

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra Psychologie**



FILOZOFICKÁ FAKULTA  
UNIVERZITY KARLOVY  
V PRAZE

## **Bakalářská práce**

Hedvika Vertelmanová

**Humor jako protektivní faktor profesní zátěže učitele**

**Humor as a protective factor of the occupational stress of teachers**

Praha 2015

Vedoucí práce: PhDr. Iva Štětovská, Ph.D.

**Poděkování:**

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce. PhDr. Iva Štětovská, Ph.D. mi poskytla cenné rady, konstruktivní připomínky a pevné vedení, především však se mnou měla trpělivost, za což jsem jí vděčná.

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou 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.*

*V Praze dne 30. 4. 2015*

.....

**Abstrakt:**

Tato bakalářská práce podává krátký přehled teorií a výzkumů v oblasti psychické pracovní zátěže, protektivních faktorů a humoru. Autorka se snaží najít a naznačit propojení mezi těmito oblastmi. Od obecné problematiky stresu tato práce přechází k možnostem obrany proti němu a dále zaměřuje svůj zájem specificky na humor. Předkládá přehled obecných teorií humoru a pak se zabývá konkrétní možností využití humoru k vyrovnání se s psychickou zátěží. Cílem praktické části této práce je prozkoumat způsob, jakým učitelé na vysokých školách humor užívají. Záměrem tohoto zkoumání je nalézt prostor pro zlepšení mechanismů, kterými se učitelé se stresem vyrovnávají.

**Klíčová slova:**

Humor, profesní zátěž, vyhoření, ego-obranné mechanismy, coping

**Abstrakt:**

This bachelor's thesis offers a brief overview of theories and surveys made in the areas of occupational stress, defence mechanisms and humor. The author is trying to find and indicate the connections between these areas. This paper goes from the general issue of stress to the possibilities of defending against it. Furthermore, it focuses specifically on humor. It offers an overview of the general theories of humor, and it concentrates on the possible uses of humor as a way of dealing with mental overload. The goal of the practical part of this thesis is to examine the ways in which university teachers use humor. The purpose of this examination is to find ways for improving the mechanisms through which teachers deal with stress.

**Keywords:**

Humor, occupational stress, burnout, ego-defence mechanisms, coping

## Obsah

Úvod.....	7
1. Profesní zátěž .....	9
1.1 Stres.....	9
1.1.1 Specifika práce vysokoškolského učitele.....	13
1.2 Syndrom vyhoření.....	16
2. Protektivní faktory.....	18
2.1 Ego-obranné mechanismy .....	19
2.2 Copingové strategie.....	23
3. Humor.....	26
3.1 Teorie superiority .....	27
3.2 Teorie relaxace .....	28
3.3 Teorie inkongruence.....	29
3.4 Humor jako copingová strategie .....	31
3.4.1 Černý humor.....	34
4. Téma výzkumu .....	35
4.1 Výzkumná otázka.....	35
4.2 Výzkumné metody .....	35
4.2.1 Populace a výběr vzorku .....	36
4.2.2 Volba nástroje .....	36
4.3 Průběh výzkumu .....	37
4.4 Analýza dat .....	38
4.5 Diskuze.....	38
Závěr .....	39
Seznam použité literatury.....	41
Seznam příloh .....	44
Přílohy.....	45

## Úvod

*„Smích léčí, ale jen ty, kteří se umějí smát.“*

*-Jiří Žáček-*

Lidé považují dnešní dobu za příliš uspěchanou, stěžují si na velké množství stresu, nároků a požadavků, které se na ně tlačí ze všech stran. Příliš mnoho techniky, příliš mnoho problémů, příliš mnoho lži, příliš mnoho nemocí, příliš mnoho. Co ale věci, které nám chybí?

Internetem, jedním z hlavních způsobů komunikace dnešních dní, kolují videa o snižující se schopnosti lidí navazovat vztahy „face to face“, bez nějaké „sociální“ sítě jako prostředníka. Mluví se o emoční zaostalosti, nevíme, co si počít, když se někdo rozpláče, jak naložit s dětským strachem ze tmy, co dělat, když jsme vzteky rozpálení do běla, ale společenské normy nám neumožňují hněv projevit. Ve škole nám předkládají tolik informací, proč nám nepoví, jak nakládat s emocemi, city a pocity? Avšak nejsou učitelé stejně bezradní jako ostatní a nejsou svázáni ještě přísnějšími pravidly, jejichž účelem je ochránit děti?

Jejich práce je delikátní, náročná a nesmírně důležitá, protože kromě rodiny jsou to oni, kteří jako první formují děti a vlastně tak určují směr, kterým se bude celá společnost v budoucnu ubírat. Proto jsou na ně kladeny vysoké nároky.

Učitelské povolání je jedno z psychicky nejnáročnějších. Finanční odměna není velká, společenská prestiž se vytratila a na konci dne, ba ani roku, často nepřichází jasně pozorovatelné výsledky práce, které by odměnily celé to snažení. Stavitel může se zálibou hledět na postavený dům. Cukrář na hotový dort. Malíř na hotový obraz. Co však uvidí učitel? Látka se zapomíná, žáci odcházejí a jediným měřítkem je, dostanou-li se na další školu či najdou-li zaměstnání, ale to už učitelé často ani nezjistí.

Učit navíc neznamená jen vstát brzy ráno, jít do školy, odučit si hodiny a jít domů. Musíme započítat i hodiny strávené přípravou vykládané látky a testů, opravováním písemných prací a dalším vzděláváním se. Pak samozřejmě samotné vyučování, ukáznění studentů, zvládání tlaku od rodičů a vedení školy. Nedostatečné finanční zdroje nemluví jen o platu, ale i samotné škole. Vybavení je často staré, není dostatek pomůcek ani prostoru, což snahy učitelů nijak nezjednodušuje.

Učitelé jsou tak ve velkém nebezpečí intimního se seznámení se s něčím, čemu se v odborné praxi již od dob psychoanalytika Herberta Freudenbergera říká syndrom vyhoření neboli burnout efekt (Freudenberger, 1974).

Ve zvládání pracovní zátěže a v předcházení vyhoření hrají roli obranné mechanismy a copingové strategie. Může jít o relaxační techniky, hledání efektivního rozložení činností v čase či například volnočasové aktivity, které učitelé pomáhají se vyrovnat se zátěží zaměstnání. Je to potlačení a únik, regrese a agrese – ty se však považují za méně vyspělé, neboť ve výsledku problematickou situaci často nezlepšují. Mohla by to být konfrontace. Ale konfrontace může v mnoha případech spálit mosty a dlouhodobě učitelé přinést víc problémů, než vyřeší. Proto, ač je někdy nezbytná, také nemusí vždy být zrovna šťastnou volbou. Za skutečně funkční je možné označit ty strategie, které skutečně pomáhají vyrovnat se se zátěžovou situací a nevytvářejí problémy navíc. Tyto mechanismy a strategie se neobrací na venek. Nepožadují změnu po okolí – to je často neochotné a požadavky na změny nese nelibě. Funkční mechanismy a strategie se obrací dovnitř. Člověk vždy může změnit vlastní postoj, ostatní mu v tom nemohou bránit. Proto funkční řešení zátěžové situace jsou ta, která umožňují změnu postoje, náhled na situaci. Mezi funkční strategie by se měl řadit humor, který umožňuje změnu postoje. Nabízí odstup, poskytuje jiný úhel pohledu na situaci, což dovoluje hledat a nacházet nová řešení. Humor však ve výzkumech zvládání zátěžových situací učiteli není uváděn buď vůbec, nebo jen jako okrajově používaný mechanismus.

Cílem praktické části této práce je tedy zmapovat používání humoru jako protektivního faktoru a copingové strategie mezi učiteli vysokých škol a položit základy dalším výzkumům na toto téma.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Profesní zátěž

*„Ať už říkají cokoli, ve skutečnosti mají žáci i učitelé školu rádi: jsou tam přestávky.“*

*-Eduard Bass-*

Pracovní zátěž je nesoulad mezi možnostmi pracovníka a požadavky na něj kladenými. To, co je od pracovníka požadováno, neodpovídá jeho možnostem (Řehulka, Řehulková, 1998). Ačkoli se může jednat i o fyzickou zátěž, z psychologického hlediska je významnější zátěž psychická. Ta je definována jako „proces psychického zpracování a vyrovnávání se s požadavky a vlivy životního a pracovního prostředí, přičemž prostředím se rozumí vše, co člověka obklopuje, včetně společenských vazeb, událostí a požadavků na chování“ (Hoskovec et al., 2003, 74).

V anglické literatuře se používá výraz „stress“, který by se do češtiny dal přeložit jako tíseň, nesnáze či tlak. Pojem „stres“ je však dnes již velmi široce zavedený i v české literatuře. Jeho význam se překrývá s označením „psychická zátěž“ a dnes je vnímán jako ekvivalent anglického pojmu „stress“ (Hoskovec et al., 2003). Nadále budu psychickou zátěž označovat pojmem „stres“.

#### 1.1 Stres

*„Stres v žádném případě nemusí být pouze škodlivý; je zároveň kořením života, neboť každé hnutí myslí a každá činnost zapříčiňuje stres. Stejný stres, po kterém jeden člověk onemocní, může znamenat pro druhého životodárné uzdravení.“*

*-Hans Selye-*

Za autora pojmu „stres“ je považován Hans Selye, který stres definoval jako globální a nespecifickou odpověď organismu na podněty narušující homeostázu - Selye je představitelem biologického pojetí stresu. Podle Selyeho, chce-li člověk dosáhnout rovnovážného stavu, musí neustále adekvátně reagovat na měnící se fyzikální, psychické i sociální podněty (Selye, 1983).

Se stresem se setkává každý člověk, nezávisle na věku, národnosti, zaměstnání. Jde o reakci na vnější podněty, které označujeme jako stresory. Pod pojmem stresor si lidé vybaví

většinou podněty nepříjemné, jako například zkoušku. Stresorem může být však i něco tak pozitivního, jako například výhra v loterii (Cungi, 2001).

Ti, kteří se touto tématikou přímo nezabývají, mají pojem stres většinou spojený s nepříjemnými zážitky, s problémy, a snaží se mu vyhnout. Ale stejně jako příliš mnoho stresu škodí, příliš málo stresu je také problém. Už Selye rozdělil stres na distres a eustres. Rozdíl mezi nimi je nejčastěji chápán na základě emočního prožitku stresu. Vnímá-li jedinec stres jako nepříjemný, jde o distres. Je-li stres spojený s příjemnými pocity, jedná se o eustres (Kebza, 2005). Rozdíl mezi eustresem a distresem je ale možné založit i na tom, zda prožívaný stres výkon jedince zlepšuje, nebo zhoršuje.

Eustres („dobrý stres“) je pozitivní stres, označovaný za příjemný a uspokojujivý, objevující se v pozitivních situacích, jako je například svatba. Nejde ovšem jen o striktně příjemný zážitek. Eustres zvyšuje vnímavost, mentální bdělost a stimuluje kognitivní i behaviorální výkon. Čeká-li člověk na zkoušku, jeho výkon bude do značné míry záviset na míře stresu, který zažívá. Přílišný stres mu neumožní předvést to nejlepší, co dokáže, ale optimální míra stresu, eustres, mu poskytne dostatek adrenalinu a úroveň vybuzení, která mu umožní dosáhnout nejlepších výsledků. Kdyby nezažíval žádný stres, nemohl by situaci vyhodnotit jako odlišnou od jiných, každodenních situací, a nebyl by připraven se snažit. Eustres, který je možné pochopit i jako stres v optimálním množství, stimuluje a v ohrožení i zachraňuje život. Například matka, která brání dítě, bude zažívat veliký stres. Tato vysoká míra stresu však může být zcela adekvátní závažnosti situace a v konečném efektu to může být právě toto vybuzení, které matce dá sílu zachránit život dítěte (Fraser-Nobbe, Tuttle-Yoder, 1996; Roy, 2005; Honzák, Večeřová-Procházková 2008; Singer, 2009; Steward, 2014).

Distres naproti tomu je negativní stres, to, co si každý běžně pod pojmem stres představí. Je tedy popisován jako škodlivý a nepříjemný, typicky asociovaný s prožitky úzkosti, strachu, obav a agitace. Dělí se na dva druhy, akutní stres a chronický stres. Akutní stres se objeví velmi rychle, je intenzivní a brzy odezní. Například jedete-li vlakem a průvodčí se při kontrole vaší jízdenky zamračí. Vyděsíte se – co se děje, jste snad ve špatném vlaku? Je něco špatně s jízdenkou? Začnete se potit, srdce se vám rozbuší, vaše smysly se vyostří. Pak průvodčí pokývne hlavou, jízdenku vám vrátí, a odejde. Oddychnete si a vše se brzy vrátí do normálu. Chronický stres naproti tomu nebývá tak intenzivní, ale trvá déle, týdny i měsíce, v ojedinělých případech i roky. Snižuje výkon jedince a ohrožuje jeho zdraví - oslabuje

organismus a zvyšuje náchylnost k nemocem (Fraser-Nobbe, Tuttle-Yoder, 1996; Roy, 2005; Honzák, Večeřová-Procházková 2008; Singer, 2009; Steward, 2014).

Příkladem problematiky chronického stresu je všeobecný adaptační syndrom (*general adaptation syndrome*) – toto označení je také spojováno se Selyem. Jde o souhrn krátkodobých a dlouhodobých reakcí a adaptací organismu, jejichž cílem je obnovit homeostázu. Má tři stádia:

- Alarmová reakce
  - tato fáze se výrazně překrývá s akutním stresem, můžeme říci, že jde o totéž – zvýšené pocení a krevní tlak, zrychlený srdeční tep a zostření smyslů
  - tělo se připravuje na reakci útok – únik, mobilizuje zásoby energie
  - šokující zprávy by se proto měly předávat citlivě a postupně, aby se snížily negativní následky pro jejich příjemce (ve filmech se příjemce šokujících zpráv většinou chytne za srdce a v některých případech následuje srdeční infarkt – ač se to zdá přehnané, u lidí se srdečními problémy to nelze zcela vyloučit)
- Stádium rezistence
  - situace neumožňuje ani útok, ani únik, stresor tedy působí dál
  - působí obranné mechanismy, jedinec se snaží se stresem vyrovnat
  - tělo je neustále ve stavu mobilizace, objevuje se únava a imunitní systém je oslaben – jedinec se stává náchylným k onemocnění
  - dostává-li se jedinec do stádia rezistence příliš často, tedy je příliš často vystaven stresorům, které není schopen snadno odstranit nebo odstranit sebe z jejich dosahu, jsou jeho energetické zásoby vyčerpávány bez času na obnovení – stává se citlivějším, „vydrží“ méně a i stresory, se kterými se v minulosti dokázal bez problému vyrovnat, mu nyní činí problémy
- Stádium vyčerpání

- jedinec je vyčerpán dlouhodobým působením stresorů, které není schopen řešit ani je odstranit
- pociťuje fyzickou i psychickou únavu aniž by se pustil do nějaké činnosti, dostavuje se rezignace a deprese
- obranné mechanismy nejsou schopny plnit svou funkci
- jedinec často zažívá psychosomatické obtíže, které celou situaci komplikují
- symptomy tohoto stádia ukazují paralelu se syndromem vyhoření

(Fraser-Nobbe, Tuttle-Yoder, 1996; Roy, 2005; Honzák, Večeřová-Procházková 2008; Singer, 2009; Steward, 2014)

Stres je problém, který musí řešit každý člověk bez ohledu na věk, pohlaví, povolání či národnost. Ovšem stres učitele se tradičně pojí se spouštěči, se kterými se každý nesetkává. Mohou to být to studenti se špatnými postoji, motivací a vůbec všeobecně nedisciplinovaní. Někdy jde o časté změny v organizaci školy, špatné pracovní podmínky, ať už materiální či vyhlídky na osobní růst. Může jít to časový tlak, konflikty s kolegy či pocit, že práce učitele není společností oceňována (Kyriacou, 1996).

Chris Kyriacou definuje „učitelský stres“ jako stav, kdy se „učitelé cítí rozzlobení, deprimovaní, nervózní a zklamaní, když cítí úzkost nebo napětí v důsledku nějaké skutečnosti, která souvisí s jejich pedagogickou praxí.“ Konstatuje, že ač má učitelský stres mnohé spouštěče a mnoho projevů, má jedno společné: zážitek stresu spouští pocit ohrožení sebeúcty, pohody či přímo existence (Kyriacou, 1996, 151).

Zajímavé je, že i když se více učitelů setká se stejným stresorem, nemusí být jejich další prožívání stejné. To, zda učitel vnímá či nevnímá stres, a jak silný, totiž ovlivňují osobnostní faktory. Podstatou stresu je totiž pocit ohrožení. Vidí-li tedy učitel v jakékoli situaci ohrožení sebe sama, dostává se do stresu. Naopak učitel, který situaci jako ohrožující nevyhodnotí, se do stresu nedostává. Proto schopnost učitele vyrovnat se se stresovou situací velmi záleží na jeho sebejistotě a stabilitě. Do této stability patří i opora v sociálních vztazích (Kyriacou, 1996).

Stres tedy může vznikat v situacích zjevně stresových, jako je slovní napadení studentem či konflikt s kolegy. Stres může vyvolávat i nedostatek času na zkoušení studentů či nefunkční přístroj potřebný k výuce. Nebo i nepřizvání k důležitému rozhodnutí,

nepřidělení zajímavé skupiny studentů. Vše záleží na tom, jak velký význam má daná věc pro učitele, a jak situaci vyhodnotí (Kyriacou, 1996).

Učitelství stres ovlivňuje výkon učitele ve vyučování. Učitel, který je vyučováním dlouhodobě stresován, nebude pociťovat uspokojení z práce, a jeho ochota trávit čas vyučováním i přípravou na něj bude menší (Kyriacou, 1996). Výzkum, který zkoumal vliv klima ve třídě a podpory učitele na úspěch potenciálně problematických žáků ukázal, že efektivní vyučování a úspěch žáků je závislý právě na dobrém klimatu třídy. Klima třídy je velmi ovlivňováno kvalitou vztahů mezi učitelem a žáky. Obě tyto složky jsou negativně ovlivněny v případě, že je učitel dlouhodobě vystaven stresu (Hamre, Pianta, 2005).

Vystresovaný učitel může mít potíže s udržení kvality vztahů se studenty. Jeho vlastní zátěž mu neumožní podporovat a povzbuzovat studenty. Na obtíže a problémy může reagovat podrážděně či přímo nepřátelsky, bude mít tendenci studenty spíše kritizovat než chválit a pravděpodobně se spíše uchýlí k trestům (Lens, Neves de Jesus, 1999).

Někdy je učitel dlouhodobě vystaven zátěžovým situacím, jejichž řešení je buď obtížné, nebo nemožné. Tak se může stát, že se učitel dostane chronickému stresu. A chronický stres je jednou z podmínek, za kterých vzniká tzv. syndrom vyhoření.

### **1.1.1 Specifika práce vysokoškolského učitele**

System vzdělávání je tvořen primárně ze čtyř úrovní. Ty jsou: preprimární (mateřské školy), primární (základní školy), sekundární (střední školy) a terciární (vysoké školy) úroveň (Trendová, 2008).

Činnost a povinnosti pedagogů na těchto úrovních se liší. Na prvních třech úrovních, tedy na úrovni preprimární, primární a sekundární, je hlavní povinností pedagogů vzdělávat žáky, i když v preprimární péči nejde tolik o vědomosti, jako spíše o sociální schopnosti a posilování některých rysů osobnosti. Navíc, po dobu přítomnosti žáků v instituci za ně pedagog nese právní odpovědnost. Až v posledních ročnících středních škol dosahuje většina žáků plnoletosti. Tato zodpovědnost je jedním z významných stresorů působících na pedagoga (Černíková, 2014).

Na úrovni terciárního vzdělávání se situace mění. Vedle činnosti vzdělávací činí náplň pedagoga i práce vědecko-výzkumná. Proto vysokoškolský pedagog nezískává více volného času omezením počtu hodin výuky. Vysokoškolský učitel navíc umožňuje konzultace,

pomáhá s projekty a návrhy výzkumů a celkově podporuje studenty v jejich vlastní vědecké činnosti. Je možné se domnívat, že je to právě vzor vysokoškolského učitele, který vede studenty v jejich dalším profesním nasazení. Studenti vysokých škol již všichni dosáhli plnoletosti, z pedagoga je tak sejmuto břímě zodpovědnosti za studenty po dobu jejich přítomnosti ve škole. Tak je vyřešen stresor, který může být velmi významným. Vysokoškolský učitel se však setkává s mnoha jinými stresory (Černíková, 2014; Slavík et al., 2012).

Studium na základní škole je povinné. Studium na škole střední je ze zákona dobrovolné. Odmítnout vzdělání na sekundární úrovni je pro dítě obtížné, i když ne nemožné – především kvůli očekávání okolí. Vzdělávání se na vysoké škole je však skutečně dobrovolné, i když zvyšující se úroveň vzdělanosti společnosti tento fakt možná v příštích letech změní. Na základě této dobrovolnosti je možné domnívat se, že studenti vysokých škol mají skutečný zájem o studium. Dala by se předpokládat motivace, aktivita, spolupráce, zájem a další samostudium. To se však děje jen v ojedinělých případech. Z pozorování plyne, že se studenti vysokých škol často neliší od žáků škol středních. Vysokoškolští učitelé však často nemají donucovací nástroje, které mají učitelé na středních školách. To jsou poznámky, písemky, zkoušení apod. Ani to není mnoho. Vysokoškolský učitel však tyto nástroje prakticky nemá. Jeho nástrojem může být charisma, které ale nemá každý učitel, a není to něco, co by bylo možné se snadno naučit. Motivování a ukáznění studentů tak může být jedním z významných stresorů učitele na vysoké škole.

Dalším stresorem jedinečným pro povolání vysokoškolského pedagoga může být fakt, že náplň jeho práce není přesně vymezena. Má být učitelem, výzkumníkem nebo administrativním pracovníkem? Priority těchto dílčích součástí práce vysokoškolského učitele se proměňují, jsou hodnoceny různě podle vývoje trendů v terciárním školství a ve společnosti. Pro učitele je však prakticky nemožné být experty ve všech těchto oblastech.

Stresorem může být i věk studentů. Učiteli na vysoké škole se může stát, že jeho studenti budou starší než je on sám – to vytváří choulostivou situaci. Potom jde i o úroveň vývoje studentů. Studenty vysokých škol můžeme rozdělit do dvou skupin – studenty tradiční a netradiční. Studenti tradiční se pohybují mezi adolescencí a mladší dospělostí, tedy ve věku od cca 19 do 35 let. Studenti netradiční se věkově pohybují v rozmezí cca od 35 do 60 let, tedy v období střední a starší dospělosti. Ač se neobjevují tak často ve studiu prezenčním, pokud již není doktorandské, není tento jev vyloučen. Studenti se nachází v různých stádiích vývoje psychiky a v různých obdobích svého života – řeší jiné problémy, někteří si ještě

ujasňují vlastní identitu a snaží se dosáhnout samostatnosti, jiní se pokouší založit rodinu, někteří upírají svou pozornost na kariéru, někteří se potýkají s krizí středního věku či se pomalu začínají připravovat na stáří. Učitel na vysoké škole by tak potřeboval reagovat na specifika věků svých studentů, což je při jeho celkové pracovním vytížení nereálné. Tento fakt však může podporovat působení dalších stresorů (Slavík et al., 2012).

Podle výsledků studie provedené v roce 2001 (Dua et al.) jsou hlavní stresory učitele tyto:

- nedostatek finančních a dalších prostředků
  - nedostatečné financování školství je dlouho řešenou otázkou, přesto se situace nelepší – nejsou finanční prostředky na pomůcky, vybavení ani platy
  - existuje nedostatek učeben, přednáškových místností, případně jsou nedostatečné ve velikosti a vybavení
- přílišné pracovní zatížení
  - narůstající počet studentů a nedostatek učitelů přispívají k pracovnímu vytížení pedagogů na vysokých školách
  - jako zátěž působí nové technologie a systémy, se kterými musí učitelé pracovat
  - vědecko-výzkumná práce, na které pomalu začíná záviset zaměstnatelnost vysokoškolských pedagogů, je časově náročná
- špatné řízení
  - vedení málo zapojuje učitele do rozhodování a trvá na předem připravených plánech, což vzbuzuje pocity bezmoci
  - jednání vedení bývá nečitelné
  - vedení má tendenci příliš se zaměřovat na materiální stranu věci a málo se ohlíží na potřeby učitelů
- nedostatečné uznání a odměna
  - nedostatečné finanční zdroje ve školství vedou i k nízkému finančnímu ohodnocení práce pedagoga

- prestiž vysokoškolského učitele klesá, společnost si více cení lékařů a hvězd showbyznysu
- nejistota zaměstnání
  - vysoké požadavky na výkon učitele se pomalu stávají nedosažitelnými, což vede k pochybám, zda daný učitel nebude nahrazen
  - vysokoškolští pedagogové mají problém s uplatněním v jiném zaměstnání, protože úroveň jejich specializace je velmi vysoká

Toto vše jsou stresory, které učitel povětšinou není schopen odstranit. Každý učitel je tak vždy dlouhodobě v nebezpečí chronického stresu (Dua et al., 2001). Významným stresorem je také fakt, že práce vysokoškolského učitele prakticky nikdy nekončí. K posílení tohoto stresoru přispěl především rozvoj elektronické komunikace. I když učitel není ve škole, je stále dostupný e-mailům a telefonům. Tato neohraničenost práce klade velký tlak na učitele.

## 1.2 Syndrom vyhoření

*„Naše únava je často způsobena nikoliv prací, ale obavami, frustrací a rozhořčením.“*

*-Dale Carnegie-*

Syndrom vyhoření je v dnešní době velmi popularizovaný fenomén. Nejčastěji je spojován s pomáhajícími profesemi. Obecně bychom jej mohli definovat jako stav emocionálního vyčerpání vzniklý v důsledku nadměrných psychických a emočních nároků. Klíčovými projevy jsou „opotřebení“, pasivita a celková únava. Vzniká z chronického stresu (Braun, Marková, Nováčková, 2014, 154).

Podle Herberta Freudenbergera (1974) k vyhoření dochází většinou rok od zahájení činnosti v instituci, protože právě kolem jednoho roku praxe se sejdou určité faktory. Jedním z hlavních faktorů je ztráta představ o zaměstnání či instituci, kterou jedinec zpočátku měl. Proto jsou ohroženy především pomáhající profese – lidé v nich mají touhu pomáhat lidem a světu. Tyto plány se však nedaří naplňovat, což přináší zklamání. Jedinec se tak potýká se zátěží, která není vyvážena spokojeností z naplňování cílů. Toto je čas, kdy hrozí vyhoření.

Syndrom vyhoření u učitelů má pět fází: nadšení, stagnace, frustrace, apatie a samotný syndrom vyhoření. Ve fázi nadšení je učitel plný energie, má velké plány, velmi se angažuje

pro školu i žáky. Jeho plány a ideály se mu však zpravidla nedaří realizovat, zjišťuje, že nemá smysl investovat tolik energie. Požadavky žáků, rodičů a vedení školy jej začínají obtěžovat - je ve fázi stagnace. Jeho nespokojenost roste a učitel začíná celou situaci a její účastníky, tedy žáky, rodiče i vedení školy vnímat negativně. Snaží se co nejrychleji vyřešit všechny nepříjemné situace a rychle sahá po donucovacích prostředcích. Škola jej zklamala a on pocítuje silnou frustraci. Ani toto však není udržitelný stav, brzy přichází apatie. Učitel dělá jen to nejnútnejší, ostatním aktivitám se vyhýbá. Nemá zájem o rozhovory s kolegy a ve vztahu k žákům setrvává ve stavu nepřátelství. Pak přichází poslední fáze, syndrom vyhoření, kdy je učitel zcela vyčerpan (Hennig, Keller, 1996).

Projevy syndromu vyhoření je možné pozorovat na čtyřech rovinách: tělesné, emoční, duševní a sociální.

Na tělesné rovině se projevuje únava, oslabená imunita, vegetativní obtíže (problémy se srdcem, dýcháním, zažíváním), bolesti hlavy, poruchy spánku, vysoký krevní tlak a svalové napětí.

Na rovině emoční jsou pozorovatelné především pocity bezmoci, sebelítost, sklíčenost, popudlivost, nervozita a pocit nedostatku uznání.

V rovině duševní figuruje negativní obraz vlastních schopností, záporný postoj k žákům a rodičům. Učitel negativně hodnotí působení školy a ztrácí zájem o profesní témata. Má potíže se soustředit a uniká do fantazie.

Neochota pomáhat problémovým žákům, omezování kontaktu s žáky, rodiči i kolegy, konflikty v soukromé oblasti. To vše jsou charakteristické projevy v sociální rovině. Učitel se neangažuje ve výchovném působení a přestává se připravovat na vyučování (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

I dobře informovaný učitel, seznámený s problematikou a charakteristikami syndromu vyhoření, může mít problémy rozpoznat jeho projevy sám na sobě. Dostane-li se až do stádia syndromu vyhoření, je velmi obtížné situaci řešit. Většinou je třeba změnit práci či alespoň pracoviště. Proto je velmi důležitá prevence. Braun, Marková a Nováčková (2014) formulují zásady pro prevenci syndromu vyhoření takto:

- snižte příliš vysoké nároky
- nepropadejte syndromům pomocníků

- naučte se říkat NE, když je na vás kladeno příliš mnoho požadavků
- stanovte si priority
- naučte se zacházet se svým časem, snažte se neodkládat práci
- vyjadřujte své pocity, ukažte, když se vás něco dotkne
- hledejte emocionální podporu
- hledejte věcnou podporu – množství problémů můžete řešit s kolegy

Jelikož však syndrom vyhoření vzniká na základě chronického stresu, je důležité naučit se pracovat se stresem. Stejně jako existují zásady pro prevenci stresu, existují i faktory, které snižují stres a dovolují jedinci vypořádat se s ním. Tyto „protektivní faktory“ jsou více či méně úspěšné a nestejně společensky přijatelné.

## **2. Protektivní faktory**

*„Když je člověk úplně na dně, začíná se všemu smát. Je to emocionální obrana psychiky. Druhou možností je upadnout do letargie, ale to mi přišlo horší.“*

*-Miroslav Žamboch-*

Protektivní faktory jsou faktory, činitele, které mají za úkol chránit. Například ochranný faktor proti UV záření v opalovacích krémech. Protektivním faktorem může být neprůstřelná vesta policisty. Je proto důležité specifikovat, co je protektivním faktorem a co má za úkol chránit.

Tato práce se zabývá možnostmi ochrany lidské psychiky, specificky psychiky učitele. I když neprůstřelná vesta by, zdá se, stále více měla být součástí výbavy učitele, pro tuto práci jsou relevantní faktory, které jsou schopny chránit mentální celistvost a psychickou pohodu učitele. Jde především o ego-obranné mechanismy a copingové strategie, které manifestují v různých formách v závislosti na osobnostních charakteristikách a předpokladech daného učitele. Ego-obranné mechanismy i copingové strategie jsou protektivní faktory, proto je popíši v následujících kapitolách.

## 2.1 Ego-obranné mechanismy

Ernest Hilgard řekl, že funkcí ego-obranných mechanismů je chránit pocit vlastní hodnoty a bránit jedince proti úzkosti, která pramení z pokračující frustrace (Nakonečný, 1995).

První tento koncept nastínil Sigmund Freud. Jeho strukturální model, kde označil id, ego a superego, byl významným krokem ve zkoumání lidské psychiky. Za nejvýznamnější obranný mechanismus ega považoval potlačení (vytěsnění), ale celkově se oblastí ega zabýval pouze velmi okrajově. Teorii ego-obranných mechanismů významněji rozpracovala jeho dcera Anna (Plháková, 2006).

Podle Anny Freudové se ego-obranné mechanismy zaměřují buď na potlačení id, nebo na ochranu proti vnějším nepříjemným činitelům. Jako obranné mechanismy existující k potlačení id jmenuje regresi, represi, projekci a reaktivní formaci. Před vnějšími nepříjemnými impulzy podle ní brání ego mechanismus popření. Jmenovala i dvě psychické obrany, identifikaci s agresorem a altruistické vzdání se - tyto obrany působí zároveň proti vnějším i vnitřním nepříjemným podnětům (Freud, 1992). Touto tematikou se také zabývali W. Hoffer, J. Lichtenberg, J. Slap, R. N. Haber a A. H. Fried.

George Vaillant rozděluje obranné mechanismy do čtyř úrovní: psychotické mechanismy (popření vnější reality, zkreslení, klamná projekce), nezralé mechanismy (fantazie, projekce, hypochondrie, pasivně-agresivní chování), neurotické mechanismy (racionalizace, potlačení, reaktivní formace) a vyspělé mechanismy (sublimace, altruismus, očekávání a humor). Vyspělé mechanismy jsou hierarchicky umístěny nejvýše, psychotické mechanismy považuje Vaillant za nejnižší úroveň obranných mechanismů (Vaillant, 1995).

Z prací těch, kteří se touto tematikou zabývali, je možné vytvořit následující přehled mechanismů:

### Mechanismy represe:

- vytěsnění a potlačení
  - jako vytěsnění se označuje proces, kdy jedinec instinktivně, bez vlastní vůle vytlačuje pohnutky, touhy a představy neodpovídající jeho životnímu přesvědčení, víře a jeho představě o správném chování do nevědomí
  - často spojeno se zapomínáním nepříjemných situací

- potlačení představuje stejný proces, kterého si je však jedinec vědom a záměrně se o něj snaží, používá techniky jako bagatelizování a přehlížení, pravděpodobně s myšlenkou, že „budu-li se tvářit, že problém neexistuje, sám zmizí“

### Mechanismy úniku:

- regrese
  - jedinec na zátěžovou situaci reaguje tím, že se vrací do chování, které náleží dřívějšímu vývojovému stádiu, zpravidla proto, že se tak cítí jistější v zaběhaných vzorcích chování, nebo proto, že se mu tak otvírá prostor pro způsoby řešení, které by pro něj jinak byly nepřijatelné (např. manipulace)
- fixace
  - jedinec trvá na způsobu, vzorci chování, který sám pro sebe, možná podvědomě, označil jako funkční způsob řešení situace, a není ochoten tento vzorec změnit, ani když se opakovaně ukáže, že je nefunkční či nežádoucí
- útěk
  - jedinec se stahuje ze situace, kde se mu nedaří dosáhnout úspěchu (např. absence, uzavření se do sebe)
- únik do fantazie
  - jedinec dosahuje úspěchu a uspokojení prostřednictvím denního snění
  - tento mechanismus přechází v mechanismus sublimace, dá-li jedinec své imaginaci formu
- únik do nemoci
  - bolesti a nemoci v okolí často vyvolávají soucit a ohledy, jedinec tedy může nepříznivé situace řešit simulováním či zveličováním chorobných příznaků, cílem čehož je donutit druhé ustoupit, opustit konflikt a jedince litovat

- tento mechanismus může vést až k hypochondrii a rozvinutí reálných psychosomatických obtíží
- rezignace, apatie
  - jedinec řeší nepříjemné a nepříznivé podmínky vyloučením emoční účasti na situaci, co nejvíce se snaží přerušit kontakt s okolím, čehož dosahuje tím, že reaguje pouze omezeně a pouze je-li to nutné
- izolace
  - jedinec se stahuje do sebe, preferuje samotu před kontaktem s druhými lidmi a vyhýbá se konfliktům

#### Mechanismy zakrývání zdrojů úzkosti:

- projekce
  - jedinec promítá svůj neúspěch do okolních osob či vnějších podmínek, přisuzuje své nežádoucí vlastnosti všem apod.
  - mechanismus přemístění zachází dále a jedinec si „vylije vztek“ na osobách zcela nezúčastněných, typicky neúspěchy v pracovním životě přemísťuje na rodinu, která je trestána za miniaturní prohřešky – jsou jen náhradou za skutečný zdroj frustrace
- racionalizace
  - jedinec hledá rozumné odůvodnění svého neúspěchu, ospravedlňuje jej před sebou i druhými, případně se snaží rozmluvit si, že o něco takového kdy usiloval – snižuje hodnotu cíle, kterého chtěl dosáhnout, nebo naopak předstírá spokojenost se situací, kterou se mu nepodařilo změnit
- reaktivní formace
  - hodnoty, názory a potřeby jedinci vlastní, které však vnímá jako nežádoucí (jsou v rozporu s jeho vírou, vnímanými hodnotami společnosti atd.), jsou potlačeny, a místo nich se jedinec stává zastáncem jejich pravého opaku
  - klasickým příkladem je potlačení sexuálních sklonů a následné moralizování ve věcech sexu

- kompenzace
  - jedinec se snaží své neúspěchy kompenzovat úspěchy v jiné oblasti, v zájmové činnosti, případně i v jiném vztahu
  - jedinec často investuje velké množství energie do náhradní činnosti, aby dosáhl co největšího úspěchu a tím získal pocit vlastní hodnoty
- substituce
  - jedinec nahrazuje jeden cíl jiným, mění způsob uspokojování potřeby, například přesunuje sexuální touhu z nedosažitelné osoby na osobu jinou
- sublimace
  - jedinec investuje energii, která by sloužila k dosažení společensky nepřijatelného cíle do cíle, který je naopak hodnocen velmi kladně – do malování, vědecké činnosti, sportu, psaní básní, hudby apod.

#### Další mechanismy:

- agrese
  - jedinec se snaží zbavit zdroje své frustrace a zničit překážky, které mu podle jeho vnímání brání v dosažení cíle
  - může jít o otevřenou formu agrese – fyzické násilí a výbuchy afektu, ale může jít i o formy skrytější – ironii, posměšky, pomluvy, sabotáž apod.
- sebeobviňování
  - jedinec nezdar přisuzuje svým špatným vlastnostem, obviňuje a trestá sám sebe – odpírá si potěšení, může být spojeno i s automutilací
  - toto chování může být i nástrojem manipulace, kde je cílem vzbudit pocity soucitu a lítosti a získání pomoci od okolí
- identifikace
  - jedinec řeší vlastní pocit nedostatečnosti identifikací s jím vnímanou silnou osobou, snaží se napodobovat vnější vzhled, gesta, způsob vyjadřování, ale i hodnoty a názory této osoby

- nedaří-li se mu napodobit svůj idol, používá jej alespoň k zaštitění sebe sama – vychloubá se otcem, setkáním s filmovou hvězdou apod.
- negativismus
  - vzdorovitost, jedinec se bouří proti přehlížení a neadekvátním požadavkům, které omezují jeho samostatnost a ohrožují jeho vlastní hodnotu a důstojnost
  - toto chování vede často k trestům, hodnota jedince je však zachována, neboť má pocit, že se odvážně postavil „nepřátelům“ a bojoval sám za sebe, což mu dává pocit síly

(Nakonečný, 1995; Čáp, Mareš, 2001; Křivohlavý, 1989)

Vývojově první reakcí na stres, tedy ohrožení, je buď útok, nebo únik a případně znehybnění. V tomto rozložení je možné vidět v obranných mechanismech spíše reakci „únik“, případně „znehybnění“, jako například v rezignaci. To proto, že obranné mechanismy probíhají většinou instinktivně, na podvědomé úrovni. Jedinec je neovládá a zpravidla o nich neví (jsou pozorovatelné okolím). Reakci „útok“, tedy aktivní přístup k situaci a snahu o nalezení řešení, reprezentují copingové strategie. Copingové strategie jsou ovládány vůlí a jsou výsledkem promyšleného chování (Paulík, 2010).

## 2.2 Copingové strategie

Termín „coping“ se do češtiny překládá jako „zvládání, vyrovnávání se“. Podobně jako termín „stres“ je ale, ač cizího původu, v české literatuře již zaveden, a proto jej budu v této práci používat.

Otto Fenichel vyzdvihl kognitivní schopnosti jako nástroj k porozumění světu. Dítě si společně s jazykem osvojuje určitý řád světa, kde vše má své místo a vše má nějaké označení. Vše může být zastoupeno symbolem – slovem. Význam se přesouvá od emocionality a fantazie k realitě. Svět se stává srozumitelným, což snižuje úzkost (Fenichel, 2006).

Význam myšlení vyzdvihuje i psychoanalytická ego-psychologie, která coping definuje jako realistické a flexibilní myšlenky, na jejichž základě člověk provádí činy, jejichž cílem je řešit problematické situace. Tím, že řeší problémy, redukuje tyto myšlenky stres. Coping tedy

v první řadě referuje ke způsobu vnímání a myšlení. Chování také hraje svou roli, ale je mu věnována menší pozornost (Folkman, Lazarus, 1984).

Susan Folkmanová a Richard Lazarus vytvořili transakční teorii mezi emocemi a copingem. Stres podle nich vychází ze vztahu mezi člověkem a okolím – stresorem. Tento stresor může být vyhodnocen jako něco, co přesahuje schopnosti jedince a ohrožuje jeho duševní pohodu. Stresor vyvolává pozitivní či negativní emoční odezvu. Tato emoční odezva je vyhodnocena jako zatěžující – náročná, či nikoliv (primární zhodnocení). Podle primárního zhodnocení je znovu přehodnocena reální situace, vztah člověka s okolím (sekundární zhodnocení). Během sekundárního zhodnocení člověk váží své schopnosti a možnosti vyrovnání se se situací. Cílem je zlepšit situaci a snížit či odstranit negativní působení situace (Folkman, Lazarus, 1988).

Karl Menninger (1963) vytvořil pět kategorií copingových strategií, které hodnotí podle úrovně vnitřní dezorganizace. Od nejvyšší po nejnižší hierarchii to jsou:

- první, nejvyšší úroveň hierarchie
  - funkční strategie zbavování se napětí, které má původ ve stresových situacích běžného života
  - patří sem humor, sebekontrola, pláč, nadávání, promýšlení, vytahování se, domluvení se a zbavování se přebytečné energie
  - v případě, že jsou tyto strategie používány nevhodným způsobem či je do nich investováno příliš mnoho energie, stávají se známkou vnitřní dezorganizace
    - např. upovídanost, přílišný neupřímný smích, výbušnost, neklidnost
- druhá úroveň
  - stažení se pomocí disociace
    - narkolepsie, amnézie, depersonalizace
  - stažení se přesunem agrese
    - odpor, předsudky, fobie, protifóbní postoje
  - nahrazení nepřátelství symboly
    - kompulze, rituály

- určení sama sebe jako objektu pro přesunutou agresi
  - omezení a ponížení sama sebe, nespokojenost se sebou
- třetí úroveň
  - epizodické výbuchy agresivní energie bez větší organizace či plánovitosti
    - fyzické násilí, křeče, panické záchvaty
- čtvrtá úroveň
  - zvýšená dezorganizace
- pátá úroveň
  - totální rozpad ega

Menninger sám považoval za skutečně copingové strategie jen ty, které ukazují pouze minimální dezorganizaci a nenarušují celistvost osobnosti. Jakýkoli postup způsobující či naznačující rozklad ega nepovažoval za copingovou strategii (Folkman, Lazarus, 1984).

Chris Kyriacou rozděluje strategie vyrovnávání se se stresem do dvou skupin: techniky „přímé akce“, kde je podstatou odhalení zdroje stresu a jeho řešení, a „uvolňující techniky“ (Kyriacou, 1996).

Základem technik „přímé akce“ je komunikace. V případě problémů s kolegou může být účinným řešením vynaložit úsilí a o problému si s daným kolegou promluvit. Dobrat se zdroje nesouladu a najít způsob, jak situaci vyřešit. V konfliktu se studentem se očekává, že učitel dokáže situaci zázračně vyřešit sám. Někdy je proto třeba sáhnout po jiných způsobech řešení situace. Nebo, vyhodnotí-li učitel, že by to mohlo situaci pomoci, pokusit se opět o komunikaci s problémovým žákem (Kyriacou, 1996).

V některých situacích však není možné zvolit techniky „přímé akce“, například proto, že není v pravomoci a schopnostech učitele situaci vyřešit. V takovou chvíli je nejlepší použít „uvolňující techniky“, které pomáhají zmírnit účinky stresu, ač jeho zdroj přetrvává. Mezi tyto techniky se řadí především mentální, duševní techniky, jako schopnost nazírat věci z širší perspektivy, odpoutání se od přílišné osobní a citové angažovanosti v problému, sdílení svých starostí s druhými, nebo snaha nalézt v situaci humornou stránku. Pomocí může být i změna strategie hospodaření s časem, zařazení času na relaxaci a záliby (Kyriacou, 1996).

Copingové strategie nejčastěji zjištěné u učitelů ve výzkumu Albiny Kepalaité (2013) jsou následující:

- řešení problému skrze plánování
  - analyzování situace, snaha situaci změnit
- přijímání zodpovědnosti
- vyhledávání sociální podpory
  - informace, podpora materiální a emoční
- útěk, vyhýbání se
  - jedinec situaci neřeší, modlí se a doufá v zázraky
  - snaha nebrat vzniklou situaci vážně
- konfrontace
  - jedinec vyjádří svůj postoj a odmítne vzít celou zodpovědnost za situaci pouze na sebe
- sebeovládání
- pozitivní zhodnocení
  - snaha poučit se ze vzniklé situace, pozitivní náhled na situaci

Je zajímavé, že humor se v tomto seznamu neobjevuje. Vaillant (1995) přitom humor řadí mezi vyspělé obranné mechanismy a Menninger (1963) konstatuje, že humor patří do nejvyšší hierarchie copingových strategií. Je možné, že zrovna učitelé humor nevyužívají, tato varianta se mi však nezdá pravděpodobná – z vlastní zkušenosti jsem si jistá, že učitelé humor používají.

Dalším vysvětlením tedy je možnost, že humoru nepřikládají význam. Anebo si nejsou vědomi toho, že jej používají, a že jim pomáhá vyrovnat se se zátěžovými situacemi.

### **3. Humor**

*„Dobrý humor je povzbuzením pro mysl a tělo. Je to nejlepší lék na úzkost a depresi. Je to výhoda v obchodování. Přitahuje a udržuje přátele. Lidské břímě činí lehčím. Je to přímá cesta ke klidu a spokojenosti.“*

*-Greenville Kleiser-*

Lidé se již od dob antiky zabývají významem smíchu a komiky. Prvně byl humor vnímán, možná překvapivě, jako negativní. Humor byl považován za nástroj agresivity, způsob, jakým byly udržovány rozdíly mezi třídami, kastami, rasami, pohlavími apod. Zastánci tohoto názoru byli především Aristoteles, Platón, Cicero, Hobbes a Bergson. Na jejich názorech vzniklá teorie se označuje jako teorie superiority. Ta se ale postupně začala setkávat s nesouhlasem. Další pokus o vysvětlení původu humoru představuje teorie relaxace. Ta vidí smích jako prostředek k uvolnění nashromážděné energie. Třetí teorií humoru je teorie inkongruence, tedy teorie rozporu. Podle ní v nás smích vzbuzuje to, co je v rozporu s naším očekáváním (Endlich, 1993).<sup>1</sup>

### 3.1 Teorie superiority

V této teorii jsou humor a smích umírněnějším projevem agrese. Nejlepší představu o této teorii dává názor Thomase Hobbese. Podle Hobbese stojí lidská společnost na boji jedinců jednoho s druhým. Tento nekonečný boj o moc ukončí jedině smrt. A smích, veselí, humor, jsou způsobem, jakým člověk vyjadřuje vlastní dojem, že v tomto boji právě získal převahu. Jedinec se v neustálém boji stále porovnává s ostatními lidmi či případně se svým minulým já - s tím, kým byl a jaký byl. Ve chvíli, kdy shledá, že je lepším než druzí či než on sám býval, zaplaví ho příjemné pocity, které vyjádří smíchem. Tak si vysvětluje, že se lidé smějí hloupým a ošklivým lidem. Podle této teorie je tak humor vyjádřením vlastní vnímané nadřazenosti a smích je vnímán spíše jako posměch (Morreall, 1983; Vörösová, 2004).

Tento myšlenkový základ ukazuje, proč byl humor viděn jako negativní. Platón, Aristoteles i Hobbes se domnívali, že humor může být špatným pro charakter člověka, neboť s člověkem, který se cítí dobře při pohledu na neúspěch druhých, je nutně něco v nepořádku. Platón, ve své teorii ideálního státu, dokonce zastával názor, že kasta vládců a filosofů by se vůbec neměla smát. V humoru viděl prvopočátek nekontrolovatelného smíchu, který vnímal jako projev nedostatečné sebevlády a neznalosti sebe sama (Nováková, 2013).

Hobbes připouští možnost, že jedinec se může smát v porovnání s druhými ne proto, že vnímá jejich nedostatečnost, ale proto, že si náhle uvědomí nějakou svou schopnost. Ale domnívá se, že smích je většinou projevem despektu a pocitu nadřazenosti (Morreall, 1983; Vörösová, 2004).

---

<sup>1</sup> Existuje více teorií humoru. Tyto tři jsem vybrala, neboť na základě literatury je považuji za základní.

Pohled na smích jako na projev agrese sdíleli i další, a tento názor podpořilo zkoumání zvířat. Pozorování nasvědčuje tomu, že se smích vyvinul z aktů agrese – zastrašování protivníka, a stále vyjadřuje nepřátelství. Například ukazování chrupu v úsměvu či při hlasitém smíchu může být vykládáno jako gesto, vyvinuté ze signálu varování či výzvy – cenění zubů. Cenění zubů, ať už je cení pes nebo smějící se člověk, říká, že jedinec se cítí silný a připravený prosadit svou nadřazenost (Morreall, 1983).

Pozorování zvířat ale také ukázalo na jiný význam smíchu. Podle etologů se některá zvířata smějí, například šimpanzi, buď jsou-li lechtáni, či ve hře. Jde-li o hru, dávají smíchem najevo, že ač by bylo možné jejich chování vykládat jako agresivní, není tomu tak. Je to jen hra. Smíchem tedy dávají najevo, že se nic neděje a vše je v pořádku. A právě na tomto základě stojí teorie relaxace.

### **3.2 Teorie relaxace**

Někdy bývá označována jako psychofyziologická teorie a vychází z lidské potřeby uvolnit nasbírané napětí a psychickou energii. Jako jeden ze způsobů uvolnění napětí jmenuje humor a potažmo smích jako chování bezprostředně vycházející z humoru. Sociální normy či situace sama nedovolují vždy vyjádřit myšlenky, pocity či touhy. Ty pak člověk ventiluje skrze humor a smích (Cohen, 2013).

Zakázané touhy nenachází uvolnění, a energie připravená na jejich uskutečnění se hromadí v organismu. Klasickým příkladem jsou sexuální tabu, například pedofilie či sadismus. Potom když někdo, například komik, prolomí tabu a začne mluvit na téma sexu, skýtá se příležitost k uvolnění potlačené energie. Ta je uvolněna pomocí smíchu (Morreall, 1983). Tento efekt názorně demonstruje komik Louis CK (Louis Szekely). Jeho show se velmi často točí kolem sexuálních narážek a vtipů. Ač někdy zachází možná příliš daleko v názornosti a vulgárnosti, jeho představení sklízí smích a bouřlivý potlesk.

Druhým typickým zdrojem neuvolněné energie bývá agrese. Například žák, který opravdu nemá rád svého učitele. Normy a zákony mu neumožňují zachovat se k učiteli agresivně, tedy tuto potřebu potlačí. Možná se dokonce bude v hodinách daného učitele chovat velmi vzorně. Pokud však před ním tento učitel zakopne a upadne, žák uvolní nashromážděnou energii agrese smíchem (Morreall, 1983).

Nejde však jen o sex a agresi. Cokoliv, co je zakázané, se velmi brzy stává terčem vtipů. Humor může být užit i k uvolnění frustrace, pramenící ze situace, se kterou nelze nic dělat. Například minulý rok byl dlouho ležící sníh zdrojem nespokojenosti mnoha lidí. Nespokojenost však nebylo možné uvolnit akcí, neboť počasí ovlivnit nelze. Brzy se však objevilo množství vtipů a narážek na počasí a stále trvající zimu. Smích vyvolaný takovými vtipy uvolnil nashromážděné napětí.

Podle této teorie se humor vyznačuje stimulací organismu. Srdeční tep se zrychluje a stoupá krevní tlak, tedy se zrychluje krevní oběh. Plíce pracují rychleji, kosterní svalstvo se připravuje k akci, mozek vykazuje elektrochemickou aktivitu typickou pro vyšší bdělost. Vnímání bolesti se snižuje, stoupá tělesná teplota, dochází ke stimulaci hormonální produkce a imunitního systému. Tato stimulace trvá během smíchu, po jehož odeznění se dostavuje uvolnění – krevní tlak klesá, tlukot srdce a intenzita dýchání se zpomalují, stejně tak i svalová aktivita (Fry, 1994).

Tyto symptomy nápadně připomínají symptomy akutního stresu či alarmové reakce všeobecného adaptačního syndromu. Organismus je připraven k akci na základě stále existujícího instinktu útok – únik. K akci však nedojde, a nashromážděná, připravená energie zůstává v organismu, nevyužita. Aby nedošlo až na stádium vyčerpání všeobecného adaptačního syndromu, je třeba tuto energii uvolnit způsobem, který je pro jedince přijatelný. Ideálně se nabízí humor a k němu náležitý způsob uvolnění energie – smích. Někdy je proto teorie relaxace označována za mechanismus copingu (Jonas, 2004).

### **3.3 Teorie inkongruence**

Teorie inkongruence, nebo také rozporu, neshody, disonance, se zabývá kognitivní stránkou humoru. Podle této teorie vzniká humor nesouladem nevhodných situací, jevů či věcí. Náš svět je plný zákonů a pravidel, očekáváme logická spojení, předvídatelnost událostí. Místo toho se v situaci či vtipu objeví něco nelogického, neobvyklého či zvláštního. Humor pak vzniká, je-li věc sama o sobě rozporuplná. Rozpor také může přinášet kontext, ve kterém se daná věc, jev nebo událost objevuje. Příkladem může být prodavač popkornu v opeře, medvěd na kole a další (Cohen, 2013).

Typickým příkladem fungování teorie inkongruence je ironie. Rozpor je mezi promluvou a skutečným smyslem sdělení. Smysl sdělení je zpravidla přesně opačný, než to, co je řečeno.

Rozpor může vzniknout z dvojsmyslu, může vzniknout logickou chybou v promluvě. Humor ve Švejkovi je založen na plnění všech rozkazů naprosto přesně – jak se všichni kolem Švejka postupně přesvědčí, tyto rozkazy a nařízení obsahují logické chyby, neslučitelnost s realitou. Když je Švejk provede do puntíku přesně, odhaluje se jejich absurdita (Nováková, 2013).

Počátky teorie inkongruence můžeme najít opět u Aristotela. Ten ve své *Rétorice* říká, že chce-li mluvčí rozesmát své posluchače, musí vytvořit očekávání, které následně rozvrátí něčím neočekávaným. Jde tedy o neočekávaná rozuzlení, překvapivou zápletku, ale i slovní hříčky. Aristoteles však humoru jako výsledku rozporu nevěnoval pozornost, a na tuto myšlenku se na dlouho zapomnělo. Znovu se jí zabýval Immanuel Kant. V *Kritice soudnosti* označuje Kant nesmysl – tedy rozpor – za nutnou podmínku pro vzbuzení smíchu. Podle něj je smích afektem, který pramení z náhlé změny napjatého očekávání v nic (Morreall, 1983; Nováková, 2013).

Významné zpracování teorie inkongruence přináší Thomas Veatch (1998). Podle něj humor vnímáme tehdy, když jsou splněny tři podmínky. První podmínkou je, že situace nerespektuje morální zásady či společenské tabu. Něco, co by mělo být správně jasně dané, tak není. Druhou podmínkou je, aby jedinec vnímal, že situace je normální, vše je v pořádku, jak má být. Třetí podmínka říká, že první a druhá podmínka se musí v mysli jedince dít současně. Tedy, jedinec má dojem, že je vše v pořádku, v normě, ačkoli vidí porušení morálního zákona. Tyto dvě podmínky, které se musí vyskytovat současně, jsou zdrojem rozporu, který jedinec vyjádří smíchem (Veatch, 1998).

Jako příklad opět komik Louis CK. V jedné ze svých show<sup>2</sup> říká: „Samozřejmě, že je třeba chránit děti s alergií na ořechy, starat se o jejich stravu a tak. Samozřejmě. Ale možná, pokud vás zabije, když se dotknete ořechu, měli byste umřít.“ Toto je jasným porušením morálních zásad. Přát někomu smrt je společensky nepřijatelné. Nechat někoho zemřít z důvodů, které nemohl ovlivnit, je nepředstavitelné. Louis CK to však říká a jeho obecenstvo se směje. Jak to? Protože Louis dokáže zajistit, že situace, kde tímto způsobem překračuje morální zásady, se jeví v pořádku. Když svou myšlenku „ale možná“ vyslovuje, používá verbální i neverbální výrazové prostředky tak, aby vyjádřil svou nespokojenost s tím, co současně říká. Řeč jeho těla ukazuje, že vyslovením této myšlenky trpí. To je v pořádku – je trestán za překračování morálních zákonů. Jsou tedy splněny všechny tři podmínky vzniku humoru: Louis CK svou promluvou porušuje morální zásady a zároveň vytváří dojem, že je to v pořádku.

---

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=wEb5a-I0kyg>

Ne každý rozpor nám však přijde k smíchu. Otevřeme-li lednici a najdeme v ní knihu, nejspíše nahlédneme celou situaci s humorem. Otevřeme-li lednici a najdeme v ní kobru, asi nám do smíchu nebude. Stejně pravděpodobně nenajdeme nic humorného na pilotovi, který navede letadlo do skály, ač se zde jistě objevuje rozpor proti našemu očekávání. Strach, hněv, lítost, znechucení, všechny tyto pocity vedou k tomu, že nenacházíme humor v rozporuplné situaci (Morreall, 1983).

Budeme-li zkoumat různé situace, ve kterých nacházíme humor, různé chvíle, kdy se začneme smát, zjistíme, že existují příklady pro všechny tři teorie. Domnívám se tedy, že není možné žádnou z teorií vyloučit ani označit jedinou za správnou. Ve své podstatě se každá z těchto teorií humoru zabývá jiným aspektem humoru: teorie superiority se zabývá emocemi, které vedou k humoru, teorie inkongruence řeší objekty a myšlenky vyvolávající humor, a teorie relaxace řeší otázku biologické funkce smíchu. Všechny tři dohromady tedy tvoří celek. Ten skládá dohromady obraz, který by mohl naznačovat původ i funkce humoru (Morreall, 1983).

### **3.4 Humor jako copingová strategie**

Anselm Grün a Meinrad Dufner, katolický kněz a benediktinský mnich, se zabývali myšlenkami obsaženými v dílech Aristofana, Shakespeara, Cervantese a Moliéra – ti svými díly položili základy komiky. Podle nich je humor projevem tušení, že v nás smí být všechno, a proto se nemusíme děsit ničeho pozemského. Humor nás smiřuje s vlastní lidskostí a s realitou, kterou tím zároveň proměňuje. V humoru vidí prostředek ke zvládnutí nepříjemné situace tím, že se s ní vyrovnáme. Grün a Dufner považovali humor, jakožto církevní hodnostáři, za věc víry (Fodorová, 2013).

Psychologie vnímá humor jako projev postoje k sobě a světu, nikoli jako pouhý osobnostní rys, vlastnost. A je to právě humor, který by mohl být vnímán jako ideální copingový mechanismus. Především proto, že jakožto postoj je proměnlivější a ovlivnitelnější. Postoj mění jedinec sám v sobě, může tak tedy učinit kdykoliv, není tedy závislý na vůli okolí. Změna postoje je navíc něco, co je možné se naučit (Fodorová, 2013).

U humoru jako postoje k životu lze rozlišit kognitivní, emocionální a behaviorální složky: důvtip, veselí a smích. Tyto tři složky, především důvtip a smích, umožňují měřit humor.

S humorem má jedinec zkušenost skrze buď jeho pochopení (kognitivní zážitek), skrze pocítění (emocionální zážitek) či skrze jeho prožití (fyziologický zážitek):

- kognitivní zážitek
  - humor ovlivňuje kognitivní proces, nutí jedince změnit způsob myšlení, přehodnotit názor na situaci
  - najde-li jedinec v situaci vtip, je to proto, že se mu podařilo najít jiné vysvětlení, jinou možnost – podle teorie inkongruence právě tato nesrovnalost činí situaci legrační
  - hledá-li jedinec humor v těžké situaci, je doslova nucen změnit způsob myšlení a svůj postoj k situaci, což často umožňuje nalézt přijatelné řešení, nebo alespoň zmírňuje stres, který na jedince situace klade
- emocionální zážitek
  - humor mění emocionální prožívání situace, je spojen s pocitem veselí, které většina lidí hodnotí jako příjemný pocit
  - pocit veselí alespoň načas nahrazuje pocity deprese, úzkosti a hněvu, tyto emoce nemohou být silně prožívány zároveň s veselím, navzájem se vylučují
  - nalezení humoru v problematické situaci umožňuje jedinci prožít pocity radosti a potěšení
- fyziologický zážitek
  - smích, projev humoru na fyziologické rovině, „cvičí“ s našimi svaly a ovlivňuje biochemii našeho těla – při smíchu pracuje bránice a ostatní dýchací svaly, prohlubuje se tedy dech, smích stimuluje i další soustavy, napomáhá trávení, rostou produkce určitých protilátek, snižuje se hladina stresových hormonů, vyplavují se endorfiny adt.

Zážitek humoru je složen ze všech těchto částí, ale v různé míře. Tyto rozdíly způsobují nejen odlišné situace, ale i různé osobnostní charakteristiky. Někdo například prožívá kognitivní zážitek, ale vtipu se nemusí smát, ač jej na intelektuální rovině oceňuje. Někdy je možné smát se bez prožívání veselí – smích může uvolňovat nervozitu. Jsou však třeba

všechny tři složky humoru, aby byl zážitek humoru největší. A aby se nejvíce projevil pozitivní účinky humoru (Sultanoff, 1994; Vörösová, 2004).

Poslední dobou se stále více rozšiřuje názor, že humor a jeho projev – smích, léčí. Existují studie, které se snaží prokázat jeho blahodárné účinky na somatické rovině. Pořádný smích totiž procvičuje a uvolňuje svaly, zlepšuje krevní oběh, zvyšuje produkci endorfinů – jejich funkce připomíná prášky proti bolesti či opiáty. Smích snižuje produkci stresových hormonů a zlepšuje imunitu. Humor, sám o sobě příjemný, dává prostor i jiným pozitivním emocím a na čas nahrazuje emoce negativní, což vyrovnává nepříznivé účinky stresu a dává čas na zotavení (Martin, 2002).

Někteří dokonce z širokého pojmu „humor“ vybrali část, kterou označili jako „copingový humor“. Tento copingový humor pak byl definován jako tendence užívat humor jako metodu k vyrovnání se se stresovými či náročnými situacemi (Martin, Lefcourt, 1983; Chen, Martin, 2007). Existují dokonce i názory, že humor může fungovat jako jakýsi nárazník, který chrání jedince před negativními účinky stresorů. Podle jedné studie například u studentů, kteří jsou vystaveni vyšší hladině stresu, humor snižuje osamělost a pocity deprese a zvyšuje sebejistotu (Ovenholser, 1992).

Tuto funkci humoru jako tlumiče neblahých efektů stresu by mohl vysvětlit transakční model copingu Folkmanové a Lazaruse, který byl popsán již dříve v této práci. Primární i sekundární zhodnocení závisí na emocích. Humor má tedy možnost zasáhnout v tom nejpodstatnějším místě, ve vyhodnocování situace. Opět se odvolávám na dříve zmíněné: Selye i Kyriacou viděli stres jako záležitost velice individuální - co jeden vnímá jako stres, druhý nemusí. A jedinci, kteří jako aktivní copingovou strategii používají humor, budou nejspíše situaci hodnotit jako pozitivnější než jedinci, kteří na humor nemají ani pomyslení. To zvyšuje šanci, že situace nebude vyhodnocena jako nebezpečí pro psychickou pohodu jedince (Grimshaw et al., 2004).

Humor se také prokázal jako funkční nástroj při navazování vztahů. Jedinci, kterým je humor vlastní, jsou viděni jako příjemnější, jsou oblíbenější a atraktivnější, než ti, kteří humorem nedisponují. Tato přitažlivost a oblíbenost vede k tomu, že tito jedinci mají více vztahů. Necítí se osamělí, někam patří. Díky navázaným vztahům můžou spoléhat na pomoc a sociální podporu. To opět zvyšuje jejich odolnost vůči stresu – člověk, který spolupracuje s druhými a má jejich podporu dokáže víc, než by dokázal sám. A jelikož stres vzniká ve

chvíli, kdy jsou požadavky výrazně vyšší než co je jedinec schopen naplnit, bude méně situací, které daný člověk vyhodnotí jako stresové (Garrick, 2006).

Zdá se tedy, že užívání humoru jako copingové strategie přináší efekt. Menší množství situací je vyhodnocováno jako stresových. Ty, které jsou, mohou hodnoceny jako méně závažné a tedy méně zátěžové. Jedinec je tak méně ohrožen chronickým stresem, který má negativní účinky na psychické i fyzické zdraví. Čas, který má psychika na zotavení, a navázání sociálních kontaktů také činí jedince dále odolnějším proti psychické zátěži. Humor tak funguje i jako preventivní protektivní faktor.

### 3.4.1 Černý humor

Jelikož neexistuje jednotná teorie humoru, neexistuje ani jednotné a jasné dělení humoru na druhy a poddruhy. V rámci humoru jako copingové strategie se však objevuje tzv. černý humor jako specifický druh humoru, proto jej zde krátce zmíním.

Černý humor nejlépe vysvětluje teorie inkongruence. Ovšem zatímco podmínky pro vznik klasického, laskavého humoru jsou současné překračování morálních hranic a zdání normality, u černého humoru jsou tyto podmínky jiné. Jednou podmínkou vzniku černého humoru je tragická, drastická událost, například válka, násilí či smrt. Druhou podmínkou je rozverný způsob, jakým se o této situaci mluví.

Teorie relaxace dále vysvětluje funkci černého humoru. Ten je totiž reakcí na strach, bolest či nejistotu, pocity bezpráví a bezmoci. Energie z těchto pocitů je uvolňována právě skrz černý humor. Jelikož černý humor pramení z těchto negativních emocí, pohybuje se často na samém okraji přijatelného. Některé vtipy černého humoru zachází až příliš daleko a jsou oceňovány jen těmi, kdo danou situaci sami zažili.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Téma černého humoru jsem zpracovala po prostudování odborných článků a na základě diplomové práce M. Vörösové (2004). Černý humor v nich však není jasně definován, proto jsem zvolila vlastní formulaci.

### 4. Téma výzkumu

Rozhodla jsem se zmapovat, jak učitelé na vysokých školách využívají humor k vyrovnávání se se zátěžovými situacemi. Pomocí dotazníkové metody, rozhovoru a pozorování chci zjistit, zda vysokoškolští učitelé používají humor jako protektivní faktor vědomě či nikoliv. Tedy, zda se se zátěžovými situacemi v zaměstnání vyrovnávají pomocí humoru. Když jsou studenty slovně napadeni, když nefungují pomůcky, když si nejsou jisti. Když je studenti neposlouchají, neboť to je také zátěžová situace. Když se dozvědí, že vedení udělalo rozhodnutí, které se jich týká, bez jejich vědomí. Když jsou hodnoceni negativně, ať již studenty, kolegy či vedením. Také chci zjistit, zda učitelé s větším smyslem pro humor prožívají méně negativních dopadů psychické zátěže na fyzické úrovni, než učitelé s menším smyslem pro humor, nebo zda jim humor umožňuje se s těmito dopady lépe srovnat. Tyto dopady stresu na tělo byly popsány výše v kapitole 1.2, která se věnovala syndromu vyhoření. Tyto dopady jsou například bolest hlavy, únava, poruchy spánku a snížená imunita.

Zodpovězení těchto otázek by mohlo položit základy pro další výzkumy. Výsledky této práce by také mohly poskytnout data potřebná pro vytvoření efektivních podpůrných programů, terapií a cvičení pro učitele.

#### 4.1 Výzkumná otázka

- I. Jak využívají vysokoškolští učitelé v zátěžových situacích humor jako protektivní faktor? Činí tak vědomě?
- II. Zažívají učitelé s větším smyslem pro humor méně negativních fyzických dopadů psychické zátěže?

#### 4.2 Výzkumné metody

Následující výzkum bude pojat především kvalitativně s cílem explorační, bude se však opírat i o kvantitativní metodu. Cílem je zodpovědět výše stanovené výzkumné otázky a výsledky formulovat tak, aby umožnily další zkoumání.

### 4.2.1 Populace a výběr vzorku

Základním souborem budou učitelé na vysokých školách v České republice. Pro dostupnost bude vybráno pět veřejných vysokých škol – Univerzita Karlova v Praze, Masarykova univerzita, Univerzita Palackého v Olomouci, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích a Akademie múzických umění v Praze. Tyto školy jsem zvolila proto, že se nachází na různých místech České republiky. Akademii múzických umění jsem zvolila, neboť očekávám odlišnost od škol ostatních – práce s emocemi v hudbě a divadle by mohla ovlivnit práci se zátěží a humorem jako protektivním faktorem. Na základě dobrovolného samovýběru pak budou z každé školy vybráni čtyři pedagogové, vždy dva muži a dvě ženy.

### 4.2.2 Volba nástroje

Jako nástroje jsem zvolila dotazník, rozhovor a pozorování.

Dotazník se nazývá Test smyslu pro humor. Jde o kvantitativní metoda a jeho výsledky pomohou podpořit druhé dvě kvalitativní složky výzkumu. Autorem tohoto dotazníku je Paul McGhee (2010), který se již roky věnuje výzkumu humoru. Zabývá se vlivem humoru na zdraví a jeho využitím jakožto copingové strategie. Test smyslu pro humor zkoumá šest oblastí: radost z humoru, smích, slovní humor, humor v každodenním životě, zasmání se sobě samému a humor ve stresu. Do češtiny byl dotazník přeložen metodou zpětného překladu (Fodorová, 2013). Test má 24 položek, kde respondent na škále od 1 (vůbec nesouhlasím) do 7 (zcela souhlasím) označuje své odpovědi. Vyplnění dotazníku netrvá déle než 10 minut. Nejvyšší dosažitelné skóre je 168 bodů – čím výše respondent skóruje, tím větší má smysl pro humor.<sup>4</sup>

Další metodou bude polostrukturovaný rozhovor. Ten umožňuje klást otázky a vést rozhovor požadovaným směrem, ale zároveň skýtá prostor pro spontánní vyprávění, které může nabídnout důležité informace. Tematické okruhy jsou popsány v přílohách (příloha A). V průběhu rozhovoru může docházet k upřesňování dalších otázek.

Poslední zvolenou metodou je pozorování, které bude po souhlasu pedagoga uskutečněno na jedné z jeho přednášek. Jeho význam je možnost potvrzení výpovědi, kterou pedagog poskytne během rozhovoru. To je důležité, neboť pedagog si nemusí být vždy vědom svého

---

<sup>4</sup> V případě realizace výzkumu nebo úprav dotazníku bych se obrátila na autora dotazníkové metody, abych získala jeho souhlas.

jednání. Používá-li humor běžně, považuje jej za tak normální, že si jeho použití ani nemusí uvědomovat. Výsledky pozorování budou zaznamenány do předem připraveného archu, který příkládám v přílohách (příloha B). Tento záznamový arch vychází z pozorovatelných momentů, ale je možné, že v průběhu pozorování se bude jejich výčet zpřesňovat.

Tyto tři metody jsem zvolila tak, aby se vzájemně doplňovaly. Za hlavní metodu považuji rozhovor s pedagogem samotným. Skrze něj doufám v získání nejkompaktnějšího obrazu situace včetně vnímání a prožívání pedagoga. Tato metoda však stojí zejména na introspekci a může pracovat pouze s jednáním a motivy, kterých si je učitel vědom. Proto přidávám metodu pozorování, která mi umožňuje potvrdit výpovědi učitele v reálné situaci. Jelikož pozorování mohou ovlivnit jevy jako haló efekt či chyba mírnosti, chci se opřít ještě o dotazník. Ten by měl vyloučit nedostatky způsobené lidským prvkem a měl by poskytnout podklad pro vyhodnocování kvalitativních dat.

### **4.3 Průběh výzkumu**

S pedagogy budou domluvena setkání, s každým zvlášť. Setkání by se měla uskutečnit v místě, kde se respondent bude cítit uvolněný a v bezpečí, proto bude výběr místa vždy záležet na domluvě s daným učitelem. Setkání by se mělo uskutečnit v dopoledních hodinách, aby výsledky a průběh setkání únava ovlivňovala co nejméně, a to na obou stranách.

Při setkání se výzkumník představí, vysvětlí podmínky výzkumu a předloží informovaný souhlas k podepsání. Součástí informovaného souhlasu bude souhlas s přítomností na přednášce za účelem pozorování. Pak proběhne rozhovor. Ideálně by měl trvat 60 minut, ne více než 90 minut s alespoň jednou přestávkou. Po ukončení rozhovoru předloží výzkumník probandovi test smyslu pro humor. Po jeho vyplnění se výzkumník s probandem rozloučí. Rozhovor bude se souhlasem probanda zaznamenáván na diktafon, výzkumník si povede stručné poznámky.

Pozorování proběhne na jedné přednášce pedagoga po předchozí domluvě. Studenti nebudou obeznámeni se situací, výzkumník bude přítomen coby host. Nebude do výuky nijak zasahovat. Bude zaznamenávat pozorované momenty, podle vlastního uvážení může rozšířit jejich výčet. Může si vést krátké poznámky.

#### 4.4 Analýza dat

Dotazník bude vyhodnocen podle metodologických pokynů autora.

Výsledky rozhovoru a pozorování budou analyzovány s ohledem na výzkumné otázky s cílem na ně odpovědět. Následně budou porovnány s dosaženými výsledky jednotlivých probandů v Testu smyslu pro humor, aby tak v jejich interpretování bylo docíleno komplexnějšího obrazu.

#### 4.5 Diskuze

Jako hlavní metody byly zvoleny metody kvalitativní, metoda kvantitativní byla zvolena jako podpůrný prvek pro metody kvalitativní. Cílem tohoto kombinovaného výzkumného designu je redukovat typické nevýhody spojené s oběma typy výzkumů.

Kvalitativní metody – rozhovor a pozorování, mi umožňují zkoumat problematiku do hloubky. Přinesly by tak mnoho cenných dat. Tyto výsledky není možné s jistotou zobecnit na celou populaci vysokoškolských učitelů, přesto jsou ale informace takto získané důležité. Na jejich základě je možné vytvořit hypotézy, které bude možné kvantitativně testovat.

Nebyl ošetřen obor, který jednotliví učitelé učí. Je možné, že se budou lišit obranné mechanismy a copingové strategie učitelů z přírodovědných oborů od učitelů z oborů humanitních a od učitelů z oborů uměleckých. Není však pravděpodobné, že by se zásadně měnily stresory.

Je třeba počítat se zkreslením, které přinesou samotné osoba učitele a výzkumníka. V rozhovoru jsou informace založené na introspekci učitele. Učitel může ve jménu sociální desirability upravovat své odpovědi. To může ovlivňovat období, ve kterém bude rozhovor probíhat. Na některých školách probíhají evaluace přednášek. Příkladá-li jim vedení školy význam, nebo je sám učitel považuje za důležité, mohou podporovat jeho tendenci odpovídat tak, aby se jevil v nejlepším světle. Bude také záležet na momentální náladě učitele. Některé otázky mohou působit návodně v závislosti na tom, jak bude probíhat rozhovor. Osoba výzkumníka není uchráněna chyb na své straně – haló efekt, chyba přísnosti, chyba mírnosti, logická chyba, projekce a další. Stejně problémy se budou vyskytovat i u pozorování. Učitel podvědomě upraví své chování už jen přítomností pozorovatele, bude záležet na jeho náladě a aktuálních problémech.

Objektivitu by měl podpořit dotazník, který však skýtá vlastní zkreslení. Otázky v něm obsažené nemusí nutně odpovídat situaci všech pedagogů. Bude hrát roli únava, nejen ta, která se objeví během vyplňování, ale i únava plynoucí z předchozího rozhovoru.

Očekávám, že odpověď na druhou výzkumnou otázku bude kladná. Z literatury plyne, že humor je funkčním protektivním faktorem. Proto by měl zmírňovat dopad stresu a neumožnit rozvinutí chronického stresu. Učitel s vyšším smyslem pro humor by tedy měl zažívat méně negativních dopadů stresu, nebo by se s nimi měl rychleji a efektivněji vyrovnávat.

Respondenti, u kterých se tato hypotéza nepotvrdí, jsou velmi cenní. Možnost porovnat je s respondenty, kteří humor jako protektivní faktor používají úspěšně, nabízí prostor pro další kvalitativní výzkum. Tento výzkum by mohl přinést informace potřebné pro vytvoření předatelné metody úspěšného používání humoru k vyrovnávání se se zátěžovými situacemi, kterou by pak bylo možné využít v pregraduálním studiu i v celoživotním vzdělávání učitelů.

## **Závěr**

Téma profesní zátěže učitele je stále aktuální otázkou, kterou se již zabývalo mnoho autorů. Jejich pozornost se zaměřuje jak na učitele samotného, tak na jeho interakci se studenty a školou. Učitel, který je dlouhodobě vystaven psychické zátěži, postrádá energii a emoční angažovanost potřebnou pro dobré naplňování jeho funkce ve vzdělávání. Zároveň je ohrožena psychická integrita takového učitele a v nebezpečí je i jeho zdraví, které pod vlivem dlouhodobého, chronického stresu chátrá. Dostane-li se učitel až do fáze vyhoření, je velmi obtížné tuto situaci řešit. Zpravidla musí udělat ve svém životě velké změny, někdy je dokonce nucen zcela opustit povolání učitele.

Tato problematika je dobře prozkoumána. Méně jsou popsány protektivní faktory, tedy způsoby, kterými může učitel stresu předcházet či se se stresem vyrovnávat. Rozpracované teorie ego-obranných mechanismů a copingových strategií působí často příliš obecně. Jejich popis málo pomáhá uplatnit je v odpovídajících situacích žádoucím způsobem. Mnoho pozornosti je věnováno těm, které jsou považovány za nefunkční či problematické. Kýžené mechanismy jsou zmíněny krátce a nejsou tolik propracovány.

Jedním z těchto protektivních faktorů je humor. Ačkoli v posledních desetiletích vědci, psychologové a filosofové začínají humoru věnovat relativně velkou pozornost, stále neexistuje jednotná teorie, která by vysvětlila jeho původ. Není možné ani s jistotou dokázat

jeho význam a účinky, i když výzkumy na toto téma provedené naznačují kladné působení. Jelikož je zatím úsilí badatelů soustředěno na širší zkoumání humoru, není jejich pozornost věnována specificky učitelům a jejich užívání humoru jako protektivního faktoru. V předkládané práci jsem se proto pokusila o mapování této oblasti. Výsledky by umožnily formulovat hypotézy pro další studie. Ty by se dále mohly zabývat druhy humoru, které učitelé využívají, a jejich vhodností či nevhodností pro prostředí třídy a školy.

## Seznam použité literatury

- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
- Cohen, T. (2013). Humor. In Gaut, B., & Lopes, D. M. (Eds.), *The Routledge Companion to Aesthetics*, 425-431 . Oxon: Routledge.
- Cungi, Ch. (2001). *Jak zvládat stres*. Praha: Portál.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Černíková, B. (2014). *Syndrom vyhoření u vysokoškolských pedagogů: mezinárodní srovnávací studie*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Dua, J., Gillespie, N. A., Stough, C., Walsh, M., & Winefield, A. H. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15 (1), 53-72.
- Dufner, M., & Grün, A. (2002). *Spiritualita zdola: překročit svůj vlastní stín*. Kostel Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Endlich, E. (1993). Teaching the psychology of humor. *Teaching of Psychology*, 20 (3), 181-183.
- Fenichel, O. (2006). *The psychoanalytic theory of neurosis*. New York: Routledge.
- Fodorová, D. (2013). *Zvládání stresu a životních událostí ve vztahu se smyslem pro humor a psychologickou pohodou*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (3), 466-475.
- Fraser-Nobbe, S. A., & Tuttle-Yoder, J. A. (1996) *STAT! Medical office emergency manual*. New York: Delmar Publishers.
- Freud, A. (1992). *Ego and the mechanisms of defence*. Londýn: Karnac Books.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.

- Fry, W. F. (1994). The biology of humor. *Humor – International Journal of Humor Research*, 7 (2), 111-126.
- Garrick, J. (2006). The humor of trauma survivors: Its application in a therapeutic milieu. *Journal of Agression, Maltreatment & Trauma*, 12 (1-2), 169-182.
- Grimshaw, M., Kirsh, G., Kuiper, & N. A., Leite, C. (2004). Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. *Humor – International Journal of Humor Research*, 17 (1-2), 135-168.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76 (5), 949-967.
- Hennig, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.
- Honzák, R., & Večeřová-Procházková, A. (2008). Stres, eustres a distres. *Interní medicína pro praxi*, 10 (4), 188-192.
- Hoskovec, J., Riegel, K., Rymeš, M., Štikar, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.
- Chen, G.-H., & Martin, R. A. (2007). A comparison of humor styles, coping humor, and mental health between Chinese and Canadian university students. *Humor – International Journal of Humor Research*, 20 (3), 215-234.
- Jonas, P. M. (2004). *Secrets of connecting leadership and learning with humor*. Lanham, MD: ScarecrowEducation.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
- Kepalaité, A. (2013). Peculiarities of teachers' coping strategies. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, 3 (2), 52-60.
- Křivohlavý, J. (1989). Obranné mechanismy a strategie zvládání těžkostí. *Československá psychologie*, 33 (4), 361-368.
- Kyriacou, C. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.

- Lefcourt, H. M., & Martin, R. A. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (6), 1313-1324.
- Lens, W., & Neves de Jesus, S. (1999). A psychosocial interpretation of teacher stress and burnout. In Huberman, A., & Vandenberghe, R. (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice* (192-201). New York: Cambridge University Press.
- Martin, R. A. (2002). Is laughter the best medicine? Humor, laughter, and physical health. *Current Directions in Psychological Science*, 11 (6), 216-220.
- Menninger, K. (1963). *The vital balance: The life proces in mental health and illness*. New York: Viking Penguin
- McGhee, P. E. (2010). *Humor as survival training for a stressed-out world: The 7 humor habits program*. Bloomington: Authorhouse.
- Morreall, J. (1983). *Taking laughter seriously*. Albany: State University of New York Press.
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Nováková, M. (2013). *K některým teoriím humoru*. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Ovenholser, J. C. (1992). Sense of humor when coping with life stress. *Personality and Individual Differences*, 13 (7), 799-804.
- Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
- Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada.
- Roy, S. (2005). *Managing stress*. India: New Dawn Press.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (1998). Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In E. Řehulka, & O. Řehulková (Ed.), *Učitelé a zdraví*. (99-104). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Selye, H. (1983). The stress concept: Past, present and future. In: Cooper, C. L. (Ed.), *Stress Research Issues for the Eighties* (1-20). New York: John Wiley & Sons.

- Singer, J. (2009). *The teacher's ultimate stress mastery guide: 77 proven prescriptions to build your resilience*. California: Corwin.
- Slavík, M., Dytrtová, R., Hanušová, M., Husa, J., Krahulcová, B., Kučírková, D., Linhartová, D., Miller, I., Oudová, D., Votava, J. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- Steward, B. L. (2014). *Essentials of managing stress*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Publishers.
- Sultanoff, S. M. (1994). Exploring the land of mirth and funny; A voyage through the interrelationships of wit, mirth, and laughter. *Laugh it Up, Publication of the American Association for Therapeutic Humor*, July/August, 3.
- Trendová, P. (2008). *Mezinárodní klasifikace vzdělávání (ISCED 97)*. Praha: Český statistický úřad.
- Vaillant, G. E. (1995). *Adaptation to life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Veatch, T. C. (1998). Theory of humor. *Humor – International Journal of Humor Research*, 11 (2), 161-215.
- Vörösová, M. (2004). *Černý humor a překonávání náročných životních situací*. Nепublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.

## **Seznam příloh**

- A. Okruhy rozhovoru
- B. Arch pro záznam výsledků pozorování
- C. Test smyslu pro humor

## Přílohy

### A. Okruhy rozhovoru

Co rozumíte pod pojmem „humor“?

Řekl/a byste o sobě, že máte smysl pro humor?

Jaký humor oceňujete?

Setkáváte se s humorem na pracovišti? Od kolegů, od vedení školy?

Zažíváte někdy stres? Pokud ano, jak vnímáte jeho dopady?

Jaké situace vnímáte jako zátěžové? (specificky ve škole)

Myslíte si, že se tyto zátěžové situace dají řešit humorem?

Mohl/a byste popsat nějaké zátěžové situace, se kterými jste si poradil/a pomocí humoru?

Byl/a jste spokojen/a se způsobem, jakým jste tyto (zátěžové) situace vyřešil/a?

Snažíte se aktivně vyhledávat způsoby vyrovnávání se se stresem?

### B. Arch pro záznam výsledků pozorování (zaznamenávané situace)

Učitel řekl vtip, veselou historku	
Učitel se zasmál sám sobě	
Učitel se smál studentovi	
Učitel se smál něčemu jinému	
Učitel se smál bez zjevné příčiny	
Učitel vyvolal smích v jednom studentovi	
Učitel vyvolal smích ve více než pěti studentech	
Učitel vyvolal smích v celé třídě	
Smích třídy trval krátce (pod jednu minutu)	
Smích třídy trval déle než tři minuty	

### C. Test smyslu pro humor

Na níže uvedené škále od 1 do 7 označte, do jaké míry souhlasíte s daným výrokem. Vyberte prosím odpověď, která Vám nejvíce vyhovuje, snažte se vyhnout odpovědím, které považujete za správné.

- 1 = *Vůbec nesouhlasím*  
2 = *Nesouhlasím*  
3 = *Spíše nesouhlasím*  
4 = *Nevím*  
5 = *Spíše souhlasím*  
6 = *Souhlasím*  
7 = *Zcela souhlasím*

#### **Radost z humoru**

- \_\_\_ 1. Obvykle v televizi sleduji sitcomy nebo jiné zábavné programy.  
\_\_\_ 2. Když čtu časopis, obvykle se jako na první podívám na komiks.  
\_\_\_ 3. Když jdu do kina, obvykle proto, abych se podíval/a na dobrou komedii.  
\_\_\_ 4. Je pro mě důležité mít v životě dostatek humoru.  
\_\_\_ Celkové RH skóre (položky 1- 4)

#### **Smích**

- \_\_\_ 5. Často se přes den směji, až se za břicho popadám.  
\_\_\_ 6. Mám srdečnější, hřmotnější smích než jiní lidi.  
\_\_\_ 7. Je pro mě v pořádku zasmát se, i když se jiní lidi nesmějí.  
\_\_\_ 8. Jeden nebo oba mí rodiče se často smáli, když jsem vyrůstal/a.  
\_\_\_ Celkové S skóre (položky 5 – 8)

#### **Slovní humor**

- \_\_\_ 9. Často vyprávím vtipy.  
\_\_\_ 10. Často vyprávím zábavné historky.  
\_\_\_ 11. Často vymýšlím mé vlastní slovní hříčky.  
\_\_\_ 12. Často komentuji dění vtipnými poznámkami (jinak než v položkách 9-11).  
\_\_\_ Celkové SH skóre (položky 9 – 12)

#### **Humor v každodenním životě**

- \_\_\_ 13. Často se bavím na věcech, které se dějí v práci.  
\_\_\_ 14. Často se bavím na věcech, které se dějí doma.  
\_\_\_ 15. Často se bavím na věcech, které se dějí mimo mou práci a rodinu.  
\_\_\_ 16. Často se s jinými bavím na zábavných historkách, které se dějí jim, nebo mne samotnému.  
\_\_\_ Celkové HVKŽ skóre (položky 13 – 16)

#### **Zasmání se sobě samému**

- \_\_\_ 17. Nemám problém zasmát se svým vlastním nedokonalostem.  
\_\_\_ 18. Často se bavím na svých vlastních trapasech.  
\_\_\_ 19. Často se s ostatními bavím na svých vlastních trapasech.  
\_\_\_ 20. Rád se zasměji i tomu, když já sám jsem terčem vtipu.  
\_\_\_ Celkové ZSSS skóre (položky 17 – 20)

#### **Humor ve stresu**

- \_\_\_ 21. Smysl pro humor mě ve stresu zřídka kdy opouští.  
\_\_\_ 22. Často používám humor k zvládnutí stresu a k ovlivnění mé nálady.  
\_\_\_ 23. Často vtipkuji v práci, abych zmenšil/a stres a zůstal/a efektivní.  
\_\_\_ 24. Smysl pro humor je mým nejlepším nástrojem, jak zvládat stresové situace.  
\_\_\_ Celkové HVS skóre (položky 21 – 24)

\_\_\_ Celkové skóre smyslu pro humor (položky 1- 24)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Tato podoba dotazníku byla převzata z diplomové práce D. Fodorové (2013) s účelem ilustrovat tento dotazník.