

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKTULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

PRACOVNÍ ZÁTĚŽ UČITELŮ STŘEDNÍ ŠKOLY

Bakalářská práce

České Budějovice 2012

Vedoucí práce:

Mgr. Luboš Krninský

Vypracovala:

Ing. Alena Tlamsová

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích 25. června 2012

.....
Ing. Alena Tlamsová

Chtěla bych poděkovat vedoucímu bakalářské práce Mgr. Lubošovi Krninskému za odborné vedení a metodickou pomoc, cenné rady a připomínky, jeho ochotu a slova povzbuzení. Můj dík patří také mým kolegům a ostatním pedagogům za účast na dotazníkovém šetření.

Abstrakt

Cílem bakalářské práce bylo charakterizovat složky pracovní zátěže učitelů středních škol a provést analýzu této zátěže u vyučujících na vybraných středních školách.

Pracovní zátěž lze chápat jako nesoulad mezi požadavky na pracovníka a jeho možnostmi. Obecně se dělí na fyzickou a psychickou.

První část bakalářské práce se zabývá základními charakteristikami učitele, učitelské profese, pracovní zátěže a jejími složkami.

Druhá část bakalářské práce obecně popisuje vybrané školy a analyzuje pracovní zátěž jejich učitelů, a to z několika hledisek, jako např. dle druhu pracovní zátěže, škol, pohlaví a délky praxe. Z analýzy vyplynulo, že vyšší pracovní zátěží trpí učitelé gymnázia, dále pak učitelky a pedagogové s praxí delší než 15 let. Nejvyšší pracovní zátěž je pak tělesná. Všichni respondenti se jí snaží preventivně předcházet aktivními činnostmi a zdravým životem a brání se jí také převážně pomocí aktivního či pasivního odpočinku.

Klíčová slova: učitel, učitelská profese, pracovní zátěž, stres, syndrom vyhoření.

Abstract

The main aim of my bachelor thesis was to characterize parts of the secondary school teacher's workload and to analyse the workload of teachers at selected secondary schools.

The workload can be described as a dissonance between requirements for the teacher and his or her skills and possibilities. The workload is generally divided into the physical and the mental workload.

The first part of bachelor thesis deals with basic characteristics of a teacher, a profession of a teacher, a workload and its parts.

The second part of bachelor thesis describes the chosen secondary schools and analyses the workload of the teachers from several points of view (e. g. type of workload, school, gender and duration of doing this profession). The analysis provides information about higher rate of the workload of the grammar school's teachers, women, and teachers who do this profession more than fifteen years. It also informs that the physical load is harder.

All the respondents try to prevent themselves from the workload by means of active and healthy life style and also by active and passive relaxation.

Key words: teacher, profession of a teacher, workload, stress, burnout.

Obsah

1.	Úvod.....	8
2.	Literární přehled	10
2.1	Učitel	10
2.1.1	Učitelská profese.....	10
2.2	Pracovní zátěž učitelů	11
2.2.1	Fyzické zatížení učitelů	12
2.2.2	Psychické zatížení učitelů.....	13
2.2.3	Zdroje psychické zátěže učitelů	14
2.2.3.1	Charakteristika primárních zdrojů psychické zátěže učitelů.....	15
2.2.3.1	Charakteristika sekundárních zdrojů psychické zátěže učitelů	17
2.2.4	Stres.....	18
2.2.5	Reakce učitelů na percipované zátěžové situace.....	19
2.2.5.1	Psychické reakce na stres	19
2.2.5.2	Fyziologické reakce na stres	20
2.2.6	Důsledky zátěžových situací učitelů	21
2.2.7	Syndrom burnout.....	22
2.2.7.1	Příčiny vzniku syndromu burnout	23
2.2.7.2	Příznaky syndromu burnout	24
2.2.7.3	Syndrom burnout v učitelské profesi	25
2.2.8	Obranné mechanismy a zvládání zátěže.....	26
3.	Metodika práce	28
4.	Empirická část	30
4.1	Cíl výzkumu	30
4.2	Předpoklady.....	30
4.3	Obecná charakteristika středních škol	31
4.4	Respondenti.....	32
4.4.1	Věková struktura učitelů.....	32
4.5	Vyhodnocení dotazníků	34
4.5.1	Míra náchylnosti ke stresu učitelů SŠ a gymnázia	35
4.5.1.1	Míra náchylnosti ke stresu učitelů střední školy a gymnázia dle jednotlivých rovin	36

4.5.2	Míra náchylnosti ke stresu podle pohlaví učitelů.....	48
4.5.3	Míra náchylnosti ke stresu z hlediska délky praxe.....	52
4.5.4	Druhy pracovní zátěže, které učitelé vnímají	56
4.5.4.1	Fyzická zátěž	56
4.5.4.2	Psychická zátěž – senzorická	59
4.5.4.3	Psychická zátěž – mentální	60
4.5.4.4	Psychická zátěž – emoční.....	61
4.5.4.5	Jiná zátěž (ne fyzického či psychického charakteru).....	63
4.5.5	Prevence negativních důsledků na zdravotní stav učitele	64
4.5.6	Postupy ke zvládání zátěže	67
4.5.7	Vyhodnocení výsledků	69
4.5.8	Diskuze	70
5.	Závěr	72
6.	Přehled použité literatury	77
7.	Seznam grafů a tabulek	79
7.	Přílohy	81

1. Úvod

Lidé mají sklon dívat se na učitelství jako takové z velmi pokrouceného hlediska. A to takového, že učitelé mají spoustu volného času (pořád prázdniny) a hodně peněz za málo práce (ve škole si odučí své a jdou domů).

Samozřejmě, že pokud učitelskou profesi prozkoumáme hlouběji, zjistíme, že tento názor je velice zkreslený. Učitelé musí věnovat mnoho času a úsilí přípravám na hodiny. Tyto přípravy jim slouží jako podklad k tomu, aby pak mohli danou látku žákům kvalitně vyložit a umožnili jim tak nové poznatky pochopit a použít v praxi. Většina lidí nikdy nezakusila pocit, který má učitel pokaždé, když vchází do místnosti a snaží se upoutat pozornost celé třídy žáků, či nevydala energii k tomu, aby přinutila žáky udržet 45 minut pozornost na daný výklad (v lepším případě), nebo alespoň donutila žáky být celou vyučovací hodinu potichu a nikoho nevyrušovat (v případě horším). Přičteme-li k tomu všemu ještě např. opravování písemných prací a různé administrativní práce spojené s třídnictvím, nemůžeme se divit, že učitelská profese patří do horního žebříčku povolání s nejvyšší tendencí k syndromu vyhoření.

Problematika pracovní zátěže učitelů se začala zkoumat až v posledních letech, i když tady byla od nepaměti. Dokládá to například zmínka Otokara Březiny v roce 1892, kdy napsal v dopise Anně Pammrové: "Učitelství jest těžký, robotný úřad, vysilující duši, ochromující fantazii, pijící sílu z organismu."

Ani o 120 let později tomu není jinak, i když samozřejmě, že určitá pozitiva by se našla. Chceme-li ale definovat podrobněji, co to pracovní zátěž vlastně je, můžeme obecně říci, že se jedná o požadavky (převážně vnějšího charakteru) kladené na člověka, se kterými se dotyčný musí pomocí svých vlastností vypořádat. Pracovní zátěž se objevuje v různých časových úsecích a intenzitě, učitel je jí vystaven v průběhu celého školního roku, a to přímou úměrností (čím déle trvá školní rok, tím vyšší je pracovní zátěž). Nejvyšší intenzita se vyskytuje pravděpodobně během čtvrtletních klasifikací.

Pracovní zátěž můžeme rozdělit na fyzickou a psychickou. Fyzická zátěž se u učitelů projevuje např. ztrátou hlasu, bolestí nohou, hlavy nebo očí. Psychická zátěž může být rozmanitějšího charakteru, stresem začínaje a syndromem vyhoření konče.

Aby učitelé dokázali syndromu vyhoření předejít, měli by velkou pozornost věnovat právě pracovní zátěži a soustředit se buď na obranu proti ní, nebo se zabývat zvládáním negativních důsledků. I z tohoto důvodu jsem si jako téma bakalářské práce

zvolila problematiku pracovní zátěže učitelů středních škol, protože už druhým rokem učím na střední škole a chtěla jsem vědět, co mě pravděpodobně v budoucnu čeká a nemine.

Cílem bakalářské práce je tedy charakterizovat na základě studia dostupných materiálů složky pracovní zátěže učitelů a provést analýzu této zátěže u vyučujících na vybraných středních školách.

2. Literární přehled

Nejprve je třeba definovat, kdo je to vlastně učitel a z jakých složek se skládá jeho pracovní zátěž.

2.1 Učitel

Učitel je jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky učitel-ské profese. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1995)

Také BENDL (1997) považuje učitele za nejdůležitějšího, rozhodujícího činitele ve výchovně-vzdělávacím procesu na škole.

Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje subjektivě-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1995)

2.1.1 Učitelská profese

Učitelská profese neboli učitelské povolání, představuje soubor činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací. S charakteristikami učitel-ského povolání je spjata role učitele ve společnosti, jeho sociální status a prestiž. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1995)

Učitelské povolání představuje podle MLČÁKA (2000) složitou, kvalifikovanou a obsahově mnohostrannou činnost, která vyžaduje vysoké osobnostní a profesní nároky, včetně permanentního celoživotního vzdělávání.

VAŠINA, VALOŠKOVÁ (1998) uvádějí, že učitelská profese je prakticky už dlouhou dobu předmětem zvýšeného zájmu celé společnosti, a to nejen v naší republice. Tento zájem je různě motivován, ale v zásadě vyplývá ze stále rostoucího významu vzdělání jak pro jedince, tak i pro celou společnost.

Učitelská profese patří nejen k nejvýznamnějším povoláním z hlediska dlouhodobého rozvoje každé společnosti, ale také k jednomu z nejkomplexnějších a nejnáročnějších povolání. (POLÁK, 2004)

Zájem o učitelskou profesi je podle VAŠINY, VALOŠKOVÉ (1998) spojován s některými dílčími aspekty, jako je feminizace školství, odměňování pracovníků v poměru k pracovníkům jiných profesí, vytížeností učitelů, vybaveností škol apod.

S tímto souhlasí i POLÁK (2004), který tvrdí, že v našich sdělovacích prostředcích se o práci pedagogů hovoří většinou pouze příležitostně. Nedostatek objektivních informací z oblasti vzdělávání potom vede u laické veřejnosti mj. k podceňování práce učitelů.

Výkon této profese, která je relativně velkou částí učitelů percipována jako zátežová, společensky subjektivně nepřilíš prestižní a finančně inadekvátně ohodnocená, se odehrává v prostředí vysoce feminizovaných, často sociálně uzavřených, někdy nedostatečně materiálně didakticky vybavených a nekvalitně řízených institucí, v nichž se nezřídka objevují i některé nežádoucí interpersonální a postojoyé bariéry. Přirozeným atributem učitelského povolání je navíc realizace vnitřně inkonzistentní a někdy i konfliktní sociální role, uskutečňované v modu institucionálním, rodičovském, přátelském i osobně lidském. (MLČÁK, 2000)

Učitelská profese se dá studovat z různých hledisek a předmětem zkoumání mohou být její různé aspekty. Za velmi důležitý považují ŘEHULKA, ŘEHULKOVÁ (1998) v podstatě prozaický pohled, a to věnovat se studiu tělesné a psychické zátěže při výkonu této profese.

2.2 Pracovní zátěž učitelů

Zátěží se rozumí podle PRŮCHY, WALTEROVÉ, MAREŠE (1995) výsledek vzájemného působení dvou faktorů:

- 1) souboru vnějších podmínek a nároků kladených na člověka, pro něž je typická nečekanost, neobvyklost nebo intenzita a trvání a
- 2) vlastností osobnosti člověka zvládat tyto nároky.

Totéž tvrdí i ŘEHULKA, ŘEHULKOVÁ (1998), kteří uvádějí, že zátěž se chápe v podstatě jako nesoulad mezi požadavky na pracovníka a jeho možnostmi, tedy mezi tím, čemu je vystaven (expozice) a jaké jsou jeho předpoklady tyto nároky zvládnout (dispozice). V této koncepci dochází tedy k zátěžovému stavu nejen tehdy, jestliže jsou na pracovníka kladeny větší nároky, než může zvládnout (větší expozice než dispozice), ale ke specifické zátěži dochází i tehdy, jestliže je expozice malá a dispozice nejsou využity. Takový stav je zajímavý zvláště v psychologii. Při psychologickém výzkumu zátěže je ještě důležité, aby objektivní zátěž byla i subjektivně jako zátěž prožívána.

Specifické situace nastávají, jestliže není v souladu objektivní zátěž se subjektivní, a to ať už tak, že existuje subjektivní prožitek, ale neodpovídá mu objektivní zatížení (důvodem často bývají problémy s motivací), nebo – méně často – objektivní zatížení je velké, ale není jako takové prožíváno.

Tento problém se týká jak fyzické tak psychické zátěže, i když se stále častěji chápe, že dělení zátěže na fyzickou a psychickou je diskutabilní, a to zvláště u některých profesí, kam učitelské povolání určitě patří.

Výzkumy v zahraničí i u nás ukazují, že učitelská profese patří k nejnáročnějším. Kriteria zvýšené zátěže bývá snižená výkonnost, úroveň zdraví, pracovní nespokojenost a celá řada dalších symptomů. VAŠINA, VALOŠKOVÁ (1998)

2.2.1 Fyzické zatížení učitelů

Učitelé sami většinou svou práci považují za průměrně nebo, někteří, za podprůměrně fyzicky náročnou (výjimku dle výzkumu ŘEHULKY, ŘEHULKOVÉ (1998) tvořili začínající učitelé, zvláště ženy), ale autoři se domnívají, že při různých výpovědích mohli pozorovat důsledky větší fyzické zátěže, než by předpokládali.

Mnoho učitelů pociťuje po vyučování středně silnou fyzickou únavu, velmi časté jsou stížnosti na bolesti nohou a specifickým problémem u učitelů je hlasová zátěž. S hlasem mívá řada učitelů problémy a těmto otázkám není v současné době věnována náležitá pozornost.

2.2.2 Psychické zatížení učitelů

Moderní pojetí psychické zátěže učitelů signalizuje, že tento fenomén již nelze chápat jen jako kauzálně jednosměrný a multifaktoriálně podmíněný proces, ale spíše jako složitě uspořádaný kybernetický systém, v němž existuje velké množství cirkulárních a zpětnovazebních kauzálních vztahů. Tento kybernetický systém v sobě integruje širokou škálu vstupních expozičních vlivů a výstupních odpovědí, které jsou ovlivňovány řadou vnitřních dispozičních a vnějších situačních modifikátorů. (MLČÁK, 2000)

Z výzkumu VAŠINY, VALOŠKOVÉ (1998) na školách různých typů v různých oblastech republiky vyplynulo, že velká část stesků, zvláště u učitelek, je psychické povahy.

S tímto výsledkem souhlasí i ŘEHULKA, ŘEHULKOVÁ (1998), podle nichž je daleko pestřejší v práci učitele zátěž psychická, kterou bychom ještě mohli doplnit zátěží psychofyziologickou, jež s ní úzce souvisí. Tato oblast zátěží se dělí různě, výhodné je např. dělení na

- senzorickou zátěž,
- mentální zátěž,
- emoční zátěž.

Senzorická zátěž je u učitelů poměrně značná. Učitel musí vykonávat svou práci při plném až vyostřeném vědomí, ze smyslů jsou kladeny velké nároky na zrak a sluch a nedostatky v těchto oblastech výrazně omezují možnosti úspěšného výkonu pedagogické práce.

Mentální zátěž je tvořena psychologickými otázkami, které vyvstávají při práci se žákem, s vedením a řízením třídy, s poznáváním a formováním osobnosti žáka a s řešením psychologických problémů výchovy a vyučování ve škole.

S mentální zátěží učitelů úzce souvisí zátěž emocionální. Při dělení zátěže na senzorickou, mentální a emoční jde v tomto případě o nejvýraznější zátěž. Emocionální zátěž je tvořena afektivní odezvou veškeré pedagogické práce. Vzhledem k tomu, že výchovné a vzdělávací činnosti učitele se realizují v úzkých sociálních vztazích mezi učitelem a žákem, resp. žáky, projevují se zde výrazně základní osobnostní vlastnosti nejen žáka, ale i učitele. Učitel je velmi často silně osobnostně, a tedy i emocionálně,

angažován na sociálních vztazích, které v pedagogickém procesu vznikají. Těmto emocím se sice v některých případech přiznává velký význam a jsou hlavním faktorem podílejícím se na pracovním uspokojení učitele, ale současně bývají velmi nejistou a vratkou složkou celého profesního sebeuvědomění. Emocionální zátěž učitelů se v dnešní době ukazuje jako velmi silná a její negativní zátěžová složka je dána tím, že emoční vztahy mezi učiteli a žáky bývají někdy konfliktní, nestabilní a nevyrovnané. Na narůstání emocionální zátěže se také podílí pocit odpovědnosti za žáky a jednání a rozhodování v situaci, kdy učitel nemá dostatek informací.

Emocionální zátěž má řadu negativních důsledků a učitelé by měli být vedeni k větší a vědomé korekci svých emocionálních vztahů ve škole.

2.2.3 Zdroje psychické zátěže učitelů

Pokus charakterizovat fenomén psychické zátěže učitelů prostřednictvím objektivně identifikovatelných atributů sociálního prostředí, tj. stresorů, či zdrojů zátěžových situací, naráží na problém jejich úplnosti. Vytvoření úplné klasifikace těchto zdrojů je komplikováno zejména skutečností, že při vzniku psychické zátěže hrají významnou roli nejen objektivní vlastnosti vnějšího prostředí, ale také subjektivní hodnocení jejich významu pro určitou osobnost. (MLČÁK, 2000)

FIALOVÁ (1994) uvádí, že to, co je pro jednu osobu stresorem v čase T1, může být pro druhou osobu naopak faktorem stimulujícím, a dokonce může být tímto stimulujícím faktorem i pro osobu první, ovšem v čase T2. Okolní stresory mohou vytvářet buď „eustres“, který je stimulující, nebo „distres“, který je naopak silně stresující.

O stresu bude v této práci ještě pojednáno (kapitola 2.2.4).

Také podle FONTANY (1997) jsou pro lidi některé stresory vzrušujícími výzvami, jiné drobnými nepříjemnostmi a další pak ničivými tlaky. Přitom někteří lidé odolávají stresorům, jimž jiní podléhají. Co je stresem pro jednoho člověka, může být pro druhého vzrušující výzvou.

Ve všech případech se tělo pokouší přizpůsobit se působícím stresorům, což se mu daří kratší či delší dobu podle toho, o jakého jedince se jedná.

MLČÁK (2000) tvrdí, že vstupní expoziční vlivy psychické zátěže je možné diferencovat na faktory primární i sekundární.

Primární faktory působí na učitele přímo v užším, spíše mikrosociálním a mezosociálním prostředí třídy či školy. Učitel si tyto faktory více uvědomuje a může je v jisté míře vlastním úsilím ovlivňovat, zatímco působení sekundárních faktorů na něj je nepřímé a zprostředkované přes širší, spíše makrosociální prostředí. Učitel si faktory uvědomuje spíše okrajově a může je ovlivňovat jen v minimální míře.

Sekundární zdroje psychické zátěže učitelů mají funkci jakéhosi méně intenzivního a stálého pozadí, v jehož rámci aktuálně působí faktory primární. Obě skupiny faktorů však v podstatné míře ovlivňují motivaci učitele i rozsah úsilí, které investuje do své náročné práce.

2.2.3.1 Charakteristika primárních zdrojů psychické zátěže učitelů

Svou povahou je učitelství stresovým zaměstnáním. Na učitele je stále vznáše-no mnoho nároků – dětmi, kolegy, rodiči, politiky a řídicími pracovníky – z nichž mnohé jsou navzájem konfliktní a mnohým z nich je téměř nemožné vyhovět. Učitelé jsou neustále vystaveni požadavku udržet ve své třídě kázeň. Nemají jasně vymezené hodiny potřebné k výkonu své práce. Mnoho své práce si nosí domů, a tím si omezují možnost odpočinku. Jsou vystaveni kritice inspektorů, rodičů, ředitelů škol, sdělovacích prostředků a politiků na místní i na vyšší úrovni. Mají nedostatek prostředků a příležitostí k pravidelnému dalšímu vzdělávání. Očekává se od nich, že budou držet krok s novými osnovami a s pokrokem v předmětech, kterým vyučují. Někdy (to závisí na řediteli) se mohou jen málo podílet na řízení školy a na přijímaných rozhodnutích. Citově na ně působí úspěchy a selhání jejich žáků. A možná nejvíce na ně doléhá jejich vlastní smysl pro profesionální úroveň a frustrace z pocitu, že jí plně nedosahují. (FONTANA, 1997)

Primární zdroje stresu učitelů lze třídit mnoha různými způsoby. Podle ŘEHULKY, ŘEHULKOVÉ (1998) řada výzkumů ukazuje, že na pracovní zátěži učitelů se nepodílejí jen vztahy učitel–žák, ale také vztahy mezi samotnými učiteli a mezi učiteli a vedením školy.

MLČÁK (2000) ve svém článku preferuje podrobnější třídění, které vychází ze šesti základních interakčních oblastí v činnosti učitele. Primární zdroje stresu je tak možné kategorizovat na ty, které vyplývají 1) z interakce učitele a učiva, 2) z interakce učitele a žáků, 3) z interakce učitele a pedagogického sboru, 4) z interakce učitele a školy jako specificky organizované sociální instituce. Krom těchto intrascholárních zdrojů

je možné diferencovat i extrascholární zdroje stresu, které vyplývají 5) z interakce učitele a rodičů a 6) z interakce učitele a jiných vnějších sociálních institucí. Pro úplnost je zapotřebí připomenout, že do této kategorizace patří podle autorova názoru ty zdroje stresu, které vyplývají z charakteristik osobnosti učitelů a jejich osobních obtíží pramenících z jejich soukromého a mimoškolního životního prostoru a pro které je školní prostředí spíše jen manifestačním polem. I tyto proměnné však pochopitelně dosti složitě zprostředkovaným způsobem zasahují do celé problematiky učitelského stresu.

Interakční oblasti činnosti učitelů z hlediska zdrojů jejich zátěže lze konkrétně zohledňovat následovně:

1. **interakce učitel-učivo** (přílišná náročnost učiva, nevhodná následnost učebních témat, obtíže s didaktizací učiva, nedostatek vhodných učebnic a pomůcek apod.),
2. **interakce učitel-žáci** (potíže s motivací žáků, špatné postoje ke školní práci, kázeňské problémy, žáci bez pomůcek na vyučování, práce s neprospívajícími žáky, udržování pozornosti žáků, diagnostika osobnosti žáků, uplatnění individuálního přístupu, přístup k agresivitě žáků, snaha vychovávat, odpovědnost za žáky, problematické třídy, udržování třídní disciplíny, poruchy chování žáků, trestání žáků, rozdílná úroveň žáků ve třídě apod.),
3. **interakce učitel-pedagogický sbor** (nedostatek sociální opory, ocenění, porozumění, chybějící přátelská atmosféra, nedostatek spolupráce apod.),
4. **interakce učitel-škola** (neodpovídající plat, nedostatek času pro přípravu, časový tlak během dne, rychlý spád vyučovacího dne, krátký čas k odpočinku mezi vyučovacími hodinami, nedostatečný odborný respekt, nepostačující možnosti odborného růstu, nemožnost experimentovat, nerespektování aproby, nemožnosti dalšího pracovního postupu, nízká spoluúčast na rozhodování, nemožnost vyjádřit vlastní názor, nízká možnost ovlivňovat dění ve škole, nadbytek administrativní práce, přílišná direktivita a rigidita vedení, nevyhovující interní předpisy, nepřiměřený kázeňský řád školy, vedení neefektivních pracovních porad, neadekvátní postoje nadřízených, chybění vhodných prostor pro pedagogickou práci, rušivé vlivy z okolních tříd, příliš početné třídy, suplování, nadúvazek, vyučování na směny apod.),

5. **interakce učitel-rodíče** (obtížné individuální jednání s rodiči, nezájem rodičů o prospěch a chování žáků, vedení schůzek s rodiči, přílišná kritičnost rodičů a nedostatek jejich uznání, malá ochota rodičů ke spolupráci apod.),
6. **interakce učitel-instituce** (nezájem některých institucí o spolupráci, formální spolupráce apod.).

2.2.3.1 Charakteristika sekundárních zdrojů psychické zátěže učitelů

Sekundární zdroje psychické zátěže učitelů resultují na jedné straně z celkové úrovně edukačního systému a jeho základních ekonomických, politologických, sociologických a psychologických parametrů a na druhé straně ze základního pojetí sociální role učitele ve společnosti.

V mnoha ohledech současný edukační systém nestačí účinně reflektovat dynamický poznatkový vývoj a jen velmi obtížně se zbavuje navyklých a překonaných schémat týkajících se pojetí výchovy a vzdělávání. V učitelské populaci z velké části přetrvává nízká míra profesní samostatnosti, osobnostní flexibility, didaktické kreativity a sebereflexe, tendence k rutinérství, stejně jako sklon k frontálnímu vyučování a nadměrně direktivnímu výchovnému přístupu. Edukační systém byl také vystaven neuváženému riziku některých, takřka iracionálních experimentů vycházejících z nesprávných premis (viz např. experiment se zaváděním tzv. rodinných škol, neregulovaný vznik nekvalitních soukromých škol, úpadek kvality maturit apod.)

Také globální neurčitost mnoha aspektů, které se týkají celkové koncepce a redefinice edukačního systému v postmoderní společnosti (krize cílů, obsahu, metod, podmínek a efektu vzdělávání, nejasnost funkce školy, učitele a postavení žáka) představují faktor zvyšující míru zátěže učitelské populace.

Zátěž učitelů však zvyšují i některé další negativní důsledky transformačních ekonomických a sociálních změn (např. nezaměstnanost, mediální násilí, nekvalitní trávení volného času, kult materiálních hodnot), které ovlivňují edukační systém přímo, ale i zprostředkovaně. Transformační procesy například podstatnou měrou zvýšily celkovou úroveň zátěže rodiny, což vede zákonitě ke zhoršení kvality a poklesu významu rodinné výchovy, jejíž kompenzaci škola není připravena a ani nemůže zvládat. Edukační systém je tak vystaven působení společenské hodnotové dezorientace, poklesu autority učitele, nárůstu drogové problematiky, vzrůstu agrese, šikanování, nekázně a

poruch chování, a to paradoxně při současném společenském poklesu formální prestiže profese učitele. Celkové společenské podcenění role učitele vede k dalšímu postupnému zhoršení jeho obrazu v očích veřejnosti, která někdy učitelskou profesi degraduje až na úroveň snadno dostupné a špatně placené služby, jíž se v důsledku vytvořených stereotypů mnohdy ujímají lidé s nízkými seberealizačními a profesními kvalitami. Negativní důsledky těchto skutečností lze mimo jiné snadno ilustrovat i například na fluktuaci mladých a kvalitních učitelů ze všech typů škol a zařízení našeho edukačního systému. (MLČÁK, 2000)

2.2.4 Stres

Stres se vyskytuje tehdy, když se lidé setkají s událostmi, jež vnímají jako ohrožení své tělesné nebo duševní pohody. Tyto události se obvykle nazývají stresory a reakce lidí na stresory stresové reakce. (ATKINSON a kol., 2003)

Stres je chápán jako proces a stav zvýšeného opotřebování organismu. (MÍČEK, ZEMAN, 1997)

Podle PRŮCHY, WALTEROVÉ, MAREŠE (1995) vzniká stres vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů (očekávání jisté události, hrozba, extrémní zatížení po fyzické nebo psychické stránce, duševní trauma, nemoc) a schopností člověka odolat této zátěži. Výsledkem je vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.

Na druhé straně zdroje psychické zátěže vytvářejí pouze potenciální podmínky zvyšující statistickou pravděpodobnost výskytu stresu, samy o sobě však nemusí vždy zákonitě vést ke vzniku zátěže a stresu, zejména pokud jsou tyto faktory jedincem subjektivně hodnoceny jako neohrožující. (MLČÁK, 2000)

FONTANA (2010) uvádí, že lidský stres je vymezován mnoha různými způsoby, avšak v podstatě to je zvýšený nárok na přizpůsobivé schopnosti mysli a těla. Z této definice plyne, že:

- stres sám o sobě není ani dobrý, ani špatný,
- jeho charakter je ovlivňován intenzitou stresoru a mohutností naší psychofyzické odolnosti.

S tímto názorem souhlasí i BLAHUTKOVÁ, VACKOVÁ, CACEK (2002), kteří dodávají, že tato definice je platná nejen obecně, ale zejména platí pro učitelskou veřejnost, která odolává neustále zvýšenému tlaku vnitřních i vnějších stresorů.

Podle empirických výzkumů jsou hlavními zdroji stresu učitelů žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující, rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1995)

FONTANA (2010) dále tvrdí, že vystaven těmto stresorům učitel zápasí často s malou nebo žádnou příležitostí k získání podpory zvenčí. Celý den pracuje s dětmi v relativní izolaci od ostatních dospělých, a má tak omezený prostor požádat o radu nebo prohodit nesnáze s kolegy. Možná to zní podivně, ale v mnoha ohledech je vyučování velice osamělým povoláním, kde každý učitel zůstává po celou vyučovací hodinu uzavřen se svými problémy.

2.2.5 Reakce učitelů na percipované zátěžové situace

Souhrn změn, které nastávají uvnitř osobnosti učitelů vlivem působení komplikovaných kognitivních, emocionálních, motivačních a behaviorálních psychických procesů v situaci zátěže, představuje jejich bezprostřední odezvu na stres, kterou je možné tradičně diferencovat na reakce nespecifické a reakce specifické.

MLČÁK (2000) uvádí, že nespecifické reakce se odehrávají na úrovni fyziologické i psychické.

Také ATKINSONOVÁ a kol. (2003) dělí reakce na stres na psychické a fyziologické.

2.2.5.1 Psychické reakce na stres

Psychické nespecifické reakce zahrnují podle MLČÁKA (2000) velké množství změn v průběhu kognitivních, emocionálních a behaviorálních procesů. Vztahují se především k aktivaci široké škály emocí (úzkost, strach, zlost, hněv, rozmrzelost, afektivní labilita), které doprovázejí i další projevy, např. pocit viny, depresivní stavy, bez-

radnost, agresivní a impulzivní reakce, změny kvality myšlení, poruchy orientace, rozhodování a autoregulace, poruchy činnosti apod.

ATKINSONOVÁ a kol. (2003) konstatují, že stresové situace vyvolávají emoční reakce v rozmezí od veselé nálady (kdy jedinec zhodnotí situaci jako náročnou, ale zvladatelnou) až po úzkost, vztek, sklíčenost a depresi. Jestliže stresová situace přetrvává, emoce mohou kolísat v závislosti na úspěšnosti úsilí o zvládnutí situace.

Nejčastější psychickou reakcí na stresor je úzkost.

FONTANA (2010) prohlašuje, že v prostředí, kde působí mnoho proměnných – a práce učitele takový charakter samozřejmě má – činí člověka zvlášť zranitelným obecný sklon k úzkosti.

Úzkostí se podle ATKINSONOVÉ a kol. (2003) rozumí nepříjemná emoce charakterizovaná takovými pojmy jako „starost“, „obava“, „napětí“ a „strach“, kterou občas prožívají v různé míře všichni.

Další nejčastější reakcí na stresovou událost je vztek, který může vést k agresi. Opačnou, ale rovněž běžnou reakcí na frustraci je uzavření se do sebe a apatie. Jestliže stresové podmínky trvají a jedinec je nezvládá, může apatie přerůst v depresi.

Kromě výše uvedených emočních reakcí na stres vykazují lidé často při setkání se silnými stresory podstatné oslabení kognitivních funkcí. Zjišťují, že mají potíže se soustředěním a logickým uspořádáváním myšlenek. Výsledkem je, že se jejich výkon zvláště ve složitých úkolech zhoršuje, chovají se nepružně, protože nejsou schopni uvažovat o alternativních způsobech chování.

2.2.5.2 Fyziologické reakce na stres

Tělo reaguje na stresory tím, že spustí složitý řetěz vrozených reakcí na vnímané ohrožení. Jestliže se s ohrožením daná osoba vyrovná rychle, tyto pohotovostní reakce ustanou a dojde k obnovení normálního fyziologického stavu. Jestliže stresová situace pokračuje, je úsilí o přizpůsobení se trvalému stresoru doprovázeno řadou různých vnitřních reakcí.

Fyziologická reakce probíhající v těle při setkání se stresorem může mít přímý negativní vliv na tělesné zdraví, jestliže je trvalá. (ATKINSON a kol., 2003)

Fyziologické nespecifické reakce se vztahují k širokému komplexu endokrinních, kardiovaskulárních, respiračních, metabolických, imunitních a dalších změn. (MLČÁK, 2000)

Mezi fyziologické reakce na stres patří zrychlení metabolismu, zrychlení srdeční činnosti, dilatace (rozšíření) zornic, zvýšení krevního tlaku, zrychlení dýchání, svalové napětí, vylučování endorfinů a uvolňování cukru z jater. (ATKINSON a kol., 2003)

2.2.6 Důsledky zátěžových situací učitelů

Pokusy přizpůsobit se trvalé přítomnosti stresoru mohou člověka natolik tělesně vyčerpat, že se stane méně odolným vůči nemoci. Chronický stres může vyvolat tělesné poruchy, např. žaludeční vředy, vysoký krevní tlak a srdeční chorobu. Může také poškodit imunitní systém a snížit odolnost organismu vůči virům a bakteriím. Lékaři odhadují, že emoční stres hraje důležitou roli u více než poloviny všech zdravotních potíží. (ATKINSON a kol., 2003)

Je-li stres silný a působí-li dlouho, dojde nakonec v nějaké podobě ke zhroucení tohoto zvládání. (FONTANA, 2010)

Podle MLČÁKA (2000) mohou zátěžové situace vyvolávat jak bezprostřední důsledky, které se přímo asociují s percipovaným zdrojem, tak časově oddálené důsledky, které vznikají mnohdy dlouho poté, co zdroj zátěže přestal působit. Shoda panuje i v tom, že z hlediska charakteru zátěžových situací se může jednat buď o důsledky akutních situací, které vznikají na základě jednorázové, krátkodobé změny v prostředí vyvolávající ohrožení, nebo o důsledky chronických zátěžových situací, jejichž vznik je podmíněn dlouhotrvajícími nebo opakovanými změnami v prostředí.

Podle toho na jaké subsystémové úrovni v organismu a osobnosti učitele tyto důsledky vznikají, je lze kategorizovat na 1. **somatické důsledky**, 2. **zážitkové důsledky** (rozmrzelost, nelibost, napětí, únava, nadšení, euforie) a 3. **behaviorální důsledky** (např. extrapunitivní, intropunitivní, impunitivní tendence, naučená bezmocnost, hledačská aktivita, akční styly, asimilační a akomodační strategie, adaptační dynamismy apod.).

Trvalejší důsledky zátěže a stresu mohou nejčastěji nabývat formy 1. **psychologických symptomů** (např. poruchy přizpůsobení, zneužívání látek, neuro-

tické poruchy), 2. **behaviorálních poruch** (kouření, alkoholismus, poruchy stravování, snížená pracovní výkonnost, fluktuace), 3. **somatických symptomů** (psychosomatické poruchy pohybového, gastrointestinálního, respiračního, srdečního, sexuálního, centrálně nervového charakteru a jiného charakteru) a 4. **somatických onemocnění** (hypertenze, ischemická choroba, nádorová onemocnění).

ATKINSONOVÁ a kol. (2003) definují psychosomatické poruchy (viz výše) jako tělesné poruchy, u kterých se předpokládá, že rozhodující úlohu hrají emoce. Názor, že lidé s psychosomatickými poruchami nejsou skutečně nemocní a nepotřebují lékařskou péči, je nesprávný. Naopak symptomy psychosomatických nemocí odrážejí fyziologické poruchy spojené s poškozením tkáně a bolestí; žaludeční vřed způsobený stresem je nerozeznatelný od vředu, který vznikl působením faktoru, jež nebyl spojený se stresem, např. následkem dlouhodobého a nadměrného užívání acylpyrinu.

K negativním důsledkům pracovní zátěže učitelů patří kromě únavy, která je většinou chápána jako fenomén vznikající v důsledku intenzivní či dlouhotrvající činnosti, i specifický exhaustivní syndrom vyhoření či vyhasnutí (burnout). (MLČÁK, 2000)

2.2.7 Syndrom burnout

Anglické sloveso burn out znamená v češtině „vyhořet, vypálit, vyhasnout, vyčerpat se, vysílit se“, slangově též „vylágrovat se“. Všechna tato synonymická slovesa nesou část významu vázaného na termín burnout effect. (PRŮCHA, 2005)

Syndrom burnout je překládán jako vyhoření, vypálení, emoční únava, emoční vyčerpání. Je popisován především jako odpověď na chronické emocionální přetížení v souvislosti s pracovní zátěží. (FIALOVÁ, 1994)

KŘIVOHLAVÝ (1998) kromě této definice ještě uvádí, že syndrom vyhoření znamená doslova fyzicky, emocionálně a mentálně se zcela vyčerpat.

S tímto názorem souhlasí také PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ (1995), kteří popisují burnout efekt jako vyčerpání fyzických, psychických sil, ztrátu zájmu o práci a erozi pracovních postojů.

Podle MLČÁKA (2000) zahrnuje syndrom vyhoření pocity emocionálního vyčerpání, depersonalizace, projevy sociální distance a ztráty osobního vztahu k práci.

2.2.7.1 Příčiny vzniku syndromu burnout

Podle FIALOVÉ (1994) jsou příčiny vzniku syndromu individuální a v určité době či stadiu může být touto příčinou skutečně cokoliv. To vede prozatím k závěru, že burnout syndrom nemá jasné epidemiologické začlenění.

KŘIVOHLAVÝ (1998) uvádí ve svém díle přehled poznatků a výsledků pozorování psychologů, které naznačují, kdy se syndrom burnout nejčastěji vyskytuje, co k němu vede a co tento stav zhoršuje. Mezi tyto poznatky patří např.

- dlouhodobý bezprostřední, osobní styk s lidmi, např. jak tomu je u učitelů, lékařů, zdravotních sester, vedoucích pracovníků, sociálních pracovníků apod.,
- dlouhodobé neúspěšné jednání s lidmi,
- dlouhou dobu trvající pracovní přetížení kladení mimořádných požadavků na pracovníka,
- přetěžování, tj. situace, kde je příliš velké množství úkolů.

Autor dále píše, že tyto situace nastávají např. především tam, kde

- je nedostatek personálu, času, prostředků atp. (např. v nemocnicích, obchodech, školách atp.),
- chybí respekt (úcta) k lidem,
- chybí kladné oceňování práce podřízených – pochvaly, uznání atp.,
- je nedostatek příležitosti k odpočinku,
- lidé (učitelé, lékaři, zdravotní sestry atp.) neustále více dávají, nežli přijímají,
- je zatížení pracovníka nepoměrně větší, než je jeho kapacita (jeho možnosti, schopnosti atp.)
- někdo žije v představě, že je „expert“ (odborník na slovo vzatý), avšak ve skutečnosti žádným expertem není (tam, kde je subjektivní představa určité osoby praxí zpochybňována),

- nepříznivé pracovní (životní) podmínky trvají příliš dlouho, až neunesitelně dlouho (jako je tomu např. u chronického onemocnění, které se protahuje a nelepší atp.).

2.2.7.2 Příznaky syndromu burnout

K základní symptomatologii syndromu se řadí subjektivní pocit vyčerpání a opotřebování.

Postižení syndromem burnout mají tendenci vidět sami sebe jako unavené, v depresi, podrážděné, přepracované, mají pocit, že jejich práce přináší stále menší množství výsledků vzhledem k vynaložené energii. Navenek se ovšem jeví jako egoističtí, cyničtí až zlí. Mají proto silné tendence dávat své problémy najevo okolí. Nedokáží pochopit, že daná situace vychází především z nich a obviňují ze svých problémů druhé. Potřebují tedy nutně pomoc z okolí, což je problematické, protože jedním ze symptomů vyhoření je distancování se od lidí. (FIALOVÁ, 1994)

KŘIVOHLAVÝ (1998) charakterizuje jedince, u kterého se objevují příznaky syndromu vyhoření např. tak, že to je

- člověk, který byl zprvu velice nadšen tím, co dělal, prožíval, tvořil, řídil atp., avšak časem u něho toto vnitřní zanícení ochablo,
- člověk, původně nejodpovědnější a nejpečlivější, až perfekcionista, který se snažil dělat vše co nejpřesněji, nejlépe,
- člověk, který není s to přiměřeně odpočinout, relaxovat, rekreovat atp.,
- člověk, který žije v dlouhotrvajících mezilidských konfliktech,
- člověk s nízkou úrovní zdravé asertivity.

Tito lidé prožívají podle autora celou řadu negativních citových stavů a těžkých myšlenek. Cítí se tělesně a emocionálně vyčerpáni, duševně i duchovně „na dně“, jako by byli zcela bezcennými předměty na světě, jako by byli odstrčeni na vedlejší koleji a život jezdil mimo ně. Zažívají stavy únavy, pocity tísně, napětí, stresu, jsou smutní, přetíženi starostmi zklamání, rozčarování, slabí, jsou plni pesimismu, beznaděje, obav a strachů. Ztratili všechny iluze a ideály, naděje, plány. Nemají sílu, energii, osobní zaujetí a ani nadšení. Nejsou schopni se pro něco rozhodnout, proti něčemu se

postavit a do něčeho se dát. I sebemenší námaha se jim zdá nadlidskou, vše je nadměrně zatěžuje. Zkrátka neví si rady sami se sebou.

Syndrom burnout provází snaha omezit jakýkoliv kontakt s lidmi na minimum. (FIALOVÁ, 1994)

KŘIVOHLAVÝ (1998) ještě doplňuje, že osoba postižená syndromem vyhoření jedná s druhými lidmi emocionálně chladně a lhostejně – apaticky. Druzí lidé tohoto jedince moc nezajímají, jejich problémy ho nechávají v klidu, nevzrušují ho, někdy ho naopak obtěžují. Míží tu jakákoli empatie, soucítění s ostatními. Tyto lidi také nezajímá, co si druzí o nich myslí, jak je vidí, za koho je považují, zda ho chápou a jak je hodnotí.

Vzhledem k výše uváděným faktorům je zřejmé, že zkoumání daného problému v učitelské profesi je žádoucí. (FIALOVÁ, 1994)

2.2.7.3 Syndrom burnout v učitelské profesi

Syndrom burnout vzniká v profesích, jejichž hlavní náplní je práce s lidmi, ať už terapeutická, výchovná nebo poradenská. (FIALOVÁ, 1994)

Také PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ (1995) upozorňují, že se vyhoření projevuje především u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové, zejm. speciální).

Jako první upozornily na syndrom burnout podle KŘIVOHLAVÉHO (1998) profese ve zdravotnictví. Druhou oblastí v souboru zaměstnání, kde se burnout vyskytuje v mimořádně vysoké míře, je školství. Na dalších místech můžeme uvést hospodářství a administrativu a sociální péče a sociální služby. Do specifické kategorie výskytu vyhoření náleží podle autora i rodina. Ta sice není druhem zaměstnání, patří však do „ostře sledovaných oblastí“ studia burnout.

Syndrom vyhoření, popisuje konkrétněji autor, se týká učitelů a učitelek všech stupňů, i když se zdá, že základních a středních škol, včetně škol učňovských atp. se týká v míře podstatně vyšší.

Často se zde jedná o relativně nejlepší učitelky, které vstupovaly do zaměstnání s představou, že budou pomáhat žákům na jejich cestě do světa poznání. Velice často to byly učitelky, které patřily mezi nejlepší na pedagogických školách (fakultách). Poté přišly do školy a setkaly se s realitou – malým zájmem až nezájmem žáků o to, co je

chtěly naučit, s mimořádně nízkou kázní na jedné straně a s nedostatkem kázeňských prostředků učitelů na straně druhé, s nedobrymi mezilidskými vztahy v učitelském sboru atp. Když se k tomu přidalo mimo jiné i tzv. „házení klacků pod nohy“ atp., objevily se první příznaky psychického vyhoření.

Ve vyšší míře mu podléhají učitelky speciální pedagogiky. Mimořádně náročné z tohoto hlediska je učitelství odborného školství.

PRŮCHA (2005) zmiňuje, že u starších učitelů se ve větší či menší míře shledávají projevy vyčerpání, zejména psychických sil, profesní ochablosti, apatičnosti k snahám „znovu zahořet“. Každý, kdo se dostal do rozhovoru se staršími učiteli (zvláště ženami), se mohl u mnohých z jejich výpovědí o určitém profesním „vyhasínání“ dozvědět. Běžně se to vyjadřuje jakožto učitelův pocit nadměrné únavy z dětí či ze školy vůbec.

2.2.8 Obranné mechanismy a zvládání zátěže

Vzhledem k tomu, že emoce a fyziologická aktivace vyvolané stresovými situacemi jsou většinou velmi nepříjemné, člověk je motivován k tomu, aby něco udělal pro zmírnění nebo odstranění nepříjemného stavu. (ATKINSON, 2003)

Je-li učitel pod vlivem stresu, snižuje to kvalitu jeho výkonu tím, že ztrácí uspokojení z práce a motivaci, a zhoršují se jeho vztahy s žáky ve třídě. Podle výzkumů značná část učitelů prožívá stres často. Pro boj proti stresu je důležité odstraňovat jeho příčiny, pokud je to možné užívat různých relaxačních technik tam, kde příčiny nemůže jednatlivec ovlivnit, bránit se burnout efektu apod. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 1995)

Učitelé percipující situaci ohrožení, reagují podle MLČÁKA (2000) nejen komplexem nespecifických reakcí (viz kapitola 2.2.5.1 a 2.2.5.2), ale také souborem specifických reakcí. Tyto změny mají povahu řízených behaviorálních procesů a reakcí, jejichž funkcí je zvládání stresu a patří k nim obranné procesy a copingové procesy.

Podle KŘIVOHLAVÉHO (1998) je dobré vědět, že něco jako totální psychické vyčerpání existuje. Je dobré vědět, jak se pozná, že se někdo do tohoto stavu tělesného, emocionálního a mentálního (psychického) vyhoření dostává. Je dobré vědět kdy, kde a jak k tomu dochází. Pozná-li se však oč jde, pak je dobré vědět, jak psychickému vyčerpání předcházet a jak zvládat situaci, kdy se příznaky někde objeví.

Obranné mechanismy představují spíše neadaptivní způsoby vyrovnávání se se stresem a zátěží, působí na nevědomé úrovni a z hlediska duševního zdraví se mohou stávat rizikovými faktory, na rozdíl od copingových strategií, které reprezentují přizpůsobivé způsoby vyrovnávání se se stresem, probíhají na vědomé úrovni a mívají pro duševní zdraví jedince spíše protektivní účinky. Zatímco obranné mechanismy slouží jedinci spíše k pasivnímu vyhýbání se zátěžovým situacím, copingové strategie jsou orientovány na jejich aktivní řešení, ať už ve smyslu zvládnutí vlastní osobnosti nebo zvládnutí prostředí. (MLČÁK, 2000)

ATKINSONOVÁ a kol. (2003) definují proces, kterým se člověk snaží vyrovnat se stresovými situacemi, jako zvládnutí (angl. coping). Copingový proces má dvě hlavní formy – zvládnutí zaměřené na problém a zvládnutí zaměřené na emoce.

Strategie zaměřené na problém zahrnují vymezení problému, hledání alternativních řešení, zvažování alternativ z hlediska nákladů a výnosů, volbu mezi alternativami a realizaci vybrané alternativy. Mohou být také nasměrovány dovnitř: osoba mění něco v sobě místo toho, aby měnila prostředí. Míra úspěšnosti aplikace této strategie závisí především na zkušenostech jedince a jeho schopnosti sebeovládání.

Zvládnutí zaměřené na emoce používají podle autorů lidé proto, aby zabránili zaplavení negativními emocemi, které by jim znemožnily provést určité kroky k vyřešení problémů. Tato strategie se používá také tehdy, když je problém neovlivnitelný. Mezi způsoby, jak zvládnout negativní emoce, patří např. behaviorální strategie, které zahrnují použití různých prostředků ke zmírnění naléhavosti problémů, např. tělesná cvičení a hledání psychické podpory u přátel, ale také pití alkoholu, braní drog a vybití vzteku. Dalším způsobem jsou kognitivní strategie, které zahrnují dočasné odsunutí problému z vědomí a zmírnění ohrožení změnou významu situace. Některé behaviorální a kognitivní strategie mohou být adaptivní, ale jiné mohou způsobovat člověku více stresu.

Vzájemná podpora a povzbuzení od lidí plnících stejné úkoly a chápajících své obtíže může člověku neobyčejně pomoci vyrovnat se se stresem. Totéž může poskytnout pomoc odborníků zvláště vycvičených pro poradenství v konkrétních problémech (pedagogičtí psychologové, poradci odborných společností, učitelé-poradci). Každá taková podpora a rada přispívá alespoň k tomu, že se člověk cítí méně opuštěn, méně vydán napospas. (FONTANA, 2010)

3. Metodika práce

Cílem této práce je charakterizovat na základě studia dostupných materiálů složky pracovní zátěže učitelů a provést analýzu této zátěže u vyučujících na vybraných středních školách.

Hlavním zdrojem potřebným pro provedení výzkumu bylo dotazníkové šetření provedené na pedagogích dvou středních škol, střední odborné školy se třemi maturitními obory a jedním učňovským oborem a gymnáziem všeobecného zaměření. Pro literární přehled této práce byla zdrojem informací odborná literatura.

Metodický postup

Nejprve jsem si prostudovala odbornou literaturu týkající se učitele a učitelské profese a následně se orientovala na pracovní zátěž učitelů, jak fyzickou, tak psychickou. Psychická zátěž učitelů byla specifikována jako významnější než fyzická zátěž. Zaměřila jsem se také na to, jak se stres, stresory a syndrom burnout objevují v učitelské profesi. Na závěr jsem se seznámila s obrannými mechanismy, kterými mohou pedagogové zvládat pracovní zátěž. Veškerá pracovní zátěž a její druhy byly prozkoumány s přihlédnutím ke specifikům této problematiky u učitelů středních škol. Vybrané poznatky jsou uvedeny v teoretické části této práce.

V empirické práci jsem pouze obecně charakterizovala střední školy, jejich obory a druh zaměření.

Informace o pracovní zátěži učitelů zvolených středních škol jsem čerpala hlavně z dotazníkového šetření, které zkoumalo jednotlivé složky pracovní zátěže, které si učitelé uvědomují, na které si stěžují, zda pocítují některé neblahé důsledky na svém fyzickém či psychickém zdraví a do jaké míry jsou náchylní ke stresu a syndromu vyhoření. Také bylo zkoumáno, které postupy vyučující používají ke zvládání zátěže a k prevenci jejích negativních důsledků na svůj zdravotní stav. Pro upřesnění důvodů některých odpovědí bylo provedeno několik doplňujících rozhovorů s respondenty dotazníkového šetření. Čerpala jsem také z vlastních zkušeností.

V bakalářské práci jsem stanovila pět předpokladů, které jsem se pokusila potvrdit či vyvrátit na základě již zmíněného dotazníkového šetření.

Na základě získaných informací jsem popsala vnímanou pracovní zátěž učitelů a porovnála ji z několika hledisek, jako např. podle jednotlivých škol, pohlaví, délky praxe nebo také druhu zátěže.

Veškeré výsledky jsou uvedeny v druhé části mé práce.

4. Empirická část

Empirická část bakalářské práce se věnuje pracovní zátěži, kterou prožívají konkrétní učitelé zvolených středních škol. Tento výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké složky pracovní zátěže si učitelé uvědomují, na které si stěžují, zda pocítují některé neblahé důsledky na svém fyzickém či psychickém zdraví. Dále bylo zkoumáno, které postupy vyučující používají ke zvládnutí zátěže a k prevenci jejích negativních důsledků na svůj zdravotní stav.

4.2 Předpoklady

Při zpracování své bakalářské práce jsem vycházela z několika předpokladů:

- Pracovní zátěž učitelů na školách s inteligentnějšími, resp. lépe se učícími žáky, bude nižší, než na školách s hůře prospívajícími či neprospívajícími žáky.
- Fyzická zátěž bude nižší než zátěž psychická.
- Učitelky budou více náchylné ke stresu a syndromu vyhoření než učitelé.
- Učitelé (míněno muže i ženy) s více lety praxe budou více náchylní ke stresu a syndromu vyhoření než učitelé (míněno muže i ženy), kteří své povolání vykonávají maximálně 15 let.
- Více budou učitelé preferovat postup zvládnutí zátěže aktivní činnostmi než pasivní.

Pro potvrzení či vyvrácení předpokladů byl sestaven dotazník (viz příloha č. 1), jehož I. část byla převzata od autorů Henniga a Kellera z roku 1996. Tento dotazník má za cíl odpovědět na otázku, do jaké míry jsou centrální psychofyzické funkce zasaženy stresem. Skládá se z 24 výpovědí – výroků, které se týkají kognitivních, emocio-

nálních, tělesných a sociálních účinků stresu a syndromu vyhoření. S pomocí těchto otázek se dá určit, jak výrazná je celková náchylnost ke stresu a syndromu vyhoření. Respondenti odpovídali na otázky zaškrtnutím možností vždy, často, někdy, zřídka a nikdy.

Druhá část dotazníku byla zaměřena na to, aby dotazovaní vlastními slovy odpověděli, jaká zatížení si při výkonu svého povolání uvědomují. Zátěž byla rozčleněna na fyzickou a psychickou, která se dále podle Řehulky, Řehulkové členila na senzoric-kou, mentální a emoční. Doplnující otázka se týkala zátěže, která nebyla ani fyzického ani psychického charakteru. Poslední dvě otázky se zabývaly postupy ke zvládnutí zátěže a prevencí negativních důsledků na zdravotní stav dotazovaných.

Na tomto místě považuji za vhodné zmínit, že dotazovaní respondenti netvořili zcela reprezentativní vzorek učitelů středních škol (nebyli osloveni učitelé, kteří učí ryze na středních odborných učilištích apod.). Výsledky se proto nemusí nutně shodovat s jinými podobnými výzkumy. Nicméně se domnívám, že vypovídací hodnotu tohoto šetření lze za dostatečně průkaznou, protože byli zastoupeni učitelé různého věku, pohlaví, délky praxe a učící jak studenty na gymnáziích, tak absolventy středoškolských a učňovských oborů.

4.3 Obecná charakteristika středních škol

Dotazníkové šetření bylo provedeno na dvou středních školách v krajském městě. První ze škol je střední škola s ekonomickým zaměřením. Absolventi zde mohou dosáhnout středního vzdělání s maturitní zkouškou (3 obory) nebo středního vzdělání s výučním listem (1 obor). Tato škola také poskytuje vzdělání ve všech oborech i formou dálkového studia. Kromě počátečního vzdělávání rozvíjí škola již několik let aktivity v oblasti dalšího – celoživotního vzdělávání. Učitelé na této škole nejsou rozčleněni podle oborů, v jejich úvazcích se nachází předměty jak pro obory zakončené maturitní zkouškou a obory zakončené výučním listem, tak předměty pro dálkové studium.

Druhou z těchto škol je gymnázium, které poskytuje střední vzdělání s maturitní zkouškou ve čtyřletém studiu.

Pro snadnější rozlišení se budu o střední škole s ekonomickým zaměřením zmiňovat jako o střední škole a gymnáziu jako o gymnáziu.

4.4 Respondenti

Respondenty dotazníkového šetření byli veškerí pedagogové s celým úvazkem, popř. nadúvazkem, zabývající se teoretickou výukou studentů.

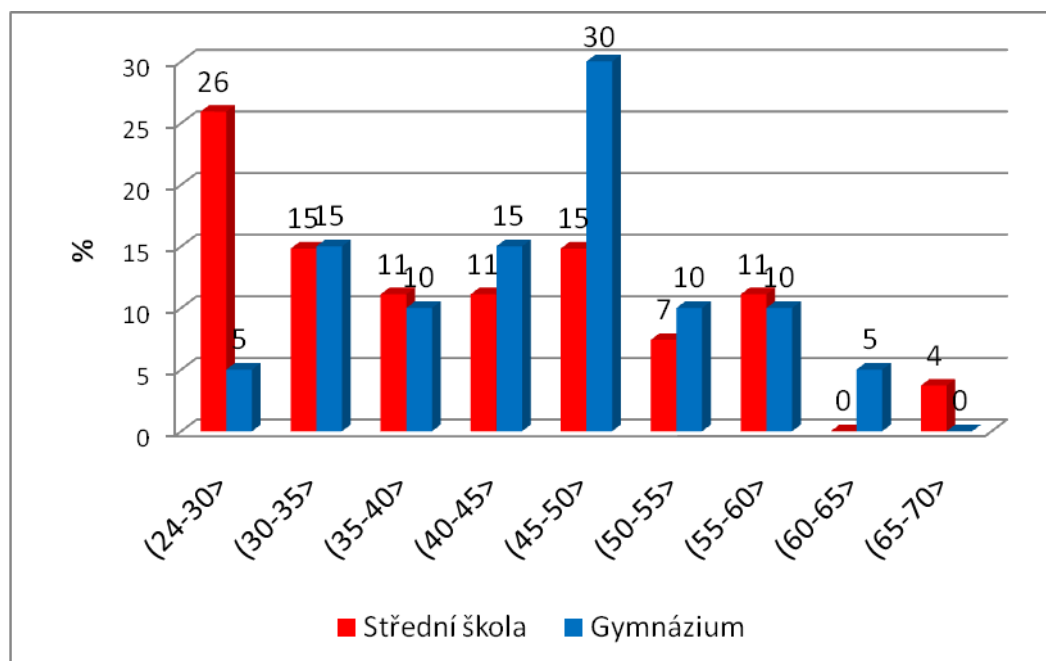
Na střední škole bylo dotazníků rozdáno 30, vrátilo se jich 27, což je 90 % dotazovaných. Mezi tyto dotazované připadlo 20 žen a 7 mužů.

Na gymnáziu bylo rozdáno 29 dotazníků, vrátilo se jich 20, což činí 70% návratnost. Nižší návratnost u učitelů gymnázia byla způsobena tím, že ve škole v době rozdáni dotazníků probíhala zahraniční návštěva a někteří pedagogové se jí věnovali a neměli tedy čas dotazník vyplnit. Z 20 pedagogů odpovědělo 14 žen a 6 mužů.

4.4.1 Věková struktura učitelů

V následujícím grafu je znázorněna věková struktura učitelů na střední škole a gymnáziu.

Graf č. 1: Věková struktura učitelů střední školy a gymnázia



Zdroj: Vlastní výzkum

6 učitelů gymnázia, což činí 30 % všech dotazovaných učitelů na této škole, se nalézá ve věkové kategorii od 45 do 50 let včetně, 15 % pedagogů se nachází ve věkovém rozmezí mezi 30 a 35 lety a 40 a 45 lety.

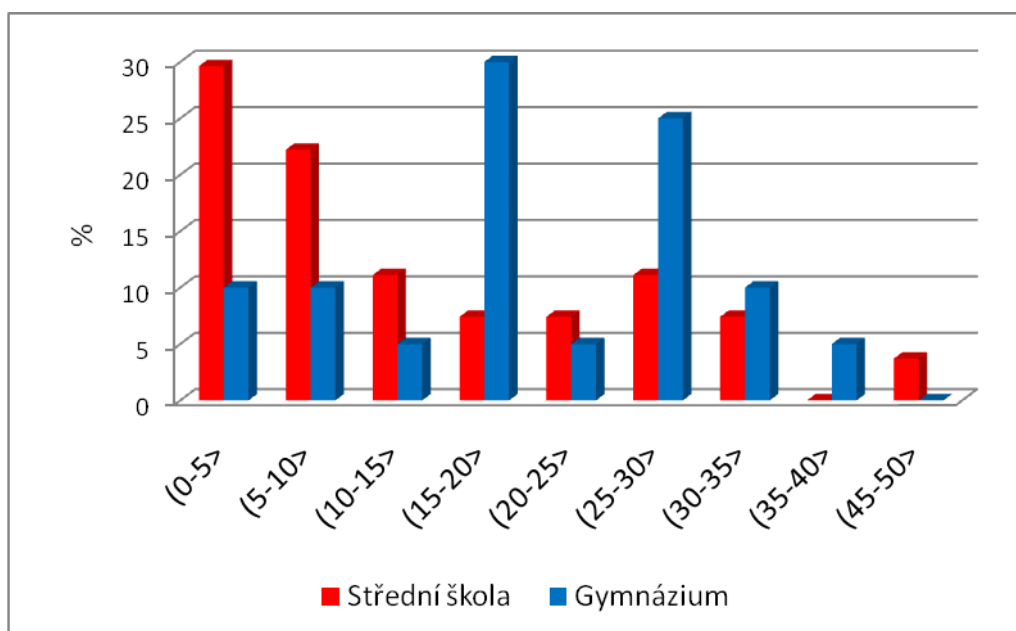
Na střední škole je čtvrtina pedagogů (7 respondentů) zastoupena věkovou kategorií 24-30 let, poté je jejich věk přiměřeně rozdělen mezi 30 až 60 let.

Věk a délka praxe pedagogů se ne ve všech případech shodují s věkovou strukturou (vycházíme z obecného předpokladu, že čím starší učitel, tím vyšší délka praxe), jak je znázorněno na grafu č. 2. 30 % pedagogů gymnázia vykonává své povolání 15–20 let, 25 % pedagogů 25–30 let. Zbytek je opět rovnoměrně rozvržen mezi ostatní roky.

Na střední škole se 30 % pedagogů věnuje výkonu své profese maximálně 5 let, 22 % učitelů 5–10 let. 11 % pedagogů vyučuje 10–15 let nebo 25–30 let.

Nesourodost věku a délky praxe lze odůvodnit tím, že ne všichni pedagogové se učitelské profesi věnují celou svou kariéru, dále se musí brát ohled na měnící se vývoj počtu let povinné školní docházky a požadavky na vzdělání učitelů (např. učitelé odborných předmětů museli mít dříve nejprve výuční list, pak maturitní zkoušku a pak až vysokou školu).

Graf č. 2: **Délka praxe**



Zdroj: Vlastní výzkum

4.5 Vyhodnocení dotazníků

Jak již bylo uvedeno, I. část byla převzata od autorů Henniga a Kellera z roku 1996. Tento dotazník má za cíl odpovědět na otázku, do jaké míry jsou centrální psychofyzické funkce zasaženy stresem. Skládá se z 24 výpovědí – výroků, které se týkají kognitivních, emocionálních, tělesných a sociálních účinků stresu a syndromu vyhoření. Respondenti odpovídali na otázky zaškrtnutím možností vždy, často, někdy, zřídka a nikdy. K těmto odpovědím byly přiřazeny body od 4 (vždy) do nuly (nikdy), díky jejichž součtu se dá získat pro každého z dotazovaných číslo označující celkovou míru náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. Přehled přiřazených bodů k možnostem ukazuje tabulka č. 1.

Tabulka 1: **Váhy jednotlivých možností dotazníku**

Možnost	Vždy	Často	Někdy	Zřídka	Nikdy
Váha	4	3	2	1	0

Zdroj: Hennig a Keller (1996)

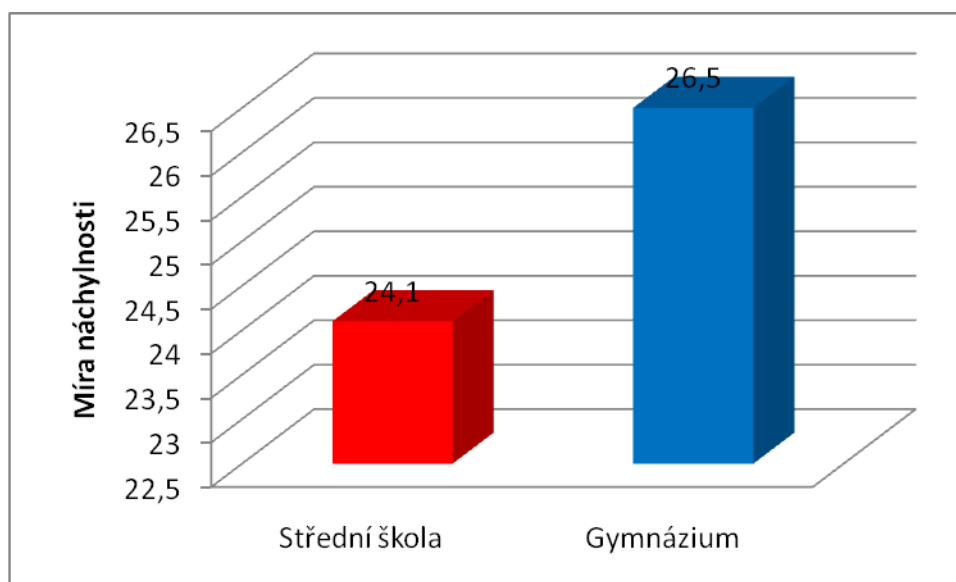
Ze zodpovězených otázek lze za každého jednotlivce získat celkový součet bodů v rozmezí 0–96. Čím vyšší je konečný součet, tím vyšší je míra náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření.

4.5.1 Míra náchylnosti ke stresu učitelů SŠ a gymnázia

Protože na střední škole odpovídalo respondentů 27 a na gymnáziu pouze 20, bylo pro vyhodnocení dotazníků a zjištění odpovědí pro předpoklady potřeba k odpovědím všech 24 výroků přiřadit výše zmíněné váhy a míru náchylnosti k vyhoření spočítat váženým aritmetickým průměrem, aby vyšla průměrná míra na jedince.

Celková míra náchylnosti u obou dvou sledovaných skupin vyšla nízká, průměrný součet bodů u učitelů střední školy je 24,2, u učitelů gymnázia 26,5. Grafické znázornění tohoto výsledku je vidět na grafu č. 3.

Graf č. 3: Celková průměrná hodnota míry náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření učitelů vybraných škol



Zdroj: Vlastní výzkum

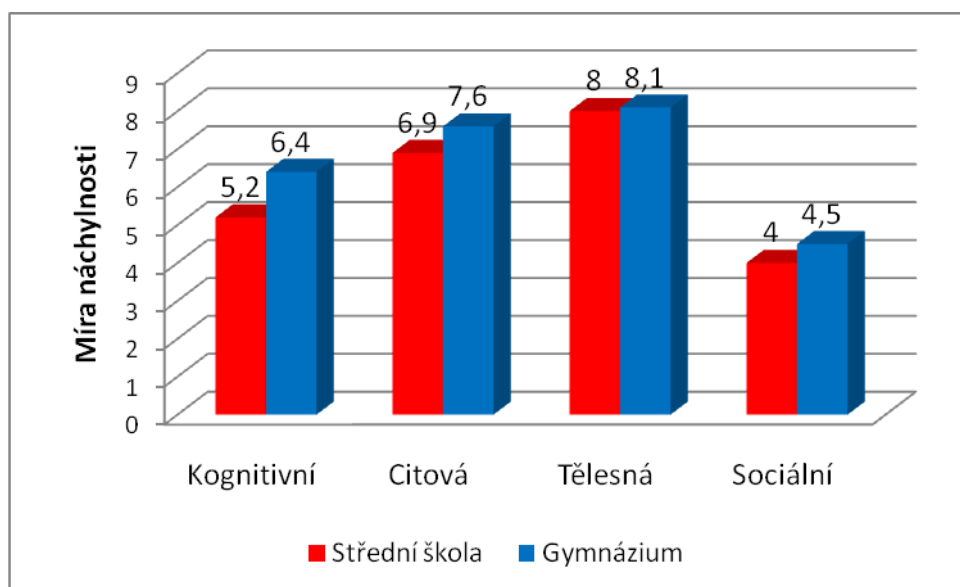
Z dotazníkového šetření tedy vyplývá, že učitelé gymnázia mají vyšší míru náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření než učitelé střední školy, i když zde nevznikl nijak markantní rozdíl.

4.5.1.1 Míra náchylnosti ke stresu učitelů střední školy a gymnázia dle jednotlivých rovin

Otázky z dotazníků lze dle autorů rozdělit do 4 rovin – kognitivní, citové, tělesné a sociální. V každé z těchto oblastí, jak je uvedeno níže, měli učitelé gymnázia vyšší průměr, než učitelé střední školy.

Výsledné zobrazení dosažené průměrné míry z hlediska jednotlivých rovin zobrazuje graf č. 4.

Graf č. 4: Míra náchylnosti ke stresu a vyhoření z hlediska jednotlivých rovin



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu vyplývá, že nejvyšší hodnota byla vykázána v rovině tělesné, kdy hodnoty dotazovaných dosáhly průměrné výše 8 a 8,1. V závěsu tělesné roviny se nachází rovina citová, s průměry 6,9 a 7,6. Naopak náchylnost ke stresu či syndromu vyhoření hrozí nejméně v sociální rovině, a to s čísly 4 u učitelů střední školy a 4,5 u učitelů z gymnázia. Nejvyšší rozdíl mezi odpověďmi učitelů vznikl v rovině kognitivní, kdy učitelé střední školy dosáhli výsledku 5,2 a učitelé gymnázií 6,4.

Do každé roviny patří dle autorů dotazníku šest výroků. Jednotlivé odpovědi k danému výroku jsou vyjádřeny procenty v grafech. Každý graf porovnává procentuální odpovědi učitelů středních škol a učitelů gymnázií. Z každé roviny byly vybrány pouze některé výroky. Četnosti odpovědí jednotlivých výroků se nachází v příloze č. 2.

Jednotlivé roviny jsou popisovány od nejvyšší míry náchylnosti ke stresu po tu nejnižší, proto je jako první uvedena rovina tělesná a následuje ji rovina citová. Jako třetí je uvedena rovina kognitivní a poslední popisovanou oblastí z hlediska porovnávání dvou druhů škol je rovina sociální.

4.5.1.1.1 Tělesná rovina

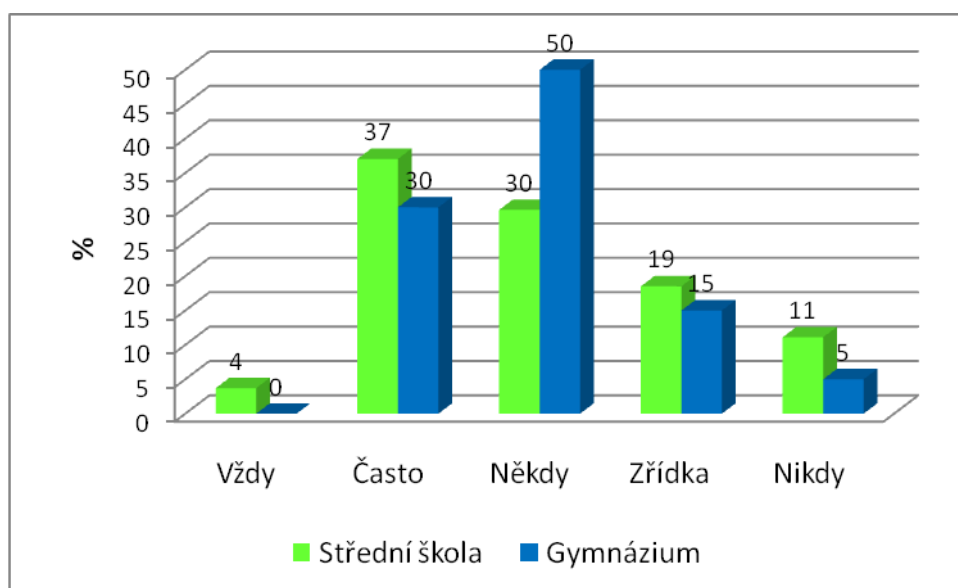
V rámci tělesné roviny se pracovní zátěž projevuje podle autorů dotazníku HENNIGA A KELLERA (1996) rychlou unavitelností, zvýšenou náchylností k nemocem, vegetativními obtížemi (srdce, dýchání, zažívání), bolestí hlavy, svalovým napětím, poruchami spánku a v neposlední řadě také vysokým krevním tlakem.

Na výroky týkající se tělesné roviny se vztahují v dotazníku čísla 3, 7, 11, 15, 19 a 23.

Míra tělesné roviny byla v obou dvou skupinách téměř totožná, oproti ostatním třem rovinám dokonce nejvyšší, u pedagogů střední školy měla hodnotu 8, u pedagogů gymnázia 8,1.

Největší důraz v tělesné rovině byl kladen na celkovou tělesnou zátěž, jak je vidět na grafu č. 5.

Graf č. 5: Případám si fyzicky "vyždímaný/á"

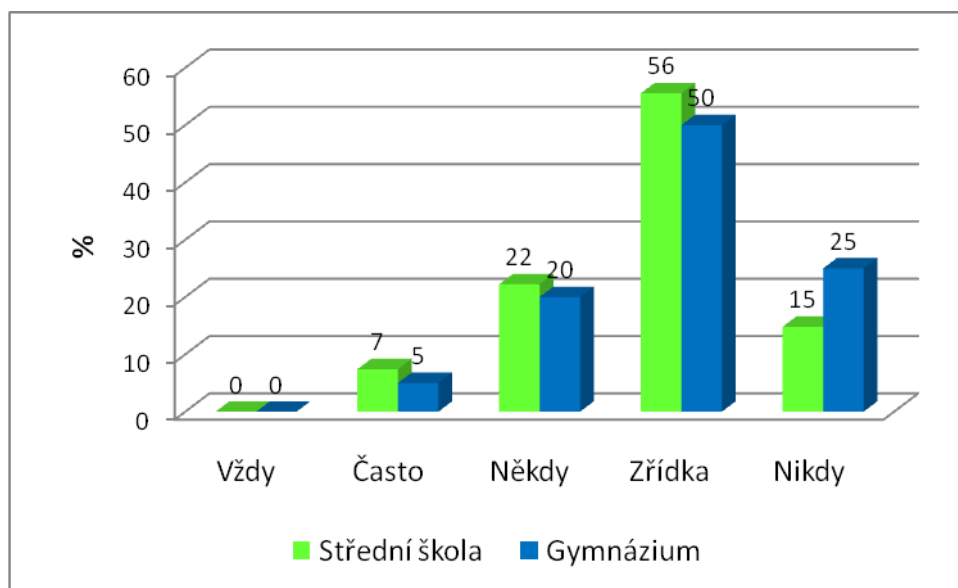


Zdroj: Vlastní výzkum

Z odpovědí vyplynulo, že 80 % pedagogů gymnázia si připadá někdy až často fyzicky „vyždímaných“, bez energie. U pedagogů střední školy tvoří tuto skupinu 67 % dotazovaných. Tuto skupinu tvoří 16 učitelů gymnázia a 18 učitelů střední školy, kde si dokonce jeden pedagog takto připadá stále. Pouze 3 středoškolští učitelé (11 %) si nepřipadají nikdy fyzicky na dně, u pedagogů na gymnáziu toto stanovisko zastává pouze 1 respondent (5 % dotazovaných).

Ač by se mohlo zdát, že učitelé při každodenním styku s ostatními lidmi mohou být více ohroženi různými viry a bakteriemi, z grafu č. 6 je patrné, že toto nebezpečí jim z jejich pohledu hrozí pouze ve výjimečných případech. Na obou dvou středních školách je minimálně 50 % (15 na SŠ a 10 na gymnáziu) dotázaných učitelů dle jejich mínění náchylných k nemocem jen zřídka, čtvrtina dotazovaných (5 kantorů) na gymnáziu se dokonce ohrožená necítí být nikdy. Na střední škole si tendenci k onemocnění nepřipouští 4 učitelé, což tvoří 15 % respondentů střední školy.

Graf č. 6: **Jsem náchylný/á k nemocem**

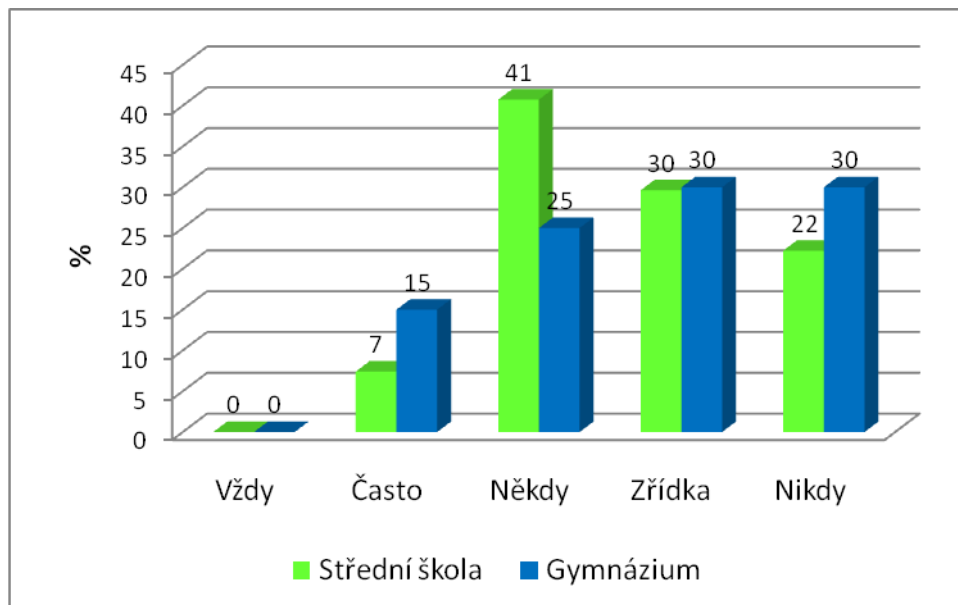


Zdroj: Vlastní výzkum

Přestože z předchozího grafu je zřejmé, že většina dotazovaných se necítí být náchylná k různým druhům onemocnění, někteří z nich přiznávají zdravotní potíže v podobě bolestí hlavy. 13 respondentů střední školy (48 %) připouští, že bolestmi hlavy trpí někdy až často, třetina z nich (8 pedagogů) dostává migrénu zřídka a 22 % (6 dotazovaných na střední škole) netrpí bolestmi hlavy vůbec. Lépe jsou na tom učitelé gymnázia – 12 dotazovaných, což je 60 %, bolesti hlavy nemá, nebo jimi trpí zřídka,

čtvrtina (5 pedagogů) je mívá někdy a pouze 3 jedinci (15 %) jimi trpí často, jak je vidět na následujícím grafu.

Graf č. 7: Trpím bolestmi hlavy

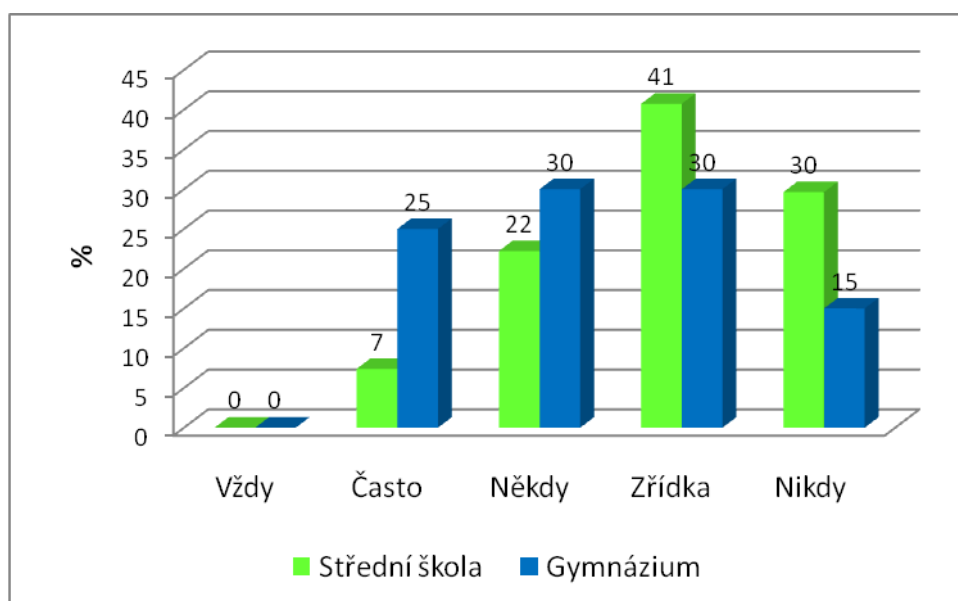


Zdroj: Vlastní výzkum

Také poruchy spánku se pedagogům nevyhýbají. V obou dvou školách však žádný učitel netrpí dlouhodobými stálými poruchami spánku.

Z následujícího grafu vyplývá, že v noci klidně často nespí čtvrtina pedagogů (5) gymnázia, téměř třetina z nich (6) se budí někdy a necelá polovina (9, tj. 45 %) jich spí vždy nebo často celou noc. Učitelé střední školy mají pravděpodobně spánek lepší, 19 učitelů (71 %) se nikdy nebo zřídka vzbudí, pouze 30 % dotazovaných (8 kantorů) na střední škole přiznává, že někdy nebo často trpí poruchami spánku.

Graf č. 8: Trápí mě poruchy spánku



Zdroj: Vlastní výzkum

4.5.1.1.2 Citová rovina

Citová rovina se týká projevů sklíčenosti, pocitů bezmoci, sebelítosti, popudlivosti, nervozity a pocitu nedostatku uznání. (HENNIG, KELLER, 1996)

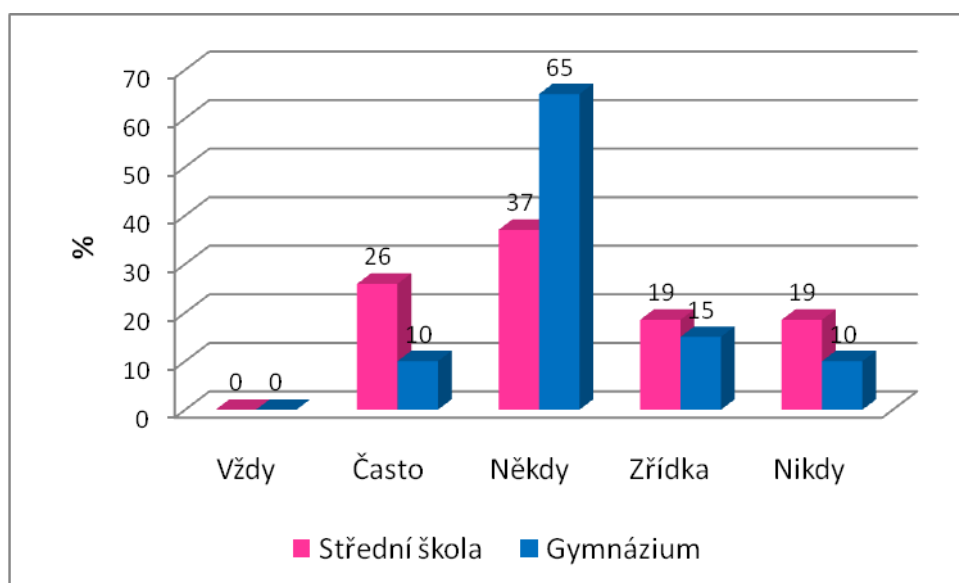
V dotazníku se citové roviny týkaly výroky č. 2, 6, 10, 14, 18 a 22.

Výsledky citové roviny učitelů střední školy dosáhly hodnoty 6,9, učitelů gymnázia pak 7,6.

Nejvyšších hodnot bylo dosaženo v odpovědích na výrok č. 2 „Nedokážu se radovat ze své práce.“ Přestože si našel každý z dotazovaných na své práci alespoň něco pěkného, 65 %, tedy 13 učitelům na gymnáziu se zdá, že radost někdy ztrácejí a 2 jedinci z učitelského sboru (10 %) musí radost ze svého povolání hledat velmi často.

K těmto 75 % dotazovaných se připojuje 63 % učitelů střední školy, tudíž 17 kantorů. Naštěstí pro studenty alespoň čtvrtinu gymnaziálních pedagogů práce ještě dokáže potěšit, na střední škole se z ní radovat dokáže dokonce 38 % respondentů, tzn. 10 učitelů. Grafické znázornění výroku je zobrazeno na grafu č. 9.

Graf č. 9: **Nedokážu se radovat ze své práce**

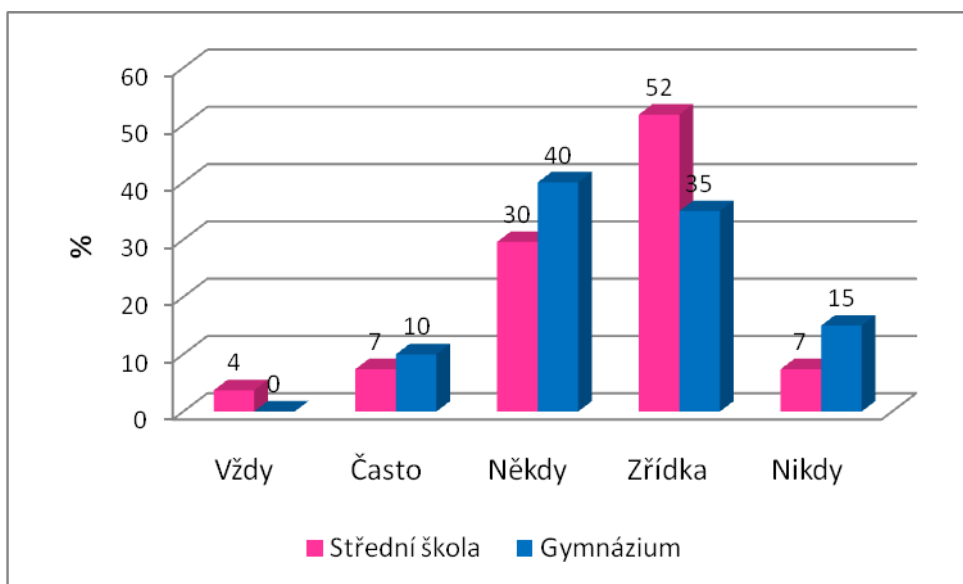


Zdroj: Vlastní výzkum

Vyšší míra náchylnosti je patrná také z výroku č. 14 „Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní“, kdy vnitřní nepokoj, neklid a nervozitu někdy až často přiznává 10 učitelů gymnázia, což činí přesně polovinu z nich, a také 10 (41 %) učitelů střední školy. 52 % pedagogického sboru střední školy (14 učitelů) je nervózní pouze zřídka, na gymnáziu je zřídka někdy neklidných 7 (35 %) dotazovaných.

Nervozitu ani jiné vnitřní napětí si na střední škole neuvědomují 2 (7 %) respondenti, na gymnáziu je stejného názoru dokonce o jednoho víc, tedy 15 % dotazovaných. V této odpovědi, jako jedné z mála, je míra náchylnosti ke stresu vyšší u pedagogů střední školy než u gymnaziálních učitelů, jak je znázorněno na grafu č. 10.

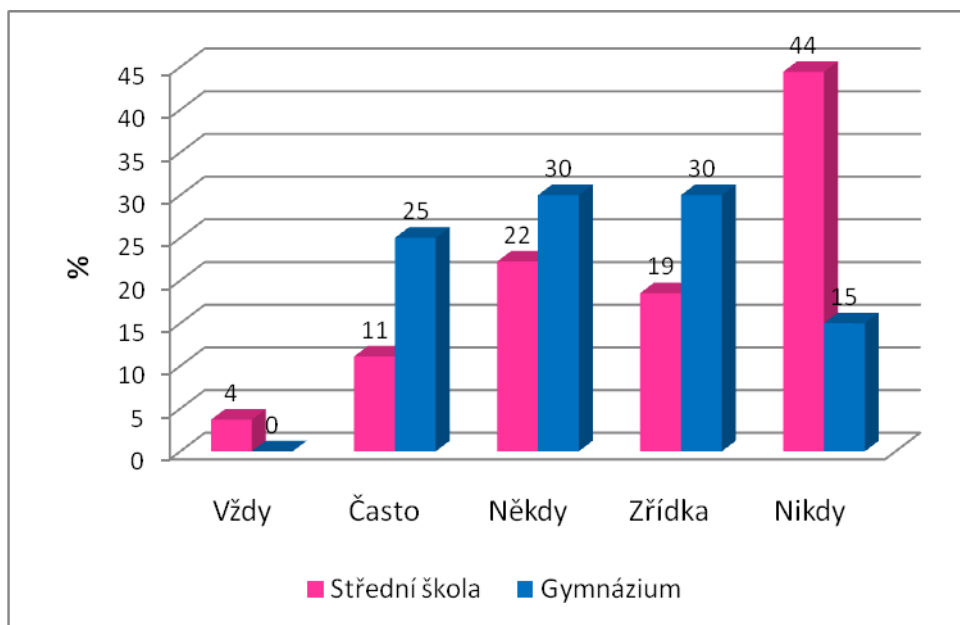
Graf č. 10: **Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní**



Zdroj: Vlastní výzkum

Největší rozdíl v rámci citové roviny byl zaznamenán v otázce zabývající se vnímáním pocitu uznání a ocenění vlastní práce.

Graf č. 11: **Trpím nedostatkem uznání a ocenění**



Zdroj: Vlastní výzkum

Téměř dvěma třetinám, tedy 17 pedagogům střední školy nepřijde, že by jejich práce nebyla oceňována a uznávána, na gymnáziu si toto myslí 9 (45 %) dotazovaných.

Oproti tomu 55 % učitelů (11 jedinců) gymnázia si přijde někdy až často nedoceněných, stejně tak 9 (33 %) učitelů střední školy. 1 kolega na SŠ se dokonce cítí být ve svém povolání neuznáván a nedoceněn za každé situace, jak lze vidět na grafu č. 11.

4.5.1.1.3 Kognitivní rovina

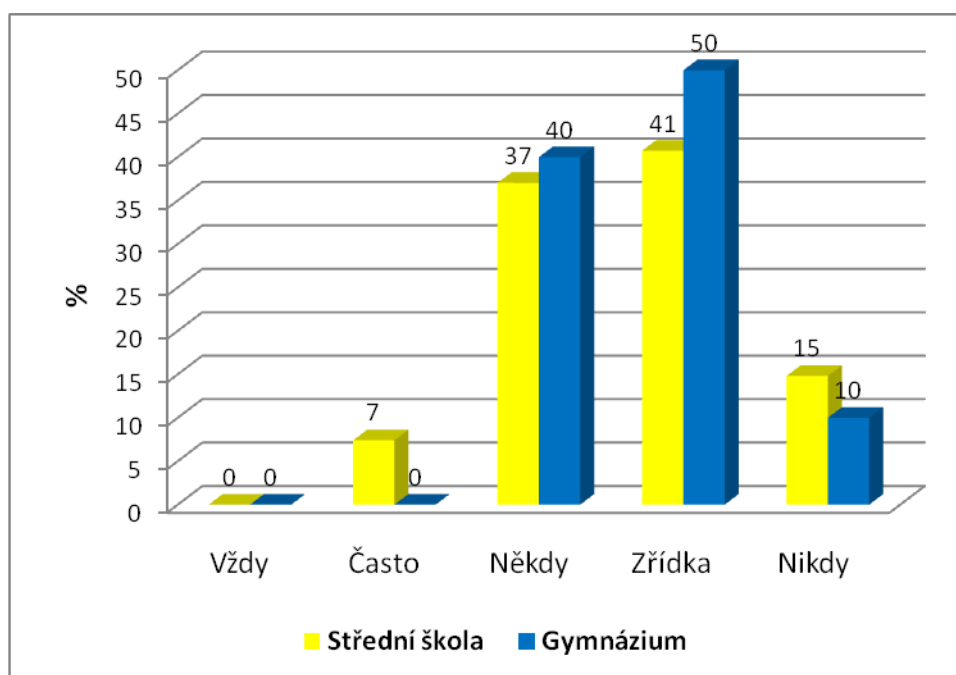
V rámci kognitivní, nebo také podle HENNIGA A KELLERA (1996) duševní, roviny se může zátěž projevit v negativním obraze vlastních schopností, negativním postoji k žákům a rodičům, negativním hodnocení působení školy, ztrátě zájmu o profesní témata, únikem do fantazie či potížemi se soustředěním pozornosti.

Zaměření na kognitivní rovinu se týkalo výroků č. 1, 5, 9, 13, 17 a 21.

Průměrná hodnota výsledků v kognitivní rovině byla u učitelů střední školy 5,2, u učitelů gymnázia 6,4. V této rovině bylo u míry náchylnosti ke stresu dosaženo největšího průměrného rozdílu mezi učiteli daných škol.

Nejvyšší průměrné míry bylo u kantorů obou škol dosaženo u výroku č. 1 – „Obtížně se soustřeďuji“, kdy pouze 10 % pedagogů na gymnáziu (2 respondenti) se domnívá, že se soustředěním nemá žádný problém. Na střední škole si toto myslí 4 učitelé (15 % vyučujících).

Graf č. 12: **Obtížně se soustřeďuji**

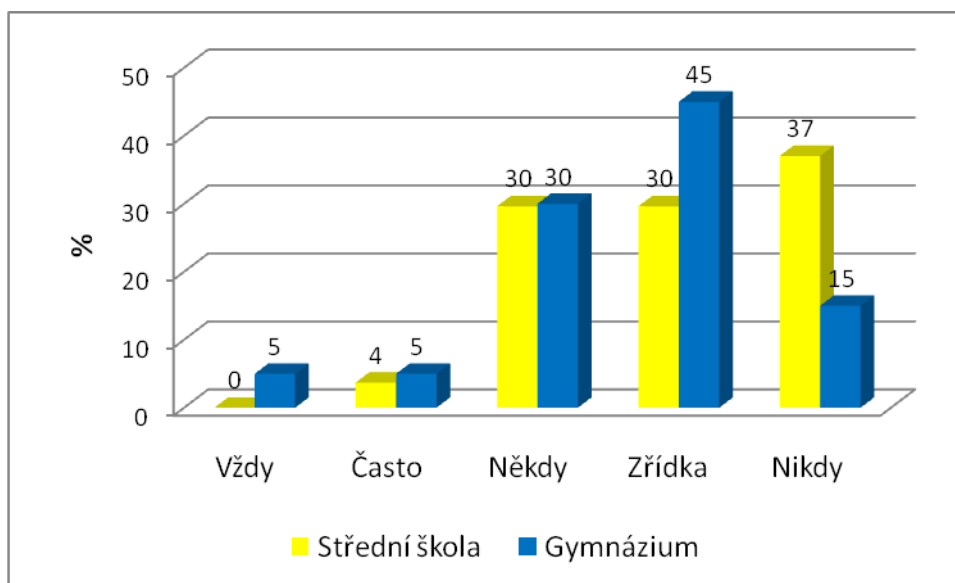


Zdroj: Vlastní výzkum

Jak je dále vidět v grafu č. 12, 10 lidí, což je polovina dotazovaných učitelů gymnázia, připouští, že se v některých případech špatně soustředí. Ještě větší problémy se soustředěním pak přiznává 40 % kantorů gymnázia. Na střední škole se dokonce našli 2 učitelé, kteří obtížné soustředění zažívají často, 37 % (10 pedagogů) pak hůře koncentruje své myšlenky někdy a 41 % všech dotazovaných učitelů na střední škole, což činí 11 vyučujících, vnímá tuto potíž pouze zřídka.

Ve výroku č. 17 – „Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání,“ nepřemýšlejí o opuštění svého povolání dvě třetiny kantorů střední školy (18 dotazovaných), naopak zbývající třetina (9 učitelů) o tomto kroku alespoň někdy uvažuje. Na gymnázium o této akci vážně uvažuje 1 učitel a druhý o ní často přemýšlí. Stejně jako na střední škole, i na gymnáziu přišlo někdy toto řešení 6 kantorům (30 %) alespoň na mysl, zbývající dvě třetiny (12 učitelů) o odchodu z učitelského povolání buď nikdy neuvažovaly, nebo pouze velmi zřídka. Grafické znázornění tohoto výroku je vidět v následujícím grafu.

Graf č. 13: Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání

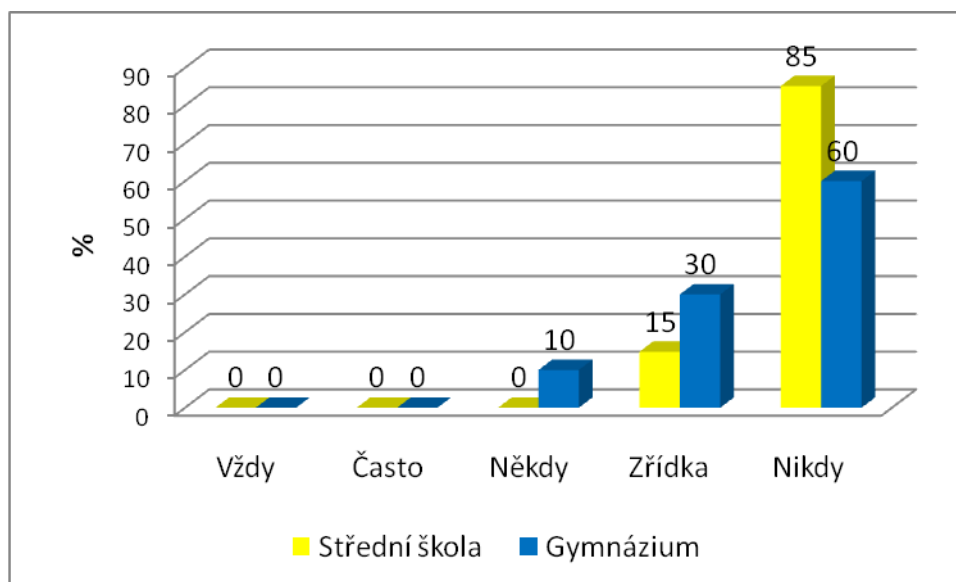


Zdroj: Vlastní výzkum

S velice nízkými hodnotami, a to na střední škole s průměrnou hodnotou na jedince 0,15 a na gymnáziu s průměrnou hodnotou 0,50 vyšel výrok č. 9. „Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích.“, což je velice potěšující skutečnost. Na grafu č. 14 je vidět, že v obou dvou školách se o žácích v posměšném duchu nevyjadřuje převážná většina dotazovaných - na střední škole tak nečiní 23 učitelů, což je 85 % ze všech učitelů střední školy, na gymnáziu je to pak 12 pedagogů (60 %). 40 % učitelů

gymnázia však přiznává, že se o rodičích či žácích někdy či zřídka lehce hanlivě vyjádří. Těchto učitelů je však pouze 8. Na střední škole mají tuto tendenci 4 učitelé, což je v přepočtu 15 % dotazovaných učitelů na střední škole.

Graf č. 14: Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích



Zdroj: Vlastní výzkum

4.5.1.1.4 Sociální rovina

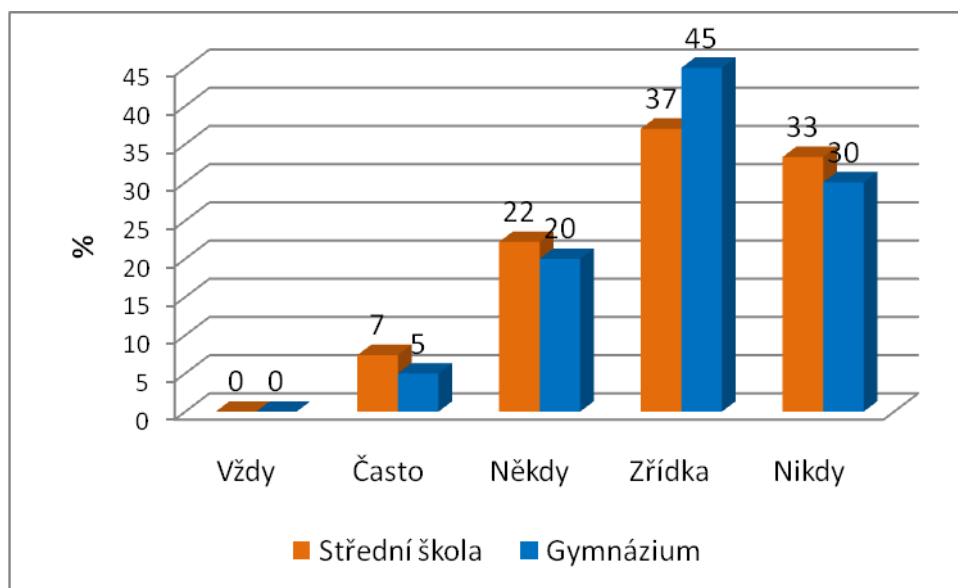
Poslední, sociální rovina se projevuje v pracovní zátěži úbytkem výchovné angažovanosti, úbytkem snahy pomáhat problémovým žákům, omezením kontaktů s rodiči a žáky, omezením kontaktů s kolegy, přibýváním konfliktů v oblasti soukromí, nebo také nedostatečnou přípravou na vyučování. (HENNIG, KELLER 1996)

Zátěží v sociální rovině se zabývají výroky 4, 8, 12, 16, 20 a 24.

Míra sociální roviny je ze všech rovin u učitelů obou dvou škol nejnižší, konkrétně u učitelů středních škol měří 4,1 a u učitelů gymnázia 4,5.

Nejvyšší hodnota u učitelů obou dvou škol byla dosažena ve výroku č. 4. „Nemám chuť pomáhat problémovým žákům,“ kdy hodnota míry náchylnosti u pedagogů střední školy dosáhla hodnoty 1,04 a u jejich kolegů na gymnáziu hodnoty 1. V tomto případě dosáhli tedy kantoři na střední škole vyššího výsledku než učitelé na gymnáziu, třebaže o pouhé 4 setiny. Na následujícím grafu je znázorněn přehled odpovědí.

Graf č. 15: Nemám chuť pomáhat problémovým žákům



Zdroj: Vlastní výzkum

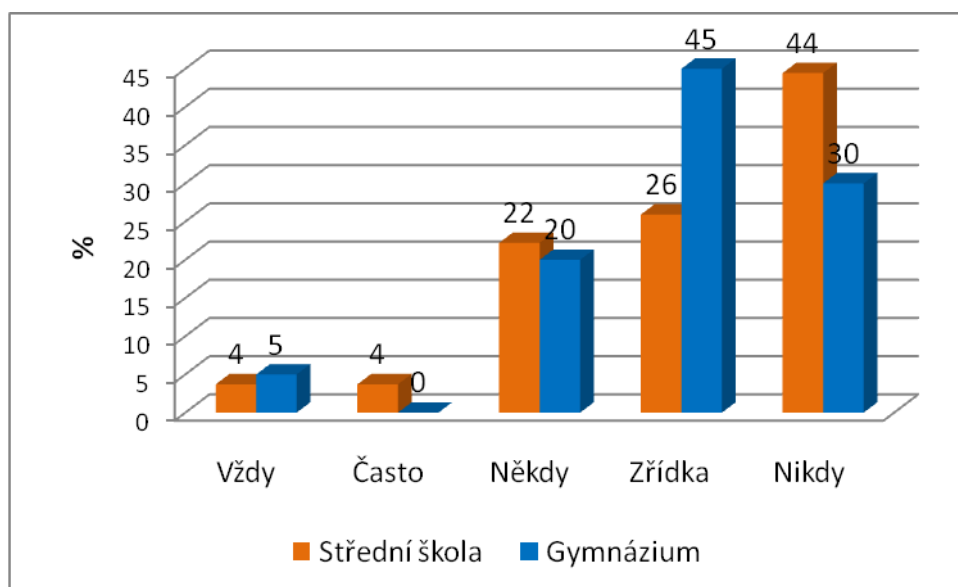
I když přibližně jedna třetina učitelů z obou škol (tzn. 9 na SŠ a 6 na gymnáziu) uvádí, že jí nikdy nečinilo obtíže pomáhat problémovým žákům, převážná většina jejich kolegů je jiného názoru. 3 pedagogové (2 na SŠ, 1 na gymnáziu) nechut' pomoci pociťují dokonce často, převážná většina učitelů však nechce pomoci jen někdy nebo zřídka. Pokud jsou žáci problémoví, tedy v lepším případě vyrušují, neplní si vše, co se po nich požaduje, jsou drzí, vulgární a nerespektují pokyny vyučujícího, a provinili se i jinak proti školnímu řádu, v horším případě mají problémy se zákonem, těžko můžeme očekávat, že všichni učitelé se jim budou věnovat s maximálním nadšením a péčí. Záleží vždy samozřejmě na dané situaci a jejích aktérech.

Otázka, zda se negativní výstupy ze zaměstnání projevují i v soukromí všech pracujících, byla zodpovězena ve výroku č. 12 „Frustrace ze školní práce narušuje mé soukromé vztahy“, ve kterém bylo dosaženo druhých nejvyšších hodnot, co se sociální roviny týče.

12 dotazovaných, což je 44 % učitelů na střední škole si sice spojitost práce a soukromí vůbec nepřipouští, na gymnáziu je takových lidí pouze 6, nicméně téměř dvě třetiny respondentů na obou dvou školách tuto možnost ve větší či menší míře připouštějí. A to tak, že 1 učitel na každé škole (tedy 4 % a 5 % dotazovaných v dané škole) přiznávají stoprocentní spojitost mezi svou prací a soukromými vztahy a další člověk ze SŠ uvádí, že frustrace ze školní práce narušuje jeho soukromé vztahy často.

48 % učitelů střední školy a 65 % pedagogů na gymnáziu (tedy 13 a 13 kantorů) přiznávají, že dovolí frustraci ze své práce, aby narušila jejich soukromé vztahy, a to buď pouze zřídka (7 učitelů SŠ a 9 učitelů gymnázia), nebo někdy (6 a 4).

Graf č. 16: **Frustrace ze školní práce narušuje mé soukromé vztahy**

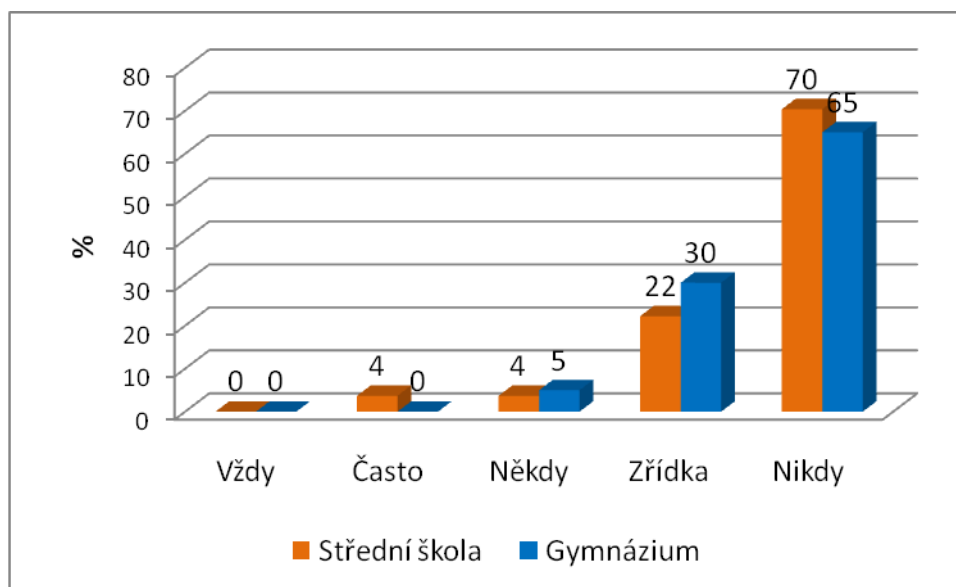


Zdroj: Vlastní výzkum

Jako velice potěšující (tzn. s nejnižší průměrnou mírou náchylnosti) vyšel např. výrok č. 8 „Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy“, protože učitelé se denně se svými kolegy setkávají a řeší běžné záležitosti, a tudíž by nebylo úplně optimální, kdyby mezi sebou nechtěli navzájem komunikovat, příp. rozebírat a řešit eventuální vzniklé problémy. To samé platí i o odborných či neodborných hovorách mezi sebou, protože obecně platí, že složení pracovníků ovlivňuje pracovní podmínky a pracovní klima na pracovišti, z čehož můžeme usoudit, že i složení učitelů na dané škole do určité míry ovlivňuje pracovní podmínky, a tím i sklon ke stresu, každého učitele.

Z následujícího grafu je patrné, že převážná většina učitelů se těmito rozhovory vyhýbá jen zřídka nebo se jim nevyhýbá vůbec, a to konkrétně na střední škole 25 (92 %) vyučujících, na gymnáziu je to pak 19 kantorů (95 %), zřídka.

Graf č. 17: Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy



Zdroj: Vlastní výzkum

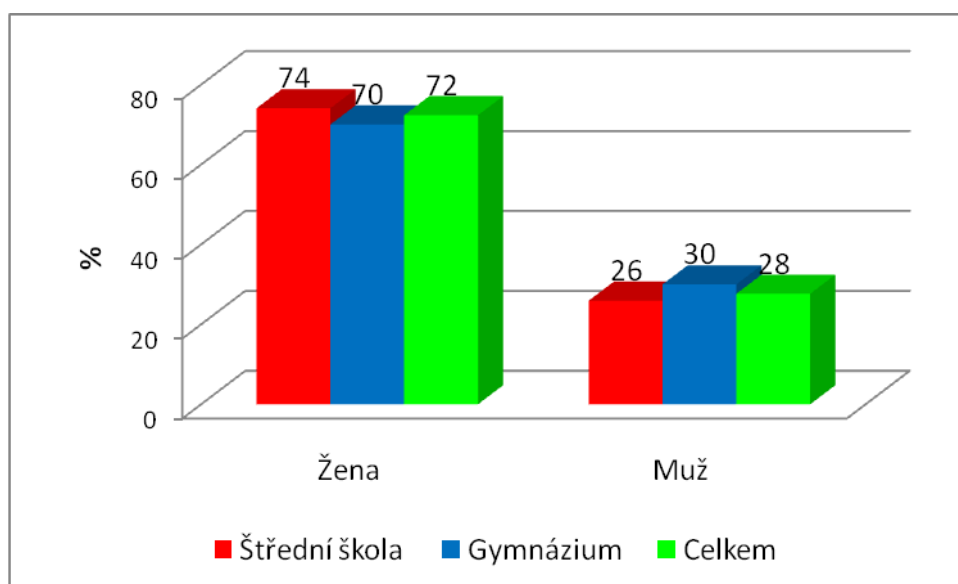
Pouze jeden učitel z každé školy se těmito diskuzím někdy vyhýbá a jeden učitel na střední škole tyto „úhybné manévry“ používá často.

4.5.2 Míra náchylnosti ke stresu podle pohlaví učitelů

Další stanovený předpoklad v bakalářské práci vymezuje, že učitelky jsou více náchylné ke stresu než učitelé. K jeho potvrzení či vyvrácení byli proto všichni respondenti dotazníkového šetření rozděleni na muže a ženy, a to jak z hlediska všech dotazovaných celkem, tak v rámci daných škol. Aby mohl být správně vyjádřen poměr v jednotlivých školách, bylo opět nutné uvést poměr respondentů v procentech.

Rozdělení učitelů dle pohlaví je znázorněno na grafu č. 18

Graf č. 18: Učitelé dle pohlaví



Zdroj: Vlastní výzkum

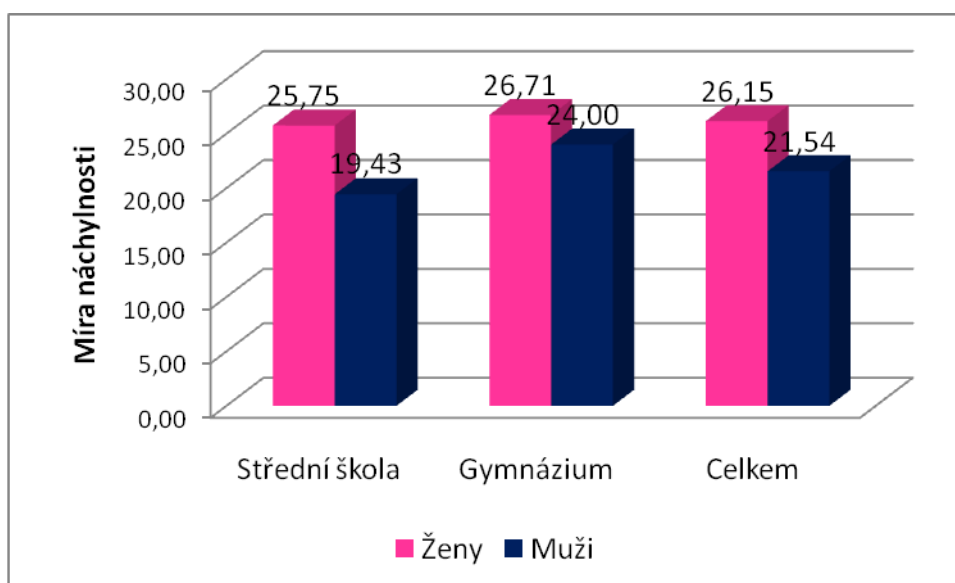
Z celkového počtu dotazovaných odpovídalo tedy 72 % žen a 28 % mužů.

Je očividné, že se potvrdila obecně známá skutečnost, a to ta, že ve školství se nachází více učitelek než učitelů. Zajímavá je skutečnost, že poměr odpovídajících žen a mužů v obou daných školách se procentuálně téměř neliší, na střední škole vyplnilo dotazník 74 % učitelek, což činí 20 žen, a 26 % učitelů (7 mužů). Na gymnáziu vychází rozdělení 70:30, tedy 14 učitelek a 6 učitelů.

K celkovému poměru na daných školách bychom samozřejmě museli brát v úvahu i ty, kteří se dotazníkového šetření neúčastnili. Na střední škole učí celkem 23 učitelek a 7 učitelů, na gymnáziu pak 21 pedagožek a 8 pedagogů. Pokud by tedy dotazník zodpovědělo 100 % respondentů, zvýšila by se procenta učitelek střední školy i gymnázia, a to na 77 % a 75 %, čímž by se rozdíl mezi učiteli a učitelkami obou škol ještě více vyrovnal.

K posouzení míry náchylnosti ke stresu byla opět využita první část dotazníku. Dotazovaní byli rozděleni podle pohlaví a jejich odpovědi byly přepočítány vahami uvedenými v tabulce č. 1. Celkovou míru náchylnosti lze vidět na grafu č. 19.

Graf č. 19: Celková míra náchylnosti učitelů dle pohlaví



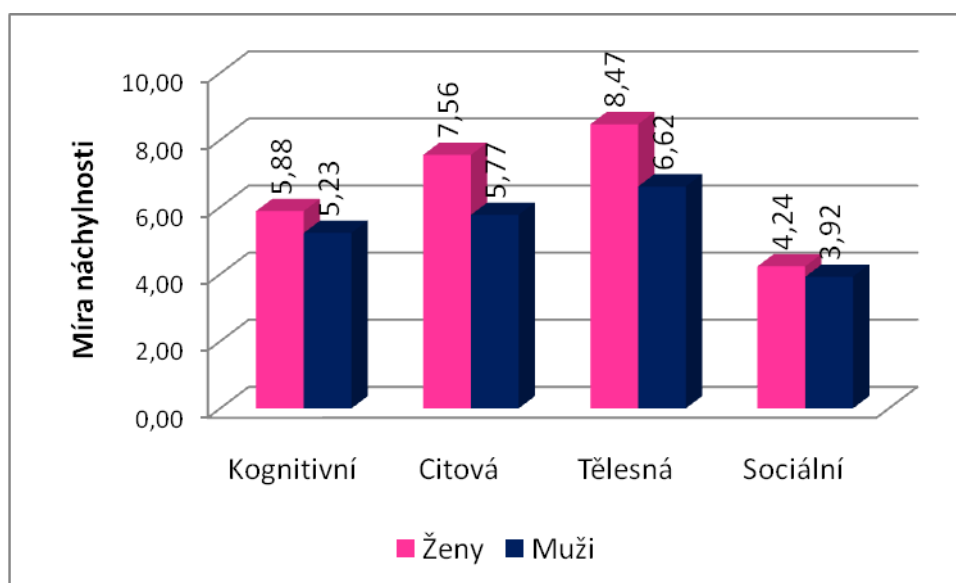
Zdroj: Vlastní výzkum

Z dotazníkového šetření vyplývá, že vyšší míru náchylnosti ke stresu mají učitelky, a to v hodnotě 26,15 bodů. Z daných škol jsou na tom o necelý bod lépe učitelky střední školy s hodnotou 25,75 než učitelky na gymnáziu, které dosáhly hodnoty 26,71, což je více než celkový průměr všech učitelek. Také učitelé střední školy mají nižší míru náchylnosti k syndromu vyhoření (19,43) než učitelé na gymnáziu, kteří dospěli k hodnotě 24. Celková hodnota míry náchylnosti ke stresu u učitelů činí 21,54 bodů.

Na následujícím grafu si lze prohlédnout míru náchylnosti pedagogů a pedagogů z hlediska jednotlivých rovin. Ve všech čtyřech rovinách měly učitelky vždy vyšší míru náchylnosti než učitelé.

Stejně tak, jako v celkovém porovnání pedagogů dle druhu škol i zde byla zjištěna nejvyšší míra zátěže v rovině tělesné, v hodnotě 8,47 u žen a 6,62 u mužů. Druhých nejvyšších hodnot bylo dosaženo v rovině citové (7,56 a 5,77), další nejvyšší hodnoty se objevily v rovině kognitivní (5,88 a 5,23). Nejnižších hodnot bylo dosaženo stejně jako u předchozího průzkumu v rovině sociální – míra náchylnosti u žen byla pouhých 4,24 a náchylnost mužů ke stresu z hlediska sociální roviny činila 3,92.

Graf č. 20: **Míra náchylnosti učitelů dle pohlaví z hlediska jednotlivých rovin**



Zdroj: Vlastní výzkum

Jak již bylo uvedeno v předchozím grafu, průměrná míra náchylnosti učitelek v jednotlivých rovinách byla vždy vyšší než míra náchylnosti učitelů. Pokud se na tuto náchylnost podíváme z hlediska jednotlivých škol a rovin, zjistíme, že ve dvou případech měli učitelé gymnázia vyšší míru náchylnosti než jejich kolegyně, a to v rovině kognitivní, s hodnotou 6,5 a v rovině sociální, kde dosáhli průměrné míry náchylnosti 4,67. Tyto informace jsou viditelné v grafu č. 21.

Z hlediska daných škol mají učitelky střední školy vyšší sklon k syndromu vyhoření v rovině tělesné (8,65) a v rovině sociální, kdy jejich průměrná míra náchylnosti ke stresu činila 4,25, než učitelky gymnázia s průměrnou mírou náchylnosti v tělesné rovině 8,21 a v rovině sociální 4,21. V ostatních rovinách dosáhly učitelky střední školy vždy nižší hodnoty, a to v rovině citové 7,3, v rovině kognitivní 5,55, zatímco v těchto dvou rovinách jsou pedagožky na gymnáziu náchylnější ke stresu, a to po citové stránce s hodnotou 7,93 a v oblasti kognitivní s body 6,36.

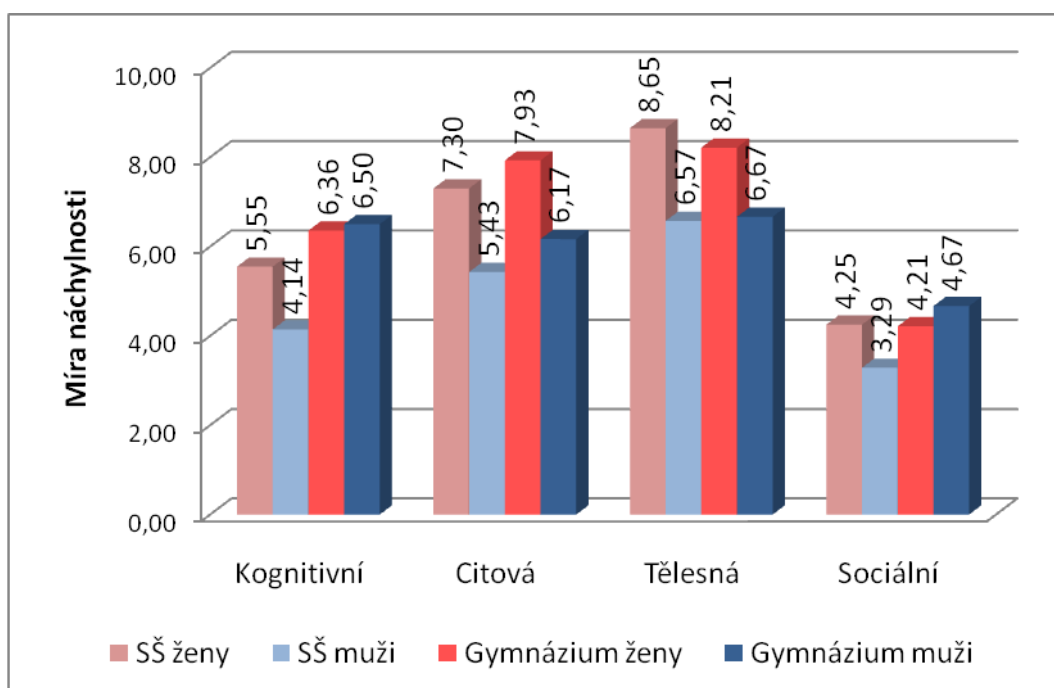
U učitelů (míněno pouze muže) dosáhli vždy vyšší míry náchylnosti pedagogové gymnázia. Jejich tendence je sestupná ve stejném pořadí jako u jejich kolegyně, tzn. nejvíce jsou ovlivnitelní po fyzické stránce, a to v hodnotě 6,67, dále je to citová stránka s hodnotou 6,17 a již zmiňované hodnoty kognitivní a sociální roviny.

Nejnižších výsledků v celém dotazníkovém šetření vždy dosáhli učitelé střední školy, a to v rovině sociální 3,29, v rovině kognitivní 4,14 a v rovině tělesné 5,43. Stejně jako u všech ostatních respondentů i zde platí, že nejvíce ovlivnitelní z hlediska ten-

dence ke stresu a syndromu vyhoření jsou pedagogové střední školy z hlediska fyzického, byť u nich míra náchylnosti činí pouhých 6,57.

Veškeré rozdělení hodnot z hlediska pohlaví, daných škol a rovin je vidět na následujícím grafu.

Graf č. 21: **Míra náchylnosti učitelů dle pohlaví a škol z hlediska jednotlivých rovin**



Zdroj: Vlastní výzkum

4.5.3 Míra náchylnosti ke stresu z hlediska délky praxe

Dalším předpokladem v bakalářské práci je to, že i délka praxe v učitelské profesi dokáže ovlivnit pracovní zátěž, a to tak, že čím déle daná profese trvá, tím větší vzniká pracovní zátěž.

Pro vyvrácení či potvrzení tohoto předpokladu byli respondenti rozděleni podle délky trvání své praxe do 15 let včetně a nad 15 let, jak je vidět na následujícím grafu. (Podrobnější rozčlenění praxe ve více intervalech je zobrazeno v grafu č. 2.)

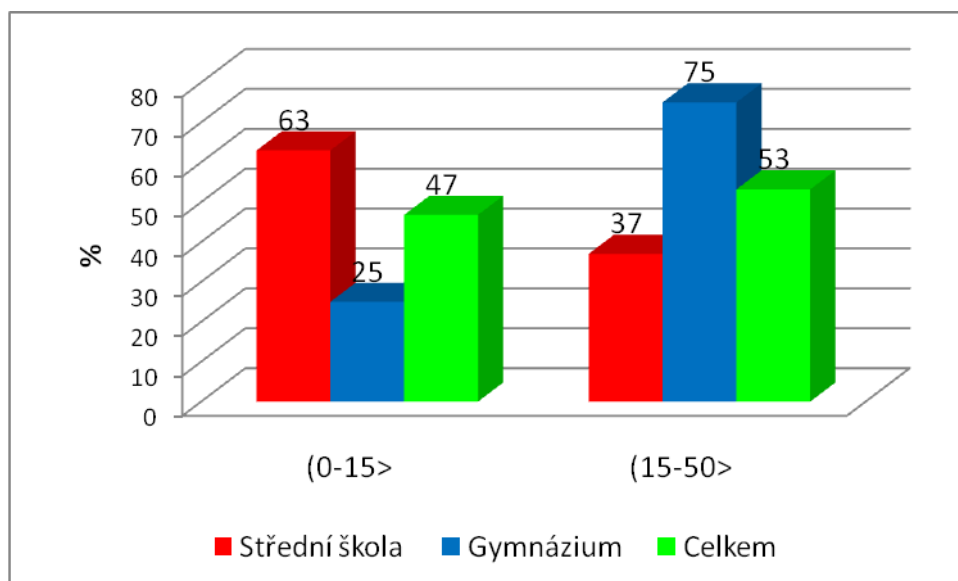
Mezník 15 let praxe byl vybrán z toho důvodu, že podle ŘÍČANA (2006) dosahují lidé krizi středního věku mezi 30. a 40. rokem života. Někteří autoři posunují tuto hranici ještě o deset let dál. Vezmeme-li tedy v našem případě v úvahu průměrnou délku zakončení vysoké školy 25 let a přičteme-li oněch zmíněných 15 let praxe, dostaneme se na věkovou hranici 40 let. Proto se budeme zabývat respondenty, kteří ještě teoretic-

ky neprochází krizí středního věku a účastníky, na které krize středního věku již dolehla nebo teprve začíná doléhat. Logicky vyplývá, že učitele postižené krizí středního věku musí tato situace jejich pracovní zátěž ovlivnit k horšímu.

V celkovém procentuálním zastoupení učitelů do 15 let praxe včetně učitelů s praxí nad 15 let je vidět, že skupiny se téměř rovnají, protože učitelé s méně lety praxe představují 47 %, což činí 22 dotazovaných, „zkušenějších“ respondentů je pak nepatrně více, tedy 25 (53 %).

Ze složení pedagogů podle škol je však jasně vidět, že převaha kolektivu s menším počtem odučených let se nalézá na střední škole, kde je tvořena 63 % všech dotazovaných, které tvoří 17 učitelů. 8 z nich dokonce vykonává toto povolání méně než 5 let (převzato z grafu č. 2). Zbylých 37 % pedagogů střední školy (10) vyučuje více jak 15 let. Na gymnáziu je oproti střední škole situace opačná. Začínající pedagogy zde tvoří 5 lidí, což je přesně jedna čtvrtina všech odpovídajících učitelů gymnázia. Zbylých 75 % jsou učitelé s 15 a více lety praxe. Těchto učitelů odpovídalo 15.

Graf č. 22: Učitelé podle délky praxe



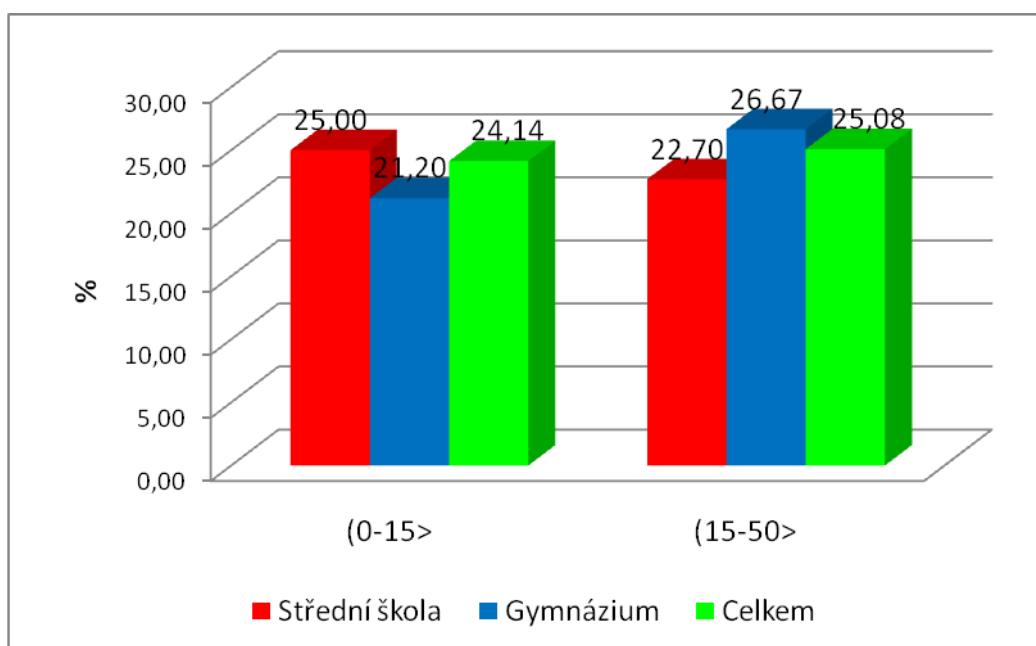
Zdroj: Vlastní výzkum

Na střední škole je 17 učitelů do 15 let praxe zastoupeno 5 muži a 12 ženami, na gymnáziu jsou to 2 muži a 3 ženy.

Nad 15 let praxe se na střední škole vyskytují 2 učitelé a 8 učitelek, na gymnáziu se pak 15 respondentů skládá ze 4 mužů a 11 žen.

K posouzení míry náchylnosti ke stresu bylo také využito 24 výroků podle Henniga a Kellera z roku 1996 z první části dotazníku. Jak již bylo uvedeno výše, respondenti byli rozděleni podle počtu odučených let. Jejich odpovědi byly přepočítány vahami uvedenými v tabulce č. 1. Celkovou míru náchylnosti podle délky praxe a z hlediska učitelů jednotlivých škol lze vidět v následujícím grafu.

Graf č. 23: Celková míra náchylnosti učitelů ke stresu a syndromu vyhoření podle délky praxe



Zdroj: Vlastní výzkum

Porovnáme-li sklon ke stresu a syndromu vyhoření z hlediska časového vymezení odučených let, zjistíme, že vyšší míru mají učitelé s delší odučenou dobou praxe, a to v hodnotě 25,08 bodu, kdežto učitelé s výkonem svého povolání do 15 let praxe mají průměrnou hodnotu 24,14.

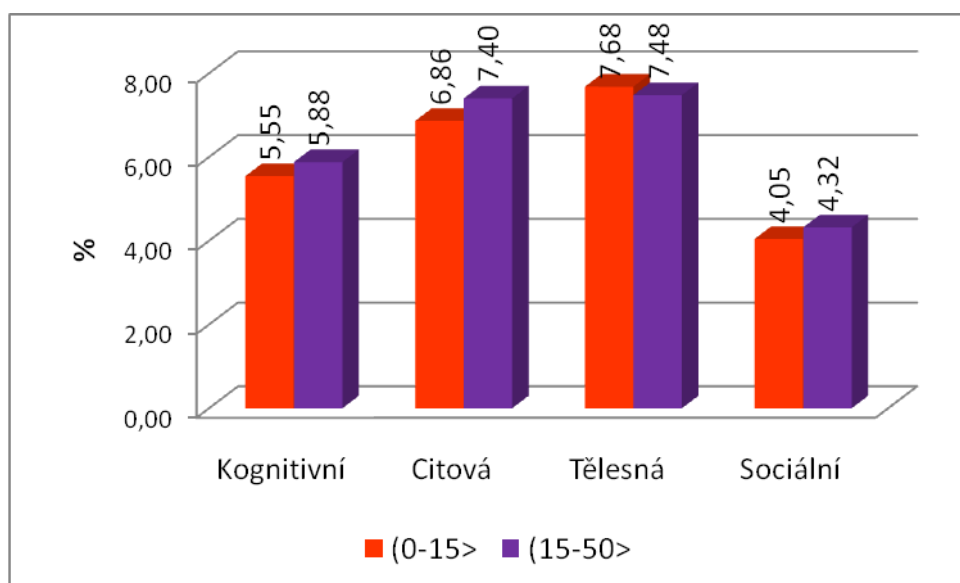
Z grafu č. 23 lze vyčíst, že nejvyšší míru náchylnosti ke stresu mají učitelé na gymnáziu s více jak 15 odučenými lety. Jejich míra náchylnosti má hodnotu 26,67 bodu.

Zajímavé také je, že na střední škole mají vyšší míru náchylnosti ke stresu učitelé s dobou praxe do 15 let, a to v hodnotě 25, kdežto učitelé s delšími vyučovacími zkušenostmi mají hodnotu pouze 21,20, což činí nejnižší hodnotu i mezi danými školami.

Celkovou míru náchylnosti podle praxe v jednotlivých rovinách ukazuje následující graf. Ten opět potvrzuje skutečnost, že v obou dvou případech jsou učitelé nejvíce ovlivňováni po tělesné stránce, následuje stránka citová, kognitivní a sociální.

V rovině citové, sociální a kognitivní jsou více náchylní ke stresu a syndromu vyhoření učitelé s praxí delší než 15 let, pouze v rovině tělesné je předčili jejich kolegové s kratšími pracovními zkušenostmi v oboru.

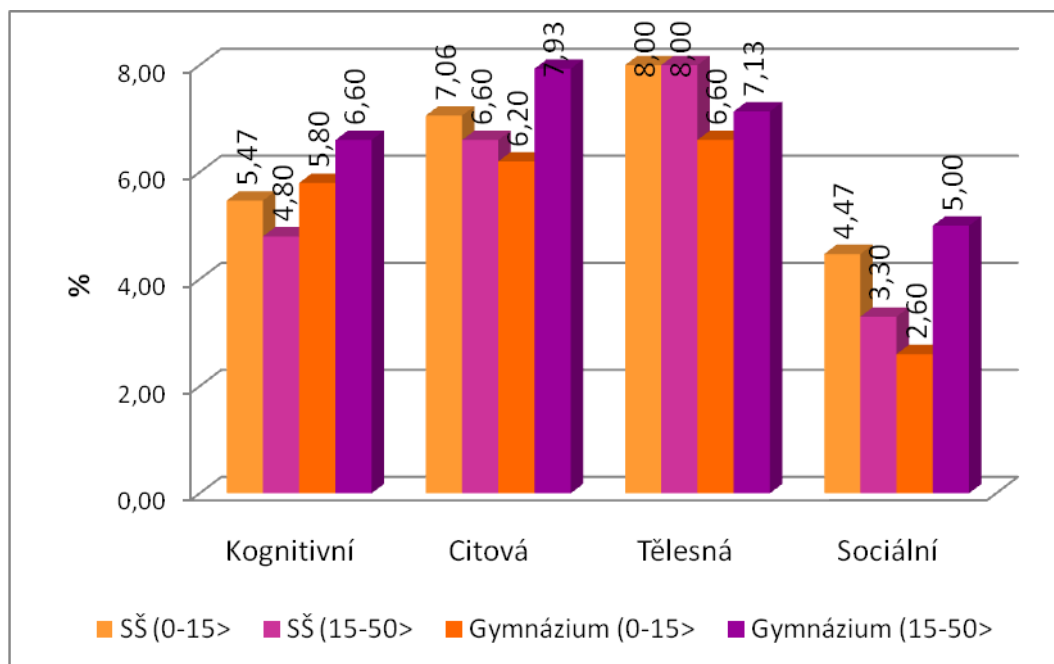
Graf č. 24: Celková míra náchylnosti učitelů podle délky praxe z hlediska jednotlivých rovin



Zdroj: Vlastní výzkum

Jak již bylo řečeno, nejvyšší míra náchylnosti byla opět zjištěna v rovině tělesné, a to u pedagogů s délkou praxe do 15 let. Oproti učitelům s více lety praxe je vyšší o pouhé 2 desetiny, což není nijak zvlášť velký rozdíl. V ostatních rovinách dosáhli vždy nižší hodnoty, a to v rovině kognitivní 5,55, v rovině citové 6,86 a v sociální rovině 4,05 bodů. Pedagogové s více jak 15 lety v oboru dosáhli v rovině tělesné 5,88, v rovině citové 7,40 a v rovině sociální 4,32 bodů. Nejvyššího rozdílu bylo dosaženo v citové rovině.

Graf č. 25: **Míra náchylnosti učitelů ke stresu v daných školách podle délky praxe a z hlediska jednotlivých rovin**



Zdroj: Vlastní výzkum

4.5.4 Druhy pracovní zátěže, které učitelé vnímají

Jak již bylo uvedeno výše, druhá část dotazníku byla zaměřena na to, aby dotazovaní vlastními slovy odpověděli, jaká zatížení si při výkonu svého povolání uvědomují. Zátěž byla rozčleněna na fyzickou a psychickou, která se dále podle ŘEHULKY, ŘEHULKOVÉ (1998) členila na senzorickou, mentální a emoční. Doplňující otázka se týkala zátěže, která nebyla ani fyzického ani psychického charakteru.

V grafech jsou znázorněny jednotlivé druhy zátěží, a to jak od všech respondentů celkem, tak podle daných škol.

4.5.4.1 Fyzická zátěž

Již z první části dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé pociťují fyzickou zátěž, která se týká celkové únavy fyzického charakteru, bolestí hlavy, náchylností k nemocem, nebo také třeba poruch spánku.

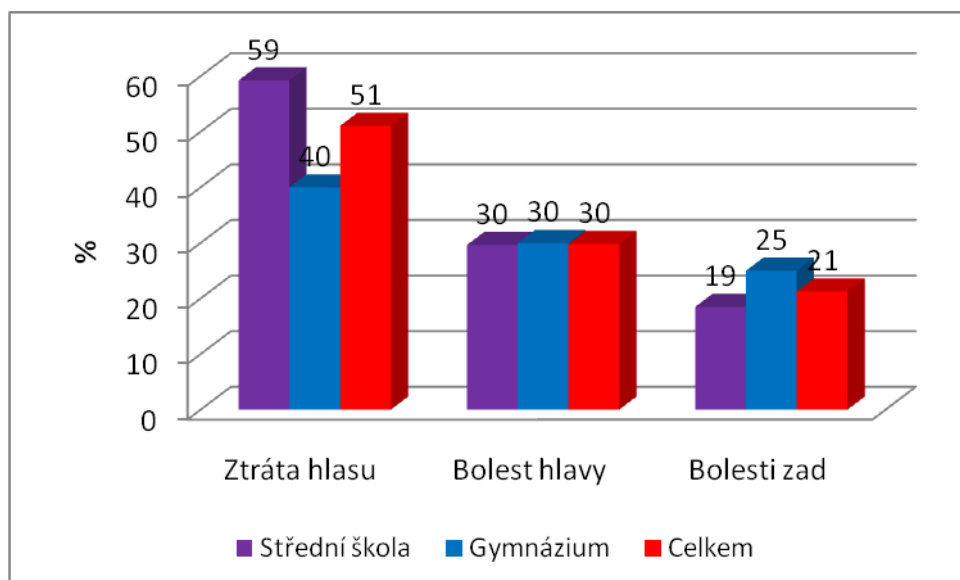
Tyto výše zmíněné „neduhy“ si učitelé sami uvědomují, přidávají však ještě další obtíže, které jsou obvyklé právě pro učitelské povolání.

Nejspecifičtější oblastí, která v první části dotazníku nebyla zmíněna, jsou hlavně problémy s hlasem.

24 lidí, tedy 51 % z celkového počtu dotazovaných vypovědělo, že trpí bolestmi v krku, konkrétněji problémy s hlasivkami, které se často projevují ztrátou hlasu. Z několika doplňujících otázek při řízených rozhovorech a mých vlastních zkušeností tyto problémy vznikají především povahou povolání, tzn. stálé mluvení - opakování staré látky, vysvětlování látky nové a to několik hodin po sobě. Další diskutabilní příčinou je pak také množství žáků ve třídě a jejich ukázněnost. Obecně platí, že čím méně žáků, tím lépe se hodina odvíjí a učitel svůj hlas nemusí tolik namáhat, nicméně vždy záleží na situaci, náplni dané hodiny, klimatu ve třídě a v neposlední řadě také na žácích a učiteli samotném. Nelze přesně definovat, kdy a jak často se hlasové problémy projeví, záleží např. nejen na aprobaci daného jedince, jeho hlasovém fondu, ale také i na rozložení prázdnin a již zmíněných dalších faktorech (počet žáků, žáci samotní atd.)

V grafu č. 26 lze kromě již zmíněné ztráty hlasu a bolesti hlavy (kterou si shodně uvědomuje jak 30 % pedagogického sboru na střední škole, tak 30 % na gymnáziu, tzn. 8 vyučujících střední školy a 6 učitelů gymnázia) vidět i další věc, na kterou si učitelé stěžují, a to jsou bolesti zad.

Graf č. 26: **Vnímané fyzické zatížení – ztráta hlasu, bolesti hlavy a zad**

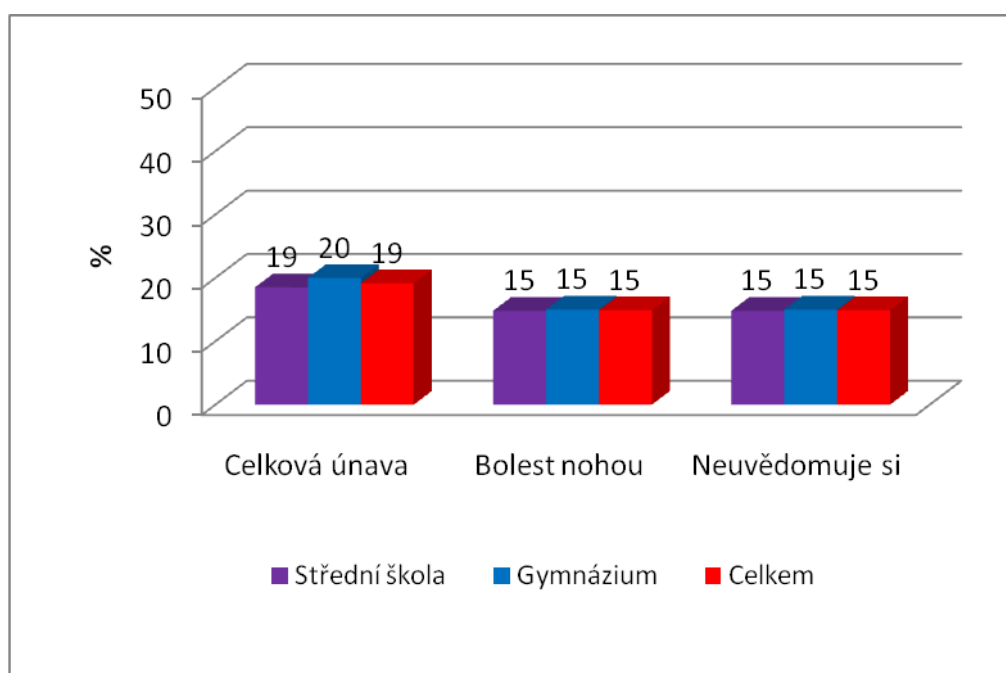


Zdroj: Vlastní výzkum

Bolestí zad trpí celkem 21 % dotazovaných, tzn. čtvrtina učitelů gymnázia a 19 % učitelů střední školy. Dohromady si na problémy se zády stěžuje 10 pedagogů, pět na každé škole. Bolesti zad jsou ve většině případů spojené s bolestmi nohou, které jsou jako další fyzická zátěž znázorněny v následujícím grafu.

Na bolest nohou upozorňuje 7 (15 %) dotazovaných v obou dvou školách. Stejně jako ztráta hlasu je i bolest nohou a s tím spojená bolest zad obvyklou fyzickou zátěží, kterou si ale učitelé do větší míry způsobují sami, a to volbou nevhodné obuvi (učitelky volí např. vysoké podpatky, které nedokážou vhodně podepřít klenbu nohy), což vede ke zdravotním problémům. Také stání či průběžné chození po třídě několik hodin po sobě nebo další zařizování týkající se např. třídnictví na úlevě nohám rozhodně nepřidá.

Graf č. 27: **Vnímané fyzické zatížení – celková únava, bolest nohou**



Zdroj: Vlastní výzkum

Zajímavým zjištěním je, že 15 % (7) učitelů na obou dvou školách si žádné fyzické zatížení neuvědomuje. Jako další příklady fyzického zatížení 4 (10 %) respondenti ještě zmiňují bolesti kloubů, problémy s trávením a metabolismem a již zmíněné poruchy spánku či jeho nedostatek.

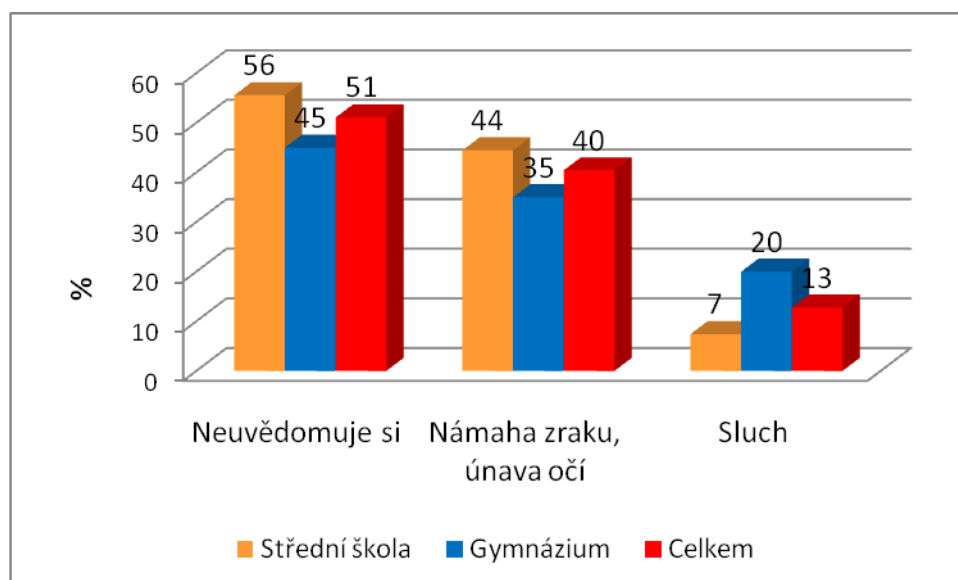
4.5.4.2 Psychická zátěž – senzorická

Senzorická (smyslová) zátěž je pracovní zátěž spojená s převahou zatěžování smyslových orgánů, tj. např. zraku a sluchu a jim odpovídajících struktur centrálního nervového systému. (ŘEHULKA, ŘEHULKOVÁ, 1998)

Přestože 51 % dotazovaných, což je 24 kantorů, uvedlo, že si senzorickou zátěž neuvědomuje, 44 % pedagogů na střední škole a 35 % učitelů gymnázia, což je 12 učitelů na střední škole a 7 na gymnáziu, tedy celkem 40 % všech dotazovaných, napsalo, že velmi namáhají zrak, což jim způsobuje únavu očí. Únava očí je pro učitele podle mého názoru také typickým zatížením, vzhledem k velkému množství textů, které musí přečíst a nepřebornému množství písemných prací, které musí opravit. V neposlední řadě se musíme také zmínit o čím dál tím více propagované interaktivní výuce a s tím samozřejmě spojeným prováděním příprav na PC.

13 % dotazovaných (6 respondentů) také napsalo, že nesnášejí hluk (kromě klasického hluku ve třídách při výuce a běžného halasu o přestávkách byl uváděn i školní zvonek ohlašující konec přestávky) a mají raději ticho. Grafické znázornění odpovědí ke vnímané senzorické zátěži je zobrazeno na grafu č. 28.

Graf č. 28: Vnímané senzorické zatížení



Zdroj: Vlastní výzkum

4.5.4.3 Psychická zátěž – mentální

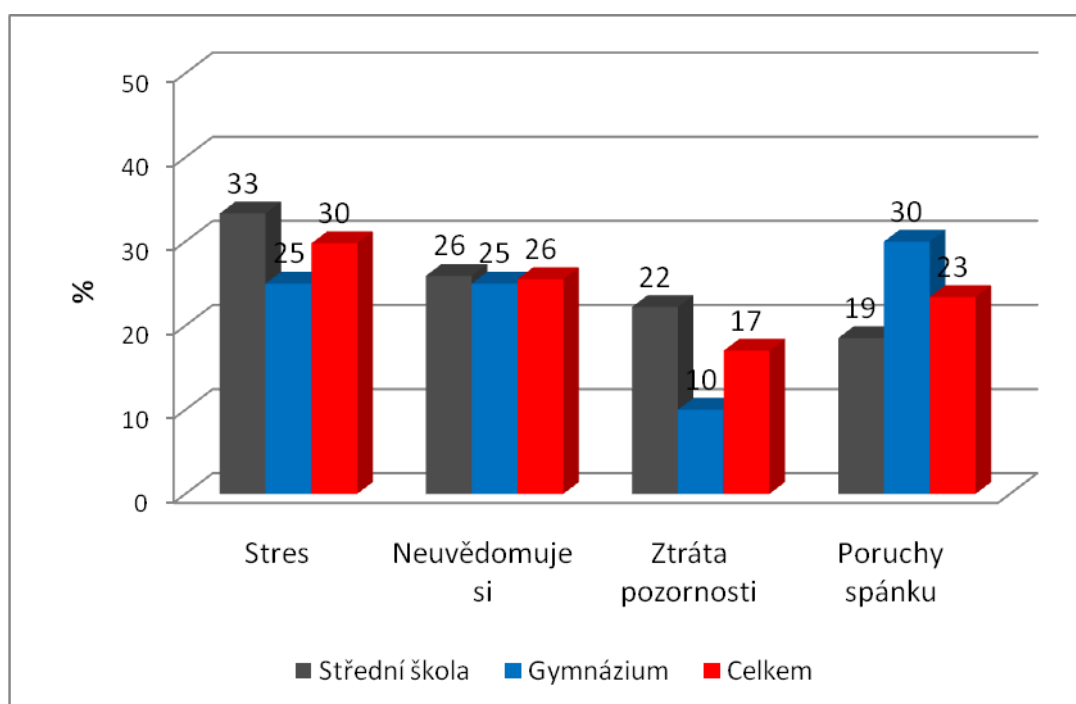
Mentální zátěž podle ŘEHULKY, ŘEHULKOVÉ (1998) vyplývá z požadavků na zpracovávání informací, které klade nároky na pozornost, paměť, představivost, myšlení a rozhodování. Následkem mentální zátěže může být např. stres, poruchy spánku, agresivita, chybné jednání apod.

Mentální zátěž byla nejvíce rozmanitá na odpovědi, přesto z dotazníkového šetření vyplynulo, že 26 % všech respondentů, tedy 12 učitelů, si žádnou mentální zátěž neuvědomuje.

Téměř třetina všech dotazovaných (14 pedagogů) uvedla jako nejpodstatnější problém stres. Z odpovědí a dalších konzultací vyplynulo, že příčinou stresu jsou převážně plné třídy žáků a krátké přestávky, plnění několika úkolů a přemýšlení o mnoha věcech najednou.

S tím jsou spojeny i další zátěže, např. ztráta pozornosti, či poruchy spánku.

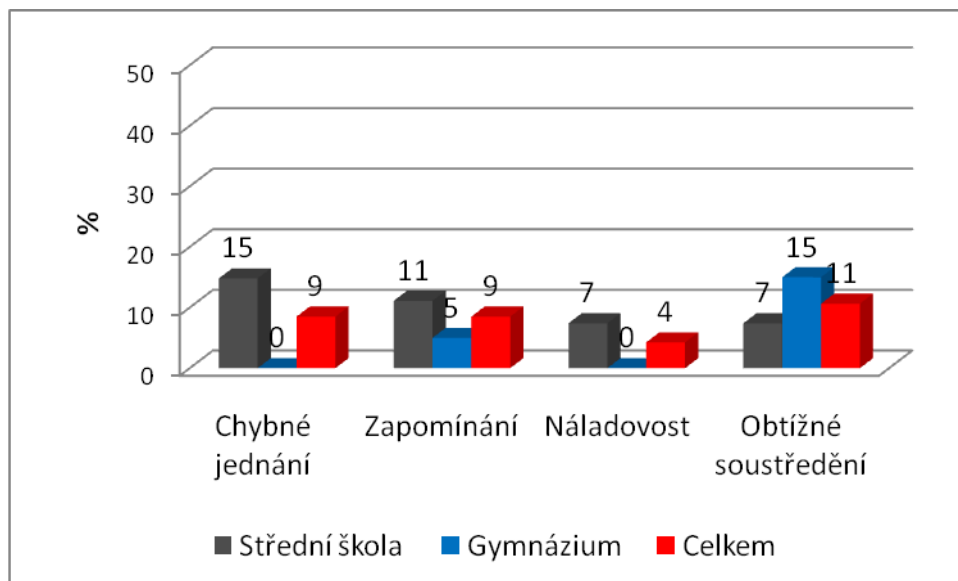
Graf č. 29: Vnímané mentální zatížení – stres, ztráta pozornosti, poruchy spánku



Zdroj: Vlastní výzkum

Jak je vidět v grafu, poruchami spánku trpí téměř čtvrtina dotazovaných (11 pedagogů), ztrátou pozornosti (projevuje se např. při výuce, v rozhovoru se žáky či ostatními kolegy) trpí 9 učitelů, tedy 17 % všech dotazovaných.

Graf č. 30: **Vnímané mentální zatížení – chybné jednání, zapomínání, náladovost, obtížné soustředění**



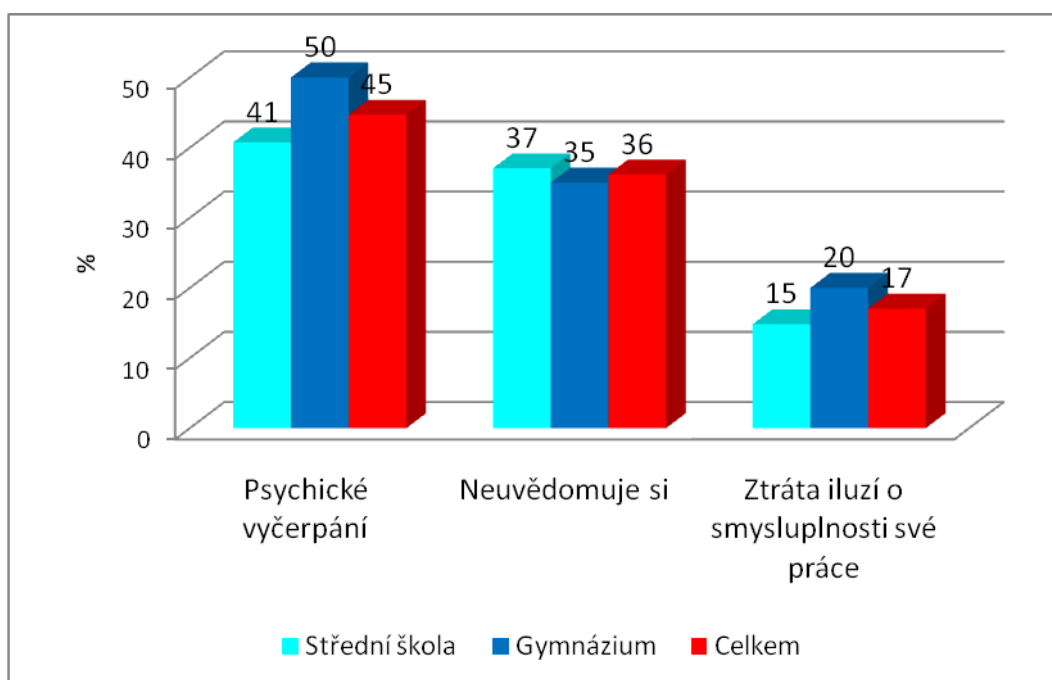
Zdroj: Vlastní výzkum

4 učitelé střední školy uvedli chybné jednání a 2 vykazují ve svém jednání určitou náladovost. 4 respondenti si také stěžují na zapomínání daných úkolů a informací a obtížné soustředění, které je mnohdy vyvolané nervozitou. Z nervozity plynou také další neduhy – 3 dotazovaní přiznávají podrážděné reakce na dotazy žáků, sarkastické poznámky na ně, dále přeréky ve výuce a jistou míru agresivity při jednání s ostatními.

4.5.4.4 Psychická zátěž – emoční

Emoční zátěž vyplývá ze situací a požadavků, vyvolávajících afektivní citovou odezvu. Jako příklad se mohou uvést např. dlouhodobé pocity vyčerpání, negativní vztah vůči žákům i spolupracovníkům, ztráta pocitu smysluplnosti vlastní práce apod. (ŘEHULKA, ŘEHULKOVÁ, 1998)

Graf č. 31: **Vnímané emoční zatížení – psychické vyčerpání, ztráta iluzí o smyslnosti své práce**



Zdroj: Vlastní výzkum

Na grafu č. 31 lze vidět, že 45 % respondentů (na gymnáziu dokonce 50 % učitelů, tedy 10, na střední škole o jednoho více, což je 41 %) uvedlo, že jako nejvyšší emoční zátěž vnímá celkové psychické vyčerpání, projevující se převážně na konci každého týdne, během maturit a hlavně na konci školního roku, kdy už každý pedagog čerpá poslední rezervy a těší se na dovolenou. Zajímavým výsledkem je zcela určitě také to, že 36 % všech dotazovaných (17 lidí) si žádnou emoční zátěž neuvědomuje.

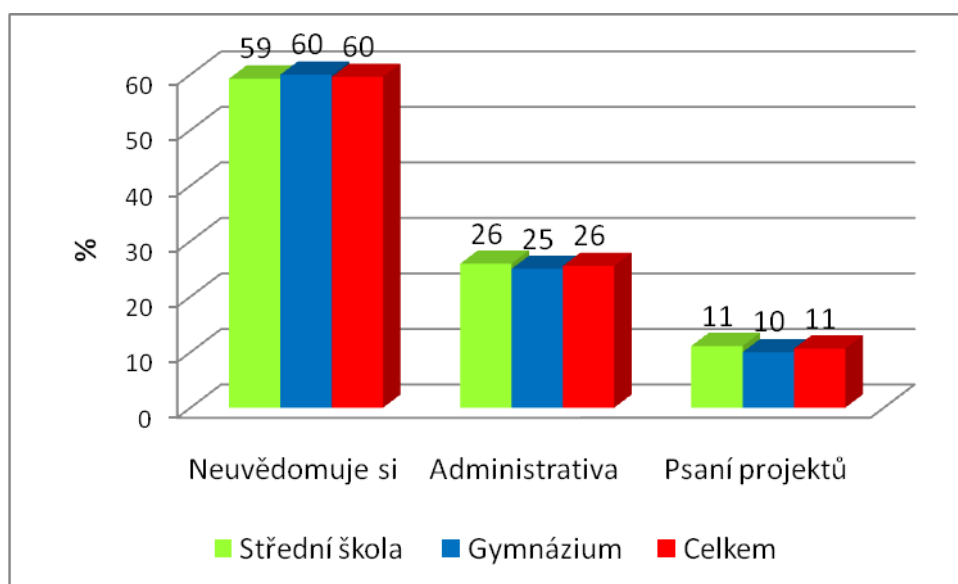
Další závažnou výpovědí je, že téměř pětina učitelů gymnázia a 15 % učitelů střední školy (celkem 17 % respondentů, tedy 8 učitelů, na každé škole 4) má pocit ztráty iluzí o smyslnosti své práce. Jako důvod bylo uvedeno vnímání zhoršující se úrovně vzdělávání žáků a stále se zvyšující tlak udržet je na škole za každou cenu, protože přinášejí do škol peníze.

I díky výše zmíněnému důvodu pocítují 3 (11 %) učitelé střední školy při výkonu svého povolání pocit zbytečnosti a bezmoci a někteří učitelé vnímají mnoho požadavků na svou osobu (tyto požadavky vznikají permanentním tlakem ze strany žáků a vysokými nároky ze strany nadřízených – uvádí to 2 učitelé SŠ). Důsledkem toho mohou být také potřeba nekomunikovat s některými žáky či kolegy a pomalu vznikající netečnost vůči svému okolí.

4.5.4.5 Jiná zátěž (ne fyzického či psychického charakteru)

Vnímaná pracovní zátěž nemusí být pouze fyzického či psychického charakteru, může se projevit působením vnějších vlivů či interních předpisů.

Graf č. 32: Vnímaná zátěž nefyzického a nepsychického charakteru



Zdroj: Vlastní výzkum

Jak je zobrazeno v grafu č. 32, 60 % všech dotazovaných (28 pedagogů) si žádnou jinou zátěž než fyzického či psychického charakteru neuvědomuje. 12 (26 %) respondentů, převážně třídních učitelů (vyplynulo z dotazníkového šetření), si však stěžuje na přemíru administrativní práce, která obsahuje určité činnosti spojené s agendou žáků, vedení třídních knih v papírové a elektronické podobě a zadávání známek do programu.

Další stížností byla také práce s psaním projektů, kterými se musí žádat o lepší vybavení školy či zlepšení platových podmínek. Tyto projekty učitele odvádějí od samotné výuky a vzdělávání se a nejsou přínosem pro zlepšení pedagogické práce, jak se často podle dotazovaných deklaruje. S projekty se potýká 5 lidí, tedy 11 % dotazovaných.

Za zmínku také stojí pocíťování tlaku společnosti na učitelství a učitele samotné, projevující se převážně v ambiciózních rodičích žáků či, v druhém případě, laxních

rodičích žáků, a také ze strany ministerstva školství, např. jeho nejasných pokynů v některých případech.

Dosud se dotazníkové šetření zabývalo pouze vnímanou zátěží fyzického či psychického stavu učitele a na možnosti jejího vzniku. Další část je zaměřena na to, které postupy vyučující používají k prevenci negativních důsledků zátěže na svůj zdravotní stav a k jejímu zvládnutí.

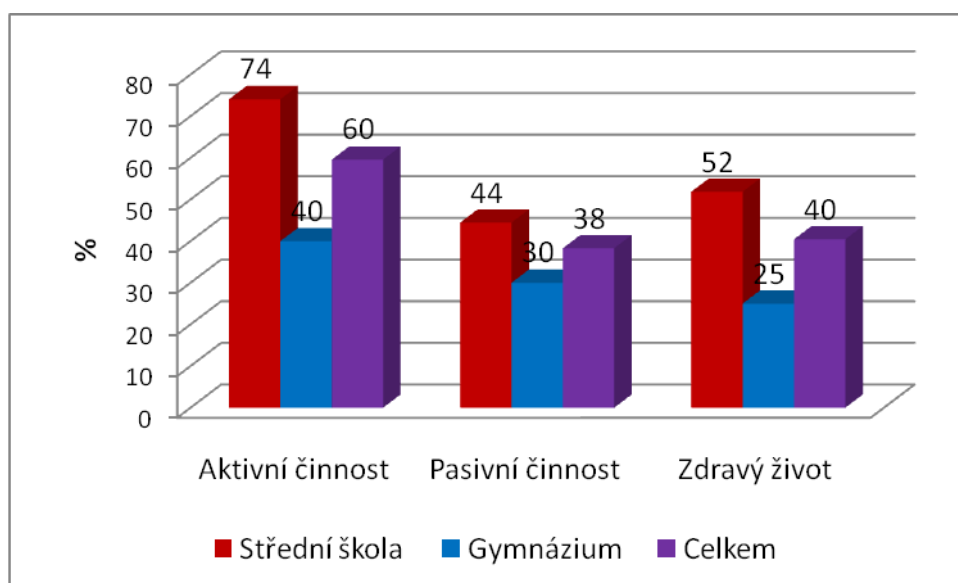
4.5.5 Prevence negativních důsledků na zdravotní stav učitele

Je všeobecně známo, že nejlepší předcházení škodám je pracovat a starat se tak, aby k nim vůbec nedošlo. U pracovní zátěže je tento přístup analogický. Proto se poslední část dotazníku zabývá prevencí negativních důsledků na zdravotní stav učitele.

V dotazníku byla na prevenci zaměřena pouze jedna doplňující otázka, která zněla: „Jak se preventivně bráníte negativním důsledkům na svůj zdravotní stav?“ Respondenti odpovídali různě, přesto by se jejich odpovědi daly zařadit do několika skupin, a to na aktivní činnosti, pasivní činnosti, „zdravý život“ a ostatní. Někteří učitelé také uvedli, že se zátěži nebrání žádným způsobem.

Odpovědi jsou opět graficky znázorněny v následujících grafech.

Graf č. 33: Prevence negativních důsledků pracovní zátěže na zdravotní stav učitelů 1



Zdroj: Vlastní výzkum

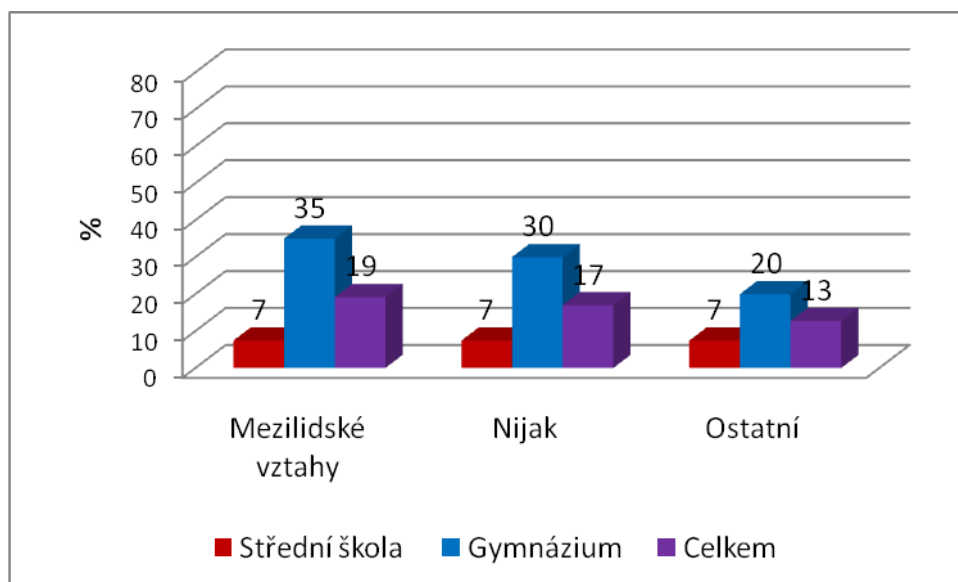
Jako nejúčinnější preventivní opatření, které pro svůj zdravotní stav mohou podniknout, přijde 60 % všech dotazovaných, tedy 28 lidem, určitá aktivní činnost. Téměř polovina všech respondentů uvedla jako nejčastější aktivní činnost jakýkoliv sport, dále pobyt v přírodě, provádění manuálních prací (např. práce na zahradě, v dílně), nebo blíže nespecifikované vedení aktivního života. Na střední škole je zastánce jakéhokoliv pohybu 74 % dotazovaných, což činí 20 učitelů, na gymnáziu zastává tento názor 8 pedagogů, tedy 40 % vyučujících na škole.

Druhá největší skupina se týkala odpovědi jakýmkoliv způsobem souvisejícím s vedením zdravého života, tzn. 19 (40 %) respondentů uvedlo např. to, že k obraně proti špatnému zdraví jim slouží např. správná životospráva, užívání vitamínů (na střední škole dostávají vyučující na podporu imunity každý rok vitamíny, nebo si mohou zvolit očkování proti chřipce) a antioxidantů, také zdravá výživa, dodržování pitného režimu, nebo třeba i preventivní prohlídky u lékaře (vyučující je mají jednou za tři roky povinné). Jeden z respondentů uvedl dokonce chrániče sluchu. Na střední škole se snaží zdravě žít 52 % vyučujících, tedy 14 respondentů, na gymnáziu se propagování zdravého životního stylu týká 5 učitelů, tedy čtvrtiny dotazovaných na gymnáziu.

V neposlední řadě uvedlo také 12 pedagogů střední školy a 6 učitelů gymnázia, tzn. 38 % dotazovaných, kteří se chrání spíše klidovým režimem, tedy určitými pasivními činnostmi, jako je např. spánek, různé formy relaxace nebo také četba knih, časopisů a luštění křížovek či sudoku.

19 % dotazovaných (9 účastníků) spoléhá na mezilidské vztahy, převážně na rodinu a přátele a různé kulturní akce s nimi.

Graf č. 34: **Prevence negativních důsledků pracovní zátěže na zdravotní stav učitelů 2**



Zdroj: Vlastní výzkum

Zajímavým zjištěním bylo také to, že 6 pedagogů, tedy 17 % respondentů, uvedlo, že si žádnou prevenci vůbec neuvědomují, jak je vidět na následujícím grafu.

Jedním z důvodů, proč si neuvědomují, že by se nějak konkrétně bránili, je ten, že neví přesně, proti čemu se mají bránit, a proto řeší dané problémy a potíže, až když nastanou.

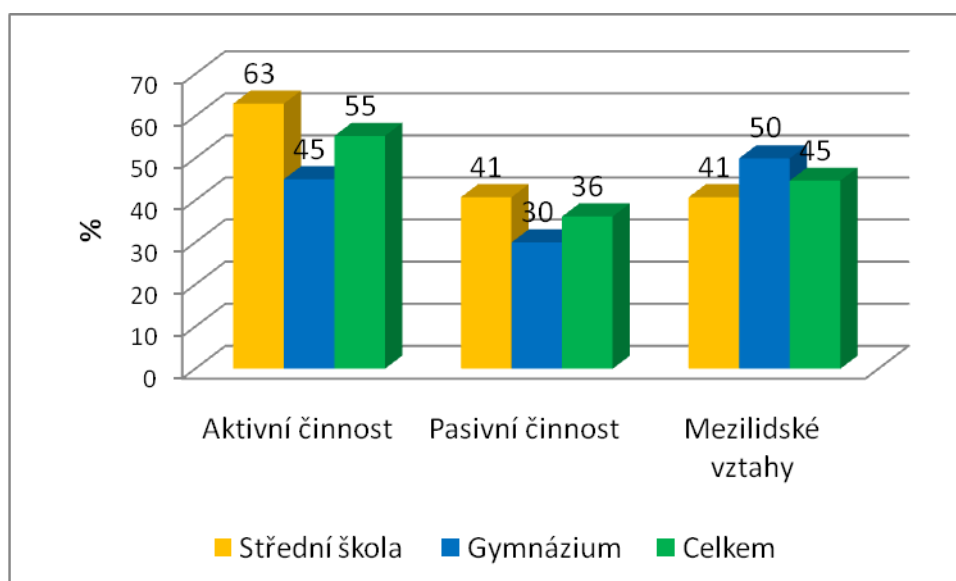
Jako ostatní copingové procesy uváděli účastníci dotazníkového šetření např. pozitivní naladění, snahu brát věci s nadhledem, efektivní trávení volného času a jeho vhodnou výplň a také pravidlo, že se ve svém volném čase nebudou bavit o pracovních problémech.

Pokud ale pracovní zátěž nastane (v různých časových úsecích – viz výše), uvedla většina dotazovaných postupy, resp. činnosti, jak tuto pracovní zátěž zvládnout.

4.5.6 Postupy ke zvládání zátěže

Stejně jako u otázky na prevenci negativních důsledků na zdravotní stav se v dotazníku vyskytla pouze jedna doplňující otázka zabývající se tímto problémem ve znění: „Jaké postupy používáte ke zvládání zátěže?“ Odpovědi se opět podařilo rozčlenit do několika kategorií, a to aktivní činnosti, pasivní činnosti, mezilidské vztahy, pochutiny, žádné a ostatní. První část je vidět na grafu č. 35.

Graf č. 35: Postupy ke zvládání zátěže 1



Zdroj: Vlastní výzkum

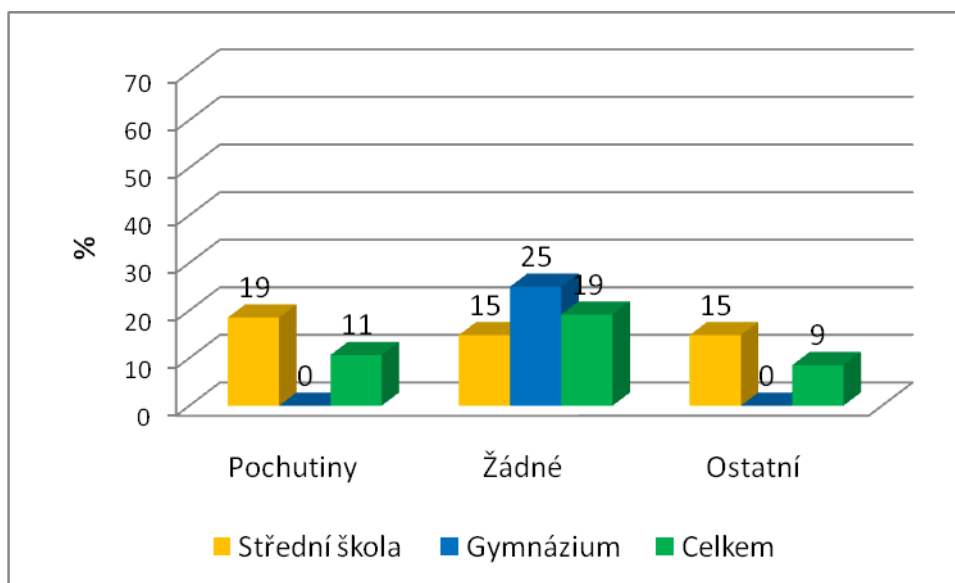
Podobně jako u preventivních opatření, i zde 55 % pedagogů, tedy 26 vyučujících, spoléhá na různé aktivní činnosti, jako je např. sport, kterému podléhá 16 učitelů, či procházky v přírodě, ať už s domácími mazlíčky nebo rodinou, manuální práce či opět blíže nespecifikovaný aktivní život. Tuto nejvíce zastoupenou skupinu zastupuje 63 % vyučujících na střední škole a 45 % učitelů na gymnáziu, celkem tedy 27 respondentů, z toho 18 učitelů střední školy a 9 gymnázia.

I když by se mohlo zdát, že učitel je ve svém povolání výmluvný až dost a bude preferovat spíše ticho a samotu, pokud dojde k většímu pracovnímu zatížení, má 45 % dotazovaných (21 kantorů) potřebu probrat to s někým jiným, příp. trávit s někým jiným volný čas, aby přišel na jiné myšlenky. Polovina pedagogů gymnázia a 41 % uči-

telů střední školy uvedlo, že potřebují trávit čas s rodinou a přáteli, kterým se mohou svěřit a vypovídat se, popř. s nimi navštívit různá kulturní zařízení a společenské akce.

Samozřejmě takoví, kteří preferují ticho a klid, se v dotazníkovém šetření také našli. A to konkrétně 36 % všech dotazovaných (11 učitelů SŠ a 4 gymnázia) chce být spíše o samotě, spát, relaxovat, číst si knihu nebo se dívat na filmy, aby se cítili lépe.

Graf č. 36: Postupy ke zvládnání zátěže 2



Zdroj: Vlastní výzkum

Jak vypovídá graf č. 36, z dotazníkového šetření vyplynulo, že dalším faktorem pomáhajícím zvládnout pracovní zátěž jsou pochutiny všeho druhu, převážně ale káva a čokoláda, ke kterým přiznalo „vřelý vztah“ pouze 5 vyučujících střední školy. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že neznám téměř žádného učitele, který by nepil alespoň jednu kávu denně. Zarazil mě i fakt, že se v odpovědích nevyskytly žádné tabákové výrobky. Může to být způsobeno tím, že učitelé, kteří kouří či pijí alespoň jednu kávu denně, neberou tyto výrobky jako prostředek ke zvládnutí zátěže, ale jsou už na tyto věci natolik zvyklí, že se staly běžnou součástí jejich života.

Naopak 19 % všech respondentů, z toho 15 % učitelů střední školy a 25 % gymnaziálních učitelů žádné postupy neuvedlo. Jeden odpovídající uvedl, že žádný postup nemá, protože daná práce se stejně musí udělat, další dokonce napsal, že nemá pocit zátěže.

Jako další možné postupy k vyrovnání se s pracovní zátěží uvedli respondenti např. uspokojení z vlastní práce, která je za dotyčným vidět, snahu brát veškeré věci s nadhledem nebo třeba také efektivní trávení volného času.

4.5.7 Vyhodnocení výsledků

Je mnoho možností, jak lze rozdělit složky pracovní zátěže. První členění se zaměřilo na kognitivní, citovou, tělesnou a sociální pracovní zátěž. Dále šlo pracovní zátěž rozčlenit na zátěž fyzickou a psychickou, která se dále dělila na senzorickou, mentální a emoční, a také na zátěž ani fyzického ani psychického charakteru.

Jako nejúčinnější prevence negativních důsledků na svůj zdravotní stav přišla 60 % všech dotazovaných, tedy 28 lidem, určitá aktivní činnost. Jako nejčastější aktivní činnost byl uváděn jakýkoliv sport, dále pobyt v přírodě, provádění manuálních prací (např. práce na zahradě, v dílně), nebo blíže nespecifikované vedení aktivního života.

Druhá největší skupina se týkala odpovědi jakýmkoliv způsobem související s vedením zdravého života, tzn. 19 (40 %) respondentů uvedlo např. to, že k obraně proti špatnému zdraví jim slouží např. správná životospráva, užívání vitamínů (na střední škole dostávají vyučující na podporu imunity každý rok vitamíny, nebo si mohou zvolit očkování proti chřipce) a antioxidantů, také zdravá výživa, dodržování pitného režimu, nebo třeba i preventivní prohlídky u lékaře (vyučující je mají jednou za tři roky povinné). Jeden z respondentů uvedl dokonce chrániče sluchu.

38 % dotazovaných se chrání spíše klidovým režimem, tedy určitými pasivními činnostmi, jako je např. spánek, různé formy relaxace nebo také četba knih, časopisů a luštění křížovek či sudoku.

Při zpracování bakalářské práce se vycházelo z několika předpokladů, a to, že:

- Pracovní zátěž učitelů na školách s inteligentnějšími, resp. lépe se učícími žáky, bude nižší, než na školách s hůře prospívajícími či neprospívajícími žáky.
- Fyzická zátěž bude nižší než zátěž psychická.
- Učitelky budou více náchylné ke stresu a syndromu vyhoření než učitelé.

- Učitelé (míněno muže i ženy) s více lety praxe budou více náchylní ke stresu a syndromu vyhoření než učitelé (míněno muže i ženy), kteří své povolání vykonávají maximálně 15 let.
- Více budou učitelé preferovat postup zvládání zátěže aktivní činnosti než pasivní.

První dva předpoklady dotazníkové šetření vyvrátilo, nicméně tři další předpoklady se mi podařilo potvrdit.

Jako první se tedy nepotvrdil předpoklad, že učitelé střední školy s třemi maturitními obory a jedním výučním oborem budou mít větší míru náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření a tudíž i pracovní zátěž než učitelé gymnázia. Vyučující na střední škole dosáhli míry náchylnosti 24,1 bodu a gymnaziální učitelé 26,5 bodu.

Porovnáme-li zátěž fyzickou a psychickou, opět se nám předpoklad nepotvrdí, neboť v analýze daných respondentů z různých druhů pohledu (za školy, ženy vs. muži, délka praxe do 15 let a nad 15 let) pokaždé vychází jako nejvyšší zátěž složka tělesné zátěže. Také na fyzické zatížení při výkonu svého povolání si stěžovalo nejvíce respondentů.

Dotazníkovým šetřením se podařilo potvrdit obecně známé tvrzení, a to to, že ženy učitelky jsou více náchylné ke stresu a syndromu vyhoření než muži učitelé. Jak vyplývá z grafu č. 19, učitelky měly hodnotu míry náchylnosti ke stresu 26,15 a učitelé pouze 21,54.

Další domněnkou bylo to, že učitelé s více lety praxe budou více trpět pracovní zátěží než učitelé s méně lety praxe. Tento předpoklad se potvrdil a to tak, že učitelé do 15 let praxe včetně dosáhli hodnoty u míry náchylnosti ke stresu 24,14 a učitelé 25,08.

Poslední předpoklad, že učitelé budou volit ke zvládání zátěže spíše činnosti aktivního charakteru, se také potvrdil. Ve svých odpovědích to uvedlo 55 % všech dotazovaných, kdežto pasivní činnost volilo pouze 36 % respondentů.

4.5.8 Diskuze

To, že se nepotvrdil předpoklad, že učitelé střední školy budou mít vyšší míru zatížení než učitelé gymnázia, mohlo být způsobeno několika faktory.

Jako první a nejdůležitější bych brala v úvahu verifikaci předpokladu, že učitelé s delší dobou praxe jsou více náchylní ke stresu než ti s menším počtem odučených let. Vzhledem k tomu, že 75 % těchto učitelů se nachází právě na gymnáziu a střední škola zaměstnává pouze 15 % těchto respondentů, domnívám se, že tato situace mohla navýšit míru náchylnosti ke stresu na gymnáziu.

Dalším faktorem může být také to, že ne všichni učitelé střední školy učí pouze žáky učňovského oboru. Jak již bylo zmíněno na začátku, do jejich úvazků patří jak studijní obory s maturitou, tak ty učební, a z toho důvodu nemusí svou pracovní zátěž vnímat tak velkou. Navíc k tomu přispívá již zmíněný fakt, že pedagogický sbor střední školy je doopravdy zastoupen relativně mladými učiteli, kteří si ještě neuvědomují nic, na co by si mohli stěžovat, nebo si pracovní zátěž uvědomují, ale mají dost síly dané komplikace s ní spojené zvládnout.

Druhý vyvrácený předpoklad byl ten, že fyzická zátěž bude nižší než zátěž psychická. Pouze 15 % respondentů uvedlo, že si žádnou tělesnou zátěž neuvědomují. Domnívám se, že tělesná zátěž může být, kromě např. ztráty hlasu, bolesti nohou či zad, až důsledkem delšího působení stresu. Tuto teorii potvrzují například ATKINSON (2003), nebo také MLČÁK (2000), jak je uvedeno v literární části této práce (konkrétně kapitola 2.2.5.2 a 2.2.6).

Potvrzení předpokladu týkajícího se vyšší pracovní zátěže učitelek než učitelů není nikterak překvapující. Jak vyplynulo z dotazníkového šetření, učitelky jsou více náchylné ke stresu než muži, a to ve všech rovinách. Domnívám se, že je to z toho důvodu, že většina žen je více emotivně založená, kdežto muži bývají spíše racionální. Proto si ženy obecně všechno víc berou, jsou vnitřně neklidné až nervózní, což se projevuje i v jejich soukromém životě a v jejich zvýšené náchylnosti k nemocem.

Stejně tak i učitelé, jejichž délka praxe je delší než 15 let dosáhli vyšší náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření a tedy i pracovní zátěži než učitelé s dobou praxe do patnácti let včetně. Domnívám se, že zde velký faktor sehrála i počínající krize středního věku, a to hlavně co se týče stránky citové, kognitivní a sociální.

Předpokládám, že důvodem, proč bylo prokázáno, že aktivní odpočinek je častější než pasivní odpočinek, bude to, že učitelé převážnou část práce sedí nebo jsou zavření v budově a navíc pracují víceméně hlavou, a proto raději volí aktivní formu odpočinku i prevence stresu, aby si mohli „propláchnout hlavu“ a vybit přebytečnou energii, která se jim nahromadila.

5. Závěr

Bakalářská práce se zaměřila na provedení analýzy složek pracovní zátěže učitelů. K tomuto účelu byly vybrány dvě střední školy, a to střední škola s odborným zaměřením (3 obory zakončené maturitní zkouškou a 1 zakončený výučním listem) a gymnázium poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou ve čtyřletém studiu.

Nejprve bylo potřeba nastudovat si základní teoretické poznatky týkající se učitele a učitelské profese a následně se orientovat na pracovní zátěž učitelů, jak fyzickou, tak psychickou. Bylo potřeba se také seznámit s tím, jak se stres, stresory a syndrom burnout objevují v učitelské profesi. Vybrané poznatky jsou uvedeny v teoretické části této práce.

Na základě získaných teoretických poznatků bylo do bakalářské práce stanoveno 5 předpokladů, a to, že:

- Pracovní zátěž učitelů na školách s inteligentnějšími, resp. lépe se učícími žáky, bude nižší, než na školách s hůře prospívajícími či neprospívajícími žáky.
- Fyzická zátěž bude nižší než zátěž psychická.
- Učitelky budou více náchylné ke stresu a syndromu vyhoření než učitelé.
- Učitelé (míněno muže i ženy) s více lety praxe budou více náchylní ke stresu a syndromu vyhoření než učitelé (míněno muže i ženy), kteří své povolání vykonávají maximálně 15 let.
- Více budou učitelé preferovat postup zvládání zátěže aktivní činností než pasivní.

Informace o pracovní zátěži učitelů zvolených středních škol jsem čerpala hlavně z dotazníkového šetření, které zkoumalo jednotlivé složky pracovní zátěže, které si učitelé uvědomují, na které si stěžují, zda pocítují některé neblahé důsledky na svém fyzickém či psychickém zdraví. Také bylo zkoumáno, které postupy vyučující používají ke zvládání zátěže a k prevenci jejích negativních důsledků na svůj zdravotní stav. Pro upřesnění důvodů některých odpovědí bylo provedeno několik doplňujících rozhovorů s respondenty dotazníkového šetření. Čerpala jsem také z vlastních zkušeností.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 47 respondentů, z toho 27 učitelů střední školy (20 žen a 7 mužů) a 20 pedagogů gymnázia (14 učitelek a 6 učitelů).

Dotazník se skládal ze dvou částí – zaškrťovací a doplňovací.

Na základě získaných informací jsem popsala vnímanou pracovní zátěž učitelů a porovнала ji z několika hledisek, jako např. podle jednotlivých škol, pohlaví, délky praxe nebo také druhu zátěže. Poslední část dotazníku se týkala prevence negativních důsledků na zdravotní stav učitele a postupů zvládání pracovní zátěže.

Složky pracovní zátěže lze rozdělit různými způsoby. První část dotazníku se zaměřila na kognitivní, citovou, tělesnou a sociální pracovní zátěž. Druhá část dotazníku rozčlenila pracovní zátěž na zátěž fyzickou a psychickou, která se dále dělila na senzoryckou, mentální a emoční, a také na zátěž ostatní, tedy ani fyzického ani psychického charakteru.

Jako nejúčinnější prevence negativních důsledků na svůj zdravotní stav přišla 60 % všech dotazovaných, tedy 28 lidem, určitá aktivní činnost. Jako nejčastější aktivní činnost byl uváděn jakýkoliv sport, dále pobyt v přírodě, provádění manuálních prací (např. práce na zahradě, v dílně), nebo blíže nespecifikované vedení aktivního života.

Druhá největší skupina se týkala odpovědi jakýmkoliv způsobem souvisejícím s vedením zdravého života, tzn. 19 (40 %) respondentů uvedlo např. to, že k obraně proti špatnému zdraví jim slouží např. správná životospráva, užívání vitamínů (na střední škole dostávají vyučující na podporu imunity každý rok vitamíny, nebo si mohou zvolit očkování proti chřipce) a antioxidantů, také zdravá výživa, dodržování pitného režimu, nebo třeba i preventivní prohlídky u lékaře (vyučující je mají jednou za tři roky povinné). Jeden z respondentů uvedl dokonce chrániče sluchu.

38 % dotazovaných se chrání spíše klidovým režimem, tedy určitými pasivními činnostmi, jako je např. spánek, různé formy relaxace nebo také četba knih, časopisů a luštění křížovek či sudoku.

První dva předpoklady dotazníkové šetření vyvrátilo, nicméně tři další předpoklady se podařilo potvrdit.

První se tedy nepotvrdil předpoklad, že učitelé střední školy s třemi maturitními obory a jedním výučním oborem budou mít větší míru náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření a tudíž i pracovní zátěž než učitelé gymnázia. Vyučující na střední škole dosáhli míry náchylnosti 24,1 bodu a gymnaziální učitelé 26,5 bodu.

Toto vyvrácení předpokladu mohlo být způsobeno několika faktory.

Jako primární a nejdůležitější bych brala v úvahu verifikaci předpokladu, že učitelé s delší dobou praxe jsou více náchylní ke stresu než ti s menším počtem odučených let. Vzhledem k tomu, že 75 % učitelů s vyšší dobrou praxe se nachází právě na gymnáziu a střední škola zaměstnává pouze 15 % těchto respondentů, domnívám se, že tato situace mohla navýšit míru náchylnosti ke stresu na gymnáziu.

Dalším faktorem může být také to, že ne všichni učitelé střední školy učí pouze žáky učňovského oboru. Jak již bylo zmíněno na začátku, do jejich úvazků patří jak studijní obory s maturitou, tak ty učební, a z toho důvodu nemusí svou pracovní zátěž vnímat tak velkou. Navíc k tomu přispívá již zmíněný fakt, že pedagogický sbor střední školy je doopravdy zastoupen relativně mladými učiteli, kteří si ještě neuvědomují nic, na co by si mohli stěžovat, nebo si pracovní zátěž uvědomují, ale mají dost síly dané komplikace s ní spojené zvládnout.

Při porovnání zátěže fyzické a psychické se opět předpoklad nepotvrdil, neboť v analýze daných respondentů z různých druhů pohledu (za školy, ženy vs. muži, délka praxe do 15 let a nad 15 let) pokaždé vyšla jako nejvyšší zátěž složka tělesné zátěže. Také na fyzické zatížení při výkonu svého povolání si stěžovalo nejvíce respondentů.

Mám za to, že tělesná zátěž může být, kromě např. ztráty hlasu, bolesti nohou či zad, až důsledkem delšího působení stresu. Tuto teorii potvrzují například ATKINSON (2003), nebo také MLČÁK (2000), jak je uvedeno v literární části této práce (konkrétně kapitola 2.2.5.2 a 2.2.6). Autoři uvádějí, že reakcí na stres může být mimo jiné svalové napětí, různé metabolické změny, nebo, působí-li dlouhodobě, také poškození imunitního systému a snížení odolnosti organismu vůči virům a bakteriím.

Dotazníkovým šetřením se podařilo potvrdit obecně známé tvrzení, a to to, že ženy učitelky jsou více náchylné ke stresu a syndromu vyhoření než muži učitelé. Jak vyplývá z grafu č. 19, učitelky měly hodnotu míry náchylnosti ke stresu 26,15 a učitelé pouze 21,54, což není nijak překvapující. Jak vyplynulo z dotazníkového šetření, učitelky jsou více náchylné ke stresu než muži, a to ve všech rovinách. Domnívám se, že je to z toho důvodu, že většina žen je více emotivně založená, kdežto muži bývají spíše racionální. Proto si ženy obecně všechno víc berou, jsou vnitřně neklidné až nervózní, což se projevuje i v jejich soukromém životě a v jejich zvýšené náchylnosti k nemocem.

Další domněnkou bylo to, že učitelé s více lety praxe budou více trpět pracovní zátěží než učitelé s méně lety praxe. Tento předpoklad se potvrdil, a to tak, že učitelé do 15 let praxe včetně dosáhli hodnoty u míry náchylnosti ke stresu 24,14 a učitelé 25,08. Domnívám se, že zde velkou roli sehrála i počínající krize středního věku, a to hlavně co se týče stránky citové, kognitivní a sociální.

Poslední předpoklad, že učitelé budou volit ke zvládání zátěže spíše činnosti aktivního charakteru, se také prokázal. Ve svých odpovědích to uvedlo 55 % všech dotazovaných, kdežto pasivní činnost volilo pouze 36 % respondentů. Předpokládám, že důvodem, proč bylo stvrzeno, že aktivní odpočinek je častější než pasivní odpočinek, bude to, že učitelé převážnou část práce sedí nebo jsou zavření v budově a navíc pracují víceméně hlavou, a proto raději volí aktivní formu odpočinku i prevence stresu, aby si mohli „propláchnout hlavu“ a vybit přebytečnou energii, která se jim nahromadila.

Cílem bakalářské práce bylo charakterizovat na základě studia dostupných materiálů složky pracovní zátěže učitelů a provést analýzu této zátěže u vyučujících na vybraných středních školách.

Složky pracovní zátěže učitelů jsem popsala a analyzovala. Pracovní zátěž se v té či oné podobě objevila u každého učitele.

Pracovní zátěži se nevyhne nikdo, dříve či později se objeví u každého jedince, proto je dobré, když o ní dotyčná osoba něco ví a může s tímto problémem něco dělat. Např. existují různá školení, jak si poradit v krizových situacích, jak zvládnout stres, problémové žáky apod.

Podle mě je důležité, pokud pracovní krize k učiteli dorazí (a že v průběhu školního roku dorazí několikrát, a to čím dál tím intenzivněji), neházet flintu do žita, nebýt pasivní, ale snažit se stávající situaci vždy řešit, nezaměřovat se pouze na práci, ale mít ještě koníčky, aktivně se odreagovat, ať už sportem, nebo třeba vyrazit do přírody s rodinou, přáteli apod. Samozřejmě je také důležité snažit se pracovní zátěži předcházet, např. dostatečným spánkem, efektivním plánováním práce, vyváženou stravou a volným časem apod.

Protože to, jak se pedagog cítí, jak jedná a jak se chová, se odráží i v jeho výuce a celkovém působení na žáka. Vzhledem k tomu, že učitelé pracují s budoucností národa, měli by se snažit, aby pracovali co nejlépe a dávali dobrý příklad. Neboť, jak řekl Konstantin Sergejevič Stanislavskij „*Vyučuje-li učitel, jen aby si zajistil obživu, nudí se jeho žáci, jsou unaveni a skomírají s ním.*“

6. Přehled použité literatury

1. ATKINSON, R. L. a kol.: Psychologie. Praha: Portál, 2003. 751 s. ISBN 80-7178-640-3.
2. BENDL, S.: Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. Pedagogika, 47, 1997, 54-64.
3. BLAHUTKOVÁ, M. – VACKOVÁ, H. – CACEK, J.: Vliv časového stresu na zatížení učitelů. In: Řehulka, E. – Řehulková, O. (Ed.), Učitelé a zdraví. Č. 4. Brno, Psychologický ústav AV ČR 2002, 75-79.
4. FIALOVÁ, I.: Syndrom burnout v učitelské profesi. In: Zášková, H. (Ed.), Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Psychologie, filozofie, sociologie. Č. 1. Ostrava, Ostravská univerzita 1994, 17-26.
5. FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele. Praha: Portál, 2010. 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
6. GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Praha: Paido, 2000. 208 s. ISBN 10: 80-85931-79-6.
7. HENNIG, C., KELLER, G.: Antistresový program pro učitele. Praha: Portál, 1996. 99 s. ISBN: 80-7178-093-6.
8. KŘIVOHLAVÝ, J.: Jak neztratit nadšení. Praha: Grada Publishing, spol. s r. o., 1998. 136 s. ISBN 80-7169-551-3.
9. MÍČEK, L. ZEMAN, V.: Učitel a stres. II. rozšířené vydání. Opava: Vade Mecum Opava, 1997. 190 s. ISBN 80-86041-25-5
10. MLČÁK, Z.: K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. Pedagogická orientace, 10(3), 2000, 12-24.
11. POLÁK, M.: Pracovní podmínky učitelů a syndrom vyhoření. Pedagogická orientace, 14(1), 2004, 69-73.
12. PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. 3. přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2005. 454 s. ISBN 80-7367-047.
13. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. 288 s. ISBN 80-7178-029-4.
14. ŘEHULKA, E. – ŘEHULKOVÁ, O.: Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In: Řehulka, E. – Řehulková, O. (Ed.), Učitelé a zdraví. Č. 1. Brno, Psychologický ústav AV ČR 1998, 99-104.

15. ŘÍČAN, P.: Cesta životem: Vývojová psychologie. 2. vydání. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
16. VAŠINA, B. – VALOŠKOVÁ, M.: Učitel – pracovní zátěž – zdraví. In: Řehulka, E. – Řehulková, O. (Ed.), Učitelé a zdraví. Č. 1. Brno, Psychologický ústav AV ČR 1998, 7-25.

7. Seznam grafů a tabulek

Graf č. 1: Věková struktura učitelů střední školy a gymnázia	32
Graf č. 2: Délka praxe	33
Graf č. 3: Celková průměrná hodnota míry náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření učitelů vybraných škol	35
Graf č. 4: Míra náchylnosti ke stresu a vyhoření z hlediska jednotlivých rovin	36
Graf č. 5: Připadám si fyzicky "vyždímaný/á"	37
Graf č. 6: Jsem náchylný/á k nemocem	38
Graf č. 7: Trpím bolestmi hlavy	39
Graf č. 8: Trápí mě poruchy spánku	40
Graf č. 9: Nedokážu se radovat ze své práce	41
Graf č. 10: Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní	42
Graf č. 11: Trpím nedostatkem uznání a ocenění	42
Graf č. 12: Obtížně se soustřed'uji	43
Graf č. 13: Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání	44
Graf č. 14: Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích	45
Graf č. 15: Nemám chuť pomáhat problémovým žákům.....	46
Graf č. 16: Frustrace ze školní práce narušuje mé soukromé vztahy.....	47
Graf č. 17: Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy	48
Graf č. 18: Učitelé dle pohlaví.....	49
Graf č. 19: Celková míra náchylnosti učitelů dle pohlaví.....	50
Graf č. 20: Míra náchylnosti učitelů dle pohlaví z hlediska jednotlivých rovin	51
Graf č. 21: Míra náchylnosti učitelů dle pohlaví a škol z hlediska jednotlivých rovin ..	52
Graf č. 22: Učitelé podle délky praxe	53
Graf č. 23: Celková míra náchylnosti učitelů ke stresu a syndromu vyhoření podle délky praxe.....	54
Graf č. 24: Celková míra náchylnosti učitelů podle délky praxe z hlediska jednotlivých rovin	55
Graf č. 25: Míra náchylnosti učitelů ke stresu v daných školách podle délky praxe a z hlediska jednotlivých rovin	56
Graf č. 26: Vnímané fyzické zatížení – ztráta hlasu, bolesti hlavy a zad	57
Graf č. 27: Vnímané fyzické zatížení – celková únava, bolest nohou.....	58

Graf č. 28: Vnímané senzorické zatížení	59
Graf č. 29: Vnímané mentální zatížení – stres, ztráta pozornosti, poruchy spánku	60
Graf č. 30: Vnímané mentální zatížení – chybné jednání, zapomínání, náladovost, obtížné soustředění	61
Graf č. 31: Vnímané emoční zatížení – psychické vyčerpání, ztráta iluzí o smysluplnosti své práce.....	62
Graf č. 32: Vnímaná zátěž nefyzického a nepsychického charakteru	63
Graf č. 33: Prevence negativních důsledků pracovní zátěže na zdravotní stav učitelů 1	64
Graf č. 34: Prevence negativních důsledků pracovní zátěže na zdravotní stav učitelů 2	66
Graf č. 35: Postupy ke zvládnání zátěže 1	67
Graf č. 36: Postupy ke zvládnání zátěže 2	68

Seznam tabulek

Tabulka 1: Váhy jednotlivých možností dotazníku	34
---	----

8. Přílohy

Příloha 1 Dotazník

Příloha 2 Četnosti odpovědí jednotlivých výroků učitelů střední školy a gymnázia

Příloha 1 Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Alena Tlamsová a v současné době zpracovávám bakalářskou práci na téma „Pracovní zátěž učitelů středních škol“. Chtěla bych Vás požádat o **anonymní** vyplnění tohoto dotazníku, který by měl posloužit k analýze této zátěže u vyučujících na vybraných středních školách.

Dotazník se skládá ze dvou částí. V první z nich si prosím vyberte jednu z pěti odpovědí (vždy, často, někdy, zřídka, nikdy), ke které se nejvíc přikláníte. Prosím vyplňte, jak se cítíte teď (tzn. období před jarními prázdninami).

V druhé části prosím doplňte vlastní odpovědi.

Předem Vám za vyplnění dotazníku děkuji.

Jsem ☐ muž ☐ žena
Věk (24-30> (30-35> (35-40> (40-45> (45-50>
(50-55> (55-60> (60-65> (65-70> více

Doba výkonu učitelského povolání (v letech):

(0-5> (5-10> (10-15> (15-20> (25-30> (30-35>
(35-40> (45-50> více

Typ školy: ☐ gymnázium
☐ střední škola odborného zaměření

I. část: Vyberte si prosím jednu z pěti odpovědí (vždy, často, někdy, zřídka, nikdy), ke které se nejvíc přikláníte.

	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
1. Obtížně se soustřeďuji	☐	☐	☐	☐	☐
2. Nedokážu se radovat ze své práce	☐	☐	☐	☐	☐
3. Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“	☐	☐	☐	☐	☐
4. Nemám chuť pomáhat problémovým žákům	☐	☐	☐	☐	☐
5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech	☐	☐	☐	☐	☐
6. Jsem sklíčený/á	☐	☐	☐	☐	☐
7. Jsem náchylný/á k nemocem	☐	☐	☐	☐	☐
8. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy	☐	☐	☐	☐	☐
9. Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích	☐	☐	☐	☐	☐
10. V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á	☐	☐	☐	☐	☐
11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Frustrace ze školní práce narušuje mé soukromé vztahy	☐	☐	☐	☐	☐
13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává	☐	☐	☐	☐	☐
14. Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní	☐	☐	☐	☐	☐
15. Jsem napjatý/á	☐	☐	☐	☐	☐
16. Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva	☐	☐	☐	☐	☐
17. Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání	☐	☐	☐	☐	☐
18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění	☐	☐	☐	☐	☐
19. Trápí mě poruchy spánku	☐	☐	☐	☐	☐

20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání	?	?	?	?	?
21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru	?	?	?	?	?
22. Cítím se ustrašený/á	?	?	?	?	?
23. Trpím bolestmi hlavy	?	?	?	?	?
24. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům se žáky	?	?	?	?	?

II. část: Doplňte prosím vlastní odpovědi.

- **Jaké fyzické zatížení si při výkonu svého povolání uvědomujete?** (př. bolest nohou, ztráta hlasu,...)

Psychická zátěž se dá rozčlenit na tři části: senzorickou, mentální a emoční.

- **Uvědomujete si při výkonu svého povolání senzorickou zátěž? Pokud ano, uveďte prosím příklady.** (Senzorická (smyslová) zátěž je pracovní zátěž spojená s převahou zatěžování smyslových orgánů, tj. např. zraku a sluchu a jim odpovídajících struktur centrálního nervového systému.)

.....

.....

- **Uvědomujete si při výkonu svého povolání mentální zátěž? Pokud ano, uveďte prosím příklady.** Mentální zátěž vyplývá z požadavků na zpracovávání informací, které klade nároky na pozornost, paměť, představivost, myšlení a rozhodování, následky mentální zátěže může být např. stres, poruchy spánku, agresivita, chybné jednání apod.

.....

.....

- **Uvědomujete si při výkonu svého povolání emoční zátěž? Pokud ano, uveďte prosím příklady.** Emoční zátěž vyplývá ze situací a požadavků, vyvolávajících afektivní citovou odezvu. Jako příklad se mohou uvést např. dlouhodobé pocity vyčerpání, negativní vztah vůči žákům i spolupracovníkům, ztráta pocitu smysluplnosti vlastní práce, apod.

.....

.....

- **Pokud máte pocit, že Vaše pracovní zátěž není ani fyzického ani psychického charakteru, vypište ji prosím do následujících řádků.** (Př. konkrétní vlivy zvenčí, administrativní práce, apod.)

.....

.....

-
- **Jaké postupy používáte ke zvládnutí zátěže?**

.....

.....

- **Jak se preventivně bráníte negativním důsledkům na svůj zdravotní stav?**

.....

.....

Ještě jednou moc děkuji za Váš čas. Alena Tlamsová

Přehled použité literatury pro vypracování dotazníku

HENNIG, C., KELLER, G. Antistresový program pro učitele. Praha: Portál, 1996.
ŘEHULKA, E. – ŘEHULKOVÁ, O.: Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In: Řehulka, E. – Řehulková, O. (Ed.), Učitelé a zdraví. Č. 1. Brno, Psychologický ústav AV ČR 1998, 99-104.

Příloha 2 Četnosti odpovědí jednotlivých výroků učitelů střední školy a gymnázia

Tělesná rovina

Tabulka 2: Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“ (výrok č. 3)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	1	0	Vždy	4	0
Často	10	6	Často	37	30
Někdy	8	10	Někdy	30	50
Zřídka	5	3	Zřídka	19	15
Nikdy	3	1	Nikdy	11	5

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 3: Jsem náchylný/á k nemocem (výrok č. 7)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	2	1	Často	7	5
Někdy	6	4	Někdy	22	20
Zřídka	15	10	Zřídka	56	50
Nikdy	4	5	Nikdy	15	25

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 4: Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod. (výrok č. 11)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	1	0	Často	4	0
Někdy	4	4	Někdy	15	20
Zřídka	9	3	Zřídka	33	15
Nikdy	13	13	Nikdy	48	65

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 5: Jsem napjatý/á (výrok č. 15)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	1	0	Vždy	4	0
Často	4	2	Často	15	10
Někdy	9	10	Někdy	33	50
Zřídka	9	5	Zřídka	33	25
Nikdy	4	3	Nikdy	15	15

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 6: Trápí mě poruchy spánku (výrok č. 19)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	2	5	Často	7	25
Někdy	6	6	Někdy	22	30
Zřídka	11	6	Zřídka	41	30
Nikdy	8	3	Nikdy	30	15

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 7: Trpím bolestmi hlavy (výrok č. 23)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	2	3	Často	7	15
Někdy	11	5	Někdy	41	25
Zřídka	8	6	Zřídka	30	30
Nikdy	6	6	Nikdy	22	30

Zdroj: Vlastní výzkum

Citová rovina

Tabulka 8: Nedokážu se radovat ze své práce (výrok č. 2)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	7	2	Často	26	10
Někdy	10	13	Někdy	37	65
Zřídka	5	3	Zřídka	19	15
Nikdy	5	2	Nikdy	19	10

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 9: Jsem sklíčený/á (výrok č. 6)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	3	0	Často	11	0
Někdy	11	8	Někdy	41	40
Zřídka	4	8	Zřídka	15	40
Nikdy	9	4	Nikdy	33	20

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 10: V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á (výrok č. 10)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	1	2	Často	4	10
Někdy	6	3	Někdy	22	15
Zřídka	12	10	Zřídka	44	50
Nikdy	8	5	Nikdy	30	25

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 11: **Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní (výrok č. 14)**

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	1	0	Vždy	4	0
Často	2	2	Často	7	10
Někdy	8	8	Někdy	30	40
Zřídka	14	7	Zřídka	52	35
Nikdy	2	3	Nikdy	7	15

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 12: **18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění (výrok č. 18)**

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	1	0	Vždy	4	0
Často	3	5	Často	11	25
Někdy	6	6	Někdy	22	30
Zřídka	5	6	Zřídka	19	30
Nikdy	12	3	Nikdy	44	15

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 13: **22. Cítím se ustrašený/á (výrok č. 22)**

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	1	0	Často	4	0
Někdy	1	2	Někdy	4	10
Zřídka	2	4	Zřídka	7	20
Nikdy	23	14	Nikdy	85	70

Zdroj: Vlastní výzkum

Kognitivní rovina

Tabulka 14: **Obtížně se soustřed'uji (výrok č. 1)**

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	2	0	Často	7	0
Někdy	10	8	Někdy	37	40
Zřídka	11	10	Zřídka	41	50
Nikdy	4	2	Nikdy	15	10

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 15: **Pochybuji o svých profesionálních schopnostech (výrok č. 5)**

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	0	0	Často	0	0
Někdy	7	5	Někdy	26	25
Zřídka	12	15	Zřídka	44	75
Nikdy	8	0	Nikdy	30	0

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 16: **Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích (výrok č. 9)**

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	0	0	Často	0	0
Někdy	0	2	Někdy	0	10
Zřídka	4	6	Zřídka	15	30
Nikdy	23	12	Nikdy	85	60

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 17: **Můj odborný růst a zájem o obor zaostává (výrok č. 13)**

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	0	2	Často	0	10
Někdy	5	4	Někdy	19	20
Zřídka	12	8	Zřídka	44	40
Nikdy	10	6	Nikdy	37	30

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 18: **Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání (výrok č. 17)**

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	1	Vždy	0	5
Často	1	1	Často	4	5
Někdy	8	6	Někdy	30	30
Zřídka	8	9	Zřídka	30	45
Nikdy	10	3	Nikdy	37	15

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 19: **Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru (výrok č. 21)**

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	1	0	Vždy	4	0
Často	0	0	Často	0	0
Někdy	4	4	Někdy	15	20
Zřídka	13	9	Zřídka	48	45
Nikdy	9	7	Nikdy	33	35

Zdroj: Vlastní výzkum

Sociální rovina

Tabulka 20: Nemám chuť pomáhat problémovým žákům (výrok č. 4)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	2	1	Často	7	5
Někdy	6	4	Někdy	22	20
Zřídka	10	9	Zřídka	37	45
Nikdy	9	6	Nikdy	33	30

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 21: Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy (výrok č. 8)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	1	0	Často	4	0
Někdy	1	1	Někdy	4	5
Zřídka	6	6	Zřídka	22	30
Nikdy	19	13	Nikdy	70	65

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 22: Frustrace ze školní práce narušuje mé soukromé vztahy (výrok č. 12)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	1	1	Vždy	4	5
Často	1	0	Často	4	0
Někdy	6	4	Někdy	22	20
Zřídka	7	9	Zřídka	26	45
Nikdy	12	6	Nikdy	44	30

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 23: Vyučování omezuji na pouhé zprostředkování učiva (výrok č. 16)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	1	0	Často	4	0
Někdy	3	1	Někdy	11	5
Zřídka	14	11	Zřídka	52	55
Nikdy	9	8	Nikdy	33	40

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 24: Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání (výrok č. 20)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	0	3	Často	0	15
Někdy	2	5	Někdy	7	25
Zřídka	6	4	Zřídka	22	20
Nikdy	19	8	Nikdy	70	40

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka 25: Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům se žáky (výrok č. 24)

	Střední škola	Gymnázium	%	Střední škola	Gymnázium
Vždy	0	0	Vždy	0	0
Často	0	0	Často	0	0
Někdy	1	0	Někdy	4	0
Zřídka	9	4	Zřídka	33	20
Nikdy	17	16	Nikdy	63	80

Zdroj: Vlastní výzkum