

**Univerzita Karlova  
Přírodovědecká fakulta**

Studijní program: Biologie se zaměřením na vzdělávání

Studijní obor: Biologie se zaměřením na vzdělávání – Chemie se zaměřením na vzdělávání



**Lucie Tichá**

Stresové faktory učitelů a možnosti jejich zvládnání

Teachers' stress factors and ways of coping with them

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Radim Kuba

Konzultant: Mgr. Marek Kasner

Praha, 2023

**Poděkování:**

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce Mgr. Radimu Kubovi za odborné vedení, pomoc, trpělivost a cenné rady při zpracování této práce. Děkuji také konzultantovi Mgr. Marku Kasnerovi a v neposlední řadě i mé rodině a blízkým za podporu při psaní bakalářské práce.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne .....

.....  
Lucie Tichá

## **Abstrakt**

Učitelství je zařazováno mezi profese s nejvyššími hodnotami prožívaného stresu. V rámci náplně svého povolání se učitelé musí vyrovnávat s řadou faktorů, které mohou způsobovat stres. Cílem práce bylo na základě světové i české primární odborné literatury vytvořit rešerši shrnující poznatky o stresových faktorech učitelů a o možnostech, jak se s nimi vyrovnat. Úvodní kapitola práce je zaměřena na zasazení problematiky stresu do učitelského prostředí a shrnuje možné následky, které s sebou stres učitelů přináší. Stěžejní část bakalářské práce obsahuje informace o stresových faktorech učitelů ve světovém a českém kontextu spolu se způsoby zvládnání stresu. V úvahu jsou vzaty také stresory spojené s nedávnou pandemií covidu-19. Závěrem práce jsou zmíněna doporučení sloužící ke snížení stresu učitelů a minimalizaci jeho možných následků.

## **Klíčová slova**

učitel, stres, stresové faktory, coping, vyrovnávací strategie

## **Abstract**

Teaching is considered one of the professions with the highest levels of stress. As part of their job, teachers have to cope with a number of factors that can cause stress. The aim of the study was to create a review based on the international and Czech primary literature summarizing the knowledge about the stress factors of teachers and the possibilities of coping with them. The opening chapter of the thesis focuses on situating the issue of stress in the teaching environment and summarizes the possible consequences of teacher stress. The main part of the bachelor thesis contains information about stress factors of teachers in the international and Czech context, along with ways of coping with stress. The stressors associated with the recent COVID-19 pandemic are also taken into consideration. The thesis concludes with recommendations to reduce teacher stress and minimize its possible consequences.

## **Key words**

teacher, stress, stress factors, coping, coping strategies

## Obsah

1	Úvod.....	1
2	Stres.....	2
2.1	Definice a biologické aspekty stresu .....	2
2.2	Stres v učitelské profesi .....	3
2.3	Následky stresu učitelů .....	4
2.3.1	Následky stresu pro učitele .....	4
2.3.2	Syndrom vyhoření .....	5
2.3.3	Následky stresu učitelů pro žáka .....	6
2.3.4	Následky stresu učitelů pro vzdělávací systém .....	8
3	Stresové faktory učitelů .....	8
3.1	Charakteristiky učitelů ovlivňující stres .....	9
3.1.1	Pohlaví.....	9
3.1.2	Délka praxe .....	10
3.1.3	Osobnost učitele .....	10
3.2	Stresové faktory učitelů ve světovém kontextu .....	11
3.2.1	Pracovní podmínky .....	11
3.2.2	Nevhodné chování žáků a jejich motivace .....	12
3.2.3	Časový tlak.....	12
3.2.4	Nadměrná pracovní zátěž .....	13
3.2.5	Vztahy na pracovišti a komunikace .....	13
3.2.6	Finance a ohodnocení.....	14
3.2.7	Další zmíněné stresové faktory .....	14
3.3	Stresové faktory učitelů v českém prostředí.....	14
3.3.1	Obecně o stresu a stresorech učitelů v českém prostředí .....	14
3.3.2	Problematické vztahy s rodiči .....	16
3.3.3	Nevhodné chování žáků .....	17
3.3.4	Vztahy v pedagogickém sboru .....	18
3.4	Stresové faktory učitelů typické pro výuku během pandemie Covid-19.....	18
3.4.1	Konflikt práce-rodina .....	19
3.4.2	Využívání nových technologií během distanční výuky .....	19
3.4.3	Obava o žáky .....	20
3.4.4	Pozitivní aspekty distanční výuky.....	20

3.5	Stres učitelů v závislosti na typu školy.....	21
4	Způsoby zvládání stresu.....	21
4.1	Coping a copingové strategie .....	22
4.1.1	Rozdělení copingu a copingových strategií .....	22
4.1.2	Často používané copingové strategie a jejich dopad na stres.....	24
4.1.3	Konkrétní copingové strategie a jejich frekvence .....	25
4.2	Smýšlení o stresu a jeho vliv na prožívaný stres .....	27
4.3	Self-efficacy a jeho vliv na prožívaný stres.....	27
5	Praktická doporučení pro zmírnění stresu učitelů.....	28
5.1	Obecná doporučení .....	28
5.2	Intervenční programy .....	29
5.3	Podpora začínajících učitelů.....	30
6	Závěr .....	32
	Použitá literatura .....	35

# 1 Úvod

Stres a s ním spojené pocity jsou jistě známé každému z nás. Stres může být způsoben velkým množstvím různých stresorů počínaje od stresorů fyzických až po stresory psychické a sociální (Rokyta et al., 2015). Jedním z možných zdrojů stresu v životě člověka může být jeho zaměstnání a stresové faktory s ním spojené. Různá povolání jsou odbornou literaturou spojována s rozdílnými hodnotami stresu zaměstnanců. Konkrétně učitelství patří mezi profese, které jsou charakteristické vyšší mírou prožívaného stresu (Iriarte Redín & Erro-Garcés, 2020; Johnson et al., 2005).

Stres učitelů a případné rozvinutí syndromu vyhoření je spjato s negativními následky jak pro učitele samotného (Domagalska et al., 2021; Herman, Prewitt, et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2021), tak také pro jeho žáky (Herman et al., 2018; Jögi et al., 2022; Ramberg et al., 2020) a vzdělávací systém jako celek (Marais-Opperman et al., 2021b; Ryan et al., 2017). Je tak nezbytné věnovat tomuto tématu pozornost, zjišťovat souvislosti spojené s mírou stresu učitelů a snažit se o snížení jeho hodnot a minimalizaci možných následků, které ze stresu pramení.

Bakalářská práce pojednává především o stresových faktorech učitelů, které jsou uváděny na základě odborné primární literatury. Stresové faktory učitelů jsou v několika kapitolách popisovány v rámci světového kontextu, českého prostředí a následně také v kontextu netradiční situace spojené s nedávnou pandemií covidu-19. Další důležitou částí práce je shrnutí způsobů, díky kterým se učitelé mohou se stresem vyrovnávat. Závěrečná kapitola práce se zabývá doporučeními, která slouží ke snížení stresu učitelů a minimalizaci jeho případných následků. Mezi hlavní doporučení patří například účast učitelů v intervenčních programech (Ahmad et al., 2022; Ghasemi, 2022; Han et al., 2020; Lizana & Lera, 2022; Marais-Opperman et al., 2021b a další) nebo podpora začínajících učitelů (Beuchel et al., 2022; Pavlas Martanová & Konůpková, 2019; Tomek & Urhahne, 2022; Vorlíček et al., 2022).

Bakalářská práce si klade za cíl na základě světové i české primární odborné literatury vytvořit rešerši shrnující poznatky o stresových faktorech učitelů a o možnostech, díky kterým se učitelé mohou se stresem vyrovnávat.

## 2 Stres

### 2.1 Definice a biologické aspekty stresu

Stres jako takový může být charakterizován velkým množstvím různých definic. Nicméně vzhledem k jeho komplexnímu charakteru je obtížné najít tu, která by tento pojem dokonale vystihovala (Rokyta et al., 2015). Autorem jedné z definic je Hans Selye, který stres ve svém díle popisuje následovně: „*Stres je nespecifická fyziologická reakce organismu na jakýkoli nárok na organismus kladený*“ (Selye, 1973). Stresová situace podle něj v organismu vyvolá dva typy reakcí – specifickou a nespecifickou. Příkladem specifické reakce může být například vyloučení inzulínu při hyperglykemii nebo pocení při zvýšené teplotě. Nespecifická odpověď organismu je pak stejná pro obě výše zmíněné situace, neboť představuje obecnou nutnost organismu přizpůsobit se kterémukoliv požadavku. Rokyta et al. (2015) ve své publikaci uvádí, že: „*Stres je stav ohrožení homeostázy (stálosti vnitřního prostředí organismu). Během stresu se aktivuje adaptivní kompenzační specifická odpověď organismu pro udržení homeostázy. Adaptivní odpověď představuje aktivaci specifických centrálních drah, je geneticky programovaná a soustavně modulovaná environmentálními faktory.*“ Je zřejmé, že tato definice vytvořená vědci zabývajícími se problematikou stresu je v rozporu s původní Selyeho myšlenkou, že se jedná o reakci nespecifickou. Z psychologického hlediska lze stres podle Vágnerové (2008) chápat jako stav nadměrného zatížení nebo ohrožení.

Ačkoliv se různé definice mohou v některých částech rozcházet, většinou se v základním pojetí stresu shodují. Stres tedy obecně představuje vnitřní stav jedince, který je něčím ohrožován, popřípadě nějaké ohrožení očekává a zároveň nevěří, že danou situaci bude schopen adekvátně zvládnout (Křivohlavý, 1994).

Důležité je poznamenat, že stres není nutné vnímat vždy negativně. Fontana (1997) ve své knize *Psychologie ve školní praxi* uvádí, že stres jako takový není ve své podstatě dobrý ani špatný. Charakter stresu je ovlivňován intenzitou stresoru a psychologickou odolností daného jedince. Pokud je stres správně zvládnán, může být pro člověka užitečný a prospěšný (Kundaragi & Kadakol, 2015). Například studie autorů LeBlanc et al. (2008) uvádí, že mírný stres chirurgických stážistů při zkoušce zlepšuje některé aspekty jejich výkonu. Celkový výkon však zvýšená míra stresu podle výsledků neovlivňuje. Na základě své povahy lze tedy stres rozdělit na eustres (pozitivně působící stres) a distres (negativně působící stres) (Křivohlavý, 1994). Jako příklad eustresu autor uvádí rozechvění v reakci na očekávané setkání se s milovanou



osobou, tedy očekávání kladně emocionálně zabarvené události. Naopak distres je používán pro popsání nepříznivých stresových situací.

Z fyziologického hlediska je pro stresový proces důležité zmobilizovat energetické rezervy a přeměřovat energii tak, aby byla využívána potřebnými orgány (Rokyta et al., 2015). Živiny se tak dostávají především do orgánů centrální nervové soustavy a orgánů zajišťující pohybovou aktivitu. Za zvýšení energetických metabolismů jsou zodpovědné hormony adrenalin, noradrenalin, kortizol a somatotropní hormon. Kromě metabolismů adrenalin a noradrenalin také zvyšují frekvenci a sílu kontrakce srdeční svaloviny a tím zvyšují srdeční tep (Rokyta et al., 2015).

## **2.2 Stres v učitelské profesi**

Studie z roku 2005 (Johnson et al.) porovnávající pracovní úroveň stresu napříč 26 různými profesemi zařazuje učitelství mezi šest povolání s nejvyšším rizikem stresu. Mezi konkrétní riziková povolání patřili podle studie kromě učitelů záchranáři, sociální pracovníci, zaměstnanci v call centrech, vězeňský personál a policisté. Stres byl měřen pomocí tří proměnných – psychické pohody, fyzického zdraví a spokojenosti s prací. Podle výsledků této studie z Velké Británie se učitelé umístili jako druzí nejhorší v oblastech psychické pohody a fyzického zdraví. V hodnocení nejnižší pracovní spokojenosti se umístili na 6. místě. Autoři však podotýkají, že se jedná pouze o průměrné hodnoty a v rámci profese mohou různí jedinci pociťovat různé úrovně stresu. Vzniklý rozdíl je podle nich způsoben především odlišnými způsoby vyrovnávání se se stresovou situací.

V souladu s výše zmíněnými výsledky je i aktuálnější studie zaměřující se na problematiku stresu v učitelské profesi (Iriarte Redín & Erro-Garcés, 2020). Výsledky studie, jejíž dotazníkového šetření se zúčastnilo 27 756 respondentů (z toho 1 849 učitelů) ze 35 evropských zemí, řadí učitelství k profesím s vyšší než průměrnou hodnotou prožívaného stresu. Podle výsledků učitelé kromě vyšší úrovně stresu pociťují také vyšší míru úzkosti, únavy a problémů se spánkem. Autoři však dále uvádí, že jsou učitelé i přes zmíněné nadprůměrné hodnoty stresu se svou prací poměrně spokojeni, jelikož zjištěná hodnota pracovní spokojenosti učitelů byla vyšší než průměrná hodnota u jiných profesí. Učitelé také pociťují vysokou úroveň emočního vyčerpání (Lahti et al., 2022). Podle výsledků této finské kvantitativní studie porovnávající emoční vyčerpání zaměstnanců 3 pracovních odvětví na základě analýzy od 4 884 účastníků zaměstnanci vzdělávacího sektoru vykazovali nejvyšší průměrné hodnoty emočního vyčerpání.

Podle polské studie zkoumající stres mezi 412 středoškolskými učiteli (Domagalska et al., 2021) prožívá střední nebo vysokou úroveň stresu 36 % dotázaných učitelů. Studie ze Spojených států amerických, které se zúčastnilo 2 347 učitelů z 93 škol (Woods et al., 2023), zmiňuje, že 76,4 % dotázaných učitelů ohodnotilo svou úroveň stresu více než 6 body z desetibodové Likertovy škály. Stejná studie uvádí, že jsou učitelé se svou prací poměrně spokojeni. Podle výsledků bylo se svou prací lehce spokojeno, spokojeno nebo velmi spokojeno dohromady 84,6 % respondentů. Tento závěr je v souladu s výše zmíněnou studií autorů Iriarte Redín a Erro-Garcés (2020). Vysokou míru stresu mezi učiteli uvádí i další studie ze Spojených států amerických, které se zúčastnilo 121 učitelů ze základních škol (Herman et al., 2018). Podle výsledků se vysoká úroveň stresu vyskytovala až u 93 % respondentů. Podle norské kvalitativní studie považují učitelskou profesi za stresující 4 z 6 dotázaných a všech 6 respondentů uvedlo, že je učitelství emočně a psychicky vyčerpávající (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Studie z Jihoafrické republiky (Marais-Opperman et al., 2021a) určila z míry učitelů prožívaného stresu 3 odlišné typy stresových profilů učitelů. Z výsledků vyplývá, že do ohroženého stresového profilu, který je charakterizován nízkým self-efficacy, slabým pocitem kontroly, a naopak silným pocitem bezradnosti, nervozitou a neschopností vyrovnat se s nečekanými událostmi, patřilo 14,6 % dotazovaných. Do mírně ohroženého stresového profilu bylo zařazeno 53,6 % učitelů. Pojem self-efficacy se do českého jazyka překládá problematicky, jednou z možností překladu je například vnímání vlastní účinnosti nebo vnímaná osobní účinnost. V odborné literatuře se však pojem často vyskytuje ve své původní formě, z toho důvodu jsem se rozhodla pro účely této práce používat původní anglický název. Self-efficacy a jeho vlivu na stres učitelů se dále věnuje kapitola 4.3.

## **2.3 Následky stresu učitelů**

Vysoké hodnoty stresu učitelů představují problém, který s sebou může přinášet značné (především negativní) následky. Vyšší hodnoty stresu mohou ovlivňovat jak učitele samotného, tak také jeho žáky a celý vzdělávací systém. Jednotlivé možné důsledky stresu učitelů jsou na základě odborné literatury více rozvedeny a popsány v následujících kapitolách.

### **2.3.1 Následky stresu pro učitele**

Možným následkem stresu učitelů je výskyt různých zdravotních problémů. Negativní dopad stresu na zdravotní stav zmiňuje ve své knize už Krivohlavý (1994). Podle českého výzkumu (Židková & Martínková, 2003) 8,5 % učitelů ohodnotilo svůj zdravotní stav hodnotou 4 na škále od 1 (zcela zdravý) do 5 (vážné zdravotní potíže). Z výsledků výzkumu z roku 2003

dále vyplývá, že učitelé pociťovali nejvíce problémů v oblasti bederní páteře a oblasti hlavy. Výsledky potvrzuje norská kvalitativní studie (Skaalvik & Skaalvik, 2021), podle které 3 z 6 dotázaných trpí ve spojitosti s učitelskou profesí psychosomatickými symptomy, konkrétně právě bolestmi hlavy a zad. Dále si někteří z respondentů stěžovali na problémy se spánkem. Podle polské studie (Domagalska et al., 2021) trpí nespavostí skoro 50 % dotázaných učitelů. Výzkum dále objevil, že nespavost se častěji vyskytuje právě u učitelů se zvýšenou mírou prožívaného stresu. Podle autorů je nespavost jedním z rizikových faktorů vzniku deprese, která ve svém důsledku způsobuje negativní postoj k práci a negativně ovlivňuje efektivitu práce.

Stres a s ním spojené stresové faktory učitelů dále negativně souvisí s jejich celkovou pohodou (MacIntyre et al., 2019), predikují míru jejich deprese (Domagalska et al., 2021) a souvisí se vznikem syndromu vyhoření (Herman, Prewitt, et al., 2020).

### **2.3.2 Syndrom vyhoření**

#### ***Obecné informace o syndromu vyhoření***

Světová zdravotnická organizace WHO definuje syndrom vyhoření jako „*výsledek dlouhodobého chronického stresu na pracovišti, který nebyl úspěšně zvládnut*“ (WHO, 2019). Syndrom vyhoření je dále charakterizován pocitem vyčerpání a negativismu souvisejícího s prací, zvýšeným mentálním odstupem od práce a sníženou profesní aktivitou.

Vysoký stres spojený s nedostatečným copingem (nedostatečnou schopností stres zvládat nebo se s ním vyrovnávat) popisuje jako prediktor vzniku syndromu vyhoření i studie autorů Herman, Prewitt, et al. (2020). U skupiny učitelů s vyšší úrovní stresu a nízkou hodnotou copingu byla zjištěna vyšší míra vyhoření než u učitelů z ostatních skupin. Ačkoliv je možno pojem coping přeložit do českého jazyka, je toto anglické pojmenování v hojně míře používáno i v české odborné literatuře. Z důvodu konzistentnosti s odbornou literaturou je tedy v textu práce zachován původní anglický název.

Český výzkum zaměřující se na aspekty spojené se syndromem vyhoření (Smetáčková et al., 2019a) uvádí, že míra vyhoření učitelů souvisí kromě copingu a typu použitých copingových strategií také se self-efficacy a spokojeností v práci. Z výsledků vyplývá, že pokud mají učitelé vysoké self-efficacy, cítí se v práci spokojeně, používají pozitivní copingové strategie a vyhýbají se těm negativním, jejich míra vyhoření je nižší. Autoři dodávají, že vztah syndromu vyhoření s používáním negativního copingu je silnější než jeho vztah s copingem pozitivním. K podobným závěrům dospěla i studie autorů Smetáčková et al. (2017). Z výsledků této studie dokonce vyplývá, že vztah mezi využíváním pozitivních copingových strategií a

výskytem syndromu vyhoření nebyl významný a rozvoj syndromu vyhoření tedy predikovalo pouze používání copingu negativního. Výsledky by tedy bylo možné shrnout do tvrzení, že využívání negativního copingu se jeví jako větší prediktor syndromu vyhoření, než je pozitivní coping ochranou před jeho vznikem.

### ***Syndrom vyhoření u českých učitelů***

Už z výsledků studie z roku 2003, které se zúčastnilo 142 učitelů ze 13 základních škol v okrese Blansko, vyplývá, že přibližně 20 % respondentů vykazovalo počínající příznaky a přibližně 10 % respondentů dokonce silné příznaky syndromu vyhoření (Židková & Martínková, 2003).

Podle novější studie, jejíž výzkumný vzorek tvořil 2 394 učitelů základních škol, 16 % dotazovaných nevykazovalo žádné známky syndromu vyhoření, u 65 % se objevily velmi mírné nebo mírné projevy a 19 % učitelů patřilo do skupiny s nastupujícím či rozvinutým syndromem vyhoření, z čehož 4 % vykazovala závažné projevy a 1 % velmi závažné projevy syndromu vyhoření (Smetáčková & Francová, 2020). Více optimistická data prezentuje studie z roku 2017, která zjišťovala zvládání stresu a syndrom vyhoření u 111 učitelů a učitelek z 6 základních škol (Smetáčková et al., 2017). Podle výsledků této studie nevykazovalo příznaky syndromu vyhoření přibližně 40 % dotazovaných, 56 % trpělo velmi mírnými nebo mírnými příznaky a u necelých 5 % učitelů byly zjištěny přítomné nebo závažné projevy. U žádných z dotazovaných učitelů nebyly identifikovány velmi závažné projevy syndromu vyhoření.

Z porovnání výše zmíněných studií (Smetáčková et al., 2017; Smetáčková & Francová, 2020; Židková & Martínková, 2003) vyplývá, že se celkové procentuální zastoupení výskytu syndromu vyhoření na českých školách v průběhu let zvýšilo. Nicméně je nutné brát toto tvrzení s rezervou z důvodu rozdílu ve velikostech výzkumných vzorků a zároveň kvůli malé geografické rozmanitosti výzkumů z let 2003 a 2017.

### **2.3.3 Následky stresu učitelů pro žáka**

Stres učitelů může mít řadu negativních dopadů i na žáky. Vyšší hodnoty stresu učitelů mohou mít vliv na jejich chování, které může následně žáky ovlivňovat. Stres učitelů souvisí například s učiteli používanými výukovými strategiemi, studijními výsledky žáků, spokojeností žáků ve škole nebo množstvím učiteli používaných hrubých pokárání. Tyto a některé další možné následky stresu učitelů pro žáka jsou na základě odborné literatury popsány v následujících odstavcích.

Ačkoliv studie věnující se vlivu stresu učitelů na dovednosti žáků v matematice neprokázala přímý vztah fyziologicky měřeného ani subjektivně nahlášeného stresu učitelů na výsledky žáků, objevila souvislost mezi učiteli subjektivně nahlášeným stresem a používáním různých výukových postupů (Jōgi et al., 2022). Učitelé, kteří uvedli vyšší míru prožívaného stresu používali méně výukových metod zaměřených na žáka. Výsledky dále naznačují, že právě učiteli používané výukové postupy měly okrajový vliv na matematické dovednosti žáků. Přestože podle výsledků nemá stres na získávané dovednosti žáků přímý vliv, okrajově ovlivňuje výukové postupy a rozhodování učitelů, což může ovlivnit celkové zkušenosti žáků s učením včetně získávání dovedností z výuky. Vliv stresu učitelů na používání výukových postupů zmiňuje také studie autorů Bottiani et al. (2019), podle které učitelé s vyšší úrovní stresu používali ve výuce méně dialogu.

Souvislost akademických výsledků žáků se stresem učitelů vyplývá i ze studie autorů Herman et al. (2018). Podle výsledků měli žáci vyučování skupinou učitelů s vysokou úrovní stresu a zároveň nízkou schopností copingu horší studijní výsledky než žáci ostatních skupin učitelů.

Stres učitelů je negativně spojen také se spokojeností žáků ve škole (Ramberg et al., 2020). Výzkum prováděný na švédských středních školách ukazuje, že žáci vyučování učiteli s nižší úrovní stresu, únavy a deprese si více užívali chození do školy, více se těšili na hodiny svých učitelů a hodiny jim zároveň připadaly zajímavější. Největší vliv na žákovu spokojenost ve škole měla ze 3 zmíněných proměnných právě míra stresu učitele. Stres učitele je podle stejné studie také negativně spojen s žákovým subjektivním vnímáním toho, jak se o něj daný učitel zajímá. To má následně značný vliv na jeho spokojenost ve škole. Vliv stresu učitelů na žáky vnímanou podporu od učitelů svými výsledky podporuje také australská studie zkoumající snížení úrovně stresu a vyhoření následkem intervenčního programu (Carroll et al., 2021). Pokles úrovně stresu a vyhoření učitelů po osmítýdenním intervenčním programu souvisel se zlepšením žákovu subjektivního vnímání podpory od učitele a také zlepšením žákovu pocitu ohledně jeho akademických dovedností.

Stres má vliv i na chování učitele, které může následně žáka ovlivňovat (Herman, Prewitt, et al., 2020). Studie ze Spojených států amerických uvádí, že učitelé patřící do skupiny s nejnižší úrovní stresu a nejvyšší mírou copingu používají méně hrubých výtek než učitelé patřící do jiných výzkumem charakterizovaných skupin. Snížením stresu učitelů by tedy došlo ke zlepšení prostředí, ve kterém se žáci ve škole učí.

Učiteli prožívaný stres je dále spojen s výskytem nevhodného chování žáků (Herman et al., 2018). Podle výsledků této kvantitativní studie žáci, kteří jsou vyučováni učiteli s vysokou mírou stresu a nízkou úrovní copingu, dosahují nejhoršího hodnocení v rámci problémového chování. Vzhledem k průřezové povaze studie však nejde s jistotou říci, v jakém směru tato korelace působí. Nevhodné chování žáků je v řadě studií zmiňováno jako jeden ze stresových faktorů, pozornost je mu tedy věnována v následujících kapitolách, které se zabývají stresovými faktory učitelů ve světovém kontextu a českém prostředí.

### **2.3.4 Následky stresu učitelů pro vzdělávací systém**

Jedním z možných následků stresu učitelů je jejich odchod ze zaměstnání (Marais-Opperman et al., 2021b). Podle výsledků studie učitelé, kteří pociťují velkou míru stresu, přemýšlí o odchodu ze zaměstnání častěji než učitelé s menší mírou prožívaného stresu. Autoři dále ve své studii zmiňují, že odchodovost učitelů je velkým problémem – je pro vzdělávací systém nákladná a zároveň snižuje morálku dalších zaměstnanců. Po odchodu jednoho z kolegů si musí ostatní učitelé vybudovat vztah s novým učitelem, případně mu musí pomoci se do nového prostředí adaptovat (Kim et al., 2020). Autoři korejské studie dále uvádějí, že tato nadbytečná zátěž může učitele stát čas, který by mohli věnovat svým žákům nebo přípravě na vyučování.

Ryan et al. (2017) ve své studii zaměřené na vztah mezi fluktuací učitelů a hodnocením učitelů na základě výsledků svých žáků v testech rozlišuje migraci a úbytek učitelů. Migrace, jakožto přesun učitelů mezi školami, má negativní důsledky pouze pro danou školu. Naopak větší následky má úbytek učitelů, ke kterému dochází v případě, kdy učitel opustí nejen svou momentální pozici, ale i celou učitelskou profesi. Výsledky studie uvádějí pozitivní vztah mezi stresem způsobeným výše zmíněným typem hodnocení učitelů a oběma typy odchodů učitelů. Zajímavým zjištěním studie je souvislost mezi délkou praxe a migrací učitelů, avšak nikoliv úbytkem učitelů. Výsledky naznačují, že začínající učitelé sice častěji opouští své pozice, nicméně z učitelské profese jako takové neodchází častěji než jejich zkušenější kolegové.

Tendence k odchodům učitelů ze zaměstnání souvisí podle výsledků norské studie také s pohodou učitelů (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Učitelé s nižší úrovní pohody vykazují vyšší tendence k odchodu z povolání a zároveň i nižší celkovou angažovanost.

## **3 Stresové faktory učitelů**

Stresor (stresový faktor) je podle Křivohlavého (1994) možno vnímat jako negativně na člověka působící vliv. Rokyta et al. (2015) v návaznosti na definici stresu zmíněnou v kapitole

2.1 popisuje stresor jako podnět narušující homeostázu. Působení stresových faktorů na různé jedince je značně individuální. Někdo může daný stresor vnímat jako vzrušující výzvu, jiný jako nepříjemnost, nebo dokonce ničivý tlak (Fontana, 1997).

Rokyta et al. (2015) dělí stresové podněty do čtyř hlavních kategorií. První skupinou jsou stresory fyzikální (somatické), kam řadíme například teplo, námahu, chlad, bolest, hluk a podobně. Následují stresory psychické, které ovlivňují emoční stavy (strach, úzkost, frustrace). Třetí kategorií jsou stresory sociální, které plynou z narušení mezilidských vztahů a často se prolínají s předešlou skupinou stresorů a hovoříme tak o kategorii psychosociálních stresorů. Poslední skupinou jsou stresory narušující metabolickou, kardiovaskulární a imunitní rovnováhu. Do této kategorie patří například chirurgický zákrok, infekce, hypoglykemie a další. Autor zmiňuje, že velmi často dochází k prolínání a kombinování popsanych skupin. Není tedy možné na jednotlivé stresory pohlížet pouze odděleně.

V následujících kapitolách jsou popsány především psychické a sociální stresové faktory, které se s vyšší nebo nižší frekvencí u učitelů vyskytují.

### **3.1 Charakteristiky učitelů ovlivňující stres**

Před popsáním samotných stresových faktorů učitelů je vhodné zmínit některé další proměnné související s učitelem, které mohou ovlivňovat intenzitu prožívaného stresu.

#### **3.1.1 Pohlaví**

Výsledky mnohých studií naznačují, že ženy učitelky jsou více náchylné ke stresu než muži (Antoniou et al., 2020; Bottiani et al., 2019; Domagalska et al., 2021; Klassen & Chiu, 2010; Pereira et al., 2022; Tsubono & Ogawa, 2022). Autoři Klassen a Chiu (2010) se ve svém výzkumu zaměřili na dva druhy stresů, na stres způsobený nadměrnou pracovní zátěží a stres z nevhodného chování žáků. U obou typů vykazovaly ženy vyšší hodnoty než muži. Podle této kanadské studie byly ženy také méně sebejisté v problematice týkající se třídního managementu. Větší náchylnost žen ke stresu způsobeným rušivým chováním žáků potvrzují také výsledky české studie, ze kterých vyplývá, že ženy častěji uváděly nevhodné chování žáků jako stresor (Vorlíček et al., 2022). Dle studie z Norska ženy v souvislosti se stresem a stresovými faktory uváděly více psychosomatických odezev než muži (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ženy zároveň prožívají větší množství depresivních symptomů (Domagalska et al., 2021; Stengård et al., 2022). To může být podle autorů švédské studie (Stengård et al., 2022) vysvětleno tím, že jsou ženy oproti mužům vystaveny obtížnějším podmínkám v pracovní i rodinné sféře.

### 3.1.2 Délka praxe

Dalším faktorem, který má vliv na míru prožívaného stresu učitelů je délka jejich praxe (Antoniou et al., 2020; Bălănescu, 2019; Ghasemi, 2022; Ghasemi et al., 2022). Začínající učitelé prožívají více stresu (Antoniou et al., 2020) a více stresových situací (Bălănescu, 2019) než jejich zkušenější kolegové. Toto tvrzení podporuje studie z Íránu (Ghasemi, 2022), kde byly porovnávány hodnoty subjektivního stresu u zkušených učitelů, začínajících učitelů a studentů učitelství. Zkušení učitelé s praxí delší než 3 roky prožívali méně stresu než zbylé skupiny. U hodnot pocíťované úzkosti a deprese byl však zjištěn opačný trend. To může být vysvětleno tím, že se úzkost a deprese zvyšuje spolu s počtem výzev a problémů, kterým musí učitelé během své praxe čelit. Předchozí zjištění je však v rozporu s jinou íránskou studií, kde byly u začínajících učitelů zjištěny vyšší hodnoty úzkosti než u učitelů s delší praxí (Ghasemi et al., 2022).

Délka praxe ovlivňuje také typy stresových faktorů, které na učitele působí. Podle studie od autorů Ghasemi et al. (2022) se začínající učitelé obávají o dostatečnost svých edukačních dovedností, nevhodné chování a akademické výsledky svých žáků. Naopak zkušenější učitelé pocíťují více stresu kvůli nedostatku autonomie v oblasti rozhodování, nízkým mzdám, špatným pracovním podmínkám a konfliktům s nadřízenými. Částečně podobné výsledky vyplývají i ze studie z českého prostředí, která zkoumala stresory učitelů na druhém stupni základních škol (Vorlíček et al., 2022). V této studii bylo zjištěno, že respondenti uvádějící jako své stresové faktory nevhodné chování žáků a nekolegiální klima byli častěji učitelé s kratší praxí. Z výsledků české studie dále vyplývá, že začínající učitelé pocíťovali větší množství kumulovaných stresových faktorů než učitelé s delší praxí.

### 3.1.3 Osobnost učitele

Výzkum mezinárodního vzorku jazykových učitelů zaměřený mimo jiné na vliv osobnostních rysů učitele na stresory ukázal, že některé rysy osobnosti a stresory spolu souvisí (MacIntyre et al., 2019). Konkrétně se jednalo o negativní spojení mezi chronickým stresem a ochotou a dále mezi stresujícími událostmi a emoční stabilitou. Nicméně vzhledem k malému počtu korelací lze obecně říci, že u zkoumaného vzorku učitelů nebyl vliv osobnosti učitele na stres prokázán. Vliv typu osobnosti na stres byl však prokázán polskou studií (Domagalska et al., 2021) zaměřující se na souvislost mezi stresem a osobností typu D (distressed), která je charakterizována například prožíváním různých negativních emocí (deprese, úzkosti, strach, nevraživost apod.) a negativním vnímáním sebe sama. Výsledky studie ukazují, že vysoké hodnoty stresu byly nejčastěji zjištěny právě u učitelů s tímto typem osobnosti.



Podle závěrů studie z Mexika (Villaverde et al., 2019) mají rysy osobnosti zprostředkující vliv na rozvoj syndromu vyhoření. U učitelů s nízkou mírou expresivní sociability, tedy jedinců, kteří se ve vztahu k ostatním vyjadřují spíše introvertně, existuje vyšší pravděpodobnost výskytu syndromu vyhoření. Zvýšená pravděpodobnost rozvoje syndromu vyhoření se vyskytuje i u učitelů s nižší mírou organizovanosti a nižší mírou akceptovatelnosti. Organizovanost v tomto pojetí znamená způsob, jakým jedinec přistupuje k řešení úkolů, a akceptovatelnost je pak mírou toho, jak je jedinec přijímán okolím.

### **3.2 Stresové faktory učitelů ve světovém kontextu**

Studie autorů z celého světa poukazují na různé stresové faktory učitelů. V následujících odstavcích jsou zmíněny stresory z různých zemí světa, přičemž stresovým faktorům z českého prostředí je věnována samostatná kapitola 3.3.

Studie věnující se vztahu mezi psychosociálními faktory spojenými s povoláním učitele a stresem učitelů z Latinské Ameriky, Severní Ameriky a Evropy (Alvites-Huamaní, 2019) poukazuje na silnou pozitivní korelaci mezi stresem a 5 ze 7 zkoumaných faktorů. Stres podle výsledků souvisel s pracovními podmínkami, obsahem a charakterem pracovního úkolu, kariérním rozvojem, sociální interakcí, organizačními aspekty a pracovní zátěží. Ačkoliv byli ve výzkumném vzorku zahrnuti učitelé z výše zmíněných částí světa, procentuální zastoupení učitelů ze Severní Ameriky (7 %) a Evropy (5 %) bylo nízké a není tedy možné výsledky pro zmíněné oblasti zcela zobecnit.

#### **3.2.1 Pracovní podmínky**

Vztah mezi stresem učitelů a pracovními podmínkami potvrzuje kvalitativní studie z Pákistánu, která se však zaměřuje pouze na vysokoškolské učitele (Ahmad et al., 2022). Celkem 16 z 20 respondentů studie uvedlo, že nemají ve sdílené kanceláři dostatek místa pro svou práci. Ve sdílených kancelářích je podle nich problematické realizovat schůzky se studenty, protože každá návštěva může další kolegy vyrušovat, což v konečném důsledku vyvolává stres. Stres a časový tlak podle nich způsobuje také neustálé hledání dokumentů, které se ve společné kanceláři mohou smísit s dokumenty kolegů. Další studií potvrzující korelaci mezi stresem a pracovními podmínkami je řecká studie (Antonίου et al., 2020), z jejíchž výsledků vyplývá, že důvodem stresu učitelů na běžných a speciálních základních školách je mimo jiné nedostatek zdrojů a vhodného vybavení. Nevyhovující množství zdrojů a vybavení podle autorů může u učitelů vyvolat pocit frustrace, což může generovat stres. Vliv pracovních podmínek na stres potvrzuje také studie z Nigérie, která se zabývala faktory pracovního stresu

mezi učitelkami na druhém stupni základních škol (Adegboyega et al., 2021). Z výsledků studie vyplývá, že špatné pracovní prostředí spolu s nejistotou zaměstnání byly identifikovány jako nejvíce stresující faktory vyskytující se mezi nigerijskými učitelkami.

### **3.2.2 Nevhodné chování žáků a jejich motivace**

Často zmiňovanými stresovými faktory učitelů bylo nevhodné chování žáků, jejich nízké zapojení do výuky a nízká motivace (Adegboyega et al., 2021; Aldrup et al., 2018; Antoniou et al., 2020; Bottiani et al., 2019; Junker et al., 2021). Podle studie autorů Bottiani et al. (2019) je nevhodné chování žáků pozitivně spojeno se stresem učitelů a okrajově také se syndromem vyhoření. Tato studie ze Spojených států amerických však dále uvádí, že při zohlednění pracovních zdrojů nebyla tato korelace nadále významná. Nízká motivace žáků a jejich nízké zapojení do výuky je podle nizozemské studie (Junker et al., 2021) spojeno se zvýšeným srdečním tepem učitelů, což je indikátor zvýšeného psychického stresu. Naopak nevhodné chování žáků nebylo předpokladem pro zvýšení srdečního tepu, což podle autorů naznačuje existenci rozdílu mezi učiteli vnímaným a fyziologicky měřeným stresem.

Nevychovanost studentů a jejich nevhodné chování je zmíněno také studií z Nigérie (Adegboyega et al., 2021), kde byl tento stresor spolu s nepravidelným vyplácením mezd učitelkami hodnocen jako třetí nejvíce stresující faktor. Z výsledků studie z Německa (Aldrup et al., 2018) vyplývá, že učiteli vnímané nevhodné chování žáků významně souvisí s emočním vyčerpáním a pracovním entusiasmem učitelů. Učitelé, kteří pociťovali více vyrušování, nedochvilnosti a kázeňských problémů ze strany žáků, zároveň nahlásili zvýšení emočního vyčerpání a snížení pracovního entusiasmumu. Více nevhodného chování žáků vnímaného učiteli i samotnými žáky je zároveň spojeno se zhoršením vztahu mezi učitelem a žákem v čase.

### **3.2.3 Časový tlak**

V souvislosti s problémovým chováním žáků a jejich nízkou motivací zmiňuje studie z Norska (Skaalvik & Skaalvik, 2018) okrajový vztah mezi tímto stresorem a pohodou učitelů. Autoři uvádí, že žáci s nevhodným chováním a nízkou motivací přidělávají učitelům práci, čímž dochází ke zvýšení jejich pracovní zátěže a časového tlaku. Podle výsledků zmíněné studie je právě časový tlak největším prediktorem životní pohody učitelů, tudíž může mít nevhodné chování žáků a jejich nízká motivace na pohodu učitelů ve skutečnosti větší vliv, než bylo odhaleno výzkumem. Vztah mezi časovým tlakem a stresem učitelů potvrzuje studie z Řecka (Antoniou et al., 2020), podle které byl časový tlak identifikován jako jeden ze stresových faktorů učitelů na běžných a speciálních základních školách. Časový tlak a nadměrnou pracovní zátěž zmiňují jako častý stresor také respondenti norské kvalitativní studie (Skaalvik &

Skaalvik, 2021). Z otevřených rozhovorů s dotazovanými vyplývá, že stres jim vyvolává narůstající práce způsobená administrativou a rozmanitostí žáků, pro které musí připravovat více typů úkolů a úloh.

### **3.2.4 Nadměrná pracovní zátěž**

Jak bylo již zmíněno výše, stresujícím faktorem pro učitele je také nadměrná pracovní zátěž, která může často s časovým tlakem souviset (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Jako zdroj stresu učitelů tento faktor zmiňují i další studie (Ahmad et al., 2022; Ghasemi et al., 2022; Pereira et al., 2022; Tsubono & Ogawa, 2022). Japonská studie autorů Tsubono a Ogawa (2022) uvádí, že kvalitativní i kvantitativní pracovní zátěž učitelů na kterékoliv pracovní pozici byla významně spojena s vyšší úrovní prožívaného stresu. Z výsledků brazilské studie zabývající se stresovými faktory u vysokoškolských učitelů (Pereira et al., 2022) vyplývá, že učitelé s více než 10 odučenými hodinami týdně s vyšší pravděpodobností pociťují více stresu než učitelé s menším počtem odučených hodin. Autoři podotýkají, že univerzitní učitelé mají kromě vedení přednášek další povinnosti, které nebyly studií zohledňovány. Vliv pracovní zátěže na stres potvrzuje i studie mezinárodního vzorku jazykových učitelů (MacIntyre et al., 2019), podle které bylo pracovní přetížení nejčastěji zmiňovaným stresovým faktorem.

### **3.2.5 Vztahy na pracovišti a komunikace**

Podle celonárodní japonské studie (Tsubono & Ogawa, 2022), které se zúčastnilo přes 138 000 učitelů a ředitelů základních škol, je často uváděným stresovým faktorem kvalita vztahů s kolegy a nadřízenými, a to bez ohledu na pracovní pozici učitele. Konflikty s vedením označili jako významný stresový faktor také iránské učitelé anglického jazyka ze soukromých škol (Ghasemi et al., 2022), ačkoliv podstatnějšími stresory podle nich byly nadměrná pracovní zátěž, vysoké nároky a očekávání a v neposlední řadě také neustálá supervize. Korelaci mezi stresem a negativními vztahy s kolegy a vedením potvrzuje i výzkum z Nigérie (Adegboyega et al., 2021). Podle výsledků však tento faktor nefiguroval na předních příčkách zkoumaných stresových faktorů učitelů.

Studie z Austrálie (De Nobile, 2016) uvádí, že jsou pro učitele stresující některé aspekty komunikace v rámci školní organizace. Jedná se především o množství komunikace, otevřenost účastníků komunikace a přístup k formálním i neformálním komunikačním kanálům. Náročné sociální interakce související například s nefunkčním kolektivem učitelů nebo s konflikty s vedením uvádí jako zdroj stresu i studie autorů Skaalvik a Skaalvik (2021). Naopak dobré vztahy na pracovišti a pocit sounáležitosti s ostatními učiteli vykazují negativní vztah s mírou

prožívaného stresu a výskytem syndromu vyhoření (Bottiani et al., 2019). Vzájemná podpora a dobré vztahy v kolektivu tedy mohou sloužit jako ochranné faktory před stresem a vyhořením.

### **3.2.6 Finance a ohodnocení**

Druhým nejčastějším stresovým faktorem mezi 47 jazykovými učiteli a učitelkami ze 17 zemí byly podle MacIntyre et al. (2019) finanční problémy. Z výsledků studie z USA (Allegretto & Mishel, 2020) vyplývá, že si učitelé na veřejných školách vydělají v průměru o 20 % méně než neučitelské profese se stejně vysokým vzděláním. Tento rozdíl je ještě více viditelný u mužů učitelů, kteří si podle výsledků studie vydělají v průměru o 32 % méně než muži se srovnatelnými zkušenostmi a vzděláním v jiných profesích. Podle studie z Afghánistánu (Noori, 2023) jsou učitelé vyučující na státních i soukromých školách se svým ohodnocením spíše nespokojeni. Na nízké mzdy si podle autorů Ghasemi et al. (2022) stěžují i jazykoví učitelé z íránských soukromých škol s delší praxí. V rozporu s těmito výsledky je však studie od Alvites-Huamaní (2019), podle které odměňování učitelů není významně spojeno s úrovní stresu. Finanční ohodnocení učitelů ve Spojených státech amerických, Mexiku, Polsku, Turecku a dalších státech může být mimo jiné ovlivněno výsledky žáků ve srovnávacích testech. Vlivu tohoto typu hodnocení učitelů na stres učitelů se věnuje studie autorů Ryan et al. (2017). Z výsledků studie z USA je zřejmé, že hodnocení učitelů na základě výsledků žáků je pozitivně spojeno se stresem, vyhořením a odchodovostí učitelů.

### **3.2.7 Další zmíněné stresové faktory**

Za stresový faktor považují učitelé také nedostatek autonomie při rozhodování (Ghasemi et al., 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2021), nejistotu zaměstnání (Adegboyega et al., 2021; Ghasemi et al., 2022) nebo zvýhodňování některých učitelů ze strany vlády a vedení školy (Antoniou et al., 2020). Podle autorů (Antoniou et al., 2020) dochází v řeckém kontextu k situacím, kdy jsou učitelé mající kontakty a přátelské vztahy s vládními úředníky nebo pracovníky školní správy zvýhodňováni a upřednostňováni před svými kolegy, což učitelům způsobuje stres. Z výsledků studie je dále zřejmé, že administrativní a organizační stres je více výrazný než stres pramenící z podstaty učitelské profese.

## **3.3 Stresové faktory učitelů v českém prostředí**

### **3.3.1 Obecně o stresu a stresorech učitelů v českém prostředí**

Podle autorů studie, která se věnuje syndromu vyhoření a jeho souvislostem u učitelů na českých základních školách (Smetáčková et al., 2019b), je nutné pro posuzování stresových faktorů českých učitelů brát v potaz specifika českého vzdělávacího systému. Specifika autoři

spatřují zejména ve sporadicky využívaných prostředcích zvyšujících profesní sebereflexi a kolegiální oporu, v organizaci prvního a druhého stupně ZŠ, v nízké selektivitě při přijímání uchazečů na pedagogické fakulty a v poměrně nízkém finančním ohodnocení.

Před samotným popsáním stresorů vyskytujících se učitelů a učitelek v Česku je vhodné zmínit výsledky některých výzkumů umožňující vhléd do situace na českých školách. Už z výsledků studie z roku 2003 vyplývá, že čeští učitelé prožívají zvýšené pocity přetížení a stresu (Židková & Martínková, 2003). Stres učitelů na českých školách zůstává i nadále, což dokládají výsledky mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS 2018 (Boudová et al., 2020). Podle tohoto výzkumu pociťuje každý třetí český učitel v práci určitou míru stresu a každý desátý pociťuje stres dokonce do velké míry.

Z výsledků studie realizované pomocí dotazníku s otevřenými otázkami bylo autory identifikováno 9 základních tematických celků, které podle 594 dotazovaných učitelů ze všech krajů ČR patří k nejdůležitějším stresorům ve škole (Vorlíček et al., 2022). Každý z učitelů v průměru uvedl do své odpovědi 2 stresory. Jako nejčastěji se vyskytující stresor byl určen tematický celek týkající se problematických vztahů s rodiči (jako zdroj stresu uvedlo 31 % respondentů). Dalším stresorem s vyšší četností bylo nevhodné chování žáků. Na stres spojený s udržováním disciplíny ve škole si učitelé stěžovali i podle výsledků mezinárodního šetření TALIS 2018 (Boudová et al., 2020).

Vorlíček et al. (2022) jako další stresové faktory uvádí nefunkční koncepce českého vzdělávání, nízkou motivovanost žáků a pocit nedocnění školství ve společnosti. Částečně v souladu s těmito výsledky je studie z roku 2003, která jako nejvíce stresující faktory související s učitelstvím uvádí právě nezájem žáků o učení a nespokojenost s postavením učitele ve společnosti (Židková & Martínková, 2003). Dalšími stresory identifikovanými tímto výzkumem byly obavy způsobené odpovědností za žáky a vysoké nároky na psychiku během vyučování, čímž je myšleno zejména neustálé pozorování, kontrolování, řízení a podobně.

Podle výsledků mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS 2018 (Boudová et al., 2020) bylo nejčastějším stresovým faktorem nahlašovaným českými učiteli příliš mnoho administrativní práce. Stresor uvedlo 61 % respondentů, což o 8 % převažuje průměr zemí Evropské unie. Na zahlcení administrativou si čeští učitelé stěžovali i podle Vorlíčka et al. (2022), nicméně v jeho studii se tento stresor svou četností umístil až na děleném pátém místě z celkových 9 stresorů. V souvislosti s tímto stresovým faktorem učitelé zmiňovali přetížení

administrativními úkoly, zahlcení prací nesouvisející s výukou a časový stres vyplývající z tohoto přetížení.

Šetření TALIS 2018 (Boudová et al., 2020) zmiňuje také další stresory. Jedná se například o vycházení vstříc měnícím se požadavkům správních orgánů, o odpovědnost za výsledky žáků nebo o povinnosti navíc kvůli chybějícím učitelům. Některé další zatím nezmíněné stresové faktory vyskytující se v českém prostředí ve svém výzkumu uvádí také Vorlíček et al. (2022). Mezi tyto méně frekventované stresory patřila špatná rodičovská výchova, nezvládnutá inkluze a nekolegiální klima.

V následujících podkapitolách budou na základě českých studií podrobněji rozebrány některé stresové faktory zmíněné výše.

### **3.3.2 Problematické vztahy s rodiči**

Jak již bylo zmíněno, problematické vztahy s rodiči jsou jedním z hlavních stresových faktorů vyskytujících se mezi učiteli na českých školách (Vorlíček et al., 2022). Respondenti studie často v souvislosti s touto problematikou zmiňovali nedostatečnou spolupráci rodičů, přehnané požadavky rodičů na učitele, nedostatečné respektování učitelů ze strany rodičů a v neposlední řadě konfliktní nebo frustrující komunikaci. Problémy v komunikaci mezi učiteli a rodiči jsou poměrně častou záležitostí, se kterou se během své kariéry setká většina učitelů (Viktorová, 2020). Nicméně podle této kvalitativní studie se zásadně liší vnímání konfliktů s rodiči u spokojených učitelů a u učitelů s rozvíjejícím se, nebo přítomným syndromem vyhoření. Viktorová (2020) dále uvádí, že vyhořelí učitelé často zmiňují opakované a mnohdy až neřešitelné problémy, zatímco spokojení učitelé se s problémy v komunikaci s rodiči setkávají méně často a umí je efektivněji řešit.

Jedním z hlavních aspektů vztahu učitelů s rodiči působící učitelům stres je podle Pavlas Martanové a Konůpkové (2019) právě jejich vzájemná komunikace. Autorky uvádí, že zásadní je především míra komunikace, její obsah, směr a vyváženost sil při komunikaci. Z výsledků této kvalitativní studie, která byla realizována pomocí 45 rozhovorů s učiteli 12 základních škol, vyplývá, že ideální stav míry komunikace se nachází někde uprostřed. Učitelé si stěžovali na rodiče problémových žáků, kteří nebyli ochotni s učiteli o problémech komunikovat, a zároveň na věčně nespokojené rodiče, kteří měli tendenci neustále řešit opakující se spory.

Dále autorky Pavlas Martanová a Konůpková (2019) zmiňují, že učitelům vyhovuje komunikace věcná a iniciovaná z jejich strany. Taková komunikace je učiteli vnímána jako součást jejich pracovní náplně a je očekávána oběma stranami. Naopak pro učitele stresující je

komunikace na bázi emocí a iniciovaná rodiči, při které jsou učitelé často nuceni pochybovat o svých kompetencích. Učitelé musí také často bránit své postavení, protože jsou jejich rozhodnutí rodiči zpochybňována. Podle učitelů jsou pro ně takto vzniklé situace nepříjemné i v případě, kdy si jsou jisti správností svých rozhodnutí. Viktorová (2020) ve studii postavené na polostrukturovaných rozhovorech s 58 českými učiteli poukazuje na rozdíly v sebejistotě u spokojených a vyhořelých učitelů. Jsou to často právě vyhořelí učitelé, kteří mají menší důvěru ve své dovednosti v řešení konfliktních situací s rodiči.

V neposlední řadě je pro učitele zdrojem stresu snaha rodičů je v komunikaci obejít skrze další instituce (Pavlas Martanová & Konůpková, 2019). Může se jednat o vedení školy, poradenské instituce, nebo dokonce Českou školní inspekci. Vzniklá nerovnost sil v komunikaci může u učitelů vyvolat stres.

Podle Viktorové (2020) souvisí s problémovými vztahy učitelů s rodiči také současná rodinná výchova, která je učiteli často vnímána negativně. Rodiče podle dotazovaných učitelů nemají na děti dost času, snaží se jim vše ulehčovat a za jejich problémy a neúspěchy viní učitele a školu. Vnímání rodinné výchovy se však mezi učiteli značně liší. Spokojení učitelé považují situaci za realitu a snaží se s ní pracovat, zatímco pro vyhořelé učitele často představuje až neřešitelné dopady na výuku. Jak již bylo zmíněno v kapitole obecně pojednávající o stresorech v českém prostředí, špatná rodičovská výchova byla studií Vorlíčka et al. (2022) identifikována jako samostatný stresový faktor. Dotazovaní učitelé se v souvislosti s touto problematikou zmiňovali především o neschopnosti rodičů nastavit dětem jasná pravidla a hranice chování, laxním přístupem rodičů ke vzdělávání svých dětí a nedostatečné péči o děti ze sociálně slabšího prostředí. Respondenti dále uváděli například přílišné ochráníství rodičů, kdy rodiče kryjí svým dětem záškoláctví nebo lžou v jejich prospěch.

### **3.3.3 Nevhodné chování žáků**

Vorlíček et al. (2022) ve své studii uvádí, že nevhodné chování žáků zmínilo jako stresový faktor 29 % respondentů. Učitelé základních škol v dotazníku s otevřenými otázkami často používali výroky spojené s nerespektováním morálních a sociálních pravidel ze strany žáků. Zmiňována byla například šikana, nerespektování učitele nebo používání mobilních telefonů při výuce. Žáci jsou podle učitelů často nevychovaní, drzí, vulgární a agresivní. V souvislosti s problémovými žáky zmiňuje Pavlas Martanová a Konůpková (2019) perspektivu, kdy učitelé jako větší problém vidí rodiče než samotného žáka. V některých případech dochází až k tendencím učitelů žákovu nevhodné chování omlouvat a za zdroj problémů označují rodiče.

### **3.3.4 Vztahy v pedagogickém sboru**

Podle studie autorek Smetáčková a Francová (2020) vnímají učitelé kvalitu vztahů na školách spíše pozitivně a ve vztazích se cítí spokojeni. I přes to však podle výsledků studie, jejíž dotazníkového šetření se zúčastnilo 2394 českých učitelů, 8 % učitelů prožívá časté nebo stálé konflikty s kolegy a 5 % respondentů konflikty s vedením školy. Existenci problémů v pedagogických sborech potvrzuje i studie Vorlíčka et al. (2022). Nekolegiální klima bylo studií zařazeno mezi stresory vyskytující u českých učitelů, nicméně svou četností se umístilo až na posledním místě. Stresový faktor uvedlo 8 % dotazovaných, což naznačuje, že tento problém se na českých školách vyskytuje, ale spíše s nižší frekvencí. Učitelé v souvislosti se stresovým faktorem týkajícím se nekolegiálního klimatu zmiňovali především problematickou komunikaci a spolupráci s kolegy a vedením, špatné vedení školy, nefunkční kolektiv a nepříjemnou atmosféru ve škole.

Naopak dobré vztahy na pracovišti jsou některými učiteli vnímány jako zdroje, díky kterým jsou schopni překonávat překážky a zvládat některé stresové faktory (Smetáčková & Francová, 2020). V některých případech mohou však pracovní vztahy zesilovat stres pocházející z jiných příčin. Smetáčková a Francová (2020) ve své studii shrnují, že pracovní vztahy mohou tedy stres zeslabovat, zesilovat nebo působit jako jeho samostatný zdroj. Závěry zjištěné tímto výzkumem jsou v souladu s výsledky studie autorů Bottiani et al. (2019), zmíněné v kapitole věnující se vztahům na pracovišti ve světovém kontextu.

Smetáčková a Francová (2020) dále uvádí, že učitelé s vyšší mírou vyhoření obecně vnímali vztahy ve škole více negativně než spokojení učitelé. Vyhořelí učitelé uváděli více dlouhodobých konfliktů a byli se vztahy méně spokojeni. Jedná se tedy o podobný trend jako v případě vnímání komunikace mezi učiteli a rodiči zmíněný v kapitole věnující se problematickým vztahům učitelů s rodiči v českém prostředí.

## **3.4 Stresové faktory učitelů typické pro výuku během pandemie covidu-19**

Pandemie covidu-19 byla nečekanou událostí, která postihla celý svět a ovlivnila životy celé populace. Situace spojená s pandemií vytvořila nespočet nových výzev a stresorů, se kterými se učitelé ve své profesi museli vyrovnat (MacIntyre et al., 2020), zvýšila úroveň emočního vyčerpání (Klusmann et al., 2023) a jejím vlivem došlo ke zvýšení úrovně stresu, úzkosti a deprese učitelů (Ghasemi et al., 2022). Podle výzkumu prováděném během druhé vlny covidu-19 v Chile pociťovalo 86 % učitelů stres, 73 % úzkost a 67 % depresi (Lizana & Lera, 2022).



Četná opatření vytvořená kvůli zdravotním rizikům, která s sebou pandemie přinesla, vyžadovala od učitelů rychlý a nečekaný přechod k novým způsobům výuky (MacIntyre et al., 2020). Autoři této studie dále popisují, že učitelé tak museli čelit neznámým a obtížným podmínkám, které byly způsobeny uzavřením škol a distanční výukou, a to často bez jakéhokoliv varování a přípravy. Mezi stresory typické pro výuku během pandemie covidu-19 však nepatřily pouze stresory přímo spojené s učitelskou profesí, ale také ty související s pandemií samotnou, například obavy o své zdraví a zdraví svých blízkých (Klusmann et al., 2023; MacIntyre et al., 2020). Nicméně i přes vlastní úzkost a strach museli učitelé realizovat výuku, motivovat studenty a podporovat je ve školní i emoční rovině (Petrankova et al., 2021).

### **3.4.1 Konflikt práce-rodina**

Podle studie z Ruska (Petrankova et al., 2021) byl jedním z předních stresových faktorů spojených s pandemií konflikt mezi prací a rodinou. Z této kvalitativní studie realizované pomocí polostrukturovaných rozhovorů vyplývá, že někteří učitelé pociťovali stres, protože pro ně bylo obtížné oddělit svůj osobní život od pracovního. Někteří respondenti uvedli, že například kvůli chytrým telefonům byli nepřetržitě k dispozici vedení školy a také rodičům svých žáků. Podobné tvrzení vyplývá i z chilské studie od autorů Lizana a Lera (2022). Podle jejich studie učitelé, kteří pocítili narušení rovnováhy mezi prací a rodinou, s větší pravděpodobností prožívali vyšší míru úzkosti.

Pandemie covidu-19 a s ní spojená distanční výuka s sebou také přinesla nárůst pracovního vytížení učitelů (Ghasemi et al., 2022), což byl jeden z důvodů vzniku konfliktu mezi časem věnovanému práci a časem věnovanému rodině. Klusmann et al. (2023) ve své studii zjistil, že učitelé pracovali v průměru o 5 hodin týdně více než před pandemií. Tento nárůst pracovních požadavků souvisel s potřebou vyhledávat a zkoušet nové vyučovací metody, připravovat speciální materiály pro on-line hodiny, opravovat větší množství domácích úkolů a častěji komunikovat s rodiči a žáky (Petrankova et al., 2021).

MacIntyre et al. (2020) ve svém mezinárodním výzkumu zaměřeném na identifikaci stresorů během pandemie covidu-19 uvádí, že nejvíce stresujícími faktory pro učitele byla již výše zmíněná nadměrná pracovní zátěž a starost o zdraví rodiny. Výsledky studie naznačují, že učitelé často museli rozdělit svou pozornost mezi tyto dva faktory.

### **3.4.2 Využívání nových technologií během distanční výuky**

Významným stresovým faktorem učitelů během pandemie covidu-19 bylo používání nových technologií nutných k realizaci výuky v on-line prostředí (Ghasemi et al., 2022). Podle

Petrakove et al. (2021) byl stres spojený s využíváním nových způsobů výuky často umocněn nedostatečnou podporou od vedení školy, které učitelům nezajistilo potřebné prostředky a školení. Někteří učitelé pak byli nuceni vyhledat pomoc ohledně technických aspektů on-line výuky jinde, například u kolegů nebo rodinných příslušníků. Jiní učitelé se podle této studie museli při využívání elektronického vybavení spolehnout na vlastní elektronická zařízení. Poskytování informací a instrukcí prostřednictvím on-line platform bylo identifikováno jako jeden z hlavních důvodů, proč učitelé během pandemie pocítovali úzkost (Pressley et al., 2021).

### **3.4.3 Obava o žáky**

Dalším stresorem spojeným s pandemií covidu-19 byla obava učitelů o své žáky (Robinson et al., 2022). Respondenti tohoto kvalitativního výzkumu provedeného v USA často uváděli, že se obávali o studijní výsledky svých žáků, kteří nedocházeli na plánované on-line hodiny nebo jim distanční styl výuky nevyhovoval. Takoví žáci byli následně pozadu s probíranou látkou a učitelé měli obavy, že ani přes veškerou snahu nebude možné tyto žáky vše potřebné doučit. Učitelé se strachovali také o sociální a emoční blaho svých studentů, jelikož si uvědomovali, jak náročnou situaci byli žáci vystaveni.

Výše zmíněné závěry částečně potvrzuje studie z Íránu (Ghasemi et al., 2022), z jejichž výsledků vyplývá, že se učitelé o výsledky svých studentů obávali více než před pandemií. Nicméně v tomto výzkumu bylo zvýšení zájmu učitelů o studijní výsledky žáků vysvětleno větším tlakem na učitele od vedení školy a rodičů žáků. Starost o žáky byla podle studie od autorů Klusmann et al. (2023) významně spojena se zvýšením úrovně emočního vyčerpání učitelů.

### **3.4.4 Pozitivní aspekty distanční výuky**

Z německé studie, které se zúčastnilo přes 2000 učitelů, vyplývá, že ačkoliv 34 % procent respondentů vnímalo výuku během pandemie jako situaci, která vyžadovala nadstandartní úkoly, a 54 % respondentů ji vnímalo negativně, našlo se mezi dotazovanými učiteli 9 % takových, kteří nahlíželi na vzniklou situaci pozitivně (Klusmann et al., 2023). Některým učitelům distanční výuka vyhovovala, protože mohli být doma se svými dětmi nebo protože se v domácím prostředí cítili více bezpečně (Petrakova et al., 2021).

Pozitivní vliv měla distanční výuka na hlas učitelů. Z výsledků finské studie (Patjas et al., 2021) vyplývá, že symptomy hlasových problémů se během distanční výuky objevovaly méně často než při běžné prezenční výuce. Při prezenční výuce si na symptomy spojené s problémy s hlasem stěžovalo 71 % respondentů, při distanční výuce pouze 44 %.

Někteří učitelé vzniklou situaci vnímali mimo jiné jako možnost naučit se používat nové technologie potřebné k distanční výuce. To může být velmi důležité pro oblasti, kde je obtížné zachovat prezenční školní docházku například při tuhých zimách a jiných výjimečných okolnostech (Petračková et al., 2021).

### **3.5 Stres učitelů v závislosti na typu školy**

Některé studie zabývající se stresem učitelů uvádějí, že existují rozdíly mezi mírou stresu, kterou učitelé zažívají na různých typech škol (speciálních, běžných, soukromých a veřejných). Vzhledem k omezenému rozsahu se práce této problematice věnuje pouze okrajově a je zde tedy zmíněno jen menší množství studií věnujících se tomuto tématu.

Výsledky řecké studie zkoumající úroveň stresu 501 učitelů na běžných a speciálních základních školách (Antonioni et al., 2020) naznačují rozdíl v úrovni prožívaného stresu učitelů na těchto typech škol. Učitelé na běžných školách uváděli vyšší hodnoty stresu, konkrétně v oblastech časové tísně a nevhodného chování žáků, než učitelé ze speciálních škol. U učitelů ze speciálních škol byla ale naopak zjištěna nižší míra self-efficacy.

Stres učitelů je podle studie z Nigérie, které se zúčastnilo 200 učitelek z 15 státních a 10 soukromých škol, spojen s typem zřízení školy, ve které je učitel zaměstnán (Adegboyega et al., 2021). Studie uvádí, že učitelé ze státních škol prožívají více stresu než učitelé ze soukromých škol. Podle autorů to může být v nigerijském kontextu vysvětleno tím, že soukromé školy nabízí svým zaměstnancům lepší pracovní podmínky než státní školy a zároveň zde méně často dochází k prodlevám při vyplácení mezd. Afghánská studie (Noori, 2023) v souvislosti s rozdílem mezi státními a soukromými školami uvádí, že učitelé ze soukromých škol jsou se svou prací více spokojeni než učitelé z veřejných škol. Výjimku tvoří oblast spokojenosti s jistotou práce, se kterou jsou podle výsledků více spokojeni učitelé ze státních škol. To může být dle autorů vysvětleno tím, že soukromé školy si mohou své učitele více vybírat a mohou je snadněji propouštět.

## **4 Způsoby zvládnání stresu**

Jak vyplývá z předchozí kapitoly, stresové faktory a z nich pramenící stres jsou nedílnou součástí učitelské profese. Je tedy důležité osvojit si postupy, které mohou pomoci stres zvládat a snížit tak z něj vyplývající negativní důsledky.

## 4.1 Coping a copingové strategie

Jak již bylo v předchozím textu zmíněno, konkrétně v kapitole věnující se syndromu vyhoření, pojem coping je ekvivalentem pro český výraz vyrovnávání se nebo zvládání. Lazarus a Folkman (1984) definují coping jako: „*neustále se měnící kognitivní a behaviorální snahu jedince zvládat konkrétní vnější a/nebo vnitřní požadavky, které jsou vnímány jako zatěžující nebo převyšující jeho zdroje.*“

Lazarus a Folkman (1984) ve svém díle prezentují tzv. transakční model stresu. Model předpokládá, že se vždy když se jedinec setká s určitým životním požadavkem, spustí kognitivní proces. Během něj jedinec zvažuje nároky potřebné k vyrovnání se s požadavkem a hodnotí svou schopnost požadavek zvládnout. Požadavek je hodnocen ve dvou fázích – primární a sekundární. Při primárním hodnocení se jedinec rozhoduje, zda vzniklá situace ovlivňuje jeho pohodu či nikoliv. Sekundární hodnocení spočívá v rozhodování se, zda je vybaven dostatečným množstvím zdrojů pro zvládnutí události. Pokud jedinec dospěje k názoru, že jsou požadavky nutné ke zvládnutí události větší než jeho schopnost se se situací vyrovnat, dojde ke spuštění stresové reakce. Pokud jedinec naopak věří, že je schopen událost zvládnout, výsledný stres je menší, nebo úplně chybí. Z transakčního modelu tedy vyplývá, že lepší a účinnější copingové strategie mohou snížit negativní účinky stresu (Woods et al., 2023).

V souladu s tímto závěrem jsou výsledky studie autorů Herman, Prewitt et al. (2020), podle kterých jsou negativní výsledky učitelů spojeny spíše s nízkou úrovní copingu než se stresem samotným. Učitelé s vysokou mírou prožívaného stresu a zároveň vysokou úrovní copingu vykazovali podobné pozitivní výsledky jako skupina učitelů s nízkou mírou stresu a vysokou úrovní copingu. Naopak učitelé, kteří uvedli vysokou míru stresu spolu s nízkou úrovní copingu, vykazovali vyšší projevy syndromu vyhoření a používali více hrubých výtek než ostatní učitelé. Podobný trend byl zjištěn také studií zabývající se vlivem stresu učitelů na následky pro žáky (Herman et al., 2018). Podle výsledků má stres učitelů negativní dopad na žáky pouze v případě, kdy je doplněn nízkou úrovní copingu a případně nízkou hodnotou self-efficacy. Úroveň stresu tak podle nich nemusí být sama o sobě vypovídající o celkovém fungování daného učitele.

### 4.1.1 Rozdělení copingu a copingových strategií

Coping lze podle Lazarus a Folkman (1984) rozdělit na coping zaměřený na emoce a coping zaměřený na problém. Funkcí copingu zaměřeného na emoce je regulování emoční odpovědi na danou situaci, naopak coping zaměřený na problém slouží především ke zvládání

nebo ovlivnění problému, který stres způsobuje. Tyto dva druhy copingu se navzájem ovlivňují a oba jsou podstatné pro fungující vyrovnání se s vzniklou ohrožující situací. Mezi strategie patřící do copingu zaměřeného na emoce řadí autoři například snahu na situaci hledat světlé stránky, přijímání soucitu a porozumění od blízkých osob nebo snahu na celou situaci zapomenout. Strategie řadící se do copingu zaměřeného na problém jsou například snaha přimět někoho změnit názor, vytvořit si plán a držet se ho nebo stát si za svým a bojovat za sebe.

V české i zahraniční odborné literatuře se často vyskytují označení „pozitivní“ a „negativní“ coping/copingové strategie nebo podobná označení „funkční“ a „nefunkční“ coping/copingové strategie. Tato označení souvisí s efektivitou daných strategií, tedy s tím, zda jejich používání přispívá k posílení, nebo naopak zmírnění prožívaného stresu (Ghasemi, 2022; Smetáčková et al., 2017). Vyskytovat se může také označení „neutrální“ coping/copingové strategie, jejichž účinky na stres mohou být rozdílné a závisí na kontextu a konkrétní situaci (Smetáčková et al., 2019a).

Mezi pozitivní copingové strategie může patřit například popírání viny, hledání náhradního uspokojení nebo kontrola nad situací (Smetáčková et al., 2017). Ghasemi (2022) do pozitivních (funkčních) copingových strategií řadí také konverzaci s rodinou a přáteli, sebekontrolu, sebemotivaci k řešení problému a věnování se oblíbené aktivitě. Naopak jako negativní copingové strategie mohou být charakterizovány například tendence k útěku ze situace, rezignace na situaci nebo sebeobviňování (Smetáčková et al., 2017). Sebeobviňování řadí k negativním copingovým strategiím také Ghasemi (2022). Podle autora mezi negativní copingové strategie patří dále nadměrná konzumace nezdravého jídla, nadměrné kouření a prokrastinace na internetu.

Další možné rozdělení copingu ve své studii používá MacIntyre et al. (2020). Jedná se o rozdělení na „přijímací“ a „vyhýbací“ coping/copingové strategie. Přijímací strategie se vyznačují snahou změnit působení stresoru nebo přijutím jeho přítomnosti, naopak vyhýbací strategie vedou k popírání, odvádění pozornosti nebo k užívání návykových látek. Mezi strategie charakterizované jako přijímací řadí autoři například hledání emoční podpory, plánování nebo hledání pozitivních aspektů dané situace. Naopak mezi vyhýbací copingové strategie se řadí odvádění pozornosti od problému, sebeobviňování nebo tendence přestat se snažit situaci zvládnout.

#### 4.1.2 Často používané copingové strategie a jejich dopad na stres

Existuje velké množství copingových strategií, které mohou učitelé využívat s různou frekvencí a mohou odlišným způsobem ovlivňovat hodnoty stresu učitelů.

Podle studie z Finska (Aulén et al., 2021) učitelé využívají více copingu zaměřeného na emoce než copingu zaměřeného na problém. Celkem 52 % dotázaných učitelů používalo větší množství strategií zaměřených na emoce a malé množství strategií zaměřených na problém. Naopak pouze 15 % respondentů používalo velké množství strategií zaměřených na problém a malé množství strategií zaměřených na emoce. Autoři dále uvádí, že skupina učitelů využívající více coping zaměřený na emoce než coping zaměřený na problém vykazovala nejhorší výsledky v rámci hodnocení celkové pohody učitelů. Výsledky studie tedy naznačují, že pokud má používání jedné z kategorií copingových strategií převažovat, je výhodnější využívat spíše více strategií zaměřených na problém. Z výsledků dále vyplývá, že respondenti, kteří používali nejmenší množství různých copingových strategií si vedli v hodnocení stresu, depresivních syndromů a problémů se spánkem lépe než ti, kteří používali více odlišných strategií. Pro učitele tedy pravděpodobně není výhodné používat velké množství různých druhů copingových strategií.

Podle výsledků českých studií učitelé využívají spíše pozitivní coping (Smetáčková et al., 2017; Smetáčková et al., 2019a; Smetáčková et al., 2019b). Z výsledků studie se 107 respondenty (Smetáčková et al., 2017) vyplývá, že až dvě třetiny učitelů upřednostňují používání pozitivních copingových strategií. Výsledky dále naznačují, že ženy používají více pozitivních copingových strategií než muži. Studie autorů Smetáčková et al. (2019b) uvádí existenci negativního vztahu mezi používáním pozitivního a negativního copingu. Učitelé, kteří používají pozitivní copingové strategie se tak často vyhýbají těm negativním a naopak. Nicméně vzhledem k nízké hodnotě zjištěné korelace se používání pozitivního a negativního copingu nevylučuje a někteří učitelé tedy využívají oba druhy copingu zároveň. Ghasemi et al. (2022) ve své studii zjistil vztah mezi používáním obou typů copingových strategií a hodnotou stresu, úzkosti a deprese. Podle výsledků je využívání negativních copingových strategií spojeno s vyššími hodnotami stresu, úzkosti a deprese, a naopak používání pozitivního copingu predikuje nižší hodnoty těchto proměnných.

Studie probíhající během pandemie covidu-19 (MacIntyre et al., 2020), které se zúčastnilo 634 kanadských učitelů jazyků, uvádí, že používání přijímacích copingových strategií bylo mezi učiteli častější než využívání strategií vyhýbacích. Z výsledků je patrné, že učitelé s vyšší mírou stresu používali více vyhýbacích copingových strategií než učitelé

s nižšími hodnotami prožívaného stresu. Podobný vzorec byl zjištěn i u míry úzkosti, vzteku, smutku a pocitu osamění, jejichž hodnoty byly vyšší u učitelů, kteří používali více vyhýbacích copingových strategií. Naopak používání většího množství přijímacích strategií a menšího množství vyhýbacích strategií bylo spojeno s pro učitele pozitivními výsledky.

#### **4.1.3 Konkrétní copingové strategie a jejich frekvence**

Níže zmíněná tabulka (Tabulka č.1) na základě odborné literatury přibližuje frekvenci používání konkrétních copingových strategií mezi učiteli na základě 7 vybraných studií. Ve výsledcích některých použitých studií nebyla uvedena konkrétní procentuální hodnota výskytu jednotlivých copingových strategií, v některých případech tak nebylo možné určit strategie, které byly daným výzkumným vzorkem zmiňovány nejčastěji. Jednotlivé copingové strategie byly rozřazeny do kategorií na základě zařazení použitým autory dané studie. Některé copingové strategie zmíněné různými studiemi byly zařazeny do odlišných kategorií, z čehož vyplývá, že různé kategorie se mohou překrývat. Například strategie plánování byla zařazena do kategorie přijímací copingové strategie a zároveň do kategorie copingových strategií zaměřených na problém.

Z tabulky (Tabulka č.1) dále vyplývá, že copingové strategie cvičení, procházky a věnování se oblíbeným aktivitám byly mezi učiteli nejvíce používané (zmíněny ve 2 studiích jako jedny z nejčastějších). Aulén et al. (2021) ve své studii uvádí, že copingovou strategií cvičení uvedlo 64,5 % respondentů a strategií věnování se oblíbeným aktivitám uvedlo 51,4 % respondentů. Další velmi rozšířenou copingovou strategií byla konverzace s rodinou a přáteli, která byla zmíněna v 5 ze 7 studií. Studií autorů Aulén et al. (2021) byla identifikována jako nejčastěji používaná (uvedlo 69,2 % respondentů).

Časté copingové strategie vyskytující se mezi učiteli byly například také snaha vyřešit problém (zmíněno ve 4 studiích), plánování (zmíněno ve 3 studiích) nebo vyhledávání pomoci od ostatních (zmíněno ve 4 studiích). Plánování bylo studií autorů MacIntyre et al. (2020) určeno jako druhá nejčastěji využívaná copingová strategie. Důležité je však poznamenat, že data pro tuto studii byla sbírána během pandemie covidu-19, tudíž může být problematické výsledky zobecnit pro běžné podmínky.

Poměrně často učitelé zmiňovali také některé negativní copingové strategie, například sebeobviňování (zmíněno ve 4 studiích) nebo konzumaci nezdravého jídla a užívání návykových látek (zmíněno ve 3 studiích). Mezi často uváděné copingové strategie dále patřila vyhýbací strategie tendence vzdát se, která byla zmíněna ve 4 studiích. Žádná z těchto

copingových strategií však nebyla v některé ze studií uvedena jako jedna z nejvíce používaných. Podle Ghasemi (2022) celkem 15 % respondentů uvedlo, že řeší stresové situace kouřením cigaret a 13 % respondentů používá jako jednu ze strategií sebeobviňování.

Mezi nejméně často vyskytující se copingové strategie patří kontrola nad situací, nastavení limitů nebo přijetí dané situace. Tyto copingové strategie byly zmíněny pouze v 1 ze 7 odborných studií. Důležité je ale zmínit, že copingová strategie kontrola nad situací byla studií Smetáčková et al. (2017) identifikována jako nejvíce používaná (uvedlo 81,3 % respondentů), stejně tak strategie přijetí dané situace byla určena jako nejvíce používaná autory MacIntyre et al. (2020). Výsledky vyplývající z tabulky (Tabulka č.1) tedy mohou být v určitých případech zavádějící. Důvodem může být obecnost některých strategií, jejich prolínání, rozdílné označení a podobně.

**Tabulka č.1:** *Frekvence jednotlivých copingových strategií zmíněných v odborné literatuře. Počet 1 – počet zmínění jako jedna z nejčastějších v 7 odborných studiích, Počet 2 – počet zmínění v 7 odborných studiích (Aulén et al., 2021; Ghasemi, 2022; MacIntyre et al., 2020; Marais-Opperman et al., 2021a; Petrakova et al., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2021; Smetáčková et al., 2017)*

Copingové strategie	Zařazení do kategorie	Počet 1	Počet 2
Cvičení, procházky	Pozitivní, zaměřená na emoce	2	4
Věnování se oblíbeným aktivitám, koníčky	Pozitivní, zaměřené na emoce	2	3
Konverzace s rodinou a přáteli, vyhledávání emoční podpory	Pozitivní, přijímací	1	5
Snaha vyřešit problém	Pozitivní, přijímací, zaměřené na problém	1	4
Vyhledávání pomoci od ostatních	Přijímací, zaměřená na problém	-	4
Plánování	Přijímací, zaměřená na problém	1	3
Snaha se něčím zaměstnat, rozptýlení	Přijímací	1	2
Sebekontrola, kontrola svých emocí	Pozitivní	-	2
Kontrola nad situací	Pozitivní	1	1
Přijetí dané situace	Přijímací	1	1
Sebeobviňování, negativní mluva o sobě	Negativní, vyhýbací	-	4
Není snaha situaci zvládnout, tendence vzdát se	Vyhýbací	-	4
Ventilování negativních emocí	Vyhýbací, zaměřená ne emoce	-	4



<b>Konzumace nezdravého jídla, užívání návykových látek, kouření</b>	Negativní, vyhýbací	-	3
<b>Humor</b>	Neutrální (přijímací i vyhýbací), zaměřená na problém	-	3
<b>Prokrastinace (např. na internetu)</b>	Negativní	-	2
<b>Odmítání, dotyčný nevěří reálnosti situace</b>	Vyhýbací	-	2
<b>Víra, náboženství</b>	Neutrální (přijímací i vyhýbací)	-	2
<b>Snaha hledat na situaci světlé stránky</b>	Zaměřená na emoce	1	2
<b>Odpočinek</b>	Zaměřená na emoce	1	2
<b>Nastavení limitů (oddělení pracovního a osobního života)</b>	Zaměřená na problém	1	1

## 4.2 Smýšlení o stresu a jeho vliv na prožívaný stres

Stres může být krom copingu a copingových strategií ovlivňován také učitelovým úhlem pohledu na stres jako takový.

Korejská studie, které se zúčastnilo 310 učitelů předškolního vzdělávání (Kim et al., 2020), uvádí, že způsob, kterým učitelé smýšlí o stresu, předpovídá hodnotu jejich pracovního stresu. Učitelé věřící, že stres má i dobré stránky, pocítovali méně stresu než učitelé smýšlející o stresu pouze negativně. Autoři také zmiňují negativní vztah mezi pozitivním smýšlením o stresu a tendencím k odchodu ze zaměstnání. Bylo zjištěno, že učitelé, kteří věřili v potenciální benefity stresu méně často do konce školního roku opustili svou pracovní pozici.

## 4.3 Self-efficacy a jeho vliv na prožívaný stres

Smetáčková et al. (2019b) na základě odborné literatury a svých zkušeností ve své studii popisuje self-efficacy jako sadu profesních přesvědčení, která jsou důležitá pro zvládnutí obtížných situací souvisejících s každodenní praxí učitele. Autoři studie předpokládají, že učitelé s vysokými hodnotami self-efficacy zvládají obtížné situace způsobem, který jim nepřináší stres. Self-efficacy tak považují za možný ochranný faktor před dlouhodobým stresem a s ním spojeným syndromem vyhoření, což bylo výsledky studie potvrzeno. Podle výsledků uváděli učitelé s vyššími hodnotami self-efficacy menší projevy syndromu vyhoření než učitelé s hodnotami nižšími. V souladu s těmito výsledky je také studie ze Spojených států amerických (Bottiani et al., 2019), podle které byly vysoké hodnoty self-efficacy negativně spojeny s mírou učiteli prožívaného stresu a projevy syndromu vyhoření.

Self-efficacy je krom míry stresu spojeno také s copingem, který učitelé využívají. Smetáčková et al. (2019b) ve své studii uvádí, že učitelé s vyšší hodnotou self-efficacy

používají více pozitivních copingových strategií než učitelé s nižšími hodnotami. Ti naopak používají převážně negativní copingové strategie. Self-efficacy je spojeno také s mírou copingu jako takového (Eddy et al., 2019). Podle výsledků studie ze Spojených států amerických učitelé s vyššími hodnotami self-efficacy uváděli vyšší úroveň copingu než učitelé s nízkým self-efficacy. Z těchto výsledků je patrné, že self-efficacy a coping spolu souvisí a společně mohou ovlivňovat míru učitelů prožívaného stresu a jeho případné následky.

## **5 Praktická doporučení pro zmírnění stresu učitelů**

Předchozí části práce byly zaměřeny na popsání stresu a stresových faktorů v učitelství profesí a na způsoby, jak je možné se se stresem vyrovnat. Tato kapitola se zaměřuje na doporučení pro snížení úrovně stresu učitelů, která jsou autory odborných studií diskutována na základě jimi zjištěných výsledků.

### **5.1 Obecná doporučení**

Možností zmírnění stresu učitelů, které jsou navrhovány a doporučovány autory jednotlivých studií, je mnoho. Kromě intervenčních programů a podpory mladých učitelů, kterým se podrobněji věnují následující kapitoly, jsou v odborné literatuře uváděna další doporučení, která jsou zmíněna níže.

De Nobile (2016) ve své studii uvádí, že ke snížení stresu učitelů může dojít pomocí hlídání množství komunikace mezi učitelem a vedením (případně kolegy), kdy oba extrémy mohou být pro učitele stresující. Zásadní je také zajištění snadného přístupu k potřebným informacím (základní dokumenty, postupy, záznamy žáků) a formálním i neformálním komunikačním kanálům. Autor dále na základě výsledků studie doporučuje vytvořit jasná pravidla, ze kterých by bylo zřejmé, kdy a koho mají učitelé v daných situacích kontaktovat.

Jednou z navrhovaných možností pro snížení stresu učitelů je podle Pavlas Martanové a Konůpkové (2019) zavedení kvalitní supervize, díky které by doházelo ke sílení a reflektování emocí mezi učiteli. Díky supervizi by podle autorek došlo také ke sdílení informací o učitelích používaných copingových strategiích, zkvalitnění týmové spolupráce a zvyšování sebereflexe. Na druhou stranu byla supervize studií autorů Ghasemi et al. (2022) určena jako jeden z nejvíce stresujících faktorů mezi učiteli anglického nebo jiného cizího jazyka na íránských soukromých školách. Ačkoliv má tedy supervize řadu pozitivních dopadů (Pavlas Martanová, 2020), může v některých případech učitelům způsobovat stres. Ve zmíněné studii z Íránu nebylo blíže

specifikováno, z jakého důvodu došlo k nepříznivým vlivům supervize. Vysvětlením by podle mého názoru mohlo být nesprávné provedení supervize a pocit učitelů, že jsou kontrolováni.

Další možností, jak zmírnit stres učitelů, je identifikace učitelů patřících do rizikových skupin, tedy skupin učitelů charakterizovaných větší náchylností ke stresu a případnému výskytu syndromu vyhoření. Rizikovým jedincům může být následně doporučeno zúčastnit se intervenčního programu či školení zaměřeného stres a copingové strategie (Herman et al., 2018; Woods et al., 2023). Možností je podle (Herman et al., 2018) také screening sebe samého, kdy na základě odpovědí na jednoduché otázky pomocí jednoduchého vyhodnocení učitel zjistí, jak si v oblastech stresu a copingu vede. Tento systém by byl doplněn různými možnostmi pro zlepšení stávajícího stavu (knihy, doporučené workshopy, kontakty a podobně). Učitelům s horšími výsledky by byla nabídnuta podpora a pomoc, například ve formě intervenčních programů.

Mezi další odbornou literaturou uváděná doporučení patří například poskytování zdrojů pro učitele (Han et al., 2020), poskytování možnosti posílení self-efficacy a dovedností učitelů (Klassen & Chiu, 2010), snížení pracovního tlaku a přetížení učitelů (Skaalvik & Skaalvik, 2018) nebo snaha posilovat vztah mezi učitelem a žákem (Aldrup et al., 2018; Herman, Reinke, Eddy, 2020).

## **5.2 Intervenční programy**

Mnohé studie se shodují v tom, že pro snížení stresu učitelů a jeho následků je nezbytné poskytovat učitelům odborná školení a intervenční programy zabývající se problematikou stresu a možných způsobů vyrovnání se s ním (Ahmad et al., 2022; Ghasemi, 2022; Han et al., 2020; Lizana & Lera, 2022; Marais-Opperman et al., 2021b a další). Různá doporučení týkající se intervenčních programů vyplývají také z 3C teorie publikované autory Herman, Reinke a Eddy (2020). Jejich teorie pojednávající o 3 propojených faktorech (coping, kompetence, kontext) vedoucích k rozvoji stresu u učitelů ukazuje, že vhodnými body intervence jsou školení zaměřené na coping, smýšlení o stresu, sociálně-emoční kompetence a také dovednosti v oblasti řízení třídy včetně zlepšování vztahu mezi učitelem a žákem.

Z výsledků australské studie (Carroll et al., 2021) vyplývá, že vlivem osmítýdenního intervenčního programu došlo u učitelů k významnému snížení stresu a projevů vyhoření. Výzkumný vzorek této studie se skládal z 226 žáků a 17 učitelů, kteří se zúčastnili jednoho ze dvou podobných intervenčních programů zaměřených na všímavost uzpůsobených speciálně pro učitele. Výsledky studie dále prokázaly, že snížení úrovně stresu učitelů po intervenci mělo

pozitivní dopady i na jejich žáky, jak je již zmíněno v kapitole věnující se vlivu stresu učitelů na žáky.

Vlivem intervenčního programu na stres a copingové dovednosti 105 učitelů (z nich 53 tvořilo kontrolní skupinu) se zabývala také studie autorů Eddy et al. (2019). Konkrétně se jednalo o šestidenní intervenční program, jehož cílem bylo zefektivnit strategie řízení třídy (snaha o zlepšení vztahu s žáky, používání povzbuzování, pochval a podobně) a seznámit učitele s copingovými strategiemi jako jsou pozitivní interpretace situace a pozitivní samomluva. Výsledky ukázaly, že učitelé, kteří se zúčastnili intervenčního programu, vykazovali po intervenci vyšší hodnoty copingu než před intervencí. Hodnoty stresu však účastí učitelů v programu významně změněny nebyly. Podle autorů je možným vysvětlením například nevhodná volba slov v otázkách z dotazníku nebo fakt, že intervence byla zaměřena pouze na řízení třídy s účelem redukce stresorů spjatých s žáky a ostatní časté stresové faktory nebyly do programu zapojeny. Výsledky nicméně napovídají, že coping se zdá být tvárnějším cílem intervence než stres samotný (Eddy et al., 2019).

Jako vhodný cíl intervenčních programů byl coping označen i finskou studií (Jõgi et al., 2022). Výsledky ukazují, že negativní vliv na učitele využívané výukové strategie má pouze učitelé subjektivně nahlášený stres, a nikoliv hodnoty fyziologického stresu měřené pomocí obsahu kortizolu ve vzorcích slin. Volba výukových strategií je tak podle autorů ovlivněna subjektivním přesvědčením učitelů o jejich vyrovnání se se stresem a intervenční programy by tak měly být zaměřeny především na dovednosti učitelů stres zvládat a na jejich subjektivní představy o tomto zvládnání. Důležitost osvojení si copingových strategií pro vypořádání se se stresem v doporučeních uvádí i studie autorů (Marais-Opperman et al., 2021a).

### **5.3 Podpora začínajících učitelů**

Vzhledem k výsledkům mnohým studií prezentovaných v kapitole věnující se vlivu délky praxe na míru prožívaného stresu je zřejmé, že začínající učitelé většinou pocítují vyšší hodnoty stresu než jejich zkušenější kolegové a je tedy důležité věnovat jejich podpoře zvýšené úsilí.

Česká studie (Vorlíček et al., 2022) v souvislosti s vlivem délky praxe učitele na stres uvádí, že by bylo vhodné poskytnout začínajícím učitelům více podpory, například formou pomoci a poskytování rad od kolegů s delší praxí. Mladí učitelé by také mohli být na některé stresové situace připraveni už ze svého studia na vysoké škole, například autorky Pavlas Martanová a Konůpková (2019) zmiňují, že konkrétně komunikace s rodiči a komunikace

v emocionálně náročných situacích by měla být náplní učitelského studia. Dalším tématem, kterému by měl být v učitelském studiu věnován větší důraz, je podle nich vztah školy a rodiny.

Způsobem, jak začínající učitele podpořit, může být také identifikace rizikových skupin učitelů ještě před jejich nástupem do profese. Rizikovým jedincům by bylo následně doporučeno cílené školení s cílem zlepšit jejich copingové strategie (Tomek & Urhahne, 2022). Vzhledem k výsledkům studie autorů Aulén et al. (2021), které naznačují, že nejvýhodnější pro učitele je používání několika jednotlivých copingových strategií, je vhodné začínajícím učitelům ještě během studia představit různé copingové strategie, které si mohou vyzkoušet a následně vybrat a používat takové, které jsou pro konkrétní jedince nejbližší.

Další možností, jak mohou být začínající učitelé podporováni, je jejich zapojení do intervenčních programů s cílem zkvalitnit copingové strategie a snížit míru prožívaného stresu. Vlivem intervenčního programu na německé začínající učitele v přípravné fázi se zabývala studie autorů Beuchel et al. (2022). V Německu je součástí přípravy mladých učitelů zkušební období, které začíná po dokončení studia, trvá zhruba 18 měsíců a v jeho průběhu se učitelé vzdělávají a vyučují pod dozorem. Během tohoto období se část začínajících učitelů z výzkumného vzorku zúčastnila intervenčního programu zaměřeného na všímavost. Výsledky studie odhalily, že učitelé, kteří se zúčastnili intervenčního programu, vykazovali nižší hodnoty stresu, byli více spokojeni s prací a byl u nich pozorován efektivnější třídní management než u učitelů z kontrolní skupiny. Autoři v návaznosti na výsledky doporučují, aby byly podobné intervenční programy zařazeny do přípravy učitelů co nejdříve.

## 6 Závěr

Stres je v učitelském prostředí často se vyskytujícím jevem, který s sebou přináší následky ovlivňující učitele, žáky i vzdělávací systém. Častým důsledkem dlouhodobě nedostatečně zvládaného stresu může být pro učitele mimo jiné rozvoj syndromu vyhoření (Herman, Prewitt, et al., 2020; WHO, 2019), který učitelům přináší další negativní důsledky například ve formě neustálého pocitu vyčerpání a nižší pracovní aktivity (WHO, 2019). Stres učitelů přináší nemalé důsledky i pro žáky a může ovlivňovat jak jejich studijní výsledky (Herman et al., 2018; Jõgi et al., 2022), tak také jejich spokojenost ve škole (Ramberg et al., 2020).

Stres učitelů může být vyvoláván různými faktory, přičemž jejich literární rešerše byla stěžejní částí této bakalářské práce a byla rozdělena na dvě kapitoly. Jedna z kapitol se věnovala stresovým faktorům zmíněných odbornou světovou literaturou, zatímco druhá se zaměřovala pouze na české prostředí.

Tabulka uvedená níže (Tabulka č. 2) shrnuje nejčastěji se vyskytující stresové faktory zmíněné v obou kapitolách. Z tabulky vyplývá, že nevhodné chování žáků spolu se vztahy na pracovišti a komunikací byly velmi častými stresovými faktory vyskytujícími se v rámci světového i českého kontextu. Nejčastěji zmiňovaným stresorem v odborných studiích z různých států byla nadměrná pracovní zátěž (zmíněno 7 z 15 studií). Nicméně v českém prostředí byl tento stresor zmíněn pouze jednou z 5 studií, což může být dle mého názoru způsobeno například prolínáním jednotlivých stresových faktorů a jejich odlišným pojmenováním. Konkrétně nadměrná pracovní zátěž se může snadno prolínat se stresovým faktorem týkajícím se administrativní práce, který byl zmíněn ve dvou českých odborných studiích. Nadměrná pracovní zátěž se dále může prolínat se stresorem problematické vztahy a komunikace s rodiči. Jednou z možností, jak se učitel může před konflikty s rodiči chránit, je vytvářet o všem písemné záznamy (Pavlas Martanová & Konůpková, 2019). To však způsobuje nárůst administrativní práce, která s nadměrnou pracovní zátěží může souviset

Značný rozdíl v četnosti jednotlivých stresových faktorů se vyskytuje i u stresorů nevyhovující pracovní podmínky, finance a ohodnocení, nedostatek autonomie a nejistota zaměstnání. Rozdíl ve výskytu stresorů nevyhovující pracovní podmínky a nejistota zaměstnání může být dle mého názoru způsoben rozdílem mezi vzdělávacím systémem České republiky a některých jiných států (Nigérie, Írán nebo Pákistán).

**Tabulka č. 2:** Shrnutí nejčastějších stresových faktorů učitelů na základě světové a české odborné literatury. Svět – počet zmínění v 15 odborných studiích z různých států mimo ČR; ČR – počet zmínění v 5 odborných studiích z českého prostředí

Stresové faktory	Svět	ČR
Nadměrná pracovní zátěž	7	1
Vztahy na pracovišti a komunikace	6	2
Nevhodné chování žáků a jejich nízká motivace	6	3
Nevyhovující pracovní podmínky	4	-
Časový tlak	3	1
Finance a ohodnocení	3	-
Nedostatek autonomie	3	-
Nejistota zaměstnání	3	-
Problematické vztahy a komunikace s rodiči	1	2
Nedocnění školství ve společnosti	1	2
Odpovědnost za žáky a jejich výsledky	1	2
Administrativní práce	1	2

V části práce věnující se stresovým faktorům jsou zmíněny také faktory charakteristické pro výuku během pandemie covidu-19. Mezi konkrétní stresory patřil konflikt mezi prací a rodinou (Lizana & Lera, 2022; Petrakova et al., 2021), využívání nových technologií souvisejících s distanční výukou (Ghasemi et al., 2022; Pressley et al., 2021) a obava o žáky ve smyslu jejich školních výsledků (Ghasemi et al., 2022; Robinson et al., 2022) i pohody a psychického zdraví (Ghasemi et al., 2022). V závěru kapitoly jsou uvedeny také možné pozitivní aspekty, které s sebou situace vytvořená pandemií přinesla.

Další důležitá část práce byla zaměřena na způsoby, jakými se mohou učitelé se stresem vyrovnávat. Učiteli nejčastěji používané copingové strategie byly strategie zaměřené na emoce (Aulén et al., 2021), pozitivní copingové strategie (Smetáčková et al., 2017) a přijímací strategie (MacIntyre et al., 2020). Učitelé se tedy častěji vyhýbají strategiím negativním nebo vyhýbacím, což je pozitivní zjištění. Konkrétně se učitelé se stresem často vyrovnávají díky věnování se svým oblíbeným aktivitám (cvičení, procházky, koníčky) nebo konverzací s rodinou a přáteli (Aulén et al., 2021; Ghasemi, 2022 a další). Kromě copingu mohou být hodnoty stresu pozitivně ovlivňovány dalšími faktory, konkrétně úhlem pohledu na stres (Kim et al., 2020) a self-efficacy učitelů (Bottiani et al., 2019; Smetáčková et al., 2019b).

Závěrečná kapitola bakalářské práce se věnuje doporučením, která mají za cíl snížit hodnoty stresu učitelů a minimalizovat jeho případné následky. Vzhledem k vyšší míře stresu, kterou prožívají začínající učitelé (Antoniou et al., 2020; Bălănescu, 2019 a další), je jedním z doporučení snaha podporovat začínající učitele. Toho může být dosaženo například sdílením rad a zkušeností se staršími kolegy (Vorlíček et al., 2022) nebo zařazením problematických témat již do obsahu studia učitelství (Pavlas Martanová & Konůpková, 2019). Dalším možným způsobem je identifikace rizikových skupin učitelů ještě před jejich nástupem do profese a jejich následné zapojení do intervenčních programů zaměřených na redukci stresu (Tomek & Urhahne, 2022). Intervenční programy jsou samozřejmě vhodné i pro stávající učitele, a to především programy se zaměřením na zlepšení copingových dovedností (Eddy et al., 2019; Jögi et al., 2022).



## Použitá literatura

- 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>
- Ahmad, I., Gul, R., & Kashif, M. (2022). A Qualitative Study of Workplace Factors Causing Stress Among University Teachers and Coping Strategies A Qualitative Study of Workplace Factors. *Human Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-022-00302-w>
- 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>
- Allegretto, S., & Mishel, L. (2020). Teacher pay penalty dips but persists in 2019. *Economic Policy Institute*.
- Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Antoniou, A. S., 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>
- Aulén, A. M., Pakarinen, E., Feldt, T., & Lerkkanen, M. K. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
- Bălănescu, R.-C. (2019). Teaching Emotions, Stress, and Burnout among Teachers in Secondary Education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 10(2), 119–127.
- Beuchel, P., Groß Ophoff, J., Cramer, C., & Hautzinger, M. (2022). Promoting occupational health and teaching quality: The impact of a mindfulness intervention in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103703>
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- 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*.

- Carroll, A., York, A., Fynes-Clinton, S., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Forrest, K., & Ziaei, M. (2021). The Downstream Effects of Teacher Well-Being Programs: Improvements in Teachers' Stress, Cognition and Well-Being Benefit Their Students. *Frontiers in Psychology, 12*.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689628>
- De Nobile, J. (2016). Organisational communication and its relationships with occupational stress of primary school staff in Western Australia. *Australian Educational Researcher, 43*(2), 185–201. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0197-9>
- Domagalska, J., Rusin, M., Razzaghi, M., & Nowak, P. (2021). Personality Type D, Level of Perceived Stress, Insomnia, and Depression Among High School Teachers in Poland. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626945>
- Eddy, C. L., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of School Psychology, 76*, 17–32. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.001>
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi: Vol. 3*. Portál.
- Ghasemi, F. (2022). (Dys)functional Cognitive-Behavioral Coping Strategies of Teachers to Cope with Stress, Anxiety, and Depression. *Deviant Behavior, 43*(12), 1558–1571. <https://doi.org/10.1080/01639625.2021.2012729>
- Ghasemi, F., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2022). Shifts in Stressors, Internalizing Symptoms, and Coping Mechanisms of Teachers During the COVID-19 Pandemic. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09549-8>
- Han, J., Yin, H., Wang, J., & Bai, Y. (2020). Challenge job demands and job resources to university teacher well-being: the mediation of teacher efficacy. *Studies in Higher Education, 45*(8), 1771–1785. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1594180>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(2), 90–100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Herman, K. C., Prewitt, S. L., Eddy, C. L., Savale, A., & Reinke, W. M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology, 78*, 54–68. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003>
- Herman, K. C., Reinke, W. M., & Eddy, C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. In *Journal of School Psychology* (Vol. 78, pp. 69–74). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>
- Iriarte Redín, C., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research, 103*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>

- Jõgi, A. L., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2022). Teachers' physiological and self-reported stress, teaching practices and students' learning outcomes in Grade 1. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12529>
- 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. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Junker, R., Donker, M. H., & Mainhard, T. (2021). Potential classroom stressors of teachers: An audiovisual and physiological approach. *Learning and Instruction*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101495>
- Kim, J., Shin, Y., Tsukayama, E., & Park, D. (2020). Stress mindset predicts job turnover among preschool teachers. *Journal of School Psychology*, 78, 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.002>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J., Carstensen, B., Wartenberg, G., Hansen, J., & Hanewinkel, R. (2023). Teachers' emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teaching and Teacher Education*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103908>
- Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres*. Grada Avicenum.
- Kundaragi, P. B., & Kadakol, A. M. (2015). Work Stress Of Employee: A Literature Review. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 1(3). [www.ijariie.com](http://www.ijariie.com)
- Lahti, J., Knop, J., Lallukka, T., Harkko, J., & Kouvonen, A. (2022). Occupational Class Differences in Emotional Exhaustion Among Municipal Employees – The Role of Employment Sector and Psychosocial Working Conditions. *Psychological Reports*. <https://doi.org/10.1177/00332941221106393>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.
- LeBlanc, V., Woodrow, S. I., Sidhu, R., & Dubrowski, A. (2008). Examination stress leads to improvements on fundamental technical skills for surgery. *American Journal of Surgery*, 196(1), 114–119. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2007.08.059>
- Lizana, P. A., & Lera, L. (2022). Depression, Anxiety, and Stress among Teachers during the Second COVID-19 Wave. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph19105968>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>

- MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Mercer, S., Gregersen, T., & Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013>
- Marais-Opperman, V., van Eeden, C., & Rothmann, S. (2021a). Perceived stress, coping and mental health of teachers: A latent profile analysis. *Journal of Psychology in Africa*, 31(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/14330237.2021.1875561>
- Marais-Opperman, V., van Eeden, C., & Rothmann, S. (2021b). Stress, flourishing and intention to leave of teachers: Does coping type matter? *SA Journal of Industrial Psychology*, 47. <https://doi.org/10.4102/sajip.v47i0.1834>
- Noori, A. Q. (2023). Job satisfaction variance among public and private school teachers: A case study. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2189425>
- Patjas, M., Vertanen-Greis, H., Pietarinen, P., & Geneid, A. (2021). Voice symptoms in teachers during distance teaching: a survey during the COVID-19 pandemic in Finland. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, 278(11), 4383–4390. <https://doi.org/10.1007/s00405-021-06960-w>
- Pavlas Martanová, V. (2020). Supervize jako jeden z efektivních nástrojů péče o učitele. *Komenský*, 144(4), 19–26.
- Pavlas Martanová, V., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická Orientace*, 29(2), 223–242. <https://doi.org/10.5817/pedor2019-2-223>
- Pereira, S. L. M., Di Donato, G., Pillon, S. C., Vedana, K. G. G., Pereira Júnior, A. do C., & Miasso, A. I. (2022). Predictors of job stress and alcohol consumption amongst university professors. *Archives of Psychiatric Nursing*, 40, 137–146. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2022.07.009>
- Petrakova, A. V., Kanonire, T. N., Kulikova, A. A., & Orel, E. A. (2021). Characteristics of Teacher Stress during Distance Learning Imposed by the COVID-19 Pandemic. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 2021(1), 93–114. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-93-114>
- Pressley, T., Ha, C., & Learn, E. (2021). Teacher Stress and Anxiety During COVID-19: An Empirical Study. *School Psychology*, 36(5), 367–376. <https://doi.org/10.1037/spq0000468>
- Ramberg, J., Brodin Låftman, S., Åkerstedt, T., & Modin, B. (2020). Teacher Stress and Students' School Well-being: the Case of Upper Secondary Schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816–830. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308>
- Robinson, L. E., Valido, A., Drescher, A., Woolweaver, A. B., Espelage, D. L., LoMurray, S., Long, A. C. J., Wright, A. A., & Dailey, M. M. (2022). Teachers, Stress, and the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Analysis. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09533-2>

- Rokyta, R., Bernášková, K., Franěk, M., & Jurčovičová, J. (2015). *Fyziologie a patologická fyziologie pro klinickou praxi: Vol. 1*. Grada Publishing a.s.
- Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education, 66*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Selye, H. (1973). The Evolution of the Stress Concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatoxic hormones. *American Scientist, 61*(6), 692–699. <https://doi.org/http://www.jstor.org/stable/27844072>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Teacher Stress and Coping Strategies—The Struggle to Stay in Control. *Creative Education, 12*(06), 1273–1295. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.126096>
- Smetáčková, I., & Francová, V. (2020). Connection between perceived quality of relationships in teaching teams and burnout syndrome among primary school teachers. *Studia Paedagogica, 25*(1), 9–32. <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-1>
- Smetáčková, I., Viktorová, I., Pavlas Martanová, V., Páchová, A., Francová, V., & Štech, S. (2019a). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in Psychology, 10*(OCT). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287>
- Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., Pavlas Martanová, V., Páchová, A., Francová, V., & Ptáček, R. (2019b). Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československá Psychologie, 63*(4), 386–401.
- Smetáčková, I., Vondrová, E., & Topková, P. (2017). Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *E-Pedagogium, 17*(1), 59–75. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.006>
- Stengård, J., Mellner, C., Toivanen, S., & Nyberg, A. (2022). Gender Differences in the Work and Home Spheres for Teachers, and Longitudinal Associations with Depressive Symptoms in a Swedish Cohort. *Sex Roles, 86*(3–4), 159–178. <https://doi.org/10.1007/s11199-021-01261-2>
- Tomek, R., & Urhahne, D. (2022). Relating teachers' coping styles to student noise and perceived stress. *Educational Psychology, 42*(3), 375–395. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2031892>
- Tsubono, K., & Ogawa, M. (2022). The analysis of main stressors among high-stress primary school teachers by job positions: A nationwide survey in Japan. *Frontiers in Public Health, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.990141>
- Vágnerová, H. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál.

- Viktorová, I. (2020). Jak učitelé vnímají komunikaci s rodiči: Spokojení vs. vyhořelí. *Pedagogika*, 70(1). <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1343>
- Villaverde, D., Unda, S., Escotto, E. A., & Flores, R. (2019). Rasgos de personalidad predictores del Síndrome de Quemarse por el Trabajo en profesores mexicanos. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 41. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.346>
- Vorlíček, R., Kollerová, L., Janošová, P., & Jungwirthová, R. (2022). Stressors at school from the teachers' perspective and their associations with individual characteristics and burnout. *Ceskoslovenska Psychologie*, 66(1), 1–16. <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.1.1>
- WHO. (2019, May 28). *Burn-out an “occupational phenomenon”*: *International Classification of Diseases*. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Woods, S., Sebastian, J., Herman, K. C., Huang, F. L., Reinke, W. M., & Thompson, A. M. (2023). The relationship between teacher stress and job satisfaction as moderated by coping. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.22857>
- Židková, Z., & Martínková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České Pracovní Lékařství*, 3, 6–10.