



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra

Diplomová práce

Pracovní zátěž učitelů
a její zvládnání v kontextu genderových specifík
vyučujících

Vypracoval: Jakub Vančura
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.

České Budějovice 2019

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou prací na téma *Pracovní zátěž učitelů a její zvládnutí v kontextu genderových specifíků vyučujících* vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

.....
Dne v Českých Budějovicích

(Bc. Jakub Vančura)

PODĚKOVÁNÍ

Rád bych poděkoval panu doktoru Luboši Krninskému za jeho entuziastický přístup a pozitivitu, taktéž za jeho rady, připomínky a silnou podporu. Dále též všem pedagogům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

ACKNOWLEDGEMENT

I would like to thank Mgr. Luboš Krninský, Ph.D. for his enthusiastic approach and positivity, also for his advice, comments and strong support. Furthermore, all teachers who participated in the questionnaire survey.

ABSTRAKT

V teoretické části této práce se pokusím předložit definice jednotlivých nezbytných pojmů, se kterými se v práci bude dále pracovat. Jedná se především o definice stresu, učitelského povolání a genderu. Teoretická část práce taktéž slouží jako přehled dosavadních poznatků týkajících se oblasti pracovního stresu učitelů. V poslední řadě se pokusím osvětlit problematiku spojenou s měřením a interpretací vybraných studií zabývajících se pracovním stresem učitelů. V praktické části jsou stanoveny tři výzkumné problémy. První zkoumá spojitost biologického pohlaví učitele a stupně pocíťovaného vyhoření, druhý výzkumný problém zkoumá spojitost osobnostního typu učitele a stupně pocíťovaného vyhoření, poslední výzkumný problém dává problematiku pracovní zátěže do kontextu inkluzivního prostředí. V zásadě došlo ke zjištění, že jednotlivé mediátory nemají na pocíťovanou pracovní zátěž učitele signifikantní vliv.

KLÍČOVÁ SLOVA: biologické pohlaví, gender, maskulinita, feminita, androgynie, stres, pedagog, inkluze

ABSTRACT

Firstly, the theoretical framework of this thesis presents definitions of terms that will be needed further on in the thesis. Primarily, there are definitions of stress, teaching profession and gender. The theoretical part of the thesis also serves as an overview of existing knowledge about the occupational stress of teachers. Lastly, I will try to elucidate the problems associated with measuring and interpreting selected studies on the occupational stress of teachers. The practical part of the thesis states three research problems. The first one explores the connection between the teacher's biological sex and the degree of occupational burnout, the second research problem examines the connection between the personality type of the teacher and the degree of occupational burnout and the last one puts the teacher's workload in the context of an inclusive environment. In principle, it has been established that individual mediators have no significant influence on the perceived workload of the teacher.

KEYWORDS: biological sex, gender, masculinity, femininity, androgyny, stress, educator, inclusion

OBSAH

	ÚVOD.....	7
I.	TEORETICKÁ ČÁST	8
1.	UČITEL	8
2.	UČITELSKÁ PROFESE	9
3.	STRES	10
4.	STRESORY	12
5.	STESOVÁ REAKCE	13
6.	TEORIE STRESU	14
6.1	Biologická teorie.....	14
6.2	Psychologická teorie.....	14
6.3	Teorie integrující biologickou a psychologickou teorii.....	15
6.4	Universalistická teorie	15
6.5	Systémové pojetí stresu	15
7.	ROZDĚLENÍ STRESU	16
7.1	Akutní stres.....	16
7.2	Chronický stres	16
7.3	Posttraumatický stres	16
7.4	Anticipační stres	16
7.5	Krátkodobý / dlouhodobý stres.....	17
7.6	Distres/eustres.....	17
7.7	Hyperstres/hypostres	17
8.	PROJEVY STRESU.....	18
8.1	Úroveň kognitivní.....	18
8.2	Úroveň emocí	18
8.3	Úroveň behaviorální	18
8.4	Úroveň fyzická	19
9.	BURNOUT	20
9.1	Obecná definice	20
9.2	Příznaky podrobněji.....	21
9.3	Prevence syndromu burnout	23
10.	ZVLÁDÁNÍ STRESU	25
10.1	Obranné mechanismy	25
10.2	Coping jako vědomá strategie	25
11.	STRES U MUŽŮ A ŽEN	26

11.1	Biologické pohlaví.....	26
11.2	Psychologické hledisko	26
11.3	Gender	27
12.	PRACOVNÍ STRESORY	29
12.1	Nejběžnější příklady pracovních stresorů.....	29
12.2	Stresory specifické pro učitelskou profesi.....	30
12.3	Nové stresory učitelské profese	32
12.3.1	Tradiční vzdělávání.....	32
12.3.2	Nové trendy ve vzdělávání	32
12.3.3	Integrace.....	33
12.3.4	Inkluze	34
12.3.5	Problémy spojené s inkluzivním vzděláváním	35
12.3.5	Další nové stresory.....	37
13.	PROBLEMATIKA VÝZKUMU PRACOVNÍ ZÁTĚŽE UČITELSKÉ PROFESE	38
13.1	Proč je výzkum stresu učitelů relevantní	39
13.2	Hledání základního kamene.....	39
13.3	Důležitost proměnných.....	39
13.4	Další úskalí výzkumů	40
13.5	Obecně uznávaná metoda?	41
13.6	Shrnutí	41
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	42
14.	VÝZKUMNÝ CÍL	42
15.	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	43
16.	HYPOTÉZY	44
16.1	První hypotéza	44
16.2	Druhá hypotéza.....	44
16.3	Třetí hypotéza	45
17.	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	46
18.	METODIKA	48
19.	ZPRACOVÁNÍ DAT	51
20.	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	52
21.	DISKUZE	67
22.	ZÁVĚR.....	69
23	SOUHRN.....	70
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	71

Tištěný dokument	71
Legislativa.....	73
Elektronický dokument.....	74
Webové stránky	74
PDF	74
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	77
SEZNAM TABULEK	77
SEZNAM GRAFŮ	77
PŘÍLOHY	79

SEZNAM ZKRATEK:

SVP – speciální vzdělávací problémy

PO – podpůrné opatření

IVP – individuální vzdělávací plán

EE – emocionální vyčerpání

DP – depersonalizace

PA – osobní uspokojení

ÚVOD

“The headmaster of Woolwich-Common Military College shot himself on Saturday last. His brother gave evidence to the effect that the deceased had often complained that the work was killing him, saying that the trouble of teaching did not affect him as much as the worry of management. This case gives rise to serious considerations. What is not so evident to the general public is the distressing state of mind in which a large number carry out their work.” (citát časopisu *The Schoolmaster*, 1879 cit. dle Chaplaina, 2001, s. 197)

„Ředitel Woolwich-Common Military College se v sobotu zastřelil. Bratr zesnulého dodal, že si zemřelý často stěžoval na svou práci, tedy že ho práce doslova zabíjí a dodával, že problémy spjaté s učením ho neovlivňují zdaleka stejnou měrou jako starosti spojené s vedením školy. Tento případ vyvolal vážné téma. Jako široká veřejnost si neuvědomujeme, kolik lidí vykonává svou práci pod velmi silným tlakem.“

Dle tohoto citátu z roku 1879 můžeme usoudit, že téma stresu a pracovní zátěže (nejen) učitelské profese je živým tématem už po více než sto let. Vzhledem k neustálému vývoji světa kolem nás a nás samotných je tato problematika takřka nevyčerpatelná. Problematice pracovní zátěže učitelů bychom se též měli věnovat z prosté skutečnosti, že pokud je učitel vystaven silné pracovní zátěži, jeho pracovní výkon musí mít silný vliv na kvalitu výuky, a jestliže věříme, že budoucnost společnosti leží vždy v nové generaci, a tedy i v edukaci této generace, zkoumání a řešení této problematiky je stěžejní.

I. TEORETICKÁ ČÁST

V této části se pokusím definovat jednotlivé nezbytné pojmy. Bude se jednat zejména o definici stresu, učitelského povolání, biologické pohlaví, gender a pojmy spjaté s psychologickým hlediskem pohlaví, tedy maskulinity, feminity a androgynie. Dále předložím přehled dosavadních vybraných poznatků týkajících se oblasti pracovního stresu učitelů. Nakonec se pokusím osvětlit problematiku spojenou s měřením a interpretací vybraných studií zabývajících se pracovním stresem učitelů a tím dát základ pro vytvoření výzkumného problému a jednotlivých hypotéz, které se objeví v části praktické.

1. UČITEL

Pedagogický slovník definuje učitele jako jednoho ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávání (Průcha et al., 1995). S tímto pojetím souhlasí i Bendl (1997), který považuje učitele za rozhodujícího činitele ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Je nutné dodat, že učitel patří do větší množiny tzv. pedagogických pracovníků. Někteří tato dvě označení mylně zaměňují. Je zde však patrný rozdíl. Pedagogický pracovník je zákonem stanoven jako osoba konající přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Pedagogickým pracovníkem je tedy nejen učitel, ale i vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér či vedoucí pedagogický pracovník (Zákon č. 563/2004 Sb.).

2. UČITELSKÁ PROFESE

Pedagogický slovník vysvětluje učitelské povolání jako soubor činností s cílem působit na chování, myšlení a cítění žáků, předávání vědomostí, dovedností a kulturních návyků. Pro učitelské povolání také popisuje charakteristické znaky, které zahrnují (Průcha et al., 1995).:

- a) existenci systematické pedagogické teorie, o kterou se učitelská činnost opírá
- b) nutnost osvojení této teorie pro zvládnutí profese, jejíž formální podmínkou je vysokoškolské studium
- c) existence specifické společenské potřeby vychovávat a vzdělávat mladou generaci a z ní plynoucí profesní autorita učitelů
- d) existence profesních asociací učitelů, jejichž cílem je udržovat „stavovskou“ čest a rozvíjet pravidla profesního chování učitelů
- e) existence etiky vztahů učitelů k žákům, rodičům i celé společnosti

3. STRES

Dle Joshiho (2007) je význam slova stres vcelku nejednoznačný, jelikož je často používáno pro označení působení zátěžové situace (stresoru) i následné stresové reakce.

K tomuto problému došlo po přesunu slova z odborné literatury do běžné jazyka. Za stres označujeme jakoukoliv zátěž, a to bez rozdílu, zdali se jedná o zátěž prospěšnou či škodící, jakýkoliv požadavek, který musíme splnit, či samotnou stresovou reakci. Hartl a Hartlová (2015) mluví o hovorovém užívání tohoto slova ve smyslu civilizační choroby a jeho všeobecnému nadužívání ve spojitosti s konflikty, frustrací, vyšší aktivizací anebo s nepříjemně prožívanými situacemi.

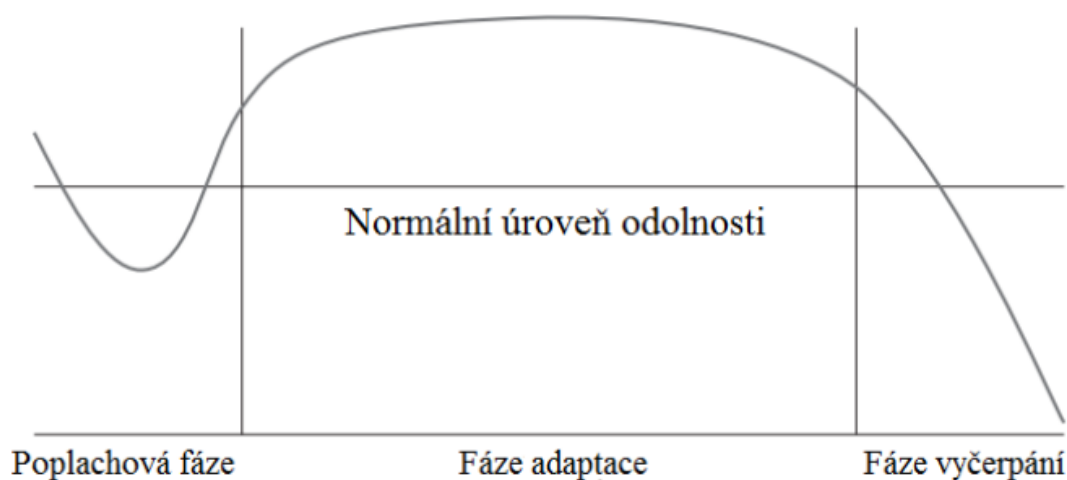
Samotné slovo *stres* má svůj původ v anglickém slově *stress*, které má kořeny v latinských slovech *stringo* či *stringe* znamenající *utahovat* či *stahovat*. Takto bychom mohli dojít k nám blízkému přirovnání *být pod tlakem*. Běžně používaná fráze *být ve stresu* by pak mohla být chápána jako být vystaven nejrůznějším tlakům (Křivohlavý, 1994).

V roce 1936 fyziolog Hans Selye jako první zavádí pojem *stres* do odborné literatury a definuje jej jako nespecifickou odpověď organismu na jakékoliv narušení organismu od normálu (Geist, 2000).

Selye (2013) však uvádí, že samotný koncept stresu je však nejspíše tak starý jako lidstvo samo. Už v dávných dobách museli lidé pociťovat určitý tlak ve chvílích, kdy byli vystaveni situacím, které byly zkrátka nad jejich síly. Dále podotýká, že stres je určitým stavem těla a psychiky, který má medicínsky zjistitelný dopad na organismus.

Stres je zde chápán jako soubor fyziologických reakcí organismu spuštěných určitým stimulem (Lazarus, Folkman, 1984). Tyto reakce Selye dále popisuje v konceptu General Adaptation Syndrome (GAS).

Obr. č. 1 GAS syndrom (Rice, 2012, 24)



Nakonečný (2004) ve své publikaci vysvětluje stres podobně, a to jako určitou psychickou zátěž, která je vyvolána určitými zátěžovými situacemi vyžadující nadměrné vypětí, a která vyvolává různé psychosomatické reakce.

Míček a Zeman (1997) chápají stres jako proces a stav zvýšeného opotřebení organismu. Pojem stres bychom však mohli nalézt i v mechanice, kde se hovoří o vystavení materiálu určité zátěži (Křivohlavý, 2003).

Pojem stres zaujímá velmi široké pole, kde nalezneme velké množství rozličných definic, které se liší zejména specifickým úhlem pohledu (psychologie, biologie, mechanika apod.). Navzájem si však neodporují a spíše se doplňují nežli cokoli jiného. Míček a Zeman (1997) se domnívají, že cesta z problému nejednoznačnosti pojmu stres tkví v přebrání nejvíce obecné definice. Ve své publikaci si tedy zvolili definici, která vysvětluje stres jako stav a průběh zvýšeného opotřebování organismu. Pro účely této práce jsem osobně zvolil definici Atkinsonové: „Obecně řečeno stres se vyskytne, když se lidé setkají s událostmi, jež vnímají jako ohrožení svého tělesného nebo duševního blaha (Atkinsonová, 1995, s. 587).“

4. STRESORY

Termín *stresor* obecně používáme pro označení různých událostí, okolností a podnětů, které na nás působí zátěžově (Křivohlavý, 2015). Pokud budeme souhlasit s Lazarusem že vnímání a prožívání stresu je vždy a jedině individuální, můžeme pak říci, že stresorem může být naprosto jakákoliv situace, pokud ji jako zátěžovou vnímáme. Toto tvrzení nalezneme i v publikaci Psychologie od Atkinsonové (Atkinson, 2003). Víceméně s tímto vysvětlením pojmu stresor souhlasí celá řada odborníků. Nakonečný vysvětluje stresory jako veškeré negativní vlivy, které mohou mít jak povahu psychickou, fyzickou tak i sociální, působící ve zátěžových situacích (Urbanovská, 2010). D. Švingalová (2006) za stresory označuje podněty rozličného charakteru, které nějak prožíváme a vyhodnocujeme jako zátěžové. Křivohlavý stresor chápe jako negativně na člověka působící vliv (Křivohlavý, 1994).

Mlčák (2005) uvádí výčet nejvýznamnějších stresorů dle Hladkého:

- závažné životní události,
- kumulované, drobné a nepříjemné denní situace,
- chronicky nepříznivé životní podmínky,
- neuspokojivé pracovní podmínky.

Další věcí, kterou bychom neměli opomenout je, že stresové situace jsou pro každého člověka jiné. To, co pro někoho může být velice stresující, může být pro jiného zcela běžné a naopak (Atkinson, 2003).

Praško a Prašková (2001) ještě připomínají, že stresory mohou být jak fyzického, tak i psychologického charakteru.

5. STESOVÁ REAKCE

Jak jsem již psal v kapitole STRES, dle Atkinsonové (2003) se stres objevuje ve chvíli, kdy se lidé setkají s událostmi, které vnímají jako určité ohrožení svého fyzického či duševního blaha. Tyto události označuje jako stresory a reakce lidí na stresory pak jako reakce stresové.

Podobně o stresových reakcích mluví Praško a Prašková (2001), kteří je popisují jako poplachové reakce organismu, které se spouštějí při pocíťování ohrožení. Tato reakce se projevuje jak tělesně (fyziologické mechanismy, které popisuje Selye) tak i psychicky. Jak jsem již zmínil v předešlé kapitole, pocíťované ohrožení (stresor) může být jak fyzického charakteru, tak charakteru psychologického. Jestliže pocíťujeme fyzické, hmatatelné ohrožení, je spuštění poplachové reakce obzvláště důležité, jelikož díky tomu dokážeme rychle na ohrožení reagovat. Co se týká ohrožení čistě psychologického, spuštěná poplachová reakce nám může často situaci spíše ztížit, jinak řečeno, kdybychom si v některých situacích dokázali udržet tzv. „čistou hlavu“, s danou situací bychom se vyrovnali snadněji. Typickým příkladem by byl vliv anticipačního stresu, kde můžeme pocíťovat obrovský tlak z nadcházejících situací, který je častokrát nadbytečně zatěžující.

6. TEORIE STRESU

Mlčák (2005) ve své publikaci uvádí čtveřici teorií stresu. V jiných publikacích bychom našli samozřejmě další. Zde uvádím výběr teorií, které, jak doufám, pojímají stres ze všech možných úhlů.

6.1 Biologická teorie

Dopady stresu na organismus začal na začátku 20. století poprvé systematicky zkoumat americký fyziolog Cannon. Přišel s tzv. teorií adaptace popisující dvě základní reakce organismu na jeho ohrožení a to *útok* (fight) a *útek* (flight). Cannon se zde opíral o teorii *homeostázy*, která vysvětluje tendenci organismu udržovat fyziologickou rovnováhu. Tuto teorii později rozvinul Selye, který jak již bylo popsáno výše, též uvedl samotné slovo *stres* do odborné literatury v kontextu zátěže organismu. Selye díky svým pokusům na laboratorních myších došel k závěru, že organismus reaguje na rozličné zátěžové situace, a to jak fyzické, tak i psychické, v podstatě totožně. Tyto totožné projevy či reakce organismu pak označuje jako *specifický syndrom* představující souhrn nespécificky vyvolaných změn organismu. Selye tak přichází s teorií generalizovaného adaptačního syndromu označovanou zkratkou GAS popisující snahu organismu o adaptaci na nově vzniklou situaci.

Generalizovaný adaptační syndrom může mít až tři fáze: Nejdříve probíhá tzv. poplachová fáze, kterou charakterizuje šok a snížená resistance organismu. Poté přichází fáze resistance, která se vyznačuje zvýšením resistance organismu s cílem adaptovat organismus na novou situaci. Pokud nedojde k adaptaci organismu, přichází fáze vyčerpání, která může vyústit k vyhoření a dokonce smrti (Mlčák, 2005).

6.2 Psychologická teorie

Psychologickou teorii rozvinul americký psycholog R. S. Lazarus. Stres je zde vnímán jako stav, kdy organismus očekává střetnutí se škodlivými podmínkami (Mlčák, 2005). Na rozdíl od Selyeho se Lazarus zaměřil na psychiku člověka. Vnímání stresu musí tedy nutně být čistě individuální, a proto dle Lazara nelze stres vymezit objektivně. Určující je pouze způsob, jak zátěž vnímáme (Baštecká, Goldman, 2001).

Lazarus taktéž zavádí až tři fáze průběhu stresové reakce: První reakcí je tzv. primární zhodnocení, kdy určujeme, zdali je situace ohrožující či ne. Pokud zhodnotíme situaci jako ohrožující, přichází fáze sekundární s otázkou, jak k situaci přistoupit a jak ji řešit. Třetí fází je fáze přehodnocení. Po delším časovém úseku se na situaci začneme dívat z jiného úhlu či s jakýmsi odstupem (Výrost, Slaměník, 2001).

6.3 Teorie integrující biologickou a psychologickou teorii

Psychoanalytik Franz Alexander si uvědomoval, že na projevy působení stresu či onemocnění nelze nazírat jednostranně. Psychika a fyziologie organismu je navzájem provázána a nelze je tedy od sebe oddělit. Při působení stresu hrají roli jak vnitřní predispozice, tj. osobnost jedince, tak i vnějšími vlivy. Mechanismy zvládnání stresu jsou pak též provázány. F. Alexander stanovil sedm prvních psychosomatických onemocnění: bronchiální astma, esenciální hypertenze, neurodermatitida, revmatoidní artritida, ulcerózní kolitida, tyreotoxikóza a duodenální peptický vřed (Bartůňková, 2010). Propojení biologického a psychologického pojetí stresu dalo později za vznik psychosomatické medicíny (Křivohlavý, 2003).

6.4 Universalistická teorie

Další komplexně branou teorií je tzv. universalistická teorie. Jedná se o jednu z moderních koncepcí stresu zkonstruovanou A. Steinbergem a R. F. Ritzmanem, která ve své podstatě pojí psychologické, biologické a sociální aspekty stresu. Stres je zde definován multioborově, a to jako hmotné, informační či energetické přetížení (případně podtížení) na vstupu (případně na výstupu) živého systému. Tento *živý systém* je chápán jako celek skládající se z osmi úrovní: buňka, orgán, organismus, skupina, organizace, komunita, společnost a národní systémy. Stres pak může působit na jakoukoliv z uvedených osmi úrovní (Mlčák, 2005).

6.5 Systémové pojetí stresu

Jedna z nejkompexnějších teorií je teorie systémového pojetí stresu. Ta zahrnuje potenciální stresovou situaci (vnější faktory), procesy zhodnocení stresové situace, samotnou reakci, důsledky stresu a faktory ovlivňující průběh stresu. Vše výše zmíněné je tedy součástí určitého systému, v kterém dále nalezneme velké množství zpětnovazebních kauzálních vztahů (Mlčák, 2005).

7. ROZDĚLENÍ STRESU

Matoušek (2005) uvádí čtveřici základních typů stresu.

7.1 Akutní stres

Akutní stres se dostavuje zejména v náhlých situacích ohrožení života. Tyto události jsou zpravidla krátkodobé, mohou trvat i pouhý okamžik. Stresové reakce se odvíjí od osobnosti člověka a povahy události. Zpravidla však dochází ke zmatenému jednání, zamrznutí či šoku, který je provázen sníženým přístupem kyslíku do mozku.

7.2 Chronický stres

Jak již jeho pojmenování napovídá, trvání chronického stresu je na rozdíl od stresu akutního dlouhodobé. Chronický stres může být způsoben jedním stresorem či kombinací více stresorů. V průběhu často dochází k výkyvům intenzity stresorů. Nejčastější stresory jsou sociálního či fyzikálního charakteru. Horská (2009) také vnímá chronický stres jako nejvíce nebezpečný ze čtveřice typů.

7.3 Posttraumatický stres

Jedná se o zpožděnou reakci na stresor, kdy stresorem je náhlá a velmi intenzivní událost. Posttraumatický stres vzniká zejména po situacích ohrožení života, příkladem mohou být přírodní katastrofy, těžký pracovní úraz či autohavárie. Posttraumatický stres se projevuje pocity úzkosti, ztrátou sebedůvěry, obavami z neisté budoucnosti apod. Vyrovnání se s tímto stresem bývá velice dlouhé a nelehké.

7.4 Anticipační stres

Typickým rysem anticipačního stresu je vazba na budoucnost, respektive na události, které mají nastat. Jde o obavy z možných následků z nadcházejících událostí, jako je zkouškové období, vážná operace či nástup na nové pracoviště. Projevuje se zvýšeným napětím, které nabírá na intenzitě s blížící se událostí a rychle ustupuje po jejím uplynutí.

Jako učitelé se můžeme setkat v podstatě se všemi typy stresu. Ať už jde o stres anticipační vyvolaný obavami z hospitace či inspekce, stres akutní nebo posttraumatický

spojený se životem ohrožující situací například na školním výletě nebo stres chronický způsobený špatnými vztahy s kolegy, vedením školy, rodiči a žáky.

7.5 Krátkodobý / dlouhodobý stres

Stres lze také jednoduše rozdělit z hlediska délky jeho trvání. Pokud hovoříme o krátkodobém stresu, buď to příčina (stresor) vyvolávající stres působila pouze krátkodobě, či jsme se na stres v krátké době adaptovali. Stres samozřejmě může přetrvávat dlouhodobě. V tomto případě dochází k jakémusi navyknutí, stresová reakce se neprojevuje akutně, nýbrž kontinuálně pocítujeme určitou hladinu znepokojení. Velice často si tento pocit aktivně neuvědomujeme (Song, 2004).

7.6 Distres/eustres

Fontana (2010) upozorňuje, že stres jako takový ve své podstatě není ani dobrý ani špatný. Díky pocitu stresu můžeme například dosáhnout lepších výsledků nežli za běžných okolností. Na druhou stranu může dojít až k vyčerpání organismu. S tímto tvrzením souhlasí i Míček a Zeman (1997), kteří též rozlišují stres na tzv. *distres*, mající negativní dopady, a *eustres*, mající pozitivní účinky.

7.7 Hyperstres/hypostres

Stres bychom též mohli rozdělit dle jeho intenzity. Křivohlavý ve své publikaci pracuje s pojmy hyperstres a hypostres. Hyperstres vysvětluje jako stres, který překračuje hranice schopnosti člověka se se stresem vypořádat. Hypostres naopak tuto hranici nepřesahuje. Reakce člověka na stres je tedy nízká a nepředstavuje akutní ohrožení. Hypostres se však může stát problémem při dlouhodobém působení (Křivohlavý, 2015).

8. PROJEVY STRESU

Reakce člověka na stresové situace se projevují komplexně na úrovni myšlení, emocí, chování a jako fyziologické procesy na úrovni tělesné (Praško, Prašková, 2007). Dále jednotlivé úrovně přiblížím.

8.1 Úroveň kognitivní

Kognitivní úroveň neboli úroveň myšlení je silně spjata s anticipačním typem stresu. Projevuje se tedy zejména obavami a úzkostnými myšlenkami z nadcházejících událostí. Největším úskalím je pak intenzita těchto myšlenek ve spojitosti s budoucí událostí. Nízká úroveň obav může vézt k podcenění události, a naopak přemíra obav může prohloubit prožívanou úroveň stresu.

8.2 Úroveň emocí

Stres v zásadě přináší negativní emoce, jako je vztek, úzkost, smutek, strach apod. Na rozdíl od myšlenek emoce nastupují při kontaktu s ohrožením či zátěží zpravidla jako první, a také velice rychle a náhle. Jsou též charakterizovány subjektivností a iracionalitou. V mnoha případech dokážeme díky rychlosti emocí, hbitě reagovat na nebezpečí. Problém však nastává v situacích, kdy nás emoce pohltí. Jejich iracionální povaha a spontánnost nás může ovlivnit natolik, že na pocíťované ohrožení reagujeme nelogicky a nepřívětivě. Velice důležitá je tedy určitá schopnost sebereflexe a autoregulace, bez kterých je obtížné negativní emoce zvládat.

8.3 Úroveň behaviorální

Stres obecně vzbuzuje nervózní, agresivní či vyhýbavé chování. Opět zde můžeme nalézt návaznost na reakce útěk/útok.

Nervozita se nejvýznamněji projevuje neklidnými pohyby a nekoherentním stylem mluvy.

Agresivita se vyznačuje destruktivitou, naléhavostí a častou fyzickou manifestací. Typickými příklady jsou zvýšení hlasu, používání urážek, nadávek, ironie či násilné akty.

Častým problémem agresivity je tzv. vylévání agresivního chování na osobách, které nemají se zdrojem stresové situace nic společného.

Vyhýbavé chování se projevuje například jako vyhýbání se konkrétním osobám či oddalování událostí (povinností). Oddalování budoucích událostí pak často vede k prohlubování stresu a vzniku závažnějších problémů.

Stejně jako u úrovně emocí typy chování se navzájem často prolínají.

8.4 Úroveň fyzická

Tělesné projevy jsou přirozenou odpovědí organismu na stresory. Nejběžnějšími příklady jsou například zvýšená srdeční či dechová frekvence, pocity sevření na hrudi, horka či chladu, závratě, nechutenství, nadměrné pocení, pocit únavy, bolest hlavy, poruchy zažívání, zvracení apod. opět zde můžeme nalézt závažnější úskalí, které tkví v lidské tendenci vnímat takovéto tělesné projevy jako závažnější zdravotní problémy, to vede k prohlubování pocíťovaného stresu a může vyústit ve skutečné vážné zdravotní problémy. Další úskalí může být v překrývání tělesných projevů na stres a opravdových zdravotních problémů. Hrozí podcenění zdravotního stavu a následné zdravotní komplikace (Praško, Prašková, 2007 a Honzák et al., 2005).

9. BURNOUT

Tato kapitola je věnována syndromu vyhoření, který je v úzké spojitosti se stresem a povoláním.

9.1 Obecná definice

Pojem *burnout* neboli syndrom vyhoření do vědeckého povědomí přinesl v 70. letech americký psychoanalytik Freudenberger článkem v časopisu *Journal of Social Issues*. Pojmenování tohoto syndromu je inspirováno knihou Grahama Greena *A Burnt-Out Case* (Vyhaslý/Vyhořelý případ). Díky Fredenbergovo článku se dostalo téma vyhoření do popředí vědeckého zájmu a vzniklo velké množství různých definic tohoto fenoménu. Nicméně se žádná z definic nestala standardem. Většina se však v mnohém shoduje, a to zejména v popisu tří úrovní, které burnout postihuje, jak uvádí Maslachová, jedna z předních amerických psychologek věnujících se problematice burnout (Maslach et al., 2001):

- Úroveň emocionálního vyčerpání
- Depersonalizace (ztráta kontaktu se svými cíli a hodnotami)
- Úroveň sníženého osobního výkonu

Na Maslachovou navazují i přední čeští psychologové, kteří popsali symptomy vyhoření následovně:

Kebza a Šolcová (1998):

- jedná se o psychický stav, prožitek vyčerpání;
- vyskytuje se zejména u pomáhajících profesí;
- tvoří jej řada symptomů v oblasti fyzické, sociální a obzvláště psychické;
- podstatou syndromu vyhoření je emoční a kognitivní vyčerpání,
- opotřebením a celková únava;
- původ syndromu vyhoření spatřují v chronickém stresu.

Křivohlavý (1998):

- projevy negativních emocionálních příznaků charakteristických pro stav emocionálního vyčerpání, únavy a deprese;

- klade důraz spíš na chování jedinců než na fyzické symptomy vyhoření;
- spojování syndromu vyhoření s výkonem určitého povolání;
- příznaky se objevují i u jinak zcela psychicky zdravých lidí;
- nižší efektivita práce souvisí s negativními postoji a z nich vyplývajícím chováním, nikoliv s nižší kompetencí nebo pracovní schopností a dovedností.

Shody tedy nalezneme i v definici vzniku syndromu vyhoření, které často vnímají vznik burnoutu jako odpověď na dlouhodobé působení stresu. Kdybychom měli sestavit jednoduchou obecnou definici, mohli bychom říci, že burnout je jistý stav vyčerpání zapříčiněný chronickým stresem, který ovlivňuje kognitivní procesy, motivaci a emoce, výsledkem je zejména změna emočního naladění a pokles výkonu.

Postupem času se začal syndrom vyhoření více spojovat s pracovní zátěží. V kontextu práce a povolání se mluví o projevech vyhoření, jako jsou pochybnosti o své pracovní kompetenci, pocity pracovních neúspěchů a snížení pozitivního přístupu k lidem se kterými jsme během pracovní doby ve styku (kolegové, vedení, zaměstnanci, klienti apod.).

Maslachová et al. (2001) uvádějí: „*Vyhoření je popisováno jako prolongovaná odpověď na chronické emocionální a personální stresory spojené s pracovní činností, charakteristické dimenzemi vyčerpání, cynismu a neefektivity.*“

V kontextu profese o burnoutu hovoří i Hartl a Hartlová (2000), kteří předkládají, že vyhoření lze definovat jako ztrátu profesionálního zájmu a osobního zapálení doprovázeného pocitem hořkosti, zklamání a ztráty výkonu. V učitelské profesi pak nejvíce hrozí nástup negativního či apatického chování k žákům, což má nepřehlédnutelný vliv na kvalitu výuky a výsledky vzdělávání.

9.2 Příznaky podrobněji

Jelikož se syndrom vyhoření v běžné řeči (podobně jako stres) lehce nadužívá a často je tento pojem používán pro označení běžné pracovní zátěže, či je zaměňován s depresí, v této podkapitole si trochu podrobněji přiblížíme příznaky syndromu vyhoření. Ty bychom mohli rozdělit na duševní a tělesné (Kohoutek, Filipková, 2008).

Psychické příznaky:

- Ztráta schopnosti se pro něco nadchnout, pokles pracovního nasazení, ztráta schopnosti vcítění se a pocitu zodpovědnosti.

- Nechuť a lhostejnost, nezáměr, redukována motivovanost ve vztahu k práci.
- Pochybnosti o sobě, redukce sebedůvěry, pocity bezmocnosti, negativní postoj k sobě samému, práci, institucím, společnosti a životu.

Emocionální problémy:

- podrážděnost,
- útočnost,
- netrpělivost,
- nervozita,
- úzkost,
- strachy,
- apatie,
- pocity beznaděje,
- emoční vyčerpání,
- zklamání.

Kognitivní problémy:

- pocity mentálního opotřebování,
- závady a poruchy pozornosti a paměti.

Tělesné :

- závady a poruchy spánku,
- děsivé sny,
- ztráta chuti k jídlu,
- závady a poruchy motoriky,
- sklon k drobným i větším úrazům,
- psychosomatická nevolnost,
- zvýšená nemocnost,
- bolesti svalů a šije,
- psychosomatické obtíže.

Syndrom vyhoření nepřichází nárazově, vzhledem k tomu, že se jedná o následek dlouhodobého působení stresu, můžeme mluvit o burnout jako o procesu, který se vyznačuje několika fázemi:

- Fáze nadšení: často se projevující jako naivní, nereálné představy o práci. Nejčastěji se ukazuje při prvním nástupu do zaměstnání, změně pracovního místa či kariérním postupu.
- Fáze stagnace: střet s realitou, prvotní nadšení upadá, k pracovním povinnostem se přidávají i mimopracovní starosti.
- Fáze frustrace: přichází kritické hodnocení dosavadní pracovní úspěšnosti a smyslu práce samotné. Začínají se pozvolna objevovat duševní a fyzické příznaky.
- Fáze apatie: nástup lhostejného chování, vyhýbání se určitým situacím či povinnostem, které vnímáme jako namáhavé, pracovní činnost se zmenšuje jen na to nutné.
- Fáze terminálního vyhoření: celkové psychosomatické vyčerpání, pocit ztráty smyslu života, depersonalizace, pocit bezmocnosti a beznaděje.

9.3 Prevence syndromu burnout

Kohoutek (2008) poukazuje na dva důležité faktory prevence vyhoření. Těmi jsou sociální podpora jako je rodina, přátelé, kolegové a zájmové skupiny, a samotný postoj k učitelské profesi. Dle Kohoutka je důležité nevnímat svou profesi jako jediný zdroj smyslu svého života, ale rozdělit svůj zájem vícero směry.

Kohoutek dále mluví o moderních trendech zaměřujících se na sebepoznávání učitelů a učení se efektivnímu využívání sociální opory v rámci pracovního prostředí. Také podtrhuje sílící potřebu systematického vzdělávání učitelů v prvních dvou letech od nástupu do zaměstnání, na kterou poukazují mnohé moderní výzkumy. Také cituje psychologa Václava Mertina (2002, cit. dle Kohoutka a Filipkové, 2008), který mluví o dvojím směru prevence vyhoření u učitelů. V jednom směru by měl učitel mít silný okruh přátel a zájmy i mimo školu (podobně u Kohoutka samotného). Ve směru druhém uvádí důležitost celoživotního sebevzdělávání, kterému bychom měli věnovat nejméně dva týdny v roce. Dle Mertina sebevzdělávání vede k větší sebejistotě a zmírňuje proto možné obavy z konfrontace se žáky, rodiči, vedením či inspekcí. Též je citován psycholog Antonín Mezera (2002, cit. dle Kohoutka a Filipkové, 2008), který hovoří o benefitech, které by pramenily při zavedení povinné změny pracovního prostředí tzv. job rotation, což je metoda dobře známá v managementu, nicméně do školství se nikdy nedostala. Jednalo by se o změnu učiliště či pracovního místa, tedy pracovní náplně. Obdobné

názory nalezneme i u Henninga a Kellera (1996), kteří ve své publikaci píší o zavedení volného roku tzv. sabbaticku. V praxi by to znamenalo, že po sedmi, osmi letech pracovní činnosti, by si učitel mohl vzít rok volna, které by sloužilo zejména pro relaxaci a sebevzdělávání.

Když se opět vrátíme k uskutečnitelným praktikám prevence vyhoření, můžeme nalézt příklady u Křivohlavého (2001), který uvádí interní a externí metody. Do interních metod řadí zejména aktivní pozitivní myšlení, doporučuje nemít na sebe sama nesplnitelné nároky a zařadit krátkodobé cíle mezi ty dlouhodobé. Splnění krátkodobých cílů přináší častější uspokojení z práce. Do externích metod pak řadí udržování sociálního okruhu, kde nalezneme oporu, zefektivnění organizace práce či úpravu pracovního prostředí.

Blahutková a Charvát (cit. dle Řehulky, 2009) zdůrazňují význam pohybových aktivit na odbourávání stresu.

.

10. ZVLÁDÁNÍ STRESU

Jak je již zmíněno v předchozích kapitolách, Cannon uvedl dva základní přístupy k řešení stresu, a to útěk či útok. V pozdějších publikacích bychom našli rozdělení na *nevědomé* procesy, které jsou často označovány jako *obranné mechanismy*, a *vědomé* procesy, kterými jsou *copingové strategie*.

10.1 Obranné mechanismy

V zásadě se jedná o automatické, instinktivní mechanismy, jejichž průběh si často aktivně neuvědomujeme. Obranné mechanismy neřeší stresové situace a ani se nesnaží o boj se stresory. Jejich základním cílem je změna vnímání, pocíťování stresové situace s úkolem uchránit naše ego. Zjednodušeně by se dalo říci, že se jedná o určitý sebeklam. Vašima (2002) ještě uvádí některé typické příklady obranných mechanismů: agrese, vytěsnění, substituce, únik, potlačení, projekce apod. Paulík (2010) do obranných mechanismů zařazuje i Seligmanův pojem naučené bezmocnosti a strategii záměrného sebeznevýhodňování.

10.2 Coping jako vědomá strategie

Coping lze charakterizovat jako aktivní mechanismy. Na rozdíl od obranných mechanismů, máme tedy pocit jakési vědomé kontroly nad situací. Samotný termín coping pochází z anglického jazyka, mohli bychom jej volně přeložit jako „zvládnání něčeho / vyrovnání se s něčím. Je nutné dodat, že u copingových strategií hrají důležitou roli osobnostní rysy a druh stresové situace (to samé platí i pro obranné mechanismy). Zdaleka nejvíce určujícím je však skutečnost, zdali je v možnostech člověka situaci aktivně řešit či nikoliv. V první řadě tedy probíhá zhodnocení situace. Jestliže shledáme situaci jako ohrožující a máme pocit, že jsme vybaveni situaci zvládnout, pak může nastat proces vlastního řešení a vyrovnání se se situací. Copingové strategie můžeme rozdělit na coping orientovaný na problém, coping orientovaný na emoce a coping orientovaný na únik (Lazarus, Folkman, 1986).

11. STRES U MUŽŮ A ŽEN

V této kapitole se chci věnovat dopadu stresu a odolnosti vůči stresu ve spojitosti s pohlavím (Paulík, 2010).

11.1 Biologické pohlaví

Rozdělení pohlaví z pohledu biologického je prakticky to nejjasnější rozdělení, které si v této kapitole uvedeme. Biologické pohlaví rozdělujeme na mužské a ženské, které je manifestováno primárními a sekundárními pohlavními znaky. Mimo to najdeme rozdíly v hormonální soustavě a nervovém systému. Díky těmto odlišnostem mužské a ženské fyziologické procesy jako odpověď na stres pracují jiným způsobem, což je patrné z rozličných medicínských studií a projevují se pak ve spojitosti se zdravotními problémy. Výzkumné závěry ukazují, že například muži jsou v návaznosti na vlivy stresu náchylnější ke kardiovaskulárním onemocněním nežli ženy.

11.2 Psychologické hledisko

Z psychologického hlediska rozlišujeme tři kategorie: maskulinitu, feminitu a androgynii. Jedná se o charakteristiky projevů chování a prožívání, tedy o *osobnostní a behaviorální rysy* jedince. V zásadě se tedy uvádí mužská charakteristika chování (maskulinita), ženská (feminita) a neutrální chování (androgynie). Jako osoby však nespadáme striktně pouze do jedné z kategorií, ale pohybujeme se na škále, kde na jednom extrému leží stoprocentní maskulinita, na konci druhém stoprocentní feminita a uprostřed leží neutrální androgynie.

Pracuje zde velký vliv sociokulturních tradic. Různé kultury odlišně vnímají a pojmají to, co je typicky mužské či ženské. Obecně se však maskulinita spojuje s vyšší aktivitou, dominantností, silou, zacílením na výkon a racionálním řešením problémů. Feminita je pak spojována s pasivitou, submisivitou, slabostí, měkkostí a emocionálním přístupem při řešení problémů.

Některé publikace o psychologickém hledisku pohlaví mluví jako o terciárních pohlavních znacích, nicméně je nutné dodat, že maskulinita a feminita nejsou nutně vázány na pohlaví biologické.

První koncepty pracující s maskulinními a femininními osobnostními rysy byly jednodimenzionálního rázu, tedy pracovali s myšlenkou, že každý jedinec se nachází na jednom bodě na pomyslné škále mezi absolutní maskulinitou a absolutní feminitou. Na konci šedesátých let se dostávalo tomuto konceptu velké kritiky, ve chvíli, kdy se objevily nové poznatky ukazující, že někteří jedinci mají silné jak maskulinní, tak i femininní vlastnosti. Tyto poznatky na začátku sedmdesátých let rozvedla americká psycholožka Sandra Bemová, vytvořila tzv. BSRI (Bem Sex Role Inventory) osobnostní dotazník sexuálních rolí a stanovila čtyři typy rodové identity:

1. **Androgynní** – jedinec dosahuje vysokého skóre v maskulinních i femininních hodnotách.
2. **Maskulinní** – jedinec dosahuje vysokého skóre maskulinních hodnot, ale nízkého skóre hodnot femininních.
3. **Femininní** – jedinec dosahuje vysokého skóre femininních hodnot, ale nízkého skóre hodnot maskulinních.
4. **Nevyhraněný** – jedinec dosahuje nízkého skóre jak maskulinních, tak i femininních hodnot.

Tehdejší studie pak ukazují pro potřeby této diplomové práce jednu důležitou věc, že největší schopnost adaptability byla naměřena u jedinců s androgynním typem, taktéž projevovali větší míru sebevědomí i spokojenosti v partnerských vztazích (Janošová, 2004). Mohli bychom tedy předpokládat, že jedinci s androgynním typem budou více odolnější vůči stresu.

11.3 Gender

Anglický termín původně označoval pohlaví či rod (živočišný i mluvnický). Tento pojem začal být později spojován ve spojitosti s mužskými a ženskými sociokulturními rolemi. Dnes bychom mohli říci, že pojem gender používáme ve spojení s osobní identitou, tedy s tím, jak sami sebe vnímáme a prezentujeme světu, bez ohledu na naše biologické pohlaví či sexuální orientaci. Kvůli relativně rychlému posunu významu pojmu gender bychom mohli konstatovat, že jeho význam je dosti široký a zasahuje do vícero oblastí. V literatuře můžeme nalézt zmínky o tzv. genderových rolích, které se spíše drží konceptu maskulinity a feminity. Tedy hovoří o historicky zažitých rolích typických pro muže a ženy. S tím pak souvisí i tzv. genderové stereotypy (muži vydělávají, ženy zůstávají v domácnosti) či genderová nerovnost (například platová nerovnost). Nicméně

v moderním světě do problematiky genderu spadají i skupiny transsexuálů, hermafroditů, agender (lidé, kteří se neidentifikují s konceptem pohlavní identity), transgender a mnoho dalších, tudíž se na gender pohlíží spíše jako na širokou škálu osobního pojetí.

Velké množství publikací tedy vnímá gender zjednodušeně dle starších pojetí. V praktické části této práce se budu věnovat pocíťované úrovni stresu pouze ve spojitosti s biologickým pohlavím a škálou maskulinity a feminity z psychologického hlediska. Otázku genderu jako sebepojetí shledávám jako komplikované téma samo o sobě, proto toto téma jsem nezahrnul do praktické části této práce (Paulík, 2010).

12. PRACOVNÍ STRESORY

Selye (2016) tvrdí, že určující je samotný výběr zaměstnání, které by mělo odpovídat našim osobním schopnostem. Tak je potom možné dosáhnout na pracovišti maxima *eustresu* a minima *distresu*.

Vobořilová (2015) míní, že největšími ovlivňujícími faktory pracovních stresorů jsou vztah k samotné práci, pracovní odpovědnost, prostředí a organizace.

Z úvah Selyeho a Vobořilové bychom tedy mohli konstatovat, že práce, která je pro nás zároveň koníčkem či nese velký podíl sebenaplnění, je zcela jistě méně stresující nežli práce, se kterou se neztotožňujeme.

Mayerová (1997) připomíná důležitost kvalitních pracovních podmínek, jako je vyhovující osvětlení, přiměřená míra hluku či dostatek kyslíku.

12.1 Nejběžnější příklady pracovních stresorů

- **DÉLKA PRACOVNÍ DOBY:** zjednodušeně řečeno, čím delší je pracovní doba, tím práci pocítujeme jako více unavující a zároveň stresující. Dlouhá pracovní doba narušuje přirozený cyklus střídání zátěže a odpočinku. Obzvláště náchylná zaměstnání jsou z tohoto hlediska ta, kde zaměstnanci pracují na směny (Fontana, 2016).
- **PŘETÍŽENÍ MNOŽSTVÍM PRÁCE / NEDOSTATEK ČASU:** jestliže množství práce převládá nad délkou času, za kterou je možné toto množství práce vykonat, pocítujeme tuto situaci jako velice stresující (Křivohlavý, 2011).
- **NEVYJASNĚNÍ HRANIC PRAVOMOCÍ:** dalším pracovním stresem může být situace, která nastává obzvláště ve chvílích, kdy zaměstnanec dostane úkol ke splnění, ale zároveň nebyly stanoveny limity a hranice jeho pravomocí, co má a může zaměstnanec dělat. Přidanou či samostatnou hodnotou může dále být nedostatek zpětné vazby na průběh pracovní činnosti či na samotný pracovní výsledek, to může vézt zejména k pocitům nejistoty při pracovním procesu.

- **VYSILUJÍCÍ SNAHA O KARIÉRNÍ POSUN:** první tři body bychom mohli označit za stresory vnější, bod čtvrtý pak jako vnitřní. Především lidé vstupující do pracovního procesu poprvé očekávají svižný kariérní vzestup. Pokud se však toto očekávání nenaplní, tito lidé pak vnímají stagnující situaci jako stresovou.
- **VZTAHY NA PRACOVIŠTI:**
- **NEZAMĚSTNANOST:**

12.2 Stresory specifické pro učitelskou profesi

Profesor Kohoutek (2007) upozorňuje na výsledky výzkumu Státního zdravotního ústavu, který se zabýval psychickou pracovní zátěží, stresem, odolností vůči zátěžím, rizikovými typy chování, zdravotním stavem a zdravotními riziky učitelů. Výsledky studie ukázaly spíše alarmující hodnoty, a to vysokou psychickou pracovní zátěž u téměř 80 % učitelů, nadměrný stres u 60 % učitelů, sníženou odolnost vůči stresu u 25 % a nedostatky v životosprávě taktéž u 25 %. U respondentů s vysokou hodnotou psychické pracovní zátěže byla naměřena snížená pozornost a vyšší pocit zodpovědnosti. Kohoutek ještě připomíná, že psychická pracovní zátěž pak dále negativně ovlivňuje motivaci k práci, vztahy na pracovišti, zdravotní stav, který má dále vliv na pracovní výkonnosti. Mezi nejčastější rizikové faktory se pak uvádí: nedostatečné finanční i společenské ocenění práce, nejistota postavení, tlak na stálou přítomnost v práci bez ohledu na zdravotní a osobní důvody, časový tlak, vysoké nároky v oblasti jednání s lidmi na pracovišti, fyzikální faktory jako je hluk a další. Z tohoto výzkumu a dalších jemu podobných, je patrné, že problematika pracovního stresu učitelské profese je opodstatněná.

Kohoutek cituje další odborníky. Například Kyriacoua (2004), který uvádí sedm oblastí zdrojů učitelského stresu:

- žáci s nízkou motivací;
- udržení kázně;
- časté organizační změny školy;
- nevyhovující provozní podmínky (stav a vybavení budov a tříd, financování provozu školy);
- časový tlak;
- konflikty s kolegy;

- pocit nedocení učitelé práce společnosti.

Dále je zmíněn Mlčák (1999), který poukazuje na zdroje stresu v interakčních oblastech:

- učitel a učivo,
- učitel a žáci (vztahy s žáky),
- učitel a pedagogický sbor (vztahy s kolegy),
- učitel a škola (organizace, administrativa apod.),
- učitel a rodiče,
- učitel a vnější instituce.

Taktéž je uveden Holeček (2001), který dle svého výzkumu podobně jako Kyriacou stanovuje sedm zdrojů pracovního stresu učitelů:

- pracovní přetížení (velké množství nahromaděných úkolů, časová tíseň, krátké přestávky, nadměrná administrativu apod.),
- vedení školy nadřízenými orgány (nejenom konkrétní vedení školy, ale i zřizovatel, Česká školní inspekce apod.)
- problémoví žáci,
- neupokojená potřeba seberealizace,
- problémoví rodiče,
- nevyhovující pracovní prostředí školy,
- problémoví kolegové.

V neposlední řadě Kohoutek zmiňuje výzkum Židkové a Martinkové z roku 2003. Židková s Martinkovou konfrontují definici učitelé stresu popsanou v Pedagogickém slovníku z roku 1995 (která nese podobné rysy jako popisované zdroje učitelé stresu Kyriacou a Holečka) jako „stres souvisejícím s výkonem učitelé profese, jehož hlavními zdroji jsou dle empirických výzkumů: 1. žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující, 2. rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, 3. špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, 4. časový tlak a 5. konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele“ s moderním trendem posunu výuky od tradičního předávání informací ke vzdělávání interaktivní cestou a zejména posunu psychosociálního klimatu školy, kde došlo především k uvolnění vztahu učitel – žák. Namítají tedy, že většina výzkumů, které byly do té doby provedeny a daly za vznik podobným definicím, s moderním posunem ve výuce nepočítaly a otevírá se prostor pro nová šetření. Jestliže si tedy řekneme, že od vydání

této publikace uběhlo 16 let, musíme si říci, že další výzkumy této problematiky mají své opodstatnění. Z výzkumu Židkové a Martinkové je patrné, že učitelé vnímají časový tlak a zatěžující zodpovědnost jako největší zdroje psychické pracovní zátěže. Z dopadů této zátěže nejvíce pociťují snížení pracovní výkonnosti, únavu a nervozitu. Jako silnou zátěž vnímá 21,1 % učitelů nezájem žáků o učení, 21,1 % odpovědnost za bezpečnost a zdraví jiných, 33,3 % postavení učitelů a 19,0 % nároky na psychiku (nepřetržité sledování, kontrola, hodnocení situace, řízení).

12.3 Nové stresory učitelské profese

Příčinou nových stresorů v učitelské práci je zcela jistě rychle měnící se svět kolem nás. Jedná se zejména o neustále zrychlující se vývoj IT technologií, měnící se požadavky společnosti a změny politického směřování či platnost nových vyhlášek a zákonů, kde bychom mohli uvést zavedení inkluzivního vzdělávání jako jednu z nejzásadnějších změn, která má silný dopad na pracovní náplň učitele. Abychom se v této problematice mohli lépe zorientovat, nejdříve se pokusím v krátkosti popsat tradiční formu vzdělávání, na jejímž základě budu moci dále stavět.

12.3.1 Tradiční vzdělávání

Tradiční forma vzdělávání je založena na frontálním stylu výuky, tedy výkladu učitele. Učitel zde vystupuje jako aktivní činitel a žák jako pasivní konzument informací. Touto formou byly posilovány především encyklopedické znalosti. Učení se kritickému myšlení, schopnosti veřejného projevu či práci v týmu se v podstatě neobjevovalo. V českém prostředí bylo navíc tradiční vzdělávání silně zakonzervováno komunistickým režimem a pro velkou řadu učitelů může být odchýlení se od tradic zatěžující. V další řadě je školství jedno z těch více konzervativních odvětví, kde je vývoj oproti ostatním odvětvím pomalejší (Nováčková, 2010).

12.3.2 Nové trendy ve vzdělávání

Dnešní svět lze charakterizovat především silnou globalizací a rychlým vývojem moderních technologií, což má obrovský vliv na proměnu naší společnosti. Ta pak klade zcela jiné nároky na jedince nežli dříve. Žijeme v době, kdy máme v podstatě instantní přístup k neomezenému množství informací, z toho důvodu dnes není encyklopedická znalost shledávána jako podstatná. Naopak je kladen větší a větší důraz na proces shromažďování a analýzy informací a na kritické myšlení, poznávání faktických informací od lživých dezinformací apod. Existuje zde tedy jistá návaznost, tak jak se mění

svět kolem nás, mění se požadavky společnosti, na což by měly reagovat a případně se přizpůsobit vzdělávací systémy, jinak se stanou irelevantními.

Sílicí tendence pro změny vzdělávacích systémů bychom našli už na konci 19. a v průběhu 20. století. Objevují se zde jména myslitelů a reformátorů jako je Dewey, Freinet, Montessoriová nebo Steiner. Jejich koncepty vzdělávání bychom mohli označit jako alternativní formy vzdělávání. Nikdy se totiž nestaly mainstreamem a tradiční forma vždy převažovala. Nicméně dodnes máme, a nutno podotknout, že jejich trend spíše sílí, tzv. Montessori školy či školy Waldorfské apod. (Rýdl, 2003).

Na konci 20. století se též začala objevovat hnutí rodičů, kteří požadovali možnost rovnocenného vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy zařazení těchto dětí do klasických škol. Tím chtěli zajistit kvalitní vzdělávání pro všechny, kteří mají zájem. Požadavek na zavedení rovnocenného vzdělávání bylo doporučováno i mezinárodními organizacemi již v osmdesátých letech minulého století. Společenské vnímání se změnilo a zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do speciálních škol začalo být bráno jako nerovnost ve vzdělávání. Je zde tedy snaha o odstranění bariér, které brání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami v zařazení do běžných škol, tak i o odstranění bariér mezi žáky s i bez speciálních potřeb.

V posledních několika dekádách velké množství vlád po celém světě zavádí nové systémy do škol, a to přesně z těch důvodů, které jsou popsány výše, tedy větší důraz na rovnost kvalitního vzdělávání, odstranění bariér, zavedení soudobých témat do výuky, posun od tradiční formy výuky, včetně zpracování informací a nových komunikačních technologií (Rýdl, 2003).

V dalších podkapitolách vysvětlím dva důležité pojmy *integrace* a *inkluze*, jelikož se jedná o dva zásadní směry v moderním vzdělávání.

12.3.3 Integrace

Pojem integrace jako takový znamená ucelení, sjednocení či spojení v celek. Pedagogický slovník pak dává tento pojem do kontextu vzdělávání a vysvětluje jej jako přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Lechta (2010) popisuje integraci jako paralelně probíhající edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí bez těchto vzdělávacích potřeb v jednom prostoru. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou tedy vzdělávány v přirozeném nesegregovaném

prostředí, čímž mají šanci se lépe začlenit do běžné společnosti, a tak se i připravit na budoucí život.

System integrace je založený na vytvoření podpůrných opatření dle individuálních potřeb žáka a z velké části na spolupráci učitelů s asistenty (Podešva, 2003).

12.3.4 Inkluze

K inkluzi dochází, pokud je každý člověk ve své individualitě společností přijímán a má možnost plně se do ní zapojit. Rozdíly a odchylky jsou v rámci sociální inkluze brány jako obohacení pro skupinu. Jejich přítomnost společnost ani nezpochybňuje, ani nepovažuje za výjimku (Anderlik, L., 2014, s. 42).

Ve své podstatě bychom mohli říci, že zatímco integrace pracuje pouze jedním směrem, tedy jejím cílem je začlenit děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného prostředí, inkluze má větší ambice a jde dál. Inkluze má za cíl vytvořit rovné podmínky pro všechny žáky a to bez rozdílu, zdali se jedná o žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu, žáky se specifickými poruchami učení, pozornosti či chování, žáky s odlišnými kulturními kořeny, žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, ale i žáky nadané i mimořádně nadané. Záměrem inkluze je vytvoření prostředí, kde se nedefinuje normalita a odchylky od ní, ale kde je normalita považována jako rozmanitost (Anderliková, 2014). Nejedná se tedy pouze o začlenění určitých skupin do většinové společnosti, jak je to u integrace, inkluze by měla obohatit celou skupinu jako takovou.

Hlavním principem práce učitele v inkluzivním prostředí je individuální přístup k jednotlivým žákům, tedy nalezení vyhovujícího individuálního tempa, pomůcek, metod učení apod. Přirozeně by měla jít stranou soutěživost mezi žáky a tlak na výkon, učitel by se měl soustředit na posílení komunikace a týmové práce mezi žáky.

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách neboli inkluzivní vzdělávání v České republice v podstatě začalo již ve školním roce 2005/2006. 1. ledna 2005 vstoupil v účinnost nový školský zákon, dle kterého mají zákonní zástupci žáků právo na přednostní přijetí v běžné spádové škole, tedy škole místa jejich trvalého bydliště. V rámcovém vzdělávacím plánu ZV (2007) nalezneme definici žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: „žáci se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování), žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami

vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálním kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu)“. Nicméně významná změna přišla až úpravou školského zákona, kterou přinesla novela zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) účinná od 1. září 2016, běžně označována jako tzv. *inkluzivní novela*. Tato novela upřesnila pravidla pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách, které do té doby, neměly nárok na adekvátní a jasně definovanou podporu. Těmito kroky Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy postavilo české školství na cestu rovného přístupu ke vzdělávání, tedy nastavení podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu, a to za pomoci nezbytných adekvátních podpůrných opatření dle potřeb jednotlivých žáků.

Tento proces je zaštitěn dokumentem Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. V období let 2016-2018 proběhl tzv. Akční plán inkluzivního vzdělávání, který z této strategie vychází a nyní probíhá nový Akční plán pro období 2019-2020. To vše je podmnožinou Dlouhodobého záměru rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020. Bohužel kolem inkluzivní vzdělávání koluje ve veřejnosti velké množství nedorozumění. Mezi ta největší bych uvedl, že novela školského zákona nezavedla povinnost vzdělávat všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách a nedošlo ke zrušení tzv. speciálních škol. Speciální školy stále existují a na rozdíl od škol běžných jsou často speciálně zacílené, a tedy i uzpůsobené na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a často se specializují na určitý typ postižení (speciální školy pro žáky se sluchovým postižením, či žáky s lehkým mentálním postižením apod.). Díky novele zákona v současné době dosáhnou na podpůrná opatření též žáci s poruchami chování, což ve starém systému nebylo úplnou povinností škol. Informace z webových stránek MŠMT:

http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

12.3.5 Problémy spojené s inkluzivním vzděláváním

Nové změny přinášejí i potenciální problémy, jelikož u ničeho nelze zcela jistě předvídat, jak se jednotlivosti budou vyvíjet. Obzvláště to platí v komplexních situacích, jako zavedení inkluzivního vzdělávání určitě je. A i když je samozřejmostí, že problémy, které se vynořily ve spojitosti s inkluzí se dotýkají všech aktérů inkluze, pro účely této práce

nás bude zajímat, jaké budou mít dopady zejména na učitele, jelikož se bezesporu jedná o možné zdroje pracovního stresu.

Na tato úskalí spojená s inkluzí poukazuje předseda asociace speciálních pedagogů Martin Odehnal v otevřeném dopise adresovaném vládě ČR.

Hájková a Strnadová (2010) ukazují na problematiku zažitých kompetencí učitele. Tradičně učitelé vyučovaly homogenní skupiny, což je úplným opakem iluzivního prostředí, které má jako heterogenní skupina zcela odlišné požadavky. Učitelům tedy tato kompetence často chybí, a to z prostého důvodu, potřebné kompetence se především získávají v procesu vykonávání profesní činnosti a vzhledem k relativně krátkému období inkluzivního vzdělávání, nebylo možné tyto kompetence získat. Zdůrazňují však i důležitost teoretické přípravy, a to zejména v oblasti speciální pedagogiky. Nicméně dle Hájkové a Strnadové i jiných je připravenost učitelů školy je velmi zanedbaná. Dále musíme zdůraznit, že velká většina problematiky spjatá s připraveností a kompetencemi učitelů platí i pro asistenty, kteří se neméně podílí na vzdělávacím procesu.

Štěpán Drahokoupil z Nadace OSF komentoval stav inkluze v rozhovoru pro informační centrum o vzdělávání EDUin: <https://www.eduin.cz/clanky/aktuani-problemy-inkluze-a-jakym-zpusobem-ucit-politicky-myslet-ve-skolach/> a vytyčil tři zásadní problémy. Za prvé ukazuje na problematiku tzv. *fake news*, které se kolem inkluze objevují. Jako zásadní vidí ohýbání faktů některými politiky či médii, jako příklad uvádí úpravu rétoriky bulvárních médií mluví o hendikepovaných žácích jako o žácích problémových. Na jednu stranu to nemusíme vnímat tak dramaticky, nicméně přesně tyto případy přináší vyostřenou atmosféru na celou problematiku. Další problém vidí v nedostatku financí potřebných k zabezpečení a provozu inkluzivního prostředí. V poslední řadě poukazuje na nedostatek pedagogických pracovníků, a to zejména na pozicích asistenta pedagoga a speciálního pedagoga.

Odborníci však chybějí i v pedagogicko-psychologických poradnách, které jsou nezbytným spoluaktérem inkluzivního vzdělávání. Respektive bez doporučení poradny není možné sestavit podpůrná opatření vyšších stupňů. To se můžeme dozvědět z rozhovoru s Václavou Masákovou internetového portálu Česká škola: <http://www.ceskaskola.cz/2017/11/neveste-se-uz-jste-v-poradi-na.html>

, která dále podotýká jeden fakt a to, že přestože by se mělo všem žákům dostat adekvátní podpory, neznamená to však, že žáci budou dosahovat úspěchů. Na speciálních školách byli žáci s SVP traumatizováni z permanentního neúspěchu ušetření.

12.3.5 Další nové stresory

Množství nových problémů, které se ve školách objevuje, přibývá s vývojem moderních informačních komunikačních technologií (dále ICT). Zásadními a dnes častými problémy jsou kyberšikana, sexting či krádež digitální identity.

Kyberšikanu bychom mohli definovat jako akt se záměrem cíleného poškození určité osoby za pomoci mobilních telefonů a sociálních sítí.

Sexting označuje distribuci fotografií a videomateriálů intimního charakteru bez souhlasu zobrazené osoby. Tyto materiály pořizují samotné oběti, které je nejčastěji posílají osobě, ke které něco cítí, a chtějí tak osobu zaujmout. Tyto osoby pak velice často tyto intimní materiály šíří dále.

Krádež digitální identity spočívá v ukradení přístupových údajů k účtům či profilům rozličných sítí a zneužití těchto profilů.

Informace z článku oficiálního webu MŠMT „Nová doporučení, jak řešit vandalismus, kyberšikanu a záškoláctví“: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vydalo-nova-doporuceni-jak-resit-vandalismus>.

13. PROBLEMATIKA VÝZKUMU PRACOVNÍ ZÁTĚŽE UČITELSKÉ PROFESE

Pomyslným základním kamenem této diplomové práce se staly zejména dva články; za první článek *Stress Levels, Gender and Personality Factors in Teachers* (volně přeloženo jako: úroveň pracovního stresu učitelů v souvislosti s pohlavím a osobností učitelů) z roku 1993 vydaný v časopise *British Journal of Educational Psychology*, za druhé článek *Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis* (volně přeloženo jako: pracovní stres, syndrom vyhoření a zdraví učitelů: metodická a teoretická analýza) amerického vědeckého časopisu *The Review of Educational Research*, vydaný v roce 1998.

Prvně zmíněný článek (Fontana, Abouserie, 1993) pojednává o studii zkoumající možnou spojitost mezi pocíťovanou úrovní stresu, pohlavím a osobností vzorku vyučujících. Pro zkoumání úrovně stresu byla použita Fontanova stresová škála Professional Life Stress scale a pro určení osobnostního typu Eysenckův osobnostní dotazník. (Jedná se o psychodiagnostický nástroj k testování osobnosti vytvořený německo-britským psychologem H. J. Eysenckem a jeho manželkou S. B. G. Eysenckovou, který má za cíl identifikovat dvě hlavní dimenze osobnosti, a to temperament a emocionální labilitu. Vzorek učitelů vcelku zahrnoval 95 učitelů základních a středních škol, z toho bylo 51 žen a 44 mužů. Výsledkem studie bylo zjištění, že 72,6 % učitelů pocíťovalo mírnou úroveň stresu a 23,2 % pak úroveň silnou. Studie dále ukázala, že faktor pohlaví učitelů neměl na úroveň pocíťovaného stresu, tak velký vliv jako naopak faktor osobnosti.

Jak jsem již zmínil v kapitole psychologické teorie stresu, R. S. Lazarus ve svých pracích vysvětluje, že vnímání stresorů a prožívání stresových reakcí je vždy a pouze individuální (Baštecká, Goldman, 2001), s tím souhlasí například i Fontana (1989). Díky tomuto tvrzení nám tedy vyvstává otázka určení konkrétních proměnných, jako je osobnost, věk a pohlaví, které mohou mít určující vliv na vnímání a prožívání stresových situací. Dle Wilkinsonové (1988) pak dává smysl zkoumat tyto faktory právě v profesích, jako je výuka, kde pracovníci často podléhají vysokému výskytu potenciálně stresujících situací. M. G. Borg (2006), který provedl dlouholetý výzkum pracovního stresu učitelů v britském školství, dále mluví o potřebě průběžného aktualizování takovýchto výzkumů, vzhledem k postupným a rychlým změnám, s nimiž se učitelé potýkají, ať už jde

například o změnu kurikula, hodnocení či reorganizace škol, a to i přestože již značné množství výzkumů zabývajících se tímto tématem bylo provedeno.

13.1 Proč je výzkum stresu učitelů relevantní

Výzkum stresu u učitelů považuje za důležitý rovněž text od Gugliemioho a Tatrova (1998), který upozorňuje, že stres a pracovní vyhoření učitelů není zdaleka pouze problémem samotných učitelů, ale tyto skutečnosti mají dále negativní dopad na třídní klima během výuky a neblaze tak ovlivňují výsledky vzdělávání studentů. Podstatná část učitelů též kvůli pocíťování nadměrného tlaku školního prostředí ze školství odchází a vyhledává pracovní místo v jiném odvětví. Je tedy žádoucí tuto problematiku řešit nejen z hlediska zkvalitnění duševního a tělesného zdraví učitelů, ale především z hlediska zachování kvalitní výuky.

13.2 Hledání základního kamene

Hlavním cílem článku je rozbor dosavadních výzkumů, které se určitým způsobem dotýkají problematiky stresu učitelů. Shrnuje a rozebírá poznatky výzkumů zabývajících se zdroji stresu učitelů, strategiemi zvládnání stresu, dopady stresu na psychické i fyzické zdraví učitelů, dopady na kvalitu výuky apod.

Nejdříve článek rozebírá konstrukce teoretických modelů pracovního stresu, tedy teorií vysvětlující a popisující principy vzniku pracovního stresu. Jako obecně nejvíce používaný model je zde uveden Karasekův Demand-Control model. Tento model dále funguje jako jakýsi základní kámen, který může být dále rozšiřován a modifikován. Karasek definoval dva základní faktory spolukorelující na pracovní zátěži. Jsou to nároky kladené na pracovníka a míra kontroly, kterou pracovník disponuje. Nároky práce jsou množinou stresorů pramenících ze samotné práce, pracovního prostředí a organizace práce. Míra kontroly pracovníka je vysvětlena jako stupeň svobodného rozhodování nad náplní své pracovní činnosti. Stres pracovníka je tedy určen balancí těchto dvou faktorů (Karasek, 1979).

13.3 Důležitost proměnných

V další kapitole nám článek připomíná přítomnost velkého množství proměnných, které velkým podílem ovlivňují vnímání a prožívání pracovního stresu i vypořádání se s ním. Jedná se o individuální charakteristiky pracovníka jako jsou osobnostní charakteristiky,

demografické charakteristiky jako pohlaví a věk, týmové chování, schopnost řešení problémů či psychohygieny apod. Frese a Zapf (1988) již ve své době poukazovali na chybu velkého množství výzkumů, které s těmito proměnnými ve svých úvahách a zkoumání nepracovaly. Důležitost proměnných si později uvědomili i tvůrci našeho základního modelu pracovního stresu a model upravili. Vznikl tak nový Demand-Control-Support model, který počítá se vztahy a podporou okolí jako s dalším podstatným faktorem. Johnson, Hall (1996) a Schwartz (1996) však namítali, že model stále nepracuje s pohlavím pracovníků. Ze zdravotních výzkumů byly zjištěny signifikantní rozdíly ve spojitosti pracovního stresu, hladinou krevního tlaku a pohlavím pracovníků. Z jiných studií je naopak patrné, že pohlaví nemá vliv na pociťovanou úroveň pracovní zátěže. A přestože ve školství převažují ženy nad muži, nelze tento aspekt jednoduše odsunout. Dalším velkým problémem je i *učitel* jako název pracovního místa. Drtivá většina výzkumů operuje s tímto pojmenováním pouze obecně a nesespecificky, přestože do pracovní pozice *učitel* spadá obrovská škála proměnných. Je jednoznačné, že zásadními ovlivňujícími faktory musí být i skutečnosti jako na jakém typu školy pracovník vyučuje, zdali se jedná o státní či soukromou školu, školu s obecným či specializovaným zaměřením, zdali jde o školu ve městě či na venkově, jaké předměty pracovník vyučuje, jaký má pracovník úvazek, zdali je též třídním učitelem, na jakém stupni vyučuje, zdali jsou ve třídě žáci se specifickými vzdělávacími potřebami apod. Podobné proměnné zkoumal například Kristensen (1996), který hovořil o problému nejednoznačnosti mezi oficiálními názvy pracovních míst a jejich reálnou pracovní náplní, která je spjata s různou hladinou pracovní zátěže. Tento problém byl ukázán řadou výzkumů. Jako příklad můžeme uvést jeden výzkum, ve kterém bylo zjištěno, že autobusoví řidiči pracující více během dopravních špiček jsou náchylnější ke kardiovaskulárním poruchám nežli řidiči pracující mimo dopravní špičku.

Tyto poznatky uvedly nový trend, směr a v podstatě nutnost vedení výzkumů více komplexněji, tak aby nebyly opomenuty důležité aspekty podílející se na pracovním stresu učitelů.

13.4 Další úskalí výzkumů

Velkým úskalím některých výzkumů je zvolená metodika. Množství námitek padá na metodu sebeposuzujících dotazníků (self-report) pociťované úrovně stresu. Tato čistě subjektivní metoda často přináší bezvýznamné korelace, jelikož respondenti mají

tendenci podceňovat či přeceňovat situaci. Tuto skutečnost pojmenoval Kasl (1978) jako *triviality trap* (volně přeloženo jako past triviálnosti). Podobný problém je popsán Leventhalem a Tomarkenem (1987), kteří poukazovali na problém ve spojitosti pocíťované úrovně stresu a aktuálním zdravím člověka. Lidé trpící zdravotním problémem mají tendenci pocíťovat stresory jako více zátěžové nežli zdraví jedinci. S tím i úzce souvisí často nelehko zjistitelná či opomíjená informace, zdali jedinec trpěl zdravotním problémem ještě před pocíťením stresu, či byl zdravotní problém stresem vyvolán.

Další problém tkví v nejednotném chápání pojmu *stres*. Neexistuje obecně uznávaný koncept, který by udával jasný směr výzkumů. Každý člověk může chápat pojem stres trochu jinak a z toho důvodu není možná jednotnost výzkumných metod. To neznamená, že by výsledky jednotlivých výzkumů byly bezcenné, to v žádném případě nejsou. Nicméně je těžké tyto výsledky navzájem porovnávat či shrnout ve větší celek.

13.5 Obecně uznávaná metoda?

Většina výzkumů se však shoduje na definici stavu vyhoření (burnout). Studie ve svém zkoumání v drtivé většině pracují s konceptem vyhoření, tak jak je popisován Maslachovou a Jacksonovou (1981). Vyhoření vysvětlovali jako stav, u kterého můžeme sledovat trojici faktorů: vyčerpání, depersonalizaci a snížení osobního pracovního výkonu. Díky této shodě na definici vyhoření byl obecně nejvíce používán tzv. Maslach Burnout Inventory (MBI) dotazník.

13.6 Shrnutí

Jak již v tomto článku i celé této práci bylo několikrát řečeno, *stres* je v mnoha publikacích definován různě, nicméně abych našel nějaké východisko pro vytvoření dotazníku, budu se držet široce uznávaného MBI dotazníku.

Podstatnou věcí je uvědomění si obrovské komplexnosti celé problematiky pracovního stresu, ke které se stahuje nepřeberné množství proměnných. Tato práce s nebere za úkol zorientovat se ve všech těchto proměnných a počítat s nimi, cílem této práce je zjistit, zdali spojení mezi pocíťovanou úrovní stresu a pohlavím učitelů je signifikantní či ne. Z tohoto důvodu je MBI dotazník doplněn řadou otázek mající za úkol potvrdit či vyvrátit tuto spojitost.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V této kapitole přiblížím metodologický rámec výzkumu, tedy výzkumný problém a hypotézy, zvolenou metodiku sběru dat, popis zkoumaného souboru, analýzu sesbíraných dat a jejich interpretaci.

14. VÝZKUMNÝ CÍL

Tato práce se zabývá problematikou pracovního stresu učitelů ve spojitosti s vybranými mediátory (proměnnými) se zaměřením na gender. Cílem práce je prozkoumat návaznosti vybraných demografických faktorů vzorku učitelů a pociťované pracovní zátěže. Pro výzkum jsem tedy vybral tři oblasti proměnných, u kterých chci prozkoumat, zdali mají určující vliv na pociťovanou pracovní zátěž či nikoliv.

V první řadě budu zkoumat spojitost mezi pociťovanou úrovní stresu učitelů a jejich biologickým pohlavím. Budu vycházet z informací článku *Stress Levels, Gender and Personality Factors in Teachers* (viz kapitola 13), ve kterém ukazuje obecné výsledky studií zkoumající podobnou problematiku, tedy že ze zdravotních výzkumů byla zjištěna spojitost mezi pracovním stresem, hladinou krevního tlaku a pohlavím pracovníků. Naopak studie zkoumající návaznost pohlaví pracovníků a pociťovanou úroveň pracovní zátěže žádnou spojitost nezjistily. Ve svém výzkumu chci zjistit, zdali existuje spojitost mezi biologickým pohlavím učitelů a pociťovanou úrovní stresu, či nikoliv.

Druhá oblast výzkumu se zaměřuje na návaznost mezi psychologickým hlediskem pohlaví a pracovní zátěží. Pro tento výzkumný problém budu vycházet z informací publikace psycholožky Janošové (viz kapitola 11.2) a tedy, že největší schopnost adaptability byla naměřena u jedinců s androgynním osobnostním typem. Nejlépe by tedy měli pracovní zátěži odolávat ti jedinci, kteří mají silnou jak femininní, tak i maskulinní složku zároveň.

Vzhledem k faktu, že téma inkluze je momentálně pro české školství stále horké, rozhodl jsem se zjistit, zdali skutečnost, že učitel vyučuje žáka s SVP, má dopad na pociťovanou úroveň stresu či nikoliv. Budu tedy předpokládat, že výuka v homogenní třídě, tedy třídě složené pouze ze žáků bez SVP, je méně náročná na psychiku učitele, na čas strávený

přípravou na samotnou výuku a odpadá nutnost kooperace s asistentem pedagoga či vytvoření podpůrných opatření apod.

15. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Jak jsem uvedl v předchozí kapitole, tato práce si klade za cíl prozkoumat návaznosti demografických faktorů (proměnných) na pociťovanou pracovní zátěž učitelů. Výzkumné problémy tedy zní:

Výzkumný problém číslo 1: *Má biologické pohlaví učitele signifikantní vliv na stupeň pociťovaného vyhoření?*

Výzkumný problém číslo 2: *Jsou učitelé s androgynní osobnostní odolnější vůči stresu, nežli učitelé s maskulinním a femininním osobnostním profilem a učitelé s nezařazeným osobnostním profilem?*

Výzkumný problém číslo 3: *Jsou učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, a kteří zároveň cítí, že nejsou adekvátně seznámeni s problematikou integrace/inkluze žáků s SVP, náchylnější k pociťovanému pracovnímu vyhoření nežli učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, ale cítí se být s problematikou integrace/inkluze dostatečně seznámeni, a učitelé, kteří nevyučují žádné žáky s SVP?*

16. HYPOTÉZY

Zde uvedu konkrétní hypotézy, díky nimž se budu snažit nalézt návaznosti demografických faktorů (proměnných) na pocíťovanou pracovní zátěž.

16.1 První hypotéza

První hypotéza tedy vychází z první oblasti výzkumného cíle zaměřující se na vliv biologického pohlaví a pocíťovanou úroveň stresu. Vzhledem k výběru dotazníku vyšetřující stupeň pracovní zátěže (viz kapitola 18. METODIKA), má tato hypotéza tři podoblasti.

Výzkumný problém číslo 1: *Má biologické pohlaví učitele signifikantní vliv na stupeň pocíťovaného vyhoření?*

H1a: Biologické pohlaví učitele nemá signifikantní vliv na dosažení pocíťovaného emocionálního vyčerpání.

H1b: Biologické pohlaví učitele nemá signifikantní vliv na dosažení pocíťované depersonalizace.

H1c: Biologické pohlaví učitele nemá signifikantní vliv dosažení vyhoření v sektoru pocíťovaného osobního uspokojení.

16.2 Druhá hypotéza

Druhá hypotéza vychází z předpokladu, že učitelé s androgynním osobnostním profilem jsou odolnější vůči pracovní zátěži. Vzhledem k výběru dotazníku vyšetřující stupeň pracovní zátěže (viz kapitola 18. METODIKA), má tato hypotéza tři podoblasti.

Výzkumný problém číslo 2: *Jsou učitelé s androgynní osobnostní odolnější vůči stresu, nežli učitelé s maskulinním a femininním osobnostním profilem a učitelé s nezařazeným osobnostním profilem?*

H2a: Učitelé s androgynní osobnostní jsou odolnější vůči emocionálnímu vyčerpání, nežli učitelé s maskulinním a femininním osobnostním profilem a učitelé s nezařazeným osobnostním profilem.

H2b: Učitelé s androgynní osobnostní jsou odolnější vůči depersonalizaci, nežli učitelé s maskulinním a femininním osobnostním profilem a učitelé s nezařazeným osobnostním profilem.

H2c: Učitelé s androgynní osobnostní jsou odolnější vůči vyhoření v sektoru pocíťovaného osobního uspokojení, nežli učitelé s maskulinním a femininním osobnostním profilem a učitelé s nezařazeným osobnostním profilem.

16.3 Třetí hypotéza

Třetí hypotéza je založena na předpokladu, že výuka tříd s nejméně jedním žákem s SVP, má jasný dopad na pocíťovanou úroveň pracovní zátěže.

Výzkumný problém číslo 3: *Jsou učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, a kteří zároveň cítí, že nejsou adekvátně seznámeni s problematikou integrace/inkluzie žáků s SVP, náchylnější k pocíťovanému pracovnímu vyhoření nežli učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, ale cítí se být s problematikou integrace/inkluzie dostatečně seznámeni, a učitelé, kteří nevyučují žádné žáky s SVP?*

H3a: Učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, a kteří zároveň cítí, že nejsou adekvátně seznámeni s problematikou integrace/inkluzie žáků s SVP, jsou náchylnější k pocíťování emocionálního vyčerpání nežli učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, ale cítí se být s problematikou integrace/inkluzie dostatečně seznámeni, a učitelé, kteří nevyučují žádné žáky s SVP.

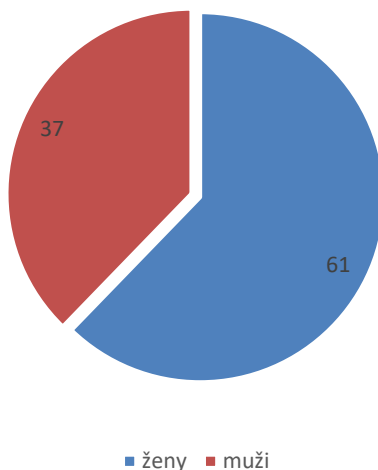
H3b: Učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, a kteří zároveň cítí, že nejsou adekvátně seznámeni s problematikou integrace/inkluzie žáků s SVP, jsou náchylnější k pocíťování depersonalizace nežli učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, ale cítí se být s problematikou integrace/inkluzie dostatečně seznámeni, a učitelé, kteří nevyučují žádné žáky s SVP.

H3c: Učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, a kteří zároveň cítí, že nejsou adekvátně seznámeni s problematikou integrace/inkluzie žáků s SVP, jsou náchylnější k vyhoření v sektoru osobního uspokojení, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, ale cítí se být s problematikou integrace/inkluzie dostatečně seznámeni, a učitelé, kteří nevyučují žádné žáky s SVP.

17. VÝZKUMNÝ SOUBOR

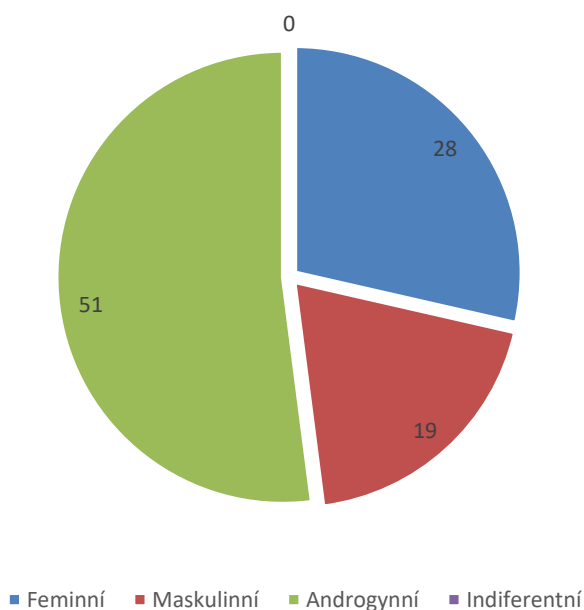
Výzkumný soubor se skládá z celkového počtu 98 učitelů. Jedná se o dostupně výběrový soubor učitelů vyučujících v Jihočeském kraji.

Na grafu číslo 1 vidíme rozložení výzkumného souboru z hlediska biologického pohlaví, z celkového počtu učitelů je 37 pohlaví mužského a 61 pohlaví ženského.



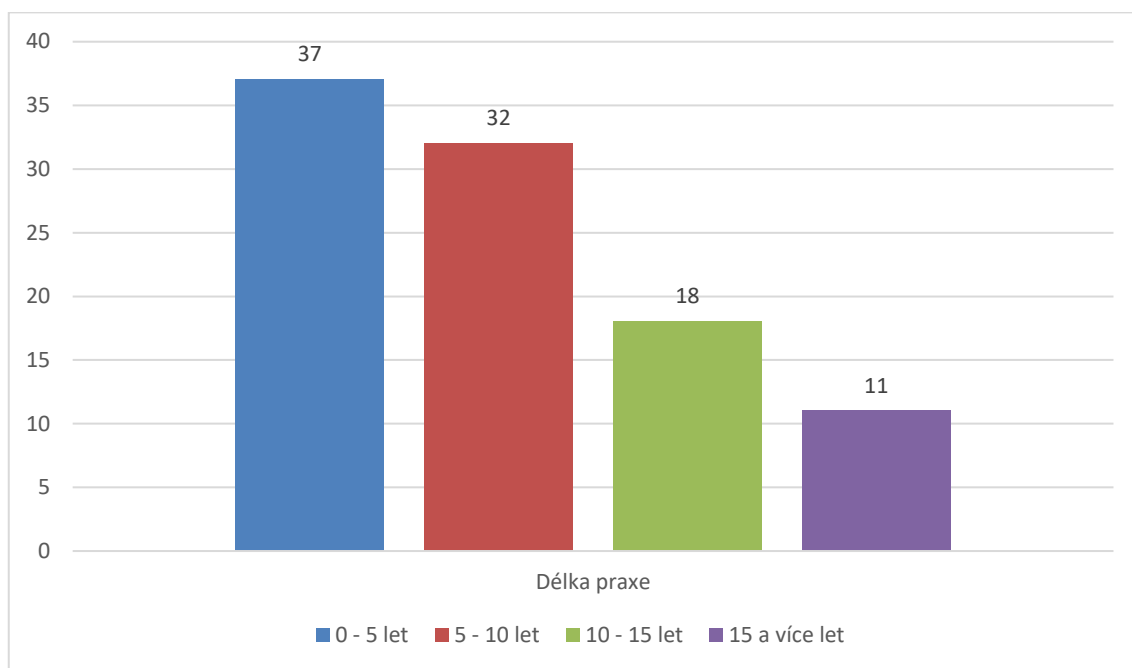
Graf č. 1 - Rozložení respondentů dle biologického pohlaví

V souboru bylo celkem 28 respondentů feminního osobnostního typu, 19 maskulinního typu, 51 androgynního typu a respondenti indiferentního (nezařazeného) osobnostního typu nebyli žádní. Rozložení osobnostních typů znázorňuje graf číslo 2.



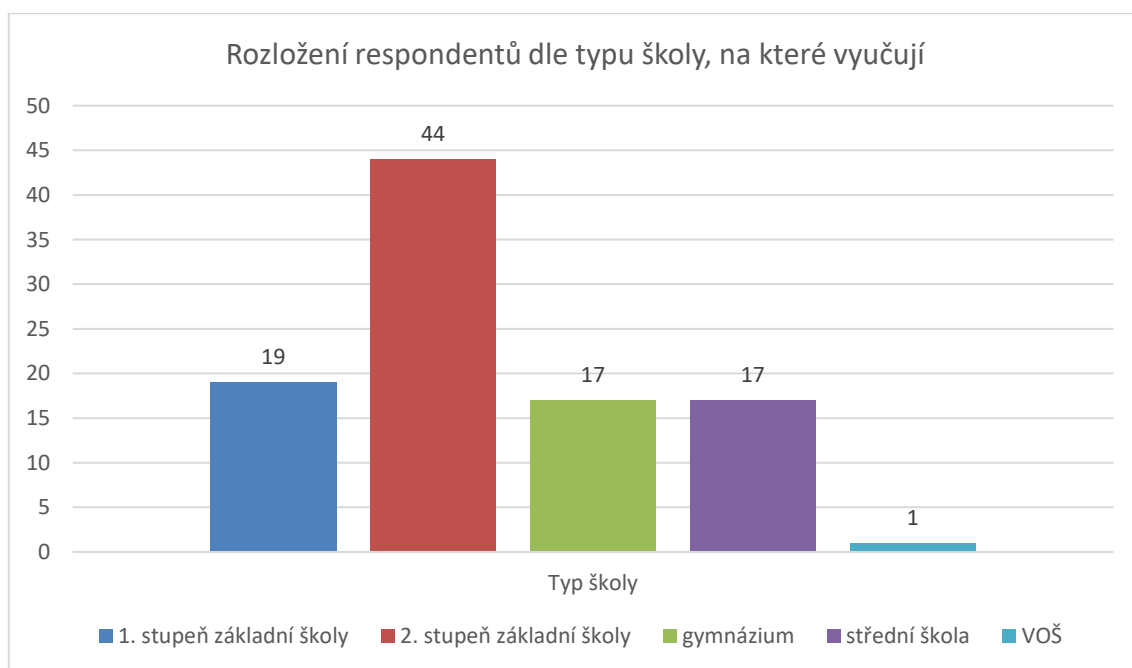
Graf č. 2 - Rozložení respondentů dle osobnostních rysů

Na grafu číslo 3 vidíme rozložení respondentů dle délky jejich pracovní praxe.



Graf č. 3 - Rozložení respondentů dle délky učitelské praxe

V grafu číslo 4 vidíme rozložení respondentů dle typu školy, na které vyučují:



Graf č. 4 - Rozložení respondentů dle typu školy

18. METODIKA

Pro zodpovězení výzkumného problému jsem zvolil kvantitativní výzkumný přístup a jako metodu pro sběr výzkumných byl použit dotazník. Dotazník je složen ze tří částí. První část se věnuje vybraným proměnným ohledně pedagogické praxe respondentů dotazníku.

První částí dotazníku je soubor otázek zjišťujících doplňující informace ohledně pedagogické praxe respondenta.

Druhou částí je překlad BSRI dotazníku sexuálních rolí vytvořený americkou psycholožkou Sandrou L. Bemovou. Jedná se o jeden z nejpoužívanějších dotazníků zjišťující převažující osobnostní profil participantů, zdali jsou maskulinního, femininního, androgynního profilu či profilu indiferentního. Český překlad BSRI dotazníku vyhotovili psycholožka D. Fajmonové a sociolog M. Osuský. Překlad dotazníku spolu s potřebnými informacemi lze nalézt v časopisu Psychologie dnes (roč. 10, č. 3/2004, str. 29-32). Pro vytvoření dotazníku k této práci jsem použil překlad BSRI dotazníku dodatečně upravený prof. Kohoutkem, který lze nalézt na jeho osobním blogu: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1107/dotaznik-sexualnich-rol-i-sandry-bemove>.

Dotazníkem tedy budu zkoumat do jakého ze čtyř typů osobnostního chování a prožívání jednotliví participantů spadají.

1. *Maskulinní (vysoký skór maskulinity, nízký skór feminity),*
2. *Femininní (vysoký skór feminity, nízký skór maskulinity),*
3. *Androgynní (vysoký skór feminity i maskulinity),*
4. *Indiferentní (nízký skór feminity i maskulinity).*

Pro získání skóre jednotlivých typů jsem se držel upravené metody S. L. Bemové z roku 1981, kterou nalezneme v publikaci Hofmanna a Borderse (2001), kteří se touto problematikou podrobněji zabývali:

- Skór maskulinity získáme vypočítáním průměru z hodnot každé třetí položky, počítaje položkou 1.
- Skór feminity získáme vypočtením průměru z hodnot každé třetí položky počínaje položkou 2.

Získané hodnoty maskulinity a feminity se pak pohybují od 1 do 7, kde 4 je střední hodnotou. Participant s hodnotou maskulinity rovné či větší než 4 a zároveň s hodnotou feminity menší než 4 je vyhodnocen jako maskulinní typ. Participant s hodnotou feminity rovné či větší než 4 a zároveň s hodnotou maskulinity menší než 4 je vyhodnocen jako femininní typ. Participant s hodnotami maskulinity a feminity rovné či větší než 4 je vyhodnocen jako androgynní typ. Participant s hodnotami maskulinity a feminity menší než 4 je vyhodnocen jako typ indiferentní.

Třetí část dotazníku tvoří překlad MBI dotazníku. MBI dotazník americké psycholožky C. Maslachové je jeden z nejznámějších dotazníků zkoumající syndrom vyhoření u exponovaných profesí. Dotazník vyhodnocuje tři faktory, z toho dva jsou negativně laděné (emocionální vyčerpání a depersonalizace) a jeden je laděný pozitivně (osobní uspokojení z práce). Participant má za úkol přiřadit intenzitu pocitu k jednotlivým výroky, a to na škále: **0 (vůbec), 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (velmi silně).**

Vyhodnocení je jednoduchým součtem všech bodových hodnocení jednotlivých výroků vztahujících se k jednomu ze tří faktorů. Pro každý faktor je pak stanovena mezní hodnota vyhoření:

Stupeň emocionálního vyčerpání (EE)

- *Nízký* 0 - 16
- *Mírný* 17 - 26
- *Vysoký* 27 a více (**vyhoření!**)

Stupeň depersonalizace (DP)

- *Nízký* 0 - 6
- *Mírný* 7 - 12
- *Vysoký* 13 a více (**vyhoření!**)

Stupeň osobního uspokojení (PA)

- *Vysoký* 39 a více
- *Mírný* 38 - 32
- *Nízký* 31 - 0 (**vyhoření!**)

Autorkou překladu MBI dotazníku je doktorka Zdeňka Židková a jeho znění lze nalézt na webové stránce: <https://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/metody/>

Jsem si vědom faktu, že překlady těchto dotazníků nemohu brát jako dotazníky standardizované. Nicméně vzhledem k jejich četnosti použití ve studiích v původním jazyce a skutečnosti, že na překladech těchto dotazníků se podíleli čeští odborníci, se domnívám, že výpovědní hodnotu mají, přestože není možné z nich vyvozovat jasné vědecké důkazy.

Dotazník respondenti obdrželi buďto ve fyzické tištěné formě, viz celé znění dotazníku v příloze této práce pod číslem přílohy 1, nebo v elektronické podobě přes online službu SURVIO (www.survio.com).

19. ZPRACOVÁNÍ DAT

Při zpracování dat z dotazníkového šetření jsem postupoval následovně. Nejdříve jsem u každého respondenta vyhodnotil druhou a třetí část dotazníku.

Druhou částí dotazníku je dotazník sexuálních rolí BSRI zjišťující osobnostní a behaviorální rysy respondenta. Pro vyhodnocení jsem postupoval dle instrukcí popsanych v kapitole 18. METODIKA. Pro každého respondenta jsem tedy vyhodnotil jeho osobnostní typ, zdali je feminní, maskulinní, androgynní či nezařazený (indiferentní).

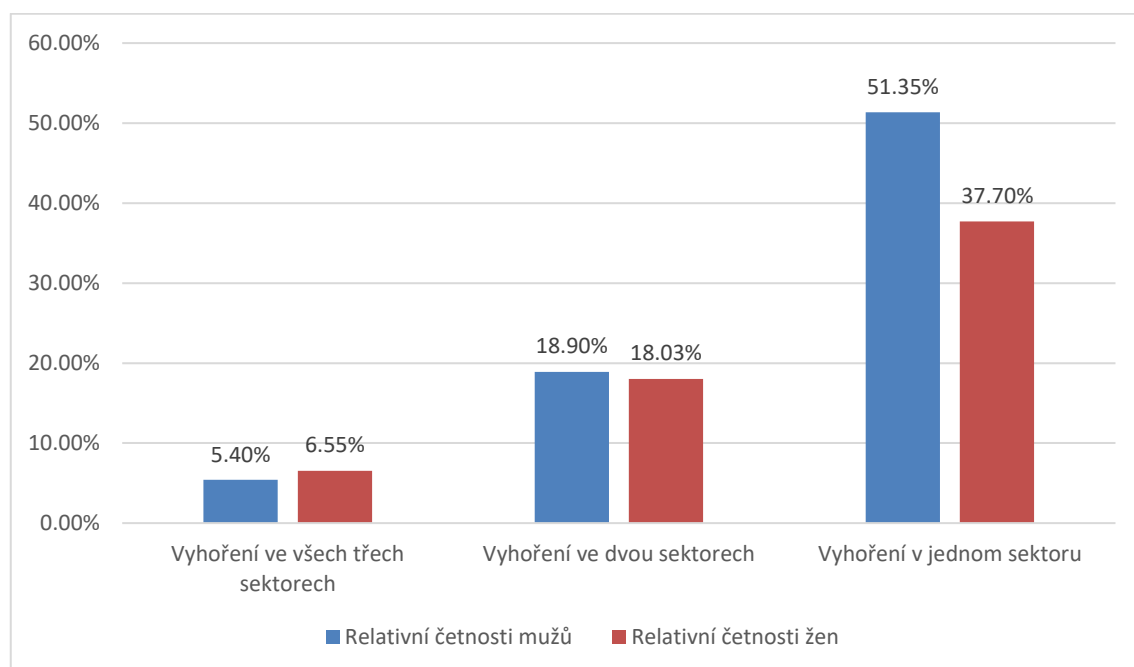
Třetí částí dotazníku je dotazník MBI, zjišťující pocíťovanou úroveň pracovní zátěže. Pro vyhodnocení MBI dotazníku jsem postupoval dle instrukcí popsanych v kapitole 18. Výstupem MBI dotazníku je stupeň vyhoření ve třech sektorech, kterými jsou emocionální vyčerpání, depersonalizace a osobní uspokojení. Pro každý sektor je stanovena mezní hodnota vyhoření. Získal jsem tak informaci, v jakých sektorech jednotlivý respondenti dosahují či překračují mezní hodnotu vyhoření (vyhořelí respondenti), a kteří této mezní hodnoty nedosahují (nevyhořelí respondenti).

Informace z vyhodnocené druhé a třetí části jsem společně s informacemi z části první, která obsahuje doplňující kategoriální proměnné, zanesl do datové matice. Veškerá data v matici jsou tedy proměnnými nominálního (kategoriálního) typu (Gibilisco, 2009).

20. ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Jak jsem již uvedl v kapitole 18. METODIKA, všechny proměnné jsou nominálního typu, v této kapitole budu zejména porovnávat absolutní a relativní četnosti vybraných proměnných a konfrontovat je se stanovenými hypotézami.

Z vyhodnocení MBI dotazníku je patrné, že velká část respondentů pociťuje pracovní zátěž. 19 mužů a 23 žen dosáhli či překročili hranici vyhoření v jednom ze tří sektorů, 7 mužů a 11 žen dosáhli či překročili hranici vyhoření ve dvou ze tří sektorů a v poslední řadě 2 muži a 4 ženy dosáhli či překročili hranici vyhoření ve všech třech sektorech (emocionální vyčerpání, depersonalizace, osobní uspokojení). V grafu číslo 5 můžeme vidět relativní četnosti respondentů:



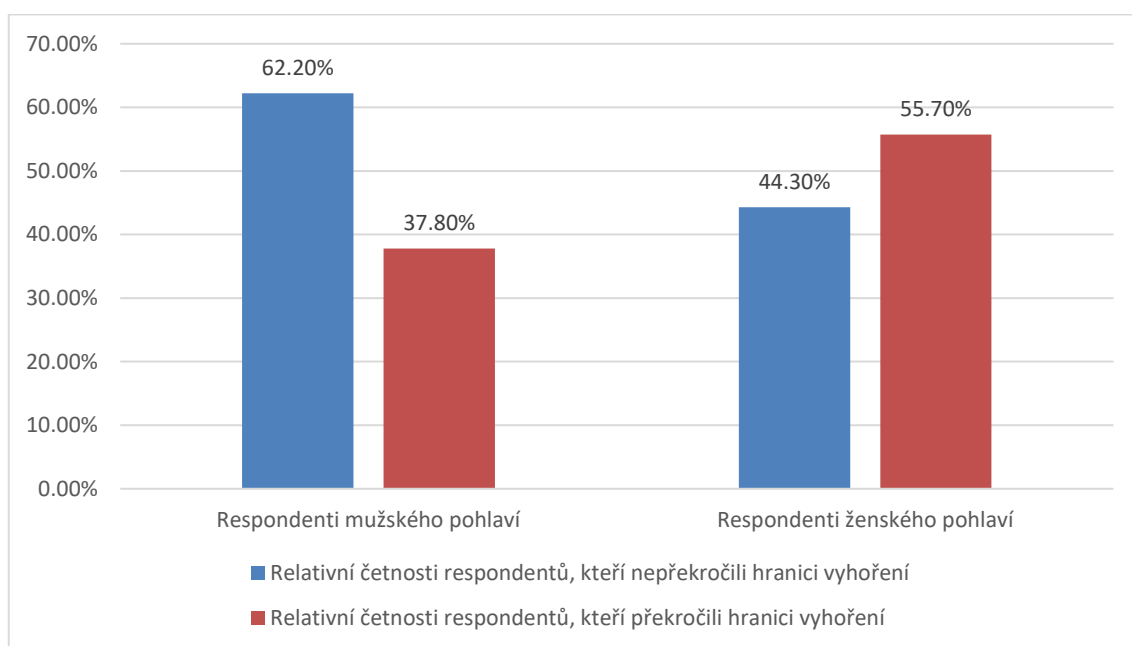
Graf č. 5 – Relativní četnosti vyhoření ve spojitosti s biologickým pohlaví

Na první pohled je patrné, že relativní četnosti mužů a žen, u kterých bylo vyhodnoceno vyhoření ve dvou a třech sektorech MBI dotazníku, jsou si velice blízké. Silnější rozdíl pak můžeme vidět v relativních četnostech mužů a žen, u kterých bylo vyhodnoceno vyhoření pouze u jednoho sektoru.

První výzkumný problém klade otázku: „*má biologické pohlaví učitele signifikantní vliv na stupeň pociťovaného vyhoření?*“

Nejdříve se pokusím analyzovaná data konfrontovat s první dílčí hypotézou (H1a), kdy jsem předpokládal, že *biologické pohlaví učitele nemá signifikantní vliv na dosažení*

pocítovaného emocionálního vyčerpání. U celkově 14 mužů a 34 žen bylo vyhodnoceno vyhoření v sektoru emocionálního vyčerpání (dále EE). 23 mužů a 27 žen vyhoření v sektoru EE nedosáhli. Když se pak podíváme na relativní četnosti v grafu číslo 6, můžeme jasně vidět, že rozdíl procent vyhořelých a nevyhořelých respondentů mužského pohlaví je znatelně vyšší nežli rozdíl procent vyhořelých a nevyhořelých respondentů ženského pohlaví.



Graf č. 6 - Srovnání relativních četností emocionálního vyčerpání a biologického pohlaví respondentů

Pro vyhodnocení hypotéz jsem zvolil Pearsonův chí-kvadrát test při hladině $\alpha = 0,05$. Pro první trojici hypotéz pak platí, že pokud je výsledná p-hodnota větší než 0,05, můžeme hypotézu přijmout. Pokud se p-hodnota bude naopak pohybovat pod 0,05, musíme hypotézu zamítnout. Na tabulce číslo jedna můžeme vidět výslednou p-hodnotu.

Tab. č. 1

	H1a		Součet
	Vyhořelý	Nevyhořelý	
Muži	14	23	37
Ženy	34	27	61
CELKEM	48	50	98

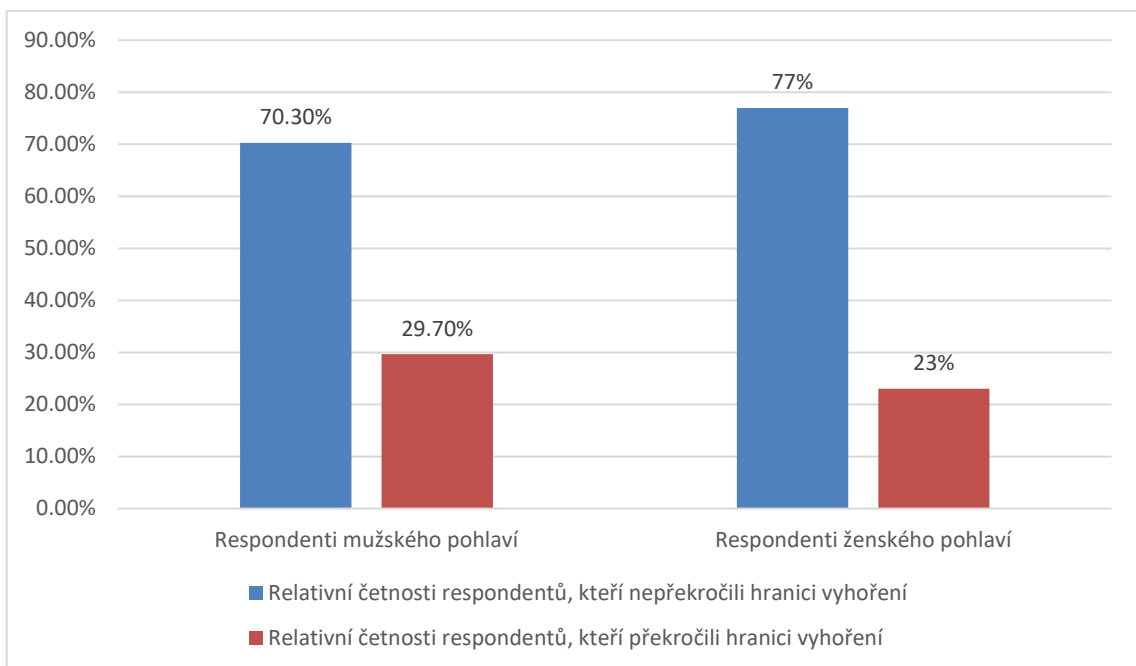
Očekávané četnosti:	18,12245	18,87755
	29,87755	31,12245

$$p = 0,085725$$

$$p = 0,086$$

P-hodnota je vyšší než 0,05. Můžeme tedy tvrdit, že se hypotéza H1a potvrdila, respektive že biologické pohlaví nemá vliv na pociťovanou emocionální vyčerpanost.

U další dílčí hypotézy (H1b) jsem předpokládal, že *biologické pohlaví učitele nemá signifikantní vliv dosažení pociťované depersonalizace*. Zde u 11 mužů a 9 žen bylo vyhodnoceno vyhoření v sektoru depersonalizace (dále DP), u 26 mužů a 52 žen vyhoření v sektoru DP vyhoření vyhodnoceno nebylo. V grafu číslo 7 můžeme vidět srovnání relativních četností, které nenasvědčuje, že by jedno z pohlaví bylo náchylnější k pociťovanému stresu v sektoru DP.



Graf č. 7 - Srovnání relativních četností depersonalizace a biologického pohlaví respondentů

Relativní četnosti vyhoření a nevyhoření respondentů v sektoru DP ve spojitosti s biologickým pohlavím se pohybují ve velice podobných hodnotách. Výslednou p-hodnotu můžeme vidět na tabulce číslo 2. P-hodnota je opět vyšší než 0,05. Hypotézu H1b můžeme přijmout. Pohlaví nemá vliv na pociťovanou úroveň depersonalizace.

Tab. č. 2

	H1b		
	Vyhořelý	Nevyhořelý	Součet
Muži	11	26	37
Ženy	9	52	61
CELKEM	20	78	98

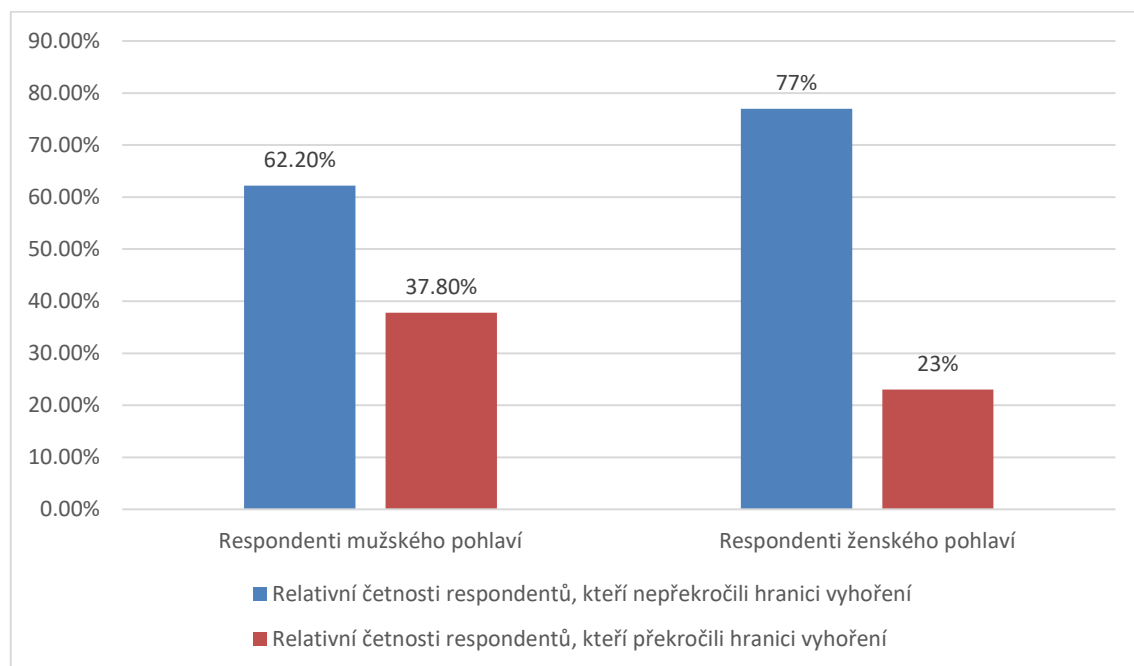
Očekávané četnosti:	7,55102	29,44898
	12,44898	48,55102

$$p = 0,074553$$

$$p = 0,075$$

P-hodnota je opět vyšší než 0,05. Hypotézu H1b můžeme přijmout. Pohlaví nemá vliv na pocíťovanou úroveň depersonalizace.

Poslední dílčí hypotézou (H1c) bylo tvrzení, že *biologické pohlaví učitele nemá signifikantní vliv dosažení vyhoření v sektoru pocíťovaného osobního uspokojení*. Bylo vyhodnoceno, že 14 mužů a 14 žen dosáhlo či překročilo hranici vyhoření v sektoru osobního uspokojení (dále DP). 23 mužů a 47 žen pak této hranice nedosáhlo. Pokud se podíváme na graf číslo 8, je patrné, že u žen je procentuální zastoupení nevyhořelých daleko vyšší nežli u nevyhořelých mužů:



Graf č. 8 - Srovnání relativních četností osobního uspokojení a biologického pohlaví respondentů

V tomto případě musíme hypotézu H1c zamítnout, jelikož p-hodnota, viz tabulka číslo 3, je nižší než 0,05.

Tab. č. 3

	H1c		
	Vyhořelý	Nevyhořelý	Součet
Muži	14	23	37
Ženy	14	47	61
CELKEM	28	70	98

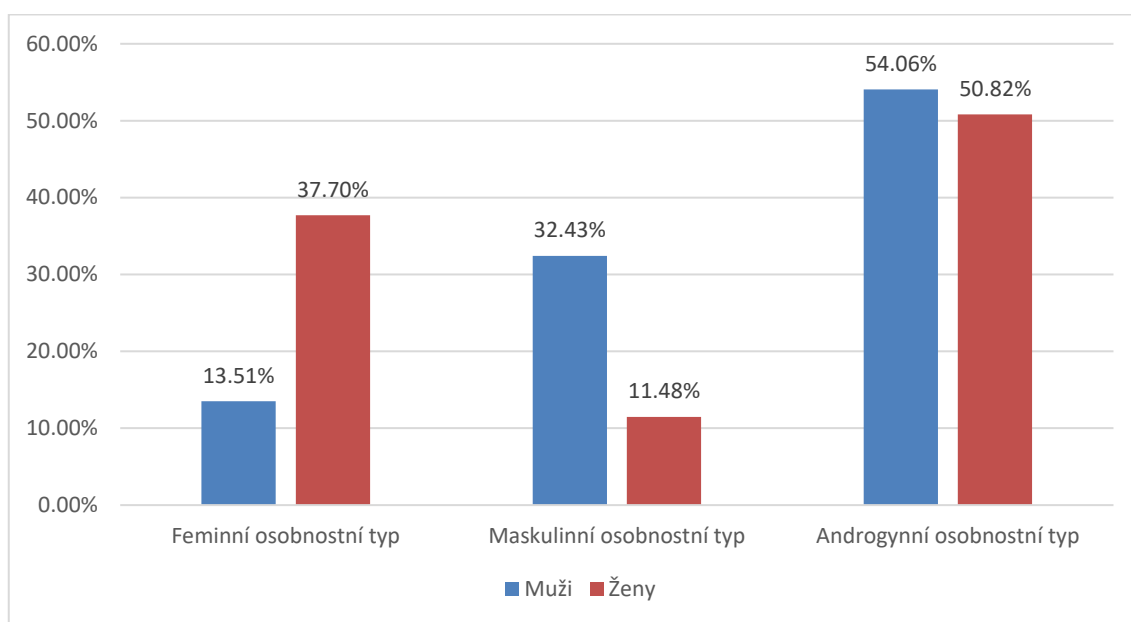
Očekávané četnosti:	10,57143	26,42857
	17,42857	43,57143

$$p = 0,113773$$

$$p = \mathbf{0,114}$$

Zde tedy musíme zamítnout hypotézu, že biologické pohlaví nemá vliv na dosažení vyhoření v sektoru osobního uspokojení. Analýza také nasvědčuje, že ženy jsou v tomto ohledu odolnější nežli muži.

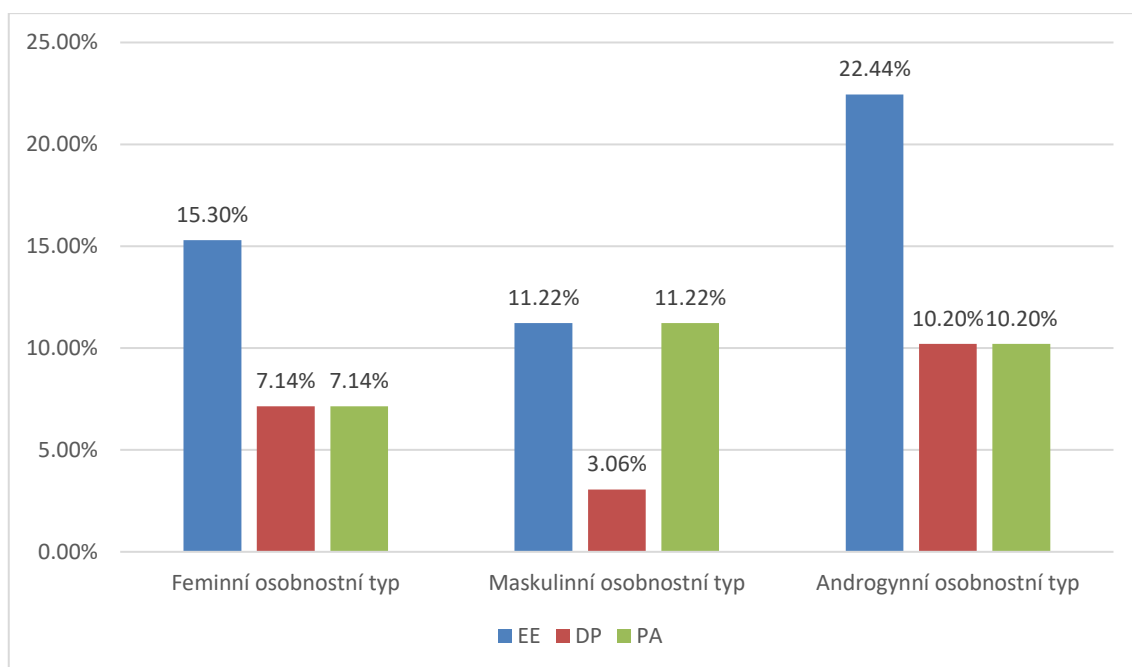
Druhým výzkumným problémem jsem položil otázku: „*jsou učitelé s androgynní osobnostní odolnější vůči stresu, nežli učitelé s maskulinním a femininním osobnostním profilem a učitelé s nezařazeným osobnostním profilem?*“ Dáváme tedy do spojitosti vliv osobnostního typu učitele na pocíťovaný stupeň pracovní zátěže. V následujícím grafu číslo 9 můžeme vidět rozložení osobnostních typů zkoumaného souboru ve spojitosti s biologickým pohlavím.



Graf č. 9 - Rozložení relativních četností osobnostních typů ve spojitosti na biologické pohlaví

Tato analýza přinesla očekávané rozložení, tedy že vyšší procento žen je femininního typu, vyšší procento mužů je maskulinního typu a poměry biologického pohlaví u respondentů androgynního typu je velice vyrovnaný. U žádného z respondentů nebyl vyhodnocen indiferentní typ.

Dílčí hypotéza H2a předpokládá, že *učitelé s androgynní osobností jsou odolnější vůči emocionálnímu vyčerpání, nežli učitelé s maskulinním a femininním osobnostním profilem a učitelé s nezařazeným osobnostním profilem*. Vzhledem k formulaci dalších hypotéz (H2a, H2b, H2c, H3a, H3b, H3c) zde platí, jestliže je p-hodnota nižší než 0,05, můžeme hypotézu přijmout, pakliže je p-hodnota vyšší, hypotézu musíme zamítnout. Výsledky přinesly, že 22 respondentů androgynního typu dosáhlo hranice vyhoření v sektoru emocionálního vyčerpání. Z toho je 6 mužů a 16 žen. Pokud se podíváme na graf níže, uvidíme, že 22,44 % z celkového počtu 98 respondentů je androgynního typu a dosáhlo vyhoření v sektoru EE. Taktéž dosáhlo 11,22 % respondentů maskulinního typu a 15,30 % femininního typu dosáhlo vyhoření. Rozložení jednotlivých relativních četností v závislosti na EE jsou zobrazena v grafu číslo 10.



Graf č. 10 - Relativní četnosti respondentů dle osobnostních typů, kteří překročili hranici vyhoření

Jestliže se podíváme na tabulku číslo 4, vidíme, že p-hodnota daleko převýšila hodnotu 0,05.

Tab. č. 4

	H2a		Součet
	Vyhořelý	Nevyhořelý	
Androgynní	22	29	51
Femininní + maskulinní	26	21	47
CELKEM	48	50	98

Očekávané četnosti:	24,97959	26,02041
	23,02041	23,97959

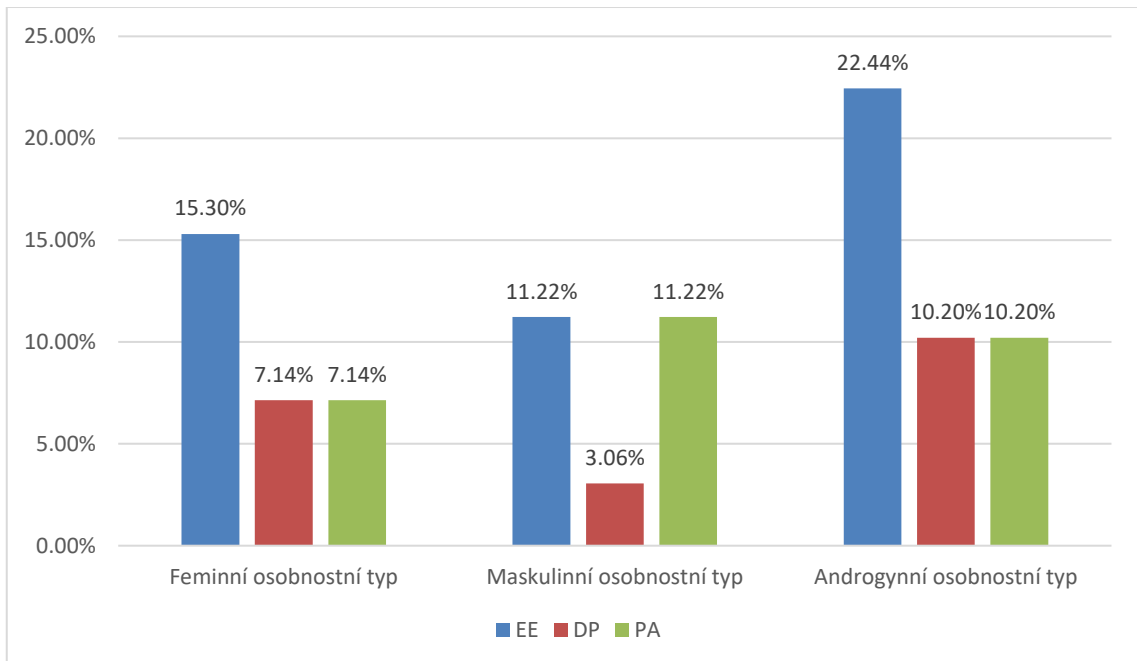
$$p = 0,228129$$

$$p = 0,228$$

V tomto případě musíme hypotézu H2a zamítnout. Zde se tedy nepotvrdil předpoklad, že androgynní osobnostní typ je odolnější nežli ostatní osobnostní typy.

V dílčí hypotéze H2b jsem stanovil, že učitelé s androgynní osobností jsou odolnější vůči depersonalizaci, nežli učitelé s maskulinním a femininním osobnostním profilem a učitelé s nezařazeným osobnostním profilem. Celkem 3 respondenti maskulinního typu překročili hranici vyhoření, z toho jsou všichni muži, vyhoření dosáhlo 7 respondentů femininního typu, z toho jde o 2 muže a 5 žen, a také 10 respondentů typu androgynního,

z toho je 6 mužů a 4 ženy. Pokud se podíváme na rozložení relativních četností osobnostních typů v závislosti na DP v grafu číslo 10, můžeme konstatovat, že opět nejvíce odolným osobnostním typem je typ maskulinní a nejméně odolným je typ androgynní.



Graf č. 10 - Relativní četnosti respondentů dle osobnostních typů, kteří překročili hranici vyhoření

Z výsledků, viz tabulka číslo 5, je patrné, že p-hodnota opět převýšila hodnotu 0,05. Hypotézu H2b tedy musíme zamítnout. Ani zde se předpoklad vyšší odolnosti androgynního osobnostního typu vůči stresu nepotvrdil.

Tab. č. 5

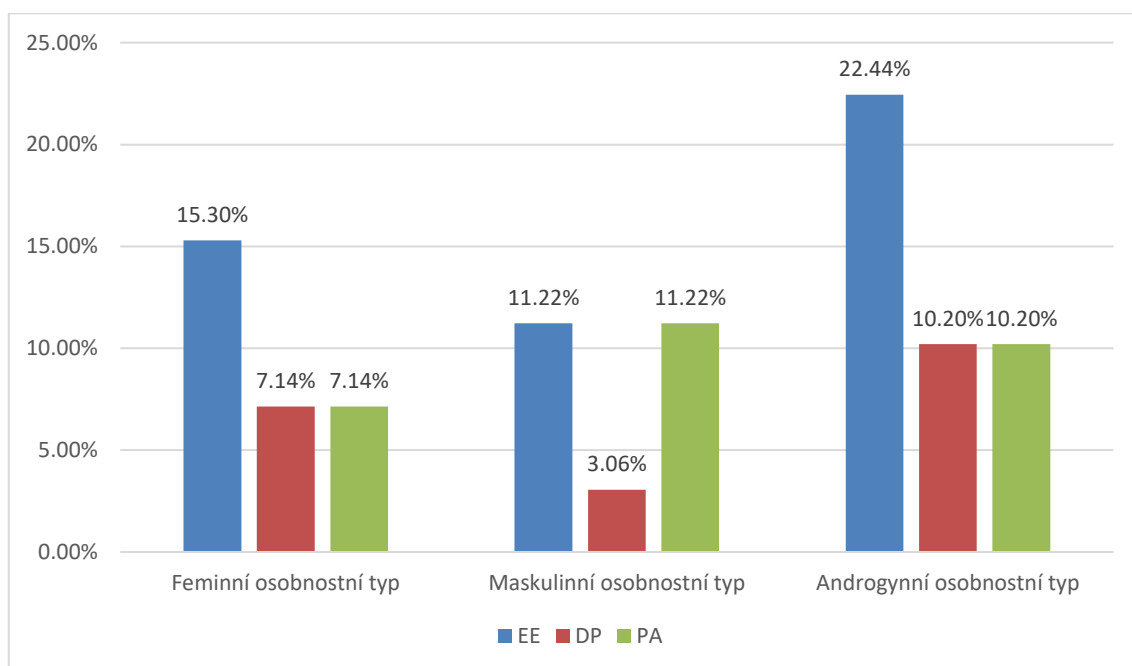
	H2b		Součet
	Vyhořelý	Nevyhořelý	
Androgynní	10	41	51
Femininní + maskulinní	10	37	47
CELKEM	20	78	98

Očekávané četnosti:	10,40816	40,59184
	9,591837	37,40816

$$p = 0,837748$$

$$p = 0,838$$

Poslední dílčí hypotéza H2c předpokládala, že učitelé s androgynní osobností jsou odolnější vůči vyhoření v sektoru pocítovaného osobního uspokojení, nežli učitelé s maskulinním a femininním osobnostním profilem a učitelé s nezařazeným osobnostním profilem. Celkově 11 respondentů maskulinního typu, z toho se jedná o 5 mužů a 6 žen, 7 respondentů femininního typu, z toho 4 muži a 3 ženy, a 10 respondentů androgynního typu, z toho 5 mužů a 5 žen, dosáhlo vyhoření v sektoru osobního uspokojení. Zde se tedy poměry radikálně změnily. Nejvíce odolný osobnostní typ vůči vyhoření v sektoru osobního uspokojení je typ feminní a typy maskulinní a androgynní se pohybují v podobných hodnotách. Rozložení relativních četností osobnostních typů, které dosáhli vyhoření v sektoru PA.



Graf č. 10 - Relativní četnosti respondentů dle osobnostních typů, kteří překročili hranici vyhoření

Pokud se podíváme na tabulku číslo 6, vidíme, že p-hodnota vyšla pod hodnotou 0,05. hypotézu H2c tedy můžeme přijmout. Předpoklad, že učitelé s androgynním osobnostním typem jsou odolnější vůči vyhoření v sektoru osobního uspokojení.

Tab. č. 6

	H2c		
	Vyhořelý	Nevyhořelý	Součet
Androgynní	10	41	51
Feminní + maskulinní	18	29	47
CELKEM	28	70	98

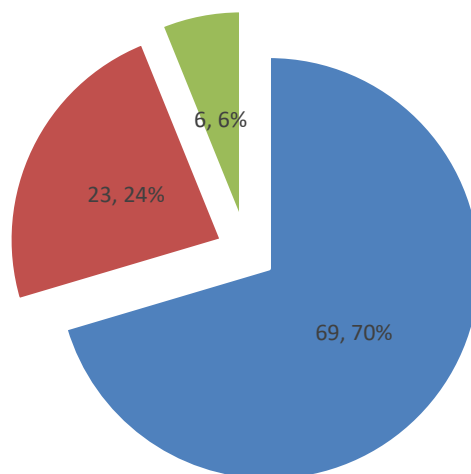
Očekávané četnosti:	14,57143	36,42857
	13,42857	33,57143

$$p = 0,040746$$

$$p = \mathbf{0,041}$$

Ve třetí výzkumný problém položil otázku: „*jsou učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, a kteří zároveň cítí, že nejsou adekvátně seznámeni s problematikou integrace/inkluzy žáků s SVP, náchylnější k pocíťovanému pracovnímu vyhoření nežli učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, ale cítí se být s problematikou integrace/inkluzy dostatečně seznámeni, a učitelé, kteří nevyučují žádné žáky s SVP?*“

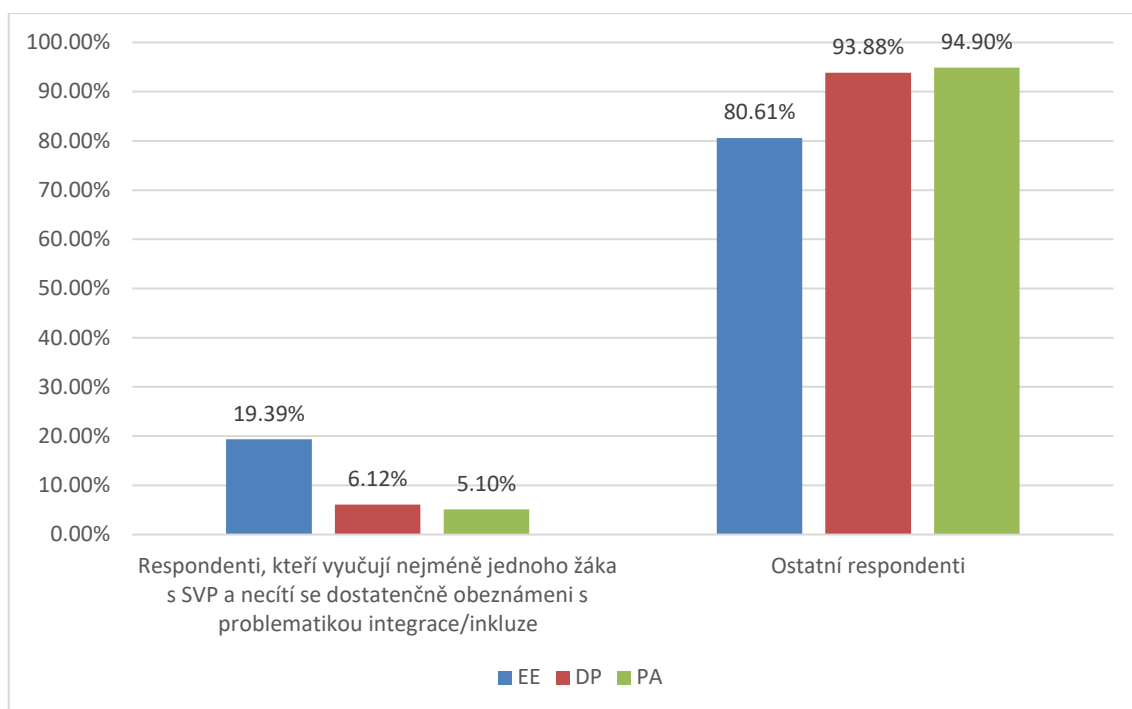
Analýza sesbíraných dat ukázala, že 69 respondentů z celkových 98 se necítí dostatečně seznámeno s problematikou integrace/inkluzy, z toho 33 respondentů nevyučuje žádného žáka s SVP a 36 respondentů vyučuje nejméně jednoho žáka s SVP. 6 respondentů nedokáže posoudit, zdali se cítí dostatečně seznámeni s problematikou integrace/inkluzy a žádný z nich nevyučuje žáka s SVP. 23 respondentů se cítí být s problematikou dostatečně seznámeno a z toho 5 respondentů nevyučuje žádného žáka s SVP a 18 vyučuje nejméně jednoho žáka s SVP. Na následujícím grafu číslo 11 můžeme vidět rozložení relativních četností respondentů, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, s ohledem na to, zdali se cítí být dostatečně seznámeni s problematikou integrace/inkluzy.



- Respondenti, kteří se necítí být dostatečně obeznámeni s problematikou integrace/inkluze
- Respondenti, kteří se cítí být dostatečně obeznámeni s problematikou integrace/inkluze
- Respondenti, kteří nedokážou posoudit, zdali jsou dostatečně obeznámeni s problematikou integrace/inkluze

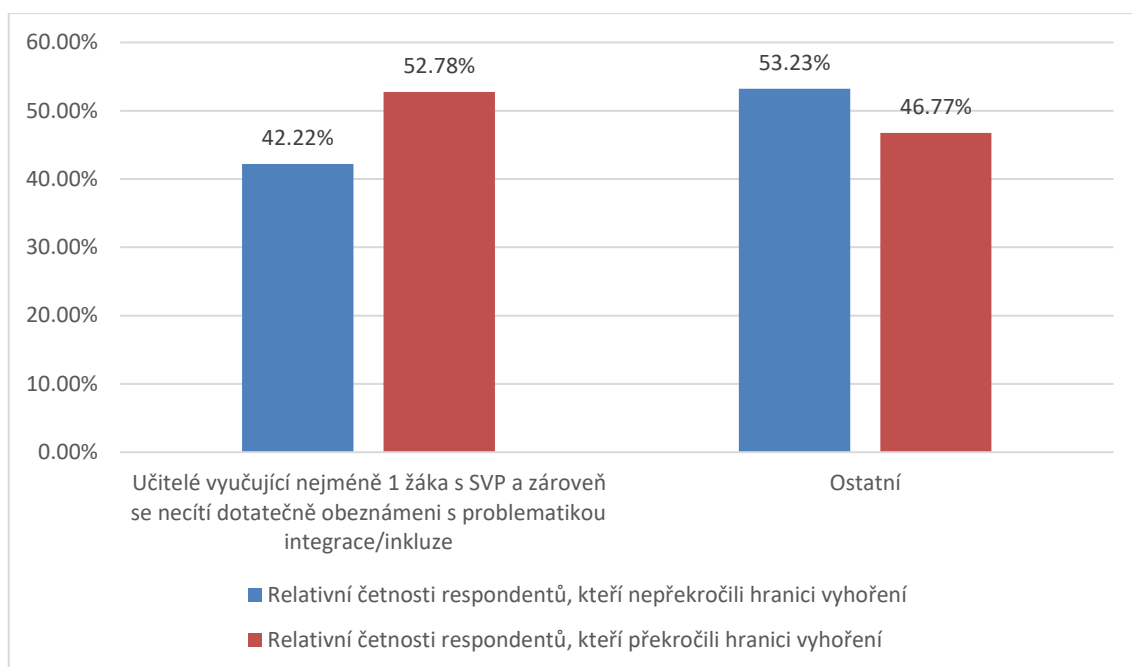
Graf č. 11 – Rozložení relativních četností respondentů, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP

Celkově 36 respondentů učí nejméně jednoho žáka s SVP a zároveň se necítí dostatečně seznámeni s problematikou integrace/inkluze. Z tohoto počtu respondentů splňujících tyto podmínky, 19 respondentů dosáhlo emocionálního vyhoření, 6 dosáhlo hranice depersonalizace a 5 dosáhlo vyhoření v sektoru osobního uspokojení. Pokud se podíváme níže na graf číslo 12, uvidíme rozložení relativních četností respondentů vyučujících alespoň jednoho žáka s SVP, kteří se zároveň necítí být dostatečně obeznámeni s problematikou integrace/inkluze ve všech sektorech vyhoření v porovnání s ostatními respondenty.



Graf č. 12 - Rozložení relativních četností respondentů vyučujících alespoň jednoho žáka s SVP, kteří se necítí být dostatečně obeznámeni s problematikou integrace/inkluze ve všech sektorech vyhoření

První hypotéza předpokládala, že učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, a kteří zároveň cítí, že nejsou adekvátně seznámeni s problematikou integrace/inkluze žáků s SVP, jsou náchylnější k pociťování emocionálního vyčerpání nežli učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, ale cítí se být s problematikou integrace/inkluze dostatečně seznámeni, a učitelé, kteří nevyučují žádné žáky s SVP. Celkově je tedy 36 učitelů, kteří splňují stanovené podmínky, tedy že vyučují nejméně jednoho žáka s SVP a zároveň se necítí být dostatečně obeznámeni s problematikou integrace/inkluze. Z těchto 36 učitelů 19 dosáhlo vyhoření v sektoru emocionálního vyčerpání (EE) a 17 nikoliv. Učitelů, kteří nespĺňují stanovené podmínky, je celkem 62. Z toho 29 učitelů dosáhlo vyhoření a 33 vyhoření nedosáhlo. Na grafu číslo 13 můžeme pozorovat rozložení relativních četností.



Graf číslo 13 – Rozložení relativních četností učitelů splňující stanovené podmínky a ostatních v souvislosti s emocionální vyčerpaností

Jestliže se pak podíváme na tabulku číslo 7, můžeme vidět, že výsledná hodnota je vyšší než hodnota 0,05.

Tab. č. 7

	H3a		
	Vyhořelý	Nevyhořelý	Součet
Učitelé splňující dané podmínky	19	17	36
Ostatní	29	33	62
CELKEM	48	50	98

Očekávané četnosti:	17,63265	18,36735
	30,36735	31,63265

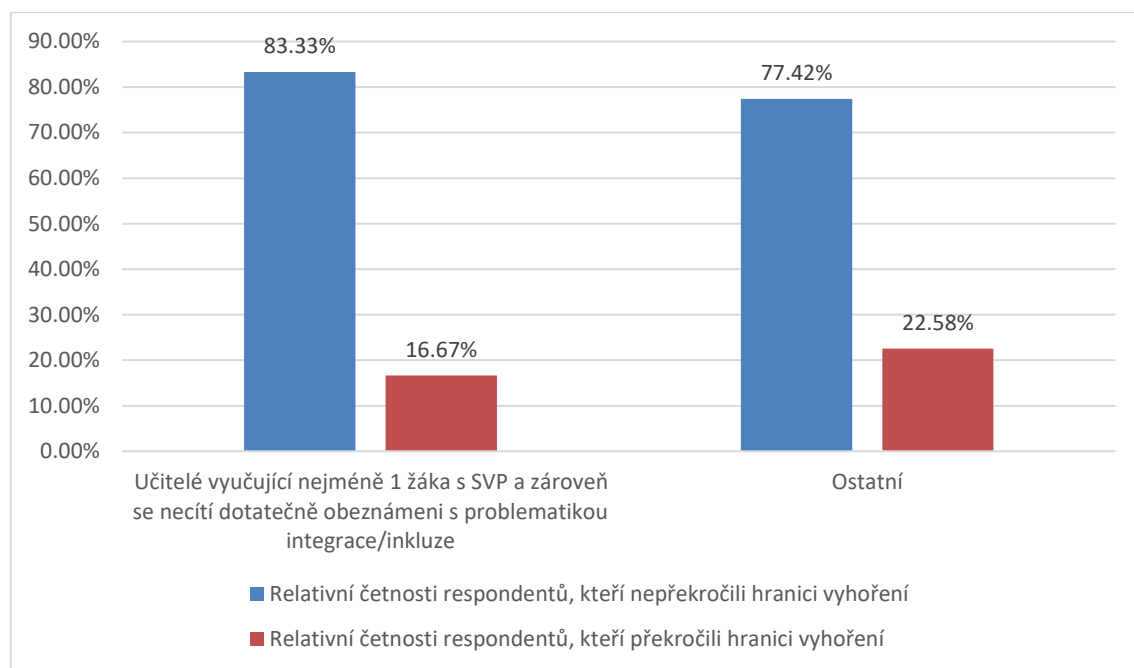
$$p = 0,566546$$

$$p = 0,567$$

Předpoklad hypotézy H3a tedy musíme zamítnout. Nedokázalo se, že by učitelé vyučující nejméně jednoho žáka s SVP a zároveň se necítí být dostatečně obeznámeni s problematikou integrace/inkluze, náchylnější k dosažení emocionálního vyčerpání.

Hypotéza H3b předpokládala, že učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, a kteří zároveň cítí, že nejsou adekvátně seznámeni s problematikou integrace/inkluze žáků s SVP, jsou náchylnější k pocitování depersonalizace nežli učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, ale cítí se být s problematikou integrace/inkluze dostatečně

seznámeni, a učitelé, kteří nevyučují žádné žáky s SVP. Nejdříve se podívejme na absolutní četnosti. Z 36 učitelů splňující stanovené podmínky 6 dosáhlo depersonalizace a 30 nikoliv. Z ostatních učitelů bylo naměřeno vyhoření u 14 respondentů a 48 respondentů vyhoření nedosáhlo. V grafu číslo 14 se můžeme podívat na rozložení relativních četností.



Graf číslo 14 – Rozložení relativních četností učitelů splňující stanovené podmínky a ostatních v souvislosti s depersonalizací

Z výsledků v tabulce číslo 8 pak vidíme, že výsledná p-hodnota daleko převýšila hodnotu 0,05 a proto musíme hypotézu H3b zamítnout.

Tab. č. 8

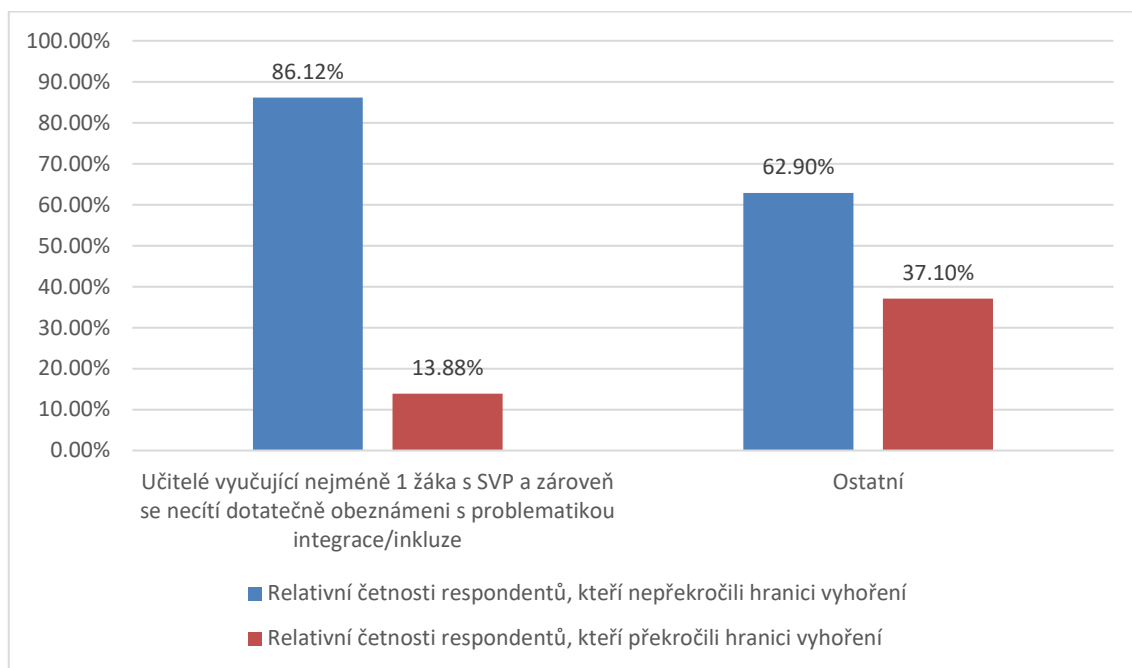
	H3b		
	Vyhořelý	Nevyhořelý	Součet
Učitelé splňující dané podmínky	6	30	36
Ostatní	14	48	62
CELKEM	20	78	98

Očekávané četnosti:	7,346939	28,65306
	12,65306	49,34694

$$p = 0,483747$$

$$p = 0,484$$

Poslední z devíti hypotéz H3b stanovila předpoklad, že učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, a kteří zároveň cítí, že nejsou adekvátně seznámeni s problematikou integrace/inkluze žáků s SVP, jsou náchylnější k vyhoření v sektoru osobního uspokojení, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, ale cítí se být s problematikou integrace/inkluze dostatečně seznámeni, a učitelé, kteří nevyučují žádné žáky s SVP. Z 36 učitelů splňují stanovené podmínky dosáhlo vyhoření v sektoru osobního uspokojení pouze 5 a zbylých 31 vyhoření nedosáhlo. Ze zbylých 62 učitelů dosáhlo vyhoření 23 a 39 vyhoření nedosáhlo. V grafu číslo 15 můžeme sledovat rozložení relativních četností.



Graf číslo 15 – Rozložení relativních četností učitelů splňující stanovené podmínky a ostatních v souvislosti s osobním uspokojením

Pokud se podíváme na tabulku číslo 9, vidíme, že p-hodnota je nižší nežli hodnota 0,05. Poslední hypotézu H3c tedy můžeme potvrdit.

Tab. č. 9

	H3c		
	Vyhořelý	Nevyhořelý	Součet
Učitelé splňující dané podmínky	5	31	36
Ostatní	23	39	62
CELKEM	28	70	98

Očekávané četnosti:	10,28571	25,71429
	17,71429	44,28571

$$p = 0,014218$$

$$p = \mathbf{0,014}$$

21. DISKUZE

Úkolem praktické části bylo zjistit, zdali mají předpokládané vybrané demografické faktory vliv na úroveň pracovního stresu učitelů. Ze tří hypotéz předpokládajících, že biologické pohlaví nemá vliv na pociťovanou úroveň stresu, jejichž stanovení byly založeny na předchozích výzkumem, se potvrdily dvě. Zjistili jsme tedy, že biologické pohlaví nemá signifikantní vliv na emocionální vyčerpanost a depersonalizaci. Jinak tomu však je u pracovního osobního uspokojení. Jestliže pak srovnáme výsledky výzkumu s výsledky studie zkoumající vliv pohlaví a osobnosti učitele na pociťovanou úroveň stresu, kterou zmiňuje Fontana a Abouserie (1993), ve které se ukázalo, že pohlaví nemá signifikantní vliv na pociťovanou úroveň stresu, můžeme konstatovat, že to se potvrdilo i v e výzkumu této práce. Nicméně zde nalezneme rozdíl v pracovním osobním uspokojení. Výsledky naznačují, že rapidně vyšší procentuální zastoupení žen dosahuje osobního uspokojení nežli muži. Bylo by proto zajímavé se v budoucích výzkumech soustředit na tuto specifickou oblast.

Studie zmíněná v publikaci Fontany a Abouserieho (1993) dále ukazuje, že osobnost učitele hraje signifikantní roli na pociťovanou pracovní zátěž. Pro sestavení hypotéz této práce jsem však ještě dále vycházel z výsledků výzkumu, které zmiňuje Janošová (2004), kde došlo ke zjištění, že osobnosti s androgynním typem osobnosti jsou vůči stresu odolnější nežli osobnosti ostatních typů. Výsledky zkoumání této práce toto však vyvrací a ukazuje se, že na emocionální vyčerpání a depersonalizaci vliv osobnosti nehraje roli. Naopak e potvrdilo, že učitelé androgynního typu jsou odolnější vůči vyhoření v sektoru osobního pracovního uspokojení.

Dále jsem předpokládal, že problematika integrace a inkluze bude mít dopad na míru pociťované pracovní zátěže. Respektive, že učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a necítí se dostatečně seznámeni s problematikou integrace a inkluze budou ke stresu obecně náchylnější. Výzkum zjistil, že tato situace, ve které se mohou učitelé nacházet, nehraje signifikantní roli na emocionální vyčerpanost a depersonalizaci, nicméně ukazuje se, že má vliv na osobní uspokojení.

Z výsledků jsem nabyt pocitu, že neexistuje jeden silný určující demografický faktor, ale problematika je veskrze komplexního charakteru. Po zkušenosti s tímto výzkumem se domnívám, že by byla vhodnější cesta kvalitativního výzkumu a pokusit se rozebrat všechny složité situace, ve které se daný učitel nachází. Taktéž jsem si začal

uvědomovat problém relevantnosti kategorizace osobnosti jako maskulinní, feminní a androgynní pro budoucí výzkumy. Domnívám se, že obzvláště v prostředí českého školství, tato kategorizace stále určitou relevantnost má, jelikož se jedná o prostředí založené na tradicích, stejně tak jako je maskulinita, feminita a androgynie založena na tradičním sociokulturním vnímání toho, co je typicky mužské a ženské. Nicméně by se dalo předpokládat, že s vývojem genderového sebepojetí, kde můžeme vidět tendenci upadání tradičního vnímání genderových rolí a růst silné individualizace, do budoucna tato kategorizace nemusí být jasně relevantní.

S výzkumem této práce se ukázala některá úskalí. Jestliže bychom se podívali na graf číslo 3, který zobrazuje rozložení učitelů výzkumného souboru dle délky praxe, zjistíme, že největší zastoupení je u učitelů s nejnižší praxí do pěti let a nejméně je učitelů s praxí nad patnáct let. To neodpovídá rozložení učitelů pro celou ČR, kde bychom našli větší zastoupení učitelů s dlouhou praxí. Ve zkoumaném vzorku tedy toto zastoupení v podstatě „chybí“, vzhledem k čemuž nemůžeme výsledky výzkumu zobecnit. Předpokládám, že zastoupení učitelů dle délky praxe, bylo znatelně ovlivněno skutečností, že většina dotazníků byla vyplněna elektronicky přes webové stránky: <https://www.surveymonkey.com/>, kde se angažovali nejvíce mladí učitelé s kratší profesní praxí.

22. ZÁVĚR

Celkově bylo přijaty 4 hypotézy, a to jmenovitě H1a, H1b, H2c a H3c, a 5 hypotéz bylo zamítnuto (H1c, H2a, H2b, H3a, H3b). Byly tedy přijmuty tyto předpoklady:

H1a: Biologické pohlaví učitele nemá signifikantní vliv na dosažení pocíťovaného emocionálního vyčerpání.

H1b: Biologické pohlaví učitele nemá signifikantní vliv na dosažení pocíťované depersonalizace.

H2c: Učitelé s androgynní osobnostní jsou odolnější vůči vyhoření v sektoru pocíťovaného osobního uspokojení, nežli učitelé s maskulinním a femininním osobnostním profilem a učitelé s nezařazeným osobnostním profilem.

H3c: Učitelé, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, a kteří zároveň cítí, že nejsou adekvátně seznámeni s problematikou integrace/inkluze žáků s SVP, jsou náchylnější k vyhoření v sektoru osobního uspokojení, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP, ale cítí se být s problematikou integrace/inkluze dostatečně seznámeni, a učitelé, kteří nevyučují žádné žáky s SVP.

Největší přínos výzkumu pak vidím ve zjištění, že na vyhoření v sektoru osobního uspokojení platí jiné vlivy nežli na emocionální vyčerpanost a depersonalizaci.

23 SOUHRN

Diplomová práce se soustřeďuje na vliv vybraných demografických faktorů učitele a pocíťované úrovně pracovní zátěže s hraničním bodem pro vyhoření.

Teoretická část práce předkládá nezbytné definice pojmů a přehled dosavadních vybraných poznatků. Jeden fakt se objevil zcela jasně, celá řada výzkumů se stresem, pracovní zátěží a vyhořením učitelů zabývá již několik desítek let a vše nasvědčuje, že tato problematika bude zkoumána i nadále. Při sestavování teoretické části jsem si všiml, že velké množství studií je převážně z přelomu tisíciletí a v posledních několika letech se tato problematika neřeší v takové míře jako právě v té době. Teoretická část dále přináší základy pro část praktickou. Pro přípravu výzkumného problému a hypotéz vycházím zejména z předešlých výzkumů, jejichž výsledky nasvědčují, že biologické pohlaví jako demografický faktor nemá signifikantní vliv na pracovní zátěž. Demografický faktor biologického pohlaví dále opravňovávám se silou vlivu osobnosti učitele a v posledním zkoumaném faktorem je problematika integrace a inkluze.

Praktická část stanovuje výzkumné problémy a jednotlivé hypotézy. Pro výzkum je zvolený kvantitativní přístup formou dotazníkového šetření. V praktické části se též uvádí metodika zpracování dat a metodu statistiky.

Výzkum přináší zjištění, že biologické pohlaví učitele nemá signifikantní vliv na emocionální vyčerpanost a depersonalizaci, ale může hrát roli pro pracovní osobního uspokojení. Úplným opakem je to pak u demografických faktorů osobnosti učitele a problematiky integrace a inkluze.

V úplném závěru se domnívám, že problematika vlivu demografických faktorů na pracovní zátěž je vysoce komplexního charakteru a pro další výzkumy bych se přikláněl ke kvalitativnímu přístupu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Tištěný dokument

ANDERLIK, L. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BAŠTECKÁ, B., GOLDMANN, P. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-550-4.

BENDL, S. *Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností*. Pedagogika, 1997, roč. 47, č. 1, s. 54-64.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010. 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.

GEIST, B. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář, 2000. 425 s. ISBN 80-86226-07-7.

GIBILISCO, S. *Statistika bez předchozích znalostí*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2465-9.

HARTL, P. HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Přeložil Jitka VRÁTILOVÁ. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

HONZÁK, R. *Úzkostný pacient*. Praha: Galén, 2005. ISBN 80-7262-367-2

HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2450-8.

JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2284-9.

- JOSHI, V. *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 2007. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-211-9.
- KOHOUTEK, R. *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4434-0.
- KOHOUTEK, R.- FILIPKOVÁ, E. *Psychotraumatizing of Pupils, Students a Teachers at Czech schools*. In *Quality of Live in the Context of Health and Illness*. Brno, MSD, s.r.o., s. 90-96, 2008, s. 90-96. ISBN 978-80-7392-073-9.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-774-4.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-262-0978-2.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.
- LEVENTHAL, H., TOMARKEN, A. (1987). *Stress and illness: Perspectives from health psychology*. In S. V. Kasl & C. L. Cooper (Eds.), *Stress and health: Issues in research methodology*
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Pub. Co., c1984. ISBN 0826141900.
- MLČÁK, Z. *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-035-1.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Pracovní stres a zdraví*. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2003. Bezpečný podnik. ISBN 80-903604-1-6.
- MAYEROVÁ, Marie. *Stres, motivace a výkonnost*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-425-8.
- NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-901873-9-9.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1198-6.

PODEŠVA, L. *Integrace je když--, zkušenosti jedné školy*. Vsetín: [s.n., 2003?]. ISBN 80-239-0339-x.

PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. *Proti stresu krok za krokem*. Praha: Grada, 2001. *Psychologie pro každého*. ISBN 8024700689.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. *Psyché (Grada)*. ISBN 978-80-247-2959-6.

RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. *Pedagogika (ISV)*. ISBN 80-86642-17-8.

ŘEHULKA, E. *Škola a zdraví pro 21. století, 2009: aktuální otázky výchovy ke zdraví*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5071-6.

SONG, S. *The price of pressure. Time International (South Pacific Edition)*, 2004, (28), 54-55.

SELYE, H. *Stres života*. Přeložila Petra KUDRNÁČOVÁ. Hodkovičky: Pragma, 2016. ISBN 978-80-7349-392-9.

ŠVINGALOVÁ, D. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-105-8.

URBANOVSKÁ, E. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2010. *Monografie (Univerzita Palackého)*. ISBN 978-80-244-2561-0.

VAŠINA, L. *Klinická psychologie a somatická psychoterapie*. Brno: Neptun, 2002. ISBN 80-902896-4-9.

VOBOŘILOVÁ, J. *Duševní hygiena a stres*. V Praze: České vysoké učení technické, 2015. ISBN 978-80-01-05724-7.

Legislativa

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Elektronický dokument

Webové stránky

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. © 2013 – 2019 MŠMT [cit. 10.06.2019]. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/>

Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů [online]. © 2019 [cit. 21.06.2019]. Dostupné na: <https://rvp.cz>

EDUin: Informační centrum o vzdělávání učitelů [online]. © 2019 [cit. 28.06.2019]. Dostupné na: <https://www.eduin.cz/>

Česká škola [online]. © 2019 [cit. 28.06.2019]. Dostupné na: <http://www.ceskaskola.cz/>

PDF

BORG, M. G. (2006) Occupational stress in British educational settings: a Review: *Educational Psychology*. 10 (2), 103-126, Dostupné na: <https://www.tandfonline.com>

CHAPLAIN, R. P (2001). Stress and Job Satisfaction among Primary Head teachers: A Question of Balance?, *Educational Management & Administration* 0263-211X (200104) 29:2, Sage Publications (London, Thousand Oaks and New Delhi), Copyright © 2001 Bemis, Vol 29(2), 197–215; 016758. Dostupné na : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.879.9866&rep=rep1&type=pdf>

COOPER, C. L., PAYNE, R. (Eds.), *Causes, coping and consequences of stress at work* (pp. 375-411). Chichester, England: Wiley. Dostupné na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/smi.2460050217>

FONTANA, D., ABOUSERIE, R. (1993), Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63: 261-270. doi:10.1111/j.2044-8279.1993.tb01056.x, Dostupné na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01056.x>

FRESE, M., ZAPF, D. (1988). Methodological issues in the study of work stress: Objective vs. subjective measurement of work stress and the question of longitudinal studies. Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/322163405>

- GUGLIELMI, R. S., TATROW, K. Review of Educational Research Vol. 68, No. 1 (Spring, 1998), pp. 61-99 Published by: American Educational Research Association DOI: 10.2307/1170690, Dostupný na: <https://www.jstor.org/stable/1170690>
- HOFMANN R. M., BORDERS, L. D. (2001). Twenty-five years after the Bem Sex-Role Inventory: A reassessment and new issues regarding classification variability. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 39-55. Dostupný na: <https://pdfs.semanticscholar.org/efeb/1be09d991770f419c5d021a0b7d742a770d8.pdf>
- JOHNSON, J. V., HALL, E. M. (1996). Dialectic between conceptual and causal inquiry in psychosocial work-environment research. *Journal of Occupational Health Psychology*. Dostupný na: <https://psycnet.apa.org/record/1996-06257-003>
- KARASEK, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-307. Dostupný na: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/journal/paperinformation.aspx?paperid=16569](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/journal/paperinformation.aspx?paperid=16569)
- KARASEK, R. A., THEORELL, T. (1990). *Healthy work*. New York: Basic Books Dostupný na: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002218569103300112>
- KASL, S. V. (1978). Epidemiological contributions to the study of work stress. In C. L. Cooper & R. Payne (Eds.), *Stress at work* (pp. 3-48). Chichester, England: Wiley Dostupný na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.4030020107>
- KRISTENSEN, T. S. (1996). Job stress and cardiovascular disease: A theoretic critical review. *Journal of Occupational Health Psychology*. Dostupný na: <https://psycnet.apa.org/record/1996-04828-002>
- MASLACH, C., JACKSON, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. Dostupný na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.4030020205>
- SCHARTZ, J. E., PICKERING, T. G., LANDSBERGIS, P. A. (1996). Work-related stress and blood pressure: Current theoretical models and considerations from a behavioral medicine perspective. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1. Dostupný na: <https://psycnet.apa.org/record/1996-04828-004>

SELYE, H. (2013). Stress in Health and Disease. Butterworth-Heinemann. E-BOOK
ISBN 9781483192215, Dostupné na: <https://www.elsevier.com/books/stress-in-health-and-disease/selye/978-0-407-98510-0>

WILKINSON, G. R. (1988). Teacher stress and coping strategies: a study of Eastlake Comprehensive School. School Organization, 8 (2). 185-195, Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/269761041_Coping_styles_as_mediators_of_teachers_classroom_management_techniques

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1 GAS syndrom.....str.8

RICE, W. H. (2012). *The Handbook of Stress Science: Biology, Psychology and Health*.
Thousand Oaks: SAGE.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1	53
Tabulka č. 2	55
Tabulka č. 3	56
Tabulka č. 4	58
Tabulka č. 5	59
Tabulka č. 6	61
Tabulka č. 7	64
Tabulka č. 8	65
Tabulka č. 9	66

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 - Rozložení respondentů dle biologického pohlaví	46
Graf č. 2 - Rozložení respondentů dle osobnostních rysů	46
Graf č. 3 - Rozložení respondentů dle délky učitelské praxe	47
Graf č. 4 - Rozložení respondentů dle typu školy	47
Graf č. 5 – Relativní četnosti vyhoření ve spojitosti s biologickým pohlaví	52
Graf č. 6 - Srovnání relativních četností emocionálního vyčerpání a biologického pohlaví respondentů	53

Graf č. 7 - Srovnání relativních četností depersonalizace a biologického pohlaví respondentů	54
Graf č. 8 - Srovnání relativních četností osobního uspokojení a biologického pohlaví respondentů	55
Graf č. 9 - Rozložení relativních četností osobnostních typů ve spojitosti na biologické pohlaví	57
Graf č. 10 - Relativní četnosti respondentů dle osobnostních typů, kteří překročili hranici vyhoření	58-60
Graf č. 11 – Rozložení relativních četností respondentů, kteří vyučují nejméně jednoho žáka s SVP	62
Graf č. 12 - Rozložení relativních četností respondentů vyučujících alespoň jednoho žáka s SVP, kteří se necítí být dostatečně obeznámeni s problematikou integrace/inkluze ve všech sektorech vyhoření	63
Graf číslo 13 – Rozložení relativních četností učitelů splňující stanovené podmínky a ostatních v souvislosti s emocionální vyčerpaností	64
Graf číslo 14 – Rozložení relativních četností učitelů splňující stanovené podmínky a ostatních v souvislosti s depersonalizací	65
Graf číslo 15 – Rozložení relativních četností učitelů splňující stanovené podmínky a ostatních v souvislosti s osobním uspokojením	66

PŘÍLOHY

Příloha číslo 1 – Dotazník

Dobrý den,

rád bych Vás touto cestou požádal o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce

na téma „ Pracovní zátěž učitelů a její zvládání v kontextu genderových specifik vyučujících“.

Dotazník je plně anonymní a slouží výhradně k účelům diplomové práce, která bude obsahovat pouze zpracovaná vyhodnocení dotazníků.

Samotný dotazník se skládá ze tří částí. První část se věnuje vybraným otázkám ohledně Vaší pedagogické praxe. Druhou částí je dotazník BSRI, zjišťující převažující osobnostní profil: maskulinita, feminita a androgynie. Třetí částí je dotazník MBI, zjišťující pociťovanou úroveň pracovní zátěže.

Mnohokrát Vám děkuji za Váš čas a ochotu.

S pozdravem,

Jakub Vančura, student navazujícího magisterského studia Pedagogické fakulty Jihočeské Univerzity.

ČÁST A

Na otázky, prosím, odpovídejte výběrem z uvedených možností. U vybraných otázek je možnost odpovědi otevřená.

A1) Pohlaví: muž žena

A2) Délka

pedagogické praxe: 0 – 5 let 5 – 10 let 10 – 15 let 15 a více let

A3) Na jakém typu školy momentálně pracujete?

*je možné zvolit více možností

- základní škola 1. stupeň základní škola 2. stupeň
 střední škola gymnázium
 jiný

A4) Jaký je celkový počet žáků na škole, kde pracujete?

- 0 – 100 žáků 100 – 300 žáků
 300 – 500 žáků 500 – 700 žáků
 nad 700 žáků

A5) Jaký je přibližný počet obyvatel obce v místě učiliště, kde jste zaměstnání?

- 0 – 500 obyvatel 500 – 2 000 obyvatel
 2 000 – 10 000 obyvatel 10 000 – 50 000 obyvatel
 50 000 – 100 000 obyvatel
 více jak 100 000 obyvatel

A6) Jaký je Váš

pracovní úvazek

na škole,

kde jste zaměstnání?

plný pracovní úvazek poloviční pracovní úvazek

pokud jiný, prosím, uveďte jaký:

.....

A7) Zastáváte na škole

další pracovní funkce?

**je možné zvolit více možností*

třídnictví metodik vzdělávací oblasti

metodik prevence žádná

pokud jiná, prosím, uveďte jaká:

.....

A8) Prosím,

uveďte Vaši aprobaci:

.....

A9) Vnímáte svou práci

jako zátěžovou?

nikdy občas

často velmi často

A10) Cítíte, že se dokážete

bez obtíží vypořádat

se zátěžovými situacemi?

nikdy občas

často vždy

**A11) Jakým volnočasovým
aktivitám se věnujete?**

*je možné zvolit více možností

- sport či jiné pohybové aktivity
- účast na kulturních akcích sebevzdělávání
- relaxace
- jiné, uveďte jaké:
-

**A12) Pomáhají Vám
tyto aktivity při odpočinku
od pracovní zátěže?**

- téměř nikdy pouze občas často
- téměř vždy

**A13) Máte dostatek času
se těmito aktivitám věnovat
pravidelně?**

- téměř nikdy pouze občas často
- čas si udělám vždy, když je to aspoň trochu možné

**A14) Vyučujete žáka/y
se speciálními
vzdělávacími potřebami:**

- ano ne

**A15) Cítíte se být
adekvátně seznámen
s problematikou
integrace/inkluze
žáků se speciálními**

vzdělávacími potřebami: ano ne

A16) S jakým druhem specifické poruchy jste se v rámci přímé pedagogické činnosti setkal/a?

**je možné zvolit více možností*

- žák s tělesným postižením
- žák se sluchovým postižením
- žák se zrakovým postižením
- žák s mentálním postižením
- žák s vadami řeči
- žák s poruchou autistického spektra
- žák se specifickou poruchou učení
- žák se specifickou poruchou chování
- žák s kombinovaným postižením
- s žádným jsem se nesetkal/a

A17) Jaké postižení shledáváte jako nejvíce problematické během výuky?

**je možné zvolit více možností*

- žák s tělesným postižením
- žák se sluchovým postižením
- žák se zrakovým postižením
- žák s mentálním postižením
- žák s vadami řeči
- žák s poruchou autistického spektra
- žák se specifickou poruchou učení
- žák se specifickou poruchou chování
- žák s kombinovaným postižením

A18) Máte zkušenosti se spoluprací s asistentem pedagoga? ano ne

A19) Konzultujete s asistentem průběh výuky a spolupracujete na přípravě hodin?

ano, průběh výuky konzultujeme často

průběh výuky konzultujeme pouze občas

průběh výuky nekonzultujeme takřka nikdy

A20) Vnímáte přítomnost asistenta během výuky jako důležitou?

spíše ano spíše ne nevím

záleží na povaze postižení/poruchy či/a jiných faktorech

A21) Vnímáte vytvoření podpůrných opatření (PO) a individuální vzdělávacích plánů (IVP) jako nezbytná?

spíše ano spíše ne nevím

záleží na povaze postižení/poruchy či/a jiných faktorech

A22) Máte zkušenosti s vytvořením PO či IVP? ano ne

A23) Shledáváte administrativní stránku PO či IVP jako zatěžující? ano ne nemám zkušenost

ČÁST B – BSRI dotazník

V tomto dotazníku naleznete šedesát povahových vlastností. Ke každé z těchto vlastností přiřaďte hodnotu ze škály od jedné do sedmi dle toho, jak Vás daná vlastnost vystihuje. (Pokud vyplňujete elektronicky, číslo na škále označte tučně či barevně.):

1. nikdy, vůbec
2. téměř vůbec
3. spíše ne (jen zřídka)
4. někdy ano, někdy ne
5. spíše ano
6. často (téměř úplně)
7. úplně, zcela

B1) Sebejistý (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B2) Poddajný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B3) Nápomocný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B4) Bránící a prosazující své názory	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B5) Veselý (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B6) Náladový (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B7) Nezávislý (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B8) Ostýchavý (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B9) Svědomitý (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B10) Sportovní	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B11) Láskyplný	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B12) Teatrální	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B13) Asertivní	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B14) Lichotný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B15) Šťastný (á), spokojený (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

B16) Silná osobnost	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B17) Loajální, oddaný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B18) Nepředvídatelný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B19) Energický (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B20) Femininní (měkčí a emotivnější styl chování a prožívání)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B21) Spolehlivý (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B22) Analytický (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B23) Solidární, podpůrný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B24) Žárlivý (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B25) Mající vůdcovské schopnosti	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B26) Citlivý (á) k potřebám druhých	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B27) Pravdomluvný (á), věrohodný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B28) Ochotný (á) riskovat	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B29) Chápající	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B30) Tajnůstkářský (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B31) Snadno se rozhodující	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B32) Soucitný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B33) Upřímný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B34) Soběstačný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B35) Utěšující bolestné emoce druhých	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B36) Domýšlivý (á) až ješitný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B37) Dominantní, pánovitý (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B38) Smířlivý, jemný v jednání	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B39) Příjemný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B40) Maskulinní (tvrdší styl chování a prožívání)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

B41) Srdečný	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B42) Vážný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B43) Zaujímající rozhodné stanovisko	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B44) Něžný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B45) Přátelský (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B46) Agresivní	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B47) Důvěřivý (á) až naivní	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B48) Nevýkonný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B49) Vůdcovské chování a dovednosti	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B50) Bezelstný (á) jako dítě	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B51) Přizpůsobivý (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B52) Individualistický (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B53) Užívající drsný až vulgární jazyk	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B54) Nesystémový (á), nesystematický (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B55) Soutěživý (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B56) Mající rád (a) děti	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B57. Taktní, diskrétní	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B58) Ambiciózní, ctižádnostivý (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B59) Jemný (á)	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
B60) Zakládající si na tradicích, tradiční	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

ČÁST C – MBI dotazník

V tomto dotazníku naleznete dvacet dva tvrzení týkající se pociťování pracovní zátěže. Ke každému tvrzení přiřadte hodnotu intenzity pocitu, který obvykle v dané situaci prožíváte. Dotazník je generalizovaný, tak aby byl použitelný pro rozličná zaměstnání, z toho důvodu se v jednotlivých tvrzeních objevují pojmy jako klient, který ve spojitosti s pracovní pozicí učitele můžeme vnímat jako žák potažmo zákonný zástupce žáka. (Pokud vyplňujete elektronicky, číslo na škále označte tučně či barevně.)

Vůbec 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 Velmi silně

C1) Práce mne citově vysává. 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

C2) Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil. 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

C3) Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a. 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

C4) Velmi dobře rozumím pocitům svých klientů. 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

C5) Mám pocit, že někdy s klienty jednám jako s neosobními věcmi. 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

C6) Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá. 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

- C7) Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých klientů.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- C8) Cítím “vyhoření”, vyčerpání ze své práce.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- C9) Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňují a nalaďují.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- C10) Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- C11) Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- C12) Mám stále hodně energie.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- C13) Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- C14) Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- C15) Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými klienty.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- C16) Práce s lidmi mi přináší silný stres.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

- C17) Dovedu u svých klientů vyvolat uvolněnou atmosféru.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- C18) Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými klienty.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- C19) Za roky své práce jsem byl úspěšný a udělal/a hodně dobrého.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- C20) Mám pocit, že jsem na konci svých sil.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- C21) Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7
- C22) Cítím, že klienti mi přičítají některé své problémy.** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7