



Studie SYRI / výzkumná skupina VZDĚLÁVÁNÍ

KVALITA PRACOVNÍHO PROSTŘEDÍ A PRACOVNÍ WELL-BEING VYUČUJÍCÍCH NA ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Jiří Mudrák, Kateřina Zábrodská

2025

WWW.SYRI.CZ

Studie SYRI / výzkumná skupina VZDĚLÁVÁNÍ

KVALITA PRACOVNÍHO PROSTŘEDÍ A PRACOVNÍ WELL- BEING VYUČUJÍCÍCH NA ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Výsledky první vlny studie PANEL 150

Jiří Mudrák, Kateřina Zábrodská

afiliace: Psychologický ústav Akademie věd České republiky, Praha/Brno

Leden 2025

WWW.SYRI.CZ

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

O studii

V následujícím textu představujeme vybrané výsledky první vlny studie PANEL 150, která zahrnovala rozsáhlé dotazníkové šetření mezi žáky a vyučujícími druhého stupně na 134 českých základních školách. Studie probíhala od dubna do června 2023 a zaměřovala se na psychosociální a pedagogické aspekty školního prostředí a jejich dopady na výsledky žáků i well-being žáků a vyučujících.

Představené výsledky se specificky soustředí na populaci vyučujících, tedy učitelek a učitelů (**n = 1768**), a hledají odpověď na následující výzkumné otázky:

1. Jak vnímají vyučující na českých základních školách své pracovní podmínky a pracovní well-being?

2. Které aspekty pracovního prostředí nejdůležitěji souvisejí s pracovním well-being vyučujících na českých základních školách?

Jedním z hlavních přínosů studie je aplikace organizačně-psychologické perspektivy do výzkumu pracovních podmínek v českém školství, konkrétně aplikace Teorii pracovních nároků a zdrojů (*Job Demands-Resources Theory, JD-R*). Tento teoretický rámec umožňuje komplexně zachytit vztahy mezi různými aspekty pracovních podmínek, osobnostními charakteristikami a jejich dopady na pracovní well-being vyučujících.

Klíčovým pojmem studie je **pracovní well-being**. Tímto pojmem myslíme celkovou zkušenost zaměstnanců s prací, která zahrnuje pozitivní hodnocení práce, přítomnost pozitivních emocí a motivace a také relativní absenci nadměrného stresu a negativních emocí (Mudrák a kol., 2018).

Shrnutí výsledků

- 1. Vysoká úroveň pracovního well-being vyučujících.** Učitelé a učitelky zapojení do naší studie vykazovali relativně vysokou úroveň pracovního well-being. To se projevovalo vysokou pracovní spokojeností – 80,3 % respondentů uvedlo, že jsou spokojeni nebo velmi spokojeni se svou prací. Dále respondenti vykazovali vysokou míru pracovního zaujetí a vnímané smysluplnosti práce, zatímco výskyt pracovního vyhoření byl nízký: pouze 6,3 % vyučujících splňovalo odborná kritéria pro vyhoření.
- 2. Klíčové pracovní nároky a zdroje z pohledu vyučujících.** Vyučující hodnotili pracovní podmínky na školách převážně pozitivně. Jako hlavní psychosociální pracovní zdroje, které na svých pracovištích oceňují, uváděli dobré vztahy se spolupracovníky a silnou pracovní komunitu, vysokou míru autonomie, smysluplnost práce s dětmi a kvalitní vedení školy. Naopak za nejvýznamnější stresory označili náročnost práce s problematickými žáky, celkové přetížení pracovními povinnostmi, vysokou administrativní zátěž, obtížnou komunikaci s rodiči či konflikt mezi pracovním a rodinným životem.
- 3. Vztahy mezi pracovním prostředím a pracovním well-being.** Na základě analýzy vztahu mezi pracovním prostředím a pracovním well-beingem se ukázalo, že klíčovým faktorem pracovní spokojenosti je kvalita vedení školy. Učitelé, kteří vnímali vedení školy pozitivněji, byli zároveň celkově spokojenější se svou prací. Naopak nejvýznamnějším pracovním prediktorem vyhoření byly vysoké pracovní nároky, zejména konflikt mezi pracovním a rodinným životem, tedy obtíže skloubit nároky pedagogické role s rolí rodiče.
- 4. Osobnostní faktory mají významnou roli.** Výsledky rovněž naznačují, že významnou roli v tom, jak vyučující vnímají svůj pracovní well-being a pracovní podmínky, hrají osobnostní faktory. Výzkum především poukázal na klíčovou roli tzv. psychologického kapitálu, což je osobní zdroj zahrnující proměnné jako optimismus, naděje, vnímaná osobní účinnost (*self-efficacy*) a resilience. Psychologický kapitál se ukázal jako nejvýznamnější prediktor pracovního zaujetí a druhý nejvýznamnější prediktor nízké úrovně vyhoření. Významný vztah k pracovnímu well-being a vnímanému pracovnímu prostředí byl patrný i u dalších osobnostních charakteristik, zejména vnímané osobní účinnosti učitele.

Doporučení do praxe

Udržet pozitivní aspekty současných škol, zejména komunitu (např. kolegiální sdílení).

Kvalita vztahů v systému školy se v našem výzkumu jeví jako klíčový zdroj pracovního well-being. Udržení a podpora podmínek pro kolegiální spolupráci a rozvoj silné pracovní komunity proto může být zásadní pro udržení současné úrovně pracovní spokojenosti učitelů. Školy by měly podporovat pravidelné setkávání učitelských kolektivů, například prostřednictvím pedagogických workshopů, mentoringových programů nebo diskuzních fór zaměřených na sdílení dobré praxe. Vedení škol by mělo podporovat příležitosti k neformální spolupráci a týmové práci na projektech, které posilují vzájemnou důvěru a podporu mezi učiteli.

Posílit intervence zacílené na zvládání náročných vztahových interakcí a komunikace

Efektivní komunikace mezi učiteli, žáky a rodiči je klíčovým faktorem pro snižování stresu a zvyšování pracovního well-beingu. Doporučuje se organizovat pravidelná školení a workshopy zaměřené na komunikační dovednosti, včetně tréninku asertivity, zvládání konfliktů a technik nenásilné komunikace. Vedení škol by mělo podporovat vznik podpůrných týmů nebo konzultačních skupin, které pomohou učitelům řešit náročné interakce s rodiči a žáky. Dále je vhodné zavést jasné postupy pro řešení sporů a pravidelně poskytovat učitelům zpětnou vazbu a odbornou podporu.

Cíleně rozvíjet kvalitní leadership (např. distributivní a transformační leadership) a management na školách

Kvalita vedení škol se v našem výzkumu ukázala jako jeden z klíčových faktorů pracovního well-being učitelů. Ředitelé a vedoucí pracovníci by měli být školeni v moderních přístupech k řízení, jako je transformační a distributivní leadership, které podporují participaci učitelů na rozhodovacích procesech. Doporučuje se vytvořit systém pravidelného hodnocení školního managementu, například prostřednictvím anonymních zpětnovazebních dotazníků mezi učiteli. Zároveň by školy měly aktivně podporovat profesní rozvoj svých ředitelů, například zapojením do koučovacích programů nebo supervízií.

Zavést opatření cílicí na klíčové nároky, zejména snížení administrativní zátěže a zmírnění konfliktu práce-rodina

Administrativní povinnosti jsou jedním z hlavních faktorů, které učitelé vnímali jako přetěžující. K jejich snížení lze přistoupit například implementací digitalizovaných systémů pro evidenci dokumentace, které zjednoduší procesy jako je zadávání známek, plánování výuky či komunikace s rodiči. Ministerstvo školství by mělo aktivně pracovat na legislativních změnách, které odstraní zbytečné administrativní úkony a umožní učitelům věnovat se primárně výuce. Školy mohou rovněž zvážit vytvoření podpůrných

administrativních pozic nebo sdílených asistentů, kteří by převzali část byrokratických úkolů.

Práce učitelů často přesahuje rámec běžné pracovní doby, což vede ke konfliktům mezi profesním a osobním životem. Pro zmírnění této nerovnováhy by školy měly umožnit flexibilnější rozvržení pracovního času, například prostřednictvím možnosti částečného úvazku, sdílených pracovních míst nebo možnosti práce na dálku při administrativních úkonech. Je také vhodné podporovat iniciativy zaměřené na duševní zdraví učitelů, jako jsou relaxační a psychohygienické programy, dostupnost školních psychologů nebo podpora sportovních a kulturních aktivit.

Rozvíjet klíčové osobní zdroje, zejména psychologický kapitál a vnímanou osobní účinnost učitelů

Individuální schopnosti učitelů zvládat stres, udržovat pozitivní přístup a efektivně řešit pracovní výzvy hrají klíčovou roli v jejich well-being. Školy by měly nabízet školení zaměřená na rozvoj psychologického kapitálu, například kurzy zaměřené na posílení resilience, optimistického myšlení a vnímané osobní účinnosti. Dále je vhodné podporovat peer mentoring a supervizní skupiny, které umožní učitelům reflektovat své profesní zkušenosti a získávat podporu od kolegů. Zároveň by školy měly zajistit, aby učitelé měli dostatek možností k dalšímu profesnímu vzdělávání v oblastech, které přispívají nejen k jejich odbornému růstu, ale také k jejich osobnímu rozvoji a psychické pohodě.

Teoretická východiska

Učitelství je povolání obvykle spojované s vysokými nároky, které vyžadují čas, energii a emoční úsilí (Johnson a kol., 2005) a mohou přispívat ke zvýšené míře emočních obtíží, včetně syndromu vyhoření či snížené pracovní schopnosti (Agyapong a kol., 2022; Iriarte Redín & Erro-Garcés, 2020; Hladío & Harvánková, 2024; Smetáčková a kol., 2019; Vorlíček a kol., 2022). Výzkumy identifikovaly mnoho nároků kladených na učitele, včetně charakteristik pracovního prostředí, jako je práce pod časovým tlakem, řešení nízké motivace studentů a nedostatečná podpora ze strany vedení školy (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Učitelé často musí zvládat vysokou pracovní zátěž spojenou s výukovými povinnostmi, plánováním hodin, administrativními úkoly a řízením chování ve třídě (Grayson & Alvarez, 2008), navigují složitou komunikaci s rodiči (Pedditzi a kol., 2020) a kolegy (Kollerová a kol. 2023), často za nedostatečného finančního ohodnocení, zvláště u mladších vyučujících (Simonová & Straková, 2024). Učitelé se tak často musejí vyrovnávat s mnoha stresory, aby mohli efektivně vyučovat a zároveň udržet své vlastní duševní zdraví. V českém kontextu však stále existuje jen omezené množství studií (např. Česká školní inspekce, 2018; Hladío & Harvánková, 2024; Kollerová a kol., 2023; Smetáčková a kol., 2019; Straková & Simonová, 2024) zabývající se komplexnější analýzou pracovních podmínek v českém školství a jejich dopadů na pracovní well-being učitelů. Cílem našeho výzkumu je doplnit tyto studie reprezentativním pohledem na psychosociální faktory ovlivňující různé aspekty pracovního well-being českých učitelů a učitelek z perspektivy organizační psychologie.

Hlavním teoretickým rámcem výzkumu je tzv. **Model pracovních nároků a zdrojů** (Job Demands-Resources (dále JD-R, viz Bakker, Demerouti & Sanchez-Vergel, 2023; Demerouti & Bakker, 2023), který je hojně využíván v organizační psychologii a psychologii práce pro popis vlivu pracovních nároků a zdrojů na pracovní zdraví, well-being a výkon. Na obecné úrovni model nároků a zdrojů konceptualizuje dvě relativně nezávislé charakteristiky pracovního prostředí: 1) **pracovní nároky** (definované jako aspekty práce, které vyžadují trvalé úsilí a které jsou spojeny s fyziologickými a psychologickými náklady) a 2) **pracovní zdroje** (definované jako faktory funkční při dosahování pracovních cílů, snižování pracovních nároků nebo stimulaci osobního růstu a rozvoje). Tyto dvě široké kategorie mohou zahrnovat celou řadu specifitějších charakteristik pracovního prostředí, z nich některé jsou relativně obecné (např. autonomie, pracovní tlak nebo sociální podpora), zatímco jiné jsou více závislé na konkrétní pracovní oblasti. Pracovní nároky a pracovní zdroje ovlivňují to, jak zaměstnanci prožívají svou práci, a mají prokazatelný dopad na různé aspekty pracovního well-being, jako jsou stres/vyhoření, pracovní angažovanost, pracovní spokojenost, vnímaný závazek vůči organizaci, záměr odejít z pracovního poměru, zdravotní problémy či produktivitu (Bakker, Demerouti & Sanchez-Vergel, 2023).

Model nároků a zdrojů předpokládá, že pracovní podmínky ovlivňují pracovní well-being prostřednictvím relativně autonomních "duálních procesů", které mají rozdílný dopad na různé aspekty psychického fungování (Bakker & Demerouti, 2017). Zdá se, že zvýšené pracovní nároky u zaměstnanců souvisí prostřednictvím „zdraví narušujícího procesu“ (*health impairment process*) převážně se vznikem zdravotních problémů či vyhořením v důsledku vystavení dlouhodobému stresu a vynakládání úsilí a energie. Naopak pracovní zdroje ovlivňují především pracovní motivaci zaměstnanců, a to prostřednictvím

"motivačního procesu" (*motivational process*) souvisejícího s uspokojováním základních psychologických potřeb, tj. autonomie, vztahovosti a kompetence (Bakker & Demerouti, 2017). Ukazuje se, že tyto dva procesy nejsou zcela nezávislé a relativně úzce spolu interagují. Například pracovní zdroje jsou důležité pro podporu pracovní motivace zejména tehdy, pokud jsou pracovní nároky vysoké (Bakker a kol. 2007) a také zabraňují negativnímu vlivu vysokých pracovních nároků na stres/vyhoření (Bakker a kol. 2005).

Specificky psychologickou kategorií jsou v rámci JD-R modelu tzv. **osobní zdroje** (*personal resources*), které jsou definovány jako individuální sebehodnocení týkající se schopnosti kontrolovat a ovlivňovat podmínky, ve kterých se zaměstnanci nachází (Bakker & de Vries, 2021; Bakker, Demerouti & Sanchez-Vergel, 2023). Můžeme sem zařadit pozitivní psychologické charakteristiky, jako jsou vnímaná osobní účinnost („self-efficacy“), optimismus a resilience. Ukazuje se, že tyto osobní zdroje jsou recipročně spojeny s pracovními zdroji, tj. lidé s vyšší úrovní osobních zdrojů (například sebevědomější, optimističtější a resilientnější zaměstnanci) jsou schopni vytvářet pro sebe vyšší pracovní zdroje, a naopak. Také platí, že osobní zdroje moderují negativní dopad vysokých pracovních nároků, tj. zaměstnanci s vyšší úrovní osobních zdrojů zažívají menší negativní dopady stresujících a krizových podmínek.

Další důležitou individuální charakteristikou, která se uplatňuje v rámci systémového modelu JD-R je **chování** samotných pracovníků, které vytváří zpětnovazební vztah mezi pracovními nároky a zdroji a tím, jak vnímají svou práci: příliš vysoké nároky tak vedou k vyčerpání, což zvyšuje incidenci problematického chování jako jsou například chyby v práci, nevhodná či nedostatečná komunikace či konflikty, které následně vytváří situace zvyšující pracovní nároky a vedou k ještě větším pocitům vyčerpání. Naopak vyšší úroveň pracovních zdrojů vede k vyšší pracovní angažovanosti, což podporuje proaktivní chování ve vztahu k práci (například networking, vyhledávání přiměřeně obtížných výzev, řešení úkolů nad rámec formálních povinností či vhodná komunikace), kterým si zaměstnanci vytváří vyšší pracovní zdroje (Bakker & de Vries, 2021; Bakker, Demerouti & Sanchez-Vergel, 2023).

Zaměření studie

V naší studii jsme vycházeli z obecného rámce modelu JD-R, ve kterém jsme si vymezili klíčové aspekty pracovního well-being, pracovní nároky a psychosociální zdroje relevantní pro profesi učitele (viz Tabulka 1). Jak jsme uvedli výše, pojmem **pracovní well-being** označujeme celkovou zkušenost zaměstnanců s prací, která zahrnuje pozitivní hodnocení práce, přítomnost pozitivních emocí a motivace a také relativní absenci nadměrného stresu a negativních emocí (Mudrák a kol., 2018). Jako indikátory pracovního well-being odpovídající této definici jsme tak zařadili pracovní spokojenost, pracovní zaujetí (*work engagement*) a vnímanou smysluplnost práce. Na opačném, negativním pólu jsme zařadili psychické a fyzické vyčerpání jako hlavní indikátor pracovního vyhoření.

Mezi klíčové pracovní nároky, jejichž dopad jsme zkoumali, jsme zařadili množství práce, konflikty v práci a konflikt mezi prací a rodinou. Pracovní zdroje jsme rozdělili na dvě kategorie zdrojů: 1) sociální zdroje, kam jsme zařadili pocit komunity v práci, sociální podporu či kvalitu vedení, a 2) strukturální zdroje zahrnující vliv na práci, vnímanou kvalitu

práce či příležitosti k profesnímu rozvoji. Speciální kategorii tvořily osobnostní proměnné koncipované jako osobní zdroje, kam jsme zařadili dvě kategorie osobních zdrojů: 1) osobní zdroje přímo spojené s profesí učitele, jako je učitelské vnímání vlastních kompetencí (učitelská vnímaná osobní účinnost) či vnímání schopností žáků jako ovlivnitelných či stabilních charakteristik (učitelský mindset) a 2) obecnější osobní zdroje, u kterých jsme předpokládali širší dopad; zde jsme zařadili především tzv. psychologický kapitál zahrnující pozitivní psychologické charakteristiky jako je naděje, vnímaná osobní účinnost, optimismus či resilience.

V tomto teoretickém rámci definovaném JD-R modelem bylo naším záměrem 1) komplexně popsat, jak vnímají vyučující na českých základních školách svůj pracovní well-being a pracovní prostředí a 2) prozkoumat, jaké aspekty pracovního prostředí jsou klíčové pro rozvoj pracovního well-being, ať již samostatně či v interakci s osobními zdroji.

Tabulka 1

Proměnné zahrnuté do učitelské části studie Panel 150

Pracovní nároky-zdroje	Osobní zdroje	Důsledky
Strukturní zdroje <ul style="list-style-type: none"> • Vliv na práci • Vnímaná kvalita práce • Možnosti profesního rozvoje 	Postoje k žákům/ výuce <ul style="list-style-type: none"> • Vnímaná osobní účinnost • Učitelský mindset 	Motivace Pracovní spokojenost Pracovní zaujetí Smysluplnost práce Záměr odejít z profese
Sociální zdroje <ul style="list-style-type: none"> • Komunita v práci • Sociální podpora • Kvalita vedení 	Obecné osobní faktory <ul style="list-style-type: none"> • Psychologický kapitál • Perfekcionismus 	Pracovní zátěž (vyhoření) Fyzická únava Kognitivní únava Emoční vyčerpání
Pracovní nároky <ul style="list-style-type: none"> • Množství práce • Konflikt práce-rodina • Konflikty v práci 		Výsledky Výsledky žáků/ studentů Well-being žáků

Metodologie výzkumu

Výzkumný soubor

Byl sledován reprezentativní soubor 1768 vyučujících druhého stupně ZŠ ze 134 základních škol z celé ČR. Výzkumný vzorek tvořilo 74 % žen a účastnili se ho vyučující s různou délkou praxe a různých věkových kategorií (viz Tabulka 2). Sběr dat proběhl v jednom časovém bodě v období od dubna do června 2023 a byl realizován Centrem pro výzkum veřejného mínění (Sociologický ústav AV ČR). Studie měla průřezový design a zahrnovala dotazníkovou baterii zjišťující to, jak vyučující vnímají různé aspekty pracovního well-being, pracovního prostředí na školách i své osobnostní charakteristiky (viz dále).

Tabulka 2

Popisné statistiky výzkumného vzorku

	Kategorie	N	%
Pohlaví	Žena	1307	73.9
	Muž	448	25.3
	Jiné	13	.8
Doba v profesi učitele	Do 10 let	562	31.8
	10 - 20 let	412	23.3
	Více než 20 let	794	44.9
Věk	Do 39 let	562	31.8
	40-59 let	1015	57.4
	Více než 60 let	191	10.8

Měřicí nástroje

Pracovní prostředí

Pro zjišťování většiny proměnných týkajících se pracovního well-being a pracovního prostředí jsme použili vybrané škály z Copenhagen psychosocial questionnaire III (COPSOQ III, Burr a kol., 2019, www.copsoq-network.org). COPSOQ III představuje komplexní baterii 45 škál, které měří 8 širokých dimenzí pracovního prostředí a pracovního well-being. V našem výzkumu jsme použili vybrané položky z relevantních škál vztahujících se k pracovnímu well-being a pracovním nárokům a zdrojům. Tyto škály zjišťovaly odpovídající aspekt pracovního well-being na škálách od 1 do 5, kdy vyšší číslo značilo vyšší prevalenci daného aspektu well-being. Škály COPSOQ III byly přeloženy autory studie jako součást dosud nepublikované validizační studie, v rámci které byla získána i data obecné české populace použité pro srovnání s naším vzorkem vyučujících.

Jako nástroj pro měření pracovních nároků ve školním prostředí jsme použili následující škály COPSOQ III: Konflikty (*Conflicts*, 1 položka), Kvantitativní nároky (*Quantitative demands*, 4 položky) a Konflikt mezi prací a rodinou (*Work-family conflict*, 3 položky). Pro zjišťování klíčových pracovních zdrojů jsme použili následující škály COPSOQ III: Kvalita práce (*Quality*, 2 položky) a Vliv v práci (*Influence*, 4 položky) a Komunita v práci (*Community at work*, 2 položky). Kromě toho jsme použili škály zjišťující

vnímanou sociální oporu (6 položek), kvalitu vedení na škole (12 položek) a příležitosti k profesnímu rozvoji (8 položek), které jsme převzali ze studie MŠMT týkající se podmínek začínajících učitelů (MŠMT, 2024). Rozsah odpovědních škál pro jednotlivé dimenze pracovního prostředí zahrnuté v dotazníkové baterii je uveden v Tabulce 3. Na koci dotazníku respondenti odpovídali otevřené otázky týkající se toho, jak vnímají své pracovní podmínky: „Jaké jsou tři hlavní problémy, které momentálně řešíte ve vztahu k Vaší práci či Vašemu pracovišti?“ a „Jaké jsou tři hlavní charakteristiky Vaší práce či Vašeho pracoviště, kterých si nejvíce ceníte?“

Pracovní well-being

Jako nástroj pro měření pracovního well-being jsme použili několik škál COPSOQ III, včetně škály pracovní spokojenosti (*Job satisfaction*, 5 položek), pracovního zaujetí (*Work engagement*, 3 položky) a smysluplnosti práce (*Meaning of work*, 2 položky). Tyto škály COPSOQ III byly doplněny nástrojem Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM, Ptáček a kol., 2017), prostřednictvím kterého jsme zjišťovali tři dimenze vyhoření, tj. fyzické vyčerpání, kognitivní únavu a emoční vyčerpání. V SMBM hodnotili respondenti na 7 bodové škále v rozmezí od 1 („Nikdy / Téměř nikdy“) do 7 („Vždy / Téměř vždy“), jak v posledním měsíci zažívali různé aspekty související s vyčerpáním. Příklady položek zahrnují „Cítím se unavený/á“ (Fyzické vyčerpání), „Mám potíže se soustředěním“ (Kognitivní únava) nebo „Mám pocit, že nedokážu být citlivý/á k potřebám kolegů a žáků“ (Emocionální vyčerpání). Z hlediska diagnostiky syndromu vyhoření navrhuje Schonfeld a Bianchi (2016) skóre vyšší než 5,5 jako hraniční hodnotu, zatímco Lundgren-Nilson a kol. (2012) předkládají empirickou podporu pro skóre vyšší než 4,4 jako hraniční hodnotu pro vyhoření.

Osobní zdroje

K měření osobních zdrojů vyučujících jsme použili 8 položek z revidované české verze Compound Psychological Capital Scale (CPC, Dudašová a kol., 2021), která měří čtyři dimenze psychologického kapitálu (PsyCap): naděje, vnímanou osobní účinnost, odolnost a optimismus. Účastníci hodnotili na šestibodové škále od 1 („Rozhodně nesouhlasím“) do 6 („Rozhodně souhlasím“) aspekty svého sebepojetí reprezentované těmito konstrukty. Příklady položek zahrnují „Těším se na život, který mám před sebou“ (optimismus), „Pokud bych se ocitl/a v nesnázích, dokázal/a bych přijít na více způsobů, jak se z nich dostat.“ (naděje), „Věřím, že si dokážu s neočekávanými událostmi poradit“ (vnímaná osobní účinnost) a „Považuji se za člověka, který hodně vydrží“ (resilience). Revidovaná verze CPC použitá v naší studii vykazovala čtyřfaktorovou strukturu a dobré psychometrické vlastnosti (Dudašová a kol., 2021).

Dále jsme do výzkumu zahrnuli škálu Teachers' sense of self-efficacy scale (TSES, Klassen a kol., 2009) jako míru vnímání vlastní účinnosti učitelů. V rámci 12 položek TSES respondenti na devítibodové škále hodnotili svou vlastní kompetenci v různých oblastech učitelské praxe týkající strategií výuky („Do jaké míry dokážete žákům pokládat dobré otázky?“), zapojení studentů do výuky („Nakolik dokážete pomoci žákům vidět v učení smysl?“) či řízení třídy („Do jaké míry dokážete přimět žáky, aby dodržovali školní a třídní pravidla?“). Odpovědní škála TSES se pohybuje od 1 – „Vůbec nedokážu“ do 9 – „Naprosto dokážu“.

Zjišťovali jsme také, do jaké míry vnímají učitelé schopnosti žáků jako relativně stabilní či proměnlivé charakteristiky, tj. jejich učitelský mindset (*teacher's mindset*). Zde jsme upravili čtyři položky z Dweck Mindset Instrument (Dweck, 2017). Účastníci hodnotili na šestibodové škále (1 - „Rozhodně nesouhlasím“, 6 - „Rozhodně souhlasím“) své přesvědčení o stabilitě nebo proměnlivosti kognitivních schopností svých žáků (např., „Učitel/ka může žáky naučit nové věci, ale nemůže moc ovlivnit úroveň jejich rozumových schopností.“).

Jako poslední osobnostní proměnnou jsme zařadili perfekcionismus měřený prostřednictvím 4 položek dotazníku Short Almost Perfect Scale (Rice a kol., 2014). Respondenti uváděli na sedmibodové škále (1 - „Rozhodně nesouhlasím“, 7 - „Rozhodně souhlasím“), do jaké míry si stanovují vysoké standardy výkonu („Stanovuji si pro sebe velmi vysoké standardy.“) a také do jaké míry vnímají, že se jim daří dosahovat těchto standardů („Můj výkon málokdy odpovídá mým standardům.“).

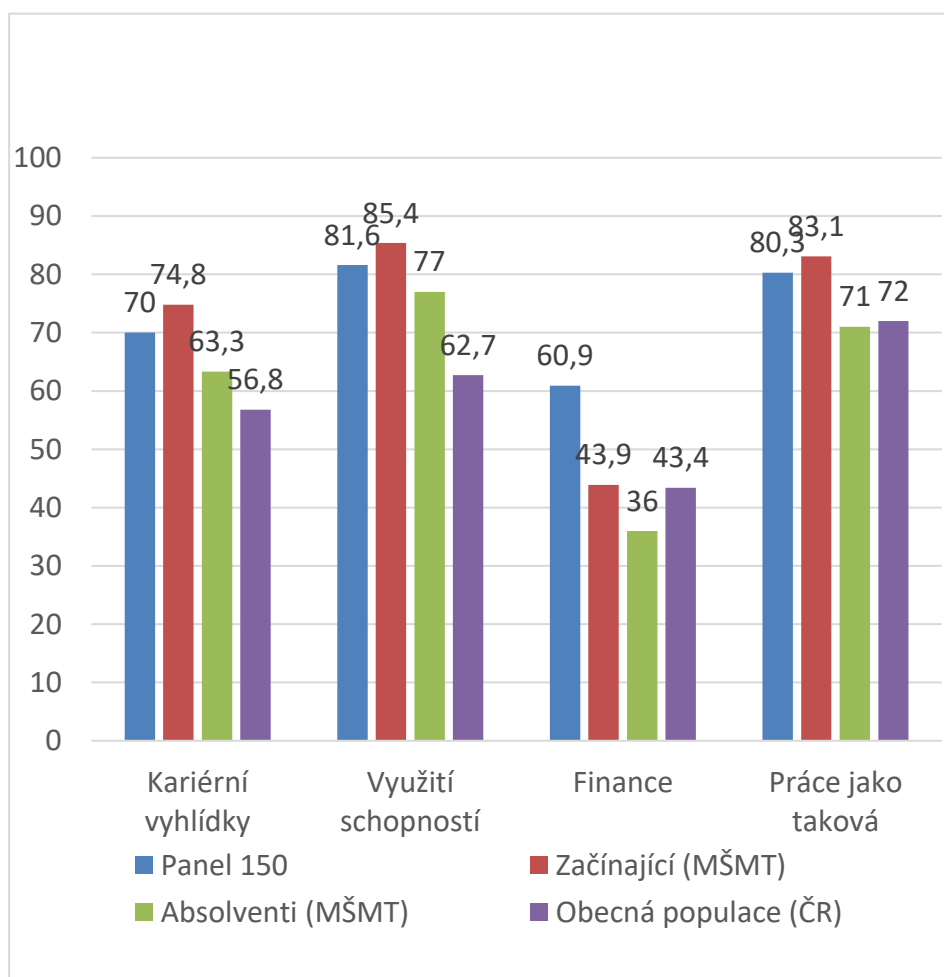
Analýza

Získaná data jsme analyzovali prostřednictvím software SPSS 25. Výsledky prezentované v této publikaci představují základní popisné statistiky, které představují, jak učitelé a učitelky účastníci se výzkumu vnímají svůj pracovní well-being a nároky a zdroje ve svém pracovním prostředí. Pro porozumění kontextu výsledků jsme tam, kde byla k dispozici relevantní data, srovnali prostřednictvím t-testu pro nezávislé výběry data z našeho výzkumu s normativními vzorky či s jinými dostupnými daty. Vztah mezi proměnnými pracovního prostředí a různými aspekty pracovního well-being byl zjišťován prostřednictvím vícenásobné regresní analýzy. Součástí dotazníkové baterie byly také otevřené otázky týkající se toho, jak vyučující vnímají pozitivní a negativní aspekty své práce a pracoviště. Odpovědi na tyto obecnější otázky byly zpracovány prostřednictvím obsahové analýzy do obecnějších kategorií. Tyto obecnější kategorie jsou prezentovány z hlediska četnosti jejich výskytu v celém vzorku respondentů.

Výsledky

Popisné statistiky – pracovní prostředí a well-being

Učitelská data studie PANEL 150 lze považovat za reprezentativní pro populaci vyučujících druhého stupně ZŠ, proto je užitečné představit popisné statistiky zachycující to, jak vyučující vnímají své pracovní prostředí a well-being (viz Tabulka 3). Pracovní well-being vyučujících zapojených do studie PANEL 150 se jeví jako poměrně vysoký. Obrázek 1 znázorňuje podíl respondentů, kteří uvedli, že jsou spokojeni nebo velmi spokojeni se svou prací, a jejich srovnání s několika dalšími vzorky, kteří odpovídali na stejné otázky (škála *Job Satisfaction* dotazníku COPSOQ III). Většina účastníků studie PANEL 150 vyjádřila spokojenost jak se svou prací obecně, tak s jejími dílčími aspekty. Nižší míru spokojenosti respondenti uváděli pouze v otázce týkající se finančního ohodnocení. Ve srovnání s normativním vzorkem české verze dotazníku COPSOQ III (Zábrodská a kol., nepublikovaný manuskript) uváděli vyučující signifikantně vyšší úroveň pracovní spokojenosti ($p < .001$).



Obrázek 1. Pracovní spokojenost (% spokojeno) – srovnání participantů studie PANEL 150 s dalšími vzorky. Pro srovnání byla využita data začínajících učitelů a absolventů učitelství (MŠMT, 2024) a nepublikovaná validizační studie dotazníku COPSOQ III (Zábrodská a kol.).

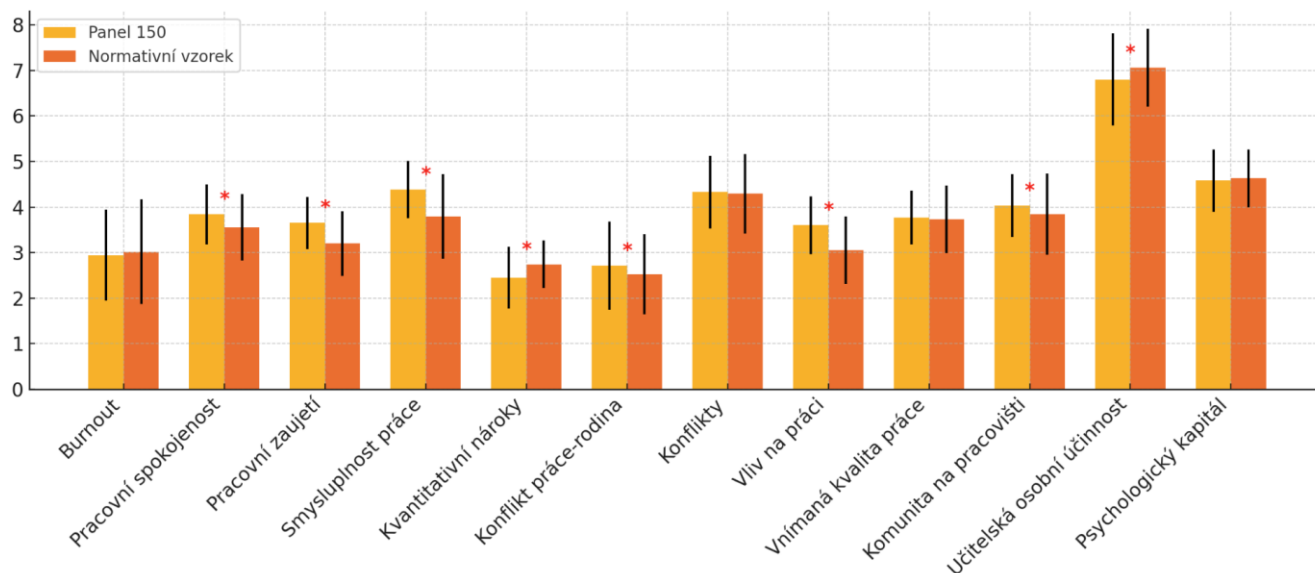
Naopak u vyhoření neuváděli naši respondenti vyšší četnost ve srovnání s obecnou českou populací (Ptáček a kol., 2017), ani ve srovnání s jinými vzorky českých vyučujících (Smetáčková a kol., 2019). V závislosti na zvoleném doporučeném kritériu pro výskyt vyhoření bychom mohli klasifikovat 0,7 % (Schonfeld & Bianchi, 2016) až

6,3 % (Lundgren-Nilson a kol., 2012) našeho vzorku jako osoby aktuálně zakoušející pracovní vyhoření. Nejvyšší prevalence se objevila v dimenzi fyzického vyčerpání, následované dimenzí kognitivní únavy, zatímco dimenze emočního vyčerpání byla zastoupena v menší míře (viz Tabulka 3). Také v dalších indikátorech pracovního well-beingu, jako je pracovní zaujetí či vnímaná smysluplnost práce, dosahovali naši respondenti vysokých hodnot, které byly signifikantně vyšší než u normativního vzorku obecné populace (viz Obrázek 2 a Tabulka 4).

Tabulka 3

Popisná statistika zkoumaných proměnných

	Min	Max	M	SO
Burnout	1,00	7,00	2,94	1,00
Fyzické vyčerpání	1,00	7,00	3,57	1,34
Kognitivní únava	1,00	7,00	2,81	1,17
Emoční vyčerpání	1,00	7,00	2,42	1,02
Pracovní spokojenost	1,00	5,00	3,84	,66
Pracovní zaujetí	1,00	5,00	3,65	,57
Smysluplnost práce	1,00	5,00	4,38	,63
Kvantitativní nároky	1,00	5,00	2,45	,68
Konflikt práce-rodina	1,00	5,00	2,71	,97
Konflikty	1,00	5,00	4,33	,80
Vliv na práci	1,00	5,00	3,60	,63
Vnímaná kvalita práce	1,00	5,00	3,77	,59
Komunita na pracovišti	1,00	5,00	4,03	,69
Sociální podpora	1,00	4,00	3,41	,55
Kvalita vedení	1,00	7,00	5,23	1,34
Učitelská osobní účinnost	2,08	9,00	6,80	1,01
OÚ - strategie výuky	2,00	9,00	7,17	1,05
OÚ - zapojení žáků	1,25	9,00	6,24	1,16
OÚ - zvládnání třídy	2,00	9,00	6,99	1,28
Růstový mindset	1,00	6,00	3,63	,80
Psychologický kapitál	1,00	6,00	4,58	,69
Perfekcionismus - vysoké standardy	1,00	7,00	5,19	1,19
Perfekcionismus - nedosahování standardů	1,00	7,00	3,01	1,41



Obrázek 2. Srovnání vnímaného pracovního prostředí a pracovního well-being u respondentů studie Panel 150 a normativními vzorky. Pro srovnání byly využity následující normativní vzorky: Burnout – Ptáček a kol. (2017), n=1027; Učitelská osobní účinnost - Klassen a kol. (2009), n=1212; Psychologický kapitál - Dudasova a kol. (2021), n=333; ostatní proměnné – nepublikovaná validizační studie dotazníku COPSOQ III (Zábrodská a kol.), n=1496. U proměnných označených * byl pozorován rozdíl signifikantní na úrovni $p < .001$ (t-test pro dva nezávislé výběry).

Tabulka 4

Srovnání zkoumaných proměnných s normativními vzorky

	M1	SO1	M2	SO2
Burnout	2,94	1,00	3,02	1,15
Pracovní spokojenost*	3,84	,66	3,55	,73
Pracovní zaujetí*	3,65	,57	3,20	,71
Smysluplnost práce*	4,38	,63	3,79	,93
Kvantitativní nároky*	2,45	,68	2,74	,52
Konflikt práce-rodina*	2,71	,97	2,53	,88
Konflikty	4,33	,80	4,29	,87
Vliv na práci*	3,60	,63	3,05	,74
Vnímaná kvalita práce	3,77	,59	3,73	,74
Komunita na pracovišti*	4,03	,69	3,84	,89
Učitelská osobní účinnost*	6,80	1,01	7,06	,85
Psychologický kapitál	4,58	,69	4,63	,63

Pozn. Srovnání vnímaného pracovního prostředí a pracovního well-being u respondentů studie Panel 150 a normativními vzorky. M1 a SO1 – průměr a směrodatná odchylka v Panelu 150, M2 a SO2 – průměr a směrodatná odchylka v normativním vzorku. Pro srovnání byly využity následující normativní vzorky: Burnout – Ptáček a kol. (2017), n=1027; Učitelská osobní účinnost - Klassen a kol. (2009), n=1212; Psychologický kapitál - Dudasova a kol. (2021), n=333; ostatní proměnné – nepublikovaná validizační studie dotazníku COPSOQ III (Zábrodská a kol.), n=1496. U proměnných označených * byl pozorován rozdíl signifikantní na úrovni $p < .001$ (t-test pro dva nezávislé výběry).

Výsledky dotazníkového šetření také poukazují na některá specifika pracovních podmínek učitelské profese, které se projevují při srovnání s obecným vzorkem české populace. Podobně jako u pracovního well-being se pracovní podmínky na českých školách jeví poměrně pozitivně. Z hlediska klíčových aspektů pracovního prostředí, které bývají spojovány s pracovním well-being (Bakker, Demerouti & Sanchez-Vergel, 2023; Hauser a kol., 2010), uváděli naši respondenti ve srovnání s normativním vzorkem české populace vyšší míru vlivu na práci a pozitivnější vnímání komunity na pracovišti, naopak zakoušeli nižší míru přetížení (tj. nižší kvantitativní nároky). Pracovním nárokem, který byl u našeho vzorku vyšší než u obecné populace, byl konflikt mezi prací a rodinou. U osobních zdrojů pak naši respondenti vykazovali podobnou úroveň psychologického kapitálu jako normativní český vzorek, avšak nižší úroveň vnímané osobní účinnosti ve srovnání s mezinárodním vzorkem vyučujících (viz Obrázek 2 a Tabulka 4), což se objevilo i v dalších mezinárodních studiích (Česká školní inspekce, 2018).

Otevřené otázky

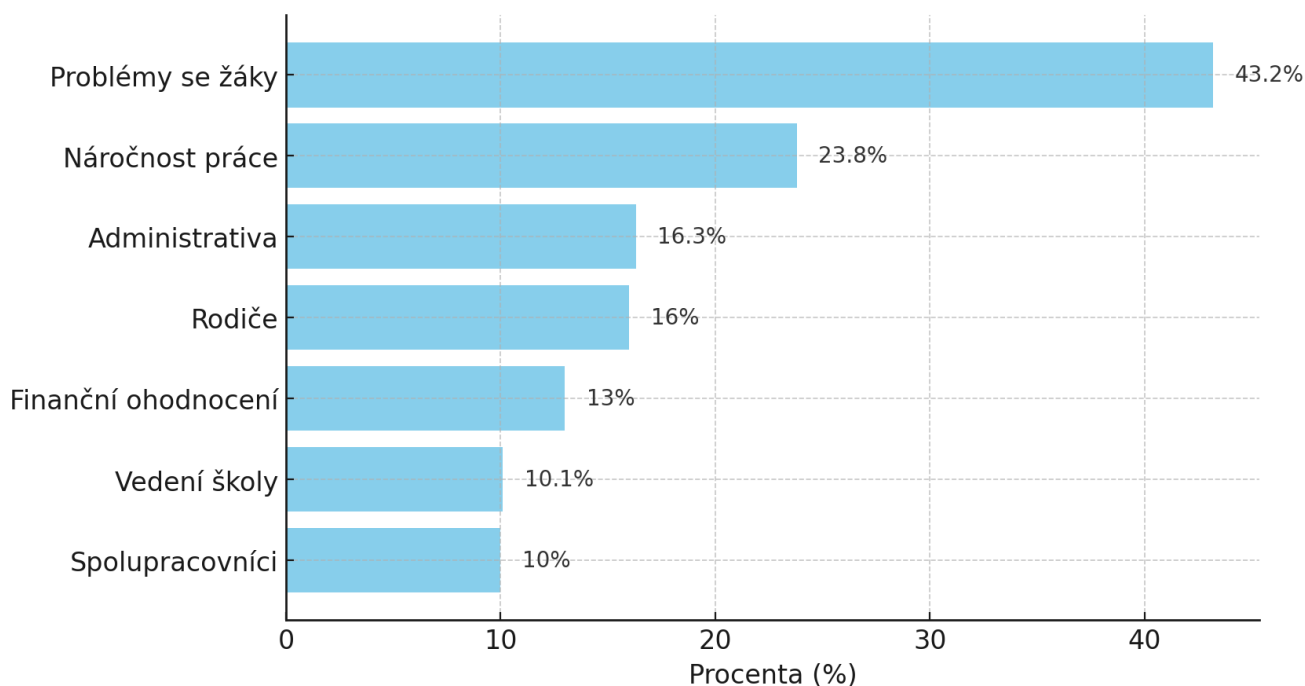
Kromě uzavřených dotazníkových otázek odpovídali naši respondenti také na otevřené otázky týkající se toho, jak vnímají podmínky práce učitele. Odpovědi na tyto otázky tak doplňují výsledky dotazníkového šetření o „bottom-up“ perspektivu přinášející hlubší vhled do specifické zkušenosti vyučujících. Celkem 1256 respondentů poskytlo odpověď na otázku týkající se pozitivních aspektů učitelství a 1097 respondentů poskytlo odpověď týkající se problémů učitelské profese. Hlavní kategorie získané obsahovou analýzou těchto odpovědí jsou uvedeny na Obrázcích 3 a 4.

Není překvapivé, že jako hlavní kategorii problematických aspektů práce učitele uváděli respondenti problémy při práci s žáky; konkrétně 43.2 % vyučujících jmenovalo obtíže při práci s žáky jako jeden z hlavních problémů, které momentálně ve své práci řeší. Vyučující odkazovali nejčastěji na problematické chování a nekázeň některých žáků, nízkou motivaci a nezáměr o studium, ale také na problémy vyplývající z nemožnosti věnovat žákům dostatečně kvalitní péči z důvodů přílišného počtu žáků ve třídě či jejich velké diverzity.

Jako druhou nejčastější kategorii problémů uvedlo 23.8 % respondentů celkovou náročnost práce učitele, kam řadili problémy jako je psychická i časová náročnost, nedostatek času, únava či pocit přetížení. Mimo to zmiňovalo 16.3 % vyučujících konkrétně administrativu, administrativní zátěž, byrokracii, či „papírování“ jako specifickou formu zátěže, která přispívá k jejich přetížení. 16 % vyučujících reportovalo jako jeden z klíčových problémů rodiče a spolupráci s nimi; byl zmiňován nezáměr rodičů a jejich neochota spolupracovat, ale také přílišná kritičnost, agresivita či neschopnost objektivně nahlédnout problémy svých dětí.

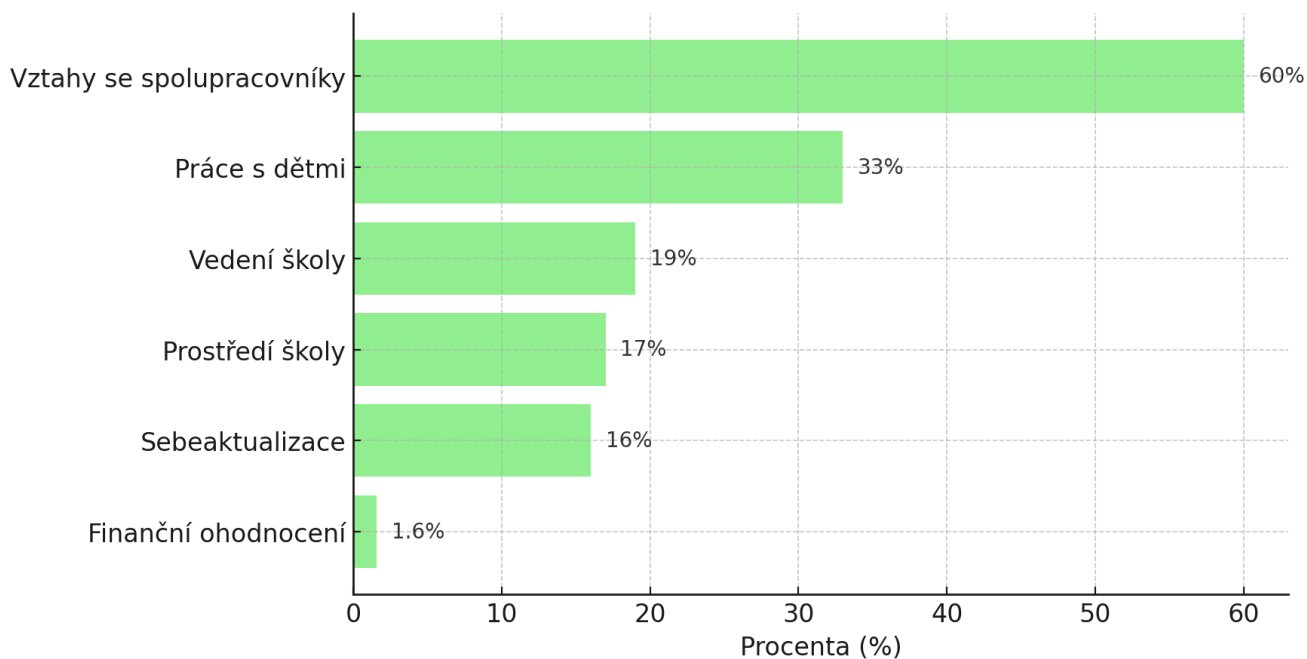
Stojí za povšimnutí, že ve srovnání s jinými problémy byly finanční ohodnocení a plat uváděny relativně méně často, a to přibližně ve 13 % případů. Jako poslední dvě časté kategorie proměnných byly zmiňovány vedení školy (10.1 %) a kolegové (10 %). U vedení se objevovaly odkazy na problémy jako nezáměr a nízká podpora, neschopnost, nekonceptnost či chybějící vize, u kolegů pak byly zmiňovány problematické vztahy a komunikace, nízké kompetence, či obecně rozdílné hodnotové orientace a přístup k práci s žáky. Na druhou stranu se však obě tyto kategorie (tj. kolegové a vedení)

výrazně častěji objevovaly jako klíčové benefity práce učitele.



Obrázek 3. Hlavní problémy vnímané učiteli (% z celkového počtu respondentů, kteří zmínili danou kategorii).

Vzhledem k celkově kladnému hodnocení spokojenosti s prací u našich respondentů však můžeme předpokládat, že přes uváděné problémy pozitiva práce učitele převažují. Při pohledu na hlavní kategorie obsahové analýzy vidíme, že většina respondentů vnímala jako hlavní pozitiva především vztahy a smysluplnost práce učitele, naopak jen velmi malá část respondentů (1.6 %) uváděla jako klíčový benefit finanční ohodnocení. Hlavní přínos představovaly pro většinu (60 %) respondentů vztahy se spolupracovníky, komunita na pracovišti a související témata jako dobrá spolupráce či příjemná přátelská atmosféra, kolegové a kolektiv. Jako druhá nejčastější pozitivní kategorie (33 %) byla našimi respondenty zmiňována práce s dětmi; respondenti odkazovali na smysluplnost, zajímavost a zábavnost vzdělávání dětí, pozitivní zpětnou vazbu ze strany žáků či dobré chování, motivaci a úspěchy žáků. Třetí nejčastěji zmiňovanou pozitivní charakteristikou (19 %) bylo vedení školy, uváděny byly charakteristiky jako kompetentnost, podpora, otevřenost či vstřícnost. 17 % učitelů také pozitivně hodnotilo své fyzické pracovní prostředí, včetně aspektů týkajících se vybavení či zázemí. Další uváděná kategorie souvisela s pocitem sebeaktualizace (16 %), tj. učitelé pozitivně hodnotili možnost naplňovat prostřednictvím výuky svůj osobní potenciál, s čímž souvisela témata svobody, samostatnosti, smysluplnosti, kreativity, zajímavosti či seberealizace.



Obrázek 4. Hlavní vnímané benefity práce učitele (% z celkového počtu respondentů, kteří zmínili danou kategorii).

Vztah mezi pracovním prostředím, osobními zdroji a well-being

Kvantitativní vztahy mezi pracovním prostředím a pracovním well-being zjištěné vícenásobnou regresní analýzou jsou převážně konzistentní s teorií JD-R. V souladu s hypotézami JD-R teorie ohledně tzv. zdraví narušujícího procesu se jako klíčové prediktory pracovního vyhoření ukázaly pracovní nároky. Všechny zahrnuté pracovní nároky, tj. kvantitativní nároky, konflikt práce-rodina a konflikty v práci, vykazovaly signifikantní vztah s pracovním vyhořením. Klíčovým prediktorem učitelského vyhoření se ukázal být především konflikt práce-rodina (regresní koeficient $\beta = .359$). Z pracovních zdrojů byla významně negativně asociována s učitelským vyhořením pouze vnímaná kvalita práce (regresní koeficient $\beta = -.131$), přičemž tento efekt byl nižší než u zahrnutých pracovních nároků. Jako významné prediktory učitelského vyhoření se projevíly také osobnostní proměnné. Významný efekt ve vztahu k nižší úrovni učitelského vyhoření měl především psychologický kapitál (regresní koeficient $\beta = -.224$) a v menší míře také vnímaná osobní účinnost učitele a růstový učitelský mindset. Naopak pozitivně byla s učitelským vyhořením asociována dimenze perfekcionismu spojená s pocitem nedosahování vysokých osobních standardů. Tento model učitelského vyhoření se ukázal jako silný, neboť vysvětloval 59.1 % rozptylu učitelského vyhoření.

U pracovní spokojenosti výsledky konzistentně s JD-R teorií ukazují to, že spokojenost v profesi učitele je především důsledkem „motivačního procesu“, tedy jako nejvýznamnější prediktory spokojenosti se ukázaly pracovní zdroje, zejména vliv na práci, vnímaná kvalita práce a v menší míře také komunita na pracovišti. Jako zdaleka nejvýznamnější pracovní zdroj související s pracovní spokojeností se ukázala být kvalita vedení (regresní koeficient $\beta = .385$). Naopak pracovní nároky byly s pracovní spokojeností spojeny relativně málo, projevil se pouze mírný efekt nižšího konfliktu práce-rodina. Osobní zdroje nebyly s pracovní spokojeností učitelů asociovány téměř

vůbec, což ukazuje na klíčový vliv pracovních podmínek na tento aspekt pracovního well-being. Také tento model vysvětloval velký podíl rozptylu pracovní spokojenosti (55.5 %).

Pracovní zaujetí vyučujících bylo vztaženo k pracovnímu prostředí relativně málo. Významný ($p < .001$), ale relativně slabý efekt jsme pozorovali pouze u vnímané kvality práce a konfliktu práce-rodina. S touto kategorií pracovního well-being byly nejvýznamněji asociovány osobní zdroje - především psychologický kapitál, dále pak dimenze perfekcionismu spojená s vysokými standardy a vnímaná osobní účinnost učitele. U této proměnné se jako u jediné projevily efekt věku: starší vyučující vykazovali poněkud nižší pracovní zaujetí než mladší vyučující. Náš model pracovního zaujetí vysvětloval menší, stále však poměrně vysoký podíl rozptylu (39.2 %).

Tabulka 5

Prediktory pracovního well-being

	Model 1: Vyhoření		Model 2: Pracovní spokojenost		Model 3: Pracovní zaujetí	
	beta	p	beta	P	beta	p
Vliv na práci	-,049	,009	,121	,000		
Vnímaná kvalita práce	-,131	,000	,223	,000	,112	,000
Příležitosti k profesnímu rozvoji			,033	,049	,064	,001
Komunita na pracovišti			,070	,000		
Sociální podpora						
Kvalita vedení			,385	,000		
Kvantitativní nároky	,147	,000			-,047	,044
Konflikt práce-rodina	,359	,000	-,141	,000	-,102	,000
Konflikty v práci	,096	,000	-,073	,000	-,059	,005
Vnímaná osobní účinnost učitele	-,098	,000			,156	,000
Růstový mindset	-,067	,000			,053	,006
Psychologický kapitál	-,224	,000	,041	,027	,278	,000
Perfekcionismus – vysoké standardy					,165	,000
Perfekcionismus – nedosahování standardů	,104	,000				
Pohlaví (žena=1, muž=2)	-,035	,031	-,058	,000	-,044	,020
Věk					-,091	,000
Vzdělání						
R ²		,555		,591		,392

Pokud shrneme hlavní zjištění vyplývající z regresní analýzy, tak považujeme za důležité zdůraznit následující body: Různé aspekty pracovního well-being vyučujících souvisí s pracovním prostředím různým způsobem. Konzistentně s předpoklady JD-R teorie

souvisí učitelské vyhoření především s pracovními nároky jako je konflikt práce-rodina, naopak pracovní spokojenost souvisí především s pracovními zdroji jako je kvalita vedení školy. Pracovní zaujetí pak souviselo především s osobními zdroji vyučujících jako je psychologický kapitál.

Závěr

Výsledky studie PANEL 150 ukázaly, že učitelky a učitelé na českých základních školách vnímají svůj pracovní well-being celkově pozitivně, což se projevuje vysokou pracovní spokojeností, pracovní angažovaností a vnímanou smysluplností práce a nízkou incidencí vyhoření. Hlavními pracovními zdroji, které přispívají k jejich well-being, jsou kvalitní vztahy se spolupracovníky, podpora vedení školy, autonomie v práci a smysluplnost pedagogické činnosti. Naopak klíčovými výzvami zůstávají vysoká administrativní zátěž, náročnost práce s problematickými žáky, konflikty s rodiči a rovnováha mezi pracovním a osobním životem.

Analýza vztahu mezi pracovním prostředím a well-beingem vyučujících potvrdila, že kvalita vedení školy je jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících pracovní spokojenost. Na druhé straně konflikty mezi prací a rodinou se ukázaly jako klíčový prediktor pracovního vyhoření. Osobní zdroje, zejména psychologický kapitál, hrají významnou roli v prevenci negativních dopadů pracovního stresu a zároveň podporují pracovní zaujetí.

Zjištění této studie poskytují podklady pro návrh opatření zaměřených na zlepšení pracovního prostředí učitelů a udržení jejich dlouhodobé profesní spokojenosti. Zatímco pozitivní aspekty současného pracovního prostředí by měly být zachovány a dále rozvíjeny, je důležité cíleně řešit problematické oblasti, které mohou vést k nadměrnému stresu a snížení motivace učitelů.

Zdroje

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbuck, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 1-21.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of occupational health psychology*, 10(2), 170-180.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of occupational health psychology*, 22(3), 273.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25-53.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of educational psychology*, 99(2), 274 - 284.
- Burr, H., Berthelsen, H., Moncada, S., Nübling, M., Dupret, E., Demiral, Y., Oudyk, J., Kristensen, T. S., Llorens, C., Navarro, A., Lincke, H., Bocéréan, C., Sahan, C., Smith, P., & Pohrt, A. (2019). The third version of the Copenhagen psychosocial questionnaire. *Safety and Health at Work*, 10(4), 482-503. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2019.10.002>
- Česká školní inspekce. (2018). Mezinárodní šetření TALIS 2018. https://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_TALIS_2018/html5/index.html?&ocale=CSY
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2023). Job demands-resources theory in times of crises: New propositions. *Organizational Psychology Review*, 13(3), 209-236.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Hachette UK.
- Dudasova, L., Prochazka, J., Vaculik, M., & Lorenz, T. (2021). Measuring psychological capital: Revision of the compound psychological capital scale (CPC-12). *PLoS one*, 16(3), e0247114.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349–1363. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Hlado, P., & Harvankova, K. (2024). Teachers' perceived work ability: a qualitative exploration using the Job Demands-Resources model. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02811-1>

- Kollerová, L., Květon, P., Zábrodská, K., & Janošová, P. (2023). Teacher exhaustion: The effects of disruptive student behaviors, victimization by workplace bullying, and social support from colleagues. *Social Psychology of Education, 26*(4), 885-902.
- Iriarte Redín, C., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research, 103*, 101623. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
- 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>
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary educational psychology, 34*(1), 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Lundgren-Nilsson, Å., Jonsdottir, I. H., Pallant, J., & Ahlborg, G. (2012). Internal construct validity of the Shirom-Melamed burnout questionnaire (SMBQ). *BMC public health, 12*, 1-8.
- MSMT (2024). Jak jsou začínající učitelé připraveni na svou práci? Staženo z <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/unikatni-setreni-jak-jsou-zacinajici-ucitele-pripraveni-na>
- Mudrak, J., Zabrodská, K., Kveton, P., Jelinek, M., Blatny, M., Solcova, I., & Machovcova, K. (2018). Occupational well-being among university faculty: A job demands-resources model. *Research in Higher Education, 59*, 325-348.
- Peditzi, M. L., Nicotra, E. F., Nonnis, M., Grassi, P., and Cortese, C. G. (2020). Teacher stress and burnout: a study using MIMIC modelling. *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis, 13*(3), 739–757. <https://doi.org/10.1285/i20705948v13n3p739>
- Ptáček, R., Raboch, J., Kebza, V., Šolcová, I., Vňuková, M., Hlinka, J., ... & Strakatý, Š. (2017). Česká verze Shiromovy a Melamedovy škály vyhoření. *Československá psychologie, 61*(6), 536-545.
- Rice, K. G., Richardson, C. M., & Tueller, S. (2014). The short form of the revised almost perfect scale. *Journal of personality assessment, 96*(3), 368-379.
- Schonfeld, I. S., & Bianchi, R. (2016). Burnout and depression: two entities or one?. *Journal of clinical psychology, 72*(1), 22-37.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching, 26*(7-8), 602-616.
- Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in psychology, 10*, 2287.
- Straková, J., & Simonová, J. (2024). Why do teachers leave schools? Evidence from lower secondary schools in the Czech Republic. *International Journal of Educational Management.3*

Vorlíček, R., Kollerová, L., Janošová, P., & Jungwirthová, R. (2022). Stresory ve škole z pohledu učitelů a jejich souvislosti s individuálními charakteristikami a vyhořením. *Ceskoslovenska Psychologie*, 66(1), 1-16.