

# **PRACOVNÍ ZÁTĚŽ A STRES V POVOLÁNÍ UČITELE (PŘEHLEDOVÁ STUDIE)**

**Luboš Krninský**

## **Abstrakt**

Studie předkládá definici stresu a pracovní zátěže a vztahuje tuto problematiku k profesi učitele. Jednak se věnuje složkám pracovní zátěže, jež vzniká při výkonu učitelského povolání, jednak ve stručnosti předkládá převzaté teoretické paradigma psychické části této zátěže. Dále studie nabízí výběr tuzemských a několika zahraničních výzkumů na toto téma. Pouze okrajově je zmíněna problematika zvládání zátěže a stresu učiteli a jejich dopadů na osobnost a zdraví pedagogů.

## **Klíčová slova**

Pracovní zátěž, stres, učitel.

## **Teachers' Workload and Stress (Overview Study)**

## **Abstract**

The study presents a definition of stress and workload, and relates this issue to the teaching profession. On one side, it deals with components of the workload that results from the execution of their profession, on the other side it briefly offers the theoretical paradigm of the psychological part of this load. Furthermore, the study offers a selection of domestic and several foreign researches on this topic. The questions of teachers' coping with load and stress and its impact on personality and health of educators is mentioned only marginally.

## **Key words**

Workload, stress, teacher.

## Úvod

Problematika pracovní zátěže a stresu v povolání učitele patří v současnosti k poměrně častým námětům výzkumných projektů. Toto téma získává na významu také díky neustále se zvyšujícím nárokům kladeným v současnosti na pedagogy při výkonu jejich povolání. Výzkumníci se většinou věnují učitelské zátěži obecně, hledají příčiny stresu, zkoumají způsoby reagování na něj a jeho zvládání. Mnohé studie přinášejí poznatky o důsledcích těchto složek učitelské profese na prožívání, chování i zdraví pedagogů. V této studii se zaměříme zejména na obecnou problematiku pracovní zátěže a stresu u učitelů a jejich příčiny.

## 1 Zátěž a stres u učitelů – teoretická východiska

### 1.1 Stres

Pokud se pokusíme pojem stres definovat, narazíme na určitou terminologickou nejednotnost. Např. Schreiber (1992) upozorňuje, že přesná vědecká definice tohoto pojmu stále chybí, a nabízí jich proto hned několik – původní Selyeho: „Stres je nespecifická (tj. nastávající po nejrůznějších zátěžích stereotypně) fyziologická reakce organismu na jakýkoliv nárok na organismus kladený“. (Schreiber, 1992, s. 11) Dále definici Lazarusovu: „Stres je nárok na jednotlivce, který přesahuje jeho schopnost se s nárokem vyrovnat“. (Schreiber tamtéž) Fyziologickou Ganongovu definici: „Stres je takový vliv na člověka, který vede k prodloužené hormonální reakci kůry nadledvin.“ (Schreiber tamtéž) Tyto definice doplňuje ještě vlastní formulaci pojmu: „Stres je jakýkoli vliv životního prostředí (fyzikální, chemický, sociální, politický), který ohrožuje zdraví některých – ‚citlivých‘ jedinců“ (Schreiber, 1992, s. 12).

Dle Paulíka (1994, s. 81–82) můžeme shrnout: „Stres nastává, když v interakci osobnosti s prostředím je skutečně nebo domněle ohrožen člověk a jeho hodnoty v důsledku ztráty kontroly nad situací, v níž je jeho kapacita a) přetížena nadměrnými požadavky, b) nevyužita nedostatečnými stimuly a požadavky, případně se různé tendence zaměřené k znovuzískání kontroly a zvládnutí situace dostávají do vzájemného konfliktu.“

Paulík (1994) dále vysvětluje, že v případě vlivů prostředí na osobnost přicházejících zvenčí je stres pojímán jako síla, jež podněcuje v systému, který je zatěžován, námahu (strain) spojenou s adaptací na něj.

Z výše uvedeného je patrné, že definice pojmu stres se vyvíjela od původního fyziologického nazírání až po současný obecně psychologický pohled, který stručně vystihuje Atkinson a kol. (2003, s. 487): „Obecně řečeno, stres se vyskytne tehdy, když se lidé setkají s událostmi, jež vnímají jako ohrožení své tělesné nebo duševní pohody.“

Lze rozlišit dvě různé fyziologické reakce na stres, podle toho, ve které fázi zátěže se organismus nachází, resp. jak danou zátěž vnímá. Jedná se o reakci založenou na činnosti systému hypotalamus – sympatikus – dřeň nadledvin proti systému hypotalamus – hypofýza – kůra nadledvin (bližší např. viz Atkinson a kol., 2003, s. 497–498; Míček a Zeman, 1997, s. 15; Schreiber, 1992, s. 19–23; Joshi, 2007, s. 26–37; Paulík, 1994, s. 80).

Schreiber (1992) také stručně nastiňuje historický vývoj výzkumu stresu. První zmínky o fyziologické reakci na stres (reakce kůry nadledvin) pocházejí od již zmíněného původem maďarského vědce Hanse Selyeho z 30. let 20. století. Od roku 1949, kdy vydal první větší práci věnující se tomuto tématu, začal být stres souvisle zkoumán. Výzkum byl zásadně zintenzivněn po americko-vietnamském válečném konfliktu a v jeho důsledku byla do mezinárodní klasifikace nemocí zařazena posttraumatická stresová porucha. Bádání zabývající se stresem se věnuje mnoho odborníků, a to z mnoha hledisek, včetně oblasti pracovní, učitelský stres nevyjímaje.

Na našem území se však větší pozornosti učitelskému stresu dostalo až v devadesátých letech (Sborníky prací FF OU 1994, 1997, 1998, 1999; Řehulka & Řehulková (Ed.) 1998; Míček & Zeman 1997 ad.), od té doby je jeho výzkum neustále propracováván a rozšiřován, stres je nahlížen z mnoha zorných úhlů a zájem o něj neustává.

V souvislosti s výše uvedeným považujeme za nutné definovat též pojem stresor, což je událost vyvolávající stres. Dle Atkinsonové (2003, s. 487) stresory „spadají do jedné nebo více následujících kategorií: traumatické události mimo oblast běžné lidské zkušenosti, neovlivnitelné události, nepředvídatelné události, události představující výzvu pro hranice našich schopností a našeho sebepojetí nebo vnitřní konflikty.“

## 1.2 Pracovní zátěž

Pojem pracovní zátěž můžeme např. dle Paulíka (1994, s. 85) definovat jako „souhrn požadavků na pracovníka plynoucí z interakce s pracovním prostředím“. Pokud dojde k situaci, že tyto požadavky pracovníka přetěžují nebo naopak nedostatečně stimulují, mohou působit jako stresory, a vyvolávat tudíž pracovní stres.

Hladký a kol. (1993) přináší v citaci dalších autorů několik teorií, které vysvětlují faktory ovlivňující pracovní stres. Důležité jsou poznatky o tom, že možnost kontroly nad situací stres omezuje, zatímco nedostatek kontroly lze spojovat s různými poruchami zdraví. Dle teorie pracující s konceptem pracovní role (Kahn, 1964, 1974; in Hladký a kol.) je míra pracovního stresu ovlivňována tím, zda existují konflikt role (způsobený protikladnými požadavky) a nejistota role (nejistá kritéria očekávaného výkonu), či nikoli.

Teorie pracovních charakteristik (Hackman a Lawler, 1971 a později další; in Hladký a kol., 1993), která je velmi inspirativní pro výzkum učitelského povolání, se zabývá motivačním potenciálem práce, pro niž jsou zásadní pozitivní psychologické stavy. Práce musí být prožívána jako smysluplná, za pracovní výsledky se musí jedinec cítit zodpovědný a musí znát výsledky své práce. Z těchto stavů dále vyplývají důsledky, jimiž jsou vnitřní motivace, uspokojení z vlastního rozvoje, povšechná pracovní spokojenost a pracovní výkonnost. Dalšími faktory ovlivňujícími uvedené psychické stavy jsou charakteristiky práce (varieta dovedností, identita pracovních úkolů, význam práce, autonomie, zpětná vazba) a osobnostní proměnné, které mají významný vliv na soulad mezi motivačním potenciálem práce a pracovníkem. Těmito proměnnými (moderátory) jsou znalosti a dovednosti nutné k efektivnímu vykonávání práce, psychologické potřeby, jež mají zásadní vliv na reagování jedince na práci s vysokým motivačním potenciálem, a kontext práce (např. mzda, pracovní jistota, spolupracovníci, nadřizení). Teorie předpokládá, že lidé, kteří dokáží dostatečně vykonávat práci, cítí potřebu uspokojení z osobnostního rozvoje a jsou spokojeni s kontextem práce, budou zaznamenávat osobnostní zisk z práce, která má vysoký motivační potenciál.

Paulík (1994) shrnuje významné prvky, které jsou zkoumány v souvislosti s pracovní zátěží a stresem. Pracovní zátěž je ta část životní zátěže,

jež je tvořena nároky povolání. Pro jedince je natolik významná, nakolik se pracovní činnosti podílejí na jeho běžných životních aktivitách.

Pracovní stres je způsobován tím, že nároky na jedince jsou ve srovnání s jeho možnostmi příliš vysoké či naopak nedostatečně podnětné. Reakce na pracovní stres obsahuje složku somatickou, emocionální i behaviorálně-neurohumorální. Mohou se objevit pocity diskomfortu, emocionální rozlady, únava, lokální obtíže, pocit vyhasnutí, zkratkovitě jednání ad. Při intenzivním a náhlém působení pracovního stresu může dojít k ohrožení zdraví i psychickému zhroucení a poškození organismu.

Pokud je pracovník vystaven intenzivním či dlouhodobým rušivým podnětům, mohou se u něj projevit přetrvávající dopady v podobě „profesionální deformace“ nebo choroby z povolání. To, jaké důsledky budou mít pracovní požadavky na jedince, je ovlivňováno dalšími faktory (např. osobnostními, sociálními ad.) Za rizikové činitele pro vznik negativní pracovní zátěže jsou považovány situace, jež kladou nadměrné nároky v souvislosti s možnostmi jejich zvládnutí, ale i takové, které pracovníka nedostatečně stimulují.

## **2 Pracovní zátěž v povolání učitele**

Téma pracovní zátěže v učitelském povolání je v naší i zahraniční odborné literatuře zastoupeno poměrně často. V souhlasu s výše uvedenými definicemi pracovní zátěže a pracovního stresu je zřejmé, že lze tyto dva fenomény těžko oddělovat, i když jimi myslíme různé kvality pracovníkova prožívání. Učitelský stres definuje např. Paulík (1994, s. 87) v citaci Kyriacoua jako „emočně negativní stav plynoucí z práce učitele (při nesouladu nároků a osobnostních předpokladů a přesvědčení, že osobní selhání přináší negativní důsledky a je nežádoucí)“.

Pokud jde o pracovní zátěž učitelů, dělí ji Řehulka a Řehulková (1998) na fyzickou a psychickou, ovšem zároveň upozorňují, že je možné o tomto dělení diskutovat. Pokud jde o zátěž fyzickou, autoři uvádějí, že učitelé sami svou práci za nadměrně náročnou nepovažují. Po vyučování se cítí být středně fyzicky unaveni, často si stěžují na bolesti nohou. Mnozí učitelé mají však potíže s hlasem. Ze strany lékařů bývá učitelům vytýkána špatná hlasová hygiena a nesprávné hospodaření s hlasem. Autoři však upozorňují na vysoké nároky, které klade školní prostředí na hlasové výkony učitelů.

Psychické zátěži v učitelském povolání je věnováno mnohem více pozornosti než fyzické. Řehulka a Řehulková (1998) doporučují psychickou zátěž dělit na senzorickou, mentální a emoční. Senzorickou zátěž učitelů považují za poměrně značnou. Učitelé svou práci vykonávají při plném, až vyostřeném vědomí, vysoké nároky jsou kladeny zejména na zrak a sluch.

Mentální zátěž, tedy „požadavky na zpracování informací, kladoucích nároky na psychické procesy, zvláště na pozornost, paměť, představivost, myšlení a rozhodování“ (Hladký a kol., 1993; in Řehulka & Řehulková, 1998, s. 101) podle autorů mnoho učitelů neprožívá a ani nevykazuje. Řehulka a Řehulková jako vysvětlení nabízejí skutečnost, že učitelé často provádějí intelektuální úkony tykající se výuky jako rutinu (jednou zpracované přípravy bez nutnosti obnovy didaktické činnosti či změn učiva). V tomto ohledu se lze domnívat, že v současnosti bude tato složka pracovního zatížení vzhledem k zavádění školních vzdělávacích programů zvýšena, protože učitelé jsou nejen jejich realizátory, ale současně i tvůrci a mnohé z nich potřebují neustálé úpravy a změny (je pravděpodobné, že je budou vyžadovat dlouhodobě). Součástí mentální zátěže jsou však vedle předmětových nároků týkajících se aprobační specializace a obsahu učiva i psychologické otázky, které musí učitel řešit v souvislosti s prací s žáky, s kolektivem třídy (jeho vedení, řízení), ale i ve vztahu k problematice poznávání a formování osobností žáků a k psychologickým aspektům edukace vůbec.

Od mentální zátěže vede úzká vazba k zátěži emocionální, která je, jak uvádí Řehulka a Řehulková (1998), u učitelů základních škol velká, a to jak sledovaná objektivně, tak subjektivně prožívaná. Z výše uvedené a rozdělené psychické zátěže je emociální rozhodně nejvýraznější. Jedná se o afektivní reagování na veškerou práci pedagoga. Tato složka zátěže je zásadně ovlivněna osobnostními vlastnostmi učitele i žáka. Učitel se obvykle intenzivně zapojuje do sociálních vztahů, které při výkonu jeho profese vznikají, a tato angažovanost s sebou přináší silné emoce. Pozitivní z těchto emocí se často významně podílí na pracovním uspokojení učitelů. Negativní emoce vyvolané u učitelů v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu však tvoří nejvýznamnější část učitelského stresu. Je způsoben konfliktními, nestabilními a nevyrovanými vztahy mezi učiteli a žáky, narůstáním zodpovědnosti učitelů za žáky, jednáním a rozhodováním vyučujících v situacích, kdy není k dispozici dostatek informací, a samozřejmě i neuspokojivé vztahy mezi učiteli samotnými a mezi učiteli a vedením školy.

Problémům, které vyplývají z charakteristických nároků na profesi učitele, se věnuje též P. Urbánek (2005). Upozorňuje na problematiku učitelství jako pomáhající profese, popisuje psychickou náročnost tohoto povolání, podrobně rozvádí téma časové zátěže učitelů, zabývá se také syndromem vyhoření (burnout efektem) a postoji žáků i veřejnosti ke škole.

V této souvislosti je možné zmínit i dílčí předvýzkum, který realizoval V. Indra (1994) a jenž se zabýval činiteli, které ovlivňují psychickou vyrovnanost učitelů. Autor se v něm věnoval pracovní zátěži učitelů, jejich odolnosti (hardiness), sociální podpoře, kterou učitelé využívali, jednotlivým zátěžovým situacím, jež pedagogové prožívali, a sociální atmosféře škol, na kterých dotázaní vyučovali. Výsledky předvýzkumu ukázaly, že respondenti prožívali učitelskou profesi jako psychicky zatěžující a že při výzkumu této problematiky je nutné se zabývat mnohými dílčími aspekty, např. rozbořením pracovní nespokojenosti učitelů, organizačním stresem ve vztahu k typu a stupni školy, aplikací principů duševní hygieny u vyučujících, stejně jako příčinami jejich nezdravého životního stylu, sociálně-psychologickou problematikou učitelských sborů, rodinným zázemím pedagogů a sociální podporou rodiny a přátel.

Teoretický model psychické zátěže učitelů propracoval Z. Mlčák (2000). Vyčerpávajícím způsobem shrnul přístupy k této problematice objevující se v mnohých tuzemských i zahraničních publikacích. Jeho koncepci považujeme za integraci i námi výše uvedených pohledů na toto téma.

Ve své práci uvádí primární zdroje učitelského stresu, jež dělí dle šesti základních interakčních činnostních oblastí učitele: interakce učitel–učivo, učitel–žáci, učitel–pedagogický sbor, učitel–škola, učitel–rodiče a učitel–instituce. Na základě svých výzkumů upozorňuje, že nejvýznamnějšími oblastmi jsou oblast učitel–žáci a učitel–škola. Jako sekundární zdroje zátěže zmiňuje faktory, které vyplývají „na jedné straně z celkové úrovně edukačního systému a jeho základních ekonomických, politologických, sociologických a psychologických parametrů a na druhé straně ze základního pojetí sociální role učitele ve společnosti.“ (Mlčák, 2000, s. 14–15).

Dále upozorňuje na významnost kognitivního hodnocení zátěžových situací, jež je mnohými autory považováno za základní stránku stresu, a členění jej na primární, které souvisí s rozlišením zdrojů zátěže, a sekundární, jež má souvislost se strategiemi jejich zvládání. Dalším aspektem zátěže učitelů jsou jejich reakce na vnímaný stresor. Mlčák (2000) je v soulasu

s dalšími autory dělí na nespecifické – fyziologické (endokrinní, kardiovaskulární, respirační, metabolické, imunitní změny) a psychologické (změny v kognitivních, emocionálních a behaviorálních procesech – zejména souvisí s prožíváním velkého množství emocí, na něž se váží mnohé další projevy v uvedených oblastech) a specifické – obranné mechanismy (probíhají na nevědomé úrovni, slouží spíše k pasivnímu vyhýbání se zátěžovým situacím a pro duševní zdraví se mohou stát rizikovými činiteli) a copingové strategie (jsou vědomé, orientují se na aktivní zvládnutí zátěže a působí spíše jako ochrana duševního zdraví).

Autor také uvádí důsledky, které mohou vyplynout ze zátěžových situací, a to jak bezprostřední, tak i v čase oddálené, a další modifikující faktory psychické zátěže učitelů, mezi něž patří zejména mnoho osobnostních a situačních charakteristik (podrobněji viz Mlčák, 2000, s. 18–19).

Uvedené přístupy k teoretickému pojetí pracovní zátěže v povolání učitele shrnují různé možnosti vnímání tématu a upozorňují na komplikovanost a komplexnost celé problematiky.

### **3 Zátěž a stres u učitelů – výzkumná zjištění**

Z. Mlčák (1994) za účelem analýzy zdrojů psychické zátěže v profesi učitele zkoumal vzorek 369 severomoravských učitelů. Pro výzkum bylo použito osm faktorů, které identifikovali Furnham a Payne (1987; in Mlčák, 1994) jako složky struktury zdrojů psychické zátěže v učitelské profesi (viz níže). Autor je vztáhl k typu školy, délce praxe a pohlaví dotazovaných. Z této trojice mělo průkazný statistický efekt pouze pohlaví. U žen byla prokázána vyšší úroveň psychické zátěže u faktoru zvládnání času, chování žáků a vztahy mezi spolupracovníky. Při posouzení významu zaujalo všech osm faktorů u skupiny zkoumaných učitelů následující pořadí – pracovní podmínky, chování žáků, byrokratické překážky, zvládnání času, vztahy mezi spolupracovníky, profesionalita, struktura autority a jako poslední faktor způsobilost, jistota.

Jako zajímavou ilustraci problému zátěže učitelů lze uvést jejich stížnosti na jednotlivé potíže, se kterými se musejí vypořádávat v rámci svého povolání (dle Mlčáka, 1994) – např. 75 % učitelů si stěžovalo na neodpovídající plat, 75 % učitelů vadily špatné postoje žáků k práci, 52 % učitelů vnímalo



množství času pro osobní odpočinek, relaxaci a rekreační zájmy jako nedostatečné, 43 % mělo potíže s dosahováním a dodržováním minimálních standardů v chování žáků.

Dalšími zjištěními tohoto výzkumu byly např. údaje o tom, že učitelé na 2. st. ZŠ vykazují statisticky průkazně vyšší úroveň celkové psychické zátěže než učitelé 1. st. ZŠ, dále také zjištění, že stres je hodnocen jako velmi slabý 26 % učitelů, jako slabý 44 %, jako silný 28 % a jako velmi silný 2 % a že učitelé působící ve velkých městských školách zažívají vyšší celkovou psychickou zátěž než učitelé z menších venkovských škol.

V jednom ze svých dalších výzkumů, ve kterém se Mlčák (1998) zajímal o celkovou psychickou zátěž učitelů v porovnání s jednotlivými zátěžovými faktory a o úroveň sociální podpory u učitelů, kteří působí ve velkoměstských a venkovských školách, získal následující výsledky. Učitelé velkoměstských škol zažívají ve srovnání s pedagogy škol venkovských vyšší úroveň stresu a zároveň nižší úroveň sociální podpory. Při bližším pohledu na jednotlivé zátěžové faktory výzkum ukázal, že velkoměstští učitelé prožívají vyšší úroveň zátěže ve faktorech souvisejících se strukturou autority, se vztahy mezi spolupracovníky a pracovními podmínkami. Pokud jde o subjektivní vnímání a kognitivní hodnocení zátěže, data ukázala, že zatímco venkovští učitelé hodnotili svůj stres jako silný až velmi silný v 21,2 %, u učitelů z velkých měst tomu tak bylo ve 38 % případů. Mezi učiteli 1. a 2. stupně ZŠ nebyl zjištěn rozdíl v celkové úrovni stresu, ovšem ve struktuře zátěžových faktorů ano. Pedagogové působící na 2. stupni ZŠ vykazovali větší psychické zatížení v oblasti chování žáků, pracovních podmínek i vztahů mezi spolupracovníky. Zároveň učitelé 2. stupně prožívali svou profesi jako více stresující (za silně stresující ji označilo 36,9 % z dotázaných) než učitelé působící na 1. stupni ZŠ (jako silně stresující ji vnímalo 23,5 % probandů).

Výzkum Abela a Sewellové (1999) přináší informace o tom, že učitelé státních městských škol ze států Georgia a Severní Karolína trpí oproti svým kolegům ze škol venkovských prokazatelně vyšší mírou stresu, jenž je způsoben špatnými pracovními podmínkami a nevyhovujícími vztahy s kolegy. U obou skupin byla zjištěna vyšší úroveň stresu, který byl způsoben nevhodným chováním žáků a časovým tlakem, než stresu, který byl zapříčiněn neadekvátními pracovními podmínkami a vztahy s kolegy. Výsledky těchto zjištění jsou v zásadě totožné s poznatky, k nimž došel ve srovnatelných kategoriích na základě svého výzkumu Z. Mlčák (1998, viz výše).

Zjištění Židkové a Martinkové (2003), které podrobily výzkumu psychické zátěže 142 učitelů základních škol, umožnila vyvodit následující závěry: u učitelů je zvýšena úroveň stresu, dle měření Meistersovým dotazníkem jde o stupeň 2 psychické zátěže, u níž může být ovlivněna výkonnost a dojít ke zvýšené únavě – kritické hodnoty byly překročeny u časové tísně a dlouhodobé únosnosti práce. Výrazná byla hladina neuroticismu, jeho úroveň měřená u celého souboru spadala do oblasti silných potíží, 10 % osob z výzkumného vzorku mělo problémy s vyhořením. Nejvýznamnějšími stresory byly nespokojenost s postavením učitele a problémy s žáky (uvedené 2/3 souboru) následované obavami o bezpečnost žáků a psychickou náročností profese.

Vlivu časového stresu na zatížení učitelů se ve svém výzkumu věnovali Blahutková, Vacková a Cacek (2002). Autoři se dotazovali 137 učitelů základních škol, z nichž 84 působilo na prvním stupni a 53 na druhém. Vyhodnocení získaných dat přineslo následující zjištění. Největším stresorem (vyslovilo se tak 62 % dotázaných) byla pro oslovené vyučující časová tíseň způsobovaná nedostatkem osobního volna potřebného k přípravě na následnou školní činnost. Za velmi závažný stresor (55 % oslovených) považovali učitelé zvládnání kázně ve třídě, zvláště učitelé z druhého stupně. Dalšími uvedenými stresory byly malá spolupráce s kolegy (nedostatek komunikace s nimi, nedostatek sociální opory, nedostatečná podpora u vedení školy) – 37 %, nedostatek času na další vzdělávání a pocity nízké profesionální úrovně (24 %) a nedostatečná spolupráce s rodiči (22 %).

Při subjektivním hodnocení uvedli všichni pedagogové, že stres při výkonu svého povolání prožívají. Jako mírný ho odhadlo 66 % z nich, za vysoký jej považovalo 21 % dotázaných a pro 3 % byl mírný stres, který zažívali, příjemný a pomáhal jim v naladění pro další pracovní činnosti (autoři tyto pocity označují jako pedagogické vzrušení).

Podle zjištění získaných z dotazníků řešili zmínění učitelé stresové stavy rozhovory s okolím, hlavně s rodinou (což často přinášelo konfliktní situace), užíváním návykových látek (cigarety, alkohol) a jen malé množství z nich prostřednictvím pohybové aktivity.

Podle výzkumu uskutečněného Státním zdravotním ústavem (Blažková & Malá, 2004) v letech 2001 a 2002 na vzorku 87 učitelů (74 žen a 13 mužů) a 12 škol v Praze zažívalo takřka 80 % dotázaných vysokou psychickou pracovní zátěž a 60 % dokonce nadměrný stres. Sníženou odolnost vůči stresu

zjistil tento průzkum u 25 % vyučujících, zatímco nedostatky v životosprávě byly shledány u 90 % oslovených učitelů.

Z hlediska somatického zdraví vykazovalo 60 % dotázaných problémy s výkonností, fyzickou kondicí (zvýšená únavnost, krátkodobá nemocnost) a vegetativní dysregulací (bolesti hlavy, závratě, pocení, mdloby, nesnášení horka, chladu). Subjektivní obtíže související s psychickým stavem (poruchy soustředění, horší paměť, neurotické tendence, frustrace, nespavost, deprese, přetrvávající duševní i tělesná únava po práci) byly zjištěny u 75 % učitelů.

Bylo zjištěno, že asi u 60 % respondentů souvisí nadměrný stres zejména se čtyřmi zátěžovými situacemi – se špatnými postoji žáků k práci, s náročnou výukou žáků se špatným chováním, nízkou společenskou prestiží učitelů a neodpovídajícím finančním ohodnocením.

Data související s pracovní zátěží v učitelské profesi uvádí na základě svého výzkumu také J. Šimíčková-Čížková (2009). Autorka se zabývala pracovní zátěží, životní spokojeností, hodnocením zdraví a pracovními pozitivy a negativy u učitelů středních (18 mužů a 38 žen) a základních škol (48 žen) a u studentek učitelství (52 žen). I výsledky tohoto průzkumu ukázaly, že učitelé zátěž ve svém povolání pocívuji jako více než průměrnou, podobně tomu bylo i u studentek učitelství, které takto hodnotily svou studijní zátěž (u všech skupin se tato hodnota pohybovala kolem 60 %). Z vyučujících uváděli nejmenší zátěž učitelé působící na středních školách, zatímco největší učitelky ze škol základních. Pracovní zátěž u zkoumaného souboru negativně korelovala s hodnocením zdraví. U všech dotazovaných skupin se pohybovala životní spokojenost na úrovni stejné hodnoty – lehce přesahovala 70 %.

Pokud jde o zdroje pracovní zátěže, uváděli učitelé dotazovaní v tomto výzkumu jako nejvíce zatěžující faktor psychické vypětí profese (autorka popisuje nervovou zátěž jako nutnost „sledovat nepřetržitě celou dobu výuky a dalších pedagogických činností mnoho podnětů a včas na ně správně reagovat“ – Šimíčková-Čížková, 2009, s. 16). Další negativa učitelské profese lze zastřešit třemi jejich zdroji – nárokům práce neodpovídajícím platem a špatnou spoluprací s rodiči, která úzce souvisí s agresivním chováním dětí.

Paulík a Valoušek (1999) podrobili výzkumu prožívání pracovní zátěže u učitelů se záměrem zjistit, zda ji prožívají intenzivněji než pracovníci jiných profesí, konkrétně zaměstnanci magistrátu. Získaná data přinesla následující poznatky. Zkoumaní učitelé prožívali svou profesi jako více za-

těžující, přičemž toto zvýšené prožívání nebylo dáno jejich osobnostními charakteristikami, protože zátěž běžného života takto intenzivně neprožívali. Zaměstnanci prožívali zátěž své profese obdobně jako zátěž v běžném životě. Prožívání každodenní zátěže u učitelů bylo na obdobné úrovni jako u zaměstnanců. Autoři dále potvrzují názor, že prožívání zátěže učitelů v jejich profesi je dáno spíše situačně než osobnostně, skutečností, že se učitelé vyslovili v hodnotách nadprůměru k otázce spokojenosti ve své profesi. Lze říci, že se oslovení učitelé cítili být relativně spokojeni se svým zaměstnáním, i když významně méně než zaměstnanci.

Zahraniční výzkumy přináší obdobná zjištění jako tuzemské. Např. Becker (2006) výzkumně dokládá, že učitelé (dotazováni byli německí učitelé různých stupňů škol) trpí v porovnání s běžnou populací větší stresovou zátěží, cítí se přetíženi svou prací a vysokými požadavky v sociální oblasti. Lze u nich pozorovat ve zvýšené míře dopady této zátěže na zdraví, na schopnost soustředit se a rozhodovat. V porovnání s běžnou populací se u nich častěji objevuje depresivita a úzkost.

K. Paulík (2004) také zjišťoval, jak učitelé hodnotí vlastní pracovní a mimopracovní zátěž, pracovní i mimopracovní spokojenost a zdraví. Dotazováni byli vyučující ze základních škol (15 mužů a 145 žen z 1. st. a 38 mužů a 148 žen z 2. st.). Pro všechny respondenty bylo prožívání pracovní zátěže intenzivnější než prožívání zátěže mimopracovní. U žen byl tento rozdíl významný. Svou zátěž hodnotilo jako zvýšenou až na úroveň stresu 25,14 % učitelů, 19,94 % se naproti tomu cítilo pracovně nepřetíženo. Na druhém stupni bylo více přetížených učitelů (28,49 % ku 25,58 % nepřetíženým) než na stupni prvním (21,25 % ku 16,81 %). Ženy se cítily častěji přetíženy než muži. Většina respondentů uvedla, že se cítí být zdravá. Nejčastěji zmiňovaly pocit plného zdraví ženy působící na prvním stupni ZŠ a muži vyučující na 2. st. základní školy.

Výzkum S. Bendla (1997) se věnoval tomu, jak učitelé na 2. stupni ZŠ subjektivně hodnotí obtížnost svých pracovních činností. Dotazníkové šetření ukázalo, že vybraní učitelé považovali za nejméně obtížné činnosti, které se týkají „práce s učivem ve třídě v průběhu vyučovací jednotky“, „komunikativní činnosti“ a „činnosti plánovacího charakteru“. Na druhé straně za nejobtížnější považovali „vlastní kázeňské činnosti“, „práci s různě prospívajícími žáky“ (mimo „práce s průměrnými žáky“) a „činnosti bez prostředně související s chováním a kázní žáků“ (kromě „vystupování před

třídou“). V souhrnu lze říci, že učitelům dělaly větší problémy ty činnosti, které jsou spojeny zejména se sociální oblastí, na rozdíl od činností spojených s oblastí úzce didaktickou. Autor porovnává výsledky svého výzkumu se zjištěními Šimoníkovými (dle Bendla, 1997, s. 62–63), který se ovšem zabýval stejným problémem u začínajících učitelů a až na některé výjimky (např. hodnocení a klasifikace žáků – u začínajících učitelů pátá nejjednodušší činnost, u zkušených učitelů pátá nejobtížnější) došel k obdobným závěrům.

Podle Chaplainových (2008) zjištění téměř polovina (46 %) dotazovaných britských studentů učitelství (již realizujících praxi v rámci svého studia) pro základní školu považovala profesi učitele za velmi nebo extrémně stresující, zatímco jen 38 % z nich označilo za takto stresující svou současnou praxi. Ve shodě s výše uvedenými tuzemskými výzkumy (např. Mlčák, 1994) udává autor, že ženy vnímají zaměstnání učitele jako více stresující než muži.

Kohoutek a Řehulka (2011) se ve svém výzkumu zabývali hlavně stresem učitelů, které byly z pohledu dotazovaných způsobeny žáky. Autoři náhodně vybrali 25 učitelů a 75 učitelek středních škol z Čech a Moravy, kteří jim popsali stresové situace, jež prožili a které způsobili žáci. Zároveň měli označit, které z nich mohly vést k poškození jejich zdraví (fyzické, sociální a psychické pohody). Kvůli žákům se závadami a poruchami chování prožilo 65 % učitelek a učitelů vážné stresové situace. Pouze lehčí, běžné stresové situace, jejichž příčina spočívala většinou ve verbální agresivitě žáků, zažilo 12 % dotázaných. Vážné strese, které vyplývaly z rizikového chování žáků závislých na drogách, alkoholu a nikotinu zmínilo 8 % respondentů, zatímco 6 % učitelek a učitelů uvedlo stres, který vyplýval z vylhaných, křivých a podvodných nařčení žáky z neprofesionálního chování.

Stresory v práci učitele se zabývali ve svém výzkumu i E. Urbanovská a P. Kusák (2005). Zjistili, že nejčastější a nejvíce zatěžující byly pro učitele z jejich výzkumného vzorku (celkem 106 vyučujících různých typů a stupňů škol, z toho 85 žen a 21 mužů) následující situace a skutečnosti, a to bez rozdílu mezi muži a ženami: „velký shon, zahlcení úkoly, nemožnost zvolnit a nabrat síly, pocity nedostatečného finančního i nemateriálního ohodnocení spojené se ztrátou perspektivy v tomto ohledu, pocity nespokojenosti se školskou politikou i společenskou situací, které z vnějšku zasahují do pracovních vztahů, ba dokonce do osobního života“ (Urbanovská & Kusák,

2005, s. 114). Jako nejvíce zatěžující byl dotazovanými (bez ohledu na jejich pohlaví, délku praxe a funkční zařazení) označován nadměrný shon a pocit nedostatečného ohodnocení. Za nejméně zatěžující byly naproti tomu považovány pracovní podmínky (myšleno fyzikální prostředí, uspořádání pracovního koutu apod.) a morální problémy s prací.

Ve Švýcarsku podnikli zajímavý výzkum na reprezentativním vzorku učitelů působících v 5. až 9. ročníku ZŠ B. Windlin, E. Kuntsche a M. Delgrande Jordan (2011). Hlavním zjištěním průzkumu bylo, že subjektivní vnímání profesní spokojenosti a pracovního přetížení nesouvisí s problematickým chováním žáků, které dotazovaní vyučují. Autoři upozorňují, že je to v rozporu s lokálními výzkumy, které byly realizovány v různých kantonech Švýcarska (ale i s tuzemskými výzkumy, viz např. Mlčák, 1994, Blahutková, Vacková a Cacek, 2002, Židková a Martinková, 2003 ad.) a přinesly informace o tom, že právě problémové chování vyučovaných je učiteli považováno za velký zdroj zátěže.

Výsledky této studie ukázaly souvislost mezi pracovní nespokojeností a zažívanou podporou poskytovanou školou, popř. rodiči žáků. U zažívaného pracovního přetížení se zase ukázal vztah této skutečnosti s velikostí vyučovaných tříd.

Získaná data také ukázala vztah mezi tím, ve které třídě dotázaní vyučovali, a jejich pracovní nespokojeností a přetížením. Učitelé vyšších ročníků se cítili méně přetížení a nespokojení (toto zjištění je přesným opakem toho, co dokládají údaje získané v tuzemských výzkumech – viz např. Mlčák, 1994, 1998). Souvislost se prokázala také mezi věkem pedagogů a sledovanými veličinami – starší učitelé uváděli vyšší pracovní přetížení i nespokojenost než jejich mladší kolegové.

Zajímavým zjištěním, které se však dle autorů nedá ozřejmit na základě informací získaných jejich výzkumnou metodou, je skutečnost, že učitelé působící ve švýcarských regionech mluvících románskými jazyky udávali vyšší pracovní přetížení, než jejich kolegové z německy mluvících území.

K. Paulík (1999) se také výzkumně zabýval stresem učitelů působících na vysokých školách, přičemž ho v některých aspektech porovnal s učiteli dalších stupňů škol. V porovnání s jinými výzkumy autor dokládá, že i u českých vysokoškolských pedagogů mohou být stresové situace působeny, díky jejich častému a intenzivnímu obtěžování, podobnými složkami jejich profese, jako je tomu u učitelů pracujících v různých zemích a na různých typech

škol. Na prvním místě lze hovořit o pocitu nedostatečné sociální prestiže a s ním souvisejícím nedostatečným platovým ohodnocením, jako i o dalších nedostatcích týkajících se materiálního vybavení. Dále dotazovaní často uváděli nedostatky související s přístupem studentů, ale i s pracovním tempem a nedostatkem času na odpočinek. Rozdílné bylo v porovnání se zahraničními výzkumy vnímání problematiky konfliktů se spolupracovníky, které čeští učitelé neumísťovali na přední místa mezi obtěžujícími faktory. Pokud jde o prožívání zátěže související s profesí učitele vysoké školy, více než třetina dotázaných ji považovala za silnou až extrémně silnou a zároveň ji hodnotila jako zřetelně vyšší než zátěž zažívanou mimo profesi.

Zajímavým zjištěním při porovnání s dotazovanými působícími na základních a středních školách byla skutečnost, že vysokoškolské pedagogové považovali svou pracovní zátěž za evidentně vyšší než zmínění učitelé dalších stupňů škol. Autor k tomu dodává, že toto zjištění odpovídá názoru, jenž dává do souvislosti nárůst učitelského stresu s přibývajícím věkem žáků.

Při posuzování pracovní spokojenosti na pětibodové škále byla získána data, jež vypovídají o neutrální tendenci s mírným příklonem k hodnocení spíše spokojen. Při porovnání hypotetické opakované volby povolání a jiné vysoké školy bylo zjištěno, že čeští vyučující jsou spokojenější se svou prací jako takovou než s konkrétním místem svého profesního působení.

Výzkum dále ukázal některé osobnostní předpoklady, které pomáhají učitelům zvládat pracovní zátěž bez distresu. Jedná se o hardiness (odolnost; blíže např. Hladký a kol., 1993, s. 37), optimismus a sebedůvěru. Problematickým však zůstává směr působení vztahu mezi uvedenými veličinami. Snáší učitel lépe zátěž díky vyšší míře těchto vlastností, nebo roste jejich úroveň, protože se cítí méně obtěžován pracovními nároky?

Zajímavý výzkum uskutečnili v letech 1996–1998 s 21 britskými učiteli působícími na 2. a 3. stupni D. Carlyle a P. Woods (2002). S vyučujícími, kteří prodělali diagnostikovanou chorobu související se stresem, byly vedeny hloubkové biografické rozhovory. Autoři se zabývali zdroji učitelského stresu, jeho vlivem na profesní i soukromý život pedagogů. Zkoumali vznik a průběh jejich potíží a způsoby, kterými se je snažili řešit, i to, zda se jim to podařilo, či nikoli. U některých získali i informace o jejich návratu k vyučování, popř. alespoň snaze o něj. V závěru práce jsou pak nabízeny různé postupy, pomocí nichž by bylo možné ovlivnit vznik a intenzitu učitelského stresu, nebo alespoň zmírnit jeho negativní dopady na všechny zúčastněné,

zvláště na učitele. V této souvislosti se zabývají jednak individuální rovinou učitelského stresu, ale důraz kladou zejména na rovinu institucionální (národní a školní). S tímto faktem souvisí skutečnost, že autoři studie na základě svých zjištění zdůrazňují, že vznik a intenzita učitelského stresu je záležitostí hlavně sociální (klima školy, vztahy mezi vedením školy a vyučujícími, školský systém – např. jeho priority ad.), daleko více než osobnostně subjektivní, což je názor velmi odlišný od závěrů většiny výše uvedených výzkumů.

Fialová a Schneiderová (1994) se výzkumně zabývaly rozdíly v prožívání zdravotních obtíží u učitelek středních škol v závislosti na míře maskulinních a femininních vlastností. Závěry ukázaly, že pedagožky, které se vnímaly jako více maskulinní, prožívaly jak fyzické, psychické a neurastenicko-psychastenické obtíže, tak sociální útlum v menší míře než jejich kolegyně, které se vnímaly jako více femininní.

Již jsme uvedli, že dalším faktorem pracovní zátěže je také konfliktnost role a nejistota role. Průcha (2002) cituje B. Vašinu, který se zaměřil na tuto oblast v souvislosti s profesí učitele. Konfliktnost v roli učitele vzniká nutností plnit protikladné požadavky. Učitel má být přátelský, laskavý, aby mu žáci důvěřovali, nechali si od něj poradit, a to i v poměrně intimních záležitostech, měl by kladně ovlivňovat vztah žáků ke škole i k učení. Zároveň však vyučující musí být schopen zajistit kázeň žáků, což mnohdy vyžaduje striktní a tvrdý přístup, a to jak v některých situacích přímo ve výuce, tak i např. při dozoru, musí být dále schopen vyšetřovat přestupky a také je trestat apod. Konfliktnost role může vést k nespokojenosti v práci, učitelé mohou pociťovat napětí, úzkost, marnost, ale i fyziologické projevy (např. zvýšení krevního tlaku).

Nejistota role souvisí s přesností, s jakou je určen předmět práce, resp. očekávání kladená na pracovníka. Učitel má být objektivní, pokud jde o hodnocení žáků, ale zároveň se mu nedostává přesných měřítek využitelných pro toto hodnocení. To má za následek zvyšování pracovní nejistoty některých učitelů. S nejistotou role jsou též spojeny nárůst napětí, pocity marnosti a ohrožení kariéry, s čímž souvisí opatrnost a nadměrné zajišťování se. Důsledkem těchto skutečností je nevyužívání schopností, znalostí a dovedností daných učitelů v plné míře.

Vašina (1999; in Průcha, 2002) uskutečnil výzkumy zaměřené na pracovní zátěž, úroveň prožívané role nejistoty a konfliktní role v souvislosti se



zdravím učitelů, které potvrdily, že role nejistoty a konfliktní role je v učitelské profesi přítomna. V porovnání s dalšími sledovanými profesemi (lékaři, mistři odborného výcviku, výrobní mistři, operátoři v ocelárnách) dosahuje nejistota role nejvyšší úrovně právě u učitelů.

V. Kubání (2006) se ve svém výzkumu mimo jiné zabýval stresem, jemuž jsou vystaveni členové vedení škol (ředitelé a jejich zástupci) na Slovensku. Respondenti (28 ze středních škol a 12 ze škol základních) vybírali z nabízených situací ty, ve kterých nejčastěji dochází ke stresu. Nejvíce byly voleny následující situace: velké psychické napětí na škole (57,5 %), nadměrné zatížení v práci (55 %), řešení personálních problémů (52,5 %), příliš časté změny zákonů a nařízení (40 %), konflikty ve vztahu vedoucí pracovník – podřízený (35,5 %).

### **Zvládání a důsledky**

Důležitými součástmi problematiky zátěže a stresu v povolání učitele jsou jejich zvládání a důsledky. Pro jejich rozsáhlost se jich však v této studii dotkneme pouze letmo. Zvládání (coping) je „proces, kterým se člověk snaží vyrovnat se stresovými situacemi“ (Atkinson a kol., 2003, s. 509–510). Atkinson a kol. (2003) dále uvádí základní dělení copingových strategií na ty, jež jsou zaměřené na problém, a na další, které jsou zaměřené na emoce. Fontana (1997) v této souvislosti cituje výzkumy, jež dokazují, že lidé, kteří se při zvládání stresu zaměřují na problém, prožívají po takovéto náročné situaci nižší míru deprese, zatímco ti, již se ve stresu věnují spíše rozboru vlastních citů než problému (zaměřují se na emoce), nejsou obvykle tak úspěšní při jeho zvládnutí. Regulaci emocí, ať už vyvolaných stresovou situací či nikoli, se podrobně věnuje např. Stuchlíková (2002, s. 173–199).

Jak už bylo zmíněno výše, v případě copingových strategií se jedná o vědomou snahu zvládnout stresovou situaci. Dalšími postupy, kterými se jedinec snaží vyrovnat se s emocemi spojenými s vypjatými životními situacemi, jsou obranné mechanismy. Tyto procesy, jež původně pojmenoval S. Freud, však probíhají převážně na nevědomé úrovni a jejich cílem je vyrovnání se s úzkostí (bližze např. viz Atkinson a kol., 2003, s. 513–516).

Zvládáním zátěžových situací u učitelek se výzkumně zabývali např. Řehulková a Řehulka (1998). Zjistili, že 79 % jimi dotazovaných učitelek (jednalo se o 220 učitelek základních škol) užívalo léky „na uklidnění“ nebo „proti bolestem hlavy“ (24 % po poradě s lékařem). 49 % učitelek z výzkum-

ného vzorku uvedlo, že si při mimořádné zátěžové situaci zapálí cigaretu, přičemž jen 43 % ze všech dotázaných se považuje za kuřáčky. Jednorázové požití alkoholu pro zvládnutí stresové situace používalo 19 % dotázaných, ale za vhodný přístup jej označilo 70 % z celého vzorku. Zájmové aktivity (ruční práce, zahrádkaření, četba, poslech hudby, malování atp.) používalo pro zvládnutí dopadů stresu 36 % respondentek, sportovní aktivity 21 %. Optimalizaci v režimu spánku a odpočinku použilo 74 % dotázaných učitelek. Uplatňování vlastních (implicitních) psychologických postupů pro zvládnutí nadměrné zátěže (meditace, denní snění, jednoduché relaxace atd.) uvedlo 74 % respondentek. Informaci o používání explicitních psychologických postupů získaných pod vedením psychologa nebo jiného odborníka získali výzkumníci od pouhých 5 % dotázaných. Postupy využívající sociální podpory (rozmluvy a porady s blízkými přáteli, kolegy nebo rodinou) realizovalo dle svého vyjádření 84 % učitelek z výzkumného vzorku. Návštěvu lékaře či psychologa za účelem zvládnutí silných zátěžových situací uvedlo 10 % respondentek, právní konzultaci k tomuto účelu využilo 6 % z nich.

V jiném svém výzkumu se Řehulka (1997) zabýval také sebereflexí náročných situací (životních i profesionálních) u učitelek základní školy. Došel k závěrům, že učitelkám se dařilo lépe sebereflexivně zpracovávat profesionální než životní zátěžové situace. Nebylo prokázáno, že učitelky, jež jsou schopné sebereflexe profesionálních zátěžových situací, ovládají i dovednost sebereflexe životních náročných situací. Ovšem souvislost mezi uvedenými schopnostmi v opačném sledu zřejmě existuje. Pro teorii stresu jsou jistě přínosné i další poznatky tohoto výzkumu. Bylo např. zjištěno, že zátěžové situace mají vliv na chování, mění ho, ale jedná se o chování jiné, nikoli podstatné. Pouhé prožívání zátěže nenavozuje růst osobnosti, vliv na něj má jen zátěž zvládnutá, např. pomocí sebereflexe, kterou lze označit jako jednu z technik sloužících k úspěšnému zvládnutí zátěže.

V roce 2004 podnikli Řehulková a Řehulka (2004) další výzkumnou sondu zabývající se strategiemi zvládnání stresu učitelkami základních škol. Informace získané od 92 respondentek ukázaly, že tyto vyučující v situacích zvládnání zátěže využívají pozitivní aktivity, ale zároveň se domnívají, že důvodem k existenci zátěže je jejich vlastní chybné jednání. Po porovnání výsledků této studie s vlastními výzkumy z let 1992 a 2002 došli autoři k závěru, že způsoby, pomocí nichž učitelky zvládají stres, se postupně z kvalit-  
ňují. Snížil se výskyt užívání léků i kouření, pedagožky častěji zvládají zátěž

pomocí sportu, orientací na vlastní zájmové činnosti, popř. využitím psychologických relaxačních metod či služeb psychologa. Významné zůstávají sociální opora a psychologické relaxační techniky, k nimž se respondentky propracovaly prostřednictvím vlastní zkušenosti. Autoři však upozorňují, že je v této souvislosti bohužel v nesnížené míře stále užíván alkohol.

Strategiemi zvládání stresových situací u učitelů se z různých pohledů věnují mnozí další autoři, a to jak u nás, tak v zahraničí, např. Vašina (2002), Rieg, Paquette a Chen (2007/2008), Austin, Shah a Muncer (2005), Reglin a Reitzammer (1997/1998), Stück, Rigotti a Balzer (2005) ad.

Důsledky, které mohou mít profesní zátěž a stres na učitele, shrnuje např. Paulík (1994). Kromě zdravotních změn mohou vést k momentálním i dlouhodobým změnám v chování, k únavě a k pracovní nespokojenosti. Změny v chování se týkají nejčastěji ztráty kontroly nad situací, z níž mohou vyplynout i různé chyby. Pro trvalejší změny chování jsou typické ztráta zájmu až apatie, zvýšená citlivost, podrážděnost, agresivní chování, únikové tendence apod. Únava učitelů se pravděpodobně v průběhu školního roku zvyšuje, přičemž výsledkem její intenzivní podoby může být až vyčerpání. Tento pocit označovaný jako burnout (vyhoření) doprovází ztráta zájmu, snížení aktivity, úzkost, poraženectví, emoční odloučení od práce ad. Konkrétně u učitelů se tento stav může projevovat negativními až cynickými postoji k žákům, negativním sebehodnocením, pocitem, že jejich pracovní výsledky jsou nedostatečné, a celkovým zklamáním ze sociálně-psychologických podmínek v práci.

Pokud jde o zdraví pedagogů, došel např. Vašina (1997) při svém zkoumání subjektivního hodnocení zdraví u učitelů k obdobným výsledkům jako zahraniční výzkumy, na něž odkazuje (viz Vašina, 1997, s. 107). U pedagogů zjistil signifikantně horší subjektivně posuzovaný zdravotní stav ve srovnání s ostatním ekonomicky činným obyvatelstvem.

Pomocí výzkumných dat dále dokládá rozdíly mezi jednotlivými druhy a stupni škol – učitelé působící v oblasti středního vzdělávání udávali prokazatelně méně zdravotních stesků než pedagogové dalších stupňů škol. Zajímavé je, že mezi učiteli vyučujícími na středních školách na tom byli z hlediska subjektivně hodnoceného zdraví nejlépe pedagogové odborných učilišť, již vykazovali signifikantně méně psychických stesků ve srovnání s učiteli z gymnázií a středních odborných škol.

Signifikantní rozdíly v úrovni zdravotních stesků lze nalézt i v porovnání učitelů a učitelek, u nichž jsou vyšší, a to jak v celkových, tak i psychických a fyzických stescích. Srovnání s jinými náročnými profesemi ukázalo, že pracovníci věnující se takovému povoláním vykazují (až na ojedinělé výjimky) lepší subjektivně hodnocené zdraví než učitelé.

Rozsáhlý výzkum zabývající se zdravím učitelů v souvislosti s jejich pracovní zátěží realizovali Vašina s Valoškovou (1998) na vzorku větším než 2 400 učitelů a učitelek základních a středních škol. Výsledky ve shodě s obdobnými zahraničními výzkumy ukázaly, že učitelé subjektivně hodnotí své zdraví hůře než běžná populace ekonomicky činného obyvatelstva. Data získaná z výzkumu ukázala, že povolání učitele lze řadit k profesím s poměrně vysokou pracovní zátěží, což potvrdilo i srovnání s jinými náročnými profesemi, a že mezi zdravím a pracovní zátěží existuje souvislost.

Již zmiňovaný výzkum Z. Židkové a J. Martinkové (2003) se zabýval též subjektivně posuzovanou mírou fyzické zátěže učitelů. Dle výsledků šetření lze mluvit o průměrné hodnotě zatížení. Při hodnocení svého zdravotního stavu nikdo z učitelů nepoužil nejvyšší stupeň z pětibodové hodnotící škály, ale téměř desetina z nich svůj zdravotní stav označila stupněm 4, což představuje dlouhodobé zdravotní potíže.

Výskytu zátěže u slovenských učitelů základních škol a jeho dopadu na jejich psychické zdraví se věnoval V. Gatíal (2007). Při zkoumání celkem malého vzorku učitelů (62) zjistil, že žádný z šesti mužů nevykazoval zvýšenou míru depresivity, zatímco u 14 % dotázaných učitelek se vyskytovaly příznaky střední až těžké míry deprese. Celkové výsledky ukázaly, že dotázaní učitelé v průměru nevykazovali nadměrně zvýšenou úroveň stresu a neprožívali syndrom vyhoření ani deprese. Ovšem byli objeveni jedinci, jejichž stav si pravděpodobně žádal odbornou psychologickou, popř. lékařskou péči.

V německém prostředí se problematikou zdraví učitelů souborně zabývali např. D. John a R. Stein (2008). Ve své přehledové studii se na základě výzkumných zjištění dalších autorů zabývají možnými zdroji zátěže v profesi učitele, jejím zvládáním, jejími dopady na zdraví učitelů, jejich problémy se své profesi věnovat. Zároveň ale nabízejí postupy, pomocí nichž by bylo možné zvládat náročné situace, kterým jsou učitelé vystavováni, popř. jim předcházet. Svá doporučení dělí na dvě skupiny podle aktérů, kteří je mohou realizovat. Jednak jsou to postupy, jež se týkají samotných vyučujících, jednak jsou to cesty, které je nutné uskutečnit na institucionální úrovni.

K problematice zdraví učitelů uvádějí autoři, že výsledky více výzkumů dokládají, že 10-30 % vyučujících všeobecně zaměřených škol si stěžuje na akutní nebo chronické potíže, které se projevují v podobě tělesných poruch (bolesti krku, ramen, křížové bolesti, bolesti žaludku a hlavy, potíže s krevním oběhem, poruchy spánku), a 15-45 % vyučujících v této souvislosti zmiňuje potíže, jako jsou únava, neklid, nervozita, podrážděnost, stavy vyčerpání, problémy se soustředěním, omezená výkonnost.

Tato zjištění podporují dle autorů i data, která přinesla rozsáhlá tzv. „Postupimská studie učitelů“ (testovala téměř osm tisíc učitelů všech druhů škol pomocí dotazníku AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster). V ní se přibližně 60 % učitelů blížilo v souvislosti s těmito potížemi průměrné charakteristice odpovídající stupni 3 (nebo ji překročilo), při níž musí být zmíněny: bolesti krku, ramen a zad vyplývající z napětí, malátnost, přetažení, zapomnětlivost, nedostatek energie, nervozita, přemítání, pocit přetížení, potíže se soustředěním, snadná rozptýlitelnost, kolísání hlasu a poruchy spánku.

Významnou kapitolou související s důsledky učitelského stresu je problematika již zmíněného syndromu vyhoření (burnout efektu). Vzhledem k tomu, že by toto téma vydalo na celou další přehledovou studii, omezíme se na tomto místě pouze na vyjmenování několika studií či publikací, které se této formě dopadů nadměrné profesní zátěže učitelského povolání věnují. Stručný přehled doplněný vlastním šetřením přináší např. I. Fialová (1994). Do souvislosti s pracovními podmínkami tento syndrom dává M. Polák (2004), ve vztahu k vnímání zátěžovosti pracovního prostředí se jím zabývali E. Urbanovská a P. Kusák (2005). Výskyt syndromu vyhoření u slovenských studentů pedagogiky a učitelů základních škol zjišťovala M. Zelinová (1998).

V zahraničí se těší výzkum tohoto fenoménu obrovskému zájmu badatelů, jen namátkou uvedme např. výzkumy, které realizovali francouzští autoři D. Laugaa, N. Rascle a M. Bruchon-Schweitzer (2008) či americký tým McCarthy, Lambert, O'Donnell, Melendres (2009). Obsáhle téma v americkém kontextu zpracoval také B. A. Farber (1991). Přehled literatury, která se vztahuje k problematice vyčerpání učitelů, přinesl D. Macdonald (1999).

## **Závěr**

Většinu výše uvedených výzkumů učitelské zátěže a stresu nelze vzhledem k různorodosti metodologických přístupů přímo porovnat. Ovšem celkový pohled na získaná data ukazuje, že výzkumná zjištění přináší obdobné výsledky, a to bez ohledu na použité metody nebo země, ve kterých byly studie realizovány. Lze konstatovat, že povolání učitele patří mezi náročné profese, a to zejména díky psychické zátěži. Zároveň můžeme považovat za prokázané, že se důsledky této zátěže a stresu, v němž velmi často přerůstá, promítají do psychického a fyzického zdraví učitelů. V některých případech jsou tyto dopady tak závažné, že významně ovlivňují nejen přímé pedagogické působení vyučujících, ale i jejich prožívání a celkovou kvalitu života.

Přesto, že jsou tato fakta již poměrně dlouho akceptována odbornou pedagogickou veřejností, zdá se, že veřejnost laická, ale i odborná nepedagogická jej přijmout mnohdy nechce, s čímž souvisí také subjektivně níže hodnocená prestiž vlastního povolání samotnými učiteli (více viz např. Průcha, 2002, s. 30–31). Ne náhodou je vztah veřejnosti ke škole a tím i k profesi učitele považován za zátěžový faktor, jenž často vyvolává u pedagogů stres. Samostatnou kapitolu v této souvislosti tvoří mediální obraz školství v naší společnosti (více viz např. Urbánek, 2005, s. 140–143).

Dalším problémem souvisejícím se zvládáním učitelského stresu zůstává také nepřipravenost učitelů. Dlouhodobě volá odborná veřejnost (včetně studentů učitelství) po změně týkající se přípravy budoucích pedagogů na zátěžové situace, které je čekají při výkonu jejich povolání. Jednou z možných cest je významná změna rozsahu povinné supervidované praxe studentů učitelství (jakož i zavedení supervize pro již vyučující pedagogy). Další nabízející se možností je vzhledem k významnému podílu osobnostních charakteristik na prožívání míry stresu intenzivnější práce na rozvoji své vlastní osobnosti, a to jak u studentů učitelství, tak i u již praktikujících pedagogů. Ani jedna z těchto variant však není uskutečnitelná bez zásadní podpory institucí realizujících vzdělávací politiku (zejména v organizační a finanční oblasti). V současné době se zdá, že se u nás přes veškerá výzkumně ověřená data s učitelským stresem v praxi příliš nepočítá.

*Studie byla zpracována za podpory grantu Jihočeské univerzity GAJU č. 037/2010S.*

## **Literatura**

- ABEL, M. H. a SEWELL, J. Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *The Journal of Educational Research*. 1999, 92(5), 287–293. ISSN 0022-0671.
- ATKINSON, R. L. et al. *Psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- AUSTIN, V. Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*. 2005, 12(2), 63–80. ISSN 1557-0703.
- BECKER, P. Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften und chronischem Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung für gesundheitliche Beeinträchtigungen von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 2006, 53, 81–96. ISSN 0342-183X.
- BENDL, S. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*. 1997, 47, 54–64. ISSN 0031-3815.
- BLAHUTKOVÁ, M., VACKOVÁ, H. a CACEK, J. Vliv časového stresu na zatížení učitelů. In: ŘEHULKA, E. a ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví. Č. 4*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2002. 75–79. ISBN 80-902653-9-4.
- BLAŽKOVÁ, V. a MALÁ, P. Psychická zátěž učitelů a další rizikové faktory. In: ŘEHULKA, E., ed. *Učitelé a zdraví. Č. 6*. Brno: Paido, Masarykova univerzita, 2004. 124–126. ISBN 80-7315-093-X.
- CARLYLE, D. a WOODS, P. *The Emotions of Teacher Stress*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books, 2002. ISBN 1-85856-273-2.
- FARBER, B. A. *Crisis in education. Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991. ISBN 1-55542-271-3.
- FIALOVÁ, I. Syndrom burnout v učitelské profesi. In: ZÁŠKODNÁ, H., ed. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1994. 17–26. ISBN 80-7042-409-5.
- FIALOVÁ, I. a SCHNEIDEROVÁ, A. Rozdíly v prožívání zdravotních obtíží středoškolských profesorek v závislosti na míře maskulinních a femininních vlastností. In: ZÁŠKODNÁ, H., ed. *Sborník prací Filozofické*

- fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1. Ostrava, Ostravská univerzita, 1994. 45–57. ISBN 80-7042-409-5.*
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GATIAL, V. Výskyt záťaže učitelov základných škôl. *Technológia vzdelávania*. 2007, 15(2), příloha *Slovenský učiteľ*, 2–4. ISSN 1335-003X.
- HLADKÝ, A. *Zdravotní aspekty zátěže a stresu*. Praha: FF UK, 1993. ISBN 80-7066-784-2.
- CHAPLAIN, R. P. Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*. 2008, 28(2), 195–209. ISSN 0144-3410.
- INDRA, V. Činitelé ovlivňující psychickou vyrovnanost učitelů (díleč předvýzkum). In: ZÁŠKODNÁ, H., ed. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1994, 33–44. ISBN 80-7042-409-5.*
- JOHN, D. a STEIN, R. Lehrergesundheits: Forschungsstand und Schlussfolgerungen - unter besonderer Berücksichtigung von Lehrerinnen und Lehrern in Kontexten der Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 2008, 59(11), 402–411. ISSN 0513-9066.
- JOSHI, V. *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-211-9.
- KOHOUTEK, R. a ŘEHULKA, E. Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). In: ŘEHULKA, E., ed. *Škola a zdraví pro 21. století*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 105–117. [cit. 2011-11-09]. ISBN 978-80-210-5721-0. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/kohoutek\\_rehulka.pdf](http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/38/texty/cze/kohoutek_rehulka.pdf)
- KUBÁNI, V. Pracovná spokojnosť a stres ako súčasť profesionálnej cesty učiteľa. In: KUBÁNI, V., ed. *Psychologická revue I*. [online]. Prešov: Prešovská univerzita, 2006. 70–87. [cit. 2011-09-05]. ISBN 80-8068-507-X. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani2/4.pdf>
- LAUGAA, E., RASCLE, N. a BRUCHON-SCHWEITZER, M. Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue européenne de psychologie appliquée*. 2008, 58, 241–251. ISSN 1162-9088.
- MACDONALD, D. Teacher attrition: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*. 1999, 15, 835–848. ISSN 0742-051X.



- MCCARTHY, C. J., LAMBERT, R. G., O'DONNELL, M. a MELEN-  
DRES, L. T. The Relation of Elementary Teachers' Experience, Stress,  
and Coping Resources to Burnout Symptoms. *The Elementary School  
Journal*. 2009, 109(3), 282–300. ISSN 0013-5984.
- MÍČEK, L. a ZEMAN, V. *Učitel a stres*. 2. vyd. Opava: Vade Mecum, 1997.  
ISBN 80-86041-25-5.
- MLČÁK, Z. Analýza zdrojů psychické zátěže v profesi učitele. In: ZÁ-  
ŠKODNÁ, H., ed. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity.  
Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1994.  
5–15. ISBN 80-7042-409-5.
- MLČÁK, Z. K problematice psychické zátěže učitelů základních škol. In:  
KRAMOLIŠ, O., ed. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univer-  
zity. Filozofie, sociologie, psychologie. Č. 4*. Ostrava: Ostravská univerzita,  
1998. 127–136. ISBN 80-7042-512-1.
- MLČÁK, Z. K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedago-  
gická orientace*. 2000, 10(3), 12–24. ISSN 1211-4669.
- PAULÍK, K. Pracovní zátěž učitelů a některé její zdravotní souvislosti. In:  
ZÁŠKODNÁ, H., ed. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univer-  
zity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1*. Ostrava: Ostravská univerzita,  
1994. 79–91. ISBN 80-7042-409-5.
- PAULÍK, K. Stres v práci vysokoškolských učitelů. In: PAULÍK, K., ed.  
*Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozo-  
fie, sociologie. Č. 5*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 5–18. ISBN 80-  
7042-544-X.
- PAULÍK, K. Pracovní zátěž učitelů a jejich hodnocení vlastního zdraví. In:  
ŘEHULKA, E., ed. *Učitelé a zdraví. Č. 6*. Brno: Paido, Masarykova uni-  
verzita, 2004. 82–90. ISBN 80-7315-093-X.
- PAULÍK, K. a VALOUŠEK, Ch. Prožívají učitelé zátěž svého povolání jako  
intenzivnější než pracovníci v jiných profesích? In: PAULÍK, K., ed.  
*Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie,  
sociologie. Č. 5*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 77–81. ISBN 80-  
7042-544-X.
- POLÁK, M. Pracovní podmínky učitelů a syndrom vyhoření. *Pedagogická  
orientace*. 2004, 14(1), 69–73. ISSN 1211-4669.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.  
ISBN 80-7178-621-7.

- REGLIN, G. a REITZAMMER, A. Dealing with the Stress of Teachers. *Education*. 1997/1998, 118(4), 590–596. ISSN 0013-1172.
- RIEG, S. A., PAQUETTE, K. R. a CHEN, Y. Coping with Stress: An Investigation of Novice Teachers' Stressors in the Elementary Classroom. *Education*. 2007/2008, 128(2), 211–226. ISSN 0013-1172.
- ŘEHULKA, E. Sebereflexe náročných životních a profesionálních situací u učitelek ZŠ. *Pedagogická orientace*. 1997, 7(4), 7–11. ISSN 1211-4669.
- ŘEHULKA, E. a ŘEHULKOVÁ, O. Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In: ŘEHULKA, E. a ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví. Č. 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998. 99–104. ISBN 80-902653-0-8.
- ŘEHULKOVÁ, O. a ŘEHULKA, E. Zvládání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek. In: ŘEHULKA, E. a ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví. Č. 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998. 105–111. ISBN 80-902653-0-8.
- ŘEHULKOVÁ, O. a ŘEHULKA, E. Strategie zvládání stresu u učitelek základních škol. In: ŘEHULKA, E., ed. *Učitelé a zdraví. Č. 6*. Brno: Paido, Masarykova univerzita, 2004. 231–237. ISBN 80-7315-093-X.
- SCHREIBER, V. *Lidský stres*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0458-0.
- STUCHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9.
- STÜCK, M., RIGOTTI, T. a BALZER, H.-U. Wie reagieren Lehrer bei Belastungen? Berufliche Bewältigungsmuster und psychophysiologische Korrelate. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 2005, 52, 250–260. ISSN 0342-183X.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. Protektivní a negativní faktory učitelské profese. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a KIMPLOVÁ, T., eds. *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství V*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. 13–18. ISBN 978-80-7368-766-3.
- URBANOVSKÁ, E. a KUSÁK, P. Syndrom vyhoření ve vztahu k vnímání pracovní zátěže. In: KUSÁK, P., ed. *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství - sborník příspěvků*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 101–115. ISBN 80-244-1228-4.
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

- VAŠINA, B. Učitel, jeho pracovní zátěž a zdraví. In: ZÁŠKODNÁ, H., ed. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 3.* Ostrava: Ostravská univerzita, 1997. 105–110. ISBN 80-7042-469-9.
- VAŠINA, B. Osobnostní vlastnosti a copingové strategie. In: ŘEHULKA, E. a ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví. Č. 4.* Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2002. 39–52. ISBN 80-902653-9-4.
- VAŠINA, B. a VALOŠKOVÁ, M. Učitel – pracovní zátěž – zdraví. In: ŘEHULKA, E. a ŘEHULKOVÁ, O., eds. *Učitelé a zdraví. Č. 1.* Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998. 7–25. ISBN 80-902653-0-8.
- WINDLIN, B., KUNTSCHE, E. a DELGRANDE JORDAN, M. Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften.* 2011, 33(1), 125–144. ISSN 1424-3946.
- ZELINOVÁ, M. Učitel a burnout efekt. *Pedagogika.* 1998, 48, 164–169. ISSN 0031-3815.
- ŽIDKOVÁ, Z. a MARTINKOVÁ, J. Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství.* 2003, 4(3), 6–10. ISSN 1212-6721.

#### **Kontakt na autora**

Mgr. Luboš Krninský  
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
katedra pedagogiky a psychologie  
Dukelská 9  
370 01 České Budějovice  
e-mail: lkrninsky@pf.jcu.cz