

## Stres v profesi vychovatelů

Zdeněk Mlčák

Filosofická fakulta, Ostravská univerzita

### Stress in Special educators profession

**Abstract<sup>1</sup>:** Research on teacher stress has become one of the relevant area of international research interest. This paper presents some results of research of occupational stressors and coping strategies, that found in the sample of 25 special educators and discusses some reasons, why education is regarded as a stressful profession.

### Úvod

Situace ve výchovných institucích, jejichž primárním cílem je v co nejvyšší možné míře kompenzovat původní dysfunkční rodinné prostředí, je limitována jak úrovní jejich řízení, tak kvalitou výchovného personálu.

Dostupná literatura i četné diskuse s pracovníky těchto zařízení signalizují, že ve skutečnosti mají výchovné instituce právě v těchto oblastech značné rezervy. I když jsou mezi nimi značné rozdíly, přesto se v mnoha z nich dosud nepodařilo dostatečně překonat rigidní autokraticko–hierarchický styl řízení ze strany managementu vůči výchovnému personálu, ale i ze strany výchovného personálu vůči jejich svěřencům.

Mnozí vychovatelé vykazují celkově nepřiměřenou úroveň kvalifikačních, ale někdy i osobnostních předpokladů pro efektivní a autenticky pojatou reedukační a resocializační práci, která bývá přes mnohé proklamace v některých výchovných ústavech spíše podceňována a někdy i redukována na pouhou kontrolu a dozor (podrobněji viz např. Sekera, 2001 aj.). Nelze vyloučit, že ústavní výchova v některých nevhodně organizovaných institucích se tak stává jedním ze souboru kriminogenních faktorů.

Není zřejmě sporu o tom, že povaha práce vychovatele s problémovými dětmi je vysoce náročná, a zdá se být také nepochybné, že z hlediska základních profesních kompetencí by vychovatelé měli být vybaveni vysokou schopností zvládat pracovní zátěž, která je jejich profesi přímo inherentní (podrobněji viz Wisniewski, Gargulio, 1997).

Následující výzkumná sonda se pokouší získat základní vhled do obsahu a úrovně pracovní zátěže vychovatelů a do struktury nejčastěji užívaných strategií jejího zvládnutí.

### Teoretická východiska

V souvislosti se zvoleným tématem je možné k pracovnímu vymezení stresu pedagogických pracovníků využít definice Dunhama (1992, s. 3), který tento fenomén chápe jako „*proces behaviorálních, emocionálních, mentálních a tělesných reakcí, který je vyvolán prolongovaným, narůstajícím nebo novým tlakem, který je signifikantně vyšší než zdroje zvládnutí*“.

Stres vzniká působením potenciálních stresových podnětů, zdrojů či stresorů na psychiku a osobnost pedagogického pracovníka, který je percipuje a kognitivně vyhodnotí jako ohrožující (podrobněji

---

<sup>1</sup> Key words: teacher and educator stress, stressor, coping, coping strategy.

viz Mlčák, 1994, 1999). V následně popsaném výzkumu byla využita taxonomie M. A. Paynové a A. Furnhama (1987), která sestává z osmi tříd zdrojů stresu v profesi pedagoga.

- 1) Zvládání času
- 2) Struktura autority
- 3) Chování žáků
- 4) Profesionalita
- 5) Způsobnost, jistota
- 6) Byrokratické překážky
- 7) Vztahy mezi spolupracovníky
- 8) Pracovní podmínky.

Centrálním aspektem každé teorie stresu je koncept procesů zvládání ve smyslu stabilizujícího faktoru, který jedincům v průběhu stresových situací pomáhá udržet psychosociální adaptaci. Základním smyslem procesu zvládání je snaha jedince dostat pod kontrolu vliv a působení stresorů, jestliže je obvyklá reakce v situaci neúčinná či vůbec není k dispozici. Zatímco v oblasti identifikace potenciálních stresorů, jejich kognitivního hodnocení a problematiky jejich působení na osobnost jedince dosáhl psychologický výzkum pozoruhodných i relativně konzistentních výsledků, v oblasti problematiky procesů zvládání přetrvává v současné době řada zásadních nedostatečně vyřešených teoretických otázek.

Relativně obsáhnou a poměrně často výzkumně užívanou taxonomii strategií zvládání, která byla využita i v následujícím výzkumu, vypracoval C. S. Carver se spolupracovníky (1989), v níž se rozlišují následující strategie.

- 1) Strategie zvládání zaměřené na problém
  - a) Aktivní zvládání (úmyslné zvýšení koncentrace nebo snahy dosáhnout cíle)
  - b) Plánování (zvažování, jak zvládnout problematickou situaci)
  - c) Potlačení protichůdných aktivit (úmyslné odsunutí jiných záležitostí)
  - d) Zdrženlivé zvládání (vybrat si vhodný čas a nejednat bezprostředně)
- 2) Strategie zvládání zaměřené na emoce
  - e) Hledání emocionální opory (získávat morální podporu, sympatii a porozumění)
  - f) Pozitivní reinterpretace (identifikace kladných aspektů problému)
  - g) Akceptace (přijetí problému, změnit jej nebo se přizpůsobit)
  - h) Popření (odmítnutí věřit v existenci problému či v jeho řešení)
  - i) Obrat k náboženství (příklon k nadpřirozenému jevu)
- 3) Dysfunkční strategie
  - j) Zaměření se na projevy emocí (zaměření na osobní nepohodu a její projevy)
  - k) Behaviorální odpoutání (projevování pocitů bezmoci a vzdání se cíle)
  - l) Mentální odpoutání (mentální odvádění pozornosti o problému jinou činností)
  - m) Odpoutání pomocí alkoholu a drog (únik od řešení užíváním drog).

## Výzkum

Výzkumu se zúčastnilo celkem 25 vychovatelů z výchovných ústavů pro děti a mládež z celé České republiky, kteří se v září roku 2003 účastnili vzdělávacího kursu pořádaného Katedrou pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě. Ve výzkumném vzorku bylo 15 žen a 10 mužů, 8 žen mělo vysokoškolské vzdělání, 7 žen středoškolské vzdělání, 3 muži měli vysokoškolské a 7 středoškolské vzdělání. Průměrný věk byl u zkoumaného vzorku 40,4 let se standardní odchylkou 8,4 let, průměrný počet let praxe v oboru vychovatelství 8,6 se standardní odchylkou 7,1 let. Uvedené demografické proměnné tj. pohlaví, věk, délka praxe ani vzdělání získané výsledky v použitých metodách statisticky signifikantním způsobem neovlivnily.

V souboru vychovatelů byl administrován dotazník *Stresory v práci vychovatelů*, který obsahuje 36 položek, které se vztahují k výše uvedeným faktorům, doplněný pětibodovou škálou: 0) žádný stres, 1) mírný stres, 2) průměrný stres, 3) velký stres, 4) extrémní stres. Jedná se o dotazník M. A. Paynové a A. Furnhama (1987), který byl autorem tohoto článku částečně adaptován pro účely výzkumu u vychovatelů. Vychovatelé měli při výzkumu možnost doplnit další potenciální zdroje zátěže, ve všech případech však v podstatě jinými slovy udávali tytéž zdroje, které již dotazník obsahuje.

Druhou použitou metodou byl dotazník *COPE*, vytvořený C.S.Carverem a jeho spolupracovníky (1989), zahrnující 53 položek posuzovaných respondentem na čtyřbodové škále: 1) obvykle to vůbec nedělám, 2) obvykle to trochu dělám, 3) dělám to v průměrné míře a 4) dělám to hodně. Výsledky výzkumu byly statisticky zpracovány a jsou prezentovány v následujících tabulkách, které jsou krátce komentovány a interpretovány.

Podrobný vhled do komplexu stresorů v činnosti vychovatelů umožňují následující tabulky č. 1, 2 a 3, které odděleně prezentují seznamy stresorů, které vyvolávají u souboru zkoumaných vychovatelů velmi silnou zátěž, průměrně silnou a mírnou zátěž.

Tabulka č. 1. Seznam stresorů v činnosti vychovatelů vyvolávající velmi silnou zátěž

Stresory	M	SD
26. Plnění administrativních a jiných povinností, které odvádějí od přímé výchovy.	3,54	1,13
29. Respekt k úředním rozhodnutím, jež byly učiněny bez porady s vychovateli.	3,42	0,94
35. Spěch, kterým je pracovní den poznamenán.	3,15	1,31
24. Nedostatek spolupráce ze strany rodičů.	3,00	0,92

Údaje v tabulce č. 1 indikují, že nejvýznamnějšími stresory (viz stresory 26 a 29) jsou rozličné byrokratické překážky. Ty mohou vyplývat jednak z nutnosti aplikace příslušné legislativy, která je podle mnoha vychovatelů i ředitelů výchovných institucí celkově hodnocena jako ne zcela vyhovující. Konkrétní způsoby aplikace legislativních norem do vychovatelské praxe mohou do jisté míry modifikovat i sami ředitelé těchto zařízení, kteří mohou minimalizovat, ale i maximalizovat jejich skutečný nepříznivý dopad. Navíc mohou ředitelé těchto zařízení sami v této souvislosti produkovat širokou škálu dalších byrokratických překážek, které mohou vážně narušovat pedagogickou činnost podřízených vychovatelů. Je nasnadě, že by bylo vhodné podrobit kategorii byrokratických překážek další důkladnější obsahové analýze.

V tabulce č. 2 je uveden seznam dalších podnětů spadajících do různých kategorií stresorů, které jsou vychovateli prožívány jako silná zátěž. Je možné se domnívat, že tento seznam může napomoci ke konkrétnímu vhledu do obsahové struktury zátěže v náročné profesi vychovatelů. V dalším zkoumání by bylo vhodné analyzovat jejich nepřímý dopad na skutečnou efektivitu ústavní výchovy dětí.

Tabulka č. 2. Seznam stresorů v činnosti vychovatelů vyvolávající průměrně silnou zátěž

Stresory	M	SD
33. Nedostatek porozumění a ocenění pro úsilí vynakládané k prospěchu ústavu.	2,92	0,92
18. Zvládání dětí, které se neustále špatně chovají.	2,88	1,11
36. Cítím, že na věci, které se v ústavu dějí, nemám vliv.	2,81	0,85
23. Obtíže v dosahování minimálních výchovných standardů a hodnot.	2,69	0,95
31. Vychovávat děti, pro jejichž specifické vlastnosti nejsem trénován(a).	2,69	1,06
12. Vychovávat velké skupiny dětí.	2,65	1,00
10. Špatné postoje dětí k práci.	2,58	1,08

22. Ředitelova neochota potrestat či vyšetřit případy špatného chování dětí.	2,54	1,30
7. Obtíže v motivování dětí.	2,50	1,22
15. Nepřiměřený kázeňský dozor v ústavu.	2,42	1,13
13. Neodpovídající plat.	2,38	1,18
17. Nedostatek přátelské a podpůrné atmosféry mezi kolegy.	2,38	1,52
21. Nedostatek příležitosti vyjádřit svoje postoje k rozhodování v ústavu.	2,38	1,05
30. Hrozba napadení ze strany dětí.	2,38	1,28
14. Vychovávat určité typy dětí, pro které jsem nebyl speciálně připraven(a).	2,35	1,07
34. Nedostatek času k přípravě na výchovnou činnost.	2,35	0,93
32. Nebýt přidělen k dětem, které mi vyhovují.	2,27	1,09
25. Nedostatek možností pro profesionální růst.	2,19	0,96
27. Nedostatek času věnovat se osobním a rodinným záležitostem.	2,19	1,10
5. Strnulost ředitele, týkající se poznámek a informací k výchovné práci.	2,15	1,34
20. Mnoho dětí nemá potřebné materiální prostředky a pomůcky.	2,08	1,02
19. Nároky práce narušují radost a spokojenost v osobním a rodinném životě.	2,08	1,13

Tabulka č. 3. Seznam stresorů v činnosti vychovatelů vyvolávající mírnou zátěž

Stresory	M	SD
28. Obtíže v každodenní přípravě na výchovné působení.	1,92	0,86
9. Hluk a jiné rušivé vlivy z ostatních skupin dětí.	1,77	1,02
8. Zastupování za nepřítomné vychovatele.	1,73	1,17
11. Nedostatky v přesnějším vymezení pracovní činnosti.	1,73	1,20
16. Neochota ředitele podílet se na obtížném jednání s rodiči.	1,73	1,08
1. Nedostatek materiálních zdrojů pro výchovnou práci.	1,69	1,15
2. Působit na skupiny dětí s velmi rozdílnými vlastnostmi.	1,69	0,97
6. Nedostatek příležitosti zkoušet nové postupy a myšlenky.	1,62	1,06
4. Chybění času pro osobní volný čas a odpočinek.	1,38	1,00
3. Nedostatek místností a prostoru pro skupinovou činnost.	1,15	1,09

I když tabulku č. 3 tvoří seznam pracovních stresorů, které v činnosti vychovatelů reprezentují mírnou zátěž, nelze vyloučit, že i tyto stresory nemohou mít, např. v kombinaci s jinými, vážný dopad na kvalitu pedagogické činnosti vychovatelů, zejména z hlediska celkové efektivity výchovy dětí a dospívajících (viz zejména stresory č. 9, 1, 2, 6, 3).

Dalším souhrnným statistickým zpracováním údajů prezentovaných v tabulkách č. 1, 2 a 3 je možné zjistit pořadí závažnosti výše uvedených osmi kategorií stresorů tak, jak je koncipovali M.A. Paynová a A. Furnham (1987). Tyto údaje přináší tabulka č. 4.

Tabulka č. 4. Kategorie stresorů u souboru vychovatelů podle jejich významu

Kategorie stresorů	M
6. Byrokratické překážky	3,05
3. Chování dětí	2,62
5. Způsobilstvo, jistota	2,42
2. Struktura autority	2,38
7. Vztahy mezi spolupracovníky	2,35
1. Zvládnutí času	2,18
8. Pracovní podmínky	1,93
4. Profesionalita	1,78

Z hlediska struktury stresorů vychovatelé udávají, že na prvním místě prožívají negativně byrokratické překážky, na druhém místě chování dětí, na třetím místě vlastní způsobilost a jistotu, na čtvrtém strukturu jejich autority, na pátém vztahy mezi spolupracovníky, na šestém místě zvládnání času, na sedmém pracovní podmínky a na osmém svou profesionalitu.

U souboru učitelů 1. a 2. stupně základních škol jsme před několika lety zjistili (viz Mlčák, 1998a, 1998b) poněkud jiné pořadí stresorů. Přepočtem dříve publikovaných údajů zjistíme, že pořadí nejdůležitějších kategorií stresorů u zkoumaného souboru učitelů základních škol je následující: 1) chování dětí, 2) zvládnání času, 3) pracovní podmínky, 4) profesionalita, 5) struktura autority, 6) vztahy mezi spolupracovníky, 7) způsobilost a jistota, 8) byrokratické překážky.

Srovnáním pořadí kategorií stresorů u obou relativně příbuzných profesí vzniká odlišný pohled na roli byrokratických překážek, které jsou u vychovatelů na prvním místě, na rozdíl od učitelů, kteří je nepovažují za natolik závažné a umísťují je až na poslední místo. Zdá se, že profese vychovatele je mnohem více svázána s byrokratickými aspekty než profese učitele. Učitelská profese zase vyžaduje větší snahu vypořádat se s časovým tlakem a s nepříznivými pracovními podmínkami než profese vychovatelů, u nichž obě kategorie stresorů nehrají tak závažnou roli. Přibližně stejnou roli v zátěži vychovatelů i učitelů hrají stresory sdružené v kategorii vztahů mezi spolupracovníky a v kategorii struktura autority. Rozdíly lze najít v kategorii způsobilosti a jistoty, kterou vychovatelé umísťují na třetí místo, na rozdíl od učitelů, kteří ji považují spíše za méně významnou příčinu jejich zátěže. Rozdíl je také v profesionalitě, učitelé hodnotí tuto kategorie stresorů jako důležitou na rozdíl od vychovatelů, kteří ji považují za nejméně významnou kategorii stresorů.

Odlišná struktura kategorií stresových podnětů ve srovnání s učiteli vyplývá zřejmě i z faktu, že z hlediska profesiografického srovnání není obsah pracovní činnosti vychovatelů analogický obsahu činnosti profese učitelů. Základní rozdíl spočívá ve skutečnosti, že vychovatelé jsou orientováni primárně na procesy výchovy, zatímco učitelé především na procesy vzdělávání. Činnost vychovatelů má více akční charakter a probíhá v mnohem větší varietě životních situací na rozdíl od učitelů, jejichž práce probíhá v relativně stabilním školním prostředí, ve kterém je jejich činnost z hlediska variety situačních parametrů podstatně omezenější. Také lze předpokládat, že psychologická znalost dětí a mládeže, které mají vychovatelé možnost pozorovat a ovlivňovat v širokém spektru domácích, pracovních i volnočasových aktivit, je u vychovatelů obecně hlubší. Vychovatelé jsou však na rozdíl od učitelů méně vystaveni nutnosti přísné organizace pracovního času. Mají však zato na rozdíl od učitelů mnohem větší odpovědnost za svěřené děti a mládež a disponují podstatně větší volností rozhodování.

V tabulce č. 5 jsou uvedeny údaje, které se vztahují k celkovému hodnocení stresu, který ve své profesi vychovatelé obecně prožívají.

Tabulka č. 5. Hodnocení intenzity stresu u souboru vychovatelů

Hodnocení stresu	Počet bodů	Počet vychovatelů	%
Mírný	0 - 36	2	8
Průměrně silný	37 - 72	16	64
Silný	73 - 108	7	28
Extrémně silný	109 - 144	0	0

Zkoumaný soubor stresorů prožívá jako mírný stres 8 % vychovatelů, 64 % vychovatelů, tj. plně dvě třetiny z nich jej hodnotí jako průměrně silný stres a 28 % vychovatelů, tj. téměř jedna třetina, hodnotí intenzitu jeho prožívání jako silný stres. U žádného ze zkoumaných vychovatelů nedosahuje prožívání stresorů intenzity extrémně silného stresu. Pokud srovnáme tyto výsledky s dříve dosaženými výsledky u souboru 97 učitelů základních škol 1. a 2. stupně (viz Mlčák, 1998a, 1998b),

přepočtem dat zjistíme, že mírný stres prožívá 25,8 % učitelů, průměrně silný stres 44,3 % učitelů, silný stres 27,8 % a extrémně silný stres 2,1 % z nich. Výsledky se nápadně shodují především v kategorii silného stresu, neboť téměř jedna třetina vychovatelů i učitelů udává, že zátěžové podněty při své práci hodnotí jako silně stresující. Tyto skutečnosti jsou samy o sobě varovné a měly by podnítit diskusi o zavedení vhodných programů zvládání stresu, jichž by se vychovatelé, ale i jejich nadřízení mohli účastnit.

V tabulce č. 6 je uveden přehled strategií zvládání stresu u zkoumaného souboru vychovatelů podle jejich pořadí, které indikuje jejich význam.

Tabulka č. 6. Strategie zvládání stresu u souboru vychovatelů podle jejich významu

Strategie zvládání	M	SD
1. Pozitivní reinterpretace a růst	3,89	0,75
2. Akceptace	3,86	0,91
3. Plánování	3,75	0,82
4. Hledání instrumentální sociální opory	3,58	0,74
5. Aktivní zvládání	3,57	0,83
6. Potlačení interferujících aktivit	3,34	0,77
7. Soustředění na emoce a jejich projevy	3,28	0,71
8. Mentální odpoutání	3,28	0,36
9. Hledání emocionální sociální opory	3,24	0,46
10. Vzdálení oddálením	3,19	0,83
11. Behaviorální odpoutání	2,93	0,82
12. Popření	2,88	0,53
13. Obrat k náboženství	2,26	0,54
14. Odpoutání pomocí alkoholu a drog	1,77	2,13

Údaje v tabulce č. 6 signalizují, že na prvních šesti místech jasně převažují spíše žádoucí, adjustační strategie zvládání orientované na řešení problémů (plánování, aktivní zvládání, potlačení interferujících aktivit) nad strategiemi orientovanými na regulaci emocí (hledání instrumentální sociální opory). Avšak i hledání instrumentální sociální opory je možné označit jako adjustační strategii zvládání. Prostřední pozici zaujímá jedna z dysfunkčních či maladjustačních strategií zvládání, tj. soustředění se na emoce a jejich projevy. Nadměrná ventilace negativních emocí se zdá být v souvislosti s činností vychovatelů, kteří se snaží působit na děti s výrazně maladaptivním chováním a prožíváním, spíše kontraproduktivní a nežádoucí. Rovněž mentální odpoutání lze označit za spíše maladjustační strategii zvládání, neboť odvádí vychovatele od efektivní snahy řešit výchovné problémy a vede k jeho rezignaci, demotivaci a pasivitě. Role pohlaví ani v tomto případě neměla na pořadí podstatnější vliv, což by mohlo souviset s možností, že do oboru vychovatelství ve srovnání z učitelskými obory vstupují a setrvávají v něm ženy více asertivní a dominantní, jejichž strategie zvládání se statisticky neliší od vychovatelů mužů.

## Závěr

Získané výsledky poukazují na skutečnost, že pracovní zátěž vychovatelů v institucích ústavního typu je relativně vysoká a že téměř jedna třetina z nich svou pracovní činností prožívá jako silně stresující. Z hlediska struktury pracovní zátěže vychovatelů se zdá, že mírně převládají spíše externí zdroje stresu (byrokratické překážky, chování dětí) nad interními zdroji (způsobitost a jistota, struktura autority, vztahy mezi spolupracovníky). Poněkud překvapujícím zjištěním se jeví skutečnost, že zkoumané vychovatele relativně málo zatěžuje jejich profesionální úroveň, zejména v kontextu

s faktem relativně velkého počtu odborně nekvalifikovaných pracovníků působících v tomto pedagogickém oboru. Na druhé straně se zdá být příznivou skutečností, že ve struktuře jejich strategií zvládnání mírně převažují adjustační strategie, orientace na řešení problému, neboť vychovatelé pro svěřené děti a dospívající jistě představují také imitační a identifikační vzory.

Výsledky získané v tomto výzkumu, jejichž generalizace je omezena díky početně malému vzorku i díky užití metodologii využívající sebesposuzovací nestandardizované metody, obecně potvrzují výsledky získané v některých zahraničních studiích (srv. např. Wisniewski, Gargulio, 1997) a signalizují, že úroveň pracovní zátěže by měla být v podmínkách výchovných institucí stále monitorována a že by vybraným pracovníkům měly být nabídnuty speciální, nejlépe výcvikové a zážitkově koncipované programy, orientované na zvládnání stresu. Současně tyto výsledky vybízejí také k vytváření a další kultivaci vhodných organizačních charakteristik, které jsou typické pro zdravě fungující pedagogické instituce.

*Zpracování příspěvku bylo podpořeno projektem GAČR č. 406/03/0535*

---

## Literatura:

- Carver, C.S.; Scheier, M.F.; Weintraub, J.K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 56, 267-283.
- Dunham, J. *Stress in Teaching*. London, Routledge 1992.
- Mlčák, Z. Analýza zdrojů psychické zátěže v profesi učitele. In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis*, 145, 1994, 1, 5 - 15.
- Mlčák, Z. K problematice psychické zátěže učitelů základních škol. In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis*, 176, 1998a, 4, 127 - 136.
- Mlčák, Z. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (eds.): *Učitelé a zdraví 1*. Brno : PsÚ AV ČR; Nakladatelství Pavel Křepela 1998b, 27 - 34.
- Mlčák, Z. K teoretickému a výzkumnému paradigmatu psychické zátěže učitelů. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (eds.): *Učitelé a zdraví 2*. Brno : PsÚ AV ČR; Nakladatelství Pavel Křepela 1999, s. 107 - 121.
- Payne, M. A.; Furnham, A. Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 1987, 57, 141-150.
- Sekera, J. Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizačních ústavech výchovy. *Spisy Ostravské univerzity*, sv. 141/2001, Ostrava, Pdf 2001.
- Wisniewski, L.; Gargulio, R.M. Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *Journal of Special Education*, 31, 1997, 3, 325-347.

---

MLČÁK, Zdeněk. Stres v profesi vychovatelů.

In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005. Acta Universitatis Palackianae Olomouensis. Facultas Philosophica, Psychologica 35 - suppl. Plný text příspěvku o rozsahu 7 s. je dostupný na příloženém CD-ROM. ISBN 80-244-1059-1.