

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Riziko syndromu vyhoření u učitelů primárních škol

The Risk of Burnout in Primary School Teachers

Bc. Jana Hadravová

Vedoucí práce: PhDr. Krčmářová Tereza, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Riziko syndromu vyhoření u učitelů primárních škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 9. 7. 2021

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení, citlivý přístup, trpělivost a všestrannou podporu během přípravy diplomové práce. Za psychologickou podporu děkuji Mgr. et Mgr. Olze Kučerové, Ph.D. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří mi věnovali svůj čas a sdíleli se mnou své osobní příběhy. V neposlední řadě patří velké poděkování mé rodině.

## **ABSTRAKT**

### **Riziko syndromu vyhoření u učitelů primárních škol**

Tématem diplomové práce je riziko syndromu vyhoření u učitelů 1. stupně základní školy.

Teoretickou část práce představuje souhrn poznatků o příčinách vzniku, příznacích a průběhu syndromu vyhoření u učitelů a o důsledcích, které má rozvinutý syndrom vyhoření na výkon jejich profese i na jejich osobní život.

Empirickou část práce tvoří kvalitativní výzkum. Na základě dotazníkového šetření mezi učiteli 1. stupně základních škol, kteří jsou zároveň studenty kombinovaného studia oboru Učitelství pro 1. stupeň na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, jsem s několika učiteli, kteří vykazovali ohrožení syndromem vyhoření, vedla rozhovor o příčinách a faktorech, které ovlivňují jejich nepříznivý psychický stav, o pocíťované formě podpory a možnostech řešení situace.

Během studia prožívají vyčerpání v různé míře až dvě třetiny učitelů. Chronická zátěž, která se v závěru studia ještě stupňuje, negativně ovlivňuje jak jejich prožívání, tak i jejich rodinný život a zdraví. Mezi klíčové protektivní faktory v boji proti vyhoření patří vhodně zvolené copingové strategie zaměřené na řešení problému a doplnění vydané energie a rovnováha mezi pracovními povinnostmi a osobním životem. Významnou pomocí může být také vstřícný přístup ze strany vedení školy a Pedagogické fakulty.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

vyhoření, stres, zvládání stresu, učitel 1. stupně ZŠ, profesní zátěž, dotazník, rozhovor

## **ABSTRACT**

### **The Risk of Burnout in Primary School Teachers**

This diploma thesis deals with the risk of burnout syndrome in primary school teachers.

The theoretical part of the diploma thesis provides an overview of the theoretical concept of burnout in teachers and the effects of burnout on their job performance and their personal life.

The empirical part of the thesis introduces a qualitative research of the risk of burnout in primary school teachers who study the combined form of the 5-year Master's study programme at the Faculty of Education of Charles University, while working full-time.

I interviewed several teachers who have been at the greatest risk of burnout, based on a questionnaire survey, about the factors that affect their mental health, about their perceived form of support and about their coping skills.

Up to two-thirds of teachers experience exhaustion during their studies. Chronic stress, which is at the highest level during last years of the 5-year study programme, negatively affects their well-being, their family life and their physical and mental health. Key protective factors are problem-focused coping skills and work-life balance. The supportive attitude of the primary school management, as well as the attitude of the Faculty of Education towards studying teachers, can be also of significant importance.

## **KEYWORDS**

burn-out, stress, coping, primary school teacher, teacher stress, questionnaire, interview

## Obsah

Úvod.....	8
1 Syndrom vyhoření.....	10
1.1 Pojem syndrom vyhoření.....	10
1.2 Druhy syndromu vyhoření.....	13
1.2.1 Typy syndromu vyhoření u učitelů .....	14
1.3 Příznaky a projevy syndromu vyhoření.....	15
1.4 Vývoj syndromu vyhoření.....	18
1.5 Příčiny rozvoje syndromu vyhoření .....	20
1.6 Stres a syndrom vyhoření .....	21
1.6.1 Adaptace organismu na stres.....	23
1.6.2 Copingové strategie.....	24
1.7 Protektivní faktory rozvoje syndromu vyhoření.....	26
1.7.1 Protektivní faktory osobnostní .....	26
1.7.2 Protektivní faktory vnější .....	27
1.8 Diagnostika syndromu vyhoření.....	28
2 Učitel primární školy.....	31
2.1 Profese učitele v dnešní době .....	31
2.2 Specifické charakteristiky učitele primární školy.....	33
2.3 Stres u učitelů primárních škol .....	35
2.3.1 Hlavní zdroje stresu učitelů.....	36
2.4 Faktory ovlivňující rozvoj syndromu vyhoření u učitelů .....	37
2.4.1 Demografické faktory.....	38
2.4.2 Osobnostní charakteristiky.....	39
2.4.3 Profesní spokojenost a well-being.....	40
2.4.4 Další vzdělávání učitelů .....	41
2.4.5 Supervize.....	42

2.5	Vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ za účelem doplnění kvalifikace .....	42
2.5.1	Kvalifikace učitele 1. stupně .....	42
2.5.2	Stresory související s VŠ studiem za současného vykonávání profese učitele ..	43
3	Shrnutí teoretické části práce .....	46
4	Cíle, metody a organizace výzkumu .....	48
5	Výsledky dotazníkového šetření .....	53
6	Kazuistiky učitelů.....	69
6.1	Kazuistika učitelky A – „Vím, že to prostě musím vydržet.“ .....	69
6.2	Kazuistika učitelky B – „Absolutně mě pohltil stres.“ .....	72
6.3	Kazuistika učitelky C – „Někdy mám chuť někam utéct.“ .....	75
6.4	Kazuistika učitelky D - „Koníčkem je teď pro mě moje práce.“ .....	77
6.5	Kazuistika učitelky E – „Ve škole mám celý den dobrou náladu.“ .....	80
7	Interpretace výsledků výzkumu.....	83
	Závěr.....	89
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	93
	Příloha 1 .....	98

## Úvod

Učitel primární školy hraje v životě dítěte významnou roli. Provází děti jejich prvními školními zkušenostmi, pomáhá jim při osvojování nových poznatků a dovedností a při adaptaci na novou životní roli, provází je při řešení problémů a spolu s dětmi vytváří jedinečnou atmosféru školní třídy.

Role učitele primární školy je radostná, protože děti mladšího školního roku bývají otevřené, zvědavé a spolupracující, je snadné je nadchnout pro nová řešení a témata. Zároveň je to ale práce odpovědná, která klade vysoké nároky na kompetence učitele od samého počátku jeho kariéry.

O syndromu vyhoření v souvislosti s učitelským povoláním se v posledních deseti letech hovoří stále častěji, obvykle v souvislosti s novými výzvami, které mnohdy učitele zastihli nedostatečně připravené. Pro řadu učitelů je v posledních letech zatěžující především narůstající procento dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, špatná spolupráce s rodinou, přítomnost asistenta pedagoga či důraz na nové vzdělávací metody. V roce 2020 byla takovou výzvou nutnost rychlé adaptace učitelů i žáků na distanční výuku

Výzkum ohledně ohrožení učitelů primárních škol syndromem vyhoření jsem původně chtěla realizovat mezi učiteli na několika pražských základních školách. Protože jsem ale kombinovanou formu oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ začala studovat v září 2015 a v roce 2015 vstoupila v platnost novela zákona o pedagogických pracovnících, která zavazovala nekvalifikované učitele k doplnění kvalifikace studiem adekvátního vysokoškolského programu, nastoupili se mnou do ročníku učitelé s mnohaletou praxí, kteří si museli doplnit kvalifikaci, pokud chtěli ve své profesi setrvat. Mnozí z nich by si sami, pokud by je k tomu okolnosti neutily, kombinaci práce učitele na plný úvazek a vysokoškolského studia nevybrali.

Během 4. a 5. ročníku studia bylo citelně poznat, jak nad odhodláním a nadšením z možnosti doplnit si vzdělání, seznámit se s novými lidmi, předávat si navzájem cenné zkušenosti a získat inspiraci pro praxi začíná u většiny studentů – učitelů převažovat únava, vyčerpání, u mnohých se přidávají zdravotní a soukromé problémy. Proto jsem si pro výzkum ohrožení syndromem vyhoření vybrala jako cílovou skupinu studenty kombinované formy studia oboru Učitelství pro 1. stupeň, kteří prožívají dvojí zátěž – jak z pozice učitele, tak z pozice studenta vysoké školy.

Teoretická část práce představuje souhrn poznatků o syndromu vyhoření a souvislost mezi

vznikem syndromu vyhoření a působením chronického stresu. Popisuje rizikové faktory pro rozvoj vyhoření u učitelů primární školy a možnosti, jak se mu bránit.

Empirickou část práce tvoří výzkum mezi studenty Pedagogické fakulty, kteří během studia zároveň pracují jako učitelé, mapující zátěž, kterou během pětiletého studia prožívají, s cílem odhalit nejčastější problémy, se kterými se potýkají, copingové strategie, které jim pomáhají dlouhodobý chronický stres zvládnout a pokusit se najít možnosti podpory, kterou by studentům kombinovaného studia mohla poskytnout Pedagogická fakulta.

# 1 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření je od 70. let 20. století tématem mnoha zahraničních výzkumů a vědeckých publikací. Byly popsány různé jeho podoby u řady pomáhajících profesí z rozdílných odvětví, ale postihuje dokonce i studenty vysokých škol.

Čeští psychologové se věnují tématu syndromu vyhoření od 90. let 20. století, a to jak obecně, tak specificky pro jednotlivé profese. O naléhavosti tématu svědčí řada publikací a vědeckých článků, které na toto téma každoročně vychází.

Syndromu vyhoření ve vztahu k učitelské profesi se v 90. letech věnovaly publikace pouze ojediněle<sup>1</sup>, v posledních deseti letech se toto téma ale dostává do popředí zájmu. Kromě studií a závěrečných vysokoškolských prací, které shrnují poznatky z realizovaných výzkumů mezi učiteli všech stupňů škol, vycházejí každý rok nové tituly, které dávají konkrétní podněty, jak porozumět zdánlivě nenápadným prvotním příznakům syndromu vyhoření a jak předcházet jeho rozvoji.<sup>2</sup>

Syndrom vyhoření zasahuje nejen do života člověka, kterého se týká, ale také do života členů jeho rodiny, do života lidí, které má v práci na starosti a do života jeho kolegů na pracovišti. Příznaky syndromu vyhoření se projevují zhoršením fyzického i psychického zdraví a rozvojem psychosomatických onemocnění. Rozvinutý syndrom vyhoření člověka dočasně vyřazuje z běžného života a ani po ukončení terapie se mnohdy už k původní profesi nemůže vrátit.

Seznámení s možnostmi prevence syndromu vyhoření je dnes už součástí profesní přípravy řady oborů. Vysoké školy nabízejí svým studentům psychologickou pomoc v rámci bezplatných akademických poraden.

## 1.1 Pojem syndrom vyhoření

Poprvé termín burnout použil H. Freudenberger v roce 1974. Pojmenoval tak konečné stádium procesu, kdy během let vykonávání hluboce emočně náročné práce, především ve zdravotnictví či v sociální sféře, **dochází ke ztrátě původního nadšení pro profesi a motivaci k jejímu vykonávání.**<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1996.

<sup>2</sup>ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 2018.

SMETÁČKOVÁ, I. a kol. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. 2020.

<sup>3</sup>KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. 1998. s. 49.

Už samotný termín syndrom vyhoření odkazuje obrazně k vyhasnutí původního zápalu či nadšení, který v ideálním případě člověk na počátku své profesní dráhy pocítuje.

Komplexní povahu syndromu vyhoření, různé jeho podoby a charakteristiky se pokusila charakterizovat řada psychologů a autorů vědeckých studií na toto téma.

Ch. Maslachová a S. E. Jacksonová patří mezi autorky, které se tématu profesního vyhoření intenzivně věnují od 80. let 20. století. Ve své charakteristice zdůrazňují tři dimenze vyhoření: „Burnout je **syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a sníženého osobního výkonu**. Dochází k němu tam, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem.“<sup>4</sup>

A. Pinesová a E. Aronson se ve své definici zaměřují na pocíťované vyčerpání. Vyhoření popisují jako „stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně těžké (náročné). Tyto emocionální požadavky **jsou nejčastěji způsobeny kombinací dvou věcí: velkým očekáváním a chronickými situačními stresy**.“<sup>5</sup>

Vyhoření popisují jako postupný proces, ke kterému může dojít u lidí v pomáhajících profesích, a který se projevuje řadou zhoršujících se symptomů: „Člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně i tělesně unavený. Má pocity bezmocnosti a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života. Vyhoření většinou není důsledkem izolovaných traumatických zážitků, nýbrž objevuje se jako plíživé psychické vyčerpání.“<sup>6</sup>

Uvedené definice odrážejí první ze dvou základních pohledů na syndrom vyhoření, které míru vyhoření u různých povolání posuzují podle hodnoty tří úrovní tohoto syndromu: fyzického a emočního vyčerpání, snížené pracovní výkonnosti a zvýšeného cynismu či odcizení.<sup>7</sup>

Druhé pojetí rozvíjejí **A. Shirom a S. Melamed**, kteří dali syndrom vyhoření do souvislosti s Hobfollovou teorií zachování zdrojů. Pokud člověk dlouhodobě vydává příliš mnoho energie a přijímá jí příliš málo, dochází k **nerovnováze mezi zdroji, které má člověk k dispozici a nároky, které musí zvládat**. To vede k neustálému silnému stresu: „Pokud se v práci dostáváme do stresu, který nám bere síly, musíme je někde opět načerpat – a to buď v práci, jež nám vedle stresu může přinášet i radost a uspokojení, díky kterým se naše energie opět doplní, nebo v soukromém životě, z něhož si část energie můžeme „vypůjčit“ a zadotovat s ní

---

<sup>4</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. 1998. s. 50.

<sup>5</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. 1998. s. 49.

<sup>6</sup> HENNIG, C., KELLER, G, 1996. s. 17.

<sup>7</sup> SMETÁČKOVÁ, I. a kol. *Učitelství vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. 2020. s. 42.

pracovní vypětí. Pokud už ale žádné zásoby energie nemáme, jedeme na dluh, a nakonec se dostaví syndrom vyhoření.“ Příznaky syndromu vyhoření se projevují ve třech rovinách – fyzické, emoční a kognitivní.<sup>8</sup>

C. Hennig a G. Keller, kteří se zabývali přímo syndromem vyhoření u učitelů, chápou syndrom vyhoření jako **důsledek nevhodného vypořádání se s psychickou a fyzickou zátěží, která je zapříčiněna působením dlouhodobého stresu a nerovnováhou mezi vydávanou a přijímanou energií**: „Je to jako se skutečným ohněm. Pokud hoří, je člověk v rovnováze. Hoří-li však příliš, spaluje vše kolem sebe, hoří-li slabě, pouze doutná, pak nezahřívá dostatečně. Člověk se neocitá v rovnováze mezi napětím a uvolněním. Vydaná energie se mu nevrací ve stejné míře, spotřebovává více než je schopen doplnit a dochází k překročení hranic svých psychických a fyzických možností.“<sup>9</sup>

Někteří psychologové vnímají syndrom vyhoření jako **přírozenou sebezáchovnou reakci organismu, které vede člověka k přehodnocení svého života**. M. Priessová jej nazývá zdravým pokusem o seberegulaci u lidí, kteří přišli o dialog sami se sebou a svým okolím a žijí životem, v němž nejsou sami sebou. Zároveň zdůrazňuje významnou roli i jiných než pouze profesních vlivů přispívajících ke konečnému vyhoření.<sup>10</sup>

W. Hagemann také definuje syndrom vyhoření jako biopsychosociální onemocnění, jehož příčinu nelze odvodit pouze ze situace v zaměstnání. Rozvoj vyhoření podle něj významně souvisí s osobnostními předpoklady a sociálními vlivy postiženého člověka.<sup>11</sup>

A. Pinesová a E. Aronson v knize *Career Burnout – Causes and Cures* vlastní vyhoření nechápou pouze jako konečné stádium, které nastává po dlouhém nezvládnutém zátěžovém období, ale vnímají jej jako zkušenost, která v konečném důsledku **vede k přehodnocení dosavadního života a může se pro člověka stát impulzem pro změnu k lepšímu**: „Burnout může být na jedné straně mimořádně bolestivým a tíživým zážitkem. Na druhé straně však tam, kde se s ním moudře zachází, dá se burnout překonat. Může se dokonce stát prvním krokem ke zlepšení podvědomí o tom, kým jsme. Může obohatit naše podvědomí o to, co to je být člověkem (odpovědí na naši otázku identity). Může být předchůdcem důležitých životních změn, našeho osobního růstu a vývoje naší osobnosti.“<sup>12</sup>

---

<sup>8</sup>SMETÁČKOVÁ, I. a kol. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. 2020. s.43.

<sup>9</sup>HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1996.

<sup>10</sup>PRIESS, M. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. 2015. s. 11-12.

<sup>11</sup>HAGEMANN, W. *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. 2012. s. 10.

<sup>12</sup>KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. 1998. s. 11.

## **Syndrom vyhoření jako diagnóza**

V Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN), kterou vydává Světová zdravotnická organizace, byl syndrom vyhoření dříve zařazen mezi faktory ovlivňující zdravotní stav jako „vyhasnutí (vyhoření) – stav životního vyčerpání“. V roce 2019 byl přeřazen mezi tzv. pracovní fenomény. Je definován jako **syndrom vycházející z chronického pracovního stresu, který nebyl úspěšně zvládnutý**. Vyznačuje se pocity vyčerpání energie, zvýšením psychické distance od práce či pocity negativismu a cynismu souvisejícími s prací, a také sníženou pracovní efektivitou.<sup>13</sup>

## **1.2 Druhy syndromu vyhoření**

### **Akutní syndrom vyhoření**

Akutní syndrom vyhoření vzniká v souvislosti s nadměrnou pracovní zátěží během krátkého časového úseku. Může k němu dojít při náhlé změně pracovních podmínek, při změnách v pracovním kolektivu či při náročném úkolu. Velká fyzická a psychická únava může vést až k pocitu absolutního vyčerpání a beznaděje, bývá doprovázena depresivními stavy. Člověk není nadále schopen kvalitně vykonávat svoji práci, straní se lidí. K akutnímu syndromu vyhoření může dojít i na počátku kariéry, pokud jsou na jedince kladeny nepřiměřené nároky a postrádá potřebnou podporu.

K nápravě stačí obvykle delší klid, dovolená nebo odpočinek a změna pocíťované pracovní zátěže.<sup>14</sup>

W. Hagemann uvádí, že riziko vyhoření významně narůstá při pracovní době delší, než je 50 hodin týdně, kdy se u některých jedinců může rozvinout už v řádu týdnů.<sup>15</sup>

### **Chronický syndrom vyhoření**

Chronický syndrom vyhoření vzniká při dlouhodobém opakovaném působení stresorů. Probíhá v několika fázích, má plíživý, kumulativní charakter. Je pro něj charakteristická řada symptomů v psychické, fyzické a sociální oblasti, které se v konečné fázi projevují jako vlastní vyhoření.

Chronický syndrom vyhoření může ale vzniknout i tehdy, když se práce pro člověka stane rutinou, neuspokojuje jej a nevidí její smysl, nebo pokud mu chybí adekvátní ocenění.<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> SMETÁČKOVÁ, I. a kol *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. 2020. s. 46.

<sup>14</sup> FIALOVÁ, M. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků*. 2017. s. 10.

<sup>15</sup> HAGEMANN, W. *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. 2012.

<sup>16</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 2018. s. 39.

## Typy syndromu vyhoření u učitelů

U profesí, ohrožených syndromem vyhoření, můžeme odlišit několik variant tohoto syndromu, které se liší prožitkově behaviorálními charakteristikami.<sup>17</sup>

**B. Farber** pojmenoval tři typy vyhoření, které postihují učitele, a zabýval se také rozdílnými přístupy, které jednotlivé typy potřebují k jeho úspěšnému zvládnutí<sup>18</sup>.

### Vyhoření typu „worn-out“ (vyčerpání)

Tento typ vyhoření charakterizuje T. Poschkamp takto: „Člověk se vzdává ideálů, které ho dříve poháněly. Je patrná určitá lhostejnost. Toto distancování se je nakonec i určitým druhem sebeochrany. V popředí stojí myšlenka: Když nebudu nic moc očekávat, nemůžu být zklamáný. Ve skutečnosti je to však tak, že člověk zaujímá negativní postoj. Takový postoj, neodpovídající vlastní osobnosti, nechrání před zklamáním, naopak, upevňuje ho, a tak zesiluje smutek nad ztracenými ideály.“<sup>19</sup>

Učitelé, kteří trpí tímto typem vyhoření, řeší nerovnováhu mezi výdejem a příjmem energie tak, že **dělají jen minimum, které dělat musí**. Příčiny neúspěchu vidí ve vnějších faktorech – nízké vybavenosti školy, nevychovanosti žáků, nezájmu rodičů apod. Rezignují na snahu a předem se smíří se s neúspěchem. Tito učitelé mají často narušenou sebeúctu, projevy tohoto typu vyhoření připomínají projevy deprese.<sup>20</sup>

### Klasické vyhoření („frenetic burnout“<sup>21</sup>)

Učitelé trpící tímto typem syndromu vyhoření se snaží být ve své profesi **úspěšní za každou cenu**. Pokud se jim nedaří dosáhnout cíle a splnit svá očekávání, ještě zvýší své pracovní nasazení na úkor svého osobního života. Dlouhodobě zanedbávají potřebu odpočinku.

Tyto učitele bývá obtížné je přesvědčit, že některé faktory své práce nemohou přes veškerou snahu ovlivnit. Neustále se zvyšující výdej energie pak může vést až k naprostému emocionálnímu, psychickému a fyzickému vyčerpání.<sup>22</sup>

---

<sup>17</sup> FIALOVÁ, M. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků*. 2017. s. 10.

<sup>18</sup> FARBER, Barry A. Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*. 2000, 56(5), 675-89.

<sup>19</sup> POSCHKAMP, T. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. 2013. s. 50.

<sup>20</sup> FARBER, B. A. 2000.

<sup>21</sup> L. Zormanová tento typ překládá jako „zběsilý“ (in Zormanová, 2018).

<sup>22</sup> FARBER, B. A. 2000.

## **Vyhoření z pocitu nenaplnění („underchallenged burnout“<sup>23</sup>)**

Tímto typem syndromu vyhoření trpí podle Farbera často ti nejschopnější učitelé. **Stejná náplň práce a nedostatek nových podnětů jim nedává pocit uspokojení.** Tito učitelé mají po nějaké době pocit, že by měli a mohli v životě dělat něco jiného. Učitelství je nadále nenaplnuje, schází jim počáteční energie a entusiasmus, ubíjí je monotónnost a nestimulující pracovní podmínky.

### **1.3 Příznaky a projevy syndromu vyhoření**

Příznaky syndromu vyhoření se projevují v oblasti fyzické, psychické i sociální. Syndrom vyhoření má kumulativní charakter – u člověka se v průběhu času objevuje stále víc zdánlivě nesouvisajících symptomů, což může vést k podcenění počátečních fází rozvoje vyhoření.<sup>24</sup> Mnohdy si změn v chování či ve zdravotním stavu postiženého člověka všimne dřív jeho okolí – rodina či kolegové.

Prožívání nových psychických či fyzických obtíží navíc už tak přítomný chronický stres zhoršuje. Řadu příznaků ve fyzické a psychické oblasti proto mají lidé sklon potlačit – analgetiky, anxiolytiky, alkoholem, přejídáním či používáním návykových látek, čímž u nich může dojít k rychlejšímu přechodu do pokročilejší fáze vyhoření, a navíc jim hrozí vytvoření závislosti.

V pokročilejších fázích vyhoření se objevuje stále více příznaků ve všech třech oblastech. Prožívání je ale u každého člověka individuální.

#### **Symptomy v psychické oblasti**

Symptomy se objevují jak emoční, tak v kognitivní rovině. Mezi nejvýznamnější projevy patří:

- výrazný pocit celkového duševního vyčerpání
- depresivní stavy, sebelítost, pocity frustrace, strachu, úzkosti, bezmoci a beznaděje, prázdnoty
- projevy frustrace, podrážděnosti, vztahovačnosti, ztráta sebeovládání, afektivní labilita
- obtíže s udržením pozornosti, zpomalené myšlení, poruchy paměti

---

<sup>23</sup> L. Zormanová tento typ překládá jako „podceňovaný“ (in Zormanová, 2018).

<sup>24</sup> Vosečková, Hrstka, 2010; Švingalová, 2006; Kebza, Šolcová, 2003; Zormanová, 2018; Stock, 2010; Hagemann, 2012.

- utlumená schopnost emočního prožívání; ztráta radosti, spontánnosti a kreativity
- snížené sebevědomí (zejména ve vztahu k profesním kompetencím)
- pocit profesního neúspěchu, který vede k negativnímu vztahu k profesi a negativnímu sebehodnocení
- ztráta či redukce pozitivního vztahu k osobám, kterým má být poskytnuta nějaká služba

### **Symptomy ve fyzické oblasti**

Mnohdy se objeví bez zjevné souvislosti s pociťovanou pracovní zátěží. Symptomy ve fyzické oblasti postihují v počátečních fázích syndromu vyhoření ve zvýšenější míře ženy než muži. W. Hagemann udává, že ke kumulaci různých zdravotních obtíží začíná docházet po 2-5 letech působení chronického stresu.<sup>25</sup> Nejčastějšími příznaky jsou:

- chronická únava, pocit nedostatku energie
- bolesti hlavy
- bolesti u srdce, změny srdeční frekvence, poruchy krevního tlaku
- dýchací obtíže a poruchy
- zažívací obtíže, nevolnost při příchodu do práce
- poruchy spánku
- bolesti svalů a zad
- kožní problémy
- oslabená imunita, náchylnost k infekčním onemocněním a úrazům
- nechut' k jídlu, přejídání

### **Symptomy v sociální oblasti**

Tyto symptomy postihují nejen pracovní sféru, ale také rodinné a přátelské vztahy. S narůstající potřebou izolace, narušenou schopností komunikace a nárůstem konfliktů se u člověka prohlubuje pocit osamění, vnitřní prázdnoty, frustrace a osobního selhání, což vede k dalšímu zhoršení jeho stavu. Nepochopením ze strany nejbližšího okolí narůstá u postiženého jedince stres a zasahuje další oblasti jeho života. Zároveň platí, že soužití či spolupráce s osobou v pokročilejší fázi syndromu vyhoření působí negativně na psychickou pohodu všech zúčastněných.

---

<sup>25</sup> HAGEMANN, W. *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. 2012.

Mezi projevy syndromu vyhoření v sociální oblasti patří:

- celkový útlum sociability
- zvýšený výskyt konfliktů v rodině, vyhýbání se účasti na rodinných akcích
- pocit přílišného zatížení, málomluvnost, narušená schopnost komunikovat
- zanedbávání zájmových činností a trávení volného času s přáteli, vnitřní odstup
- nechut' k vykonávané profesi
- negativní postoj k žákům či klientům a jejich rodinným příslušníkům
- nárůst interpersonálních konfliktů v pracovním životě

### **Různé přístupy k symptomatice syndromu vyhoření**

Ve vztahu k výzkumu syndromu vyhoření se vědci zaměřují na zkoumání různých charakteristik tohoto syndromu a zvyšnamňují různé aspekty.

Ch. Maslachová, kterou je jednou ze základních postav v oblasti výzkumu syndromu vyhoření, uvádí ve svých výzkumných pracích tyto tři základní složky syndromu vyhoření: **emoční vyčerpání, depersonalizaci/cynismus a sníženou výkonnost.**<sup>26</sup>

Na její trojdimenzionální pojetí syndromu vyhoření poté navázala řada dalších autorů.

Tři hlavní aspekty syndromu vyhoření jsou podle Ch. Stocka fyzické a emoční vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti. Odcizení Stock chápe jako postupnou ztrátu idealismu a cílevědomosti, které doprovází utvoření negativního postoje k sobě, k práci, k ostatním a k životu vůbec. Pokles výkonnosti se projevuje nižší produktivitou při vyšší spotřebě času a energie, ztrátou motivace a pocitem selhání.<sup>27</sup>

J. Škoda a P. Doulík ve svém výzkumu uvádějí kromě emocionálního vyčerpání a depersonalizace jako třetí aspekt **sníženou míru osobního uspokojení** (osobní naplněnosti, dosažení osobních ambicí).

I. Šolcová a V. Kebza projevy syndromu vyhoření formulují jako **změněné prožívání ve vztahu k sobě, ve vztahu k ostatním a na projevy, které jsou patrné navenek.**

Projevy syndromu vyhoření jsou podobné jako projevy dalších psychických stavů – především deprese, neurastenie a traumatizace. „Vyhoření a deprese jsou na symptomatické úrovni srovnatelné vzhledem k netečnosti a nezájmu, trvajícím stavům vyčerpání, tendencím

---

<sup>26</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. 1998.

<sup>27</sup> STOCK, Ch. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 2010. s. 19-23.

k izolaci, pocitům selhání a bezvýchodnosti, poruchám spánku a nerozhodnosti.“<sup>28</sup> Syndrom vyhoření od těchto onemocnění odlišuje navázanost na vykonávání profesní činnosti.

Podle B. Baštecké odlišují syndrom vyhoření od jiných diagnóz tyto základní charakteristiky: emoční únava, která se projevuje nedůvěrou a necitlivostí ve vztahu k lidem, jimž má postižený pracovník pomáhat, pocíťovaná bezmocnost a beznaděj v souvislosti s výkonem dané profese a plíživost celého procesu.<sup>29</sup>

M. Priessová zdůrazňuje **individuální charakter projevů** syndromu vyhoření. Tělesné projevy syndromu vyhoření se v počátečních fázích nemusí u některých jedinců projevovat vůbec, také symptomy kognitivní a emocionální se mohou výrazně individuálně lišit.<sup>30</sup>

## 1.4 Vývoj syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření je dlouhotrvající proces, obvykle trvá řadu let a probíhá v několika fázích, které nemají ostré hranice. „Právě tento plíživý a pomalu probíhající proces je na vyhoření tak zákeřný, protože postupně sílící symptomy zpočátku nelze dát do spojitosti s jasnou příčinou. Člověk je hodnotí jako fázi vyčerpání, která zase rychle zmizí. Probíhající fáze vyhoření ale nezmizí samy od sebe, nýbrž nabudou na rychlosti, podobně jako u sestupné spirály, která ústí do stále hlubšího, existenčního vyčerpání. Jedna osoba může procesem vyhoření projít několikrát v životě, to tedy znamená, že prožité vyhoření nezajišťuje trvalou imunitu.“<sup>31</sup>

Různí autoři chápou tyto fáze odlišně, a liší se i jejich počet.

Ch. Maslachová popsala 4 fáze syndromu vyhoření:

- prvotní nadšení při déletrvajícím přetěžování
- postupně se objevující fyzické a psychické vyčerpání
- dehumanizovaná percepce jakožto obranný mechanismus
- naprosté vyčerpání, negativismus, apatie<sup>32</sup>

T. Poschkamp vývoj syndromu vyhoření dělí do 5 fází, ve kterých popisuje zejména postupný nárůst fyzické a psychické únavy vedoucí v důsledku k absolutní beznaději a vyhoření.<sup>33</sup>

---

<sup>28</sup> POSCHKAMP, T. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. 2013. s. 45.

<sup>29</sup> BAŠTECKÁ, B. *Klinická psychologie v praxi*. 2003. s. 138-139.

<sup>30</sup> PRIESS, M. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. 2015.

<sup>31</sup> POSCHKAMP, T. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. 2013. s. 36.

<sup>32</sup> KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, Iva. Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu). 2003.s. 12-13.

<sup>33</sup> POSCHKAMP, T. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika, 2013.

- **nadšení** – člověk si dává nereálné cíle, má přehnaná očekávání
- **šok z praxe** – nadšení opadá, zahořknutí vůči práci
- **únava** – narůstá pocit demotivace, klesá pracovní výkon
- **skleslost** – dochází k emočnímu vyčerpání, snižuje se schopnost pociťovat radost, omezení sociálních kontaktů; v této fázi má syndrom vyhoření citelný dopad i na rodinné a partnerské soužití
- **existenciální beznaděj** – prohlubují se psychosomatické obtíže, hrozí ztráta emoční podpory ze strany rodiny, přátel a kolegů

**J. Edelwich** a **A. Brodsky** popsali průběh syndromu vyhoření jako pět fází, kde konečným stádiem není pocit zmaru a vyhoření, ale naopak dochází ke změně k lepšímu, kdy jedinec přehodnotí svůj život a náhled na svou profesi. Buď ji zcela opustí, nebo zásadním způsobem změni svůj přístup.<sup>34</sup>

- **nadšení** – práce člověka baví a naplňuje, vykonává ji nadšeně a s vysokým nasazením
- **stagnace** – dochází k přehodnocení původních očekávání, práce přestává být zdrojem nadšení, člověk se začíná víc zaměřovat na mimopracovní aktivity, cíle a zájmy
- **frustrace** – člověk pochybuje o volbě svého povolání, stresují ho problémové a zátěžové situace spojené se zaměstnáním, má pochyby ohledně kvality své práce; objevují se problémy spojené s kontaktem s lidmi v pracovních i mimopracovních vztazích
- **apatie** – přetrvává a prohlubuje frustrace z práce, člověk se potýká s pocitem vlastní neschopnosti, s nízkým sebevědomím vztahujícím se k profesi, ale mnohdy také k jednání a komunikaci s lidmi vůbec; potýká se sníženou imunitou a psychosomatickými obtížemi; v pracovním prostředí pociťuje úzkostné pocity; nemá sílu dělat změny
- **intervence** – dochází k pozitivní změně, člověk musí transformovat svůj způsob života – mění povolání nebo způsob práce, nachází nový pohled na svou situaci

---

<sup>34</sup>JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E. *Syndrom vyhoření*. 2006. s. 18-19

## 1.5 Příčiny rozvoje syndromu vyhoření

C. Hennig a G. Keller rozdělují příčiny syndromu vyhoření do čtyřech kategorií: individuální psychické příčiny, individuální fyzické příčiny, institucionální příčiny a společenské příčiny.<sup>35</sup>

M. Jeklová a E. Reitmeyerová rozlišují faktory ovlivňující rozvoj syndromu vyhoření na **faktory vnější**, mezi které patří: typ zaměstnání a organizace práce, rodina (partnerské problémy, obtížná finanční či bytová situace, nemoc či jiná dlouhodobá zátěž) a společenské faktory (soutěživost, falešný obraz úspěchu, životní tempo, kolize rolí), dále na **faktory vnitřní** a specificky **profesní podmínky**.<sup>36</sup>

A. Vosečková uvádí tři rozdílné přístupy v posuzování faktorů, které zvyšují pravděpodobnost vzniku syndromu vyhoření:

- **individuální přístup** – připisuje klíčovou roli osobnostním charakteristikám, typu chování, míře motivace a nezdolnosti
- přístup z pozice **psychologie práce a organizace**, který jako hlavní faktor označuje chronický stres na pracovišti, jehož příčinou je pracovní přetížení, konflikt rolí, nedostatečná sociální opora, časový stres, přílišná kontrola, nedostatek autonomie
- **sociologický (sociálně psychologický přístup)** – zdůrazňuje význam sociální opory a nižší fungování přirozených sociálních vazeb<sup>37</sup>

Na základě proběhlých studií nelze jednoznačně určit, zda jsou významnějším prediktorem pro vznik syndromu vyhoření faktory prostředí nebo individuální osobnostní charakteristiky.<sup>38</sup>

### Individuální psychické příčiny

Větší riziko propuknutí syndromu vyhoření mají lidé s **osobností typu A** – tedy lidé velmi zodpovědní a pečliví, ambiciózní, soutěživí, netrpěliví, lidé se sklony k perfekcionismu a agresivitě. Osobnosti typu A mají také sklony k workoholismu a podceňování důležitosti odpočinku.<sup>39</sup>

Hennig a Keller vidí jako ohroženou skupinu lidí s **re-aktivním způsobem života** – ty, kteří se v životě cítí pasivně, mají negativní myšlenky, bojí se být agresivní a pochybují o sobě.

---

<sup>35</sup> HENNIG, C., KELLER, G.. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1996.

<sup>36</sup> JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E. *Syndrom vyhoření*. 2006. s. 18-19

<sup>37</sup> VOSEČKOVÁ, A. et al. *Kapitoly z psychologie zdraví: učební text pro vysokoškolskou výuku*. 4. Syndrom vyhoření. 2010. s. 9-10.

<sup>38</sup> PONÍŽILOVÁ, T., URBANOVSKÁ, E. Výzkum protektivních faktorů ve vztahu k syndromu vyhoření v České republice a v zahraničí. *Klinická psychologie a osobnost*. 2013, 2(2), 5-17.

<sup>39</sup> Osobnost typu A popsali v 50 letech 20. století američtí lékaři R. Rosenman a M. Friedman (in Zormanová, 2018).

T. Poschkamp hovoří o utváření osobnosti ohrožené syndromem vyhoření jako o **následku zatvrzelé, výkonnostně orientované výchovy**, kdy je člověk naučen mít přemrštěné požadavky na sebe sama. Těmto nárokům nelze dostát, což dostává jedince do spirály pocitu neschopnosti, selhání, dalších neúspěchů a následného selhání.<sup>40</sup>

Dalšími rizikovými faktory jsou původně vysoká empatie a zájem o druhé, střední až vysoká senzitivita a nízká asertivita.<sup>41</sup>

### **Individuální fyzické příčiny**

**Špatný fyzický stav**, problémy se spánkem či **nezdravý způsob života** (přejídání, nedostatek pohybu, závislost na návykových látkách) mohou být jak důsledkem, tak příčinou obtížného zvládnutí zátěžových situací v práci.

### **Institucionální příčiny**

Jedná se o příčiny, které vyplývají z **pracovního prostředí** (nevyhovující prostory, vysoká hladina hluku, nevhodné osvětlení či klima), z **nedostatků v řízení a organizaci práce** (nedostatečná podpora začínajících pracovníků, špatná komunikace mezi vedením a zaměstnanci, silná byrokratická kontrola, přetížení), z **nezřetelné profesní perspektivy** a z pocíťovaného **konfliktu rolí**.

### **Společenské příčiny**

U školství je problémem jak jeho **podfinancování** a s ním související nedostatečné odměny učitelů, tak **snižující se prestiž učitelské profese** a zároveň neustále se **zvyšující nároky** společnosti na kvalitu učitelské práce. Výchova a vzdělávání nové generace je zároveň vnímána jako obtížnější, protože část rodičů přenáší veškerou zodpovědnost za výchovy svých dětí na učitele.<sup>42</sup>

## **1.6 Stres a syndrom vyhoření**

Působení dlouhodobého stresu, nebo také „chronického“, stresu je spolu s konkrétními faktory specifickými pro danou profesi uváděno mezi nejčastější spouštěče syndromu vyhoření.<sup>43</sup>

„Pod pojmem stres se obecně rozumí **subjektivní stav, ve kterém má dotyčný pocit, že je vystavený obtížné situaci nebo nepříjemným okolnostem, kterým se nemůže vyhnout ani je nemůže ovlivnit ve svůj prospěch**. Buď mu k jejich zvládnutí chybí schopnosti, nebo

<sup>40</sup> POSCHKAMP, T. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. 2013. s.18.

<sup>41</sup> VOSEČKOVÁ, A. et al. *Kapitoly z psychologie zdraví: učební text pro vysokoškolskou výuku*. 4. Syndrom vyhoření. 2010. s. 10

<sup>42</sup> Hennig, Keller, 1996; Stock, 2010; Jeklová, Reitmayerová, 2006; Vosečková a kol., 2010.

<sup>43</sup> Stock, 2010; Pinesová, Aronson in Křivohlavý, 2012; Priess, 2015.

nemá k dispozici dostatečné zdroje.“<sup>44</sup>

Stres může působit buď jako pozitivní zátěž (tzv. eustres), která jedince stimuluje k vyšším a lepším výkonům, nebo jako negativní zátěž (tzv. distres), který působí škodlivě. I pozitivní zátěž může ale při dlouhodobém působení vyčerpat energetické zdroje organismu.<sup>45</sup> „Stres sám o sobě není ani dobrý ani špatný, jeho charakter je ovlivňován intenzitou stresoru a mohutnosti naší psychofyzické odolnosti.“<sup>46</sup>

V životě se člověk setká jak se stresem **akutním**, který je okamžitou reakcí organismu na určitý jasně srozumitelný podnět, tak může prožívat v určitém období života stres **chronický**. Právě působení chronického stresu může mít při dlouhodobém působení řadu negativních důsledků: vznik psychických onemocnění či psychosomatických onemocnění, rozvoj syndromu vyhoření nebo vznik různých závislostí. Kromě toho nás v životě potkávají různé tzv. **denní nepříjemnosti** („daily hassles“), které mohou při déletrvajícím stresu vést k přehnaným emocionálním reakcím.<sup>47</sup>

Jakýkoli podnět, který v organismu vyvolává stresovou reakci, lze označit jako stresor. **Stresory**, se kterými se jedinec v životě setkává, lze rozdělit na **vnější**, které přicházejí z okolního prostředí, a **vnitřní**, které jsou dány osobnostními charakteristikami jedince.<sup>48</sup> R. S. Lazarus dělí stresory dle délky působení na **krátkodobě** a **dlouhodobě působící**. H. Selye rozlišuje stresory **fyzikální** a **emocionální**.<sup>49</sup>

Existuje velký rozdíl mezi tím, zda na lidi určité podněty působí jako stresory, či jak silné vychýlení z rovnováhy při působení stresorů prožívají a jakými způsoby na ně reagují, aby tuto rovnováhu znovu obnovili.<sup>50</sup>

**Stresogenní potenciál stresoru** zvyšují čtyři faktory – jeho **předvídatelnost**, jeho **ovlivnitelnost**, míra **subjektivní náročnosti působení** stresoru a **vnitřní konflikty**. Na předvídatelné stresové situace v rámci profese lze jedince modelovými situacemi připravit jak během studia, tak v rámci vzdělávacích kurzů, čímž se může snížit míra jejich subjektivní náročnosti – v souvislosti s učitelskou profesí jsou to např. konflikty s agresivními žáky a se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konflikty mezi učiteli navzájem a v neposlední

---

<sup>44</sup> PRIESS, M. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. 2015. s. 14.

<sup>45</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 2018.

<sup>46</sup> FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2003. s.370

<sup>47</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 2018.

<sup>48</sup> Tamtéž.

<sup>49</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. 1994. s. 12.

<sup>50</sup> SMETÁČKOVÁ, I. a kol. *Učitelství vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit.*, 2020.

řadě konflikty s rodiči.<sup>51</sup>

Psychické reakce na stres zahrnují dvě základní strategie – adaptaci a coping.

### 1.6.1 Adaptace organismu na stres

Proces adaptace organismu na stres popsal roce 1976 H. Selye jako **obecný adaptační syndrom** („general adaptation syndrome“ – GAS).<sup>52</sup> Rozděluje jej na tři fáze:

#### 1. Poplachová reakce

Jedná se o bezprostřední reakci na stres. Nejprve dochází k otřesu, čímž se sníží odolnost organismu a následně dochází k mobilizaci jeho obranných mechanismů. Aktivuje se sympatický vegetativní systém, který vyplaví adrenalin, noradrenalinokortikosterodinní hormony a další mobilizující látky. Na tělesné úrovni dochází ke zvýšení tepové frekvence a svalového tonu, zrychlení dechu, zúžení cév, zvyšuje se pocení.<sup>53</sup>

Mezi další symptomy typické pro tuto fázi patří: nepravidelné bušení srdce, pocit „knedlíku v krku“, horečnaté hledání možných řešení, nevolnost, strach, nervozita.<sup>54</sup>

#### 2. Stádium odporu

Dochází k různé úrovni adaptace na dlouhodobé působení stresu. Vede ke zvládnání působení stresoru.

Tato fáze je zásadní ve vztahu k následnému vyhoření. Při dlouhodobém působení stresu dochází k dalším projevům v oblasti těla – bolestem hlavy, žaludku, zad, nevolnostem, hučení v uších, pocitu úzkosti na hrudi. V rovině chování dochází nejprve k boji či odporu proti dané situaci, který ale může vyústit v pocit bezmoci. Jedinec pak reaguje snahou o odvedení pozornosti – hledá možnost, jak přijít na jiné myšlenky. „Klasickým symptomem je, že podniká spoustu věcí, hlavně aby nebyl v klidu, musí být pořád něčím zaměstnaný, aby nemusel myslet na to, co ho trápí, anebo aby něco dokázal a postavil se tak pocitu bezmoci.“<sup>55</sup>

V této fázi může dojít ke vzniku různých závislostí, které mohou mít řadu podob. Od nadužívání návykových látek po přemíru času věnovanou sportovním aktivitám.

---

<sup>51</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 2018. s. 24.

<sup>52</sup> FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2003. s. 370-371

<sup>53</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 2018. s. 28.

<sup>54</sup> PRIESS, M. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. 2015. s.26-27.

<sup>55</sup> Tamtéž, s. 34.

Pokud u člověka dochází náhle k výrazným změnám v běžném způsobu života, nespavosti, návalům paniky, depresivnímu chování či podrážděnosti je třeba zhodnotit situaci a případně vyhledat pomoc dříve, než dojde do stádia vyčerpání či vyhoření.<sup>56</sup>

### 3. Stádium vyčerpání

Dochází ke kolapsu adaptivní odezvy a fyzickému či psychickému zhroucení. Zátěž již nelze zvládnout překonáním ani odpočinkem. Symptomy se objevují na fyzické, kognitivní, emocionální i sociální úrovni.<sup>57</sup>

#### 1.6.2 Copingové strategie

Copingové strategie jsou ustálené postupy, kterými člověk reaguje na situace, v nichž pociťuje stres. Jsou to strategie zvládnání zátěže, které jedinci pomáhají obnovit rovnováhu a znovu nastolit psychické a fyzické zdraví. Tyto strategie zahrnují vědomé i nevědomé reakce a jsou individuálně specifické. Souvisí s rysy osobnosti – temperamentem, otevřeností, neuroticismem, sociabilitou a celkovou odolností.<sup>58</sup>

Teorii copingu propracovali **R. Lazarus a S. Folkmanová** v roce 1984. Rozlišují dva základní typy strategií: **strategie zaměřené na řešení problémů** a **strategie na zlepšení emoční bilance**.<sup>59</sup>

Někteří autoři používají dělení na **pozitivní a negativní copingové strategie**<sup>60</sup>.

#### Pozitivní coping

Pozitivní coping se zaměřuje na příčinu stresu, kterou se snaží odstranit. Jedinec nad zdrojem stresu přemýšlí, snaží se ho pochopit a vymyslet, jak se příště zachovat jinak. Jedná se o aktivní přístup, který vede k dlouhodobému snížení stresu. Někdy je třeba se nejprve vyrovnat se špatnými pocity, které nás trápí, odpočinout si a získat trochu nadhledu a teprve pak se znovu vrátit ke zdroji stresu a možností jeho odstranění.

Mezi pozitivní copingové strategie patří:

- **náhradní uspokojení** – volba aktivit/situací, které člověku pomáhají doplnit energii (*jízda na kole, běh, procházka se psem* apod.)
- **odklon** od zátěžových situací – soustředění se na aktivity, které se povedly

---

<sup>56</sup> FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2003. s. 371.

<sup>57</sup> FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2003. s. 371.

<sup>58</sup> SMETÁČKOVÁ, I. a kol. *Učitelé vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. 2020. s.65-66.

<sup>59</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 2018. s. 31.

<sup>60</sup> SMETÁČKOVÁ, I. a kol. *Učitelé vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020.

- **kontrola situace** – plánování situace a reflexe
- **kontrola reakcí**
- **odmítání viny**
- **pozitivní sebeinstrukce** – člověk si je vědom svých kompetencí a schopnosti kontroly nad situací – aktuálně slabší výkon není jeho standardem, ale je svázán s konkrétní situací<sup>61</sup>

### Negativní coping

Negativní strategie se zaměřují **na eliminaci nepříjemných emocí**. Mohou přinést dočasnou úlevu, která ale poměrně rychle odezní. Protože nedochází k vyřešení problému, míra stresu se naopak ještě zvýší.

Mezi negativní copingové strategie patří:

- **úniková tendence**
- **perseverace** – neschopnost se myšlenkově odpoutat od zátěžových situací
- **rezignace**
- **sebeobviňování**<sup>62</sup>

### Nezávislé strategie

Mezi strategie, které se nedají jednoznačně zařadit ani mezi pozitivní ani mezi negativní copingové strategie patří **potřeba sociální opory a vyhýbání**.

**Sociální opora** může patřit mezi funkční strategie, které směřují k řešení problému, jako je tomu u sdílení s kolegy. Pokud zůstane pouze u „společného nadávání“ a „šíření blbé nálady“ může sice dojít k dočasné úlevě, ale člověk zůstane ve svých negativních emocích.

**Vyhýbání** může být zcela funkční reakcí, pokud dojde k eliminaci situace, která jedince stresuje a které se lze vyhnout, aniž by došlo k jakémukoli zanedbání povinností. Pokud ale člověk odkládá situace, které jsou potřeba řešit, či nezdravě prokrastinuje, jedná se o negativní copingovou strategii.<sup>63</sup>

Copingové strategie patří mezi naučené vzorce chování, jsou proto částečně změnitelné.

---

<sup>61</sup> SMETÁČKOVÁ, I. a kol. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. 2020., s.67-69.

<sup>62</sup> Tamtéž. s.69-70.

<sup>63</sup> Tamtéž s. 70-71.

## 1.7 Protektivní faktory rozvoje syndromu vyhoření

M. Priessová uvádí šest oblastí, které jsou základem mentálního zdraví každého člověka: **rodina/partnerství, zdraví/fyzická kondice, sociální kontakty, individualita/koníčky, práce a víra/spiritualita**. Pokud všechny tyto oblasti uspokojivě fungují, člověk je před syndromem vyhoření chráněn. Pokud některá z oblastí nepůsobí protektivně, člověk tento tlak nějakou dobu vydrží. Pokud se ale člověku zhroutí více oblastí nebo ty, které pro něj mají zvláštní význam, je jakoukoli další zátěží ohrožen více.<sup>64</sup>

Zásadním protektivním faktorem z hlediska syndromu vyhoření je schopnost striktně oddělit čas na práci a čas pro své zájmy (tzv. „**work-life balance**“). Důležité je mít možnost se v mimopracovních situacích odreagovat, načerpat energii a získat potřebný emoční a kognitivní odstup.

Dalším významným faktorem je pozitivní, **na problém zaměřený coping** – vyhledávání instrumentální sociální podpory, pozitivní reinterpretace a přijetí.<sup>65</sup>

### 1.7.1 Protektivní faktory osobnostní

Mezi klíčové osobnostní faktory, které působí preventivně proti vzniku syndromu vyhoření patří<sup>66</sup>:

- **self-efficacy (osobní zdatnost, účinnost)** – schopnost ovlivňovat svůj životní prostor, plánovat a realizovat aktivity potřebné k dosažení cílů i v nejednoznačných, nepředvídatelných či stresových situacích<sup>67</sup>
- **emoční schopnosti** – zvláště schopnost emoční regulace, tedy schopnost zvládnout konflikty a projevit pozitivní emoce; **emoční stabilita** má protektivní vliv u všech složek syndromu vyhoření<sup>68</sup>
- **dispoziční optimismus** – obecné očekávání kladného průběhu událostí; relativně stálá, geneticky podmíněná charakteristika<sup>69</sup>

---

<sup>64</sup> PRIESS, M. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. 2015. s. 53

<sup>65</sup> VICENTE DE VERA GARCÍA, M. I., & Gabari GAMBARTE, M. I. (2019). Relationships Between the Dimensions of Resilience and Burnout in Primary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 189–196.

<sup>66</sup> VOSEČKOVÁ, A. a kol. *Kapitoly z psychologie zdraví: učební text pro vysokoškolskou výuku*. 4. Syndrom vyhoření. 2010. s. 11.

<sup>67</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 2018. s. 168.

<sup>68</sup> KULHÁNKOVÁ, Petra. *Syndrom vyhoření u učitelů: Copingové strategie učitelů*. 2017, s.26

<sup>69</sup> PONÍŽILOVÁ, T., URBANOVSKÁ, E. Výzkum protektivních faktorů ve vztahu k syndromu vyhoření v České republice a v zahraničí. *Klinická psychologie a osobnost* 2013, 2(2), 5-17. s. 11

- **extroverze** – bývá spojována s využíváním racionálních copingových strategií zaměřených na problém, s vyhledáváním sociální opory a pozitivním hodnocením
- **resilience** – síla, kterou si člověk vytváří při nepřízní a stresových situacích a která se zkušeností posiluje; souvisí s kognitivní flexibilitou, kreativními schopnostmi, schopností řešit mezilidské problémy, dobrou hodnotou sebepojetí a citovými vazbami, které si člověk vytvořil v dětství<sup>70</sup>
- **pocit osobní pohody („well-being“)** – zahrnuje životní spokojenost, pozitivní emoce a štěstí
- **dostatečná asertivita**
- **vhodná organizace času**
- **existenciální naplnění** – sebepřesah
- **chování typu B** – uvolněné, klidné, nesoutěživé chování
- **profesní motivace** – nižší míru vyhoření vykazují ti, kdo si povolání zvolili dobrovolně

### 1.7.2 Protektivní faktory vnější

Vnější faktory se týkají podmínek v zaměstnání, situace v osobním životě člověka, jeho rodiny a přátel, ale také společnosti, ve které žijeme. Podle Ch. Maslachové je syndrom vyhoření víc systémovou než osobní záležitostí, často se totiž vyskytuje víc lidí se syndromem vyhoření na jednom pracovišti.

#### Profesní protektivní faktory

- **pracovní autonomie**
- **pestrost a proměnlivost práce**
- **profesní sociální opora** – funkční sociální opora zahrnuje emocionální, hodnotící, informační i instrumentální oporu, dává člověku pocit přináležitosti, motivuje, poskytuje důležitou zpětnou vazbu
  - „**peer support**“ – opora ze strany pracovníků stejného postavení – sdílení pracovních stresových situací, společné hledání řešení
  - **supervize** – zaměřená na kvalitu pracovní činnosti a podporu<sup>71</sup>

<sup>70</sup> VICENTE DE VERA GARCÍA, M. I., & Gabari GAMBARTE, M. I. (2019). Relationships Between the Dimensions of Resilience and Burnout in Primary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 189–196

<sup>71</sup> Tamtéž, s. 13.

## **Sociální opora**

Sociální opora, jakožto pomoc poskytovaná druhými lidmi člověku v zátěžové situaci, má přímý vliv na snížení stresu. Naopak pokud systém sociální opory chybí, psychická odolnost jedince se významně snižuje.

Hlavními zdroji sociální opory jsou partner, rodina a příbuzní, přátelé a lidé z profesní skupiny. Podpora může mít tři formy: emocionální (ocenění, „stress-sharing“), instrumentální (pomoc v domácnosti, vyzvedávání dětí) a informační (rada).

Sociální opora ale může mít i negativní efekt – neúspěšná pomoc přináší další stres, nadměrné oceňování může vzbudit závist kolegů či vzbudit dojem neschopnosti. Pokud hlavní zátěž sociální opory přechází na partnera, může to vést k jeho přetížení, což v důsledku vede z jeho strany ke snížení podpory a nespokojenosti. Vyhoření tak může na podporujícího partnera působit nakažlivě.<sup>72</sup>

## **1.8 Diagnostika syndromu vyhoření**

Pro diagnostiku syndromu vyhoření se v kvantitativních výzkumech nejčastěji používají standardizované dotazníky, které jsou při odborném psychologickém vyšetření či kvalitativním výzkumu doplněny o pozorování, rozhovor a vyhodnocení anamnézy. V publikacích věnovaných syndromu vyhoření určených široké veřejnosti jsou uvedeny autodiagnostické dotazníky, kde si může respondent orientačně zjistit míru ohrožení.<sup>73</sup>

### **Maslach Burnout Inventory (MBI)**

Tento dotazník z roku 1981 je ve výzkumech používán nejčastěji. Jeho autorkami jsou Ch. Maslachová a S. E. Jacksonová. MBI zkoumá tři dimenze syndromu vyhoření: emocionální vyčerpání (*exhaustion*), depersonalizaci (*depersonalization*) a snížení osobní výkonnosti (*personal accomplishment*). Každá tato dimenze je v dotazníku sledována samostatně.

Dotazník obsahuje dvaadvacet výroků, ke kterým respondenti přiřazují četnosti výskytu na sedmibodové šále 0 („nikdy“) – 7 („každý den“).

Specifickou variantou tohoto dotazníku zaměřenou na učitelské vyhoření je **Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES)**.

---

<sup>72</sup> POSCHKAMP, T. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. 2013.s. 56-63.

<sup>73</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 2018. s. 168.

### **Burnout Measure (BM)**

Tento dotazník představila v roce 1981 A. Pinesová. Jedná se o jednodimenzionální nástroj, který jedním skóre postihuje míru všech složek vyhoření – psychickou, fyzickou a emoční.

Dotazník má 21 položek posuzovaných na sedmibodové škále 1 („nikdy“) – 7 („vždy“).

### **Copenhagen Burnout Inventory (CBI)**

Tento dotazník, představený v roce, 2005 je dílem dánských vědců pracujících pod vedením T. S. Kristensena na projektu PUMA (*Project on Burnout, Motivation and Job Satisfaction*).

Důraz je zde na složku „vyčerpání“. Autoři dotazníku rozlišují pracovní vyhoření, osobní vyhoření a vyhoření ve vztahu ke klientovi.<sup>74</sup>

### **Heidelberger Burnout Test (BOT)**

Tento test byl vyvinut v Německu přímo pro zjišťování úrovně vyhoření učitelů. Je složen z dvaceti popisů oblastí života zahrnujících jak pracovní situace učitelů a zaměstnanců škol (vztahy ke kolegům, pedagogické plány a představy aj.), tak životní situace mimopracovní, jako jsou např. zájmy a koníčky. Každá oblast obsahuje pět stanovisek, úkolem respondenta je označit, se kterým se nejvíce ztotožňuje. Tento test nemá zatím českou jazykovou variantu.<sup>75</sup>

### **Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM)**

Tento dotazník vytvořili izraelští psychologové pod vedením A. Shiroma a S. Melameda v roce 2006 v návaznosti na svůj starší dotazník BoTeLis (Bo = burnout, vyhoření; Te = tension, tenze; Lis = listlessness, netečnost).

SMBM vychází z dvoufaktorového pojetí syndromu vyhoření. Prvním faktorem je fyzická únava a druhým emoční a kognitivní otupělost. Dotazník má tři subškály: fyzickou únavu, emoční vyčerpání a kognitivní opotřebovanost. Skládá se ze čtrnácti položek, hodnocených na sedmibodové škále. Vyhoření je zde jasně odlišeno od stresu, který může být prvotně vnímán jako vyhaslost, i od copingových strategií. Tento dotazník odráží slábnoucí energetické zdroje na pracovišti bez ohledu na typ povolání.<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> VLACHOVSKÁ, Barbora. *Syndrom vyhoření - diagnostické možnosti (srovnávací studie)*. 2011. s.44-49.

<sup>75</sup> VLACHOVSKÁ, Barbora. *Syndrom vyhoření - diagnostické možnosti (srovnávací studie)*. 2011. s.41.

<sup>76</sup> Tamtéž, s.49-50.

### **Inventář projevů syndromu vyhoření**

Autory tohoto dotazníku jsou T. a J. Tošnerovi. Je vhodný jako autodiagnostický nástroj k orientačnímu míry náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. Zahrnuje rovinu rozumovou, emocionální, tělesnou a sociální. Je dostupný na metodickém portálu RVP.<sup>77</sup>

Tento dotazník, včetně jeho vyhodnocování, je ale pouze upravenou verzí dotazníku, který uvádějí C. Hennig a G. Keller v knize *Antistresový program pro učitele*.<sup>78</sup> Rozdíl je, že výrazy orientované na školní prostředí „žák“, „rodič“, „škola“, jsou nahrazeny výrazy obecného charakteru – „klient“, „příbuzní“, „pracoviště“, „zaměstnání“.

### **Orientační dotazník**

Dotazník D. Hawkinse, F. Minirtha, P. Maiera a Ch. Thursmana je nástrojem vhodným k sebehodnocení. Dotazník tvoří 24 otázek – tvrzení, na které respondent odpovídá „ano“ nebo „ne“. Rozhodující pro jeho vyhodnocení počet odpovědí „ano“.

---

<sup>77</sup> <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=52921&view=7147>

<sup>78</sup> HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1996..s. 19-20.

## 2 Učitel primární školy

Tato kapitola je zaměřena především na charakteristiky specifické pro učitele primární školy, na zátěžové situace, se kterými se ve škole setkávají a které mohou za určitých podmínek skončit až vyhořením nebo odchodem z profese, a dále na charakteristiky související s profesionalizací jejich vzdělávání.

Učitelé v primárních školách se obvykle věnují několik let výchově a vzdělávání dětí jedné třídy, ve které jsou na pozici třídního učitele. Každodenní několikahodinový kontakt s žáky mladšího školního věku, a především snaha o úspěšnou realizaci výchovně-vzdělávacích cílů, které zároveň zohledňují individuální potřeby každého žáka, kladou vysoké nároky na odolnost jednotlivce proti mnoha zátěžovým situacím. Od učitele se tak od samého počátku jeho kariéry očekává zvládnutí řady kompetencí, na které mu mnohdy chybí praktická zkušenost.

Po roce 1989 došlo k významné proměně v pojetí vzdělávání a v přípravě na učitelskou profesi. V oblasti primárního vzdělávání se prosazuje osobnostně-rozvíjející pojetí orientované na dítě. Škola má být místem, kde jsou vytvářeny příležitosti k všestranné kultivaci dětské osobnosti a rozvoji jeho potencialit, a které slouží dítěti k naplnění jeho vzdělávacích potřeb.<sup>79</sup>

Nový koncept primárního vzdělávání odráží změny související s pojetím profese, rolí a klíčových kompetencí učitele. Základním principem se stává důraz na profesionalizaci, který souvisí s širší působností učitele a jeho zvýšenou profesní odpovědností za žáky, za identifikaci a rozvíjení jejich vývojových a individuálních možností a za výsledky jejich učení.<sup>80</sup>

### 2.1 Profese učitele v dnešní době

Učitelství je náročnou odbornou prací v oblasti vzdělávání a výchovy. **Být učitelem znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělanost mladé generace, za její přípravu pro život a budoucí povolání.**<sup>81</sup>

Pohled na učitelskou profesi přitom prošel za posledních několik desetiletí zásadní proměnou. Tento posun je patrný i v definicích, které uvádí OECD při srovnávání indikátorů souvisejících se vzděláváním.

---

<sup>79</sup> TOMKOVÁ, Anna a Vladimíra SPILKOVÁ. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. ORBIS SCHOLAE. 13. 1-22. s. 14

<sup>80</sup> Tamtéž.

<sup>81</sup> VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2007. s.7

V roce 2001 ještě vymezovala OECD kategorii učitel takto:

*„Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků.“<sup>82</sup>*

V roce 2018 OECD transmisivní pojetí učitelské profese opouští a definici učitele upravuje:

*„Učitel je osoba, jejíž profesní činnost zahrnuje plánování, organizování a vedení skupinových činností s cílem rozvíjet znalosti, dovednosti a postoje žáků stanovených ve vzdělávacích programech. Učitelé mohou pracovat se studenty jako s celou třídou, v malých skupinách nebo individuálně, v běžných třídách nebo mimo ně. Mezi učitele nejsou zahrnuti neprofesionální pracovníci, kteří pomáhají učitelům při výuce žáků, jako asistenti pedagoga a další pomocný personál.“<sup>83</sup>*

Náplň práce učitele je zde vnímána daleko komplexněji než jako odborné předávání obsahu vzdělávání daného kurikulárními dokumenty. Těžiště práce učitele se posouvá od roviny předmětové do roviny pedagogické a psychodidaktické s důrazem na zvládnuté kompetence sociální. Tento posun vystihuje i definice učitele uvedená v Pedagogickém slovníku (2013):

*„Tradičně byl učitel považován především za předavatele poznatků žákům ve vyučování. V nynějším pojetí, vycházejícím ze současných funkcí školy a profesního modelu učitelství, se zdůrazňují subjektivě-objektivé role učitele v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Významné jsou sociální role učitele v interakci se žáky, v učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností.“<sup>84</sup>*

Dobrý učitel by měl podle J. Vašutové mít několik základních charakteristik:

- ovládat strategie vyučování a učení
- být odolný vůči stresům školního prostředí
- umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu

---

<sup>82</sup> Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s.309-400 In PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. s. 21.

<sup>83</sup> OECD (2018), Teachers (indicator).

<sup>84</sup> PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 2013. s. 326

- být schopen řešit výchovné situace a pedagogické problémy
- umět poradit žákům, jak se lépe učit
- efektivně spolupracovat a komunikovat s rodiči žáků
- být flexibilní a tvořivý
- být náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům
- přemýšlet o své profesi a zdokonalovat se v ní
- sledovat proměny vzdělávací reality a reflektovat je ve své práci<sup>85</sup>

## 2.2 Specifické charakteristiky učitele primární školy

Řada nároků kladených na profesi učitele je společná pro všechny učitelské kategorie, ale některé požadavky se týkají převážně učitelů primárních škol, a ty s sebou přinášejí také specifické zátěžové situace typické pro tuto kategorii.

V primární škole obvykle **třídní učitel vyučuje všem předmětům** nebo jejich většině, musí proto být schopen zvládnout všechny vyučované předměty jak po stránce obsahové, tak po stránce didaktické. Škála předmětů vyučovaných v primární škole je pestrá – mnohdy musí z personálních důvodů učitel učit i některé předměty ze vzdělávací oblasti, ve které se necítí být dostatečně kompetentní (hudební výchova, výtvarná výchova, cizí jazyk). Dobrý učitel by měl být navíc schopen obsah vzdělávání propojovat podle mezipředmětových vztahů, vést žáky k aktivnímu přístupu k učení a snažit se dovést je k jejich osobnímu maximu, jak je to ve vývojových a individuálních možnostech každého z nich.<sup>86</sup>

Učitel primární školy hraje v životě dítěte významnou roli – provází dítě jeho prvními školními zkušenostmi, pomáhá mu osvojovat nejen nové poznatky a dovednosti, ale i s adaptací na novou sociální skupinu a školní povinnosti. Pracuje s dětmi po několik let sám a pokud má jeho pedagogické působení na některé dítě negativní vliv a tento vliv nemůže být působením jiného učitele kompenzován, může si dítě následky tohoto nevhodného výchovného působení nést po celý život. Této **zvýšené odpovědnosti za žáky a jejich rozvoj** by si měl být učitel vědom, bývá také důvodem, proč někteří učitelé primární školy nechtějí učit v prvních ročnících.

<sup>85</sup> PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 2013. s. 326

<sup>86</sup> SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. 1997. s. 63.

TOMKOVÁ, Anna a Vladimíra SPILKOVÁ. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *ORBIS SCHOLAE*. 13.

Právě proto, že učitel v primární škole tráví většinu času se „svou“ třídou, působí svým vlivem nejen na jednotlivé žáky, ale **významně se podílí na podobě celkového sociálního klimatu třídy**, ovlivňuje strukturu žakovských vztahů a nastavuje úroveň komunikace mezi dětmi. To klade zvýšené nároky na jeho sociální dovednosti. Pro děti mladšího školního věku představuje učitel významnou autoritu, a zvláště v prvních školních ročnících je pro ně jejich třídní učitel jedním z identifikačních vzorů. Je prokázáno, že úroveň socializace žáků během prvních školních let má významný vliv na jejich pozdější sociální rozvoj.<sup>87</sup>

Vzhledem k závažnosti působení učitele na dítě mladšího školního věku a k významu položení kvalitních základů vzdělanosti pro další školní a životní dráhu dítěte by měly být kladeny zvýšené **nároky na osobnostní kvality učitele** primární školy, zvláště na jeho etickou úroveň, systém hodnot a sociální zralost.<sup>88</sup>

V současné době se v kontextu společného vzdělávání objevují i nároky, které jsou pro učitele nové, a na které mnohdy nebyli profesním vzděláním dostatečně připraveni. Kromě důrazu na **individualizaci výuky**, která s sebou přináší zvýšené časové nároky na přípravu i na hodnocení práce, se musí pedagog adaptovat na změnu, kterou s sebou přináší **permanentní přítomnost asistenta pedagoga ve třídě** a spolupráce s ním. Třídní učitel dále musí být připraven aktivně spolupracovat se speciálním pedagogem, školním psychologem, s poradenskými centry apod. Učitelé se ale mnohdy ocitají v situaci, kdy mají ve třídě několik dětí, které by byly schopny výuku s vhodně zvolenými podpůrnými opatřeními zvládnout, ale z různých důvodů nemají na dostatečnou podporu nárok, což je zatěžující pro všechny zúčastněné strany.

Učitel primární školy by měl být schopen u žáka rozpoznat možnou poruchu učení, chování nebo naopak odhalit jeho nadání či mimořádné nadání, aby každému žákovi své třídy mohl zajistit podmínky pro jeho optimální rozvoj a zvolit vhodnou výukovou strategii, podpůrné opatření či navrhnout jinou formu účinné intervence. Včasným odhalením možné poruchy učení či chování nebo naopak výrazného nadání v určité oblasti může učitel (za současné podpory ze strany rodiny) zásadně ovlivnit a podpořit žákův rozvoj a jeho další školní úspěšnost. **Diagnostická zdatnost** je také předpokladem pro kvalitativní, formativní hodnocení žáka.<sup>89</sup>

---

<sup>87</sup> SPILKOVÁ, 1997. s. 65.

<sup>88</sup> TOMKOVÁ, Anna a Vladimíra SPILKOVÁ. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. ORBIS SCHOLAE. 13. 1-22. s. 13

<sup>89</sup> TOMKOVÁ, SPILKOVÁ, 2019, s.13-14.

V prvních letech školní docházky má zásadní význam spolupráce školy a rodiny, proto je důležitá úroveň **komunikace mezi učitelem a rodiči**, která bývá intenzivnější než na vyšších stupních. V primární škole ještě nedochází k diferenciaci populace žáků, až na výjimky u některých soukromých škol, učitel proto musí umět jednat s rodiči ze všech sociálních vrstev a vzdělanostních úrovní, s rodiči aktivními i s těmi, kteří veškerou odpovědnost za výchovu a vzdělání připisují škole, tedy především třídnímu učiteli svých dětí. Zvýšená pedagogická autonomie s sebou přináší nároky na schopnost prezentovat, vysvětlovat a zdůvodňovat své pojetí práce jak rodičům, tak vedení školy.

Spolupráce s rodiči má na různých základních školách různou úroveň, vzhledem k trendu co největší otevřenosti škol ve vztahu k rodičovské veřejnosti se objevují také požadavky na co největší aktivní zapojení rodičů do výuky (např. v roli expertů na nějaké téma, předčítání oblíbené knihy), na možnost přítomnosti rodičů v hodinách či na organizování aktivit za účasti rodičů (jarmarky, adventní trhy, závěrečné akademie, společné výlety).<sup>90</sup>

Reflexivní a sebereflexivní přístup k učitelské profesi by měl být standardem pro učitele pracující na všech stupních. Vzhledem k šíři působnosti a s ohledem na závažnost působení na žáky ve vývojově citlivém období má **kompetence k reflexi praktických zkušeností a sebereflexi v roli učitele** pro kvalitu práce učitele primární školy zásadní význam.<sup>91</sup>

### 2.3 Stres u učitelů primárních škol

Profese učitele je náročná – je spojená s řadou rozmanitých požadavků a očekávání, které si často vzájemně odporují a mnohdy jsou až nesplnitelné. Učitelé jsou přes den v dlouhodobém kontaktu s dětmi, z nichž některé mají speciální vzdělávací potřeby, jiné mohou procházet náročným obdobím v osobním životě, některé pociťují tlak ze strany rodičů na co nejlepší výkon, jiné mají doma pouze minimální podporu. Plánováním výuky či hodnocením prací dětí mohou učitelé, zvláště ti méně zkušení, začínající nebo naopak ti nejvíce nadšení do své profese, trávit dlouhé hodiny nad rámec pracovní doby. Tato práce je zároveň dlouhodobě finančně podhodnocována, a i společenské uznání je omezené.

---

<sup>90</sup> SPILKOVÁ, 1997. s. 65.

<sup>91</sup> TOMKOVÁ, SPILKOVÁ, 2019, s.15.

### 2.3.1 Hlavní zdroje stresu učitelů

Výzkumy, které se zabývají stresem učitelů, se obvykle neomezují pouze na jednu učitelskou kategorii. El Helou (2016) pojmenovává těchto pět základních oblastí, ve kterých nejčastěji u učitelů dochází ke vzniku stresu:<sup>92</sup>

#### 1. Stresory vztahující se ke škole

- vztahy s kolegy a vedením školy
- nedostatečná podpora začínajících učitelů ze strany vedení školy
- zvýšená kontrola učitelské práce ze strany vedení, favorizování učitelů

#### 2. Stresory z pracovního přetížení

- povinnosti ve třídě doplněné o povinnosti mimo třídu (dozory, suplování, přípravy akcí pro rodiče a veřejnost), které vedou ke sníženému času na přípravu a na možnost odpočinku mezi hodinami
- nerovnováha mezi vynaloženým úsilím a odměnou (finanční nebo morální – zájem žáků, úspěch žáků, respekt ze strany rodičů)
- snížená doba volného času

#### 3. Stresory související s řízením třídy

- vysoký počet žáků ve třídě
- vysoký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- žáci s poruchami chování
- nejistota se zvládnutím kázně, nedostatečná autorita a respekt u žáků

#### 4. Stresory týkající se obsahu a realizace vyučování

- nedostatečná sebedůvěra v zařazování inovativních metod a kooperativních aktivit
- nedůvěra v efektivitu ŠVP

#### 5. Stres z nesplnění vlastního vysokého očekávání

V České republice se uskutečnila na toto téma řada výzkumů. V Holečkově výzkumu (2007) byly za hlavní příčiny učitelského stresu označeny tyto faktory: pracovní přetížení, vedení školy nadřízenými orgány, problémoví žáci, neuspokojená potřeba seberealizace, problémoví rodiče, nevyhovující prostředí školy a problémoví kolegové.<sup>93</sup>

---

<sup>92</sup> EL HELOU, M. et al. Teachers' views on causes leading to their burnout. *School Leadership & Management* [online]. 2016(5), 551-567.

<sup>93</sup> SMETÁČKOVÁ, I. a kol. *Učitelé vyhořeli: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. 2020.

Paulík (1999), Štětkovská a Skalníková (2004) označili jako zvláště zatěžující **faktory týkající se prestiže učitelské profese** (nízké společenské hodnocení učitele, neodpovídající plat, nutnost podřizovat se rozhodnutí ministerstev či úřadů). Dále pak nedostatek času pro odpočinek a relaxaci, špatné pracovní postoje a špatné chování žáků, jejich nepřipravenost na vyučování, vysoký počet žáků ve třídě a nedostatečnou spolupráci ze strany rodičů.<sup>94</sup>

Podle výzkumu Řehulky a Řehulkové (2001) se liší vnímání **stresových faktorů u žen a u mužů** ve školství. Zatímco ženy stresuje více špatná atmosféra ve třídě, nevládnutelní žáci a velká pracovní zátěž, pro muže je stresující nedostatečné finanční ohodnocení, nekoncepčnost ve školství a nezájem některých žáků o vyučování.<sup>95</sup>

E. Urbanovská (2011) uvádí jako specifické zdroje učitelské profesní zátěže tyto požadavky: udržení kázně, tlak na odborný růst, ale nepřilíš dobré podmínky pro další vzdělávání se, malé kompetence, vysoká osobní zodpovědnost, citová zainteresovanost na výkonech žáků, nutnost bleskových rozhodnutí.

## **2.4 Faktory ovlivňující rozvoj syndromu vyhoření u učitelů**

Faktorům souvisejícím se vznikem syndromu vyhoření a copingovým strategiím učitelů se v posledních letech věnovala řada výzkumů jak domácích, tak zahraničních. Podle výzkumu z roku 2019 vykazuje každý desátý pedagogický pracovník tak vysokou míru vyhoření, že by měl uvažovat o změně profese, a alespoň jednu hodnotu (emocionální uspokojení, depersonalizace, osobní uspokojení) měly v oblasti kritické škály více než dvě třetiny učitelů. Více než třetina učitelů vykazovala známky depresivních symptomů a 15 % trpí středně těžkou či těžkou depresí.<sup>96</sup>

Dle výzkumu realizovaného v letech 2016/2017 si učitelé jsou vědomi důležitosti zdravého životního stylu a jeho zásady podle dotazníkového šetření dodržují tři čtvrtiny vyučujících. Přesto 44 % respondentů uvedlo, že aktuálně pociťuje spánkový deficit. Kvalita a délka spánku patří mezi prediktory rozvoje syndromu vyhoření. K vyšší pravděpodobnosti vzniku syndromu vyhoření také přispívá každodenní konzumace alkoholu u některých vyučujících.<sup>97</sup>

---

<sup>94</sup> URBANOVSKÁ, E. Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. *Škola a zdraví* .2011, (21), 309-322. s. 310.

<sup>95</sup> Tamtéž.

<sup>96</sup> ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*. 2016.

<sup>97</sup> PTÁČEK, R. a kol. Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská Psychiatrie*. 2018, 114(5), 199-204.

Necelá čtvrtina vyučujících v dotazníku uvedla, že nemá možnost trávit dostatek času s rodinou a možnost načerpat energii z rodinného života. Výzkum potvrdil, že nižší míry vyhoření dosahují ti učitelé, kteří věnují čas svým koníčkům a rodině.<sup>98</sup>

### 2.4.1 Demografické faktory

#### Gender

Učitelství primární školy je stále záležitostí spíše ženskou. V zemích OECD je podíl žen vyučujících na 1. stupni 82 %<sup>99</sup>, v ČR je toto procento ještě vyšší. Ačkoli dle očekávání by vzhledem k náročnosti požadavků na sladování osobního a profesního života měly být učitelky ohroženější skupinou z hlediska možného rozvoje syndromu vyhoření, v České republice není mezi mírou ohrožení žen a mužů větší rozdíl. Dle výzkumu z roku 2016 vykazovali muži vyšší míru ohrožení v oblasti emocionálního uspokojení (zvýšená netrpělivost, nespokojenost) a ženy v oblasti fyzické (únava, bolesti hlavy).<sup>100</sup>

#### Délka a stupeň praxe

Jednoznačný vztah mezi délkou praxe a syndromem vyhoření se neprokázal. Výzkum z roku 2016 prokázal nejmenší projevy syndromu vyhoření u začínajících pedagogů (do 5 let praxe), nejsilnější mezi kategoriemi 6 – 15 let, resp. 16 – 25 let, a poté znovu míra ohrožení u učitelů klesá. Příčinou může být dostatečně vysoké učitelské sebevědomí a používání efektivních copingových strategií. Učitelé, které toto povolání nenaplňovalo či nadměrně stresovalo, z něj do této doby obvykle odešli. Pedagogičtí pracovníci s nejdelsí praxí tak v práci zažívají největší osobní uspokojení.<sup>101</sup>

V tomto průzkumu se neprokázala vyšší míra vyhoření u učitelů na vyšších stupních. Zatímco u učitelů na druhém stupni dochází k významnějším projevům v emoční oblasti, u učitelů na prvním stupni tomu tak bylo v kognitivní rovině (snížená pozornost, zpomalené myšlení).

Jiné výzkumy ale označují jako nejohroženější skupinu začínající učitele, kteří školství často opouštějí během prvních třech let praxe z důvodu kolize představ a očekávání.<sup>102</sup>

S přibývajícím věkem může docházet u některých učitelů ke zhoršení zdravotního stavu, což

---

<sup>98</sup> PTÁČEK, R. a kol. Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská Psychiatrie*. 2018, 114(5), 199-204.

<sup>99</sup> OECD (2020), *Education at a Glance 2020*

<sup>100</sup> SMETÁČKOVÁ, I. 2020.

<sup>101</sup> Škoda, Doulík, 2016; Smetáčková, 2020.

<sup>102</sup> KULHÁNKOVÁ, Petra. *Syndrom vyhoření u učitelů: Copingové strategie učitelů*. 2017.

může být samo o sobě významným zdrojem stresu.<sup>103</sup>

### **Rodinné zázemí**

Rodinné zázemí může být pro člověka významnou sociální oporou, společně strávený čas s nejbližšími mohou být zdrojem radosti a energie. Dle výzkumu z roku 2016 mají lidé žijící ve vztahu nižší projevy vyhoření. Přesto ale může dojít v některých případech v rodině ještě k prohloubení stresu, vyplývajícího z náročné situace, kterou učitel zažívá ve škole. R. Čapek zmiňuje tyto tři důvody:

1. pracovní nároky znemožňují přítomnost na jiném místě (přesčasy brání účasti na rodinných aktivitách, školní přípravy zasahují do rodinného života, učitelé nezbývá čas a energie věnovat se vlastním dětem, což vede k zesílenému prožívání frustrace a partnerským konfliktům)
2. vypětí ze školního prostředí si přenáší učitel domů, kde se mu nedaří se odreagovat a naopak napětí přenáší na své blízké
3. specifický druh chování, které je nezbytné v pracovním prostředí, je nepřijatelné v prostředí domácím<sup>104</sup>

Častěji se s projevy vyhoření setkáme u učitelů, kteří žijí v domácnosti s nižšími příjmy. Více ohroženi jsou učitelé s dětmi do 15 let, zvláště ohrožené jsou matky samoživitelky.

#### **2.4.2 Osobnostní charakteristiky**

S. Tucholská ve svém výzkumu (2009) zjistila, že syndrom vyhoření nepostihuje za podobných podmínek všechny učitele. Neprojevuje se u osob, které mají **predispozice k vykonávání učitelského povolání** a které jejich povolání baví a naplňuje i po mnoha letech. Dalším důležitým protektivním faktorem je **víra ve vlastní pedagogické schopnosti** (self-efficacy). Naopak pro učitele, kteří jsou citlivější na stresové situace, představuje kontakt s nedisciplinovanými žáky silně stresovou situaci, která při dlouhodobém působení může vést až k rozvoji syndromu vyhoření.<sup>105</sup>

S. Tucholská rozlišuje rizikové faktory pro rozvoj syndromu vyhoření do dvou skupin – na faktory související s psychologickými charakteristikami jedince a na faktory související s jeho kompetencemi.

---

<sup>103</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 2018. s. 170.

<sup>104</sup> ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL. *Učitel a syndrom vyhoření*. 2018. s. 20.

<sup>105</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků*. 2018.

Mezi **rizikové psychologické faktory** patří: nízké sebevědomí, nízká sebeúcta, přecitlivělost, vysoká reaktivita, nestabilita, slabý pocit vlastní identity, nízká tolerance k odlišnostem, nedostatečná autonomie, nízká aktivita, perfekcionismus, vyhýbání se obtížným situacím. Výzkumná data ukazují také na jasný vztah mezi vyhořením a neuroticismem, o čemž svědčí příznaky úzkosti, deprese, emoční lability, pocity selhání a izolace, sebestřednost se současným snížením sebeúcty a pocitem viny a nepřijetí sebe sama, ke kterým dochází u vyhořelých lidí.

Mezi **rizikové faktory související s profesními kompetencemi** patří: nedostatečná odborná příprava, nízká sebeúčinnost (self-efficacy), idealistický přístup k práci a nízké interpersonální kompetence.<sup>106</sup>

Vyučující s nízkou self-efficacy (schopností ovlivňovat svůj životní prostor a plánovat a realizovat aktivity potřebné k dosažení vzdělávacích cílů) čelí v souvislosti s výukou značnému stresu, protože se nemohou vyhýbat činnostem, ve kterých svým znalostem a dovednostem nedůvěřují.<sup>107</sup> Učitelé s menší resiliencí jsou zase predisponováni k negativním emocím.<sup>108</sup> Naopak učitelé s dobrou emoční regulací vytvářejí příjemné školní klima, což vede k pozitivnějším sociálním interakcím.<sup>109</sup>

Lze konstatovat, že lidé, kteří jsou psychicky vyzrálejší a vnitřně integrovanější, se lépe vyrovnávají s různými typy stresorů a jsou obecně méně náchylní k vyhoření.

### 2.4.3 Profesní spokojenost a well-being

Profesní spokojenost přirozeně chrání před vznikem syndromu vyhoření. Učitelé v ČR dle výzkumů deklarují průměrnou hodnotu spokojenosti se svou prací na škále mezi spokojeností a nespokojeností. Obecně zažívají vyučující nejvyšší spokojenost v souvislosti s odbornou úrovní a se vztahy uvnitř pedagogického sboru a s vedením školy.<sup>110</sup>

Zatímco profesní spokojenost učitelů dosahuje průměrných hodnot, učitelský well-being je horší než u ostatních povolání.<sup>111</sup>

E. Diener et al. chápou **well-being** jako komplexní faktor, který tvoří tři základní vzájemně propojené prvky – **spokojenost** (hodnocení celkové spokojenosti se životem lze rozdělit i na

<sup>106</sup> TUCHOLSKA, S. *Wypalenie zawodowe w ujęciu strukturalnym i dynamicznym*. 2013.

<sup>107</sup> SMETÁČKOVÁ, I. a kol. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. 2020. s. 75

<sup>108</sup> VICENTE DE VERA GARCÍA, M. I., & Gabarí GAMBARTE, M. I. (2019). Relationships Between the Dimensions of Resilience and Burnout in Primary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 189–196

<sup>109</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. 2018. s. 170.

<sup>110</sup> SMETÁČKOVÁ, I. 2020.

<sup>111</sup> Johnson et al, 2005; Kidger et al, 2016 in Smetáčková, 2020.

složky věnující se různým oblastem života – manželství, přátelství, odpočinek apod.), **přítomnost pozitivních emocí a nízká hodnota negativních emocí**. Dle jejich výzkumu jsou se životem více spokojení lidé optimističtí, extrovertní, s vysokou mírou sebeúcty.<sup>112</sup>

R. Dodge et al. chápe well-being jako **rovnováhu mezi fyzickými, psychickými a sociálními zdroji**, které má člověk k dispozici a **výzvami ve fyzické, psychické a sociální oblasti**, se kterými se v životě setkává.<sup>113</sup> Pokud má tedy člověk vysokou úroveň zdrojů (fungující rodinné, přátelské a profesní vztahy, kulturní a sportovní vyžití, možnost seberozvoje, inteligenci, otevřenost, optimistický přístup, dobrý zdravotní stav), zvládne vyšší míru zátěže.

#### **2.4.4 Další vzdělávání učitelů**

Celoživotní vzdělávání je důležitou součástí profesního vývoje učitelů. Díky **vzdělávacím kurzům a školením** získávají učitelé pro svou práci nové poznatky a dovednosti, které pak mohou ve výuce uplatnit. Pro většinu učitelů jsou to vítané podněty ke zdokonalení vlastní práce. Součástí celoživotního vzdělávání bývají také diskuse a sdílení zkušenosti mezi pedagogy navzájem.

Kromě doplňování didaktických znalostí se učitelé mohou dále vzdělávat i v oblasti psychologie a psychohygieny, zajímavou formou dalšího vzdělávání je sebezkušnostní výcvik, který může být zvláště cenný pro výchovné poradce a metodiky prevence.<sup>114</sup>

Specifickou formu vzdělávání představuje kombinovaná forma studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ nebo programy celoživotního vzdělávání uskutečňované na vysokých školách. Této formě vzdělávání se obsáhleji věnuje kapitola 2.5. Jedná se o formu vzdělávání, která umožňuje doplnění kvalifikace potřebné pro vykonávání profese učitele primární školy. Na rozdíl od běžných školení či kurzů se jedná o studium dlouhodobé (v případě kombinované formy studia oboru Učitelství pro 1. stupeň je to studium magisterské, tedy pětileté), které je spojené s řadou povinností a z nich vyplývajících možných stresů souvisejících s vysokoškolským studiem. Vzhledem k délce studia tak mohou u některých jedinců převážet negativní aspekty studia a s nimi související chronický stres nad přínosy v oblasti seberozvoje.

---

<sup>112</sup> DIENER, E., SUH, E., & OISHI, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25–41.

<sup>113</sup> DODGE, Rachel & DALY, Annette & HUYTON, Jan & SANDERS, Lalage. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*.

<sup>114</sup> KULHÁNKOVÁ, Petra. *Syndrom vyhoření u učitelů: Copingové strategie učitelů*. 2017.

### 2.4.5 Supervize

Supervize představuje účinný nástroj profesního i osobního rozvoje. Tato metoda vede ke kontinuálnímu zvyšování profesní kompetence. Pomáhá s řešením obtížných problémů či interpersonálních konfliktů. Odborně provedená supervize může sloužit jako jedno z nejlepších opatření proti syndromu vyhoření.<sup>115</sup>

U pedagogů je ve srovnání s jinými profesními skupinami spíše opomíjena nebo bývá omezena na výkon odborné praxe při přípravě na vzdělávání či na počátek profesní kariéry.<sup>116</sup> Míra poskytnutí profesní sociální opory je v kompetenci vedení školy. Chybějící supervize a nedostatek podpory ze strany vedení školy přitom prokazatelně vedou k vyššímu emočnímu vyčerpání učitelů.<sup>117</sup>

## 2.5 Vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ za účelem doplnění kvalifikace

### 2.5.1 Kvalifikace učitele 1. stupně

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, lze za kvalifikovaného učitele 1. stupně považovat pouze osobu, která získala odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem

a) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

b) v akreditovaném magisterském studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

c) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo

---

<sup>115</sup> Kulhánková, 2017; Ponížilová, Urbanovská, 2013.

<sup>116</sup> Švingalová, 2006.

<sup>117</sup> El Helou et al., 2016.

2. doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace podle § 22 odst. 2 (dále jen „doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace“),

Výjimku mohou dostat učitelé uměleckých oborů a cizích jazyků, kteří musí mít splněny podmínky kvalifikace pro výuku jejich specializace a vyučovat na 1. stupni pouze předmět, na který tuto specializaci mají.

Od 1. ledna 2015 vstoupila v platnost novela zákona o pedagogických pracovnících č. 197/2014 Sb., která pro vymezené specifické případy upravila předpoklad odborné kvalifikace a upravila možnost výkonu pedagogické činnosti některým osobám, které do té doby odbornou kvalifikaci nezískaly. Výjimku z požadavku odborné kvalifikace získaly osoby, které ke dni 1. ledna 2015 dosáhly alespoň 55 let věku a které vykonávaly přímou pedagogickou činnost na příslušném druhu školy nebo školského zařízení nejméně po dobu 20 let.

31. prosince 2014 tak skončilo přechodné období, do kterého mohly vykonávat pedagogickou činnost osoby bez odborné kvalifikace, které nezačaly studium vedoucí k jejímu získání.<sup>118</sup>

### **2.5.2 Stresory související s VŠ studiem za současného vykonávání profese učitele**

Vysokoškolské studium představuje vždy určitou míru zátěže. Mladí lidé do 35 let, kteří tvoří „tradiční“ skupinu studentů na VŠ, se nacházejí v jiném životním období než „netradiční“ studenti VŠ, kteří se častěji věnují kombinované formě magisterského studia či některé z forem celoživotního vzdělávání při vysoké škole.

Během svého studia jsou studenti vystavováni různým formám stresu – vztahovému, partnerskému, rodinnému, osobnímu. Pokud zároveň pracují na plný úvazek, snižují se jejich možnosti, jak si od pracovních i studijních povinností odpočinout. Zkouškové období, do kterého se koncentruje většina studijních povinností, se navíc překrývá se závěrem pololetí či školního roku, kdy probíhají klasifikační porady a různé mimoškolní aktivity (školy v přírodě, lyžařské výcviky, závěrečné akademie).

---

<sup>118</sup> Metodický výklad Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, vyhlášené pod č. 197/2014 Sb.

Mezi nejčastější příznaky vyhoření u studentů patří pocit neustálého vyčerpání, nedostatek motivace, nepřetržitá frustrace, zhoršení známek, snížená schopnost koncentrace a pocit odcizení od přátel a kolegů.<sup>119</sup>

Příčiny jejich chronického stresu mohou být jak individuální, tak institucionální a společenské.

Mezi individuální psychické příčiny patří pocit nesmyslnosti a marnosti ze studia, ve kterém nenacházejí uspokojení. U studenta dochází k oddalování plnění studijních povinností a dostává se do začarovaného kruhu, kdy k úspěšnému zvládnutí studia, ale i běžných každodenních povinností, musí vynakládat větší množství energie než jeho kolegové. To na něj působí demotivačně. Zároveň čelí nárůstu negativních reakcí svého okolí (ze strany zkoušejících učitelů a rodiny) i negativnímu hodnocení sebe sama a pocitům selhání.<sup>120</sup> Pokud je jedinec motivován ke studiu pouze zvnějšku, jako tomu je v případě některých učitelů s dlouholetou praxí, kteří by profesi učitele museli bez zahájení studia na vysoké škole pedagogického směru opustit, jejich frustrace z nadbytečných povinností, rozložených navíc po dobu pěti let, narůstá – a s ní i hladina stresu.

Fyzickými příčinami bývá nejčastěji nezdravý způsob života a nevhodné způsoby odstraňování působení stresových situací jako je: alkohol, kouření, přejídání, užívání léků a jiné patologické způsoby chování.<sup>121</sup>

Stres ale může mít u studentů i příčiny institucionální. Ty vyplývají jak z prostředí a prostor, které má vysoká škola pro výuku k dispozici, tak z nedostatků řízení a struktury společenských institucí.

M. Švamberg Šauerová (2019) zmiňuje v souvislosti s vysokoškolským studiem jako nejčastější tyto institucionální příčiny:

- nedostatečné prostory, špatné osvětlení, nedostatečně ergonomicky upravené učebny
- tlak na výkon (mentální i fyzický)
- „zkostnatělý“ výukový systém některých profesorů a docentů, nedostatečné množství moderní technologie používané při výuce
- omezená pracovní doba studijního oddělení a sekretariátů kateder
- nedodržování konzultačních hodin vyučujícími

---

<sup>119</sup> <https://www.vysokeskoly.cz/clanek/syndrom-vyhoreni-na-vysoke-skole-jak-s-nim-bojovat>

<sup>120</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Syndrom vyhoření u studentů vysokých škol*. 2019. s.20-21

<sup>121</sup> Tamtéž, s.21.

- nedostatečná pružnost v mailové komunikaci ze strany vyučujících
- doporučování nedostupné literatury, příp. literatury, jejímž autorem je vyučující
- špatně fungující informační systémy škol (přihlašování do semestrů, zápisy předmětů, přihlašování na zkoušky)
- využívání studentů akademickými pracovníky při sbírání dat a při plnění povinné publikační činnosti
- špatný výběr oboru ze strany studenta

Studenti kombinovaného studia, kteří zároveň, obvykle na plný úvazek, pracují, mají omezené časové možnosti vyplývající z jejich profese. Řada z nich za studiem dojíždí a stráví hodiny na cestě. Některé z výše uvedených stresorů tak pro tyto studenty představují komplikace, které přispívají k chronickému stresu spojenému se studiem.

### 3 Shrnutí teoretické části práce

Syndrom vyhoření má ve svých počátečních fázích u každého člověka individuální projevy a mezi symptomy z oblasti psychické, fyzické a sociální nemusí být dlouho patrná jasná souvislost. Z dlouhodobého hlediska ale představuje působení symptomů, mezi které patří poruchy soustředění, paměti, depresivní stavy, nechut' k práci, únava, chronické bolesti, nárůst konfliktů v rodině i práci či celkový útlum sociability, chronickou zátěž, která může pozvolna vést až k úplnému vyčerpání ve fyzické, emocionální i mentální rovině.

Působením dlouhodobé zátěže se člověku mění prožívání ve vztahu k sobě samému, může dojít až ke snížení sebevědomí, ztrátě chuti do práce a postupně může člověk ztratit schopnost zakoušet jakoukoli radost ze života. Mění se také prožívání ve vztahu k ostatním lidem, a to jak k těm, o které má profesně pečovat, tak k vlastní rodině, přátelům a kolegům z práce. Změn v chování si mnohdy povšimne dřív okolí než člověk, který se v počátečních fázích snaží, aby na jeho výkonu nebylo poznat, čím prochází.

U učitelů se setkáváme se třemi podobami syndromu vyhoření a každý z nich má jiné příčiny. Někteří učitelé za roky praxe rezignují na své ideály, smíří se s neúspěchem a snaží se odučit hodiny s co nejmenším vynaloženým úsilím. V souvislosti s prací prožívají nízkou míru uspokojení, která jim zasahuje i do ostatních oblastí života, a proto se u nich často objevují depresivní stavy.

Část učitelů naopak své práci v prvotním zápalu obětuje veškerý svůj volný čas a úsilí, rezignuje na odpočinek ve snaze podat v roli učitele co nejlepší výkon, ale jestliže nemá dostatek možností, jak vydanou energii doplnit, jejich zdroje se vyčerpají a vyhoření se u těchto učitelů může projevit až celkovým zhroucením.

Jiní učitelé jsou zaskočeni realitou výuky na některých základních školách, kde nemohou naplno rozvinout své učitelské schopnosti a kde dostávají od vedení školy poměrně nízkou míru osobní autonomie. Pokud je jejich práce navíc podrobována neustálé kritice a kontrole, ztrácejí motivaci setrvat v učitelské profesi a ze školství odcházejí.

Profese učitele primární školy s sebou přináší zvýšenou zátěž v podobě vysokých nároků na osobnostní a sociální kvality učitele, ale také na odolnost vůči zvýšené hladině hluku. Dobrá úroveň didaktických a diagnostických dovedností je u učitelů 1. stupně ZŠ považována za samozřejmost. Pro řadu učitelů navíc došlo během jejich profesní kariéry k posunu v pojetí jejich role, aniž by na tyto nové aspekty byly dostatečně připraveni (inkluze, spolupráce s asistenty pedagoga, projektová – nebo nyní nově distanční – výuka).

Jednu ze zátěžových situací představuje pro učitele bez předchozí kvalifikace nutnost jejího doplnění započítáním vysokoškolského studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na některé z pedagogických fakult. 31. prosince 2014 totiž skončilo přechodné období, do kterého mohly vykonávat pedagogickou činnost osoby bez odborné kvalifikace, aniž by zahájily studium vedoucí k jejímu získání. Části učitelů tak nedobrovolně přibyla zátěž spojená s pětiletým vysokoškolským studiem.

Rozvojem syndromu vyhoření může být v důsledku působení chronického stresu za určitých podmínek ohrožena většina lidí, zvláště pokud prožívají zvýšenou zátěž ve více oblastech svého života současně. Ne všem příčinám může člověk vždy efektivně předcházet. Nejvýznamnějšími protektivními faktory proti vyhoření obecně jsou: work-life balance (čas pro vlastní zájmy, které umožňují energii vydanou v práci opět doplnit) a pozitivní copingové strategie zaměřené na řešení problémů, jako je soustředění pozornosti na aktivity, které se povedly, plánování a reflektivní přístup.

Ve školství hraje významnou podpůrnou roli profesní sociální opora (peer support), kdy mezi sebou učitelé sdílí zkušenosti, osvědčené dovednosti, strategie a metody, dále supervize zkušenými učiteli (zvláště v začátcích učitelské dráhy), možnost dalšího vzdělávání a seberozvoje a jakákoli podoba sebepéče.

## 4 Cíle, metody a organizace výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jak studenti kombinovaného studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy prožívají zátěž, která je spojená se současným vykonáváním profese učitele na 1. stupni a vysokoškolským studiem.

Dílními cíli výzkumu jsou identifikace studentů, pracujících na pozici učitele 1. stupně, ohrožených syndromem vyhoření, pojmenování nejčastějších problémů, se kterými se potýkají ve snaze sladit studijní a pracovní povinnosti, a funkčních copingových strategií, které jim pomáhají v prevenci proti vyhoření.

Dalším z dílních cílů tohoto výzkumu je zmapování možností podpory, kterou by studenti kombinovaného studia uvítali ze strany Pedagogické fakulty.

Pro naplnění cílů výzkumu byla pro fázi sběru dat zvolena metoda dotazníku vlastní konstrukce, protože umožňuje získat relativně rychle údaje od většího množství respondentů ve snadno vyhodnotitelné podobě. Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, a také jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají.<sup>122</sup> Dotazník obsahuje otázky uzavřené a polouzavřené s možností doplnit vlastní komentář či zkušenost, i dvě otázky otevřené, kde mohli respondenti volně vyjádřit své podněty k možnostem podpory ze strany Pedagogické fakulty a popsat vlastní copingové strategie.

V rámci druhé fáze výzkumu jsem na základě vyhodnocených odpovědí vybrala pět respondentek pro **případové studie**, které umožňují zachytit každý případ v jeho složitosti<sup>123</sup> a popsat jak a proč určité jevy, nad kterými máme mnohdy jen omezenou kontrolu, nastaly<sup>124</sup>. Podklady pro zpracování případových studií jsem získala realizováním hloubkových rozhovorů, aby byla mohla být co nejvíce zachována autenticita výpovědi respondentek.<sup>125</sup> Základem pro rozhovor byla témata a otázky vycházející z odpovědí uvedených v dotazníkovém šetření.

Dotazníkové šetření probíhalo v online formě v únoru a na začátku března 2020. Nejprve jsem oslovila všechny studenty 5. a 6. ročníku kombinovaného studia oboru Učitelství pro 1. stupeň na PedF UK, tedy studentů, kteří začali studovat v akademickém roce 2015/2016 a 2014/2015, od kterých jsem získala celkem 22 odpovědí.

---

<sup>122</sup> PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1998. s. 105

<sup>123</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2016. s.104.

<sup>124</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2014. s. 101.

<sup>125</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2014. s. 160.

Tuto skupinu jsem si vybrala jako hlavní pro svůj výzkum proto, že jsme se necelých pět let v průběhu akademického roku osobně každý týden setkávali, znala jsem některé životní příběhy svých kolegů a chodila jsem také na hospitace do škol, kde učí, takže jsem měla možnost vidět je při práci. Během pěti let společného studia, a zvláště ve 4. a 5. ročníku, jsem se začala u svých kolegů stále častěji setkávat jak s projevy silného vyčerpání z dlouhodobé snahy o úspěšné zvládnutí pracovních a studijních povinností a zároveň nezanedbávání osobního a rodinného života, tak s projevy deziluze z vysokoškolského studia. Zároveň jsem mohla být svědkem jejich zápalu pro práci učitele na 1. stupni a naslouchat mnoha inspirativním příkladům z jejich praxe. Zvláště v závěrečných letech studia byl ale takřka u všech patrný posun v jejich psychickém nastavení, docházelo k úbytku v odhodlání, a zároveň k nárůstu stresu ze závěrečných zkoušek a diplomové práce. Kvůli dlouhodobému vystavení působení chronického stresu jsem předpokládala, že přes protektivní faktory, které vzdělávání učitelům přináší, může u některých kolegů dojít ke zvýšenému riziku vzniku syndromu vyhoření.

Zprostředkovaně jsem přes vedoucí diplomové práce poté oslovila i studenty z 2. – 4. ročníku kombinovaného studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, od kterých jsem dostala dalších 14 odpovědí.

První část dotazníku obsahuje vstupní údaje (věk, délka souběžné praxe studenta a učitele, pracovní pozice ve školství během studia), druhá obsahuje anketní otázky vlastní konstrukce (viz Příloha 1).

**Výzkumu se celkem zúčastnilo 33 žen a 3 muži ve věku od 22 do 55 let, kteří v roce 2020 učili na 1. stupni základní školy a zároveň byli studenty kombinovaného studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.**

Věkové rozložení respondentů odráží také jejich různé motivace ke kombinovanému studiu.

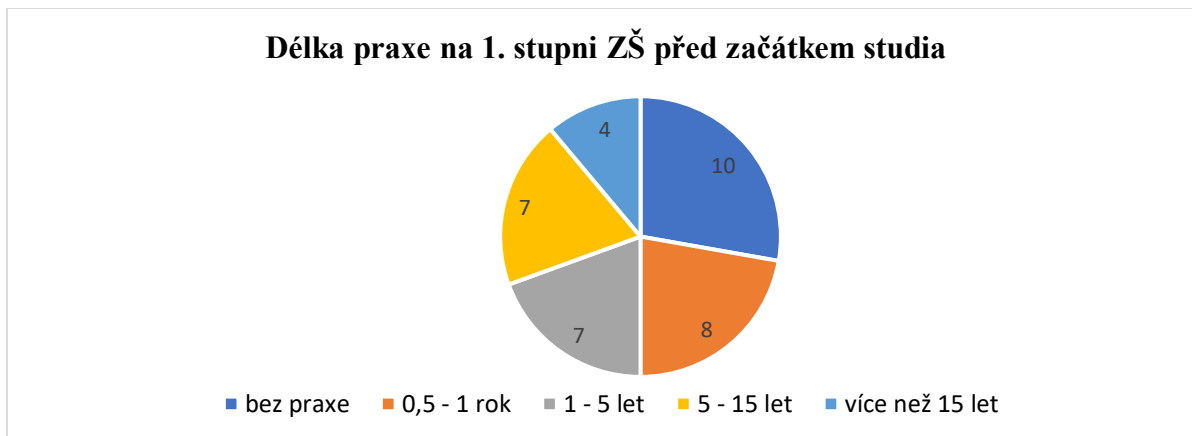
V září 2015 byla jednou z hlavních motivací, vzhledem k platnosti novely zákona o pedagogických pracovnících č. 197/2014 Sb. od ledna 2015, **nutnost doplnění si kvalifikace** učitele u těch, kteří působili jako učitelé na 1. stupni bez odborné kvalifikace.

Někteří respondenti při začátku studia zvažovali **změnu profese** a chtěli získat odborné vzdělání ještě před začátkem profesního vstupu do školství. Během studia začali místo souvislé praxe působit rovnou na pozici učitele na 1. stupni základní školy.

Respondenti z nejmladší kategorie (do 30 let) obvykle nezačali studovat vysokou školu hned po ukončení střední školy z finančních důvodů a na základní škole našli uplatnění jako

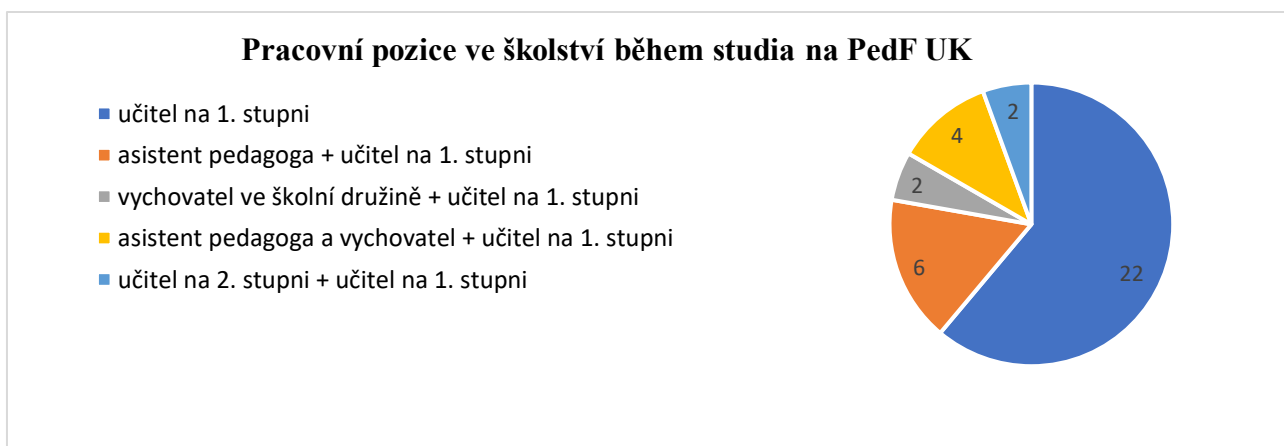
vychovatelé či asistenti pedagoga, kombinované studium jim umožnilo v rámci školství **změnit pracovní pozici.**

Většina studentů při nástupu na vysokou školu pracovala na pozici učitele, asistenta pedagoga nebo vychovatele. 11 respondentů pracovalo ještě před nástupem na vysokou školu na pedagogické pozici déle než 5 let, 4 učitelé působili na 1. stupni dokonce déle než 15 let.



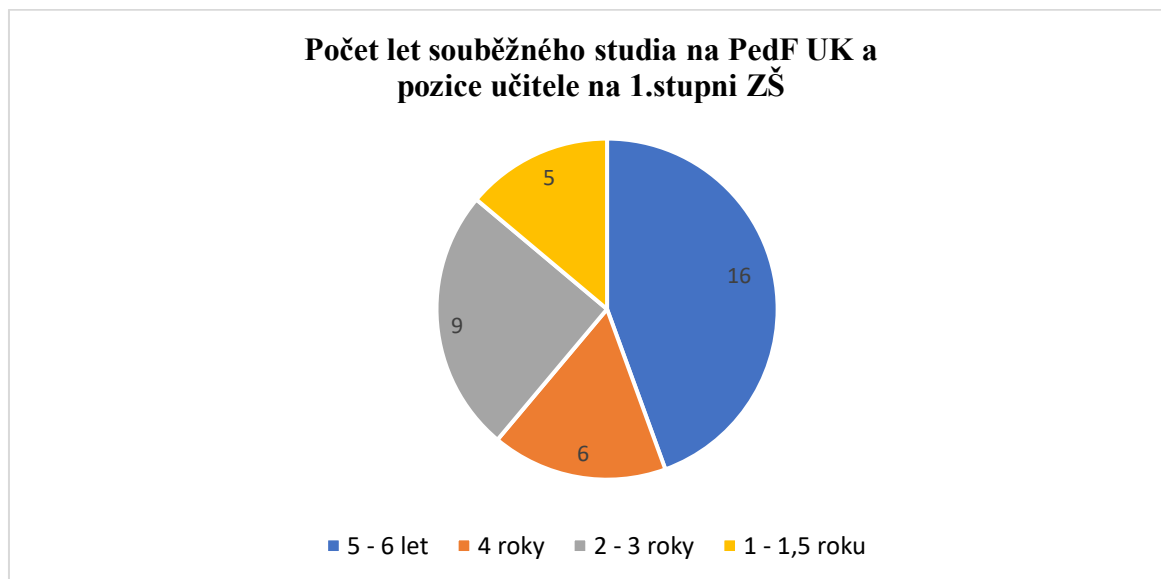
*Obr. 1: Délka praxe na 1. stupni ZŠ*

22 studentů působil během studia pouze na pozici učitele 1. stupně. 16 studentů vystřídal během doby svého studia na Pedagogické fakultě více pracovních pozic ve školství: 4 studenti na počátku studia pracovali dopoledne jako asistenti pedagoga, odpoledne jako vychovatelé ve školní družině, v pozdějších letech studia začali působit na pozici učitele pro 1. stupeň. 6 studentů působil v počátečních letech studia na pozici asistenta pedagoga a později přešli na pozici učitele. 2 studenti působili na začátku jako vychovatelé ve školní družině a svou pozici v průběhu studia změnili. 2 studenti působili v počátku studia na 2. stupni ZŠ, poslední rok a půl už na 1. stupni ZŠ.



*Obr.2: Pracovní pozice ve školství během studia na PedF UK*

Většina studentů působila po celou dobu studia na zároveň na pozici učitele pro 1. stupeň. Někteří ale, jak už bylo uvedeno výše, pracovní pozici ve škole v průběhu studia změnili nebo změnili profesi úplně. Následující graf udává počet let, kdy studenti zastávali obě role – jak učitelskou, tak studentskou.



*Obr. 3: Počet let souběžného studia na PedF UK a pozice učitele na 1. stupni ZŠ*

Respondentky pro rozhovory a následné kazuistiky jsem vybrala na základě údajů uvedených v dotazníkovém šetření. Probíhaly v březnu a dubnu 2020. Pouze jeden rozhovor se uskutečnil během osobního setkání, další čtyři probíhaly během lockdownu online. Témata a otázky rozhovoru jsem volila na základě odpovědí uvedených v dotazníkovém šetření. Rozhovory jsem nahrávala. Během opakovaného poslechu jsem výpovědi analyzovala a zpracovala je jako případové studie tak, aby co nejautentičtěji vystihovaly osobní příběhy respondentek, kontextové faktory, determinanty a jejich postoje ve vztahu k tématu práce. Analýzou nahrávek jsem dále vybrala z rozhovorů klíčové výpovědi, které jsem do kazuistik vložila ve formě doslovného přepisu.

Dvě respondentky jsem pro případovou studii vybrala proto, že vykazovaly maximální hodnoty v oblasti ohrožení syndromem vyhoření i v míře chronického stresu.

Jedna z respondentek z důvodu pocíťovaného vysokého rizika vzniku syndromu vyhoření studium na Pedagogické fakultě v roce 2020 po čtyřech letech studia přerušila a odešla také z pozice učitelky na 1. stupni. Přes dlouholetou přípravu na profesi učitelky, kterou absolvovala na střední i vysoké škole, se k tomuto povolání už pravděpodobně nevrátí.

Další dvě kazuistiky představují respondentky, které uvedly v dotazníku naopak překvapivě nízké hodnoty ohrožení chronickým stresem. První z nich vykonává svou práci učitelky s nadšením, navzdory významným problémům v osobním životě a nevstřícnému přístupu ze strany vedení školy, na které během prvních let studia působila. Vypořádání se s mnoha stresovými situacemi jí pomohlo k reflexi vlastních copingových strategií a změně životních priorit. Druhá respondentka vykazovala v dotazníkovém šetření absolutně nejnižší hodnoty míry ohrožení syndromem vyhoření ze všech zúčastněných.

## 5 Výsledky dotazníkového šetření

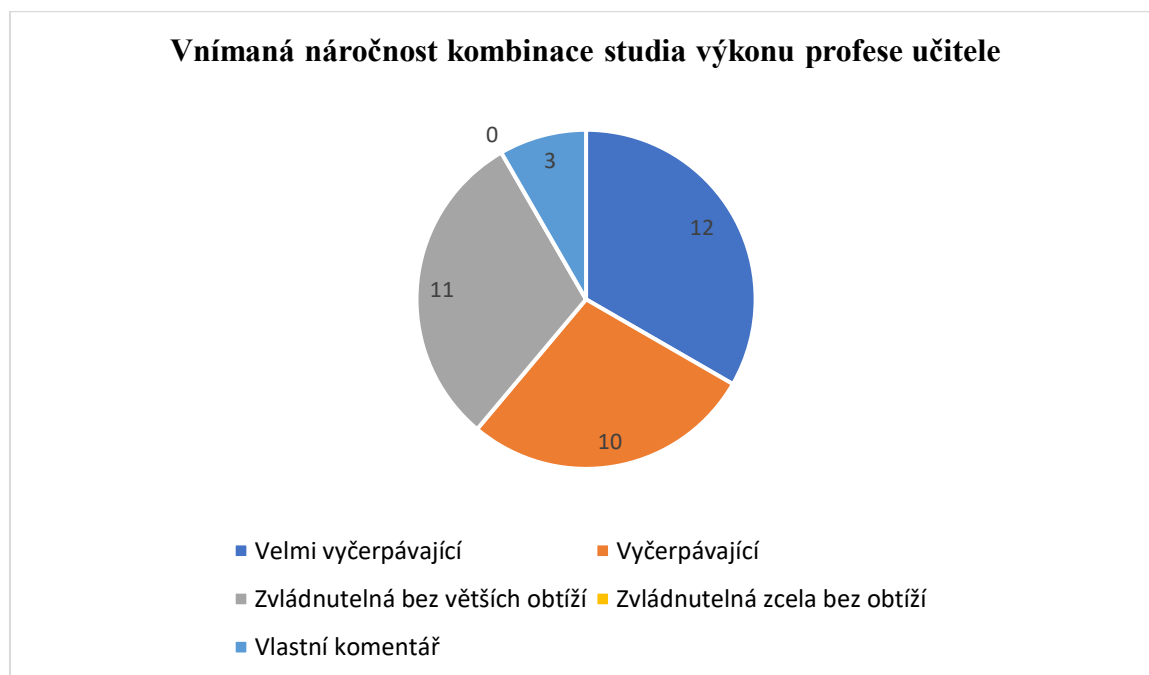
Otázky z úvodu druhé části dotazníku se věnují míře vyčerpání a chronického stresu, který učitelé během studia pocítují.

### Náročnost kombinace studia a výkonu profese učitele

Necelá třetina respondentů označila souběh studia a práce na učitele na 1. stupni za velmi vyčerpávající – souhlasí s tvrzením, že semestr od semestru na sobě cítí ztrátu energie a motivace ke studiu a tento úbytek energie ovlivňuje jak jejich výkon ve škole, tak má negativní vliv i na jejich soukromý život.

Pro třetinu studentů je studium vyčerpávající, během studia zažili delší období, kdy bojovali s nedostatkem energie, motivace a smyslu, a to jak v roli studenta, tak v roli učitele. Pouze třetina z dotazovaných studentů uvedla, že je pro ně kombinace studia a práce učitele zvládnutelná bez větších obtíží a daří se jim doplnit dostatek energie během osobního volna.

Tři studenti využili možnost vlastní odpovědi – jedna respondentka jako hlavní příčinu subjektivního vnímání náročnosti této kombinace uvádí souvislost s mateřskou rolí, kterou k tomu musí zvládat, jeden respondent vnímá celé studium jako zcela nesmyslné a nepřínosné pro výkon své profese, a to je pro něj silně demotivující. Poslední respondentka uvedla, že motivaci ke studiu neztrácí, spíše odvalu.



Obr. 4: Vnímaná náročnost kombinace studia a vykonávání profese učitele

### Pocitovaná únava a ztráta energie po delší časové období

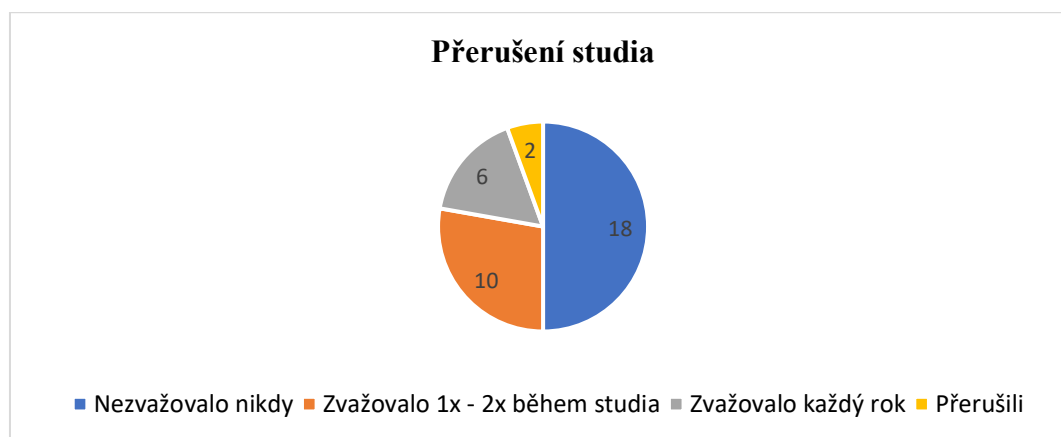
Otázka „Bylo někdy během Vašeho studia delší časové období (delší než 14 dní), kdy jste pocítoval/a významně větší únavu a ztrátu energie?“ byla formulována jako polouzavřená, odpověď ano bylo možné doplnit vlastním komentářem, což většina respondentů využila.

29 respondentů uvedlo, že během studia zažili delší období únavy a ztráty energie, což je přes 80 % ze všech dotazovaných. 21 respondentů uvedlo i vlastní komentář – většina z nich pocítuje únavu a ztrátu energie ve zkuškovém období, které je ve stejný čas jako závěr pololetí / školního roku, kdy mnozí učitelé píšou slovní hodnocení svých žáků, vysvědčení, a pro některé z nich je toto období nejnáročnější i proto, že se v tomto období často mimořádné povinnosti týkají i dalších členů rodiny. Dva respondenti uvedli, že u nich ztráta energie souvisí s vypětím spojeným se soubornou zkouškou nebo že se dostavila náhle po 4. roce studia. Dva respondenti uvedli, že příčinou jejich vyčerpání jsou spíše problémy související s rodinným životem. Pro jednoho respondenta byla nejnáročnějším obdobím bloková výuka.

Necelých 20 % respondentů ale žádnou zkušenost s delším obdobím bez energie a se zvýšenou únavou nemá.

### Přerušeni studia z důvodu přetížení

Na otázku, jak často zvažovali možnost přerušeni studia v důsledku přetížení, uvedlo 18 respondentů, že o tom vážně neuvažovalo nikdy, 10 respondentů tuto možnost zvažovalo jednou nebo dvakrát během studia a 6 respondentů tuto možnost zvažuje každý rok. Někteří uvedli ve vlastním komentáři, že tuto možnost zvažují vždy při pocítovaném vyčerpání během zkuškového období. Dva respondenti studium přerušili – jeden ve 2. a jeden ve 4. ročníku. Jedna respondentka uvedla ve vlastním komentáři, že vzhledem k dřívější zkušenosti, kdy studium přerušila a již se k němu nevrátila, tuto možnost znovu nezvažuje.

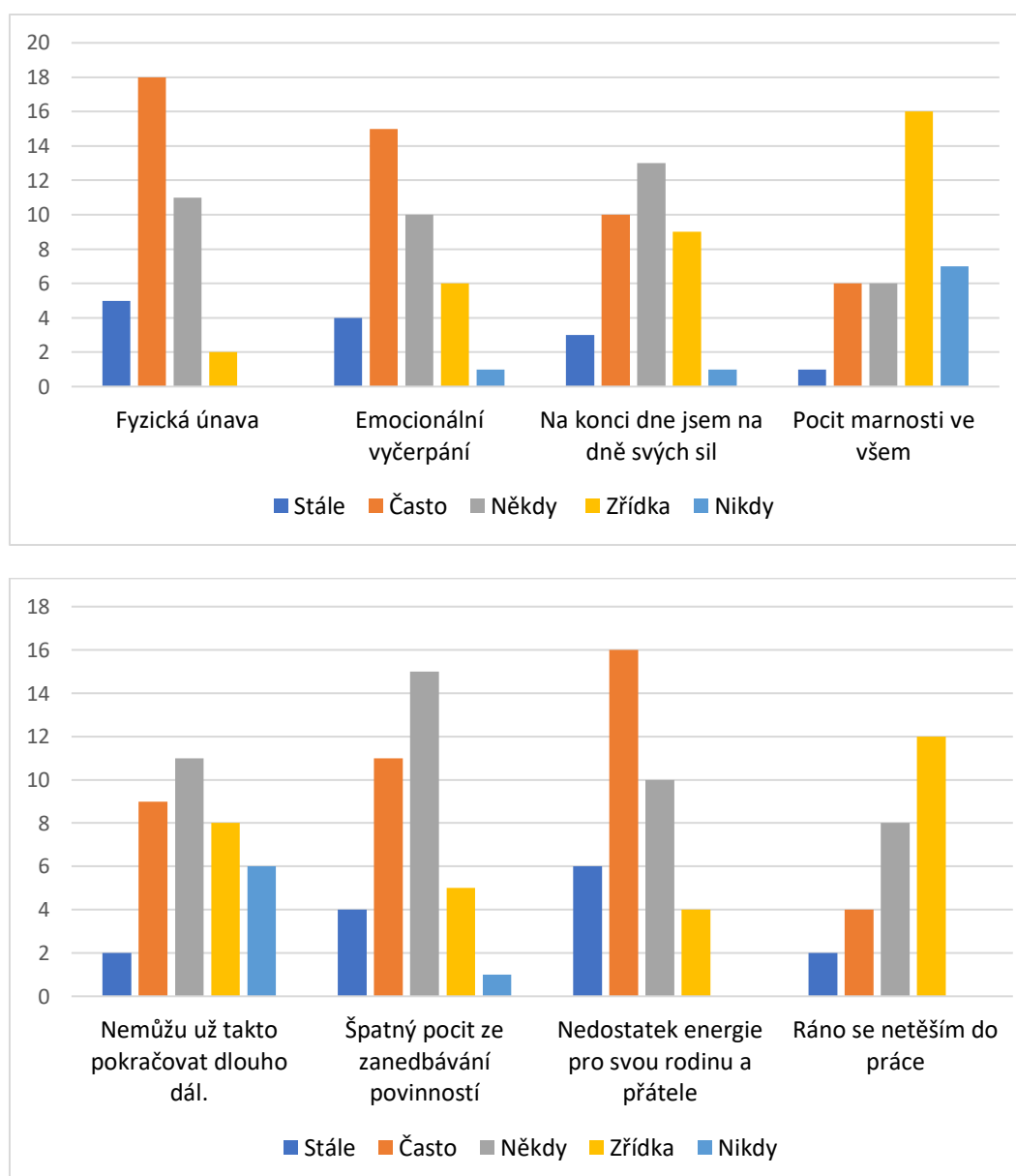


Obr. 5: Přerušeni studia z důvodu přetížení

## Ohrožení syndromem vyhoření

Respondenti vybírali ze škály stále - často - někdy - zřídka - nikdy, jak často pocít'ují fyzickou únavu, emocionální vyčerpání, cítí se být na konci dne na dně svých sil, mají pocit marnosti ve všem, mají pocit, že už takto dlouho nemohou pokračovat dál, mají špatný pocit ze zanedbávání povinností, nedostatek energie pro rodinu a přátele a netěší se ráno do práce.

Časovým hodnotám jsem při hodnocení přiřadila číselnou hodnotu 5 – 1 a pro každého respondenta sečetla jeho skóre. Průměrné skóre bylo 24,8, což odpovídá odpovědi „někdy“ u všech otázek. Výsledné skóre se pohybovalo mezi 14 a 35 body. Hodnotu 30 a více udalo 9 respondentů, tedy 25 % ze všech zúčastněných; 5 respondentů mělo výsledné skóre vyšší než 33, na všechny otázky odpovídali buď „často“ nebo „stále“.

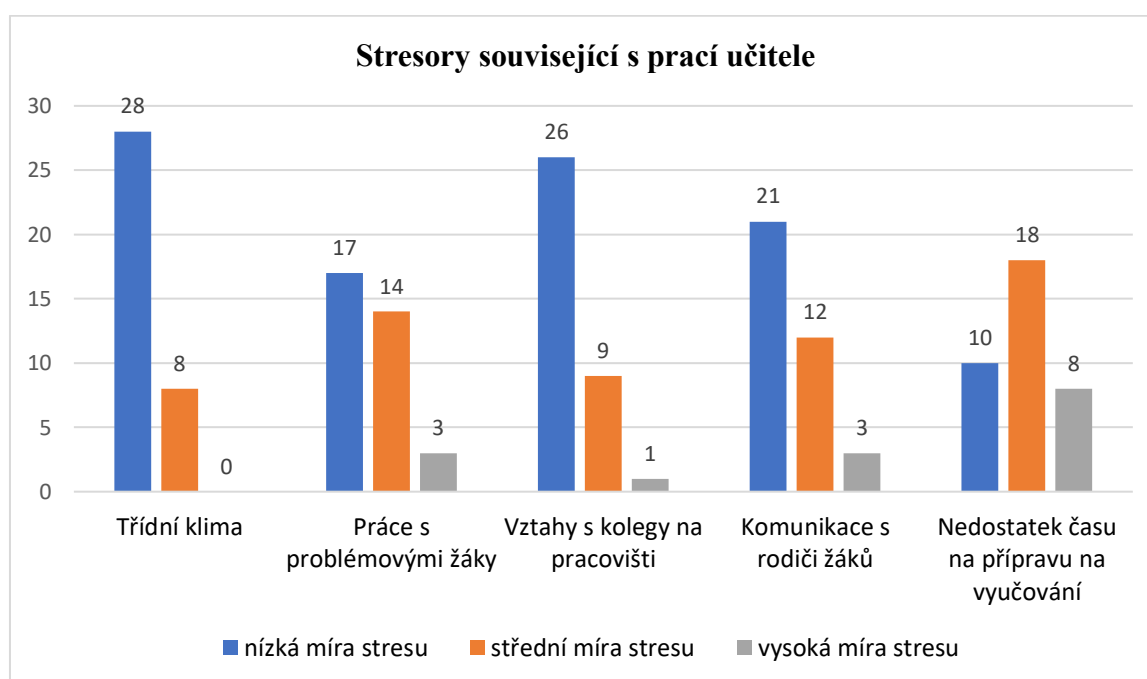


Obr. 6: Riziko vyhoření

## Zdroje stresu

Na stupnici od 1 – 10 respondenti hodnotili míru stresu, který pociťují v souvislosti s některými aspekty výkonu učitelské profese, se studiem a osobním životem. Pro zjednodušení jsou v grafu hodnoty 1 – 3 uvedeny jako nízká míra stresu, hodnoty 4 – 7 jako střední míra stresu a hodnoty 8 – 10 jako vysoká míra stresu.

Z hlediska výkonu učitelské profese je pro respondenty nejvýznamnějším stresorem nedostatek přípravy na vyučování, který jako vysoce stresující označilo 8 respondentů. U ostatních kategorií pociťují vysokou míru stresu jen jednotlivci. Maximální možná úroveň stresu byla označena pouze jednou – v souvislosti s prací s problémovým žákem ve třídě.

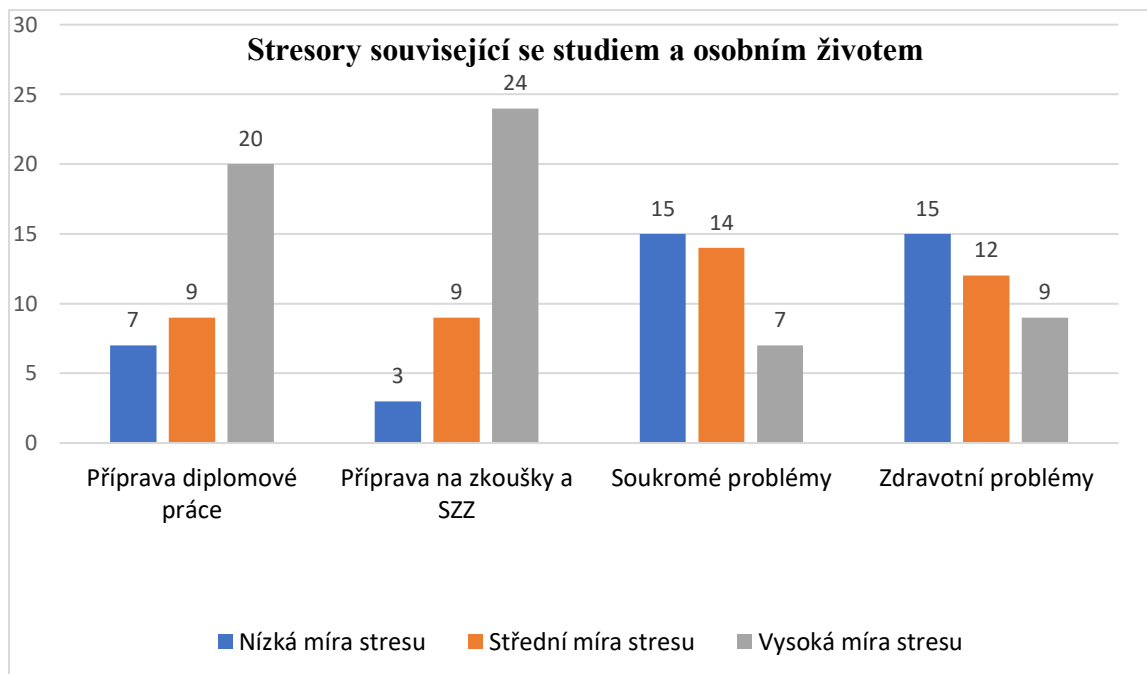


Obr. 7: Stresory související s prací učitele

Závažná jsou ale data související se studiem a osobním životem. Jako vysoce stresující uvádí přípravu diplomové práce 20 respondentů a pro 10 z nich má míra stresu hodnotu 10, tedy maximální. V souvislosti s přípravou na zkoušky a na státní závěrečné zkoušky nabývá kategorie vysoké míry stresu ještě vyšších hodnot, protože se týká i studentů nižších ročníků. Vysokou míru stresu zde uvádí 24 respondentů, což jsou dvě třetiny všech dotazovaných a maximální míru stresu uvádí 12 z nich, což je celá třetina respondentů.

Pro čtvrtinu respondentů jsou vysoce stresující jejich zdravotní problémy, pro 2 z nich je míra stresu maximální. Pro 7 respondentů představují vysoký stres jejich soukromé problémy, pro 2 z nich dosahují nejvyšší úrovně stresu.

Pět respondentů vykazuje vysokou úroveň ve všech těchto rovinách, ač úroveň stresorů v souvislosti s jejich povoláním učitele byla většinou na nízké nebo střední úrovni, kromě kategorie nedostatek času na přípravu, kde zvýšený stres pocítuje většina z ohroženějších respondentů. Tři respondenti vykazovali maximální míru stresu ve třech rovinách.



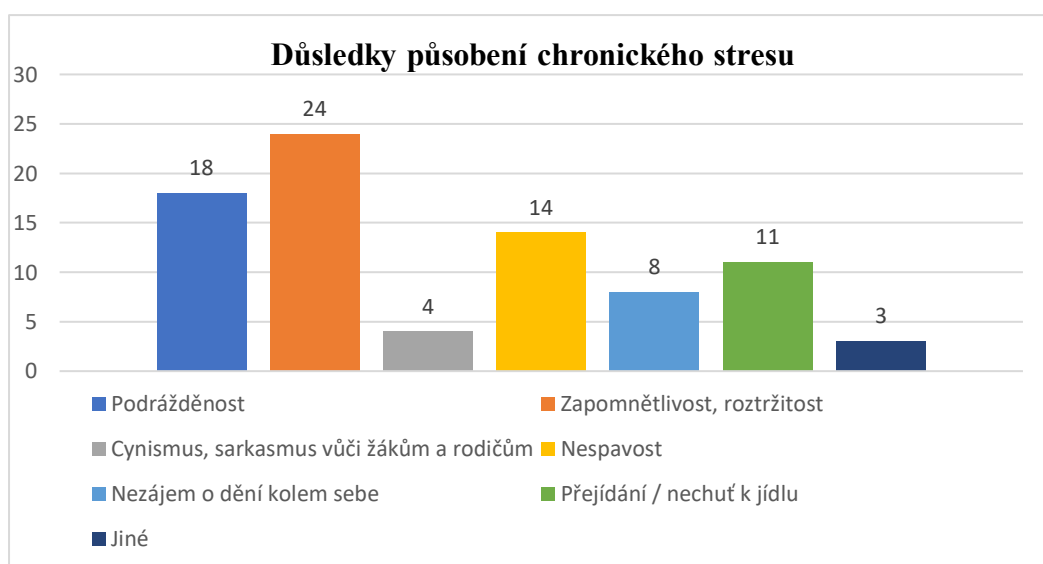
Obr. 8: Stresory související se studiem a osobním životem

Pokud pro každého respondenta sečteme všechny hodnoty pro jednotlivé stresory, můžeme získat představu o míře stresu, kterou daný jedinec prožívá. Průměrná hodnota po sečtení celého skóre byla 43 pro všech 9 stresorů. U jednotlivých respondentů se pohybovala od hodnoty 18 po hodnotu 64, která signalizuje vysokou míru stresu u každého stresoru. Skóre 50 a vyšší mělo 11 respondentů, tzn. 30 % dotazovaných, 30 % dotazovaných mělo naopak skóre 35 a nižší. Respondenti s vysokým skóre v kategorii riziko vyhoření měli nadprůměrnou hodnotu i v této kategorii, průměrně dosahovali hodnoty 52.

## Důsledky působení chronického stresu

Nejčastější obtíží, kterou respondenti pocítují, je větší zapomnětlivost a roztržitost, kterou u sebe pozorovaly dvě třetiny z nich. Polovina respondentů si uvědomuje svou zvýšenou podrážděnost. Skoro polovina respondentů si stěžuje na nespavost a necelá třetina u sebe pozoruje změnu stravovacích návyků. Významnou položkou je také nezáměr o dění kolem sebe, které přiznává 8 respondentů, což je víc než 20 % z dotazovaných, 4 respondenti u sebe pozorují dokonce sklony k cynismu a sarkasmu vůči žákům i jejich rodině. 2 respondenti uvádějí problém s chronickou ospalostí, jedna respondentka uvedla v komentáři jako hlavní problém absolutní nedostatek energie. 7 respondentů, tedy 14 %, uvedlo pouze jeden projev chronického stresu, 86 % respondentů tedy na sobě pozoruje více projevů, 11 % respondentů dokonce uvedlo 4 a více projevů chronického stresu.

Respondenti, kteří měli vysoké skóre v oblasti ohrožení syndromem vyhoření nebo v oblasti působení chronického stresu uvádějí všichni několik symptomů souvisejících s působením chronického stresu. Nejvíce symptomů udávají tři respondenti, kteří mají zároveň nejvyšší hodnoty ohrožení a působení chronického stresu, a dále respondentka, která z důvodu působení chronického stresu studium přerušila.

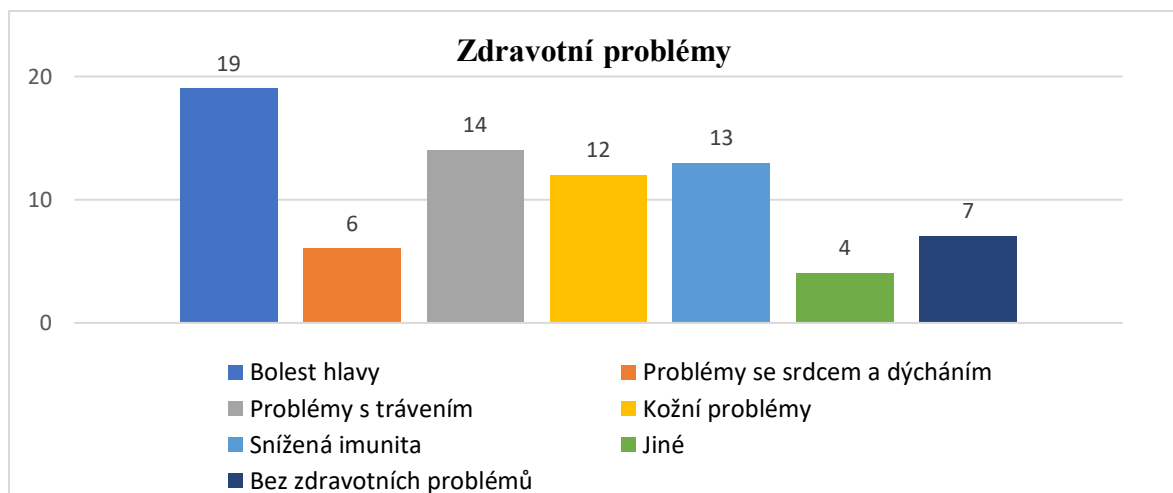


Obr.9: Důsledky působení chronického stresu

## Zdravotní problémy

Naprostá většina respondentů měla během studia různé chronické a dlouhodobé zdravotní problémy, pouze 7 respondentů si u sebe není vědomo uvědomují žádného významnějšího zdravotního problému.

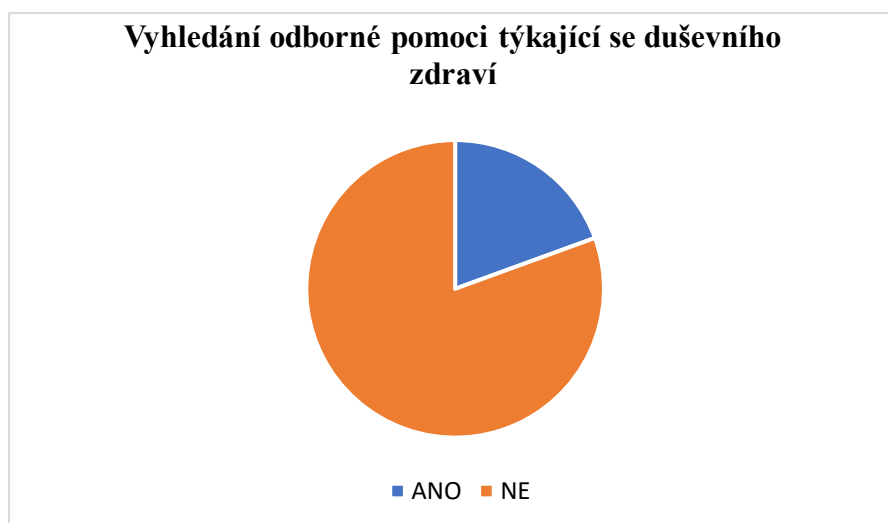
2 respondenti trpí více než 4 různými symptomy a dalších 8 respondentů v dotazníku označilo 3 symptomy, to znamená, že víc než 27 % studentů se potýká se zdravotními problémy ve 3 a více různých oblastech. Mezi nespecifikované problémy patří výrazné vypadávání vlasů spojené s významným úbytkem váhy a chronickými bolestmi zad, vysoký krevní tlak, který se objevil během studia a gynekologické problémy.



Obr. 10: Zdravotní problémy

### Vyhledání odborné pomoci – psychologické, psychiatrické, psychoterapeutické

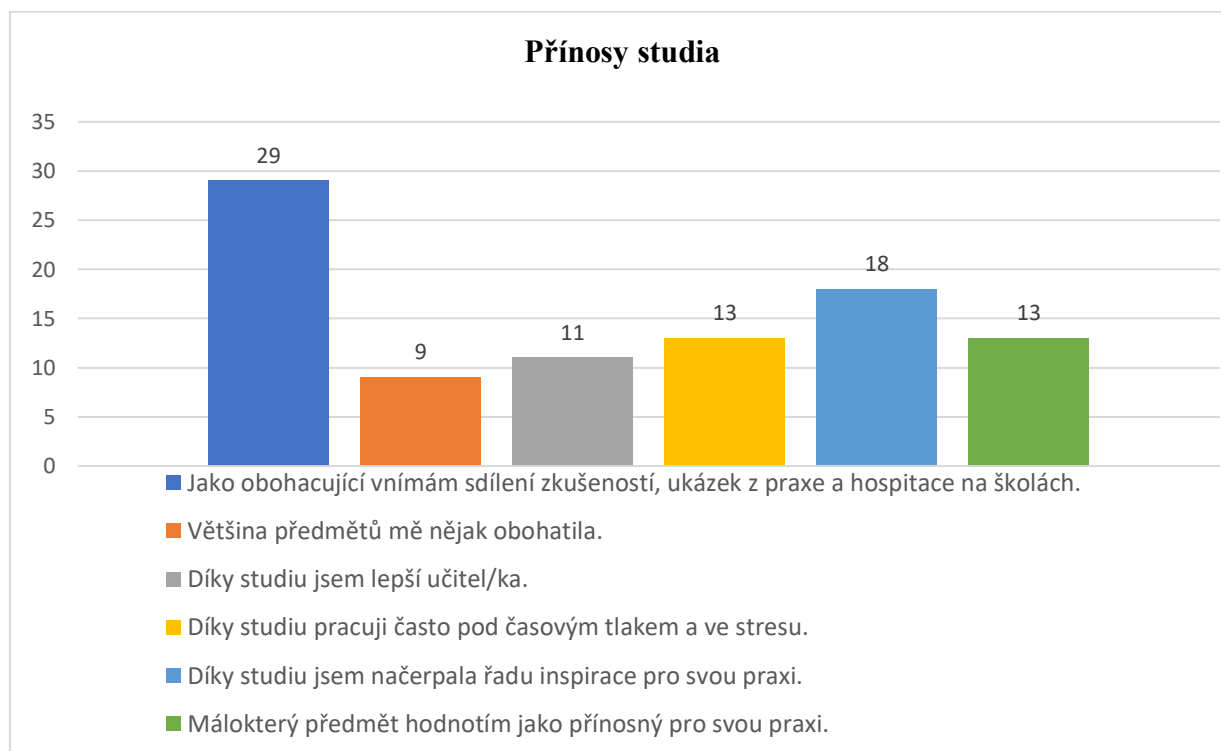
Většina studentů necítila potřebu vyhledat pomoc ohledně svého duševního zdraví nebo tuto možnost nevyužila z jiného důvodu. Pouze 7 respondentů uvedlo, že během studia vyhledalo odbornou pomoc kvůli nadměrné psychické zátěži.



Obr. 11: Vyhledání odborné pomoci týkající se duševního zdraví

## Přínos studia na PedF UK pro praxi učitele na 1. stupni

4 respondenti vnímají přínos studia pro svůj život spíše jako záporný, jeden respondent dokonce napsal do komentáře, že mu studium přijde „ohrožující pro praxi“. 9 respondentů vidí jako jediný přínos studia sdílení zkušeností a ukázek z praxe a hospitace.



Obrázek 12: Přínosy studia

## Vnímaná podpora ze strany základní školy

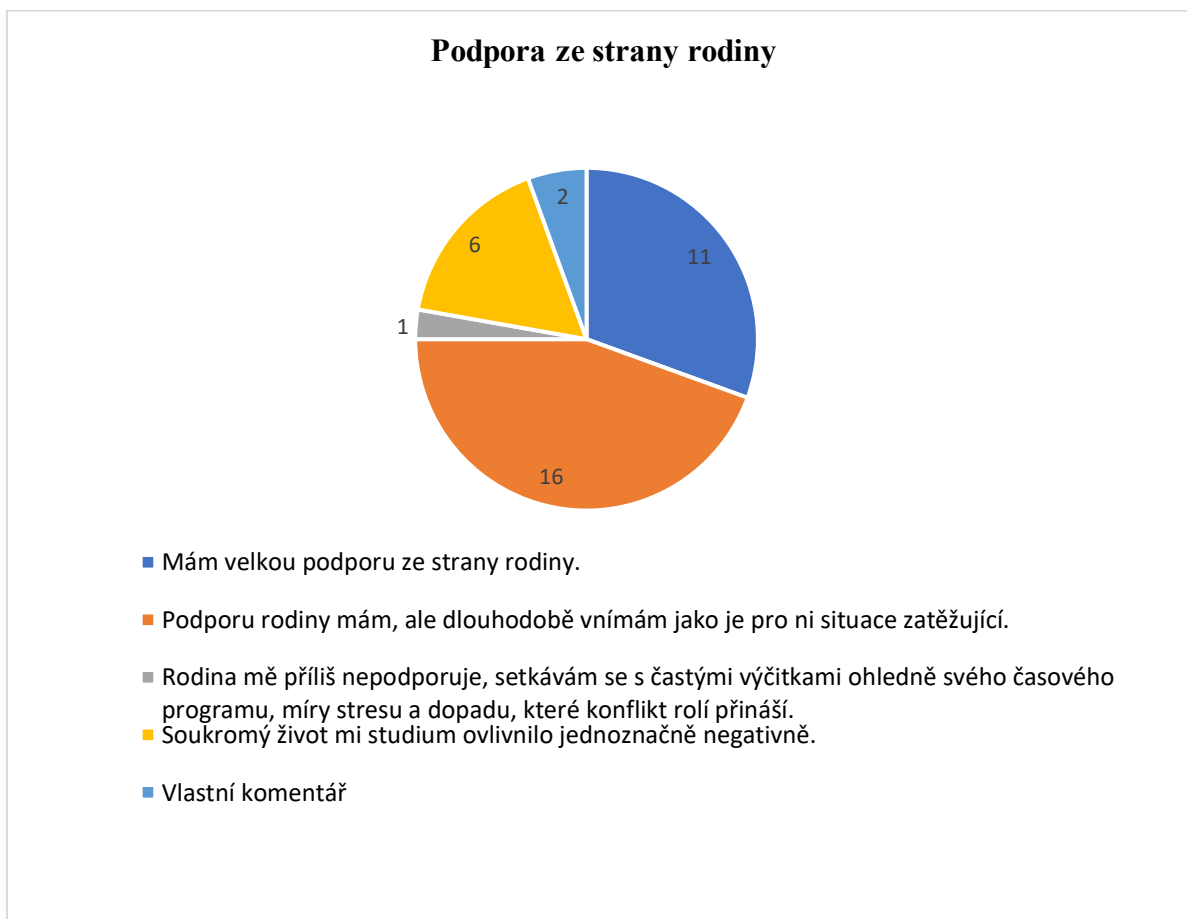
86 % respondentů uvedlo, že cítí podporu ze strany vedení školy, má upravený rozvrh a jejich absence kvůli školním povinnostem nenarušují výuku. Kromě pravidelného času pro výuku jednou týdně může pro studenty určitý problém představovat bloková výuka v říjnu a v únoru. Přes 60 % respondentů musí veškeré hodiny, kdy nejsou přítomni výuce, svým kolegům podrobně připravit. Pro 22 % respondentů je stresující, že náhradu za sebe nevnímají jako adekvátní. 4 respondenti musí nahradit veškeré hodiny, kdy ve škole nejsou přítomni, buď suplováním nebo prací v družině. 3 respondenti kvůli nevstřícnému přístupu vedení základní školy změnili školu, na které učí. Respondentka, která studium přerušila ve 4. ročníku, cítila tlak ze strany vedení školy, aby na fakultu ve středu nedocházela a většinu studia si dodělávala distančně, jinak musela udělat podrobnou přípravu své kolegyni, kterou nepovažovala za adekvátní náhradu. 2 respondenti zmiňují tlak ze strany rodičů, kteří odmítají suplování jiným vyučujícím či asistentem pedagoga a považují je za nedostatečnou náhradu.

Jedna z respondentek si musela brát 4 roky studia neplacené volno, což jí během měsíců s blokovou výukou negativně ovlivnilo její měsíční finanční ohodnocení.

### **Pocitovaná podpora ze strany rodiny**

Většina respondentů podporu ze strany rodiny má, 7 respondentů nicméně uvádí, že jim studium ovlivnilo rodinný život negativně. Ve vlastních komentářích se jeden z respondentů ke svému soukromému životu vyjádřit odmítl, jedna respondentka uvedla, že nemá sílu na nic jiného než na práci a školu, cokoli jiného zvládá dělat jen povrchně.

Zajímavé je, že všichni respondenti, kteří uvedli že je rodina příliš nepodporuje nebo že jim rodinný život studium ovlivnilo negativně, byli ze závěrečného, tedy 5. a 6., ročníku. Negativní vliv na rodinný život tak uvádí necelá třetina z nich.



*Obr.13: Podpora ze strany rodiny*

### **Plnění studijních povinností**

Všichni respondenti uvedli, že studium na PedF UK plánují dokončit. Více než polovina respondentů uvedla, že plánuje studium dokončit během 5 let, 8 respondentů si v únoru 2020 plánovalo studium prodloužit o jeden rok, dalších 5 respondentů neuvedlo časový horizont, ve

kterém chtějí studium dokončit, ale vědí, že to bude se zpožděním. Jedna respondentka ve vlastním komentáři uvedla, že dva roky zvládá plnit vše v termínu, ale už cítí úbytek sil a nedovede si představit další tři roky ve stejném nasazení.

Reálná doba ukončení studia se u mnoha respondentů prodloužila vzhledem k pandemické situaci, která zásadně ovlivnila situaci ve školství, kdy učitelé museli přejít na distanční výuku, a to i na 1. stupni základní školy. Zvláště studenti a studentky – učitelé s vlastními dětmi, které zůstávaly během karantén doma, nezvládali dodržet své původní časové plány.

### **Hodnocení studia a nejčastější stížnosti**

V následující otázce pak měli respondenti vybrat všechna tvrzení ohledně hodnocení studia, se kterým souhlasí. Tato tvrzení jsem vybrala záměrně z mnoha výpovědí a stížností, se kterými jsem se během studia u svých kolegů setkala. Jsou uvedena v pořadí dle četnosti souhlasu s daným tvrzením.

- Ocenil/a bych větší množství didaktických předmětů. (19 respondentů)
- Ocenil/a bych větší podporu a vstřícnost ze strany fakulty pro studenty kombinovaného studia. (18 respondentů)
- Často na Pedagogické fakultě zažívám pocit, že zde ztrácím čas. (15 respondentů)
- Studiu na Pedagogické fakultě věnuji jen nejnutnější čas. (14 respondentů)
- Od přínosu studia na Pedagogické fakultě jsem měl/a větší očekávání. (14 respondentů)
- Studium na Pedagogické fakultě beru jako důležitou součást celoživotního vzdělávání. (11 respondentů)
- Bylo pro mě obtížné uvolňovat se v práci jak na blokový týden výuky, tak na sportovní kurz. (10 respondentů)
- Semináře matematiky byly často zařazovány v pozdních odpoledních či večerních hodinách po předchozí mnoha hodinové výuce, což negativně ovlivňovalo schopnost vnímat a chápat učivo. (10 respondentů)
- Neúměrně času je v matematických předmětech věnováno Hejného metodě. (8 respondentů)
- Často mi přijde přednáška/seminář na Pedagogické fakultě nedostatečně připravená, nepřinášející nic nového. (8 respondentů)
- Často mám pocit, že mi studium na Pedagogické fakultě víc bere, než dává. (6 respondentů)

- Kurzy, které jsem absolvoval/a jinde než na Pedagogické fakultě v rámci dalšího vzdělávání učitelů, pro mě byly přínosnější. (5 respondentů)
- Studium na Pedagogické fakultě beru jako nutné zlo. (5 respondentů)
- Setkávám se s nedostatečným respektem k časovým možnostem – kurzy jsou vypisovány i v jiné než původně avizované dny (středa) a je nedostatek termínů ve zkuškovém období. (4 respondenti)
- Neúměrné množství času a energie věnuji předmětům své specializace, které v praxi vnímám jako okrajové. (3 respondenti)
- Další podněty:
  - Nejvíce mi vadí, že v přehledu je uvedeno mnoho předmětů k zápisu pro kombinované studium, ale reálně se neotevrou a není příliš velký výběr.
  - Studijní oddělení neposkytuje studentům žádnou oporu.

### **Přístup ke studentům kombinovaného studia ze strany vyučujících Pedagogické fakulty**

21 respondentů se během studia nikdy nesetkalo s necitlivým či nevstřícným přístupem. 15 respondentů, což je více než 40 % z dotazovaných, uvedlo, že takový přístup ze strany vyučujících Pedagogické fakulty zažilo. 5 respondentů využilo možnosti uvést konkrétní příklady:

- neempatický přístup vyučujících z katedry hudební výchovy – veřejné přehrávky před ostatními kolegy z ročníku pro studenty, kteří se začali učit na klavír od září
- necitlivý přístup vyučujících z katedry tělesné výchovy a vyučujícího z katedry českého jazyka (ponižující poznámky)
- termín na zkoušku vypsáný hned na následující den, kdy už nebylo realizovatelné zařídit za sebe náhradu na ve škole
- problémy s hledáním tématu vhodného pro studenty Učitelství 1. stupně ZŠ, a především vedoucího diplomové práce, který ještě přibírá diplomanty – několik respondentů nemělo v letním semestru 5. ročníku ani po ročním dotazování a hledání zapsané téma diplomové práce v SISu<sup>126</sup>.
- přes včasné odevzdání seminární práce (s téměř dvouměsíčním předstihem) byla tato vrácena k přepracování až ve zkuškovém období, kdy u respondentky došlo ke kolizi několika studijních a pracovních povinností, čemuž se zodpovědným přístupem snažila vyhnout

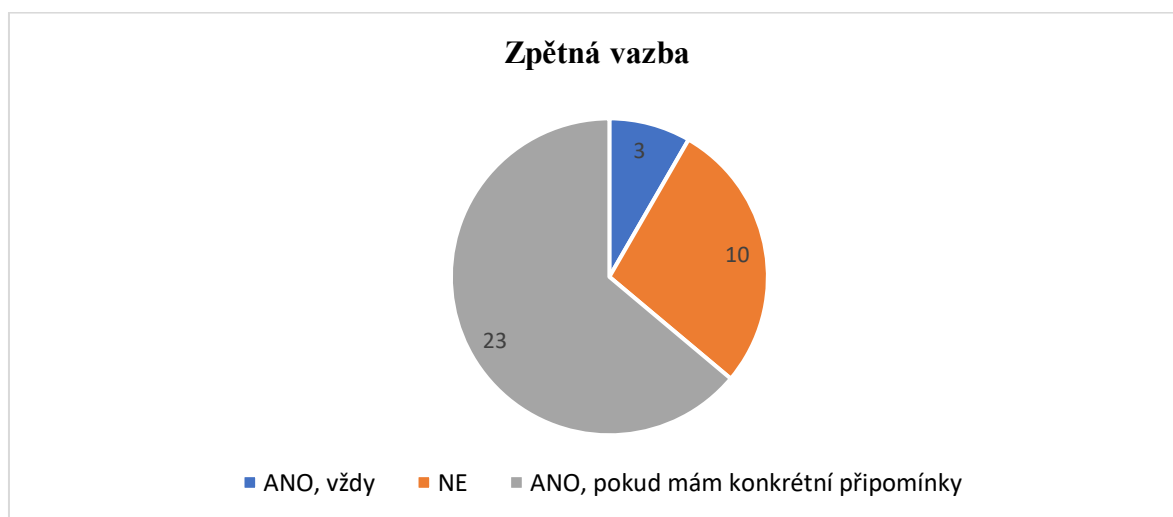
---

<sup>126</sup> Studijní informační systém fakulty

### Poskytování zpětné vazby vyučujícím v rámci školního hodnocení

Většina respondentů v rámci školního hodnocení zpětnou vazbu vyučujícím dává, pouze 3 respondenti ale dávají zpětnou vazbu vždy. 3 respondenti dávají zpětnou vazbu jinak než v SISu.

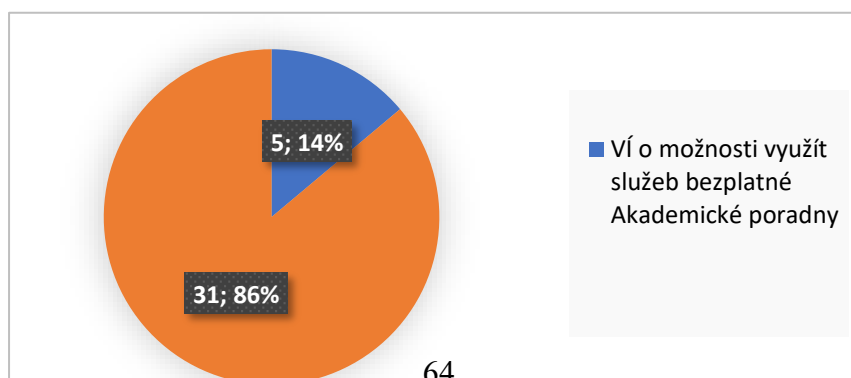
Respondenti, kteří zpětnou vazbu neposkytují, to nedělají z různých důvodů – někteří se k uplynulému semestru nechtějí už vracet (6 respondentů), někteří to nepovažují za důležité (2 respondenti), 1 respondentka zmiňuje jako důvod nedostatek času, 1 respondentka zmiňuje nedostatek energie po závěru semestru.



Obr. 14: Zpětná vazba

### Využití služeb Akademické psychologické poradny

Vzhledem k zátěži spojené s chronickým stresem studentů, kteří mají zároveň pracovní, a nezářídka i rodinné, povinnosti, je překvapivé, že pouze 5 respondentů vědělo v době sběru dat, tedy února/březnu 2019, o existenci Akademické psychologické poradny. Ani jeden ze studentů, kteří během studia vyhledali pomoc psychologa, psychiatra či psychoterapeuta, o možnosti konzultace v bezplatné Akademické psychologické poradně nevěděl. Toto zjištění svědčí o nedostatečné komunikaci mezi fakultou a studenty a o nedostatečné informovanosti studentů o možnostech podpory v jakýchkoli, nejen studijních, záležitostech.



Obr. 15: Povědomí o existenci Akademické poradny

## **Vlastní podněty respondentů na zlepšení podpory ze strany Pedagogické fakulty**

24 studentů, tedy dvě třetiny dotazovaných, využilo možnost v odpovědi na otevřenou otázku specifikovat služby, které by ze strany fakulty uvítalo. Tyto podněty je možné rozdělit do několika kategorií:

- **Zlepšení služeb studijního oddělení** ve vztahu ke studentům kombinovaného studia (6 respondentů)
  - referentky by měly být vstřícné a ochotné poradit (platí i pro pracovníka podatelny)
  - úřední hodiny by měly být ideálně každý všední den, nebo minimálně jednou za měsíc ve dnech, kdy je výuka kombinovaného studia
- **Konzultační hodiny vyučujících i v odpoledních hodinách** (3 respondenti)
- **Větší možnost distančního a dalšího vzdělávání** (7 respondentů)
  - online přednášky a kurzy
  - kurzy vypisované o víkendech či prázdninách
  - navýšení předmětů zaměřených na osobnostně sociální výchovu, psychohygienu učitelů, psychosomatiku, práci s tělem, práci s hlasem, snížení počtu lidí na hodinách
  - „kavárny“ s předními odborníky školství
  - možnost dalších konzultací i po absolvování fakulty s odborníky na psychologická, pedagogická i odborná témata
- **Lepší předávání informací ze strany Pedagogické fakulty** (6 respondentů)
  - více informací a návodů už v počátku studia: jak se orientovat v systému, jak vyhledávat volitelné kurzy otevřené v daném semestru (většinu relevantních informací a tipů si studenti předávají mezi sebou, ale ne vždy správně)
  - každý rok aktualizace relevantních informací jak pro daný ročník, tak v předstihu i pro ročník následující (kvůli efektivnějšímu plánování studia)
  - dostupné informace o možnostech, jaké jsou varianty ukončení studia (jiné varianty než dle optimální trajektorie studia)
  - 2 respondenti zmiňují, že nevyužívali ani všechny možnosti, jaké jim studium na fakultě nabízí, kvůli nízké informovanosti
  - seminář, který podrobně provede úskalími vypracování diplomové práce – od informací, kde lze nalézt volná témata vhodná pro studenty Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a vedoucí závěrečných prací, které mají časové kapacity na jejich

vedení, po praktické informace ke struktuře, formátování, či zpracování výzkumné části

- **Lepší zázemí** (3 respondenti)
  - možnost kvalitního stravování a místnosti k relaxaci
  - hlídání dětí (návrh, že by zde mohly plnit praxe studentky Učitelství pro MŠ)

### **Kombinace studia a současné praxe učitele na 1. stupni základní školy**

Necelá třetina dotazovaných uvedla, že pokud by se měla rozhodnout znovu, zda by si vybrala možnost zkombinovat studium a vykonávání učitelské profese, po všech zkušenostech, které se studiem udělala, by tuto možnost nevybrala.

Kolegyni / kolegovi, která by se rozhodovala, zda zvolit kombinaci studia a praxe, by to doporučilo 17 respondentů bez dalšího komentáře, 5 respondentů zmiňuje skutečnost, že pokud by chtěl kolega vykonávat profesi učitele na 1. stupni základní školy a neměl žádné pedagogické vzdělání, nemá na výběr. 1 respondent by studium doporučil – ale na jiné pedagogické fakultě. Naopak 9 respondentů by tuto kombinaci určitě nedoporučilo. 4 respondenti uvedli, že by záleželo na konkrétní situaci kolegy /kolegyně.

### **Copingové strategie**

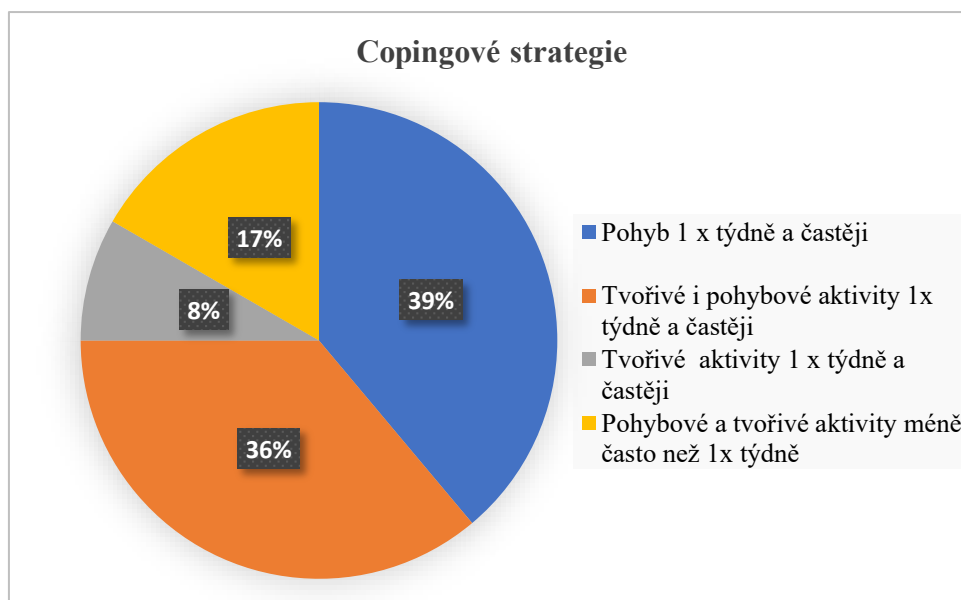
V dotazníku měli respondenti uvést četnost, s jakou se věnují těmto aktivitám:

- sportovní aktivity – běh, jízda na kole, plavání
- cvičení – pilates, jóga apod.
- delší procházky, výlety
- procházky se psem, jízda na koni
- meditace
- tvořivé aktivity
- četba, sledování filmu

Několikrát týdně nebo denně se pohybovým aktivitám věnuje 17 osob, 6 osob se věnuje pohybovým aktivitám alespoň jednou týdně. 4 lidé chodí pravidelně na procházky se psem. 75 % dotazovaných se tak alespoň jednou týdně věnuje nějakému pohybu a 25 % lidí pohybové aktivity do trávení volného času zařazuje méně často než jednou týdně. Tvořivým aktivitám se několikrát týdně věnuje 11 osob a alespoň jednou týdně 5 jedinců. Alespoň jednou týdně se tvořivým aktivitám věnuje necelých 45 % respondentů. Jednou nebo vícekrát týdně se věnuje jak pohybovým aktivitám (včetně procházek se psem), tak tvořivým

činnostem 13 respondentů – tedy pouze 3 se věnuje tvořivým aktivitám, a ne pohybu. 5 respondentů se věnuje pravidelné meditaci alespoň 1 x týdně, tito všichni se kromě toho věnují ale i dalším copingovým strategiím.

6 respondentů se věnuje pohybu i tvoření méně často než jednou týdně. Pouze jedna z těchto šesti respondentek uvádí, že sleduje denně filmy či čte knihy, ostatní nevolí ani tuto copingovou strategii.



Obr. 16: Copingové strategie

Dále měli respondenti možnost napsat svoje osvědčené strategie, když se cítí ve stresu. Nejčastěji zmiňované strategie byly:

- procházky v přírodě
- čas strávený s rodinou a přáteli
- pohyb, sport, cvičení před spaním
- spánek
- dobré jídlo, čokoláda, alkohol
- jóga, meditace, dechová cvičení
- mechanická činnost – háčkování, hlazení kočky, fyzická práce
- kultura – výstava, divadlo, koncert
- poslech hudby

Všechny tyto strategie shrnula jedno z respondentek v odpovědi: „Nezapomenout na sebe a pravidelně dělat, co mě těší“.

Objevily se ale také copingové strategie zaměřené na řešení problému:

- „Naplánovat si své aktivity a plán dodržovat. Odškrťávám si své splněné cíle.“
- „Všechno si to sepsat a začít od malých úkolů, plánování.“
- „Odpoutat pozornost od problému (přátelé, tvůrčí aktivita, jiná pracovní/studijní aktivita, spánek cokoliv z výše zmíněného), odpočinout si od něj a zpětně se vrátit k příčině a aktivně se snažit měnit příčinu stresu.“
- „Musí se to chvíli vydržet a jakmile opadne nejhorší vlna, tak začít pomalinku s nějakou jednoduchou věcí, je dobré mít něco, co můžu snadno odškrtnout, a postupně se rozjet.“

## 6 Kazuistiky učitelů

### 6.1 Kazuistika učitelky A – „Vím, že to prostě musím vydržet.“

Učitelka A v současné době učí ve 3. třídě soukromé základní školy a zároveň studuje 5. rokem kombinovanou formu oboru Učitelství 1. stupně ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Už před začátkem rozhovoru respondentka zmínila, že podle článku o vyhoření, který si ráno přečetla na internetu<sup>127</sup>, že na sobě pociťuje všechny příznaky: fyzické vyčerpání, emocionální vyčerpání, zhoršenou výkonnost v práci i dalších oblastech, nedostatek času tráveného s přáteli a rodinou a sníženou imunitu. Nesouhlasí u ní pouze bod „žádné dobré vyhlídky do budoucna“, protože se upíná k vidině dokončení studia v září 2020. Variantu, že by z jakéhokoli důvodu musela studium prodloužit o další semestr, se snaží si vůbec nepřipouštět, už samotná představa v ní vzbuzuje úzkost.

Po ukončení studia střední pedagogické školy ve Znojmě studovala učitelka A od roku 1993 dva roky Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně a poté přestoupila ke studiu na Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy. Část studia jí ale nebyla uznána a ocitla se v situaci, kdy studovala předměty dvou ročníků v ročníku jednom a studijní zátěž pro ni začala být příliš velká. Protože platy ve školství koncem 90. let nebyly takové, že by si mohla dovolit platit nájem za byt v Praze, rozhodla se studium v roce 1997 přerušit. V následujících deseti letech pracovala v marketingu a poté byla na rodičovské dovolené se dvěma syny.

Po ukončení rodičovské dovolené se nechtěla vracet na plný úvazek do původního zaměstnání. Od malička slýchala, že „je rozená učitelka“, a také celé její dosavadní vzdělání k učitelskému povolání směřovalo. Po rodičovské dovolené ji povolání učitelky na 1. stupni začalo lákat i z praktických důvodů, jako jsou prázdniny a práce převážně v dopoledních hodinách.

Když jí v roce 2011 byla nabídnuta pozice třídní učitelky v 1. třídě církevní základní školy, s nadšením ji přijala, ale kvůli neshodám s vedením školy a kvůli rozdílnému pohledu na vzdělávání dětí po roce z této pozice odešla. Od září roku 2012 začala pracovat jako

---

<sup>127</sup> <https://www.novinky.cz/zena/zdravi/clanek/jak-telo-dava-najevo-ze-nam-hrozi-vyhoreni-40315001>

asistentka pedagoga na státní základní škole. Zde postupně dostávala stále více kompetencí a příležitostí učit.

Od školního roku 2013/2014 působila jako třídní učitelka 3. třídy a zároveň se z vlastní iniciativy a s plnou podporou vedení školy i rodiny přihlásila ke studiu kombinované formy studia Učitelství 1. stupně ZŠ na Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy. „*Věděla jsem, že pokud mám pracovat jako učitelka, chci svoji práci dělat dobře. Nechci být v pozici nekvalifikovaného učitele. Pociťovala jsem jako handicap, že mi vzdělání chybí.*“

První rok přistupovala ke studiu nadšeně – od kolegyně sice slyšela, že nemá od studia očekávat velký přínos pro praxi, přesto psaní seminárních prací i přípravě na zkoušky věnovala maximální úsilí. Práce třídní učitelky ji naplňovala, připravovala si podrobné přípravy na vyučování a inspiraci, kterou získala na fakultě, se snažila hned zkusit ve své třídě.

**Ve druhém a třetím roce studia si respondentka postupně uvědomuje, že seminární práce, na kterých si dřív dávala záležet, začíná odevzdávat na poslední chvíli a že už nezvládá dávat studiu tolik energie navíc.** Práce ve škole ji ale stále naplňuje. Postupně omezuje kontakty s přáteli, na které jí nezbývá čas, nemá ani chuť cokoli společného organizovat. Začíná si také uvědomovat, že jí pracovní a školní povinnosti čím dál více zasahují do rodinného života. Doma chce mít klid a neřešit už žádné školní povinnosti svých dětí. O rodičovské povinnosti se hodně dělí se svým manželem, který ji ve studiu plně podporuje, protože sám tři roky během zaměstnání studoval. Respondentka přestává chtít trávit s rodinou víkendy aktivně, protože jí „nezbývá energie“. Začíná řešit problémy se zažíváním a imunitou. Snaží se imunitu a organismus podpořit různými přírodními prostředky.

Čtvrtý rok studia představoval pro respondentku výrazný zlom. Mění působiště a přechází na soukromou základní školu, kde nachází příjemnější pracovní prostředí – menší třídy, menší tlak na výkon učitele (každá třída je v ročníku jen jedna), má podporu ze strany vedení školy. I rodiče mají o vzdělání svých dětí větší zájem. Jediným negativem je nižší platové ohodnocení.

Po dvou měsících výrazného zhoršení zdravotního stavu je respondentce diagnostikována celiakie. Přípravě ke studiu se snaží nyní vynakládat co nejmenší úsilí, aniž by ale cokoli vyloženě zanedbávala. Velmi ji mrzí, že didaktické předměty, které začínají být pro praxi skutečně přínosné, přicházejí až tehdy, kdy jí chybí energie na vstřebání a využití zajímavých

podnětů, které by z nich šlo načerpat. **Ke konci 4. ročníku studia cítí, jak se u ní zvyšuje míra stresu s ohledem na blížící se státní závěrečné zkoušky**, a především s nutností najít nejen nosné téma, ale hlavně vedoucího diplomové práce. Sociální kontakty mimo školu a fakultu v této době omezuje minimum. Přípravu na vyučování ve škole zvládá ve vlnách – když má čas, nachystá si pomůcky a materiály i na několik týdnů dopředu, hledá aktivně různé inspirativní zdroje. Když se nakupí povinnosti ve škole (termíny odevzdání seminárních prací, zkoušek), využívá dříve připravené materiály a čerpá ze zkušenosti. Přípravě na vyučování by ráda věnovala více času, ale úplně nepřipravená do hodin nepřichází nikdy.

Nejdůležitější je pro ni v pozici třídní učitelky vytvořit pro děti bezpečné a příjemné klima ve třídě a to, aby práce ve škole děti bavila. *„Chci taky, aby si z hodin odnesly nejen nové poznatky, ale aby se jim vše propojovalo se zkušeností.“* **Čím dál víc si ale uvědomuje, že energie, se kterou ráno přijde do třídy a kterou věnuje naplno vyučování, jí pak chybí doma pro svou rodinu, kde už chce mít hlavně klid a žádné další starosti.** Samotnou ji mrzí, že její vlastní děti už jsou zvyklé, že se mají zabavit samy a někam si zalézt a že už jim to dnes i svým způsobem vyhovuje.

Večery tráví přípravami na vyučování nebo studiem, pozdní večerní hodiny četbou nebo sledováním filmů, což je její oblíbený způsob relaxace. *„Prožívání příběhů mi pomůže na chvíli zapomenout na realitu a na všechny nesplněné povinnosti. Je to čas, který mám sama pro sebe a nemusím konečně nic řešit.“* Chybějící hodiny spánku se snaží doplatit o víkendu.

Pátý rok studia představuje pro učitelku A velmi významnou psychickou zátěž – v dotazníku ohodnotila položky „příprava na státní závěrečné zkoušky“ a „příprava diplomové práce“ jako maximálně stresující. **Vyučujícího, který by byl ochotný jí vést diplomovou práci, našla až po roce hledání** – čímž se velmi zkrátila doba, kterou na psaní práce má, pokud chce nejpozději v září studium dokončit.

V lednu respondentka úspěšně složila státní závěrečnou zkoušku ze specializace – hudební výchovy. *„Přestože jsem přípravě věnovala tolik času, kolik jsem jen mohla, obětovala jsem vánoční prázdniny, nakonec mně atmosféra u zkoušky vystresovala natolik, že jsem nebyla absolutně schopná vybavit si všechny ty přípravy, které jsem ke každé otázce měla. Byl to trapas – a to byla jen jedna státnice. Nedovedu si představit, co to se mnou udělá, až budu skládat v jednom týdnu státnice tři.“*

Na otázku, zda se u sebe obává vyhoření, respondentka odpověděla: *„Já jsem držák. Nebojím, že bych se složila. Když vím, že mám před sebou období, které bude náročné, vím, že to prostě*

*musím vydržet.* “ Velmi jí pomáhá, že před sebou vidí už jen omezený časový úsek, do kdy je potřeba, aby zvýšenou zátěž vydržela.

## **6.2 Kazuistika učitelky B – „Absolutně mě pohltil stres.“**

Učitelka B se plánovala věnovat nějaké formě pedagogické činnosti už od ukončení základní školy. Po studiu na Pedagogickém lyceu ale napoprvé neuspěla u přijímacích zkoušek k prezenčnímu studiu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Po ročním pomaturitním kurzu anglického jazyka se z finančních důvodů rozhodla podat si přihlášku na kombinovanou formu studia a po úspěšném složení přijímacích zkoušek okamžitě poslala životopis na státní základní školu v místě svého bydliště, kde byla přijata na pozici učitelky 3. třídy. *„Věděla jsem, že budu potřebovat praxi, a přišlo mi jednodušší začít učit rovnou. Na práci s dětmi jsem se těšila. Měla jsem spoustu nápadů, jak učit jinak.“*

Tři roky respondentka pracovala na státní základní škole na zkrácený úvazek, protože každou středu byla ze studijních důvodů na fakultě. Na pracovišti měla být dle smlouvy do 14 hodin, přípravy jí ale doma zabíraly většinu dní v týdnu další 3-4 hodiny denně.

Práci brala jako začínající učitelka velmi zodpovědně. Vytvářela si pomůcky na míru pro „své“ děti, i vlastní pracovní listy. Promýšlela přípravy navíc pro žáky s poruchami učení, pro děti, které potřebují pomalejší tempo, ale i pro žáky nadané a rychlé. Snažila se od začátku zařazovat kooperativní metody. Promýšlela a plánovala hodiny do detailu. **Plánováním výuky trávila hodně času.** *„Času jsem ale nelitovala, práce s dětmi mi připadala smysluplná. Ani v komunikaci s rodiči jsem neměla žádné větší problémy, ačkoli do naší školy chodily děti z různě sociálně znevýhodněných rodin.“*

Pomůcky často vytvářela i během výuky na Pedagogické fakultě. První roky studia jí ve srovnání se studiem na střední škole připadaly málo přínosné pro praxi, zadávané seminární práce jí braly čas, který by raději trávila přípravami do školy. *„První tři roky jsem měla pocit, že jsem se nic nenaučila. Jediné, co mi studium oproti lyceu dalo navíc, byla hudební výchova, kterou jsem neměla, a plavání, kdy jsem si sice krátkodobě vytrénovala fyzičku, ale za jakou cenu. Pedagogické a psychologické předměty mi nedaly nic. Celkově jsem očekávala větší propojení a přínos pro praxi. K čemu mi je psaní seminárek na Platóna?“*

Největším negativem celého studia byla pro respondentku nemožnost vybrat si specializaci proto, že její otevření je podmíněno dostatečným počtem uchazečů. *„Hlásila jsem se na výtvarnou výchovu, na kterou jsem moc chtěla, a šoupli mě na tělocvik.“* Největším úskalím

této specializace byly blokové sportovní kurzy, které navíc často navazovaly na blokový výukový týden. „*Když to vyšlo tak, že blokovému týdnu předcházely jarní prázdniny, nebyla jsem tři týdny v práci, ale všechny hodiny jsem musela kolegyni připravit. Navíc po všech těch lyžařských, bruslařských, cyklistických a nevím jakých výcvicích stejně nemáš licenci a nemůžeš nic z toho dělat s dětmi (a ani nebudeš), ale dřeš úplně zbytečně na nějaké nesmyslné časové limity.*“ Vadilo jí z časových i finančních důvodů dojíždění do Brandýsa nad Labem, nutnost zvládnout základy hry na klavír, které stejně v praxi nevyužije, a přílišný důraz na matematiku vyučovanou Hejného metodou, která jí nepřijde vhodná pro všechny děti.

Oceňuje ale předměty a seminární práce, které směřovaly do praxe – sdílení nápadů a her do hodin tělesné výchovy, didaktiku literární výchovy, didaktiku rozvoje počáteční gramotnosti. Jako přínosné hodnotila i seminární práce se zadáním, které posléze mohla ve svých hodinách využít.

**Po třech letech souběžného učení na základní škole a studia na vysoké škole se učitelka B cítila vyčerpaná a práce ji přestávala bavit.** U starších kolegyň se navíc často setkávala s nepochopením: „*Měly svoje zaryté systémy a těžko se mi prosazovaly jakékoli novoty, zvlášť když mi pak ve středu měly přijít učit do třídy. Všechno, co jsem dělala s dětmi jinak, neustále kritizovaly.*“

Čím dál víc jí vadila administrativa spojená s pozicí třídní učitelky. Často také musela řešit problémy týkající se dětí ze sociálně znevýhodněných rodin. Frustrace postupem času narůstala: „*Nedovedeš se každému věnovat, jak by to potřeboval, máš tam znevýhodněný, různý poruchy, ale pak to taky chceš vynahradiť těm, na které nezbyvá čas!*“

Po třech letech praxe proto učitelka B zvažovala odchod ze školství do soukromého sektoru, také kvůli výši finančního ohodnocení. Nakonec odešla na pozici **učitelky v alternativní základní škole** s Montessori programem. Kreativní práce s dětmi v 1. třídě jí na začátku přišla smysluplná, těšilo ji vést je o začátku ke kritickému myšlení. Bavilo ji, že je práce v Montessori škole jiná, víc zaměřená na potřeby každého dítěte. Přehodnotila přístup k práci, aby jí zbýval čas na regeneraci po pracovním dni: „*Přestala jsem si nosit práci domů, podle smlouvy jsem ve škole měla zůstat denně do 15 h, ale zůstávala jsem většinou až do 17 h. Pak jsem si dělala dlouhé procházky kolem Vltavy domů, abych si vyčistila hlavu.*“ V prostředí alternativní školy se cítila dobře, přípravy měly rozdělené s kolegyní, jedna připravovala matematiku, druhá český jazyk pro celý ročník.

Přesto se už po půl roce, po zimním zkuškovém období 4. ročníku, u respondentky znovu začal dostavovat **pocit frustrace a vyčerpání**. Trpěla **nespavostí, častými bolestmi hlavy, začala přibírat na váze**. Takto popisuje svoje pocity: „*V práci jsem byla nervní, moje tolerance k hluku se postupně snižovala. Nebavilo mě chystat přípravy. Často se mi stávalo, že jsem vařila z vody. Za 15 minut, o které jsem přišla dřív, jsem sfoukla celou přípravu. V březnu jsem začala chodit na terapie. Potřebovala jsem si srovnat v hlavě jak dál. Uvědomit si, jestli má smysl tady v tom všem pokračovat. Práce s dětmi mě pořád vlastně bavila, ale už jsem neměla sílu řešit žádné problémy navíc. Nechtěla jsem brát antidepressiva. Domů jsem se večer vracela vyčerpaná, otrávená, nadávala jsem na práci – a ještě jsem se měla učit do školy.*“

V červnu 2019 si respondentka uvědomila, že na pozici učitelky už nebude moci zůstat dlouho: „*Psali jsme vysvědčení se slovním hodnocením. A já si uvědomila, jak tu zprávu pro děti píšu bez radosti, jak mi samotné vysvědčení přijde jen jako cár papíru z nutnosti pro dítě a jako ztráta času pro mě. Vždyť ti rodiče vědí, jak na tom ty jejich děti jsou, ty jejich děti to taky vědí, proč mám ještě trávit hodiny vymýšlením správných formulací.*“ S vedením školy se domluvila, že se definitivně rozhodne až po prázdninách. Cítila z jejich strany vstřícnost a podporu.

O prázdninách ale novou sílu nenačerpala: „*Absolutně mě pohltil stres z brusláku, souborka z češtiny mi visela, učila jsem se a přišlo mi to k ničemu, všechny ty konjunkce a disjunkce. Pak přišel přípravný týden do školy a já věděla, že nemám žádnou energii, nechci vůbec řešit, co mám dělat v dalším školním roce a, co bylo nejhorší, absolutně jsem se netěšila na děti. V práci jsme se domluvili, že odejdu po Vánocích. Do školy jsem místo formuláře k zápisu nesla formulář pro přerušování studia. Už jsem nešla dělat žádné zkoušky a ulevilo se mi.*“

Poslední čtyři měsíce fungovala podle svých slov „tak napůl.“ Přesto se snažila, aby se děti ve škole cítily dobře. Když jim oznámila, že bude odcházet, děti byly smutné. Vysvětlila jim, že si potřebuje odpočinout od „*učitelování*“ a „*naučit se nějaký jiný věci*“. Věděla, že děti povede kolegyně, která ji zastupovala v době její nepřítomnosti, kdy musela být na fakultě a že děti tak „*nepůjdou do neznáma*“.

Ve škole se s dětmi rozloučila už před vánočními prázdninami, ale teprve po dvou, třech měsících začala cítit významnější rozdíl. Znovu začala lépe spát, zhubla, aniž jakkoli změnila stravovací návyky, srovnal se jí menstruační cyklus. Momentálně je učitelka B v evidenci úřadu práce, ale plánuje v následujících měsících začít podnikat v oblasti copywritingu. Studium na Pedagogické fakultě chce po ročním přerušování studia řádně dokončit.

### 6.3 Kazuistika učitelky C – „Někdy mám chuť někam utéct.“

Učitelka C učí v současnosti ve 3. třídě na státní základní škole. Původně se ale chtěla stát učitelkou v mateřské škole, proto šla po maturitě studovat na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy inovativní tříletý bakalářský program Učitelství pro mateřské školy s aprobací pro 1. a 2. třídu. Ačkoli studium úspěšně absolvovala, na diplomu je uvedena aprobace pouze pro mateřskou školu, proto si nyní kvalifikaci doplňuje. Studium na vysoké škole kvůli doplnění vzdělání odkládala, podle svých slov, dokud to šlo: *„Kdybych nemusela, nikdy bych už studovat nešla. Ale musím a otravuje mě to.“*

Po ukončení bakalářského studia nastoupila jako učitelka na soukromou základní školu. Po pár měsících ale získala možnost získat k pozici učitelky na státní základní škole i ubytování ve školnickém bytě. Dohromady působila do roku 2020 na třech různých základních školách, na té poslední učí už 10 let.

Rozhovor probíhal v atmosféře domácí karantény a nových nároků, které situace s učením na dálku učitelům přinesla. Pocity vyčerpání, které respondentka popisovala v dotazníku, tato situace ještě umocnila: *„Už fakt nemůžu, ze začátku jsem seděla, hodiny prohlížela videa, ukládala soubory. Připadám si jako v blbém filmu, rodiče stejně nikdy nejsou spokojení, pro jednoho je úkolů málo, pro druhého moc.“*

Během studia, které celou dobu chápe jen jako „nutné zlo“, **neměla velkou podporu ze strany vedení školy, na které učí.** Všechny hodiny, které ve škole nebyla, musela kolegyním připravit, polovinu všech zameškaných hodin musela odučit v rámci suplování nebo být v družině. Musela odučit také všechna neplánovaná suplování, což pro ni bylo nejnáročnější – většinou měla na tu dobu jiné plány či chtěla čas využít na děláni vlastních příprav.

Vedení základní školy, na které respondentka vyučuje, není příliš nakloněno inovacím a nepodporuje ani individuální přístup učitelů k vyučování: *„V něčem jsem pořád omezená – každé dva měsíce je kontrola sešitů ze strany vedení – kontroluje se, zda mají všichni stejné nadpisy, data, ptají se mě, proč někomu něco chybí, proč někdo píše datum nalevo a jiný napravo. Taký časové školní plány musíme dodržovat a když se nestíhá, musíš zaznamenat proč, zároveň něco učit zase nesmíme, ani jako nabídku pro šikovné (jako desetinná čísla nebo zlomky), každá věc, kterou člověk udělá jinak, je problematická. Tohle mě děsně vytáčí, jede se dál postaru a těch věcí je tolik, že na nějaké projekty není čas.“*

Ačkoli je s přístupem školy učitelka C nespokojená, nemá dle svých slov energii ani možnost momentálně něco změnit. Na podzim sice uvažovala, že by ze školy odešla, ale jako nekvalifikovaná učitelka se nikam hlásit nechce: „*Na 1. stupni jsem téměř služebně nejstarší, letití kolegové odešli a řediteli to nespíná. Je mi líto dvou mladých kolegyní, které jsou pro práci nadšené, ale zástupkyně po nich jde, jak dělají všechno špatně. Ale dokud nedostuduju, nikde hledat nebudu!*“

Uvědomuje si hrozbu syndromu vyhoření, zvyšující se podrážděnost ve škole, menší trpělivost s problémovými žáky, stupňující se zdravotní problémy – bolesti hlavy, problémy s trávením, nespavost, a hlavně limitující nedostatek energie. Uvažovala proto i o variantě, že by ze školství odešla úplně: „*Někdy mám chuť někam utéct, nemuset nikomu nic vysvětlovat. Ale do kanceláře nechci, lákala by mě práce venku, ale zahradnictví nerozumím.... Ted' prostě musím dodělat tu školu, pak uvidím.*“

Přes znatelnou únavu z vykonávání profese ale **vztah k dětem ze „své“ třídy** má: „*Není to ono učit v paralelce nebo v jiné třídě, kterou neznám. Moje třída je prostě moje třída a i ty moje příšerný děti nevnímám jako tak náročně jako příšerné děti z jiné třídy. Viš, že tě zase vytočej, viš, jaký mají ošklivý povahový rysy, ale jsou to prostě tvoje děti!*“

Studium učitelce C zkomplikovala i **změněná rodinná situace**. Během 4. ročníku se odstěhovala se od manžela a její dospívající dcera zůstala bydlet se svým otcem. Stres z toho, že nevěděla, nakolik se jejich vztah naruší, či zda za ní dcera bude ochotná jezdit, všechny ostatní starosti odsunul do pozadí. Nebyla schopná promýšlet harmonogram studia, neřešila, zda jí vyjdou kredity v 5. ročníku, ani aktivně nehledala témata diplomové práce. Myslela si, že nebude problém vše dohnat později. V zimním semestru 5. ročníku se jí ale najít vedoucího diplomové práce ani volné volitelné semináře nepodařilo.

**Frustraci z práce tak v tomto roce doplnila frustrace z nemožnosti dokončit studium v původně plánovaných pěti letech:** „*Užírala jsem se tím ted' několik měsíců, mohla bych mít už školu za sebou, takhle to budu mít o hodně delší. Ukončení mám v nedohlednu, energii nemám žádnou. Jsem vyřízená, nechce se mi dělat vůbec nic, všechno odkládám, a přitom mi hlodá v hlavě, jak se to všechno sune přede mnou. Ted' bych měla dělat diplomku – někoho, kdo mi ji povede, jsem sehnala před měsícem. Je mi z toho fyzicky zle. Nedá se to. Závidím spolužákům, kteří mají dost kreditů a ted' se během karantény učí na státnice.*“

Pozitivem studia pro učitelku C jsou především kontakty se spolužáky a vzájemné sdílení zkušeností z praxe. Jako specializaci si vybrala tělesnou výchovu, protože ke sportu má vztah

odmalička. Jedinou stinnou stránkou specializace bylo nahrazování hodin, které skupina strávila na vícedenních výcvikových kurzech. Atmosféru ve skupině hodnotí jako dobrou, i vyučující byli vstřícní. Celkově ale pro ni studium žádným velkým přínosem nebylo: „*Bylo příjemný jeden den vypadnout ze školy a sedět v lavici. Některý předměty mi daly inspiraci, ale bylo jich o hodně méně než polovina. Když jsme měli něco zajímavého, tak jsem sem tam něco využila, takové jednotlivosti jako hry nebo jiné typy příkladů, než na jaké jsou děti zvyklé.*“ Stěžuje si také na nedostatek informací ohledně organizace studia, kdy si často musí student informace o tom, co je potřeba splnit a kdy, vyhledávat samostatně, nebo se spoléhat na zkušenější kolegy. Ocenila by každý rok organizační schůzku, kde by studenti dostali souhrnnou informaci o tom, jak bude studium v daném roce probíhat, co je třeba neopominout, jaké podmínky jsou pro státnice, co lze absolvovat v předstihu, co ne, a kde budou mít možnost klást otázky.

Na otázku, co jí přináší radost nebo jak se odreagovává po náročném dni učitelka C odpověděla: „*Chodím na procházky ven nebo si zalezeme s dcerou a povídáme si. Taky mi pomáhá hladit kočku nebo si dát čokoládu*“. Ale většinou ji limituje nedostatek energie: „*Člověk už po dni ve škole jenom sedí a tupě čumí. A v lepším případě sedím někde venku.*“

Těší se ale, že až dostuduje, vrátí se ke koníčkům, kterým se věnovala dřív: „*Strašně ráda čtu a teď nečtu nic kromě studijních materiálů. Nemám čas a chuť ani vyšívát, ani vyrábět věci do oken, což jsem dřív dělala hodně nebo si vymalovávat antistresový omalovánky. Až dostuduju, chci se začít učit na piano a chtěla bych se naučit anglicky, nebo němčinu.*“

#### **6.4 Kazuistika učitelky D - „Koníčkem je teď pro mě moje práce.“**

Učitelka D vystudovala na střední průmyslové škole obor technika administrativy se zaměřením na strojírenství. Ač to byla škola zaměřená technicky, chtěla se po jejím ukončení přihlásit na pedagogickou fakultu, obor učitelství pro 2. stupeň ZŠ se zaměřením český jazyk – občanská výchova. I proto dělala maturitní zkoušku z občanské výchovy jako dobrovolného, páteho předmětu. Po neúspěšné přijímací zkoušce se přihlásila na vyšší odbornou školu se zaměřením na ekonomiku podniku a management, do speciální třídy s francouzským programem. Díky tomuto programu mohla jeden semestr strávit na škole s podobným zaměřením ve Francii. Po ukončení studia nastoupila jako diplomovaná specialista v oboru ekonomika podniku do společnosti Carrefour a později do Komerční banky.

Během mateřské dovolené vytvořila vlastní projekt **Prahou dětskýma očima**. Měla pro základní školy vytvořené speciální prohlídkové trasy, kde působila jako průvodkyně a měla pro děti připravený program včetně doprovodných pracovních listů. Když jí starší syn nastoupil na základní školu, začala s jejich třídou jezdit na různé akce jako zdravotnice. Čím dál častěji pak začala kolem sebe slýchat poznámky jako: *„Prosím tě, děláš tak hezké věci pro děti. Zkus se přihlásit na Pedagogickou fakultu, teď se dá studovat dálkově i 1. stupeň, ať máš odbornost, a jdi učit!“*

Učitelka D říká, že **být učitelkou na 1. stupni byl vždy její sen**, ale bála se talentových zkoušek, zvláště výtvarné výchovy. Protože se ale podmínky přijetí změnily a pro obor Učitelství 1. stupně ZŠ stačilo při přijímacích zkouškách absolvovat pouze test ze studijních předpokladů a ústní zkoušku, rozhodla se nakonec přihlásku na Pedagogickou fakultu v Praze podat. *„Vyšlo to jen díky ústní zkoušce, ta byla u mě rozhodující. Zapáleně jsem jim vyprávěla o svém projektu. A nakonec nevadilo, že nemám body za praxi.“*

V 1. ročníku ještě pracovala na zkrácený úvazek v Komerční bance na pozici koordinátora nákupu kancelářských potřeb. Na jaře ji ale oslovila spolužačka z ročníku: *„Naše škola hledá učitele do 1. a do 3. třídy. Zvaž to! Zkus se spojit s naší ředitelkou!“* Učitelce D přišlo smysluplné tuto nabídku využít a splnit si sen stát se učitelkou už během studia.

Ředitelce státní základní školy musela předvést hodinu pro 2 třídu. Následná zpětná vazba sice byla velmi kritická, ale zároveň obsahovala cenné povzbuzení k další práci: *„Jako hodina to byla špatná, děti vám nerozuměly, špatně píšete.....ale vidím ve vás velký potenciál a bylo by mi líto, kdybyste to nevzala! No a vezte, to je výhoda, ten nedostatek učitelů, vidím, kolik vám je, teď už se budou přijímat ti, co učí projektově a mají ty moderní přístupy!“*

Nabídku na pozici učitelky 3. třídy tedy učitelka D přijala, věděla, že tuto práci dělat chce, a že se chce dál vzdělávat v tom, jak učit co nejlíp. V bance dala výpověď – ze zkráceného úvazku nastoupila na plný úvazek, ale plat se jí snížil. A ačkoli málokdo v jejím okolí její rozhodnutí chápal, v rodině měla plnou podporu.

**Rozhodnutí nastoupit během 2. ročníku studia rovnou do praxe vidí respondentka jako absolutní výhodu.** Při výkonu jiného zaměstnání by pro ni bylo daleko náročnější zařizovat si praxe. Vyhovuje jí, že nemusí měnit kolektiv dětí, se kterým pracuje. *„Netroufla bych si učit 1. třídu, ale věřila jsem, že 3. třídu učit zvládnou, i když jsem do té doby nikdy nepracovala se sociálně znevýhodněnými dětmi a takových teď byla v mé třídě většina.“*

Svůj přístup ke studiu na VŠ charakterizuje takto: „*Ted' jedu na cíl – vystudovat a být kvalifikovaný učitel. Zatím mě inspekce bere jako nekvalifikovaného učitele. Mám kolegyni, která neumí vycházet s rodiči, neumí nalákat děti, aby do té školy chodili, ale v očích inspekce je kvalifikovaný učitel ona. A já se vzděláváním určitě nekončím – chci to dělat líp a ještě líp, chci se dozvídat, ale už nechci skládat zkoušky. Během studia jsem tady prostě brala všechno, jak to šlo. Nepřemýšláš a plníš a jdeš si za svým cílem.*“

Učitelka D má **po celou dobu studia velkou podporu v rodině**. Nešla ani s dcerou první den její 1. třídy do školy, ač jí tuto možnost vedení školy nabídlo. Chtěla se přivítat ve škole po prázdninách se svou třídou. V rodině se podporují vzájemně všichni, hodně spolu komunikují, vysvětlují si, co kdo kdy a jak potřebuje. Učitelka D se snaží si na sebe po celou dobu nedávat příliš vysoké nároky, ví, že potřebuje dostatečně spát, odmítá se proto učit na úkor spánku.

Práce ji velmi baví: „*Koníčkem je ted' pro mě moje práce. Mám bezbariérovou třídu v přízemí. Dřív jsem ráno přišlo, ponořila se do svojí třídy a vynořila se zase ve 14 hodin. Za celou dobu jsem nikam nešla, do sborovny, na chodbu, nikam. Dnes už si dovolím ze třídy i o přestávce odejít.*“ Během let se jí upravil i pracovní režim: „*Dřív jsem musela kvůli malé dceři nejpozději v 15 hodin ze školy odcházet, ted' musím hlídat jen samu sebe, abych ve škole nezůstala do noci. Mám ted' pocit, že jsem si vlastně vydechla.*“

Stresuje ji ale povinnost děti známkovat a řešit omluvenky – vzhledem ke specifické skladbě dětí z různého rodinného zázemí musí často na rodičích a zákonných zástupcích omluvenky vymáhat. Omluvenky v žákovských knížkách navíc musí odpovídat omluvenkám v programu Bakaláři a tuto administrativu je pro ni náročné ohlídat. Chybějící omluvenky je mnohdy třeba řešit přes výchovnou komisi. Často s dětmi také řeší situace, na které nebyla připravená: „*Potřebovala bych víc být psycholog, poznat, kdy se dítě trápí. Mě kolikrát ani nenapadne, že by dítě mohlo mít hlad, že doma nedostává třeba jídlo a že pak nemá ani ve škole zaplacené obědy.*“

Když začínala učitelka D učit a ve škole zažívala náročnější situace, měla své strategie, jak situace zvládnout: „*Vystoupila jsem na Andělu a říkala si, že pořád mám šanci si sednout a jet tramvají obráceně a vrátit se do té banky. A nikdy bych se nerozhodla jinak. A přitom ta práce nebyla špatná, jen jsem jí nechtěla strávit zbytek svého života.*“

Další strategií, kterou používala ve svých učitelských začátcích, bylo **psaní pedagogického deníku**: „*Na začátku mi někdo poradil, ať si do deníku píšu každý den dvě věci, které se ten den ve škole povedly. Někdy to byly třeba detaily – zástupkyně mi poradila skvělou věc do*

*zeměpisu – ale pak, když jsem měla krizi a musela si znovu zapsat geometrii, protože jsem ji třikrát neudělala, tak jsem si opravdu sedla a v deníku si četla a pomohlo mi to.“*

V současné době se snaží se co nejčastěji po vyučování sejít s kolegyní a vzájemně si dávají otázky jako: „*Co ti v poslední době udělalo radost? Co tě dnes potěšilo?*“ Snaží se aktivně hledat na každém dni pozitiva. Jednou za dva měsíce mají učitelé na jejich škole supervizi s psychologkou, kterou vnímá pro svou práci jako velmi přínosnou.

Samu sebe respondentka charakterizuje jako „*takovou čistou duši*“ a „*šťastného člověka*“ – většinou si pamatuje jen to dobré: „*Já mám kolikrát ve škole pocit, že ta hodina byla tedy strašná. A stejně když jdu ze školy, vzpomínám si už jen na to, co se povedlo a jaký to byl skvělý den.*“

## **6.5 Kazuistika učitelky E – „Ve škole mám celý den dobrou náladu.“**

Učitelka E se práci s dětmi věnovala od mládí. Už před ukončením studia na gymnáziu vedla v Domě dětí a mládeže jazykové a taneční kroužky a jezdila jako vedoucí na tábory s dětmi z dětských domovů. Práci s dětmi se věnovala i během studia na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Přestože studium ze závažných osobních důvodů před závěrečnými zkouškami opustila a pracovala jako překladatelka v interním auditu Erste Bank, práci s dětmi nikdy úplně neopustila.

Během mateřské dovolené pokračovala ve vedení zájmových kroužků v místě bydliště. Po ukončení mateřské dovolené jí byla nabídnuta pozice učitelky anglického jazyka na základní škole ve vesnici v blízkosti jejího bydliště. V září 2013 zde nastoupila na čtvrtinový úvazek. Tam jí ředitelka školy doporučila doplnit si kvalifikaci kombinovaným studiem na Pedagogické fakultě. V září 2014 proto nastoupila ke studiu kombinovaného oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy: „*Měla jsem radost, když mě vzali. Těšila jsem se jako bytostný optimista, že víc přičichnu k pedagogice. Největším přínosem tak pro mě byly všechny praxe a náslechy, které jsme absolvovali. Důležité pro mě bylo vidět jiné při práci, to mě inspirovalo. V naší základce byl problém jít se podívat na někoho, když učí. Bylo by přitom tolik potřeba, aby s námi třeba do hodin někdo z fakulty chodil, dával nám zpětnou vazbu.*“

Na základní škole se učitelce E postupně navyšoval úvazek – kromě anglického jazyka začala učit i hudební a výtvarné výchovy. K těmto předmětům měla navíc bez jakékoli zkušenosti či kvalifikace vypracovat školní plány. Kromě toho, že si připadala „jako hozená do vody ze strany školy“, očekávala, že nějaké vodítko k didaktice výchovných předmětů dostane ze

strany Pedagogické fakulty. Měla také na starosti pořádání všech akcí pro rodiče – besídek, oslav výročí školy, včetně vytváření plakátů, upoutávek, výzdob tříd a chodeb. Vrcholem pro ni byla organizace akce ke stoletému výročí školy, která měla velký ohlas nejen z řad rodičů a příbuzných dětí navštěvujících školu, ale i obyvatel obce a okolí.

V září 2016 začala působit na pozici třídní učitelky 1. třídy – vzhledem k náročné rodinné situaci potřebovala pracovat na plný úvazek. Práce s dětmi ji velmi bavila a naplňovala, stresující ale pro učitelku E byly vztahy v učitelském sboru základní školy. Ideálem byl neexistující hluk ve třídě, individuální přístup k dětem měl podporu jen na papíře: *„Všechno rozhodovala zástupkyně, která válcovala ředitelku, která jako jediná měla na škole Pedagogickou fakultu. Spousta věcí nepřipadala v úvahu, nesměli jsme organizovat výlety, školy v přírodě, protože by se to pak chtělo po všech. Dostala jsem vynadáno i za to, že špatně nalévám polévku v jídelně. Na děti se řvalo za to, že nedojedly. Na rodiče se běžně řvalo na třídních schůzkách nebo třeba když špatně zaparkovali. Já se tak styděla! Podle starších kolegyně jsem měla problémy s kázní a s hladinou hluku ve třídě. Ideálem tu byla tiše pracující třída, která vzorně naslouchá učitelce. Tak já bych ale učit nemohla“*

Během 3. roku studia se učitelce E dramatickým způsobem rozpadlo manželství. Přišla o dům a zahradu, které pomáhala vlastnoručně budovat, i o finanční zajištění. Na výchovu svých tří dcer ve věku 10-15 let zůstala sama.

V situaci, kdy řešila **vážné existenční a rodinné problémy** spolu s nároky spojenými se 3. a 4. ročníkem studia na vysoké škole, proto zvažovala, jestli má v prostředí základní školy, které jí působí další stres, setrvat, i když už měla k dětem i k jejich rodičům navázaný osobní vztah. Od rodičů měla velmi pozitivní zpětnou vazbu, děti se jí také opouštět nechtělo. Když dostala nabídku učit na škole ve vesnici, kde dříve bydlela a vedla kroužky, rozhodla se kvůli sobě ze školy odejít. Zpočátku ale ze svého rozhodnutí neměla dobrý pocit: *„Když jsem viděla tu učitelku, co je měla učit po mě, jak je vystresovaná, jak kouří všude, i před školou, dobře mi z toho nebylo. Ale každý člověk ti do života něco dá, i když třeba věci neděla ideálně. Už jsem se naučila, že všechny zachránit nemůžu.“*

Od září 2019 učí v 1. třídě na základní škole ve vesnici v okrese Praha-Západ. *„Ve škole jsem nadšená a spokojená. Učím se moc se ničím nestresovat. Náročná a nová je pro mě situace s žákem s lehkou mentální retardací, jehož rodič se školou nespolupracuje. Přesto mě práci baví a naplňuje. Když se něco povede nebo když děti udělají pokroky, jsem šťastná, prožívám to s nimi. Ve škole mám celý den dobrou náladu, díky dětem se cítím mladší.“*

Velmi stresující je pro učitelku E ale závěr studia na Pedagogické fakultě. **Navzdory několikaměsíčnímu úsilí se jí nepodařilo zapsat žádné téma diplomové práce, ani nikoho, kdo by jí práci vedl.** *„Absolvovala jsem několik konzultací, kvůli kterým jsem jela do Prahy, navíc několikrát tam přes předchozí domluvu vyučující nakonec nebyl. Většinou jsem se dozvěděla, že uvedené téma není vhodné pro obor Učitelství I. stupně nebo že už daný vyučující nemá kapacitu nabírat další diplomanty. Kvůli diplomové práci se mi studium protáhne a vzhledem k tomu, že za studium musím platit, protože jsem nedodělala Filozofickou fakultu, je to pro mě i zátěž ekonomická, nejen psychická. V karanténě bych mohla na práci pracovat. A kdybych měla o dva kredity víc, mohla bych se přihlásit alespoň ke státnicím, což nám ale dopředu nikdo neřekl, dodatečně si ani nemohu zapsat žádné didaktické kurzy, protože se za současné situace nekonají.“*

Učitelka E přiznává, že k tomu, aby mohla zvládat všechny náročné životní situace, kterými si za posledních pět let prošla, potřebovala změnit svůj přístup k trávení volného času. *„Vždycky všechno dělám na sto procent. A já se starala o děti, manžela, dům, zahradu, a tak nějak v pozadí jsem věděla, že mi chybí kultura, divadlo, hudba, ale čas mi nezbýval, manžel o kulturu nestál a já si ani neuvědomovala, že se ve všem přizpůsobuju. Když se mi rozpadlo manželství, zjistila jsem, že se mi najednou znovu otevřel svět, že já pro sebe to povznesení potřebuju! Teď chodím jednou za měsíc do kina, o sobotách jezdím do Prahy na procházky, na výstavy, na koncerty. Chodím hodně i s dětmi, ale snažím se myslet i na sebe a jezdím i sama. Tohle bych chtěla svoje děti naučit – je důležitý nezapomenout myslet i na sebe.“*

Přes týden se snaží co nejvíc času trávit venku na procházkách. Těší se, že až skončí se studiem, bude jí na zájmy i na rodinu zbývat víc času.

## 7 Shrnutí výsledků výzkumu a jejich interpretace

Výzkumu se během února a března 2020 zúčastnilo v první fázi celkem 36 respondentů, kteří působí jako učitelé na 1. stupni základní školy a zároveň si doplňují kvalifikaci kombinovaným studiem oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Následně jsem v březnu 2020 vedla rozhovor s pěti učitelkami pro hlubší porozumění dané problematice.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak studenti kombinovaného studia prožívají zátěž, která je spojená se současným vykonáváním profese učitele. Souběh práce a studia ohodnotily jako vyčerpávající nebo velmi vyčerpávající dvě třetiny respondentů, třetina zažívá v průběhu studia narůstající ztrátu energie a motivace, což má negativní vliv jak na jejich pracovní, tak na soukromý život. Delší období únavy a ztráty energie zažilo v průběhu studia 80 % všech dotazovaných. Pro učitele je náročné, že se zkuškové období časově překrývá s pololetím a závěrem školního roku, kdy jsou na ně kladeny zvýšené časové nároky i ve škole, kde působí, a mnohdy také doma. 44 % respondentů alespoň jednou během studia vážně uvažovalo o přerušení studia z důvodu přetížení, dva respondenti z tohoto důvodu studium přerušili.

Na základě odpovědí, kdy měli respondenti na škále nikdy – stále hodnotit míru pocíťované fyzické únavy, emocionálního a fyzického vyčerpání, zanedbávání povinností, nedostatku energie pro rodinu a přátele, nechuti jít ráno do práce, či pocitu marnosti, uvedlo 25 % respondentů u většiny položek, že tyto pocity zažívá „často“ či „stále“, a jsou tedy vážně ohroženi rozvojem syndromu vyhoření. 5 respondentů uvedlo u většiny položek, že tyto pocity zažívají stále, o velmi vysoké míře vyčerpání a vysoké míře ohrožení syndromem vyhoření vypovídají i jejich další odpovědi. Odbornou pomoc týkající se duševního zdraví vyhledalo během doby studia pouze 7 respondentů, a nebyl to nikdo ze skupiny nejohroženějších učitelů.

Aby bylo možné zhodnotit skutečný dopad kombinované formy studia a současného vykonávání profese učitele na zdraví, soukromý a profesní život respondentů, bylo by třeba porovnat odpovědi dotazníku na míru stresové zátěže, zdravotní problémy a další problémy související s chronickým stresem na počátku studia a v jeho závěru. Na základě rozhovorů i odpovědí v dotaznících lze vyvodit, že zvláště dva závěrečné roky studia spojené s plněním státních závěrečných zkoušek a přípravou diplomové práce jsou pro studenty nejnáročnější a ohroženější z nich rychle ubývají síly k dokončení studia.

Jestliže podle výzkumu z roku 2019<sup>128</sup> vykazoval každý desátý pedagogický pracovník tak vysokou míru vyhoření, že by měl uvažovat o změně profese, a alespoň jednu hodnotu (emocionální uspokojení, depersonalizace, osobní uspokojení) měly v oblasti kritické škály více než dvě třetiny učitelů, nemusí se důsledky zátěže spojené se studiem jevit dramaticky, protože psychickými problémy by část těchto učitelů trpěla i bez této zátěže a u části z nich by k rodinné či zdravotní krizi došlo během pěti let bez ohledu na těžkosti spojené s vysokoškolským studiem. Výzkum se ale nezabýval studenty, kteří studium z různých důvodů přerušili před rokem 2020 nebo studium předčasně ukončili. Studenti – učitelé, kteří prošli do 5. ročníku, a těch byla mezi respondenty většina, museli prokázat vysokou motivaci k doplnění kvalifikace. Pokud u nich došlo ke zhoršení psychického stavu a pocitu vyčerpání, s vysokou mírou pravděpodobnosti bude mít na jejich stavu významný podíl dvojí zátěž, kterou si v mnoha případech nevybrali zcela dobrovolně.

Výzkum z roku 2016/2017 potvrdil, že nižší míry vyhoření dosahují ti učitelé, kteří věnují čas svým koníčkům a rodině<sup>129</sup> a důležitost work-life balance jako protektivního faktoru tento výzkum potvrzuje. Studenti věnující alespoň jednou týdně pohybovým nebo tvořivým aktivitám, vykazovali nižší míru ohrožení syndromem vyhoření.

Zatímco ve výzkumu z roku 2016/2017 uvedla v dotazníku čtvrtina vyučujících, že nemá možnost trávit dostatek času s rodinou a načerpat tak energii z rodinného života<sup>130</sup>, podle výzkumu mezi studenty – učiteli tento problém řeší přes 60 % z nich. Čas pro studium, a mnohdy i čas strávený ve škole, by respondenti za jiných okolností trávili buď se svou rodinou nebo zabýváním se svými zájmy, a to po dobu pěti let. Je samozřejmě na individuálním posouzení každého člověka, zda má význam zátěž spojenou s pětiletým kombinovaným studiem podstupovat, ale mnohdy se představy na počátku studia liší od konečné reality a možnosti podpory poskytované doma či ve škole, kde učitel pracuje, se také během pěti let mohou změnit. Pro některé učitele bylo započetí studia v roce 2015 navíc jedinou možností, jak v profesi, kterou dlouhá léta vykonávají a nadále vykonávat chtějí, zůstat.

Jedním z dílčích cílů výzkumu bylo pojmenovat nejčastější problémy, se kterými se učitelé během studia potýkají. Bylo proto třeba nejprve zmapovat zdroje stresu jednotlivých

---

<sup>128</sup> ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*. 2016

<sup>129</sup> PTÁČEK, R. a kol. Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská Psychiatrie*. 2018, 114(5), 199-204.

<sup>130</sup> PTÁČEK, R. a kol. Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská Psychiatrie*. 2018, 114(5), 199-204.

respondentů. O nízké míře ohrožení syndromem vyhoření na počátku studia svědčí hodnoty míry stresu, kterou učitelé přisuzují faktorům souvisejícím s výkonem učitelské profese. Jako nejvýznamnější stresor v této oblasti byl ohodnocen nedostatek času na přípravu na vyučování (22 %), který souvisí s omezenými časovými možnostmi, které člověk má k dispozici, jestliže se snaží sladit několik časově náročných rolí, jako je studium, práce a rodina. Několik studentů uvedlo jako vysoce stresující práci s problémovými dětmi ve své třídě. Jedna respondentka uvedla jako vysoce stresovou spolupráci s problémovými rodiči. Ze stresorů uváděných ve většině citovaných výzkumů<sup>131</sup> by nejvýznamnější v této učitelské skupině byl aktuální nedostatek času pro odpočinek a relaxaci a nepříteli dobré podmínky pro další vzdělávání se.

Jako významnější se z hlediska pocíťované míry stresu ukázaly faktory související s osobním a studijním životem. Dvě třetiny studentů prožívají vysoce stresově zkoušky a státní závěrečné zkoušky, pro třetinu představují zkoušky maximální možný stres. Projevuje se zde jak potřeba podat dobrý výkon při omezeném času na přípravu i špatné zkušenosti z průběhu předchozích zkoušek (špatný výkon kvůli nervozitě, ponižující poznámky zkoušejících). Více než polovina ze všech studentů zažívá velký stres spojený s přípravou a psaním diplomové práce, maximální možný stres je to pro 28 % dotazovaných. Pokud bychom ale čísla z výzkumu vztáhli pouze na studenty závěrečného ročníku, kterých se tato problematika týká především a kterých se zúčastnilo výzkumu 22, jedná se o významný stresor pro 90 % z nich a pro necelou polovinu představuje psaní diplomové práce nejvyšší možnou míru stresu. Na základě otevřených odpovědí v dotazníku i v rozhovorech se jako klíčový stresový faktor ukazuje nemožnost najít vedoucího diplomové práci, či téma vhodné pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kdy hledáním a nastudováváním různých témat člověk ztrácí měsíce, a v některých případech dokonce i roky času.

Pro 25 % studentů představuje významný stresor jejich zdravotní stav, pětina se potýká s vážnými soukromými problémy. Negativní dopad souběhu studia a práce učitele na soukromý život uvádí necelých 20 % respondentů. 5 respondentů vykazuje vysokou úroveň míry stresu jak v rovině studijní, tak zdravotní a soukromé. Jedná se o tytéž respondenty, kteří vykazují extrémní míru vyčerpání. Platí tedy, že pokud člověk pocíťuje zátěž ve více oblastech svého

---

<sup>131</sup> Paulík (1999), Urbanovská (2011), Holeček (2007)

života (práce, rodina, zdraví, sociální kontakty, individualita a spiritualita<sup>132</sup>), jakákoli další zátěž navíc na něj působí intenzivněji.

Problémy, se kterými se na základě výzkumu studenti v souvislosti s působením chronického stresu potýkají, jsou především zapomnětlivost/roztržitost (66 %), podrážděnost (50 %), nespavost (39 %), přejídání/nechut' k jídlu (31 %), ale i nezájem o dění kolem sebe. Ze zdravotních problémů jsou to zejména bolesti hlavy (53 %), problémy s trávením (39 %), snížená imunita (36 %) a kožní problémy (33 %). Tyto problémy, pokud jsou úporné a vleklé, ovlivňují negativně kvalitu života člověka bez ohledu na další zátěž, a naopak působením chronického stresu se ještě zhoršují. Pouze necelých 20 % z dotazovaných nepociťuje žádné chronické zdravotní problémy.

Někteří respondenti se potýkají i s nedostatečnou podporou ze strany vedení školy, na které působí. Ojedinele se dokonce studenti setkávají s tlakem ze strany vedení, aby se z prezenční výuky omlouvali nebo jsou jim nastaveny nevýhodné finanční podmínky (musí si v době studia brát neplacené volno). Ve třech případech respondenti měnili z důvodu nevstřícného přístupu vedení školy v průběhu studia základní školu, kde učí. Většina učitelů musí podrobně připravit veškeré hodiny, které za ně ve třídě učí jejich kolegové či asistenti pedagoga, čtvrtina nevnímá náhradu za sebe jako adekvátní. Problém v souvislosti s absencí na základní škole představuje zejména blokový týden výuky v kombinaci s povinným sportovním kurzem u studentů se specializací tělesná výchova. Tento problém zmiňuje 27 % respondentů, ale toto procento vychází z celkového počtu studentů bez udané specializace, u studentů specializací tělesná výchova by bylo vyšší.

U mnoha studentů kombinovaného studia se po několika letech studia objevují symptomy typické pro syndrom vyhoření u studentů: pocit neustálého vyčerpání, nedostatek motivace, nepřetržitá frustrace, zhoršení známek, snížená schopnost koncentrace a pocit odcizení od přátel a kolegů.<sup>133</sup>

Dalším z dílčích cílů výzkumu bylo identifikovat funkční copingové strategie, kteří studenti – učitelé používají k úspěšnému zvládnutí chronického stresu. 75 % respondentů uvádí jako své copingové strategie pohybové (běh, cvičení, procházky se psem) nebo tvořivé aktivity, kterým se věnují pravidelně minimálně jednou týdně. Jako zvlášť funkční strategie se osvědčuje

---

<sup>132</sup> PRIESS, M. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. 2015. s. 53

<sup>133</sup> <https://www.vysokeskoly.cz/clanek/syndrom-vyhoreni-na-vysoke-skole-jak-s-nim-bojovat>

plánování výuky a její reflexe, zaměření se na aktivity, které se člověku daný den povedly (psaní pedagogického deníku), v začátcích učitelské dráhy pravidelná supervize a sdílení s kolegy (peer support), což odpovídá doporučením uvedeným v literatuře.<sup>134</sup> Potvrdilo se také, že přes intenzivní zátěž se syndrom vyhoření neprojevuje u osob, které mají predispozice k vykonávání učitelského povolání, jejich povolání je baví a naplňuje.<sup>135</sup>

Naopak osoby, které vykazovaly nejvyšší míru vyčerpání i nejvyšší hodnotu stresových faktorů, se žádné pravidelné pohybové ani tvořivé aktivitě nevěnovaly. Těmto učitelům chybí energie na to, aby se vyčerpání postavily další aktivitou, a tak se snaží především o eliminaci nepříjemných pocitů z neschopnosti dostat očekáváním od sebe i od svého okolí. Buď volí únikové aktivity, jako je sledování filmů, nebo rezignaci na jakoukoli aktivitu navíc. I během pracovní doby či ve spojení se studijními povinnostmi se snaží vynaložit co nejméně energie, volí osvědčené postupy a dělají jen nutné minimum.

Jelikož studium vysoké školy představuje zátěž, která je ve spojení s pracovními a rodinnými povinnostmi mimo jiné i časově náročná, mnohdy student v počátečním odhodlání volí jako cestu k získání dodatečných časových zdrojů dočasnou rezignaci na své koníčky a zájmové aktivity. Pokud nezvládne doplnit dostatek energie v práci nebo během aktivit s rodinou, vyčerpání plíživě narůstá do té míry, kdy už nemá sílu své návyky měnit. Jako klíčový se proto jeví přístup k trávení volného času, kdy je třeba i při zvýšené zátěži nerezignovat na zájmy a aktivity, které člověka těší.

Dalším z cílů práce bylo formulovat možnosti podpory, které by studenti ze strany Pedagogické fakulty uvítali. Mezi nejčastěji zmiňované návrhy patří zlepšení služeb studijního oddělení, především komunikace mezi referenty a studenty, a rozšíření úředních hodin i na dobu výuky studentů kombinovaného studia. Studenti by také ocenili lepší předávání informací ze strany fakulty. Pomohlo by jim dostávat každý rok ucelený přehled o tom, jaké volitelné kurzy, vhodné pro studenty kombinovaného studia, se budou otevírat, jaká je pro daný studijní rok ideální trajektorie, jak je možné studium uspíšit nebo naopak přerušit. O řadě možností podpory, kterou fakulta studentům nabízí, totiž studenti nemají informace, pokud si je aktivně nevyhledávají. 86 % studentů tak např. za celou dobu studia nevědělo, že může využít služeb psychologů bezplatné Akademické poradny, přitom by řada z nich mohla během zvýšené zátěže z této služby profitovat.

---

<sup>134</sup> SMETÁČKOVÁ, I. a kol, 2020. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., 2018.

<sup>135</sup>TUCHOLSKA, S. *Wypalenie zawodowe w ujęciu strukturalnym i dynamicznym*.2013.

Studenti by také ocenili větší respekt ze strany vyučujících, a to nejen s ohledem na své další povinnosti a závazky – dodržování vypsaných konzultačních hodin (či snadno dostupná informace o jejich změně), dodržování předem domluvených termínů (nebo včasná zpráva o změně), termíny na zkoušku vypisované s ohledem na pracovní povinnosti (ne na následující den), kurzy vypisované o víkendu či o školních prázdninách, náročné předměty nezařazovat v rozvrhu na závěr výukového dne (matematika), omezení veřejných přehrávek a zkoušení hudebních začátečníků před spolužáky. Některé z výše uvedených bodů (omezená pracovní doba studijního oddělení, nedodržování konzultačních hodin či nepružnost v mailové komunikaci) zmiňuje ve své práci shrnující výzkum mezi studenty M. Švamberk Šauerová mezi institucionální příčiny syndromu vyhoření u studentů vysokých škol.<sup>136</sup>

Často zmiňovaný problém pro řadu studentů představuje obtížné hledání tématu diplomové práce, a především vedoucího, který by měl potřebné časové možnosti. Pomohl by seznam témat vhodných pro studenty daného oboru a vedoucích, kteří mají kapacity závěrečné práce vést. Studenti by ocenili také lepší zázemí – možnost kvalitního stravování, relaxační zónu či možnost hlídání dětí.

---

<sup>136</sup> ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Syndrom vyhoření u studentů vysokých škol*. 2019. s.20-21

## Závěr

Cílem teoretické části diplomové práce věnované syndromu vyhoření učitelů primárních škol bylo představit souhrn poznatků o příčinách vzniku, příznacích a průběhu syndromu vyhoření u učitelů, popsat rizikové faktory pro rozvoj vyhoření a možnosti, jak se mu bránit.

Byly zde představeny tři různé podoby učitelského vyhoření. Prvním je vyhoření typu „worn out“, kdy postupem času člověk ztrácí své ideály, rezignuje na snahu a smíří se s neúspěchem. Negativní postoj k sobě samému i k lidem okolo sebe mu pak ale znemožňuje efektivně doplnit vydanou energii a člověk prožívá stavy připomínající depresi. Druhým typem je vyhoření klasické, kdy člověk dlouhodobě zanedbává své potřeby a odpočinek ve snaze uspět, ale dlouhodobá nerovnováha ve prospěch vydávané energie vede k vyčerpání. Třetím typem je vyhoření z nedostatku nových výzev, z rutiny, a často vede u schopných učitelů k opuštění profese.

K rozvoji syndromu vyhoření obvykle dochází na základě působení dlouhodobé zátěže. Stresory, které na člověka působí, mohou přicházet buď zvenku (z pracovního či školního prostředí, z konfliktů s druhými lidmi) nebo zevnitř (ty jsou dány osobnostními charakteristikami každého člověka). Lidé citliví, vysoce empatictí, reaktivní, orientovaní na výkon, nesebevědomí nebo osoby trpící chronickými zdravotními problémy jsou tak působením chronického stresu ohroženější než lidé optimističtí, extrovertní a emočně stabilní. Při dlouhodobém působení chronické zátěže dochází k rozvoji různých symptomů psychické, fyzické i sociální povahy, jako jsou poruchy soustředění, depresivní stavy, nechuť k práci, únava, chronické bolesti, útlum sociability a nárůst konfliktů, které jsou u každého individuální. Postupně se mění prožívání člověka jak ve vztahu k sobě samému, tak ve vztahu k ostatním lidem. Pokud během počátečních fází syndromu vyhoření nedojde k přehodnocení situace a změně životního stylu, může dojít až k celkovému vyčerpání organismu a neschopnosti vykonávat profesi.

Protektivními faktory ve vztahu k vyhoření jsou především pozitivní copingové strategie zaměřené na řešení problému, strategie, které pomáhají jedinci doplnit energii a „vyčistit si hlavu“ (sport, tvořivé aktivity, návštěvy kulturních akcí, meditace, pobyt v přírodě), dále sociální opora a v případě učitelského vyhoření i predispozice k výkonu pedagogické profese. Klíčovým faktorem v boji proti vyhoření je snaha o vyrovnanou bilanci mezi příjmem a výdejem energie, o rovnováhu mezi pracovními povinnostmi a možností věnovat se své rodině, přátelům a zájmovým aktivitám.

Empirická část práce se věnuje studentům kombinované formy oboru Učitelství pro 1. stupeň, kteří zároveň působí jako učitelé na 1. stupni ZŠ. Jejím cílem je zmapovat zátěž, kterou tito učitelé v souvislosti se studiem a mnohdy také péčí o rodinu prožívají.

Zátěži spojené s kombinovanou formou studia se zatím pozornost z hlediska výzkumu nevěnovala, téma kombinovaného studia se objevuje ve studentských pracích ojediněle. Obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ je výjimečný i svou délkou – jedná se o nedělené pětileté magisterské studium, působení zátěže spojené s plněním studijních povinností je dlouhodobé.

V roce 2015, ale i později, se ke studiu hlásili v souvislosti s přijatou novelou zákona o pedagogických pracovnících také učitelé 1. stupně s dlouholetou praxí, pro které bylo studium k doplnění kvalifikace povinné, pokud chtěli na své pozici setrvat. U těchto studentů byl nárůst vyčerpání během závěrečných let studia nejvyšší. Pro část studentů byla motivací ke kombinované formě studia možnost změny pracovní pozice z asistenta pedagoga či vychovatele. Část studentů chtěla změnit zcela profesi a využít možnost této formy studia k získání potřebné kvalifikace.

První fáze výzkumu se zúčastnilo 36 studentů kombinované formy oboru Učitelství pro 1. stupeň. V dotazníkovém šetření popisovali své zkušenosti se studiem, míru stresu, kterou prožívají v souvislosti se studiem i s výkonem povolání učitele a své copingové strategie. Kazuistiky, které byly součástí druhé fáze výzkumu, jsou studii pěti učitelek – dvou zvláště ohrožených syndromem vyhoření, třetí, která z důvodu pocíťovaného vyčerpání odešla během posledního roku studia z profese učitelky a studium přerušila, a dvou učitelek, které jako by chronický stres ovlivňoval jen minimálně.

Studium na PedF UK hodnotily dvě třetiny z dotazovaných studentů jako vyčerpávající nebo velmi vyčerpávající, čtvrtina jeví příznaky ohrožení syndromem vyhoření, pět studentů trpí vysokou mírou vyčerpání.

Výzkum prokázal významnou roli funkčních copingových strategií, 75 % studentů – učitelů, kteří se alespoň jedenkrát týdně věnovali pohybové nebo tvořivé aktivitě, byli proti ohrožení syndromem vyhoření lépe chráněni. Pět studentů, kteří vykazovali nejvyšší míru vyhoření, ve volném čase naopak nemělo sílu na aktivní metody odpočinku. Soustředili se na to, že jakmile dostudují, budou mít čas znovu i na své zájmy. Rezignace na vlastní zájmy po tak dlouhou dobu ale podporuje u osob ohrožených vyhořením už tak přítomný pocit frustrace. Způsob trávení volného času, který člověku umožní doplnit vydanou energii, se tak jeví z hlediska prevence syndromu vyhoření jako zásadní.

Jedním z cílů práce bylo identifikovat problémy, se kterými se studenti během studia potýkají. Jedná se jak o problémy zdravotního charakteru (chronické bolesti, únava, nespavost, snížená imunita), tak o negativní dopad na soukromý život u více než čtvrtiny respondentů. Nejčastěji zmiňovanými stresory v životě učitelů jsou ale zkoušky, státní závěrečné zkoušky a příprava diplomové práce, zvláště pak komplikované hledání vhodného tématu a vedoucího práce. Studenti – učitelé se setkávali také s problémy ze strany vedení škol, kde působí – tři respondenti kvůli nevstřícnosti vedení změnili školu, kde učí. Mezi často zmiňovanou zátěž patří nutnost podrobně připravit všechny hodiny, které ve třídě odučí někdo jiný. Někteří učitelé si dokonce v době výuky byli nuceni brát neplacené volno.

Dalším z cílů práce bylo zmapovat možnosti podpory ze strany Pedagogické fakulty, kterou by studenti ocenili. Mezi nejčastěji zmiňované návrhy patří zlepšení služeb studijního oddělení, především rozšíření úředních hodin i do doby výuky studentů kombinovaného studia. Studentům by pomohlo lepší sdílení informací ze strany fakulty, např. v podobě ucelených přehledů a o aktuálně otvíraných volitelných kurzech, tématech diplomových prací a vedoucích, kteří mají časové možnosti vést závěrečné práce, dále rady a tipy ohledně úspěšného dokončení či naopak možnostech rozložení studia. Jako jednu z forem podpory by studenti uvítali možnost obracet se v případě jakýchkoli dotazů týkajících se studia na osobu pro tento účel určenou.

Jako hlavní přínos práce chápu sepsání autentických zkušeností studentů kombinovaného studia, kteří zároveň pracují jako učitelé na 1. stupni ZŠ. Pro některé z nich je to první a neplánované vysokoškolské studium ve středním věku, pro jiné je to naprostá změna kvalifikace a životní obrat. Pokusila jsem se pojmenovat nejčastější problémy, se kterými se tito učitelé potýkají, i formy podpory, díky kterým by se mohlo snadněji studovat studentům v dalších letech.

Je škoda, že nebyl naplánován výzkum, který by zmapoval pět let studia učitelů, pro které bylo studium Pedagogické fakulty nutností po setrvání ve své profesi. Část těchto studentů přešla v průběhu let na jiné vysoké školy, část studium přerušila, vytrvali jen někteří. Některým studentům navíc zkomplikovala původní časovou představu o ukončení studia pandemie a přechod na distanční výuku na základní škole. Pokud by byl naplánován výzkum, který by oslovil respondenty současného výzkumu, ve kterém by ohodnotili míru stresu a ohrožení syndromem vyhoření po několika letech od dokončení studia, mohl by se popsat dlouhodobý přínos nebo naopak negativní dopad, který studium Pedagogické fakulty do

života těchto učitelů přineslo. Bylo by také možné zhodnotit po několika letech, nakolik psychický stav a další zvýšená zátěž spojená s pandemií v letech 2020 a 2021 ovlivnila u této skupiny úspěšnost dokončení studia.

Téma práce bylo pro mě nečekaně citlivé a náročné proto, že jsem si sama prošla v průběhu 5. a 6. ročníku studia celkovým vyčerpáním a k psaní práce jsem se několikrát po dlouhých přestávkách vracela. Na základě přečtené literatury k tématu, osobních příběhů mých kolegů z ročníku a v neposlední řadě na základě vlastní zkušenosti se v posledních letech učím měnit svůj přístup k trávení volného času, odpočinku a péči o sebe. Jestliže se plánuji ve středním věku stát začínající učitelkou 1. stupně, bude pro mě téma, jak nezapomenout při plném nasazení doplňovat energii stále aktuální.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BAŠTECKÁ, Bohumila. *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-735-3.

BUONOMO, Ilaria, Marilena FATIGANTE a Caterina FIORILLI. Teachers' Burnout Profile: Risk and Protective Factors. *The Open Psychology Journal* [online]. 2017 (10), 190-201 [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/322086036\\_Teachers'\\_Burnout\\_Profile\\_Risk\\_and\\_Protective\\_Factors/link/5a46041fa6fdcce1971a958f/download](https://www.researchgate.net/publication/322086036_Teachers'_Burnout_Profile_Risk_and_Protective_Factors/link/5a46041fa6fdcce1971a958f/download)

ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-392-6.

DIENER, E., SUH, E., & OISHI, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25–41.

DODGE, Rachel & DALY, Annette & HUYN, Jan & SANDERS, Lalage. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*. 2. 10.5502/ijw.v2i3.4.

EL HELOU, Maya, Mona NABHANI a Rima BAHOUS. Teachers' views on causes leading to their burnout. *School Leadership & Management* [online]. 2016(5), 551-567 [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2016.1247051>

FARBER, Barry A. Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology* [online]. 2000, 56(5), 675-89 [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5%3C675::AID-JCLP8%3E3.0.CO;2-D](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5%3C675::AID-JCLP8%3E3.0.CO;2-D)

FIALOVÁ, Marta. *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků* [online]. Brno, 2017 [cit. 2021-05-04]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/s34i5/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Lenka SLEPIČKOVÁ.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

HAGEMANN, Wolfgang. *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-364-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

HVOZDOVIČOVÁ, Radka. *Syndrom vyhoření v učitelské profesi* [online]. Olomouc, 2014 [cit. 2021-03-22]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/ih06ac/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury. Vedoucí práce Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

CHALUPOVÁ, Jana. *Zvládání stresu a jeho prevence u vysokoškolských studentů* [online]. Olomouc, 2015 [cit. 2021-04-22]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/cx15sk/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.

JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-74-1. Dostupné také z: [http://www.kapezet.cz/admin/data/articleFiles/31/soubor\\_7027479.pdf](http://www.kapezet.cz/admin/data/articleFiles/31/soubor_7027479.pdf)

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7. Dostupné také z: [http://www.szu.cz/uploads/documents/czsp/edice/plne\\_znani/brozury/syndrom\\_20vyhoreni.pdf](http://www.szu.cz/uploads/documents/czsp/edice/plne_znani/brozury/syndrom_20vyhoreni.pdf)

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1147-1.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého. ISBN 80-7169-551-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6.

KULHÁNKOVÁ, Petra. *Syndrom vyhoření u učitelů: Copingové strategie učitelů*. 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Smetáčková, Irena.

Metodický výklad Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, vyhlášené pod č. 197/2014 Sb.

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

OECD (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

OECD (2018), Teachers (indicator). doi: 10.1787/93af1f9d-en (Accessed on 24 May 2021)

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

PETŘÍKOVÁ, Olga. *Syndrom vyhoření u učitelů* [online]. Praha, 2015 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zsp/detail/145163/?lang=en>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.

PONÍŽILOVÁ, Tereza a Eva URBANOVSKÁ. *Výzkum protektivních faktorů ve vztahu k syndromu vyhoření v České republice a v zahraničí. Klinická psychologie a osobnost* [online]. 2013, 2(2), 5-17 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/129903/1\\_KlinickaPsychologie\\_02-2013-2\\_3.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/129903/1_KlinickaPsychologie_02-2013-2_3.pdf?sequence=1)

POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0161-6.

PRIESS, Mirriam. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5394-2.

PRILLELTENSKY, Isaac, Marilyn NEFF a Ann BESSELL. Teacher Stress: What It Is, Why It's Important, How It Can be Alleviated. *Theory Into Practice* [online]. 2016, **55**(2), 104-111 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: doi:DOI: 10.1080/00405841.2016.1148986

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PTÁČEK, Radek, Jiří RABOCH a Vladimír KEBZA. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada, 2013. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-5114-6.

PTÁČEK, Radek, Vňuková MARTINA, Raboch JIŘÍ, Smetáčková IRENA, Harsa PAVEL a Švandová LUCIE. Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská Psychiatrie* [online]. 2018, **114**(5), 199-204 [cit. 2021-04-19]. Dostupné z: [http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP\\_2018\\_5\\_199\\_204.pdf](http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2018_5_199_204.pdf)

SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-86039-41-2.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

STUHLÍKOVÁ, Iva a Tomáš JANÍK. (2017). Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*. 27. 242-265. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/319457497\\_Ramcova\\_koncepce\\_pripravy\\_ucitelu\\_z\\_akladnich\\_a\\_strednich skol\\_aneb\\_o\\_hledani\\_a\\_nachazeni\\_konsensu\\_mezi\\_aktery](https://www.researchgate.net/publication/319457497_Ramcova_koncepce_pripravy_ucitelu_z_akladnich_a_strednich skol_aneb_o_hledani_a_nachazeni_konsensu_mezi_aktery)

ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*. Vydání první. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2016. 191 stran. ISBN 978-80-7414-992-4.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Syndrom vyhoření u studentů vysokých škol*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o., 2019. ISBN 978-80-87723-56-2.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-105-8.

TOMKOVÁ, Anna a Vladimíra SPILKOVÁ. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. ORBIS SCHOLAE. 13. 1-22. 10.14712/23363177.2019.19. Dostupný z: [https://karolinum.cz/data/clanek/7121/OS\\_13\\_1\\_0009.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/7121/OS_13_1_0009.pdf)

TUCHOLSKA, S. (2013). Wypalenie zawodowe w ujęciu strukturalnym i dynamicznym. Dostupné z: [http://www.kul.pl/files/37/www/Wypalenie\\_materialy.doc](http://www.kul.pl/files/37/www/Wypalenie_materialy.doc)

URBANOVSKÁ, Eva. Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. *Škola a zdraví* [online]. 2011, (21), 309-322 [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: [https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/32\\_urbanovska\\_cze.pdf](https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/32_urbanovska_cze.pdf)

VICENTE DE VERA GARCÍA, M. I., & Gabari GAMBARTE, M. I. (2019). Relationships Between the Dimensions of Resilience and Burnout in Primary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 189–196. Dostupný z <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/914>

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VLACHOVSKÁ, Barbora. *Syndrom vyhoření - diagnostické možnosti (srovnávací studie)*. 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Kebza, Vladimír.

VONDROVÁ, Eliška. *Syndrom vyhoření a copingové strategie v učitelské profesi*. 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Smetáčková, Irena.

VOSEČKOVÁ, Alena, Zdeněk HRSTKA a Pavel CELBA. *Kapitoly z psychologie zdraví: učební text pro vysokoškolskou výuku*. 4. Syndrom vyhoření. Brno: Univerzita obrany, 2010. ISBN 978-80-7231-344-0

Yong, Zhang & Yue, Yu. (2007). Causes for Burnout Among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education and Society - CHIN EDUC SOC*. 40. 78-85. 10.2753/CED1061-1932400508.

Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 563/2004 Sb. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

ZORMANOVÁ, Lucie. Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků. *Metodický portál: Články* [online]. 29. 10. 2018, [cit. 2021-03-13]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21761/SYNDROM-VYHORENI-U-PEDAGOGICKYCH-PRACOVNIKU.html>>. ISSN 1802-4785.

ŽIDKOVÁ, Zdeňka a Jaroslava MARTINKOVÁ. Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství* [online]. 2003, (3), 6-10 [cit. 2021-04-19]. Dostupné z: [https://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/files/200000015065300843a/psych\\_zatez\\_ucitelu\\_zakl\\_skol.pdf](https://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/files/200000015065300843a/psych_zatez_ucitelu_zakl_skol.pdf)

## Příloha 1

### Vliv dlouhodobého stresu na výkon učitelského povolání – dotazník

Milí studenti oboru učitelství 1. stupně,

ráda bych vás poprosila o spolupráci na přípravě diplomové práce, která se týká vlivu dlouhodobého stresu na výkon učitelského povolání se zaměřením na specifickou situaci studentů kombinovaného studia PedF UK, kteří jsou zároveň aktivními učiteli na 1. stupni ZŠ.

Prosím vás o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník bude zpracován anonymně.

V úvodní části dotazníku je nicméně možné uvést mailovou adresu jako nepovinný údaj. Pokud mi na sebe poskytnete kontakt, umožníte mi vás oslovit pro případný rozhovor nad dotazníkem, který by byl součástí případové studie k problematice působení dlouhodobého stresu na studenty/učitele.

Vaše odpovědi mohou napomoci k poznání, nakolik studenti, kteří souběžně se studiem pracují jako učitelé na 1. stupni ZŠ, vnímají studium pro svůj profesní a osobní život jako zatěžující. Zároveň by výsledky výzkumu mohly být podkladem pro návrhy na možnou další podporu ze strany fakulty.

Budu vám vděčná za ochotu sdílet své zkušenosti z doby studia i ze svého profesního a osobního života.

Děkuji za vaši ochotu a váš čas.

#### **Nejprve, prosím, vyplňte pár osobních údajů:**

muž..... žena.....

věk.....

délka praxe na 1. stupni ZŠ před začátkem studia: .....

pozice: učitel/ka

asistent/ka pedagoga

vychovatel/ka

počet let souběžného studia na PedF UK a pozice učitele na 1. stupni ZŠ: .....

kontakt (jméno, mailová adresa): .....

**Nakolik vnímáte kombinaci studia a souběžně vykonávané profese učitele jako vyčerpávající ?**

- **velmi vyčerpávající** – semestr od semestru na sobě cítím ztrátu energie a motivace ke studiu, úbytek energie a ovlivňuje i můj výkon ve škole a má negativní vliv i na můj soukromý život
- **vyčerpávající** – během studia byla delší období, kdy jsem bojoval/a s nedostatkem energie, motivace a smyslu jak v roli studenta, tak v roli učitele
- **zvládnutelná bez větších obtíží** – některá období během studia mě stojí větší množství úsilí, ale během prázdnin a osobního volna se mi daří znovu načerpat síly
- **zvládnutelná zcela bez obtíží** – zvládám kombinovat roli studenta i učitele snadno, hodně čerpám ze své praxe

vlastní komentář:

**Bylo někdy během vašeho studia období (delší než 14 dní), kdy jste pocíťoval/a významně větší únavu a ztrátu energie?**

ANO

NE

Pokud jste odpověděl/a ano, za jakých okolností to bylo?

**Jak často jste zvažoval/a přerušení či ukončení studia z důvodu přetížení?**

- každý rok
- jednou nebo dvakrát během studia
- nikdy jsem o tom vážně neuvažoval/a

vlastní komentář:

**Jak často pro vás v současné době platí následující výpovědi:**

	stále	často	někdy	zřídka	nikdy
Cítím se fyzicky unavený/á.					
Cítím se emocionálně vyčerpaný/á.					
Na konci pracovního dne se cítím na konci svých sil.					
Zažívám pocity mamosti ve všem, co dělám.					
Nemůžu už takto pokračovat dlouho dál.					
Mám špatný pocit, že zanedbávám své povinnosti.					
Mám nedostatek energie pro svou rodinu a přátele.					
Ráno se netěším do práce.					

**Na stupnici od 1 do 10 (10 je maximum) ohodnoťte, do jaké míry vnímáte aktuálně jako stresující:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
klima ve třídě, kde učíte										
práce s problémovými žáky ve vaší třídě										
vztahy s kolegy na základní škole										
kommunikace s rodiči žáků										
nedostatek času na přípravu na vyučování										
příprava diplomové práce										
příprava na zkoušky/státní závěrečné zkoušky										
soukromé problémy										
zdravotní problémy										

**Pocitujete na sobě v současné době nějaké účinky působení chronického stresu?**

Vyberte jednu nebo více odpovědí.

- větší podrážděnost
- větší zapomnětlivost, roztržitost
- sklony k cynismu, sarkasmu vůči žákům, rodině
- nespavost
- nezáměr o dění kolem sebe
- přejídání/nechut' k jídlu
- jiné.....

**Trápí vás (nebo trápily) během studia častěji některé z následujících zdravotních obtíží?**

Vyberte jednu nebo více odpovědí.

- bolesti hlavy
- problémy se srdcem, dýcháním
- problémy s trávením
- poruchy spánku
- kožní problémy
- snížená imunita
- jiné:.....

**Vyhledal/a jste během tohoto období odbornou pomoc týkající se duševního zdraví – psychologickou, psychiatrickou, terapeutickou?**

ANO

NE

**Jak vnímáte studium na PedF jako přínosné pro vaši praxi učitele na 1. stupni? Označte všechny výpovědi, se kterými souhlasíte.**

- jako obohacující vnímám sdílení zkušeností, ukázek z praxe svých kolegů či hospitace na školách
- většina předmětů, které jsem na škole absolvoval/a mě nějak inspirovala, obohatila
- díky studiu na PedF jsem dnes lepší učitel/ka
- díky studiu na PedF pracuji často pod časovým tlakem a ve stresu, což má na mou práci negativní dopad
- díky studiu jsem načerpal/a řadu inspirace pro svou praxi
- málokterý předmět hodnotím jako přínosný pro svou praxi

vlastní komentář:

**Ohodnořte, jak vnímáte podporu ze strany vedení školy, kde učíte, a vašich kolegů učitelů.** Vyberte výpovědi z nabízených možností, které pro vás platí (pokud jste se s takovou situací setkali jen v některém období studia, napište, prosím, kdy):

- vedení školy mi vychází vstříc, rozvrh mám upravený tak, aby moje absence nenarušovaly výuku, mám podporu i ze strany kolegů
- škola mi nevychází vstříc, hodiny, kdy chybím ve škole, musím nahradit
- cítím tlak, abych ve středu byl/a ve škole a na fakultu odcházel jen v nejnultnějším případě, takže se z výuky na PedF omlouvám
- sám/sama necítím potřebu být přítomný/á výuce na PedF, raději zůstávám učit ve škole
- všechny hodiny, které nejsem kvůli studiu ve škole, musím kolegům připravit
- v hodinách, které za mě někdo supluje, nevnímám náhradu za sebe jako adekvátní
- rodiče žáků jsou nespokojeni s tím, že nejsem ve škole přítomný/á každý den
- kvůli nevstřícnému přístupu vedení školy a kolegů jsem během studia změnil/a školu, na které učím

vlastní komentář:

**Jaký dopad má kombinace role studenta a učitele na váš soukromý život?**

Vyberte jednu z následujících možností.

- mám velkou podporu ze strany rodiny
- podporu rodiny mám, ale dlouhodobě vnímám, jak situace pro všechny zatěžující
- rodina mě příliš nepodporuje, setkávám se s častými výčitkami ohledně svého časového programu, míry stresu a dopadu, který konflikty rolí rodině přinášejí
- soukromý život mi studium ovlivnilo jednoznačně negativně

vlastní komentář:

**Jak byste charakterizoval/a sebe jako studenta? Vyberte jednu z možností.**

- všechny studijní povinnosti se snažím plnit v termínu, dělám vše pro to, abych studium dokončil/a v 5. ročníku
- většinu studijních povinností se snažím plnit v termínu, studium pravděpodobně dokončím o rok později – závěrečné studijní povinnosti chci rozložit do delšího časového úseku
- v plnění studijních povinností jsem pozadu, ale studium plánuji dokončit
- v plnění studijních povinností jsem významně pozadu, pochybuji, zda se mi podaří studium dokončit
- vážně uvažuji o přerušení/zanechání studia

jinak:

**Označte všechna tvrzení týkající se studia, se kterými souhlasíte:**

- studiu na PedF se věnuji průběžně, beru je jako důležitou součást celoživotního vzdělávání
- studiu na PedF věnuji jen nejnútnejší čas
- kurzy, které jsem absolvoval/a jinde než na PedF v rámci dalšího vzdělávání učitelů byly pro mou praxi přínosnější
- studium na PedF beru jako nutné zlo
- od přínosu studia na PedF pro mou praxi učitele jsem měl/a větší očekávání
- neúměrné množství času a energie věnuji předmětům své specializace, které v praxi vnímám jako okrajové
- ocenil/a bych větší množství didaktických předmětů
- neúměrně času je v matematických předmětech věnováno Hejného metodě
- často mi přijde přednáška/seminář na PedF nedostatečně připravená, nepřinášející nic nového
- často na PedF zažívám pocit, že zde ztrácím čas a měl bych být raději někde jinde

- setkávám se s nedostatečným respektem k časovým možnostem – kurzy jsou vypisovány i v jiné než původně avizované dny (středa), nedostatek termínů ve zkouškovém období
- bylo pro mě obtížné uvolňovat se v práci jak na týden blokové výuky, tak na sportovní kurz
- semináře z matematiky byly často zařazovány v pozdních odpoledních či večerních hodinách po předchozí mnohahodinové výuce, což negativně ovlivňovalo schopnost vnímat a chápat učivo
- často mám pocit, že mi studium na PedF víc bere, než dává
- ocenil/a bych větší podporu a vstřícnost ze strany fakulty pro studenty kombinovaného studia

konkrétní podněty:

**Setkal/a jste se ze strany některého z vyučujících s nevstřícným či necitlivým přístupem?**

ANO

NE

Uveďte příklad:

**Dáváte zpětnou vazbu vyučujícím v rámci školního hodnocení?**

- ano, vždy
- ano, pokud mám nějaké konkrétní připomínky
- ne, už se k uběhlému semestru nechci vracet
- ne, nepovažuji to za důležité
- dávám zpětnou vazbu jiným způsobem – osobně, písemně po hodině, mailem

vlastní komentář:

**Víte o existenci bezplatné Akademické psychologické poradny při PedF?**

ANO

NE

**Jakou službu fakulty byste uvítala?** Napište jedno nebo více slov.

**Pokud byste rozhodoval/a dnes (ale se zkušenostmi, které už jste za dobu studia udělal/a), vybral/a byste si znovu kombinaci studia a souběžné učitelské praxe?**

ANO

NE

**Doporučila byste kombinaci studia a praxe kolegovi/kolegyni?**

ANO

NE

vlastní komentář:

**Jak často se ve volném čase věnujete následujícím aktivitám?**

	denně	několikrát týdně	1x týdně	někdy	(skoro) nikdy
sport – běh, jízda na kole, plavání, tanec					
procházka se psem, jízda na koni					
cvičení – pilates, jóga...					
delší procházky, výlety					
meditace					
tvořivé aktivity – hudební, výtvarné					
četba, sledování filmu					

**Jaká je vaše osvědčená strategie, když se cítíte ve stresu?** Napište jedno nebo více slov.

Děkuji za čas, který jste věnoval/a vyplnění dotazníku. Doufám, že se na základě zpracování dotazníku podaří pojmenovat konkrétní obtíže, se kterými se studenti – učitelé v rámci svého studia musí vypořádat a případně navrhnout změny, které by podmínky studia pro kombinované studenty mohly změnit k lepšímu.