

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Katedra psychologie



Bakalářská práce

Michaela Svobodová

Profesní zátěž učitele v různých kulturách

Teacher's vocational load in variant cultures

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Ivě Štětovské, Ph.D. za velice ochotnou spolupráci a cenné rady, které mi poskytovala během tvorby této bakalářské práce. Děkuji také své rodině a blízkým za podporu.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 12. 2015

.....

Michaela Svobodová

Abstrakt:

Práce se zabývá zátěží, kterou ve své profesi pociťuje učitel, a zaměřuje se konkrétně na středoškolské učitele v České republice a na Novém Zélandu. V teoretické části jsou zpracována témata střední školy, kultury, zátěže a profesní zátěže učitele podle dostupných tuzemských i zahraničních odborných zdrojů. Tato část představuje jak teoretická východiska, tak i realizované výzkumy zabývající se danými tématy. Empirická část práce sestává z návrhu výzkumu na téma uznání profese středoškolského učitele v České republice a na Novém Zélandu. Proponovaný výzkum se soustředí na uznání rodiči žáků a snaží se tak o hlubší zkoumání jednoho z faktorů působících profesní zátěž učitelů. Cílem této bakalářské práce je prezentovat téma profesní zátěže učitele a nabídnout interkulturní perspektivu, které by se v této oblasti dalo využít.

Klíčová slova:

Zátěž, učitel, střední škola, kultura, Nový Zéland

Abstract:

This thesis is dealing with workload that teachers face in their profession, and focuses on secondary school teachers in the Czech Republic and New Zealand. The theoretical part presents topics of secondary school, culture, load and teacher workload based on available scientific Czech and foreign sources. This part discusses both theoretical principles and research done in these fields. The empirical part proposes a research project on appreciation of secondary school teachers in the Czech Republic and New Zealand. This project focuses on appreciation by students' parents and therefore seeks to explore one of the factors responsible for teacher workload. The aim of this thesis is to present the issue of teacher vocational load (or workload) and to offer an intercultural perspective that could be useful in this field.

Keywords:

Workload, teacher, secondary school, culture, New Zealand

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. UČITELÉ A STŘEDNÍ ŠKOLY	10
1.1 Střední školy v České republice	10
1.2 Střední školy na Novém Zélandu	10
2. KULTURA	12
2.1 Co je kultura	12
2.2 Hofstedeho model kulturních dimenzí	13
2.3 Kultura České republiky	15
2.4 Kultura Nového Zélandu	17
3. ZÁTĚŽ	20
3.1 Definice zátěže a stresu	20
3.1.1 Hans Selye a GAS	20
3.1.2 Richard Lazarus a stres jakožto kognitivní proces	21
3.1.3 Další přístupy	22
3.2 Klasifikace zátěže	22
3.3 Reakce na stres a zátěž	23
3.4 Pracovní zátěž	24
3.4.1 Syndrom vyhoření	25
3.5 Zvládání zátěže	26
4. ZÁTĚŽ V PROFESI UČITELE	28
4.1 Učitel a zátěž	28
4.2 Pracovní náplň učitele	28
4.3 Příčiny pracovní zátěže učitele	30
4.4 Profesní zátěž učitele v České republice	32
4.5 Profesní zátěž učitele na Novém Zélandu	35

4.6 Shrnutí: Profesní zátěž učitele v ČR a na NZ	37
II. NÁVRH VÝZKUMNÉHO PROJEKTU	38
5. Uznání profese učitele střední školy v České republice a na Novém Zélandu.....	38
5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	38
5.2 Design výzkumného projektu	39
5.2.1 Výzkumný soubor	40
5.2.2 Použité metody	41
5.3 Realizace výzkumu	42
5.4 Způsob zpracování dat	42
5.5 Diskuze.....	43
5.6 Shrnutí navrhovaného výzkumu	44
ZÁVĚR	46
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	47
SEZNAM PŘÍLOH.....	51

ÚVOD

V současném světě je kladen poměrně velký důraz na vzdělání a jeho kvalitu. Aktualizují se učební plány, vyrábějí se nové pomůcky, přicházejí nové metody, nové aktivity, nové způsoby testování – snaha je, aby výuka byla efektivní, šla s dobou a žáci či studenti si odnesli co možná nejvíce do života. Přes veškeré přínosy moderní doby je zde však faktor, který se ve školství pohybuje již od úplných počátků, a tím je učitel. Perfektně sestavené učební plány, moderní pomůcky a zajímavé aktivity nebudou pro žáky přínosné, pokud k nim nepřidáme ještě dobrého učitele.

Na učitele bychom neměli nikdy zapomínat, když se snažíme o kvalitní výuku a školství. Málokterý učitel může odvádět svou práci nejlépe, jak dovede, pokud si připadá pod neustálým tlakem, je ve shonu, nemá možnost si odpočinout a cítí, že jsou na něj kladeny přehnané nároky. Proto bychom se v rámci inovace a modernizace vzdělávání měli také ptát: „Nezatěžujeme je některými úkoly zbytečně?“

Tato práce se soustředí právě na profesní zátěž učitelů. Vzhledem k tomu, že většina z nás projde procesem vzdělávání (tedy alespoň základní a střední školou) v jedné zemi, nemáme příliš osobních zkušeností pro srovnání, zda to jinde nefunguje jinak, třeba i lépe. Přitom zkoumání různých realit by mohlo obohatit všechny strany, pokud by v ostatních dokázaly najít pozitivní inspiraci. Proto byla pro téma práce zvolena nejen profesní zátěž učitele, ale profesní zátěž učitele v různých kulturách.

Rozhodla jsem se zaměřit tuto práci na středoškolské učitele České republiky a Nového Zélandu a to z několika důvodů. V první řadě jsem v obou těchto zemích strávila delší dobu a měla příležitost tam zažít studium na střední škole (v České republice celé studium, na Novém Zélandu předposlední ročník střední školy). Jelikož se pohybuji často ve společnosti studentů středních škol a má sestra navštěvuje kvintu gymnázia, vnímám, jak důležitou roli pro tyto dospívající škola hraje, jak je v některých případech dokáže motivovat do dalšího vzdělávání či kariéry (a života obecně) a většinou se tak děje právě díky osobnostem učitelů. K tomu považuji za klíčové, aby se učitelé cítili dobře. Střední škola je poměrně kompaktní jednotkou se svými specifiky včetně věku žáků, kteří jsou mezi patnácti a osmnácti lety pro učitele zcela jiným „publikem“ než žáci základních škol. Všimla jsem si mnoha provedených výzkumů zaměřených na zátěž učitelů základních škol nebo základních a středních škol, výrazně méně se jich ale soustředilo pouze na učitele středoškolské, což je vzhledem k jejich odlišnostem dle mého názoru škoda.

Cílem této práce je zpracovat téma profesní zátěže učitele a jeho představením ve dvou odlišných realitách – české a novozélandské – nabídnout možný směr dalších studií.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. UČITELÉ A STŘEDNÍ ŠKOLY

Protože má tato bakalářská práce za cíl nahlédnout do profesní zátěže učitelů ve dvou různých kulturách, je třeba představit si, jaké učitele máme na mysli a pokusit se alespoň stručně představit dva různé systémy, ve kterých se tyto profesně pohybují. Zároveň bylo nutné stanovit si konkrétní typ školy, na který se budu zaměřovat, vzhledem k tomu, že bez bližší specifikace by bylo velice náročné stavět vedle sebe dva naprosto odlišné vzdělávací systémy ve všech jejich stupních a celé jejich šíři.

V první kapitole tedy představím, jak vypadá střední škola v České republice a na Novém Zélandu.

1.1 Střední školy v České republice

České školství je nám známé a proto nebudu dlouze popisovat jeho systém. Učitel, o kterém je v této práci řeč, je učitelem střední školy – tedy tzv. vyššího sekundárního stupně. Jeho žáci mají ukončenou povinnou školní docházku, jsou ve věku mezi 15 a 20 lety a absolvují výuku buď jako přípravu na přechod do pracovního procesu nebo na vstup do dalšího stupně vzdělávání. Mým původním záměrem bylo soustředit se na učitele všeobecných škol, tedy gymnázií či lyceí. Na všeobecně zaměřených středních školách však studuje v ČR oproti odborným pouhých cca 20% žáků (Průcha, 2010) a proto jsem se rozhodla zahrnout i učitele odborných škol, kteří své žáky připravují na maturitní zkoušku.

1.2 Střední školy na Novém Zélandu

Oproti tomu systém novozélandského vzdělávání je většině Čechů poměrně vzdálený a neznámý. Proto se ho pokusím stručně přiblížit. Vzdělávací stupně před vstupem do zaměstnání nebo na univerzitu jsou tři – primary, tedy základní, pro děti od pěti do deseti let; intermediate, tedy jakýsi prostřední nebo přechodný stupeň pro děti mezi jedenácti a dvanácti lety; a secondary, ekvivalent naší střední školy pro žáky od třinácti do osmnácti let („New Zealand Schools“, 2015). Školní rok je rozdělen do čtvrtletí (na rozdíl od našich pololetí) a trvá od konce ledna do začátku prosince. Jednotlivá čtvrtletí jsou oddělena dvěma týdny prázdnin („The School System“, 2015).

Poslední tři ročníky střední školy, které se také nazývají Year 11, 12 a 13, pracují podle programu National Certificate of Educational Achievement (používá se zkratka NCEA). Jde o

kreditový systém, kde studenti během školního roku sbírají kredity podle toho, zda splňují státem předepsané požadavky programu NCEA (tzv. internals), případně mohou další kredity nasbírat i formou závěrečných zkoušek probíhajících na konci školního roku v jakémsi zkouškovém období (tzv. externals). Tyto kredity jsou všeobecně uznávány na univerzitách a jiných vzdělávacích institucích na Novém Zélandu i mimo něj („The School System“, 2015).

Žáci posledních tří ročníků střední školy si vybírají pouze omezený počet předmětů, které chtějí v programu NCEA studovat (obvykle 5-7 předmětů). Zatímco v prvním ročníku NCEA, tedy Year 11, mají žáci povinnost studovat angličtinu a matematiku a doporučeno je složit si pestrý rozvrh z různých předmětů, v ročnících 12 a 13 mají žáci s výběrem směřovat spíše již podle svého plánovaného zaměření na univerzitu nebo v profesním životě. Kurzy nabízené školami se tedy napříč zemí liší, ale obvykle jde o velice rozmanitý výběr od předmětů, jako jsou jazyky, přírodní a humanitní vědy, přes předměty technicky zaměřené, po umělecké kurzy. Není tedy výjimkou, že žáci studují předměty jako design, drama, modelářství nebo pohostinství („Choosing a Course“, 2015).

Vzhledem k tomu, že poslední tři roky střední školy na Novém Zélandu fungují podle jednotného řádu a liší se od předchozích let výuky, budu právě učitele těchto tří ročníků považovat za ekvivalent českého středoškolského učitele.

2. KULTURA

Jak již bylo nastíněno v předchozí kapitole, vzdělávací systémy se liší napříč zeměmi. Může to být otázkou mnoha faktorů a jedním z nich je i odlišnost kultur. Co je to kultura? Do čeho všeho se promítá?

Kultura v této práci hraje nemalou roli – konec konců, práce se zabývá zátěží učitele v různých kulturách, ne různých zemích. Proto tuto kapitolu věnuji kultuře a tomu, jací jsou lidé žijící v těchto zemích. Opět začnu teoretickými východisky a definicemi, co chápeme v odborné literatuře kulturou. Představím teorii kulturních dimenzí Geerta Hofstedeho jakožto asi nejznámější přístup v interkulturní psychologii. Blíže se pak zaměříme na kulturu České republiky a Nového Zélandu a ideálně se podíváme na jejich podobnosti a odlišnosti, které se mohou možná projevat i v pracovní zátěži učitele.

Zevrubný popis kultury České republiky a Nového Zélandu by vydal na samostatnou a velice rozsáhlou práci. Proto se pokusím stručně, avšak co nejdůležitěji podat pokud možno alespoň přibližný nástin. Budu tedy v oněch částech pracovat nejen s odbornými zdroji a empiricky získanými daty, ale také s osobními výpověďmi cizinců i místních. Jsem si vědoma, že tímto nezískáme přesné informace, se kterými by se dalo dále odborně pracovat, ale věřím, že dokážou poskytnout osobní a lidský náhled do obou kultur. Měly by tak stačit pro přiblížení toho, jací jsou Češi a Novozélandčané, což je jedním z cílů této kapitoly.

Ovšem nejprve se podíváme na kulturu obecně.

2.1 Co je kultura

Často používáme výraz kultura v souvislosti s uměním. Když jdeme za kulturou, znamená to, že se chystáme do divadla nebo na výstavu. Kulturu lze chápat ale i v širším významu – jako například kulturu českou, italskou a indickou, zároveň ale třeba i kulturu moravskou nebo buddhistickou. Ne vždy je kultura omezena hranicemi států.

Kolman ji definuje jako „*komplexní model reality, který ovlivňuje vnímání, myšlení, citění a chování lidí*“ (Kolman, 2001, s. 24). Průcha (2010) přisuzuje kultuře významy dva – jednak ji chápe jako materiální i duchovní výtvořiny lidí, druhým významem je kultura, která se projevuje v chování lidí v rámci společenství a skládá se tedy z jejich zvyklostí, norem, symbolů, hodnotových systémů, atd. Schein hovoří o její abstraktnosti a rozdílném významu pro laiky, antropology nebo třeba manažery a říká o ní, že „*kultura se má ke skupině stejně jako osobnost nebo charakter k člověku*“ (Schein, 2010, s. 14, překlad M.S.). Svou kulturní identitu získáváme již v průběhu dětství, kdy je nám předávána skrze prostředí, v němž vyrůstáme

(Morgensternová, Šulová, 2007). Geert Hofstede v tomto využívá počítačovou analogii a přirovnává kulturu k jakémusi softwaru myslí, který určuje naše pravděpodobné chování v různých situacích a který v nás byl naprogramován za celý předchozí život a především v dětství díky rodině, škole, zájmovým skupinám, později pracovnímu prostředí a společnosti obecně (Hofstede, Hofstede, 2005).

2.2 Hofstedeho model kulturních dimenzí

Později v této kapitole bude představena kultura České republiky a Nového Zélandu. Aby bylo snazší je srovnat, podívat se, v čem a se liší a dívat se tedy na konkrétní data, budu mimo jiné vycházet z číselných hodnot, které těmto dvěma kulturám byly přisouzeny v rámci výzkumu kulturních dimenzí.

Jednu z nejznámějších teorií používaných v interkulturní psychologii vytvořil nizozemský psycholog Geert Hofstede. Ten v 70. letech 20. století provedl rozsáhlý výzkum a pokusil se zodpovědět otázku, jakým způsobem ovlivňuje kultura naše hodnoty na pracovišti. Sbíral data od pracovníků společnosti IBM v jejich pobočkách po celém světě a po zpracování výsledků představil čtyři kulturní dimenze: vzdálenost moci, individualismus-kolektivismus, maskulinita-femininita a míra vyhýbání se nejistotě. O deset let později přidal ještě dimenzi pátou, dlouhodobou-krátkodobou orientaci a v roce 2010 šestou, zatím poslední, požitkářství-zdrženlivost (Hofstede, Hofstede, Minkov, 2010).

Vzdálenost moci (PDI)

První dimenze určuje, jak je v dané společnosti zacházeno s nerovností. Je nerovnost chápána jako dobrá nebo se společnost neustále snaží o rovnost? Vypovídá o závislosti podřízených (nejen v pracovních vztazích, ale obecně o závislosti na autoritě) – zaměstnanec ve společnosti s nízkou vzdáleností moci se svým nadřízeným bude spíše konzultovat, nebude se bát mu oponovat. Naopak ve společnostech s vysokým PDI bude podřízený raději poslouchat příkazy nebo se naopak úplně vzepře (Hofstede, Hofstede, 2005).

Individualismus versus kolektivismus (IDV)

Míra individualismu značí, do jaké míry je ve společnosti upřednostňován jednotlivec, jeho potřeby a zájmy oproti společenství. Od jedinců v individualistické kultuře se očekává, že budou samostatní a centrem jejich identity bude jejich „já“. Pro kolektivistické kultury je zájem skupiny důležitější než zájem jednotlivce – ten se proto musí přizpůsobit. Rozšířená rodina je obvykle pro člověka součástí jeho identity, přemýšlí v množném čísle – „my“ (Hofstede, Hofstede, 2005).

Maskulinita versus femininita (MAS)

Přestože škatulkování žen jako pečovatelek v domácnosti a mužů jako bojovníků a živitelů se společnost snaží vyhýbat, existují historicky odůvodněné maskulinní a femininní vlastnosti, které samozřejmě nemusí vždy platit úplně bez výhrady. V každém případě tato dimenze popisuje kultury dle toho, na co se více zaměřují. Pro maskulinní kultury je to výkon, uznání a čelení výzvám. Femininní kultury spíše upřednostňují péči o vztahy, spolupráci a příjemné prostředí (Hofstede, Hofstede, 2005).

Míra vyhýbání se nejistotě (UAI)

V některých kulturách je přirozené riskovat, jinde zase mají raději stabilitu. Stručně řečeno, vyhýbání se nejistotě značí netoleranci vůči nejednoznačnému nebo neznámému. Při vysoké míře vyhýbání se nejistotě upřednostňují lidé předvídatelné situace a pravidla, která k tomu budou prostředkem (Hofstede, Hofstede, 2005).

Dlouhodobá versus krátkodobá orientace (LTO)

Pátou dimenzi popisuje Hofstede následovně: „*Dlouhodobá orientace znamená péči o hodnoty směřující k zisku v budoucnosti – především vytrvalost a šetrnost. Její protipól, krátkodobá orientace, symbolizuje péči o hodnoty spojené s minulostí a současností – zejména úctu k tradici, zachování ‚tváře‘ a plnění společenských závazků*“ (Hofstede, Hofstede, 2005, s. 210, překlad M.S.).

Požitkářství versus zdrženlivost (IVR)

Nejnověji přidaná dimenze souvisí s prožíváním štěstí. Když si lidé užívají zábavu a dopřávají radost, jsou spokojeni nebo mají naopak pocit provinění? Požitkáři nemají problém dělat věci sami sobě pro radost, naplňovat svá přání a touhy. Na druhém konci škály, zdrženliví lidé jsou přesvědčeni, že by takové užívání si mělo být omezeno sociálními normami (Hofstede, Hofstede, Minkov, 2010).

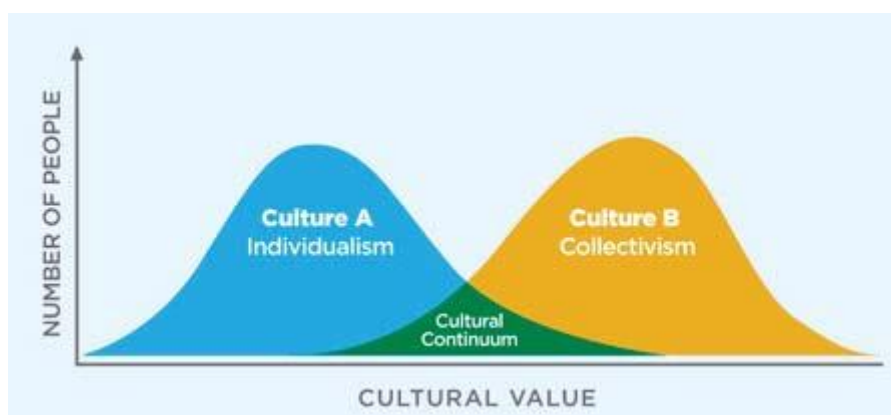
Kritika Hofstedeho teorie

Přestože je teorie kulturních dimenzí v lecčems přínosná a především nám poskytuje přehledné a konkrétní informace o jednotlivých kulturách, je třeba uvědomovat si její omezení.

Dle McSweeneyho (2002) má Hofstedeho teorie hned několik nedostatků. Přestože původní výzkum pracoval s poměrně vysokým počtem respondentů, v některých zemích jich bylo velice málo. Navíc se jednalo výhradně o zaměstnance firmy IBM většinou z vyšších pozic – velice

úzký a specifický vzorek, ze kterého se jen těžko dají zjištěná fakta zobecňovat na celou populaci. Navíc se v různých kulturách liší míra, do jaké je zaměstnanec IBM běžným reprezentantem místní populace. Co také bohužel ve výsledcích Hofstedeho studie nevidíme, je národní diverzita – i u zemí takové rozlohy, jako je např. Rusko, USA nebo Čína vidíme pouze jedno číslo, které stírá rozdíly.

Především otázka diverzity je důležitá z důvodu, abychom nesklouzávali k národním stereotypům. Pro usnadnění představy, jak může vypadat rozložení jakékoliv dimenze v populaci dvou opačně polarizovaných kultur, se doporučuji podívat na obrázek 1.



Obrázek 1: Kulturní kontinuum. Zobrazuje, jak v rámci jedné kultury dosahuje většina populace průměrných změřených hodnot pro danou kulturu, ale zároveň se v ní najdou i zástupci tíhnoucí k opačné dimenzi (AFS Intercultural Programs Inc., 2012).

Přestože tedy teorii šesti kulturních dimenzí dále využijí, je nezbytné nebrat její údaje jako nezvratná fakta, nýbrž dívat se na ni kritickým pohledem s vědomím, že jde pouze o ilustraci.

2.3 Kultura České republiky

Zkusme sestavit ucelený přehled o tom, jaká je česká kultura. Zapomeňme teď na umění, tradice a zvyky a pojďme se spíše soustředit na to, jací jsou Češi. Přestože si naše země během posledních sto let prošla několika méně či více rychlými změnami, jakési jádro toho, jací jsme, by mělo zůstat stejné. Bohužel vědecké literatury o české kultuře není příliš mnoho, jak si všímá Průcha (2010). Ten ale sestavil stručný subjektivní profil na základě existujících poznatků.

Jak vidí Češi sami sebe? Zde Průcha vychází z prací *Národní povaha česká* Emanuela Chalupného (1907) a *Kniha o českém národním charakteru* Jiřího Mahena (1924). V těchto knihách jsme zobrazeni jako lidé iniciativní a zároveň nedůslední, také individualističtí a mírumilovní a na rozdíl od Slováků spíše rozumovější než citovější (Chalupný dle Průchy, 2010). Dobrymi vlastnostmi Čechů jsou jejich aktivita, schopnost organizace práce, umění

nadchnout se pro věc nebo třeba rozumnost. Naopak vlastnostmi špatnými pak jejich nevytrvalost a sklon k přehánění, nedostatek odvahy a náboženská vlažnost (Mahen dle Průchy, 2010).

Pro doplnění obrazu o Čechách je třeba dodat pohled zvenčí, ze strany cizinců. Z důvodu nedostatku odborných pramenů ze zahraničí, které by se zabývaly českou povahou, zde použiji nevědecké články, rozhovory s cizinci, kteří s českou kulturou mají zkušenost a mohou nám tak poskytnout svůj zcela subjektivní pohled (ačkoliv mnozí z nich procestovali ČR, všichni žijí v Praze). Jde o informace z rozhovorů pro lidovky.cz v rámci rubriky Český šok, kde cizinci žijící v Česku odpovídají na otázky o ČR a Čechách. Pro Kubánce jsou Češi tiší, uzavření a odtažití a málo se usmívají („Češi jsou odtažití“, 2013). Američan zase vidí jako nedostatky Čechů jejich pokrytectví a nečestnost, oceňuje naopak jejich slušnost („Náš prezident“, 2013). Jiný Američan vidí Českou republiku jako svobodnou zemi a Čechy jako volnomyšlenkářské, slušné a otevřené lidi („Hromadná doprava v Praze?“, 2013).

Zajímavě k tomuto tématu hovoří také studie *Jak se vidíme, jak nás vidí a jací jsme* (Hřebíčková, Kouřilová, 2012), která porovnává české autostereotypy (jak se vidíme) a heterostereotypy (jak nás vidí ostatní – konkrétně naši sousedé z Německa, Rakouska, Slovenska a Polska). Jedním z cílů tohoto výzkumu bylo porovnat, nakolik se české auto- a heterostereotypy liší. Jednoznačnou odpovědí bylo, že do značné míry. „Češi vidí typického představitele své země jako úzkostnějšího, hněvivějšího, depresivnějšího a rozpačtějšího“ (s. 8). Zároveň nás naši sousedé vidí jako otevřenější.

Pojďme se tedy na závěr ještě podívat, jací jsou Češi podle Hofstedeho teorie šesti kulturních dimenzí (Hofstede, Hofstede, Minkov, 2010):

V dimenzi vzdálenosti moci dosahují indexu 57, jsou tedy celkem nevyhraněným typem, co se vztahu k moci týče.

Spíše než kolektivistickou kulturou jsou Češi individualisty, ale ne příliš výrazně. S indexem 58 skórujeme podobně jako naši sousedé – Poláci, Rakušané a Slováci.

Na škále maskulinní – femininní najdeme Českou republiku opět poměrně uprostřed, mírně maskulinní s indexem 57.

Češi se spíše nejistotě vyhýbají, než aby riskovali. V této dimenzi dosahují indexu 74.

Časovou orientací směřuje česká kultura dlouhodoběji a do budoucna, kde skóruje 70.

Na škále poslední, tedy požitkářství, dosahují Češi indexu 29 a spolu s velkým množstvím východoevropských a postkomunistických zemí se řadí mezi zdrženlivější národy.

2.4 Kultura Nového Zélandu

Dále se budu zabývat kulturou Nového Zélandu – země, která je od České republiky vzdálená téměř dvacet tisíc kilometrů. Jako je v České republice problém s nedostatkem vědecky ověřených faktů a teorií, na Novém Zélandu je problém podobný a přesto velice odlišný. Přestože literatura zaměřující se na téma kultury na Novém Zélandu existuje, zřídka lze narazit na celonárodní studii.

Historie Nového Zélandu je totiž kratší než česká historie, tím spíše historie Novozélandčanů jako národa. Původními obyvateli Nového Zélandu jsou Maoři, kteří v současné době tvoří asi 15% celkové populace země („Statistics New Zealand“, 2013). Většina obyvatel je evropského původu, Evropané však začali ostrov osidlovat až koncem 18. století a dlouho byli navázáni na Britské království. Existovala zde tedy kultura maorská a vedle ní kultura britská. Až poměrně nedávno, řekněme v 60. letech 20. století se začala formovat samostatná novozélandská identita. Protože je však dnes Nový Zéland čím dál tím více multikulturní společností plnou imigrantů nejen z Evropy, ale z celého světa (významný podíl tvoří také obyvatelé jihoafrického a asijského původu), je o to obtížnější shodnout se na tom, co všechno patří do kultury Novozélandčanů (Barker, 2012).

Opět uvedu, jak vidí novozélandskou kulturu její členové a nabídnu i pohled zvenčí. Z důvodu nedostatku odborných studií využiji informací z oficiálních webových stránek Tourism NZ a příručky pro cizince stěhující se na Nový Zéland. Novozélandčané se vidí jako otevřený a tolerantní národ s dobrodružnou povahou (*New Zealand*, 2010). Jsou považováni za inovátory, kteří se nebojí hledat nová řešení. Žijí uvolněně, s pozitivním a přátelským přístupem („New Zealand People“, n.d.).

Pro srovnání budu pracovat i s introspektivní rovinou – krátce přidám vlastní subjektivní poznatky, které jsem nasbírala za rok života mezi Novozélandčany, především ve srovnání s českou kulturou. V první řadě souhlasím s tvrzením, že jsou uvolnění (dle mého názoru více než Češi) a přestože záležitosti jako je kariéra nebo vzdělání berou vážně, vše řeší s větším klidem a pozitivním přístupem. Mám pocit, že se některými věcmi tolik netrápí, což samozřejmě s sebou přináší výhody i nevýhody. A přestože spolu většinou žijí pouze nukleární rodiny – tedy rodiče s dětmi, získala jsem dojem, že jsou na sebe více navázáni, ať už s širší

rodinou nebo s místní komunitou a tito do jejich života více vstupují než například u nás (což ale může být způsobeno také srovnáním Prahy s venkovským městečkem, kde jsem žila).

Na závěr pojďme opět shrnout novozélandskou kulturu pomocí dat z Hofstedeho výzkumu (Hofstede, Hofstede, Minkov, 2010). Pro přehlednost přidávám v tomto odstavci vždy do závorky hodnotu indexu, které v dané dimenzi dosáhla Česká republika (ČR):

Se skórem 22 v dimenzi vzdálenosti moci se Nový Zéland řadí mezi země s nejnižšími hodnotami a tedy nejmenší vzdáleností od moci. Ze zkoumaných zemí se níže umístilo už jen Dánsko, Izrael a Rakousko. (ČR 57)

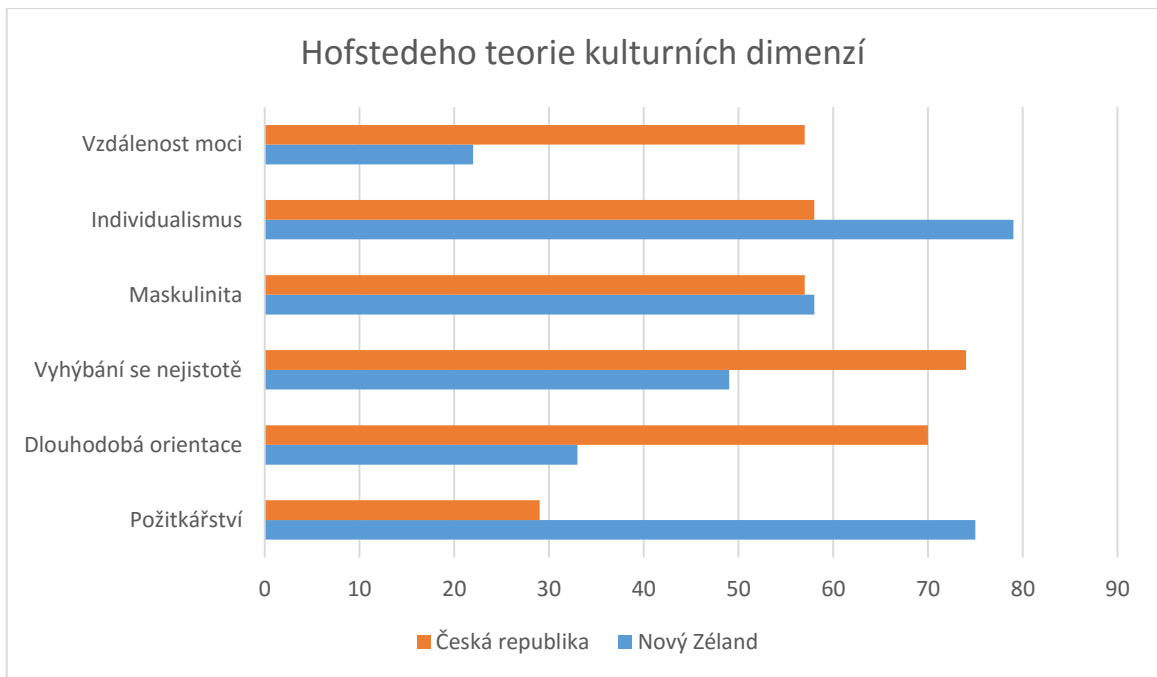
Novozélandčané jsou kulturou individualističtí, dosahují indexu 79 podobně jako další anglofonní národy, které se řadí do skupiny nejvíce individualistických. (ČR 58)

Mezi maskulinním a femininním pólem třetí dimenze najdeme Nový Zéland spíše uprostřed s mírným tíhnutím k maskulinitě a indexem 58 podobně jako my. (ČR 57)

Nejistotě se na Novém Zélandu nevyhýbají nijak výrazně. Dosahují indexu 49 a spadají tedy do nevyhraněné šedé zóny. (ČR 74)

Na škále dlouhodobé orientace se pohybují Novozélandčané spíše níž a se skórem 33 lze na ně tedy pohlížet jako na národ krátkodobě orientovaný. (ČR 70)

V otázce požitkářství nalezneme Nový Zéland opět poblíž jiných anglofonních zemí a států západní a severní Evropy. Je hodnocen indexem 75 a patří tedy mezi kultury požitkářské. (ČR 29)



Obrázek 2: Srovnání kultury České republiky a Nového Zélandu dle Hofstedeho teorie kulturních dimenzí (data: Hofstede, Hofstede, Minkov, 2010).

3. ZÁTĚŽ

V běžném životě používáme často slova zátěž a stres, aniž bychom se hlouběji zabývali jejich konkrétním významem či definicí. Považujeme je za jasná a srozumitelná pro všechny lidi. Vždyť je přeci zažívá a tedy zná každý.

Zátěž, kterou se v této práci zabývám, je zátěží učitele, kterou zažívá ve spojení se svou profesí. V této kapitole uvedu, jak jsou termíny stres a zátěž chápány v psychologii. Představím několik teorií stresu, jeho klasifikaci a dopad na lidský organismus. Dále se zaměřím na pracovní stres jako druh zátěže, který je pro tuto práci stěžejním, se zvláštní podkapitolou věnovanou syndromu vyhoření jakožto krajnímu důsledku pracovní zátěže. Na závěr kapitoly uvedu teoretický pohled na zvládání stresu včetně krátké ochutnávky praktických rad, jak se stresem pracovat.

3.1 Definice zátěže a stresu

Podle Paulíka (2010) je stres specifickým příkladem zátěže, která již překračuje mez únosnosti. Tato mez je však vnímána subjektivně každým z nás v závislosti na našich vlastnostech a schopnostech a proto tedy pro někoho může být stresující situace, ve které by se jiný cítil příjemně. Může to tedy znamenat, že ačkoliv máme pocit, že si navzájem rozumíme, když je řeč o stresu, naše představy se do značné míry liší?

Termíny zátěž a stres bývají často používány jako synonyma. Paulík (2010) uvádí stres jako druh zátěže přesahující míru únosnosti, Kebzova (2005) definice se mírně liší a charakterizuje zátěž jako míru požadavků, které je daný organismus schopen dostát. Řada autorů tyto pojmy odlišuje, ale různými způsoby, a neexistuje tedy v tomto ohledu v dnešní psychologii konsenzus a jasné odlišení těchto dvou pojmů.

Pro účely této práce se přikláním k definici Paulíka (2010) a používám zde obecnější termín zátěž i specifitější termín stres jakožto zátěž hůře snesitelnou.

3.1.1 Hans Selye a GAS

Pojmem stres se od první poloviny 20. století zabýval Hans Selye, lékař maďarského původu. Během studia medicíny v Praze si všiml, že pacienti trpící různými nemocemi projevují kromě příznaků specifických pro dané nemoci také příznaky společné většině pacientů, nehledě na jejich onemocnění. Tyto projevy později shrnul termínem GAS = generální adaptační syndrom, který lze rozdělit na tři jednotlivá stádia: 1. poplachová reakce, 2. stádium rezistence, 3. stádium vyčerpání. Dále vysvětluje, že GAS může vzniknout působením na větší jednotky organismu – proto se nazývá generálním. Zároveň napomáhá organismus posilovat a trénovat, z toho

adaptační; a nakonec syndromem je nazýván proto, že jsou jeho projevy vzájemně provázány a působí společně. Vedle GAS také Selye popisuje LAS = lokální adaptační syndrom, který se liší mírou rozsahu a nastává, pokud stresor není příliš silný, významný a působí jen na část organismu (Selye, 1966).

Hans Selye (1966) představil také termín stresor a popisuje ho jednoduše jako cokoliv, co způsobuje stres. Vzhledem k individuálnosti vnímání stresu tak může stresorem být nesčetně faktorů, které se projeví ve formě syndromu. Tento projev specifického syndromu nazývá stresem.

Nelze ale říct, že by Selye stres objevil. Jak sám uvádí, jev, který dnes chápeme jako stres, byl člověku znám už od nepaměti. Zcela pochopit jeho podstatu je ovšem obtížné, ne-li nemožné (Selye, 1966).

V pozdějším věku představil Selye dva druhy stresu – eustres a distres. Podrobněji se jimi budu zabývat níže.

3.1.2 Richard Lazarus a stres jakožto kognitivní proces

Zájem o stres a jeho vliv na lidský organismus vzrostl po druhé světové válce, která znamenala mnohé, především vojáky. Výzkum v oblasti stresu tehdy probíhal především metodou experimentu. Tímto odvětvím se začal také zabývat i americký psycholog Richard Lazarus (1993) a se svými kolegy v 50. letech začal zkoumat stres v kontextu běžného života lidí.

Lazarus (1993) identifikoval čtyři faktory, které musí být vždy přítomny, abychom mohli mluvit o stresu: 1. vnější nebo vnitřní příčina neboli stresor; 2. zhodnocení – myšlenkově nebo fyziologicky – které rozliší ohrožující faktory od neškodných; 3. způsoby copingu neboli vyrovnání se s danou zátěží; 4. komplexní reakce a dopad na tělo a mysl, nazývané stresová reakce.

Ve svém článku z roku 1952 Lazarus tvrdí, že pro vnímání stresu a reakci na něj je klíčové vzít v potaz individuální rozdíly mezi lidmi, což nebylo samozřejmé v době, kdy mezi psychology panovaly stále dohady o tom, zda se má na lidský organismus v psychologii pohlížet jako na proměnnou či zda jej úplně ignorovat a přemýšlet ve vzorci S-R (stimulus-reakce) oproti novějšímu S-O-R (stimulus-organismus-reakce). V jeho koncepci stresu je hlavním momentem kognitivní zhodnocení (appraisal) dané situace konkrétním člověkem, který ji podle individuálních dispozic zhodnotí jako ohrožující (tím pádem stresovou) nebo ne. Jedná se tedy o kognitivní proces (Lazarus, 1993).

Další funkcí, se kterou Lazarus (1993) a pracuje, je coping (vyrovnávání se, zvládání). Jelikož pro stres je významný vztah osobnost-prostředí, jde spíše o proces a změnu spíše než stav. Když se cítíme ve stresu, snažíme se buď změnit okolnosti, nebo to, jak je vnímáme, aby pro nás byly příznivější – tímto je podle Lazaruse coping.

3.1.3 Další přístupy

Tématem stresu se od poloviny 20. století začalo zabývat více psychologů. Z českých autorů je na místě zmínit práci Aleše Hladkého, který považuje zátěž za „zvládání jakýchkoli požadavků, které na jednotlivce klade život a jeho prostředí.“ (str. 18) Míru této zátěže pak určuje poměr mezi požadavky prostředí a vlastnostmi jednotlivce, tedy expozicí a dispozicí. Zátěž nastává ve chvíli, kdy je tento vztah expozičních a dispozičních faktorů nevyvážený. Pokud je míra požadavků na člověka vyšší, než jsou jeho dispozice, dochází k přetížení. V opačném případě nastane podtížení, které je také pro člověka zátěžové (Hladký a kol., 1993).

Zajímavou je také teorie Steinberga a Ritzmanna (1990), jež pracuje na podobném principu. Považuje stres za nedostatek nebo naopak nadbytek látky, energie nebo informace, která vstupuje nebo vystupuje z živého organismu. Tento organismus by měl mít své cíle, záliby a směřování, se kterými jsou vstupující látky, energie nebo informace v rozporu. Schopnost systému udržet si přes působení stresu homeostázu, se nazývá rezistencí. Resiliencí je pak označována schopnost včas využít adaptace a homeostázu navrátit.

3.2 Klasifikace zátěže

Zátěž můžeme popsat dle několika kritérií: délka trvání (krátkodobá/dlouhodobá), emoční odezvy (příjemná/nepříjemná) nebo intenzity (minimální, mírná, střední, intenzivní). Také rozlišujeme oblasti, kde působí. Existuje zátěž sensorická, působící na smysly; emocionální, která míří na emoce; a zátěž mentální, jež se vztahuje k myšlení, paměti, představivosti, pozornosti nebo rozhodování (Paulík, 2010).

Distres a eustres

Stres, který chápeme negativně jako špatný a nepříjemný, bývá také nazýván jako distres. Vedle něj bývá ale popisován i jiný druh stresu, tzv. eustres, jenž je ve Velkém psychologickém slovníku definován jako „*jakýkoli druh stresu, který je prospěšný, spojený s pocity úspěchu a naplnění*“ (Hartl, Hartlová, 2010, str. 136).

Distres a eustres rozlišovala již Jessie Bernardová v 60. letech, která je popisuje dle toho, jak se při prožívání stresu cítíme. Zatímco distres máme spojený s negativními a nepříjemnými

pocity, při eustresu zažíváme kladné emoce, ačkoliv i eustres může organismu škodit (Bernard dle Kebzy, 2005; Bernard dle Mayerové, 1997).

Ve své knize *The Complete Guide to Stress Management* uvádí Chandra Patel (1991), že stres je pro život člověka důležitý, v podstatě nezbytný. Stejně jako velká míra stresu nám může škodit jeho nedostatek. Měli bychom najít vhodnou míru stresu, která nás motivuje a posouvá dále.

3.3 Reakce na stres a zátěž

Jakým způsobem reaguje organismus na vystavení stresu, závisí opět do určité míry na individuálních charakteristikách jedince. Jistá obecná teoretická východiska ovšem uvádí Hladký a kol. (1993). V první řadě je důležité rozlišovat mezi **projevy zátěže** a jejími **účinky**. Zatímco projevy se objevují v okamžiku vystavení stresu a jsou tak přímou reakcí na danou situaci. Tyto projevy bývají krátkodobé – například zvýšení krevního tlaku či tepové frekvence. Účinky naopak mají charakter dlouhodobějšího dopadu.

Dále můžeme rozlišovat dle **charakteru reakce**, tedy kde v organismu působí. Pro zjednodušení se rozlišují oblasti tři: oblast prožitková, somatická a oblast chování. Třetím hlediskem je **zdroj zátěže** – tedy to, co působí stres. Opět existují tři možnosti: zátěž působená pracovní činností, psychosociálními vlivy a fyzickým prostředím (Hladký a kol., 1993).

Bezprostřední projevy

Krátkodobé dopady stresu jsou poměrně neškodné a známe je z běžného života. Mohou se projevovat v oblasti prožívání, v oblasti somatické nebo v chování. Hladký a kol. (1993) uvádějí jako příklad projevu v prožívání annoyance neboli jakousi rozladu, únavu a změny emocí a nálad. Reakce behaviorální se většinou projevují větší chybovostí úkonů, nižší výkonností a poruchami kognitivních funkcí. Somatických reakcí je široká škála od bolestí hlavy, pocitů tlaku a bolesti, potíží s dýcháním, až po objektivně měřitelné endokrinní, metabolické nebo imunitní změny.

Trvalejší dopady

Dlouhodobé dopady působení stresu na lidský organismus rozděluje Paulík (2010) na psychologické, somatické a poruchy duševního zdraví. Mezi psychologické řadí například dlouhodobou únavu a vyčerpání nebo nespokojenost. V oblasti somatické může jít o trvalejší potíže respirační, oběhové, motorické, sexuální nebo dlouhodobé bolesti. Pod poruchy duševního zdraví zahrnuje adaptační poruchy, posttraumatickou stresovou poruchu a další.

3.4 Pracovní zátěž

Zátěži jsme vystavováni i v pracovním životě. Zde platí charakteristika stresu a zátěže podobně jako v obecném smyslu – jde o porušení rovnováhy mezi vnějšími podmínkami (požadavky) a vnitřními podmínkami (vlastnostmi). V pracovní sféře mohou stresory působit v různých oblastech a tak se opět setkáme s rozdělením zátěže v závislosti na tom, kde působí. Brosnan (1998) popisuje zátěž senzoricou, mentální a emoční (také označovanou jako psychosociální).

Co se týče konkrétních stresorů, které stres v práci způsobují, rozděluje je Štikar a kol. (2003) do tří kategorií:

- 1) Pracovní činnost jako taková – náplň práce a zadané úkoly. Ty mohou být zatěžující z hlediska jejich množství, času nebo charakteristiky práce.
- 2) Fyzikální a biologické podmínky. Jde zejména o charakteristiku prostředí výkonu práce, silný vliv může mít například hluk, nepříjemné osvětlení nebo nevyhovující teplota.
- 3) Sociálně psychologické podmínky. Ty nejsou nutně omezeny na práci s lidmi, stresorem totiž může být i nedostatečný kontakt s lidmi. Často ale působí stres právě interakce s lidmi – konflikty s kolegy nebo nadřízenými, v případě učitelů i s žáky nebo rodiči. Také s narušováním rytmu práce jsou (nejen) učitelé zatěžováni. Kategorie stresorů pramenící ze sociálně psychologických podmínek hraje v profesní zátěži učitelů významnou roli.

Mayerová (1997) pak specifikuje čtyři nejdůležitější faktory, které ovlivňují, jak jedinec pracovní stres prožívá:

- 1) Jak danou situaci pracovník vnímá. Například chápe-li změnu svých pracovních povinností jako příležitost ukázat své schopnosti nebo jako důkaz selhání na pracovišti.
- 2) Minulá zkušenost. S postupem času může člověk upevňovat svou odolnost vůči určitým faktorům, dřívější úspěch následující po stresové situaci může motivovat k dokončení. Naopak pokud dříve byl s podobnou situací spojen trest, bude nyní pracovník stres snášet spíše hůře.
- 3) Dostupnost sociální opory. Kolegové a další lidé na pracovišti mohou ve stresové situaci pomoci, ale zároveň i uškodit v závislosti na jejich chování.
- 4) Individuální reakce na zátěž. I zde hrají roli osobnostní charakteristiky – rozdílné hodnoty, potřeby a schopnosti lidí způsobují, že různí lidé prožívají zátěž jinak.

3.4.1 Syndrom vyhoření

Jedním z dlouhodobých dopadů pracovního stresu na lidský organismus může být i syndrom vyhoření neboli tzv. burnout syndrome. Popisují ho zde zvlášť, jelikož se objevuje jako důsledek pracovní zátěže většinou v profesích pracujících s lidmi, učitele nevyjímaje. Syndrom vyhoření je skutečně charakteristický jakýmsi vyhasnutým plamenem – člověk nadšený a zapálený pro svou profesi, který po určité době metaforicky shoří a svůj plamen již nemá čím živit. Obvykle daný člověk ztrácí motivaci a chuť do práce a jeho celkové vyčerpání se promítá do mnoha aspektů jeho života (Kebza, 2005).

Termín burn-out začal v odborné literatuře používat v 70. letech Herbert Freudenberger (1974), který jej sám prožil a pozoroval na zdravotnickém personálu. Jako lidi náchylné k vyhoření ovšem uvádí obecně všechny ty, kteří pracují oddaně, horlivě a s nadšením. Takové lidi, kteří by se pro svou práci rozdali. Již tehdy popsal příznaky vyhoření, které bývají ve své podstatě stejně popisovány dodnes. Pro představu uvádím úryvek popisující behaviorální projevy: *„Znakem bývá, když se pracující prudce rozčiluje, jeho reakce bývají podrážděné a otrávené. Pro vyhořelého je zkrátka příliš těžké udržet pocity v sobě“* (Freudenberger, 1974, s. 160, překlad M.S.).

Syndrom vyhoření přichází postupně, prvotními příznaky mohou být:

*„Pocity frustrace
Výbuchy emocí
Přístup ‚Proč se namáhat?‘
Pocit odcizení
Podprůměrný výkon
Zvýšená konzumace alkoholu a drog“*

(Potter, 1996, s. 1, překlad M.S.)

Potterová (1996) dále rozvádí jednotlivé příznaky, které se u člověka podléhajícího syndromu vyhoření objevují. Negativní emoce jako je nespokojenost, úzkost, zlost nebo smutek, které se v pracovním životě objevují běžně a nemusí být známkou žádného problému, se najednou objevují čím dál častěji, až najednou nemizí vůbec. Potíže s komunikací s lidmi překážejí ve výkonu práce. Psychické problémy a nepohoda naruší imunitu a tak člověk častěji podléhá nachlazením, nespavosti, únavě nebo například bolestem hlavy. Pracovní výkon daného člověka významně klesá – ať už jako výsledek výše uvedených obtíží nebo proto, že ztrácí o práci zájem, začíná ho nudit nebo se nedokáže soustředit. Aby zmírnil své problémy,

konzumuje více alkoholu či drog, včetně léků a jí výrazně více nebo naopak méně. To však problémy naopak prohloubí. Nakonec získá vyhořelá osoba pocit bezmocnosti a méněcennosti, klade si otázku, proč se vůbec namáhat. Kde dříve bylo nadšení, převládne cynismus a negativita.

Ne vždy však stres a zátěž v práci musí dojít až k syndromu vyhoření. Křivohlavý (1998) souhlasí, že u některých lidí se může stres v burnout vyvinout, zdůrazňuje ale, že jsou k němu náchylní pouze lidé s vysokou motivací, očekáváním a cílem. Tedy člověk, který takto nadšený není, sice může ve své profesi zažívat stres, nedojde však u něj až k syndromu vyhoření. Rozdíl je zde ve ztrátě prožitku smysluplnosti práce, kterou vyhořelý zažívá. Stejně tak za syndrom vyhoření nelze zaměňovat depresi či únavu.

Podle Křivohlavého (1998) je školství oblastí velice náchylnou k syndromu vyhoření – a to jak na školách základních, tak i středních (ve vyšší míře než v ostatních stupních vzdělávání).

Zapálenost neboli engagement

Vlna pozitivně zaměřené psychologie přinesla v 90. letech pozitivní protipól syndromu vyhoření. V originále byl pojmenován jako engagement, do českého jazyka překládaný jako zapálenost. Kebza a Šolcová jej popisují jako „*intenzivní zaujetí (něčím), zapojení (do něčeho), angažování, angažovanost či angažmá (ve prospěch něčeho)*“ (2008, s. 354).

Maslachová vidí zapálenost jako pozitivní konec škály vedoucí od vyhoření až k zapálenosti. Její dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI), který zkoumá míru energie zaměstnance, jeho zaujetí a oddanost pro věc a pracovní efektivitu, tak může sloužit právě i k měření zapálenosti (Schaufeli, Leiter, Maslach, 2009).

3.5 Zvládání zátěže

Jak již bylo popsáno výše, existuje několik způsobů, jak se se zátěží vyrovnat. Seznámili jsme se s pojmem coping (zvládání), u nějž ovšem Lazarus a Folkman (1984) zdůrazňují, že je pro něj příznačná úmyslná snaha zvládnout zátěžovou situaci a to bez ohledu na skutečný výsledek. Ne všechny adaptační procesy by tedy měly být považovány za coping.

Zatímco dříve se uplatňovala klasifikace copingových strategií v závislosti na jednotlivých způsobech zvládání zátěže, v poslední době se objevuje rozlišení spíše na postupy zaměřené na problém a postupy zaměřené na prožitky spojené se zátěžovou situací, především pak emoce (Lazarus, Folkman, 1984).

Výzkum Carvera, Scheiera a Weintrauba (1989) se snažil zjistit, jaké copingové strategie lidé využívají. Pro účely tohoto výzkumu vytvořili dotazník COPE, ve kterém respondenti mají k dispozici různé copingové strategie ve formě tvrzení typu „Pečlivě přemýšlím, jak postupovat,“ nebo „Vyhledávám pomoc u Boha.“ Pro každé tvrzení účastníci vybírají na čtyřstupňové škále, do jaké míry tuto strategii v zátěžových situacích využívají. Upravená verze tohoto dotazníku se používá dodnes (Carver, 1997).

Konkrétních metod a tipů, jak zvládnout zátěž, lze nalézt spousty v knihovnách i na internetu. Pro ilustraci uvádím deset doporučení C. Patelové, jak se vypořádat se stresem – tzv. „Deset A“:

- „1. Uvědomění a rozpoznání stresu (Awarenes).*
- 2. Vyhnoutí se stresu (resp. Stresoru), jemuž se vyhnout lze (Avoidance).*
- 3. Předvídání stresu (Anticipation).*
- 4. Hodnocení stresu (Appraisal).*
- 5. Osvojení postupů relaxace, vizualizace, meditace (Autonomic Relaxation).*
- 6. Zvládání hněvu (Anger Management).*
- 7. Osvojení zásad asertivity (Assertivness).*
- 8. Naučit se odpouštět (Amnesty).*
- 9. Využívat změny pohledu na věc (Altering Perspective).*
- 10. Využívat sociální opory (Assistance).“*

(Patel podle Kebzy, 2005, s. 122)

4. ZÁTĚŽ V PROFESI UČITELE

Tato kapitola využívá poznatků z kapitol předchozích a souvisle představuje, co je pracovní zátěž v profesi učitele. Z čeho tato zátěž pramení a jak se projevuje? Na konci této kapitoly představím výzkumy provedené v České republice a na Novém Zélandu, které poskytují bližší informace o tom, jaká je profesní zátěž učitele v těchto dvou kulturách.

Vzhledem k tomu, že tato práce chce nastínit, jak se učitelská profese a zátěž, kterou přináší, může lišit ve dvou různých kulturách, je na místě si uvědomit, že obecné poznatky uvedené v první části této kapitoly nemusí být vždy platné celosvětově a je tedy třeba mít vždy na paměti, že především reflektují situaci v kultuře, ze které autor čerpá.

4.1 Učitel a zátěž

„Všeobecně se uznává, že učitelská profese nepatří k snadným, pokud jde o pracovní zátěž. Mnozí laici sice občas poukazují na ‚kratší‘ pracovní dobu učitelů, na dva měsíce prázdnin apod., ale zároveň konstatují, že ‚sami by to dělat nemohli‘.“

(Průcha, 2002, s. 63)

O pracovní zátěži jsme již hovořili v předchozí kapitole, pojdme se tedy rovnou zabývat specifiky, které do této oblasti přináší profese učitele. Earley a Bubbová (2004) doporučují, že pokud se chce školství a vzdělávání dále rozvíjet, je třeba, aby ředitelé a další pracovníci ve vedoucích pozicích soustředili svou pozornost na nejdůležitější zdroj – lidskou sílu v podobě učitelů.

Jednou z prvních a velice důležitých charakteristik učitelského zaměstnání je fakt, že čas strávený ve třídě je pouze nejviditelnější částí této profese, zdaleka však ne jedinou. Zde vzniká mylný předpoklad mnohých, že učitel stráví pár hodin ve škole, zbytek dne má volno a navíc si užívá volna během prázdnin (Průcha, 2002).

4.2 Pracovní náplň učitele

Co vše tedy ale patří do pracovní náplně učitele? Zde opět najdeme rozdíly mezi jednotlivými stupni škol a také samozřejmě mezi různými zeměmi. V letech 1995-1997 zaznamenávali učitelé své pracovní činnosti do tzv. týdenních záznamů pro výzkum Kurelové, Krejčího a kol. (2000). Ve výsledcích se objevilo, že středoškolský učitel v té době strávil v průměru:

- **18 hodin** týdně vyučováním;
- **17,34 hodin** týdně přípravou na vyučování, opravami žákovských prací, zhotovováním a udržováním pomůcek;

- **4,62 hodin** týdně **další službou** ve škole, pohotovostí a **dozorem**;
- **1,66 hodin** týdně vlastním **studiem** a sebevzděláváním;
- **1,15 hodin** týdně učitelskou agendou, **administrativou** a dalšími činnostmi podobného rázu;
- **1,03 hodin** týdně participací na **správě a samosprávě školy**, účastí na pedagogických radách a schůzích, poradami s kolegy, vychovateli, poradci a dalšími;
- **zbylých 2,45 hodin** týdně činnostmi jako je doučování, zájmové kroužky, spoluprací s rodiči a veřejnou činností učitele.

Z těchto dat je tedy zřejmé, že výukou samotnou tráví český středoškolský učitel pouze necelou polovinu svého pracovního života a proto je potřeba zaměřit se i na další činnosti jeho práce, když se budeme dívat na stres a zátěž učitele a co je způsobuje.

Pro srovnání použijeme data z Velké Británie. Tam dokonce dle výzkumu (Department for Education, 2014) stráví průměrný středoškolský učitel prací 54,9 hodin týdně, které jsou do dílčích činností rozděleny následovně:

- **19,6 hodin** výuky;
- **18,9 hodin** přípravy na výuku, hodnocení a známkování práce žáků;
- **7,8 hodin** kontaktu s žáky a rodiči **mimo výuku**;
- **4,6 hodin** účasti na **školní správě** a samosprávě;
- **2,3 hodin** **administrativních** úkolů;
- **1,7 hodin** osobního a profesního **rozvoje a vzdělávání**.

Pro uvážení, jaké mají tyto podmínky vliv na zátěž učitele, je také důležité, že více než 60% učitelů, kteří se účastnili tohoto výzkumu, má pocit, že alespoň někdy jsou nuceni trávit čas byrokratickými a zbytečnými úkoly (Department for Education, 2014).

Zde tedy vidíme, že časové dotace na jednotlivé úkoly se sice liší, nicméně obsahově je profese učitele poměrně podobná napříč zeměmi. Mnozí autoři (Bubb, Earley, 2004; Campbell, Neill, 1994; Department for Education, 2014; Kurelová, Krejčí a kol., 1999), se víceméně shodují na těchto činnostech:

- výuka ve třídě a testování žáků z naučené látky;

- příprava obsahu a materiálů na výuku, plánování výletů a exkurzí, hodnocení práce žáků (tedy oprava a známkování písemných prací apod.);
- povinnosti mimo vyučování – dozory, suplování;
- další kontakt s žáky a rodiči – doučování, mimoškolní aktivity, kontakt s rodiči;
- administrativní úkoly – například vedení docházky, správa kabinetů, knihovny, apod.;
- vlastní rozvoj osobní a profesní – účast na kurzech, seminářích a konferencích a další sebevzdělávání;
- spolupráce s kolegy a nadřízenými v rámci pedagogických rad, schůzí a konzultací.

4.3 Příčiny pracovní zátěže učitele

Stejně jako se liší náplň práce učitele v různých školách, dobách a zemích, liší se i faktory, které způsobují pracovní zátěž učitelů. Obecně se dá ale identifikovat několik univerzálních faktorů, které nalezneme prakticky všude. Ty se často prolínají a vzájemně posilují.

Časová náročnost

„Příliš mnoho povinností, nedostatek času a z toho postupně vznikající přepracovanost, to jsou určitě nejčastější stesky učitelů, nejčastější zdroje učitelských stresů.“

(Míček, Zeman, 1997, s. 61)

Autentické výpovědi učitelů v publikaci Míčka a Zemana (1997) hovoří jasně. Jakmile učitelé vstoupí ráno do školy, začnou pracovat a nepřestanou, dokud budovu odpoledne neopustí. Dozory o přestávkách, přípravy na další hodiny, a samozřejmě vyučovací hodiny samotné – to vše učitelům nedovoluje si během dne odpočinout a ve chvíli největšího vypětí si dát pauzu nad šálkem kávy. Zátěž je navíc rozložena do školního roku nerovnoměrně a v obdobích, jako jsou začátky a konce pololetí nebo maturitní zkoušky, vrcholí.

Přestože k učitelské profesi patří také prázdniny, které jim mnozí závidějí, i ty bývají částečně věnovány práci. Bubbová a Earley (2004) navíc v tomto ohledu provádějí zajímavé přirovnání. Učitelské povolání je intenzivní a učitel ve třídě předvádí určitý výkon – dal by se tedy charakter jeho profese připodobnit k herectví. A od herce nikdo neočekává, aby pravidelně pět dní v týdnu stál pět hodin na jevišti před publikem.

Zvláštní místo má v časové náročnosti učitelské profese rozdíl mezi ženami a muži. Na ženy-učitelky jsou kladeny vysoké nároky v povolání, které časově mohou výrazně překračovat naše

představy. Zároveň se ale očekává, že ženy, které jsou matkami, se budou intenzivně věnovat péči o rodinu. Jak v jednom z rozhovorů pro knihu Míčka a Zemana řekla učitelka, 32 let: „*Jsem si vědoma toho, že bych měla mnohdy dát přednost svým vlastním dětem před školou, ale nemám k tomu dostatek odvahy*“ (Míček, Zeman, 1997, s. 64). Stává se potom, že tyto učitelky v podstatě nikdy nepřestanou pracovat, protože chvíle, které nestráví učitelskými činnostmi, aktivně věnují rodině (Míček, Zeman, 1997).

Platové podmínky

Zda jsou učitelé placeni dostatečně, je snad věčným tématem debat ve společnosti. Problém, který se vyskytuje především u státních a veřejných škol a který se netýká pouze České republiky nebo střední Evropy, popsal například i Dworkin (1987) v USA a upozorňuje především na to, jak je učitelský plat nízký v porovnání s jinými profesemi vyžadujícími vysokoškolské vzdělání. Oproti tomu ale Vedder (2003) o několik let později po prozkoumání pracovních podmínek učitelů v USA zhodnotil, že plat jejich práci v podstatě odpovídá. V tomto ohledu se budou výsledky a názory pravděpodobně vždy lišit a měnit v závislosti na zkoumaných školách a osobním názoru tazatele.

Že jde o problém aktuální a vyskytující se v různých zemích naznačuje například i výzkum učitelů v Indii z roku 2014. Ten se zaměřoval na faktory osobnostní, interpersonální a systémové, které mohou způsobovat u učitelů stres. Z těchto kategorií se ukázaly jako nejvíce problematické nízká asertivita a vyšší submisivita učitelů, vyčerpání u starších učitelů a právě nízký příjem (Manjula, 2014).

Interpersonální faktory

Problémové chování žáků ve třídě je jen zlomkem toho, co může učitele zatěžovat v interpersonální rovině. Také příliš velké množství žáků ve třídě, konflikty s rodiči nebo kolegy a neharmonické vztahy s nadřízenými mohou mít silný vliv na to, jak se pedagog ve své profesi cítí (Míček, Zeman, 1997).

Do této kategorie by se dala zařadit i otázka prestiže učitelské profese a uznání, které se učitelům dostává ve společnosti. Učitelé se často cítí nedoceňováni. Tento faktor zmiňuje hned několik autorů z České republiky i zahraničí (Hartney, 2008; Kurelová, Krejčí a kol., 1999; Kyriacou, 2008; Míček, Zeman, 1997).

Paradoxní je zjištění výzkumu, ve kterém česká veřejnost hodnotila prestiž vybraných povolání. V posledním z těchto výzkumů z roku 2013 se z celkových 26 zkoumaných profesí umístil

učitel na VŠ na čtvrtém místě a učitel na ZŠ na pátém místě (profese učitel na SŠ nebyla ve výběru profesí) – což je sice pro obě profese pokles o jedno místo oproti letům 2004 a 2007, nicméně stále se umisťují v první pětici nejprestižnějších nabízených povolání (Sociologický ústav AV ČR, 2013). Zdá se to tedy, že učitelé vidí svou prestiž nižší, než jaká v české společnosti je.

Shrnutí

Vedle těchto faktorů lze najít mnohé další, které se podílejí na profesní zátěži učitele. Může to být přetížení administrativními a dalšími úkoly nesouvisejícími s vyučováním, obtíže způsobené nesnadným zkombinováním profesního a osobního života, emocionální povaha profese, atmosféra a klima ve třídě/škole, rychlé nebo nepříjemné změny na pracovišti, konflikt rolí nebo například nevhodné pracovní podmínky (Bubb, Earley, 2004; Kyriacou, 2001; Míček, Zeman, 1997; Newhook, 2012).

Jak upozorňuje Kyriacou (2001), konkrétní zdroje působící profesní zátěž učitelů se různí. Daly by se seskupovat do jednotlivých kategorií dle mnoha rozdílných klíčů, ale jedno je jasné – učitel je vystavován profesní zátěži v podstatě každý den i mimo prostory učebny a školy.

Zajímavý fakt odhalila Newhooková (2012), když ve svém výzkumu žádala učitele, aby si jeden den zapisovali a vedli podrobné poznámky o všech činnostech, které ten den dělali a měli tak přesný přepis toho, čemu se po celý den věnovali. Zaznamenaných činností v rámci jednoho dne bylo velmi mnoho a někteří učitelé se shodli, že se ani zdaleka úplně všechny činnosti v jejich záznamu neobjevily. V rámci jednoho dne totiž učitelé stihli obrovské množství pracovních činností, od těch nejdrobnějších po rozsáhlejší. A přestože by tyto činnosti samy o sobě učitele zatěžovat nemusely, obzvláště ty krátké, rychlé, mnohdy nezmiňované a opomíjené, je to právě jejich kombinace a množství, celkový souhrn povinností a aktivit učitele, které jsou zatěžující.

4.4 Profesní zátěž učitele v České republice

O zdraví, zátěži, stresu a vyhoření učitele v České republice bylo provedeno mnoho výzkumů. Jak ale upozorňují Řehulka a Řehulková (1998), školství je odvětví, ve kterém dochází k výrazným změnám. Na starší výzkumy se tedy nedá vždy plně spoléhat a je třeba provádět nové a aktuální studie.

Během 20. a 21. století zaznamenalo české školství významných změn hned několik, většinou souvisejících se situací ve společnosti. Přístup k výuce, možnosti učitelů a žáků se výrazně změnilo po Sametové revoluci – více volnosti a možností, méně strachu a kontroly. Roku 2004

navíc proběhla reforma českého školství, která klade více zodpovědnosti na školy a učitele (Moree, 2008).

Pracovní náplň učitele v ČR

Dle profesiogramu, do kterého učitelé zaznamenávali své pracovní činnosti v průběhu týdne, který použili ve svém výzkumu Kurelová, Krejčí a kol. (1999), stráví učitelé českých základních a středních škol prací v průměru 45 hodin a 20 minut, což překračuje standardní pracovní dobu o více než 5 hodin. Většina učitelů se věnuje práci v různé míře také o víkendu – z celkově dotázaných 142 učitelů odpovědělo přibližně 80% „často“, „zřídka“ nebo „pravidelně“. Z 18 středoškolských učitelů se dle dotazníku věnuje práci o víkendu „pravidelně“ 7 dotázaných, „často“ 5 dotázaných a „zřídka“ 4 dotázaní. Vůbec se jí nevěnují pouze 2 středoškolští učitelé.

Zdraví učitele v ČR

Několik výzkumů se zaměřilo na zdraví českých učitelů a především na to, jak subjektivně své zdraví vnímají sami učitelé. Vašina a Valošková (1998) zjistili, že učitelé své zdraví vnímají hůře než zbytek populace a prokázali souvislost subjektivně vnímaného zdraví a zátěže.

K podobnému závěru došel Paulík (2001), v jehož výzkumu se sice průměrný pocíťovaný stav učitelů nejvíce blížil charakteristice „spíše zdrav“, nicméně zaznamenal u učitelů více zdravotních problémů než u jiných profesí.

Příčiny pracovní zátěže učitele v ČR

V letech 1999-2000 se učitelé základních a středních škol účastnili výzkumu (Holeček, Jířincová, Miňhová, 2001) a sestavili 7 stresorů, které jim v učitelském povolání způsobují stres:

- **žáci** – problémové chování, nespolupráce, špatný postoj a motivace;
- **rodiče** – agresivita, nekritičtí k dětem, vyhrožování soudem;
- **vedení** – nejen školy, ale i další instituce;
- **kolegové** – konflikty mezi učiteli, neprofesionalita kolegů, problémy s kooperací;
- **pracovní prostředí** – podmínky a stav školy a učeben, zázemí, pomůcky, finanční prostředky;
- **pracovní přetížení** – zvládání termínů, časový tlak, krátké přestávky, hromadění úkolů (časová nevyváženost), přílišná administrativa;

- **neuspokojená potřeba seberealizace** – zmařené naděje, pocit nedocenění, nízké finanční ohodnocení přes náročnost práce.

Respondenti měli také za úkol ohodnotit, které z těchto faktorů je zatěžují nejvíce a které nejméně. Na vrcholu tabulky se objevilo pracovní přetížení a vedení, přičemž na položce pracovního přetížení se učitelé naprosto shodli. Oproti tomu v kategorii žáci, přestože byla průměrně zhodnocena jako středně tíživá, se objevily nejvýraznější rozdíly mezi respondenty. Byli tedy učitelé, kteří žáky hodnotili jako nízký faktor zátěže a zároveň taci, kteří je umísťovali jako jeden z nejsilnějších stresorů (Holeček, Jiřincová, Miňhová, 2001).

Podobným tématem se zabýval také Paulík (1998), který zkoumal, co obtěžuje učitele základních, středních a vysokých škol. Zatímco učitelé SŠ trápila nutnost podřizovat se administrativě, špatné postoje žáků k práci a neodpovídající plat, učitele všech vzdělávacích stupňů nejvíce obtěžovala nízká prestiž učitelé profese ve společnosti.

Současný výzkum zátěže učitele v ČR

Mnoho českých odborných publikací a výzkumů zaměřených na stres a zátěž v učitelé povolání je starších deseti let. Toto téma pokrývají ve větší míře v současné době vysokoškolské kvalifikační práce převážně studentů pedagogických fakult. Často je jejich tématem učitel a syndrom vyhoření, zároveň ale hovoří i o tématu profesní zátěže. Považují tedy za zajímavé, ne-li žádoucí, uvést zde alespoň pro představu data získaná v posledních letech právě v rámci těchto prací.

Beranová (2011) zkoumala příčiny stresu učitelů ZŠ a kromě kvantitativních dat získala i hodnotné odpovědi, když dala respondentům možnost volně se k tématu vyjádřit. Učitelé ohodnotili jako nejvýraznější stresory učení ve třídách s velkým počtem žáků, velký počet žáků hyperaktivních, se specifickými poruchami učení apod., neodpovídající plat a příliš mnoho administrativních povinností. Postavení učitele ve společnosti se umístilo hned poté.

Na zatěžující faktory se zaměřila i Kolářová (2013), která do výzkumu vybrala vzorek učitelů středních škol státních i soukromých. Za použití vlastního dotazníku mezi nimi zjistila jako nejzávažnější nízké finanční ohodnocení, práci ve shonu a spěchu, nutnost podřizovat se administrativě, celkovou časovou náročnost profese a vysoké nároky na psychiku učitelů. Nejvýraznější rozdíl mezi učiteli na školách státních a soukromých se ukázal být v práci spojené se shonem a chvatem – ten trápí výrazně více učitele státních škol.

Formou narativních rozhovorů se snažila Hliněnská (2015) odhalit těžkosti začínajících učitelů základních škol. V její studii se mimo již zmiňovaných stresorů jako časová náročnost profese

a nízké finanční ohodnocení, objevila také zkušenost téměř všech dotázaných s problémem získat práci učitele. Mnozí rozeslali desítky životopisů a nakonec přijali pozici, která jim úplně nevyhovovala. Dalším specifikem začínajících učitelů byla i psychická náročnost, kterou popisovali. Nejen chování žáků ve třídě, ale také jejich postavení v rámci učitelského kolektivu – pocit, že jako nováčci jsou méně cenní než jejich zkušenější kolegové.

Tématu této práce se v té své dotkla Horčicová (2012), když v rámci výzkumu pracovala se skupinou českých a rakouských učitelů ZŠ. Zjistila mimo jiné, že v rámci jejího vzorku ovlivňuje psychická zátěž zdraví českých učitelů více, než těch rakouských.

4.5 Profesní zátěž učitele na Novém Zélandu

Roku 2004 proběhl na Novém Zélandu rozsáhlý výzkum středoškolských učitelů a ředitelů zaměřený na jejich pracovní zátěž (Ingvarson, Kleinhenz a kol., 2005). Ze všech dotázaných učitelů:

- 48% považovalo svou pracovní zátěž za nezvladatelnou;
- 57% mělo problém skloubit pracovní a osobní život;
- 71% cítilo, že se pracovní zátěž projevuje v kvalitě jejich výuky;
- 75% považovalo svou pracovní zátěž za výraznou;
- 73% mělo pocit, že nemohou časově zvládnout všechny své povinnosti;
- 43% cítilo, že pracovní zátěž má nepříznivý vliv na jejich zdraví.

Pracovní náplň učitele na NZ

Učitelky ZŠ identifikovaly tyto pracovní činnosti jakou součást jejich učitelské profese:

- plánování a organizace;
- zvláštní úkoly a požadavky;
- příprava materiálů;
- výuka a dozor;
- známkování, hodnocení, podávání zpětné vazby;
- dokumentace;
- kontakt s rodiči a opatrovníky;
- IT komunikace.

(Bridges, Searle, 2011)

Bridgesová a Searlová (2011) dále požádaly učitele, aby pro každou činnost určili, zda jí věnují stejně, více nebo méně času než před pěti lety. Odpověď „méně“ se neobjevila nikde, naopak většině činností připsali dotazovaní „více“ nebo dokonce „výrazně více“.

Průměrně stráví tito učitelé ve škole 47 hodin týdně a navíc stráví dalšími pracovními činnostmi mimo areál školy až 9 hodin. Když měli ohodnotit, jak zátěžová profese učitele je, jen několik označilo zátěž za přiměřenou. Naprostá většina zvolila kategorie od náročné až po přetěžující (Bridges, Searle, 2011).

Učitelé středních škol uvedli ve výzkumu Ingvarsona, Kleinhenzové a kol. (2005), že ve škole tráví v průměru 43 hodin, z toho stráví:

- 22 hodin vyučováním;
- 5 hodin dalšími plánovanými aktivitami (třídnické hodiny, dozor);
- 2 hodiny na poradách a schůzích;
- 10 hodin pracovními činnostmi mimo třídu (převážně příprava a hodnocení).

Zdraví učitele na NZ

Když Beckley (2011) porovnával fyzické a mentální zdraví středoškolských učitelů se zbytkem novozélandské populace, došel k výsledku, že se výrazně neliší. To je v rozporu s mezinárodními poznatky a autor zvažuje vysvětlení, zda může tento fakt souviset s tím, že Novozélandčané vesměs hodnotí své zdraví a kvalitu života pozitivně.

Příčiny pracovní zátěže učitele na NZ

Mezi hlavními stresory středoškolských učitelů se dle Ingvarsona, Kleinhenzové a kol. (2005) vyskytuje časová náročnost a administrativní činnosti. Naopak u faktorů jako je velikost školy a třídy, typ školy, její socioekonomický status, změny vyučovacích plánů a vyučovaný předmět¹ nebyla zjištěna souvislost s vnímanou zátěží. Přesto ale, když byli dotázáni, co by jejich pracovní zátěž mohlo snížit, uvedli učitelé méně žáků ve třídách jako jeden ze způsobů spolu s větším počtem kolegů, časem vyhrazeným pro přípravu a více přítomnými odborníky. Významnou zátěž také tvoří agenda spojená se systémem NCEA (národní systém vzdělávání –

¹ Výjimku tvořily předměty tělesná výchova a zdravotní výchova.

viz kapitolu 1.2), převážně se zvýšenou administrativou, kterou vyžaduje. Avšak učitele, kterým systém NCEA vyhovuje a podporují ho, zatěžuje výrazně méně.

V případě studie Lovettové a Daveyové (2009), která zkoumala čtyři novozélandské učitelky anglického jazyka na SŠ, jejich pracovní spokojenost úzce souvisela s předmětem a obsahem výuky. Zatímco dvě byly s obsahem svého učiva plně spokojeny, druhé dvě se v něm necítily dobře (vyučovaný předmět neodpovídal jejich učitelské aprobaci). První dvě navíc pocítovaly podporu ze strany kolegů, kterou druhé v kolektivu postrádaly. Co se naopak ukázalo, že nehraje žádnou roli ve spokojenosti učitelek, byla socioekonomická úroveň škol, kde učily.

Spíše než na nízkou prestiž učitelské profese si novozélandští učitelé stěžují na stále se zvyšující nároky rodičů. V tomto ohledu ovšem došlo podle Locka, Vuillamyho a kol. (2005) k výrazným rozdílům mezi jednotlivými učiteli. Zatímco někteří s tímto názorem souhlasili, jiní měli pocit, že rodiče a společnost celkově si uvědomují vysokou míru zátěže učitelů a dokonce vidí učitele v dnešní době profesionálnější, než bývali.

4.6 Shrnutí: Profesní zátěž učitele v ČR a na NZ

Mezi zátěží českých a novozélandských učitelů jsou na první pohled viditelné jisté rozdíly, obzvlášť co se týká faktorů způsobujících pracovní zátěž. Může tomu být i proto, že se tyto vzdělávací systémy a reálná práce učitele v nich liší.

Bohužel však vycházíme pouze z omezeného počtu studií a výzkumů, které byly v obou zemích v posledních letech provedeny. Mnoho z nich se sice o tématu pracovní zátěže zmiňuje a vychází z něj, nicméně empiricky poté převážně zkoumá syndrom vyhoření. Další překážkou je fakt, že se pouze velmi malé množství výzkumů soustředí na střední školy a tak lze najít informace, které se týkají spíše škol základních. Mezi stylem výuky na základní a střední škole je ovšem obzvlášť na Novém Zélandu velice výrazný rozdíl a tak tyto poznatky tedy nelze nekriticky paušalizovat i na školy střední.

II. NÁVRH VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

5. Uznání profese učitele střední školy v České republice a na Novém Zélandu

V teoretické části této práce jsme se seznámili s profesní zátěží učitele v České republice a na Novém Zélandu. Většina výzkumu z této oblasti se v posledních letech zaměřovala na učitele a syndrom vyhoření, případně faktory způsobující pracovní zátěž učitelů. Již málo z nich zkoumalo vybrané faktory hlouběji.

Když se podíváme na faktory podílející se na pracovní zátěži učitelů, jak byly v nedávných letech zjišťovány (Beranová, 2011; Holeček, Jiřincová, Miňhová, 2001; Ingvarson, Kleinhenz a kol. 2005; Lovett a Davey, 2009; Paulík 1998), můžeme si všimnout rozdílů mezi Českou republikou a Novým Zélandem. Zatímco ve výzkumech z českého prostředí se většinou objevuje nízká prestiž učitelství jako jeden z výrazných zdrojů zátěže, mezi novozélandskými učiteli dle těchto výzkumů nehraje příliš velkou roli nebo není zmiňována vůbec. V České republice se ovšem vyskytuje zajímavý paradox – přestože veřejnost uznává učitelství jako záslužnou a učitelů si vesměs váží, učitelé často uvádějí, že se cítí se svou profesí nedoceněni nejen finančně, ale i co se týče prestiže jejich povolání (Paulík, 1998; Sociologický ústav AV ČR, 2013).

Zvolila jsem tedy právě faktor společenského uznání, který bych chtěla blíže prozkoumat s ohledem na rozdíly mezi situací v České republice a na Novém Zélandu. Zajímalo mě, zda se opravdu míra uznání v těchto dvou kulturách liší a jak toto uznání nebo jeho nedostatek učitelé vnímají. Vzhledem k tomu, že se učitelé setkávají především s rodiči svých žáků, jakožto zástupci veřejnosti, rozhodla jsem se vycházet právě z názorů rodičů na učitele jejich dětí a zabývat se faktorem prestiže učitelství, jak ji tito rodiče vnímají a projevují.

Zároveň si myslím, že se zde může výrazně lišit profese učitele základní školy a učitele střední školy – je podle společnosti učitel ZŠ tím, kdo formuje z malých dětí osobnosti a dělá cosi záslužného a učitel SŠ tím, kdo „pouze“ přednáší učivo? Zakouší učitel ZŠ pozitivní ocenění, zatímco učitel SŠ se cítí opomíjen?

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Společenské uznání učitelství je v tomto výzkumu chápáno tak, že si rodič váží práce, kterou učitel odvádí, považuje ji za důležitou a dobře odvedenou. Uvědomuje si, že jde o

povolání náročné a má na učitele realistické požadavky. Takové uznání pak může dávat najevo učitelům explicitně a vědomě – například pochvalou, drobným dárkem, příjemným zacházením – nebo je učitel může z rodiče cítit, přestože není vyjádřeno přímo. Vnímání uznání je pak pocit učitele, že rodiče jsou s jeho prací spokojeni, znají její náročnost, uvědomují si, že učitel je „také jen člověk“, chovají se k němu slušně a dávají mu najevo, že si jeho práce váží. Vycházím z toho, že učitel vnímá uznání rodičů na základě celkového zacházení a stylu komunikace mezi učitelem a rodičem.

Cílem výzkumu je zjistit, zda uznání, jak jej cítí a projevují rodiče žáků, je ve stejné míře vnímáno učiteli, a také najít případné rozdíly mezi Českou republikou a Novým Zélandem. Ráda bych se takto přiblížila k odpovědi na otázku, proč si veřejnost učitelů váží, ale ti mají pocit, že nejsou uznáváni.

Snahou je, aby učitelé cítili ze strany veřejnosti podporu a uznání. Mnohdy se však setkávají spíše s rozezlenými a nespokojenými rodiči. Jsou tito rodiče jen malou skupinou, která je ovšem nejvíce slyšet? Pokud si většina rodičů práce učitelů váží, je důležité, aby se tato informace k učitelům dostala. V tomto ohledu může tento výzkum sloužit jako nástroj, díky kterému se představa učitelů může více přiblížit realitě. Liší se realita vztahu učitel-rodič mezi Českou republikou a Novým Zélandem? Mohla by se v tomto jedna kultura inspirovat tou druhou, aby pomohla učitelům vyvážit míru kritiky a pochvaly ze strany rodičů?

Výzkumné otázky jsou tedy následující:

Liší se pocíťované a projevované uznání středoškolských učitelů rodiči žáků v České republice a na Novém Zélandu?

Liší se vnímané uznání ze strany rodičů mezi učiteli v České republice a na Novém Zélandu?

Liší se uznání vnímané učiteli a uznání pocíťované a projevované rodiči? Nalezneme rozdíly mezi Českou republikou a Novým Zélandem?

5.2 Design výzkumného projektu

Pro zodpovězení výzkumných otázek byla zvolena kombinace kvalitativního výzkumu s dílčími kvantifikacemi, který bude zjišťovat pocíťované a projevované uznání rodičů vůči učitelům jejich dětí a jak toto uznání vnímají učitelé. Výzkum bude probíhat v České republice a na Novém Zélandu.

5.2.1 Výzkumný soubor

Jak již bylo řečeno, zaměřuje se tato studie na učitele středních škol podle toho, jak byli popsáni v teoretické části práce (konkrétně v kapitolách 1.1 a 1.2). Ve výzkumném souboru bude:

- a) alespoň 200 učitelů, kteří v současné době na plný úvazek vyučují na SŠ a SOŠ v ČR (studium ukončené maturitou);
- b) alespoň 200 učitelů, kteří v současné době na plný úvazek vyučují na SŠ na NZ (studium v rámci programu NCEA, tedy ročníky Year 11-13);
- c) alespoň 200 rodičů žijících v ČR, jejichž dítě v současné době studuje na SŠ nebo SOŠ v ČR (školy odpovídající kategorii a);
- d) alespoň 200 rodičů žijících na NZ, jejichž dítě v současné době studuje na SŠ na NZ (školy odpovídající kategorii b).

Pro získání respondentů do kategorií a) a b) bude formou prostého náhodného výběru zvoleno a e-mailem osloveno 200 odpovídajících škol v ČR a 200 na NZ, kde budou požádáni (ředitelé, zástupci ředitelů, asistentky a podobní kontaktní pracovníci), aby mezi své učitele distribuovali dotazník. Respondenti do této kategorie budou tedy vybráni samovýběrem podle toho, zda se výzkumu budou chtít zúčastnit. V případě, že návratnost nebude dostatečná, využijeme metody sněhové koule a požádáme samotné učitele, aby dotazník rozšířili mezi své kolegy. Účast učitelů na výzkumu bude dobrovolná a nehonorovaná, v případě zájmu budou učitelům poskytnuty výsledky výzkumu.

Respondenti z kategorií c) a d) budou opět vybráni metodou samovýběru. O pomoc s distribucí dotazníků pro rodiče budou požádány tytéž školy jako v kategoriích a) a b), aby v rámci svých možností rozeslali elektronickou verzi dotazníku na e-maily rodičů, sdíleli jej na stránkách školy či poskytli papírové verze dotazníků v prostorách školy během třídních schůzek. I těmto respondentům bude nabídnuta možnost zaslání výsledků, jejich účast bude též dobrovolná a nehonorovaná.

Snahou je získat co nejvíce vyvážený poměr respondentů muži – ženy ve všech kategoriích, abychom mohli zodpovědět výzkumné otázky. Pokud by návratnost dotazníků od jednoho pohlaví výrazně převyšovala návratnost druhého, budeme apelovat na školy, aby oslovovaly především ty respondenty, kteří nám chybí.

5.2.2 Použité metody

Pro sběr dat byly vytvořeny dva dotazníky – jeden pro učitele, druhý pro rodiče. Oba dotazníky se skládají ze dvou částí. V první části zjišťujeme demografické údaje respondentů včetně délky praxe, typu školy a vyučovaných předmětů u učitelů. U rodičů se mimo jiné dotazujeme, zda mají zkušenost s prací ve škole. V druhé části dotazníků respondenti hodnotí na pětistupňové Likertově škále, do jaké míry souhlasí s uvedenými tvrzeními souvisejícími s uznáním vůči středoškolským učitelům. U každého tvrzení je otevřená doplňující otázka nebo prostor pro respondenta poskytnout doplňující informace. Tím získáme kvalitativní data.

Tato metoda byla zvolena z důvodu získání nových poznatků a informací z dosud málo prozkoumané oblasti. Kvantitativní složka poslouží k matematickému srovnání mezi Českou republikou a Novým Zélandem.

Oba dotazníky byly vytvořeny v českém jazyce a budou přeloženy do anglického jazyka profesionálním překladatelem. Jiným profesionálním překladatelem budou přeloženy zpět do českého jazyka, aby byly odhaleny případné nedostatky překladu a ty mohly být upraveny.

Kompletní dotazníky v českém jazyce jsou k dispozici v Příloze 1 (dotazník pro učitele) a Příloze 2 (dotazník pro rodiče). Tvrzení v dotazníku pro učitele se týkají zejména komunikace mezi učitelem a rodičem, pocitu ocenění a představy, jak rodiče jejich práci vnímají. Tvrzení v dotazníku pro rodiče se zabývají především komunikací mezi učitelem a rodičem, spokojeností s prací učitele a názory na pedagogickou profesi a její náročnost.

Před spuštěním sběru dat budou dotazníky nabídnuty k vyplnění dvěma až třem zástupcům z každé kategorie respondentů (ti budou osloveni na základě osobních kontaktů), kteří budou mít možnost se po vyplnění vyjádřit k formě a obsahu dotazníku. Dle jejich připomínek a komentářů budou dotazníky případně upraveny, aby odpovídaly cílům výzkumu a zároveň byly pro respondenty srozumitelné a nepřiliš náročné.

Poté proběhne pilotní studie, kterou provedeme s alespoň 30 zástupci z každé kategorie, kteří budou osloveni přes osobní kontakty. Na základě dat z této pilotní studie provedeme kvantitativní položkovou analýzu dotazníku a znovu upravíme či odstraníme nevhodné položky.

Dotazníky budou k dispozici jak v elektronické formě za použití služby formuláře Google, tak v papírové verzi.

5.3 Realizace výzkumu

Sběr dat bude probíhat v době, kdy v České republice i na Novém Zélandu probíhá školní rok s ohledem na vytíženost škol v období začátku a konce školního roku. Školy budou osloveny v období březen – květen nebo říjen – listopad, kdy by mohli být učitelé méně zaneprázdnění a tedy otevřenější ke spolupráci.

E-mail s dotazníky bude obsahovat instrukce k vyplnění, které jsou velice jednoduché. Respondenti budou upozorněni, že vyplnění trvá nejvýše 15 minut a dotazník je anonymní. Na papírovém dotazníku je uvedena e-mailová adresa, kam jej lze zaslat.

Na závěr vyplňování dotazníku mohou respondenti uvést svou e-mailovou adresu, kam jim v případě zájmu budou zaslány výsledky výzkumu.

5.4 Způsob zpracování dat

Zpracovávat budeme dotazníky, ve kterých byly zodpovězeny všechny kvantitativní položky. Ty budeme analyzovat následovně.

Nejprve shromáždíme všechna data do jednotlivých tabulek dle kategorií respondentů. Data z elektronických dotazníků jsou do tabulek zaznamenávána automaticky, data z dotazníků papírových přepíšeme. Vzniknou nám čtyři tabulky, kde pro každý vyplněný dotazník bude u každé položky zaznamenána hodnota 1 – 5, jak byla respondentem zhodnocena.

Dalším krokem bude obrátit hodnoty u některých výroků, aby hodnocení vždy odpovídalo principu: 1 = nejnižší uznání a 5 = nejvyšší uznání.

Stejný postup aplikujeme v případě, kdy rozdělíme získaná data dle pohlaví opět do čtyř tabulek – tedy učitelky, učitelé, matky a otcové.

Poté budou pro všechny kategorie respondentů vypočítány hodnoty aritmetického průměru a směrodatné odchylky. Hodnoty budou matematicky porovnány a díky nim budeme odpovídat na výzkumné otázky.

Kvalitativní data získaná pomocí otevřených otázek budeme kódovat a hledat podobné trendy v jednotlivých skupinách respondentů. Můžeme s jejich pomocí doplnit odpovědi na výzkumné otázky, získané z kvantitativních dat. Především z výsledků kvalitativní části výzkumu budeme vycházet při zvažování dalšího směřování výzkumů v této oblasti a při tvorbě hypotéz.

5.5 Diskuze

Očekávám, že by tento výzkum přinesl nové poznatky a mohl by odhalit nerovnováhu mezi uznáním veřejnosti a uznáním učitelů, obzvláště v oblasti projevování uznání. Mohl by tedy být krokem k vysvětlení, proč si učitelé připadají nedoceny, zatímco veřejnost je hodnotí velice pozitivně.

Přestože může tento projekt přinést zajímavé odpovědi, jsem si vědoma, že má svá omezení a nedokonalosti. V první řadě hned výběr respondentů. Ten není náhodný a může tedy způsobit, že z rodičů se výzkumu zúčastní respondenti, kteří jsou více zapojeni do školních aktivit, nebo je jim téma učitelského uznání blízké. Zajímavé pro další analýzu by mohly být odpovědi rodičů, kteří v dotazníku uvedli, že mají zkušenost z práce v prostředí školy.

Taktéž v soubor respondentů-učitelů se mohou vyskytnout spíše ti, kteří se cítí podhodnoceni nebo mají problémy s rodiči a jsou motivovanější k vyplňování. Velká část sběru dat bude probíhat elektronickou formou a i přes nabídku papírové verze dotazníků můžeme předpokládat, že většina dat bude pocházet spíše z elektronického sběru. To opět může mít za následek nevyváženost zkoumaného souboru. Lze také očekávat, že zastoupení obou pohlaví bude obzvláště mezi respondenty-učiteli nevyrovnané, avšak doufám, že se alespoň do určité míry podaří tento nedostatek vyrovnat dodatečným apelem na školy, jak bylo popsáno v kapitole 5.2.1. Mohli bychom tedy dále uvažovat, zda se vyskytují rozdíly mezi muži a ženami v ČR a na NZ, a to jak mezi rodiči, tak i mezi učiteli.

Pro získání odpovědí je klíčová spolupráce škol při distribuci dotazníků. Je však možné, že tato nebude tak snadná, jak bychom chtěli, a k dotazníku se nedostanou potenciální respondenti z nespolupracujících škol. Ochota škol ke spolupráci bude pravděpodobně silně závislá na době jejich oslovení.

Doba oslovení bude zřejmě hrát i roli v tom, jak se zrovna budou učitelé a rodiče cítit a jak tedy budou vypadat i naše data. Je dosti pravděpodobné, že například v období třídních schůzek budou vztahy mezi učiteli a rodiči intenzivnější než mimo toto období. V tomto ohledu je také třeba mít na paměti, že školní rok v České republice a na Novém Zélandu začíná a končí v opačné polovině kalendářního roku a zjištěné rozdíly mezi těmito dvěma kulturami by mohly částečně pramenit z tohoto důvodu. Abychom tento faktor eliminovali, mohli bychom data sbírat ve dvou vlnách (například vždy druhý měsíc školního roku – tj. říjen v ČR a březen na NZ) nebo zajistit sběr dat po delší dobu, například jednoho roku.

Značným omezením proponovaného projektu, jsou dotazníky, které byly pro jeho účel vytvořeny. Přestože by v budoucnu proběhla položková analýza a mohli bychom alespoň částečně ověřit reliabilitu a validitu těchto dotazníků, v současné době nejde o standardizované dotazníky a nelze tedy s určitostí říci, zda data jimi získaná budou vypovídající.

Jistou nevýhodou může být zvolená pětistupňová Likertova škála, díky které nejsou respondenti nuceni se rozhodnout pro kladnou ani zápornou odpověď a mohou zvolit prostřední možnost „nevím“. Existence této volby však usnadňuje respondentům dotazník vyplnit, čímž bychom mohli dosáhnout vyššího počtu respondentů. Ten by v kombinaci s možností dovysvětlit každou odpověď mohl ve výsledku vyvážit počáteční nevýhodu.

V rámci této studie zkoumáme rodiči pocíťované a projevované uznání vůči učitelům jako celek. Určitě by ale bylo vhodné prozkoumat, zda si navzájem odpovídají a metodou korelační studie zjistit míru jejich závislosti. Je totiž možné, že rodiče, kteří pocíťují uznání, ho nemusí dávat nutně najevo.

Na základě získaných dat bychom mohli také prozkoumat otázky týkající se uznání učitelů v souvislosti s dalšími demografickými údaji, na které jsme se dotazovali. Mohli bychom tak dojít k zjištění, že se například liší vnímaná zátěž učiteli přírodních a jazykových předmětů nebo v závislosti na délce praxe či typu školy.

Úskalím také může být subjektivita toho, jak kdo vnímá a cítí uznání. V takovém případě by pak stálo za zvážení, zda by se v budoucnu hodilo provést výzkum metodou rozhovoru s respondenty, která nám umožní větší hloubku odpovědí a odhalení nových témat nebo také možnost směřovat rozhovor podle aktuálních odpovědí respondentů. Na druhou stranu by rozhovory byly časově i logisticky náročné z důvodů sběru dat ve dvou různých zemích.

Rozdíly mezi situací v České republice a na Novém Zélandu mohou pramenit právě z odlišností těchto kultur a z odlišností povahy Čechů a Novozélandců. Na základě výsledků navrhovaného výzkumu by bylo možné tyto souvislosti objevovat. Jako východisko takového výzkumu by mohla posloužit Hofstedeho teorie a číselné hodnoty, které v jejích šesti dimenzích Česká republika a Nový Zéland získaly.

5.6 Shrnutí navrhovaného výzkumu

Díky tomuto proponovanému projektu bychom měli možnost zmapovat uznání profesí středoškolského učitele v České republice a na Novém Zélandu z pohledu rodičů a učitelů. I přes limity této studie věřím, že by mohla přinést zajímavá data. Především by pak mohla dostat

téma uznání projevovaného rodiči vůči učitelům lidem do povědomí, což považuji za vedlejší, avšak neméně důležitý produkt.

Abychom lépe poznali realitu společenského uznání učitelské profese v různých kulturách, bylo by později vhodné provést podobné výzkumy ve více zemích. To by totiž nejen poskytlo cenná data k vytváření nových hypotéz a získávání poznatků, ale rozšíření takových výzkumů do dalších zemí by mohlo pomoci s aplikací v praxi. Ideálním cílem by bylo díky získaným datům poučit veřejnost o realitě a náročnosti učitelské profese a zvýšit její prestiž, a seznámit učitele se skutečnou mírou uznání, kterou k nim veřejnost cítí. Mohla by se tím redukovat síla jednoho z významných faktorů přispívajících k profesní zátěži učitele a tedy i mírnit sama profesní zátěž učitele.

ZÁVĚR

Povolání učitele je náročné a mnozí ho považují spíše za poslání než profesi. Je s ním však spojena výrazná míra zátěže, kterou jsme se v této práci zabývali. Snahou práce bylo představit dílčí témata profesní zátěže učitele v různých kulturách a poskytnout informace pocházející z výzkumů, které se tímto zabývaly.

Teoretická část práce obsahovala kapitoly věnované středním školám, kultuře, zátěži a konkrétně profesní zátěži učitele, kde byly na základě dostupné odborné literatury představeny základní poznatky týkající se tohoto tématu. V rámci empirické části byl pak navržen výzkum, který by zkoumal uznání vnímané středoškolskými učiteli v České republice a na Novém Zélandu a uznání pocíťované a projevované rodiči žáků v České republice a na Novém Zélandu. Věřím, že směřování a cíle práce stanovené v úvodu se podařilo naplnit.

Profesní zátěž učitele je tématem, kterému se odborníci věnují již několik desetiletí. Kvůli změnám, které se ve školských systémech objevují, je však třeba v těchto výzkumech pokračovat, abychom měli k dispozici skutečně odpovídající data. Protože jde navíc o téma poměrně obsáhlé, domnívám se, že by bylo vhodné zaměřit se na jeho dílčí aspekty.

Myslím si, že v budoucnu by bylo výhodné vydat se směrem zkoumání učitelské zátěže v interkulturní perspektivě. V dnešním světě jsou jednotlivé kultury poměrně silně propojené, čehož již mnoho odvětví využívá. Věřím, že i oblast vzdělávání by mohla tohoto využít ve svůj prospěch.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Barker, F. (2012). New Zealand identity - Understanding New Zealand national identity. In: *Te Ara - the Encyclopedia of New Zealand* [online]. Citováno 24. 11. 2015 z <http://www.TeAra.govt.nz/en/new-zealand-identity>.
- Beckley, J. (2011). *The Wellbeing of New Zealand Teachers: The Relationship between Health, Stress, Job Demands, and Teacher Efficacy* (Diplomová práce). Massey University, Albany.
- Beranová, V. (2011). *Faktory ovlivňující náročnost učitelské profese* (Bakalářská práce). Univerzita Karlova v Praze, Praha.
- Brosnan, M. (1998). *Technophobia: the psychological impact of information technology*. New York: Routledge.
- Bubb, S., Earley, P. (2004). *Managing teacher workload: work-life balance and well-being*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Campbell, R., Neill, S. (1994). *Secondary teachers at work*. New York: Routledge.
- Carver, C. S. (1997). You want to Measure Coping But Your Protocol's Too Long: Consider the Brief COPE. *International Journal Of Behavioral Medicine*, 4(1), 92.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Češi jsou odtažití. Nejradši mají domácí mazlíčky, mrzí Kubánce. (2013). *Lidovky.cz* [online]. Citováno 24. 11. 2015 z http://cestovani.lidovky.cz/cesi-jsou-odtaziti-nejradsi-maji-domaci-mazlicky-mrzi-kubance-pu8-/aktuality.aspx?c=A130328_123229_aktuality_mc.
- Department for Education. (2014). *Teachers' Workload Diary Survey 2013* [online]. Dostupné na https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/285941/DFE-RR316.pdf.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal Of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hartney, E. (2008). *Stress management for teachers*. New York, N.Y.: Continuum International Pub. Group.
- Hladký, A. a kol. (1993). *Zdravotní aspekty zátěže a stresu: skripta pro posluchače Filozofické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum.
- Hliněnská, P. (2015). *Subjektivní vnímání faktorů ovlivňujících profesní vývoj začínajících učitelů (výzkumná sonda)* (Diplomová práce). Masarykova univerzita, Brno.

Hofstede, G., Hofstede, G. (2005). *Cultures and organizations: software of the mind*. New York: McGraw-Hill.

Hofstede, G., Hofstede, G., Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. (3rd ed.) New York: McGraw-Hill.

Horčicová, E. (2012). *Stres a osobnost učitele* (Diplomová práce). Masarykova univerzita, Brno.

Hromadná doprava v Praze? Fantastická, pochvaluje si Američan. (2013). *Lidovky.cz* [online]. Citováno 24. 11. 2015 z http://cestovani.lidovky.cz/hromadna-doprava-v-praze-fantasticka-pochvaluje-si-american-pqh-/aktuality.aspx?c=A130325_132243_aktuality_mc.

Hřebíčková, M., Kouřilová, S. (2012). Jak se vidíme, jak nás vidí a jací jsme: Porovnání českého národního auto- a heterostereotypu s posuzováním reálných Čechů v kontextu pětifaktorového modelu osobnosti. *Československá Psychologie*, 56(1), 1-17.

Choosing a Course or Subjects at School. (n.d.). Citováno 10. 11. 2015 z <http://www.nzqa.govt.nz/studying-in-new-zealand/secondary-school-and-ncea/choosing-a-course-or-subjects-at-school/>.

Ingvarson, L., Kleinhenz, E., a kol. (2005). *Report on Secondary Teacher Workload Study* [online]. Dostupné na <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/11853>.

Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.

Kebza, V., Šolcová, I. (2008). Syndrom vyhoření – rekapitulace současného stavu poznání a perspektivy do budoucna. *Československá Psychologie*, 52(4), 351-365.

Kolářová, E. (2013). *Pracovní zátěž učitelů státních a soukromých středních škol* (Bakalářská práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice.

Kolman, L. (2001). *Komunikace mezi kulturami: psychologie interkulturních rozdílů*. Praha: ČZU PEF Praha ve vydavatelství Credit.

Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.

Kurelová, M., Krejčí, V. a kol. (2000). Hlavní výsledky výzkumu v České republice. In: Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. (pp. 69-117). Brno: Konvoj.

Kyriacou, C. (2001). *Teacher Stress: directions for future research*. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

Kyriacou, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.

- Lazarus, R. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review Of Psychology*, 44(1), 1.
- Lazarus, R., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Locke, T., Vulliamy, G. a kol. (2005). Being a 'professional' primary school teacher at the beginning of the 21st century: a comparative analysis of primary teacher professionalism in New Zealand and England. *Journal of Education Policy*, 20(5), 555-581.
- Lovett, S., Davey, R. (2009). Being a secondary English teacher in New Zealand: complex realities in the first 18 months. *Professional Development in Education*, 35(4), 547-566.
- Manjula, C. (2014). A Study on Personality Factors Causing Stress among School Teachers. *Language In India*, 14(9), 1-79.
- Mayerová, M. (1997). *Stres, motivace a výkonnost*. Praha: Grada.
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith - a failure of analysis. *Human Relations*, 55(1), 89-118.
- Míček, L., Zeman, V. (1997). *Učitel a stres*. Opava: Vade mecum.
- Moree, D. (2008). *How teachers cope with social and educational transformation: struggling with multicultural education in the Czech classroom*. Benešov: EMAN.
- Náš prezident by nezneuctil národní symboly, říká Američan. (2013). *Lidovky.cz* [online]. Citováno 24. 11. 2015 z http://cestovani.lidovky.cz/nas-prezident-by-nezneuctil-narodni-symboly-rika-american-pnx-/aktuality.aspx?c=A130520_114143_aktuality_ape.
- New Zealand*. (2010). Petaluma, Calif.: World Trade Press.
- New Zealand People*. (n.d.). Citováno 24. 11. 2015 z www.newzealand.com/int/feature/new-zealand-people/.
- New Zealand Schools. A New Way to Learn*. (2015). Citováno 10. 11. 2015 z <http://www.studyinnewzealand.com/study-options/schools>.
- Newhook, J. T. (2012). Task-Diaries: A Valuable Qualitative Tool for Occupational Health Research on Teacher Workloads. *International Journal Of Qualitative Methods*, 11(5), 666-683.
- Patel, C. (1991). *The complete guide to stress management*. New York: Plenum Press.
- Paulík, K. (1998). Co obtěžuje učitele různých typů škol. In: E. Řehulka, O. Řehulková (Eds). *Učitelé a zdraví 1* (pp 35-40). Brno: Pavel Křepela.
- Paulík, K. (2001). Subjektivní hodnocení vlastního zdraví učitelů. In: E. Řehulka, O. Řehulková (Eds.). *Učitelé a zdraví 3* (pp 41-50). Brno: Pavel Křepela.

- Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
- Potter, B. A. (1996). *Preventing job burnout: transforming work pressures into productivity*. Los Altos, Calif: Crisp Publications.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2010). *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Praha: Portál.
- Řehulka, E., Řehulková, O. (1998). Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In: E. Řehulka, O. Řehulková (Eds.). *Učitelé a zdraví 1* (pp 99-104). Brno: Pavel Křepela.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *The Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sociologický ústav AV ČR. (2013). *Prestiž povolání – červen 2013*. [online]. Dostupné na <http://cvvm.soc.cas.cz/prace-prijmy-zivotni-uroven/prestiz-povolani-cerven-2013>.
- Statistics New Zealand*. (2013). Citováno 23. 11. 2015 z www.stats.govt.nz.
- Steinberg, A., Ritzmann, R. F. (1990). A living systems approach to understanding the concept of stress. *Behavioral Science*, 35(2), 138.
- Štikar, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.
- The School System*. (2015). Citováno 10. 11. 2015 z <https://www.newzealandnow.govt.nz/living-in-nz/education/school-system>.
- Vašina, B., Valošková, M. (1998). Učitel – pracovní zátěž – zdraví. In: E. Řehulka, O. Řehulková (Eds.). *Učitelé a zdraví 1* (pp 7-27). Brno: Pavel Křepela.
- Vedder, R. (2003). Teacher salaries: Too high or too low? *Current*, (456), 11-14.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1. Středoškolský učitel – dotazník pro učitele

Příloha 2. Středoškolský učitel – dotazník pro rodiče