

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Prevence syndromu vyhoření u učitelů a učitelek základních škol

Prevention of burnout syndrome at grammar schools

Jiřina Kazdová, DiS.

Vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: B VZ-ZSV

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Syndrom vyhoření u vyučujících základních škol vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce za využití pramenů a literatury, které cituji a uvádím v seznamu. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze.....

.....

podpis

Poděkování:

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D., za její cenné připomínky, odborné rady, trpělivost a ochotu. Rovněž bych chtěla poděkovat PhDr. Jitce Novákové za inspiraci a vyučujícím za poskytnutí informací.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá prevencí syndromu vyhoření u učitelů a učitelek základních škol. Oblastí zájmu této práce jsou zdroje spokojenosti a stresu v učitelském povolání i v osobním životě jednotlivých vyučujících. Zároveň práce zkoumá copingové strategie využívané v práci i osobním životě vyučujících. Výzkumné otázky byly zaměřeny i na oblast socio-demografických faktorů a postavení mužů a žen ve školství. Pro výzkum byl vybrán kvalitativní design s využitím rozhovoru. Ty byly realizovány se sedmi vyučujícími (4 muži a 3 ženy). Na základě obsahové analýzy byly zjištěny zdroje pracovní spokojenosti. K nim patří interakce se žáky, vedení škol a materiální zázemí škol. Naopak jako zdroje stresu bylo zmiňováno problémové chování žáků, konflikty se žáky, špatné vztahy s kolegy, prestiž vyučujících a vyšší školské instituce. Vyučující převážně využívají pozitivní copingové strategie při řešení konfliktních situací. Rodinné zázemí a volnočasové aktivity plní efektivně funkci psychohygieny a chrání jejich psychické zdraví.

KLÍČOVÁ SLOVA

prevence, syndrom vyhoření, učitelé a učitelky, stres, coping,

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with prevention of burnout syndrome among teachers at grammar schools. This thesis is mainly interested in sources of professional and personal satisfaction among individual teachers. At the same time thesis examines coping strategies using in their professional and personal life too. The research questions were focused on socio-demographic factors and the position of men and women in education. It was applied qualitative interview research for this study. Interviews were realised with seven teachers (4 men x 3 women). The professional satisfaction of the teachers has been discovered through qualitative content analysis. The results include interaction with pupils, school management, material and school equipment. The main sources of the stress are problematic pupils behavior, conflicts with parents, bad relationships with colleagues, low teachers' status, government school management. The teachers use the positive coping strategies as a solution in their conflict situations. The family background and free time activities protect mental health of the teachers.

KEYWORDS

prevention, burnout syndrome, teachers, stress, coping,

Obsah

Obsah.....	5
Úvod.....	7
1.1 Vývoj poznatků o syndromu vyhoření.....	8
1.2 Význačné osobnosti v počátcích výzkumu syndromu vyhoření.....	9
2 Stres jako primární příčina syndromu vyhoření.....	10
2.1 Formy stresu.....	11
2.2 Fyziologické mechanismy stresu a jeho důsledky.....	12
2.3 Psychologické mechanismy stresu a jeho důsledky.....	13
2.4 Vznik stresu a jeho charakteristika.....	13
3 Pojetí syndromu vyhoření.....	15
3.1 Definice syndromu vyhoření.....	15
3.1.1 Popisné definice z pohledu jednotlivých autorů.....	16
3.2 Hlavní příznaky syndromu vyhoření.....	18
4 Vymezení učitelské profese, stres a učitelský burnout.....	21
4.1 Specifické zátěže učitelské profese.....	22
4.1.1 Specifika zátěží u učitelů 1. a 2. stupně základní školy.....	29
4.1.2 Demografické faktory v souvislosti se syndromem vyhoření.....	30
5 Protektivní faktory v souvislosti se syndromem vyhoření.....	33
5.1 Protektivní faktory psychické odolnosti.....	33
5.2 Coping a copingové strategie.....	35
5.3 Síť sociálních vztahů a opory.....	36
5.3.1 Opora poskytovaná z řad kolegů.....	37
5.3.2 Rodinné zázemí.....	38
5.4 Zdravý životní styl.....	38
6 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	40
7 Výzkumný soubor.....	43
8 Metoda sběru a analýza dat.....	45
9 Protektivní faktory syndromu vyhoření ve školním prostředí.....	47

9.1	Interakce se žáky.....	47
9.1.1	Výchovně vzdělávací proces pohledem vyučujících.....	49
9.2	Vedení školy s protektivním účinkem na psychické zdraví vyučujících.....	51
9.2.1	Materiální zázemí a soukromý prostor vyučujících	53
9.3	Kolegiální vztahy na pracovišti.....	53
10	Stres a jeho rizikové faktory ve školním prostředí.....	54
10.1	Problematika vztahů mezi kolegy na pracovišti.....	55
10.2	Problémové chování žáků.....	56
10.3	Vliv rodinného prostředí na školní úspěšnost a chování žáků, vztahy s rodiči.....	58
10.4	Prestíž a pravomoci v učitelském povolání.....	59
10.5	Postavení mužů a žen ve školství.....	61
10.6	Vedení školy a vyšších instancí, náplň práce.....	62
10.7	Osobnostní charakteristiky, konflikt rolí, začínající učitelé.....	63
11	Pozitivní copingové strategie a vyrovnávání psychické zátěže.....	65
11.1	Copingové strategie využívané ve školním prostředí.....	65
11.1.1	Komunikace, smysl pro humor, optimismus, otevřenost, odstup.....	65
11.1.2	Další osobnostní charakteristiky a uplatňované copingové chování	67
11.1.3	Pedagogický nadhled a takt, zachování klidu, sebeovládání.....	68
11.1.4	Další sebevzdělávání a osobní rozvoj, schopnost sebepochvaly	69
11.2	Sociální opora v pracovním i osobním životě.....	70
11.3	Copingové strategie využívané v osobním životě.....	72
11.3.1	Rodinné zázemí a partnerské vztahy	73
11.3.2	Volnočasové aktivity jako zdroj relaxace, životní styl.....	74
12	Diskuze.....	77
	Závěr.....	85
	Seznam literatury a použitých zdrojů.....	86
	Seznam příloh.....	90

Úvod

Učitelství patří k vysoce rizikovým z hlediska ohrožení syndromem vyhoření. Z tohoto důvodu by jeho prevenci měla být věnována zvýšená pozornost. Výzkumy, které se zabývají syndromem vyhoření, převážně zjišťují negativní faktory, které přispívají k jeho vzniku. Odborné studie také velmi dobře popisují postupné fáze a projevy, které bývají u tohoto syndromu přítomny. Oproti tomu výzkumy prevence syndromu vyhoření v učitelství by si zasloužily větší pozornost, než doposud mají. Zkoumání vyučujících, kteří aktuálně ohrožení syndromem vyhoření nejsou by mohlo přispět k lepšímu pochopení daného jevu také z druhé perspektivy a stanovit tak účinné preventivní programy pro vyučující samotné. Tyto snahy by mohly postupem času zajistit příznivější podmínky i pro začínající učitele a učitelky a také eliminovat fluktuaci vyučujících ze školství.

Cílem této práce je provést sondáž do života jednotlivých vyučujících, kteří nejeví známky syndromu vyhoření a zjistit u nich jaké jsou příčiny jejich spokojenosti v tomto náročném povolání i osobním životě. Učitelství je neméně důležitou oblastí života vyučujících, tato práce se zaměří i na to, co učitelé označují jako stresující, s čím jsou nespokojeni a jakým způsobem vzniklé situace řeší.

Teoretická část seznamuje s pojmovým aparátem, který se váže k syndromu vyhoření. Postupně budou uvedeny pojmy jako stres, syndrom vyhoření a koncepty zvládání stresu. Teoretická část se opírá o poznatky z české i zahraniční literatury. Empirická část se zabývá analýzou výsledků z rozhovorů učitelek a učitelů různých základních škol a je hojně doplněna převážně výzkumy z českých škol.

TEORETICKÁ ČÁST

1. První zmínky o syndromu vyhoření

Nejstarší písemné prameny zmiňující jev, kdy usilovný lidský výkon střídají pocity marnosti a frustrace z nenaplněného očekávání vytouženého cíle nalezneme už v bibli. K nejznámějším řeckým mýtům vztahující se k tomuto fenoménu je bezpochyby „Mýtus o Sisyfovi“, který později literárně zpracoval Albert Camus. Ve svém díle dochází autor k přesvědčení, že i přes veškeré zbytečné a beznadějně lidské konání existuje cesta k překonání pocitů absurdnosti a frustrujících stavů.

Tento už z historie dávno známý stav nebyl nijak pojmenován, teprve až ve 2. polovině dvacátého století se v beletrii objevuje román s názvem „A Burn-out case“ „Případ vyhoření“ od G. Greena a později roku 1974 americký psychoanalytik německého původu Herbert Freudenberger představuje odborné veřejnosti termín „Burn-out syndrome“ tedy Syndrom vyhoření v jeho stati „Staff burnout“ publikované v časopisu „Journal of Social Issues“ a posléze v navazující publikaci „Burn-out the high cost of high achievement“ (Ptáček et al., 2013).

1.1 Vývoj poznatků o syndromu vyhoření

V zahraničí se hlavní vlna zájmu o tuto problematiku začala zvedat vzápětí jako reakce na Freudenbergerovu stať, začaly se objevovat nové publikace v souvislosti se zjištěním, že syndrom vyhoření se ve zvýšené míře objevuje u profesí, jejichž hlavní náplní je práce s intenzivními sociálními kontakty, tedy u takzvaných „pomáhajících profesí“ například zdravotní sestry, lékaři, sociální pracovníci, psychologové a psychiatři, učitelé a tak dále. (Ptáček et al., 2013). Tyto profese, jak bylo zjištěno, patří k nejrizikovějším skupinám, proto se k nim zájem odborné veřejnosti záhy přiklonil (viz kapitola *Definice syndromu vyhoření*). Okruh ohrožených zaměstnaneckých pozic, či profesí se postupem času stále rozšiřoval i na profese, které se k pomáhajícím primárně neřadí a byl prokázán i u kategorií nezaměstnaneckých. Pozdější výzkumy zmiňují i kategorie nezaměstnaných, symptomy byly zjištěny i u studentů (Kebza, 2005) a lidí pečujících o nemohoucího, či chronicky nemocného rodinného příslušníka, anebo vychovávající problematické dítě. V této

souvislosti jsou zde dle Stocka (2010) ohroženy převážně ženy, které mají vnitřní potřebu perfektně zvládat více rolí zároveň.

Zájem české odborné veřejnosti nastoupil s určitou prodlevou. První vědecké práce se objevují od poloviny až konce 90. let. K prvním monotematickým publikacím u nás patří práce J. Křivohlavého a publikace V. Kebzy a I. Šolcové. Předtím byla problematika okrajově zmiňována v publikacích autorů, zabývajících se psychologií zdraví, psychosomatikou, či psychoterapií s výjimkou orientačního článku H. Haškovcové z roku 1994 v časopisu „Sestra“ (Ptáček et al., 2013).

1.2 Význačné osobnosti v počátcích výzkumu syndromu vyhoření

Nejvýznamnější osobností v prvopočátcích studia burnoutu, výše zmíněný americký klinický psycholog, psychoanalytik a vědec Herbert J. Freudenberger (1926 – 1999) se intenzivně věnoval jak klinické praxi, tak i vědecké práci a dle svých slov se dovedl do stavu totálního fyzického a psychického vyčerpání vlastním přičiněním a syndrom vyhoření se u něho projevil v plné míře. Po překonání tohoto stavu rovněž vlastním úsilím (terapií), tento stav začal systematicky studovat a publikovat o něm. Freudenberger ve svých publikacích zdůrazňuje přednostní a zásadní význam osobnostních faktorů, postojů a z nich vycházejících chybných rozhodnutí a nesprávných postupů, ale rovněž bere v potaz i nepříznivé vnější okolnosti a připouští jejich vliv na syndrom vyhoření. Mezi stěžejní osobnostní charakteristiky Freudenberger řadí vysokou angažovanost, zaujetí pro povolání, vysoké ambice a ctižádostivost (Honzák, 2015).

Tématem burnoutu a jeho výzkumem se od jeho prvopočátků až dosud zabývá americká psycholožka a profesorka psychologie na Kalifornské univerzitě v Berkeley, Christina Maslach. Na rozdíl od Freudenbergera nezdůrazňuje tolik vliv osobnostních faktorů a osobních chyb, ale více se zaměřila na vlivy pracovního a sociálního prostředí (Honzák, 2015). Autorčin přínos netkví pouze v rozšíření poznatků na teoretickém poli, ale i v oblasti psychodiagnostické.

Tímto výčet význačných autorů, kteří na přelomu 70.ých a 80.ých let přispěli k objasnění tohoto jevu ani zdaleka nekončí, mnozí z nich budou zmíněni v této práci, ne však již z hlediska historických souvislostí.

2 Stres jako primární příčina syndromu vyhoření

Vůbec nejčastější autory citovanou příčinou vzniku a rozvoje syndromu vyhoření je právě přítomnost stresu a to dlouhodobého, chronického stresu. Z důvodu nadužívání pojmu stres širokou veřejností a z toho vyplývajících nejednoznačností, považuji za vhodné nejprve objasnit pojem stres dle odborné terminologie.

Latinské slovo „stringere“ znamená „utahovat, stahovat, zadržovat“ a používalo se ve smyslu stahování smyčky na krku odsouzeného (Bártová, 2011). Toto slovo do angličtiny přeloženo jako „stress“ se objevuje na přelomu 14. a 15. století a užíváno bylo v souvislosti s pojmy hardship (strasti, útrapy, těžkosti), straits (obtížná situace, tíseň) či adversity (protivenství, neštěstí, nepřízeň osudu). Později se objevuje v kontextu vyjádření fyzikálního tlaku, síly či napětí. Současné pojetí je mnohem širší a zahrnuje jak fyzikální, tak i psychologickou dimenzi (Lazarus, 1993).

Podat jednotnou a vyčerpávající definici, co je vlastně stres, nelze. Tato oblast je velmi široká. David Fontana (2016, str. 13) definuje stres jako „*nárok (požadavek) kladený na adaptivní schopnosti mysli a těla*“. P. Buchwald (2013) rozumí pod pojmem stres jednak způsob, jakým naše tělo reaguje na zátěž, například bušení srdce nebo pocení, ale rovněž zahrnuje pod pojmem stres i stresovou situaci, obecně například konflikt na pracovišti.

Podle Kebzy (2005) v odborném názvosloví větší procento autorů rozlišuje význam slova *zátěž* (load) od *stresu*. Zátěž je zde chápána ve smyslu takové úrovně požadavků, kterým jedinec dokáže odolat. Jedná se o optimální zátěž, která je považována za stimulující, přítomnost zátěže pomáhá organismu přizpůsobovat se nárokům a působí proti stagnaci ve vývoji. Autoři (Hartl, Hartlová, 2015) ale definují pojem psychologická zátěž ve stejném významu jako stres, tedy zátěž v negativním smyslu slova, tedy taková, která je jedincem negativně vnímána a přesahuje hranice adaptability. Mikšík (2009) tuto pojmovou problematiku řeší rozdělením zátěže podle stupně zatížení na *zátěž optimální* (s pozitivními účinky na organismus) a *pesimální* (hraniční, příliš vysoká zátěž), do této kategorie zařazuje Mikšík i zátěž příliš nízkou. Pro účely této práce se přidržím koncepce

používat pojem stres a zátěž jako synonyma, v případě nutnosti rozliším zátěž podle stupně intenzity.

2.1 Formy stresu

V odborné terminologii klasifikujeme stres nejen podle jeho intenzity a délky trvání s rozlišením na akutní a chronický, ale i podle jeho účinků na organismus, zjednodušeně na stres „dobrý a zlý“ (např. Kebza, 2005; Křivohlavý, 2012; Buchwald; 2013, Fontana, 2016; Selye, 2016) a mnozí další. V souvislosti s tématem této práce budu vždy používat pojem stres v negativním slova smyslu takzvaný *distres*, což je forma stresu, která je subjektem vnímána jako neschopnost vyrovnat se s kladenými nároky a spojená s pocitem, že subjekt nad situací potažmo i nad sebou ztrácí kontrolu. Tento stav navozuje úzkost, beznaděj, popřípadě vede až k depresi (Hartl, Hartlová, 2015). Fontana (2016) hovoří o distresu jako o určitém druhu nátlaku a míry zátěže, která převyšuje toleranční mez, a adaptivní schopnosti jedince selhávají.

Na druhé straně spektra se nachází protipól distresu, takzvaný *eustres*. Jedná se o subjektem pozitivně vnímaný stres, který neodmyslitelně k životu také patří. Je nezbytný k zachování a zlepšení tělesných i duševních funkcí. Dokáže motivovat, povzbuzovat až doslova „vyburcovat“ ke zvládnutí určitého úkolu, cíle, překážky nebo požadavku. V tomto případě stojí v pozadí důvěra jedince ve své adaptivní schopnosti zvládnout vnější nárok (Buchwald, 2013; Fontana, 2016). K dalšímu rozdělení forem stresu na základě jeho intenzity patří *hyperstres*, nadměrný stres, přesahující svými účinky hranice adaptability a naopak *hypostres* tzn. stres, který se dá zvládnout, ale při dlouhodobém působení může vést k druhému extrému netečnosti a nudy s podobnými příznaky vyskytujícími se u přetíženosti (Bártová, 2013). Stock (2010) v této souvislosti hovoří o syndromu boreout, syndromu nudy a nízké motivovanosti pracovníka, kdy dopady na psychický stav jsou podobné jako u přetíženosti, a to v podobě únavy, apatie, podrážděnosti a frustrace. Stejně názvy protipólů burnout a boreout uvádí psycholog M. Csikszentmihalyi (2015) ve svém modelu Flow, kdy pojem „*flow*“ představuje optimální stav motivovanosti a zaujatosti pracovním úkolem, provázen pozitivní naladěností a jedinec pohybující se ve stavu burnout či boreout není schopen tohoto stavu dosáhnout.

2.2 Fyziologické mechanismy stresu a jeho důsledky

„Stres je charakteristická fyziologická odpověď na poškození nebo ohrožení organismu, které se projevuje prostřednictvím adaptačního syndromu; ten nepřímou ovlivňuje zdraví tím, že vyvolává nadměrnou a trvalou aktivaci nervového sympatického systému nebo systému adrenokortikálního, posléze poškození systému imunitního“ (Selye, in Hartl & Hartlová, 2016, s. 568).

Průkopníkem ve zkoumání fyziologických mechanismů stresu a jeho účinků na zdraví člověka je Hans Selye (1907 – 1982) lékař a vědec rakousko – maďarského původu. Zavedl pojem stres, přesněji řečeno stresový syndrom do odborného názvosloví. Ve svých výzkumech popsal triádu nespecifických stereotypních reakcí organismu na nové nebo rozsahem požadavků či časovou omezeností náročné podmínky. Tuto triádu reakcí označil jako všeobecný adaptační syndrom (general adaptation syndrome) dále jen GAS, který se vyvíjí ve třech fázích.

1. Poplachová reakce (A. R. – alarm reaction)
2. Stadium rezistence (S. R. – the stage of resistance)
3. Stadium vyčerpání (S. E. – the stage of exhaustion)

Tyto fáze v organismu probíhají v rámci aktivační osy hypothalamu, hypofýza, nadledviny (Selye, 2016). Tato třífázová koncepce je dnes již ustálena, postupem času byla dalšími autory pouze rozšířena. Při poplachové fázi hormon ACTH iniciovaný hypofýzou vyvolá v nadledvinách tvorbu hormonů, mimo jiné hormony ze skupiny kortikoidů, čímž dochází k mobilizaci energetických zdrojů (Selye, 2016). K fyzickým projevům této fáze patří zúžení cév v kůži, zrychlení srdeční frekvence a frekvence dechu, zvýšené napětí kosterního svalstva a jeho zvýšené zásobení krví, rozšíření zornic (Bártová, 2011). V druhé fázi rezistence stále pokračuje produkce ACTH a kortizolu. Organismus se snaží adaptovat na zátěž neboli být rezistentní vůči podnětu, který stresovou reakci vyvolal. Stále je aktivní převážně kardiovaskulární systém a kosterní svalstvo (Selye, 2016). Postupně dochází ke snížení obranyschopnosti organismu, tím se organismus chrání proti dalším energetickým ztrátám, které by spotřeboval při imunizaci produktů látkové výměny potřebných k energetické spotřebě. Rovněž díky zvýšené energetické spotřebě dochází k hubnutí (Schreiber, in Kebza, 2005). V případě fáze vyčerpání, organismus vyčerpává zdroje

potřebné pro adaptaci, a pokud je nalezen aktivní způsob zvládnutí situace, tento stav je reverzibilní a po odpočinku se vrací k normálu. V opačném případě, kdy stresor (viz dále) je chronizován, nastává dekompenzace s případnými patologickými změnami jak v oblasti fyzické (zvětšení kůry nadledvin), tak i psychické (deprese, úzkostná porucha nebo psychosomatické onemocnění) (Bártová, 2011).

2.3 Psychologické mechanismy stresu a jeho důsledky

Výše uvedený Sellyho biologický model vyjadřující fáze stresu, lze aplikovat i na psychologické faktory. Díky fyziologické a psychologické integritě nelze tyto oblasti od sebe oddělovat. Tyto oblasti se vzájemně překrývají a oslabení na fyzické úrovni se projeví na psychické a obráceně (Fontana, 2016). Toto „umělé“ rozdělení poslouží pro přehlednější a srozumitelnější ukázkou komplexních mechanismů, které se v organismu odehrávají.

Dopady nadměrného stresu se v psychické oblasti projevují na níže uvedených úrovních:

- **kognitivní úroveň** – snížená schopnost udržet pozornost a soustředění, roztěkanost, ztráta flexibility, zhoršení krátkodobé i dlouhodobé paměti
- **emoční úroveň** – zvýšený výskyt obav, úzkostí, přecitlivělost, impulzivita, hostilita, snížená sebeúcta, pocity bezmoci, deprese, skleslost, frustrace
- **behaviorální úroveň** – snížená výkonnost, časté konflikty s druhými, cynismus, zvýšená agrese, apatie, izolace, zvýšená konzumace alkoholu apod.

Stres mohou tvořit nejrůznější kombinace reakcí, ale to neznamená, že se u každého jedince musí projevit (Poschkamp, 2013). Velmi záleží i na jiných faktorech jako jsou osobní charakteristiky, schopnost zvládat zátěž a vliv okolního prostředí. Tyto proměnné, jsou klíčové nejen pro úspěšné zvládnutí stresu, ale fungují i jako preventivní faktor před rozvojem syndromu vyhoření.

2.4 Vznik stresu a jeho charakteristika

Vnější stresující události označujeme souhrnným pojmem stresory. Psychologický slovník označuje pod pojmem stresor „*činitel vnějšího prostředí vyvolávající v organismu stav stresu či stresovou reakci*“ (Hartl & Hartlová, 2015, s. 569). Stresory vedou ke stresové reakci, účinky této stresové reakce se projevují na úrovni psychických a fyzických

odpovědí organismu (Bártová, 2011). Nejčastější stresory můžeme zjednodušeně rozdělit na fyzické, psychické a sociální. Mezi fyzické patří například chlad, hluk nebo přemíra vizuálních podnětů. K psychickým stresorům řadíme například časovou tíseň, životní události a změny, emočně nepříjemné myšlenky, představy nebo vzpomínky. Do sociálních respektive psychosociálních stresorů patří například konflikty s lidmi, odmítnutí druhou osobou, nebo její ztrátou (Pešek & Praško, 2016).

Stres je přirozenou a nevyhnutelnou charakteristikou života. Pro dávnou minulost nebo v méně rozvinutých společnostech je stres otázkou primárně související s fyzickou potřebou přežít. V rozvinutých společnostech dochází k posunu a stresory, které jsou v dnešní době aktuální, se týkají atributů, jako je společenský úspěch a neustálé zvyšování životního standardu v kombinaci s naplněním vlastních očekávání i očekávání ostatních lidí. Paradoxně je obvyklá i situace, kdy nepřítomnost stresorů nevede v životě k jeho anulaci, ale jedinec si je vytváří sám (Fontana, 2016). Nejjednodušším příkladem na individuální úrovni je například sledování akčních či hororových filmů, nebo provozování adrenalinových sportů.

3 Pojetí syndromu vyhoření

Za syndrom vyhoření v užším slova smyslu je označováno terminální stádium, kdy jsou vyčerpány veškeré energetické zásoby člověka, a to jak na úrovni fyzické, tak i emoční. Jak uvádí Praško „*Syndrom burnout je stav celkového vyčerpání v důsledku dlouhodobého intenzivního stresu*“ (Pešek & Praško, 2016, s. 15). Ve stejném smyslu zmiňují burnout syndrom jako stav autoři Hartl & Hartlová (2015, s. 586). „*Jde o stav konečný, ačkoliv vývoj je plíživý a tím nebezpečný*“. Častěji bývá na syndrom vyhoření pohlíženo v širším slova smyslu jako na dlouhodobý, plíživý proces zapříčiněný chronickým stresem v zaměstnání. Jak zdůrazňuje Křivohlavý (2012, s. 82) „*Jev zvaný burnout ... není jevem statickým, jak by se zdálo při pozorování burnout syndromu, ale procesem, tj. dějem, který má svůj začátek, průběh a výsledný stav*“. Stejně stanovisko zastává Stock (2010, s. 23), který upřednostňuje pojetí burnout syndromu jako proces. Toto rozdílné pojetí je patrné i u definic (viz kapitola *Definice syndromu vyhoření*), kdy některé jsou orientovány na konečný stav, tzn. na stav emočního, fyzického a mentálního vyčerpání. Jiné jsou charakterizovány jako proces, který má určitý vývoj (Jeklová & Reitmayerová, 2006).

Pro rozvoj burnout syndromu a jeho hlavní příčinou je zdůrazňován dlouhodobý negativní stres, tedy distress s vysokou mírou intenzity, ale nezanedbatelný vliv mají i takzvané každodenní maličkosti „daily hassles“, které nejsou v novějších výzkumech opomíjeny. Konkrétně to může být například dopravní zácpa nebo zmeškaný dopravní prostředek při cestě do zaměstnání na určitý čas a právě i tyto drobné nepříjemnosti v každodenním životě člověka přispívají k celkové stresové bilanci jednotlivce (Stock, 2010).

3.1 Definice syndromu vyhoření

Přes několikaleté výzkumy rovněž jako u stresu, v této oblasti dosud neexistuje jednotná definice syndromu vyhoření, jak bylo naznačeno výše. Různí autoři kladou větší či menší důraz na jednotlivé proměnné. Například výše uvedený H. Freudenberger kladl důraz na osobnostní charakteristiky, zatímco Ch. Maslach poukazuje spíše na vliv vnějších okolností (Honzák, 2015). Zpočátku byl výhradně kladený důraz na pomáhající profese, později spíše nekompromisně prosazovaný požadavek na nekolísající vysoký výkon, i

mimo oblast pomáhajících profesí a v další řadě závažné následky v případě chyb a omylů (Ptáček et al., 2013).

K hojně zastávané teorii patří přílišná angažovanost a zaujetí takzvaně doslovné „zapálení“ pro příslušnou profesi s vysokou mírou stresu a frustrujícími překážkami. A přestože se okruh, kde byl popsán syndrom vyhoření neustále rozšiřuje, pomáhající profese se stále řadí mezi nejohroženější skupinu. Podle Poschampa (2013) k pomáhajícím profesím „pomahačům“ řadíme taková povolání, při kterých mají lidé častý a úzký kontakt s jinými lidmi. Pomahače chápe jako osoby, které pracují s ostatními lidmi a v pracovním vztahu, například k žákům, dětem a jiným potřebným jsou oni právě těmi, kteří investují, „dávají“. Tato povolání autor chápe jako poslání. Právě slovo „poslání“ v sobě zahrnuje důležitost, odpovědnost a vážnost s jakou musí pomahač k profesi přistupovat. Neustálý úzký mezilidský a ve svém důsledku emocionální kontakt s osobami, které jsou z nějakého důvodu závislé na pomoci druhých s sebou logicky přináší mnoho stresových, obtížně řešitelných, či neřešitelných situací. Pomáhající pracovník pak nezdědka přenáší tyto nezvládnuté pracovní situace i do oblasti osobního života (Praško et al., 2010).

Drtivá většina teorií v popisu fází burnoutu (viz. dále) jako prvotní fázi označují idealistické nadšení, se kterým právě mladý člověk ke svému povolání přistupuje. Výsledky vynaloženého úsilí, z těchto povolání však nebývají tak snadno a rychle patrné a uchopitelné. K syndromu vyhoření potom dochází snadno v případě, kdy jedinec nabyl přesvědčení, že již nadále nemůže požadavkům vyplývajících z povolání dostát a vynaložené úsilí je naprosto neadekvátní v porovnání k nízkému výslednému efektu, který se mu navrácí (např. Kebza, 2005; Bártová, 2011; Křivohlavý, 2012; Poschkamp, 2013; Ptáček et al., 2013; Pešek & Praško, 2016).

3.1.1 Popisné definice z pohledu jednotlivých autorů

Vědecky ucelený obraz toho, co vlastně syndrom vyhoření je, krátce a stručně dle svého pohledu charakterizují jednotliví autoři takto:

„Vyhoření je proces extrémního emočního a fyzického vyčerpání se současným cynickým, distancovaným postojem a sníženým výkonem jako následkem chronické emoční a mezilidské zátěže při intenzivním nasazení pro jiné lidi“ (Poschkamp, 2013, s. 11).

„Subjektivně prožívaný stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým se zabýváním situacemi, které jsou emocionálně náročné. Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací dvou faktorů – velkým očekáváním a chronickými situačními stresy“ (Pines & Aronson, in Řehulka, 2016, s. 114).

„Burnout je konečným stadiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení, svůj entuziasmus a svou motivaci“ (Freudenberger, in Křivohlavý, 2012, s. 65).

„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“ (Maslach & Jackson, in Křivohlavý, 2012, s. 66).

„Vyhoření je postupná ztráta ideálů, energie, smysluplnosti. Je to jev, který prožívají lidé v profesích orientovaných na pomoc druhým lidem, zvláště zdravotníci, sociální pracovníci, soudci a učitelé“ (Edelwich & Brodsky, in Ptáček et al., 2013, s. 21).

„Vyhoření je popisováno jako prolongovaná odpověď na chronické emocionální a personální stresory spojené s pracovní činností, charakteristické dimenzemi vyčerpání, cynismu a neefektivity“ (Maslach, Schaufeli, Leiter, in Ptáček et al., 2013, s. 21).

Přes pojmovou rozmanitost definic a variabilitnost přístupů k pojetí syndromu vyhoření lze nalézt několik jednotících prvků, které přizpůsobil Maroon (2012) pro účely pomáhajících profesí. Z výčtů zde uvedených definic, lze shrnout, že právě již zmiňovaní „helpers“ patří mezi jednoznačně nejohroženější skupinu a syndrom vyhoření se může u nich snadno rozvinout. Následující styčné body mohou pomoci nejen pomáhajícím profesím se v problematice burnoutu lépe orientovat.

- Většina definic popisuje nejen fyzické, ale především psychické a emocionální vyčerpání, po němž se dostavuje pocit lhostejnosti a nedůvěry pomáhajícího.
- Syndrom vyhoření není klasifikován dle MKN - 10 jako nemoc, ale jako rizikový faktor pro řadu dalších nemocí. Často bývá záměrně (pojišťovny nemohou proplatit léčbu) nebo kvůli podobnostem zaměňován se stresem, neurastenii či depresí.

- Jedná se o vnitřní duševní proces, jehož průběh probíhá v určitých fázích. Nejčastější model je popisován v těchto pěti fázích – nadšení, stagnace, frustrace, apatie, vyhoření.
- Pomáhající projevuje negativní postoje nejen vůči sobě samému, ale i k vlastním výkonům. Narušená je oblast sebevědomí a sebeúčinnosti.
- Negativní pocity časem nabývají na intenzitě a vůči druhým lidem na pracovišti (klientům, žákům) se projevují odosobněním, nepřiměřeným, cynickým a pohrdavým chováním pomáhajícího. Vše je důsledkem emoční oploštělosti, ztráty empatie a motivace.
- Přestože u pojmu vyhoření je hlavní důraz kladen na vysoké požadavky spojené s povoláním, z toho plynoucí emocionální napětí se přenáší i do mimopracovního prostředí, například do vztahu k rodině a přátelům.
- Jedná se o důsledek chronického procesu. V lepším případě se dá stav zlepšit odpočinkem a dovolenou, v horším případě je přítomna trvalá a neustupující ochablost.
- Projevuje se zesílená tendence k vyhýbání se odpovědnosti a rovněž ztráta kreativity, flexibility a snížení schopnosti efektivně řešit vzniklé problémy. Je patrná změna v chování.
- Syndrom vyhoření odráží zásadní problémy západních společností, kladoucí důraz na soutěživost a orientaci na výkon, ale také sociální odcizení a nedostatečná soudružnost rodiny a společnosti (Řehulka, 2016).

3.2 Hlavní příznaky syndromu vyhoření

Symptomů, které se vyskytují u syndromu vyhoření je celá škála, a protože syndrom vyhoření je úzce spjatý s dlouhodobým negativním stresem, tak převážně zpočátku bývají příznaky dosti variabilní a snadno je se stresem, popřípadě výše zmíněnými nemocemi zaměnitelný. Dalším úskalím je právě to, že se vyvíjí pomalu a postupně. Jedinec proto jednotlivé přechodové fáze zpravidla nedokáže, ať už kvůli kognitivnímu oslabení, kvůli stále vysokému pracovnímu tempu, záměrné ignoraci, či jiným důvodům, zřetelně a jasně registrovat.

Nyní se zaměříme na tři stěžejní symptomy, které jsou přítomny vždy a u každého jedince.

- vyčerpání
- odcizení
- pokles výkonnosti

Vyčerpání je zřetelné v oblasti fyzické, emoční a kognitivní. Na fyzické úrovni se vyčerpání projevuje nedostatkem fyzické energie, slabostí a chronickou únavou. Patrný je zvýšený svalový tonus, zvyšuje se náchylnost k infekčním onemocněním, objevují se poruchy v oblasti kardiovaskulárního systému, přítomny bývají zažívací obtíže a v neposlední řadě poruchy spánku (srovnej s kapitolou 2.2 Fyziologické mechanismy stresu). Mezi projevy emočního vyčerpání patří pocity sklíčenosti, bezmoci, beznaděje a zoufalství (zde se právě nachází značná podobnost s depresí). Zřetelná je snížená schopnost sebeovládání s projevy agresivity nebo naopak zvýšené úzkosti a plačtivosti. Do této kategorie dále řadíme frustrující stavy, pocity prázdnoty, apatie, popřípadě až sebevražedné sklony (Stock, 2010; Poschkamp, 2013).

Odcizení patří k dalšímu hlavnímu symptomu vyhoření. Synonymem odcizení je depersonalizace, v literatuře se také setkáváme s pojmem cynismus. Depersonalizace a cynismus bývají používána také jako slova synonymní, ne však vždy a za všech okolností. Někdy bývají pojmy chápány jako dva různé projevy psychického distancování, přičemž platí, že depersonalizace se vztahuje k práci s lidmi a cynismus je připisován jiným profesním oblastem, které bezprostředně s lidmi nepracují například oblast ICT (Škoda & Doulik, 2016). V každém případě člověk trpící odcizením, má primárně ke své práci a sekundárně ke svému okolí odosobněný, téměř lhostejný postoj. Právě v oblasti pomáhajících profesí se právě dehumanizace (finální stadium depersonalizace) projevuje nejzávažnějšími důsledky. V učitelské profesi bývá tento symptom přítomen ve vztahu k žákům, kolegům, popřípadě zasahuje do širších oblastí školského systému. Pracovní nasazení jedince, který býval ve svém povolání velmi snaživý, postupně ochabuje z důvodu zklamání, frustrace, ztráty idealismu a zájmu. V pozdějších fázích zkrátka proto, že dotyčný už nemůže dál. Obecně k projevům odcizení souhrnně řadíme postupem času narůstající negativní postoj k práci, k ostatním, k životu a k sobě samému. Dochází ke ztrátě sebeúcty a pocitům méněcennosti. Toto odosobnění se tedy komplexně projevuje na

všech rovinách a má své zřetelné dopady i na sféru rodinných příslušníků a přátel (Stock, 2010).

Třetím hlavním symptomem je pokles výkonnosti, společně se ztrátou osobní spokojenosti (Leiter, Maslach, 1988). Nízká efektivita spočívá ve ztrátě fyzických a duševních sil a následně doba nutná k regeneraci organismu se výrazně prodlužuje. Postižený, který dříve pracovní úkony bez problémů plnil, na ně později spotřebuje mnohem více energie z důvodů subjektivních pocitů vlastní neschopnosti, nedostačivosti a méněcennosti (Stock, 2010). C. Rogers v tomto smyslu hovoří o „Self-esteem“ neboli sebevědomí, které považuje za důležitou podmínku štěstí, výkonnosti a duševního zdraví. U syndromu vyhoření je právě složka sebevědomí vážně narušena, ostatně i složka sebeúcty podle koncepce A. Bandury, což je víra a přesvědčení ve vlastní schopnosti dosáhnout konkrétního, určitého cíle (Říčan, 2007).

4 Vymezení učiteléské profese, stres a učiteléský burnout

V této kapitole považuji za nezbytné představit učiteléskou profesi z obecného hlediska, nakolik sami učitelé považují tuto profesi za stresující a jakou měrou jsou vyučující syndromem vyhoření ohroženi.

Řehulka (2016) explicitně vyjadřuje, že o učiteléském povolání je nutné hovořit jako o profesi, nikoli jako o zaměstnání. Pojem profese či povolání ve svém názvu zahrnuje navíc sociální aspekty a psychologická hlediska oproti pojmu zaměstnání, které ukazuje na pracovní zařazení a klade důraz především na pracovní dovednosti.

V pedagogickém slovníku je učiteléská profese definována jako „*sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 328). Dále podle Průchy je učitel profesně kvalifikovaný pracovník, spoluodpovědný za přípravu, organizaci a výsledky učebního procesu. Učitel je považován za hlavní subjekt vzdělávání, který při vyučování zajišťuje předávání poznatků žákům. Dále zastává subjekt – objektové a sociální role v interakci se žáky a prostředím (spolupracovníci, rodiče, komunita atp). Jeho specifické funkce dále vyplývají z rozdílných charakteristik činností, odlišujících se podle stupně, typu školy a učitelovy aprobační (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

Mírou výskytu stresu u učitelů se zabýval Kyriacou (1980), dle něj učiteléské povolání označuje za velmi až extrémně stresující 23,4 % učitelů. Z výzkumů Capely (1987) vyplývá, že 81 % učitelů trpí nízkou úrovní stresu a 11 % učitelů prožívá střední úroveň stresu. K srovnatelným výsledkům rovněž na britských školách dochází Fontana (1997), který uvádí, že 72 % učitelů trpí mírným a 23 % učitelů silným stresem. Podobné výsledky u nás prezentuje Mlčák (1998) s údajem, že téměř třetina zkoumaných učitelů pociťuje silný stres. Alarmující jsou výsledky Státního zdravotního ústavu (2002), který potvrzuje nadměrný stres u 60 % učitelů a sníženou odolnost vůči stresu u 25 % učitelů. Také podle sociologického výzkumu MŠMT ČR si 63 % učitelů stěžuje na psychickou náročnost

povolání s vysokou mírou stresu a 19 % jich připouští vysoké riziko syndromu vyhoření (MŠMT ČR, 2009).

Učitelská profese je stresem zatížena velmi výrazně. Už proto by každý učitel měl být předem a neméně tak v průběhu své pedagogické praxe obeznámen se specifickými problémovými oblastmi (viz kapitola *Specifické zátěže učitelské profese*), které jsou s touto profesí spjaty. Skutečností je však to, že učitelé příznivé podmínky na tomto poli nemají. Ředitelé nemohou své učitele často posílat na různá školení pro osobní rozvoj, ve školách schází školní psychologové a supervize také nejsou standardem každé školy. Štech (in Švancar, 2017) potvrzuje neexistenci systémových programů na podporu v boji proti vyhoření. Z četných studií je však zřejmé, že počet „vyhořelých“ učitelů se pohybuje v rozmezí 20 % - 45 % a zhruba stejná část je syndromem vyhoření ohrožena (Řehulka, 2016). Škoda & Doulík (2016), zjišťují až u 67 % pedagogických pracovníků výskyt alespoň některých příznaků syndromu vyhoření.

4.1 Specifické zátěže učitelské profese

Na specifika učitelského povolání se vážou různé typy zátěže. V textu níže si postupně uvedeme oblasti definované učiteli jako náročné a zátěžové. Dle Kyriacoua (2012) jsou jimi zejména tyto oblasti:

- *Žáci*

Zde jsou zmiňováni žáci se špatnými postoji a motivací ke školní práci. Často se tyto postoje odvíjí ze zkušeností, které předává rodinné prostředí. Patří sem nedostatečná podpora, popřípadě negativní postoj rodičů ke školní práci, učiteli nebo škole jako takové. K dalším stresujícím situacím patří nekázeň žáků, jejich vyrušování a také míra hluku. Hlučnost je ve škole všudypřítomná zejména o přestávkách, ale problémem bývá i její výskyt ve školní třídě. Příčiny hluku jsou různé, mohou souviset s nekázní nebo se jedná o důsledek neefektivní organizace školní práce učitelem. Zde je nutné podotknout, že každý učitel má nastavenou vlastní normu přijatelné míry hluku. Konkrétně, co pro jednoho učitele je ještě přijatelné, pro druhého může být neúnosné. Ze studií však vyplývá, že obtěžující však nemusí být míra hluku sama o sobě, ale jelikož je míra hluku chápána jako indikátor úrovně učitelovy kontroly nad výukou, mnozí učitelé pak na hluk z tohoto

důvodu příliš citlivě reagují (Kyriacou, 2012). Blížkovský a Kučerová (2000) uvádějí následující stresory v souvislosti interakce mezi žáky a učitelem. Řadí k nim drzost, agresivitu a šikanu, malou sebekritičnost, nesprávný systém hodnot, nevypěstované společenské a kulturní návyky, vulgaritu a jiné charakterové „nedostatky“ žáků například ignoraci nebo závist. Zvýšená zátěž může dále rezultovat z rozdílné úrovně žáků ve třídě a z toho vyplývajícího rozdílného učebního tempa. K dalším zátěžovým faktorům patří odpovědnost učitele za žáky, udržování třídní disciplíny, ale i trestání žáků (Řehulka, 2016).

Z šetření Holečka (2014) lze do výše uvedeného výčtu přiřadit ještě žáky se specifickými poruchami učení. K nejčastějším formám SPU, se kterými se učitel ve své praxi setkává, patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Autoři Průcha, Walterová, Mareš (2013) uvádějí kolísající rozmezí 2 – 12 % dětí školního věku s výraznou převahou chlapců. U těchto poruch je nezbytná spolupráce pedagoga s dalšími odborníky. Realizace, příprava a hodnocení individuálních vzdělávacích plánů, přizpůsobování práce pedagoga s ohledem ke specifickým obtížím žáka a zohledňování tohoto faktu při výuce (zejména v početných třídách nebo u většího počtu těchto žáků v jedné třídě) zpravidla bez přítomnosti asistenta pedagoga, dle mého názoru může působit jako další stresový činitel. Holeček (2014) se však také zabývá spojitostí specifických poruch učení s hyperkinetickými poruchami ADD (porucha pozornosti) či ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) z čehož právě ADHD se významně podílí jako příčina nevhodného chování (vykřikování, motorický neklid, neschopnost ovládat se apod.) a na učitele v důsledku toho klade vysoké nároky, jak na toto chování reagovat. Jednak z hlediska profesionálního přístupu k žákovi a neméně tak k jeho rodičům.

- *Pracovní přetížení a časový tlak na učitele*

Učitelé ve své profesi díky širokému spektru variability a množství požadavků, které na ně tato profese klade, se snadno dostávají do časového presu. V této souvislosti se často hovoří o přetěžování učitelů. Další pracovní nároky převážně souvisejí se stále narůstajícími administrativními požadavky a v neposlední řadě fakt, že učitel není schopen všem pracovním požadavkům na školní půdě dostát a nosí si tak množství práce domů. Náplň práce pedagoga tvoří následující položky: plánování hodin a realizace příprav, samostatné vyučování, známkování, narůstající administrativa a měnící se administrativní

požadavky, řešení osobních problémů žáků, (spolu)rozhodování o činnostech týkajících se chodu školy, příprava zkoušek, setkávání se s rodiči, spolupráce s kolegy, zodpovědnost za provoz školy, pomoc novým členům pedagogického sboru, nákup vybavení a pomůcek. K dalším činnostem vyplňujících čas pedagoga je nutné zmínit ještě opravování písemných prací a sešitů, účast a příprava školních i mimoškolních akcí (Kyriacou, 2012). Bártová (2011) vzhledem k našim podmínkám dodává ještě velké množství vyučovacích hodin a krátké přestávky mezi hodinami k přípravě na další hodinu, odpočinku nebo přesunu do jiné učebny. K dalším časovým zátěžím přiřazuje ještě dozory na chodbách a školní jídelně. Z výčtu je patrný nedostatečný prostor pro krátkodobý odpočinek například na svačinu či kávu (výuka je realizována intenzivně v dopoledním bloku [převážně na prvním stupni]). Nedostatečný časový prostor nestačí učitelům na další regeneraci sil. Vedení školy dle jeho kompetencí navíc může nařídít suplování za chybějícího pedagoga nebo přidat k úvazku další nadúvazky (Řehulka, 2016). Časový tlak na učitele je zmiňován jako velmi silný faktor a je uváděn jako nejsilnější prediktor emočního vyčerpání (Skaalvik, 2009; Židková & Martínková, 2003, in Ptáček et al., 2013).

- *Konflikty s kolegy*

Přestože učitelské povolání patří víceméně k izolovanému povolání (při výuce vyjma asistenta pedagoga, učitel pracuje sám). Část jeho pracovní náplně sestává ze setkávání a spolupráce s ostatními kolegy. Tato interakce má vliv na vznik a působení dalších často uváděných stresových situací. Sami učitelé vnímají nepříznivě konfliktní situace ve sborovně, neprofesionalitu některých kolegů a jejich nespolehlivost, nedostatečnou kooperaci, vzrůstající výskyt syndromu vyhoření a alkoholismu u učitelů (Kyriacou, 2012). Ke konfliktům může docházet i z důvodu velkého věkového rozdílu, (průměrný věk učitelů se pohybuje kolem 48 let), kdy starší pedagogové obtížně přijímají „inovace a novinky“ v přístupu k výuce nebo k žákům Bártová (2011). Jaro Křivohlavý (2012) se zabývá projevy špatných vzájemných vztahů na pracovišti a zkoumá příčiny stojící na pozadí takového chování. Zpravidla se jedná o malou míru vzájemného respektu, patří sem nedostatek důvěry a důvěryhodnosti v lidském jednání a velmi často důvodem vzniku konfliktních situací bývá touha po nadvládě a moci. Nevhodná podpora kolektivu ze strany vedení školy působí jako podstatný faktor pro vznik takového jednání. K projevům pak patří ponižování a urážení, které může vést až k devalvací dané osoby, popřípadě se může

jednat o takzvaný „mobbing“. V případě, agrese vyvíjené ze strany zaměstnavatele se jedná o specifickou formu mobbingu zvanou „bossing“. Podle výzkumu T. Čecha (2011, in Průcha, Walterová, Mareš, 2013) až 18 % učitelů na základních školách zažilo některou z forem šikany ze strany kolegů či nadřízených. Na druhé straně v souvislosti se syndromem vyhoření však nejen přítomnost negativních vztahů na pracovišti, ale i prostá lhostejnost ostatních a nedostatečná pozitivní zpětná vazba a malá míra kladného ohodnocení může mít negativní důsledky a přispět k rozvoji syndromu vyhoření (Křivohlavý, 2012).

- *Časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy*

Náš současný školský systém prochází častými změnami, které jsou teoretického i praktického charakteru a jejichž efekt se obtížně vyhodnocuje (Řehulka, 2016). Existence častých změn ve struktuře školského systému a kurikulárních dokumentech způsobuje další nárůst pracovní zátěže učitelů. Dalším nepříznivým faktorem je, že vyučující často nebývají se změnami adekvátně seznámeni a chybí dostatečná metodická podpora. V konečném důsledku tyto časté změny, nezřídka pramenící z kritiky stávajícího školského systému, vedou k pocitům vyčerpání a nespokojenosti u vyučujících (Lens, De Jesus, 1999; Faber, 1991, in Ptáček et al., 2013). Je nutno vzít ještě v úvahu, že s těmito neustálými někdy protichůdnými změnami se profesionální pracovník vždy neztotožňuje a jsou v rozporu s jeho přesvědčením (Řehulka, 2016). Z těchto důvodů se snadno dostavuje frustrace z pocitů neschopnosti, nemožnosti nebo téměř žádného vlivu stávající systémové či organizační podmínky ze strany vedení školy změnit, a to je další významný činitel podílející se na vzniku syndromu vyhoření (Křivohlavý, 2012).

- *Špatné pracovní podmínky (stav a vybavení budov a tříd, financování provozu školy), včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení*

Z této oblasti vyplývající problémy jsou spojené s nedostatkem financí na provoz škol. Školy, které nejsou dostatečně financované, nemohou vytvářet dobré materiálně technické a psychohygienické podmínky na škole (Holeček, 2014). Špatný stav a vybavení budov i tříd působí nejen na učitele, ale negativně dopadá i na žáky samotné (Kyriacou, 2012). Pro učitele je zatěžující, musejí-li se vyrovnávat s nedostatkem učebních materiálů (Řehulka, 2016). Z důvodů úspor, popřípadě nevyhovujícího stavu některých učeben se přistupuje ke kroku zvyšování počtu žáků ve třídách. V rámci úsporných opatření se snižují stavy

odborníků v pedagogickém sboru nebo počet ostatního personálu. Nedostatečné finanční prostředky mohou mít za následek odbourávání různých podpůrných opatření a programů nebo omezování vzdělávacích projektů (Kyriacou, in Bártová, 2013). K nedostatečně kvalitním pracovním podmínkám dále patří rušivé vlivy z okolních tříd, špatná akustika učebny a absence vhodných prostor pro pedagogickou práci (Řehulka, 2016).

Převážně v našem prostředí není stále uvedeno do praxe systematické vzdělávání učitelů a možnosti jejich kariérního vzdělávání a růstu. Nedostatek financí dále nedovolí pedagogy dostatečně ohodnotit podle kvality dosažených výsledků a kvality jejich práce. Toto vše je v přímém rozporu s vysokými nároky na pedagogickou profesi (Polák, 2005).

- *Pocit nedocení práce učitele*

Nedocení práce učitele je patrné z nízké prestiže, kterou tomuto povolání společnost přisuzuje. Nízká prestiž učitelství a s tím související nízké finanční ohodnocení je další nepříznivý faktor vedoucí k učitelstvímu stresu (Škoda & Doulák, 2016), který se umísťuje na předních příčkách ve výzkumech zabývajících se učitelstvím stresem a můžeme ho tedy označit za faktor velmi významný (Paulík, 1998; Žídková & Martínková, 2003). Společnost někdy tuto profesi degraduje až na úroveň špatně placené služby, které se ujímají lidé s nízkými seberealizačními a profesními kvalitami. Tuto skutečnost lze snadno ilustrovat například fluktuací mladých i kvalitních učitelů na všech typech škol a zařízeních našeho edukačního systému.

Paradoxem týkajícím se prestiže učitelství je skutečnost, že z výsledků dotazníkových šetření sociologických výzkumů je zřejmé, že povolání učitele je českou veřejností hodnoceno jako vysoce prestižní (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Tímto rozparem se zabýval Vacek (in Průcha, 2002) a potvrzuje tezi učitelů, že v konkrétní rovině a v osobním kontaktu učitelé často čelí více či méně vyjadřovanému despektu ze strany okolí. Muži – učitelé mají tendenci se ke své profesi přiznávat poněkud nejistě a okolí zpravidla reaguje s politováním ohledně jejich finanční situace. Ženy – učitelky mají potřebu připomenout, že navzdory své profesi jsou jinak zcela normální. Příčinami devalvace učitelství se zabývá Havlík (in Průcha, 2000, str. 30, 31) a problematiku objasňuje výčtem následujících faktorů:

- nízké platové hodnocení, zejména ve srovnání s méně náročnými povoláními i s profesemi vyžadujícími vysokoškolskou kvalifikaci;

- zdánlivě snazší studium učitelství (a názory o nízké úrovni pedagogických fakult);
- vysoký stupeň feminizace učitelstva;
- osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči;
- neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a s tím spjatá mnohdy nekvalifikovaná hodnocení zvnějšku (úředníci, rodiče, masová média).

Na negativní vliv masmédií poukazuje také Štech (2017, in Švancar), dle jeho slov média ukazují učitele jako „potrhle a směšné jedince“ oproti například lékařům, kterých se podobné karikaturismy netýkají. Skutečnost, že v Norsku a Austrálii zahrnuli do svých výzkumů i faktor „znehodnocování obrazu učitele v médiích,“ poukazuje na vážnost problematiky prestiže i v zahraničí. To shodně také uvádějí i další zahraniční autoři například (Kyriacou, 2012; Poschkamp, 2013), kteří upozorňují na malé společenské uznání pedagogické profese a zároveň vysoké očekávání pracovních výkonů pedagogů.

Nízká prestiž učitelské profese ve svém důsledku může způsobit u vyučujících pocity snížené sebeúcty (Brown, in Ptáček et al., 2013), přičemž potřeba sebeúcty je nutná pro zachování mentální pohody a duševního zdraví.

V tomto kontextu je proto nutné zmínit ještě stěžejní vliv členů pedagogického sboru a vedení školy. Ocenění dobré práce učitele by mělo být samozřejmostí nejen ve formě finanční odměny, ale také především pochvalou a oceněním práce v běžné komunikaci. Pozitivní zpětná odezva je prospěšná ať už od kolegů, ale ještě lépe od vedení školy. Taktéž pozitivní zpětná vazba od samotných žáků, či z řad rodičů přispívá k pocitům štěstí a spokojenosti v povolání, kde zadosťučinění snadno nepřichází (Holeček, 2014).

Holeček (2014) se zabýval stresory učitelů základních a středních škol u nás a přidává k výše uvedeným sedmi oblastem další taxonomie zdrojů učitelského stresu

- *Vedení školy*

Vedení školy z výsledků výše uvedeného šetření se jeví jako signifikátor velmi častého stresu v učitelské profesi. Autor zde má na mysli nejen konkrétní vedení a organizace dané školy, ale i ostatní nadřízené orgány, tj. školský úřad, Česká školní inspekce, obecní úřady na straně zřizovatele a podobně. Ze strany organizace školy a vyšších instancí se může jednat o neadekvátní hodnocení vyučujícího, nepřiměřené či protichůdné požadavky. Ze strany vedení školy, či jejich zástupců jde zpravidla o uplatňování příliš autoritativního,

nedemokratického, byrokratického, rigidního, či jinak necitlivého řízení školy, v krajním případě se dokonce může jednat o výše zmíněný bossing. Do této kategorie spadá i řízení vágní, které neposkytuje pedagogům dostatečné pracovní zázemí a oporu. Příkladem může být neposkytnutí zastání vedením školy při konfliktních situacích s rodiči, jimž jsou pedagogové mnohdy neprávem vystaveni (Holeček, 2014). K dalším negativním činitelům vyplývajících z interakce učitel – vedení školy můžeme řadit další položky jako nemožnost experimentovat, nízká spoluúčast na rozhodování, nemožnost vyjádřit vlastní názor, nízká možnost ovlivňovat dění ve škole, nevyhovující interní předpisy, nepřiměřený kázeňský řád školy, vedení neefektivních pracovních porad (Řehulka, 2016).

- *Rodiče žáků*

V souladu s předchozí zmínkou o setkávání pedagogů a rodičů žáků, lze uvést další zdroje učitelského stresu, které z těchto interakcí vycházejí. Pedagogové si stěžují zejména na agresivní chování rodičů, nekritický přístup ke svým dětem anebo vyhrožování učitelům stížnostmi k vyšším instancím, podáním trestního oznámení, soudem a podobně.

Na druhé straně učitelé rovněž negativně vnímají rodiče, kteří neprojevují zájem o dění ve škole a odmítají spolupráci. Nejen z přímé interakce, ale i z nepřímé komunikace přes formální písemné dokumenty, žákovské knížky a podobně, mohou vznikat různé dezinterpretace a nedorozumění ze strany rodičů, což k rozvoji dobrého vztahu jistě nepřispívá a na učitele zpětně působí jako další zátěžový prvek.

- *Učivo*

Řehulka (2016) označuje za další potencionální zdroj stresu učivo. Přestože nepatří mezi stěžejní učitelskou zátěž z důvodu, že učitelé (zpravidla s dlouholetou praxí) již pracují víceméně rutinně, podle již zhotovených témat a výklad látky je z důvodu neustálého opakování zautomatizován. Přesto mohou z interakce učitel – učivo vzejít jisté stresové momenty například v případě přílišné náročnosti učiva (spíše ve vyšších ročnících), nevhodnou následností učebních témat, přílišným zhuštěním učební látky do krátkého časového období nebo při obtížích s didaktizací učiva.

Uvedený přehled specifických příčin učitelského stresu si samozřejmě neklade nárok na úplnou komplexnost. Oblasti, které udávají učitelé jako zátěžové, se přirozeně mohou lišit na základě různých školských systémů a kulturních odlišností v jiných zemích. Je

jednoznačné, že příčin učitelského stresu vedoucího k vyčerpání popřípadě syndromu vyhoření je mnoho. To, zda se stres s jeho negativními důsledky na učiteli projeví, závisí na souhře jednotlivých proměnných, jako jsou institucionální a společenské příčiny se zásadním vlivem osobnosti učitele a jeho osobní odolnosti pro zvládnutí stresové zátěže. Stěžejní se ukazuje právě hodnocení daných situací jedincem a víra v jejich zvládnutelnost a možné kladné vyřešení (Bártová, 2011).

Dále je nutno brát na zřetel, že reakce na stres se mohou projevit v různém časovém horizontu. Důsledky zátěžové situace mohou být vyvolány bezprostředně při kontaktu s percipovaným zdrojem, ale právě tak nezdědka v učitelské profesi se důsledky projeví jako časově oddálené, až dlouho poté, kdy učitel již není zátěžovým faktorům exponován (Selye, 1966, 1982; Jenkins, 1979; Cohen, 1980; Hladký et al., 1993, in Řehulka, 2016). Riziko vzniku syndromu vyhoření vzrůstá s mírou intenzity stresu, které je učitel vystaven spolu s dobou, po kterou je stresové zátěži vystaven a nedaří –li se mu tuto zátěž eliminovat nebo efektivně vyřešit. Čím více zdrojů stresu povolání obsahuje, tím stresová zátěž nabývá na intenzitě a tím hůře se důsledky stresu redukuje (Ptáček et al., 2013).

4.1.1 Specifika zátěží u učitelů 1. a 2. stupně základní školy

Z náplně práce učitelů je zřejmé, že se jedná sice o zajímavé, kreativní, vysoce exponované, ale také vysoce rizikové povolání z hlediska vzniku a rozvoje burnoutu. Na zátěže učitelského povolání můžeme ještě blíže nahlédnout a specifikovat je z hlediska stupně školské vzdělávací soustavy, kde vyučující působí. Pro účely této práce je vhodné představit si blíže specifika práce učitele na prvním a druhém stupni základní školy. Učitel evokuje v mysli žáků model společnosti, a to zejména na úrovni primárního vzdělávání. Na úrovni této vzdělávací soustavy je také vyšší předpoklad navázání dobrého vztahu se žáky. Učitel s nimi tráví poměrně více času, často bývá přítomen i o přestávkách, vyučuje většinu nebo všechny předměty a bývá zároveň i třídním učitelem. Dobrý vztah se žáky zefektivňuje výuku a to přináší zpětně učiteli pocit dobře odvedené práce, což kladně koresponduje s pocitem osobního uspokojení. Oproti tomu učitelé na druhém stupni se ve třídách ve zvýšené míře střídají a ve zvýšené míře se potýkají s rizikovým chováním a kázeňskými přestupky žáků, kteří mají navíc problémy s autoritami. Učitelé mohou zažívat

pocitu frustrace z obtížně zvladatelných žáků, což je významný faktor pro snižování pocitu osobního uspokojení z odvedené práce (Škoda & Doulík, 2016).

Pro učitelé primárního vzdělávání se jeví jako zátěžový faktor vysoká odpovědnost za svěřené žáky. Obavy jsou umocněny vzhledem k jejich nižší zralosti duševních funkcí, než je tomu u žáků staršího školního věku, kteří lépe umí odhadnout potencionální rizika. Učitelé druhého stupně si více stěžují na již zmiňovanou kázeň žáků a v souvislosti s tím jsou na ně kladeny vyšší nároky na jejich komunikační dovednosti a argumentační schopnosti (Spilková, 2017).

Většina výzkumných studií dochází k závěrům, že učitelé sekundárního vzdělávacího stupně vykazují vyšší intenzitu syndromu vyhoření než učitelé stupně primárního (Feitler, Tokar, 1982; Anderson, Iwanicki, 1984; Schwab et al., 1986; Tsigilis, Zournatsi, Koustelios, in Škoda & Doulík, 2016). Existují však i studie, zejména novější, které výše uvedené závěry zpochybňují, což poukazuje na nutnost zabývat se dále těmito skutečnostmi tak, aby vztahy mezi zátěží učitelů a stupněm vzdělávací soustavy byl lépe pochopen (Škoda & Doulík, 2016).

4.1.2 Demografické faktory v souvislosti se syndromem vyhoření

V otázce demografických prvků (věk, délka praxe, pohlaví atp.) neexistuje jednotné stanovisko. Zcela jistě mezi těmito veličinami nenalezneme jednoduché souvislosti. Tyto veličiny totiž s největší pravděpodobností ovlivňují i další proměnné jako jsou copingové strategie, životní styl a sociální opora (Řehulka, 2016). Nalezneme však i studii, která jako stěžejní prediktor syndromu vyhoření označuje pracovní zátěž a stresy spojené s výkonem povolání, ale demografické faktory podle ní významné účinky při prevenci a vzniku syndromu vyhoření nemají (Beck & Gargiulo, 1983). Četně zkoumanou veličinou je délka praxe a podle teoretických předpokladů je jedním z nejdůležitějších demografických faktorů, který ovlivňuje výskyt syndromu vyhoření (Škoda & Doulík, 2016). Podle V. Kebzy a I. Šolcové (2003) nemá věk ani délka praxe významný vliv na vznik vyhoření. Řehulka (2016) ve svých výzkumech shledal signifikantní rozdíly mezi věkem, služebním stářím a syndromem vyhoření. Taktéž i J. Škoda a P. Doulík (2016) nalézají pozitivní korelační vztah v souvislosti délka praxe a syndrom vyhoření a to ponejvíce v emocionální

oblasti. Naopak nalezneme i studie, které zjišťují negativní korelační vztah mezi věkem a syndromem vyhoření (Prins et al., in Pešek & Praško, 2016). Totéž stanovisko zastává (Maroon, 2012), že vyhoření se častěji objevuje u mladých a svobodných pracovníků. Je nutno ale reflektovat fakt, že předchozí dvě jmenované studie nebyly realizovány se vzorkem učitelů. Na druhou stranu je také nutné zmínit, že řada mladých učitelů opouští tuto profesi již v relativně krátké době, obvykle v průběhu druhého roku praxe (Štech, in Švancar, 2017). Tímto faktem by mohla být ovlivněna i zahraniční studie, která potvrzuje signifikantní vztahy mezi věkem, délkou praxe a syndromem vyhoření. Přičemž u střední generace byl zaznamenán nejvyšší výskyt burnoutu oproti generaci starších učitelů (Lens, De Jesus, in Ptáček et al., 2013). Zde rovněž můžeme brát v úvahu fakt, že vyučujícího středního věku, u nichž se syndrom vyhoření plně rozvinul, nacházejí odvahu a profesi opouštějí, u starší generace už nebývá tak čtené ani snadné takovýto krok zrealizovat (Ptáček et al., 2013).

Další realizované výzkumy zabývající se vlivem stresorů, zvládnutí stresové zátěže a výskytu syndromu vyhoření můžeme odlišit z hlediska pohlaví. Zájem výzkumů v genderové oblasti podporuje i fakt, že nejenom české, ale i zahraniční školství je značně feminizováno (na tomto místě chápáno jako početní převaha žen). Důvodem, proč tomu tak je, bývá v první řadě argument, že ženy obecně projevují větší zájem o práci s dětmi a mládeží a muže naopak učitelské povolání odrazuje z důvodu malé finanční odměny za tuto práci a horší možnosti seberealizace a kariérního postupu. Tento argument podporuje i fakt, že čím nižší vzdělávací systém, tím vyšší podíl žen a naopak. Na tomto místě je však nutné reflektovat, že genderové hledisko v sobě obsahuje naučené a očekávané vzorce chování formované danou kulturou a společností (Řehulka, 2016). V tomto ohledu si tato kapitola neklade za cíl rozlišovat mezi „biologickou daností“ nebo „sociálním konstruktem“, ale chce pouze upozornit, jak ženy – učitelky a muži – učitelé vnímají svou profesi, jaká mají očekávání, jaká jim přináší úskalí a zdali v této oblasti nalézáme významné statistické rozdíly.

Na otázku, které pohlaví je syndromem vyhoření více ohroženo, v literatuře nenalzáme jednotnou odpověď. Freudenbergler byl názoru, že ženy jsou více ohroženy syndromem vyhoření. Ženy obecně přebírají více rolí a funkcí zároveň, což je nad limit jejich vlastního

potenciálu. Navíc se zde uplatňuje i existence dvojí směny, tedy další pracovní povinnosti spojené s chodem domácnosti a péčí o děti po příchodu ženy ze zaměstnání, což vede téměř nepochybně k hlubokému vnitřnímu vyčerpání (Poschkamp, 2013). Dalším argumentem v neprospěch žen je ten, že ženy se ve zvýšené míře emocionálně angažují a tím pádem je u nich zvýšené riziko vyčerpání v emocionální oblasti. Naproti tomu u mužů se častěji objevují znaky depersonalizace, což bývají důsledky tendence k potlačení emocionálních impulzů v mužském jednání (Schaufeli; Enzmann, in Škoda & Doulík, 2016). Ne všechny studie vypovídají o vyšším zatížení pro ženy, právě naopak, ve starší studii realizované mezi učiteli, muži – učitelé vykazovali vyšší míru syndromu vyhoření a nižší míru pracovního uspokojení než ženy. Výhodu pro ženy autoři spatřují v úrovni sociální podpory, kterou ženy ve vyšší míře využívají (Burke; Greenglass, 1998) a která je obvykle mnohem širší než u mužů (Kalimo; Hakanen, in Škoda & Doulík, 2016). K obdobným výsledkům dochází kolektiv autorů intervenční studie, v níž muži - učitelé vykazovali statisticky vyšší míru projevů syndromu vyhoření ve všech třech oblastech (emoční vyčerpání, depersonalizace, osobní uspokojení) s nejmarkantnějším rozdílem v oblasti emočního vyčerpání (Wegner et al., 2011). Podle odborníků analýzy studií naznačují, že genderové rozdíly v náchylnosti k syndromu vyhoření oscilují napříč různými povoláními (Innstrand, et al., 2011).

5 Protektivní faktory v souvislosti se syndromem vyhoření

Protektivními faktory rozumíme souhrnné činitele, které ve svém výsledku působí jako ochranný štít proti syndromu vyhoření. Tyto ochranné faktory pomáhají kompenzovat nepříznivý vliv rizikových faktorů, vyplývajících z náročnosti práce ve školství. Souhrnně se jedná o psychické, behaviorální a sociální faktory, jež na sebe působí ve složitě podmíněných vztazích (Dosedlová, 2016). Konkrétně se tato kapitola bude zabývat osobnostními charakteristikami jedince, potažmo učitele, sítí sociálních vztahů, zdravým životním stylem a copingovými strategiemi vyvíjenými s cílem eliminovat důsledky pesimální psychické zátěže.

5.1 Protektivní faktory psychické odolnosti

Jedná se o vrozené a získané dispozice a rysy osobnosti, které iniciují a regulují různé psychické procesy a behaviorální projevy člověka (Cakirpaloglu, 2012) a mají protektivní význam. Pomáhají jedinci lépe se vyrovnávat s působícími stresory. Souhrn činitelů pomáhající člověku zachovat si duševní zdraví a pohodu můžeme spatřovat v *resilienci*. V překladu pojem resilience vyjadřuje odolnost, nezlomnost či nezdolnost jedince podléhat působení stresogenních vlivů. Resilience v sobě zahrnuje řadu významných psychologických koncepcí jako například:

Locus of control (koncepte lokalizované kontroly) J. Rottera, kdy osoby s vnitřním (interním) místem kontroly jsou přesvědčeny ve vlastní schopnosti ovlivňovat a aktivně řídit výsledky svých činností.

Self – efficacy (osobní sebeúčinnost) A. Bandury v rámci této teorie je chápána jako důvěra ve vlastní schopnosti dosáhnout vytyčeného cíle.

Hardiness (osobní odolnost, tvrdost) S. Kobasové je tvořena několika základními komponenty ve smyslu přijímání těžkostí jako výzev, schopnost být věrný sám sobě a svým každodenním zásadám a plně se angažovat a zároveň věřit ve vlastní vliv na vývoj událostí.

Salutogenesis; Sense of Coherence (salutogeneze a smysl pro soudružnost) A. Antonovského je velmi významnou a inspirativní koncepcí, která se stala základem četných studií zkoumajících vztah psychických dispozic a udržení psychické rovnováhy

přes nepříznivé působení vnějších podmínek. A. Antonovsky byl ve svých studiích inspirován vězni, kteří přežili holocaust (Kebza, 2005). Jeho přínos spočívá v tom, že se zaměřil na druhou perspektivu pólu zdraví. Tedy nezkoumal proč a jak lidé onemocní (patogeneze), ale právě naopak se zajímal, proč lidé zůstávají zdraví navzdory nepříznivým podmínkám. Z této perspektivy vychází pojem salutogeneze z latinského (salus – blaho, zdraví). Díváme – li se na syndrom vyhoření z hlediska patogeneze, je jistě žádoucí, známe – li spouštěcí mechanismy pro vznik a rozvoj syndromu vyhoření, ale nestačí k tomu, abychom se nedostali do pomyslné sestupné spirály. Z hlediska prevence se jeví jako mnohem účinnější právě seznámení se s protektivními faktory syndromu vyhoření v rámci posílení vlastní odolnosti. Důvodem, proč při srovnatelných vnějších podmínkách někteří lidé zůstávají psychicky odolní, shledal Antonovsky v jistém kognitivním postoji. Nazval jej „smyslem pro soudružnost“ a je tvořen třemi následujícími složkami.

- *srozumitelnost (meaningfulness)* vyjadřuje dispozici vnímat a chápat svět jako srozumitelný, logicky uspořádaný celek, kde každá událost má své racionální důvody a řešení vzniklých událostí se považuje za smysluplné, a to ve všech oblastech každodenního života a jeho součástí (práce, volný čas, rodina). V souladu s vynaloženým úsilím se pojí očekávání pozitivního výsledku doprovázeným pozitivním emočním laděním. Je – li úroveň smysluplnosti nedostatečná, jedinec má tendenci k distanci od situace, což bývá spojeno s pocity lhostejnosti, odcizení, izolace apod.
- *zvládnutelnost (manageability)* zahrnuje důvěru ve vlastní schopnosti a přesvědčení, že problematické životní situace a nároky se dají ovlivnit a řešit, ať už vlastními silami nebo dopomocí z okolí. Při nízké úrovni zvládnutelnosti převažují pocity nedostatku potřebných předpokladů ke zvládnutí situace a jedinec požadovaným nárokům není schopen dostát.
- *smysluplnost (comprehensibility)* značí míru nalezení smyslu vlastní existence. Věci a okolní svět jako celek jsou smysluplně uspořádané a lze z nich vyvodit předvídatelnost dalšího vývoje situací. Obecně, pokud jsou splněny předchozí dvě položky srozumitelnosti a zvládnutelnosti, bývá snazší vnímat svět a život v něm též jako smysluplný (Poschkamp, 2013; Paulík, 2011, in Slezáčková, 2012).

Dalším výrazným kladným postojem, který má silně protektivní účinek je *optimismus*. Optimistické očekávání spojené s úspěchem má motivační efekt a poskytuje psychologický zisk. Scheier a Caver (in Dosedlová et al., 2016) vnímají optimismus jako generalizované pocity sebedůvěry, kdy jedinci na výzvu reagují s důvěrou v dosažení žádoucích výsledků bez ohledu na typ prostředků, který jim bude nápomocen. Navíc i ve vztahu k nepříznivým okolnostem se snaží najít pozitiva, negativa vnímají jako přechodná a věří v možnost vyřešení nežádoucích okolností. S překonáním překážek očekávají osobnostní růst. Optimismus bývá spjat s proaktivním zvládním stresu, s nadhledem a smyslem pro humor. Optimisté mají tendenci úspěch připisovat vnitřním faktorům (schopnostem a úsilím) a naopak neúspěch vnímat jako externí záležitost. Kognitivní hodnocení situací v tomto případě koresponduje s optimistickým explanačním stylem. Přestože optimismus je dispoziční rys osobnosti je částečně modifikovatelný. Podle Seligmanovy koncepce je explanační styl ovlivnitelný (Seligman, in Dosedlová et al., 2016), tudíž pesimistický explanační styl lze do určité míry změnit na optimistický za pomoci intervence vycházející z emoční terapie (Ellis, in Slezáčková, 2012) či kognitivně – behaviorálních intervencí (Gillham et al., in Dosedlová et al., 2016).

5.2 Coping a copingové strategie

Zatímco resilience a vědomí souvztažnosti označují spíše schopnosti zvyšující odolnost jedince a jeho vlastní schopnost adekvátně se vyrovnat se zátěží. Coping a copingové strategie chápeme jako souhrn všech postojů a způsobů chování, které jedinec taktéž využívá ke zvládnání životně náročných situací (Stock, 2010). Coping je souhrnný pojem a zahrnuje následující složky struktury zvládnání – zvládací procesy, zvládací schopnosti, zvládací vzorce a zvládací zdroje. Tyto složky se v průběhu zvládnání vzájemně prolínají. Obecně přijímané základní dělení copingových strategií podle R. S. Lazauruse a S. Folkmanové je členěno do dvou skupin podle jejich zaměření. Coping zaměřený na problém (plánované, racionální řešení problému s cílem jej ovlivnit nebo vyřešit) nebo na emoce (snaha o eliminaci emoční odpovědi organismu) například přijetí nebo využití sociální opory. Zpravidla strategie orientované na problém se uplatňují, pokud je situace vyhodnocena jako řešitelná a strategie orientovaná na emoce je volena v případech, kde se situace zdá být neřešitelná (Pelcák, 2016). Někteří autoři řadí strategie zaměřené na emoce

za obranný mechanismus a nepovažují jej tak za vlastní coping jako strategii zaměřenou na problém. Přičemž jako efektivnější u učitelského stresu se jeví užití aktivní copingové strategie z důvodu vyšší pravděpodobnosti vyřešení problému v budoucnu. Naopak vyšší uplatnění strategie zaměřené na problém se nachází například v paliativní péči (Švamberk Šauerová, 2018). Jiní autoři rozlišují další uplatňovanou strategii nazvanou vyhýbavé zvládnání (snaha eliminovat stresovou reakci vyhnutím se problému nebo rozptýlením). Tato strategie je považována za negativní (neefektivní) copingovou strategii. Naopak k pozitivní (efektivní) strategii jsou řazeny strategie zaměřené na problém (Kebza, 2005), ale i strategie zaměřené na emoce v případě využití pozitivních emocí, jako například optimismus (Falke, in Kebza, 2005). Některé na emoce zaměřené strategie jsou řazeny k negativním strategiím a to v případech, kdy emoční tíseň ještě zvyšují (sebeobviňování) či jsou neefektivní (rezignace) (Janke & Erdmanová, in Vondrová, 2015).

5.3 Síť sociálních vztahů a opory

Již dříve bylo zmíněno, že v pokročilejších stádiích syndromu vyhoření se jeho negativní dopady (depersonalismu, dehumanizace) přenáší do vztahů nejen se žáky, spolupracovníky, ale právě tak nevyjímá ani blízké okolí rodinu a přátele. Přitom síť kvalitních sociálních vztahů jako protipól, může být velmi nápomocna poskytováním sociální opory. A právě sociální opora je v literatuře v souvislosti s vyhořením často zmiňována. Sociální oporu lidé čerpají nejen v obtížných chvílích, ale i v běžných situacích. Do sítě sociální opory spadají přátelé, kolegové, sousedé, známí, rodinní příslušníci a příbuzní. Sociální oporu také mohou poskytnout i velké organizace a sdružení. Právě sociální opora, které se od druhých osob, skupin, či širší veřejnosti dostane, může ovlivnit způsob, jakým se lze vyrovnat s náročnými životními situacemi a ve svém důsledku má pozitivní dopad na psychickou pohodu a zdraví (Schwarzer; Lepir, in Kebza, 2005). Tento osobní pocit pohody, obecněji štěstí a životní spokojenosti s kvalitními sociálními vztahy je ve vědeckých kruzích zmiňován jako „wellbeing“ (Kebza, 2005). Výzkumy bylo potvrzeno, že sociální vztahy mohou být nápomocny při cestě k sebepoznání nebo sebeuplatnění, či sebeúcty. Naopak nedostatečná síť sociálních vztahů je v literatuře spjata s vyšší vulnerabilitou (Kebza, 2005).

Z hlediska mezilidské opory rozlišujeme některé základní dimenze jejich nejčastějších projevů. Základní terminologii uvedl už J. House (1981 in Poschkamp, 2013), z jehož výčtu můžeme vybrat tři nejběžnější druhy opory následovně:

- *emocionální opora* – je důležitá složka mezilidské komunikace. Patří k ní vyjadřování důležitých emocí jako lásky, empatie, víry, jistoty, útěchy atp. Je zpravidla poskytována těmi nejbližšími, jako je partner, partnerka, rodiče, děti či blízcí příbuzní.
- *instrumentální opora* – slouží k poskytování různých druhů „hmatatelné“ pomoci. Zpravidla se jedná o pomoc s chodem domácnosti, materiální či finanční výpomoc.
- *informační opora* – míní veškerou pomoc ve formě rad, doporučení, upozornění a informací. Do této kategorie spadá opora jak z blízkého, tak i ze vzdálenějšího sociálního okolí.

Významný vliv má nejen sociální opora získaná, ale mnohdy postačuje i prostá opora očekávaná (anticipovaná). Ta poskytuje jedinci pocit přijetí danou skupinou a pocit možné pomoci v případě potřeby. Stěžejní význam sociální opory tkví v tom, že zvyšuje v jedinci pocit sounáležitosti, lásky a přijetí skupinou, do které příjemce patří a poskytuje mu tak naplnění jeho základních sociálních potřeb, čímž pomáhá s adaptací na různé situace a eliminuje tak negativní důsledky stresu.

5.3.1 Opora poskytovaná z řad kolegů

Mnoho autorů se shoduje v názoru, že na zvládání stresu a zátěží v zaměstnání potažmo v učitelském povolání nejefektivněji působí pozitivní pracovní klima a opora ze stran spolupracovníků (Kebza & Šolcová, 2003; Křivohlavý, 2012; Pelcák, 2015 a další). Opora kolegů „peer – support“ je účinnější než opora osob mimo pracovní prostředí, protože osoby vykonávající stejné povolání zpravidla sledují stejné cíle, sdílejí obdobné problémy, mají podobné potřeby a v případě nepříznivých okolností dokáží vzájemně lépe využívat emoční, instrumentální i informativní formy sociální opory (Pelcák, 2015). Ještě účinnější forma opory v zaměstnání než peer – support má opora poskytnutá nadřízeným (Terry; Nielsen; Perchard, in Kebza, 2005). Nadřízený, v našem případě ředitel je pro pedagogický sbor velmi důležitá osobnost a má stěžejní vliv na pracovní spokojenost a pohodu svých nadřízených (Bártová, 2011).

5.3.2 Rodinné zázemí

Zdravé rodinné fungování lze definovat jako schopnost rodiny účinně zvládat náročné nebo stresové životní situace a přizpůsobovat se změnám. Při řešení náročných situací může být kvalitní rodinná síť spolu s integritou významným protektivním faktorem vyhoření (Pelcák, 2015). Rodinný stav dle dostupných studií má pozitivní účinek na zdraví a redukci chronického stresu. U vzorku fungujících párů byla zaznamenána nižší nemocnost než u ovdovělých osob (Stock, 2010). Kalimo a Hakanen (in Škoda & Doulík, 2016) provedli výzkum, ve kterém se ukazuje rodinný život i s jeho povinnostmi a odpovědností jako obohacující zdroj s kladným vlivem na emocionální život člověka, prohlubující mezilidské vztahy a interpersonální dovednosti. Citovaná studie dále uvádí, že muži, kteří sdílejí s manželkou domácí práce, aktivně se podílejí na chodu domácnosti a zároveň jsou schopni své manželky podporovat v jejich profesním růstu, jsou ohroženi vyhořením v mnohem menší míře, než tomu tak je u mužů bez rodinného zázemí, či u mužů, kteří se na chodu domácnosti nepodílejí. Tato studie je unikátní tím, že se zabývá podpůrnými rolemi a jejich účinky na oba partnery. Z tohoto příkladu je zřejmé, že pro fungující manželské páry je důležité sociální oporu nejen čerpat, ale i obousměrně poskytovat a podporovat tak užší vzájemné vztahy. Podmínkou pro fungování je přiměřeně vysoká self – esteem obou partnerů.

5.4 Zdravý životní styl

Pomocí zásad zdravého životního stylu se lze lépe vypořádat s psychickou zátěží a stresem. Tuto skutečnost však učitelé velmi často z různých důvodů podceňují (Bártová, 2011). Přitom učitelé mohou ovlivnit své chování v několika podpůrných aspektech, jen je důležité je pravidelně dodržovat a nepolevovat. Ke zdraví podporujícímu životnímu stylu patří v první řadě pravidelná pohybová aktivita. Pravidelný pohyb zlepšuje aktuální psychický stav a náladu, eliminuje úzkostné a depresivní stavy díky působení endorfinů „hormonů štěstí“ a neurotransmitteru serotoninu. Tyto látky se prokazatelně tvoří při zvýšené svalové zátěži (Stock, 2010). Navíc pohybová aktivita v rámci sportovních her a skupinových cvičení poskytuje příležitost k navazování a udržování sociálních kontaktů a přispívá tak ke skupinové kohezi, která je přirozeným zdrojem sociální opory (Pelcák, 2015).

Stravu a stravovací návyky rovněž řadíme mezi zdraví a psychickou pohodu podporující chování. Optimalizace výživy spočívá v pravidelnosti, střídmosti, preferenci vitamínů a bílkovin před sacharidy a tuky, schopnosti vyhradit si na stravování určitý čas.

Kvalitní spánek přispívá k regeneraci duševních, kognitivních a fyzických procesů a funkcí. Nedostatečná spánková hygiena má vliv na negativní emoční ladění a zvyšuje riziko depresivních stavů. Jedinci, kteří spí méně než sedm hodin denně, či užívají psychofarmaka při potížích se spaním, vykazují v porovnání s osobami, které spí déle nižší psychofyzickou pohodu a celkovou kvalitu života (Chenová; Gelaye; Willamsová, in Dosedlová et al., 2016).

Souhrn dalších protektivních faktorů můžeme shrnout pod širokou oblast duševní hygieny. Patří sem už již zmiňovaný sport a pohyb, spánek a podobně. K dalším komponentám můžeme uvést například kulturní oblast jako návštěvy koncertů a výstav, kin a divadel. V neposlední řadě aktivní i pasivní volnočasové aktivity a koníčky a také využití meditačních a relaxačních technik. Věnování se dvěma a více aktivitám má výrazný psychohygienický účinek (Slezáčková & Pešková, in Dosedlová et al., 2016).

EMPIRICKÁ ČÁST

6 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Na téma syndrom vyhoření se objevuje množství převážně zahraniční, ale i české vědecké literatury a výzkumných prací, problematiku se snaží řešit i řada studentských závěrečných prací. Do této řady jsem se rozhodla vstoupit i já a to z důvodů, které objasňuji již v úvodním textu teoretické části a posléze i zde na tomto místě. Nejvýraznějším motivem sepsání tohoto textu je skutečnost, že sama již několik let pracuji jako učitelka prvního stupně a proto jsem svůj výzkumný záměr zacílila právě do oblasti školního prostředí, které je mi blízké. Z hlediska obšírnosti hlavních výzkumných otázek jsem jako projektový plán zvolila kvalitativní výzkumný design a pomocí interview s učitelkami a učiteli základních škol jsem se snažila o co nejhlubší vhled do zkoumané problematiky.

Jak už z předešlé teoretické části vyplývá, učitelská profese patří k vysoce rizikovým povoláním z hlediska ohrožení syndromem vyhoření. V posledních desetiletích je učitelství často označováno jako „nemožné povolání“. Tento výrok v sobě zahrnuje pedagogické neúspěchy spojené s pocity selhání, rezignace, deziluze a bezmocnosti, které jsou učiteli do vínku „jakoby“ už předem dané. Tímto výrokem s větší, či menší mírou nadsázky argumentoval již Sigmund Freud (1925, 1939), když tvrdil: „*Existují tři nemožná povolání: vychovávat, uzdravovat a vládnout ... člověk si může být od začátku jistý nedostatečným úspěchem*“ (Cifali, in Štech, 1999).

Navzdory těmto nepřilíš pozitivním předpovědím se moje hlavní výzkumná otázka v souladu se salutogenezí, jíž jsem se inspirovala, bude ubírat směrem opačným a ve své práci zmapuji nejen oblast stresových faktorů v učitelské praxi, ale zvláště se zaměřím na hledisko protektivních faktorů, jako například vnitřní a vnější motivátory, osobnostní rysy, postoje a copingové strategie, které učitelé dokáží efektivně využít k ochraně svého fyzického a psychického zdraví.

Další pro mne zajímavou oblastí, kterou jsem se rozhodla zmapovat a které v literatuře není věnován příliš široký prostor, je význam a vliv rodinného soužití na psychickou pohodu učitelů. Na tomto místě mne zajímalo v jaké míře a zdali je možné fungující

rodinné soužití přes všechny další povinnosti a závazky, které plynou z nutnosti obstarat chod domácnosti a péči o děti, označit za význačný protektivní vliv syndromu vyhoření, nebo je zdrojem dalšího popracovního vyčerpání. Na tomto místě jsem se zajímala, zda naleznu signifikantní rozdíly ve výpovědích mužů a žen, kteří žijí v manželském svazku a hlavně jestli ženy – učitelky nepocitují zajišťování chodu domácnosti jako „druhou směnu“. Přestože v posledních desetiletích česká společnost prochází dynamickými změnami i v oblasti rodinné a pohled na mužské a ženské role se mění, tisková zpráva Sociologického ústavu AV ČR dokládá přetrvávající vliv tradičního rozdělení rolí, kdy „*při srovnatelné pracovní době zastávají ženy většinu domácích prací a výrazně delší dobu tráví i péčí o děti*“ (Röschová, 2016, str. 2). Zajímala jsem se mimo jiné i o to, jak rodina společně tráví volný čas, čemu se společně věnují, co společně sdílí a přispívají tak ke vzájemné psychické pohodě.

Další sled otázek jsem soustředila do oblasti zdravého životního stylu. Na tomto místě jsem se zajímala, jak respondenti pečují o své vlastní fyzické i psychické zdraví. V učitelské profesi je poměrně častým jevem nezdravý životní styl a vyskytují se nevhodné praktiky zvládání stresu jako je zneužívání návykových látek (kofein, tabák, alkohol) a učitelé často mívají nedostatek pohybu (Hlávková, 1999; Blažková, 2001; Blahoutková, 2001; in Židková & Martínková, 2003). I novější průzkumy toto potvrzují, podle Státního zdravotního ústavu se jedná až o 90 % učitelů, kteří mají nedostatky v životosprávě (Kohoutek, 2010).

Z důvodu co nejkompexnějšího pohledu na život učitelů jsem se zaměřila i na oblast volnočasových aktivit. Zajímalo mě, zda vyučující dokáží efektivně hospodařit s časem a najít si mezi každodenními pracovními a rodinnými povinnostmi také přiměřený čas na odpočinek a zájmové aktivity. Je logické, že oblast volnočasových aktivit je velmi široká, můžeme ji chápat jako vlastní „osobní čas“ pro sebe a své vlastní záliby, ale také jako sdílený volný čas trávený s rodinou, či přáteli v závislosti na preferencích jedince. V každém případě však volnočasové aktivity jsou nezbytnou součástí psychohygieny. Věnování se volnočasovým aktivitám jako jsou záliby apod. a životní styl v souladu se zásadami zdravého životního stylu podporují zdraví a stávají se tak dalším zdrojem fyzické a psychické síly.

Poslední z výzkumných otázek se týká oblasti demografické. Zde mě zajímalo, zda naleznou významné rozdíly ve výpovědích mužů a žen, učitelů prvního a druhého stupně, či jiné lineární podobnosti, které by upoutaly mou pozornost. Zaměřila jsem se i na vnímání postavení mužů a žen ve školství samotnými respondenty a je-li některé z pohlaví podle nich považováno za zvýhodněné.

Syndrom vyhoření přestože má své silné teoretické zázemí, na kterém se shoduje řada předních odborníků a to zejména v oblasti projevů a dopadů na psychiku člověka, tak se simultánně objevuje množství prací a výzkumů, které si v některých oblastech protirečí. Největší variabilitu výsledků nabízí zmíněná oblast demografických faktorů. Dle mého názoru se výsledky socio-demografických studií pro různá povolání liší, protože různorodá povolání mají svá specifika, která mohou mít vliv na výsledky výzkumů demografických prvků. Je proto žádoucí nejprve odlišit skupiny povolání a až posléze analyzovat demografické údaje. Z důvodu nejednoznačností, které kolem demografie panují (viz kapitola *Demografické faktory v souvislosti se syndromem vyhoření*), jsem se rozhodla zaměřit svou pozornost i tímto směrem a formulovat tak další ze svých výzkumných otázek.

Zastřešující výzkumné otázky:

- Jaké pozitivní aspekty ve svém povolání vyučující pocítují jako nejvýznamnější
- Které negativní aspekty ve svém povolání vyučující pocítují jako nejsilnější zdroje stresu?
- Jaké copingové strategie vyučující v boji proti stresu využívají?
- Jakým způsobem ovlivňuje rodinné soužití psychické zdraví vyučujících?
- Jak vyučující vnímají a využívají svůj volný čas k odbourávání následků stresu z učitelského povolání?
- Jaký význam mají demografické faktory mezi vyučujícími v prevenci syndromu vyhoření?

7 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor, se kterým jsem pracovala, sestává ze sedmi učitelek a učitelů prvního a druhého stupně základních škol (viz tabulka č. 1 a č. 2). Informanté byli vybíráni důkladně po splnění předem daných kritérií z důvodu, aby vzorek byl co nejvíce homogenizovaný a reprezentativní. Důležitým předpokladem zkoumání protektivních faktorů zvládnání stresu bylo do výzkumu zahrnout vyučující, kteří nejeví známky syndromu vyhoření. Tuto skutečnost jsem předem ověřovala dotazníkem Shirom-Melamedovy škály. Pomocí dotazníku SMBM lze rychle a efektivně zjistit úroveň rizik syndromu vyhoření prostřednictvím čtrnácti položek zjišťujících kvalitu pocitů přítomných v zaměstnání. Dotazníkem lze zjišťovat nejen celkový skóre od 14 (norma) až po 98 (velmi závažné projevy syndromu vyhoření), ale také jednotlivé subškály sestávající z fyzické únavy, kognitivní únavy a emočního vyčerpání. Žádný z vyučujících na základě dotazníku nejevil příznaky syndromu vyhoření (skóre uvádím v tabulce níže) a všichni tak splnili podmínku provedení interview.

Do výzkumu jsou zahrnuta obě pohlaví v přibližném poměru, čtyři muži a tři ženy. Zastoupena je jedna prvostupňová učitelka a dva učitelé se zkušenostmi z prvního i druhého stupně, další čtyři vyučující jsou druhostupňoví. Dále jsou rovnoměrně zastoupeny kategorie dle délky praxe ve školství v rozmezí 0 – 10 let, 11 – 20, 21 – 30 a více let.

Protože výzkum se z velké části zaměřuje i na rodinné prostředí a zázemí vyučujících, bylo nutné vybrat osoby s podobným rodinným zázemím tzn. muže a ženy žijící v manželském svazku se dvěma dětmi. Jedna vyučující s dlouholetou praxí má obě plnoleté děti nežijící už ve společné domácnosti, avšak jsou stále ve vzájemně blízkém kontaktu.

Výzkumný soubor ve finálním výsledku obsahuje vyučující z různých škol. Variabilní vnější prostředí dle mého názoru dopomůže nahlédnout z širšího úhlu na různé typy zátěží, které vyučující základních škol prožívají.

Tabulka č. 1: Výzkumný soubor muži

<i>Jméno</i>	<i>Věk</i>	<i>Délka praxe</i>	<i>Stupeň ZŠ</i>	<i>Výsledky SMBM</i>
<i>Petr</i>	<i>44</i>	<i>3 roky</i>	<i>2. stupeň</i>	<i>skór 35 – velmi mírné projevy</i>
<i>Radim</i>	<i>40</i>	<i>15 let</i>	<i>2. stupeň</i>	<i>skór 26 – norma</i>
<i>Libor</i>	<i>45</i>	<i>17 let</i>	<i>1. a 2. stupeň</i>	<i>skór 40 – velmi mírné projevy</i>
<i>Jan</i>	<i>53</i>	<i>25 let</i>	<i>1. stupeň</i>	<i>skór 26 - norma</i>

Tabulka č. 2: Výzkumný soubor ženy

<i>Jméno</i>	<i>Věk</i>	<i>Délka praxe</i>	<i>Stupeň ZŠ</i>	<i>Výsledky SMBM</i>
<i>Nina</i>	<i>30 let</i>	<i>4 roky</i>	<i>1. stupeň</i>	<i>skór 21 - norma</i>
<i>Olga</i>	<i>44 let</i>	<i>16 let</i>	<i>2. stupeň</i>	<i>skór 34 – velmi mírné projevy</i>
<i>Marie</i>	<i>61 let</i>	<i>35 let</i>	<i>2. stupeň</i>	<i>skór 24 - norma</i>

8 Metoda sběru a analýza dat

Potřebná data jsem získala pomocí polostrukturovaného interview s využitím převážně otevřených, ale i polouzavřených a uzavřených typů otázek. Nejprve jsem ověřovala funkčnost otázek prvním pilotním rozhovorem uskutečněným s učitelem. Pomohlo mi to objasnit, které otázky jsou méně srozumitelné, a uvědomila jsem si i další skutečnosti např. na co by bylo zajímavé se v rozhovoru dále dotazovat, a poté jsem některé otázky mírně modifikovala. Nicméně rozhovor se ukázal jako přínosný, a proto jsem výsledky z něho zahrnula do hlavního výzkumu. Posléze jsem zkontaktovala dalších šest respondentů do výzkumného vzorku. Cíleně jsem vyhledávala vyučující, které jejich práce zjevně těší a jsou oblíbeni. Terminologicky jsem pro výběr výzkumného souboru využila metodu sněhové koule se stratifikovaným a kvóto­vým záměrným výběrem (Miovský, 2006). Potencionální účastníky jsem telefonicky kontaktovala a seznámila s cílem výzkumu a požádala o interview. Ve všech případech jsem se dočkala kladného přijetí, zadaná kritéria na výzkumný soubor se tedy podařilo splnit.

Interview jsem se souhlasem a vědomím informantů nahrála na diktafon a metodou doslovné transkripce s komentářem přepsala (viz příloha). Interview probíhalo v časovém rozmezí 90 – 120 minut a baterie otázek zkoumala tři oblasti – pracovní a rodinnou sféru a oblast psychohygieny. V tomto ohledu jsem shledala otázky týkající se rodinné oblasti jako nejvíce citlivé, zejména pro vyučující, se kterými jsem se osobně neznala. Tento předpoklad se mi potvrdil při realizaci interview s Radimem, kdy při citelném zhoustnutí atmosféry při kladení osobnějších otázek a velmi stručných odpovědí ze strany tázaného, jsem rozhovor přerušila a zeptala se, zdali jsou mé otázky nepříjemné, mi bylo odpovězeno: „*Ne, ale jsou na hranici toho, co bych Vám chtěl říct*“. Zpětně tuto situaci reflektuji jako svou chybu a v dalších rozhovorech jsem se snažila důkladněji cíle svého výzkumu představit, a to zejména v oblasti rodinné. Další rozhovory potom už probíhaly hladce. Osvědčilo se mi v úvodu představit nejen cíle své práce, ale hlavně svou osobu a až poté pokračovat v kladení zahřívacích otázek (*warm-ups*). U známých vyučujících jsem samozřejmě využila neformálních *warm-ups*.

Právě využití těchto otázek několik úvodních minut před vlastním interview je nesmírně důležité pro navození příjemného ovzduší mezi tazatelem a odpovídajícím. Dalším neméně

důležitým faktorem, který k navození pozitivního raportu napomáhá, je výběr prostředí pro realizaci interview (Gavora, 2010). Právě proto místo setkání vždy navrhli oslovení informanté. Důraz byl kladen pouze na to, aby setkání proběhlo na klidném místě ve vhodném čase. Vzhledem k obsáhlosti výzkumných otázek a snaze eliminovat únavu respondentů rozhovor probíhal ve dvou částech s několikaminutovou pauzou. V průběhu interview jsem kladla prohlubující otázky ve snaze dozvědět se víc o výzkumném problému. V konečné fázi byli vyučující znovu ujištěni o anonymitě interview a pozměnění jejich jmen v bakalářské práci. Dále jsem ozřejmila, jak budu dále zacházet s daty (audionahrávka, text práce) a nabídla možnost autorizace textu.

Po přepracování všech rozhovorů bylo nutné kvalitativní data upravit tak, aby bylo možné dále s nimi pracovat a provést finální tematickou analýzu. Výhodou tematické analýzy dle Hendla (2012) je pružnost, se kterou k ní můžeme přistupovat, avšak za předpokladu, že analýza zůstane teoreticky koherentní a konzistentní. Podle instrukcí Gavory (2010) jsem prvotní úpravou pomocí kódování utvořila základní významové kategorie se subkategoriemi a pro tyto kategorie jsem utvořila kategorie vyššího stupně a ty vzájemně propojovala až do konstruktů centrálních kategorií. Jak uvádí Švaříček & Šed'ová (2007) je důležité v počátečních fázích kategorizovat na úrovni jednotlivých případů, pro každé interview zvlášť a až posléze procházet vyvinuté kategorie a hledat souvislosti mezi jednotlivými případy. Na doporučení Miovskeho (2006) jsem pro přehlednější analýzu textu určité pasáže týkající se výzkumných otázek barevně značila.

Výsledky analýzy jsem zpracovávala v souladu s výzkumnými otázkami, z tohoto důvodu jsem na kategorie, přestože spadají do jedné oblasti, pohlížela zvlášť z hlediska jejich protektivních a zátěžových funkcí, a to konkrétně u prvních dvou kapitol. Napříč všem výzkumným otázkám jsem se také zabývala analýzou demografických faktorů, které však neshrnuji ve vyčleněné kapitole, ale upozorňuji na ně pouze u rozdílů, které jsou důležité, či jinak zajímavé. Pro lepší čitelnost výsledného textu jsem ilustrativní výpovědi informantů gramaticky a stylisticky upravila.

9 Protektivní faktory syndromu vyhoření ve školním prostředí

V této kapitole práce analyzuje výsledky rozhovorů participantů, kteří uváděli následující faktory vážící se k pracovnímu prostředí jako významné zdroje radosti a pracovní satisfakce. Následující proměnné „nevyhořelí“ účastníci výzkumu považují za motor, který pohání jejich úsilí v práci setrvat a dále se rozvíjet.

9.1 Interakce se žáky

Všichni oslovení vyučující shodně označili za zdroj největší radosti a životní energie v jejich povolání právě žáky. Ve všech případech zúčastnění zmiňují kladný vztah k žákům, ženy jej označují přímo za lásku. Pro většinu vyučujících je učitelské povolání splněným dětským snem. Petr jako zdroj radosti pocíťované ve svém povolání uvádí: *Baví mě mít vztah s dětmi ve škole, baví mě mít s nimi sociální interakce, předávat jim zkušenosti*. Olga podle jejích slov staví na první místo vztah k žákům a dále dodává: *Já mám velice kladný vztah k dětem, jsem ráda, když přijdou i s problémem, svěří se, řeknou: „Máme rádi vaše hodiny, rádi s Vámi pobýváme, děkujeme za Vaše rady, za zábavnou výuku“*. Libor zmiňuje vzájemnou spolupráci žák - učitel: *Radost mi dělá nejvíc to, když děti jsou hodně spokojené a mají dobrý pocit, že oboustranná spolupráce byla pozitivní*. Pro Jana jsou žáci zdrojem životní energie: *Kontakt s mladou generací a mladými lidmi ... je to náboj, tak bych to specifikoval*. O zdroji životního náboje a pracovní spokojenosti vůbec nepochybuje Nina: *Děti, úplně jednoznačně ... ta práce mě baví, odsejpá to*. Stejně stanovisko zastává i Marie: *Děti, ty jsou pro mne nabíjející, vždycky byly, budou*.

Pro vyučující je pozitivní zpětná vazba, kterou jim poskytují žáci nedocenitelným přínosem: *„Je to pro mne strašně cenné od dětí, někdy cennější než od pana ředitele,“* takto například definuje pozitivní zpětnou vazbu od dětí Marie. Pro vyučující je různými způsoby projevená náklonnost a zájem dětí důkazem, že energie, kterou do vztahů se žáky investovali, se jim vrací. Nepochybně výdej energie je značný, ale vyučující si jej ze žáků umí načerpat zpět. Nina tuto schopnost popisuje následovně: *Vydáš sice tu energii, ale oni tě zas dobijí, já si z nich nasávám ... a když mám sama nějaké své trable, tak je nechám přede dveřmi a nechávám se jen tak volně rozplynout, oni tě tak jako doplní*. Důležitá je schopnost zaměřovat se více na pozitivní odezvy a u méně úspěšných žáků vnímat i dílčí úspěchy, takzvaně „nelámat“ nad žádným žákem hůl. Jak v souladu s ostatními ilustruje

svým výrokem Olga: *Učitel by měl být natolik oddán té své profesi, že nemůže toho žáka úplně odepsat ... já jsem nikdy nikoho nezavrhla.*

Další významnou shodou uváděnou jak učiteli, tak učitelkami je přítomný pocit pozitivní ovlivnitelnosti chování a smýšlení žáků. Tento pocit a víra zajisté pomáhá vyučujícím zmobilizovat síly při kontaktu se žáky s výchovně – vzdělávacími problémy. Radím však připouští občasnou marnost, se kterou se při ovlivňování žáků setkává, a to v případech, kdy přes veškerou snahu, kterou do interakce investuje, se setkává s nezájmem žáků buď ke vzdělávání, nebo s nezájmem a porušováním morálních zásad a hodnot zdravé společnosti (viz kapitola *Problémové chování žáků*). Jeho slovy: *Pokud ty děti se chtějí vzdělávat, tak je naučíte něco, co mají do života. Ať je to trávení volného času, sport, návyky v matematice, zdravý názor na svět a na to, jak přistupovat k sobě i okolí. Nedaří se to ale vždy u všech, protože někdo prostě nechce.*

S tímto faktem úzce souvisí smysluplnost vykonávané profese, která podle zjištění v rozhovorech narůstá s vyšším pocitem ovlivnitelnosti chování a smýšlení žáků. Což můžeme pozorovat v nápadně shodných výpovědích: *„Smysluplnost práce vidím za prvé v ovlivňování jedince nejen po intelektuální stránce, ale i po té duševní a duchovní a vůbec ... myslím, že ta práce je úžasná.“* jak uvádí Petr. Navíc další výrazná shoda panuje v tom, že smysluplnost profese je vnímána daleko za hranice momentálního ovlivnění žáků pro lepší práci a spolupráci ve školním prostředí. Vyučujícím jde zejména o to, svým osobním vzorem a přičiněním mít pozitivní vliv na další generace. Všichni bez rozdílu a i ti s nejkratší praxí hovoří o pocitech zadostiučinění, pokud se jejich žákům daří a mohou sledovat jejich další životní dráhu: *Radost mám z toho, když minulý deváťák nebo deváťáčka přišli s tím, že se jejich budoucí učitel divil, co jsme probírali, že to bylo pozitivní a bral to jako bonus ... vzpomínám na ně rád (Petr).* Velmi podobný názor sdílí i Jan: *Práce je smysluplná v tom, když s odstupem času vidíte úspěchy dětí, ať jsou na gymnáziu nebo průmyslovkách. Jak je člověk starší, tak Vám přicházejí do praxe doktoři, učitelé, zedníci, ... tak to je pro Vás zpětná odměna od těch dětí. Když se jim daří a ony se k Vám ještě vrací ... tak to je velmi příjemné.* Je nutné podotknout, že v první řadě nemusí jít ani tak o úspěch žáků jako takový, ale spíš o zpětnou pozitivní odezvu žáků, kterou vyjadřují a potvrzují učiteli/učitelce vzájemnou kvalitu vztahu, jak nastiňuje Marie: *Děti*

poznají, že má člověk o ně zájem. Děti jsou citlivé a velice dobře ví, jestli to s nimi myslíte dobře nebo ne. Velmi podobně hovoří Nina: *Máš šanci ovlivnit a projde ti pod rukama tolik lidských osudů a životů. A jednou ti ten třicetiletý človíček je schopný si vzpomenout na svoji učitelku v první třídě, která mu mohla dát ten impulz k tomu, aby měl školu rád. A názorně pokračuje: Zrovna dnes mi holčička, která krásně píše, dávala sešit a já říkám: „Tvůj sešit až ho otevřu za třicet roků, tak budu vzpomínat, jak ta Markétka v té první třídě krásně psala.“* Smysluplnost profese ve zpětné pozitivní vazbě žáků potvrzuje rovněž Libor, který zaměření na žáky popisuje následovně: *Určitě a to vnímám každý den (smysluplnost) ve zpětné vazbě, kterou vnímám od dětí. Jednak, že se něco naučily, byly pochváleny, byly oceněny a že se jim něco podařilo, že slyší také to, co doma neslyší.*

9.1.1 Výchovně vzdělávací proces pohledem vyučujících

V oblasti výuky je zřejmé, že učitelé a učitelky jsou potěšeni dobrým prospěchem a kvalitní školní prací svých žáků. Všichni dotazovaní se shodují, že práce s dětmi a potažmo i výuka, pokud se jim práce daří, je pro ně zdrojem kladných pocitů. Tak jako na příkladu ukazuje Jan: *Je to o tom, že doopravdy jdete nadšení z té hodiny. Jste nadšení tím, co třeba připravíte a žáci na to reagují kladně. To Vám řeknu i po nějakých pětadvaceti letech, to dokážu vnímat ... to Vás nabijí a posouvá dál.* Radimovi, s aprobací Tělesná výchova a Matematika, dělá největší radost propojení teorie s praxí. Pokud žáci látce porozumí, zajímá je a dokážou ji s jeho pomocí aplikovat na konkrétní reálné příklady ze života. V tělesné výchově kladné pocity interpretuje následovně: *Pokud vyhraje nějaký zápas, tak kluci mají radost. Jsou to společné zážitky, společné emoce.* Libor se zase více zaměřuje i na dílčí úspěchy u méně školsky úspěšných žáků: *Radost mi dělá, pokud vidím pokroky ve školní práci, když se žák snaží a má nějaký ten strop anebo poruchy učení ... vidím nějaké výsledky.* Podobně Petr velmi pozitivně vnímá a oceňuje změnu přístupu dříve lhostejných žáků a kladně jejich snahu kvituje.

Vyučující samostatný úsudek svých žáků a jejich vhled do problematiky oceňují mnohem více, než prosté memorování, více či méně je to patrné u všech zúčastněných tohoto zkoumání. Nejlépe toto stanovisko předkládají Marie a Nina: *Mám strašně ráda, když na to přijdou děti sami, když je nějakým způsobem navedu ... tak ony z toho mají větší radost, než když bych tam stála a teď jim vykládala, někdy musím drilem, ono to někdy jinak nejde*

... ale když nějakým způsobem si to vyvodíme a přijdou na to sami, tak to je vždy cennější (Marie). Nápaditost žáků s úsměvem oceňuje i Jan: Je to pořád zdroj nových věcí ... ta jejich originalita a bezprostřednost, nic Vám nezakrývají a vesměs Vám řeknou to, co si myslí.

Vyučující se vnímají jako mentoři, kteří mají zájem o problémy svých žáků a nejsou lhostejní k jejich budoucnosti, poskytují pomoc i oporu v problémových situacích a vedení třídního kolektivu ke spolupráci a podpora mezilidských vztahů je pro ně důležitým tématem. Jejich zaměření na žáka o něco více, než na vzdělávací složku je patrná u všech žen - učitelek a některých mužů – učitelů. Nina svůj postoj vyjadřuje velmi výstižně: *Já si myslím, že u těchto malých dětí je hrozně důležité to nějakým způsobem nastavit a navychovat je na tu školu a první třída je jenom o tom naučit se mít rád školu, že ty špatné známky a vědomosti, které se musí nadrtit počkají, mají na to dalších osm roků, ne-li víc. Přestože by se dalo říci, že tato preference je patrná a snadno odůvodnitelná pro učitelku prvního stupně, vyskytuje se i u druhostupňových učitelů a učitelek jako Olga: Já pořád vidím (úsměv) nějakou perspektivu v tom, že ty mezilidské vztahy budou ještě na kvalitnější úrovni. Já si myslím ta slušnost, ohleduplnost, kamarádství a pokora, tak to mě vždycky strašně potěší. Já nejsem zastávce toho, že všichni musí mít samé jedničky, ale ať jsou to pořád lidi, kteří se dokážou ohlížet na druhé a někomu pomoci ... to rozhodně mě potěší.*

V oblasti výuky k dalším zdrojům pozitivních emocí, které vzhledem k četnosti opakujících se tvrzení stojí za povšimnutí, patří využívání inovativních výukových metod. Tato obliba sice není uvedena již všemi vyučujícími, to ale neznamená, že je vyučující nevyužívají. Otázky výzkumu nebyly zaměřeny na vyučovací styly a strategie, ale na to, co tázané nejvíce se spojitostí se žáky a výukou vnitřně obohacuje a je pro ně důležité. V této souvislosti nejvíce „zapáleně“ hovoří o využívání inovací Petr, a to v oblasti informačních technologií a novinek, které pomáhají žákům zefektivnit výuku, či ji jakýmkoliv způsobem pozdvihnout, či zpestřit. Zaujetí a oblibu dále sdílí Libor, který se hlásí k netradičním formám výuky, tak aby výuku více přiblížil žákům a Marie, která si bez novot školu vůbec představit nedovede. Zajímavostí zde je, že praktikování a radost z inovací je přítomná napříč všemi věkovými kategoriemi a nejen u kategorie s nejkratší nebo střední délkou praxe, jak by se dalo velmi zjednodušeně předpokládat. K nezbytné

vlastnosti, která je důležitá pro optimální chod výuky, a tedy i inovativních praktik, patří kvalitní organizace vyučovacího procesu zajištěná vyučujícími. Tato podmínka, jak bylo zjištěno pro ně nepředstavuje zátěžovou položku. Příhodnou charakteristiku poskytuje například Jan: *Co se mi daří, tak je organizace všeho sportovního dění tady na škole a okrese, to je jedna oblast samozřejmě a v té vzdělávací oblasti, protože jsem si už několikrát prošel učit od první až do páté třídy, tak vím, že každý ten ročník má své věci, které vnímáte a samozřejmě pokaždé je to jinak, ale vesměs to gró se nemění.* Jak je vidět na příkladu, organizace práce se logicky zlepšuje déletrvající praxí, což v tomto výzkumu potvrzuje Petr, který zpočátku otevřeně přiznává počáteční rozčarování a potíže, kterým zpočátku své profesní kariéry čelil, což se ale postupem času zlepšuje.

Dalším důležitým faktorem v oblasti výukového procesu, který je nezbytné splnit z důvodu, aby se práce pro vyučující stala radostnou záležitostí, je motivace žáků. Vyučující přiznávají, že povšechně motivace žáků k práci se jim daří, jen Radim upozorňuje na nutnost brát v potaz individuální vývojová období, kterým v rámci svého dospívání žáci druhého stupně procházejí. V tomto období jsou nároky na schopnosti motivace vyučujících obzvláště náročné. Druhou stranu mince přináší existence dalších výjimek problematiky motivace žáků a souvisí zpravidla s nefunkčním nebo jinak disharmonickým rodinným zázemím žáků a stává se pro vyučující zdrojem stresu a emočního vyčerpání (viz kapitola *Vliv rodinného prostředí na školní úspěšnost a chování žáků*).

9.2 Vedení školy s protektivním účinkem na psychické zdraví vyučujících

Z vyjádření informantů na otázky ohledně vedení školy není z jejich strany patrný téměř žádný náznak emocionálního vyčerpání či jiných negací. Efektivní oboustranná kooperace sice nemůže být chápána jako zdroj osobního naplnění a smyslu profese, ale slouží jako klíčový protektivní faktor usnadňující zdárně vykonávat svou profesi. O tom svědčí fakt, že všichni tázaní jsou v současné škole spokojeni a chtějí zde setrvat. Zcela jistě nelze opomenout, že vedení školy je ovlivňováno dalšími segmenty školského sektoru, které musí respektovat, a učitelé sami nemají příliš možností příčiny nespokojenosti z těchto

odvětví ovlivnit (viz kapitola *Vedení školy a vyšších instancí, náplň práce*). Přesto lze říci, že vedení školy je učitelům nápomocno, vyučující se mohou kdykoliv obrátit na vedení školy s obtížnou situací a jejich problém je vyslyšen a řešen. Vyjma Radima, který si není jistý efektivitou následného řešení problémů. Pro Radima tedy vedení neplní podpůrnou funkci tak jako pro ostatní učitelé a učitelky a není tedy pro něj zdroj spokojenosti. Ostatní vyučující shodně označují vedení školy jako podpůrné a zejména oceňují vstřícný přístup a schopnost naslouchat. *Pokud mám nějaký problém, tak za dlouholetou praxi se mi osvědčilo, když jsem problémy řešil s vedením a vždy jsem měl z toho dobrý pocit, že jsem byl vyslechnut a nějakým způsobem se věci řešily (Libor)*. Nina naslouchání a řešení problémů vedením školy označuje za vysoce efektivní: *Tím, že jsme velká škola, tak máme ředitelku a potom je tam zástupkyně pro první stupeň ... kolegyně si ji také nemohou vynachválit ... to je žena, která má tah na bránu, zdravý selský rozum, je asertivní a přímá a když problém nastane, dokáže ho rázně a rychle vyřešit ... a stojí za námi učitelkami*.

Vedení škol splňuje také další podmínky nezbytné pro jeho efektivní chod a vytváří tak pro své kolegy příznivé pracovní prostředí. Vydává jasné a srozumitelné požadavky a informace, které předává vyučujícím na pravidelných pedagogických radách a přehledně tlumočí požadavky vyšších instancí. Požadavky vedení jsou vyučujícími vnímány jako realistické. Vedení dále poskytuje dostatečnou flexibilitu svým pedagogickým pracovníkům, kteří ji zejména pocítují v možnostech, jakým způsobem si mohou své hodiny vést a vyučovat. *Já si vlastně můžu dělat o té hodině, co chci (smích) já musím jen naplnit ten vzdělávací plán (Petr)*. K dalším pozitivům vedení patří otevřenost k inovacím, flexibilní postoje k návrhům vyučujících, které mohou sami navrhnout v oblastech, ke kterým jsou kompetentní. Konkrétním uváděným příkladem může být organizace sportovních, či pořádání kulturních školních a mimoškolních akcí, kde vedení poskytuje volnou ruku vyučujícím, kteří tak mohou naplnit svůj kreativní potenciál. Za aktivitu je vyučujícím poskytnuta pozitivní zpětná vazba ve formě soukromého či veřejného ocenění nebo finanční odměny. K podpoře vzájemných kolegiálních vztahů na pracovišti a znovunačerpání sil vedení školy nabízí možnosti výletů pro své zaměstnance, což je další příjemné zpestření.

9.2.1 Materiální zázemí a soukromý prostor vyučujících

Kvalitní materiální zázemí školy je další důležitou komponentou při utváření pozitivního klimatu školy. Příznivé prostředí školy má blahodárný vliv na efektivitu práce všech zúčastněných. Z rozhovorů je patrné, že vedení škol se intenzivně snaží deficity v materiálně, či materiálně – technickém vybavení své školy vylepšovat a právě tento progres a snahu situaci měnit vyučující vysoce oceňují. Jako například Libor, který sice pocítuje určitý deficit v materiálním vybavení, ale pozitivní aspekt spatřuje v postupném zlepšování školství v této oblasti. Ve výsledném shrnutí výpovědí se ukazuje, že vyučující jsou spokojeni se stávajícím materiálním vybavením. Přiznávají, že vedení se opravdu snaží i vzhledem k omezeným finančním prostředkům zkvalitnit školní prostředí a zajistit dostatečné množství školních pomůcek a výukových materiálů. Nina si pochvaluje kvalitní materiálně – technické zázemí školy, a proto také preferuje své přípravy na výuku realizovat právě ve škole. Ani další vyučující nepocítují deficit soukromého zázemí na jejich pracovišti a mohou si zpravidla vybrat, jestli svůj oddechový čas budou trávit ve třídě, sborovně, nebo na druhém stupni v kabinetu. Izolovanou nebo společnou formu pobytu zpravidla volí různě podle aktuální potřeby.

9.3 Kolegiální vztahy na pracovišti

Toto téma je úzce spjato s předchozí kapitolou vedení školy. Na tomto místě je třeba chápat pracovní vztahy obecně jako „klima“ pedagogického sboru se všemi kolegy jako celek tak, jak na jednotlivé vyučující působí. A pokud působí kladně, lze na ně nahlížet jako na protektivní faktor syndromu vyhoření. Z odpovědí je patrné, že se všichni dotazovaní bez rozdílu snaží o pozitivní vycházení se svými kolegy a celkové klima učitelského sboru hodnotí jako uspokojivé. Při hlubším vhledu se ale v rozhovorech objevují často rozporuplné výpovědi a to mezi muži a ženami. Ženy hodnotí vztahy na pracovišti více emotivně a problematicky, přičemž na ně působí jako zdroj stresu (viz kapitola *Problematika vztahů mezi kolegy na pracovišti*). Muži je hodnotí pozitivně a méně se jimi zabývají (důvodem může být právě i absence konfliktů). Petr je spokojen zejména s rodinnou atmosférou vztahů převládajících na pracovišti a za klíčový faktor označuje vzájemnou toleranci všech vyučujících. Libor podobně vnímá v kolektivu důvěru a úsměvně dodává: *Myslím si, že kolektiv je solidní ... lidé si moc nezávidí, protože víceméně*

každý bere skoro stejně. Jan se svými kolegy dle jeho slov vychází velice dobře, taktéž Radim, ale ten dodává, že není možné stoprocentně vyjít se všemi. Nina zmiňuje příjemné klima sborovny a Olga s Marií obdobně popisují členité problematické vztahy na pracovišti, uvedené učitelky tedy mohou čerpat pozitivní náboj pouze částečně, a to z některých kolegů/kolegyň. Přestože tato oblast se jeví jako více rozporuplná než předchozí části, v některých případech stále plní protektivní funkci. Důležitost kvalitních pracovních vztahů pro vyučující byla patrná napříč všemi rozhovory, ovšem ne ve všech případech na pracovišti takové vztahy panují.

10 Stres a jeho rizikové faktory ve školním prostředí

Následující část práce se snaží zmapovat problematické oblasti a hlavní zdroje stresu vyplývající ze školního prostředí v podobě, v jaké se s ní setkávají zkoumaní vyučující. Na tomto místě je nutné podotknout, že některé kapitoly se překrývají s výše uvedenými kapitolami v předchozí části, a to z důvodu rozdělení rizikových a protektivních faktorů, přestože jsou ze stejné oblasti. Postupně budou uvedeny všechny oblasti, které kantoři a kantorky spontánně uváděli jako zdroje stresu, pracovní nespokojenosti a emočního vyčerpání.

10.1 Problematika vztahů mezi kolegy na pracovišti

Jak je patrné z předchozí kapitoly, opora kolegů z tohoto výzkumného vzorku není stoprocentní a vzájemné pracovní vztahy na pracovišti nejsou harmonické, vyjma Libora a Petra, kteří neuvedli jediný zátěžový prvek v interakci s ostatními kolegy a vztahové oblasti tedy uvádějí jako výlučný protektivní faktor.

V dalších pěti případech byly problémy nastíněny následovně. Příčiny problematických vztahů na pracovišti vychází z různorodosti osobností v pracovním kolektivu a kolize osobních preferencí a zájmů. Někteří upozorňují na genderově nevyvážený kolektiv s převahou žen jako problematický sám o sobě. Jan si myslí, že konfliktní pracovní prostředí sice nezpůsobuje genderově nevyvážený kolektiv, muži přirozeně také mezi sebou mají konflikty, ale rozdílný přístup řešení mezi pohlavími: *Ten, kdo dělá v ženském kolektivu, tak si to dokáže představit (smích), tam kde si to chlapi vyřikají a potom je to všechno v pohodě. Tak holky možná moc řeší některé věci, ve vztahu mezi sebou.* Jan dále komentuje, že se vzniklými vztahovými rozmíškami nezabývá a kolegiální vztahy tak také pro něj nejsou zdrojem zátěže. Radim je nespokojen s kolegy, s nimiž je obtížná spolupráce nebo nemají o spolupráci zájem. V pracovním kolektivu se také potýká s rozdílnými a protichůdnými názory ostatních.

Výrazně shodné výpovědi nalézáme ve vzorku všech tří žen, ty jsou v základu shodné s výpovědí Radima. Na negativní kolegiální vztahy si však mnohem více stěžují, dlouhosáhle o nich hovoří a často se k nim vrací, zdá se tedy, že na ně tento faktor působí s mnohem větší negativní razancí. Označují jej shodně za nejsilnější a téměř výlučný zdroj

stresu. V rozhovorech se opakují zejména témata jako podrážděné, konfliktní kolegyně, které vyvolávají slovní potyčky jak s vyučujícími našeho zkoumání, tak i s ostatními kolegyněmi a nepříznivě ovlivňují pracovní atmosféru. Arogantní chování projevují i vůči žákům a na škole, kde pracuje Marie dokonce vůči začínajícím učitelům, kdy například „shazují“ jejich autoritu před žáky a podobně: *No, tak já už jsem naznačila, že se mi nelíbí přístup některých kolegyně, protože chovat se k žákům s odstupem, já jsem tady ten, co velí, a ty budeš bezpodmínečně poslouchat, tak to se mi nelíbí (Olga)*. S tímto komentářem se neshoduje pouze Nina, ta své kolegyně ohledně své profese a vztahu k žákům hodnotí velice kompetentně, avšak osobní i pracovní vztahy mezi některými kolegyněmi označuje také za problematické. Uvádí to zejména na příkladu neochoty některých kolegyně jiných ročníků při spolupráci a vzájemného sdílení materiálů, s těmito kolegyněmi však Nina nespolupracuje. Sama se setkala s velmi ostrým konfliktem s jinou kolegyní, ten však pramenil spíše z osobního důvodu. K dalším negativním vlastnostem kolegyně, které učitelky jmenují, patří neupřímnost ve vztahu, scházející přímocharost a otevřenost s občasnými postranními komentáři. Nina a Marie tyto konflikty shodně shrnují termínem „žabomyší války“ a osobní sváry zpravidla vnímají jako křivdu. Další příčina konfliktů pramení z pracovního vyčerpání kolegů, které se zpravidla kumuluje na konci školního roku. Výjimkou není ani přenášení vlastních osobních problémů do interakcí s ostatními. Dotazované učitelky a učitelé označili některé ze svých kolegů či kolegyně přímo za „vyhořelé“, někteří profesi již kvůli věku opustili, někteří však na daných školách dále působí, což je znepokojivé zjištění.

10.2 Problémové chování žáků

Přestože zmínění vyučující výše uvedli jako nejsilnější zdroj pracovní motivace právě žáky, neznamená to, že žáci pro ně rizikový faktor vzniku stresu nepředstavují. Spíše než o primární zdroj stresu se však jedná o pracovní nespokojenost, jak vyplývá z podrobnější analýzy textu. Problémové chování svých žáků vyučující vnímají a řeší, intenzivněji ale vnímají pozitivní aspekty vycházející z interakce se žáky. Ke styčným bodům pracovní nespokojenosti z hlediska problémového chování žáků patří zejména nekázeň ve formě zlobení, jak ji definují vyučující prvního stupně: *Starosti mi dělají taková ta sígři, co si nedají říct. Když je zlobivý a dá si říct, tak je to v pohodě (smích) ... a když je zlobivý a*

nedá si říct, tak to prostě mrzí (Jan). Nina za problémové chování označuje porušování pravidel, která ve třídě stanovila a práci ji ztěžuje zejména vyrušování a nepozornost. Kvůli nepozornosti žáků musí Nina pracovní požadavky jako kolovrátek opakovat, což je další vysilující faktor: *Nejsem zastávce dokonalého ticha ve třídě, to vůbec ne, pracovní šum mi vůbec nevadí, ale když něco vysvětluji, hrozně mi vadí, když do toho děti povídají, baví se mezi sebou a nedávají pozor ... a potom se ten dotyčný následně se zeptá, co má vlastně dělat ... děti mě rozčilují dost často, ale mám je ráda.*

Druhostupňoví vyučující kázeňské prohršky pochopitelně o něco více v rozhovorech rozšiřují a to zejména o drzosti a provokace, lži a nezáměru o školní práci: *Ne všichni žáci mají zájem dojít k tomu cíli ... my tady vzděláváme a vychováváme a ne všichni se chtějí nechat vzdělat a vychovat a mají v podstatě své názory přejaté z rodiny a ze společnosti (Radim).* Vyučující druhého stupně musí brát v potaz psychické a fyzické změny související s dospíváním jako například druhé období vzdoru a zvýšenou kritičnost žáků, přičemž žáci prochází vývojem s různou intenzitou a v různém časovém období, jak zdůrazňuje Radim. Nejvíce zátěžovou variantou je podle jeho zkušeností odmítnutí žáka pracovat, což na něj zpětně klade vysoké nároky jak takové žáky motivovat. Také Olga k výše zmíněnému problémovému chování dodává ještě špatné charakterové vlastnosti žáků: *Také mi vadí když (žáci) nepozdraví, nepoděkují, nepustí sednout ... nebo když by někomu ubližovali nebo na zvířata byli zlí. Takový to, co by člověk v sobě měl mít, aby byl sám se sebou spokojený. Jenže ono je právě nejhorší to, že oni jsou právě spokojeni s tím, že jsou oškliví a podobně.*

Liborovi, který má zkušenosti s oběma stupni navíc vadí nevhodné chování chlapců vůči děvčatům. Shodně jako Marie se v praxi setkal s dětskou šikanou. Pro Marii to byl velmi stresový okamžik, protože jí bylo vedením školy nařízeno, aby šikanu řešila, přestože se odehrávala mimo školu. Zátěžové bylo jakým způsobem má dané žáky potrestat. Jan se setkal s xenofobní reakcí na žáka, což pro něj bylo zdrojem stresu a zklamání. Olgu a Radima mrzí, že přes veškerou podporu a snahu vyjít žákům vstříc a pomoci jim s výukovými či jinými problémy si někteří vůbec neuvědomují zájem, který jim tím vyučující nabízí nebo dokonce pomoc znevažují. Marie a Petr zmínili jako zdroj zátěže

žáky s výchovně – vzdělávacími potřebami, konkrétně žáky s diagnózou ADHD. Petr z důvodu obtížnějšího ovlivňování jejich chování a Marii rozčiluje argumentování samotného žáka ADHD svou diagnózou, pokud například nemá pomůcky na výuku nebo se nevhodně zachová. Hovoří také o módnosti ADHD a oblibě u rodičů si podobné posudky obstarat, z důvodu jakési „omluvenky“ pro své dítě. Stěžejní problém Marie vnímá v neefektivní nebo nedůsledné práci rodičů s dítětem v domácím prostředí.

10.3 Vliv rodinného prostředí na školní úspěšnost a chování žáků, vztahy s rodiči

Vyučující velmi často během rozhovorů upozorňovali na propojenost školní úspěšnosti a chování žáků s rodinným prostředím. Pro Marii a Olgu je samotná existence této příčiny více zátěžová, než důsledek problematického chování žáků či jejich školní neúspěšnost. Všichni vyučující se během své praxe setkali s vážnoucí spoluprací s některými rodiči, jejich snaha řešit výchovně - vzdělávací problémy se žáky je potom zpravidla neefektivní. Nejčastěji se jedná o lhostejný nebo naopak opoziční přístup rodičů ke škole. Zmíněny byly i rodiny neúplné či nepodnětné, které v některých případech neposkytují dostatečnou motivaci ke školní práci nebo důslednost při výchově. Chybějící základní školní návyky od rané školní docházky potom prolínají celým vzdělávacím procesem. Nedůsledná rodinná výchova může také pramenit z pracovního přetížení rodičů, které se stále stupňuje a na rodiče je vyvíjen velice silný tlak, jak upozorňuje kantorka s nejdější praxí Marie. Olga jako příčinu pracovního tlaku rodičů spatřuje v popředí materiální priority rodin, které podle jejích slov bohužel zapřičiňují ochuzování mezilidských vztahů v rodině a z deficitu času rodičů, dětem pramení přespříliš svobody, kterou ještě neumějí vhodně využívat. Marie podotýká, že deficit zájmu rodičů pociťuje a ilustruje následujícím příkladem: *Rodiče jsou šíleně vytížení a to na těch dětech vidíte, mám třeba dozor ... a teď za vámi děti běhají: „Paní učitelko, pojd'te si povídat“ ... a ti rodiče si to neuvědomují ... já vím, je to těžké, ale měli by si ty chvílky najít, protože se jim to vrátí.*

Přestože ze strany vyučujících jsou patrné snahy vycházet s rodiči svých žáků co nejlépe a na obecné úrovni se jim to daří, stále se setkávají se širokou škálou povah rodičů a z toho plynoucích variabilních názorů na výchovu a vzdělávání. Petr a Nina se s konfliktními

situacemi s rodiči za dobu své krátké praxe ještě nesetkali, ale plně si je uvědomují na své škole u ostatních kolegů. Ostatní vyučující si zpravidla během praxe formy strategií (viz kapitola *Copingové strategie*), jak jednat s rodiči. Třídní učitelé/učitelky se více setkávají s rodiči a musí řešit více problémových situací, než vyučující s absencí třídnictví.

Zásadní konflikt mezi školou zastoupenou jednotlivými vyučujícími a rodiči vyplývá z názorové kolize školy a rodiny, úzce je také propojen s otázkou prestiže učitelského povolání (viz dále). Olga rodinnou výchovu charakterizuje jako dogma: *Rodina je pro ně (rodiče) dokonalá a škola má prostě respektovat to, co se děje doma*. K výraznějším problémům s rodiči v praxi dochází v drtivé většině případů, pokud vyučující shledává přestupky v žákově chování nebo je patrná školní neúspěšnost. Podle Libora děti reagují na „*zkřivený vlas*“ a hyperprotektivní nebo konfliktní rodiče, potom přicházejí ihned při výskytu problému do školy „*s bičem*“ jak říká Marie. *Děti mají v rodičích vůdčí zastání, a pro ty rodiče je učitel kolikrát neříkám přímo nepřítel, ale člověk na druhé straně barikády. A ten rodič bude dělat všechno proto, aby jeho syn či dcera z toho vyšla co nejlépe (Libor)*. Nejhorší zkušenost má Olga s rodiči, kteří nepřijímají jiný úhel pohledu, jsou sebejistí a neústupní v jejich názorech ohledně výchovy a mají opoziční přístup. Petr s nadsázkou komentuje takové rodiče slovy: *Rodiče mají vlastní představu o tom, jak by měl fungovat pan učitel*. Podle Radima taková rodiče s oblibou vyhledávají problémy tam, kde nejsou a ještě je rádi zveličují a snaží se učitele slovními argumenty „*zahnat do kouta*“.

10.4 Prestiž a pravomoci v učitelském povolání

V otázce prestiže jsou vyučující bez výjimky zajedno. Výrazná shoda převládá v názoru na obecně nízkou prestiž učitelského povolání. Pro zúčastněné je tento vnímaný fakt zdrojem nespokojenosti a často se jím zabývají. Názory degradující profesi jsou podle nich podporovány laickou širokou veřejností, rodiči a masmédií. Negativně vyučující pociťují komentáře na krátkou pracovní dobu a dlouhou dobu volna v podobě prázdnin, byť jak podotýkají, názory jsou velice zkreslené a veřejnost si neuvědomuje další čas spojený s výkonem povolání ve formě nepřímé pedagogické činnosti a dalších nadstandardních aktivit. *Nikdo nevidí dvě tašky sešitů na rameni a myslí si, že jsem už ve dvanáct skončila. No, oni neříkám, že všichni ... prostě Vám řeknou: „Vždyť tam nic moc nedělá ten učitel a*

má prázdniny každou chvíli ... a pořád chtějí přidat“. To pořád média vysílají a ti lidé to přijímají (bouchnutí do stolu). Přitom se ví, že zdravotnictví a vzdělání, to je strašně důležité pro tu zemi a ten stát (Marie).

Paradoxně s předchozím komentářem nízké platové ohodnocení je palčivým problémem samotných učitelů, což během rozhovorů zaznělo opakovaně, a to zejména u mužského vzorku informantů. K negativním dopadům z důvodu nízkého platového ohodnocení a postavení ve společnosti, tak jak se s nimi setkává Radim, je zejména odchod kvalitních učitelů na prestižní školy či do soukromého sektoru. Studium na pedagogických fakultách je veřejností nedocenoáno, to podotýkají Libor a Petr: *Mám pocit, že si neuvědomují (lidé) hodnotu vzdělání, kterým učitel musel projít a zkušenostmi a složitostí předmětů. Myslím, že každý, kdo má kritiku, by to měl jít dělat (Petr).* Provázanost neuspokojivé prestiže a názorového vlivu rodičů si uvědomují bezesporu všichni. Libor k tomuto tématu navíc podotýká: *Role učitele a jeho pravomocí slábne a velmi zásadní má vliv pozice rodiče. Mnoho rodičů má úzké kontakty na vedení školy, nebo jsou i sponzory školy (povzdech), takže se objevují situace, kdy vedení školy bagatelizuje problémy dětí a mnohdy vidí problém jako selhání učitele.* Liborovi dále vadí zvyšující se apel na práva dětí a upozadování jejich povinností, což často rodiče i sami žáci zneužívají. Nina připomíná, že v rámci názorů společnosti je nedocenoána zejména učitelská odpovědnost za své žáky. Rodiče a veřejnost navíc přisuzují odpovědnost za vzdělání výlučně škole a bagatelizuje se význam domácích příprav žáků.

Ohledně pravomocí učitelů se rodiče a veřejnost názorově rozdělují do dvou táborů. Část rodičů a veřejností apeluje na zvýšení pravomocí vyučujících zejména jako reakce na otevřené projevy šikany žáků vůči vyučujícím. Tato část si je vědoma obtížnosti zkorigovat kázeň žáků s minimem prostředků, jak podotýká prvostupňový učitel Libor: *Veřejnost vnímá i to, že učitel na druhém stupni to musí kolikrát přežít (smích) často nejde ani o výuku.* Problematiku pravomocí si citelněji uvědomují třídní učitelé, protože jsou to právě oni, kdo na prvním místě řeší přestupky svých žáků. Nina a Olga, přestože jsou obě třídními učitelkami, nedostatek pravomocí přesto nepocítují, vždy si dokázaly problémy svých žáků vyřešit na půdě školy. Na problematiku pravomocí upozorňovali ostatní

dotazování, kteří se zpravidla setkali s vážnějšími přestupky a zároveň nejsou spokojeni s nastavením legislativních pravidel: *Problémem je, že člověk nemůže bez jejich přítomnosti (žáků) cokoli kontrolovat, například skříňky, vše je limitováno zákonem (Petr). Pravomocje jsou velmi omezené, preventista a psycholog, tam kde by stačila rázná odpověď nebo rázná reakce, tak přijít nemůže, a proto neustále řešíte něco s psychologem (Jan).* Radim nastiňuje řešení problematických situací a pravomocí následovně: *Pokud povedu jakýkoliv spor, musím si hodně dávat pozor, jakým způsobem a s kým ten spor povedu a kdo za mnou bude stát.* Marie také není s nastavením pravomocí spokojena nejen u vyučujících, ale i ostatních odborníků a institucí, které nemohou zakročit a ve výsledku negativní efekt dopadá na samotného žáka.

10.5 Postavení mužů a žen ve školství

Rozhovory byly zaměřené i na oblast postavení mužů a žen ve školství, které s otázkou prestiže úzce souvisí. Tuto kapitolu, přestože by mohla být řazena do demografických faktorů, vkládám trochu uměle, ale přesto záměrně na toto místo pro její důležitost. Respondentům bylo ponecháno volné pole působnosti a volnost odpovědí. Přestože jsem v názorech vyučujících nezaznamenala osobní pocit zvýhodňování či znevýhodňování jednoho pohlaví vůči druhému a z toho plynoucí negativní diskriminační prožívání, jisté náznaky však byly patrné: *Myslím si, že muži jsou oblíbenější, ale to jenom z toho důvodu, že jich je málo (Nina). Na prvním stupni se děti táhnou na vařené nudli, jak se říká, a kór když jste k tomu ještě muž (Libor).* První asociace se obecně pojila k výhodě mužů ohledně biologicky dané vyšší autority u žáků, i když je pravdou, že vyučující připouštěli individuální rozdíly mezi muži a ženami. Libor hovoří o psychologických taktikách, kterými musí žena disponovat pro udržení kázně, a to hlavně u „kritické“ skupiny žáků osmých a devátých tříd. Výhoda druhostupňového učitele spočívá ve snazším získání chlapců a stát se pro ně vzorem. Marie označuje postavení obou pohlaví ve vztahu k žákům jako rovnocenné. Výhody ženy už nejsou tak jednoznačné, jako jejich výhoda byla označena atraktivita, vytříbené chování a laskavý mateřský přístup. Podle Olgy a Niny zpravidla žena ví, jak na děti a co od nich může očekávat, protože má zkušenosti s výchovou. K dalším výhodám patří časová flexibilita a trávení prázdnin s vlastními dětmi. Diskutabilní výhodou je emocionalita, podle některých je výhodou (citlivý přístup,

svěřování dětí), podle některých nevýhodou (labilita, náladovost, přenos osobních problémů). Důležité však je, že každý vyučující svou roli učitele/učitelky pociťuje jako osobní výhodu.

10.6 Vedení školy a vyšších instancí, náplň práce

Vedení školy zastoupené ředitelem/ředitelkou plní v tomto výzkumném vzorku až na několik negativních aspektů protektivní funkci. Radim postrádá na své škole zejména pomoc a podporu vedení školy, nepociťuje efektivní zpětnou vazbu poskytovanou vedením a požadavky vedení nejsou vždy jasné a srozumitelné, navíc připouští i existenci oblíbenců. Také Petr si všímá chybějící zpětné vazby jako reakce a hodnocení jeho práce. Ostatní aspekty dobrého vedení však podle jeho názoru škola splňuje a poskytuje mu tak dobré pracovní zázemí.

Nina navíc uvádí emoční vyčerpání z porad, které mají oba stupně základní školy společné. Zejména ji vadí stálé probírání kázeňsky problematických žáků druhého stupně: *Tam je strašně moc negativních emocí, samozřejmě se řeší jen problémové děti. Na prvním stupni většinou nejsou výchovné problémy, a když jsou, tak se řeší každodenně, průběžně ... tam (druhý stupeň) už je hodně zla.*

Více než samotné vedení školy se ukazuje jako významnější negativní faktor systém a legislativní rámec českého školství. Z dalších komentářů vynechme pouze Ninu, které se osobně níže uvedené zdroje nespokojenosti nedotýkají. Ve zbylých šesti případech vyjadřují vyučující nespokojenost následovně: *Vadí mi právě ty časté změny, změna ministrů, změna legislativy, změna reforem (Radim).* Časté změny zapříčiňují zhoršenou konstruktivitu řešení problémů a negativně působí na optimální vývoj školství. Tento fakt podle Marie podlamuje autoritu vyšších institucí u řadových pedagogů. Jan pochybuje o plné kompetentnosti některých pracovníků v řídicích funkcích, kteří podle jeho názoru mají absenci pohledu z praxe. V reálných situacích to vyučující pociťují zejména při tvorbě a inovacích ŠVP v souvislosti se změnami RVP, na kterém se jakožto zkušení pedagogové podílejí. Ve stejném duchu Marie upozorňuje na problémy, které díky nejednotným výstupům na jednotlivých školách vznikají žákům při přechodech na jinou školu a pozastavuje se při nahrazování dobrých a osvědčených výukových materiálů

neprověřenými novinkami. Časté úpravy ve školství sebou přináší další zátěž, a to v podobě administrativních prací: *Za té totality, to se pořád papírovalo ... a potom po revoluci to najednou ustalo a teď se to dost vrací. Když se něco stane, děti k tomu píší svá vyjádření, jak se to stalo a tak dále. Teď se x věcí ofocuje, musíš mít podklad. Toho papírování je strašně moc (Marie).* Zvýšená administrativní agenda se ve vysoké míře týká žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Ve škole, kde pracuje Marie, mají žáci s ADHD zaveden reflexní sešit, kam po každé hodině vyučující zapisuje chování a projevy žáka. Marie připouští, že v takovém případě padne celá její přestávka na daný zápis.

Další obtížnosti související s náplní práce jsou velmi rozmanité a u jednotlivců nebyly zaznamenány výrazné shody. Souhrnně sem lze zařadit zejména časový tlak na vyučující, limity zvonění a v určený čas dostát kvalitně vnitřním i vnějším požadavkům, nemožnost být jen na chvíli se odtrhnout od školního dění. Vysoké nároky na pozornost a ostražitost, neustálá odpovědnost za žáky i během přestávek, přechodů na jinou budovu, výletů a jiných akcí. Nároky na další sebevzdělání a to převážně v oblasti IT, nutnost s dětmi udržet tempo. Na druhou stranu překážky navštěvovat vzdělávací semináře z důvodu komplikace suplování. Náročnost komunikace s širokou škálou osobností různých skupin obyvatelstva. V oblasti výuky přizpůsobit se i neoblíbeným oblastem a neustále zlepšovat kvalitu výuky.

10.7 Osobnostní charakteristiky, konflikt rolí, začínající učitelé

Poslední oblast zmiňovaná vyučujícími se týká jejich subjektivních prožitků. Ty byly naznačeny spíše okrajově až na Petra, který velmi zřetelně vykazuje snížení sebevědomí i učitelské sebeúcty. V porovnání s ostatními je jeho frekvence vyjadřování negativních postojů ke své osobě a svých učitelských schopností nápadně vysoká. Jeho vnitřní pocity nespokojenosti, napětí až frustrace se tak pro Petra stávají výrazným stresorem. Jako jediný ze všech informantů přiznává, že se již setkal s pocity zoufalství a beznaděje a to v souvislosti s nevydařenou výukou nebo nevydařeným výstupem žáků z ní a to nejvíce v počátcích své profesní kariéry: *Měl jsem svoji představu, co ty děti zvládnou a ony nezvládly vůbec nic.* Rovněž Libor uznává, že je nucen své vysoké požadavky na žáky redukovat. Radimovy vysoké nároky nejen k sobě a svým žákům, ale i ke kolegům, jak přiznává, mu přinášejí často komplikace v mezilidských vztazích a jeho preciznost a

sklony k perfekcionismu mu často znemožňují brát věci s nadhledem. Temperamentové vlastnosti osobnosti bývají pro vyučující také zdrojem nespokojenosti, protože díky nim v určitých situacích nezareagují tak, jak by si přáli. Jedná se zejména o impulzivitu (Nina, Petr) anebo nízkou energičnost a ráznost při řešení problémových situací (Libor). Typ osobnosti má částečně vliv na uplatňovaný výchovný styl, to vnímá jako limitující Jan, který vnímá jako svou slabou stránku nižší autoritativnost a nápodobně Olga, pro kterou je osobní slabina v přílišném odpouštění prohřešků u svých žáků. Optimální vyvážení vstřícnosti a nutnost zároveň udržet si autoritu jak k žákům, tak i při jednání s rodiči může zapříčinit vznik konfliktu rolí.

Ohledně zátěží za zmínku stojí kariérní počátky začínajících učitelů, kterým v prvopočátku hrozí šok z praxe a riziko následného odchodu ze školství. Do výzkumného vzorku byli zařazení dva začínající vyučující Petr a Nina. Jsou zde patrné rozdíly adaptace při vstupu do praxe. Zatímco Nině byla udělena podle jejích slov vynikající uvádějící učitelka, která jí seznámila a dosud pomáhá se všemi náležitostmi profese, Petr se musel s obtížnostmi vyrovnávat sám. Pro Petra se proto stala tato fáze zdrojem stresu a začátky jeho profesní dráhy tak hodnotí v různých aspektech jako komplikované.

11 Pozitivní copingové strategie a vyrovnávání psychické zátěže

Následující kapitola se zabývá způsoby vypořádání se a zvládnání zátěžových situací a stresu, vyplývajících z učitelské profese. Nejprve budou představeny strategie, které vyučujícím pomáhají eliminovat stres přímo ve školním prostředí a posléze v jejich volném čase. Část kapitoly je také věnována sociální opoře, a protože sociální oporu vyučující čerpají nejen z řad kolegů/kolegyní, ale především z řad rodinných příslušníků nebo přátel je zařazena uprostřed a rozděluje tak oblast pracovní a osobní.

11.1 Copingové strategie využívané ve školním prostředí

U vyučujících, jimiž se tato práce zabývá, je patrná silná náklonnost k jejich profesi, která je jim koníčkem: *Mě to baví a s tím беру vše ostatní (Marie)*. Tento kladný přístup je vyučujícím velmi nápomocen při vypořádávání se s nároky a požadavky učitelské profese, které osobně nevnímají jako příliš náročné, přestože si všichni uvědomují náročnost tohoto povolání. Většina z nich zmiňuje důležitost určitých osobnostních dispozic a vloh, vlastností, dovedností a postojů s jejichž absencí by vyučující na pedagogickém poli vůbec nemohli obstát. V následujícím výčtu budou uvedeny ty, kterými učitelé a učitelky disponují i doporučují začínajícím učitelům a jsou tak v souladu s jejich představami o učitelské profesi.

11.1.1 Komunikace, smysl pro humor, optimismus, otevřenost, odstup

Jako jedna z nejdůležitějších dovedností se jeví komunikace se žáky. Ta je pro naše vyučující prioritou a těší se u nich velké oblibě, ať už v podobě prosté konverzace, jako prostředek motivace nebo jako forma sdílení společných zážitků a emocí. Navíc slouží jako podpůrný prostředek pro budování vztahů se žáky a je používána jako nejčastější copingová strategie při předcházení i řešení konfliktních situací se žáky a širším okolím. V tomto případě se osvědčuje zejména schopnost asertivní komunikace. Při řešení konfliktů se žáky se vyučujícím spíše osvědčuje ráznější a rychlejší reakce a nenechat se vtáhnout do spirály diskuze, z níž nevede konstruktivní východisko. Libor si cenné postřehy a náměty řešení konfliktních situací načerpal při studiu psychologie na pedagogické fakultě. Snaží se vždy přijít na příčinu konfliktů mezi svými žáky a tento způsob uplatňuje jako nejefektivnější strategii, přičemž mu napomáhá jeho empativní

schopnost: *Moje doména je, že dokážu s dětmi vyjít a dokážu se do nich vcítit. Když někdo nemá svůj den, tak situaci hned nehrotím, jde mi hlavně o to, umět jednat s dětmi a ony to vycítí. Děti vycítí a ocení spíš než to, co do nich učitel nahustí, ocení to, když nějakým způsobem ten učitel s nimi umí komunikovat.* Marie si v případě potřeby podpoření dobrého třídního klimatu organizuje komunitní kruh, Nina na něj v rámci své školy dochází a případné strategie konzultuje se školní psychologkou. Radim volí cestu vzájemné dohody, domluvy či určitého kompromisu. Přitom se stále snaží pracovat s vnitřní motivací žáka, což považuje za stěžejní, protože motivace zvnějšku jak tvrdí, je neefektivní.

Vyučující rádi využívají v interakci se žáky smysl pro humor a to jako strategii pro odlehčení, navození příjemnějšího klimatu, udržení pozornosti, a tak podobně. Tuto schopnost, jak říkají, žáci dokážou velice ocenit. *Mám ráda, když se s nimi nasměju (s dětmi), když jsou takoví správnáčci. Já si myslím, že my jsme taková partička, že i takto malé děti dokážou pochopit vtip a že sami jsou kolikrát neskutečně vtipní (Nina).* Humor jako strategie nemůže být využit vždy a za všech okolností, je potřeba k němu přistupovat s rozvahou a opatrností tak, aby se tím nenarušila kázeň žáků a neoslabila autorita vyučujícího: *Určitě, já si myslím, že mám smysl pro humor a děti to dokážou ocenit, samozřejmě musím vědět, kdy používat, kde a s jakými žáky používat. Nesmí se to přehánět, ale občas to zlehčí situaci a uvolní atmosféru ve třídě (Libor).* Olga si myslí, že smysl pro humor ve školním prostředí je efektivním lékem proti syndromu vyhoření. Sama jej aktivně využívá, i když jí není nejlépe, a podporuje jej i u svých kolegů. Libor podotýká, že smysl pro humor je jedním z důležitých předpokladů dobrých vyučujících a spolu s optimismem je nejen ochranou pro ně samotné, ale zpětně i pro žáky: *Učitel by měl být optimista se smyslem pro humor, protože pokud to dětem znechutíte na počátku, tak jim to znechutíte na dalších devět let. A to dětství dítěte se pak samozřejmě odráží i v jeho dalším životě (Libor).*

I optimistické ladění u vyučujících tohoto vzorku převažuje a to v pěti ze sedmi případů, většina z nich si v interakci se žáky udržuje stálý pedagogický optimismus. Nedostatek optimismu přiznávají pouze Radim a Petr, u Petra navíc pesimismus pozitivně koreluje s jeho sebeúctou. V ostatních případech jsou vyučující schopni hledat v každé negativní záležitosti alespoň kousek pozitivní: *Prostě i z toho největšího problému si nějakým*

způsobem z toho udělat legraci a najít alespoň malinkou věc, která z toho pramení, že bude pozitivní (Olga).

S výjimkou učitele Radima všichni dotazovaní uplatňují ke svým žákům otevřený přístup. Ten jim napomáhá zlepšovat vztahy se žáky, více se dovědět pokud mají nějaký problém a popřípadě tak snáze pomoci. Pomáhá také při uplatňování individuálního přístupu k žákovi, čehož jsou zastánci všichni vyučující včetně Radima, ten ale naopak volí strategii odstupu. Nina si díky otevřenosti, jak přiznává, snáze ventiluje své emoce a dokáže zpětně čerpat energii ze svých žáků: *Pokud je člověk otevřený, tak si z těch dětí strašně moc nabere.* Petr se chladným vztahům a odstupu jak říká, doslova vyhýbá. Avšak i strategie odstupu může být v některých případech prospěšná, a to jako obrana před negativními sociálními vztahy.

11.1.2 Další osobnostní charakteristiky a uplatňované copingové chování

U vyučujících je znatelná tendence být pro své žáky osobním vzorem. U některých z nich je tato snaha namířena i směrem k ostatním dospělým. Pomocí určitých vlastností, dovedností a postojů, kterými disponují, jsou vyučující přesvědčeni, že mohou v pozitivním smyslu ovlivnit chování ostatních. Vyučujícím je nejbližší demokratický výchovný a vyučovací styl. Podporují a snaží se rozvíjet samostatnost svých žáků nejen v myšlení, ale i v praktických činnostech.

Téma samostatnosti a rozhodnosti se u vyučujících v rozhovorech často objevuje. Jsou to pro ně důležité charakteristiky, které musí denně uplatňovat a volit při běžné práci a při řešení konfliktů tak, aby jejich užití bylo ve výsledku prospěšné. Lze tedy shrnout, že bez samostatnosti a rozhodnosti se žádný z vyučujících nemůže obejít, ale míra a razance projevená v jejich chování se liší. Jako dominantní vlastnosti se nejvíce projevují u Radima a Olgy. Oba dva zastávají stanovisko striktně samostatného a rychlého řešení problémů a neradi se podřizují rozhodnutím ostatních. Ostatní vyučující jsou více benevolentnější k názorům ostatních a dokážou se přizpůsobit vůdčí i podřízené pozici, avšak pokud nesouhlasí s rozhodnutím, kterému se mají podříditi, svůj názor zpravidla neváhají vyjádřit. U pracovně nejmladších Niny a Petra jsou znatelné známky nejistoty, avšak jak podotýkají, se jejich schopnost samostatného rozhodování postupem času zlepšuje.

K nezbytným vlastnostem, které pomáhají vyučujícím kvalitně odvádět jejich práci patří důslednost. Právě důslednost při dodržování stanovených pravidel patří mezi klíčové vlastnosti pedagogů a usnadňuje udržení kázně a díky tomu i plynulost výuky. Pravidel nemusí být mnoho, ale musí být jasně stanovená. Někteří žáci přesto mají problém stanovená pravidla dodržovat, v takovém případě se vyučujícím osvědčuje trpělivost a snaha co nejlépe žáky poznat a proniknout do jejich smýšlení a snažit se je ovlivnit „jejich způsobem“, což logicky vyžaduje delší čas. Trpělivost a systematická práce se žáky má své opodstatnění nejen při výchově, ale i při vzdělávání a v obou případech se mnohonásobně vyplácí.

11.1.3 Pedagogický nadhled a takt, zachování klidu, sebeovládání

Dalším důležitým faktorem pomáhajícím, v učitelském povolání udržet si dobrou náladu a nepropadat frustraci, je pedagogický nadhled. V postojích vyučujících se tento postoj často vyskytuje, a to v souvislosti s nutností slevit ze svých nároků, požadavků, představ a očekávání od žáků a smířit se s výslednou realitou. Zpravidla je nutné brát s nadhledem občasné pedagogické neúspěchy spojené s výukou, ale vyučující by měl, jak podotýká Libor, s určitým nadhledem brát i chování žáků. Jak vzápětí dodává, nemyslí tím stálé problematické chování, které se musí důsledně řešit, ale občasné zakolísání žáků, kteří si v prvopočátku následky svého jednání ani neuvědomují. Určitý deficit schopnosti nadhledu uvádí Petr, který opravdu díky fiasku představ a reality ve výuce v určitém časovém období zažil pocity frustrace a emočního vyčerpání. Jako jeho zkušenější kolegové, kteří si podobnou fázi více či méně také prošli, se však snaží od těchto postojů oprostít a dále na jejich eliminaci pracovat.

Již vzniklé konflikty na pracovišti se vyučující zpravidla snaží řešit s rozvahou, racionálním promyšlením a nevydáváním unáhlených soudů. Jen Nina s Petrem přiznávají určité problémy s impulzivním jednáním, které musí cíleně ovládat, což činí větší potíže Petrovi. Nina své emoce někdy impulzivně s krátkodobým efektem vyventiluje, později si ale uvědomí, že řešení nebylo nejlepším způsobem, a proto cíleně pracuje na sebereflexi a účinněji než Petr proto svou impulzivitu ovládá. Radim se spíše přiklání k situačně podmíněnému jednání a podle povahy konfliktu přizpůsobuje i své jednání. Toto

stanovisko logicky vyplývá z povahy konfliktu, rozdílně budou vyučující řešit konflikt s kolegy/kolegyněmi, vedením, rodiči, či žáky. Vyučující doporučují při konfliktních střetech s kolegy/kolegyněmi či jinými dospělými spolu se zachováním klidu řešení situací neodkládat a přistupovat k řešení problémů ihned, zpravidla efektivní komunikací s prvky asertivity a případně domluvy na kompromisním řešení. Pokud se jedná o problémové chování žáků, je na místě právě razantnější přístup, ale bez přehnaných emocí a snažit se zjistit příčinu problémů. Jen Jan občas strategii „přehnaných“ emocí využívá záměrně k umírnění velmi neukázněného chování. Tato strategie však nemůže být užívána často a zcela jistě nebude platit pro druhostupňové učitele. Při řešení náročných úkolů znovu platí situaci neodkládat a úkol pečlivě analyzovat, naplánovat a rozfázovat. Efektivně vyřešené problémové situace a konflikty dodávají vyučujícím pocit zdokonalování se a zvyšují svou sebeúctu. Všichni učitelé a učitelky potom bez větších obav nahlížejí na problémy a konfliktní situace. Pracovně starší vyučující mají osvojenou větší zásobu uplatňování copingových strategií a mají tak znatelnou výhodu oproti pracovně mladším kolegům.

11.1.4 Další sebevzdělávání a osobní rozvoj, schopnost sebeepochvaly

V učitelské profesi je nutné stále se zdokonalovat, rozšiřovat si obzory a dále se vzdělávat, to shodně potvrzují všichni vyučující. Někteří z nich stále ještě studují anebo čerstvě dostudovali, což jim podle jejich slov pomohlo načerpat cenné náměty nejen do výuky. Potřebu dalšího vzdělávání jim dále v základu zajišťuje vedení školy pomocí různých školení a seminářů, v pracovní době však vyučující omezené šance se dále sebevzdělávat což někteří vnímají jako limit. Z tohoto důvodu si vyučující musí mezi přípravami a dalšími mimoškolními činnostmi rozšířit obzory sami, a to ve svém volném čase. Jan s Liborem cítí deficit a snaží se udržet krok s dětmi v oblasti IT, což jak dodávají, při prudkém rozvoji technologií není úplně snadné. Velkou prospěšnost nových poznatků vyučující spatřují nejen v oblasti výuky, kterou pak mohou zefektivnit, ale nové poznatky je třeba čerpat i z oblasti psychologie, které dokážou vyučujícím velmi pomoci, zejména jak pracovat se žáky a rozvíjet oblast mezilidských vztahů. Nina se velice podivuje, proč na její škole nejsou učitelům nabízeny supervize, a proto se rozhodla započít psychoterapeutický výcvik a sama tak v budoucnu být svým kolegům a kolegyním prospěšná.

Pozitivní vliv sebeepochvaly na psychické zdraví vyučujících jistě není nutné na tomto místě zdlouhavě připomínat. Vyučující našeho zkoumání téměř ve všech případech touto schopností disponují. Sebeepochvala v případech, kdy se jim práce zadaří, v našem případě zpravidla vyučovací hodina, nebo práce na projektu je pro ně tak automatická, že si její pozitivní účinek ani neuvědomují. Kritičtější stanovisko vůči svým výsledkům zastává Radim, který sice pracuje se sebeoceněním, ale bez dopřávání vlastních odměn. Petr jako jediný ze všech otevřeně přiznává neschopnost se pochválit a ocenit své výsledky, jeho snížená úroveň sebevědomí i sebeúcty se projevuje i zde.

11.2 Sociální opora v pracovním i osobním životě

O kolegiálních vztazích už bylo v této práci pojednáno na více místech a o důležitosti jejich vlivu na psychické zdraví vyučujících nemůže být pochyb. Tato kapitola však nereflektuje pouze pasivní vliv, jaký na vyučující kolegiální interakce má, ale snaží se zrekapitulovat, kdy a jaký typ sociální opory se vyučující snaží nejčastěji využívat. A protože sociální opora není omezena jen na oblast pracovní, je kapitola rozšířena i o oblast mimopracovního prostředí, tedy rodinného a volnočasového prostoru.

Využití sociální opory v pracovním prostředí (dále jen peer support) logicky prvoplánově nabízí variantu čerpání instrumentální opory. Skutečně tomu tak je, vyučující využívají informační oporu ve formě dotazů či konzultace a očekávají rady, které jim pomohou lépe se orientovat při řešení problémů, anebo rady využijí v případech zefektivnění svých pracovních povinností. Pro využití této strategie musí být vyučující svolní pro spolupráci s ostatními, tuto podmínku všichni zúčastnění vyučující splňují a dodávají, že učitelská profese se bez kolegiální spolupráce zpravidla ani neobejde. Ženy, jak bylo zmíněno, v této oblasti registrují vztahovou problematiku, a proto si pro spolupráci a čerpání sociální opory vybírají jen určité kolegy/kolegyně. Zrovna tak i muži, přestože udávají menší nebo žádný výskyt konfliktních situací, si pro spolupráci, pokud to lze, vybírají kolegy/kolegyně, kteří jsou jim vztahově bližší. Do oblasti peer support dále spadá sdílení výukových materiálů, plánování a organizování mimoškolních a školních akcí, předávání poznatků ze školení, povzbuzování a sdílení společných zážitků a odlehčení atmosféry sdíleným smyslem pro

humor. Potřebu vyhledávat kolegy a kolegyně se smyslem pro humor uvádějí zejména vyučující Radim, Olga a Marie. Na pracovišti jim tyto lidé pomáhají vyrovnávat přetlak, který daní vyučující občas pocítují a strategicky se snaží vyhýbat těm kolegům a kolegyním, kteří šíří negativní atmosféru a jsou pesimističtí: *Kolegyně při obědě neustále řeší, kdo zlobil a kdo dostal poznámku. Té práce je spousta a ještě u oběda budu řešit, jestli mě tenhle ten naštvál a dělat si kvůli němu žaludeční vředy? Ne, to nestrpím (smích) (Marie)*. V některých případech se přirozeně stává, že pracovní kolegiální vztah přeroste ve vztah přátelský. Některé kolegy či kolegyně jako přátele označuje šest ze sedmi vyučujících. Pouze Radim své pracovní vztahy udržuje v pracovní linii.

Někteří vyučující žijí ve společném s manželem/manželkou. Petr dokonce se svou ženou sdílí stejné pracoviště a neshledává v tom žádnou nevýhodu, naopak své pracovní problémy se svou manželkou konzultuje a sdílí, což považuje jako bonus. Radim naopak této možnosti nevyužívá a sociální oporu využívá v menší míře než jeho kolegové a kolegyně. Nina rovněž sdílí pracovní problémy a úspěchy se svým mužem, který pracuje na manažerské pozici a má tak zkušenosti s řízením lidských zdrojů a i Mariin muž chvíli pracoval jako učitel. Obě učitelky zmiňují výhodu, pokud druhá polovička zná úskalí dané profese a případné problémy pak mohou efektivněji společně konzultovat.

Při hlubším vhledu do rodinného zázemí lze konstatovat, že ve všech případech je poskytována vyučujícím emocionální, informační i instrumentální opora, a to ze strany manžela/manželky a dětí: *Jednoznačně je to ta opora, kterou vím, že v něm mám. Taková ta jistota, bezpečí, úplně ty nejzásadnější potřeby (Nina)*. *Je to taková stálice na tom nebi (Jan)*. Petrovi je jeho manželka zároveň nejlepším přítelem. Pozitivní emoční náboj poskytují i děti zpravidla svou bezprostředností, prostou existencí, optimismem, úspěchy, sdílením, dobrovolnou pomocí, popovídáním a hrou. Významnou pomoc poskytují rodinní příslušníci vyučujícím při zajišťování chodu domácnosti. Domácí práce jsou zpravidla realizovány vzájemnou dohodou a kromě Petrovy rodiny, kde děti nechtějí spolupracovat, chod domácnosti funguje. Za organizování domácích prací stojí zpravidla ženy a to u mužského vzorku, u žen učitelek se více stírá dělení „ženských“ a „mužských“ prací: *Já mám manžela, který bez problému pomůže se vším. Takže když vidí, že já opravuji sešity, tak uvaří (Marie)*, pomoc je navíc dobrovolná: *A neptá se, když dopere pračka, tak on je*

schopný vzít prádlo z pračky a jít ho pověsit a nečeká, až to udělám já (Nina). Ženy žijící v takovéto domácnosti jsou velice spokojené, Nina navíc podotýká, že osobní spokojenost se odráží i v jejím pracovním životě. Oproti tomu muži učitelé svým protějškům pomáhají v menší míře, otevřeně to přiznává Petr: *Většinou manželka dělá všechno ... já se moc nezúčastňuji ... ale neříkám, že je to optimální, myslím si, že není.*

Nejen rodinní příslušníci, ale i okruh přátel a známých má protektivní účinek vůči stresu. Prostým posezením a popovídáním s přáteli lze tak eliminovat účinky stresu přeneseného ze zaměstnání. Většina žen udržuje pravidelné kontakty se svými přáteli, kteří jsou jim převážně emocionální oporou. Pro muže, jak tvrdí, jsou přátelé také důležití, ale spíše než emocionální oporu vyhledávají oporu instrumentální a výpomoc v praktických činnostech nebo prostou konverzaci, která jim dokáže rozšířit obzory a náhled na věc. Ideální je, pokud oba partneři mají společné přátele, což kromě Libora a Petra splňují všichni. S nástupem rodiny totiž zpravidla nebývá čas na jednotlivé přátele a tato možnost je ideální variantou. Všichni vyučující jako veřejně známé osoby v místě svého působení mají široký okruh známých a pociťují jejich přínos v podobě rozšíření perspektiv. Důležitost sociálních vztahů se potvrzuje zjištěním, že vyučující jsou ve stálém kontaktu alespoň s někým ze širší rodiny. Někteří z nich se sice pravidelně nestýkají jako v případě Niny, ale i na tomto místě tvoří širší rodina simulaci bazálního zázemí: *Pomáhají mi při řešení problémů, mám zázemí, nejsem sám, mám rodinu (Radim).* Mimo všech druhů opory, kterou širší rodinný okruh může poskytnout do popředí proniká opora anticipovaná (očekávaná): *mít se na koho obrátit, vědět pořád, že ten druhý tady pro mě je (Olga)* a k dobrému pocitu přispívá už jen existence pozitivních vzájemných rodinných vztahů: *Jsme naladěni na stejnou vlnu s tou druhou rodinou a vesměs každý ten protějšek z té druhé rodiny si rozumí (Jan).*

11.3 Copingové strategie využívané v osobním životě

Tato kapitola nabízí další aspekty strategií zvládnání zátěže, a to ve volném čase vyučujících. Volný čas se převážně realizuje v okruhu rodinném, ale je zahrnuto i individuální trávení volného času. Pro každého není úplně snadné oddělovat pracovní sféru a nepřenášet do osobního života. Některým vyučujícím se to však skvěle daří a to proto, že svou práci milují a vytvořili si vlastní systém, jak se oprostit od pracovních problémů. Marie například pokud se pracovní tlak zvyšuje, stejnou měrou zvyšuje i podíl

volnočasových aktivit tak, aby se vykompenzovala. Pracovní zátěž se může negativně promítat do rodinného života, ale totéž platí i opačně, negativní faktory z osobního života se mohou přenášet do oblasti pracovní. Proto je velmi důležité vyvažovat obě oblasti.

11.3.1 Rodinné zázemí a partnerské vztahy

Jedním ze základních pilířů spokojené rodiny je vyhovující bydlení, které poskytuje kvalitní zázemí pro klid a práci, kterou vyučující často vykonávají právě z domova. V tomto ohledu současné bydlení v domě či bytě vyučujícím plně vyhovuje.

U všech je patrná snaha zkvalitňovat své rodinné vztahy. Nezbytnou podmínkou k tomu, aby se staly rodinné vztahy kvalitními, je zapotřebí snaha obou partnerů. To znamená, že jednostranný vliv může mít pouze částečný účinek. Nicméně všichni vyučující, se kterými jsem hovořila, vykazují známky životní spokojenosti a pohody a to nejen ve sféře pracovní, ale i rodinné. Pouze Petr se vymyká předchozímu tvrzení, jeho problematika bude nastíněna v závěru kapitoly a ze souhrnných výsledků bude prozatím vynechán.

Spokojenost v rodinném životě tkví v udržování vzájemných harmonických vztahů pomocí vzájemných dohod a oboustranné spolupráce. Dalšími důležitými pojmy pro utužování a zkvalitňování rodinných vztahů, které se velmi často v odpovědích vyskytovaly, jsou tolerance, schopnost vzájemného naslouchání, důvěra, jistota, sdílení a pomoc. Vysoce tolerantní jsou manželé vůči sobě i v otázce volného času a popracovního odpočinku. Shodně všichni uvedli osobní pocit vyváženého příjmu a výdeje energie, které v rámci rodiny poskytují a investují. Navíc nikdo nemá pocit, že je svou rodinou v nějakém směru omezován a bez problémů zvládají skloubit pracovní povinnosti a chod domácnosti. Společně trávený čas s rodinou a dětmi je pro všechny časem nejcennějším. Pro načerpání sil a odreagování, rodiny realizují občasně víkendové pobyty a pravidelné letní dovolené i víkendové akce s dětmi. Marie výborně vychází se svými dávno plnoletými dcerami, které se k nim (rodičům) velice rády vrací a společná dovolená ani v tomto věku nebyla výjimkou. Marie se také obětavě věnuje svým dvěma vnučkám, které jsou pro ni dalším zdrojem životního elánu: *Bolí mě koleno a vnučky říkají: „Babi, jdeme hrát na schovku!“ lezu pod stůl a lítám po zahradě, nic mi není, odejdou a už hekám (Marie)*. Ohledně výchovného stylu bývají manželé zpravidla zastánci stejného výchovného stylu a vyznávají přiměřenou přísnost a důslednost ve výchově. Dalším spojujícím prvkem je existence

sdílených koníčků mezi partnery, popřípadě celou rodinou, tak jako v případě Jana. Na své koníčky si rodiny snaží i přes pracovní vyčerpání najít čas. Deficit sdíleného koníčku dokládá pouze Libor a u Petra se alespoň vyskytuje shodná záliba v typu relaxace: *My jsme spíš takoví peciválové (Petr)*. Petrův problém spočívá jak tvrdí v špatné organizaci a nedostatku času, který rodině věnuje. Čas mu ztěžuje současné univerzitní studium a práce technika IT, které se ve svém volném čase v místě svého bydliště věnuje. Petr pocítuje disbalanci příjmu a výdeje energie v rodinné oblasti a kvůli nedostatku času trpí výčitkami svědomí. Další konflikty pramení z rozdílného výchovného stylu obou manželů a narušují tak vzájemnou vztahovou spokojenost, plnící psychohygienickou funkci.

Nejčastější příčiny rodinných konfliktů souvisí s dětmi, zpravidla s jejich nepořádností, nevhodným chováním a způsobenými problémy, které vyžadují řešení. Zmíněn byl také nedostatek času a řešení věcí na poslední chvíli. V případě Jana školní nebo pracovní neúspěch kteréhokoliv rodinného člena. Vyučující se vzniklé spory snaží aktivně řešit, a to pomocí konstruktivní komunikace.

11.3.2 Volnočasové aktivity jako zdroj relaxace, životní styl

Závěrečná kapitola zkoumá další velmi významnou oblast psychohygieny vyučujících, a to jimi využívaný volný čas k eliminaci stresu a jejich životní styl.

Pokud mají vyučující pocit, že s rodinou tráví dostatek času, jsou schopni si dopřát i čas pro sebe. Problémem je tudíž volný čas pro Petra, který jeho absenci začíná velmi silně pociťovat a paradoxně relaxuje prací: *Tak pro mně asi je relax, ty bicí (povzdech) možná nějaký film. To je skoro všechno. Jinak mám rád svoji práci, to je můj koníček dá se říct (pousmání) (Petr)*. Taktéž problém s časem má Jan, ale ten ho při první příležitosti věnuje rodině. V ostatních případech si vyučující volnočasové aktivity dokáží dopřát, ale vždy s ohledem na rodinu. Ženy obvykle takový čas tráví péčí o zevnějšek, procházkou, hrou na hudební nástroj, četbou a luštěním křížovek. Všechny ženy dle tvrzení navíc efektivně zvládají rozložit si čas na práci, rodinu a volnočasové aktivity. Muži nejraději tráví volný čas sportovními aktivitami a manuální prací v případě Radima. Zpravidla se všichni ve volném čase věnují svým koníčkům anebo pasivnímu odpočinku jako sledování televize, poslech hudby a rádia, četba, sledování internetu a zpráv. Podle preferencí jednotlivců není

zanedbána ani kulturní oblast jako návštěvy divadla, koncertů, kina a podobně. Marie je milovnicí divadla a sama v něm aktivně působí jako hudebnice a herečka. Volný čas dává i prostor k návštěvám přátel, Olga ráda zajde na bowling, Nina do kavárny a Libor prostě jen do hospůdky.

Při zvýšeném stresovém napětí se prostý pasivní odpočinek jeví jako neúčinný. Ani žádné relaxační metody nevyužívá nikdo ze zúčastněných. Své místo nacházejí spíše aktivnější metody, zpravidla jde o fyzické vybití nahromaděného tlaku sportem nebo manuální prací (Jan, Libor, Radim, Olga a Nina) i když Nina připouští prvotní tendenci k sebelitosti: *Kolikrát mám chuť zalézt na gauč s knížkou a nacpat se a jsem schopná se sama litovat, to mi ale nepomáhá, potom mám výčitky ... ale pokud se donutím proběhnout, tak to je věc, která mě dokáže rozhodně pomoci nejvíc.* Potřebu se sám se stresem vypořádat preferuje Jan: *Plavání, kolo, běhání, což mě přináší úlevu a je to vlastně únik od lidí, žáků, čili prostě klid, klidová zóna.* Kolektivní sporty volí Libor, kterému jako jedinému z mužů pomáhá svěření se manželce. Komunikaci a potřebu vymluvit se paradoxně se žáky preferuje i Petr: *„já s nimi žertuji anebo děláme hlouposti, vedeme neformální rozhovory na chodbě“* a přiznává, že se ve volném čase neumí nahromaděného stresu zbavit. Marie jak tvrdí si velmi efektivně vytvořila systém odreagování a problémy z práce se zásadně nechce ve svém volném čase zabývat: *Já mám prostě svoje pořady nebo mám svoje knížky, které mě prostě ze všeho dostanou ... já prostě miluju rádio ... a když mám stres, tak nejdu do nějaké pomalé muziky, ale už mám jednu takovou kazetu z Francie a to prostě, když by nikdo nebyl doma, tak si to pustím na plný pecky, to já miluju.*

V oblasti zdravého životního stylu se nezdá, že by se jím vyučující příliš zabývali. O své zdraví se tímto způsobem nejlépe starají pouze Nina a Olga. Pohybové aktivity jsou nejsilnější stránkou téměř všech vyučujících, pravidelnému cvičení se věnují téměř všichni s výjimkou Marie a Petra. Marie se více věnuje psychické aktivitě, je velmi společensky aktivní a často cestuje. Vůbec nejhůře jsou na tom vyučující se spánkem, pět z nich nedostatečně spí a trpí tak spánkovým deficitem. Petr dokonce nemůže usnout a často se budí a připouští, že potíže se spánkem jsou psychického rázu. Občas se téměř u všech vyučujících projeví somatické problémy, související se stresem, avšak jejich intenzita byla mírná a nevyžadovala návštěvu odborníků. Libor jako jediný občas trpí na bolesti

hlavy, ale v poslední době obtíže výrazně ustoupily. Velmi pozitivním ukazatelem jejich zdraví je výrazná absence nemocnosti u všech vyučujících, někteří z nich nebyli až dvacet let nemocní (Olga, Libor, Jan). Ti úsměvně dodávají, že pokud byli na neschopence, tak z důvodu sportovního úrazu. V otázce pravidelnosti stravování se lépe daří všem ženám, ty také dbají na co nejvyšší rozmanitost a dbají na zdravou životosprávu. Z mužů otázce stravování a pitného režimu si nejlépe vede Petr. Nedostatečný pitný režim je evidentní pouze u Marie.

12 Diskuze

Jednotliví vyučující, kteří se podíleli na tomto zkoumání, mi poskytli bohatý materiál z oblasti jejich pracovního i osobního života. Jejich názory a postoje se na tomto místě pokusím shrnout do jednotného celku a zároveň odpovědět na výzkumné otázky, které jsem si v úvodu empirické části stanovila. Výsledky demografických faktorů shrnuji napříč diskuzí a jsou uváděny průběžně. Souhrnné výsledky podrobím reflexi a porovnáám s odbornou literaturou, která se identickými tématy zabývá.

První výzkumné otázky zjišťují zdroje spokojenosti a stresu v učitelském povolání.

- *Jaké pozitivní aspekty ve svém povolání vyučující pociťují jako nejvýznamnější?*
- *Které negativní aspekty ve svém povolání vyučující pociťují jako nejsilnější zdroje stresu?*

Přestože v předešlé části k otázkám přistupuji odděleně, nyní se je pokusím sjednotit. Jako prvotní zjištění uvádím nejvýznamnější pozitivní aspekt a to žáky, kteří jsou pro vyučující zdrojem radosti a motivací jejich snahy. Radost vyplývá z prosté interakce s nimi, touhou vzdělávat a vychovávat budoucí generace. Identická shoda zdrojů radosti v práci v šesti ze sedmi případů je pro mne více než zajímavá. Nadšení s jakým vyučující hovořili o svých žácích, bylo více než nakažlivé a pokud by syndrom vyhoření neměl žádné teoretické zázemí, uvažovala bych o tom, jestli láska k dětem není klíčovým ochranným faktorem před jeho rozvojem. J. H. Freudenberg (1927) je často citován pro své zapálení a altruistické chování a lze v jeho případě předpokládat velice kladný vztah k lidem, a přesto se u něj syndrom vyhoření v plné míře projevil. Také J. Křivohlavý (2012) v úvodní části své knihy Hořet, ale nevyhořet doslova varuje potencionální čtenáře, kteří „hoří“ láskou k někomu nebo pro něco, před rizikem propuknutí právě tohoto syndromu. Výsledky této shody mohou tedy ukazovat na absenci vyhoření daných vyučujících a plně vysvětlují jejich motivaci vstoupit do učitelského povolání. Výzkumy ukazují, že zájem o práci s dětmi udává osm z deseti učitelů/učitelek (MŠMT, 2009). Nadšení pro práci s dětmi však může být jednak protektivním, tak i rizikovým faktorem.

Holeček (2016) udává, že někteří vyučující vnímají žáky jako nejmenší a jiní jako největší stresor, první případ se potvrzuje právě v této práci. Na druhou stranu je logické, že i vyučujícím, kterým žáci dělají radost, zároveň také přinášejí starost. To potvrzuje mimo

jiné i R. Kohoutek (2009), který se primárně zabýval stresory vyučujících plynoucí z interakce se žáky. Podle jeho výzkumu 65 % učitelů a učitelek zažilo během své praxe závažné stresy způsobené závadovým a problémovým chováním žáků. Druhostupňoví učitelé se potýkají s větší škálou problematického chování než prvostupňoví. Přesto prožívané kladné pocity z interakce se žáky mají větší intenzitu, než ty negativní vyplývající z jejich problémového chování. Příčinou je s největší pravděpodobností pedagogická láska v kombinaci s pozitivními copingovými strategiemi, které vyučující využívají a jejich přiměřená sebeúcta. (kromě Petra). Za klíčovou pozitivní komponentu pokládám existenci vysoké smysluplnosti práce s dětmi, zvládnutelnosti a ovlivnitelnosti chování žáků, kterou jsem u vyučujících ověřovala. Sense of coherence A. Antonovského (1979,1987) splňují všichni vyučující až na malé deficity v oblasti ovlivnitelnosti u Petra a Radima, tento deficit je objasněn v navazujícím odstavci.

Rodiče žáků se jeví jako výraznější negativní činitel oproti žákům s výchovně – vzdělávacími problémy a to přesto, že ne všichni vyučující se během své praxe s nimi setkali. I začínající učitelé, kteří se prozatím s problémovými rodiči neseťkali, ví o problematice od svých kolegů a označují spolupráci mezi rodinou a školou za závažný problém. Vyučující označují právě rodinné prostředí jako zázemí se stěžejním vlivem na osobnost a chování dítěte, proto mají sníženou možnost určité problematické situace změnit, a to i z toho důvodu, že rodič se cítí být vůči učiteli kompetenčně nadřazen. Toto stanovisko potvrzuje Gillernová et al. (2012). Nejobtížnější konflikty pramení z lhostejného nebo opozičního přístupu rodičů vůči škole či názorem, že škola se má přizpůsobit rodinným zvyklostem. Není výjimkou, že takoví rodiče jdou ihned s vyučujícím do ostrého konfliktu. Holečkovo šetření (1999 – 2006) také poukazuje na rodiče, kteří se jako velmi významný stresor umisťují pátí v pořadí a pro 59 % vyučujících je obtížná spolupráce s rodiči žáků dokonce významným důvodem pro ukončení jejich profesní dráhy (MŠMT, 2009).

Rodiče a široká veřejnost mají vliv na utváření prestiže učitelského povolání. Obecně nízkou prestiž tohoto povolání negativně vnímají všichni vyučující a vnímají negativní argumenty veřejnosti jako je krátká pracovní doba, častá volna, nedocenenost vysokoškolského vzdělání a zkreslování informací v médiích. Paulík (1998, in Kohoutek, 2010) uvádí nízké společenské hodnocení veřejnosti dokonce jako největší zátěžový faktor

vyučujících. Pro zúčastněné sice učitelská prestiž není spojena s výrazným stresem, ale je zdrojem nespokojenosti, která v dlouhodobém horizontu může přinést srovnatelné negativní důsledky. Muži - učitelé jako další aspekt nespokojenosti související s prestiží uváděli nízké platové ohodnocení, toto zjištění uvádí i (Židková & Martinková, 2003). Ženy – učitelky také hovořily o nízkém platovém ohodnocení, ale opět v souvislosti s muži. Podle Olgy by vyučující v první řadě neměli profesi vykonávat kvůli finančnímu zisku.

Názory na postavení mužů a žen ve školství nejsou příliš zřetelné, výzkumná otázka mohla být formulována přesněji tak, aby zjistila názor vyučujících ohledně potencionálního finančního zvýhodnění mužů oproti ženám, či jejich snadnějšího kariérního vzestupu, a to z důvodu nízkého počtu žen ve školství. Nicméně i tak lze konstatovat, že mužská pozice se vyučujícím jeví výhodněji, a to v oblasti autority a oblíbenosti u dětí (kvůli jejich nedostatku), na druhou stranu Marie popisuje příběh učitele, který se jeví v práci osamocen. Výhoda ženy – učitelky spočívá v citlivějším přístupu, který je v některých případech i její nevýhodou a i jistá časová flexibilita spojená s věnováním se dětem. Argumentace tak patřily k typickým genderovým stereotypům a vyučující sami upozornili na jejich obecnost. Žádný z vyučujících se necítí svou rolí být znevýhodněn a všichni by rádi uvítali více mužů do školství.

Kolegiální vztahy na pracovišti plní protektivní funkci pouze u mužů – učitelů, ale to pouze u dvou z nich, další dva muži připouští mírné obtíže, které je výrazně netrápí. Ženy – učitelky uvádějí kolegiální vztahy s určitými kolegyněmi jako problematické a jsou pro ně zdrojem významného stresu. Odborná česká (Židková & Martinková, 2003) i zahraniční literatura (Poschkamp, 2013) rovněž předkládá rozdílné výsledky a špatné kolegiální vztahy umisťují různé příčky významnosti. Důvodem je významná variabilita této proměnné korigující faktor stresu jak pozitivně, tak negativně (Škoda & Doulik, 2016).

Vedení školy plní až na několik málo aspektů protektivní funkci. Protektivní funkce je výrazně oslabena u Radima (protichůdné požadavky, nejasnost, deficit očekávané zpětné vazby, preference oblíbenců) mírně u Petra (zpětná vazba) a Niny (pedagogické porady). Při výzkumech bylo toto kritérium v některých případech úplně vynecháno (Kyriacou, 2012; Paulík 1998, in Kohoutek 2010). Blížkovský a Kučerová (2000) pracují pouze s vyšším vedením a Holeček (2001, 2006) vedení školy a vyšších institucí stmeluje. Přitom

tento faktor se pravděpodobně na různých školách bude velmi lišit a podle mého názoru je nutno vyšší i nižší vedení rozlišovat. Vyučující vnímají z pohledu vyššího vedení ředitele/ředitelku své školy jako podřízenou osobu, která taktéž musí plnit kladené požadavky a proto jejich nespokojenost je obrácena právě na vedení nadřízených orgánů. Vyšší vedení kromě Niny je pro ostatní vyučující negativním faktorem (neustálé změny, nedostatek podpory, nesmyslné požadavky, nekompetentní úředníci) a stává se tak pro učitele a učitelky zdrojem nespokojenosti. Náplň práce, kterou musí vyučující zastat je také spojena s negativním prožíváním, ne však velmi výrazným. Vyučující nevykazovali výraznou názorovou shodu. Jedná se zejména o časový tlak, odpovědnost za děti, vzrůstající administrativa a u pracovníků starších tlak na udržení kroku s mládeží.

Osobnostní charakteristiky a vnímání své osoby jsou důležitou proměnnou a pomáhají zvládat nebo naopak prohlubovat stres. Vyučující projevují v názorech zdravou míru sebeúcty a vnímání vlastní osoby, až na Petra, u kterého je snížena jak v pracovním, tak osobním životě. Perfekcionismus a vysoký nebo naopak nízký temperament také komplikují pár vyučujícím výkon povolání, ale většina z nich tyto vlastnosti reflektuje. Právě perfekcionismus (Pešek & Praško, 2016) řadí mezi rizikové rysy osobnosti a zároveň (Gavora, 2008, in Topková, 2015) snížená sebeúcta a sebeúčinnost vede k rychlejšímu vyčerpání a rozvoji stresu.

Poslední zátěžový faktor se týká vyučujících s nejkratší praxí. Jeden z učitelů přiznává nedostatečnou systémovou oporu od starších kolegů/kolegyň a zpětně reflektuje nástup do praxe jako obtížný. Naopak druhá vyučující se setkala s podporou pracovní starší kolegyně a její pomoc v začátcích oceňuje jako nedocenitelnou.

Materiální zázemí školy je převážně hodnoceno jako dobré. Všichni vyučující oceňují snahu vedení školy vzhledem k nízkému rozpočtu ve školství stále peníze shánět a inovovat. Spokojenost je také patrná s didaktickými pomůckami a materiály. To potvrzuje i zjištění (MŠMT, 2009) kdy vyučující hodnotí vybavenost svých pracovišť většinou pozitivně.

Následující otázky se zaměřily na copingové strategie využívané v prostředí školy. Navíc byla zkoumána oblast sociální opory, která procházela napříč oběma oblastmi.

- Jaké copingové strategie vyučující v boji proti stresu využívají?

Copingové strategie tedy metody zvládnání zátěží byly pro účely práce rozděleny na strategie používané ve školním prostředí a osobním životě.

Velkou roli hraje sama osobnost vyučujícího, jeho rysy a vlastnosti, sociální dovednosti a postoje. Převážná část vyučujících jsou optimisty a při řešení problémů využívají optimistický explanační styl. Optimismus je významná salutoprotektivní charakteristika (Kebza, 2008; Šolcová, 2009; in Dosedlová et al., 2016), přičemž optimisté více užívají aktivní, na problém orientované copingové strategie (Nes & Segerstrom, 2006; Dosedlová et al., 2016). Smysl pro humor jako strategii při výuce pro odlehčení situace používají úplně všichni včetně dvou učitelů, kteří připouští nedostatek optimismu. Optimismus společně se smyslem pro humor jsou preventivními nástroji proti vzniku syndromu vyhoření (Machová et al., 2016). K dalším pozitivní copingové strategii patří otevřenost vůči žákům, který je volen jednoznačně, vyjma jednoho případu, a to učitele s pesimistickým založením, který volí k ochraně své osobnosti strategii odstupu. Vyučující jsou při své práci přirozeně samostatní a rozhodní, což je další důležitá součást sociální kompetence vyučujících (Vališová & Kasíková, 2011). Dva z vyučujících jsou více dominantní než ostatní. Výhoda vyvážené dominance umožňuje ostatním vyučujícím lépe přijímat případné změny ve školství, které osobně nemohu ovlivnit. Vyučující zdůrazňují zejména tři výchovně - vzdělávací přístupy, které jsou nezbytné, a to důslednost, trpělivost a individuální přístup k žákům. Aplikace individuálního přístupu je velmi ztížená, pokud je třída velmi početná. Individuální přístup je klíčovou součástí efektivní výuky dávající významnou příležitost projevit žákovi svůj zájem, odhalit jeho individuální potřeby a umožňuje zpětně na něj působit (Kyriacou, 2012). K výkonovým a speciálním schopnostem vyučujících podle Holečka (2014) patří pedagogický nadhled a takt, zachování klidu a schopnost sebeovládání v napjatých situacích. Těmito schopnostmi vyučující většinou disponují, popřípadě na nich formou sebereflexe pracují vyjma pracovně nejmladšího učitele, který má deficity i v dalších strategiích. K dalším podpůrným strategiím patří sebevzdělávání a zájem o osobní rozvoj, vyučující ve většině případů mají zdravou míru sebeúcty. Snížená sebeúcta spolu s dalšími proměnnými může vést až k syndromu vyhoření (Janáčková 2008, in Venglářová et al., 2011).

Vyučující se snaží vzniklé problémy na pracovišti řešit ihned, využívají formy asertivní komunikace či kompromisu. Racionalizují problémy analýzou a plánováním jejich řešení.

Jedinci, kteří vnímají silnou sociální oporu, mají relativně nejméně příznaků psychického vyhoření (Křivohlavý, 2012). Kolegiální sociální opora je pro vyučující velmi důležitá, a i přes určité komplikace zejména u žen – učitelek, ji využívají všichni zúčastnění. Lepší možnost čerpání opory se jeví jako výhodnější u vztahově a názorově bližších kolegů/kolegyň a převážně se jedná o oporu informační popř. emocionální. V oblasti osobního života se velmi významně uplatňují všechny typy sociální opory v nejlepším případě stejnou měrou. Polovina mužů čerpá emocionální oporu méně než ostatní a nechce své pracovní problémy přenášet domů. Tito muži by mohli podporovat tvrzení, že muži se snaží své emocionální impulzy spíše potlačovat a odosobněný postoj je pro ně efektivnějším prostředkem zvládnání stresu (Schaufeli & Enzman, 1998, in Škoda & Doulík 2016). U přátel, známých a příbuzných se také uplatňují v různém zastoupení všechny typy opory v různém zastoupení včetně opory anticipační. Muži preferují více než ženy oporu instrumentální. Ženy zase výrazně pozitivně vnímají instrumentální pomoc v domácnosti, a to ze strany manžela. V domácnosti mužů – učitelů převládá rozdělení domácích prací v neprospěch žen. Na chodu domácnosti se podílí ve většině případů i děti. Obě pohlaví, až na jednu výjimku, tak nevnímají stres spojený se zajištěním chodu domácnosti.

Další otázky se zaměřily na to, jak je vyučujícími vnímáno rodinné prostředí

- Jakým způsobem ovlivňuje rodinné soužití psychické zdraví vyučujících?

Oblast rodinného života se jeví jako obohacující zdroj, který posiluje emocionální pohodu vyučujících, tento názor podporuje výzkum (Kalimo & Hakanen, 1998, in Škoda & Doulík 2016). Rodina se snaží co nejvíce trávit společný čas spolu. Muži – učitelé připouští, že mají méně času na rodinu, než by si přáli. To nejspíše proto, že muži se ve větší míře věnují svým koníčkům a jiným popracovním aktivitám než ženy. Ty tráví většinu svého času s dětmi. Vzniklé problémy opět řeší pomocí aktivních copingových strategií a

nejčastější zdroje konfliktů mají souvislost s dětmi. Rodinný život přesto vyučujícím plní významnou psychohygienickou funkci.

Další z otázek se zaměřily na prožívání a využívání volného času a jak vyučující pečují o své fyzické a psychické zdraví.

- Jak vyučující vnímají a využívají svůj volný čas k odbourávání následků stresu z učitelského povolání?

Volný čas vyučujícím slouží jako účinný prostředek ventilace emocí a načerpání životní síly. V šesti případech vyučující preferují aktivní trávení volného času v drtivé většině outdoorovým sportem, procházkou apod. Maherová et al., (2015, in Dosedlová et al., 2016) prováděla výzkum, kde prokázala úzký vztah mezi frekvencí pohybové aktivity a životní spokojeností. Pomocí pohybu či manuální práce se vyučující nejlépe zbavují nahromaděného stresu. Samozřejmě někdy tráví čas i pasivním odpočinkem, či koníčky jako je četba, hra na hudební nástroj, poslech hudby a rozvíjejí svůj kulturní život. Někteří vyučující mají společné přátele a společné koníčky, což je považováno za významný benefit. Sebepéči se věnují převážně ženy a všechny ženy bez problémů zvládnou práci, rodinu a volný čas. Švamberg Šauerová (2018) prováděla šetření v oblasti volného času vyučujících a rovněž uvádí pohybové aktivity, zejména outdoorové jako negativně korelující se syndromem vyhoření, k dalším řadí komunikaci s přáteli a rodinou a trochu překvapivě i sebepéči.

Chování uplatňující zdravý životní styl vede k postupnému zvyšování vlastní fyzické a psychické odolnosti (Gillernová et al., 2012). V oblasti zdravého životního stylu si vedou lépe spíše ženy, a to zejména v oblasti stravovacích návyků. Pomocí stravovacích návyků lze také redukovat stres (Pelcák, 2015). Negativním zjištěním je, že převážná část vyučujících málo spí a trpí deficitem spánku. Příčinami jsou špatná organizace času, zájmové činnosti ve volném čase, studium, zaznamenány byly i obtíže se spánkem. Na druhou stranu vyučující téměř vůbec nemají absence v práci a nebývají nemocní, což je velmi pozitivním zjištěním. Možná i proto, a to konkrétně muži, přestože jsou sportovci, tolik neřeší své stravovací návyky. Převážnou část pozitivního vlivu na své zdraví čerpají

vyučující ze sportovních aktivit. Optimisticky je naladěna i studie Papršteínové et al (2011), která zaznamenává postupné zlepšování v oblasti životního stylu u vyučujících.

Výsledky tohoto výzkumu se opírají o odbornou literaturu a jsou ve vzájemném názorovém souladu. Převážná většina vyučujících disponuje a aktivně využívá bio-psycho-sociální faktory podporující jejich psychickou odolnost a spokojenost v pracovním i osobním životě. Přesto je nutné upozornit na některé limity s výzkumem související. V první řadě se jedná o vliv výzkumníka samotného, jeho vliv na zúčastněné a schopnost analyzovat získané údaje. Výsledky respondentů mohou být taktéž zkresleny vlivem ego – obranných mechanismů, které bývají v kvalitativním designu zesílené. Svůj význam mohly mít také obavy zúčastněných, poskytnout mé osobě informace zejména citlivějšího charakteru, například ohledně vedení školy či rodinného zázemí. V neposlední řadě jistý vliv mohlo mít i momentální psychické rozpoložení. To se potvrdilo u Petra, který zrovna prožíval náročné období, což se odrazilo na získaném rozhovoru. Přesto zařazení učitele Petra do výzkumu zpětně reflektuji jako velmi prospěšné. Petrův skóre v dotazníku SMBM dosáhl hodnoty, která se pohybovala v rozmezí velmi mírných projevů. Přesto byly v rozhovoru jasně patrné výrazné deficity v oblasti psychohygieny. V porovnání s ostatními vyučujícími potom vynikl zcela výrazně opačný korelační vztah.

Závěr

Hlavním záměrem této bakalářské práce bylo identifikovat v souladu se salutogenezí hlavní vnitřní mechanismy a copingové strategie, které vyučující základních škol na podporu své odolnosti a osobní spokojenosti využívají. Pohled byl zaměřen také na to jaké pozitivní aspekty ze sféry pracovního i osobního života jednotliví vyučující vnímají a co je pro ně zdrojem životní energie. Na druhou stranu výzkum sledoval i hlavní zdroje zátěže a stresu vyplývající z obou sfér života vyučujících. Jak jej osobně prožívají a jaké strategie volí při zvládnání zátěžových situací. Snahou výzkumu bylo také zmapovat názory vyučujících na postavení mužů – učitelů a žen - učitelek ve školství, a jaké výhody či nevýhody podle nich z rozdílných pohlaví vyplývají. Při analýze a zpracování textu byly použity induktivní metody s cílem porovnat získané jednotlivosti a sjednotit je v ucelený model.

Životní spokojenost vyučujících tkví v tom, že efektivně rozdělují svůj čas a svou energii nejen do pracovní sféry svého života, ale svůj čas investují i do osobního života. Vyučující zvládají dělit čas na práci, rodinu, své zájmy a přátele. Vyučujícím je poskytována kvalitní sociální opora, kterou čerpají převážně z rodinného zázemí a pomocí volnočasových aktivit jsou schopni efektivně ventilovat své emoce. V jejich povolání je pro ně nejsilnějším pojátkem pedagogická láska k žákům a shodně vnímají smysluplnost učitelské profese. Převládá u nich smysl pro humor, optimistické ladění a optimistický explanační styl. Shody byly nalezeny i při zvládnání stresujících situací a to zpravidla pozitivními strategiemi, které oproti negativním copingovým strategiím výrazně převládaly.

Psaní tohoto odborného textu mi bylo velkým přínosem, nejen díky velmi zajímavým rozhovorům, které mi vyučující poskytli, ale i z důvodu kreativity, která může být v tomto výzkumném designu vyvinuta. Při psaní této práce jsem si uvědomila, jak tenká hranice mezi životní a pracovní spokojeností může být. Zjistila jsem, že někteří vyučující si stále myslí, že vlastnosti dobrého a spokojeného vyučujícího jsou mu dány jaksi do vínku. Zde chci upozornit, že dobrým a spokojeným učitelem se může člověk stát, a na těchto změnách pracovat. Tato práce by mohla posloužit jako náhled, které klíčové vlastnosti a postoje je důležité rozvíjet tak, aby bylo mnoho spokojených vyučujících.

Seznam literatury a použitých zdrojů

- BÁRTOVÁ, Z. (2011). *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media, 2011.
- BECK, C. L., & GARGIULO, R. M. (1983). *Burnout in Teachers of Retarded and Nonretarded Children*. *Journal of Educational Research*. [online].
Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1983.10885444>
- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21.století*. Praha: Konvoj.
- BUCHWALD, P. (2013). *Stres ve škole a jak ho zvládnout. Rádce pro pedagogy*. Brno: Edika.
- BURKE, R. J., GREENGLAAS, E. R. (1989). *Sex Differences in Psychological Burnout in Teachers*. *Psychological Reports*. [online].
Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2466/pr0.1989.65.1.55>
- CAKIRPALOGLU, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- CAPEL, S. (1987). *The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers*. *British journal of Educational Psychology*. [online].
Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.1987.tb00857.x>
- CIFALI, M. (1999). *Nemožné povolání? Stále inspirativní bonmot*. Pedagogika. [online].
Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=2522&lang=cs>
- CSIKSZENTMIHALYI, M., HAUSEROVÁ, E. (2015). *Flow: o štěstí a smyslu života*. Praha: Portál.
- DOSEDLOVÁ, J. (2016). *Chování související se zdravím: determinanty, modely a konsekvence*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita.
- FONTANA, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vydání. 4*. Praha: Portál.
- FONTANA, D. (2016). *Stres v práci a v životě: jak ho pochopit a zvládat*. Praha: Portál.
- GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd.* Brno: Paido.
- GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. et al. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- HARTL, P., a HARTLOVÁ, L. (2015). *Psychologický slovník. Třetí, aktualizované vydání*. Praha: Portál.
- HENDL, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 3. vyd.* Praha: Portál.

- HOLEČEK, V. (2014). *Psychologie v učitelství praxi*. Praha: Grada.
- HONZÁK, R. (2015). *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Vyd. 2. Praha: Vyšehrad.
- INNSTRAND, ST., et al. (2011). Exploring within and between gender differences in burnout. [online].
Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21688002>
- JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- KEBZA, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. (2003). *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- KOHOUTEK, R. (2010). Stresory učitelů a učitelek v České republice. [online].
Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>
- KŘIVOHLAVÝ, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
- KYRIACOU, CH. (1980). *Coping actions and occupational stress among school teachers. Research in Education*. [online].
Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003452378002400105>
- KYRIACOU, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál.
- LAZAURUS, R.S. (1993). *From psychological stress to the emotions. Annual Review of Psychology 44*. [online].
Dostupné z: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- LEITER, M. P., MASLACH, CH. (1988). *The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment*. [online].
Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.4030090402>
- MACHOVÁ, J. KUBÁTOVÁ, L. et al. (2015). *Výchova ke zdraví., druhé aktualizované vydání*. Praha: Grada.
- MAROON, I. (2012) *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků: teorie, praxe, kazuistiky*. Praha: Portál.

- MIKŠÍK, O. (2009). *Psychika osobnosti v období závažných životních a společenských změn*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- MLČÁK, Z. (1998). *Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol*. In: *Učitelé a zdraví. Č.1.* : Brno, Psychologický ústav AV ČR.
- MŠMT ČR. (2009). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce*. Praha: MŠMT. [online].
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>
- PAPRŠTEINOVÁ, M. et al. (2011). *Zdravotní stav a životní styl učitelů různých stupňů škol*. Pedagogika. [online].
Dostupné z: pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=828&edmc=828
- PELČÁK, S. (2015). *Stres a syndrom vyhoření*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- PEŠEK, R., PRAŠKO, J. (2016). *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Praha: Pasparta.
- POLÁK, M. (2005). *Pracovní podmínky pedagogů, věc veřejná? Učiteléské noviny*. [online].
Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3466>
- POSCHKAMP, T. (2013). *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence. Rádce pro pedagogy*. Brno: Edika.
- PRŮCHA, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. (1998). *Pedagogický slovník. 2. rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Portál.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál.
- PTÁČEK, R., RABOCH, J., KEBZA, V. (2013). *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada.
- ROSCHOVÁ, M. (2016). *Jak Češi tráví čas?* Sociologický ústav AV ČR. [online].
Dostupné http://www.promenyceskespolecnosti.cz/tiskovky/10/TZ%20%2020160620_Jak_Cesi_travi_cas.pdf
- ŘEHULKA, E., & ŘEHULKOVÁ, O. (2001). *Učitelky a učitelé*. In *Učitelé a zdraví 3*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.

- ŘEHULKA, E. (2016). *Zdraví - učitelé - škola*. Brno: Masarykova univerzita.
- ŘÍČAN, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- SELYE, H. (2016). *Stres života*. Hodkovičky: Pragma.
- SLEZÁČKOVÁ, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada Publishing.
- STOCK, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada.
- SPIPKOVÁ, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P. (2016). *Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta.
- ŠMEJKALOVÁ, J. et al. (2002). *Expozice zdravotně rizikovým faktorům a jejich vnímání učiteli různých stupňů škol*. [online].
Dostupné z: <https://hygiena.szu.cz/pdfs/hyg/2011/02/02.pdf>
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.
- ŠVANCAR, R. (2017). *Učitelství je velmi osamělá profese*. Učitelské noviny. Praha: Gnosis. ISSN – 0139-5718
- TOPKOVÁ, P. (2015). *Self-efficacy a syndrom vyhoření u vyučujících základních škol*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (2011) *Pedagogika pro učitele. 2. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada.
- VENGLÁŘOVÁ, M. et al. (2011). *Sestry v nouzi*. Praha: Grada.
- VONDROVÁ, E. (2015). *Syndrom vyhoření a copingové strategie v učitelské profesi*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická.

WEGNER, R., et al. (2011). *Burnout hazard in teachers results of a clinical – psychological invention study*. [online].

Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22192422>

ŽIDKOVÁ, Z., MARTINKOVÁ, J. (2003). *Psychická zátěž učitelů základních škol*. [online].

Dostupné http://files.zdenkazidkovapsvz.webnode.cz/200000015065300843a/psych_zatez_ucitelu_zakl_skol.pdf

Seznam příloh

Rozhovory

Výsledky dotazníků