

Pracovní zátěž jako ukazatel pracovní spokojenosti učitelů MŠ

Mgr. Nikola Kovářová

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Mgr. Nikola Kovářová**
Osobní číslo: **H210032**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Pracovní zátěž jako ukazatel pracovní spokojenosti učitelů mateřských škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na determinanty pracovní spokojenosti učitelů.
Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se pracovní zátěže a pracovní spokojenosti.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření u učitelů mateřských škol.
Analýza a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

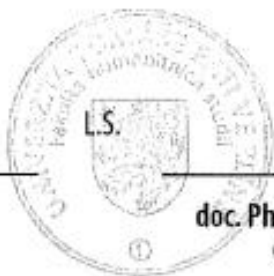
- Miháliková Žitňáková, Ž. (2020). Proaktivní zvládání zátěže v profesi učitele. *e-Pedagogium*, 20(4), 34–51. <https://doi.org/10.5507/epd.2021.001>
- Paulík, K. (2018). *Psychologie práce a organizace: vybrané kapitoly*. Ostravská univerzita.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6. vyd.). Portál.
- Řehulka, E. (2016). *Zdraví – učitelé – škola*. Masarykova univerzita.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2024**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr./Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 9.3.2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá analýzou pracovní zátěže a pracovní spokojenosti u učitelů mateřských škol. Teoretická část práce je věnována objasnění základních pojmů souvisejících s pracovní zátěží a pracovní spokojeností jako jsou pracovní stres, pracovní motivace či faktory spokojenosti. V empirické části bylo cílem kvantitativního výzkumu zjistit souvislost právě mezi pracovní zátěží a pracovní spokojeností u učitelů mateřských škol. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí dvou standardizovaných dotazníků a dotazníku demografického charakteru. Hlavním zjištěním bylo odhalení statisticky významné souvislosti mezi proměnnými. Také bylo zjištěno, že nejvíce učitelů pociťuje rozpornou (ambivalentní) spokojenost a nadměrná pracovní zátěž se objevuje zejména ve faktoru přetížení, který značí psychické zatížení v oblastech časové tísně, vysoké odpovědnosti a častých konfliktů v zaměstnání.

Klíčová slova: Pracovní zátěž, pracovní spokojenost, stres, stresory, pracovní motivace

ABSTRACT

The bachelor thesis is concerned with analysis of workload and job satisfaction among kindergarten teachers. The theoretical part of thesis is devoted to the clarification of basic terms related to workload and job satisfaction, such as work stress, work motivation or factors of satisfaction. In the empirical part, the aim of the quantitative research was to determine the connections between the workload and job satisfaction of kindergarten teachers. The research survey was achieved using two standardized questionnaires and questionnaire of a demographic nature. The main finding was the revealing of statistics of significant associations between variables. It was also found that most teachers feel contradictory (ambivalent) satisfaction and excessive workload appears especially in the overload factor, which indicates psychological burden in the areas of time pressure, high responsibility and frequent conflicts at work.

Keywords: Workload, job satisfaction, stress, stressors, work motivation

Děkuji vedoucí práce Mgr. lic. Renátě Matušů, Ph.D. za odborné a cenné rady, které mi při psaní bakalářské práce poskytla, za její ochotu, trpělivost a pochopení. Dále děkuji své rodině za podporu během celého studia, zejména mým synům, kteří pro mě byli hnací silou a motivací ke studiu. V neposlední řadě děkuji také všem respondentům, kteří věnovali svůj čas tomu, aby se zúčastnili mého výzkumného šetření.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ZÁKLADNÍ PERSPEKTIVY PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	13
1.1 PROFESNÍ A ŽIVOTNÍ DRÁHA UČITELŮ	14
1.2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELŮ	17
1.3 STRES A ZÁTĚŽ JAKO VÝZVY K ŘEŠENÍ V UČITELSKÉ PROFESI	20
2 PROBLEMATIKA STRESU A PRACOVNÍ ZÁTĚŽE V UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	23
2.1 DRUHY PRACOVNÍ ZÁTĚŽE V UČITELSTVÍ.....	24
2.2 PŘÍČINY A ZDROJE PRACOVNÍ ZÁTĚŽE	25
2.3 DŮSLEDKY NADMĚRNÉ PRACOVNÍ ZÁTĚŽE.....	27
3 PRACOVNÍ SPOKOJENOST V UČITELSKÉ PROFESI	31
3.1 VYBRANÉ TEORIE PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI	32
3.2 FAKTORY PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI.....	33
3.3 PRACOVNÍ SPOKOJENOST UČITELŮ U NÁS A V ZAHRANIČÍ.....	35
4 SOUHRN TEORETICKÝCH VÝCHODISEK	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	40
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
5.3 STANOVENÍ HYPOTÉZY	41
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	41
5.5 METODA SBĚRU DAT	43
5.5.1 Standardizovaný dotazník W. Meistera	44
5.5.2 Standardizovaný dotazník Job Satisfaction Survey P.E. Spector.....	44
5.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	44
6 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT A JEJICH INTEPRETACE.....	48
6.1 MÍRA VNÍMANÉ PRACOVNÍ ZÁTĚŽE	48
6.2 ÚROVEŇ VNÍMANÉ PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI.....	50
6.3 VZTAH MEZI PRACOVNÍ ZÁTĚŽÍ A PRACOVNÍ SPOKOJENOSTÍ U UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL	51
7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ.....	54
7.1 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	56
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	59
ZÁVĚR	60

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	67
SEZNAM TABULEK.....	68
SEZNAM GRAFŮ	69
SEZNAM PŘÍLOH.....	70

ÚVOD

Téma pracovní zátěže je významné pro všechny profese, vzhledem k tomu, že souvisí s efektivitou a kvalitou profesního výkonu a také s fyzickým i duševním zdravím pracujících osob. V kontextu semiprofese učitele je pracovní zátěž klíčovým faktorem, který udává kvalitu edukačního procesu celkově. Je známo, že vysoká pracovní zátěž vede k rozvoji syndromu vyhoření a dalším negativním jevům ovlivňující duševní pohodu a zdraví učitelů. Vedle toho se odborníci zaměřují také na pracovní spokojenost, která ovlivňuje mimo jiné také stabilitu učitelského sboru. Z výzkumů se ukazuje, že nespokojení učitelé nesetrvávají na dané škole, zaměstnání mění nebo dokonce z profese učitele úplně odcházejí. Z výše uvedeného vyplývá, že se jedná o aktuální a významné téma, a na tomto základě se naše bakalářská práce zabývá úrovní pracovní zátěže a pracovní spokojenosti u učitelů mateřských škol.

Teoretická část si klade tři cíle, které jsou naplněny prostřednictvím obsahu tří kapitol. Prvním cílem bylo specifikovat učitele mateřské školy jako semiprofesi, popsat vývoj profesní dráhy učitelů a požadavky na soubor kompetencí, kterými by učitelé měli disponovat. Druhým cílem bylo definovat fenomén pracovní zátěže a stresu, jakožto součást profesní života učitelů. Zaměřujeme se zde zejména na zdroje a následné důsledky, kterými jsou únava, syndrom vyhoření, pracovní nespokojenost či syndrom vyhoření. Třetím cílem bylo popsat pracovní spokojenost a její vztah s pracovní zátěží a motivací pracovního jednání. Motivace má obecně v organizaci význam zejména s podáváním pracovního výkonu a celkovou výkonností pracovníka. Úroveň pracovní zátěže ovlivňuje, do jaké míry je člověk v práci spokojen. V kapitole také zmiňujeme teorie pracovní spokojenosti, faktory, které spokojenost ovlivňují a uvádíme i několik výzkumů, které se touto problematikou zabývaly.

Praktická část bakalářské práce měla empirický charakter. Cílem bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi pracovní zátěží a pracovní spokojeností u učitelů mateřských škol. Dalšími cíli bylo zjistit celkovou úroveň obou těchto fenoménů. V úvodu praktické části popisujeme metodologii výzkumu, výzkumné cíle a z nich vycházející výzkumné otázky. Kvantitativní design výzkumu byl realizován prostřednictvím dvou standardizovaných dotazníků, konkrétně Job Satisfaction Survey P.E. Spectora a Meisterova dotazníku pracovní zátěže. Do dotazníkové baterie byly také přidány otázky demografického charakteru, pro vytvoření představy o výzkumném souboru. Praktická část je dále členěna

na analýzu a interpretaci dat, jejich následné shrnutí a diskuzi. Uvedeny jsou také limity a doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ PERSPEKTIVY PROFESY UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Tato kapitola stručně pojednává o profesi učitele v mateřské škole a také se věnuje otázce prožívaného stresu plynoucího z tohoto povolání. O tom, kdo učitel mateřské školy vůbec je, pojednává zejména zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (Zákon č. 563/2004 Sb., 2004), který definuje učitele v mateřské škole jako pedagogického pracovníka, který vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost, a to bezprostředním působením na vzdělávaného, přičemž tímto působením uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Nutnými předpoklady pro profesi učitele, které jsou vymezeny tímž zákonem, jsou: plná svéprávnost, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka, není-li stanoveno jinak.

Co se vzdělání učitelů mateřských škol týče, jsou jedinými učiteli v naší zemi, kterým zákon dovoluje vykonávat svou profesi na základě absolvování středního vzdělávání ukončeného maturitní zkouškou v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol, případně vychovatelů. (Zákon č. 563/2004 Sb., 2004) Česká republika patří k posledním několika zemím, ve kterých se středoškolské vzdělání učitelů mateřských škol považuje za dostatečné. (OECD, 2019)

Existuje přímá úměrnost mezi úrovní vzdělávání učitelů předškolního vzdělávání a kvalitou jejich budoucí práce. Budoucí učitelé by měli být kvalitně vzděláni, jelikož studijní program, zejména jeho obsah ale také délka trvání studia ovlivňují, jak dobře jsou k výkonu své profese budoucí učitelé připraveni. Je potvrzeno, že vysokoškolsky kvalifikovaní učitelé používají vhodné pedagogické postupy a stimulují prostředí předškolního vzdělávání tak, aby se v něm děti cítily bezpečně, vyrovnaně a dosahovaly dobrých studijních výsledků. (Manning et al., 2019)

Dle Českého statistického úřadu bylo v období od 1.9.2022 do 30.6.2023 v České republice v přepočtu na plně zaměstnané osoby, tedy jako souhrnné počty plných úvazků učitelů, zaměstnáno na pozici učitele mateřských škol 34634,5 osob. Z tohoto počtu bylo pouze 235 mužů, což je v porovnání s ženami – učitelkami mizivé číslo. Bez kvalifikačních požadavků bylo na této pozici zaměstnáno 1939,1 osob. Z dat dále vyplývá, že počty učitelů mateřských škol v posledních letech stoupají. (Český statistický úřad, 2023)

Na učitele a učitelky jsou kladeny nemalé nároky, protože vykonávají komplexní společenskou roli. Jsou aktéry, kteří mají na učení dětí velký vliv. Učitelé a učitelky jsou tak zcela klíčoví pro úspěch snah zakotvených ve Strategii 2030+, tedy snah zajistit, aby všechny děti v České republice měly rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, které umožňuje maximální rozvoj jejich potenciálu a maximální rozvoj kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život v měnícím se světě. (MŠMT, 2023)

1.1 Profesní a životní dráha učitelů

Ve shodě mezi odborníky se počítá s tím, že učitelem se člověk stává prostřednictvím procesu, kterému říkáme profesionalizace učitele. V praxi to znamená, že se učitelé během svého působení vyvíjejí a je možné nalézt konkrétní znaky společné pro učitele – začátečníky, tak i učitele – experty. Nicméně to, jak se učitel ke své práci staví, tedy zda zůstane nadšeným ze svého povolání po celou svou profesní kariéru či se u něj dostaví efekt vyhasínání či syndrom vyhoření záleží na konkrétních situacích a zejména na osobnosti každého jedince. Profesní a životní dráhou učitelů se zabývá mnoho autorů a my si nyní představíme několik z nich.

Průcha (2017) dělí vývoj profesní dráhy učitelů na 5 jednotlivých etap:

1. volba učitelské profese, tedy motivace ke studiu učitelství;
2. profesní start – vstup do zaměstnání, učitel – začátečník;
3. profesní adaptace – první roky ve výkonu povolání učitele;
4. profesní stabilizace – zkušený učitel – expert;
5. profesní vyhasínání / vyhoření.

Důležité přidružené procesy související s těmito etapami jsou dle autora (Průcha, 2017) profesní kontinuita (kdy učitelé zůstávají v průběhu života u svého povolání) a profesní migrace (kdy učitelé přecházejí od své profese k jiným povoláním).

Další z významných autorů, jenž se zabýval profesním vývojem učitelů je Huberman (1993), který dělí fáze vývoje učitelů dle délky jejich působení v učitelské profesi. Takto autor vytvořil celkem pět fází vývoje, kdy každá z nich je typická jistými charakteristikami. Autor však nevyklučuje pohyb mezi jednotlivými etapami z důvodu jistých událostí či okolností.

1. Kariérní vstup (1 - 3 roky praxe) – tato fáze je autorem také označována jako fáze objevování a přežití. Učitel v této etapě provádí charakteristické aktivity, kterými jsou např. vymezování, co bude učit a jakým způsobem, řízení učebního, ale i školního prostředí, učení se, jak pracovat s různými osobnostmi studentů a vnímání účinnosti vlastního jednání. V této etapě se také rozvíjí učitelův tzv. cit pro přežití.
2. Stabilizace (4 – 6 let praxe) – v této etapě si učitel vytváří určitý závazek ke své profesi, zaměřuje se na svou autonomii a nezávislost a soustředí svou pozornost více své studenty a jejich potřeby.
3. Experimentování či pochybování (7 - 18 let praxe) – v této fázi vývoje se učitelova dráha dělí na dva směry. V prvním směru se učitel zaměřuje na experimentování s různými strategiemi učení, druhy hodnocení a vzdělávacím obsahem, hledá a přebírá další role tak, aby dosáhl požadované změny. Na druhé straně začínají někteří učitelé v této fázi pochybovat o svých dosavadních úspěších v průběhu učitelské profese a tento jejich negativní postoj vede často až ke změně povolání.
4. Období klidu a konzervatismu (9 – 31 let praxe) – pro toto období je typické přemýšlení nad uplynulou profesní dráhou učitele, tedy rozdílem mezi počáteční a současnou úrovní nadšení, aktivismu a energie. Učitel již nehledá další role, se svou reálnou profesní rolí se již identifikoval. U některých učitelů se můžeme setkat s jistou mírou konzervatismu a neochotou ke změnám a inovacím. Učitelé také často vyjadřují svou nespokojenost se školskou administrativou či pravidly školy. Mohou se také objevovat mezigenerační rozdíly mezi učiteli a jejich studenty. Pro některé učitele je však toto období příležitostí k povzbuzení a znovunalezení původního nadšení.
5. Období odstoupení (31 let praxe a více) – učitelé v této fázi učitelskou profesi většinou opouštějí, přičemž se soustředí především na svůj osobní život a své zájmy.

Kariková (2015) se zaměřuje na profesní dráhu učitele z hlediska biodromální psychologie, tedy týkající se celoživotního rozvoje, v ontogenetickém kontextu. Autorka dělí tento vývoj do následujících pěti fází:

1. Etapa volby a výběru učitelské profese: 14 (15) – 18 (19) let. V této fázi se jedinec rozhoduje, jakým dalším směrem bude pokračovat jeho směřování. Zajímavé jsou v souvislosti s volbou profese výzkumy, které ukazují, že značná část budoucích učitelů byla pro tuto profesi rozhodnuta již v dětství či na základní škole, případně se takto rozhodla na základě vzoru svých rodičů, případně vzoru konkrétního učitele.

2. Etapa přípravy a studia na učitelskou profesi: 18 (19) – 22 (23) let. Ve spojitosti s touto etapou autorka realizovala neotřelý a zajímavý výzkum u 128 studentů Pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici, který byl orientován na osobnostní charakteristiky studentů. Výzkumné šetření ukázalo, že téměř polovina budoucích učitelů se chová v sociálních situacích málo sebevědomě, bezmála třetina má potíže v oblasti vyjádření emocionální blízkosti druhým lidem, více než třetina budoucích učitelů se projevuje jako neklidná, nestálá a čtvrtina z nich je značně emočně napjatá a netrpělivá.
3. Etapa adaptace na učitelské povolání a akceptace profesní role: 22 (23) – 30 let. Na konci této etapy by měl být učitel schopen reflektovat, analyzovat a diferencovat pedagogické postupy svého působení.
4. Etapa ustálení a identifikace s učitelskou profesí: 31–45 let. Tato etapa je charakteristická završením profesionalizace, učitel si je svou prací jistý, nicméně se v této etapě také často objevuje emocionální a psychické vyčerpání, přepracovanost.
5. Etapa stability a ukončování učitelské profese: více jak 45 let. Často v této fázi dochází u učitelů k poklesu výkonnosti, elánu, tempa jejich práce. Práce se pro mnoho učitelů stává denní rutinou, která jim již neposkytuje stejný pocit uspokojení z práce jako tomu bylo na počátku jejich profesní dráhy. Učitelé se často cítí vyčerpaně, pociťují psychický stres.

Jiné vymezení profesní a životní dráhy učitelů, a to na základě zlomových událostí, se kterými se během svého profesního vývoje setkávají, definuje Švaříček (2011). Podle něj učitelé získávají obraz sebe sama skrze jednání a jeho zrcadlení jak sebou samotnými, tak i svými kolegy a žáky. Autor se ve svém výzkumu zaměřuje na učitele experty, kteří učili na pozici 9-10 let, přičemž tito učitelé byli do výzkumu vybráni ředitelem a kolegy a také na základě dobrých studijních výsledků svých žáků. U těchto učitelů zaznamenal šest výrazných událostí, ve kterých zažili svůj dílčí profesní neúspěch:

1. „Šok z praxe“ – představy učitelů, často až naivní idealistické vize se střetávají s reálnou situací ve třídě a učitelé zažívají jeden neúspěch vedle druhého. Ve výpovědích respondenti popisují neschopnost žáky uklidnit, motivovat, posuzovat, diagnostikovat.
2. „Neprofesionální učitel“ – situace, kdy učitelé považují za ústřední podstatu své profese předání maximálního množství znalostí a dovedností svým žákům, přičemž se opakovaně setkávají s neúspěchem.

3. „Brzké vstupování do prostoru školy“ – momenty, kdy se začínající učitelé (přibližně 3 roky praxe) při svých prvních úspěších snaží na škole prosazovat nápady a myšlenky za hranicí své třídy, což je okolím vnímáno nelibě.
4. „Skrytý vliv“ – učitelé (již experti), využívají některých situací, aby se mohli prosadit. Např. se dobrovolně přihlásí na přípravu školního vzdělávacího programu, aby jej mohli nasměrovat podle svých představ, a tím prosadili svůj vliv na vizi školy.
5. „Princip isosthenie a mentorství“ - klíčovou pro vztah učitele a žáka a také vztah učitele a jeho kolegů je jeho osobní identita, nicméně proto, aby se učitel stal expertem, nestačí pouze vrozené dispozice, je zapotřebí osobního rozhodnutí stát se dobrým učitelem a cílevědomá celoživotní práce.
6. „Nedosažitelný ideál učitele“ – identita ideálního učitele se stává pro učitele zdrojem nespokojenosti, přičemž se ale všichni shodují na tom, že této vize ideálu není možno dosáhnout.

Jak jsme již zmínili, problematikou profesní a životní dráhy učitelů se zabývá mnoho autorů, jejichž pojetí jsou neustále časově pozměňována a upravována. Všichni se však shodují na tom, že nejen úvodní etapa učitelské profese, ale i etapy následující jsou charakteristické svou náročností a psychickou zátěží.

1.2 Profesní kompetence učitelů

Vedle profesní dráhy učitelů, patří dle Majerčíkové a Jiráskova (2021) do základní teorie učitelství pro MŠ také profesní kompetence. Samotný pojem kompetence nemá úplně jednoznačné vymezení. Jak uvádí Průcha a Veteška (2014) existují dva výklady tohoto termínu, a to *competence* a *competency*. Výraz *competence* vyjadřuje jakousi způsobilost či neformální kvalifikaci, určitý kompetentní výkon v jisté situaci. Termín *competency* označuje komplex lidských hodnot, které jsou ke kompetentnímu výkonu potřebné a které nám určují, jak určitou situaci jedinec zvládne vzhledem k očekávaným výsledkům. Švec (2005, s. 52) chápe pedagogické kompetence jako „určitou schopnost učitele či jiného subjektu řešit danou pedagogickou situaci.“ Vašutová (2004, s. 92) vnímá profesní kompetence jako „otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně vázané a chápány celostně.“

Obecně můžeme pojem kompetence definovat jako předpoklad nebo schopnost zvládat jistou situaci, funkci či činnost. Taxonomií kompetencí existuje celá řada, navzájem se doplňují, překrývají, upřesňují, většina spolu koresponduje. Zájem autorů o tuto tematiku svědčí o snaze zabývat rozsáhlým spektrem kompetencí, a tím v podstatě zkvalitňovat učitelskou profesi.

Burkovičová (2012) stanovuje na základě vhledů do reálného dění v MŠ prostřednictvím pozorování a písemných vyjádření učitelek dvě hlavní skupiny profesních činností, a to přípravné a realizační. Do přípravných činností autorka řadí sebevzdělávací, administrativní, plánovací a jiné kompetence, v rámci realizačních činností rezonuje především přímá pedagogická činnost a profesionální péče o dítě.

Aggarwal (2014) uvádí klasifikaci kompetencí učitelů s důrazem na spolupráci s rodiči i okolím. Autor zde rozpracoval 10 kompetencí.

1. kontextové - schopnost porozumět kontextům (historickému, kulturnímu, jazykovému, sociálně-ekonomickému apod.), učitel by měl být schopen vyhledat příčiny, jež brání edukačnímu procesu;
2. koncepční – znalost různých pedagogických trendů, schopnost
3. předmětově-obsahové – komplexní zvládnutí obsahu předmětu. Učitel by měl být schopen identifikovat slabá místa, které je nutno dále procvičit, zapojovat do výuky individuální a skupinovou práci i hravé aktivity.
4. transakční – dosažení vzdělávacího cíle s požadovanou efektivitou pomocí interakce mezi učitelem a žákem. Učitel by měl být schopen provádět průběžnou i závěrečnou pedagogickou diagnostiku, vybírat vhodné pomůcky, materiál atd.
5. edukační – příprava vzdělávacích aktivit tak, aby se co nejefektivněji došlo k naplnění daných cílů. Učitel by měl podporovat kognitivní i nekognitivní rozvoj dětí.
6. kompetence související s tvorbou učebního materiálu – učitel by měl být schopen vytvářet pro děti zajímavé pomůcky, plánovat aktivity, rozvíjet textový materiál. Měl by být schopen diferencovat výuku vzhledem k různým skupinám dětí ve třídě. Dále využívat technologické pomůcky tak, aby učinil výuku více atraktivní.
7. hodnotící – průběžné posuzování a ověřování úrovně dosažených kompetencí a cílů vzdělávání, schopnost diagnostikovat aspekty života třídy.

8. organizační – učitel jako manažer jisté skupiny – třídy. Měl by být schopen dosáhnout vytyčených vzdělávacích cílů v minimálním čase a za investování minima energie a peněz, a to skrze využívání vhodných pedagogických strategií.
9. kompetence související se spoluprací s rodiči - schopnost motivovat rodiče ke spolupráci a účasti na řešení různých problémů dětí.
10. kompetence související se spoluprací s komunitou a jinými organizacemi – učitel by měl usilovat o spolupráci a podporu členů komunity s vidinou efektivního fungování a růstu školy.

Syslová (2013) uvádí, že jednou z nejdůležitějších dovedností učitele – profesionála je vyhodnocování dopadů svého chování a celkového pedagogického působení. Bez této dovednosti není možno měnit zaběhnuté způsoby svého pedagogického působení a činit svou práci kvalitnější, tedy zkvalitňovat vzdělávání dětí a rozvíjet svůj potenciál. Autorka vytvořila přímo model kompetencí učitele MŠ, ve kterém lze na několika příkladech (tzv. ukazatelích kvality) prokázat úroveň daných kompetencí. Jedná se o tyto profesní kompetence: Řízení vzdělávacího procesu, komunikace a organizace vzdělávacího procesu, sebereflexe a vlastní rozvoj.

Za zmínku v souvislosti s kompetencemi jistě stojí dokument Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, který vznikl ve spolupráci s fakultami připravující učitele, a to Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství, jenž byl schválen na poradě vedení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy dne 3. října 2023. Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství má sloužit ke zkvalitňování přípravy učitelů a učitelek na fakultách připravujících učitele a učitelky, a tím přispět k další profesionalizaci učitelského povolání. Dokument se tedy zaměřuje primárně na úroveň profesní přípravy a popisuje kompetence absolventa a absolventky. Není tedy obecným kompetenčním profilem učitelů, ale pouze profilem absolventů učitelství. Rámec popisuje 18 profesních kompetencí seskupených do 6 oblastí:

1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním - učitel rozumí vyučovaným oborům, dále se v oblasti vzdělává, zprostředkovává obsah předmětu vhodnými didakticky vhodnými metodami v souladu se vzdělávacími potřebami zúčastněných;
2. Plánování, vedení a reflexe výuky – učitel podporuje zvědavost a motivaci dětí, nastavuje cíle výuky tak, aby odpovídaly vzdělávacím potřebám dětí, průběžně

- vyhodnocuje míru porozumění dětí, reaguje na jejich potřeby, vyhodnocuje stanovené cíle;
3. Prostředí pro učení – učitel je schopen vytvořit bezpečné a podpůrné prostředí pro učení;
 4. Zpětná vazba a hodnocení – učitel hodnotí na základě jistých kritérií a vede k tomu i děti. Poskytuje a také přijímá zpětnou vazbu, vede děti k sebereflexi.
 5. Profesní spolupráce – učitel spolupracuje se svými kolegy, rodiči i komunitou ve prospěch dětí a v rámci svého profesního růstu.
 6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví – učitel pracuje na svém neustálém profesním růstu, vede žáky k demokratickým hodnotám, pracuje odpovědně s informacemi a digitálními nástroji, pečuje o své duševní zdraví.

(MŠMT, 2023)

1.3 Stres a zátěž jako výzvy k řešení v učitelské profesi

Je všeobecně známo a mnoha výzkumy potvrzeno, že učitelská profese se řadí mezi profese s vysokou pracovní zátěží. To potvrzuje i Pešek a Praško (2016), kteří učitele vnímají jako jednu z nejvíce stresem ohroženou profesní skupinu. Mezi další profese se poté dle autorů řadí lékaři, zdravotní sestry, psychologové a psychoterapeuti, duchovní, sociální pracovníci, pracovníci pošt, dispečeri záchranné služby, policisté v přímém výkonu služby, kriminalisté, právníci, pracovníci věznic, úředníci v bankách a na úřadech.

Poněkud zarážející je v této souvislosti fakt, který shledává také Průcha (2013), že ačkoliv se ví, že učitelská profese je povoláním mimořádně psychicky namáhavým a může nepříznivě působit na zdravotní stav učitelů, pedagogická teorie a výzkum se o jednotlivé aspekty jako je pracovní spokojenost a zdraví, stresové a rizikové faktory profese či odolnost vůči zátěži začala zajímat teprve v posledních letech.

Blažková a Malá (2007) ve svém výzkumu vyhodnotily, že u 60 % učitelů je stres vyvolán zejména čtyřmi zátěžovými situacemi, a to špatnými postoji žáků k práci, náročnou výukou žáků se špatným chováním, nedostatečnou společenskou prestiží učitelů a neodpovídajícím finančním ohodnocením.

Holeček (2014) se pokusil vytvořit přehled nejčastěji uváděných zdrojů učitelského stresu. Jsou jimi: žáci se špatnými postoji a chabou motivací ke školní práci; všeobecně špatná

kázeň žáků a narušení vyučování; opakované reorganizace ve škole a změny učebních programů; nevyhovující pracovní podmínky; problémy s časem; konflikty a rozpory s kolegy; nedostatečné společenské ohodnocení učitelé profese.

Stres a zátěž, se kterými se učitelé potýkají, vede často k jejich odchodu ze zaměstnání, čímž dochází k vysoké míře fluktuace zaměstnanců, která je rizikem pro stabilitu sborů a komplikuje kvalitu práce školy. Autoři (např. Buchanan et al., 2013) zabývající se touto tematikou uvádějí, že k odchodům z učitelé profese mají sklon zejména začínající učitelé a učitelé předdůchodového věku. Učitelé začátečníci neustojí prvotní „šok z reality“ a učitelé v předdůchodovém věku již nemají tolik energii a síly na neustálé změny a stres, které se v zaměstnání objevují.

Podle výzkumů v oblasti organizací (Ingersoll, 2001) patří mezi nejdůležitější faktory ovlivňující fluktuaci zaměstnanců: struktura odměňování (*compensation structure*); úroveň administrativní podpory; míra konfliktů na pracovišti a možnost zaměstnance ovlivnit organizační politiku organizace. Pro školy má fluktuace zaměstnanců negativní vliv na sociální klima sborů, celkové klima školy, efektivitu práce školy a v neposlední řadě i vzdělávací výsledky dětí, žáků či studentů.

Rozkovcová a Urbánek (2017) uvádějí ve své práci 3 teorie vztahující se k tématu fluktuace učitelů:

1. teorie atrice – tato teorie tvrdí, že lidé si vybírají svá zaměstnání na základě finančních a jiných zisků, které jim povolání přinese, jako např.: pracovní doba, pracovní prostředí a další. Podle této teorie platí, že čím déle je učitel ve škole zaměstnán, tím méně pravděpodobné je, že ze zaměstnání odejde.
2. Organizační teorie – Snahou teorie je definovat faktory přispívající ke kvalitě organizace, přičemž předpokládá, že počty fluktuujících pracovníků jsou příčinou i důsledkem neefektivity a nízkého výkonu v organizacích.
3. Teorie čtyř kapitolů – Teorie je založena na čtyřech druzích kapitálu, a to lidském, sociálním, strukturálním a pozitivně psychologickém. Pokud si chce vedení školy vytvořit stabilní učitelé sbor s dobrým klimatem, musí si být vědomo všech čtyř kapitolů.

U profese učitele jakožto profese spojené s prací s lidmi se může projevit tzv. exhaustivní syndrom burnout neboli syndrom vyhoření. (Paulík, 2018). Autor uvádí, že syndrom se objevuje jako negativní důsledek intenzivního či dlouhodobého nesouladu mezi

vyžadovanými nároky a přizpůsobivostí jedince zejména v rovině emocionální. Průvodními projevy jsou nespokojenost, vyčerpání (exhausce), deprese. Může se také objevit emocionální vyčerpání, depersonalizace a pocit snížené osobní výkonnosti.

Dle Řehulky a Kohoutka (2011) je syndrom vyhoření typicky spjat s pomáhajícími profesemi, ke kterým se učitelská profese řadí. Jedná se o intenzivní a značně vyčerpávající nervovou a hormonální reakci organismu na stres, která poškozuje duševní a emoční pohodu jedince.

Obecně platí, že nejvíce ohrožení syndromem vyhoření jsou učitelé mající nerealistické představy, očekávání a profesní ideály a ti, kteří se silně emočně angažují, s ochotou přijímají úkoly nad rámec pracovních povinností, přičemž nemají dostatek sociální opory.

Blažková a Malá (2007) na základě svého výzkumu uvádějí, že psychický stav 75% dotazovaných učitelů vykazoval četné subjektivní obtíže jako např. poruchy soustředění, horší paměť, neurotické tendence, frustraci, nespavost, depresi, přetrvávající tělesnou i duševní únavu po práci.

Shrnutí kapitoly

Učitel v mateřské škole je pedagogickým pracovníkem, který je odpovědný za vzdělávání dětí předškolního věku, tudíž jsou na něj kladeny stejně vysoké, mnohdy i vyšší nároky, než na učitele základních či středních škol. Profesní dráha, kdy se z učitele začátečníka stane učitel expert, je náročnou cestou a učitelé se během ní setkávají s řadou výzev a překážek. Dlouhodobé působení neregulované zátěže a stresu může vést až k naprostému vyčerpání organismu. Autoři se vesměs shodují v tom, že profesní zátěž učitelů je natolik vážná, že je třeba věnovat jí větší diagnostickou, edukativní a terapeutickou pozornost a péči než doposud. Společně s pracovní zátěží je třeba se také věnovat otázce pracovní spokojenosti jakožto jevu utvářenému na základě hodnocení jednotlivých stránek, faktorů a podmínek určité práce či výkonu profese jako celku. Oběma těmito fenomény – pracovní zátěží i pracovní spokojeností, se budeme věnovat v následujících kapitolách.

2 PROBLEMATIKA STRESU A PRACOVNÍ ZÁTĚŽE V UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Problematika stresu a zátěže je v dnešním světě velmi známým a často diskutovaným tématem, protože se mnohdy dotýká i běžného každodenního života nás všech. O stresu a zátěži se mluví všude tam, kde jsou vyžadovány určité nároky či výkon. Jelikož učitelé v mateřských školách ovlivňují prožívání a chování dětí a zároveň také jejich duševní zdraví, považujeme za důležité, aby se o této problematice hovořilo a byla jí věnována dostatečná pozornost. Nejdříve ze všeho si uvedeme, jak k oběma pojmům přistupují různí autoři.

Do psychologie se problematika zátěže, přesněji stresu dostala po II. světové válce. Nakonečný (2011) uvádí, že v psychologii termín stres jako první použili Gringer a Spiegel v roce 1945, když zkoumali psychické reakce letců v několika tísnivých situacích. Řehulka (2011) popisuje fenomén stresu jako situaci, v níž působí obecný podnět (stresor), jenž vyvolává stav, kdy se jedinec musí vyrovnávat s nestandardním zatížením, tedy se stresem. „Stresor je jakýkoliv podnět, který vychyluje fyziologickou rovnováhu a působí-li déle, pak ovlivňuje i rovnováhu psychickou“ (Švamberská Šauerová, 2018, s. 22).

Paulík (2018) popisuje stres, respektive pracovní stres jako zvláštní případ pracovní zátěže, který nastává, když je vztah pracovních nároků a individuálních dispozic protichůdný, neúměrný adaptačním možnostem zaměstnance. Bartůňková (2010) zdůrazňuje, že ne vždy musí být stres záporným jevem, nýbrž stresor může na člověka působit i pozitivně. Poté se rolišuje tzv. dobrý stres – eustres a zlý stres – distres. Člověk se přirozeně snaží vyhnout pouze distresu. Autorka dodává, že stres je spojen s životem a úplné odloučení od stresu znamená smrt.

Pracovní zátěž Paulík (2018) definuje jako obecnou kategorii spojenou s kladením jakýchkoliv pracovních nároků, plynoucí z interakcí člověka s pracovní činností a podmínkami pracovního prostředí. Hladký a Židková (1999) vymezují pracovní zátěž respektive pracovní stres podobně jako Paulík (2018), a to jako vyčleněnou kategorii celkové životní zátěže či stresu spojenou s pracovními podmínkami.

Autoři Řehulka a Kohoutek (2011) uvádějí, že pracovní zátěž se u učitelů projevuje zejména sníženou pozorností a zvýšeným pocitem zodpovědnosti, přičemž se odráží i v motivaci k práci, ve vztazích na pracovišti, v jednání s lidmi, v pracovních i zdravotních rizicích, v napětí, únavě a poklesu pracovní výkonnosti.

Na základě výše zmíněného můžeme tedy stres chápat jako specifický případ obecněji chápané zátěže. Jde tedy o stav, kdy míra zátěže již přesahuje snesitelnou mez jedince.

2.1 Druhy pracovní zátěže v učitelství

K označení situací přesahujících únosnou míru zátěže a spojených se stresem, se používají různé pojmy. K takovým situacím jsou řazeny problémy, frustrace, deprivace, konflikty, nemoc, bolest, utrpení a krize. Mnohdy se tyto pojmy obsahově více či méně překrývají, doplňují.

V obecném slova smyslu lze zátěž dělit podle různých hledisek, např. podle délky působení na dlouhodobou a krátkodobou, podle emoční odezvy na příjemnou a nepříjemnou, dle intenzity či podnětů na minimální, mírnou, střední a silnou. Minimální zátěž se pojí s poměrným klidem, nečinností, ojedinělými a málo intenzivními podněty. Lehkou zátěž vyvolávají požadavky běžných činností, jež nevyžadují větší námahu jedince. Střední zátěž působí tam, kde jsou požadované aktivity obtížnější, působí zde rušivé vlivy a objevují se překážky ke zvládnutí činnosti. Těžká zátěž je spojena s masivními nároky, ohrožuje zdraví i život. (Paulík, 2017)

Hladký a Židková (1999) rozdělují pracovní zátěž na přiměřenou a nepřiměřenou. Přiměřená pracovní zátěž představuje takovou úroveň požadavků a podmínek, kterou lze zvládnout v rámci adaptačních možností člověka. Nepřiměřená zátěž může být nedostatečná – podtížení nebo jednostranná zátěž anebo nadměrná – přetížení. Přetížení pak může být kvantitativního charakteru jako např. množství úkolů, činností, podnětů, informací anebo kvalitativního charakteru, který značí např. vysokou náročnost či obtížnost pracovního úkolu.

Paulík (2018) uvádí také dělení pracovní zátěže dle tradičního schématu na (1) fyzickou zátěž – nároky jsou kladeny především na fyzický výkon; (2) psychickou zátěž, která je dále členěna na (2.1) senzorickou – nároky na periferní smyslové orgány; (2.2) mentální – nároky na zpracování informací a (2.3) emoční – vyvolávající emocionální odezvu. Dále můžeme hovořit o (3) technostresu jakožto důsledku negativního působení technických prostředků na zdraví a psychiku a (4) psychosociálním stresu vycházejícího z nepřiměřené zátěže v oblasti sociálních kontaktů.

Další možné dělení pracovní zátěže je na pracovní zátěž objektivní a subjektivní (Pešek & Praško, 2016). Objektivní zátěž zahrnuje měřitelné faktory, jako je např. počet dětí, počet

kontaktů s lidmi, doba s nimi strávená, počet vyhotovených zpráv apod. Subjektivní přetížení pociťuje jedinec tehdy, když se domnívá, že není schopen vykonat určitý objem práce, nemá odbornost splnit určitý specifický úkol, přičemž jej provází myšlenky typu „nestihnu to“, „nezvládnou to“, „je toho na mě příliš“.

Pokud bychom se zaměřili konkrétně na zátěž v učitelství, je překvapivé, že většina učitelů svou profesi nehodnotí jako fyzicky zátěžovou, a to i přesto, že se u mnohých z nich projevuje po vyučování fyzická námaha v podobě bolesti nohou, hlavy aj. Specifickým problémem tzv. „nemoci z povolání“ je u učitelů hlasová zátěž z důvodu nadměrného zvyšování síly hlasu nebo nedodržování hlasové hygieny. (Průcha, 2002)

Významnější je u učitelů svými negativními důsledky pro zdraví psychická zátěž. Je možno rozlišovat tři základní složky psychické zátěže:

1. **Senzorická zátěž** – je v učitelství poměrně běžná, protože učitelé pracují při plném až zvýšeném vědomí, s vysokými požadavky na zrak, sluch aj.;
2. **Mentální zátěž** – je u učitelů vytvářena psychologickými problémy, jež vznikají při práci s žáky (dětmi), s řízením třídy, s poznáváním a formováním osobností dětí aj.;
3. **Emocionální zátěž** – vzniká emocionální angažovaností učitele v sociálních vztazích, které v jeho práci vznikají. Jako příklad můžeme uvést potlačování sympatií či antipatií k některým žákům, jejich rodičům atd.

(Řehulka & Řehulková, 2008; Řehulka, 2016)

Učitelé se tedy při výkonu své profese potýkají s celou řadou zátěžových situací, které jim mohou narušovat jejich duševní pohodu, zdraví a také komplikovat samotný výkon činnosti.

2.2 Příčiny a zdroje pracovní zátěže

Pravděpodobné zdroje pracovní zátěže lze označit jako potenciální pracovní stresory (Paulík, 2018), přičemž příčin takového stresu může být celá řada. Některé jsou zcela individuální, jiné spíše charakteru institucionálního či společenského.

Švamberk Šauerová (2018) dělí příčiny stresu do čtyř skupin:

1. **individuální psychické příčiny** – člověk získal celou řadu myšlenkových a pocitových vzorů vyvolávajících stres již během raného dětství ve své rodině. S psychologického hlediska se rozlišují osoby s pro-aktivním a re-aktivním postojem k životu. Pro-aktivní

lidé se orientují na přítomnost a budoucnost, nezaobírají se více tím, co bylo. Přebírají za sebe odpovědnost, k problémům přistupují jako k výzvě, aktivně je řeší. Lidé s reaktivním postojem jsou ke stresu mnohem náchylnější, protože se k situacím, které se jim dějí, cítí být pasivně vystavováni s bezmocí toto ovlivnit.

2. individuální fyzické příčiny – lidé se snaží eliminovat působení stresorů nevhodnými způsoby jako požíváním alkoholu, užíváním léků či drog, nadměrnou konzumací jídla a dalšími patologickými způsoby chování.
3. institucionální příčiny – stres vyplývající z nedostatků v řízení a struktuře společenských institucí a organizací. Ve škole se učitelé mohou setkávat např. s nedostatečnými prostory, špatným osvětlením, tlakem na výkon, nadměrnou administrativou apod.
4. Společenské příčiny – do každé školy se velmi intenzivně promítají aktuální sociální dění i názory. Vliv na prostředí školy mají změny ve vývoji rodin, které na děti silně působí. Nezřídka se stává, že mají rodiče tendenci přesunout zodpovědnost za výchovu svých dětí na učitele nebo své děti vychovávají v rozporu s pravidly školy. Obojí je špatně.

Holeček (2014) uvádí 7 nejčastějších zdrojů učitelského stresu:

1. žáci (děti) – rostoucí počet dětí s problémovým chováním, opozičním vzdorem, s poruchami učení, nespolupracující žáci s negativním postojem ke škole, žáci bez kázně, agresivní, nedisciplinovaní, vulgárně se vyjadřující apod.;
2. rodiče – stoupající agresivita ze strany rodičů, jejich nezájem o dění ve škole, nekritický, nesoudný přístup k vlastním dětem, nevyžádané laické rady učitelům, vyhrožování učitelům trestním oznámením, soudy apod.;
3. vedení školy – necitlivé, autoritativní a nedemokratické řízení vůči podřízeným. Vedení, které se v případě vzniklých konfliktů a problémů není schopno postavit za své učitele, i když jsou v právu;
4. kolegové – nedostatečná spolupráce a kooperace, neprofesionalita některých učitelů;
5. pracovní prostředí – špatné podmínky materiálně technické a psychohygienické, nedostatek financí na provoz školy, nákup vhodných pomůcek, zařízení atd.;
6. pracovní přetížení – termínovaná práce, administrativní zatížení, vysoká zodpovědnost, nedostatek času na odpočinek;
7. neuspokojená potřeba seberealizace (frustrace) – nedostatečné finanční ale i společenské ocenění učitelské profese, pocit ztráty smyslu práce, bezmoci a beznaděje.

Mlčák (2000) ve své práci dělí primární zdroje psychické zátěže a učitelského stresu do šesti vzájemně působících oblastí učitele. Konkretizovat je lze následovně:

1. interakce učitel – učivo: náročnost učiva, nevhodnost učebnic či pomůcek, nevhodná následnost učebních témat;
2. interakce učitel – žáci: obtíže s motivací žáků (dětí), udržování jejich pozornosti, diagnostická činnost;
3. interakce učitel – pedagogický sbor: chybějící sociální opora, porozumění, nedostatek přátelské atmosféry, spolupráce atd.;
4. interakce učitel – škola: neodpovídající plat, časový tlak během výuky, nedostatek času na přípravu, nemožnost účastnit se rozhodování ve škole, nadbytek administrativní práce, chybějící prostor pro pedagogický růst a další;
5. interakce učitel – rodiče: nezájem ze strany rodičů o dění ve škole, prospěch a chování jejich dětí, přílišná kritičnost ze strany rodičů a jejich nedostatečné uznání, neochota ke spolupráci se školou;
6. interakce učitel – instituce: nezájem některých institucí o spolupráci, formální spolupráci apod.

Sekundární zdroje psychické zátěže a stresu učitelů dle Mlčáka (2000) vycházejí z celkové úrovně edukačního systému a jeho základních ekonomických, politologických, sociologických a psychologických parametrů a na straně druhé z primárního pojetí sociální role učitele ve společnosti, kdy je tato profese často společností nedoceněna, mnohými až degradována až na úroveň snadno dostupné a špatně placené služby.

Z výše uvedeného vyplývá, že zdroje zátěže učitelů nepochází pouze ze třídnické práce, nýbrž mohou spočívat také v učitelském sboru, ve vztazích učitelů s rodiči žáků nebo se školskými úřady a jinými. V praktické části si také uvedeme rozdíly v zátěži učitelů působících na různých stupních a druzích škol.

2.3 Důsledky nadměrné pracovní zátěže

Intenzivní a dlouhotrvající zátěž vyvolává únavu. Dle převažujícího charakteru zátěže a příznaků můžeme rozlišit únavu psychickou a fyzickou, obě jsou však vzájemně provázány. Patologická únava souvisí s vyčerpáním běžných energetických zdrojů v důsledku intenzivní, nepřiměřeně dlouho trvající zátěže. K běžným příznakům únavy se řadí zrychlený dech, pocení, zvýšení tepové frekvence, zhoršení nervosvalové koordinace, snížení citlivosti vnímání, zhoršení a zpomalení usuzování, bolesti svalů, hlavy, očí, celkový pocit únavy a pokles výkonnosti. (Paulík, 2017)

Jiráček a Vašina (2009) dělí patologickou únavu na akutní a chronickou. Akutní patologická únava se dále dělí na přetížení a schvácení. Při přetížení dochází k bolesti hlavy, zrychlování dechu, poklesu krevního tlaku, zpomalení reakcí, třesu prstů, ztuhnutí mimického svalstva v obličeji zblednutí, snížení produkce slin, zhoršení vnímavosti a chápavosti, apatii. Schvácení se projevuje poklesem tlaku, zblednutím, pocením, nevolností s nutkáním ke zvracení, narušením racionality myšlení apod. Chronickou patologickou únavu můžeme chápat jako přepracování v důsledku dlouhodobého přetěžování. K příznakům patří pokles či ztráta motivace, snížení jistoty pohybů, síly, rychlosti, nechutenství, změny spánku, nadměrné pocení i v klidovém režimu, apatie, nepřiměřené reakce a další.

Velmi často je v souvislosti s pracovní zátěží a pracovním stresem skloňován syndrom vyhoření, jakožto nepříznivý důsledek působení nadměrné zátěže ovlivňující psychické i fyzické zdraví jedinců. Jak jsme si již uvedli v předchozí kapitole, syndrom vyhoření se dotýká zejména pracovníků tzv. pomáhajících profesí, do kterých spadá také učitelská profese, na kterou jsou kladeny mimořádné požadavky a nároky.

Čapek et al. (2018) uvádí, že poprvé byl syndrom vyhoření popsán a odborně pojmenován psychiatrem Freudenbergerem v roce 1974, jenž si všiml, že jeho kolegové na klinice pro drogově závislé se zhruba rok po nástupu do práce už přestávají těšit a ubývá jim energie.

Syndrom vyhoření můžeme definovat jako především psychický stav, prožitek vyčerpání vyskytující se zejména u profesí, kde pracovní náplň je „práce s lidmi“ či pravidelný kontakt s lidmi a závislost na jejich hodnocení. Syndrom vyhoření tvoří řada symptomů především v oblasti psychické, částečně však také fyzické a sociální oblasti. Klíčovou složkou je exhausce, kognitivní vyčerpání a celková únava. (Čapek et al., 2018)

Světová zdravotnická organizace (2019) popisuje syndrom vyhoření jako důsledek chronického stresu na pracovišti, který nebyl úspěšně zvládnut. Syndrom vyhoření se projevuje pocitem vyčerpání, zvýšenou duševní odtažitostí od zaměstnání, pocitem negativismu či cynismu související se zaměstnáním a sníženou profesionální efektivitou.

Farber (2000) rozlišuje tři typy syndromu vyhoření, přičemž dodává, že pro učitele je typický většinou jeden z uvedených tří typů, ale reálně je působení každého. Podstatou rozdělení do tří typů je dle autora fakt, že rozdílné typy syndromu vyhoření vyžadují pravděpodobně rozdílné formy léčby, proto ne vždy v léčbě fungují obecné přístupy.

1. „worn-out“ burnout – při konfrontaci s velkou zátěží a malým uspokojením se jedinec vzdává, pracuje ledabylým, nedbalým způsobem;
2. „classic“ / „frenetic“ burnout – jedinec pracuje tak tvrdě až dosáhne bodu vyčerpání v neustálé honbě za dostatečným uspokojením;
3. „underchallenged“ burnout – jedinec není vystaven působení nadměrného stresu, ale pracuje v monotónních a nestimulujících pracovních podmínkách, které mu nepřinášejí dostatečné uspokojení.

K přetrvávajícím důsledkům působení dlouhodobé zátěže a stresu v pracovní činnosti patří také „profesní deformace“ nebo choroby z povolání, tzv. onemocnění „se vztahem k práci“ (*work related diseases*), u kterých je vztah k pracovnímu zatížení pravděpodobný. (Paulík, 2018)

Jak jsme již zmínili v kapitole první, zátěž a stres, kterýmž jsou pracovníci vystaveni, s sebou přináší riziko vyšší fluktuace zaměstnanců. Fluktuace jako taková má své klady i zápory. V zájmu každé organizace, tedy i školy, je eliminovat takovou míru fluktuace, která má dopady negativní, ohrožuje kontinuitu znalostí a nadměrně zatěžuje rozpočet i lidské zdroje v organizaci. (Branham, 2009)

Ruku v ruce s nadměrnou pracovní zátěží se objevuje i pojem pracovní nespokojenosti. Obecně se jedná o nepříznivé a negativní postoje k práci. Jedinec prožívá nespokojenost zpravidla v situaci, jež vyhodnotil jako příliš náročnou, vyčerpávající nebo nudnou, monotónní, nezajímavou, nedostatečně využívající jeho pracovní kapacitu nebo také ohrožující jeho potřeby, hodnoty a sebepojetí anebo takovou, která mu neposkytuje potřebný prostor pro vlastní rozhodování. (Paulík, 2018) Pracovní nespokojenost se může projevat apatií, častými konflikty, čtenou absencí či již zmíněnou fluktuací zaměstnanců.

Celkový dopad pracovní zátěže na člověka je určen řadou dalších faktorů jako např. individuální odolnost vůči zátěži, sociální vlivy, širší kulturně sociální souvislosti profese atd. Faktory mohou být jak rizikové, tedy zvyšující dopady stresorů na člověka, anebo protektivní, které negativní dopady stresorů eliminují.

Paulík (2017) přehled faktorů, které mají rozhodující vliv na to, zda se potenciální faktory stanou reálnými. Patří zde:

1. subjektivní hodnocení – interpretace situace v souvislosti s individuálními hodnotami. Jedinec hodnotí podmínky a okolnosti dané situace, ohrožení svých hodnot, různé možnosti zvládnutí situace, potenciální ne/úspěch;
2. individuální osobnostní charakteristiky – např. odolnost, pracovní kapacita, vysvětlující styl, intelekt, neuroticismus, konstruktivní myšlení a další;
3. uplatňovaný způsob vyrovnávání se se zátěží – obranné mechanismy, copingové strategie;
4. přítomnost či nepřítomnost nepříznivých životních událostí a drobných denních nepříjemností – závažné životní změny, ztráty ohrožující podstatné hodnoty apod.;
5. dosavadní zkušenost jedince se stresem
6. sociální opora – dostupnost pomoci od ostatních lidí v případě potřeby, podpora rodiny, přátel, kolegů;
7. sociální status – pozice jedince ve společnosti.

Zajímavé jsou zjištění Mihálikové Žitňákové (2020), která se zabývala tím, zda existují významné genderové rozdíly v úrovni proaktivního zvládnání zátěže mezi učiteli. Výsledky ukázaly výrazné rozdíly mezi muži a ženami v subškále hledání emoční podpory, kde ženy dosahovaly vyšší úrovně.

Shrnutí kapitoly

Je nepochybným faktem, že učitelé se řadí do profesní kategorie s vysokou úrovní zátěže a stresu a to nejenom kvůli vysokým požadavkům ze strany vedení, kolegů, rodičů či veřejnosti, ale samotné podstatě tohoto zaměstnání. Pracovní zátěž chápeme jako vyčleněnou kategorii celkové životní zátěže či stresu spojenou s pracovními podmínkami, může mít několik podob. Učitelé jsou nejvíce zatěžováni psychickou pracovní zátěží, konkrétně prožívají ve své profesi senzorickou, mentální a emocionální zátěž. Pracovní zátěž a stres způsobuje vyčerpání, únavu, syndrom vyhoření, pocit pracovní nespokojenosti či fluktuaci zaměstnanců.

3 PRACOVNÍ SPOKOJENOST V UČITELSKÉ PROFESI

V této kapitole se budeme věnovat fenoménu pracovní spokojenosti, protože důležitou determinantou vykonávání učitelské profese je právě tato veličina. Pracovní spokojenost nemá vliv pouze na motivovanost, výkon, produktivitu a angažovanost, ale také na negativní projevy jako jsou fluktuace zaměstnanců či jejich absence v práci.

Pracovní spokojenost je obecně chápána jako takový psychický stav jednotlivce, pro který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu vztahující se k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a také k vlastním pracovním výsledkům (Průcha, 2017).

Paulík (2018) chápe pracovní spokojenost jako komplexní zážitkový jev formovaný na základě hodnocení jednotlivých stránek, faktorů a podmínek určité práce nebo profese jako celku. Celková pracovní spokojenost je poté výslednicí hodnocení dílčích složek práce.

Jak jsme již uvedli, učitelé jsou při výkonu své práci vystaveni častým stresovým a náročným situacím a jejich práce mnohdy neobsahuje benefity, jako např. dostatečné finanční či sociální ohodnocení, které spokojenost pracovníků obecně zvyšují. Nicméně to jak svou spokojenost v práci učitelé prožívají, záleží nejenom na míře pracovní zátěže, ale také na osobnostních charakteristikách každého jednoho učitele. Průcha (2002) v této souvislosti uvádí, že takovými osobnostními charakteristikami jsou zejména odolnost vůči psychické zátěži a sebedůvěra a optimismus. Jedinci, kteří nejsou vybaveni dostatečnou kapacitou psychické odolnosti, se v učitelském povolání trápí, jsou stresováni a nespokojeni. Hodnoty sebedůvěry a optimismu významně korelují s daty o pracovní spokojenosti učitelů, což znamená, že spokojený je spíše ten učitel, který sám sebe považuje za velmi výkonného, energického, úspěšného a optimistického.

Pracovní spokojenost je přímo úměrná úrovni motivace zaměstnanců ve vztahu k jejich práci. Paulík (2018) uvádí, že v zájmu účinného motivování zaměstnanců je důležité spojit vnější podněty (pobídky, vnější podmínky) s vnitřním motivačním nastavením jedince. Motivy jakožto výsledky procesu motivace poté navozují dvě základní tendence: (1) snaha něčeho dosáhnout, něco získat a (2) snaha se něčemu vyhnout, něčeho se zbavit. Pokud se na motivaci zaměříme ve spojitosti s pracovní spokojeností, lze klást zaměstnancům otázky typu, co jim práce přináší, co od své práce očekávají, které své potřeby v práci uspokojují atd.

Ne vždy však platí, že spokojený pracovník je velký pracant a velký pracant je spokojeným pracovníkem. Hospodářová (2008, s. 100) stručně uvádí, že „spokojenost není motivace a spokojený člověk vůbec nemusí být motivovaný.“ Pauknerová (2012) v této spojitosti uvádí, že toto zjištění je spojováno s tzv. výkonovou motivací – potřebou vysokého výkonu, což je relativně stálá charakteristika osobnosti určená potřebou dosahovat úspěchu a vyhnout se neúspěchu.

Z logiky věci mohou nastat ve vztahu pracovní spokojenosti a pracovní motivace čtyři případy: (1) nízká spokojenost, nízká výkonnost, (2) nízká spokojenost, vysoká výkonnost, (3) vysoká spokojenost, nízká výkonnost a (4) vysoká spokojenost, vysoká výkonnost, přičemž tito zaměstnanci jsou pro firmu ideální. (Pauknerová, 2012)

Významy pojmu spokojenost uvádí Provazník a Komárková (2004), v následující přehledné tabulce.

1. význam	2. význam	3. význam
Subjektivní vyjádření ke kvalitě péče o zaměstnance podniku	Vnitřní uspokojení z práce	Nízká úroveň nároků
Vztahuje se		
K pracovním podmínkám pracovníka	K prožitku aktivního naplnění pracovníka	K pasivnímu sebeuspokojení pracovníka
Znamená		
Úroveň péče o zaměstnance	Mobilizaci pracovních sil	Demobilizaci pracovních sil

Tabulka 1: Významy pojmu spokojenost (Provazník & Komárková, 2004)

3.1 Vybrané teorie pracovní spokojenosti

Jednotné vymezení pracovní spokojenosti v psychologické literatuře nenajdeme. Teoretický pohled na tento fenomén se postupem let formoval do několika teorií. Pro snazší porozumění si v následující podkapitole zmíníme alespoň několik z nich.

Kollarik (2004) uvádí tzv. jednofaktorovou teorii, která představuje pocit spokojenosti nebo nespokojenosti jako jednodimenzionální jev. Ve své podstatě jde o to, že máme na jedné straně maximální spokojenost a na straně druhé absolutní nespokojenost, přičemž středová hodnota představuje neutrální stav pracovníků.

Jedna z nejčastěji uváděných teorií je tzv. dvoufaktorová motivačně-hygienická teorie pracovní motivace F. Herzberga (1971). Teorie je založena na předpokladu, že člověku jsou vlastní dvě skupiny potřeb, a to potřeba psychického růstu a potřeba vyhnout se bolesti. Autor zjistil, že na člověka působí dvě skupiny podmínek.

1. faktory vnější – hygienické (dissatisfactory), které působí v dimenzi pracovní spokojenosti a pracovní ne-nespokojenosti. V podstatě toto znamená, že pokud mají vnější hygienické faktory negativní charakter, vyvolávají u pracovníků pocity nespokojenosti a na jejich motivaci působí negativně. Pokud však mají vnější faktory příznivý a žádoucí charakter, způsobují pouze to, že pracovníci nejsou nespokojeni, tzn. že u pracovníků vyvolává pocit ne-nespokojenosti.
2. Faktory vnitřní – motivátory (satisfactory) působí v dimenzi: pracovní ne-nespokojenost – pracovní spokojenost + motivace. Znamená to, že pokud jsou tyto faktory v nepříznivé podobě, způsobují, že pracovníci sice nejsou spokojeni, ale zároveň ani nespokojeni. V takovém případě na pracovní motivaci působí faktory nepříznivě. Pokud jsou faktory příznivé, vytvářejí předpoklad pracovní spokojenosti a pozitivně ovlivňují pracovní motivaci. (Herzberger, 1971)

Dále si již stručně uvedeme Teorii expektance od V.H.Vrooma, vycházející z kognitivních motivačních teorií. Podle této teorie je celková úroveň pracovní motivace potažmo i pracovní spokojenosti výsledkem subjektivní hodnotě očekávaného výsledku a pocitu subjektivní pravděpodobnosti, že se dané jednání povede. (Pauknerová, 2012)

3.2 Faktory pracovní spokojenosti

Spokojenost v práci je ovlivňována řadou faktorů, jež se na kvalitě výsledné pracovní spokojenosti podílejí v různé míře a v jisté míře přispívají také k souhrnné životní spokojenosti.

V souvislosti s pracovní spokojeností se mluví o pracovních postojích, pracovní morálce, motivaci, pracovitosti, efektivnosti práce, mezilidských vztazích, pracovním prostředím, vztahu jedince k firmě a dalším. Můžeme tedy konstatovat, že portfolio pracovní spokojenosti je poměrně rozsáhlé. (Mikuláščík, 2007)

Vránová a Kubík (2014) uvádějí, že se jedná v podstatě o dvě skupiny faktorů, a to vnější a vnitřní. Vnější představují souhrn pracovních podmínek jako např. fyzikální prostředí, bezpečnost, práce, mzda, odměňování, styl vedení, charakteristika pracovní činnosti,

pracovní skupina apod. Faktory vnitřní jsou osobnostní charakteristiky každého zaměstnance. Podle Pauknerové (2012) si pracovníci uvědomují vnější faktory až v případě, kdy jim nevyhovují nebo si uvědomí, že nejsou v pořádku, protože v té chvíli pociťují nespokojenost. Pokud jsou však tyto faktory v pořádku, bezproblémové, nelze dle autora hovořit o spokojenosti, ale o ne-nespokojenosti.

Vnitřní faktory jsou určovány osobností jedince a mají významný vliv na hodnocení faktorů vnějších. Pro snazší orientaci jsou vnitřní faktory děleny do dvou skupin: objektivně osobnostní a subjektivně osobnostní. Objektivně osobnostní faktory jsou věk, délka působení v organizaci, pohlaví, rodinný stav, úroveň dosaženého vzdělání. Subjektivními osobnostními faktory poté jsou očekávání, zájmy, osobnostní vlastnosti a schopnosti. Kollárik (2004)

Vnější faktory jsou takové, které jsou na pracovnících nezávislé, vyplývají z přímých výstupů práce a následných dopadů na zaměstnance. Pauknerová (2012) uvádí následující vnější faktory, které se nejčastěji podílejí na kvalitě pracovní spokojenosti:

1. Obsah a charakter práce – spokojenost u zaměstnanců bývá většinou v případě, kdy mají ve své práci prostor pro seberealizaci, tvůrčí uplatnění a seberealizaci;
2. Mzdové ohodnocení – jedná se o významný zdroj pracovní spokojenosti, nicméně jsou i takoví pracovníci, kteří bývají nespokojeni se mzdou tam, kde jejich pracovní výkon je nižší a mzdové ohodnocení z různých důvodů dosti vysoké;
3. Pracovní perspektivy – obvykle bývají pracovníky pociťované jako omezené;
4. Vedoucí pracovník – ve značné míře ovlivňuje spokojenost řízených pracovníků. Podílí se na utváření sociálního klimatu na daném pracovišti.
5. Spolupracovníci – navzájem jsou si obvykle zdrojem mnoha podnětů, které svým rozsahem často i překračují potřeby pracovního procesu.
6. Organizace práce – často bývá pracovníky vnímána jako zdroj nespokojenosti, protože na ni nahlíží jako na vnější faktor, na nich nezávislý.
7. Úroveň péče o zaměstnance – zaměstnavatelem bývají poskytovány např. možnost stravování či stravenky, příspěvek na penzijní připojištění, zdravotní péče, příspěvky na kulturu, sport, možnost využití podnikového rekreačního zařízení, možnost přechodného ubytování zaměstnanců apod.

Urban (2013) v souvislosti s faktory ovlivňujícími pracovní spokojenost uvádí takové, jejichž ovlivnění je většinou v moci manažera. Patří k nim: nevhodný manažerský styl, špatný výběr zaměstnanců, nepřesné či příliš úzké vymezení pracovních pozic a neobjektivní hodnocení.

Paulík (1999) uvádí následující souhrn faktorů ovlivňující celkovou spokojenost učitelů. Jedná se o spokojenost s kolegy, žáky, vedením, materiálním vybavením, prostředím a platem. Přičemž autor ve svém výzkumu zjistil, že spokojenost s jednotlivými faktory se liší napříč stupni škol. U učitelů působících na středních školách zjistil, preferenci práce s mladými lidmi a jejich zájem před dobrým pracovním kolektivem, oproti učitelům působícím na základní škole. Učitelům na vysokých školách činilo uspokojení dostatek volného času na práci i odpočinek, kvalitní materiální vybavení a pomůcky. Při hodnocení spokojenosti učitelů je tedy nutné vzít v úvahu, že se jedná o vnitřně diferencovanou skupinu.

3.3 Pracovní spokojenost učitelů u nás a v zahraničí

Existuje mnoho výzkumů jak u nás, tak i v zahraničí, které se pracovní spokojeností zabývají, třeba byť jen okrajově. Nyní si uvedeme několik z nich.

V souvislosti s pracovní spokojeností se mluví o pracovních postojích, pracovní morálce, pracovitosti, efektivnosti práce, mezilidských vztazích, pracovním prostředí, vztahu jedince k firmě a dalším. Můžeme tedy konstatovat, že portfolio pracovní spokojenosti je poměrně rozsáhlé. (Mikuláščík, 2007)

Seberová (2010) se ve svém výzkumu soustředila na analýzu aktuálních profesních potřeb učitelů (n=61) vybraných ostravských základních škol, jež vycházela z výzkumné reflexe pracovní spokojenosti těchto učitelů. Více než 13 % učitelů je nad očekávání a velmi spokojeno s kvalitou pracovních podmínek a více jak 57 % učitelů vyjadřuje spokojenost v míře svého očekávání. Závěry jsou tedy značně optimistické.

Slezáčková a Škrabská (2013) se ve svém výzkumu orientovaly na prozkoumání vztahu mezi silnými stránkami charakteru a mírou prožívané životní a pracovní spokojenosti u učitelů základních škol a studentů pedagogiky. Výsledky ukazují, že množinu významně zastoupených silných stránek učitelů i studentů totožně tvoří láska, laskavost, vděčnost, spiritualita a upřímnost. U obou souborů se však liší pořadí těchto pěti charakteristických silných stránek. Učitelé a studenti se neliší v míře životní spokojenosti, avšak jejich životní

spokojenost je determinována rozdílnými silnými stránkami charakteru: S životní spokojeností učitelů statisticky významně souvisejí charakterové přednosti spiritualita, láska, zvědavost, vděčnost a obezřetnost. U souboru studentů s životní spokojeností statisticky významně korelují spiritualita, vytrvalost, sebekontrola, naděje a vděčnost. Ve výzkumném souboru učitelů byl potvrzen pozitivní vztah mezi životní a pracovní spokojeností.

Lemrová, Kelnarová a Smékalová (2012) se ve svém výzkumu zaměřily na celkovou spokojenost skupiny učitelů základních a středních škol a také na spojenost s jednotlivými faktory spokojenosti, přičemž berou v úvahu i determinanty typu věk, pohlaví, délka praxe, velikost učitelského sboru či rozdílný typ školy. Ze získaných výsledků vyplývá, že soubor učitelů se jako celek cítí být v průměru spokojen. Z výsledků je ovšem patrné, že nejméně spokojeni jsou učitelé s financemi, se svým zdravím a hodnocením vlastní osoby. Stejně výsledky zjistila také Hnilicová (2004), jejíž probandí byli rovněž nejméně spokojeni s financemi a sami se sebou.

Řehulková a Řehulka (2008), se zabývali závislostí životní spokojenosti na věku respondentů. Autoři zjistili, že životní spokojenost se s rostoucím věkem zvyšovala, a to i přes to, že učitelé vnímali zhoršující se potíže se zdravím.

Vašina (2010) se naopak zabýval souvislostí mezi životní spokojeností učitelů a typy škol, na kterých působí. Výsledky jeho výzkumu ukázaly, že nejvyšší nespokojenost učitelů je celkově na středních školách. Dle pohlaví je poté u učitelek nejvyšší nespokojenost na gymnáziích a středních školách. U mužů se nejvyšší nespokojenost objevovala rovněž na středních školách a školách speciálních. Nejvyšší spokojenost byla zjištěna na školách základních, přičemž se však výzkum nezabýval školami mateřskými.

Studie Kusáka a Urbanovské (2009), která byla zaměřena na výskyt syndromu vyhoření u učitelů, ukázala, že učitelé, jenž působí ve školství delší dobu, vykazují nižší pravděpodobnost výskytu syndromu vyhoření, než učitelé s kratší praxí. Studie také ukázala, že míra spokojenosti učitelů s jejich zaměstnáním se zvyšuje s dobou jejich praxe ve školství.

Výzkum Hamplové (2004) se zaměřil na vztah mezi životní spokojeností a sociodemografickými charakteristikami, jako je pohlaví, věk, vzdělání, rodinný stav, typ partnerského soužití a spokojenost s prací. Výsledky výzkumu ukazují, že mezi muži a ženami neexistuje statisticky významný rozdíl ve vnímání životní spokojenosti. Dále je

z výsledků patrné, že s rostoucím věkem se životní spokojenost významně snižuje a to u obou pohlaví.

Zahraniční výzkum uskutečněný autorem Lentem a kolektivem (2010) poukazuje na to, že pracovní spokojenost zvyšují příznivé pracovní podmínky v menším kolektivu a také vědomí toho, že má pedagog sociální oporu svých kolegů.

Toropova, Myrberg a Johansson (2021) se ve svém výzkumu zaměřili na vliv pracovních podmínek a osobnostních charakteristik na pracovní spokojenost učitelů matematiky osmých tříd základní školy ve Švédsku. Z aspektů pracovních podmínek ve škole byly pro spokojenost učitelů nejdůležitější oblasti spolupráce učitelů a kázeň studentů. Učitelky (ženy), učitelé s delší praxí a učitelé s tendencí vyššího výkonu měli vyšší míru uspokojení z práce. Aspekt spolupráce mezi kolegy měl navíc mnohem větší význam pro pracovní spokojenost mužských učitelů, zatímco učitelské vnímání kázně žáků ve škole bylo rozhodující pro pracovní spokojenost nejméně výkonných učitelů.

Shrnutí kapitoly

Pracovní spokojenost je jevem formulovaným na základě hodnocení jednotlivých stránek, faktorů a podmínek určité práce nebo profese jako celku. Pojetí pracovní spokojenosti je nejčastěji chápáno na základě dvou schémat, a to jednofaktorové a dvoufaktorové teorie, kdy každá z těchto teorií vymezuje pracovní spokojenost jiným způsobem. Pracovní spokojenost je ovlivňována řadou faktorů, jež se na kvalitě výsledné pracovní spokojenosti podílejí v různé míře. Mezi faktory ovlivňující pracovní spokojenost učitelů se uvádí nejčastěji oblasti: spokojenost s kolegy, žáky, vedením, materiálním vybavením, prostředím a platem. Na základě mnoha výzkumů se potvrzuje, že většina učitelů je ve svém zaměstnání spokojena.

4 SOUHRN TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

Učitelé v mateřských školách jsou pedagogickými pracovníky, na které jsou kladeny značné nároky a požadavky, a to nejen vedením, kolegy, rodiči, dětmi, ale také širokou veřejností či politiky. Učitelé musí disponovat řadou profesních kvalit, mnoha kompetencemi a schopnostmi, také se od nich očekává uplatňování těch nejnovějších trendů ve výuce a stoprocentní nasazení. Učitelé se v průběhu své praxe profesně vyvíjejí od začínající učitele až po učitele experty, což je dlouhodobý a značně zatěžující proces. Všechny tyto faktory řadí učitele jako jednu z nejvíce stresem a pracovní zátěží ohrožených profesních skupin vůbec.

Pracovní zátěž je autory vymezována různě, obecně ji však můžeme chápat jako kategorii celkové životní zátěže či stresu spojenou s pracovními podmínkami. Jak jsme již zmínili, na učitele jsou často kladeny nepřiměřeně vysoké požadavky, které se poté odráží v jejich spokojenosti jak životní, tak i pracovní. Průcha (2002) potvrzuje, že mezi pracovní zátěží a pracovní spokojeností pracovníků nepochybně vztah existuje, tedy čím více jsou v práci zatěžováni, tím méně jsou spokojeni.

Pracovní spokojenost je významným faktorem osobní pohody, odrazem toho, jak je člověk ve svém zaměstnání spokojen. Průcha (2002, s. 75) definoval pracovní spokojenost jako „psychický stav jednotlivce, charakterizovaný pocitem radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a ke svým vlastním pracovním výsledkům“.

Existuje mnoho faktorů, které pracovní spokojenost potažmo i spokojenost životní ovlivňují, a to jak je člověk ne/spokojen ve svém zaměstnání se poté odráží v jeho způsobu prožívání, reagování, jednání, celém pracovním výkonu. Napříč výzkumnými šetřeními se však potvrzuje, že ačkoliv je učitelská profese nesmírně náročná, většina učitelů je ve svém zaměstnání spokojena a svou profesi měnit nechtějí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V praktické části bakalářské práce se zabýváme zjištěním úrovně pracovního zatížení a pracovní spokojenosti u učitelů mateřských škol. Důvodem, proč jsme se rozhodli věnovat právě tomuto tématu je skutečnost, že výzkumů věnující se pracovní zátěži a pracovní spokojenosti přímo u učitelů mateřských škol je poměrně málo a vnímáme potřebu na tuto problematiku upozornit. Jak jsme si již uvedli v teoretické části, pracovní zatížení je u učitelů nejen v mateřských školách v některých oblastech nadměrné. Učitelská profese je sama o sobě velmi psychicky náročná, učitelé při výkonu své práce často pociťují nespokojenost, zažívají stresové situace, řeší problémy, od kterých se nemohou odpoutat ani po skončení pracovní doby a toto vše může vést až k jejich odchodu ze zaměstnání.

Hlavním cílem naší práce je analyzovat pracovní zátěž a pracovní spokojenost u učitelů mateřských škol, konkrétně zjistit, zda existuje mezi těmito dvěma proměnnými souvislost. Výzkumné šetření je realizováno formou kvantitativního šetření za pomoci volně přístupných standardizovaných dotazníků, a to standardizovaného dotazníku pracovní zátěže od W. Meistera a standardizovaného dotazníku The Job Satisfaction Survey od P.E. Spector, které byly doplněny otázkami demografického charakteru. Oba dotazníky si následně blíže přiblížíme. Výzkumné šetření proběhlo v období od 11. 2. 2023 do 6. 3. 2024, přičemž výzkumu se zúčastnilo celkem 312 respondentů. V následujících kapitolách se budeme zabývat designem výzkumu.

5.1 Výzkumné cíle

Výzkumné cíle nám určují záměr výzkumného šetření. V rámci našeho výzkumného šetření jsme si stanovili výzkumný cíl hlavní a výzkumné cíle dílčí.

Hlavní výzkumný cíl:

- Analyzovat vnímanou pracovní spokojenost a pracovní zátěž u učitelů MŠ.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit úroveň pracovního zatížení u učitelů MŠ.
- Zjistit úroveň pracovní spokojenosti u učitelů MŠ.
- Ověřit souvislost mezi pracovní zátěží a pracovní spokojeností u učitelů MŠ.

5.2 Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů jsme zformulovali následující výzkumné otázky, které jsou stejně jako cíle rozděleny na výzkumnou otázku hlavní a výzkumné otázky dílčí.

Výzkumná otázka hlavní:

- Jaká je vnímaná pracovní spokojenost a pracovní zátěž u učitelů MŠ?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaká je úroveň pracovního zatížení u učitelů MŠ?
- Jaká je úroveň pracovní spokojenosti u učitelů MŠ?
- Jaká je souvislost mezi pracovní zátěží a pracovní spokojeností u učitelů MŠ?

5.3 Stanovení hypotézy

Dle Chrásky (2016) můžeme hypotézu považovat za jádro kvantitativně orientovaného výzkumu, proto jsme ji v našem výzkumu nechtěli opomenout. Jelikož se věnujeme dvěma velmi důležitým jevům - pracovní spokojenosti a pracovní zátěži, rozhodli jsme zjistit, zda mezi těmito fenomény existuje souvislost, případně jaká.

Věcná hypotéza:

1H: Předpokládáme, že existuje statisticky významný vztah mezi úrovní pracovní zátěže učitelů MŠ a jejich pracovní spokojeností.

5.4 Výzkumný soubor

Obecným požadavkem výzkumného souboru je, aby byl co nejvíce reprezentativní (Chráska, 2016). V našem případě byl výzkumný soubor vybrán dostupným výběrem z důvodu omezených zdrojů a možností. Výsledky tedy nemůžeme zobecnit na celý základní soubor, nicméně jsme se snažili výpovědní hodnotu posílit počtem respondentů, který ve výsledku dosáhl počtu $n = 312$.

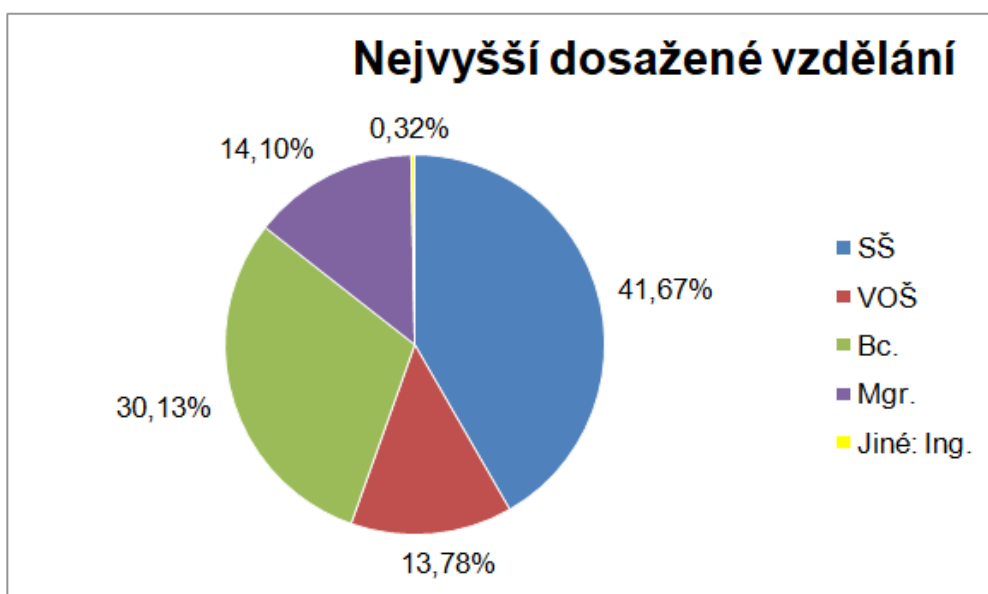
V úvodu dotazníku byly respondentům položeny doplňující demografické otázky, a to proto, abychom si dokázali lépe představit, jací respondenti výzkumný soubor tvoří, tedy abychom byli schopni výzkumný soubor charakterizovat. Jediným požadavkem na respondenty byla délka praxe v učitelské profesi minimálně 1 rok, což je kritérium stanovené přímo standardizovaným dotazníkem pracovní zátěže. Po jednom roce působení

v zaměstnání jsou respondenti již seznámeni s chodem a požadavky profese a dokážou objektivněji posoudit kladné a záporné stránky, které s sebou profese přináší.

Výzkumný soubor tvoří celkem **312 respondentů**. Výzkumu se zúčastnily pouze **ženy** – učitelky MŠ. Do výzkumu se nezapojil žádný muž.

Věk respondentů je v rozmezí 22 - 62 let, průměrný věk je 38 let. V mateřských školách, které se nacházejí na venkově je zaměstnáno 112 učitelek, 200 učitelek pracuje v mateřských školách, situovaných ve městě. Ve státní MŠ pracuje 298 respondentek, pouze 14 respondentek je zaměstnáno v soukromé MŠ. V církevní MŠ nepracuje nikdo z respondentů. Respondentů jsme se také ptali, jaká je vzdělávací koncepce MŠ, ve které pracují. Drtivá většina respondentek pracuje v MŠ s tradičním přístupem ke vzdělávání, a to 290, pouze 22 učitelek pracuje v MŠ alternativního směru.

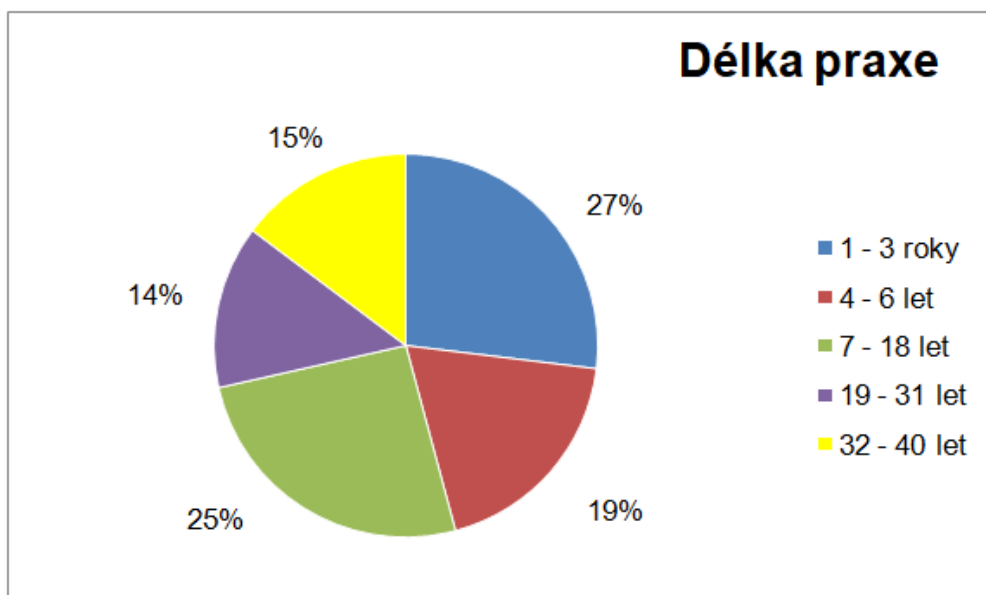
Následující dva výšečové grafy znázorňují nejvyšší dosažené vzdělání a délku praxe respondentů.



Graf 1: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

..

Z grafu můžeme vyčíst, že nejvyšší zastoupení má u učitelek středoškolské vzdělání (n=130), dále vysokoškolské vzdělání zakončené bakalářským titulem (n=94), poté vysokoškolské vzdělání zakončené magisterským titulem (n=44), následně VOŠ (n=43) a nejméně je zastoupena varianta „jiné“, a to pouze 1 respondentka s inženýrským vzděláním.



Graf 2: Délka praxe respondentů

Nejvíce zastoupenou skupinou, co se délky praxe respondentů týče, byly začínající učitelky s praxí 1-3 roky ($n=84$), následovala skupina učitelek s praxí 7-18 let ($n=80$), poté skupina s praxí 4-6 let ($n=59$), dále učitelky s praxí 32-40 let ($n=46$) a nejméně zastoupenou skupinou, avšak s rozdílem pouze jednoho procenta, byly učitelky s praxí 19-31 let ($n=43$).

5.5 Metoda sběru dat

Pro účely výzkumného šetření byly využity dva standardizované, volně přístupné, dotazníky a doplňující demografické otázky na věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, délku praxe, lokaci pracoviště a uplatňované vzdělávací systémy v MŠ. Dotazník jsme umístili na platformu www.surveymonkey.com a elektronicky jsme oslovili několik mateřských škol s žádostí o vyplnění. Dotazník bylo možno vyplnit v období od 11. 2. 2023 do 6. 3. 2024. Respondentům byla zajištěna anonymita, byla jim poskytnuta možnost připomínkovat celý dotazník a stejně tak jim byl poskytnut kontaktní e-mail pro případ, že by chtěli být v budoucnu seznámeni s konečnými výsledky výzkumného šetření. Vyplnění dotazníku nebylo nijak časově omezeno. Jak jsme již zmínili v předchozí kapitole, jediným požadavkem pro zapojení respondentů do výzkumu byla praxe v profesi učitele MŠ trvající alespoň 1 rok, což je podmínka stanovená autorem dotazníku pracovní zátěží W. Meisterem. Tento požadavek byl sdělen v e-mailové komunikaci spolu s žádostí o vyplnění dotazníku. Nyní se pokusíme stručně popsat ony dva standardizované dotazníky.

5.5.1 Standardizovaný dotazník W. Meistera

Meisterova metoda hodnocení pracovní zátěže je určena k hodnocení vlivů pracovní činnosti na psychiku pracovníků. Jedná se o přehledové vyšetření psychické zátěže při práci. Dotazník byl vytvořen německým autorem W. Meisterem v roce 1975 a následně ověřován v letech 1976 - 1984 hygienickou službou. V současné době se využívá jeho upravené verze z roku 1987. Dotazník obsahuje 10 položek, které se řadí do třech faktorů, a to přetížení, monotonie a nespecifický faktor. Předností tohoto dotazníku je stručnost, srozumitelnost a poměrně dobrá spolehlivost. (Hladký & Židková, 1999)

Jak autoři dále uvádějí, hodnocení zátěže pomocí této metody má platnost pouze pro zkoumanou skupinu, a to z důvodu odlišnosti sociálně-psychologických okolností pracovních skupin i při podobném charakteru práce. Podmínkou tohoto dotazníku je administrování pouze pracovníkům stejné profese s více než roční praxí, přičemž je vhodné sledovat skupiny o nejméně 10 pracovnících. Hodnocení výsledků je možno vypracovat za celou skupinu i u jednotlivých pracovníků. Vzhledem k počtu našich respondentů budeme sesbíraná data vyhodnocovat za celou skupinu.

5.5.2 Standardizovaný dotazník Job Satisfaction Survey P.E. Spector.

Standardizovaný dotazník P. E. Spector je určen ke zjištění postojů zaměstnanců k jednotlivým aspektům práce. Těmito aspekty jsou plat, kariérní postup, benefity, odměny, organizační podmínky, vedení, komunikace, spolupracovníci a povaha práce. Každý jeden z devíti aspektů práce je hodnocen pomocí čtyř položek a následně se ze všech 36 položek vypočítává celkové skóre. I přesto, že původně byl dotazník vyvinut pro použití v organizacích poskytující služby, jeho využitelnost je možná ve všech organizacích. (Spector, 1985) Autor uvádí také normy, tedy výsledky z jednotlivých organizací, a to jak v soukromém, tak i veřejném sektoru, se kterými je možné vypočtené skóre porovnat. V našem případě využijeme normy učitelů primárního a sekundárního vzdělávání a normy vysokoškolských učitelů.

5.6 Způsob zpracování dat

Pro účely vyhodnocení sesbíraných dat byl využit tabulkový procesor MS Excel a program IBM SPSS Statistics.

Vyhodnocení pracovní zátěže, tedy **standardizovaného dotazníku W. Meistera**, je možné provést dvěma způsoby, a to podle faktorů nebo podle jednotlivých položek

dotazníku. My jsme se rozhodli pro faktorové vyhodnocení. Faktorovým rozbořem jsou stanoveny tři faktory, a to přetížení, monotonie (jednostrannost) a nespecifický faktor (stresová odezva). Jednotlivým faktorům odpovídají příslušné položky. Více nám objasní následující tabulka.

Faktor	Název faktoru	Součet položek	Maximum	Minimum
I.	Přetížení	1 + 3 + 5	15	3
II.	Monotonie	2 + 4 + 6	15	3
III.	Nespecifický faktor	7 + 8 + 9 + 10	20	4
HS	Hrubý skór	I. + II. + III.	50	10

Tabulka 2: Vyhodnocení podle faktorů

Pro skupinové vyhodnocení je možno využít aritmetické průměry sledovaných faktorů a hrubého skóru. Nadcházející tabulka nám znázorňuje aritmetické průměry, jež mohou sloužit jakožto populační normy a dále kritické hodnoty, jejichž překročení indikuje nadměrnou zátěž v dané oblasti. (Hladký & Židková, 1999) Jelikož náš soubor tvoří pouze ženy, uvedeme si průměry, směrodatné odchylky a kritické hodnoty pro ženy.

Faktor	\bar{x} - aritmetický průměr	s. d. – směrodatná odchylka	K - kritická hodnota
I. Přetížení	8,4	3,2	10
II. Monotonie	7,6	3	9
III. Nespecifický faktor	11,7	4,4	14
HS Hrubý skór	25	8,1	29

Tabulka 3: Populační normy pro ženy

Dále lze výslednou psychickou zátěž klasifikovat na základě faktorových skórů (viz příloh P1).

Nyní si objasníme vyhodnocování standardizovaného dotazníku **Job Satisfaction Survey Paula E. Spector** (dále jen JSS) zjišťující osobní spokojenost zaměstnanců. Dotazník

obsahuje 36 položek, přičemž vždy čtyři položky odpovídají jednotlivému aspektu spokojenosti v oblastech: plat, kariérní postup, benefity, odměny, organizační podmínky, vedení, komunikace, spolupracovníci a povaha práce. Je třeba mít na paměti, že dotazník obsahuje poměrně mnoho negativně laděných položek, tedy čím vyšší je hodnota odpovědi, tím menší je spokojenost nebo jinými slovy tím vyšší je nespokojenost. Vysoké skóre na škále představuje spokojenost s prací, takže skóre na negativně formulovaných položkách musí být obráceno, než se sečte s pozitivně formulovaným bodem nebo celkovým skóre. Konkrétně se jedná o položky č. 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 34, 36. Je tedy nezbytné hodnoty těchto položek v MS Excel upravit, a to tak, že jejich bodové skóre obrátíme, tedy 1 = 6, 2 = 5, 3 = 4, 4 = 3, 5 = 2, 6 = 1. Odpovědi se sečtou dle jejich zařazení do oblastí spokojenosti a výsledné skóre určí celkovou spokojenost.

Následující tabulka uvádí rozdělení položek do devíti oblastí spokojenosti.

Oblast	Čísla položek	Oblast	Čísla položek
1. Plat	1, 10, 19, 28	6. Organizační podmínky	6, 15, 24, 31
2. Kariérní postup	2, 11, 20, 33	7. Spolupracovníci	7, 16, 25, 34
3. Vedení	3, 12, 21, 30	8. Povaha práce	8, 17, 27, 35
4. Benefity	4, 13, 22, 29	9. Komunikace	9, 18, 26, 36
5. Odměny	5, 14, 23, 32	Celková spokojenost	1-36

Tabulka 4: Rozdělení položek do devíti oblastí spokojenosti

Skóre pro 4položkové subškály s rozsahem od 4 do 24 bodů se vyhodnotí následovně:

- 4 - 12 bodů – nespokojenost;
- 12 - 16 bodů – spokojenost ambivalentní;
- 16 - 24 – spokojenost.

Pro celkový počet 36 položek, kde se možné skóre pohybuje od 36 do 216 bodů, jsou rozsahy 36 až 108 pro nespokojenost, 144 až 216 pro spokojenost a mezi 108 a 144 pro spokojenost ambivalentní.

Jednotlivé dílčí výzkumné otázky vyhodnotíme následovně.Jaká je úroveň pracovního zatížení u učitelů MŠ?

Pro skupinové hodnocení pracovní zátěže použijeme popisnou statistiku, konkrétně aritmetické průměry sledovaných faktorů a rovněž hrubého skóru, které porovnáme s aritmetickými průměry a kritickými hodnotami, které byly získány a zpracovány hygienickou službou pro muže a ženy v české populaci. Překročení kritických hodnot pak indikuje nadměrnou zátěž v dané oblasti (viz tabulka 3). (Hladký & Židková, 1999)

Jaká je úroveň pracovní spokojenosti u učitelů MŠ?

Abychom zjistili, jaká je celková spokojenost respondentů, musíme sečíst počet bodů všech položek a následně toto skóre zařadit do jedné z bodových škál určující spokojenost, nespokojenost nebo spokojenost ambivalentní. Pro zjištění spokojenosti v jednotlivých aspektech, sečteme bodové skóre příslušných položek (viz tabulka 4). I zde se tedy bude jednat o popisnou statistiku, kde nás budou zajímat zejména aritmetické průměry dosažených bodových skóre.

Jaká je souvislost mezi pracovní zátěží a pracovní spokojeností u učitelů MŠ?

Ve výzkumném šetření nás zajímá, zda existuje statisticky významný vztah mezi pociťovanou úrovní pracovní zátěže u učitelů MŠ a jejich pracovní spokojeností. Nejdříve musíme ověřit normalitu dat a na základě toho zvolit vhodný test, jímž hypotézu ověříme. K tomuto využijeme testovou statistiku.

6 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT A JEJICH INTEPRETACE

V této kapitole si představíme výsledky analýzy získaných dat z dotazníkového šetření mezi učiteli mateřských škol. Jak jsme již uvedli v předchozí kapitole, data jsme získávali prostřednictvím dvou standardizovaných dotazníků, které byly doplněny otázkami demografického typu. Dotazníkovou baterii (viz příloha P1) jsme umístili na platformu www.surveymonkey.com a v období od 11.2.2023 do 6.3.2024 se do výzkumného šetření zapojilo 312 respondentů.

Na základě shromážděných dat byla provedena analýza normality dat, která nám ukázala, že data nejsou normálně rozložena (viz příloha P2). Test, který využijeme k ověření hypotézy, bude tedy patřit do skupiny neparametrických testů.

6.1 Míra vnímané pracovní zátěže

Tato podkapitola se bude věnovat analýze dat, získaných prostřednictvím Weisterova standardizovaného dotazníku psychické zátěže. K analýze využijeme popisnou statistiku, konkrétně využijeme maximální a minimální hodnoty, aritmetické průměry, směrodatné odchylky.

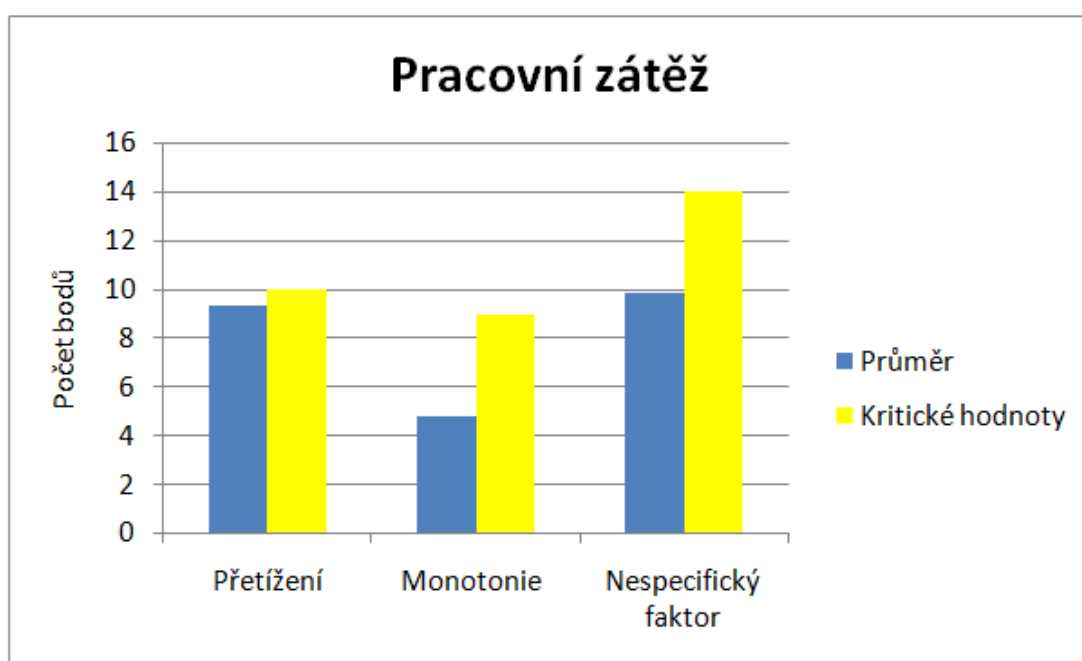
Meisterův dotazník je složen z deseti položek, u kterých respondenti odpovídají v závislosti na jejich pocitech následovně: 1 – ne, vůbec nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nevím, někdy ano, někdy ne, 4 – spíše ano, 5 – ano, plně souhlasím. Maximální a minimální počet bodů u jednotlivých faktorů nám ukazuje tabulka 2. Dotazník umožňoval získat minimálně 10 bodů, maximálně pak 50 bodů.

Následující tabulka nám ukazuje získaný počet bodů u našich respondentů.

Proměnná	Popisná statistika				
	Počet respondentů	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Přetížení	312	9,36	3	15	2,99
Monotonie	312	4,78	3	15	1,98
Nespecifický faktor	312	9,85	4	20	3,65
Hrubý skór	312	24	10	47	7,12

Tabulka 5: Popisná statistika - zátěž

V průměru získal náš výzkumný soubor 24 bodů z 50 možných, nejméně respondentka s 11 body a nejvíce respondentka s 47 body. Můžeme tedy vidět, že ve vnímané psychické zátěži se objevují značné individuální rozdíly. V oblasti přetížení dosáhli respondenti v průměru 9,36 bodů z 15 možných, v oblasti monotonie 4,78 bodů z 15 možných a v oblasti nespécifického faktoru (stresové odezvy) 9,85 bodů z 20 možných. Pokud bychom tato data srovnali s kritickými hodnotami pro ženy, které byly vytvořeny hygienickou službou, a jejichž překročení indikuje nadměrnou zátěž v té dané oblasti, zjistíme, že nejvíce jsou respondenti zatíženi ve faktoru přetížení, což nám znázorňuje následující sloupcový graf.



Graf 3: Výsledky jednotlivých faktorů zátěže

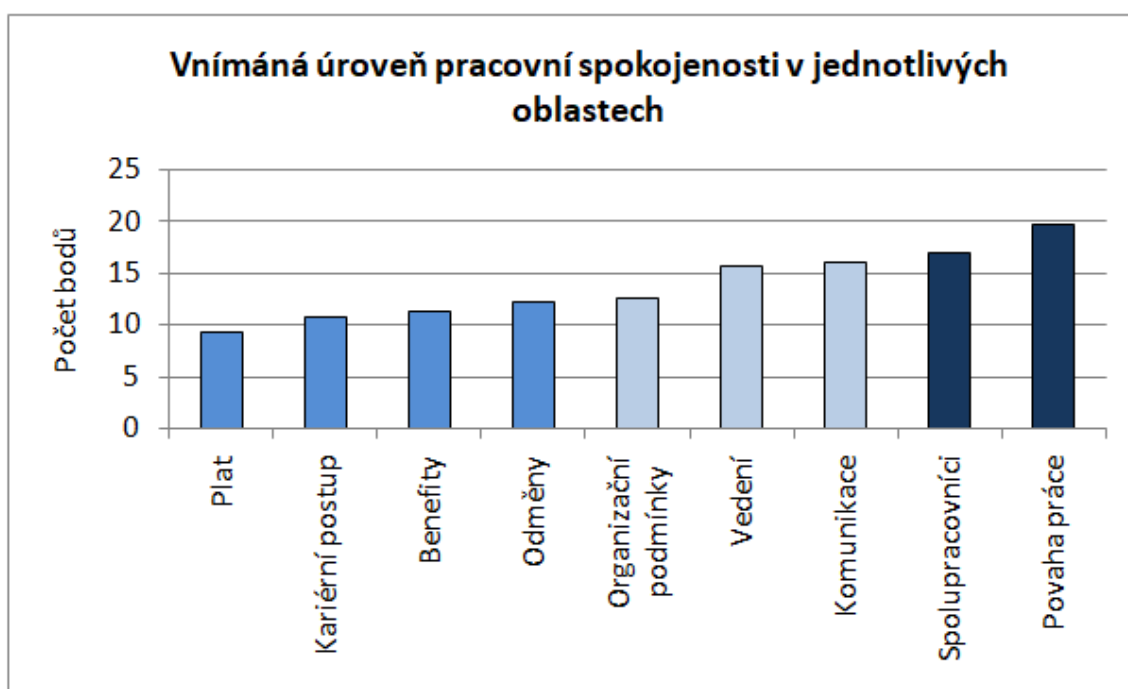
Do oblasti přetížení řadíme časovou tíseň, vysokou odpovědnost a problémy a konflikty. Učitelé z našeho výzkumného šetření tedy mívají při práci často pocit časového tlaku, práce je velmi psychicky zatěžuje pro svou vysokou zodpovědnost, spojenou se závažnými důsledky a zažívají v práci časté konflikty a problémy od nichž se nemohou odpoutat ani po skončení pracovní doby.

Pro klasifikace psychické zátěže budeme postupovat dle instrukcí autora (viz příloha P2). Pro zařazení do stupně zátěže celé skupiny jsme vycházeli z faktorových skóre. Sečetli jsme mediány pro jednotlivé faktory ($10,5 + 5 + 12 = 27,5$), což značí, že faktor I. má nejméně o dva body vyšší součet středních hodnot než faktor II., a při této variantě jsme k faktoru I přičetli střední hodnoty faktoru III, tedy $I + III$ ($10,5 + 12 = 22,5$). Součet

poukazuje na druhý stupeň zátěže s tendencí k přetížení. Z dotazníku vyplývá, že druhá úroveň zátěže představuje pro naše respondenty takovou psychickou zátěž, při které může docházet pravidelně k dočasným ovlivněním subjektivního stavu, respektive výkonnosti (viz příloha P2 - tabulka 9). (Hladký & Židková, 1999)

6.2 Úroveň vnímané pracovní spokojenosti

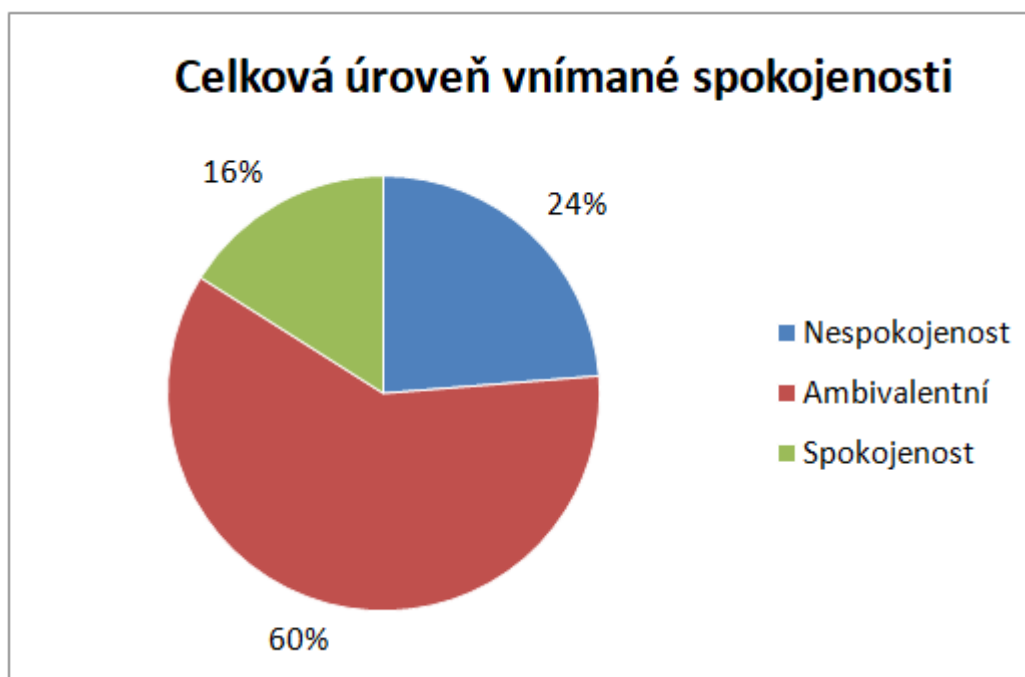
Podkapitola pojednává o míře vnímané pracovní spokojenosti respondentů. Ke zjištění celkové spokojenosti a spokojenosti v jednotlivých aspektech využijeme aritmetické průměry získaných bodů. Na jednotlivé položky respondenti odpovídali na škále od 1 do 6, přičemž vybírali číslo, které nejlépe vystihuje jejich názor: 1 – rozhodně nesouhlasím, 2 – nesouhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – spíše souhlasím, 5 – souhlasím, 6 – rozhodně souhlasím. Skóre na každé z devíti podškál, které jsou tvořeny čtyřmi položky, se může pohybovat od 4 do 24 bodů; zatímco skóre pro celkovou spokojenost s prací, založené na součtu všech 36 položek, se může pohybovat od 36 do 216 bodů. Jednotlivé oblasti spokojenosti a jim odpovídající položky jsme si uvedli v předchozí kapitole, tabulce 4. Před samotným sčítáním bylo potřeba upravit skóre negativně laděných otázek, a to obrácením jejich hodnot (viz kapitola 5.6 Způsob zpracování dat), poté jsme vypočetli průměrné hodnoty pro každou oblast. Míru spokojenosti v jednotlivých aspektech nám znázorňuje následující sloupcový graf.



Graf 4: Spokojenost v jednotlivých aspektech práce

Z grafu můžeme vyčíst, že respondenti byli nespokojeni zejména s platem, poté možností kariérního postupu, benefity a odměnami. Ambivalentní spokojenost, která značí, že jsou respondenti s těmito aspekty práce někdy spokojeni a někdy nespokojeni, se projevila u organizačních podmínek, vedení a komunikace a jednoznačně spokojeni byli respondenti se svými spolupracovníky a samotnou povahou práce.

Celková míra vnímané spokojenosti v zaměstnání je vyobrazena následujícím výsečovým grafem:



Graf 5: Celková úroveň vnímané spokojenosti

Graf nám znázorňuje, že 74 (24%) respondentů spadá do kategorie nespokojených zaměstnanců, 188 (60%) respondentů do kategorie ambivalentní a 50 (16%) osob je se svým zaměstnáním spokojeno. Tomuto odpovídá i průměrná hodnota spokojenosti, která dosahuje 124 bodů, což spadá dle autora dotazníku do kategorie ambivalentní / rozporné spokojenosti.

6.3 Vztah mezi pracovní zátěží a pracovní spokojeností u učitelů mateřských škol

Ke zjištění vztahu mezi vnímanou pracovní zátěží a pracovní spokojeností u učitelů mateřských škol byl využit Spearmanův koeficient korelace. Chráska (2016) uvádí, že

koeficient korelace r může nabývat hodnot od 0 do (-)1. Hodnota 0 znamená, že mezi srovnávanými jevy není žádný vztah. Čím více se hodnota vypočteného koeficientu korelace blíží hodnotě 1 (nebo -1), tím těsnější vztah je mezi jevy, jež srovnáváme. Kladný výsledek značí, že vyšším hodnotám jednoho jevu odpovídají také spíše vyšší hodnoty druhého jevu a zároveň nižším hodnotám u prvního jevu odpovídají také spíše nižší hodnoty jevu druhého. Pakliže je koeficient korelace záporný, znamená to, že mezi jevy, které srovnáváme je negativní (opačný) vztah, který značí, že vysokým hodnotám jedné proměnné odpovídají spíše nižší hodnoty druhé proměnné a naopak.

V našem výzkumu byly stanoveny následující hypotézy:

H_0 : Neexistuje statisticky významný vztah mezi úrovní pracovní zátěže učitelů MŠ a jejich pracovní spokojeností.

H_A : Existuje statisticky významný vztah mezi úrovní pracovní zátěže učitelů MŠ a jejich pracovní spokojeností.

Tabulka č. 6 nám zobrazuje výsledky korelační analýzy. Výsledky potvrzují, že mezi oběma fenomény existuje statisticky významný vztah.

Spearmanův koeficient korelace			
Hladina významnosti $p = 0,05000$			
Proměnné	Přetížení	Monotonie	Stresová odezva
Komunikace práce	-0,309	-0,386	-0,286
Povaha práce	-0,404	-0,667	-0,539
Odměny	-0,256	-0,248	-0,278
Spolupracovníci	-0,412	-0,430	-0,255
Organizační podmínky	-0,387	-0,243	-0,382
Benefity	-0,174	-0,200	-0,237
Plat	-0,210	-0,141	-0,242
Vedení	-0,279	-0,477	-0,296
Kariérní postup	-0,136	-0,016	-0,133

Tabulka 6: Výsledky korelační analýzy

Z tabulky korelační analýzy vyplývá, že vztah mezi mnoha proměnnými je spíše slabší s nízkou závislostí ($0,4 > r \geq 0,2$). Zelená čísla značí velmi slabou závislost ($0,2 > r \geq 0$) mezi proměnnými. Červená čísla v tabulce poté značí střední - značnou závislost ($0,7 > r \geq 0,4$) mezi proměnnými. Nejvyšší hodnota byla naměřena mezi proměnnými povaha práce a monotonie, což znamená, že čím více jsou respondenti spokojeni se samotnou povahou práce, tím je úroveň zátěže v oblasti monotonie nižší.

Při ověřování vztahu mezi vnímanou pracovní zátěží a pracovní spokojeností u učitelů mateřských škol tedy přijímáme alternativní hypotézu H_A : Mezi vnímanou úrovní pracovní zátěže a pracovní spokojeností u učitelů mateřských škol existuje statisticky významný vztah.

7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

Tato kapitola je věnována shrnutí výsledků našeho výzkumného šetření, které bylo realizováno formou empirického výzkumu, konkrétně kvantitativního šetření s využitím dvou standardizovaných dotazníků doplněných o otázky demografického charakteru. Výzkumného šetření se zúčastnilo 312 respondentů – učitelek mateřských škol. Z analýzy dat vyplývají tyto výsledky:

Jaká je úroveň pracovního zatížení u učitelů MŠ?

Pro zjištění vnímané úrovně pracovní zátěže jsme využili popisné statistiky, konkrétně maximální a minimální hodnoty, aritmetické průměry, směrodatné odchylky. Z výsledku vyplývá, že respondenti byli zatěžováni v oblasti přetížení, která značí časovou tíseň, vysokou odpovědnost a časté problémy a konflikty v zaměstnání. Učitelé z našeho výzkumného souboru dosahovali v průměru 24 bodů z 50 možných, přičemž však odpovědi jednotlivých respondentů měly široký rozptyl. Tento výsledek odpovídá druhému stupni zátěže s tendencí k přetížení, tedy označuje takovou psychickou zátěž, při které může docházet pravidelně k dočasným ovlivněním subjektivního stavu, respektive výkonnosti.

Jaká je úroveň pracovní spokojenosti u učitelů MŠ?

Z analýzy dat vyplývá, že průměrná hodnota vnímané úrovně pracovní spokojenosti dosahuje 124 bodů, což spadá do kategorie ambivalentní / rozporné spokojenosti. Podle výsledků zde spadá 188 (60%) učitelek z našeho výzkumného souboru. Respondenti byli nespokojeni zejména s platem, poté možností kariérního postupu, benefity a odměnami. Rozporná (ambivalentní) spokojenost se projevila u organizačních podmínek, vedení a komunikace a jednoznačně spokojeni byli respondenti se svými kolegy a samotnou povahou práce.

Jaká je souvislost mezi pracovní zátěží a pracovní spokojeností u učitelů MŠ?

Pro ověření vztahu mezi těmito dvěma fenomény byla využita Spearmanova korelační analýza. Z výsledků analýzy vyplývá, že mezi proměnnými byla zjištěna slabá, nízká a střední (značná) souvislost. Na základě těchto zjištění byla přijata H_A : Mezi vnímanou úrovní pracovní zátěže a pracovní spokojeností u učitelů mateřských škol existuje statisticky významný vztah.

Poznámky od respondentů

Respondentům byla poskytnuta možnost připomínkovat dotazník, napsat své podněty, nápady, kritiku, cokoli je napadne. Této možnosti využilo 15 respondentů. Objevovaly se zde moc zajímavé myšlenky, některé z nich by mohly být podnětem k dalšímu výzkumnému šetření, jako např. zkoumání spokojenosti rodičů s chodem MŠ, financování MŠ pohledem učitelů a ředitelů škol apod. Poznámky od respondentů si nyní uvedeme doslovně bez jakýchkoliv úprav:

- „Zátěž je opravdu velká, práce zcela nedoceněná.“
- „V MŠ, ve které pracuji, jsem velmi spokojená, platy ovšem neovlivníme, jsme placeni podle tabulek. A platový rozdíl mezi začínající učitelkou a učitelkou, která práci vykonává 20 let, není nijak velký rozdíl.“
- „Velmi často mám pocit, že dělám hodně práce, ale tabulkové platy v MŠ jsou na to, co tam vše musíme dělat podle mého malé. Proto bych chtěla do budoucna jít na první stupeň ZŠ.“
- „Učitel v MŠ musí být silná osobnost.“
- „Práce učitelky v MŠ je z mého pohledu skvělá, bohužel je závislá na mnoha vnějších faktorech, které ji mohou znepříjemnit.“
- „Měly by se řešit pauzy na kouření, jak k tomu přijdou nekuřáci?!“
- „Nemám ambice týkající se povýšení v práci.“
- „Nejvíce stresující je přeplněnost tříd.“
- „Nejvíce mě stresuje to, že se nadřizený více zaobírá spokojeností rodičů v mateřské škole než spokojeností svých podřízených.“
- „Nárůst nesmyslné administrativy je překážkou při smysluplné přípravě na práci s dětmi. Nepravdivé informování o výši platů učitelů a o práci provozu v MŠ nepřispívá k pocitu uznání.“
- „Mrzí mne, že nikoho nezajímáme a prestiž u veřejnosti je pomalu na nule. Co furt chtějí, vždyť si jen hrají, pijí kávičko, dva měsíce prázdnin, apod.“
- „Mám svoji práci ráda, baví mě a vidím v ní vyšší smysl, který se stejně penězi nedá vyčíslit.“

- „Kvalitní školství se bez peněz dělat nedá.“
- „Jsem ráda, že mohu pracovat ve své školce. Byť jsem vyhrála konkurz na ředitelku školky jinde, zůstala jsem. Je mi tam nádherně. Je důležité hledat pozitivní věci, a já si vždycky říkám: Dělej to tak, jak bys chtěla, aby to dělali jiní (zejména, když jsem měla malé děti). Co mě mrzí, je upadající prestiž tohoto povolání. Vlivů je mnoho, ale v první řadě za tím stojí ministerstvo, které nás nijak nechrání, inkluze a média.“
- „Chyběly mi tam jiné možnosti v odpovědích např. k možnostem povýšení, nestojím o něj.“

7.1 Diskuze a limity výzkumného šetření

Jak jsme již zmínili v teoretické části, ačkoliv jsou oba fenomény – pracovní zátěž i pracovní spokojenost často předmětem různých výzkumů, výzkumná šetření zaměřená přímo na učitele mateřských škol jak v českém prostředí, tak i ve světovém měřítku chybí.

V teoretické části (kapitola 3.3 Pracovní spokojenost učitelů u nás a v zahraničí) jsme si uvedli několik výzkumů, které však byly zaměřeny na učitele základních a středních škol, případně studenty pedagogických oborů.

Spector (1985) uvádí ve svých normách pro americké učitele základních a středních škol průměrné bodové skóre pracovní spokojenosti 135 bodů, což je o 11 bodů více než výsledné skóre našeho výzkumného souboru. I přesto však jejich vnímaná pracovní spokojenost spadá do rozmezí ambivalentní spokojenosti. Zajímavější by pro naše účely bylo srovnání s normami pro učitele mateřských škol, ty však autor neuvádí.

Zajímavým výzkumem, který byl zaměřen na učitele mateřských škol, je výzkum autorů Čecha, Gillové a Cakirpaloglu (2020). Výzkumné šetření proběhlo v období 3/2020 - 5/2020 a zapojilo se do něj 485 učitelů mateřských škol z Jihomoravského kraje ČR. Cílem výzkumu bylo zmapovat, jak učitelé mateřských škol hodnotí svou pracovní spokojenost, a také zjistit, zda se u učitelů vyskytuje syndrom vyhoření. Výsledky výzkumu naznačovaly, že učitelé mateřských škol byli nejvíce ohroženi syndromem vyhoření v oblasti emočního vyčerpání a depersonalizace. Téměř 83 % učitelů je s pracovními podmínkami spokojeno. Výsledky také ukazují, že čím vyšší je úroveň pracovní spokojenosti, tím nižší je stupeň vyhoření. Rozdíly ve vnímané úrovni pracovní spokojenosti mohou spočívat jak v individuálních odlišnostech zapojených respondentů, tak také ve využití jiného standardizovaného dotazníku, kdy v našem výzkumu byl využit standardizovaný dotazník

Job Satisfaction Survey P. E. Spectora a v uvedeném šetření Inventář spokojenosti učitelů K. Paulíka. Nicméně i v našem výzkumu se potvrdilo, že čím vyšší je míra vnímané pracovní spokojenosti, tím nižší je úroveň pracovního zatížení, tedy nižší pravděpodobnost výskytu syndromu vyhoření.

Jako další si uvedeme čínský výzkum od Wei Xia a kolektivu (2024) zkoumající vztah mezi organizačním klimatem a pracovní spokojeností učitelů mateřských škol. Do výzkumu bylo zapojeno 1091 učitelů mateřských škol. Výsledky výzkumu naznačují významnou korelaci mezi organizačním klimatem mateřských škol, pracovním stresem, emoční pracovní zátěží a pracovní spokojeností. Stejně jako v našem výzkumu se potvrdilo, že čím více jsou učitelé v práci zatěžováni a pocítují stresovou zátěž, tím méně jsou v práci spokojeni.

Pracovním stresem u učitelů mateřských škol v Albánii se zabýval Kume (2024). Autor uskutečnil rozhovory se 176 učiteli mateřských škol, přičemž zjistil, že nejčastěji je pracovní stres způsoben psychickým přetížením, pracovním tlakem a aspektem bezpečnosti práce. Vnějšími vlivy, které ovlivňovaly pocíťovanou úroveň pracovního stresu, byly počet dětí ve třídě a vysoké nároky vedení. Demografické rysy učitelů jako jejich rodinná situace (bezdětní x rodiče) a pracovní zkušenosti byly identifikovány jako faktory, které snižují míru prožívaného stresu v práci. Věk a osobní stav učitele neměly na prožívaný stres významný vliv. Výsledky našeho výzkumného šetření se shodují ve zdrojích pracovního stresu, protože nám, stejně jako autorovi, vyšly kritické hodnoty ve faktoru přetížení, který značí vnímanou časovou tíseň a tlak, vysokou odpovědnost a problémy a konflikty na pracovišti.

Limity výzkumného šetření

Mezi limity naší bakalářské práce rozhodně patří způsob výběru výzkumného souboru, kdy se jednalo o dostupný výběr, který je závislý na ochotě respondentů zapojit se do výzkumu. V tomto smyslu postrádá náš výzkumný soubor reprezentativnost, výsledky tedy nemůžeme zobecnit na celý základní soubor. Výpovědní hodnotu jsme se však snažili posílit počtem respondentů, který ve výsledku dosáhl počtu $n = 312$. Limitem, který souvisí s respondenty zapojenými do šetření, bylo genderové rozložení výzkumného souboru, kdy se do něj zapojily pouze ženy – učitelky. Nicméně feminizace je pro profesi učitele MŠ charakteristická, jak jsme mohli zjistit z údajů Českého statistického úřadu (viz kapitola 1 - Základní perspektivy v profesi učitele mateřské školy). Jako limity

výzkumného šetření můžeme označit také samotné využití obou standardizovaných dotazníků, které lze aplikovat na různé profese, nikoliv pouze na učitelskou.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě realizovaného výzkumného šetření bylo zformulováno doporučení pro praxi, jež by mohlo přispět ke snížení psychické zátěže a zvýšení míry pracovní spokojenosti u pedagogů v předškolním vzdělávání. Autoři se shodují, že učitelská profese patří do skupin profesí, které jsou pracovní zátěží a stresem ohroženy nejvíce. Na pedagogy jsou totiž kladeny značné nároky, a to nejen ze strany vedení, ale také od kolegů, rodičů, dětí i široké veřejnosti. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že učitelé zažívají často při své práci pocit časového tlaku, práce je psychicky zatěžuje pro svou vysokou odpovědnost spojenou se závažnými důsledky a také se v práci často setkávají s konflikty a problémy, od nichž se nemohou odpoutat ani po skončení pracovní doby. To všechno způsobuje, že úroveň jejich spokojenosti je rozporná (ambivalentní).

Problém shledáváme v nepřipravenosti budoucích učitelů na zátěžové situace, se kterými se při výkonu své profese mohou setkat a jistě setkají. Doporučujeme proto (stejně jako např. Krninský, 2012), aby byli budoucí pedagogové připravováni na svou profesi komplexněji, a to navýšením rozsahu povinné supervidované praxe studentů učitelství. Zároveň by bylo vhodné zajistit supervizi i pro již vyučující pedagogy.

Doporučením pro samotné učitele je dodržování zásad duševní hygieny, jež zahrnuje především pravidelný pohyb, relaxační cvičení a dodržování denního režimu. Všechny tyto aktivity ve svém důsledku zvyšují celkovou odolnost člověka. Švamberk Šauerová (2018) upozorňuje, že mimo dodržování duševní hygieny je také vhodné zaměřit pozornost na rozvíjení profesních a osobnostních kompetencí, které jsou důležitou součástí prevence syndromu vyhoření.

Dalším doporučením, zejména pro ředitele a zřizovatele škol, je úprava pracovního prostředí tak, aby bylo pro učitele příjemné, cítili se v něm dobře a bezpečně. Zároveň by se mělo vedení snažit podpořit dobré vztahy mezi kolegy, obohatit pedagogické rady o zajímavé činnosti, naslouchat námětům a přáním svých zaměstnanců, zjednodušit jim nadměrnou administrativní práci, podporovat je v dalším vzdělávání např. i formou webinářů a organizovat práci tak, aby se povinnosti zaměstnanců vzájemně nepřekrývaly ani nebyly v rozporu, jednoduše, aby každý přesně věděl, co se od něj očekává. K dobrým vztahům mezi kolegy by mohlo přispět konání pravidelných teambuildingových aktivit jako jsou např. výlety do přírody, kolektivní sporty či wellness pobyty.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřovala na dva významné fenomény, a to pracovní zátěž a pracovní spokojenost u učitelů mateřských škol. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část poskytovala důležité informace k následnému zpracování výzkumné části.

Cíle teoretické části byly naplněny prostřednictvím obsahu tří kapitol. První kapitola byla věnována profesi učitele mateřské školy, vývoji jeho profesní dráhy a také výčtem profesních kompetencí, kterými by měl učitel disponovat. Druhá kapitola se orientovala na současné poznatky o pracovní zátěži a pracovním stresu. Uvedli jsme si dělení pracovní zátěže, její možné příčiny a zdroje a také důsledky nadměrné pracovní zátěže jako jsou vyčerpání, únava, syndrom vyhoření či vysoká míra fluktuace zaměstnanců. Třetí kapitola byla věnována fenoménu pracovní spokojenosti, jakožto jevu formulovanému na základě hodnocení jednotlivých stránek, faktorů a podmínek určité práce nebo profese jako celku. Zmínili jsme vybrané teorie pracovní spokojenosti, dále faktory, které pracovní spokojenost ovlivňují, a v závěru teoretické části jsme si uvedli několik výzkumů, které se pracovní spokojeností zabírají.

V empirické části jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, do kterého se zapojilo 312 respondentů – učitelek mateřských škol z České republiky. Metodou ke sběru dat byla dotazníková baterie složená ze dvou standardizovaných dotazníků, konkrétně dotazníku pracovní zátěže W. Meistera a dotazníku Job Satisfaction Survey P. E. Spectora, a doplňujících otázek demografického typu. Administrace této dotazníkové baterie proběhla online prostřednictvím platformy www.surveymonkey.com v období od 11. 2. 2023 do 6. 3. 2024. Pro následnou analýzu a zpracování získaných dat byl využit tabulkový procesor MS Excel a program IBM SPSS Statistics. Konečné výsledky jsme se snažili přehledně znázornit pomocí tabulek a výsečových a sloupcových grafů.

Hlavním cílem bylo analyzovat vnímanou pracovní zátěž a pracovní spokojenost u učitelů MŠ. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že učitelé byli zatěžováni ve faktoru přetížení, který značí časovou tíseň, vysokou odpovědnost a časté pracovní problémy a konflikty, od nichž se učitelé nemohou odpoutat ani po skončení pracovní doby. Učitelé dosahovali v průměru 24 bodů z 50 možných, což odpovídá druhému stupni zátěže označující takovou psychickou zátěž, při které může docházet pravidelně k dočasným ovlivněním subjektivního stavu, respektive výkonnosti. Výsledky pracovní spokojenosti

dosahovaly u učitelů bodového skóre 124 z 216 možných bodů, a to je řadí do kategorie ambivalentní (rozporné) spokojenosti, což znamená, že s jistými aspekty jsou učitelé spokojeni a s jinými nespokojeni. Nespokojenost se projevila zejména u platu, možnosti kariérního postupu, benefitů a odměn. Rozporná (ambivalentní) spokojenost se projevila u organizačních podmínek, vedení a komunikace a jednoznačně spokojeni byli učitelé se svými kolegy a samotnou povahou práce. Pro ověření vztahu mezi oběma fenomény byla využita Spearmanova korelační analýza. Výsledky potvrzují, že mezi oběma fenomény existuje statisticky významný vztah, který říká, že čím více jsou učitelé v práci spokojeni, tím je úroveň psychické zátěže nižší. Výzkumné šetření bylo doplněno následnou diskuzí.

V poslední kapitole jsme se pokusili navrhnout několik doporučení pro praxi, která by mohla pomoci snížit úroveň pracovní zátěže učitelů a naopak zvýšit jejich míru pracovní spokojenosti.

Věříme, že výsledky našeho výzkumného šetření mohou být dobrým podkladem pro další výzkumy v oblasti těchto fenoménů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Aggarwal, P. (2014). Teacher' Competencies As Identified By NCTE. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 1(6), 252–253. <https://www.allsubjectjournal.com/assets/archives/2014/vol1issue6/3-2-36.pdf>

Bartůňková, S. (2010). *Stres a jeho mechanismy*. Karolinum.

Blažková, V. & Malá, P. (2007). Odvrácená strana učitelského povolání. *Rodina a škola*. 54(1). <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/rodina-a-skola/89396/odvracena-strana-ucitelskeho-povolani>

Branham, L. (2009). *7 skrytých důvodů, proč zaměstnanci odcházejí z firem*. Grada.

Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burk, P.F., & Louviere, J. (2013). Teacher Retention and Attrition: Views of Early Career Teachers. *Australian Journal of Teachers Education*, 38(3), 110–129. https://www.researchgate.net/publication/284769394_Teacher_Retention_and_Attrition_Views_of_Early_Career_Teachers

Burkovičová, R. (2012). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostravská univerzita.

Čapek, R., Příkazská, I., & Šmejkal, J. (2018). *Učitel a syndrom vyhoření*. Raabe.

Čech, T., Gillová, A., & Cakirpaloglu, S. D. (2020). The incidence of burnout syndrome related to job satisfaction among kindergarten teachers in the Czech Republic. In *ICERI2020 Proceedings (1911-1917)*. IATED. <https://library.iated.org/view/CECH2020INC>

Český statistický úřad. (2023). *Učitelé v regionálním školství dle druhu školy*. https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&z=T&f=TABULKA&skupId=5173&katalog=30848&pvo=VZD16a&pvo=VZD16a&c=v3~1__RP2022RK2023MP09MK06DP01DK30

Farber, B. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 675–689. https://www.researchgate.net/publication/319317345_Treatment_strategies_for_different_types_of_teacher_burnout

- Hamplová, D. (2004). *Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory*. Sociologický ústav Akademie věd České republiky.
- Herzberg, F. (1971). *Work and Nature of Man*. The World Publishing Company.
- Hladký, A. & Židková, Z. (1999). *Metody hodnocení psychosociální zátěže*. Karolinum.
- Hnilicová, H. (2004). Dopad společenských změn po roce 1989 na kvalitu života lidí v ČR. In H. Hnilicová (Eds.), *Kvalita života, Sborník příspěvků z konference konané 25. 10. 2004 v Třeboni* (45–57). IZPE – Institut zdravotní politiky.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Hospodářová, I. (2008). *Kreativní management v praxi*. Grada.
- Huberman, A. M. (1993). *The lives of teachers*. Cassell.
- Chrásková, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Jiráček, Z. & Vašina, B. (2009). *Psychologie a fyziologie práce*. Ostravská univerzita.
- Kariková, S. (2015). Učitelky primárního stupně vzdělávání v biodromálním kontexte. In B. Kasáčová, S. Kariková, B. Oelszlaeger-Kosturek (eds.), *Učitel. Teoretické a empirické kontexty primárnej edukácie*. (11–32). Uniwersytet Śląski w Katowicach. https://www.researchgate.net/profile/Miluse-Viteckova/publication/343055635_Zacinajici_ucitel_jeho_potreby_a_uvadeni_do_praxe/links/5f1431a292851c1eff1e5dd4/Zacinajici-ucitel-jeho-potreby-a-uvadeni-do-praxe.pdf
- Kollárik, T. (2004). *Sociálna psychológia*. Univerzita Komenského.
- Krninský, L. (2012). Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie). *e-Pedagogium*, 12(1), 82–108. <http://dx.doi.org/10.5507/epd.2012.007>
- Kume, E. (2024). Work Stress in Kindergarten Teachers in Albania. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(9), 1–13. <http://dx.doi.org/10.24857/rgsa.v18n9-144>
- Lemrová, S., Smékalová, E., & Kelnarová, T. (2012). Životní spokojenost učitelů ZŠ a SŠ. In D. Heller, J. Kotrlová, & I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny 2012. Prostor v nás a mezi námi – respekt, vzájemnost, sdílení* (140–151). Univerzita Palackého v Olomouci.

- https://www.researchgate.net/profile/Simona-Hoskovcova/publication/273115856_Vyvoj_vnimane_osobni_ucinnosti/links/54f701300cf2ccffe9d8dc8b/Vyvoj-vnimane-osobni-ucinnosti.pdf#page=146
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., & Ginevra, M. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 91–97.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879110002071>
- Majerčíková, J. & Jirásek, I. (2021). Fenomén učitelské profese v mateřské škole ve vizuálních reprezentacích (studujících) učitelek. *Orbis Scholae*, 15(2), 97–124.
https://publikace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/1011094/Fulltext_1011094.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370–415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>
- Miháliková Žitňáková, Ž. (2020). Proactive coping in the teaching profession. *e-Pedagogium*, 20(4), 34–51. doi: 10.5507/epd.2021.001
- Mikuláščík, M. (2007). *Manažerská psychologie* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Kompetenční profil absolventa a absolventky učitelství*.
https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- Mlčák, Z. (2000). K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace*, 10(3), 12–24. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8136/7328>
- Nakonečný, M. (2011). *Psychologie: přehled základních oborů*. Triton.
- OECD iLibrary (2019, September 10). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Pauknerová, D. (2012). *Psychologie pro ekonomy a manažery* (3., aktualiz. a dopl. vyd). Grada.
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostravská univerzita.

- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.
- Paulík, K. (2018). *Psychologie práce a organizace: vybrané kapitoly*. Ostravská univerzita.
- Pešek, R., & Praško, J. (2016). *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Pasparta.
- Provazník, V. & Komárková, R. (2004). *Motivace pracovního jednání*. VŠE.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6., aktualiz. a dopl. vyd). Portál.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.
- Rozkocová, A., & Urbánek, P. (2017). Fluktuace učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica*, 22(3), 25–40. <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-3>
- Řehulka, E. & Kohoutek, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). In Řehulka, E. (Ed.), *Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem: škola a zdraví pro 21. století* (s. 105–119). Masarykova univerzita.
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (2008). Otázky kvality života na základě předchozích výzkumů. In E. Řehulka, O. Řehulková, & M. Blatný (Eds.), *Kvalita života v souvislostech zdraví a nemoci* (16–30). MSD.
- Seberová, A. (2010). *Kvalita pracovního života učitelů – teoretické vize a realita empirických zjištění*. Česká asociace pedagogického výzkumu. https://capv.cz/kvalita-pracovniho-tivota-ucitelu-teoreticke-vize-a-realita-empirickyh-zjisteni/?doing_wp_cron=1723637280.4867699146270751953125
- Slezáčková, A. & Škrabská, S. (2013). Vztah silných stránek charakteru s životní a pracovní spokojeností učitelů a studentů pedagogiky. *Klinická psychologie a osobnost*, 2(1), 27–44. <https://digilib2.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/129479.pdf>
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693–713. <https://doi.org/10.1007/BF00929796>
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Švamberk, Š. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada.

Švaříček, R. (2011). Zlomové události při utváření profesní identity učitele. *Pedagogika.sk*, 2(4), 247–274. <https://www.casopispedagogika.sk/studie/svaricek-roman-zlomove-udalosti-pri-vytvareni-profesni-identity-ucitele.html>

Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. ASPI.

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher Job Satisfaction: The Importance of School Working Conditions and Teacher Characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>

Urban, J. (2013). *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu* (2., rozš. vyd). Wolters Kluwer Česká republika.

Urbanovská, E., & Kusák, P. (2009). Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *e-Pedagogium*, 9(4), 108–121. <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2009/04/09.pdf>

Vašina, B. (2010). Učitelé v České republice a jejich pracovní zátěž. In J. Šimíčková Čížková (Ed.), *Psychologické aspekty v práci učitele* (5–25). Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

Vránová, Š., & Kubík, J. (2014). *Motivace učitelů - vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců v neřídících pozicích*. Georg.

World Health Organization (2019, May 28). *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases*. WHO. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>

Xia, W., Fan, Y., Bai, J., Zhang, Q. & Wen, Y. (2024). The relationship between organizational climate and job satisfaction of kindergartenteachers: a chain mediation model of occupational stress and emotional labor. *Frontiers in Psychology*, 15, 1–9 . <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1373892>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2014).

https://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
ČR	Česká republika
MS Excel	Microsoft Excel
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
tzv.	takzvaný
VOŠ	vyšší odborná škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Významy pojmu spokojenost (Provazník & Komárková, 2004)	32
Tabulka 2: Vyhodnocení podle faktorů	45
Tabulka 3: Populační normy pro ženy	45
Tabulka 4: Rozdělení položek do devíti oblastí spokojenosti	46
Tabulka 5: Popisná statistika - zátěž	48
Tabulka 6: Výsledky korelační analýzy	52
Tabulka 7: Klasifikace zátěže – 1. možnost	74
Tabulka 8: Klasifikace zátěže – 2. možnost	74
Tabulka 9: Klasifikace zátěže – 3. možnost	74
Tabulka 10: Klasifikace zátěže – konečné zařazení	75
Tabulka 11: Test normality dat - zátěž	76
Tabulka 12: Test normality dat - spokojenost	76

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	42
Graf 2: Délka praxe respondentů	43
Graf 3: Výsledky jednotlivých faktorů zátěže	49
Graf 4: Spokojenost v jednotlivých aspektech práce.....	50
Graf 5: Celková úroveň vnímané spokojenosti.....	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Vyhodnocení stupně zátěže

Příloha P2: Vyhodnocení stupně zátěže

Příloha P3: Výsledky normality dat

PŘÍLOHA P1: DOTAZNÍKOVÁ BATERIE

Dobrý den,

jmenuji se Nikola Kovářová a jsem studentkou III. ročníku bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy na UTB ve Zlíně. Ve své bakalářské práci se zabývám otázkou pracovní zátěže a pracovní spokojenosti u učitelů mateřských škol, a tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění následujícího dotazníku. Vyplnění dotazníku Vám zabere přibližně 10 minut Vašeho času. Dotazník je zcela anonymní, údaje budou využity pouze pro výzkumnou část mé bakalářské práce. V případě, že si přejete být s výsledky zkoumání obeznámeni, napište mi zprávu na můj email: n1_kovarova@utb.cz a já Vám poskytnu odkaz, na kterém mou bakalářskou práci naleznete.

Předem moc děkuji za Váš čas a ochotu.

Následující otázky se týkají Vašich demografických údajů. Odpověď přímo vpisujte nebo zakroužkujte jednu z nabízených variant.

Váš věk:

Pohlaví: muž / žena

Délka praxe: a) 1- 3 roky b) 4 - 6 let c) 7 – 18 let d) 19 – 31 let e) 32 – 40 let

Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) střední vzdělání s maturitou
- b) vyšší odborné vzdělání
- c) vysokoškolské vzdělání ukončené bakalářským titulem
- d) vysokoškolské vzdělání ukončené magisterským titulem
- e) Jiná odpověď. Prosím uveďte

Mateřská škola, ve které pracujete, se nachází: město / venkov

Mateřská škola, ve které pracujete je: a) státní b) soukromá c) církevní

Koncepce vzdělávání ve Vaší mateřské škole je: tradiční / alternativní

Vaším úkolem je nyní u každé otázky označit odpověď, která nejvíce vystihuje Vaše pocity při práci.

5 - ano, plně souhlasí
4 - spíše ano
3 - nevím, někdy ano, někdy ne
2 - spíše nesouhlasí
1 - ne, vůbec nesouhlasí

		ANO.....NE				
1.	Při práci se často dostávám do časové tísně.	5	4	3	2	1
2.	Práce mě neuspokojuje, chodím do ní nerad/a.	5	4	3	2	1
3.	Práce mě velmi psychicky zatěžuje pro vysokou zodpovědnost, spojenou se závažnými důsledky.	5	4	3	2	1
4.	Práce je málo zajímavá, duševně je spíše otupující.	5	4	3	2	1
5.	V práci mám časté konflikty a problémy, od nichž se nemohu odpoutat ani po skončení pracovní doby.	5	4	3	2	1
6.	Při práci udržuji jen s námahou pozornost, protože se po dlouhou dobu nic nového neděje.	5	4	3	2	1
7.	Práce je psychicky tak náročná, že po několika hodinách cítím nervozitu a rozehvělost.	5	4	3	2	1
8.	Po několika hodinách mám práce natolik dost, že bych chtěl/a dělat něco jiného.	5	4	3	2	1
9.	Práce je psychicky tak náročná, že po několika hodinách cítím únavu a ochablost.	5	4	3	2	1
10.	Práce je psychicky tak náročná, že ji nelze dělat po léta se stejnou výkonností.	5	4	3	2	1

Označte, prosím, u každé otázky vždy jedno z čísel, které nejlépe vystihuje Váš názor.

- 1- rozhodně nesouhlasím
- 2- nesouhlasím
- 3- spíše nesouhlasím
- 4- spíše souhlasím
- 5- souhlasím
- 6- rozhodně souhlasím

		Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
1	Jsem přesvědčen(a) o tom, že jsem spravedlivě finančně ohodnocen(a) za práci, kterou dělám.	1	2	3	4	5	6
2	V mém zaměstnání jsou možnosti povýšení skutečně mizivé.	1	2	3	4	5	6
3	Můj nadřízený vykoná svoji funkci kompetentně.	1	2	3	4	5	6
4	Nejsem spokojen(a) s benefity, které dostávám.	1	2	3	4	5	6
5	Pokud odvedu dobrou práci, dostane se mi zaslouženého uznání.	1	2	3	4	5	6
6	Máme mnoho vnitřních pravidel a nařízení, která ztěžují práci.	1	2	3	4	5	6
7	Mám rád(a) lidi, se kterými pracuji.	1	2	3	4	5	6
8	Občas mám pocit, že moje práce nemá moc velký smysl.	1	2	3	4	5	6
9	Myslím si, že komunikace v naší organizaci je dobrá.	1	2	3	4	5	6
10	Nárůst platu je mizivý a málo častý.	1	2	3	4	5	6
11	Ti, kteří dobře pracují, mají velkou šanci na povýšení.	1	2	3	4	5	6
12	Můj nadřízený je ke mně nespravedlivý.	1	2	3	4	5	6
13	Benefity, které u nás máme, jsou srovnatelné s výhodami u jiných firem.	1	2	3	4	5	6
14	Nemyslím si, že práce, kterou dělám, je dostatečně doceněna.	1	2	3	4	5	6
15	Moje úsilí dělat dobrou práci je málokdy bržděno zbytečnou byrokracií.	1	2	3	4	5	6
16	Zjistil(a) jsem, že kvůli neschopnosti svých spolupracovníků mám víc práce.	1	2	3	4	5	6
17	Věci, které dělám v práci, mě baví.	1	2	3	4	5	6
18	Nejsou mi jasné cíle naší organizace.	1	2	3	4	5	6

19	Když se podívám na výši svého platu, mám pocit, že moje práce je organizací nedoceněna.	1	2	3	4	5	6
20	Lidé zde mohou postupovat stejně rychle nahoru, jako u jiných firem.	1	2	3	4	5	6
21	Můj nadřízený se téměř nezajímá o pocity svých podřízených.	1	2	3	4	5	6
22	Benefity, které máme, jsou spravedlivé.	1	2	3	4	5	6
23	Lidé, kteří zde pracují, jsou málo odměňováni.	1	2	3	4	5	6
24	Mám příliš mnoho pracovních úkolů.	1	2	3	4	5	6
25	Cítím se příjemně se svými spolupracovníky.	1	2	3	4	5	6
26	Mám často pocit, že nevím, co se děje s naší firmou.	1	2	3	4	5	6
27	Jsem hrdý(á) na svoji práci.	1	2	3	4	5	6
28	Jsem spokojen(a) s možnostmi platového růstu.	1	2	3	4	5	6
29	Existují benefity, které nemáme, přestože bychom je určitě mít měli.	1	2	3	4	5	6
30	Mám rád(a) svého nadřízeného.	1	2	3	4	5	6
31	Mám příliš mnoho papírování.	1	2	3	4	5	6
32	Nemám pocit, že mé úsilí je odměňováno tak, jak by mělo být.	1	2	3	4	5	6
33	Jsem spokojen(a) s šancemi na povýšení.	1	2	3	4	5	6
34	V práci je příliš mnoho hašteření a rozepří.	1	2	3	4	5	6
35	Má práce mě těší.	1	2	3	4	5	6
36	Pracovní úkoly nejsou dostatečně vysvětleny.	1	2	3	4	5	6

Zde je prostor pro Vaše poznámky:

.....

Ještě jednou moc děkuji za Váš čas a ochotu podílet se na mém výzkumu.

PŘÍLOHA P 2: VYHODNOCENÍ STUPNĚ ZÁTĚŽE

Klasifikaci zátěže standardizovaného dotazníku W.Meistera následovně. Hladký a Židková (1999) uvádějí, že při porovnání mediánů (středních hodnot) faktorů I a II mohou nastat tři případy:

a) jestliže je faktor I nejméně o dva body větší než faktor II, sečtou se mediány faktorů I a III. Klasifikace:

Součet faktorů I + III	Stupeň	Tendence
7 - 19	1	-
20 - 24	2	k přetížení
25 - 35	3	k přetížení

Tabulka 7: Klasifikace zátěže – 1. možnost

b) Je-li faktor I nejméně o dva body menší než faktor II, pak se klasifikace určí ze součtu mediánů faktorů II + III.

Součet faktorů I + II	Stupeň	Tendence
7 - 21	1	-
22 - 26	2	k monotonii
27 - 35	3	k monotonii

Tabulka 8: Klasifikace zátěže – 2. možnost

c) Činí-li rozdíl mezi faktorem I a faktorem II maximálně 2 body, pak sečteme střední hodnoty všech tří faktorů.

Součet faktorů I + II + III	Stupeň	Tendence
10 - 26	1	-
27 - 32	2	kombinace
33 - 50	3	kombinace

Tabulka 9: Klasifikace zátěže – 3. možnost

Významy jednotlivých stupňů psychické zátěže nám uvádí tabulka č. 6.

Stupeň	Úroveň zátěže
1	Psychická zátěž, u níž není pravděpodobné ovlivnění zdraví, subjektivního stavu ani výkonnosti jedince.
2	Psychická zátěž, při níž může docházet k ovlivnění subjektivního stavu, přesněji výkonnosti.
3	Psychická zátěž, při které nelze vyloučit zdravotní rizika.

Tabulka 10: Klasifikace zátěže – konečné zařazení

(Hladký & Židková, 1999)

PŘÍLOHA P3 – VÝSLEDKY NORMALITY DAT

Variable	Tests of Normality (Spreadsheet1_(Recovered) 7.3.)				
	N	max D	K-S p	W	p
Přetížení	312	0,093644	p < ,01	0,965199	0,000001
Monotonie	312	0,195185	p < ,01	0,821391	0,000000
Nespecifický faktor	312	0,087242	p < ,05	0,969352	0,000003
Hrubý sk	312	0,058295	p > .20	0,982280	0,000673

Tabulka 11: Test normality dat - zátěž

Variable	Tests of Normality (Spreadsheet1_(Recovered) 7.3.)				
	N	max D	K-S p	W	p
Komunikace	312	0,113746	p < ,01	0,971967	0,000009
Povaha práce	312	0,110190	p < ,01	0,933946	0,000000
Odměny	312	0,068470	p < ,15	0,985313	0,002850
Spolupracovníci	312	0,085562	p < ,05	0,967940	0,000002
Organizační podmínky	312	0,081564	p < ,05	0,986912	0,006325
Benefity	312	0,065137	p < ,15	0,981090	0,000391
Nadřazení	312	0,114989	p < ,01	0,961451	0,000000
Plat	312	0,123429	p < ,01	0,939788	0,000000
Kariérní postup	312	0,119138	p < ,01	0,963219	0,000000
Spokojenost celkem	312	0,036895	p > .20	0,995181	0,442785

Tabulka 12: Test normality dat - spokojenost