

Zátěž v odborném výcviku u oboru kadeřník

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Iva Korábová

Vypracovala:

Zuzana Musilová

Brno 2016

Na této stránce bude vložen originální formulář Zadání bakalářské práce.
Vystavený, podepsaný a orazítovaný formulář Vám připraví vedoucí bakalářské
práce před jejím svázáním.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci: **Zátěž v odborném výcviku u oboru kadeřník** vypracoval/a samostatně a veškeré použité prameny a informace jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou *Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací*.

Jsem si vědom/a, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 Autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity o tom, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 31. 5. 2016

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku školní zátěže na středním odborném učilišti u oboru kadeřník.

Cílem teoretické části je vymezení pojmů: jako je stres, stresory, školní a pracovní zátěž.

Zahrnuje rovněž popis možných negativních následků dlouhodobého působení stresu, a to jak na žáka, tak i na učitele a třídní kolektiv žáků.

Metodami pro zpracování teoretické části je podrobná analýza a syntéza poznatků z odborné literatury z oblasti psychologie a pedagogiky, s důrazem na výzkumné studie provedené k danému tématu.

Cílem praktické části bylo provedení průzkumného šetření na vybrané střední škole (konkrétně u oboru kadeřník). Žákům byl zadán dotazník týkající se zátěžových faktorů v odborném výcviku. Pomocí této dotazníkové metody byly prostřednictvím škálových otázek zjišťovány zdroje a míra zátěže působící na žáky v příslušném prostředí. Získaná data byla zpracována pomocí popisné statistiky. Na základě zjištěných údajů o stresorech a jejich působení v odborném výcviku (dále jen Ov) bylo zpracováno doporučení pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova

Stres, rozdělení stresorů, stresory, školní zátěž, důsledky působení stresu, zátěže v odborném výcviku, adolescence, mechanismus stresové reakce

Abstract

This bachelor's work is dedicated to problems of school stress at the hairdresser vocational school.

The aim of the theoretical part is definition of following terms: stress, stress factors, school and occupational load.

It is also including description of possible negative consequences of influence of long time stress at the student, teacher and all class.

The methods used for processing the theoretical part are detailed analysis and synthesis of data from technical literature specialized on psychology and pedagogy. We put emphasis on research studies made to this theme.

The aim of the practical part was exploration at the chosen hairdresser vocational school. All students filled in a questionnaire which was concerned of stress factors in technical training. Thanks to this method we detected sources and amount of stress which affects students in this surrounding. The gained data were evaluated statistically. Based on these data we composed recommendation for pedagogical practise.

Keywords

Stress, classification of stressor, school load, consequences of stress influence, occupational load, adolescence, mechanism of stress reaction

Obsah

1	Úvod	11
2	Cíle bakalářské práce	13
2.1	Cíle teoretické části práce	13
2.2	Cíle praktické části práce	13
3	Materiál a metodika zpracování	14
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce.....	14
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	14
4	Současný stav řešené problematiky	15
4.1	Definice stresu.....	15
4.2	Obecné pojetí školní zátěže	16
4.3	Obecné pojetí pracovní zátěže	17
5	Charakteristika žáka střední školy	20
5.1	Období rané adolescence (11 - 15 let)	20
5.2	Střední adolescence (15 – 17 let).....	21
5.3	Pozdní adolescence (17 – 20 let).....	22
6	Školní zátěž v adolescenci	23
7	Stresory v Ov Kadeřník	24
7.1	Charakteristika oboru kadeřník	24
8	Zátěže v Ov oboru Kadeřník	26
8.1	Zátěž vyplývající z osobnosti žáka, biologicko- psychické dispozice jedince vůči stresu	26
8.2	Ze zavinění učitele	27
8.3	Vyplývající z podmínek práce.....	28
8.3.1	Fyzikální podmínky na pracovišti žáka	28
8.3.2	Lidský faktor na pracovišti a stres	29

8.4	Vyplývající z podmínek výuky a její organizace	30
9	Mechanismus stresové reakce	32
10	Důsledky stresu	33
10.1	Dopady stresu na žáka, jeho školní práci a kolektiv	33
10.2	Důsledky stresu ve skupině žáků a jejich vyučování.....	33
10.3	Dopady stresu na učitele a jeho práci.....	34
10.4	Dopady stresu na organismus a zdraví jedince	34
11	Praktická část a výsledky práce	37
11.1	Charakteristika školy kde bylo provedeno průzkumné šetření.....	37
11.1.1	Organizace odborného výcviku oboru Kadeřník	38
11.2	Cíl průzkumného šetření.....	39
11.3	Popis průzkumného nástroje a zvolená strategie průzkumného šetření ..	39
11.4	Administrace dotazníku a jeho návratnost	40
11.5	Způsob vyhodnocení dotazníku.....	40
11.6	Popis průzkumného souboru	40
11.6.1	Předpoklady a jejich zdůvodnění.....	42
12	Výsledky průzkumného šetření	44
12.1	Zdroj zátěže – druh kadeřnické práce.....	44
12.1.1	Srovnání náročnosti práce v dámském a pánském kadeřnictví	44
12.2	Zdroj zátěže – nejobávanější úkon	45
12.3	Zdroj zátěže – fyzické podmínky pracoviště, vybavení	47
12.4	Zdroj zátěže – fyzické podmínky pracoviště.....	49
12.5	Zdroj zátěže – organizace výuky	51
12.6	Zdroj zátěže – sociální podmínky na pracovišti	54
12.6.1	Pracovní kolektiv a konflikty se spolužáky	54
12.6.2	Sociální vztahy na pracovišti s vyučující	58
12.7	Další zdroje zátěže – vyhodnocení volné odpovědi	60
13	Diskuze	63

13.1	Návrh možných řešení pro zkvalitnění výuky	63
13.1.1	Nespokojenost s pracovním kolektivem	63
13.1.2	Shánění modelů pro výuku.....	64
13.1.3	Horko na pracovišti	64
13.1.4	Nejobávanější úkon	65
14	Doporučení pro pedagogickou praxi	66
15	Závěr	67
16	Seznam použité literatury a zdrojů	69
	Přílohy	73

Seznam obrázků

Obr. 1	Zastoupení jednotlivých pracovišť žáky	41
Obr. 2	Zastoupení pracovišť jednotlivými ročníky	42
Obr. 3	Srovnání náročnosti práce v dámském a pánském kadeřnictví	45
Obr. 4	Nejobávanější úkon	46
Obr. 5	Spokojenost žáků s vybavením pracoviště	49
Obr. 6	Horko na pracovišti	50
Obr. 7	Zápach z chemikálií při práci	51
Obr. 8	Zátěž při práci na směny	53
Obr. 9	Shánění modelů pro výuku	53
Obr. 10	Shánění modelů, jednotlivé provozovny	54
Obr. 11	Srovnání vnímání pracovního kolektivu podle ročníku	56
Obr. 12	Spokojenost s pracovním kolektivem	57
Obr. 13	Konflikty se spolužáky při práci	57
Obr. 14	Konflikty s vyučující při práci	59
Obr. 15	Když něco nevím, mám obavu se zeptat vyučující	60
Obr. 16	Nervozita žáků při komunikaci s vyučující	60
Obr. 17	Využití volné odpovědi respondenty	61
Obr. 18	Struktura volených odpovědí	62

Seznam tabulek

Tab. 1	Čtyři různé pohledy na podstatu stresu (modifikovaně podle Lyonová, 2000, s. 13, Pearlin et. al., 1981)	19
Tab. 2	Pracovní podmínky, obor Kadeřník	31
Tab. 3	Zastoupení jednotlivých pracovišť žáky	41
Tab. 4	Celkové vnímání náročnosti kadeřnické práce	44
Tab. 5	Nejobávanější úkon	46
Tab. 6	Zdroj zátěže – fyzické podmínky pracoviště, spokojenost s vybavením	48
Tab. 7	Zdroj zátěže – fyzické podmínky pracoviště	50
Tab. 8	Zdroj zátěže – organizace výuky	52
Tab. 9	Spokojenost s pracovním kolektivem a konflikty na pracovišti Ov	55
Tab. 10	Hodnocení pracovního kolektivu	56
Tab. 11	Zdroj zátěže – sociální podmínky	59
Tab. 12	Struktura volných odpovědí žáků	61

1 Úvod

Stres neboli zátěž, je považován za fenomén dnešní doby, který nás obklopuje na každém kroku a není v našich silách se mu zcela vyhnout a tak se stává běžnou záležitostí našeho života. O jeho škodlivosti na organismus jedince, jeho podobách i formách bylo již napsáno mnoho příspěvků. Důkazem toho jsou četné příručky, odborné články a studie především z oblasti psychologie, které jsou zaměřené na jeho rozpoznání, zvládání a snižování (např. Irmiš, 1996).

Zaměříte-li se však na problematiku zátěže blíže, máte možnost si povšimnout, že mezi stresem postiženými nejsou jen dospělí lidé zatěžkáni vykonáváním určité profese (zde hovoříme o pracovním stresu), ale početnou skupinu tvoří i žáci středních škol (Jandová, 2012). Ti chodí denně do školy, která má být pro ně podle Binarové (2005, s. 5) „*prostředím pozitivně se podílejícím na jejich rozvoji osobnosti*“ Bohužel tomu tak v mnoha případech není. V zájmu poskytnutí kvalitního vzdělání, jsou na žáky mnohdy kladeny požadavky, které nemusejí vždy odpovídat jejich momentálním možnostem a schopnostem. Snaha žáka vyhovět těmto požadavkům pro něj může představovat nadměrnou zátěž, se kterou se snaží vyrovnat pomocí **copingových/zvládacích strategií**, jež mu pomáhají zátěž překonat.

Problematikou stresu a zvládání zátěže se v minulosti zabývala řada výzkumníků. Ucelený přehled o podstatě stresu a zátěže nabízí například Mareš ve své publikaci Pedagogická psychologie (2013, s. 501).

Nejčastěji zkoumanými faktory v této oblasti je složení zátěžových faktorů, které působí na žáka a žáky volené zvládací strategie.

Dominantními výzkumnými soubory u těchto výzkumných šetření jsou žáci základních škol, případně žáci středních škol. Ve většině případů, je na školní zátěž pohlíženo z pohledu žáka v teoretické výuce.

Organizace vzdělávání na středních učilištích, se v cca 90% dělí na teoretickou a praktickou část, během níž si žáci osvojují pracovní dovednosti jimi zvolené profese.

Střední vzdělávání tak v sobě kombinuje zátěžové faktory příznačné pro školní zátěž a faktory související se zátěží pracovní.

Chisholmová in Novotný (2007, s. 61) hovoří o odborném a teoretickém (všeobecném) vzdělávání, jako o „*dvou rozdílných světech, které nelze vzájemně slučovat, neboť každý se liší svými charakteristikami a požadavky.*“

Proto jsem si jako téma této práce zvolila školní zátěž v odborném výcviku (dále pak Ov), kde bych chtěla v teoretické části poukázat na stresory, které žáci v odborném výcviku zažívají a jaké pro ně, školu i učitele mohou mít následky.

Cílem práce pro praktickou část je provedení průzkumného šetření, které má odhalit největší zdroj stresu v Ov u oboru kadeřník, a na základě získaných poznatků pak budou navržena možná řešení k jejich snížení popř. odstranění.

2 Cíle bakalářské práce

2.1 Cíle teoretické části práce

Cílem teoretické části je na základě prostudovaných odborných zdrojů vymezení základních pojmů, jako jsou stres, stresory v odborném výcviku a školní zátěž. Dále se také tato část bakalářské práce zabývá možnými negativními následky, působení dlouhodobého stresu na žáky.

2.2 Cíle praktické části práce

Cílem praktické části je provedení průzkumného šetření na vybrané střední škole, kde byl žákům zadán dotazník týkající se zátěže v odborném výcviku. Použitím dotazníkové metody jsou pomocí škálových otázek odhalovány zdroje a vnímání míry zátěže působící na žáky v příslušném prostředí. Tyto dotazníky jsou vyhodnoceny výpočtem váženého aritmetického průměru, na jehož základě byly zmapovány stresory v odborném výcviku a jejich míra působení.

Na základě zjištěných největších zátěžových faktorů, jsou navržena možná řešení k jejich eliminaci.

3 Materiál a metodika zpracování

3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce

Materiálem pro teoretickou část bylo studium a zpracování poznatků získaných z odborných literárních zdrojů z oblasti psychologie (vývojové, pracovní, pedagogické, sociální), pedagogiky, internetových zdrojů, ale i z průzkumných šetření, která byla v dané oblasti realizována. Následně byla provedena jejich podrobná analýza, komparace a syntéza.

Teoretická část byla zpracována vědeckými metodami, jako jsou studium literárních zdrojů, analýza, syntéza, parafrázování a citování.

3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce

Pro praktickou část bakalářské práce jsou výchozím materiálem žáci druhých a třetích ročníků Střední školy Brno, oboru kadeřník. Celkový počet dotazovaných činí 89 respondentů, kteří vykonávají OV na různých odloučených pracovištích školy.

Metodou pro zpracování praktické části bakalářské práce je pomocí dotazníkové metody, v rámci níž je sestaven dotazník zátěžových situací v OV, zjistit strukturu působících stresových faktorů na pracovišti v Ov.

Dotazník je složen z pěti specifických částí, kdy každý úsek se svými škálovými položkami věnuje jinému druhu stresoru.

Získaná data jsou statisticky zpracována pomocí popisné statistiky. Zjištěné údaje jsou doplněny o tabulky a grafická znázornění.

4 Současný stav řešené problematiky

V současnosti se vědecké výzkumy zabývají v převážné většině školní zátěží z pohledu žáka ve školní lavici při teoretické výuce. Zkoumanou oblastí je zastoupení jednotlivých faktorů školní zátěže a strategie zvládnání školní zátěže.

Z výzkumu, který provedla Doležalová (2007, s. 55), jenž se zaměřoval na žáky ZŠ ve věku 13 – 15 let, bylo zjištěno, že nejčastěji žáky volenou zvládací strategií je strategie aktivního řešení, za ní následuje strategie zvládnání pomocí sociální opory, a následně pak strategie odklonu od problému. Zde uvádí Doležalová (2007, s. 57), že tuto strategii volí více chlapci než dívky. Obdobně je to i u výzkumu, který provedla Svobodová (2009, s. 55). Z jejího výzkumu, jenž se zaměřoval na žáky 6. 7. a 8. ročníků opět vyplynulo, že žáci nejčastěji volí tyto tři zvládací strategie: strategie aktivního řešení problému, asertivní strategii a strategii stažení se do sebe.

Co se táče problematiky co žákům stres/zátěž způsobuje, Jandová (2012, s. 121) na základě výzkumného šetření provedeného na středních školách a gymnáziích v Kadani uvádí, že největším zdrojem zátěže je pro žáky bezpochyby prezenze výkonu, za nějž mají být žáci v daný okamžik hodnoceni. To je nejčastěji spojeno s ústním zkoušením, které zvolilo jako zátěžové 82 % dotázaných, dále pak se jednalo o vyvolání k tabuli 64 % a situace, kdy hrozí špatné vysvědčení 54 %.

Na otázku, kdo je na zátěž více citlivý odpovídají svými výzkumy Brůžková (2014, s. 74) a Blahutková s Charvátém (2009, s. 74). Z obou výzkumů, které byly realizovány u žáků na druhém stupni ZŠ, bylo zjištěno, že dívky oproti chlapcům vykazují větší hodnoty pocíťované míry zátěže.

4.1 Definice stresu

Se stresem se setkáváme téměř denně v důsledku různých životních situací, aniž bychom si to mnohdy plně uvědomovali. Pro většinu lidí je pojem stres spojen s něčím nepříjemným, co nelze ovlivnit. Málokdo, jenž se ve stavu stresu řekne: „Mám stres.“ Faktor stresu se většinou skrývá, jak uvádí Martin (1997, s. 228) za pojmy, jako jsou těžkosti, problémy, starosti, nepříjemnosti... atp. Pacholík in Blahutková, (2008, s. 7) říká, že „*stres je v běžné řeči chápán jako vše to, co nás nějakým způsobem tíží, znepokojuje, tlačí a co je pro nás nepříjemné.*“

Křivohlavý (2003, s.169) uvádí, že termín **stres** byl dříve používán v technických oborech, při situacích, kdy byl materiál vystavován určité zátěži. (např. železo v lisu). Míru zátěže bylo přitom možno měřit pomocí koeficientu. Následně se tento termín začínal používat i v oblasti psychologie, kdy bylo nutné nějak pojmenovat situace chování lidí vůči stavu negativních životních událostí.

S pojmy stres a zátěž se v české terminologii pracuje jako se synonymy, proto s nimi bude stejně zacházeno i v této práci. (Mlčák, 1999 s. 7 – 9, Křivohlavý, 2001)

Hartl (2004, s. 263) charakterizuje stres jako *„nadměrnou zátěž neúnikového druhu vedoucí k trvalé stresové reakci, ústící ve tkáňové poškození, k poruše adrenokortikálních funkcí a psychosomatickým poruchám.“*

Tato zátěž vede ke stresové reakci, která se liší od reakce, v níž může být zátěž vyřešena únikovým mechanismem.

Poměrně obsáhlou definici stresu nabízí Křivohlavý (2001, s. 170), který uvádí, že stres je *„negativní emocionální zážitek, který je doprovázen určitým souborem biochemických, fyziologických, kognitivních a behaviorálních změn, které jsou zaměřeny na změnu situace, která člověka ohrožuje, nebo na přizpůsobení se tomu, co nelze změnit“.*

Další pojetí stresu nabízí i Čáp s Marešem, (2007, s. 199) kteří zahrnují mezi stres situace, ve kterých jsou na jedince kladeny zvýšené požadavky, ale současně jsou ztíženy podmínky pro jeho činnost. Mezi tyto podmínky může být zařazeno například horko, chlad, hluk, jedy apod. Dále uvádějí, že příznaky stresu nemusí vždy vyvolávat dlouhodobá a vyhocená situace, ale stejné příznaky mohou být v organismu jedince patrný i při krátkodobě náročné situaci, v níž se jedinec nachází.

4.2 Obecné pojetí školní zátěže

Školní zátěž je možné definovat, jako stres, vznikající vlivem školních požadavků na jedince, který není dostatečně schopen se daným požadavkům rychle přizpůsobit. Mlčák (1999, s. 5) uvádí: *„Situace školní zátěže obecně vznikají na základě komplikovaného vztahu mezi úrovní rozmanitých školních požadavků a adaptivními možnostmi žáka je zvládat.“*

Pro školní zátěž je určující školní prostředí, ve kterém dospívající tráví většinu svého času.

Dle Mikšíka (2001, s. 167) se žáci ve školním prostředí nejvíce setkávají se zátěží psychickou. Tu lze chápat jako „stav, při kterém jedinec prožívá výrazné psychické napětí, prověřuje se jeho schopnost integrovaně jednat, obstát, projevit nezbytnou psychickou odolnost vůči emociogenním vlivům a schopnost integrovaně, účinně se s novými kontexty vyrovnat.“

4.3 Obecné pojetí pracovní zátěže

Při vzdělávání v odborném výcviku, do souboru zátěží vstupuje ještě **zátěž pracovní**. Tu lze vymezit jako „vysokou míru pracovních požadavků, jež jsou při vykonávání profese kladeny na člověka, kombinovaná s malou mírou možností řídit běh dění, která vedou v práci ke stresu.“ (Křivohlavý, 2003, str. 174).

Na vzniku pracovní zátěže se podílí pracovní prostředí, ve kterém je práce vykonávána. Jeho úroveň je dána: materiálními, technicko-technologickými podmínkami, sociálními podmínkami, organizačními podmínkami a subjektivními činiteli. Je-li toto prostředí nevhodné, může se to nepříznivě odrazit na tělesném i duševním zdraví pracovníka. Proto je třeba „prostředí záměrně upravovat tak, aby optimálně působilo na lidské smysly a jejich prostřednictvím na jednání, myšlení a city. Znamená to, že je třeba zajišťovat nejvhodnější a člověku nejpříjemnější pracovní podmínky, které by umožňovaly vysokou produktivitu lidské práce a současně pracovní pohodu.“ (Štikar a kol. 2003, s. 47–48).

Ať už se ale jedná o jakýkoliv typ zátěže, nemusí pro jedince nutně vždy znamenat pomyslné zlo.

Na stres je možné pohlížet ve dvou rovinách, a to jako na **eustres** a **distres**.

Křivohlavý (2003, s. 171) definuje pojmem **distres** jako „situace subjektivně prožívaného ohrožení dané osoby s jeho průvodními, často výrazně negativními emocionálními příznaky. Při distresu je danou osobou subjektivně vnímáno a výrazně negativně hodnoceno její osobní ohrožení v poměru k možnostem zvládnutí situace. Jinými slovy: K distresu dochází tam, kde se domníváme, že nemáme dost sil a možností – kde nejsme s to – zvládnout to, co nás ohrožuje a emocionálně nám není dobře.“

Richards (2006, s. 15) distres vymezuje jako **negativní stres**, při jehož působení jedinci klesá výkonnost a slábne invence. Jsou to situace, kdy s blížícím termínem jedinec propadá panice a snaží se uvolnit například konzumací alkoholu.

Pojmem **eustres** jsou naopak označovány situace, při nichž nedochází k negativním emocionálním prožitkům. Mohou to být situace, při kterých

se jedinec snaží překonat určité překážky k něčemu, co mu přináší radost, avšak dosažení dané věci vyžaduje jistou námahu. Mezi typické eustresvé faktory patří kladné situace jako např. svatby, narození dítěte, oslavy. (Křivohlavý, 2003, s. 171)

Richards (2006, s. 15) o eustresu hovoří jako o **pozitivním stresu**, který nám napomáhá překonávat překážky. Může tak jít o situace, při kterých máme možnost dokázat své kvality.

Mareš (2013, s. 500) říká, že *„existují čtyři různé názory na podstatu stresu. První názor chápe stres jako reakci organismu, druhá jako vnější podnět, jako stimul, a třetí jako transakci (výměnu). Čtvrtý názor stres pojímá jako sociální stres a jeho celoživotní působení.“*

Tab. 1 Čtyři různé pohledy na podstatu stresu (modifikovaně podle Lyonová, 2000, s. 13, Pearlin et. al., 1981)

Vědecká koncepce	Představitel koncepce	Chápání pojmu stres
Základem je reakce organismu; odpověď organismu ať už na vnější, či vnitřní podnět.	H. Selye (1956, 1983)	Stres je nespecifická reakce organismu na nějaký škodlivý podnět. Fyziologická reakce na tentýž podnět je vždy stejná – jde o všeobecný adaptační syndrom.
Základem je vnější podnět, stimul, na který jedinec musí reagovat.	T. Holmes, R. Rahe (1967)	Stres je synonymum pro „životní událost.“ Životní událost se stává stresem, když vyžaduje od jedince velké adaptační úsilí.
Základem je transakce, tj. vzájemná výměna mezi jedincem a prostředím.	R. Lazarus (1966), R. Lazarus a S. Folkmanová (1984)	Pojem stres je zastřešující označení pro složitou posloupnost subjektivních jevů, včetně kognitivního zhodnocení. (jedinec posuzuje, zda se jedná o hrozbu, nebezpečí či o výzvu), stresových emocí, zvládací reakce a přehodnocení situace. Jedinec zažívá stres především tehdy, když požadavky situace zatěžují nebo už přesahují jeho osobní zdroje, anebo když předjímá některé typy nebezpečí či osobní ztráty.
Základem je pojetí stresu jako komplexního procesu, který probíhá celoživotně. Autor propojil individuální (psychologické) pojetí stresu, sociální kontext stresu, (sociologické pojetí) a široký časový rámec (celoživotní cyklus).	L. Pearlin et al. (1978, 1981)	Sociální stres lze chápat jako kombinaci tří hlavních oblastí: zdrojů stresu, mediátorů stresu a manifestace stresu. Každá z těchto oblastí sestává z řady dílčích sub-oblastí. Stres je dynamickou záležitostí, takže každá primární změna vyvolá další, sekundární změny. Sociální stres není ničím zvláštním, je přirozenou součástí lidského života. Stres obvykle vzniká v sociálním světě.

Zdroj: Mareš, 2013, s. 501

5 Charakteristika žáka střední školy

Jak již bylo výše uvedeno, při vnímání zátěže hraje důležitou roli fyziologický vývoj žáka. Martin a kol. (1997, s. 230) uvádějí, že *„čím je dítě mladší tím méně je schopné svůj stres vnímat a řešit ho. Proto se jím mnohdy nechá zcela ovládnout, neboť nemá dostatečně osvojeny zvládací strategie, na rozdíl od žáků starších.“*

Vývoj je individuální proces, při kterém osobnost prochází tělesnými, psychickými i sociálními změnami. Ty se u žáků střední školy odehrávají po celou dobu jejich studia.

Žáci nastupují do středního vzdělávání na konci rané adolescence a odchází v období adolescence pozdní.

Arltová (1994 s. 128 – 133) podobně jako Vágnerová (2012, s. 369), rozděluje období adolescence do tří základních stádií, která mají své specifické charakteristiky.

5.1 Období rané adolescence (11 - 15 let)

V období rané adolescence se mění zejména fyzický vzhled člověka. Tato změna v mladých lidech vyvolává pocit nejistoty. Auger a Boucharlat (2005, s. 17) uvádějí: *„Mladí lidé si často připadají divní a mají pocit, že ztrácejí kontrolu nad svým tělem. Mladý člověk se začne obávat toho, s čím se setkává a co nedokáže ovlivnit, jako například projev tělesných projevů a emocí.“*

Tyto obavy mohou vyústit až v to, že se dospívající začne stranit svého okolí, stane se nesmělým a odmítá komunikovat.

Arltová (1994, s. 129) podotýká, že *„toto období může být kvůli tělesným změnám poznamenáno také únavou, skleslostí, nízkým tlakem, bolestí končetin a kloubů, poruchou rovnováhy a bolestmi v zádech.“*

Co se týče změn v **psychice dospívajícího**, Arltová (1994, s. 128 – 133) uvádí, že pro jedince je toto období **fází, kdy se pomyslně loučí se svým dětstvím** a vydává se na cestu vedoucí k samostatnosti a dospělosti. To vede mnohdy k pocitům, že se mladistvý cítí být zmatený, dezorientován, osamocen a pociťuje vnitřní prázdnotu. Na jedné straně se touží osamostatnit od rodičů a jít si svou vlastní cestou, ale na druhou stranu by si rád ponechal výhody dětství. *„Mladistvý tak kolísá mezi přáním zachovat si svou minulost nebo opět zavést dřívější poměry s přáním, aby se mohl vyvíjet dále, účastnit se světa dospělých a objevit všechny jeho*

možnosti.“ (Arltová, 1994, s. 130). Tento proces Říčan (2004, s. 171) nazývá kyvadlovými pohyby.

5.2 Střední adolescence (15 – 17 let)

Tělesné změny nejsou období střední adolescence tak patrné, ale dospívající se svým tělem stále hojně zaobírá. Vágnerová (1997, s. 298) tvrdí, že tělesné schéma může být pro adolescenta dokonce i nejdůležitější součástí jeho vlastní identity, neboť pro něj znamená hodnotu, která je ostatními posuzována. Od vzhledu jedince se odvíjí to, jak je mezi vrstevníky akceptován, ale také mu vzhled může napomoci k identifikaci s určitým pozitivně hodnoceným vzorem, který přináší jistotu stejně dobrého sociálního hodnocení. Fontana (1997, s. 268) k tomuto říká: *„Hledání vlastní identity v dospívání je obvykle provázeno značnou mírou experimentování. Adolescent si tak zkouší mnoho různých druhů chování, jako by se tázal: „Který z těchto druhů člověka jsem opravdu já? Na pomoc v tomto počínání si často vybírá vzory rolí: starší lidi (přátele, hvězdy populární hudby, učitele, sportovce, a sportovkyně), jejichž styl života a hodnoty pokládá za hodné napodobení.“* *„Adolescent se prostřednictvím své vizáže snaží na sebe upoutat pozornost, případně provokovat svou nápadností.“* (Vágnerová 1997, s. 301).

Dalším výrazným prvkem pro toto období je **úsilí o nezávislost** na rodičích a obecně dospělých. Čáp a Mareš (2007, s. 236) říkají, že adolescenti v tomto období nejvíce, chtějí *„mít svou cestu, svou kulturu, své názory a svůj způsob života. Často velmi energicky odmítají jiné názory a formy života, než oni sami preferují. Přitom odmítají mít vlastní zodpovědnost.“*

Emocionálního vývoj, je v tomto období velice výrazný, protože se emoce u dospívajících projevují mnohem zřetelněji a častěji se mění. Auger a Boucharlat (2005, s. 18) o tomto hovoří jako o **emociální nestabilitě**. *„Mladý člověk se ocitá na jisté emociální rozkolísání, kde se mu během chvilky dokáže vystřídat řada nálad.“*

Mění se i **vztah k vrstevníkům**. Auger a Boucharlat (2005, s. 29), uvádějí, že potřeba přináležet ke skupině vrstevníků je prvořadá. Pro dospívajícího je zásadní úsudek jeho vrstevníků, a z toho důvodu se může začít chovat vůči učiteli i ostatním nepřátelsky, jen pro to, aby si zajistil, že ho skupina bude i nadále přijímat.

5.3 Pozdní adolescence (17 – 20 let)

Po fázi střední adolescence přichází období adolescence pozdní, která se zaměřuje zejména na upevňování vlastní identity, která byla výrazně formována ve střední fázi adolescence.

Vývoj jedince se ustaluje a zklidňuje. V důsledku toho se podle Vágnerové (2012, s. 335) mění vztah k vrstevnické skupině. Už nejde o nekritický obdiv a přijímání všeho, co skupina vyžaduje. Jak se adolescent stává vyspělejší a jistější, odpoutává se ze závislosti na vrstevnících a spoléhá na vlastní názor a zkušenosti. „Dospívající dovede vyjádřit nesouhlas nejenom rodičům, ale i skupině kamarádů.“

Co se týče **intelektového vývoje**, podle Vágnerové (2012, s. 384), je typická **kognitivní flexibilita** a ochota akceptovat nové způsoby řešení. Dospívající nejsou zatíženi zkušeností, která by jim na jedné straně pomáhala a zároveň je omezovala ve smyslu tendence akceptovat obvyklá řešení.

Dospívající dovedou už lépe ovládat svou pozornost, protože se naučili využívat různé strategie usnadňující její zaměření, udržení, ale i pružné přesouvání.

6 Školní zátěž v adolescenci

Období adolescence, je spojeno s přípravou na budoucí povolání. Žák přechází ze základní školy na školu střední. Tento přechod z jedné úrovně vzdělávání do druhé společně s vývojem žáka, s sebou přináší řadu stresových situací, jako jsou podle Krejčové (2011, s. 29) a Valachové (2013, s. 58 – 62), například vstup do nového neznámého prostředí a orientace v něm, konfrontace s vyššími nároky školy, setkávání se s neznámými učiteli a budování si nových vrstevnických vztahů. Neznámá je také organizace vzdělávání, které se dělí na teoretickou výuku a odborný výcvik, který má své specifické nároky.

Žák se tak rázem ocitá na poli změn, ve kterém je vše jinak, než na co byl doposud zvyklý. Nyní musí stále „přepínat“ mezi světem teorie a světem odborného výcviku. Obě tyto formy vzdělávání mají svá úskalí.

Pro teoretickou výuku je příznačné, že žák 45 minut vyučovací hodiny „prosedí“ ve školní lavici, kde je omezen svému přirozenému pohybu. Při své školní práci musí být maximálně soustředěn ke vstřebávání předávaných poznatků a psaní si poznámek do sešitu apod.

Odborný výcvik je zorganizován tak, že žák se učí pracovat v podmínkách praxe, které jsou uzpůsobeny, aby simulovaly skutečné pracovní prostředí. Na žáka je tu předávána vyšší míra zodpovědnosti za jeho vykonanou práci. Odborný výcvik v sobě kombinuje nejen zátěžové faktory, které jsou typické pro teoretické vzdělávání, ale také zátěžové faktory vyplývající z pracovního prostředí, povahy práce a organizace výuky.

7 Stresory v Ov Kadeřník

Stresové podněty (stresory) můžeme rozdělit do více skupin. Rozsypalová a kol. (2003, s. 48) je dělí na stresory fyziologické, jako jsou hlad, žízeň, horko, zima, nedostatek spánku, a psychologické, jako je strach ze selhání, strach z výkonu, strach z nemoci. Mimo to však může být stres vyvolán i přetížením informacemi (informační stres), množstvím práce (pracovní stres), neshodami v rodině. Mareš a Čáp (2007, s. 531), toto rozdělení doplňují ještě o tzv. psychosociální stres, kde se jedná o stresory plynoucí ze sociálních faktorů, které jsou sociálně situované. Irmíš (1996, s. 11 – 12) dále rozlišuje stresory fyzikální (různé jedy, alkohol, úrazy, ekologické faktory), emocionální (vyvolávající napětí, úzkost, strach, nemožnost dosáhnout cíle, hněv, nerozhodnost, vnitřní (nemoci, metabolické a chemické změny, které zatěžují organismus).

Dalšími významnými stresory, které se uplatňují v odborném výcviku, jsou stresory pracovní. Mezi jejich významné činitele Mayerová (1997, s. 63 – 67) a Křivohlavý (2003, s. 174 -179) řadí:

- Časovou tíseň a termínované úkoly
- Mimořádnou odpovědnost
- Omezený prostor
- Nevyjasnění pravomocí
- Nesvobodu a pocit bezmoci
- Interpersonální vztahy na pracovišti

Směsice těchto stresorů působí na žáka v odborném výcviku, vyvolává jeho úzkost, napětí a nejistotu, má vliv na kvalitu práce.

7.1 Charakteristika oboru kadeřník

Absolvent tříletého učebního oboru Kadeřník, je připraven po ukončení studia vykonávat panské i dámské kadeřnické služby. Je vybaven teoretickými znalostmi, a ovládá praktické dovednosti, jako jsou: stříhání a tvarování pánských i dámských účesů, umí používat vlasovou kosmetiku, mycí, holící, desinfekční a regenerační přípravky, preparovat, barvit a odbarvovat vlasy, využívat a obsluhovat kadeřnická zařízení a pomůcky. Absolventi dovedou rovněž upravovat přičesky a vykonávat

vlásenkářské práce. Umí také poskytovat poradenské služby. (obor kadeřník, 2016, s. 1)

Hülsken a kol. (2008, s. 10) o této profesi uvádějí: *„Povolání kadeřnice je kreativní, náročné a zodpovědné řemeslo, při kterém jsou veškeré služby poskytovány individuálně jednotlivým zákaznicím. Z toho důvodu se musí kadeřnice zaměřit na osobnost zákaznice mnohem více, než v jiných profesích (např. u klempířů, zedníků, opravářů). Každá nová služba je jednotlivou zakázkou speciálně pro konkrétní zákaznici.“*

Na kadeřnici jsou kladeny požadavky, které vyplývají z povahy jejího povolání. Mezi ně patří mimo odborné dovednosti diskrétnost, protože zákazníci se často kadeřnici svěřují i s osobními záležitostmi, dále pak je požadována zdvořilost, přátelskost, trpělivost, upřímnost, spolehlivost, pečlivost, taktnost, ale i velká slovní zásoba, jelikož zákazníci mívají problém vyjádřit svoji konkrétní představu o tom, co vlastně požadují. Je tedy na kadeřnici, aby jejich představu o prováděné službě vhodně kladenými otázkami upřesnila, případně aby kadeřnice uměla zákaznicím jasně vysvětlit svoji představu o navrhovaném účesu či službě.

Kadeřnice se denně setkává s řadou různě duševně rozpoložených zákazníků, proto i ona sama musí své rozpoložení a chování přizpůsobovat k jednotlivým klientům. To může vést k jejímu vyčerpání.

8 Zátěže v Ov oboru Kadeřník

Martin a kol. (1997, s. 230) říkají: „Můžeme říci, že čím je dítě mladší, tím méně je schopné svůj stres zvládat. Starší děti a dospívající jedinci stres sice pocítují, ale většinou se jím nenechají zcela ovládnout, neboť už poznali způsoby, jak mu úspěšně čelit, například tím, že o svých problémech hovoří s jinými lidmi, nebo dokážou své problémy vyřešit samy.“ Dále pak uvádějí, že mezi nejčastější příčiny stresu patří:

Situace, kdy se žák setkává s něčím novým a neznámým – pro obor kadeřník to mohou být situace, kdy žák pracuje např. s novým materiálem, nebo i se specifickým pracovním požadavkem od zákazníka, se kterým nemá ještě zkušenost.

Dále to mohou být **situace, kdy žák neví, co může v dané situaci očekávat**. Např. když se žák v Ov stane, že barva na vlasy viditelně nechytla tak jak měla. Žák neví, zda zákazník na něj nezačne říčet, nebo si nechá příčinu vysvětlit atd.

Mezi další příčiny stresu jsou zahrnuty situace spojené s **očekáváním nepříjemných důsledků svého počínání** – pro obor kadeřník to mohou být například situace, kdy žák ví, že něco udělal tak jak neměl. Např. nedodržel předepsanou koncentraci odbarvovacího roztoku, atd.

8.1 Zátěž vyplývající z osobnosti žáka, biologicko-psychické dispozice jedince vůči stresu

Irmíš (1996, s. 39 a 77) uvádí, že reakce jedince na stres je individuální záležitostí, na její reakci se podílejí vlivy z vnějšího prostředí (jako např. učení, přátelé, rodina) a vlivy vnitřního prostředí v podobě genetické výbavy jedince.

„Každý jedinec je utvářen vzájemným působením svého prostředí a svých genů.“ (Irmíš, 1996, s. 40).

Existují jedinci, kteří jsou vůči stresu odolnější, zatímco jiní mají řadu potíží již při malé zátěžové situaci. Tento fakt je dán jejich tzv. **mírou nezdolnosti**.

„Osoby s vysokou nezdolností chápou překážky jako výzvu k aktivitě, těší se na jejich překonávání a věří, že mohou ovlivnit řadu nepříznivých okolností, ve kterých se naučí dobře orientovat. Vnímají smysluplně a srozumitelně svoje místo ve světě, jsou optimističtí, tvořiví, dobře navazují kontakty.“ (Irmíš, 1996, s. 41). Tyto osoby jsou méně náchylné ke stresu.

Naopak osoby s nízkou nezdolností se při stresu aktivně se situací nevyrovnávají, stáhnou se do sebe, pracují bez radosti a pasivně. Nevěří, že okolnosti jsou zvládnutelné a spíše se spoléhají na „osud“ (Irmiš, 1996, s. 41)

Podstatnou úlohu na reakci vůči stresovým podnětům sehrávají i osobnostní rysy (zejména extroverze a introverze).

Podle Irmiše (1996, s. 41) introvert snáší stres mnohem hůře než extrovert. Introvert při reakci na stres inklinuje k nutkavým reakcím, kdy něco neustále kontroluje, má nepřírozený strach z různých situací, bývá depresivní.

Urbanovská (2006, s. 5) uvádí, že na reakci vůči stresu má vliv i pohlaví jedince. Ze studie, kterou se zaměřila na citlivost náctiletých ke školní zátěži, vyplývá, že dívky jsou oproti mužům mnohem citlivější vůči stresovým podnětům, a více se jich dotýkají problémy vyplývající z interpersonálních vztahů mezi spolužáky.

8.2 Ze zavinění učitele

Svůj podíl na stresovanosti žáka může mít i učitel odborného výcviku.

Mlčák (1999, s. 36 a 37) a Neusar (2007, s. 14) uvádějí hned několik zátěžových podnětů, jež mohou vznikat právě z řady faktorů zapříčiněných přímo aktivitou učitele. Zahrnují mezi ně:

- **Nerespektování úrovně školních předpokladů** (zátěž vznikající z nepřiměřené kvality a kvantity učiva).
- **Nerespektování učebních zákonitostí** (zátěž vzniká v důsledku uplatňování nepřiměřených způsobů výuky, které jsou pro žáky vysilující, nebo naopak je výuka nudná, neaktivní a neinspirující).
- **Nerespektování výstupních efektů učební aktivity** (zátěž vzniká v důsledku užití nevhodných metod ověřování vědomostí a dovedností).
- **Vyvíjení výkonového a zkouškového tlaku** (zátěž vzniká následkem nutnosti zvládnout velké množství učební látky v krátkém čase).
- **Tlak na výkon a konkurenci na místo spolupráce** (žák se nemá při problémech na koho obrátit, neutvářejí se pozitivní vztahy).
- **Nedostatek osobní volby** (žák se musí bezmezně podřídit tomu, co požaduje učitel).
- **Autoritativní, nerespektující, agresivní povaha osobnosti učitele** (žáci se učitele bojí).

- **Nedostatek volného času** (zátěž vzniká z nutnosti zvládat nadměrnou domácí přípravu na další vyučování. Je zde i zvýšená tendence mentálně se zabývat školou a školními problémy i mimo přímé školní vyučování)

8.3 Vyplyvající z podmínek práce

Dalším stresovým faktorem, jenž vstupuje do souhry působících stresorů v odborném výcviku, jsou samostatné pracovní podmínky a pracovní prostředí.

8.3.1 Fyzikální podmínky na pracovišti žáka

Chemické látky – při práci s chemickými látkami je pracovník často vystaven jejich výparům. Ty mohou svojí koncentrací zapříčinit intoxikaci organismu a vyvolat nežádoucí fyziologické a psychologické účinky, jako např. bolest hlavy, zhoršení pozornosti a soustředění, podrážděnost, nervozitu, poruchy spánku. Dále mohou být příčinnou úrazů i meziosobních konfliktů. (Štikar a kol., 2003, s. 53)

Žáci oboru kadeřník se ve své přípravě na budoucí povolání setkávají s chemickými látkami, které jsou obsaženy v barvách na vlasy, preparačním roztoku, lacích a tužidlech na vlasy, desinfekčních přípravcích apod.

Hluk – Hlukem je považováno vše, co zatěžuje sluch. Poruchy sluchu mají negativní vliv na duševní zdraví člověka. Způsobují ztíženou orientaci v prostoru a komunikaci, jsou příčinou poruch nervového systému, závratí, poruch pozornosti.

„Důsledky hlučnosti nejsou ale tak výrazné, jako u jiných škodlivin, protože ohluchnutí, jako nejvyšší stupeň poškození, je poměrně řídké.“ (Štikar a kol. 2003, s. 49-51)

U žáka s poruchou sluchu může dojít k chybnému jednání především z hlediska přeslechnutí.

Teplota – extrémní teploty mají vliv na přesnost lidské činnosti, můžou být i příčinou nehod. Hranice tepelné pochody se pohybují v rozmezí +20,6 °C až +22,8 °C v létě a +18,3 °C až 21,1 °C v zimě. (Štikar a kol., 2003, s. 52)

U žáků oboru kadeřník dochází ke zvýšeným teplotním podmínkám z důvodu používání fénů a sušáků na vlasy, které produkují teplo.

Osvětlení pro práci kadeřníka, hraje světlo důležitou roli, protože potřebuje na svou práci dobře vidět. Vyšší intenzita světla je potřebná např. při zpracovávání tmavých vlasů. Světlo na pracovišti kadeřníka nesmí ani oslňovat ani být

nedostačující. Štikar a kol. (2003, s. 51 a 52) uvádějí, že hranice vnímání intenzity osvětlení, která je považována za příjemnou, se pohybuje mezi 540 až 1076 luxů. Příjemnost osvětlení závisí na tom, na jakou intenzitu světla bylo oko před tím adaptováno. Pro obor kadeřník, je důležité, aby světlo bylo bez barevných příměsí, neboť by mohlo negativně ovlivnit vnímání barevných efektů, kterých má být cíleně dosaženo.

Fyzická zátěž – se vyznačuje svalovou činností, pro kterou je typickým znakem svalový stah. Podle svalového stahu se práce dělí na práci statickou nebo dynamickou.

U práce dynamické po svalovém stahu následuje jeho uvolnění a relaxace, kdežto u práce statické převládá jeho napětí. (Fyzická zátěž, 2015, s. 1)

Práce kadeřníka se zařazuje svojí povahou do práce statické, která je též označována jako práce ve **vynucené poloze**. Jsou při ní namáhány hlavně malé skupiny svalstva, Konkrétně: deltový sval, dvojhlavý a trojhlavý pažní sval a jeho šlacha (rameno a paže) skupina natahovačů ruky a skupina ohybačů ruky (předloktí a loket), šlachy ohybačů (prsty). (Cassan, 2005 , s. 28)

Zvýšené riziko úrazu – práce kadeřníka se podle Hülsken a kol. (2008, s. 17 – 20) vyznačuje zvýšeným zdravotním rizikem při práci. Žák je v Ov vystaven nebezpečí řezného poranění (nůžky, břitvy, seřezávače), nebezpečí alergické reakce na chemikálie a onemocnění dýchacích cest (barvící a odbarvovací přípravky, přípravky k vlasové preparaci, fixační přípravky k fixaci účesu, desinfekce), jednostranná zátěž pohybového ústrojí (práce ve stoje).

8.3.2 Lidský faktor na pracovišti a stres

Osoby šířící stres – žák se během vykonávání práce v odborném výcviku setkává s řadou různých zákazníků, kteří jsou rozdílně osobnostně laděni. Irmiš (1996, s. 150) je popisuje jako „*osoby, které kolem sebe šíří stres*“. Tito lidé při komunikaci skáčou do řeči, urážejí, zesměšňují druhé, neustále si stěžují, jsou nekompromisní, snaží se s druhými manipulovat a není možné se s nimi dohodnout.

Komunikační překážky – lze je označit za faktory, které brání bezproblémové výměně informací. Činiteli, jež mohou komunikaci blokovat, jsou např.: nedostatek intimity, ruch, hluk, časový stres (odbíhání žáka od zákazníka, či odbíhání zákazníka), tělesný diskomfort (bolesti, zažívací potíže), stud, poruchy řečového ústrojí (Čechová a kol. 2004, 118)

Jednání s lidmi (zákazník má vždycky pravdu) – Pro žáky kadeřnického oboru, může být velkým problémem říci zákazníkovi, že mu nemohou jím

požadovanou službu provést, případně nedovedou zákazníkům vůbec odporovat. To může být zapříčiněno tím, že žák a zákazník jsou v rozdílném postavení vůči sobě. I když zde žák vystupuje jako odborník svého oboru, může se cítit, nebo být vnímán starším zákazníkem jako podřízený. Fontana (1997, s. 308) uvádí, že přirozené asertivní jednání může být pro žáky ze začátku problematické, neboť představuje chování, v němž bývá dětem (i počínajícím adolescentům) bráněno. Toto chování je u dětí dokonce považováno dle situace jako nezdvořilé, bezohledné a neslušné.

Vztahy s vyučujícími, spolužáky a vhodné klima školy je důležitým faktorem ke zvládnutí zátěžových a nepříjemných situací. Žák v tomto prostředí tráví podstatnou část svého života a je nezbytné, aby se zde jeho osobnost rozvíjela nejen po intelektuální stránce ale i v oblasti mezilidských vztahů. Žák, který se ocitne ve stresové situaci a ví, že se na své vyučující a spolužáky, může spolehnout a že mu v případě potřeby, bude pomoheno, se školní zátěží vyrovnává mnohem lépe a jeho pracovní výsledky jsou i mnohdy vyšší, než v případech, kde tyto dobré vztahy nejsou. (Cungi, 2001).

8.4 Vyplývající z podmínek výuky a její organizace

Mezi další stresové faktory, se kterými se žák setkává v Ov, jsou situace vyplývající z podmínek výuky a její organizace.

Tam můžeme zařadit například faktory spojené s přípravou na výuku, hodnocením, ale také nákupem pomůcek do Ov, což může být výrazně stresovým faktorem pro žáky, z finančně slabších rodin. (cena učňovského setu vybavení pro začínajícího kadeřníka se pohybuje kolem 3 000Kč).

Ať už ale příčina stresu spočívá v jakémkoli faktoru, Richards (2006, s. 19) tvrdí: *„Protože stres je individuální reakcí na zátěž, vy sami jste zdrojem svého vlastního stresu. Váš stres je výsledkem vaší reakce na zátěž, které jste vystaveni.“* K tomu Mikšík (2001, s. 168) dodává: *„Rozhodujícím pro posouzení, co a jak koho „zatěžuje“ je řešení vztahu mezi vnějšími vlivy a vnitřními podmínkami. Zátěž za stejných objektivních podmínek prostředí je u různých lidí (či u téhož člověka) při rozdílném vnitřním stavu v důsledku únavy, očekávání apod. různá.“*

Tab. 2 Pracovní podmínky, obor Kadeřník

Pracovní podmínky	Stupeň zátěžového faktoru
Zátěž teplem	2
Zátěž chladem	1
Zátěž hlukem	2
Zátěž vibracemi	1
Zátěž prachem	1
Zátěž chemickými látkami	2
Zátěž invazivními alergeny	1
Zátěž biologickými činiteli způsobujícími onemocnění	2
Zátěž ionizujícím zářením	1
Zátěž neionizujícím zářením a elektromagnetickým polem včetně laserů	1
Zraková zátěž	2
Zátěž trupu a páteře s převahou statické práce (manipulace s břemeny)	2
Lokální zátěž - zátěž malých svalových skupin	4
Lokální zátěž jemné motoriky	2
Zátěž prací v omezeném nebo uzavřeném prostoru	2
Zátěž prací v nevhodných pracovních polohách	1
Práce ve výškách	1
Duševní zátěž	1
Zvýšené riziko úrazu pracovníka	2
Zvýšené riziko obecného ohrožení	1
Pracovní doba a směnnost	1

Zdroj: Pracovní podmínky, Kadeřník, 2016, s. 1

9 Mechanismus stresové reakce

Při působení stresových faktorů na žáka, se v jeho organismu spouští obranná reakce, kterou Míček a Zeman (1992, s. 13) člení do tří po sobě následujících fází (srov. Irmiš, 1996 s. 9–11, A. Potterová, 1997, s. 96-98):

1. Fáze

Při první fázi se jedinec setkává se stresem. Uvědomuje si, že nastaly určité překážky, které je třeba překonat a vynaložit určité úsilí pro jejich zvládnutí. Organismus jedince se snaží zmobilizovat veškeré síly, které budou potřebné k překonání stresoru. Dochází k stimulaci adreno-sympatického systému, a vylučování adrenalinu a noradrenalinu do krve. Díky tomu se zvyšuje krevní tlak, zužují se cévy, omezuje se činnost žaludku a střev, vyplavují se zásoby cukru v krvi. Zrychluje se i srdeční tepová frekvence. Tento stav není ovlivnitelný vůlí a není jej možno potlačit.

2. Fáze

Pro druhou fázi je příznačné, že již byly podniknuty určité kroky k překonání stresoru, ale daná situace ještě není zcela vyřešena. Organismus se snaží se stresem vyrovnat, nebo se na něj adaptovat.

3. Fáze

Organismus vynaložil určité úsilí na jeho zvládnutí, ale v nadcházejícím období dochází k postupnému uvolnění a zklidnění. Jak stres přišel, tak i odchází. Další možností je, že se organismus na stres adaptuje a nevnímá ho jako škodlivý. Jestliže ale **negativně prožívaný** stres působí na organismus jedince dlouho a je dosaženo bodu, kdy organismus už nadále není schopen stresoru bránit, nastupuje stádium vyčerpání, pro které jsou příznačné shodné fyziologické disfunkce, které se objevily již v první fázi. V případě, že stresor stále pokračuje ve svém působení na organismus, dochází k vyčerpání sil, dochází k rozvoji různých onemocnění. Podle Míčka a Zemana (1992, s. 13) může dojít až ke smrti jedince. *„Naštěstí je jen málo stresorů, které se vyznačují tímto velmi intenzivním, a proto negativním působením. Není ostatně správná běžně rozšířená představa, že každý stresor má jen negativní účinky. Některé stresory, jak zdůrazňuje Dostálek, mají značný adaptační význam. Např. při otužování se podrobujeme dobrovolně řadě stresorů, jejichž výsledný účinek je pozitivní. (střídání extrémních teplot v sauně apod.)“* (Míček, Zeman, 1992, s. 13).

10 Důsledky stresu

10.1 Dopady stresu na žáka, jeho školní práci a kolektiv

Stres u žáka v průběhu výuky vytváří negativní emoce, které zužují akční repertoár jeho myšlení. Tím dochází k omezení, poznávacích procesů a žák tak není schopen adekvátně zpracovávat příchozí informace a je nesoustředěn. To s sebou nese zhoršení zapamatování a osvojení si předkládaných poznatků, což se projevuje v jeho celkovém prospěchu. Žák začne učivo nezvládat a z obavy špatných známek či neúspěchu se může záměrně začít vyhýbat škole (Mareš, 2013, s. 77).

Fontana uvádí, že „*děti, které soustavně ve škole chybějí, aniž by k tomu měly dobrý důvod, jasně signalizují, že zde něco není v pořádku. Nepříznivé následky chození do školy jsou pro ně silnější, než nepříznivé následky vyhýbání se škole*“ (s. 359).

Nejhorším důsledkem stresovanosti žáka v tomto směru je jeho propadnutí z určitého předmětu či odborného výcviku, případně jeho vyloučení ze školy z důsledku vysoké absence.

10.2 Důsledky stresu ve skupině žáků a jejich vyučování

Jestliže jsou žáci dlouhodobě vystaveni stresovým situacím, může se to negativně projevit na chodu třídního kolektivu. Auger a Boucharlat (2005, s. 34) uvádějí, že jsou-li stavy stresovanosti příliš četné a intenzivní, začnou se žáci uchýlovat k mechanismům, které jim je pomohou zmírnit, nebo se jim vyhnout. Tyto mechanismy utvářejí dění ve skupině a můžou mít následující podobu:

- **Násilné chování** – mezi žáky i k učiteli.
- **Obětní beránek** – jestliže není možné adresovat nepřátelské postoje přímo osobě, které jsou určeny (např. učiteli), zvolí si stresovaní žáci, příp. učitel osoby, na niž si může svůj vztek vybit. Zpravidla to bývá nejslabší jedinec ve skupině, či jinak se vymezující jedinec.
- **Klaun** – snaží se na sebe upoutat pozornost a pobavit.
- **Rebel** – vymezuje se svým chováním vůči daným pravidlům. Učitelé si často myslí, že takoví jedinci tvoří podstatu daného problému. Faktem je ale to, že i když tito žáci odejdou, někdo jiný ze skupiny převezme jejich roli a problém se opakuje.

Stresovanost žáků tak může negativně ovlivnit celý chod vyučování. Auger a Boucharlat (2005, s. 29), říká: „*Třída je skupina jedinců, kteří jsou ve vzájemném vztahu, což znamená, že se navzájem ovlivňují.*“ Celá situace tak může vyústit až ve **školní anorexii**, jak uvádí Wiel in Auger a Boucharlat, (2005, s. 35), který pod tímto pojmem označuje skupinový jev, kterým lze charakterizovat hromadné odmítnutí školy, školních povinností a celkovou pasivitu vůči jakékoliv školní práci apod. V této anorektické třídě je „divný“ naopak ten, který chce pracovat.

10.3 Dopady stresu na učitele a jeho práci

Povolání učitele je zdrojem stresu už samo o sobě. Podle Fontany, (1997, s. 371) je stres dán faktory, jako jsou: udržení kázně, nejasně vymezených hodin potřebných k výkonu práce, (učitelé často nosí svou práci domů, a tím si tak omezují možnost odpočinku). K tomu jsou vystaveni kritice inspektorů, rodičů, žáků.

Jestliže jsou učitelé dlouhodobě vystavováni stresu, mohou být nepříjemní a ztratit celkové nadšení pro vykonávání své profese. Křivohlavý (2003, s. 113), tento stav definuje jako **syndrom vyhoření**. Jeho projevy se mohou odrazit na náladě celé skupiny a podle toho se potom odvíjí výuka. Míček a Zeman (1992, s. 9), uvádějí, že „*osobnost učitele, především stupeň její duševní vyrovnanosti, má zásadní význam pro duševní rovnováhu žáků, které učí*“. Zjistili, že nervozita učitelů, jejich neklid a celková duševní nevyrovnanost zanechává relativně výrazné a trvalé stopy v psychice žáků. Faktorem, který se na vyhoření podílí, je workoholismus, kterým podle výzkumného šetření Hadačové (2014, s. 48), trpí, až 68 % učitelů kteří vykazovali střední formu workoholismu.

Více se problematikou syndromu vyhoření, konkrétně jeho historií, projevy a možnostmi pomoci zabývají např. Jeklová s Reitmayerovou (2006), Dalším autorem, který na danou problematiku nabízí poměrně ucelený pohled je Mareš (2013, s. 512).

10.4 Dopady stresu na organismus a zdraví jedince

Podle Křivohlavého, (2003, s. 184) je stres jedním z více faktorů vedoucích ke vzniku nemoci. Mayerová, (1997, s. 71) říká, že „*v psychosomatické medicíně není stres považován za příčinu onemocnění, ale za faktor, který pro vznik onemocnění připravuje vhodné podmínky.*“

To se děje na základě, že „*stres vyvolává v jedinci emoční reakce, které zpravidla předcházejí propuknutí somatických symptomů a mohou jejich postup urychlit.*“ (Mayerová, 1997, s. 71).

Tyto faktory můžou podle Křivohlavého (2003, s. 184) působit negativně na změnu zdravotního stavu, a to buď přímo, či nepřímo.

Za přímý účinek stresu na zdraví jedince je považován vliv na jeho imunitní, endokrinní nebo nervový systém.

Nepřímým vlivem stresu na zdraví jedince je označován vliv, který ovlivňuje chování člověka – např. změnu životního stylu.

Mezi typické reakce organismu na zátěž patří nespavost, průjemy, žaludeční neurózy, bolest hlavy, zvýšená srdeční činnost, nervozita, pocení. Pokud se zátěž dostane do chronického stádia, může u žáka dojít až k totální vyčerpanosti a žák může upadnout do deprese. Dále hrozí propuknutí psychosomatických a neurologických onemocnění, kdy mezi nejvýznamnější poruchy patří úzkostná porucha a chronická únava. (Mlčák 1999, s. 39).

Chronická únava u žáků nastává vlivem jejich dlouhodobé školní činnosti a znemožňuje jim, aby normální odpočinek vedl k úplnému zotavení. Chronicky unavené děti vykazují sníženou školní výkonnost, která zásadně neodpovídá jejich možnostem. Mezi prvotní příznaky chronické únavy patří: nezáměr o školu a povinnosti, pomalé učební tempo, snížená volní aktivita, apatie, náladovost, rozmrzelost, nechutenství a ospalost. (Mlčák 1999, s. 39).

Úzkostná porucha – typickým projevem této poruchy je nadměrné zaobírání se obavami, starostmi a stresujícími představami (např. že žák v Ov provede zákaznici chemický úkon, kterým jí zničí vlasy). To vše vede k únavě, malátnosti, vyčerpání, zhoršení koncentrace a **úzkosti**, kterou Anders (2012, s. 7) vymezuje jako „*nepříjemný emoční stav, jehož příčinu nelze definovat. Je to stav plný obav, pocitů, jako by se mělo něco stát, ale člověk si neuvědomuje, co by to vlastně mělo být. Oproti tomu **strach** je psychická reakce na konkrétní nebezpečí, které má konkrétní objekt a trvá pouze po dobu jeho existence.*“

Jak již bylo uvedeno výše, stres má vliv na řadu onemocnění. Z popisů výzkumů, které uvádí Křivohlavý (2003, s. 184 – 187) jasně vyplývá, že stres vliv zvyšuje pravděpodobnost výskytu **infekčních onemocnění**, neboť bylo prokázáno, že osoby, které jsou ve stresu, jsou mnohem více náchylné k chřipce a nachlazení. Obdobně je to i u onemocnění astmatem. Ačkoliv **astma** patří mezi onemocnění s výraznými fyziologickými příznaky, ukazuje se, že stres zvyšuje

celkovou emocionální hladinu a je tak často startovacím podnětem astmatického záchvatu.

Ukazuje se také, že stres stojí poměrně často u zrodu **deprese**. Je při tom třeba mít na paměti, že se nemusí jednat o objektivní situaci, ale jen o její kognitivní zpracování. Stres jednoznačně zhoršuje depresi. (Anders, 2012, s. 11 a 12).

Rozsypalová a kol. (2003, s. 49) vysvětlují: *„Když člověk prožívá stres, obvykle porušuje životosprávu, nepravidelně jí (jí málo nebo naopak příliš), necvičí, často málo spí. Tím vším se snižuje odolnost organismu a ten se stává náchylnější k různým nemocem.“*

11 Praktická část a výsledky práce

Součástí bakalářské práce bylo provedení průzkumného šetření na Střední škole Brno.

Průzkumná strategie byla zvolena kvantitativní a jako průzkumný nástroj byl použit dotazník, který byl záměrně administrován žákům z 2. ročníku a 3. ročníku oboru kadeřník, kteří již pracují v provozu na reálných klientech.

11.1 Charakteristika školy kde bylo provedeno průzkumné šetření

Střední škola Brno, příspěvková organizace se nachází v městské části Černovice a jedná se o jednu z největších středních škol v Evropě (má kapacitu 2200 žáků). Nemalým faktorem, který k její velikosti přispěl je ten, že v roce 2012 došlo k jejímu sloučení se Středním odborným učilištěm a Střední odbornou školou obchodní Brno, Jánská 22.

V současné době se na škole vyučuje v 18oborech, kdy 8 z nich je zakončených výučním listem (pekař, kuchař – číšník, kadeřník, řezník, výrobce textilií, prodavač, aranžér, cukrář) a 10oborech s maturitní zkouškou (fotograf, hotelnictví, gastronomie, cestovní ruch, kosmetické služby, obchodník, ekonomie, podnikání).

Kvůli velikosti je škola rozdělena na tři pomyslné části. Jedna třetina školy se zaměřuje na vzdělávání v potravinářských oborech, střed budovy je věnován oborům ekonomického směru a další třetina se zaměřuje na vzdělávání žáků v oborech služeb.

Žáci jsou v rámci **odborného výcviku a odborné praxe zařazováni do nejprestižnějších provozů a firem v Brně a jeho okolí**. Navíc škola úzce spolupracuje s Úřadem práce a dalšími sociálními partnery a realizuje rekvalifikační kurzy a zkoušky profesní kvalifikace, dále pak zajišťuje služby pro veřejnost, pořádá gastronomické akce, poskytuje kadeřnické a kosmetické služby, vyrábí a prodává učňovské výrobky (cukrářské, pekařské, uzenářské, poskytuje fotoslužby, apod.).

K tomu se rovněž škola účastní evropských projektů, vstupuje do mezinárodních vzdělávacích programů EU, organizuje soutěže Gastro Junior Brno - Bidvest Cup a Brněnský Vánoční pohár, organizuje celostátní soutěže Brněnské zrcadlo a Birell Cup, úzce spolupracuje se školami v zahraničí, organizuje

výměnné odborné stáže studentů s partnerskými školami v Retzu, Nitře a po přestávce i v Zadaru. (Historie a současnost, 2016, s. 2)

11.1.1 Organizace odborného výcviku oboru Kadeřník

Žáci oboru **Kadeřník** vykonávají Ov na odloučených pracovištích školy. Ta se nacházejí na ulicích Trnitá, Veslařská, Nové Sady a Charbulova v Brně. V průběhu studia se žáci na těchto pracovištích střídají z důvodu, že některé školní provozovny mají početnější klientelu a jiné nikoli. Mezi největší pracoviště patří školní provozovna na Nových Sadech a pracoviště Veslařská. Pracoviště s nejnižším počtem zákazníků je provozovna na ulici Charbulova.

Odborný výcvik je realizován tak, že **žáci 1. ročníků** pracují na jednotlivých pracovištích **v kadeřnických dílnách**, kde vykonávají cvičné kadeřnické práce na sobě navzájem, případně si vodí tzv. modely (většinou rodiče, kamarády), na kterých vykonávají určené práce.

Práce na modelech je nejvíce vyžadována v pánském kadeřnictví, kdy si žáci musí nejlépe na každý týden přivést model na pánský střih a holení vousů. Na konci prvního ročníku žáci vykonávají tzv. postupové zkoušky do dalšího ročníku, kdy si musí každý přivést modely na stanovené úkony. Po těchto zkouškách se žáci přesouvají z kadeřnické dílny do školní kadeřnické provozovny, kde pracují na reálných klientech.

Organizace výuky pro **2. a 3. ročník** je odlišná tím, že tito žáci pracují na ranní a odpolední směnu a pracují celou dobu ve školní kadeřnické provozovně. Tyto směny se jim střídají ob den a k tomu se jim ještě ob den střídá práce v dámském a pánském kadeřnictví – nacházejí-li se na pracovišti s oddělenou pánskou a dámskou kadeřnickou provozovnou.

Výuka 2. a 3. ročníku probíhá současně, takže žáci tvoří jeden pracovní kolektiv. **Organizace učebního dne** je následující: žáci **ranní směny** přicházejí do Ov v 7:00. Do 9:00 u nich probíhá výuka, nebo si žáci plní zadané výukové práce, které mají splnit během 1 měsíce. V 9:00 se školní kadeřnická provozovna otvírá pro veřejnost, a do kadeřnictví přicházejí zákazníci a žáci pracují na nich. Zhruba ve 13:00 se začíná s úklidem provozovny a provozovna se předává další odpolední směně.

Ranní směna se přesunuje do tzv. společenské místnosti, kde společně s učitelkou Ov probírají celý učební den, jednotlivé práce žáků, případně opakují, nebo probírají nové učivo. Ve 14:00 žáci odcházejí domů.

Odpolední směna má průběh výuky obdobný. Žáci přicházejí do Ov v 10:30. Nejprve u nich probíhá výuka ve společenské místnosti a potom ve 13:00 se přesouvají do kadeřnické provozovny a provádějí pracovní úkony na zákaznících. V 17:00 začínají s úklidem provozovny a následně v 17:30 odcházejí domů. Na konci školního roku žáci 2. ročníku vykonávají postupové zkoušky do dalšího ročníku. Žáci 3. ročníku postupové zkoušky vykonávají už v 1. pololetí. Žáci si na tyto zkoušky musí přivést vhodného modely.

11.2 Cíl průzkumného šetření

Cílem průzkumného šetření bylo odhalení největších zdrojů zátěže na pracovišti Ov a zjištění, jak jejich působení vnímají samotní žáci (viz kapitola Cíle praktické části).

11.3 Popis průzkumného nástroje a zvolená strategie průzkumného šetření

Jak již bylo výše uvedeno, pro průzkumné šetření byla zvolena kvantitativní strategie. Následně byl zvolen a zhotoven jako průzkumný nástroj dotazník, který se zaměřuje na strukturu působících zátěží na pracovišti Ov a jejich intenzitu.

Dotazník se skládal z 5 částí, které byly svými položkami zvláště zaměřené na určitý druh zátěže. Jednalo se o **zdroje zátěže vyplývající z povahy práce, fyzických podmínek pracoviště, organizace výuky, sociálních podmínek a nejobávanějšího úkonu.**

Do dotazníku byla zahrnuta i možnost volné odpovědi na otázku Co se mi v Ov nelíbí a co bych chtěl/a změnit.

Dotazník tak obsahoval celkem 36 položek. Na 35 z nich respondenti odpovídali pomocí škálových stupnic (1 -5), kdy hodnotou jedna byla označena možnost „určitě ne“, hodnota 2 „spíše ne“, 3 „nevím/nemohu posoudit“, 4 „spíše ano“, 5 „určitě ano“.

Případně byla škála upravena jinak. (např. u položek týkajících se nejobávanějšího úkonu, kde respondenti vybírali z hodnot 1 „vůbec se neobávám“, 2 „trochu se obávám“, 3 „mám velkou obavu“ a 4 „extrémně se obávám – úkonu se snažím vyhnout).

Dotazník byl stvořen na základě získaných teoretických poznatků. Formulace položek vycházela z Maisterova a Hladkého dotazníku, Hodnocení neuropsychické

zátěže při práci, který uvádí Štika (2003, s. 279). Jednotlivé položky z tohoto dotazníku přebírány nebyly.

11.4 Administrace dotazníku a jeho návratnost

Dotazník byl administrován ve dnech 22. – 30. 4. 2016 žákům 2. a 3. ročníků, za pomoci učitelky odborných předmětů. Cílem bylo získat údaje i od 1. ročníku, oboru kadeřník, bohužel ale vedení školy neumožnilo zadání dotazníku tomuto ročníku.

Administrováno tak bylo celkem 89 dotazníků. Jejich návratnost byla 100%.

Pro neúplnost údajů bylo vyřazeno osm dotazníků (4 dotazníky z 2. ročníku a 4 dotazníky z 3. ročníku.

Popisované a vyhodnocené údaje tak byly získávány z 81 dotazníků.

11.5 Způsob vyhodnocení dotazníku

Pro vyhodnocení dotazníku bylo užito základních statistických postupů, jako je výpočet nejvyšší četnosti hodnoty a relativní hodnoty. Dále pak byla některá data zpracovávána na základě váženého aritmetického průměru.

Získané výsledky jsou zpracovány do tabulek a grafů.

11.6 Popis průzkumného souboru

Průzkumný soubor tvořilo 81 žáků oboru kadeřník. Z toho bylo 37 žáků 2. ročníku a 44 žáků 3. ročníku.

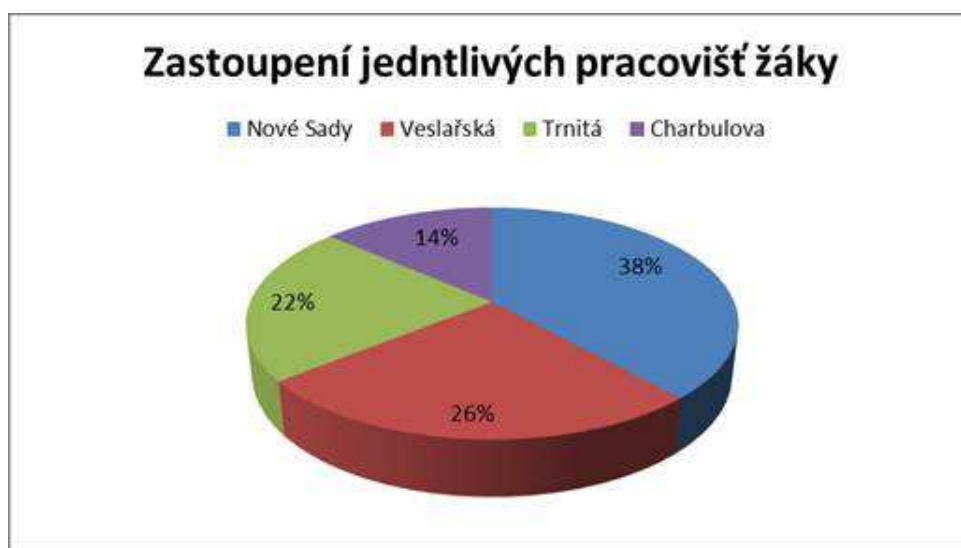
Žáci vykonávají odborný výcvik na různých odloučených pracovištích školy (provozovny). Konkrétně v kadeřnických provozovnách Nových Sadech, Veslařské, Trnité a Charbulově ulici.

Tento průzkumný soubor byl zvolen proto, že žáci se na svém pracovišti setkávají jak s fyzickou zátěží, tak i zátěží psychickou.

Tab. 3 Zastoupení jednotlivých pracovišť žáky

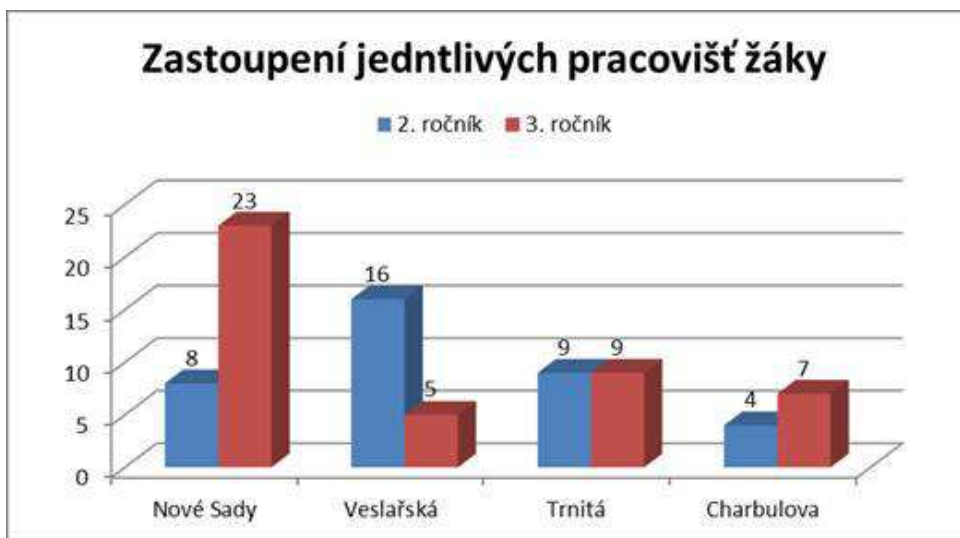
Zastoupení jednotlivých pracovišť žáky				
Název pracoviště	2. ročník	3. ročník	celkem	celkem v %
Nové Sady	8	23	31	38,27
Veslařská	16	5	21	25,93
Trnitá	9	9	18	22,22
Charbulova	4	7	11	13,58
Celkem	37	44	81	100,00

Zdroj vlastní zpracování



Obr. 1 Zastoupení jednotlivých pracovišť žáky

Z uvedeného grafického znázornění je patrné, že největší počty žáků se vyskytují na provozovnách Nové Sady (38 %), Veslařská (26 %) a Trnitá (22 %). Na provozovně Charbulova se vyskytuje nejméně žáků (14 %).



Obr. 2 Zastoupení pracovišť jednotlivými ročníky

Obr. 2 znázorňuje zastoupení ročníků na jednotlivých provozovnách. Jak lze vidět, např. na provozovně Nové Sady je mnohem větší počet žáků z 3. ročníku, než počet žáků z 2. ročníku. Obdobná situace je i na provozovně Veslařská a Charbulova.

Z důvodu rozlišného počtu zastoupených žáků z jednotlivých pracovišť a z rozlišení počtu žáků z druhých a třetích ročníků na jednotlivých provozovnách není možné porovnávat získané hodnoty zvláště pro určitý typ provozovny a zvláště pro typ ročníku.

11.6.1 Předpoklady a jejich zdůvodnění

V rámci průzkumného šetření byly sestaveny následující předpoklady a jejich zdůvodnění.

Předpoklad 1: Pro žáky je náročnější práce v dámském kadeřnictví než v pánském kadeřnictví.

Zdůvodnění předpokladu: Práce v dámském kadeřnictví je mnohem rozmanitější, než v pánském kadeřnictví. Vykonávání dámských kadeřnických služeb vyžaduje od žáka perfektní znalost technologických postupů jednotlivých úkonů a znalost míchání různých chemických přípravků, tvorbu různě náročných denních i večerních účesů.

Předpoklad 2: Žáci pracující v malých školních provozovnách mají menší míru sociálních konfliktů, než žáci pracující ve velkých provozovnách.

Zdůvodnění předpokladu: Větší sociální skupiny neumožňují vzájemné poznání a navázání blízkých vztahů. (Procházka, 2012, s. 119)

Předpoklad 3: Žáci vnímají jako obtížné shánění modelů pro výukové práce.

Žáci pracující v kadeřnické provozovně na Nových Sadech mají větší problémy se sháněním modelů pro výukové práce, než žáci pracující v provozovnách, které jsou přilehlé k provozovnám dalších oborů.

Zdůvodnění předpokladu: Shánění modelů je pro žáky pracující v provozovně na Nových Sadech obtížnější, protože budova této provozovny je určena pouze pro kadeřnické práce a nejsou v ní žáci jiných oborů, jako je tomu například v budovách školních odloučených pracovišť na Trnitě, nebo Charbulově

Předpoklad 4: Pro žáky je nevyhovující práce na střídavé směny.

Zdůvodnění předpokladu: Pro žáky je náročné zorientovat se, jakou směnu který den zrovna mají.

Předpoklad 5: Nejobávanějším úkonem je pro žáky vlasová preparace.

Zdůvodnění předpokladu: Vlasová preparace (trvalá) je velice náročný úkon, neboť je zde velká časová náročnost, nutnost vykonání odlišných chemických postupů, což s sebou nese značné riziko poškození vlasů, než u ostatních kadeřnických prací. (Hülsken a kol. 2008, s. 146 –165)

12 Výsledky průzkumného šetření

12.1 Zdroj zátěže – druh kadeřnické práce

12.1.1 Srovnání náročnosti práce v dámském a pánském kadeřnictví

První položky dotazníku byly zaměřeny na zátěž vyplývající z náročnosti kadeřnické práce. Zde respondenti odpovídali na položky: Práce v dámském kadeřnictví je pro mne náročná a Práce v pánském kadeřnictví je pro mne náročná.

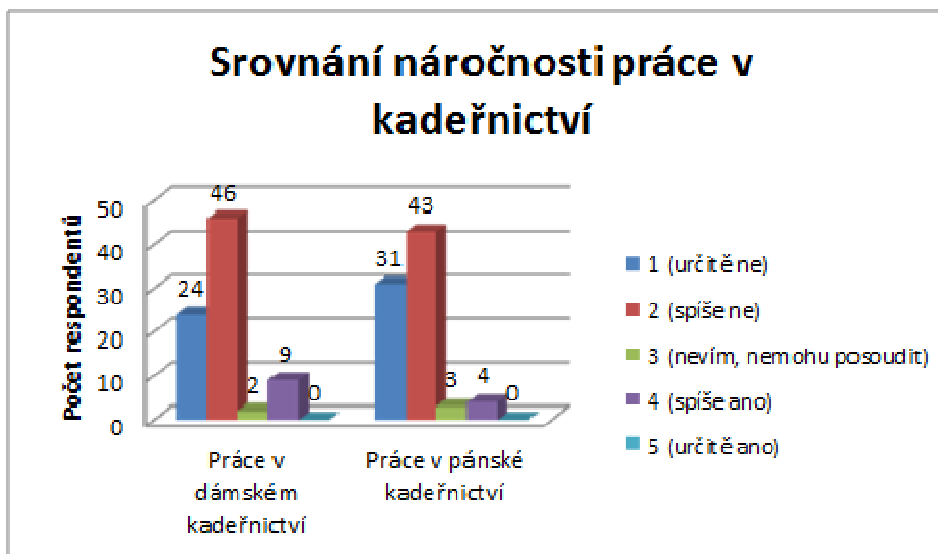
Po vyhodnocení získaných dat bylo zjištěno, že se respondenti k hodnocení zátěže (náročnosti) práce staví negativně. K náročnosti práce v dámském kadeřnictví se hodnotou „určitě ne“ vyjádřilo 29,63 % dotazovaných. K hodnotě „spíše ne“ se přiklonilo celkem 56,79 respondentů. Pouze 11,11 % dotázaných odpovědělo, že vnímají práci v dámském kadeřnictví jako náročnou a zvolili hodnotu „určitě ano“.

Obdobná situace vnímání náročnosti práce je i v pánském kadeřnictví. Zde 38,27 respondentů uvedlo, že pro ně práce náročná není. Jako spíše nenáročnou ji hodnotilo 53,09 respondentů. Jen 4,94 dotázaných uvedlo, že je pro ně práce v pánském kadeřnictví náročná.

Tab. 4 Celkové vnímání náročnosti kadeřnické práce

Srovnání náročnosti práce v pánském a dámském kadeřnictví				
	Dámské kadeřnictví		Pánské kadeřnictví	
	Absolutní četnost hodnoty	Relativní četnost hodnoty v %	Absolutní četnost hodnoty	Relativní četnost hodnoty v %
1 (určitě ne)	24	29,63	31	38,27
2 (spíše ne)	46	56,79	43	53,09
3 (nevím, nemohu posoudit)	2	2,47	3	3,70
4 (spíše ano)	9	11,11	4	4,94
5 (určitě ano)	0	0,00	0	0,00
Celkem	81	100,00	81	100,00

Zdroj: Vlastní zpracování



Obr. 3 Srovnání náročnosti práce v dámském a pánském kadeřnictví

Graf znázorňuje, jak žáci hodnotí náročnost práce jak v dámském, tak pánském kadeřnictví. Ze znázorněných dat je patrné, že jako méně náročné se žákům jeví práce v pánském kadeřnictví. Rozdíl hodnot je ale tak nízký, že náročnost v obou typech kadeřnictví lze považovat za srovnatelnou.

Předpoklad 1 o tom, že žáci vnímají práci v dámském kadeřnictví jako náročnější, s určitostí potvrdit nelze.

12.2 Zdroj zátěže – nejobávanější úkon

Další oblast dotazníku zjišťovala činnost, která působí žákům největší obavy. Zde respondenti vyjadřovali pomocí škálové stupnice 1 – 4, k jednotlivým úkonům. Hodnota 1 nesla označení „vůbec se neobávám“, hodnota 2 „trochu se obávám“, hodnota 3 „mám velkou obavu“ hodnota 4 „extrémně se obávám, úkonu se snažím vyhnout“. Získané hodnoty z dotazníku byly pro jednotlivé úkony zprůměrovány zvlášť pro 2. a 3. ročník.

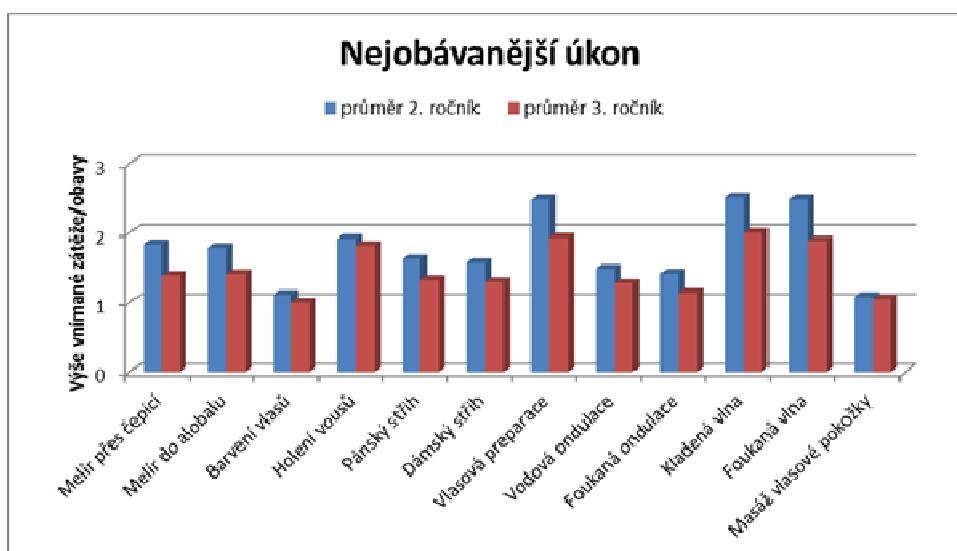
Jak uvádí tabulka č. 7, mezi nejobávanější úkon patří zhotovení **kladené vlny**, kde výše této hodnoty je v průměru 2, 23. Mezi další nejobávanější úkony patří **vlasová preparace** (2, 19) a za ní následuje **foukaná vlna** s průměrnou hodnotou 2, 16. Zvýšenou obavu žáci také pocítují u úkonu holení vousů, kde průměrná hodnota dosahovala čísla 1, 86.

Naopak za úkony s nejnižší mírou stresu jsou považovány barvení vlasů (1,05) a masáž vlasové pokožky s průměrnou hodnotou 1,06.

Tab. 5 Nejobávanější úkon

Úkon	Průměrné hodnoty		
	2. ročník	3. ročník	celkem
Melír přes čepici	1,84	1,39	1,59
Melír do alobalu	1,79	1,41	1,58
Barvení vlasů	1,11	1,00	1,05
Holení vousů	1,92	1,82	1,86
Pánský střih	1,62	1,32	1,46
Dámský střih	1,57	1,30	1,42
Vlasová preparace	2,49	1,93	2,19
Vodová ondulace	1,49	1,27	1,37
Foukaná ondulace	1,42	1,14	1,26
Kladená vlna	2,51	2,00	2,23
Foukaná vlna	2,49	1,89	2,16
Masáž vlasové pokožky	1,08	1,05	1,06

Zdroj: vlastní zpracování



Obr. 4 Nejobávanější úkon

Předpoklad 5 o nejobávanějším úkonu, kterým byla vlasová preparace, se sice zcela nepotvrdila, ale i tak je patrné, že vlasová preparace je z pohledu žáků hodnocena jako druhý nejobávanější úkon.

Z grafu je také patrné, že žáci 2. ročníků pocítují, větší míru strachu z provádění úkonů, než je tomu u žáků 3. ročníku. Tento fakt je nejspíš dán tím, že žáci 2. ročníku nemají takovou míru dovednosti a zkušenosti, jako je tomu u 3. ročníku.

12.3 Zdroj zátěže – fyzické podmínky pracoviště, vybavení

Další oblastí, na kterou se dotazník zaměřoval, byly fyzické podmínky pracoviště.

Zde žáci odpovídali na baterii otázek týkající se vybavení a funkčnosti pomůcek, prostoru, klimatických podmínek pracoviště.

Ze získaných dat bylo zjištěno, že žáci jsou ve velké většině s **vybavením pracoviště** (jako jsou strojky, obsluhy, křesla atd.) spokojeni. Pozitivně se k této otázce vyjádřilo 45,68 % hodnotou „spíše ano“ a 28,40 % hodnotou „určitě ano“. Hodnotu určitě ne zvolilo pouze 3,70 % a hodnotu „spíše ne“ 19,75 % respondentů.

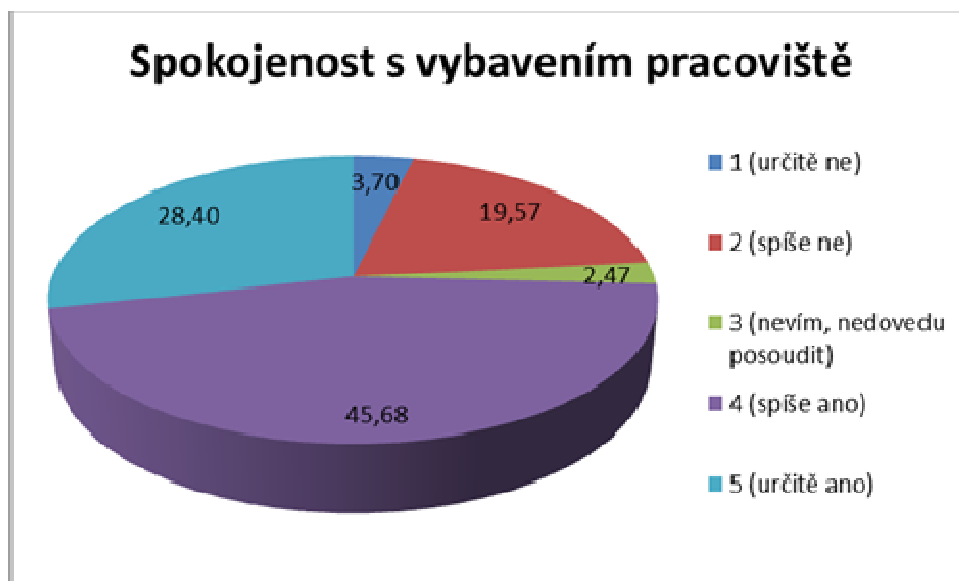
Přestože se v součtu 88,89 % respondentů cítí být kompetentní ve vztahu k ovládnutí pomůcek, 28,13 % pocítuje strach při jejich ovládnutí.

Obecně lze tedy vyvodit, že vybavení pracoviště je dostatečné a na dobré úrovni, práce s ním nezpůsobuje žákům stres.

Tab. 6 Zdroj zátěže – fyzické podmínky pracoviště, spokojenost s vybavením

Zdroj zátěže – fyzické podmínky pracoviště					
Relativní četnost hodnot v %					
	1 určitě ne	2 spíše ne	3 nevím	4 spíše ano	5 určitě ano
Spokojenost s vybavením	3,70	19,75	2,47	45,68	28,4
Spokojenost s funkčností pomůcek	2,47	14,81	2,47	56,79	23,46
Schopnost ovládní pomůcek	3,70	3,70	3,70	38,27	50,62
Strach při ovládní pomůcek	16,05	51,85	3,7	20,99	7,14

Zdroj: vlastní zpracování



Obr. 5 Spokojenost žáků s vybavením pracoviště

Graf udává, že v součtu 74,08 % dotazovaných se cítí být spokojeni s vybavením pracoviště a 23,37 % je s vybavením nespokojeno.

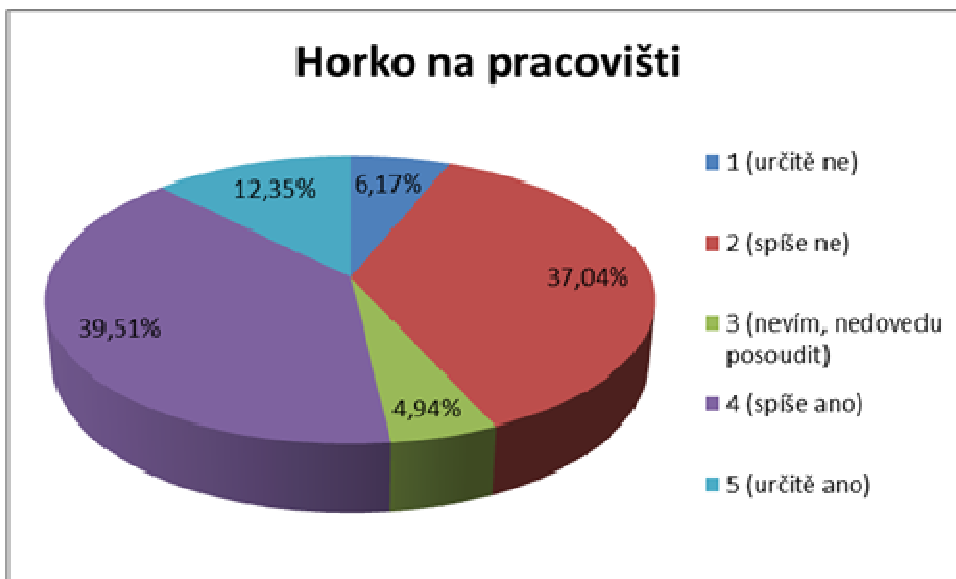
12.4 Zdroj zátěže – fyzické podmínky pracoviště

Výrazný faktor, který žáci udávají při práci jako zátěžový, se týká **mikroklimatických podmínek**. Zde se v součtu kladných možností přiklonilo 51,82 % dotazovaných k tomu, že jim je při práci horko. Další oblastí, při které byla zaznamenána vyšší míra zátěže, je vnímání zápachu z chemikálií při práci. Zde 16,05 % respondentů zvolilo hodnotu „určitě ne“, a 50,62 % dotázaných zvolilo možnost „spíše ne“. K hodnotám vyjadřující, že žáci jsou při práci obtěžováni zápachem z chemikálií, se přiklonilo 28,40 respondentů hodnotou „spíše ano“, a 3,70 zvolilo možnost „určitě ano“. Po součtu těchto dvou hodnot vychází, že se cítí být zápachem z chemikálií obtěžováno 32,10 % respondentů.

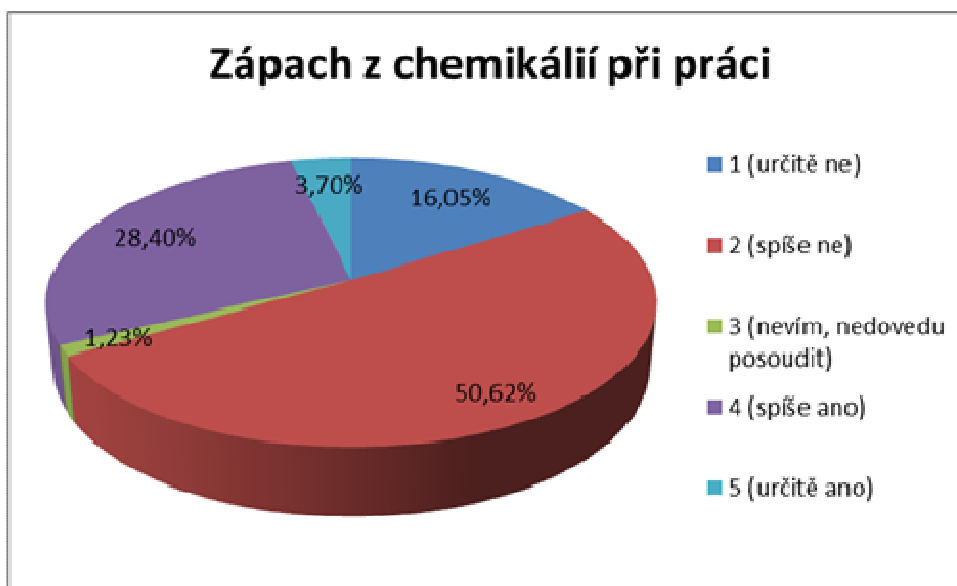
Tab. 7 Zdroj zátěže – fyzické podmínky pracoviště

Zdroj zátěže – fyzické podmínky pracoviště					
Relativní četnost hodnot v %					
	1 určitě ne	2 spíše ne	3 nevím	4 spíše ano	5 určitě ano
Dostatečnost prostoru	4,94	8,64	2,47	33,33	50,62
Hluk při práci	30,86	48,15	7,41	11,11	2,47
Horko při práci	6,17	37,04	4,94	39,50	12,35
Zápach z chemikálií při práci	16,05	50,62	1,23	28,4	3,70

Zdroj vlastní zpracování



Obr. 6 Horko na pracovišti



Obr. 7 Zápach z chemikálií při práci

12.5 Zdroj zátěže – organizace výuky

V této části dotazníku respondenti odpovídali na otázky typu, jak je pro ně zátěžové pracovat dle rozvržení pracovních směn, střídání práce v dámském a pánském kadeřnictví, ale také, zda jim příprava na výuku v Ov zabere mnoho času a jestli jim způsobuje zátěž shánění si modelů na jednotlivé výukové práce. Následující tabulka ukazuje, že ve většině případů, respondenti nepocítují **pracovní směny a jejich střídání** za zátěžové. Výrazná většina respondentů se přiklonila k hodnotě „spíše ne“ 39,51 % a k hodnotou „určitě ne“ se vyjádřilo 27, 16 % respondentů. Pracovní směny, jako zátěžové hodnotilo v součtu 28 % respondentů, kteří si vybrali z možností „určitě ano“, nebo „spíše ano“).

Co se týče střídání práce v pánském a dámském kadeřnictví ob den, respondenti ve značné většině odpověděli, že jsou s tímto střídáním práce spokojeni. K této položce se v kladných hodnotách vyjádřilo zhruba 83 % dotazovaných.

Předpoklad 4 vyjadřující, že žáci jsou s pracovními směny nespokojeni, se nepotvrdila.

Výrazný stupeň zátěže byl zaznamenán u položky, která se respondentů ptala na to, jakou zátěž jim působí shánění si **modelů pro výukové práce**.

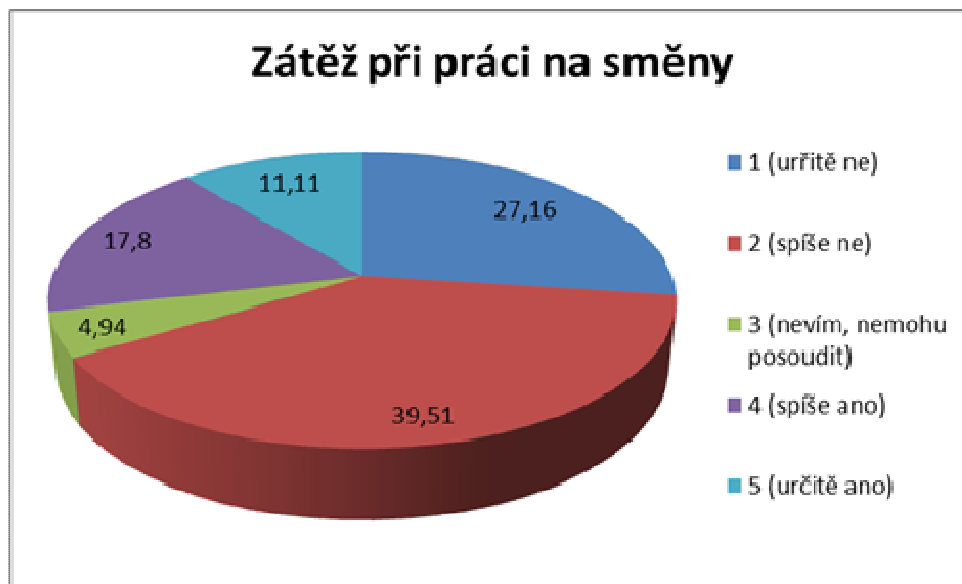
Ze všech respondentů na tuto otázku odpovědělo v součtu 78 % dotazovaných, že shánění modelů je pro ně náročné. **Tato položka z celého**

dotazníku vykazovala nejvyšší zátěžové hodnoty a je tedy možné ji považovat, za jeden z největších stresorů na pracovišti.

Tab. 8 Zdroj zátěže – organizace výuky

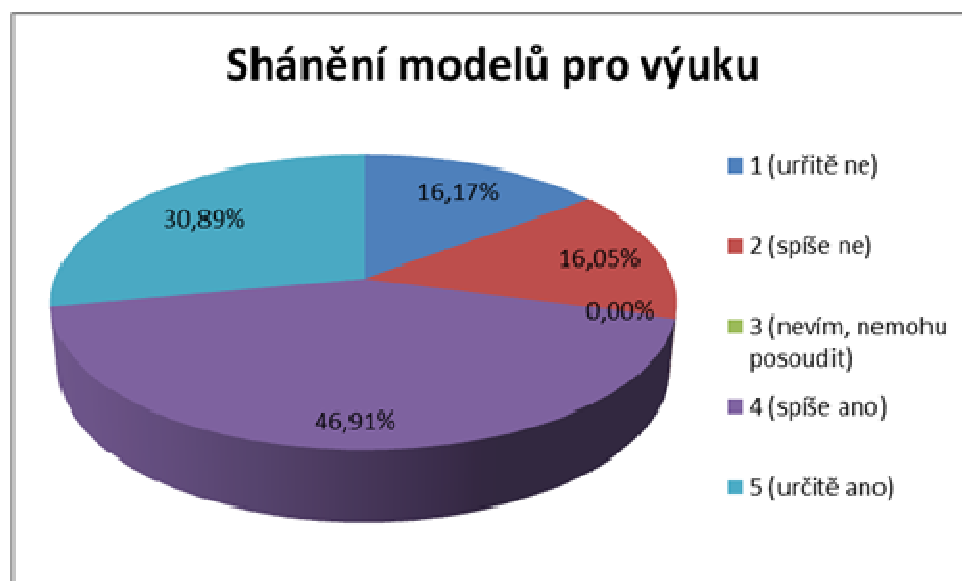
Zdroj zátěže – organizace výuky					
Relativní četnost hodnot v %					
	1 určitě ne	2 Spíše ne	3 nevím	4 spíše ano	5 určitě ano
Zátěž způsobená přípravou na výuku do Ov	35,80	54,32	2,44	6,17	1,23
Zátěž způsobená střídáním pracovních směn (ranní/odpolední)	27,16	39,51	4,94	17,28	11,11
Spokojenost se střídáním práce (dámské/pánské)	3,7	8,64	4,94	39,51	43,21
Zátěžové shánění si modelů pro výuku	16,17	16,05	0	46,91	30,89

Zdroj vlastní zpracování

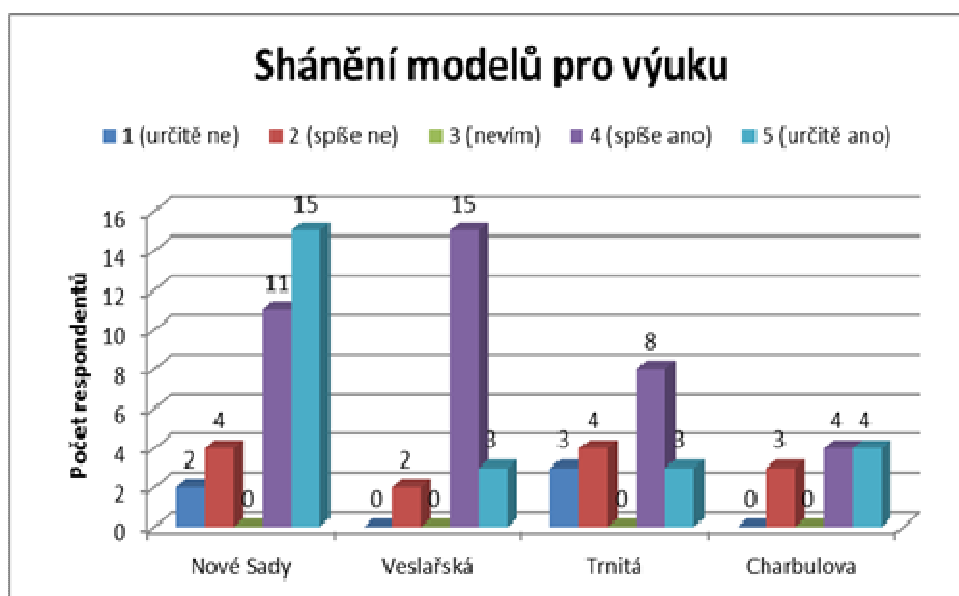


Obr. 8 Zátěž při práci na směny

Graf udává, že většina dotázaných nepocítuje práci na směny jako zátěžovou.



Obr. 9 Shánění modelů pro výuku



Obr. 10 Shánění modelů, jednotlivé provozovny

Graf ukazuje, že problém se sháněním modelů pro výuku představuje zátěž na všech kadeřnických provozovnách. Nejzávažněji se tento problém jeví žákům na provozovně Nové Sady, kde nejvyšší hodnoty dosáhla možnost určitě ano. Na ostatních provozovnách byla tato situace sice obdobná, ale nejvyšší hodnoty tam dosahovala možnost spíše ano. Je tedy možné, že na shánění modelů na výuku má i vliv umístění provozovny v blízkosti školy, či jiného praktického pracoviště. Provozovna na Nových Sadech je jediným pracovištěm, kde se mimo kadeřnický obor nevyučuje žádný jiný.

Předpoklad 3 pojednávající o to, že pro žáky je náročnější shánění modelů právě na Nových Sadech se tedy potvrdil.

12.6 Zdroj zátěže – sociální podmínky na pracovišti

12.6.1 Pracovní kolektiv a konflikty se spolužáky

Další oblastí, na kterou se dotazník zaměřoval, byly **sociální podmínky na pracovišti**. Zde respondenti odpovídali na otázky týkající se spokojenosti s pracovním kolektivem. Dotazník se také zabýval zátěží vyplývající z konfliktů žáků na pracovišti s vyučující i s žáky.

Na otázku týkající se spokojenosti s pracovním kolektivem odpovědělo 14,81 % hodnotou „určitě ne“, 30,86 zvolilo možnost „spíše ne“, 33,33 % se přiklonilo k možnosti „spíše ano“ 13,58 respondentů se cítí být s pracovním kolektivem naprosto spokojeno a zvolili možnost „určitě ano“.

U této položky je zajímavé, že žáci 3. ročníku hodnotí svůj pracovní kolektiv negativně.

Ze získaných dat ale vyplývá, že i když respondenti **nejsou spokojeni** s pracovním kolektivem, **nejsou při práci zatěžováni konflikty** se spolužáky.

Na otázku: „Při práci mě zatěžují konflikty se spolužáky“, odpovědělo 45,68 % hodnotou „určitě ne“, 29,63 % zvolilo možnost „spíše ne“, 13,58 % se přiklonilo k hodnotě „spíše ano“, a 1,23 % dotázaných vybralo možnost „určitě ano“.

Tab. 9 Spokojenost s pracovním kolektivem a konflikty na pracovišti Ov

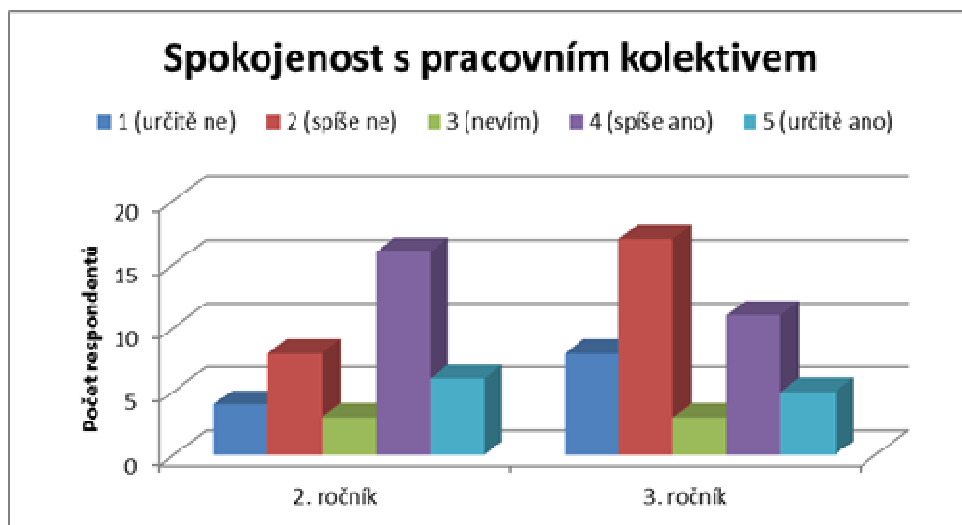
Sociální podmínky - pracovní kolektiv a konflikty					
Relativní četnost hodnoty v %					
	1 Určitě ne	2 Spíše ne	3 nevím	4 Spíš ano	5 Určitě ano
Náš pracovní kolektiv je dobrý	14,82	30,86	7,41	33,33	13,58
Při práci mě stresují konflikty se spolužáky	45,68	29,63	9,88	13,58	1,23

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 10 Hodnocení pracovního kolektivu

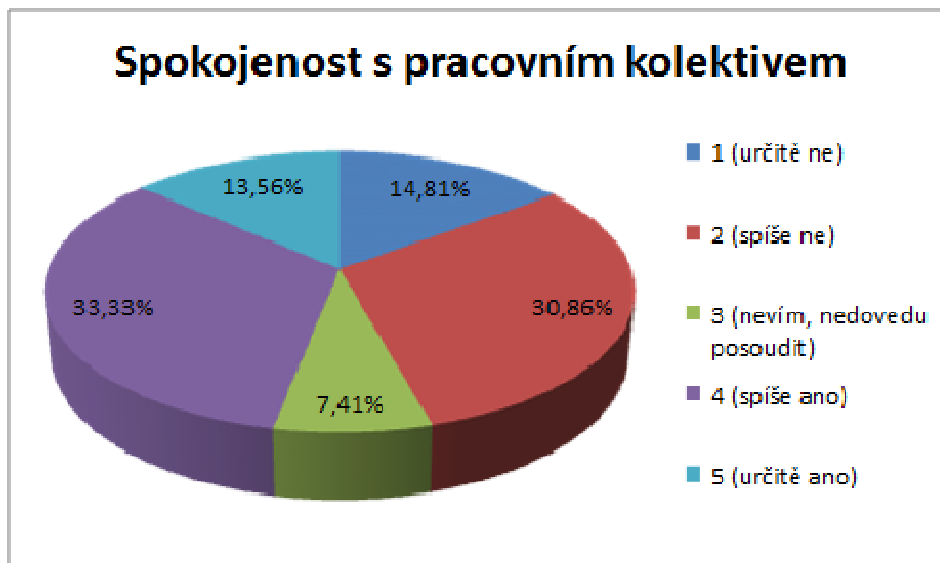
Hodnocení spokojenosti s pracovním kolektivem						
	Absolutní četnost hodnoty			Relativní četnost hodnot v %		
Hodnota	2. ročník	3. ročník	Celkem	2. ročník	3. ročník	Celkem
1 (určitě ne)	4	8	12	10,81	18,18	14,81
2 (spíše ne)	8	17	25	21,62	38,64	30,86
3 (nevím)	3	3	6	8,11	6,82	7,41
4 (spíše ano)	16	11	27	43,24	25,00	33,33
5 (určitě ano)	6	5	11	16,22	11,36	13,58
Celkem	37	44	81	100,00	100,00	100,00

Zdroj vlastní zpracování

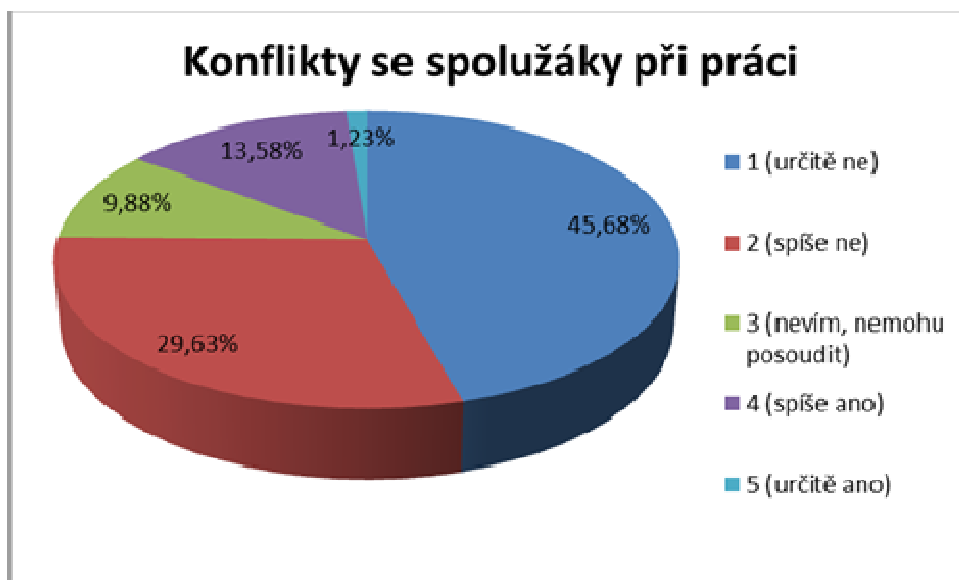


Obr. 11 Srovnání vnímání pracovního kolektivu podle ročníku

Na uvedeném grafickém znázornění je patrné, že žáci 3. ročníku výrazně negativně hodnotí kvalitu pracovního kolektivu. Proto jsem se dále zajímala o to, jestli má tento jev nějaký vliv i na práci v Ov.



Obr. 12 Spokojenost s pracovním kolektivem



Obr. 13 Konflikty se spolužáky při práci

12.6.2 Sociální vztahy na pracovišti s vyučující

Dotazník se zajímal i o **sociální vztahy s vyučující na pracovišti**. Zde jsou získané výsledky velmi pozitivní.

Na otázku, zda žáky stresují při práci konflikty s vyučující, odpovědělo hodnotou „určitě ne“ 48,15 % a hodnotou „spíše ne“ odpovědělo 33,33 %.

Mezi žáky, kteří se cítí být stresováni konflikty s vyučující při práci, patří celkem 9,87 % respondentů.

Dále se dotazník zajímal i o to, jestli žáci pociťují obavu se vyučujícího zeptat, když si neví s nějakým úkonem rady.

Ze získaných dat bylo zjištěno, že žáci obavu nemají. U této položky zvolilo hodnotu „určitě ne“ 39,51 % respondentů, „spíše ne“ vybralo 37,04 % dotazovaných.

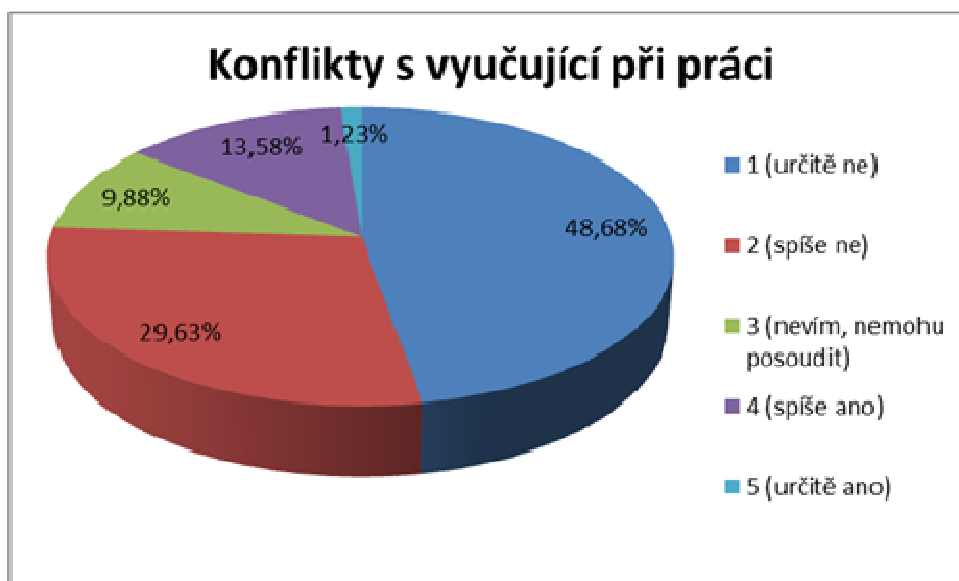
Z toho 14,81 % se přiklonilo k možnosti „spíše ano“, a pouze 6,17 % uvedlo možnost „určitě ano“.

Ačkoliv výrazná většina žáků nemá obavu z vyučující, pociťují někteří z nich značnou nervozitu při komunikaci s ní. Zde odpovědělo v negativních hodnotách (že jsou nervózní) 24,70 % respondentů a 67,90 % respondentů nervozitu při komunikaci s vyučující nemají.

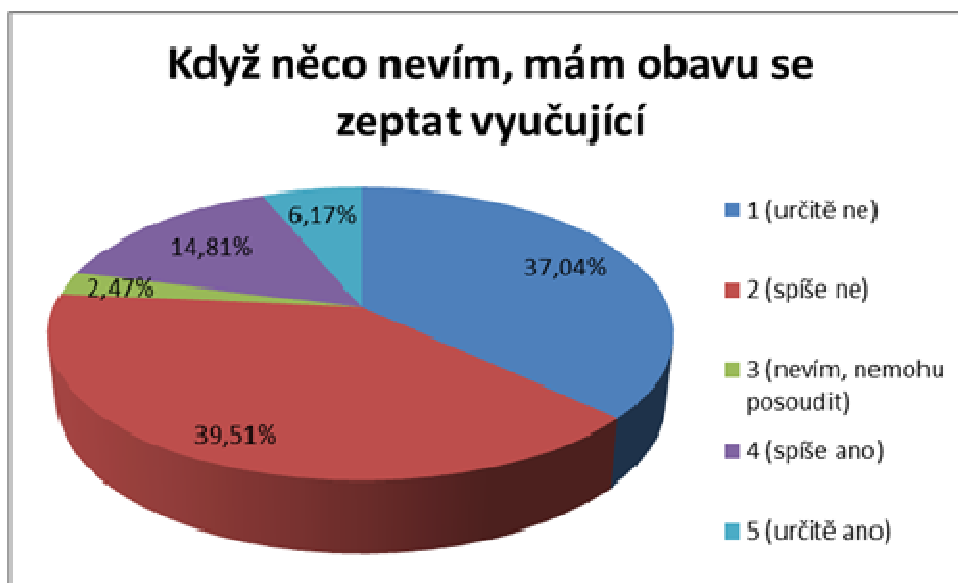
Tab. 11 Zdroj zátěže – sociální podmínky

Sociální vztahy na pracovišti s vyučující					
Relativní četnost hodnot v %					
	1 Určitě ne	2 Spíše ne	3 nevím	4 Spíš ano	5 Určitě ano
Při práci mě stresují konflikty s vyučující	48,15	33,33	8,65	6,17	3,7
Při komunikaci s vyučující jsem nervózní	33,33	34,57	7,71	19,75	4,95
Obava zeptat se vyučující, když něco nevím	39,51	37,04	2,47	14,81	6,17

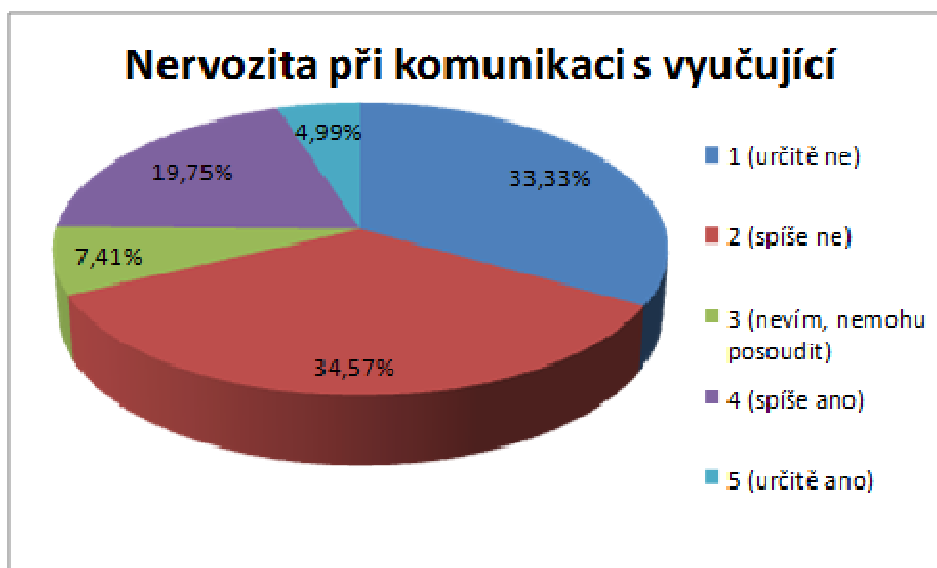
Zdroj vlastní zpracování



Obr. 14 Konflikty s vyučující při práci



Obr. 15 Když něco nevím, mám obavu se zeptat vyučující

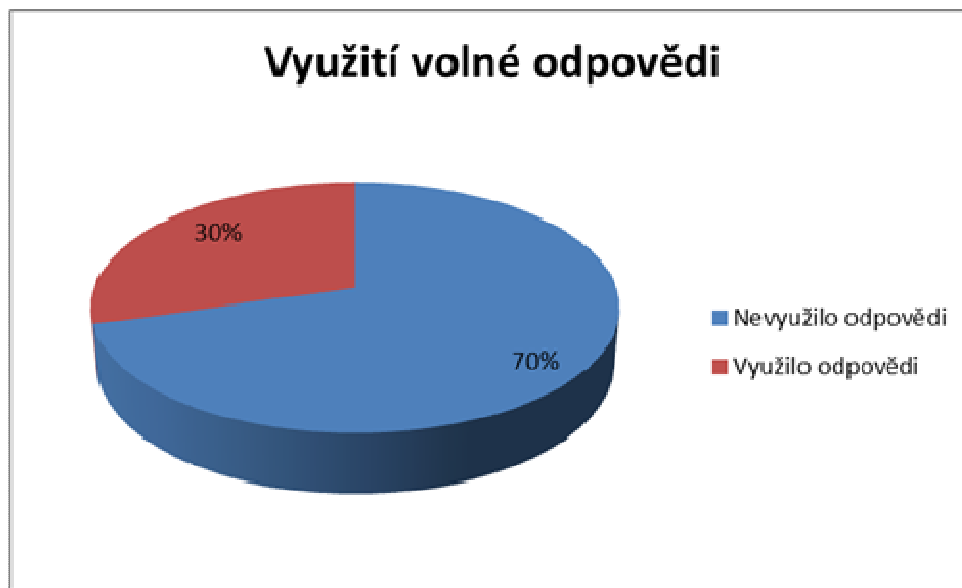


Obr. 16 Nervozita žáků při komunikaci s vyučující

12.7 Další zdroje zátěže – vyhodnocení volné odpovědi

Žáci měli dále možnost vyjádřit své připomínky k odbornému výcviku formou volné odpovědi.

Z celkového počtu 81 respondentů této možnosti využilo jen 34 respondentů, což odpovídá 30% z celkového počtu dotazovaných.



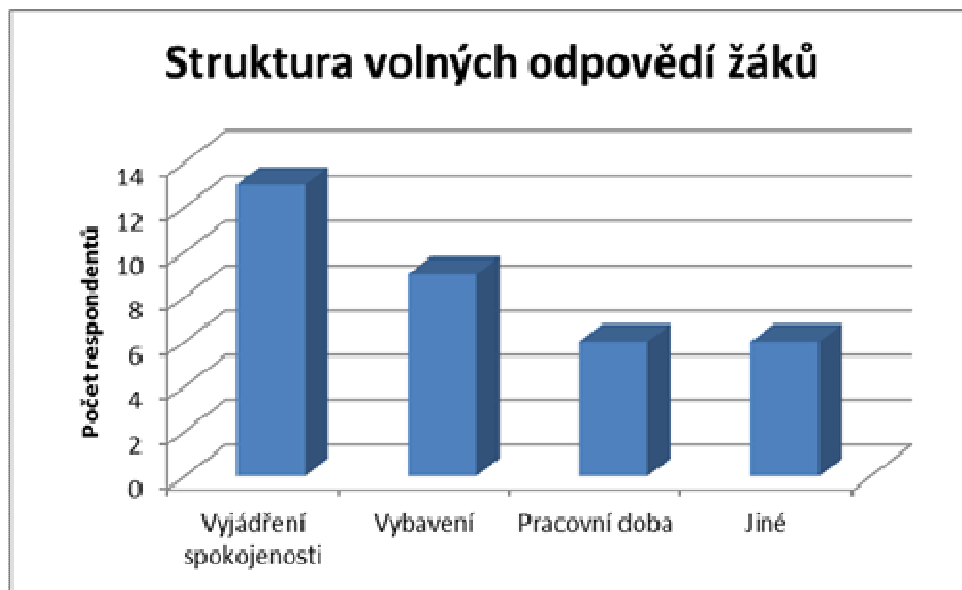
Obr. 17 Využití volné odpovědi respondenty

Mezi nejčastější uváděné odpovědi v této možnosti byly: vyjádření spokojenosti (38,24 %), připomínky k vybavení – nedostatek pracovních pomůcek (26,47 %) a připomínky k pracovní době (17,65 %).

Tab. 12 Struktura volných odpovědí žáků

Struktura volných odpovědí žáků		
	Absolutní četnost odpovědí	Relativní četnost odpovědí v %
Vyjádření spokojenosti	13	38,24
Vybavení	9	26,47
Pracovní doba	6	17,65
Jiné	6	17,65
Celkem	34	100,00

Zdroj vlastní zpracování



Obr. 18 Struktura volných odpovědí

Graf ukazuje, že respondenti využili možnost volné odpovědi nejvíce pro vyjádření spokojenosti, dále k vyjádření poznámek týkajících se vybavení a pracovní doby – zde byly připomínky k tomu, že by někteří žáci uvítali na svých provozovnách modernější zařízení a nové stříhací strojky. Co se týče pracovní doby, nejvíce si žáci stěžovali na neúčelné využití doby před nástupem do Ov a odchodem domů, kdy žáci sedí ve společenské místnosti či šatně a čekají buď na nástup do Ov, nebo na odchod domů.

13 Diskuze

Na základě získaných dat se ukázaly problematické okruhy, které by se daly identifikovat, jako zdroje školní zátěže v Ov u žáků oboru kadeřník.

Po shrnutí výsledků dosáhla nejvyšší hodnoty (78 %), položka zahrnující zátěž způsobenou sháněním modelů pro výukové práce.

Další vysoké hodnoty zátěže vykazovaly položky týkající se mikroklimatických podmínek pracoviště, kdy se 51,82 % respondentů vyjádřilo k tomu, že je při práci obtěžuje horko. Následně 45,67 % respondentů odpovědělo, že jsou nespokojeni s pracovním kolektivem na pracovišti.

Výsledky průzkumného šetření také ukázaly, že zvýšenou obavu respondenti pocítují i u pracovních úkonů, jako jsou kladená vlna, vlasová preparace, foukaná vlna.

13.1 Návrh možných řešení pro zkvalitnění výuky

13.1.1 Nespokojenost s pracovním kolektivem

Sociální podmínky na pracovišti jsou jedním z mnoha faktorů, jenž se podílí na spokojenosti žáka na pracovišti. U žáka, který se zde cítí dobře a má pocit že je ostatními přijímán, může snášet mnohem lépe zátěž a podle Štikara a kol. (2003, s. 146 – 149) se může zvýšit i jeho pracovní výkon.

Proto je vhodné právě podporovat kvalitu těchto vztahů.

U oboru kadeřník, se může tato problematika zdát poměrně nesnadnou, protože žák v rámci Ov individuálně provádí službu klientovi.

Proto bych navrhovala podporovat a upevňovat kvalitní sociální vztahy na pracovišti pomocí spolupráce na místo konkurence. Žákům by tak mohl být třeba zadán nějaký společný úkol na zpracování.

Případně by se vyučující mohla snažit o podporu spolupráce a pomoci za činností, jako jsou: zametání vlasů, když jiný žák stříhá, podávání alobalů na melíry, poradenství při volbě barevného odstínu na zákaznici atd.)

Případně by mohly skupiny žáků z jednotlivých problematických pracovišť využít speciálních peer programů a preventivních programů poradenských center. (Procházka, 2012, s. 121 a 122).

13.1.2 Shánění modelů pro výuku

Shánění modelů představuje pro žáky zásadní zdroj stresu. Situace ve školství je sice nastavená s hezkou myšlenkou tak, že si žák má vybírat modely z řad babiček, dědečků a celkově příbuzných a přátel. Tento styl je uplatňován snad od dob, co obor kadeřník začal existovat. Je však nutné podotknout, že od té doby, se mnoho změnilo. Například to, že věk odchodu do důchodu se prodloužil a tehdejší modelové v důchodovém věku nyní tráví čas v práci.

Z toho důvodu by bylo vhodné, učinit pro žáky, aby si mohly tyto modely zajistit na výuku v odpoledních hodinách.

Dále bych navrhovala, aby třeba i škola, jako instituce, zapracovala na modelech pro žáky. Základem by bylo zvýšit informovanost o tom, že žáci mají možnost, se jako modelové nechat zdarma ostříhat, k tomu navíc za dobu, pro kterou se nemohly zúčastnit vlastní výuky, obdrží omluvenku.

Jako další možnost jak nalákat žáky z vlastních řad školy, je pojat být modelem

- a) **Jako benefit** a žáku, který se stane modelem udělit nějakou odměnu. (např. den volna, stipendium, dárkový balíček složený z učňovských výrobků dané školy)
- b) **Jako odpustek** u žáků, kteří mají neomluvenou absenci, nebo i velmi špatný prospěch udělit možnost nápravy právě tím, že se dostaví jako modelové na určitou kadeřnickou provozovnu.

Každou uvedenou možnost je ale třeba zkorrigovat s učebními osnovami a rozvrhem oboru kadeřník, aby bylo využití dobrovolných modelů efektivní a odpovídalo potřebám výuky.

13.1.3 Horko na pracovišti

Horko na pracovišti při práci pociťuje 51,82 % dotazovaných. Tyto zvýšené klimatické podmínky bývají zpravidla zapříčiněny používáním fénů, sušáku atp.

V rámci řešení této problematiky by bylo nejvhodnější investovat do klimatizace. Tato varianta, se jeví jako nejefektivnější jak z pohledu spokojeného kadeřníka, tak i spokojeného zákazníka.

Při nainstalování klimatizace, by byla teplota vzduchu rovnoměrně korigována na celém pracovišti, a tudíž by mohli mít tepelnou pohodu i ti žáci, kteří zrovna nepracují poblíž otevřeného okna.

Navíc by se i zákazníci mohly cítit na takovém pracovišti lépe, než když jsou nuceni v rámci větrání sedět s mokrou hlavou u otevřeného okna, nebo v průvanu.

Jelikož je ale tato varianta dosti nákladná, lze jen doporučit, aby se na pracovišti více větralo, žáci nosily vhodný pracovní oděv a aby dodržovaly pravidelný pitný režim.

13.1.4 Nejobávanější úkon

U úkonů, jako jsou kladená a foukaná vlna bych navrhovala, aby se pedagog zaměřil na to, co konkrétně způsobuje u žáků to, že z úkonu mají obavu. Jestli se obava týká špatné známky, nebo samotného provedení práce. Tyto informace by mohl zjistit například rozhovorem se žáky.

Dále bych navrhovala, aby si vyučující dělala v průběhu zpracovávání úkonu žáky drobné poznámky o tom, kde dělají chyby a pak následně sdělila žákům, kde v úkonu dělají chyby a ukázala, jak je mohou napravit.

V odborném výcviku je na tyto dva úkony je kladen veliký důraz – přesto se ale jedná o úkony, které se běžně v kadeřnictví neprovádějí, a když už ano, dají se zhotovit i lehčími způsoby, než jak je jsou žáci Střední školy Brno vyučováni.

Proto bych navrhovala lehce zmírnit jejich hodnocení.

U úkonu vlasová preparace navrhuji opět se prvně dotázat žáků, co jim činí obavu. Z osobních poznámek, které jsem si dělala v průběhu vlastní pedagogické praxe a které nebyly součástí průzkumného šetření, jsem se dozvěděla, že žáci u tohoto úkonu mají největší obavu z toho, že zákazníci se tzv. spálí vlasy, nebo jí vlasy upadnou, případně zkrepatí. Proto bych navrhovala, ukázat žákům konečný negativní výsledek. Zde by učitel mohl třeba demonstrativně předvést na ustřiženém prameni vlasů (nebo vybraném dobrovolníkovi), jaká je potřebná doba a co by kadeřník musel udělat, aby se tak skutečně stalo a vlas odpadl, případně, jaké změny se na vlasu projevují, dochází-li k těmto negativním situacím.

14 Doporučení pro pedagogickou praxi

Pro zefektivnění učební činnosti žáků oboru kadeřník by bylo vhodné, aby žáci mohly rozpoznat neuvědomované příležitosti kučení – tj. aby si uvědomili, že právě teď přišla ta chvíle, kdy se setkávají s novým neznámým případem, ze kterého se mohou něco naučit. (Kragelundová in Novotný, 2019, s. 59)

Na základě tohoto by byl vytvořen pro žáky model výuky, který by se odehrával především na základě situačních a inscenačních metod. V rámci tohoto modelu by byl sestaven „balíček situací“ se kterými se žák může výjimečně setkat při své práci v Ov a které by pro něho mohly představovat budoucí stres.

Žáci by se díky tomu mohli lépe zorientovat v situacích, se kterými by si nemuseli vědět rady při jejich výskytu.

Otázkou, která se zde nabízí, je to, co by vlastně měl takový „balíček situací“ obsahovat. Zde bych navrhovala např. modelové situace se zákazníky typu jak se zachovat, když: do provozovny přijde opilý zákazník a domáhá se služby, zákazník je vulgární a dělá kadeřnici neslušné návrhy, zákazník odmítne zaplatit, reklamace služby, nevolnost zákazníka. Dále pak by to mohly být situace zapříčiněné nešikovností kadeřníka. Jednalo by se o situace opět co dělat když: při mytí vlasů zákaznici zateče voda za krk tak, že má mokrá celá záda, zvolení jiného barevného odstínu, při chemickém úkonu došlo k poškození vlasu atp.

Aby byla výuka s použitím „balíčku situací“ ale účinná, je nutno ji zkorigovat s učebními osnovami oboru a podmínkami samotné praxe.

Dále bych navrhovala, aby žáci měli možnost se vyjádřit sami k tomu, co jim dělá potíže, co je pro ně zatěžující.

I přes to, že vyučující může mít o žáky skutečný zájem, snaží se s nimi komunikovat, může se ve skupině vyskytnout jedinec, který nemá odvahu vystoupit se svým problémem veřejně před ostatními spolužáky, případně nemá odvahu se sám vyučující zeptat. Proto bych navrhovala ještě zřízení nějaké anonymní schránky, kde by se žáci mohli volně vyjádřit a mohly se tak vyhnout pocitu „být za hlupáka“ a případnému pokárání vyučujícího typu: „To už máš dávno vědět.“

15 Závěr

Jak již bylo výše uvedeno problematika stresu a pracovní zátěže se netýká jen dospělých pracujících lidí vykonávající určitou profesi, ale může postihnout i žáky střední školy, kteří v rámci přípravy na své budoucí povolání vykonávají pracovní činnosti totožné s danou profesí.

Pojem stres/zátěž je možné vnímat různými směry:

- stres jako nespecifická reakce organismu na škodlivý podnět,
- Stres jako synonymum pro „životní událost“,
- Stres jako označení pro složitou posloupnost subjektivních jevů,
- Stres jako kombinace tří hlavních faktorů. (viz tabulka 1)

Všechna tato pojetí, se prolínají do žákovy vnímání zátěže.

Žák se v rámci Ov průběžně setkává s řadou různých stresových situací, které mohou být zapříčiněny aktivitou učitele, fyzickými podmínkami pracoviště, povahou práce a sociálními podmínkami, ale také samotným žákem a jeho fyziologicko-psychologickými dispozicemi.

Přílišné zatížení stresem se může u žáka, třídního kolektivu, ale i učitele, jenž tyto osoby vyučuje projevit negativními důsledky.

Může se tak jednat např. o násilné chování žáků ve skupině, syndrom vyhoření, či různá chronická onemocnění podpořená právě vystavením se neúměrnému stresu.

Na to, jak žáci stres vnímají v Ov, se zaměřovalo průzkumné šetření, které bylo v rámci této bakalářské práce realizováno u žáků oboru kadeřník, na střední škole Brno.

Cílem bylo zjistit, nejvýraznější stresor, se kterým se žáci v Ov střetávají a jak vnímají jeho působení jako zátěž.

Ze získaných dat vyplynulo, že situace zátěže v odborném výcviku není nijak obzvláště vážná.

Žáci oboru kadeřník, hodnotí nejvíce jako zátěžové situace týkající se **sociálních podmínek na pracovišti**, kde celkem 45,67 % odpovědělo, že nejsou spokojeni se svým pracovním kolektivem. Dále pak žáci pociťují zátěž v důsledku **organizace výuky**, kde 78 % dotazovaných hodnotí jako velice problémové shánění si modelů pro jednotlivé výukové práce. 51,82 % respondentů se také cítí být zatíženi **mikroklimatickými podmínkami pracoviště**, kdy uvádějí, že je při práci obtěžuje horko.

Cíle práce bylo zjištění největších zdrojů zátěže na pracovišti v ov u oboru kadeřník a zjistit vnímání žáků jejich působení. Cíl práce byl splněn, neboť byly odhaleny zdroje zátěže i vnímání žáků jejich působení na práci.

Tato práce a její průzkumné šetření přineslo do zkoumané oblasti to, že žáci mohou být zatěžováni nejen školní zátěží – v teoretické výuce, ale i pracovní zátěží v odborném výcviku. Z dat, která byla získána pomocí realizovaného průzkumného šetření, vyplynulo, že situace zátěže v Ov je sice v některých oblastech zvýšená, ale žáci ji víceméně při práci nepocítují a nemá vliv na jejich práci a osobní život.

16 Seznam použité literatury a zdrojů

- ANDERS, Martin. *Tělesné obtíže doprovázející úzkostné a další psychické poruchy*. 1. vyd. Praha: Maxdorf, 2012, 12 s. ISBN 978-80-7345-314-5
- ARLTOVÁ, Marianne. *Puberta je, když začínají s rodiči potíže: deník jedné matky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 134 s. ISBN 80-7178-020-0
- AUGER, Marie-Thérèse a BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 121 s. ISBN 80-7178-907-0
- BEVERLY, A, POTTER. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1997, 264 s. ISBN 80-7198-211-3
- BINAROVÁ, Ivana a kol. *Výzkum vzájemného působení zátěžových situací a některých osobnostních charakteristik dětí a mládeže*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 185 s. ISBN 80-244-1148-2
- BLAHUTKOVÁ, Marie. *Zvedni se a běž*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 66 s. ISBN 978-80-210-4790-7.
- BLAHUTKOVÁ, Marie; CHARVÁT, Michal. Stres ve škole. Aktuální otázky výchovy ke zdraví, 69-74. Dostupné z: http://scholar.google.cz/scholar?q=Blahutkov%C3%A1%2C+Charv%C3%A1t.+Stres+ve+%C5%A1kole&btnG=&hl=cs&as_sdt=0%2C5
- BRŮŽKOVÁ, Lucie. Výskyt stresu u žáků druhého stupně základní školy ve vztahu k jejich vnímání psychosociálního klimatu ve třídě: Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav, 2014. 119 l. Vedoucí práce David Kuneš.
- CASSAN, Adolfo a kol. *Anatomie člověka*. Překlad Kateřina Orlová. Havlíčkův Brod: Fragment, 2005. 96 s. ISBN 80-253-0080-3.
- CUNGI, Charly. *Jak zvládat stres*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 208 s. ISBN 80-7178-465-6
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7
- ČECHOVÁ, Věra, MELLANOVÁ, Alena, KUČEROVÁ, Hana. *Psychologie a pedagogika II*. 1. vyd. Praha: Informatorium, 2004, 160 s. ISBN 80-7333-028-8

- DOLEŽALOVÁ, Ivana. Zvládání školní zátěže z pohledu dospívajících: Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie, 2007. 103 l. Vedoucí práce Jan Mareš.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-7178-063-4
- Fyzická zátěž* [online]. (ČR), 2015 [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: http://eozp.vubp.cz/wiki/index.php/Fyzick%C3%A1_z%C3%A1t%C4%9B%C5%BE
- HADAČOVÁ, Michaela. Workoholismus učitelů: Bakalářské práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, 2014. 66 l. Vedoucí práce Jana Miňhová.
- HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8803-1.
- Historie školy* [online]. Brno: SŠ Brno, Charbulobva, 2016 [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: <http://www.ssposbrno.cz/o-skole/informace-o-skole/historie-skoly>
- HÜLSKEN, Margot a kol. *Příručka pro kadeřnice*. 1. vyd. Praha: Europa-Sobotáles cz, 2008, 360 s. ISBN 80-86706-12-5
- CHISHOLMOVÁ, Lynne. Charakteristiky vzdělávání a orientace na kompetence: nové přesahy všeobecného a odborného vzdělávání. In. NOVOTNÝ, Petr. *Pracoviště jako prostor k učení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 61–68. ISBN 978-80-210-4918-5
- IRMIŠ, Felix. *Nauč se zvládat stres*. 1. vyd. Praha: Alternativa, 1996, 190 s. ISBN 80-85993-02-3
- JANDOVÁ, Kateřina. Stres a žáci středních škol. *Studia paedagogica* [online]. 2012, 17(2), - [cit. 2016-05-17]. DOI: 10.5817/SP2012-2-8. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://is.muni.cz/publication/1085922>
- JANDOVÁ, Kateřina. Stres, copingové strategie a žáci třetích ročníků středních škol: Bakalářská diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, pedagogika, 2012. 63 l. Vedoucí práce Klára Šed'ová.
- JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. Syndrom vyhoření. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, 32 s. ISBN 80-86991-74-1
- Kadeřník* [online]. Brno: SŠ Brno, 2016 [cit. 2016-05-24]. Dostupné z: <http://www.ssposbrno.cz/obory/obory-vzdelani-s-vyucnim-listem/kadernik>

- KRAGELUNDOVÁ, Linda. Netriviální teorie učení v praxi: příspěvek z oblasti klinické praxe budoucích zdravotních sester na nemocničním oddělení. In. NOVOTNÝ, Petr. *Pracoviště jako prostor kučení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 52–60. ISBN 978-80-210-4918-5
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 232 s. ISBN 978-80-247-3474-3
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 280 s. ISBN 80-7178-551-2
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003, 279 s. ISBN 80-7178-774-4.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013, s. 704 s. ISBN 978-80-262-017-8
- MARTIN, Michael a kol. *Jak řešit problémy dětí se školou*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 322 s. ISBN 80-7178-125-8
- MAYEROVÁ, Marie. *Stres, motivace a výkonnost*. 1. vyd. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-425-8.
- MÍČEK, Libor a ZEMAN, Vladimír. *Učitel a stres*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1992, 171 s. ISBN 80-210-0521-1
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 168 s. ISBN 80-246-0240-7
- MLČÁK, Zdeněk. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, 193 s. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity. ISBN 80-704-2543-1.
- NEUSAR, Aleš. Pár slov o školní zátěži. In. Kolařík, Marek a Eleonora SMÉKALOVÁ. *Studijní texty pro metodiky prevence sociálně patologických jevů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 14 –16, ISBN 80-7326-118-9
- Pracovní podmínky, Kadeřník* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. [cit. 2016-04-04]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/pracovniPodminky.aspx?kod_sm1=20&id_jp=176
- PRAŠKO, Ján, PRAŠKOVÁ, Jana, VYSKOČILOVÁ, Jana. *Nadměrné obavy a úzkost: a jak je překonat*. 1. vyd. Praha: TNM PRINT, 2005, 95 s. ISBN 80-903539-1-6
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012, 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5

- RICHARDS, Mary. *Stres*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, 112 s. ISBN 80-7367-082-8
- ROZSYPALOVÁ, Marie a kol. *Psychologie a pedagogika I*. 1. vyd. Praha: Informatorium, 2003, 201 s. ISBN 80-7333-014-8
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, 392 s. ISBN 80-7178-829-5
- SVOBODOVÁ, Tereza. Vliv stresových situací na růst osobnosti žáka staršího školního věku. Diplomová práce. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra psychologie a pedagogiky, 2009. 70 l. Vedoucí práce Jitka Josífková.
- ŠTIKAR, Jiří et. al. *Psychologie ve světě práce*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 461 s. ISBN 80-246-0448-5
- URBANOVSÁ, Eva. Citlivost – náctiletých ke školní zátěži. Analýza dotazníku stresových situací). Evžen Řehulka et al, 2: 257-271. Dostupné z: <http://scholar.google.cz/scholar?hl=cs&q=citace+Eva+urbanovsk%C3%A1%2C+citlivost+n%C3%A1ctilet%C3%BDch+ke+%C5%A1koln%C3%AD+z%C3%A1t%C4%9B%C5%BEi&btnG=>
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1997, 353 s. ISBN80-7184-317-2
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1
- VALACHOVÁ, Petra. Zvládání školní zátěže spojené s přechodem ze ZŠ na SŠ – kvalitativní sonda: Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra psychologie, 2013. 99 l. Vedoucí práce Jan Mareš.

Přílohy

18 Příloha č. 1 Dotazník

Dotazník Zátěž na pracovišti v Odborném výcviku

Vážené zákyně a žáci,

jmenuji se Zuzana Musilová a jsem studentkou Mendelovy univerzity v Brně, kde studuji obor Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. V rámci svojí bakalářské práce jsem se zaměřila na problematiku pociťované školní zátěže žáky v odborném výcviku. Z tohoto důvodu bych Vás chtěla poprosit o vyplnění tohoto dotazníku.

Již od září navštěvujete pravidelně odborný výcvik, kde se setkáváte s různými situacemi, které pro vás nemusí být vždy příjemné. Proto byl pro vás sestaven tento dotazník, abyste se mohly vyjádřit k tomu, co **vás v odborném výcviku nejvíce zatěžuje**, nebo vám činí problémy.

Dotazník je zcela **anonymní**, jen prosím vyplňte, **kolikátý jste ročník** a na jakém **pracovišti vykonáváte odborný výcvik**.

Dotazník se skládá z různě zaměřených otázek. U každé otázky je uvedena číselná stupnice od 1 do 5, kdy hodnota 1 je označována jako „určitě nesouhlasím“ hodnota 3 „nevím se situací jsem se doposud neseťkal/a, hodnota 5 je označována jako „určitě souhlasím“. Případné jiné označení hodnot, viz legenda nad tabulkou.

Získaná data z tohoto **anonymního** dotazníku budou odevzdána na vedení vaší školy a budou sloužit pro sepsání mé bakalářské práce.

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku

Dotazník Zátěž na pracovišti v Odborném výcviku

Ročník

Pracoviště

Zdroj zátěže – povaha práce

Legenda: 1 určitě ne, 2 spíše ne, 3 nedokážu odpovědět, se situací jsem se doposud nesetkal/a, 4 spíše ano, 5 určitě ano

Práce v dámském kadeřnictví je pro mne náročná	1	2	3	4	5
Komunikace se zákaznicemi v dámském kadeřnictví mi přijde obtížná	1	2	3	4	5
Práce v pánském kadeřnictví je pro mne náročná	1	2	3	4	5
Komunikace se zákazníkem v pánském kadeřnictví je náročná	1	2	3	4	5

Zdroj zátěže – fyzické podmínky pracoviště

Legenda: 1 určitě ne, 2 spíše ne, 3 nedokážu odpovědět, se situací jsem se doposud nesetkal/a, 4 spíše ano, 5 určitě ano

S vybavením pracoviště jsem spokojen (strojky, obsluhy atp.)	1	2	3	4	5
S funkčností pomůcek, jsem spokojen/a	1	2	3	4	5
Umím ovládat veškeré přístroje, které se nacházejí na našem pracovišti	1	2	3	4	5
Při práci s přístroji mám strach, že udělám něco špatně	1	2	3	4	5
Prostor našeho pracoviště je dostatečný	1	2	3	4	5
Při práci mě obtěžuje často hluk	1	2	3	4	5
Při práci mě obtěžuje často horko	1	2	3	4	5
Při práci mě obtěžuje zápach z chemikálií (barvy, laky, trvalá apod.)	1	2	3	4	5

Zdroj zátěže – organizace výuky

Legenda: 1 určitě ne, 2 spíše ne, 3 nedokážu odpovědět, se situací jsem se doposud nesetkal/a, 4 spíše ano, 5 určitě ano

Příprava na výuku v odborném výcviku mi zabere mnoho času	1 2 3 4 5
Shánění modelů pro výuku je pro mne náročné	1 2 3 4 5
Se střídáním směn jsem spokojen/á	1 2 3 4 5
Střídání práce v dámském a pánském kadeřnictví mi vyhovuje	1 2 3 4 5

Zdroj zátěže – sociální podmínky

Legenda: 1 určitě ne, 2 spíše ne, 3 nedokážu odpovědět, se situací jsem se doposud nesetkal/a, 4 spíše ano, 5 určitě ano

Myslím, že naše třída je dobrý kolektiv	1 2 3 4 5
Při práci mě často stresují konflikty s učitelkou	1 2 3 4 5
Při práci mě stresují konflikty se spolužáky	1 2 3 4 5
Při komunikaci s učitelkou jsem nervózní	1 2 3 4 5
Mám dojem, že učitelka mi dává víc práce, než ostatním	1 2 3 4 5
Když něco nevím, zeptám se bez obav rovnou učitelky	1 2 3 4 5
Hodnocení mojí práce mi přijde nespravedlivé	1 2 3 4 5

Zdroj stresu - nejobávanější úkon

Legenda: 1 vůbec se neobávám, 2 trošku se obávám, 3 mám velkou obavu, 4 extrémně se obávám (úkonu se snažím vyhnout)

Melír přes čepici	1	2	3	4
Melír do alobalu	1	2	3	4
Barvení vlasů	1	2	3	4
Holení vousů	1	2	3	4
Pánský střih	1	2	3	4
Dámský střih	1	2	3	4
Vlasová preparace	1	2	3	4
Vodová ondulace	1	2	3	4
Foukaná ondulace	1	2	3	4
Kladená vlna	1	2	3	4
Foukaná vlna	1	2	3	4
Masáž hlavy	1	2	3	4

Co se mi na praxi nelíbí a co bych chtěla/chtěl změnit