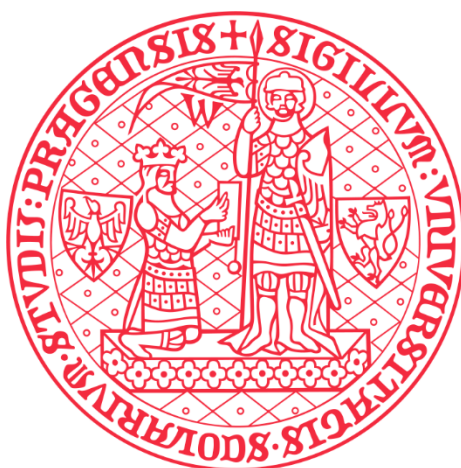


UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Diplomová práce



Bc. Hermína Benešová

**Pracovní zdraví učitelů a učitelek z genderové
perspektivy**

**Teachers' Occupational Health from a Gender
Perspective**

Vedoucí diplomové práce: doc. Mgr. Kateřina Zábrodská, PhD.

2023

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí této diplomové práce doc. Mgr. Kateřině Zábrodské, Ph.D. za její oporu a rady v průběhu psaní práce a provedení výzkumu, a všem vyučujícím, kteří se výzkumu zúčastnili a laskavě věnovali svůj čas ke sdílení zkušeností, na jejichž základě mohl výzkum vzniknout.

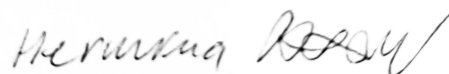
Dedikace

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla předložena jako splnění studijních povinností v rámci jiného studia nebo předložena k obhajobě v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. 12. 2023



.....
Hermína Benešová

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá pracovním zdravím českých učitelů a učitelek a poskytuje na tuto problematiku pohled z genderové perspektivy. Cílem diplomové práce je analyzovat témata pracovního zdraví, která jsou specifická pro pedagogickou profesi, a identifikovat potenciální genderové aspekty pracovního zdraví vyučujících.

Teoretická část práce představuje jednotlivé aspekty pracovního zdraví a jejich souvislosti s pedagogickou profesí. Pozornost je specificky věnována zejména pracovní spokojenosti a pracovnímu zaujetí jako pozitivním aspektům pracovního zdraví, a dále pracovnímu stresu a vyhoření jako negativním aspektům pracovního zdraví. Nejprve jsou prezentovány definice těchto pojmů a výzkumy, které se jim věnují z obecného hlediska, a následně z hlediska specifčnosti těchto konceptů u učitelské profese. V další části práce je definován pojem gender a prezentovány výzkumy zaměřující se na genderové rozdíly a nerovnosti ve vztahu k pracovnímu uplatnění a pracovnímu zdraví vyučujících.

Empirická část diplomové práce byla realizována za využití kvalitativního výzkumného designu. Sběr dat proběhl formou polostrukturovaných rozhovorů se 14 vyučujícími (z toho 7 ženami a 7 muži), kteří působí jako vyučující na gymnáziích, středních školách a středních odborných školách. Rozhovory byly přepsány a analyzovány metodou tematické analýzy. Na základě analýzy bylo identifikováno šest hlavních témat, jež ze subjektivní perspektivy vyučujících definují faktory ovlivňující jejich pracovní zdraví: zpětná vazba od studujících, náročná období, komunita na pracovišti, vedení školy, zkreslená představa veřejnosti a médií, a významnost genderu. Výsledky výzkumu mohou přispět k lepšímu porozumění pracovního zdraví učitelů z jejich osobní perspektivy, včetně potenciálních genderových nerovností, a vhodnému zaměření intervencí na podporu pracovního zdraví.

Klíčová slova: učitelská profese; kvalitativní výzkum; tematická analýza; gender; psychologie pracovního zdraví

Abstract

This master's thesis focuses on occupational health among Czech teachers, providing a gender perspective on this topic. The aim of the thesis is to analyze central themes related to occupational health which are specific for the teaching profession as well as to identify potential role of gender in teachers' occupational health.

The theoretical part of the thesis describes key components of occupational health in relation to the teaching profession. Specifically, the attention is paid to job satisfaction and work engagement which represent positive aspects of occupational health. Next, job stress and burnout which represent negative aspects of occupational health are defined. These concepts are first discussed on a general level in the context of occupational health psychology research and then specifically in the context of the teaching profession. In the next chapter of the thesis, the concept of gender is defined, and research findings concerning gender differences and inequalities in the teaching profession and teachers' occupational health are presented.

The empirical part of the thesis used qualitative research design. The data were collected using semi-structured interviews with 14 teachers (7 women and 7 men) who were all teachers at the secondary school level. The interviews were transcribed verbatim and analyzed using thematic analysis. Six central themes defining factors impacting occupational health from the teachers' subjective perspective were identified: students' feedback, challenging time periods, social community, school leadership, biased public and media perception, and gender significance. The research findings may contribute to a better understanding of teachers' subjective perspective of their occupational health, including potential gender inequalities, as well as to designing relevant occupational health interventions.

Keywords: teaching profession; qualitative research; thematic analysis; gender; occupational health psychology

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část	10
1. Psychologie pracovního zdraví	10
1. 1. Definice psychologie pracovního zdraví	10
1. 2. Teorie pracovních nároků a zdrojů (JD-R)	12
1. 3. Pracovní spokojenost	13
1. 4. Pracovní zaujetí.....	14
1. 5. Pracovní stres	15
1. 6. Vyhoření.....	16
2. Pracovní zdraví učitelů a učitelek	17
2. 1. Učitelská profese.....	18
2. 2. Specifika pracovního zdraví u vyučujících.....	19
2. 3. Pracovní spokojenost vyučujících	20
2. 4. Pracovní zaujetí vyučujících	21
2. 5. Pracovní stres vyučujících	22
2. 5. 1. Významné pracovní stresory vyučujících.....	23
2. 5. 2. Emoční práce vyučujících.....	25
2. 6. Vyhoření vyučujících	27
2. 6. 1. Rizikové faktory vyhoření vyučujících.....	28
2. 6. 2. Protektivní faktory vyhoření vyučujících	30
2. 7. Opouštění učitelské profese	31
2. 8. Intervence na podporu pracovního zdraví vyučujících.....	32
3. Pracovní zdraví vyučujících z genderové perspektivy	33
3. 1. Gender – definice pojmu.....	34
3. 2. Genderové rozdíly a genderové stereotypy v zaměstnání	35
3. 3. Genderové rozdíly u vyučujících.....	35
3. 4. Genderové rozdíly v pracovním zdraví vyučujících.....	36
3. 4. 1. Genderové rozdíly v pracovním stresu vyučujících	38
3. 4. 2. Genderové rozdíly v emoční práci vyučujících	38
3. 4. 3. Genderové rozdíly ve vyhoření vyučujících.....	39
3. 5. Intersekcionalita v pracovním zdraví vyučujících	40
3. 6. Genderové rozdíly v zastoupení vyučujících v České republice	41
II. Empirická část.....	43

4. Cíle výzkumu.....	43
4. 1. Výzkumné otázky	43
5. Metodologie výzkumu	43
5. 1. Sběr dat	44
5. 2. Výzkumný soubor.....	45
5. 3. Etika výzkumu	46
5. 4. Postup tematické analýzy dat.....	47
5. 5. Výsledky analýzy.....	50
5. 5. 1. Téma: zpětná vazba studujících.....	51
5. 5. 2. Téma: náročná období	53
5. 5. 2. 1. Fáze školního roku.....	53
5. 5. 2. 2. Fáze kariéry.....	55
5. 5. 3. Téma: komunita na pracovišti.....	56
5. 5. 4. Téma: vedení školy	58
5. 5. 5. Téma: zkreslená představa veřejnosti a médií	59
5. 5. 6. Téma: významnost genderu	60
5. 5. 6. 1. Být (s) ženami na pracovišti	61
5. 5. 6. 2. Péče o děti ve vlastní rodině	63
6. Diskuze	64
6. 1. Výzkumná zjištění v kontextu dosavadního stavu poznání	65
6. 2. Limity výzkumu a doporučení pro budoucí výzkum.....	70
7. Závěr	71
Reference.....	73
Seznam příloh.....	84
Příloha č. 1.....	85
Příloha č. 2.....	86
Příloha č. 3.....	87

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá genderovými aspekty pracovního zdraví u učitelů a učitelek, se zaměřením na sektor středních škol. Cílem práce je poskytnout hlubší vhled do subjektivního vnímání pracovního zdraví vyučujících, kteří působí na pražských státních středních školách s maturitou, a poskytnout na něj pohled z genderové perspektivy.

Psychologie pracovního zdraví je aplikovanou psychologickou disciplínou, která zkoumá well-being pracujících jedinců, a to ve vztahu k jejich pracovním podmínkám (Schonfeld & Chang, 2017). Zaměřuje se na identifikaci způsobů, jak podpořit kvalitu pracovního života, bezpečí práce, duševní a fyzické zdraví a celkový well-beingu pracovníků a pracovnic. V návaznosti na to navrhuje intervence v pracovním prostředí, a také podporuje pracovní zdraví na individuální úrovni rozvojem vědomostí a zdrojů potřebných ke zvládnutí rizikových aspektů pracovního prostředí (Centers for Disease Control and Prevention, 2013).

Přínos této diplomové práce v oblasti výzkumů pracovního zdraví vyučujících může být spatřován v uplatnění genderové perspektivy a kvalitativní metodologie. Genderová perspektiva práce se opírá o oblast tzv. psychologie genderu (Wood, 2018) zaměřující se na to, jak biologické pohlaví ovlivňuje psychologické i sociální aspekty života jedince a jak působí konstrukt genderu v psychologii i v rámci společnosti. Kvalitativní metodologie přistupuje ke zkoumanému tématu s důrazem na individuální subjektivní zkušenosti a explorační témata, která sami učitelé a učitelky vnímají jako významná ve vztahu ke svému pracovnímu zdraví.

Česká republika se potýká s poměrně velkým počtem vyučujících opouštějících svou profesi. Například podle MŠTM v období od ledna roku 2017 do února roku 2019 odešlo ze své pracovní pozice téměř 7 000 vyučujících, přičemž u jedné čtvrtiny z nich se tak stalo po méně než dvou letech praxe v oboru (Smetáčková et al., 2020). Pro vyučující jsou pracovní stres a riziko vyhoření vnímány jako dlouho přetrvávající hrozby. Změny povahy učitelské profese, které přineslo minulé století (například demokratizace vzdělávání, volná dostupnost informací, digitalizace a další), kritika školy z hlediska nepřizpůsobivosti aktuálnímu trhu práce a potřebám zaměstnavatelů a s tím spojená i kritika vyučujících a názor veřejnosti, mohou být pro vyučující náročné (Smetáčková

et al., 2020). V posledních několika letech se i oblast školství musí vypořádávat s globálními problémy pandemie covid-19 a dalšími výzvami, jako například příchod ukrajinských žáků a studentů do České republiky v návaznosti na ruskou invazi na Ukrajinu. Cílem práce je poskytnout pohled na specifické stresory a nároky pedagogické profese ve vztahu k pracovnímu zdraví vyučujících z jejich vlastního, osobního pohledu, přičemž díky kvalitativní metodologii poskytuje prostor vyučujícím vyhodnotit, co jsou relevantní aspekty jejich zkušeností. Výzkumná zjištění této práce mohou poskytnout opěrné body pro další výzkumy pracovního zdraví českých vyučujících a témata, na která je možné se v budoucích výzkumech zaměřit.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří kapitol. První z nich představí disciplínu psychologie pracovního zdraví, definuje základní aspekty pracovního zdraví a aplikovaný kontext oblasti psychologie. Druhá kapitola se věnuje specifikům pracovního zdraví vyučujících, tedy popisuje specifika pedagogické profese a s nimi spojené nároky na pracovní zdraví. Třetí kapitola pohlíží na pracovní zdraví vyučujících z genderové perspektivy, nejprve se proto věnuje literatuře zabývající se konceptem genderu, a následně uvádí výzkumné studie zkoumající roli genderu v psychologii pracovního zdraví.

Empirická část práce popisuje použitý kvalitativní design výzkumu. Jsou definovány výzkumné otázky a popsána metoda tematické analýzy. Následně je popsán výzkumný soubor, který byl tvořen 14 učiteli a učitelkami na státních gymnáziích, středních školách a středních odborných školách s maturitou v Praze. Je popsána metoda sběru dat formou rozhovorů, etické aspekty výzkumu a postupy analýzy dat. Výsledky tematické analýzy jsou v poslední části diskuse zasazeny do kontextu dosavadní publikované odborné literatury. Diplomová práce je uzavřena kritickou reflexí limitů výzkumu a doporučeními pro budoucí výzkum pracovního zdraví vyučujících.

V rámci práce jsou citovány odborné výzkumné studie dle citační normy APA 7 (APA, 2020).

I. Teoretická část

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří hlavních kapitol, které postupně představují jednotlivé oblasti relevantní pro výzkumnou část práce. První kapitola představuje psychologii pracovního zdraví z obecného hlediska, druhá kapitola se blíže věnuje dosavadním výzkumům pracovního zdraví vyučujících a třetí kapitola se soustředí na genderové aspekty pedagogické profese a pracovního zdraví.

1. Psychologie pracovního zdraví

Tato kapitola vymezuje obor psychologie pracovního zdraví jako teoretické zázemí diplomové práce. Nejprve definuje pracovní zdraví a související psychologickou disciplínu a zasadí tuto oblast do širšího kontextu psychologie. Následně představí hlavní teoretický model Teorie pracovních nároků a zdrojů (*Job Demands-Resources, JD-R*), který představuje jednu z hlavních současných teorií pracovního zdraví. Poté definuje jednotlivé základní aspekty pracovního zdraví: pracovní spokojenost, pracovní zaujetí (*work engagement*), pracovní stres a vyhoření (*burnout*).

1. 1. Definice psychologie pracovního zdraví

Psychologie pracovního zdraví je interdisciplinární obor psychologie. Cílem tohoto oboru je zkoumat psychosociální pracovní podmínky ve vztahu k well-beingu a celkovému zdraví pracujících osob. Usiluje o porozumění vztahů mezi pracovními podmínkami i charakteristikami, a psychologickým i fyzickým zdravím pracujících osob (Schonfeld & Chang, 2017). Jako první popsal termín psychologie pracovního zdraví Robert Feldman v roce 1985 s vyjádřením, že interdisciplinární spolupráce je nezbytná pro podporu zdraví pracujících jedinců. První periodikum, které se věnovalo tématům psychologie pracovního zdraví, založili Tom Cox a Phillip Dewe v roce 1987. Od té doby se tématu věnují mnozí výzkumníci a výzkumnice a psychologie pracovního zdraví je ústřední součástí psychologie práce a organizace, jejíž poznatky lze aplikovat v praxi v rámci organizací a pracovního prostředí. V současnosti se výzkum vztahující se k psychologii

pracovního zdraví v rámci duševního zdraví zaměřuje zejména na vztah mezi pracovními podmínkami a třemi základními složkami pracovního zdraví, kterými jsou psychologický distres, deprese a vyhoření (Schonfeld & Chang, 2017).

Cílem psychologie pracovního zdraví je získávat hlubší pochopení vztahu mezi psychosociálními faktory, které působí v pracovním prostředí, a zdravím jedinců, kteří v něm pracují (Schonfeld & Chang, 2017). V oblasti psychologie pracovního zdraví je k výzkumu často přistupováno deduktivním přístupem založeným na teorii, přičemž se využívají zejména explorativní a induktivní metody, uvádějí Spector a Pindek (2016). Jak autoři dále podotýkají, výzkumu v této oblasti by prospěl přístup hlubšího náhledu na zkoumané vztahy a procesy, včetně longitudinálních výzkumů a kvalitativních výzkumů. Výzkumníci by do budoucna podle autorů měli využívat design výzkumu, který je komplexní a zahrnuje více než jednu metodu, například také smíšený výzkum.

Konceptem, který je v současnosti v psychologii pracovního zdraví velmi populární, je psychologický kapitál (*psychological capital, PsyCap*), který lze charakterizovat optimismem, nezdolností, sebeúčinností a nadějí, přičemž tyto charakteristiky jsou relevantní nejen pro jednotlivé pracovníky a pracovnice, ale i pro organizace, pro které pracují (Dudášová et al., 2021). Psychologický kapitál je jedním z vnitřních zdrojů pracovníka, které napomáhají jedincům lépe zvládat pracovní nároky, a to prostřednictvím jejich nezdolnosti (resilience), vnitřní motivaci k plnění stanovených cílů a volbou náročných cílů, ke kterým pracovník nebo pracovnice přistupuje s nadějí a sebevědomím, že tyto cíle dokáže splnit – k práci přistupují s optimismem. Psychologický kapitál se ukázal být velmi významným právě v pedagogické profesi, jak například ukázal i nový výzkum mezi českými učiteli a učitelkami, realizovaný v projektu SYRI (Mudrák & Zábrodská, 2023).

Psychologický kapitál lze v rámci organizací i na straně jednotlivých pracovníků cíleně rozvíjet. Jak uvádí Dudášová et al. (2021), pracovníci či pracovnice, kteří disponují vysoce rozvinutým psychologickým kapitálem, přicházejí s novými nápady a zkouší svých cílů dosáhnout různými způsoby. V případě neúspěchů dokážou ve snažení vytrvat a v situaci nezdaru růst, proto je pro organizace důležité rozvoj psychologického kapitálu u svých zaměstnanců podporovat. Psychologický kapitál je konceptem, který je významný v mnoha oblastech pracovní psychologie, v organizacích i pro školní psychology, jelikož je

možné skrze intervence v rámci organizace psychologický kapitál rozvíjet a díky tomu přispívat k duševnímu zdraví a pohodě zaměstnanců, a to na úrovni jednotlivců, pracovních týmů i celé organizace, protože se vztahuje nejen k duševní pohodě, ale i k výkonu, chování na pracovišti a k pracovním postojům (Dudášová et al., 2021).

1. 2. Teorie pracovních nároků a zdrojů (JD-R)

Teorie pracovních nároků a zdrojů (*Job Demands-Resources Theory*, JD-R) se výrazněji objevuje v literatuře psychologie práce a organizace přibližně od roku 2001 v návaznosti na řadu publikovaných výzkumů zabývajících se syndromem vyhoření a dalšími aspekty pracovního zdraví, a od té doby je využíván jako klíčový v mnohých oblastech pracovních-psychologického výzkumu (Bakker & Demerouti, 2017). Podle JD-R teorie mají na vyhoření vliv jak tzv. pracovní nároky, tak i pracovní zdroje (Schonfeld & Chang, 2017). Pracovní nároky jsou ty aspekty práce, které jsou v nějakém smyslu náročné a vyžadují od pracovníků výdej energie, například přílišné množství práce, konflikty se spolupracovníky nebo nejistota zaměstnání. Naopak pracovní zdroje jsou ty aspekty práce, které zaměstnancům pomáhají práci zvládnout, jako jsou například podpora spolupracovníků, kontrola nad prací a zpětná vazba (Schaufeli, 2017).

JD-R teorie integruje dva základní psychologické procesy (Schaufeli, 2017). Prvním je tzv. zátěžový či stresový proces (*strain process*), který souvisí s vysokými pracovními nároky a nedostatkem zdrojů, což může vést k vyhoření a následně například ke zvýšené nemocnosti, zapříčinit nízký výkon nebo nízký pracovní závazek. Pokud jsou pracovní požadavky příliš vysoké a nejsou kompenzovány v dostatečné míře pracovními zdroji, pak se energie pracujícího jedince postupně stále vyčerpává, což může vést až ke stavu mentálního vyčerpání, vyhoření, a zároveň může mít takový stav dopad i na podaný výkon daného pracovníka. Druhým procesem je tzv. motivační proces (*motivational process*), při němž při dostatečné míře zdrojů může skrze pracovní zaujetí docházet k žádoucím výsledkům, jako je pracovní závazek a dobrý pracovní výkon. Vyhoření je ovlivňováno především pracovními nároky, zatímco pracovní zaujetí především pracovními zdroji. JD-R teorie je velmi flexibilní a vzhledem k širokému pokrytí jak pracovních, tak i osobnostních charakteristik lze tuto teorii aplikovat v různých typech organizací (Schaufeli, 2017).

1. 3. Pracovní spokojenost

Pracovní spokojenost (*job satisfaction*) je subjektivní individuální hodnocení práce, které odráží, do jaké míry jsou potřeby daného jedince uspokojené v daném zaměstnání a na dané pozici (Griffin et al., 2010). Pracovní spokojenost se zpravidla pohybuje na kontinuu hodnocení příznivosti dané práce od pozitivního k negativnímu (Judge et al., 2017). Výzkumy pracovní spokojenosti se často zaměřují na vztah mezi pracovní spokojeností a pracovním výkonem (Judge et al., 2001). Meta-analýza mezinárodních výzkumů realizovaná autory Salgadem a Moscosoem (2022) zaměřená na vztah mezi subjektivním well-beingem a pracovním výkonem, dochází k závěru, že jak celkový, tak i zvláště afektivní a kognitivní subjektivní well-being je prediktorem pracovního výkonu.

Meta-analýza Mäkikangas et al. (2015) zkoumající zaměstnanecký well-being ukazuje, že pracovní spokojenost lidí je ve většině výzkumných studií zjištěna jako vysoká či průměrná. Existují také již studie, které se zabývají vlivem pandemie virového onemocnění covid-19, která propukla v roce 2020, na pracovní zdraví a psychiku pracovníků obecně. Ve Španělsku proběhla studie (de Pedro et al., 2021), jejíž výsledky ukazují, že v době, kdy kvůli pandemii probíhal povinný lockdown, se významným způsobem zhoršilo subjektivně vnímané zdraví zaměstnanců a zaměstnankyň a zároveň se zhoršil i jejich subjektivně vnímaný psychologický kapitál.

Nižší kontrola zaměstnance nad prací se pojí s vyšším rizikem deprese (Almroth et al., 2021). Dle studie Allan et al. (2018) deprese negativně souvisí s vnímanou smysluplností práce jedince, a to i při kontrole proměnné pracovní spokojenosti. Tato studie ukázala, že pracovní spokojenost je v negativním vztahu s depresí i pracovním stresem. Pracovníci, kteří svoji práci vnímali jako smysluplnou a zároveň uváděli vysokou míru pracovní spokojenosti, vykazovali také menší míru úzkosti a pracovního stresu.

Kromě pracovních podmínek pracovní spokojenost také souvisí s osobnostními charakteristikami, jak ukazuje meta-analýza Judge et al. (2002). Její autoři propojují pracovní spokojenost s osobnostními charakteristikami Big 5, neuroticismem, extravertizací, otevřeností vůči zkušenosti, přívětivostí a svědomitostí, přičemž tři z těchto charakteristik s pracovní spokojeností korelují, a to neuroticismus, extraverte a svědomitost. Pracovní spokojenost souvisí také se sebevědomím, obecnou sebeúčinností, interním místem řízení (*locus of control*)

a s emoční stabilitou (Judge & Bono, 2001). Vztah mezi těmito čtyřmi charakteristikami a pracovní spokojeností mediují konkrétní charakteristiky dané práce (Judge et al., 2000).

1. 4. Pracovní zaujetí

Pracovní zaujetí (*work engagement*) je další základní složkou pracovního zdraví – označuje stav, při kterém je pracovník vysokou mírou aktivizovaný. Pracovního zaujetí se skládá ze tří základních komponent, a to vysoké úrovně energie (*vigor*), oddanosti a pohlčení prací (Bakker & van Wingerden, 2021). Zeijen et al. (2020) v rámci své studie zkoumali vztah mezi sociální interakcí v pracovním prostředí ve smyslu podpory od spolupracovníků a pracovním zaujetím. Z jejich zjištění plyne, že podpora spolupracovníků se pozitivně pojí s pracovním zaujetím toho pracovníka, který podporu jinému poskytuje. Tento pozitivní vztah je však ještě silnější v případech, kdy je podpora poskytována spolupracovníkovi, který sám vykazuje vysokou míru pracovního zaujetí. Tento proces poskytnutí sociální podpory jedním pracovníkem jinému se opakuje s větší pravděpodobností, pokud pracovník, který sociální podporu přijímá, takové chování opětuje.

Pro pracovní zaujetí je také zásadní, jak pracovník reflektuje svoji práci. Například pokud se pracovník ve večerních hodinách den před pracovním dnem soustředí na pozitivní aspekty své práce, je to spojeno s pozitivnějším náhledem na jeho práci druhý den ráno (Sonnentag et al., 2021). V případě, že je jeho práce reflektována ve větší míře pozitivně, než je pro daného jedince obvyklé, práce je následně vnímána jako více smysluplná. Rovněž se zvyšuje vnímání podpory spolupracovníků. Vnímání práce pracovníka během rána jako smysluplné a vnímaná sociální podpora od spolupracovníků během dne se pojí s vyšší mírou pracovního zaujetí během odpoledne. A následně se vyšší pracovní zaujetí během dne opět pojí s vyšší mírou pozitivního náhledu na práci ve večerních hodinách – pozitivní náhled na práci jedince se tak jeví jako zásadní v udržování míry pracovního zaujetí jedince (Sonnentag et al., 2021).

1. 5. Pracovní stres

Pracovní stres (*job stress*) je reakcí na významné aspekty pracovní náplně, v rámci pracovní organizace nebo pracovního prostředí, a zahrnuje soubor reakcí fyziologických, kognitivních a behaviorálních (Chytlová & Nezkusilová, 2020). Ač je stres často vnímán pouze jako negativní, může být i pozitivní (tzv. eustres): může nás motivovat k co nejlepším výkonům, hledat nová řešení a k rozšiřování znalostí a vědomostí (Smetáčková et al., 2020). Pokud však má stres negativní dopady, nazývá se distresem.

Psychosociální stres na pracovišti a obecně horší zdraví nebo životní spokojenost se v posledních letech stávají předmětem zvýšeného zájmu (Schonfeld & Chang, 2017). Pozornost je věnována zejména pomáhajícím profesím, jako jsou vyučující nebo sociální pracovníci, a to vzhledem k náročné povaze jejich práce a s ní se pojícím pracovním stresem (Drüge et al., 2021). V JD-R teorii ve smyslu vnímání pracovních nároků a pracovních zdrojů jako prediktorů pracovního vypětí se ukazuje, že míra emočních nároků a konflikt mezi osobním a pracovním životem mohou být i prediktorem vyhoření (Drüge et al., 2021). Stres v práci souvisí s řadou faktorů v pracovním prostředí, jako jsou například pracovní vytížení, tempo práce, míra kontroly nad prací, kvalita sociálních vztahů na pracovišti, kvalita vedení či konflikt mezi prací a rodinou, přičemž posledně jmenovaný faktor je významný zdroj stresu právě u pedagogických profesí (Zábrodská et al., 2018).

Pracovní závazek souvisí s výkonem v práci a celkově s chováním lidí v rámci organizace (Wang et al., 2019). Se závazkem k organizaci souvisí tři aspekty pracovních stresorů – nejasnost rolí, konflikt rolí a přetížení, ukázala studie Morrissette a Kisamore (2020). Těmito autory byl rozlišen organizační závazek ve smyslu afektivity (zaměstnanec chce zůstat v současném zaměstnání) a ve smyslu kontinuity (zaměstnanec potřebuje zůstat v současném zaměstnání), vztah s uvedenými třemi stresory se však v rámci jejich studie prokazatelně pojil pouze se závazkem afektivním, nikoli kontinuálním.

Chylová a Nezkusilová (2020) zkoumaly vztah mezi pracovní dobou, pracovním stresem a úzkostí a depresí v rizikových povoláních. Došly k závěru, že pro úzkost ani depresi nejsou prediktory nerozhodnost mezi požadavky v práci, vysoká míra zodpovědnosti ani místo pracovního prostředí. Na úzkost i depresi však dle jejich studie má vliv přetížení v práci, vnímaná nedostatečná kompetence (do jaké míry odpovídá vzdělání, zručnost a zkušenosti pracovníka nárokům dané

práce), nejasnost rolí (míra, do které jsou pracovníkovi jasné priority, očekávání a kritéria zhodnocení jeho práce).

1. 6. Vyhoření

Vyhoření (*burnout*) je syndrom, ke kterému může docházet při chronickém stresu v práci a který má vážné dopady na well-being a zdraví jedince (Salvagioni et al., 2017). Vyhoření jako samostatný koncept identifikoval jako první Herbert Freudenberger. Dle jeho pojetí se vyhoření projevovalo fyzickými příznaky vyčerpání, bolestmi hlavy, trávicími potížemi a nespavostí, a projevy behaviorálními jako jsou přetížení a nedůvěra vůči spolupracovníkům (Schonfeld & Chang, 2017). Ačkoliv Freudenberger nezpochybňoval vliv vnějších okolností, dával důraz i na postoje a osobnostní faktory, ze kterých vycházejí nesprávná rozhodnutí a postupy – v tom mu dali za pravdu jeho mnozí pokračovatelé (Honzák, 2018).

Pojem vyhoření však proslavila zejména americká psychologička Christina Maslach a její kolegové (Maslach et al., 2001). Ti definovali vyhoření jako „psychologický syndrom rozvíjející se v reakci na chronické interpersonální stresory v práci“ (Maslach et al., 2001, str. 399). Vyhoření zahrnuje tři základní dimenze: (1) vyčerpání; (2) cynismus či depersonalizaci; (3) sníženou vnímanou kompetenci. Vyčerpání dle autorů označuje vyčerpání emočních a fyzických zdrojů jedince a představuje hlavní dimenzi vyhoření.

Vyhoření souvisí s nižší pracovní spokojeností a závazkem vůči organizaci nebo vůči práci, se záměrem práci opustit nebo do ní nedocházet – pokud jedinci trpící vyhořením do dané práce stále chodí, objevuje se v jejich práci nižší produktivita a efektivita. Mezi rizikové charakteristiky práce, u níž hrozí vyhoření, patří z hlediska pracovních nároků velké množství práce, konflikt rolí a nejasnost rolí; a z hlediska chybějících zdrojů pak nedostatek sociální podpory, zejména od nadřízených pracovníků, a nedostatek zpětné vazby, který se pojí se všemi třemi dimenzemi vyhoření. Rovněž pak nižší účast na rozhodovacích procesech a nedostatek autonomie (Maslach et al., 2001).

Mezi psychologickými dopady vyhoření lze uvést nespavost, příznaky deprese, užívání psychotropik a antidepresiv a v některých případech i hospitalizace z důvodů psychických potíží či poruch; na úrovni organizace se může objevit nízká pracovní spokojenost pracovníka, absentérství, ale i pracování i přes přetrvávající

obtíže (Salvagioni et al., 2017). Dle studie Aronsson et al. (2017) vysoká míra podpory na pracovišti a zároveň vnímaná spravedlnost v práci mohou působit jako protektivní faktory před emočním vyčerpáním. Naopak vyšší pravděpodobnost emočního vyčerpání pracovníka nebo pracovnice nastává, pokud jsou v práci vysoké nároky, nízká možnost pracovní kontroly, velké množství práce, nízké odměny za práci a celková pracovní nejistota. Na úrovni organizace lze ovlivnit některé příznaky vyhoření, a to ve smyslu faktorů pracovních nároků, umožnění převzetí kontroly nad prací a podporujícím pracovním prostředím (Aronsson et al., 2017). Maslach a Leiter (2017) identifikovali šest oblastí, které poukazují na prediktory vyhoření: (1) množství práce, (2) kontrola, (3) odměna, (4) komunita, (5) spravedlnost, (6) hodnoty.

Cílem této diplomové práce není zkoumání možných způsobů prevence nebo intervence při vyhoření, avšak je možné zmínit, že takových studií není malé množství. Jedním z častých námětů studií věnujících se tomuto tématu je *mindfulness* neboli všímavost, která může fungovat jako preventivní faktor v rozvoji negativního afektu, který by pocházel z konfliktu rolí v práci, a díky tomu by pomohlo ke snížení dopadu konfliktu rolí na vyhoření (Park & Nam, 2020). V rámci systematického přehledu Salvagioni et al. (2017) působilo vyhoření jako prediktor depresivních symptomů a antidepresivní medikace. Tento vztah byl zřejmý zejména u dimenze emočního vyčerpání a depersonalizace, a to ve většině studií, které zkoumaly psychologické dopady.

2. Pracovní zdraví učitelů a učitelek

Tato kapitola se zaměřuje na pracovní zdraví u představitelů a představitelky pedagogické profese, se zaměřením na primární a sekundární školství. Nejprve představí specifika učitelské profese z psychologického hlediska a následně diskutuje jednotlivé aspekty pracovního zdraví v souladu se strukturou předchozí kapitoly, zde však s cílem poskytnout přehled studií zkoumajících pracovní zdraví vyučujících. Představuje výzkumy pracovní spokojenosti vyučujících, pracovního zaujetí vyučujících, pracovního stresu vyučujících a vyhoření u vyučujících.

2. 1. Učitelská profese

O situaci vyučujících se mluví v České republice především ve spojení s výší platů, přetížením administrativou a nedostatkem učitelů a učitelek. Sami vyučující navíc vnímají kromě těchto zátěžových faktorů jako náročné zejména to, jak jejich povolání vnímají rodiče vyučovaných dětí a široká veřejnost, a jak je učitelská profese zobrazovaná v médiích (Smetáčková et al., 2000). To souvisí s nízkou vnímanou prestiží a relativně nízkou finanční odměnou, což může snižovat snahu v učitelství pracovat, a naopak zvyšovat pracovní stres vyučujících (Smetáčková et al., 2000).

Skaalvik a Skaalvik (2015) zkoumali pracovní spokojenost, pracovní stres, následky pracovního stresu a copingové strategie vyučujících různého věku a v různých fázích kariéry v Norsku. Kvalitativní rozhovory proběhly se třiceti v té době pracujícími vyučujícími a čtyřmi, kteří byli po odchodu do důchodu. Zatímco copingové strategie se u vyučujících různého věku a délky praxe odlišovaly, pracovní stres a pracovní spokojenost měly dle závěrů studie stejné zdroje u vyučujících různého věku a délky praxe. Autoři studie identifikovali čtyři hlavní kategorie pracovní spokojenosti: (1) práce s dětmi, (2) rozmanitost a nepředvídatelnost práce – žádný den není stejný a každý přináší vždy nové výzvy, (3) týmová spolupráce při práci se studujícími a se třídou a (4) autonomie a možnost flexibility v práci.

Všichni zúčastnění vyučující v tomtéž výzkumu (Skaalvik & Skaalvik, 2015) popsali radost, kterou jim přináší práce s dětmi a smysluplnost učitelské práce, většina z nich také popsala skutečnost, že pracují s dětmi, jako jeden ze zdrojů jejich pracovní spokojenosti, přičemž někteří z nich specificky zmiňovali možnost děti sledovat v procesu učení a vývoje jako zdroj energie. Polovina ze zúčastněných vyučujících jako další zdroj pracovní spokojenosti uvedla to, jak je práce rozmanitá a nepředvídatelná, dalšími zdroji pak byla spolupráce s kolegy v rámci týmu, a také autonomie a flexibilita hrály roli v pracovní spokojenosti (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Spolupráce kolegů a kolegyně v rámci škol je důležitým faktorem působícím na pracovní zdraví – pokud vyučující efektivně spolupracují, může se zvyšovat pracovní spokojenost díky navýšení vnímané sebeúčinnosti, což má poté pozitivní dopad nejen na pracovní zdraví vyučujících, ale i na proces výuky (Ortan et al., 2021). Jedním z efektivních způsobů zlepšení well-beingu vyučujících může být

zvýšení a konzistence sociální podpory pracovníků, a to zejména z pozice nadřízených (Temam et al., 2018).

2. 2. Specifika pracovního zdraví u vyučujících

Učitelská profese s sebou nese specifické pracovní nároky i pracovní zdroje, proto je třeba zkoumat pracovní zdraví v kontextu školního prostředí. V posledních letech se některé aspekty učitelské profese změnily, zejména v důsledku pandemie covid-19, která v mnoha zemích dospěla k lockdownu a dálkové online výuce. Mezi pracovními nároky a zdroji učitelské profese a well-beingem vyučujících existuje zřetelný vztah (Huang et al., 2019). Tento vztah je mediován schopností sebemonitorování (*self-monitoring*) a sebeúčinností jedince. Sebemonitorování koreluje pozitivně s úzkostí a s depresí vyučujících, sebeúčinnost s úzkostí a depresí koreluje negativně, avšak ukázala se pozitivní korelace sebeúčinnosti a pracovní spokojenosti vyučujících, a sebeúčinnost je podporována důvěrou mezi spolupracovníky (Huang et al., 2019). Vysoká míra autonomie vyučujících v rámci pracovního prostředí může z dlouhodobého hlediska představovat zdroj i riziko. Avšak pokud vyučující dokáží vyvážit svou práci odpočinkem, mohou v učitelské profesi zůstat dlouhou dobu (Kreuzfeld & Seibt, 2022).

Výzkumy poukazují na techniku mindfulness jako na možný způsob, jak podpořit pracovní zdraví vyučujících. Mindfulness je spojeno s well-beingem pracovníků i s jejich pracovním zdravím ve smyslu snížení pracovního stresu, vyhoření, depresivních a úzkostných symptomů, jak ukazuje například studie Braun et al. (2019). Využívání přístupu mindfulness může podpořit interakce vyučujících se žáky či studujícími a může snižovat riziko vyhoření vyučujících. S vyšší mírou symptomů vyhoření se pojí nižší úroveň kvalitních interakcí se studenty v průběhu vyučovacích hodin (Braun et al., 2019).

Martin et al. (2022) zkoumali dopad pandemie covid-19 na americké vyučující. Autoři uvádějí, že ačkoliv pandemie měla významné dopady na mnohé profese, u vyučujících byl tento dopad obzvláště nápadný – vyučujícím se po dobu lockdownu zcela změnilo prostředí práce a způsob výuky. Také pro děti se změnila mnohá pravidla výuky, změnil se jim režim jak školního vzdělávání, tak i v prostředí domova, které se nově stalo místem školní výuky. Rodičům se rovněž změnilo prostředí domova, kde se děti účastnily výukových hodin, a zároveň rodiče zatěžovaly i další nároky související s pandemií a vykonáváním jejich práce.

Vyučující se museli během krátké doby naučit pracovně fungovat v nových podmínkách v době pandemie, a zároveň mnozí z nich sami museli řešit rodičovské povinnosti. Výsledky studie, která zkoumala proces přechodu na výuku v době pandemie, ukazují, že v tomto období došlo k nárůstu deprese u vyučujících, rodičů i dětí. Nejvyšší riziko deprese se ukázalo u těch vyučujících, kteří vykazovali příznaky deprese i v době před vypuknutím pandemie. Naopak nejnižší riziko deprese bylo zjištěno u vyučujících, kteří si dokázali vytvořit pravidelnou rutinu a měli dobré plánovací a organizační schopnosti (Martin et al., 2022).

Dle výzkumu Lacomba-Trejo et al. (2022) vyučující v období pandemie vyjadřovali vyšší míru obav ohledně viru covid-19 a zažívali během pandemie s vyšší pravděpodobností symptomy deprese, úzkosti nebo stresu, vykazovali menší spokojenost, emoční vyrovnanost a nižší úroveň odolnosti, pokud se u nich objevily fyzické či duševní potíže již před pandemií covid-19.

2. 3. Pracovní spokojenost vyučujících

Pracovní spokojenost vyučujících je významně ovlivňována pracovními zdroji, které dokáží pedagogičtí pracovníci a pracovnice ve svém zaměstnání čerpat. Výzkum Smetáčkové et al. (2020) mezi českými učitelkami a učiteli identifikoval jako hlavní zdroje pracovní spokojenosti vnímání smysluplnosti učitelské práce spočívající v možnosti sledovat, jak se děti rozvíjejí, radost z práce s dětmi, dále přínosnost učitelské práce pro společnost ve smyslu výchovy nové generace, a skutečnost, že je práce těší a také je těší rozhodnutí, že si toto povolání vybrali.

Pracovní spokojenost vyučujících působí ve školním prostředí jako významný faktor. Například Ortan et al. (2021) zkoumali vztah mezi pracovní spokojeností a čtyřmi psychologickými proměnnými, které ji dle závěrů studie autorů ovlivňují. Jsou jimi sebeúčinnost, vztahové faktory, mezi které patří interakce s kolegy, žáky/studenty a vedením školy, charakteristiky práce z hlediska množství administrativní činnosti a úkolů v rámci výuky, a pracovní podmínky. Z uvedených faktorů s pracovní spokojeností nejsilněji souvisela vnímaná sebeúčinnost vyučujícího – pracovníci, kteří mají vysokou úroveň sebeúčinnosti, byli také s větší pravděpodobností povýšeni na vedoucí pozice v rámci dané školy. Schopnost vést třídu, příprava na vyučovací hodiny, administrativní práce, vztahy

se žáky/studenty a zvládání vlastních emocí taktéž souvisí s pracovní spokojeností vyučujících. Pracovní podmínky mohou mít vliv na sníženou pracovní spokojenost a na pracovní stres. Pokud vyučující vnímají, že množství práce je dlouhodobě příliš vysoké, mohou být demotivováni. Naopak vnímání ocenění ze strany školy a pocit sebehodnoty vyučujících na pracovní spokojenost působí pozitivně, stejně tak i možnosti rozvíjet se profesně (Ortan et al., 2021).

Výzkum Ebersold et al. (2019) ukazuje, že vyučující, jejichž základní psychologické potřeby (dle teorie sebedeterminace) jsou ze strany vedení školy naplňovány, a to zejména podpora autonomie, zažívají pozitivní afekt. Naopak pokud jsou potřeby autonomie, kompetence nebo sounáležitosti vedením školy nenaplněny, dochází k afektu negativnímu. Nejvyšší spokojenost se projevuje u vyučujících, kteří hodnotí vztahy se spolupracovníky celkově jako pozitivní, a mají v pracovním kolektivu i několik kvalitních vztahů, které hodnotí jako přátelské (Smetáčková et al., 2020). Dalším faktorem je vedení školy, které působí na jednotlivé pracovníky i na kulturu školy jako celku, přičemž vyučující preferují vedení, které je silné a pevné, požadavky ze strany vedení jsou rozumné a srozumitelné, a v jednání vedení je patrná transparentnost, zastání a podpora vyjadřování vlastních názorů. Studie Mojsa-Kaja et al. (2015) naznačuje, že vyučující by dokázali lépe zvládnout velké množství práce, které je od nich požadováno, pokud by vnímali, že jsou za svoji snahu adekvátně odměněni.

2. 4. Pracovní zaujetí vyučujících

Dle výzkumu Shibiti (2020) souvisí pracovní zaujetí vyučujících s dostatkem kariérních příležitostí, dostatečnou výší finančního ohodnocení, možnostmi vzdělávání a rozvoje. U účastníků a účastnic výzkumu, kteří hodnotili své kariérní příležitosti, finanční ohodnocení a příležitost se vzdělávat a rozvíjet v rámci svého pracoviště jako uspokojivé, se ukázala vyšší míra pracovního zaujetí ve všech třech dimenzích pracovního zaujetí, tedy energie, oddanosti a pohlčení prací.

Pöysä et al. (2022) zkoumali pracovní zaujetí vyučujících a jeho vztah k vyvinuté snaze v práci a k pracovním odměnám v době pandemie covid-19 (v době, když již pandemie probíhala, avšak před uzavřením škol a před omezením jejich provozu). V rámci svého výzkumu identifikovali tři skupiny vyučujících: (1) vyučující, kteří měli nízké pracovní zaujetí, vykazovali vysokou snahu

a získávali nízkou odměnu; (2) vyučující, kteří měli průměrné pracovní zaujetí, vykazovali vysokou snahu a získávali vysokou odměnu; (3) vyučující, kteří měli vysoké pracovní zaujetí, vykazovali nízkou snahu a získávali vysokou odměnu. Většina zúčastněných vyučujících byla ve třetí skupině. Autoři studie interpretují výsledek svého výzkumu tak, že ti vyučující, kteří mají nejvyšší míru odměn spojených s prací, jsou také ti, kteří mají nejvyšší míru pracovního zaujetí (Pövsä et al., 2022).

2. 5. Pracovní stres vyučujících

Výzkum Skaalvik a Skaalvik (2015) identifikoval šest kategorií pracovních stresorů vyučujících: (1) množství práce a pracovní tlak, (2) přizpůsobování vyučování podle potřeb studentů¹, (3) rušivé chování studentů, (4) konflikty ohledně hodnot a nedostatek autonomie, (5) týmová spolupráce a (6) nedostatečný status. Jako velice stresující hodnotila většina zúčastněných vyučujících množství práce a práci pod časovým tlakem. Další vyučující za stresor označili status učitelské profese, který je vnímán jako nedostatečný, stresorem jsou také negativní zprávy o vyučujících v médiích. V případech, kdy vyučující zažívají vysokou míru stresu, má následky na vyučující dle autorů studie ve třech aspektech: vyučující jsou vyčerpaní a projevují se u nich psychosomatické symptomy, projevují nižší úspěšnost a sebeúčinnost, a zažívají negativní afekt a ztrátu sebevědomí (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Ve stejném výzkumu (Skaalvik & Skaalvik, 2015) se ukázal jako významný faktor v pracovním stresu vyučujících věk. Mladší vyučující ve věkovém rozmezí 27–34 let využívali ke zvládnání stresu strategie zahrnující snahu zvládnout vše, co se od nich očekává, a strategii dobré přípravy na výuku. Vyučující ve věkovém rozmezí 35–50 let měli podobné ambice jako mladší vyučující, avšak někteří s větší mírou využívali nemocenské a strategie k ochraně sama sebe. Uváděli, že víkendy a prázdniny nejsou dostačující k zotavení se z důvodu náročnosti práce, a zmiňovali tendenci aktivně vyhledat lékaře, který by jim vystavil nemocenskou. Starší věková kategorie zúčastněných vyučujících ve věkovém rozmezí 51–63 let oproti mladším vyučujícím častěji čerpala nemocenskou, a oproti nejmladší skupině v rámci

¹ Což je ale velké téma právě v Norsku, a podle autorů studie by se měly výsledky interpretovat v kontextu norského školního prostředí.

výzkumu měli opačné strategie ke zvládnání stresu v práci – snažili se snížit množství času věnovaného přípravě na vyučovací hodiny. Přesto se u nich objevovaly příznaky vyčerpání nebo dokonce vyhoření (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Výzkum Dicke et al. (2018) poukázal na to, že vnímaná sebeúčinnost vyučujících při zvládnání třídního kolektivu má významnou roli v rozvoji pracovního stresu. Sebeúčinnost vyučujících a důvody pracovního stresu ovlivňují reakci vyučujících na stres (Helm-Lorenz & Maulana, 2016). U vyučujících, kteří v profesi teprve začínají, je sebeúčinnost v negativním vztahu k jejich vnímaným reakcím na stres. U vyučujících, kteří jsou přesvědčeni o svých schopnostech zvládnout aktivity spojené s vyučováním v rámci školní třídy a aktivity v rámci celé školy, se ukazuje nižší míra napětí spojeného s prací a nespokojenosti v práci. U vyučujících, kteří o těchto svých schopnostech přesvědčeni nejsou, je míra napětí i nespokojenosti v práci vyšší. Vnímaná sebeúčinnost tak může mít zásadní roli ve zvládnání každodenního pracovního stresu, a může vést ke snížení napětí a nespokojenosti (Helm-Lorenz & Maulana, 2016).

2. 5. 1. Významné pracovní stresory vyučujících

Nejčastěji uváděnými stresory z pohledů českých učitelů a učitelek jsou dle studie Vorlíčka et al. (2022) problematické vztahy vyučujících s rodiči a nevhodné chování žáků ve škole. Dalším zmiňovaným faktorem je pak nefunkční koncepce. Tento pojem představuje výroky vyučujících v rámci studie, které zmiňují problematiku a nedostatky v obecné koncepci a metodickém vedení vzdělávání, příliš velké množství žáků/studentů v rámci jedné třídy, malé množství vyučujících nebo vnímání přílišné liberálnosti školství. Dalšími tématy, která vyučující zmiňují mezi významnými stresory, jsou nemotivovanost studentů, nedoceněnost školství a příliš velké množství administrativy. Dle tohoto českého výzkumu také někteří vyučující vnímali jako významný stresor v prostředí školy inkluzi, špatnou rodičovskou výchovu a nekolegiální klima ve smyslu komunikace a spolupráce v kolektivu vyučujících i s vedením školy (Vorlíček et al., 2022).

Carroll et al. (2021) rozdělili pracovní stresory popsané vyučujícími do čtyř hlavních témat založených na Bronfenbrennerově modelu ekologických systémů: systémové, organizační, vztahové a intrapersonální stresory. Systémové stresory se ve velké míře vztahovaly k politice státu týkající se vzdělávacího systému, přičemž

z pohledu vyučujících k jejich pracovnímu stresu přispívají aspekty školních osnov, sběr dat a jejich reportování a lišící se hodnoty vyučujících a hodnoty systému, v rámci kterého pracují. Organizační stresory byly ze čtyř výše uvedených oblastí nejčtenějšími. Autoři studie je rozdělili do šesti kategorií: (1) množství práce, (2) očekávání, (3) vedení školy, (4) technologie, (5) nedostatečné zdroje a (6) zaměstnanci, přičemž nejvíce zastoupenou kategorií bylo množství práce, která bylo zmíněno v 39 % všech odpovědí. Vyučující často reportovali o problému nevyváženosti práce a osobního života (*work-life imbalance*). Popisovali také přetrvávající pocit, že nemají dostatek času k tomu, aby splnili veškeré pracovní požadavky.

Další oblastí zdrojů pracovního stresu byly v daném výzkumu vztahové stresory, které autoři (Carroll et al., 2021) dále rozdělili do čtyř kategorií: (1) interpersonální vztahy s kolegy, (2) interakce se studenty a zvládání chování studentů, (3) diverzita a potřeby studentů, a (4) požadavky a očekávání rodičů studentů, přičemž vztahy s kolegy byly zmiňovány nejčastěji – problémy v této oblasti přispívají ke stresujícímu pracovnímu prostředí. Intrapersonální stresory se netýkaly přímo práce, nejčastěji zmiňované byly potíže s dosažením rovnováhy mezi pracovním a osobním životem (*work-life balance*), zejména pak byl zdůrazňován nedostatek času a energie na socializaci a osobní záliby, uváděny byly také osobní a rodinné problémy, rozvržení času, vzorce myšlení ve smyslu nerealistických nároků na sebe samé, strachování se a *overthinking* (Carroll et al. 2021).

Dle výzkumu Helm-Lorenz a Maulana (2016) začínající učitelé a učitelky hodnotí jako hlavní zdroje stresu ve škole nároky, nedostatek příležitostí ke vzdělání a rozvoji, nedostatek možnosti regulace své práce a aspekty sociální a organizační, popisuje studie. Míra, s jakou se vyučující setkávají s uvedenými aspekty v práci, souvisí s náchylností k napětí a nespokojenosti v práci. Dle začínajících vyučujících je nejvýznamnějším stres způsobený nevhodnými sociálně organizačními aspekty školy (Helm-Lorenz & Maulana, 2016). Fitchett et al. (2018) rozdělili začínající vyučující v rámci své studie do kategorií na základě toho, jak velké riziko stresu mají. U vyučujících, které autoři vyhodnotili jako vysoce rizikové, se ukázalo více symptomů vyhoření a méně kontroly nad třídou. Riziko stresu u začínajících vyučujících může být ovlivněno tím, jak vyučující vnímá svou

připravenost, přičemž sebevědomí ohledně schopnosti vyučovat moderovalo znalost pracovního prostředí v rámci školy a schopnost překonávat náročné situace.

Vztahy v učitelském sboru hrají důležitou roli v pracovním stresu vyučujících, který pochází z jiných příčin, než ze vztahů na pracovišti – z chování studentů či z interakcí s rodiči studentů, a vztahy na pracovišti se mohou stát pozitivní copingovou strategií a fungovat jako zdroj sociální opory v práci (Smetáčková et al., 2020). Výzkum Smetáčkové et al. (2020) popsal situaci českých vyučujících v roce 2016/2017. Jak bylo uvedeno výše, mezi častými zjištěnými pracovními stresory se objevilo nízké ocenění a uznání učitelské profese v české společnosti, což dle vnímání učitelů souvisí se špatnými pracovními podmínkami, administrativním přetížením, častými změnami a nízkým platem. Každodenní práce s dětmi přitom vyžaduje velké nasazení. Další zdroje stresu plynuly z pracovních vztahů ve škole mezi spolupracovníky i vůči vedení školy.

Ačkoliv má stres individuální povahu, mnohé události nebo situace hodnotí většina lidí jako stresující, popisují Smetáčková et al. (2020) – charakteristiky práce a pracovní podmínky souvisí s vysokou mírou stresu, vzhledem k tomu, že vyučující se pohybují v hlučném prostředí a nemají možnost si od něj odpočinout po dobu několika hodin, mají velkou míru zodpovědnosti a naopak nízkou míru společenského uznání a finanční odměny. Stresory vyučujících dle autorů lze rozdělit do tří kategorií: (1) ve vztahu k dětem, rodičům a spolupracovníkům, (2) ve vztahu ke zvládnutí výuky ve třídách s různými studenty, a (3) ve vztahu ke společenskému postavení profese vyučujících.

2. 5. 2. Emoční práce vyučujících

Emoční práce (*emotional labor*) je pojem původně pocházející ze sociologie, který však našel postupně uplatnění i v psychologii práce a organizace. Tento pojem vyjadřuje poznatek, že určité profese – včetně pedagogické – zahrnují nutnost regulovat své emoce jako klíčovou součást dané práce (Grandey & Gabriel, 2015). Autorkou konceptu „emoční práce“ je Arlie Russell Hochschild (2012), která se domnívá, že emoční práce se objevuje primárně u prací, které vyžadují osobní kontakt s dalšími lidmi a u kterých je emoční práce sledována nadřízenými pracovníky. Dle závěrů meta-analýzy Hülsheger a Schewe (2011) emoční práce ve smyslu nesouladu požadované, prožívané a projevované emoce a předstírání emocí je v negativním vztahu s well-beingem zaměstnanců i s pracovním výkonem.

Pedagogická profese zahrnuje mnohé úkony s vysokými psychosociálními a emočními nároky, například komunikaci se žáky a jejich rodiči. Na well-being vyučujících však emoční nároky profese nepřímo dopadají spíše pozitivně než negativně, protože přispívají k sebeúčinnosti vyučujících, která následně pozitivně souvisí s well-beingem jedinců (Huang et al., 2019). Sebeúčinnost lze považovat za zdroj, který má pozitivní vliv i na pracovní zaujetí. Naopak pracovní nároky, jako je vyrušování studentů během vyučovacích hodin, mohou mít vliv na emoční vyčerpání vyučujících (Dicke et al., 2018).

Výzkum Mérida-Lopez et al. (2017) ukazuje, že vyučující, u nichž se projevuje vyšší míra emoční inteligence, projevují méně pracovního stresu, který by měl původ v nejednoznačných informacích v kontextu vyučovacích hodin nebo z protichůdných informací, které jsou jim v práci poskytovány. Emoční inteligence tak hraje významnou roli pro zvládnání pracovního stresu vyučujících. Ukázalo se (Pulido-Martos et al., 2016), že u vyučujících, kteří projevují nízkou úroveň schopnosti rozpoznávat, rozlišovat a popisovat emoce, avšak mají schopnost zachovat si pozitivní emoční stav, a naopak snižovat stavy negativní, zasahují emoční či fyzické zdravotní potíže do jejich sociálního fungování – regulace a chápání emočních vztahů souvisí s ochranou duševního i fyzického zdraví vyučujících.

Emoční inteligence vyučujících souvisí s pracovním zaujetím, a to i při kontrole dalších proměnných jako jsou délka zkušeností s výukou, vyučovaná třída, věk a gender vyučujících, jak ukazuje studie Mérida-Lopez et al. (2017). Ačkoliv se ukázal negativní vztah mezi nejasností rolí nebo konfliktem rolí a pracovním zaujetím, emoční inteligence vyučujících může v takových podmínkách jejich pracovní zaujetí podpořit.

Wang et al. (2021) zkoumali vztah mezi emoční prací a well-beingem vyučujících, se zaměřením na pracovní spokojenost a emoční vyčerpání. Vyučující, kteří vykazovali vyšší míru pracovní spokojenosti na začátku prováděného výzkumu, při další fázi výzkumu o pět měsíců později uváděli vhodnější adaptivní strategie ohledně emoční práce a vyšší úroveň schopnosti upřímného vyjádření pozitivních emocí. Ti vyučující, kteří již v počáteční fázi výzkumu vykazovali vyšší míru emočního vyčerpání, v další fázi výzkumu o pět měsíců později vykazovali spíše předstírání pozitivních emocí a zastírání emocí negativních.

Výzkumy naznačují, že emoční vyčerpání vyučujících souvisí také s nižší úrovní úspěchů žáků/studentů. Například Klusmann a Richter (2016) zjistili, že ve třídách, jejichž vyučující trpí emočním vyčerpáním, studenti vykazovali nižší výkon ve vyučovaném předmětu, a to i v případě kontroly proměnných týkajících se charakteristik vyučujících, pohlaví vyučujících, délky zkušenosti s výukou, složení třídy, genderu studujících, socioekonomického statusu studujících a jejich kognitivních schopností a mateřského jazyka. Významnější vztah mezi emočním vyčerpáním vyučujících a studijním úspěchem žáků se ukázal, pokud byla velká část studujících v rámci třídy v menšině ve smyslu mateřského jazyka, resp. jazyka, kterým hovoří doma (Klusmann et al., 2016). Voss a Kunter (2020) zkoumali změny v konstruktivistických přesvědčeních ohledně učení a emočním vyčerpání u začínajících vyučujících matematiky na počátku, uprostřed a po dokončení programu zapracování se. Pro začínající vyučující byly nápomocné ke zpomalení procesu emočního vyčerpání zdroje ve smyslu záliby ve vyučovaném předmětu a sociální zdroje, jako je podpora od dalších vyučujících nebo přístup vyučujícího, který je programem provázel.

2. 6. Vyhoření vyučujících

Vyhoření nastává, pokud jsou pracovníci a pracovnice vystaveni chronickému pracovnímu stresu (Maslach et al., 2001). Dle výzkumu Smetáčkové et al. (2020) v případě vyhoření u pedagogických pracovníků vyučující vnímají dlouhodobě nedostatek energie a zájmu, mají horší náladu, dělá jim potíže reagovat na náročné pracovní situace, mohou mít i fyzické obtíže a zhoršuje se jejich pracovní výkon. Vyhoření ovlivňuje i celková kumulace stresorů. Smetáčková et al. (2020) dělí události, kvůli kterým mohou vyučující dospět k vyhoření, do tří variant. V první variantě se zpočátku projevuje vyučující jako velmi aktivní, avšak s postupem času dochází ke ztrátě iluzí a projevuje se frustrace, která může vést až k apatii a následně k vyhoření. Vyučující mají přílišná očekávání a investují do své práce mnoho energie, a nedoplňují ji. Druhou variantou je práce po dlouhou pracovní dobu a vnímání úbytku sil při přizpůsobování se stále novým změnám, které učitelská profese přináší. A konečně třetí variantou je nesoulad, při kterém vyučující vnímají, že jim trvale nevyhovují charakteristiky učitelské profese.

Alsashe et al. (2021) ve své meta-analýze definují vyhoření jako pracovní syndrom vycházející z nedostatečně zpracovaného chronického pracovního stresu.

Učitelská profese klade na vyučující vysoké nároky z hlediska interakce se spolupracovníky, žáky/studenty a rodiči, a celkově tak vyučující představují rizikovou skupinou pro vyhoření. Zejména vyučující tělesné výchovy jsou dle závěru této studie vystaveni vysoké míře pracovního stresu (Alsallhe et al., 2021). Meta-analýza Mijakoski et al. (2022) identifikovala čtyři ukazatele emočního vyčerpání, které souvisí s vyhořením: podpora, konflikty, pracovní prostředí a individuální charakteristiky vyučujících. Jako další aspekty související s vyčerpáním vyučujících popsali autoři pracovní spokojenost, atmosféru a nároky v práci, sebeúčinnost vyučujících, neuroticismus, vnímané vyčerpání v rámci kolektivu spolupracovníků a vyrušování studentů při vyučovacích hodinách.

2. 6. 1. Rizikové faktory vyhoření vyučujících

Riziko vyhoření vyučujících souvisí s individuálními rozdíly, s pracovním prostředím a s copingovými schopnostmi (Foley & Murphy, 2015). Hlad'o et al. (2020) ve své studii na vzorku 531 českých vyučujících 2. stupně ZŠ identifikovali prediktory tzv. pracovní schopnosti (*work ability*), přičemž sledovali roli vyhoření. Jejich výzkum ukázal, že vyhoření má vliv na pracovní schopnost, stejně tak jako rovnováha osobního a pracovního života a integrita vyučujícího. Vztah mezi pracovní schopností a integritou vyučujících mediovalo vyhoření, přičemž vyučující, kteří ukazovali velkou míru integrity, byli schopni lépe zvládnout náročné pracovní situace a vykazovali lepší schopnost identifikovat a využít zdroje potřebné k předcházení pracovnímu vyčerpání a s ním spojené snížené pracovní schopnosti. Studie ukázala vyhoření jako významný prediktor (v silném negativním vztahu) pracovní schopnosti (Hlad'o et al., 2020).

Vyhoření vyučujících se pojí se zdravotními potížemi nebo se změnou zaměstnání, ale i se studijními výsledky žáků (Klusmann et al., 2016). Vyučující jsou z obecného hlediska vystaveni pracovnímu stresu, avšak vyučující ve školách, ve kterých existuje podporující kultura a pečující prostředí, vykazují lepší schopnost zvládnání stresu a s využitím odolnosti dokáží lépe vyvažovat pracovní a mimopracovní role (Richards et al., 2018).

Studie del Mar Ferradás et al. (2019) porovnávala vyučující z hlediska míry vyhoření a jejich psychologického kapitálu. Vyučující s nízkým sebevědomím ohledně plnění pracovních úkolů, s nedostatkem energie ohledně stanovení cílů a práce na jejich dosažení, s nízkou tendencí k pozitivním atribucím, s nízkým

očekáváním úspěchu, s nízkou schopností překonávat náročné pracovní situace a využívat je k vlastnímu růstu, vykazovali také vyšší míru vyhoření. Vyučující s nejvyšším psychologickým kapitálem v rámci studie naopak vykazovali nejnižší míru vyhoření (del Mar Ferradás et al., 2019). U vyučujících, kteří subjektivně vnímají velké riziko vyhoření, se také vyhoření často objevuje, riziko je zvýšené také pro vyučující, kteří mají tendenci pracovat přesčasy (Ptáček et al., 2019).

Sociodemografické a školní charakteristiky vyučujících, které zvyšují riziko vyhoření dle Smetáčkové et al. (2020, str. 60), lze shrnout takto:

- I. „Ženy mají vyšší výskyt fyzických projevů vyhoření. Muži mají vyšší výskyt emočních projevů vyhoření.“
- II. „Největší riziko vyhoření je u vyučujících s délkou praxe mezi 16 a 25 lety, a velmi vysoké riziko je i u vyučujících s délkou praxe mezi šesti a patnácti lety. Začínající a velmi pokročilí vyučující mají riziko nižší.“
- III. „Vyučující na prvním stupni ZŠ mají vyšší výskyt kognitivních projevů vyhoření. Vyučující na druhém stupni ZŠ mají vyšší výskyt emočních projevů vyhoření.“
- IV. „Vyučující v dlouhodobých partnerských vztazích mají menší výskyt projevů vyhoření.“
- V. „Učitelky ženy, které žijí mimo partnerský vztah a s dětmi do patnácti let věku, mají vyšší výskyt projevů vyhoření.“
- VI. „Vyučující s celkově vyššími příjmy v rodinném rozpočtu mají mírně nižší riziko vyhoření.“

Na vyhoření vyučujících má vliv pracovní prostředí, zejména vnímané bezpečí v prostředí školy, podpora a přístup studentů k výuce (Shackleton et al., 2019). Nízká míra vnímaného bezpečí v prostředí školy a nízká míra vnímané podpory a zájmu studujících o výuku se pojí s vyšší mírou všech aspektů vyhoření, a to i při kontrole proměnných pohlaví vyučujících, etnicity, délky zkušeností s výukou a dalších aspektů pracovního prostředí (Shackleton et al., 2019). Na všechny dimenze vyhoření mají vliv interpersonální vztahy na pracovišti, a to na úrovni spolupracovníků i na úrovni interakce mezi vyučujícími a studenty (Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2017). Při srovnání vyučujících, u kterých se ukazuje vysoká míra vyhoření, a vyučujících s nízkou mírou vyhoření, popisují vyučující s vysokou mírou pracovní prostředí jako soutěživé a omezující, zatímco

vyučující s nízkou mírou vyhoření popisují pracovní prostředí jako podporující a pečující (Richards et al., 2018).

2. 6. 2. Protektivní faktory vyhoření vyučujících

Vyučující, kteří vnímali vztahy se spolupracovníky a vedením školy pozitivně, vykazovali nižší míru vyhoření (Smetáčková et al., 2020). Vyučující, kteří mají vyšší úroveň sebeúčinnosti, vykazují nižší úroveň vyhoření, přičemž čeští vyučující mají vysokou mírou vnímané sebeúčinnosti v oblasti spolupráce s rodiči studentů a v oblasti profesního rozvoje. Nejnižší sebeúčinnost mají naopak v oblastech souvisejících s průběhem výuky a interakcí se studenty ve smyslu zvládnání disciplíny a rozmanitosti studentů v rámci třídy, v oblasti spolupráce s kolegy a pedagogického přístupu. Pokud učitel či učitelka dokáže čerpat energii skrze dostatek pozitivních pocitů, jako jsou radost, uvolnění či smysluplnost, může pak energii využívat v náročných situacích (Smetáčková et al., 2020). Vyhoření vyučujících je odlišné v různých zemích, proto je vhodné zohledňovat národní vzdělávací systém a kulturu, v nichž vyučující pracují při jakýchkoli preventivních programech proti vyhoření (García-Arroyo et al., 2019).

Seibt a Kreuzfeld (2021) ve své studii srovnávali riziko vyhoření vyučujících s ohledem na výši pracovního úvazku. Mezi vyučujícími na částečný a plný úvazek se neukázal žádný významný rozdíl v riziku vyhoření, vztah se neukázal ani u proměnných gender a věk. Mojsa-Kaja et al. (2015) zkoumali souvislost mezi rozvojem vyhoření a pracovním zaujetím ve vztahu k pracovnímu prostředí a individuálním faktorům. Vyčerpání a cynismus souvisely s individuálními faktory u vyučujícího, i s pracovním prostředím, negativní afektivita přispívala k horší schopnosti zvládat náročné situace a k vyššímu riziku vyhoření, avšak sebeřízení vyučujících působilo jako protektivní faktor před vyhořením.

Vyhoření má souvislost i s náladou vyučujících (Ho, 2017). Konkrétně ti vyučující, kteří mají schopnost sebe-povznášejícího humoru, s menší pravděpodobností dospějí k pocitům emočního vyčerpání z důvodu pracovního prostředí a negativních emočních reakcí na spolupracovníky či studenty, a následně se snižuje i míra pravděpodobnosti depersonalizace. Takový humor může sloužit jako funkční copingový mechanismus a pomoci vyučujícím s vyrovnáním se s pocity ohledně důležitosti, efektivity nebo vlastní kompetence ve vztahu k práci

nebo ke studentům (Ho, 2017). Dle Smetáčkové et al. (2020) vykazují nižší pravděpodobnost vyhoření také vyučující, kteří žijí v manželství nebo dlouhodobém partnerství oproti vyučujícím, kteří ve vztahu nežijí. Dalším důležitým faktorem je ekonomická úroveň rodiny vyučujících, přičemž vyučující z rodin s vyšším celkovým příjmem vykazují nižší pravděpodobnost vyhoření než ti z rodin s nižším celkovým příjmem.

Významný je jako protektivní faktor také zdravý životní styl a vyučující, kteří tráví volný čas se svou rodinou či jej plní osobními zájmy, mají nižší riziko vyhoření než ti, kteří čas tímto způsobem netráví (Ptáček et al., 2019). Věk vyučujících souvisí pouze s kognitivním vyhořením, avšak v riziku vyhoření má význam délka pracovních zkušeností, přičemž čím více let zkušeností vyučující měli, tím nižší míru vyhoření vykazovali, tvrdí Ptáček et al. (2019).

Temam et al. (2018) zkoumaly vztah mezi vnímanou podporou v zaměstnání a vyhořením v populaci vyučujících ve Francii. Ti vyučující, kteří popisovali vysokou míru vnímané sociální podpory v práci, vykazovali nižší pravděpodobnost vyhoření, a to i při kontrole proměnných týkajících se osobního života vyučujících. Zejména podpora od nadřízených pracovníků souvisela s nižším rizikem vyhoření. Z celkového počtu 2 473 vyučujících se vysoká míra symptomu vyhoření (emočního vyčerpání, depersonalizace a nízké vnímané kompetence) ukázala u 8 % zúčastněných.

Výzkum Smetáčkové et al. (2020) zjistil, že žádné projevy vyhoření nemělo 16 % zúčastněných vyučujících, stres spojený s rizikem vyhoření zažívalo 65 % vyučujících a rozvinuté či rozvíjející se příznaky vyhoření mělo v době studie 19 % participujících vyučujících. Autoři považují tento výsledek za pozitivní, protože ukazuje, že 81 % vyučujících se i přes významné nároky učitelské profese dokáže ubránit rozvinutí vyhoření. Vyučující by však měli být o riziku vyhoření informováni, jelikož někteří vyučující uvádějí, že nevědí, co pojem vyhoření znamená: 10 % z reprezentativního vzorku české populace vyučujících to vypovědělo v rámci studie Ptáčka et al. (2019).

2. 7. Opouštění učitelské profese

Jak je zřejmé z předchozích kapitol, s učitelskou profesí se pojí významné stresory a velké množství práce – tyto faktory mají dopad na emoční i fyzické

vyčerpání vyučujících, na zanedbávání společenského života, vyšší četnost vybírání nemocenské, nižší zaměstnanost vyučujících a dřívější odchody do důchodu u některých vyučujících (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mack et al. (2019) zkoumali faktory pojící se se záměrem odejít z učitelské profese do jednoho roku od doby dotázaní v průběhu výzkumu. Vyučující s nižším pracovním závazkem, nižší pracovní kontrolou, s nižší vnímanou podporou v práci a vyučující pracující ve školním prostředí, které hodnotili negativně, vykazovali vyšší pravděpodobnost, že z učitelské profese odejdou. Se záměrem profesi opustit se pojila také nižší míra psychického zdraví vyučujících, vysoká míra stresu a přítomnost depresivní, úzkostné, panické či somatizační poruchy.

K rozhodnutí odejít z konkrétního zaměstnání a z profese přispívá také vyhoření, které má dopad na vnímanou kvalitu života vyučujících (Alsashe et al., 2021). Dle Smetáčkové et al. (2020) na pracovní spokojenost a osobní pohody vyučujících dopadají rovněž přesvědčení společnosti o samozřejmé odbornosti vyučujících i to, že počet vyučujících bez pedagogické kvalifikace se na školách zvyšuje, dále kritika škol z důvodu přesvědčení, že nejsou schopné věnovat se dětem s handicapem či nadaným dětem, nebo kvůli vnímané nedostatečné komunikaci školy s rodiči i veřejností. Se záměrem odejít z učitelské profese jsou dle dalších výzkumů spojeny následující faktory: nízký pracovní úvazek, nízká vnímaná pracovní kontrola, přítomnost depresivní poruchy a skutečnost, že vyučující je žena – ženy z učitelské profese odchází s větší pravděpodobností než muži (Mack et al., 2018).

2. 8. Intervence na podporu pracovního zdraví vyučujících

Mnozí výzkumníci a výzkumnice se intenzivně věnují návrhům a testování možných psychosociálních intervencí, které by pomohly podpořit pracovní zdraví vyučujících. Výzkum Carroll et al. (2021) zjišťoval, jaké intervence vyučující sami považují za vhodné pro lepší zvládnání nároků pedagogické profese. Tematická analýza identifikovala pět oblastí: (1) čas, lepší plánování a méně času stráveném testováním; (2) praktická podpora, podpora vztahů, rozvoje a vzdělávání; (3) efektivní vedení školy, podpora autonomie, spolupráce, rozumná očekávání a vnímání ocenění; (4) osobní well-being vyučujících ve smyslu copingu, schopnosti komunikace; a (5) změna pracovního prostředí (Carroll et al., 2021). Jak bylo uvedeno v předchozích kapitolách, vedoucí pracovníci by měli upřednostňovat

takový způsob vedení pracovníků, který podporuje jejich autonomii (Ebersold et al., 2019). Pokud vedení školy dokáže zajistit pracovní prostředí, ve kterém vyučující vnímají podporu, dostávají odpovídající finanční ohodnocení, je podporováno jejich sebeuvědomění a je podporováno, aby měli možnost věnovat čas své rodině, pomohou tak nejen samotným vyučujícím, ale poskytnou studentům lepší prostředí ke vzdělávání a pozitivní zkušenost s učením (Ptáček et al., 2019).

K ochraně před zdravotními problémy vyučujících je kromě podporujícího pracovního prostředí a rozvoje copingových strategií pro zvládnání velkého množství práce a emočního vyčerpání také nutné zaměřit pozornost na snížení pracovních nároků kladených na vyučující (Kreuzfeld & Seibt, 2022). Vyšší vnímaná podpora autonomie vyučujících ze strany vedení školy se pojí s vyšším pracovním závazkem, uvádí Collie et al. (2020). Konkrétně pokud vyučující vnímají vedení školy jako podporující v oblasti jejich sebeurčení a zplnomocňuje je v práci, může to vést k vnímání přínaléžitosti a k tvorbě emoční vazby k dané škole a k pracovnímu závazku, a to jak u mužů, tak i u žen.

V dotazníkovém šetření Smetáčkové et al. (2020) se ukázalo, že odborná podpora vyučujících v České republice není dostatečná: z celkového počtu 2 394 vyučujících mělo pouhá 3,5 % pravidelnou supervizi ve škole, 15,7 % mělo supervizi občas. Supervizi sice znalo 52 % dotázaných vyučujících, avšak na jejich škole nebyla využívána. Bohužel 28 % dotázaných nevědělo, co supervize je. Míra vyhoření přitom byla signifikantně vyšší ve skupině vyučujících, kteří supervizi vůbec nevyužívali.

3. Pracovní zdraví vyučujících z genderové perspektivy

Tato kapitola představí dosavadní výzkum týkající se pracovního zdraví vyučujících z genderové perspektivy. Zaměří se tedy na to, jaká je role genderu ve zkoumání jednotlivých aspektů pracovního zdraví a zda existují genderové rozdíly v jednotlivých komponentách pracovního zdraví, které byly zmíněny v předchozích kapitolách. Kapitola se nejprve věnuje konceptu genderu a jeho definici a následně diskutuje roli genderu v psychologii pracovního zdraví. Poté jsou představeny studie zabývající se genderovými rozdíly v pracovním zdraví vyučujících a dále je

přiblížen problém intersekcionality. V závěru kapitoly je popsáno genderového zastoupení vyučujících v České republice.

3. 1. Gender – definice pojmu

Gender jako psychologický konstrukt má ve společnosti velký význam, pojí se s ním konkrétní role, normy a očekávání, které jsou získané v rámci socializace. V této práci je pojem gender užívaný ve smyslu genderové identity a není zaměnitelný s pojmem pohlaví. Pojmy pohlaví a gender jsou sice propojené, avšak nejsou synonymní (Wood, 2018). Biologické pohlaví je jedincům zpravidla přiřazeno bezprostředně po narození, přičemž hlavním faktorem je, zda se genitálie novorozence jeví jako spíše mužské, nebo ženské, následně je přiřazené pohlaví připsáno do rodného listu jedince a po zbytek života tvoří součást jeho nebo její identity. Pohlaví je binárním označením jedince jako muže nebo jako ženy, a pojí se s ním odlišná společenská očekávání, která trvají po celý život, což vystihuje gender. Pojem gender je tedy psychologickou a sociokulturní interpretací toho, jaké biologické pohlaví bylo jedinci připsáno, a reflektuje, jak se tato interpretace promítá do každodenního života jedince (Wood, 2018).

K označení internalizace genderových rolí, které jsou od jedince očekávány, a k významu bytí ženou či mužem, dívkou či chlapcem, je užíván pojem genderová identita (Wood, 2018). Pojem genderová identita se vztahuje k přijetí a pochopení předpokládané odlišnosti mužů od žen a předpokládanému odlišnému chování mužů a žen. Lze poznamenat, že s pojmem gender se pojí mnohé veřejné debaty a společenský aktivismus, přičemž v posledních letech se téma genderu stále častěji objevuje v různých kontextech, včetně feminismu, politických debatách i v akademické sféře. V rámci výzkumu zohledňujícím gender respondentů je vhodné také pracovat s možností nebinární či genderově fluidní identifikace, ačkoliv pro mnohé respondenty může být gender za hranicemi nebinarity těžko pochopitelný či obtížně akceptovatelný. Jak uvádí Wood (2018), vývoj, který vedl ke změně demografických dotazníků a formulářů, vedl k nové možnosti volby pod dotazy na gender respondenta, a přibyla tak možnost „jiné“ a „nepřeji si uvést“, a někteří jedinci tyto nové možnosti odsuzují jako urážku toho, jak má fungovat přirozený řád, nebo jejich vznik připisují tzv. přílišné politické korektnosti.

3. 2. Genderové rozdíly a genderové stereotypy v zaměstnání

Genderové stereotypy týkající se práce mohou vést ke zkreslenému hodnocení pracovníků a pracovnic a mohou se stát podkladem pro přístup, který je vůči ženám diskriminující. Jak ve své studii ukázala Heilman (2012), genderové stereotypy v pracovním prostředí mají dopad na kariérní postup žen. Genderové stereotypy autorka přitom rozděluje na dva druhy: (1) *preskriptivní genderové stereotypy*, které poskytují předpoklad, jací by měli být muži a jaké ženy; (2) *deskriptivní genderové stereotypy*, které popisují přesvědčení o tom, jací jsou muži a jaké jsou ženy.

Adachi (2013) provedla v Japonsku výzkum genderového rozložení zaměstnanců. Dle závěrů její studie hodnotili muži ta zaměstnání, ve kterých početně převažují ženy, jako více přirozeně femininní, zatímco ženy taková zaměstnání nehodnotily do takové míry jako přirozeně femininní. Obdobně však ženy hodnotily zaměstnání, v nichž početně převažují muži, za přirozeně spíše maskulinní, avšak muži je tak do tak vysoké míry nehodnotili. Adachi popisuje, že poměr žen vůči mužům v rámci pracovního prostředí je významným prediktorem genderové stereotypizace na daném pracovišti. Některá povolání jsou považována za genderově specifická na základě toho, zda v nich převažuje zastoupení mužů nebo žen, a genderové role a stereotypy, které se s nimi pojí, vytvářejí různorodá očekávání ideálů i nevědomých zkreslení (Wood, 2018).

3. 3. Genderové rozdíly u vyučujících

Gender vyučujících má vliv na vnímání vyučujících studenty a na proces výuky, přičemž studenti pokládají vyučující ženy za více pečující než vyučující muže (El-Alayli et al., 2018). Na ženy-učitelky je dle autorů této studie oproti mužům-učitelům kladeno více pracovních nároků ve smyslu žádostí ze strany studentů o různé laskavosti. Ve chvílích, kdy ženy-učitelky takovou žádost odmítnou, mají studenti spíše tendence k rozčilené reakci nebo trvají na své původní žádosti, pokud nejsou jejich požadavky naplněné. Také se však objevuje více přátelského chování k ženám vyučujícím ze strany studujících (El-Alayli et al., 2018).

Streib et al. (2019) zkoumali, zda ženy a muži na prestižních veřejných univerzitách ve Spojených státech sami sebe prezentují stejným způsobem jako při

žádosti o práci s vysokým statutem. Autoři výzkumu zjistili, že muži i ženy prezentovali obdobné důvody, na základě kterých se snažili dané pracovní místo získat, a rovněž podobný popis toho, co ve své dosavadní kariéře dosáhli, a způsob, jakým o těchto zkušenostech psali. Studie však poukázala na rozdíl mezi ženami a muži ve způsobu, jakým se rozhodli popsat sebe sama. Ženy i muži se sice při popisu sebe samých prezentovali výrazy jako „aktivní“ a „znalí“, oproti ženám však muži nepoužívali k popisu sebe samých výrazy jako „emocionální“, „vztahově zaměřeni“ či popis, který by naznačoval jejich konformitu. Tento genderový rozdíl se projevil bez ohledu na rasu, etnikum i sociální třídu.

U žen-učitelek ve Švédsku se dle studie Stengårda et al. (2022) ukázala vyšší míra depresivních symptomů a vyšší nároky v různých oblastech života, k jejichž náročnosti se připojuje vnímání menší míry zdrojů, ze kterých by bylo možné čerpat v domácím prostředí. Studie rovněž identifikovala vyšší míru emočních nároků na ženy-učitelky, požadavky na větší množství odvedené práce, a větší očekávání času věnovaného neplacené práci. Muži-učitelé v této studii reportovali oproti ženám-učitelkám vyšší míru času, který věnovali svým zálibám. Vyšší míra emočních nároků i nároků na množství odvedené práce a menší míra času trávená vlastními zálibami se pojily s vyšší úrovní depresivních symptomů, což by dle autorů studie bylo možné vysvětlit náročnějšími podmínkami v oblasti práce i v prostředí domova u žen-učitelek.

Tophoven et al. (2015) zkoumali na německé populaci, zda a do jaké míry je práce ženy v takovém zaměstnání, kde převládají muži (nebo v opačném případě práce muže v takovém zaměstnání, kde převládají ženy) spojena s vyšším rizikem depresivních symptomů. Dále zjišťovali, zda je vztah těchto dvou proměnných ovlivněn dalšími pracovními či jinými okolnostmi, jako je pracovní stres nebo nesoulad mezi pracovním a osobním životem. Dle jejich závěrů mají ženy pracující v zaměstnání, kde převažují muži, vyšší míru depresivních symptomů než ženy, které pracují v zaměstnáních, kde převažují ženy, a to při práci na plný i částečný úvazek (Tophoven et al., 2015).

3. 4. Genderové rozdíly v pracovním zdraví vyučujících

Některé výzkumy naznačují, že čím vyšší je zastoupení mužů ve zkoumaných vzorcích vyučujících, tím je vyšší nedostatek pocitu osobního úspěchu (García-Arroyo et al., 2019). Učitelská profese je z hlediska pracovního prostředí

oblastí, kde pracují převážně ženy, vyučující muži mohou proto kvůli pocitům nepatřičnosti v této profesi vnímat pocity nedostatečného úspěchu. Ukázalo se, že čím vyšší je rovnost mezi genderovými rolami v rámci celé společnosti, tím jsou vyšší pocity osobních úspěchů vyučujících (García-Arroyo et al., 2019). Fox a Barth (2016) zkoumaly faktory, které ovlivňují zájem mužů pracovat v zaměstnání, ve kterém početně převažují ženy. Participantům své studie dávaly k přečtení různorodé nabídky práce obsahující popis této práce, přičemž některé z popisů zahrnovaly i název pozice či povolání, jiné však název uvedený neměly. Dle výsledků se ukázal rozdíl v zájmu o zaměstnání u mužů, kteří měli znaky stereotypně vnímané spíše jako feminní, Pokud u nabídky zaměstnání, které je stereotypicky vnímáno spíše jako feminní, nebyl uveden název pozice, pak o ni tito muži projevíli zájem s vyšší pravděpodobností než v případě, kdy u nabídky název pozice uvedený byl (Fox & Brath, 2016).

Ve výzkumu Webber a Rogers (2017), který zkoumal genderové rozdíly u amerických univerzitních vyučujících, byl zjištěn rozdíl v oblasti pracovní spokojenosti. V některých specifických oblastech udávaly ženy oproti mužům nižší pracovní spokojenost, významný byl také věk mužů, přičemž mladší muži uváděli vyšší pracovní spokojenost oproti starším mužům. Avšak muži i ženy pracující v soukromém sektoru měli vyšší pracovní spokojenost než ti, kteří pracovali ve veřejném školství. Výsledky studie také zjistily vyšší pracovní spokojenost u ženatých mužů než u vdaných žen.

Práce v zaměstnáních s početní převahou pracovníků mužů se pojí s vyšší úrovní zažívání negativních emocí jako je stres nebo smutek a s nižší úrovní smysluplnosti v práci, přičemž tyto výsledky se ukázaly u žen, avšak nikoliv u mužů (Qian & Fan, 2018). Výsledky studie dle autorů poukazují na to, že prožívání negativních emocí a marginalizace žen nesouvisí pouze s tím, že je část zaměstnanců v početní menšině – pokud by toto bylo zdůvodnění výsledků studie, pak by se podobné výsledky ukázaly v případě mužů pracujících v zaměstnání, kde převažují ženy, což výsledky studie však nepotvrdily. Autoři tvrdí, že afektivní well-being žen pracujících v takových zaměstnáních je negativně ovlivněn tokenismem, zatímco well-being mužů zasažený není (Qian & Fan, 2018).

Nepoměrné genderové složení v zaměstnání má též genderově nevyrovnané dopady na vnímání smysluplnosti práce dle Quian a Fan (2018). Práce v zaměstnání, kde je vyšší míra zastoupení mužů, se pojí s nižší úrovní vnímané

smysluplnosti práce u žen, avšak u mužů se tento efekt neprokázal. Ženy vnímají smysluplnost své práce ve větší míře oproti mužům v zaměstnáních, ve kterých pracují převážně ženy, a v zaměstnáních, kde pracují převážně muži, vnímají smysluplnost své práce spíše muži. Autoři studie tak docházejí k závěru, že genderový kontext má v pracovním prostředí zásadní vliv na vnímání pracovních odměn (Quian & Fan, 2018).

3. 4. 1. Genderové rozdíly v pracovním stresu vyučujících

Výsledky české studie Vorlíčka et al. (2022) ukázaly, že muži-učitelé a ženy-učitelky se nelišili v míře stresorů vnímaných v rámci práce, ani ve vnímání osmi kategorií hlavních pracovních stresorů (nedocení školství, nefunkční koncepce, nezvládnutá inkluze, špatná rodičovská výchova, problematické vztahy s rodiči, nemotivovanost žáků, zahlcení administrativou, nekolegiální klima) z devíti sledovaných kategorií stresorů. Avšak ženy-učitelky si častěji než muži-učitelé stěžovaly na nevhodné chování žáků.

Bottiani et al. (2019) zkoumali vztahy mezi pracovními nároky a pracovními zdroji, stresem a vyhořením a praktikami, které mohou vyučující využívat v rámci školních tříd. Ukázalo se, že vyučující ženy, vyučující bílé barvy pleti a vyučující z nižší ekonomické třídy popisovali vyšší míru pracovního stresu i vyhoření (Bottiani et al., 2019). Během pandemie covid-19 se u žen-učitelek dle studie Lacomba-Trejo et al. (2022) projevilo vyšší riziko emočního distresu než u mužů-učitelů. Vyučující ženy oproti mužům vykazovaly nižší míru odolnosti a projevovaly vyšší míru úzkosti. Autoři studie poukazují na to, že pandemie covid-19 významně přispěla ke zvýšení tzv. dvojího břemena žen², což může mít negativní dopady na zdraví i well-being žen-učitelek (Lacomba-Trejo et al., 2022).

3. 4. 2. Genderové rozdíly v emoční práci vyučujících

Ve výzkumu Berheide et al. (2022), který proběhl na vysokých školách s cílem prozkoumat dopad sociálního i profesního statusu na vnímanou emoční práci vyučujících, bylo zjištěno, že muži udávali menší míru emoční práce oproti ženám. Při aplikaci tzv. intersekcionalního pohledu, který zohledňuje více aspektů

² Pojem odkazuje k povinnostem souvisejícím s prací a s mimopracovními povinnostmi týkajícími se domácnosti, péče o děti či starší členy rodiny a domácí práce.

možných důvodů diskriminace (kromě genderu i rasu jedince), došli výzkumníci k závěru, že bílí cisgender muži³ reportovali nižší míru emoční práce než cisgender muži a ženy jiné než bílé barvy pleti, bílé cisgender ženy i než genderově nekonformní jedinci⁴.

S genderem i rasou vyučujících jsou spojeny i odlišné požadavky na vyučující ze strany studentů, zejména ve smyslu žádostí o laskavosti od vyučujících (Berheide et al., 2022), což souvisí s emoční prací vyučujících. Závěry studie Berheide et al. (2022) naznačují, že emoční práce vyučujících, která se zaměřuje na studenty, se liší z hlediska sociálního a profesního statusu vyučujících, a to ve smyslu intersekcionality rasy, genderu a genderové identity. Na rozdíl od mužů neposkytuje ženám ochranu vyšší socioekonomický status. Zároveň se změnou zastoupení mužů i žen v zaměstnáních, která nejsou tradiční pro jejich genderové role, se v nich vytváří genderová nerovnost (Berheide et al., 2022). Ženy-učitelky navíc popisují v průměru vyšší míru pracovních nároků a dále také emočních nároků než muži-učitelé. Větší část žen-učitelek také popisuje problémy se spaním a bolestmi v oblasti ramen a beder oproti mužům-učitelům (Arvidsson et al., 2016).

3. 4. 3. Genderové rozdíly ve vyhoření vyučujících

Vzhledem k tomu, jak významná je role vzdělávání v dnešní společnosti, je vyhoření vyučujících důležitým tématem, které by mělo být zkoumáno v mnoha zemích – pracovní nároky spojené se stále se zlepšující kvalitou vzdělávání mohou mít dopady na zdraví vyučujících i na jejich well-being z hlediska rizika vyhoření vyučujících (García-Arroyo et al., 2019). Tento negativní vliv je v různých společnostech proměnlivý, jelikož se ve společnostech odlišují hodnoty ve smyslu genderové rovnosti a zejména vzdělávání je oblastí, v níž pracují převážně ženy (García-Arroyo et al., 2019).

Ve studii Arvidsson et al. (2016) nebyla prokázána souvislosti mezi celkovými příznaky vyhoření a genderem vyučujících, avšak ukázal se genderový rozdíl v jedné ze zkoumaných dimenzí vyhoření – u žen se objevovala vyšší míra vyčerpání (u vyšší míry celkového vyhoření se však míra případů z hlediska

³ Pojem cisgender odkazuje k osobě, jejíž genderová identita je v souladu s biologickým pohlavím, které jí bylo připsáno při narození.

⁴ Pojem genderově nekonformní odkazuje k jedincům, jejichž genderová identita je jiná než žena či muž.

genderu nelišila). Ne všechny studie však dospěly ke stejným závěrům. Například vyučující angličtiny v Malajsii ve výzkumu Mousavy a Nimehchisalem (2014), kteří zažívali vyhoření a projevovali vysokou míru emočního vyčerpání a depersonalizace a nízkou úroveň osobních úspěchů, se z hlediska genderu odlišovali. Vyučující ženy ukázaly oproti mužům vyšší míru emočního vyčerpání, depersonalizace i snížené profesní kompetence. Další rozdíl se ukázal z hlediska věku, kdy starší vyučující oproti mladším ve vyšší míře zažívali depersonalizaci a nízkou míru vnímané profesní kompetence. Vyučující žijící v manželství vykazovali vyšší míru vyhoření oproti těm, kteří v manželství nebyli (Mousavy & Nimehchisale, 2014). Sak (2018) zkoumal pracovní spokojenost, vyhoření a cynismus v pracovním prostředí u vyučujících, kteří pracují s žáky v raném dětství v Turecku, a dle závěrů studie vyučující muži vykazovali nižší průměrnou pracovní spokojenost než vyučující ženy.

Afiliativní humor a sebe-povznášející humor se u vyučujících může pojit s nižší mírou emočního vyčerpání a depersonalizací, a s vyšší mírou osobních úspěchů (Ho, 2017). I zde se ukazuje možný genderový rozdíl v tomto vztahu, přičemž se nižší úroveň afiliativního a sebe-povznášejícího humoru pojí v negativním vztahu s dimenzí depersonalizace spíše u vyučujících žen než u vyučujících mužů. U vyučujících mužů tento způsob humoru s depersonalizací spojen téměř nebyl. U vyučujících žen, které ukázaly nízkou míru smyslu pro tento způsob humoru, se ukázala větší míra rizika k depersonalizaci oproti vyučujícím mužům. Studie dochází k závěru, že vyučující ženy v tomto výzkumu mohou využívat takový způsob humoru k vyrovnávání se s negativními dopady stresu na depersonalizaci a s ní spojenými pocity cynismu a vztahovým odpojením od dané práce (Ho, 2017).

3. 5. Intersekcionalita v pracovním zdraví vyučujících

Intersekcionalní přístup vychází z přesvědčení, že na zaměstnání, ekonomické postavení a well-being jedinců mají vliv jejich gender, rasa nebo etnicita a další součásti jejich identity (Yavorsky et al., 2016). Faktory, které mohou ohrožovat pracovní zdraví vyučujících, nejsou pouze genderové, ale mohou být kombinací dalších aspektů. Například výzkum Smetáčkové et al., (2020) citovaný výše ukazuje, že u žen-učitelek se častěji objevují fyzické projevy vyhoření oproti mužům-učitelům, u kterých se objevují spíše emoční projevy. Délka praxe v profesi

má také vliv, přičemž ti vyučující, kteří učí dlouhou dobu, mají riziko vyhoření vyšší. Z hlediska intersekcionality také ti vyučující, kteří mají příjmy rodinného rozpočtu vyšší, mají nižší riziko vyhoření.

Intersekcionalní pohled lze použít i na zastoupení mužů a žen v různých oblastech povolání. Například ve Spojených státech mají muži, kteří jsou v menšině z hlediska rasy, oproti bílým mužům vyšší pravděpodobnosti práce v povolání, ve kterých převládají ženy, a to při jakékoliv úrovni vzdělávání – výjimku tvoří asijsí muži s vysokou úrovní vzdělání (Yavorsky et al., 2016). Změna genderového zastoupení v povoláních přispívá k genderové integraci, avšak může zároveň měnit relativní status zaměstnání, ve kterých převládají ženy, a následkem toho se může nadále snižovat zájem bílých mužů v takových povoláních pracovat (Yavorsky et al., 2016).

Rivera a Tilcsik (2016) zkoumali vliv sociální třídy na možnost získat zaměstnání ve významných právnických firmách ve Spojených státech. Tento výzkum se nesoustředil na vyučující, přináší však zajímavá zjištění z hlediska intersekcionalního pohledu na určitá povolání. Dle závěru studie totiž hraje původní sociální třída zaměstnance svoji roli v jeho nebo jejích životních příležitostech a ekonomické situaci. Autoři studie zvolili metodu rozeslání fiktivních žádostí o zaměstnání do neelitních, ale výběrových právnických škol a do právnických kanceláří. Všechny rozeslané životopisy byli identické, autoři studie jim však náhodně přiřadili odlišný gender a různé sociální třídy. Fiktivní žadatelé, kteří byli muži a příslušeli k vyšší třídě, obdrželi výrazně vyšší množství reakcí než fiktivní žadatelky ženy z vyšší třídy i ženy a muži z nižší třídy. Oproti těmto skupinám jsou dle závěrů studie žadatelé muži z vyšší třídy vnímáni jako lepší pracovníci pro klientelu velkých právnických firem. Genderový stereotyp má však vyšší význam než stereotyp ohledně vyšší společenské třídy, a interakce genderu a společenské třídy souvisí s pracovními příležitostmi (Rivera & Tilcsik, 2016).

3. 6. Genderové rozdíly v zastoupení vyučujících v České republice

Dle dokumentu vydaného českým statistickým úřadem s názvem Školy a školská zařízení 2020/2021 (Český statistický úřad, 2021) tvořily ženy ve školním roce 2020/2021 84 % pracovních úvazků vyučujících v České republice, při přepočtu na plné pracovní úvazky. Na prvním stupni základních škol to bylo ještě více, a to 93,4 %, muži učitelé tak tvořili pouhých 6,1 % vyučujících na prvním

stupni základních škol. Na druhém stupni ZŠ bylo zastoupení žen 74,5 %, zatímco muži zastávali již 25,5 % pozic, a tvořili tak čtvrtinu všech vyučujících. Z dostupných údajů je zřejmé, že na prvním stupni v průběhu posledních deseti let zastoupení mužů roste: ve školním roce 2010/2011 byli muži v zastoupení 5,2 % a podíl zastoupení 6 % překročili až ve školním roce 2020/2021. Oproti tomu na druhém stupni je přibližně čtvrtinové zastoupení mužů v učitelské profesi stabilní v průběhu posledních deseti let. V mateřských školách tvořily úvazky žen 99,3 % z celkového počtu plných úvazků, lze tedy sledovat, že se zvyšující úrovní vzdělávání se zastoupení úvazku mužů zvyšuje (Český statistický úřad, 2021).

Na středních školách tvořily úvazky žen 60,1 %, na konzervatořích bylo zastoupení vyrovnané: ženy tvořily 51,1 % všech vyučujících. Na vyšších odborných školách tvořily úvazky vyučujících žen 66 % všech plných úvazků (Český statistický úřad, 2021). Z uvedených statistik je zřejmé, že vyučující v České republice jsou převážně ženy, a s výjimkou zastoupení na vyšších odborných školách, se s postupující výší vzdělávání poměr mužů vůči ženám zvyšuje.

II. Empirická část

4. Cíle výzkumu

Předložený výzkum se zaměřil na subjektivní vnímání pracovního zdraví u českých učitelů a učitelek na státních středních školách. Cílem výzkumu bylo za využití kvalitativního designu analyzovat genderově specifické aspekty pracovního zdraví učitelů a učitelek. Konkrétně si výzkum kladl za cíl zjistit, jak učitelé a učitelky vnímají své pracovní zdraví, jaké faktory subjektivně považují za klíčové pro své pracovní zdraví a zda jsou jejich zkušenosti v oblasti pracovního zdraví genderově specifické.

4. 1. Výzkumné otázky

S ohledem na předložené výzkumné studie v rámci teoretické části této práce a na cíle výzkumu byly formulovány následující dvě hlavní výzkumné otázky:

VO1: Jaké faktory mají vliv na pracovní zdraví vyučujících ze subjektivní perspektivy?

VO2: Jaké faktory mají vliv na pracovní zdraví vyučujících z genderové perspektivy?

5. Metodologie výzkumu

Vzhledem k zaměření výzkumu na individuální zkušenost byla pro výzkum zvolena kvalitativní metodologie a konkrétně metoda tematické analýzy. Tematická analýza je jeden z hlavních kvalitativních designů určený pro identifikaci, analyzování a interpretaci vzorců v kvalitativních datech (Braun & Clarke, 2022). Proces analýzy dat zahrnuje šest fází, a to seznámení se s kvalitativními daty, kódování dat, počáteční určování témat, revidování témat, definování a pojmenování témat, a popsání výstupu analytického procesu (Braun & Clarke, 2022). Podrobný průběh jednotlivých fází v rámci tohoto výzkumu je popsán dále v textu.

5. 1. Sběr dat

Sběr dat proběhl v září a říjnu roku 2023 formou polostrukturovaných interview. Dle preferencí jednotlivých participantů a participantek se rozhovory konaly buď osobně (v prostorách střední školy, tj. pracoviště vyučujícího), nebo online (zejména prostřednictvím platformy Google Meet). Při osobním setkání byl před začátkem rozhovoru předložen participantům/participantkám k podpisu informovaný souhlas, jehož plné znění uvádím v příloze (Příloha č. 1). Následně byl participantům/kám předložen k vyplnění demografický dotazník, který zjišťoval demografické a pracovní charakteristiky participantů, jejich gender, věk, nejvyšší dosažené vzdělání a obor studia, typ školy, kde nyní jako vyučující působí, a délku působení na daném místě, vyučované předměty, výši pracovního úvazku a celkovou délku praxe v oboru učitelství (viz Tabulka č. 1, uvedená níže). Po vyplnění demografického dotazníku byla participantům/kám nabídnuta možnost klást k výzkumu dotazy a následně bylo zapnuto audio nahrávání a započal samotný rozhovor. V případě, že participant/ky zvolili online formu rozhovoru, byl jim text informovaného souhlasu ve stejném znění zaslán předem přes e-mail. Na začátku rozhovoru pak byli participant/ky vyzváni, aby verbálně potvrdili obeznámení se a souhlas s textem informovaného souhlasu. Následně autorka práce pokládala otázky demografického dotazníku a vyplňovala do něj odpovědi respondenta nebo respondentky. Dále rozhovory probíhaly stejným způsobem jako v případě osobních setkání.

Ke sběru dat byla využita metoda polostrukturovaných rozhovorů s vyučujícími, která poskytuje možnost dotázání se na jednotlivé oblasti zkoumaného pracovního zdraví a zároveň umožňuje respondentům a respondentkám sdílet subjektivně důležité zkušenosti. Jednotlivé otázky výzkumného rozhovoru uvádím v příloze této práce (Příloha č. 2). Vzhledem ke znění první výzkumné otázky (Jaké faktory mají vliv na pracovní zdraví vyučujících ze subjektivní perspektivy?), otázky během rozhovoru sloužily k bližšímu přiblížení pojmu pracovního zdraví respondentům a respondentkám, protože se nejedná o zcela obecně známý pojem.

V úvodu rozhovoru byl vysvětlen pojem pracovního zdraví definicí založenou na odborné literatuře uvedené v předchozí kapitole (použité znění vysvětlení pojmů pro respondenty uvádím v Příloze č. 3). V průběhu rozhovoru

byly dále vysvětleny pojmy pracovní spokojenost, pracovní zaujetí, pracovní stres a vyhoření (plné znění vysvětlení pojmů uvádím v Příloze č. 3), přičemž důvodem k uvádění těchto vysvětlení bylo opět přiblížení oblastí, které pracovní zdraví zahrnuje. Všichni respondenti tak měli možnost popsat své vnímání všech těchto oblastí a míra, s jakou se vyjadřovali k jednotlivým oblastem, se lišila. Vzhledem k druhé výzkumné otázce (Jaké faktory mají vliv na pracovní zdraví vyučujících z genderové perspektivy?) se závěr rozhovoru zaměřoval na otázky týkající se vnímání role genderu v učitelské profesi, přičemž otázky zjišťovaly subjektivní vnímání role genderu daného respondenta nebo respondentky, a dále subjektivní vnímání poměru zastoupení mužů a žen v učitelské profesi (znění otázek je uvedeno v Příloze č. 2). Otázky týkající se genderové perspektivy byly záměrně zařazené až v závěru rozhovorů, aby participant/ky sami měli možnost ve svých výpovědích otázku genderu reflektovat, či naopak uvést její případnou irelevanci. Následoval prostor pro sdílení dotazů nebo podnětů ze strany respondentů, a poté poděkování, ukončení audio nahrávání a rozloučení.

Délka rozhovoru se pohybovala mezi 45 minutami a 70 minutami. Audio nahrávky byly následně přepsány do textového dokumentu. Na žádost jednotlivých respondentů kvůli zachování anonymity a důvěrnosti sdělených zkušeností plné znění rozhovorů v této práci není uvedeno.

5. 2. Výzkumný soubor

Výzkumu se zúčastnilo celkem 14 vyučujících, z toho 7 žen a 7 mužů. Se žádostí o účast ve výzkumu bylo kontaktováno více než 1000 vyučujících, kteří pracují na gymnáziích a středních školách ukončených maturitou v Praze a kteří vyučují teoretické předměty (tedy nevyučují pouze předměty praktické).

Oslovení proběhlo přes e-mail přímo na e-mailové adresy vyučujících uvedených na webových stránkách jednotlivých škol. Výzkumný soubor byl tvořen vyučujícími ve věku 24–65 let (viz Tabulka č. 1), přičemž všichni kromě jedné respondentky, která má nejvyšší dosažené vzdělání střední školu s maturitou, měli vysokoškolské vzdělání. Místem jejich pedagogického působení byla gymnázia (3 vyučující), střední školy s maturitou (6 vyučujících) a střední odborné školy s maturitou (5 vyučujících). Délka praxe v profesi vyučujících se pohybovala v rozmezí 2–40 let (viz Tabulka č. 1). Výše úvazku v současném zaměstnání byla u většiny participantů plný úvazek (u 10 vyučujících), přičemž plným úvazkem se

rozumí v učitelské profesi 21 hodin týdně, dále 19 hodin (1 vyučující), 15 hodin (1 vyučující), 14 hodin (1 vyučující), a poloviční úvazek (1 vyučující). Respondenti a respondentky vyučovali různé předměty: anglický jazyk, český jazyk, německý jazyk, tělesnou výchovu, biologii, výtvarnou výchovu, technické kreslení, elektroniku, elektrotechniku, ekonomiku, psychologii, matematiku, fyziku, občanskou výchovu, dějepis a základy společenských věd.

Každý z vyučujících působil na jiné střední škole (žádný respondent nesdílí stejné pracoviště jako některý z jiných respondentů), a všichni byli osloveni přímo autorkou této diplomové práce.

Tabulka č. 1

Demografické údaje vyučujících

Pseudonym vyučujících	Gender	Věková kategorie	Místo působení nyní	Výše pracovního úvazku	Celková délka praxe (počet let)
Jan	muž	40–50	SOŠ s maturitou	plný	14
Eliška	žena	20–30	SŠ s maturitou	19 hodin týdně	3
Tereza	žena	20–30	SŠ s maturitou	plný	4
Věra	žena	50–60	SOŠ s maturitou	plný	20
Petr	muž	40–50	gymnázium	plný	15
Eva	žena	40–50	SOŠ s maturitou	poloviční	24
Josef	muž	50–60	SŠ s maturitou	plný	24
Jana	žena	50–60	SŠ s maturitou	plný	35
Lenka	žena	60–70	SOŠ s maturitou	15 hodin týdně	35
Martin	muž	30–40	SŠ s maturitou	14 hodin týdně	15
Hana	žena	20–30	SOŠ s maturitou	plný	3
František	muž	60–70	SŠ s maturitou	plný	40
Jakub	muž	50–60	gymnázium	plný	21
Milan	muž	20–30	gymnázium	plný	2

5. 3. Etika výzkumu

Všem respondentům i respondentkám byl sdělen účel výzkumu již při prvním oslovení přes e-mail, byli s ním tedy seznámeni před tím, než se rozhodli na oslovení s prosbou o účast ve výzkumu reagovat. Před začátkem samotného

rozhovoru jim byl předložen k přečtení informovaný souhlas, jeho plné znění uvádím v Příloze č. 1. V informovaném souhlasu je uvedeno, že je účast na výzkumu zcela dobrovolná a respondent nebo respondentka může kdykoliv v průběhu rozhovoru z účasti na výzkumu odstoupit, a i po skončení rozhovoru může požádat o smazání poskytnutých dat, a to bez udání důvodu. Byla sdělena informace o nahrávání průběhu rozhovoru na diktafon, přičemž po následném přepisu budou audio nahrávky smazány.

Přepis rozhovorů prováděla pouze autorka této práce, proto nikdo jiný audio nahrávku neslyšel. V přepisu jsou již anonymizovány veškeré názvy školy a osoby jmenované respondenty nebo respondentkami v průběhu sdílení zkušeností. V případě, že respondenti požádali, aby něco v přepisu rozhovoru nebylo uvedeno, dle poznámek pořizovaných během rozhovoru se autorka práce takovou žádostí řídila a v přepisu se dané informace neobjevily.

Před ukončením rozhovoru byl znovu poskytnutý prostor pro jakékoliv dotazy ohledně průběhu výzkumu, a byla položena otázka, jak se cítí po skončení rozhovoru. I v průběhu rozhovoru byly jakékoliv nepříjemné nebo negativní zážitky reflektovány výzkumníci (která se mohla opřít o ukončený výcvik v telefonické krizové intervenci), případně bylo respondentovi či respondentce připomenuto, že není nutné mluvit o čemkoliv, o čem mluvit nechce.

Všem respondentům byl také poskytnut e-mailový kontakt na autorku této práce, takže ji mohli následně kontaktovat v případě dotazů či s žádostí o odstoupení z účasti na výzkumu. Z důvodu žádostí některých respondentů také neuvádím konkrétní demografické údaje (jako je zaměření středních odborných škol, doba působení na současném pracovišti, jejich vzdělání nebo obor jejich studia), kvůli obavám, že by jejich totožnost mohla být zřejmá jejich zaměstnavatelům.

5. 4. Postup tematické analýzy dat

Po přepisu nahrávek rozhovorů do textové podoby byla provedena analýza dat formou tematické analýzy. Tematická analýza se řídila postupem dle šesti fází, doporučovaných autorkami tematické analýzy Braun a Clarke (2022):

- I. V první fázi, tj. blízké obeznámení se s daty, začala několikrát opakovaným poslechem a přepisem jednotlivých audio nahrávek. Následovaly kontroly a znovu pročitání přepsaného textu dle záznamů, kdy se autorka snažila v textu zachytit i neslovní projevy jako je smích respondentů a zaznamenat

takové projevy do přepisů. Během seznamování se s daty byly zaznamenávány myšlenky a subjektivně vnímané spojitosti mezi jednotlivými rozhovory.

- II. V druhé fázi kódování dat byly z nasbíraných dat označovány jednotlivé věty, které nesly informace významné pro předmět zkoumání, tj. pracovní zdraví, a kódovány dle svého významu.
- III. Ve třetí fázi počátečního určování témat byly hledány významy kódů, byla identifikována propojení mezi jednotlivými kódy a formulována témata, která jednotlivé oblasti kódů zastřešují. Tato fáze zahrnovala konstruování témat na základě dat i výzkumných otázek.
- IV. Ve čtvrté fázi revidování témat bylo nahlíženo na původně definovaná témata v rámci všech nasbíraných dat, byla sledována četnost jejich výskytu a věnována pozornost tomu, zda se objevují u většího množství respondentů a respondentek, jedno z původních témat bylo odstraněno z důvodu reorganizace kódu pod tematicky smysluplnější celek.
- V. Pátá fáze definování a pojmenování témat zahrnovala pohled s odstupem na jednotlivá témata a definice aspektů, které spojují jednotlivé kódy do tohoto shluku. Pojmenování témat proběhlo tak, aby bylo ihned zřejmé, co se pod tématem skrývá.
- VI. Šestá fáze popsání výstupu analytického procesu zahrnovala navracení se k poznámkám a zjištěním pocházejících ze všech předchozích fází a následná formulace do textu, který se zaměřuje na výstupy přibližující odpovědi na výzkumné otázky.

Ukázku analýzy dat uvádím na příkladech citací z rozhovorů v Tabulce č. 2.

Tabulka č. 2

Ukázka analýzy dat

Úryvek z rozhovoru	Kódy	Téma
V rámci jednoho kabinetu jsme dobrá parta lidí, a je to největší kabinet na škole, což jsem taky zjistil, že mi to vyhovuje víc, než kdybych byl třeba s jedním člověkem zavřenej v nějaký malý místnosti	kolektiv vyučujících, pocit přijetí od kolegů, vyučující v kabinetu	Komunita na pracovišti

vždycky záleží na tom, jaká parta se sejde a tady se to sešlo dobře, trochu se to obměnilo od doby, kdy jsem tam byl student, a hrozně hezky mě jako přijali, i ty bývalí vyučující, což bylo hrozně hezký, hrozně fajn, že mě přijali jako toho učitele, a ne jako toho studenta, což pro mě bylo hrozně důležitý v rámci toho sboru (Milan, 20–30 let).

Jenomže já jsem šla po schodech a jiná kolegyně na mě počkala a objala mě kolem ramen a řekla, co se mu stalo, to je nějaký magor, ne, a já tě teď něčím potěším, a řekla mi něco hezkýho, a pak jsme se rozešly každá svým směrem a pak vejdete do té třídy a tam už nemůžete myslet na to, že ten kolega mně právě teď vynadal a já jsem musela tu pozornost soustředit na ty děti. (Lenka, 60–70 let).

pozitivní interakce
s kolegy,
konflikt s kolegy,
kolektiv vyučujících,

Samozřejmě jak to kombinuju s rodinou, potřebuju vyzvedávat své nejmladší dítě z jeslí kolem třetí, já vám to řeknu tak jako polooficiálně, člověk by tam oficiálně měl sedět do čtyř, ale to není možné se třema malýma dětma (Eva, 40–50 let).

péče o rodinu
péče o děti

...že mám pocit, že se se mnou trošku počítá, že jsem dostala to třídnictví, to by mi nedávali, kdyby mysleli, že za pár měsíců půjdu na mateřskou, ale o to je to trochu horší, protože třeba půjdu za pár měsíců na mateřskou, nevím, a co potom, jako třídu nechám, chudáky no, prostě nevím no (Hana, 20–30 let).

předpoklad mateřství
třídnictví

Významnost
genderu – péče
o děti v rodině

5. 5. Výsledky analýzy

Tato kapitola nejprve uvádí definovaná témata společně s jejich charakteristikou, a dále její struktura postupuje dle jednotlivých témat a jejich propojení s výzkumnými otázkami. Témata jsou ilustrována relevantními úryvky z nasbíraných dat.

Na základě postupů tematické analýzy bylo definováno celkem šest témat, u dvou z nich také dvě subtémata, která zužují téma do oddělených celků, které však pojí jedno zastřešující téma. Identifikovanými tématy jsou: zpětná vazba studujících, náročné období (se subtématy fáze školního roku a fáze kariéry), komunita na pracovišti, vedení školy, zkreslená představa veřejnosti a médií a významnost genderu (se subtématy být (s) ženami na pracovišti a péče o děti v rodině). Charakteristiku jednotlivých témat či subtémat uvádím v tabulce č. 3. Ačkoliv četnost a frekvence výskytu témat v nabíraných datech není v kvalitativním výzkumu stěžejní, pro představu lze uvést, že všechna témata byla identifikována u nadpoloviční většiny respondentů a respondentek, a to i po rozlišení na subtémata, témata zpětná vazba studujících, komunita na pracovišti a vedení školy byla dokonce identifikována u všech respondentů a respondentek.

Tabulka č. 3

Identifikovaná témata

téma	subtémata	charakteristika tématu
zpětná vazba studujících		Zpětná vazba studujících během vyučování a v přestávkách, která má vliv na pracovní zdraví vyučujících, sdělená verbálně studujícími nebo subjektivně vnímaná vyučujícím.
náročné období	fáze školního roku	Konkrétní období ve školním roce, která vyučující vnímají jako náročnější z hlediska stresu nebo únavy než jiná období.
	fáze kariéry	Období v průběhu praxe a učitelské kariéry, která vyučující vnímají jako náročná.

komunita na pracovišti	Vztahy a komunikace s ostatními zaměstnanci školy, vyučujícími i jinými pracovníky, zahrnující přátelství i konflikty na pracovišti a domluvy na společných pracovních povinnostech.	
vedení školy	Interakce s vedením a vnímaný způsob vedení školy.	
zkreslená představa veřejnosti a médií	Vnímání obecných názorů na profesi učitelství ve společnosti a mediálních zmínek o učitelství, které nekorespondují s žitou zkušeností vyučujících.	
významnost genderu	být (s) ženami na pracovišti	Jaké je to být ženami na pracovišti pro ženy a jaké je pro muže být na pracovišti se ženami – subjektivní vnímání role genderu v sociálním prostředí školy a školství.
	péče o děti v rodině	Péče o rodinu a děti při zaměstnání vyučujících, z hlediska času, zodpovědnosti, rozdělení rolí v rodině a mateřství.

5. 5. 1. Téma: zpětná vazba studujících

Důležitost zpětné vazby od studujících se objevila v každém z rozhovorů. Dopady interakcí se studujícími byly zmiňovány v kontextu pracovní spokojenosti, pracovního zaujetí, pracovního stresu i vyhoření. Pro vyučující byla zásadní možnost interakce se studujícími způsobem, který je umožněn jejich věkem a vyspělostí, např. ve srovnání se žáky základních škol, jak ilustruje úryvek:

„...středoškoláci, kteří jsou přeci jen na jiné úrovni, dá se s nima komunikovat na jiné úrovni než na základní, což je teda taky motivační prvek...“. (Jan, 40–50 let)

Tento respondent pokračuje srovnáním s interakcí se žáky na základní škole, kde vyučoval dříve, přičemž když se vrací k popisu interakcí na současném středoškolském pracovišti, popisuje zkušenost takto:

„Neříkám, že mám tyhle jako rád, ale přistupuju k nim s nějakým respektem a tak. Když jsem se přistihnul, že chodím do třídy s tím, že zase prostě potkám tebe a tebe nesnáším a ty zase prostě budeš dělat všechno špatný proti mně, tak ono se v tom mezilidském vztahu to pozná a dlouhodobě se to nedá, nebo aspoň já bych to nemohl vydržet.“ (Jan, 40–50 let)

Ukazuje se jednak vliv na motivaci a zároveň je v popisu interakcí zřetelné, že v případě, kdy by interakce byla negativní a konfliktní mezi studujícími a tímto vyučujícím, pak by se nejen snižovala motivace, ale práce by mohla být hodnocena i jako neudržitelná.

Jako motivační faktor hodnotí mnozí vyučující pozitivní zpětnou vazbu ať už vyjádřenou verbálně, či aktivitou během hodin. Pokud žáci spolupracují a mají snahu se v předmětu zlepšovat, pokud pozitivně komentují vyučující nebo svými činy ukazují svou důvěru ve vyučující (např. sdílením osobních starostí, prosbou o radu nebo i oboustranným žertováním), pak vyučující popisují tyto interakce jako motivující, nabíječící, jako „motor“, a tvoří si k žákům i osobní vztahy, kdy mají upřímnou radost z jejich úspěchů a snaží se jim být k dispozici i mimo rozsah běžné výuky. Naopak pokud respondenti popisovali interakce se studenty jako nepříjemné a studenty jako nemotivované, pak se s tím pojil i popis snížené motivace vyučujících nebo stres vyučujících před začátkem hodiny.

Všichni vyučující v rámci tohoto výzkumu však popisují své studenty na současném pracovišti jako motivované a interakce s nimi popisují buď neutrálně, anebo (a to v naprosté většině) pozitivně. Popisy výuky studentů s nízkou motivací byly uvedeny jako zkušenosti z přecházejících pracovišť pro kontrast zkušeností na současném pracovišti, a několik vyučujících uvedlo i důvod, proč jsou přesvědčeni, že tomu tak je – totiž že učí na školách, které jsou zakončené maturitní zkouškou, a studenti ji chtějí úspěšně zvládnout, což motivuje jak studující, tak i vyučující. Pouze jeden vyučující popisoval svoji motivaci jako velmi nízkou či žádnou i přes neutrální interakce se studenty nebo i přes projevovanou motivaci studentů:

„Že už tam nepůjdu, už toho mám dost, co tam budu dělat, vždyť je mi to jedno, ať se postaví na hlavu, když tam napíšu známku, dvojku, trojku, čtyřku? Vždyť je to jedno. Úplná marnost prostě.“ (Josef, 50–60 let)

Popisuje dále svůj dojem, že studenty nejspíš často nemůže zajímat vyučovaný předmět, byl to však vyučující, který během rozhovoru často mluvil o své nízké až žádné motivaci, a na nabídku účasti ve výzkumu reagoval prvotně s tím, že je vyhořelý a chce o tom mluvit. Zde však vyvstává otázka kauzality, na kterou tento výzkum nenachází odpověď, a to zda pochází nízká motivovanost studentů z nízké motivace (či nízké úrovně pracovního zdraví) vyučujícího nebo zda směřuje kauzalita obráceně nebo se tyto dva procesy vzájemně stále podporují a prohlubují.

V souvislosti s dopadem zpětné vazby studentů na pracovní zdraví vyučujících se ukazuje, že vyučující shledávají důvod, proč jim studenti dávají pozitivní zpětnou vazbu nebo proč je výuka baví, v povaze studentů nebo v náhodě, nikoliv ve svých vlastních schopnostech.

„Možná mám štěstí, jak mám ty maturitní třídy, že jsou motivovaní, možná by kolegové na základních školách řekli jinak, ale já mám ty, který chtějí tu maturitu, který osud poslal někam, kde vůbec nechtěli být.“ (Jana, 50–60 let)

Kontext popisu tohoto osudu, který studenty někam poslal, spočívá ve výuce ukrajinských studujících, kteří přišli do České republiky kvůli probíhající válce na Ukrajině. Jiný respondent popisuje v návaznosti na to, čím je způsoben jeho hezký vztah ke studentům:

„No my máme totiž vlastně chytrý studenty a oni jsou kolikrát chytřejší než já a já jsem jenom starší, takže mě baví být s bystrýma lidma, oni někdy myslí fakt rychle, a to je teda paráda.“ (Jakub, 50–60 let)

Vyučující tak nepřikládají důvod pozitivní zpětné vazby svých schopnostem vyučovat, motivovat studenty nebo si s nimi vytvořit dobrý vztah, ale dále chválí své studenty.

5. 5. 2. Téma: náročné období

Téma se dělí do dvou subtémat, jak je uvedeno v tabulce č. 3. Prvním z nich je „Fáze školního roku“, druhým je „Fáze kariéry“ vyučujícího. Obě subtémata s sebou nesou význam určitého časového období, které má ze subjektivního pohledu vyučujících vliv na jejich pracovní zdraví.

5. 5. 2. 1. Fáze školního roku

Nejčastěji zmiňovaným obdobím, které s sebou nese vyšší míru nároků i pracovního stresu, byl začátek školního roku, tedy září. Z výpovědí vyučujících lze usoudit, že to není kvůli ukončení letních prázdnin a nutnosti vrátit se do každodenní pracovní činnosti, protože pro vyučující letní prázdniny končí o týden dříve než pro studenty. Poslední týden v srpnu je tzv. přípravný týden, kdy vyučující chodí do školy a probíhají přípravy a porady ohledně nového školního roku, dle zmínek vyučujících se náročné období týká až samotného září, kdy je počátek

výuky. Důvodem byly mnohé administrativní činnosti pojící se se získáváním podpisů četných formulářů od studentů či jejich rodičů. O tomto období mluvili jako o náročném zejména ti vyučující, kteří mají třídnictví.

„Teď třeba konkrétně září, začátek školy, jako třídní mám tony administrace, docela zbytečný, vyplňujeme hrozně moc papírů, k tomu se seznamuji s těmi dětmi a už právě narážím na nějaké problémy, co se tam dějí, a do toho já vlastně ale zároveň učím normálně, takže si připravuju všechny ty hodiny a měli jsme adapták, na který jsem taky jela a připravovala ho, a já pak od rána do večera nedělám nic jiného, než že pracuju.“ (Hana, 20–30 let)

V případě, že dostávají vyučující nové třídy, pak popisují jako stresující seznamování se s nimi.

„Jako na začátku je to stresující, třeba ten první týden v září, to seznamování, třeba ty třídy, který jsem ještě vůbec neměl, tak to bylo takový jako těžký. Ale hlavně je důležitý první dojem a pak se s tím těžko už něco dělá.“ (Martin, 30–40 let)

Avšak jiný respondent popisuje naopak září jako klidné období a za náročné považuje jiné období:

„...pro mě je vždycky přelom zimy a jara, kdy člověk učí a učí, žádná změna, a to počasí je takový jaký je a potom zase když se to chýlí k tomu červnu, tak je to lepší, ta práce je taková různorodější, a po prázdninách je člověk samozřejmě odpočatý, samozřejmě záleží, jak kdo ty prázdniny stráví, ale rozhodně si odpočine od té každodenní rutiny.“ (Jan, 40–50 let)

Stejně to vnímá další respondentka, která náročné období popisuje takto:

„No uzavíráte známky za druhý pololetí, když máte maturanty, tak máte jen tři měsíce, pak se do toho promítne i to počasí, když to řeknu blbě, že ten leden a únor je takovej šedej, takže tam se všichni vždycky těšej na jarní prázdniny, protože to je opravdu náročný.“ (Věra, 50–60 let)

Významné v rozdílnosti úryvků je, že vyučující, kteří popisovali jako náročné září, byli třídní vyučující, proto mají na rozdíl od ostatních mnoho přidané administrativy pojící se s touto funkcí. Vyučující, kteří se o náročnosti počátku roku nezmiňují, také nezmiňují během rozhovoru, že jsou třídní vyučující.

Ve spojitosti s náročnými obdobími se však velmi často objevovalo slovo *administrativa*. Činnost, která není přímou prací se studenty (ať už administrativní

práce nebo také komunikace s vedením školy, což je přiblíženo v příslušné podkapitole), je vyučujícími hodnocena jako náročná a někdy nesmyslná, a bylo zmíněno i to, že na tuto část práce vyučující nepřipravuje předcházející vzdělání. Jeden z vyučujících navrhuje, že by bylo ideální, aby na administrativní práci byl ve škole jeden zvláštní pracovník, který by se zabýval pouze tím.

Jako náročná období v průběhu roku jsou dále vnímána období pojící se s uzavíráním známek a s maturitními zkouškami a postupující školní rok, kdy vyučující popisují, že už jsou unavenější a unavenější:

„Konec školního roku vypadal tak, že jsem byla na 90 procent rozhodnutá, že s tím skončím a že podám výpověď, protože jsem už fakt nemohla, do toho se přidala i změna vedení a nějakých jejich požadavků na nás jako učitele a všechno se to ve mně mísilo, a chtěla jsem skončit no, ono to celý rostlo celý ten školní rok, nějak jako přerůstalo v nějakou určitou nenávist vůči té práci, vůči tomu, co já dělám a co nechám dopustit na svou hlavu, až to vyústilo v to, že skončím.“ (Tereza, 20–30 let)

Úvahy o odchodu z profese vyučujících zmínil i další vyučující, nepojily se však ke konkrétní fázi školního roku a faktory, které tyto úvahy způsobily, byly odlišné – ve výše citovaném úryvku to bylo mnoho faktorů, které se nakumulovaly v danou dobu, jiný respondent však zmiňuje úvahy o odchodu na začátku školního roku, přičemž se bojí, že nesežene jinou práci, a vždy ke konci školního roku se naopak těší na dva měsíce placeného volna a z toho důvodu nechce z profese odcházet.

Vnímání náročnosti jednotlivých fází školního roku tedy závisí na faktorech, které jsou individuální, jediným pojítkem u mnohých respondentů byla zmíněná administrativní činnost, a ze sdílených zkušeností je zřejmé, že velkou roli hraje, zda má vyučující funkci třídnictví, která obnáší mnoho povinností, které jsou právě v některých obdobích školního roku mimořádně náročné.

5. 5. 2. 2. Fáze kariéry

Druhým subtématem je fáze kariéry vyučující/ho. Toto subtéma se projevilo ve dvou rovinách – první z nich je postupný úbytek vnímaného stresu spojeného s výukou daného předmětu díky tomu, že s postupujícími roky má vyučující zkušenosti, odhad na to, jak dlouho trvá jednotlivé oblasti probírané látky odučit, a cítí se, jak to popsal jeden respondent, „pevný v kramflecích“. S postupující kariérou tak hodnotí své pracovní zdraví jako lepší.

„Nebo když jsem byl mladší, když jsem začínal, tak to bylo mnohem horší, těch příprav bylo hrozně moc, a to jsem byl vystresovaný, protože jsem to třeba ještě pořádně neuměl a už jsem to měl učit, a pak se člověk třeba sám zahnal do úzkých a nevěděl, jak z toho, takže ta rutina, kterou člověk získá, tak tomu určitě pomáhá.“ (Jakub, 50–60 let)

Druhou rovinou sub tématu je, jak sami vyučující vnímají fázi kariéry a jak na ně dopadá: *„No vzhledem k tomu, že furt se považuju za začínající učitelku, tak ještě mám furt ty růžový brejle“*, říká respondentka Eliška (20–30 let), která učí několik let a během celého rozhovoru popisuje vysokou angažovanost ve vybrané profesi. Jiný vyučující, který již má za sebou mnoho let výuky, popisuje:

„Vysvětlovat 25 let, jak se řeší kvadratická rovnice, no... To není úplně povznášející potom.“ (Josef, 50–60 let)

Oba úryvky za sebou mohou skrývat stejnou latentní informaci, tedy že na počátku kariéry je vyučující nastavený optimističtěji než s postupujícími roky.

5. 5. 3. Téma: komunita na pracovišti

Popis vztahů k ostatním kolegům nebo sociální prostředí školy bylo zmíněno v každém z výzkumných rozhovorů. Ačkoliv většinou bylo zmíněno, že vztahy s kolegy nejsou tak důležité jako vztahy se žáky, všichni zúčastnění vyučující mluvili relativně rozsáhle o svých spolupracovnících, v naprosté většině v pozitivním smyslu. Významné bylo vyzdvihování vztahů v rámci konkrétních kabinetů, které vyučující sdílejí.

„Já mám naštěstí v kabinetě kolegy, kteří jsou úplně skvělí, což je strašně důležitý pro to, když něco řeším a můžeme to společně sdílet, když já třeba něco řeším a oni mi řeknou, že úplně chápou, že mají stejné problémy, takže to je úplně perfektní a mám taky asi jeden z těch mladších kabinetů na naší škole. Ale celkově ten tým té školy mám pocit, že úplně nefunguje, že tam jsou jevy jako pomluvy, že se tak věci rozšiřují a mění a dostávají se prostě...no nemyslím si, že ten kolektiv táhne za jeden provaz a je to fakt nepříjemný v tom smyslu, že člověk nikdy neví, co si o něm ostatní povídají za zády, a ani mu to neřekneme, neřeší se věci na rovinu.“ (Hana, 20–30 let).

Rozdělení vnímání kolektivu na vyučující, kteří jsou s respondentem nebo respondentkou v jednom kabinetu (případně patře), a na kolektiv vyučujících

celkově, hraje v tomto tématu velkou roli. Z analýzy není jasné, proč tomu tak je, jednou z možností by mohla být skutečnost, že s kolegy tráví vyučující minimum času – mezi hodinami musí často držet dohled na chodbách, po odučených hodinách si odejdou dělat přípravy na další vyučování domů. Podpora a pozitivní vztahy v rámci kabinetu se však zdají stěžejními, oproti tomu další kolegové jsou pouze okrajovou součástí práce, s nimiž se vyučující pozdraví nebo se s nimi potřebují dohodnout na klasifikaci v rámci předmětové komise, nezdá se však, že by kolektiv jako celek hrál významnou roli v pracovním zdraví zúčastněných vyučujících, naproti tomu kolektiv v kabinetu ano.

„ ... člověk tráví poměrně velkou dobu s kolegy, nás jsme v kabinetu šest lidí. Samozřejmě někdy v tom kabinetu dochází k nějakým takovým třenicím. Možná bych i řekl u některých kolegů i k tomu syndromu vyhoření jo, protože jsou tu třicet let, a ne jako já patnáct, a že to člověk poznává a dochází tam někdy k takovému jako toxickému chování, jako pomluvy, a tak bych řekl jako ne příliš pozitivní myšlení a chování toho jedince a když jste v tom delší dobu, tak to samozřejmě člověka jako ubíjí, no.“ (Petr, 40–50 let)

Lišilo se preferované složení vyučujících v rámci kabinetu, a to z hlediska velikosti, genderu, oblasti studia i věku. Jeden z respondentů tuto rozmanitost dokonce pojmenovává, že si uvědomuje, díky čemu je v kabinetě spokojený:

„V rámci jenom kabinetu jsme dobrá parta lidí, a je to největší kabinet na škole, což jsem taky zjistil, že mi to vyhovuje víc, než kdybych byl třeba s jedním člověkem zavřený v nějaký malý místnosti ... vždycky záleží na tom, jaká parta se sejde a tady se to sešlo dobře, trochu se to obměnilo od doby, kdy jsem tam byl student, a hrozně hezky mě jako přijali, i ty bývalí vyučující, což bylo hrozně hezký, hrozně fajn, že mě přijali jako toho učitele a ne jako toho studenta, což pro mě bylo hrozně důležité v rámci toho sboru.“ (Milan, 20–30 let).

Složení kabinetu je zásadní pro vnímání prostředí školy a interakce s kolegy v rámci kabinetu mají význam pro pracovní zdraví zúčastněných vyučujících. Profesionálně kolegiální nebo přátelské interakce v rámci kabinetů mohou poskytnout podporu v náročných chvílích, porozumění při nepříjemném jednání s vedením školy nebo pomoc při zvládnání dalších pracovních povinností, a naopak, pokud vztahy nejsou vnímány pozitivně či chybí (např. protože má škola mnoho zaměstnanců a více

budov, takže se mezi sebou kolegové setkávají minimálně), je to vyučujícími vnímáno také jako důležitý faktor.

5. 5. 4. Téma: vedení školy

Stejně jako předchozí téma, i toto se objevilo u všech vyučujících, kteří se výzkumu zúčastnili. Jako zásadní se ukazuje více než osobní vztah k vedení spíše způsob managementu školy, vnímaná struktura a podpora.

„...třeba teď začátek školního roku, extrémně hektický, my doted' nemáme rozvrh, nevíme kdy kdo učíme, a byly u nás maturity, protože jsme spádovka, tam byl hrozný chaos, a nebyl tam člověk, který by tohle řídil, abychom my byli v klidu, že jsme tam pobíhali od člověka ke člověku a ptali jsme se sami, jak co bude jaký dny, a to tam chybí, a ta ředitelka se do toho neangažovala, ta tam jen přišla s komisařkou otevřít krabici s didaktáky, takže tohle bych určitě změnila a určitě i dostávání informací, protože někdo řekne tohle, druhý řekne tamto a pak vyjde třetí verze nějaký tý informace a vyberte si prostě, to je takový hození do vody.“ (Tereza, 20–30 let)

Zdá se, že malá nebo chybějící struktura ze strany vedení (tzn. nejasné rozdělení rozvrhů, povinností, nejasná nebo žádná komunikace, nepřítomnost ve škole) je významným důvodem pro nespokojenost se způsobem vedení školy.

„... tak já začnu komunikací s vedením, tam mi někdy přijde, že vedení školy jsou pořád učitelé a nejsou to manažeři a je to poznat v tom, že někdy něco potřebuju řešit a buď je to nezajímá, anebo když musím s něčím jít za vedením, tak je to pro mě docela hodně stres, protože nemám pocit, že tam přijdu a dostanu podporu a pochopení, nebo nedej bože, když něco potřebuju osobního.“ (Hana, 20–30 let)

Popis vedení jako spíše vyučujících má své opodstatnění, vzhledem k tomu, že se do výběrového řízení k vedení školy mohou přihlásit právě vyučující, ačkoliv činnost vyučujícího a činnost vedení zahrnuje z velké části odlišné kompetence. Vnímání vedení jako nepodporujícího a nechápavého či dokonce nemožnost za nimi přijít s některými tématy (osobními) se ukazuje jako významný negativní vliv na to, jak se vyučující na dané škole cítí. Naopak pokud k vedení školy převládá pozitivní vztah, pokud vyučující vnímá, že je dostupné a školu skutečně vede, pak je to kladně vyzdvihováno:

„Takže to od vedení je statutární zástupce a pak je tam zástupce pro všechny možný teorie, to je mladý člověk, kolem 30, 35, úplně vstřícný, na něm ta škola stojí, pak je tam druhý zástupce, který má praxi a všechno to provozní, a pak výchovný poradce, takže tyhle tři lidi, a já s nima velmi kamarádím a jsem s nima velmi za dobře, a co jsem tam, mezi těmahle lidma, tím vedením a mnou nebo i ostatníma nedochází téměř k žádným konfliktům, mezi vedením i mezi vyučujícími. Když k nějakým dochází, tak to teda byli většinou kolegové, kteří nás loni a předloni opustili, a ty se nelíbili ani mně, ty neodpovídali vůbec tomu, jak by to mělo být, byli zvláštní, neplnili, zmatek, a tak.“ (František, 60–70 let)

V rámci tématu vedení školy lze zmínit ještě jeden aspekt, a tím jsou finance, resp. plat vyučujících a vybavení školy. Ačkoliv ve veřejné debatě týkající se školství jsou platy vyučujících často zmiňovaným faktorem, vyučující sami s aspektem výše platů jako faktorem z hlediska pracovního zdraví nepřicházeli. Pokud byla výše platového ohodnocení zmíněna, bylo to právě ve spojitosti s představami veřejnosti a médií o učitelské profesi (blíže uvedeno v následující podkapitole), nebo ve spojitosti s oceněním vedení školy, které dokázalo získat dostatečné finance.

„My to máme fakt nadstandardní, my máme ředitelku, a ona je nesmírně šikovná v tom sehnat peníze, ale jako nesmírně šikovná.“ (Jakub, 50–60 let)

Sehnání dostatku financí lze také považovat za jednu z manažerských schopností, které mohou přispět k pracovní spokojenosti zaměstnanců.

5. 5. 5. Téma: zkreslená představa veřejnosti a médií

Vyučující, kteří uvádí v demografickém dotazníku, že pracují na plný úvazek, také uvádějí, že pracují týdně 21 hodin, což se může zdát lidem z jiných profesí velmi překvapivé vzhledem k tomu, že v jiných profesích je za plný úvazek považováno téměř dvojnásobné množství odpracovaných hodin.

„...mě ještě někdy mrzí, že na to lidi, co nikdy nevyzkoušel být učitel, pohlíží, že jako my nic neděláme, že to je člověku fakt jako líto, že kdyby si někdy zkusili ten plný rozvrh a práci s těma dětma, ale neříkám, že nejsou náročnější povolání, ale...“ (Petr, 40–50 let)

Ve výpovědích vyučujících lze sledovat pocit nepochopení ostatními, že odučená hodina ve škole není zcela srovnatelná s odpracovanou hodinou v jiném zaměstnání – stálý kontakt s lidmi, zodpovědnost za studenty ve třídě, překřikování, mluvení,

držení pozornosti, motivace studentů a mnohé další povinnosti, přičemž – narozdíl od studentů – vyučující často nemají chvíli odpočinku nebo možnost se zastavit. Přestávky na některých školách trvají pouze pět minut, přičemž se na rozdíl od studentů vyučující přesouvá do jiné třídy, kde bude učit další hodinu, a často si musí dojít do kabinetu pro další materiály nebo pomůcky k výuce. Odskočit si nebo si odpočinout tak často nemá možnost stihnout, zvláště pokud v přestávce potřebují něco řešit individuální studenti. Každodenní realitu vyučujících si tak dle jejich vnímání veřejnost dobře představit nedokáže, což poté může vést ke zkreslenému vnímání pracovní zátěže vyučujících.

„No samozřejmě, když si člověk otevře nějakou diskuzi na facebooku, na Novinkách nebo tak, tak je to peklo, ale jako já si to spíš nemyslím, protože si pořád uvědomuju, že ta část lidí, co se vyjadřují na těch sociálních sítích, je spíš menšina, a většina lidí si ten názor nechá pro sebe, a mnohdy se ani neshoduje s tím, co se píše na těch sociálních sítích, takže je to spíš takový, že člověk narazí na ty názory, který mu přijdou takový nesmyslný až, ale je fakt trochu těžký pozorovat, když se takové nepodložené názory dostanou až do těch nejvyšších kruhů jakoby té naší vlády tady, to je pak těžký, to si člověk říká, že tam asi by se to dostat nemuselo, ale do politiky taky může vstoupit každý.“ (Milan, 20–30 let)

Mediální zobrazení vyučujících a téma učitelství v politice se dle vnímání respondentů neshoduje s jejich žitou zkušeností. Hodnotí jako náročné či dokonce rozčilující poslouchat či číst názory, které jsou v rozporu s tím, jak oni sami vnímají svoji každodenní realitu.

5. 5. 6. Téma: významnost genderu

Téma významnost genderu je rozděleno do dvou subtémat – první z nich nese název „Být (s) ženami na pracovišti“ a druhým je „Péče o děti ve vlastní rodině“. Obě subtémata ukazují vnímanou roli genderu vyučujících na jejich pracovní zdraví v různých kontextech – pracovních, ale i v situaci v domácnosti a rodinném prostředí, což se ukazuje jako faktor v pracovním zdraví rovněž.

5. 5. 6. 1. Být (s) ženami na pracovišti

Subtéma zastřešuje zkušenosti žen-učitelek ohledně role jejich genderu v pracovním prostředí a dopadu na pracovní zdraví, a zároveň vnímání mužů-učitelů ohledně práce s ženami. Toho subtéma zahrnuje velké množství velmi rozmanitých projevů, které je nutné ilustrovat na mnoha úryvcích k pochopení zásadního významu genderu vyučujícího jako jednotlivce i v rámci kolektivu. V rozhovorech se objevovaly genderové stereotypy o způsobu komunikace žen a o tzv. ženských kolektivech, a to jak u mužů respondentů, tak i u žen respondentek.

„Určitě si myslím, že gender hraje roli v kolektivu mezi těmi učiteli, protože to vysoce feminizované prostředí má tendenci k tomu no... ženy prostě všechno řeší a jsou schopny se opravdu nehezky pomlouvat za zády nebo si dělat naschvály.“ (Hana, 20–30 let)

Sama respondentka, která tuto zkušenost popsala, nazývá popis kolektivu jako stereotyp, ale přesto to tak vnímá. Podobně to vnímal i další respondent, tentokrát muž.

„Myslím si, že ty kolegyně víc drbou no, že se tomu vlastně nevyhnete, že je to taková drbárna.“ (Petr, 40–50 let)

Dalším aspektem byla výše platu, kterou zmínila další respondentka, když hovořila o ředitelce školy, na které působí:

„... ona si neuvědomuje, co je gender, a otevřeně říká třeba na schůzi, že chlapi musí mlčet, protože těm dala obzvláště velké peníze ... Mě jako mrzí, že ředitelka je žena, ale nadřazuje chlapům.“ (Věra, 40–50 let)

Ačkoliv jsou ve státním školství pro učitele tabulkové platy s konkrétně danými pravidly pro výši platů, dle vyučujících se mohou lišit odměny, které dostávají k platu.

Dalším jevem, kdy je žena na pracovišti primárně ženou a až poté člověkem, který zastává své povolání, je příklad verbálního sexuálního obtěžování, který popsala respondentka. Popsala interakce s kolegou, který ji verbálně sexuálně obtěžuje způsobem, který nepatří na pracoviště a bez souhlasu druhé osoby ani nikam jinam:

„... furt mě jako šťouchá do žeber, když někam přijdeme, tak si dovoluje na mě sáhnout, že vezme prsty a bodne mě do žeber z boku ... jednou jsem čekala u sekretariátu a na to, abych mohla být na řadě a on říkal – prvně prsa, potom Tereza (pozn. jméno změněné z důvodu anonymizace dat),

protože mám jako větší prsa, a bylo to fakt jako nechutný, nepříjemný, nemístný, a je toho mnohem víc.“ (Tereza, 20–30 let)

Na následující otázky, zda se na pracovišti cítí v tomto ohledu bezpečně, odpovídá, že spíše ne. Posledním významným příkladem je předpoklad zaměstnavatele, že žena bude chtít odejít na mateřskou.

„Jenom když jsem nastupovala, tak jsem přišla s tím, že jsem čerstvě vdaná a v tu chvíli oni se mnou přestali trošku počítat. Mladá žena po svatbě, budou děti, radši se na ni moc nespolehat... To kalkulování s tou mateřskou se trošku upozadilo, ale pořád to tam tak jako je. Anebo pro mě i trošku stres, že bych měla svoji mateřskou plánovat podle školního roku. Už dopředu se bojím, že ve chvíli, kdy ta situace nastane, tak jít za tím vedením a říct jim to a nedej bože, kdyby se něco stalo a já bych potratila a oni by už ale na to byli připravení. A kdy jim to říct, jako včas, aby se stihli zařídit, nebo co nejpozději, aby nestihli... protože mám kamarádky na jiné škole, které když to řekly příliš brzo, tak s nima ta škola přestala počítat a nechtěli jim třeba dávat třídy, a tak je upozadili nebo se k nim začali chovat jinak, takže kdy já to mám říct, takže toho se trošku děsím už dopředu, jak bude ta škola reagovat na moje mateřství jednou.“ (Hana, 20–30 let)

Úryvek vypovídá o rozdílném zacházení s respondentkou na pracovišti na základě jejího genderu, vyjadřuje také přesvědčení, že v případě nedávno oženěného muže by se pravděpodobně nadřízení pracovníci nedoptávali, kdy plánují děti. Respondentka popisuje nejen že vnímá, že s ní zacházejí, jako by s ní nemohli nadále počítat, ale cítí i stres z oznámení a načasování své mateřské. Verbální sexuální obtěžování, nižší plat i odlišný přístup z důvodu mladí a po nedávné svatbě, to všechno jsou faktory, které dopadají na pracovní zdraví žen a plynou pouze z toho, že jsou ženami na pracovišti.

Je třeba dodat, že pouze první dva úryvky uvedené v této kapitole o významnosti genderu jsou úryvky z části rozhovoru, která následovala až po položení otázek na vnímanou roli genderu. Všechny ostatní uvedené úryvky rozhovorů jsou před položením této otázky a vyučující se zkušenostmi přišli z vlastní iniciativy jako s relevantními v rámci pracovního zdraví.

5. 5. 6. 2. Péče o děti ve vlastní rodině

Druhým subtématem významnosti genderu je péče o děti ve vlastní rodině. I zde se ukazuje role genderu vyučujících, tentokrát však v prostředí rodiny ve smyslu nároků na rodičovské povinnosti, jejichž náročnost dopadá i na pracovní život a pracovní zdraví vyučujících. Je možné sledovat, že vyučující ženy subjektivně vnímají, že břímě péče o děti spadá na matku dětí.

„... když byli kluci malí, a vylízali večer z postele, že se jde vyčůrat, že se jde napít a teď ten do mě strčil, a ten zas že ten do něj strčil, a já už jsem chtěla, aby zalezli sakra do těch postelí, protože už bude půl devátý a já jsem věděla, že to chci mít druhý den pro ty děti opravené. A řešila jsem to tak, že jsem s nima šla spát v půl 9, protože já hodně věřím na spánek, že člověk se regeneruje ve spánku celkově, a tam jsem ještě dovyprávěla poslední pohádku, protože my jsme spali v jedné místnosti, a prostě ticho a už se spinká a bylo třeba za deset devět. A spala jsem do tří, a ve tři ráno jsem fakt vstávala, ale s takovým jako blaženým pocitem, že mezi třetí a šestou toho jako hodně udělám a že vlastně mám za sebou šest hodin spánku, a to jako nějak stačí, a nemusím křičet na své vlastní děti, to nějak hrozně mně pomáhalo, a že nikdo v tu chvíli, ani můj muž, po mně nic nechce. A já se soustředím, protože jsem vyspaná, a nic mě nevyruší, a jdu pak spokojeně s těmi dětmi do školky a pak do školy, protože si nesu ty opravený písemky ... Když byli nemocní, tak to byl pro mě taky stres, protože člověk věděl, že ho v té práci nikdo nenahradí, protože když suplujeme, že málokdy se podaří, že by suploval taky češtinář a byl podle toho plánu. A když třeba jedno dítě bylo nemocné, a to druhé to chytilo a teď se to protahovalo 14 dní, tři týdny, protože já jsem se teda vždycky starala o děti, nikdy teda můj muž si nebral volno, což možná dnešní muži mají trochu jinak, že i si možná vezmou péči o dítě, ale můj muž teda nikdy si nevzal, takže jsem byla s nimi já, a tam potom jsem musela dohánět tu látku a trochu mě stresovalo v tom okamžiku, kdy jsem byla s těmi dětmi doma, tak to mě stresovalo, jak to ubíhá a kolik toho teda budu muset dohánět.“ (Lenka, 60–70 let)

Učitelky jsou samy pod významným stresem, pracují na plný úvazek, a přesto popisují zodpovědnost za své děti jako ležící primárně na nich oproti otcům.

„Druhá věc je, že na mě jako na ženu dopadá ještě to, jak má člověk děti a domácnost, tak se prostě předpokládá ta druhá směna. A i když se tváříme,

že ne, tak to tak prostě je. Holka onemocní a manžel se ptá, co má za úkol? Zjistíš to, budeš s tím něco dělat? Ale navenek se to tváří, že on přeci pohlídá, že umí uvařit a postarat se o děti, ale furt se nějak předpokládá, že ta domácnost je moje zodpovědnost, aby nějak fungovala. I kdyby nic jiného, tak ta emocionální práce, že se předpokládá, že ta žena na to musí pořád myslet, aby bylo co k večeři, kdo nakoupí, co má mít holka do školy, a to potom se odráží i v té práci, že ta žena jde na dvě směny a ne na jednu.“
(Eva, 40–50 let)

Z analýzy vyplývá, že ženy tuto povinnost jako svoji vlastní (a nikoliv jako sdílenou s otcem dětí) vnímají jako danou, některé respondentky reflektují, že je to tím, že jsou ženy a matky, ale spíše ne. Vnímají, že se to od nich očekává, že tak to chodí. Muži-učitelé, pokud zmínili rodinu a byli dotázáni, zda se jejich pracovní zdraví nějak změnilo po narození dětí, převážně hodnotili změnu jako pozitivní nebo neexistující. Pouze jediný muž-respondent hodnotil péči o děti jako zasahující do pracovního života a zdraví, a tento muž popsal péči o děti způsobem, který je v naší společnosti stereotypicky zpravidla zastáván právě matkami:

„Tou dobou jsem měl malý děti a hodně toho bylo ve škole, jako škola, a já jsem měl děti, paradoxně jsem měl dobrý rozvrh, ale když jsem si to tak vybavoval, protože paní ředitelka tehdy mi udělala hezký rozvrh, protože věděla, že mám malý děti, a že jsem měl nejdýl do 14,20, takže jsem byl ve tři doma. Takže co to pro mě obnášelo, já jsem odjel od osmi do půl třetí, ve tři jsem byl pro děti ve školce nebo v družině a oni měli kroužky, a já jsem je vodil, takže já jsem je vyzvedl, svačina a ve čtyři nebo půl pátá jsem odvezl jednoho druhýho, takže v pět jsem měl klid, jel jsem domů, tam jsem si dal kafe, jsem sednul, uf, že jo, vydýchal jsem se, a šel jsem zase pro děti je vyzvednout, takže já jsem v sedm hodin měl jakoby padla.“ (Petr, 40–50 let).

Jak jedna z respondentek uvedla o své pozici pracující matky v předchozím úryvku, tak i to, co tento učitel popisuje, je běžně nazýváno druhou směnou.

6. Diskuze

Cílem realizovaného výzkumu bylo přiblížit, které faktory mají vliv na pracovní zdraví vyučujících z jejich subjektivního pohledu, a poskytnout pohled z genderové perspektivy na pracovní zdraví vyučujících na středních školách

ukončených maturitou. Tematická analýza dat získaných při rozhovorech s vyučujícími ukázala šest témat: zpětná vazba studujících, náročné období, komunita na pracovišti, vedení školy, zkreslená představa veřejnosti a médií a významnost genderu. Tato kapitola zasazuje identifikovaná témata do dosud publikovaných výzkumných studií, jejichž přehled uvádí první, teoretická část této práce, a jsou diskutovány limity práce a možnosti dalšího výzkumu.

6. 1. Výzkumná zjištění v kontextu dosavadního stavu poznání

Ukazuje se, že mnohá témata týkající se pracovního zdraví se v rozhovorech s vyučujícími objevovala opakovaně a tvořila velkou poměrnou část v jejich popisu zkušeností v učitelské profesi. Témata často odkazovala k podobným zkušenostem a aspektům učitelské profese. Je možné sledovat, že některá témata pracovního zdraví považovala alespoň většina zúčastněných vyučujících (v případě některých témat i všichni zúčastnění vyučující) za významná a sdílela v mnohých aspektech podobné vnímání těchto témat. Jednotlivá témata pod sebou zahrnují faktory, na něž se ptala první výzkumná otázka, která zněla: Jaké faktory mají vliv na pracovní zdraví vyučujících ze subjektivní perspektivy? Na pracovní zdraví působí faktory, které jsou do značné míry individuální, a definovaná témata zastřešují aspekty těchto faktorů. Vzhledem k povaze tohoto výzkumu nelze faktory působící na pracovní zdraví vyučujících generalizovat, avšak témata, která analýza identifikovala, se objevila v nějaké formě u všech nebo většiny vyučujících, lze jim proto připsat subjektivní důležitost v pracovním zdraví vyučujících.

První téma zpětná vazba studujících zahrnující zpětnou vazbu od studujících a interakci s nimi, která se odehrává během přestávek, je sdílená verbálně nebo subjektivně vnímaná vyučujícím, zmínili všichni zúčastnění vyučující. Téma se objevovalo v kontextu dodávání energie pro práci, spokojenosti v práci, pracovního zaujetí, pokud je interakce pozitivní, a naopak v kontextu stresu, pokud je negativní. Tyto výsledky jsou v souladu s předchozími výzkumy. Například Skaalvik a Skaalvik (2015) identifikovali práci s dětmi a sledování jejich rozvoje jako jeden ze zdrojů energie pro práci. Podobně výzkum Smetáčkové et al. (2020) identifikoval rozvoj dětí a možnost sledovat výsledky práce vyučujících na rozvoji dětí jako jeden ze zdrojů pracovní spokojenosti vyučujících. Vyučující interakci se studenty zmiňovali také v souvislosti se smysluplností své práce a jako jeden z důvodů, proč jsou v práci spokojeni. Tato zjištění jsou kromě uvedených studií

v souladu i s výzkumem Allan et al. (2018), kteří došli k závěru, že ti vyučující, kteří vnímají svoji práci jako smysluplnou a jsou v ní spokojeni, udávají menší úroveň stresu a úzkosti. Dle výsledků studie El-Alayli et al. (2018) bylo možné předpokládat, že bližší vztahy založené na různých žádostech studentů a osobních rozhovorech s vyučujícími se budou častěji objevovat u žen-učitelek, a výzkum v rámci této diplomové práce poukazuje taktéž na tento rozdíl – respondentky uváděly, že během přestávek za nimi přicházejí studenti s různými prosbami nebo osobními tématy, kterým se pak učitelky věnují v čase přestávek a často i po pracovní době.

Druhým identifikovaným tématem byla náročná období ve smyslu fáze kariéry a období školního roku. Vyučující převážně popisovali úbytek stresu s postupující fází kariéry ve smyslu lepší připravenosti na různé oblasti výuky a schopnosti zvládat nevšední situace. Jeden z vyučujících oproti všem ostatním zmínkám tohoto faktoru popisoval opačný dopad délky kariéry, kdy popsal příznaky vyhoření a sám tak svůj stav nazývá. Jeho popis je v souladu s výzkumem Smetáčkové et al. (2020), který ukázal, že vyučující s postupem odpracovaných let vnímají úbytek sil. Rovněž popsal vnímání korespondující s popisem Smetáčkové et al. (2020) o vnímaném nesouladu, který cítí vyučující, kteří pracují v této profesi, přestože cítí, že by neměli. Z této rozdílnosti popisu zkušeností ohledně fáze kariéry je možné předpokládat, že je třeba rozlišovat mezi vyučujícími, kteří jsou v pokročilém stádiu učitelské kariéry a cítí se v ní dobře, a vyučujícími, kteří jsou v pokročilém stádiu kariéry a cítí se vyhoření nebo popisují příznaky vyhoření. Z výsledků analýzy je zřejmé, že délka učitelských zkušeností měla v takových případech velmi odlišnou konotaci a subjektivní význam pro vyučujícího.

Stresující období školního roku byla zmiňována zejména vyučujícími, kteří měli funkci třídních učitelů nebo učitelek. Z jejich popisu se s touto funkcí pojí mnoho povinností – administrativních i ve smyslu péče o studenty, což popisují jako velmi náročné z hlediska časových nároků (ve smyslu práce i po skončení pracovní doby) a pracovního stresu. Toto zjištění taktéž koresponduje s výzkumem Skaalvik a Skaalvik (2015), který identifikuje množství práce a časový tlak jako velice stresující. Z hlediska konkrétních období bylo třídními vyučujícími zmíněno září jako začátek školního roku, který se pojí s velkou mírou administrativních povinností a v případě třídnictví u nové třídy i se seznamováním se s novými studenty. Třídní vyučující i ti, kteří funkci třídnictví nemají, zmiňují také období

maturitních zkoušek, které se pojí nejen se zkoušením maturujících studentů, ale i se suplováním vyučování zkoušejících vyučujících a se zmatkem spojeným se změnou režimu výuky ve škole.

Téma komunity na pracovišti, které zahrnuje vztahy a komunikaci s ostatními zaměstnanci školy, bylo identifikováno u všech vyučujících. Významná je distinkce vztahů v rámci kabinetu, které se ukazují jako zásadní v subjektivním vnímání vlivů na pracovní zdraví. Jak dobré pracovní vztahy s kolegy v rámci kabinetu, kde vyučující sedí, tak i ty špatné, mají ze subjektivního pohledu participujících vyučujících vliv na to, jak jim ve škole je. Konkrétněji popisují podporu kolegů v kabinetu jako významnou např. při nepříjemných zážitcích s vedením školy, interakci se studenty, na schopnost zvládat náročné situace nebo konflikty. Po popisu náročných situací z různých kontextů někteří vyučující zmiňují, jak jim pomohla podpora kolegů v kabinetu, aby situaci zvládli, nebo dokonce z práce neodešli. Zjištění korespondují se zjištěními Zeijen et al. (2020), jejichž práce poukazuje na důležitost podpory spolupracovníků a vliv na pracovní zaujetí, zejména pokud je tato podpora vzájemná. Podobný závěr podporuje i studie Aronsson et al. (2017), která popisuje vysokou míru podpory v práci a spravedlnost na pracovišti jako protektivní faktory proti emočnímu vyčerpání zaměstnance. Výzkum Smetáčkové et al. (2020) popisuje, že vyučující ukazují nejvyšší spokojenost, pokud považují vztahy v učitelském sboru za pozitivní a zároveň mají s několika kolegy vztahy přátelské, a pokud v práci vnímají od kolegů podporu.

Vedení školy bylo rovněž identifikováno jako významné téma v pracovním zdraví vyučujících, ať už jako pozitivní nebo negativní faktor. V případě pozitivních zmínek se objevuje vnímání vedení jako schopného komunikačně a organizačně a také ve smyslu schopnosti shánění financí pro školu a vyučující. V případě negativních zmínek se vnímání vyučujících rovněž soustředí na schopnosti komunikace a organizace chodu školy, která je však při negativních zmínkách vyučujícími kritizována, a to ve smyslu nedostatečné komunikace nebo chaotického vedení školy, neschopnosti sdílení organizačních informací a nedostupnosti vedení v případě organizačních dotazů nebo námětů. Výsledky ohledně vedení školy tak korespondují se závěry studie Ebersold et al. (2019), kteří popsali, že vyučující, u nichž je potřeba autonomie naplněna vedením školy, zažívají pozitivní afekt, a naopak ti, u nichž vedení nepodporuje autonomii kompetence a sounáležitost, zažívají afekt negativní. Výzkum Helm-Lorenz

a Maulana (2016) také popisuje, že špatné organizační aspekty školy jsou stresujícím aspektem práce vyučujících a jsou spojeny s pracovní nespokojeností.

Zkreslená představa o učitelské profesi pocházející z médií či přesvědčení společnosti je taktéž tématem, které lze identifikovat u vyučujících s ohledem na jejich pracovní zdraví. Vyučující popisují rozpor mezi jejich každodenní žitou zkušeností v práci a tím, jak je učitelská profese vnímána těmi, kdo s touto prací nemají vlastní zkušenost. Zmiňované je nepochopení náročnosti učitelské profese, nedostatečné ohodnocení (ačkoliv spíše okrajově a často s připomínkou, že finanční ohodnocení není hlavním problémem v debatě o učitelské profesi), nedostatek pozornosti v oblasti politiky či mediálního popisu veřejné debaty o učitelství. Identifikace tématu je v souladu s předchozím výzkumem Skaalvik a Skaalvik (2015), v rámci kterého také část vyučujících hovořila o nespokojenosti i stresu pocházejícího z nedostatečného statusu profese vyučujících a z negativních zmínek o vyučujících v médiích.

Poslední identifikované téma poskytuje náhled nejen na jeden z faktorů, které působí na pracovní zdraví vyučujících ze subjektivní perspektivy, na což se ptá první výzkumná otázka, ale aspekty tohoto tématu poskytují odpověď i na druhou výzkumnou otázku, která zněla: Jaké faktory mají vliv na pracovní zdraví vyučujících z genderové perspektivy? V tématu významnost genderu lze sledovat vnímání genderu vyučujícího komunitou na pracovišti a vedením, genderové stereotypy, platovou nerovnost, sexuální obtěžování, mateřské dovolené a rozdělení péče o vlastní děti v rodině. Vzhledem k tomu, že aspekt genderu byl v nějakém smyslu zmíněn ve 12 ze 14 rozhovorů před tím, než byly položeny otázky přímo zaměřené na gender, a tematika genderu byla do rozhovoru vnesena samotnými vyučujícími před tím, než ji zmínila autorka výzkumu, je možné podotknout, že je genderová tematika subjektivně významná pro většinu vyučujících, kteří se výzkumu zúčastnili. Častý byl kontext školního kolektivu, přičemž převážně ženský kolektiv byl zmíněn někdy neutrálně, někdy v konotaci se stereotypickými přesvědčeními ohledně způsobu komunikace mezi ženami. Stereotypickými je lze nazvat např. z hlediska toho, že kolektiv byl popsán jako takový, ve kterém se často „drbe“, z toho důvodu, že jej tvoří ženy. Některé ženy-učitelky popsali přístup kolegů či vedení, který se zakládal na tom, že jsou ženy. Jednalo se o nerovnost platových odměn ze strany vedení nebo verbální narážky na velikost prsou a nechtěné doteky od kolegy. Další příklad přístupu vedení, který se zakládá na

genderu zaměstnané vyučující, je ilustrován dotazy vedení na nově přijatou vyučující, zda a kdy plánuje děti a odchod na mateřskou, a její subjektivně vnímaný odlišný přístup vedení vůči ní na základě jejího věku a skutečnosti, že se nedlouho před nástupem do zaměstnání vdala.

Péče o vlastní děti v rodině vyučujících byla popsána jak ženami, tak i muži. Ze všech rozhovorů však pouze jeden muž zmiňuje, že byl tím, kdo se v rodině o malé děti převážně staral, a jaký dopad tato náročná péče měla na jeho pracovní zdraví. Všechny ženy-učitelky, které mají děti, uvedly, že péče o ně byla jejich odpovědností. Některé uvedly, že i přes významnou náročnost této péče ve spojení s prací to byly v rodině pouze ony, kdo měl za péči o děti zodpovědnost, a zároveň nijak nezpochybňovaly v rámci sdílení svých zkušeností, že by to tak mělo být. Jedna vyučující reflektovala, že to tak prostě je, a že i přes snahu manžela o děti pečovat, stejně zodpovědnost za to, že o ně bude postaráno, ležela vždy na ní. Několik žen popsalo vnímaný rozdíl mezi náhledem na důležitost práce žen a mužů, kdy ony stále musí myslet na péči o vlastní děti a nemohou se např. zdržet v práci déle, protože je očekáváno, že ony se o děti každý den postarají.

Výzkum Vorlíčka et al. (2022) zjistil, že vyučující ženy a muži se lišili ve vztahu ke sledovaným pracovním stresorům pouze v jednom, a to ve vnímání nevhodného chování žáků ve třídě. Výzkumné rozhovory v rámci této diplomové práce rovněž ukazují, že po otázce na vnímanou roli genderu vyučujícího je často zmíněn rozdíl ve vnímané míře autority, kdy je vyšší autorita a tím pádem méně rušivého chování chlapců ve třídě připisováno učitelům-mužům.

Z genderového hlediska lze ještě zmínit, že v rámci demografického dotazníku bylo možné při vyplňování genderové identifikace vybírat z možností „muž“, „žena“ a „jiné“. Možnost „jiné“ byla v demografickém dotazníku zahrnuta, aby případní genderově nekonformní zúčastnění mohli odpovídat na otázku v souladu s tím, jak se identifikují, a nebyli nuceni do binárního genderového rozdělení. Všichni zúčastnění vyučující se identifikovali jako „muž“ či „žena“, možnost „jiné“ nikdo nezvolil. Mnozí vyučující však komentovali tuto otázku slovy „samozřejmě, že jsem...“, případně doprovázeli odpověď na otázku smíchem či jinými neverbálními projevy. Výzkum prezentovaný v této práci neměl za cíl zkoumat náhled vyučujících na tematiku genderu jako takovou, avšak na základě zmíněné literatury (Wood, 2018), která uvádí, jak nově přidaná možnost „jiné“

v dotazech na gender v rámci dotazníku některé lidi pohoršuje či ji odsuzují, by tyto reakce mohly korespondovat s takovou interpretací.

Kvalitativní povaha výzkumu neumožňuje generalizaci těchto témat na populaci vyučujících, avšak vzhledem k významnému zastoupení těchto témat v nasbíraných datech je možné předpokládat, že hrají subjektivně významnou roli v pracovním zdraví dotázaných vyučujících. Identifikovaná témata tak mohou posloužit jako opěrný bod pro další výzkum pracovního zdraví vyučujících.

6. 2. Limity výzkumu a doporučení pro budoucí výzkum

V první řadě je možné zmínit, že vzhledem v povaze výzkumu (diplomová práce) nebyla možná finanční kompenzace ani jiný motivující aspekt pro účast ve výzkumu, proto je možné, že se výzkumu účastnili pouze velmi ochotní vyučující, kteří měli možnost strávit čas nekompenzovaným hodinovým rozhovorem. Limitem zvolené metody sběru dat (rozhovoru) je vysoká časová náročnost jak pro autorku výzkumu, tak i pro zúčastněné vyučující. Zároveň by v případě kompenzace pravděpodobně bylo více vyučujících ochotných se výzkumu zúčastnit (z více než 1000 oslovených na žádost reagovalo 18 vyučujících, výzkumu se nakonec zúčastnilo 14) a nasbíraná data by poskytla pohled na jednotlivá témata ve větší šíři a rozmanitosti. Tohoto výzkumu se zúčastnili pouze vyučující z pražských gymnázií, středních škol a středních odborných škol zakončených maturitou, což je úzká část populace vyučujících, a proto je možné, že se zkušenosti i faktory působící na vyučující na jiném stupni škol a v jiných regionech mohou lišit. Výzkum tak neposkytuje pohled na pracovní zdraví vyučujících obecně, ale spíše poskytuje pohled na relativně úzkou část populace vyučujících. Pro další výzkum je třeba ověřit, zda je možné, že jsou výsledky analýzy specifické pro daný region či typ školy – např. často zmiňované stresující období maturitních zkoušek je specifické pouze pro tento typ škol.

Některé z respondentek před začátkem online rozhovoru zmínily, že možná budou muset rozhovor v nějakou chvíli přerušit, protože jsou s malými dětmi a musí se jim věnovat, jedna z respondentek podotkla, že kdyby nebyla možnost účastnit se online formou a ve večerních hodinách, nedokázala by si na účast najít čas i přes veškerou snahu. Jelikož bylo zásadní, aby se data od takovýchto respondentek do výzkumu dostala, bylo vycházeno všem respondentům maximálně vstřícně z hlediska času i prostředí rozhovoru, avšak nelze se v takových podmínkách spoléhat na

soustředěnost zúčastněných vyučujících na pokládané otázky a reflexi zkušeností. Dalším limitem online rozhovoru je, že se mohou objevit témata, o kterých není pro respondenty nebo respondentky přijatelné mluvit v prostředí domácnosti, což může výsledky výzkumu do značné míry limitovat.

Dalším limitem je i širě zjišťovaných zkušeností, přičemž se výzkumu účastnili vyučující s velkými rozdíly v délce praxe, a proto někteří měli zkušenost např. s jedním způsobem vedení školy, ale jiní vyučující měli mnohé zkušenosti nasbírané za dlouhou dobu své kariéry. Ačkoliv se výzkum soustředil na současné pracovní zdraví ovlivněné podmínkami v současném zaměstnání, často se v popisu zkušeností vyučující nevyhnuli srovnávání např. s kolektivem či vedením na předchozím pracovišti. V budoucím výzkumu by proto bylo vhodné lépe definovat délku praxe či se zaměřit i na rozdíly ohledně jednotlivých pracovišť.

Za limitující lze považovat i to, že autorka výzkumu, která rozhovory prováděla, je ženou, což může opět hrát roli pro některé respondentky a respondenty z hlediska popisu zkušeností, volby témat např. ve smyslu sociální žádoucnosti či studu. Budoucí výzkumy by mohly klást větší důraz na roli genderu výzkumníka nebo výzkumnice a respondentů. Posledním limitem, který je třeba zmínit, je doba, kdy se rozhovory konaly, což byly měsíce září a říjen. Začátek školního roku, tedy právě září, bylo totiž hodnoceno vyučujícími jako náročné období z hlediska stresu, proto vyvstává otázka, zda jejich ostatní sdílené zkušenosti nejsou ovlivněny právě probíhajícím stresujícím obdobím.

Výsledky tohoto kvalitativního výzkumu poskytují podněty pro další výzkumy, náměty k vytvoření okruhů pro další výzkum pracovního zdraví vyučujících, a to jak kvalitativního s bližším zaměřením na subjektivně důležitá témata pracovního zdraví vyučujících, tak i kvantitativního zkoumající statistickou významnost jednotlivých aspektů pracovního zdraví.

7. Závěr

Diplomová práce zkoumala subjektivně vnímané pracovní zdraví vyučujících a genderové aspekty subjektivně vnímaného pracovního zdraví vyučujících na středních školách (včetně středních odborných škol a gymnázií) zakončených maturitní zkouškou.

Teoretická část postupně představila koncepty pracovního zdraví včetně jednotlivých aspektů pracovní spokojenosti, pracovního zaujetí, pracovního stresu a vyhoření, dále představila stěžejní publikované výzkumy v oblasti pracovního zdraví učitelů a učitelek a v poslední kapitole shrnuje studie pojednávající o genderových aspektech pracovního zdraví vyučujících. Z rešerše dosud publikovaných výzkumů plynou výzkumné otázky týkající se faktorů subjektivně ovlivňující pracovní zdraví vyučujících a pohled na tyto faktory z genderové perspektivy.

Empirická část popsala výzkum realizovaný formou kvalitativního designu. Charakterizovala výzkumný soubor vyučujících a způsob sběru dat metodou polostrukturovaných rozhovorů. Nasbíraná data byla analyzována metodou tematické analýzy, v rámci které byla identifikována témata zpětná vazba studujících, náročná období, komunita na pracovišti, vedení školy, zkrácená představa veřejnosti a médií a významnost genderu. V závěru empirické části byly v rámci diskuze zasazeny zjištění analýzy do kontextu výzkumných studií, jejichž přehled byl uveden v teoretické části, a jsou zmíněny limity práce.

Výzkum přibližuje subjektivní vnímání pracovního zdraví vyučujících a přináší přehled témat, která se u zúčastněných vyučujících opakovaně objevovala. Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu a počtu zúčastněných vyučujících nelze identifikovaná témata generalizovat, avšak zjištění této práce mohou poskytnout lepší pochopení žité zkušenosti vyučujících, podpořit tak pochopení faktorů působících na pracovní zdraví vyučujících a případně napomoci návrhu účinných intervencí.

Reference:

- Adachi, T. (2013). Occupational gender stereotypes: Is the ratio of women to men a powerful determinant? *Psychological Reports, 112*, 640–650.
<https://doi.org/10.2466/17.07.PR0.112.2.640-650>.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American psychological association (7th ed.)*. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Allan, B. A., Dexter, C., Kinsey, R., & Parker, S. (2018). Meaningful work and mental health: job satisfaction as a moderator. *Journal of Mental Health (Abingdon, England), 27*(1), 38-44.
<https://doi.org/10.1080/09638237.2016.1244718>
- Almroth, M., Hemmingsson, T., Sörberg Wallin, A., Kjellberg, K., Burström, B., & Falkstedt, D. (2022). Psychosocial working conditions and the risk of diagnosed depression: A Swedish register-based study. *Psychological Medicine, 52*(15), 3730-3738. <https://doi.org/10.1017/S003329172100060X>
- Alsalhe, T. A., Chalghaf, N., Guelmami, N., Azaiez, F., & Bragazzi, N. L. (2021). Occupational burnout prevalence and its determinants among physical education teachers: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Human Neuroscience, 15*, 14. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.553230>
- Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., Skoog, I., Träskman-bendz, L., & Hall, C. (2017). A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC Public Health, 17*(1), 264-264.
<https://doi.org/10.1186/s12889-017-4153-7>
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., & Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers: A cross-sectional analysis. *BMC Public Health, 16*(1), 823-823. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3498-7>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273-285.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., & van Wingerden, J. (2021). Do personal resources and strengths use increase work engagement? The effects of a training intervention. *Journal of Occupational Health Psychology, 26*(1), 20-30.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000266>

- Berheide, C. W., Carpenter, M. A., & Cotter, D. A. (2022). Teaching college in the time of covid-19: Gender and race differences in faculty emotional labor. *Sex Roles, 86*(7-8), 441-455. <https://doi.org/10.1007/s11199-021-01271-0>
- Biskup, M. J., Kaplan, S., Bradley-Geist, J. C., & Membere, A. A. (2019). Just how miserable is work? A meta-analysis comparing work and non-work affect. *Plos One, 14*(3), e0212594-e0212594. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212594>
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology, 77*, 36-51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Grantee Submission, 10*(2), 245-255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A Practical guide*. Sage Publications.
- Carroll, A., Flynn, L., O'Connor, E. S., Forrest, K., Bower, J., Fynes-Clinton, S., York, A., & Ziaei, M. (2021). In their words: listening to teachers' perceptions about stress in the workplace and how to address it. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 49*(4), 420-434. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1789914>
- Collie, R. J., Bostwick, K. C. P., & Martin, A. J. (2020). Perceived autonomy support, relatedness with students, and workplace outcomes: An investigation of differences by teacher gender. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames), 40*(3), 253-272. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1663791>
- de Pedro, M. M., Fernández-Valera, M. M., García-Izquierdo, M., & Soler-Sánchez, M. I. (2021). Burnout, psychological capital and health during covid-19 social isolation: A longitudinal analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(3), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031064>
- del Mar Ferradás, M. M., Freire, C., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., & Rodríguez, S. (2019). Teacher profiles of psychological capital and their

- relationship with burnout. *Sustainability*, 11(18), 5096.
<https://doi.org/10.3390/su11185096>
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A Longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262-277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Drüge, M., Schladitz, S., Wirtz, M. A., & Schleider, K. (2021). Psychosocial burden and strains of pedagogues – using the job demands-resources theory to predict burnout, job satisfaction, general state of health, and life satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 7921. <https://doi.org/10.3390/ijerph1815792>
- Dudášová, L., Vaculík, M., & Procházka, J. (2021). Psychologický kapitál v pracovní, klinické a školní psychologii: Přehledová studie. *Československá Psychologie*, 65(6), 558-574. <https://doi.org/10.51561/cspsych.65.6.558>
- Ebersold, S., Rahm, T., & Heise, E. (2019). Autonomy support and well-being in teachers: Differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social Psychology of Education*, 22(4), 921-942.
<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09499-1>
- El-Alayli, A., Hansen-Brown, A. A., & Ceynar, M. (2018). Dancing backwards in high heels: Female professors experience more work demands and special favor requests, particularly from academically entitled students. *Sex Roles*, 79(3-4), 136-150. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0872-6>
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Boyle, L. (2018). An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 24(2), 99-118.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1386648>
- Foley, C., & Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 50, 46-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.001>
- Fox, L. B., & Barth, J. M. (2017). The effect of occupational gender stereotypes on men's interest in female-dominated occupations. *Sex Roles*, 76(7-8), 460-472. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0673-3>

- García-Arroyo, J. A., Osca Segovia, A., & Peiró, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: The role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health, 34*(6), 733-753. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>
- Grandey, A. A., & Gabriel, A. S. (2015). Emotional labor at a crossroads: Where do we go from here. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2*(1), 323-349.
- Griffin, M. L., Hogan, N. L., Lambert, E. G., Tucker-Gail, K. A., & Baker, D. N. (2010). Job involvement, job stress, job satisfaction, and organizational commitment and the burnout of correctional staff. *Criminal Justice and Behavior, 37*(2), 239-255. <https://doi.org/10.1177/0093854809351682>
- Heilman, M. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in Organizational Behavior, 32*, 113–135. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2012.11.003>.
- Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2016). Influencing the psychological well-being of beginning teachers across three years of teaching: Self-efficacy, stress causes, job tension and job discontent. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames), 36*(3), 569-594. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1008403>
- Hlad'o, P., Dosedlová, J., Harvánková, K., Novotný, P., Gottfried, J., Rečka, K., Petrovová, M., Pokorný, B., & Štorová, I. (2020). Work ability among upper-secondary school teachers: Examining the role of burnout, sense of coherence, and work-related and lifestyle factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(24), 1-23. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249185>
- Ho, S. K. (2017). The relationship between teacher stress and burnout in Hong Kong: Positive humour and gender as moderators. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames), 37*(3), 272-286. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1120859>
- Honzák, R. (2016). *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Vyšehrad.
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart commercialization of human feeling (Updated, with a new preface)*. University of California Press.
- Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: The mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy.

- Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 39(3), 313-331.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>
- Hülshager, U. R., & Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 361-389.
<https://doi.org/10.1037/a0022876>
- Chylová, M., & Nezkusilová, J. (2020). Pracovní stres v rizikových profesích: Osobné zdroje ako mediacné faktory úzkosti a depresie. *Československá Psychologie*, 64(4), 421-436.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
- Judge, T. A., Bono, J. E., & Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 237-249. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.237>
- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530-541.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.530>
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction – job performance relationship. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>
- Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D., & Hulin, C. L. (2017). Job attitudes, job satisfaction, and job affect: A century of continuity and of change. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 356-374.
<https://doi.org/10.1037/apl0000181>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193-1203.
<https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Kreuzfeld, S., & Seibt, R. (2022). Gender-specific aspects of teachers regarding working behavior and early retirement. *Frontiers in Psychology*, 13, 829333-829333. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.829333>
- Lacomba-Trejo, L., Schoeps, K., Valero-Moreno, S., del Rosario, C., & Montoya-Castilla, I. (2022). Teachers' response to stress, anxiety and depression during

- covid-19 lockdown: What have we learned from the pandemic. *The Journal of School Health*, 92(9), 864-872. <https://doi.org/10.1111/josh.13192>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2013). *Occupational health psychology*. <https://www.cdc.gov/niosh/topics/ohp/>
- Mack, C. J., Johnson, A., Jones-Rincon, A., Tsatenawa, V., & Howard, K. (2019). Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 24(1), e12160-n/a. <https://doi.org/10.1111/jabr.12160>
- Mäkikangas, A., Kinnunen, U., Feldt, T., & Schaufeli, W. (2016). The longitudinal development of employee well-being: A systematic review. *Work and Stress*, 30(1), 46-70. <https://doi.org/10.1080/02678373.2015.1126870>
- Martin, A., Partika, A., Castle, S., Horm, D., & Johnson, A. D. (2022). Both sides of the screen: Predictors of parents' and teachers' depression and food insecurity during covid-19-related distance learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 237-249. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.02.001>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Contributions of work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: Additive and interactive effects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1156. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101156>
- Mijakoski, G., Cheptea, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Caglayan, C., Bugge, M., Gnesi, M., Godderis, L., Kiran, S., Mcelvenny, D. M., Mediouni, Z., Mesot, O., Minov, J., Nena, E., Otelea, M., Pranjic, N., Mehlum, I. S., van der Molen, H. F., & Canu, I. G. (2022). Determinants of burnout among teachers: A systematic review of longitudinal studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5776. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095776>
- Mojsa-Kaja, J., Golonka, K., & Marek, T. (2015). Job burnout and engagement among teachers - worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(1), 102-119. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.00238>

- Morrisette, A. M., & Kisamore, J. L. (2020). A meta-analysis of the relationship between role stress and organizational commitment: The moderating effects of occupational type and culture. *Occupational Health Science, 4*(1-2), 23-42. <https://doi.org/10.1007/s41542-020-00062-5>
- Mousavy, S., & Nimehchisalem, V. (2014). Contribution of gender, marital status, and age to English language teachers' burnout. *Advances in Language and Literary Studies, 5*(6), 39–47.
- Mudrak, J., & Zabrodska, K. (2023, 8. listopadu). *Occupational health of Czech teachers: Psychosocial antecedents and educational consequences*. Vyrocnı konference Narodnıho institutu SYRI: Zdravotnı a systemova rizika v centru zajmu, Praha: Karolinum, ˇCeska republika.
- Ortan, F., Simut, C., & Simut, R. (2021). Self-efficacy, job satisfaction and teacher well-being in the K-12 educational system. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(23), 12763. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312763>
- Park, H. I., & Nam, S. K. (2020). From role conflict to job burnout: A mediation model moderated by mindfulness. *The Career Development Quarterly, 68*(2), 129-144. <https://doi.org/10.1002/cdq.12218>
- Poyssa, S., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M. K. (2022). Profiles of work engagement and work-related effort and reward among teachers: Associations to occupational well-being and leader–follower relationship during the covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology, 13*, 861300-861300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.861300>
- Ptacek, R., Vnukova, M., Raboch, J., Smetackova, I., Sanders, E., Svandova, L., Harsa, P., & Stefano, G. B. (2019). Burnout syndrome and lifestyle among primary school teachers: A Czech representative study. *Medical Science Monitor, 25*, 4974-4981. <https://doi.org/10.12659/MSM.914205>
- Pulido-Martos, M., Lopez-Zafra, E., Estevez-Lopez, F., & Augusto-Landa, J. M. (2016). The moderator role of perceived emotional intelligence in the relationship between sources of stress and mental health in teachers. *The Spanish Journal of Psychology, 19*, E7-E7. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.8>
- Richards, K. A., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout.

- Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 24(7), 768-787.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337>
- Rivera, L., & Tilcsik, A. (2017). Class advantage, commitment penalty: The interplay of social class and gender in an elite labor market. *American Sociological Review*, 81, 1097–1131. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ywp93>.
- Rodríguez-Mantilla, M. J., & Fernandez-Diaz, J. M. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in secondary education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2016.309>
- Salgado, J. F., & Moscoso, S. (2022). Cross-cultural evidence of the relationship between subjective well-being and job performance: A meta-analysis. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 38(1), 27-42.
<https://doi.org/10.5093/jwop2022a3>
- Sak, R. (2018). Gender differences in Turkish early childhood teachers' job satisfaction, job burnout and organizational cynicism. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 643-653. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0895-9>
- Salvagioni, D. A. J., Melanda, F. N., Mesas, A. E., González, A. D., Gabani, F. L., & De Andrade, S. M. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *Plos One*, 12(10), e0185781-e0185781.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781>
- Schaufeli, W. B., & Schaufeli, L. (2017). Applying the job demands-resources model: A 'how to' guide to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational Dynamics*, 46(2), 120-132.
<https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008>
- Schonfeld, I. S., & Chang, C. (2017). *Occupational health psychology, work, stress, and health*. Springer Publishing Company, LLC.
- Seibt, R., & Kreuzfeld, S. (2021). Influence of work-related and personal characteristics on the burnout risk among full-and part-time teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041535>
- Shackleton, N., Bonell, C., Jamal, F., Allen, E., Mathiot, A., Elbourne, D., & Viner, R. (2019). Teacher burnout and contextual and compositional elements

- of school environment. *The Journal of School Health*, 89(12), 977-993.
<https://doi.org/10.1111/josh.12839>
- Shibiti, R. (2020). Public school teachers' satisfaction with retention factors in relation to work engagement. *SA Journal of Industrial Psychology*, 46(1), 1-9.
<https://doi.org/10.4102/sajip.v46i0.1675>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession – what do teachers say. *International Education Studies*, 8(3), 181. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Smetáčková, I., Štech, S., Pavlas Martanová, V., Páchová, A., Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření – proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.
- Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., Pavlas-martanová, V., Páchová, A., Francová, V., & Ptáček, R. (2019). Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československá Psychologie*, 63(4), 386-401.
- Spector, P. E., & Pindek, S. (2016). The future of research methods in work and occupational health psychology. *Applied Psychology*, 65(2), 412-431.
<https://doi.org/10.1111/apps.12056>
- Stengård, J., Mellner, C., Toivanen, S., & Nyberg, A. (2022). Gender differences in the work and home spheres for teachers, and longitudinal associations with depressive symptoms in a Swedish cohort. *Sex Roles*, 86(3-4), 159-178.
<https://doi.org/10.1007/s11199-021-01261-2>
- Streib, J., Rochmes, J., Arriaga, F., Tavares, C., & Weed, E. (2019). Presenting their gendered selves? How women and men describe who they are, what they have done, and why they want the job in their written applications. *Sex Roles*, 81(9-10), 610-626. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-1016-y>
- Český statistický úřad. (2021). *Školy a školská zařízení 2020/21 Analytická část*.
<https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/23004221a.pdf/a47dc1e6-dac0-4677-a7ea-29199c5b8a00?version=1.3>
- Temam, S., Billaudeau, N., & Vercambre, M. (2019). Burnout symptomatology and social support at work independent of the private sphere: a population-based study of French teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 92(6), 891-900. <https://doi.org/10.1007/s00420-019-01431-6>

- Tophoven, S., Prel, J. B., Peter, R., & Kretschmer, V. (2015). Working in gender-dominated occupations and depressive symptoms: Findings from the two age cohorts of the lidA study. *Journal for Labour Market Research*, 48(3), 247–262.
- Qian, Y., & Fan, W. (2019). Men and women at work: Occupational gender composition and affective well-being in the United States. *Journal of Happiness Studies*, 20(7), 2077-2099. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0039-3>
- Vorlíček, R., Kollerová, L., Janošová, P., & Jungwirthová, R. (2022). Stresory ve škole z pohledu učitelů a jejich souvislosti s individuálními charakteristikami a vyhořením. *Československá Psychologie*, 66(1), 1-16. <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.1.1>
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). “Reality shock” of beginning teachers? Changes in teacher candidates’ emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Wang, Q., Jiang, Y., Weng, Q., & Wang, Q. (2019). A meta-analysis of the relationship between occupational commitment and job performance. *Social Behavior and Personality*, 47(8), 1-15. <https://doi.org/10.2224/sbp.8232>
- Wang, H., Hall, N. C., & King, R. B. (2021). A longitudinal investigation of teachers' emotional labor, well-being, and perceived student engagement. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 41(10), 1319-1336. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1988060>
- Webber, K. L., & Rogers, S. M. (2018). Gender differences in faculty member job satisfaction: Equity forestalled. *Research in Higher Education*, 59(8), 1105-1132. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9494-2>
- Wood, G. W. (2018). *The Psychology of Gender*. Routledge.
- Yavorsky, J. E., Cohen, P. N., & Qian, Y. (2016). Man up, man down: Race–ethnicity and the hierarchy of men in female-dominated work. *The Sociological Quarterly*, 57(4), 733–758.
- Zábrodská, K., Mudrák, J., Šolcová, I., Květon, P., Blatný, M. & Machovcová, K. (2018). Burnout among university faculty: The central role of work–family conflict, *Educational Psychology*, 38:6, 800-819, DOI: 10.1080/01443410.2017.1340590

Zeijen, M. E. L., Petrou, P., & Bakker, A. B. (2020). The daily exchange of social support between coworkers: Implications for momentary work engagement. *Journal of Occupational Health Psychology, 25*(6), 439-449.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000262>

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Příloha č. 2: Struktura výzkumného rozhovoru

Příloha č. 3: Znění vysvětlení jednotlivých pojmů použité v rámci rozhovorů

Příloha č. 1:

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu v rámci diplomové práce

Údaje o studentce provádějící výzkum:

Jméno: Bc. Hermína Benešová

Obor: Psychologie

Škola: Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Kontakt:

Vážená respondentko, vážený respondentě,

Děkuji Vám za ochotu účastnit se výzkumu pro účely mé diplomové práce. Cílem výzkumu je zjistit více o pracovním zdraví vyučujících, přiblížit Váš subjektivní pohled a vnímání pracovního stresu, vyhoření nebo spokojenosti a dalších aspektů Vaší profese. Výsledkem mé práce bude poskytnutí komplexnějšího pohledu na psychologické aspekty práce vyučujících a identifikace témat pracovního zdraví u učitelů a učitelek s ohledem na jejich gender.

Výzkumu se může zúčastnit kterýkoliv vyučující působící na české státní střední škole zakončené maturitní zkouškou. Výzkum probíhá formou rozhovoru, který bude trvat přibližně 1 hodinu, setkání může proběhnout osobně nebo online dle Vašich preferencí.

Vše řečené během rozhovoru bude pro účely výzkumu anonymizováno a údaje o Vaší identitě nebudu poskytovat nikomu dalšímu. Průběh rozhovoru bude nahráván na diktafon a po přepisu rozhovoru do textu bude tato nahrávka trvale vymazána. Nikdo další nahrávku neuslyší. Přepis rozhovoru bude anonymizován a budou v něm vynechány všechny identifikační údaje.

Kdykoliv během rozhovoru můžete účast na výzkumu ukončit a můžete požádat, aby Vámi poskytnutá data ve výzkumu nebyla použita a byla smazána. Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a souhlasit s ní nemusíte. Souhlas s účastí na výzkumu můžete odvolat i bez udání důvodu.

Příloha č. 2:

Struktura výzkumného rozhovoru

1. Úvod:

- Představení výzkumnice a cílů výzkumu
- Pravidla a etika výzkumu, možnosti odstoupení
- Vyplnění demografického dotazníku
- Prostor na dotazy respondentů a respondentek

2. Jádro rozhovoru

- Vysvětlení pojmu pracovní zdraví
- Subjektivní vnímání svého pracovním zdraví z perspektivy participantů
- Vysvětlení pojmu pracovní spokojenost
- Subjektivní vnímání své pracovní spokojenosti z perspektivy participantů
- Vysvětlení pojmu pracovní zaujetí
- Subjektivní vnímání svého pracovního zaujetí z perspektivy participantů
- Vysvětlení pojmu pracovní stres
- Subjektivní vnímání pracovního stresu z perspektivy participantů
- Vysvětlení pojmu vyhoření
- Subjektivní vnímání vyhoření z perspektivy participantů
- Vnímaná role genderu (Hraje podle Vašeho názoru nějakou roli v tom, co popisujete, že jste žena/muž?; Hraje podle Vašeho názoru nějakou roli v tom, co popisujete skutečnost, že v učitelství statisticky převládají ženy?)

3. Závěr

- Napadlo Vás během rozhovoru něco, k čemu byste se chtěl/a vrátit?
- (Jak Vám po rozhovoru je?)
- Prostor na dotazy respondentů a respondentek
- Poděkování
- Rozloučení

Příloha č. 3:

Znění vysvětlení jednotlivých pojmů použité v rámci rozhovorů:

Pracovní zdraví:

Psychologie pracovního zdraví je obor psychologie, který se snaží zlepšit porozumění dopadu psychosociálních pracovních podmínek na zdraví a well-being pracujících lidí. Zaměřuje se na porozumění vztahu mezi pracovními charakteristikami a psychologického i fyzického well-beingu lidí, na vztah mezi psychosociálními faktory vztahujícími se k práci a zdravím pracovníků.

Pracovní spokojenost:

Pracovní spokojenost je subjektivní pocit míry, do které je jedinec spokojen (či nespokojen) se svou prací. Je ovlivněn tím, do jaké míry jsou potřeby jedince spojené s prací uspokojeny v daném zaměstnání.

Pracovní zaujetí:

Pracovní zaujetí je stav silného aktivizování, je to stav spojený s prací, který je charakterizován třemi prvky: vysokou úrovní energie, oddaností a pohlcením prací.

Pracovní stres:

Pracovní stres je negativní a nepříjemnou emoci, která plyne z práce. Lze jej popsat jako soubor fyziologických, kognitivních a behaviorálních reakcí na určité aspekty pracovního obsahu, pracovní organizace nebo pracovního prostředí.

Vyhoření:

Vyhoření je syndrom, ke kterému dochází při chronickém stresu v práci, a má vážné dopady na well-being a zdraví člověka. Je charakterizován třemi složkami: vyčerpání, depersonalizací či cynismem a sníženou vnímanou kompetencí. Mezi psychologickými dopady vyhoření je například nespavost, depresivní symptomy, užívání medikace nebo zdravotní symptomy. V práci se mohou objevit dopady jako nespokojenost, nepřítomnost v práci, invalidní důchod, pracovní nároky i zdroje, a pracování i přes potíže.