-161.
- Schreiber, V. (2000). *Lidský stres*. Academia.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International education studies*, 8(3), 181-192.
- Snyder, C. R., Irving, L. M., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health. *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*, 162, 285-305.
- Snyder, C. R., Sympton, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321–335. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.321>
- Speed, B. C., Goldstein, B. L., & Goldfried, M. R. (2018). Assertiveness training: A forgotten evidence-based treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25, e12216.
- Sprenger, J. (2011). *Stress and coping behaviors among primary school teachers*. East Carolina University.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Goin beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational dynamics*, 26(4), 62-74.

- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (2018). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. In *Managerial, occupational and organizational stress research* (pp. 291-307). Routledge.
- Van Veldhoven, M., Houdmont, J., & Leka, S. (2008). Need for recovery after work: An overview of construct, measurement and research. *Occupational health psychology: European perspectives on research, education and practice*, 1-25.
- Viková, A., & Bajgarová, Z. (2021). Vztahová vazba a copingové strategie u vězeňské populace. *Ceskoslovenska Psychologie*, 65(6), 575-591.
- Vorlíček, R., Kollerová, L., Janošová, P., & Jungwirthová, R. (2022). Stresory ve škole z pohledu učitelů a jejich souvislosti s individuálními charakteristikami a vyhořením. *Ceskoslovenska Psychologie*, 66(1), 1-16.
- Výzkumný ústav bezpečnosti práce. (2016). *Pracovní stres a zdraví*.
<https://www.vubp.cz/soubory/produkty/publikace-ke-stazeni/pracovni-stres-a-zdravi.pdf>
- Wagnild, G., & Young, H., M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165–178.
- Wardani, L. M. I., & Anwar, M. S. (2019). The role of quality of work life as mediator: Psychological capital and work engagement. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(6), 447-463.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 235–244.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Scénář rozhovoru

Příloha č. 3: Letáček

Přílohy

Příloha 1

INFORMOVANÝ SOUHLAS pro účast ve výzkumu

Název: Pracovní stres, coping a psychologický kapitál

Pracoviště: Katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Řešitelka projektu – diplomové práce: Bc. Barbora Fišerová

E-mail řešitelky: fiserova.barbora@seznam.cz

Vedoucí diplomové práce: doc. Mgr. Kateřina Zábrodská, Ph.D.

E-mail vedoucí DP: katerina.zabrodska@ff.cuni.cz

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

rádi bychom Vás pozvali k účasti na výzkumném projektu „Pracovní stres, coping a psychologický kapitál“. Vaše účast v tomto výzkumu je zcela **dobrovolná**. Svou účast můžete odmítnout nebo ji kdykoliv v průběhu přerušit, aniž byste za to byl/a nějakým způsobem penalizován/a.

Níže najdete hlavní informace o našem výzkumném projektu. Přečtěte si, prosím, pečlivě tyto informace a rozhodněte se na jejich základě, zda se chcete výzkumu účastnit. Pokud máte ohledně výzkumu jakékoliv nejasnosti či dotazy, neváhejte se s nimi obrátit na řešitelku projektu nebo na členy řešitelského týmu.

Jaké jsou cíle výzkumu?

Cílem tohoto výzkumu je blíže porozumět zkušenostem vyučujících se zvládáním pracovního stresu v profesi učitele a roli osobních zdrojů napomáhajících zvládání stresu. Předmětem našeho zájmu jsou: 1) hlavní Vámi zažívané zdroje stresu v učitelské profesi, 2) strategie jejich zvládání a jejich efektivita, 3) role osobních zdrojů při zvládání stresu.

Nyní jste byl/a jste požádán/a o účast v kvalitativní fázi našeho projektu, která je vedena formou polostrukturovaných rozhovorů.

Kdo se účastní výzkumu?

Této fázi výzkumu se účastní nižší desítky učitelů působících na základních školách. Pro účely diplomové práce Bc. Fišerové bude realizováno přibližně 10 rozhovorů.

Jak dlouho bude trvat Vaše účast ve výzkumu?

Vaše účast ve výzkumu zahrnuje **1 rozhovor** v rozsahu **45–90 minut**. Délku rozhovoru přizpůsobíme Vaším časovým možnostem.

Co bude následovat, pokud se výzkumu rozhodnete zúčastnit?

Pokud se rozhodnete našeho výzkumu účastnit, některý ze členů našeho řešitelského týmu s Vámi povede rozhovor týkající se Vašich zkušeností s pracovním stresem.

V průběhu rozhovoru Vám budeme klást **otázky týkající se následujících okruhů:**

- Hlavní Vámi vnímané zdroje stresu v učitelské profesi
- Strategie zvládání stresu, které používáte, a jejich efektivita
- Osobní zdroje napomáhající zvládání stresu, zejména tzv. psychologický kapitál

Abychom mohli přesně zaznamenat Vaše výroky, rádi bychom rozhovor nahráli na diktafon. Nahrávka bude sloužit pouze k přepisu (transkripci) rozhovoru do textové podoby a bude okamžitě po přepisu trvale vymazána. Přepis rozhovoru bude důkladně anonymizován, tj. z přepisu rozhovoru budou odstraněny všechny informace, které by mohly identifikovat Vás nebo Vaše pracoviště. Nahrávání na diktafon můžete odmítnout, to jak nahrávání celého rozhovoru, tak jeho úseků. V takovém případě si osoba realizující rozhovor bude dělat pouze písemné poznámky.

Vyznačte prosím svou volbu týkající se nahrávání rozhovoru:

_____ **Souhlasím** s nahráváním rozhovoru na diktafon.

_____ **Nesouhlasím** s nahráváním rozhovoru na diktafon.

Jak budou mnou poskytnuté informace chráněny?

Všechny Vaše odpovědi v rozhovoru jsou **přísně důvěrné**. Aby byla ochrana Vašich dat co nejvyšší, provedeme následující opatření:

- Ve výzkumu nebudeme zaznamenávat žádné informace, které by mohly vést k identifikaci Vás nebo Vašeho pracoviště, jako jsou Vaše jméno, název pracoviště, datum narození, adresa, nebo jiné identifikační údaje. Rozhovor s Vámi bude zaznamenán pouze pod **pseudonymem**, takže Vaše jméno ani název Vašeho pracoviště se v žádném záznamu neobjeví.
- Ve výzkumu budeme zaznamenávat pouze **základní demografické údaje**, které nemohou vést k Vaší identifikaci: pohlaví, věk
- Při rozhovoru budete vyzváni, abyste neidentifikovali své pracoviště, ani osoby na něm působící. Pokud omylem nějaký identifikační údaj v rozhovoru uvedete, tento údaj nebude přepsán do textové podoby a bude spolu s nahrávkou vymazán.
- Přepis nahrávky bude důkladně **anonymizován**, tj. veškeré případné identifikační údaje budou vymazány. Po přepisu bude nahrávka trvale vymazána. Analýzu dat budeme provádět již pouze na anonymizovaných prepisech, ze kterých nebude možné Vás nebo Vaše pracoviště identifikovat.
- Je samozřejmostí, že Vaše jméno ani název Vašeho pracoviště se neobjeví v žádném publikačním výstupu.

Máte další otázky týkající se výzkumu?

V průběhu celého výzkumu máte právo se ptát a dostat odpověď na jakékoliv otázky týkající se výzkumu (s výjimkou otázek, které by ohrožily anonymitu ostatních účastníků). Pokud budete mít jakékoliv dotazy, obraťte se s nimi, prosím, na řešitelku projektu.

Souhlas s účastí ve výzkumu:

Prohlašuji, že jsem přečetl/a všechny výše uvedené informace o výzkumu. Na základě poskytnutých informací dobrovolně souhlasím se svou účastí v tomto výzkumu.

Příloha 2

SCÉNÁŘ ROZHOVORU

Část 1: Pracoviště, pracovní pozice a náplň práce

Na začátek bych se Vás chtěla zeptat na Vaši pracovní pozici:

- Jako dlouho již pracujete jako učitel/ka na základní škole?
- Jaká je Vaše pracovní pozice a úvazek?
- Jaké předměty vyučujete nebo jaké máte specializace?
- Jaké jsou vaše hlavní úkoly a odpovědnosti?
- Je škola, na které pracujete, něčím specifická? Jak byste školu popsal/a?
- Můžete mi popsat průběh vašeho typického pracovního dne? (Např. na příkladu nějakého typického dne z minulého týdne).

Část 2: Stres v práci

Nyní bych se ráda přesunula k tématu stresu v práci učitele.

- Považujete svoji práci učitele/učitelky jako stresovou?
 - Pokud ano, proč?
 - Pokud ne, proč?
- Co vnímáte jako hlavní zdroje stresu ve své práci?
 - Prosím, popište podrobněji jednotlivé zdroje stresu.
- Které pracovní situace či úkoly jsou pro vás nejvíce stresující a proč?
- Povězte mi, prosím, o nějaké konkrétní situaci, kdy jste se cítil/a nejvíce ve stresu (Vyprávějte prosím jako příběh).

Část 3: Strategie zvládání stresu

- Co obvykle děláte, když se v práci cítíte ve stresu?
 - Jak obvykle zvládáte stresové situace?
- Máte nějaké osvědčené způsoby zvládání pracovního stresu (tj. způsoby, které snižují stres)? Pokud ano, jaké?
- Stává se Vám naopak někdy, že se Vám stres nedaří zvládat? Pokud ano, čím to podle Vás je?
- Zkuste si nyní prosím vybavit situaci nebo období, kdy jste byl/a pod tlakem, ve velkém stresu. Co jste dělal/a, abyste tyto pocity zmírnil/a? Podařilo se Vám stres zvládnout?

Část 4: Psychologický kapitál (*klíčová část rozhovoru: důležité položit všechny otázky*)

- Jak vnímáte svoji schopnost zvládat stres? Považujete se spíše za člověka, který stres zvládá dobře? Nebo spíše hůře? Prosím, popište.
- Co hraje podle Vás hlavní roli v tom, jak stres zvládáte?
- Domníváte se, že máte nějaké vlastnosti, které Vám pomáhají stres v práci dobře zvládat? Pokud ano, jaké to jsou?
- Jaká je Vaše schopnost vzchopit se a pokračovat v práci, i když narazíte na překážky nebo neúspěchy?
 - Můžete, prosím, uvést příklad, kdy jste překonali nějakou obtížnou situaci ve své práci?
 - Co Vám pomohlo se nevzdat?
- Věříte ve svou schopnost zvládat obtížné situace v práci? Věříte si, že dokážete nalézt efektivní řešení obtížných situací?
 - Můžete, prosím, uvést příklad situace, kdy jste si věřili a pomohlo Vám to situaci zvládnout?
- Jak vnímáte roli naděje ve vaší práci učitele/učitelky?
 - Považujete se za Vy sám/sama za nadějeplného člověka?
 - Pokud ano, pomáhá Vám pocit naděje nějak zvládat pracovní stres? Prosím, popište.
 - Můžete dát konkrétní příklad?
- Jak vnímáte roli optimismu v práci ve vaší práci učitele/učitelky?
 - Považujete se za optimistického člověka?
 - Pokud ano, pomáhá Vám optimismus nějak při zvládání pracovního stresu? Prosím, popište.
 - Můžete dát konkrétní příklad?

Část 5: Závěrečné otázky

Nyní jsme probrali všechny otázky, na které jsem se Vás chtěla zeptat. Napadá Vás ještě něco dalšího k tématu zvládání pracovního stresu, co byste chtěl/a doplnit? Je něco, co byste chtěli dodat?



DIPLOMOVÁ PRÁCE
NA TÉMA

ZVLÁDÁNÍ PRACOVNÍHO STRESU U UČITELŮ

HLEDÁM UČITELE/UČITELKY
ZÁKLADNÍCH ŠKOL, KTERÍ BY SE
MNOU SDÍLELI SVOJI ZKUŠENOST
TYKAJÍCÍ SE STRESU A JEHO
ZVLÁDÁNÍ V TÉTO PROFESI.

ROZHOVOR: 45-60 MIN
KDY? ZÁŘÍ-RÍJEN

ODMĚNA: 200 Kč A DOBRÝ POCIT :)
NEBO 2X LÍSTEK DO CINESTAR

PRO VÍCE INFORMACÍ MI NAPIŠTE NA MAIL
NEBO TELEFONNÍ ČÍSLO:

MAIL: FISEROVA.BARBORA@SEZNAM.CZ
TELEFON: 739 146 993