

**UNIVERZITA KARLOVA**

**Pedagogická fakulta**

**CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU**



**STRESORY UČITELŮ ZUŠ  
JAKO JEDNA Z PŘÍČIN VZNIKU  
SYNDROMU VYHOŘENÍ**

**Závěrečná bakalářská práce**

**Autor: MgA. Lenka Drahotová**

**Obor: Školský management**

**Forma studia: kombinované**

**Vedoucí práce: Ing. Stanislav Karabec, Ph.D.**

**Datum odevzdání práce: 20. listopad 2008**

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala sama za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

Lenka Drahotová

## **Resumé:**

Závěrečná bakalářská práce se zabývá problematikou specifických stresorů, které působí na učitele ZUŠ a mohou se tak stát příčinou vzniku syndromu vyhoření. Předkládá výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno mezi 59 pedagogickými pracovníky tří ZUŠ ve středočeském regionu. Respondenti vyplňovali dotazník obsahující celkem 20 různých stresorů ve čtyřech základních oblastech - obecné problémy školství, vztah s rodiči a žáky, vztahy na pracovišti a oblast veřejné prezentace žáků. Na základě vyhodnocení dotazníku jsme dospěli k následujícím zjištěním: oblast veřejné prezentace žáků patří podle respondentů mezi významné stresory učitelů ZUŠ, má těsnou souvislost s kvalitou vztahů na pracovišti a je podobně stresující pro muže i ženy. Muži jsou obecně více stresováni než ženy ve všech oblastech a nejvýrazněji pak v otázce neodpovídajícího platu a společenského hodnocení. Pro personální práci ředitele ZUŠ vyplývá z předkládaného výzkumu následující doporučení. Pokud chceme snížit pravděpodobnost vzniku nebo rozšíření syndromu vyhoření na pracovišti, je nutné zabránit nakumulování různých stresorů. Je proto důležité nepodceňovat stesky učitelů v žádné oblasti potenciálního zdroje stresu a snažit se o co nejčasnější řešení všech problémů.

## **Summary:**

The bachelor thesis investigated specific stressors in basic school of arts teachers that may cause a teacher burnout. The survey examined 59 teachers of three basic schools of arts in the Central Bohemia region. A 20-item questionnaire was developed to measure unique stressors in four general areas of potential sources of stress in teachers of arts - general school issues; relations with students and student"parents; relations with colleagues; performance of students in public. Results indicated that the issue of public performance of students is the most significant stressor of school of arts teachers. It is closely associated with the issue of relation with colleagues, and it is similar in terms of gender. In addition, the findings revealed that man is generally more stressed than woman in most areas of potential sources of stress studied with the most significant issue of poor salaries and low walk of life. Following recommendation can be made for basic school of arts principals from the results of the study. To avoid the teacher burnout, the accumulation of stressors should be prevented. Therefore, the complaints of teachers should not be minimized but they should be solved.

**Klíčová slova:** syndrom vyhoření, stresory, personální práce, ZUŠ

## **OBSAH:**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>5</b>
<b>1 SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ.....</b>	<b>8</b>
1.1 HISTORIE A DEFINICE SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	8
1.2 ZÁKLADNÍ ZNAKY A PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	12
1.3 SYNDROM VYHOŘENÍ V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ: STUDIE A VÝZKUMY....	16
1.4 STRES, STRESOR A SOUVISEJÍCÍ POJMY.....	19
1.5 PŘÍČINY VZNIKU SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	21
1.5.1 <i>Obecné stresory</i> .....	21
1.5.2 <i>Stresory ve školství</i> .....	23
1.5.3 <i>Specifické stresory ZUS</i> .....	26
<b>2 STANOVENÍ HYPOTÉZ.....</b>	<b>30</b>
<b>3 METODIKA.....</b>	<b>31</b>
3.1 CHARAKTERISTIKA SLEDOVANÝCH ŠKOLY.....	31
3.2 VZNIK A POPIS DOTAZNÍKU.....	32
3.3 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ.....	35
3.4 METODIKA ZPRACOVÁNÍ DAT.....	36
<b>4 VÝSLEDKY.....</b>	<b>37</b>
<b>5 VYUŽITÍ POZNATKŮ Z VÝZKUMU V PRAXI.....</b>	<b>55</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>58</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>60</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>63</b>

# ÚVOD

V posledních letech dochází v naší společnosti k mnoha zásadním, převratným a rychlým změnám, oblast školství nevyjímaje. Mění se chování žáků ve školách, problémem se stává jejich zvyšující se agresivita, autorita učitelů ve společnosti vnímána méně než dříve atd. Všechny školy jsou v důsledku vytváření školních vzdělávacích programů nuceny přehodnotit svůj dosavadní vzdělávací systém, zamyslet se nad svou prací a podívat se na ni z jiného úhlu. Kromě velké pracovní vytíženosti učitelů a ředitelů škol toto vše s sebou přináší i jejich výraznou stresovou zátěž. Každý se s ní vypořádává po svém, podle svých dispozic a zkušeností. U méně psychicky odolných jedinců však může docházet v důsledku vysokých nároků a dlouhodobého stresu až k narušení jejich vztahu k práci. Může se projevovat různými způsoby a to například jako workholismus nebo syndrom vyhoření.

Během svých studií na střední a vysoké škole i později v praxi jsem se bohužel setkala s několika pedagogy, kteří evidentně měli narušený svůj postoj k práci. Projevovalo se to neblahým vlivem na edukační prostředí, lidské vztahy se žáky či studenty i kolegy. Trpělo zkrátka celé jejich okolí včetně jich samotných. Jako studentka jsem uvedenou situaci vnímala velmi kriticky a vytvořila jsem si k takovým učitelům bez dalšího hlubšího zamyšlení negativní postoje. Když jsem později nahlížela tuto problematiku z jiného úhlu jako kolegyně a pak i nadřízená, byla jsem nucena se nad příčinami jejich chování více zamyslet a hledat nějaká východiska. Došla jsem k názoru, že v první řadě je potřebné hledat příčiny jejich problematického chování a v návaznosti se je pak snažit odstraňovat. Proto mi tato oblast řízení vytanula na mysli, když jsem se zamýšlela nad tématem mé bakalářské práce. Tenkrát jsem ve svém bezprostředním okolí pozorovala u mých kolegyně výskyt zjevných známek workholismu. V souvislosti s tím docházelo k mnohým lidským nedorozuměním a problémům v kolektivu i se žáky a rodiči. Protože jsem měla pocit, že jejich stav míří směrem k syndromu vyhoření a hodně jsem se nad tím problémem zamýšlela, připadalo mi jako téma bakalářské práce zajímavé. Později, na základě bližšího vhledu do literatury, provedených studií a průzkumů a také na základě rozhovorů s řediteli a učiteli několika různých ZUŠ, jsem přehodnotila svůj původní záměr. Zjistila jsem, že problém workholismu směřujícího k syndromu vyhoření není natolik častým a proto i z obecnějšího hlediska závažným problémem, abych našla dostatek materiálu ke zpracování, jakkoliv se vyskytoval blízko mé osoby.

V posledních letech vznikla velká řada studií, které se zabývají příčinami vzniku syndromu vyhoření ve školství. Zkoumají různé typy škol, jejich specifické podmínky, problémy, stesky učitelů apod. Nejčastěji sledují situaci na základních a středních školách. Protože jsem se nestkala se studií, která by mapovala oblast základních uměleckých škol, rozhodla jsem se svou prací přispět k tomuto celku. Zajímalo mě zjistit, nakolik jsou stresově závažné specifické situace, do kterých se velmi často dostávají učitelé ZUŠ, a které podle výpovědí některých učitelů mohou být jednou z příčin vzniku syndromu vyhoření.

V čem je základní umělecké školství odlišné? Pedagogové ZUŠ se z velké části rekrutují z řad umělců - hudebních, výtvarných, tanečních či dramatických. Někteří své umělecké profese vykonávají současně s působením v ZUŠ. Bývají často velmi citliví a emotivně založení, což umění sebou přináší. Už tento fakt vnáší do učitelského kolektivu poněkud jiného ducha, řekla bych - obecně vyšší psychickou labilitu oproti učitelským sborům jiných typů škol. Proto jsou některé situace, kdy dochází k prezentaci osobních dovedností a kvalit (kvalit umělce a učitele) velmi problematické a tím i pro všechny zúčastněné stresující. Učitelé ZUŠ svou práci ve velké míře prezentují veřejně, což v jiných oblastech školství není tak časté. Žáci vystupují na koncertech, představeních, přehlídkách, třídních přehrávkách, vystavují své práce na výstavách, účastní se soutěží apod. Svou pedagogickou činnost proto často vnímají tak, že výkony jejich žáků jsou obrazem jejich práce a osobnosti jako takové. Někdy, podobně jako někteří rodiče do svých dětí, promítají do svých žáků své vlastní nesplněné umělecké ambice a plány. Proto pak někdy dochází k tomu, že učitelé, aby se předvedli v co nejlepším světle, se věnují své výuce ve velké míře nad rámec svých povinností. Vyučují navíc, mimo svůj daný rozvrh hodin, o víkendech, svátcích i o prázdninách. Z takového učitele se pak velmi snadno za určitých podmínek stává tzv. workholik a bez účinné pomoci i později člověk trpící tzv. syndromem vyhoření. Důsledky pro něj samotného, učitelský kolektiv a nakonec i jeho výuku a celé edukační prostředí dané školy jsou pak veskrze negativní. K syndromu vyhoření však nemusí vést jen tato jediná cesta. V souvislosti s veřejnou prezentací žáků vždy dochází k porovnávání jejich výkonů. Pokud toto hodnocení přesáhne zdravou míru kritičnosti a konstruktivity, dochází k nežádoucím jevům jako je pomlouvání, řevnivost, nezdravá soutěživost apod. Pokud se jim nechá volný průběh, mohou se nabalovat jiné problémy, které pak působí další a další stesy na pracovišti. Nakolik tyto situace vnímají negativně sami učitelé bude předmětem šetření.

Cílem mé práce je poukázat na specifické stresové situace, které se v běžném provozu ZUŠ nejčastěji vyskytují, vyhodnotit míru jejich působení a nebezpečnosti. Hlavním účelem je inspirovat případné čtenáře, nejlépe pokud jsou řediteli ZUŠ, aby se zamysleli nad

uváděnými situacemi a pohlédli na ně zjiného úhlu. Tím bych chtěla přispět ke snížení stresovanosti učitelů na ZUŠ a k prevenci vzniku nebo rozšíření syndromu vyhoření na uvedených typech škol.

Předkládaná práce má následující strukturu. První kapitola je shrnutím dosavadního poznání této problematiky. V první řadě zmíním několik definic a stručnou historii pojmu syndrom vyhoření, budu se věnovat základním znakům a projevům syndromu vyhoření. Pak zmíním některé dosavadní práce, studie a výzkumy syndromu vyhoření ve školství s akcentem na českou publikační činnost. Dále ve stručnosti vyložím další důležité pojmy jako jsou: stres, stresory a jiné související. V této kapitole pojednám také o důvodech, jež mohou vést k syndromu vyhoření. Poukáži na obecné stresory, které nás obklopují v běžném životě a na specifické stresory pojící se se školstvím a konkrétně se ZUŠ. Ve druhé kapitole stanovuji hypotézy mého výzkumného šetření. Metodika výzkumu bude součástí kapitoly třetí (charakteristika sledovaných škol, vznik dotazníku, respondenti a zpracování dat). V následující čtvrté kapitole prezentuji a výsledky mého výzkumného šetření. V závěru shrnuji výsledky výzkumu a doporučení pro personální práci ředitelů a ostatních vedoucích pracovníků ZUŠ.

# 1 SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ

## 1.1 HISTORIE A DEFINICE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Problematikou syndromu vyhoření respektive vyhoření se začala světová odborná veřejnost podrobněji zabývat teprve v posledních desetiletích 20. století. V českém prostředí se systematictější práce na toto téma začaly objevovat ještě později a to až od poloviny devadesátých let. První monotematickou publikací byla kniha J. Křivohlavého (1998). Z tohoto důvodu stále není terminologie u českých autorů zcela jednotná. Můžeme se proto v našem prostředí setkat jak s anglickými výrazy: burnout efekt, burn-out případně burnout syndrome tak i s českými ekvivalenty: syndrom vyhoření nebo jen vyhoření či vyhaslost. Jak uvádí nejnovější česká studie (Kebza; Šolcová 2008, s. 351-352) byly zpočátku v první řadě v zájmu vyšší srozumitelnosti používány spíše nepřekládané anglické verze a „postupně (se) začalo profilovat užívání některé z alternativních českých verzí (syndrom vyhoření, vypálení, vyprahlosti či vyhaslosti), terminologie však nyní postupně stále více směřuje ke zjevné preferenci první z uvedených možností, mj. možná též pro zřejmě nejbližší vztah k původní anglické metafoře... “ Ve své práci se proto přidržím v současnosti nejčastěji uváděného termínu, kterým je: **syndrom vyhoření**.

Původně byl tento jev spojován se stavem alkoholiků, kteří o vše kromě alkoholu ztratili zájem. Později se tento pojem začal používat i pro toxikomany (Jeklová; Reitmayerová 2006). V osmdesátých letech 20. století syndrom vyhoření označuje nový jev. Z původního významu zde zůstala ona letargii, zoufalství, nervozita a bezmocnost postižených osob. Vztahuje se však k oblasti práce a zaměstnání.

Pojem syndrom vyhoření poprvé použil psycholog Hendrich J. Freudenberger v roce 1974 ve své knize *Burnout: The Cost of High Achievement*. Svou prací podnítil na přelomu 70. a 80. let o tuto tematiku velký zájem. Jeho termín se pro svou přiléhavost rychle uchytil a vznikla velká řada studií a výzkumů. Z rešerše, provedené v databázi MEDLINE je zřejmé, že z let 1982 - 1987 pochází 207 psychologicko - medicínských studií. Později zájem o toto téma upadl. Je to zřejmé i z faktu, že v 90. letech bylo publikováno ve stejné databázi 5 - 20 studií ročně (Kebza; Šolcová 1998). To ale zdaleka není celá psychologická produkce. Výpovědní hodnotu však tyto údaje mají.

Někdy se uvádí, že první, kdo popsal syndrom vyhoření byl spisovatel Graham Green. Ve své beletristické knize *A Burn out Case* (Případ vyhoření), popisuje život nadějného



architekta, jež se stává obětí tohoto jevu. Sám Freudenberger syndrom vyhoření definuje jako vyhasnutí motivace a stimulujících podnětů v situaci, kde péče o jedince a neuspokojivý vztah jsou příčinou, že práce nepřináší očekávané výsledky. Jedná se o stav psychického a fyzického vyčerpání, který následuje po vyčerpávajícím dlouhodobém stresu. Jde o „vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka (např. lidí, kteří se snaží druhým lidem pomoci v jejich těžkostech a pak se cítí sami přemoženi problémy).“ (Freudenberger in Křivohlavý 1998, s. 47).

Ostatní definice a vysvětlení pojmu syndrom vyhoření se již v podstatě podobají definici Freudenbergerově. Jen určitým způsobem zpřesňují, rozvíjejí nebo slovně opisují již řečené. Například často uváděná definice amerických psychologů Agnes Pinesové a Elliotta Aronsona blíže specifikuje ony vypleněné energetické zdroje Freudenbergerovy, když hovoří o vyčerpání fyzickém, emocionálním a mentálním: „Burnout je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, které jsou emocionálně těžké (náročné). Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací dvou věcí: velkým očekáváním a chronickými situačními stresy.“ (Pinesová; Aronson in Křivohlavý 1998, s. 49). Tato autorská dvojice vytvořila i často používaný dotazník, kterým lze intenzitu vyčerpání v uvedených oblastech měřit (tzv. dotazník BM - Burnout Measure - Měřítka syndromu vyhoření).

Na univerzitě v Berkeley (USA, Kalifornie) působily i představitelky jiného týmu, které k prvotnímu teoretickému zpracování syndromu vyhoření významně přispěly: Christine Maslachová a Susan Jacksonová. Ve své definici zmiňují pouze emocionální vyčerpání, ovšem za důležitý znak považují depersonalizaci a snížený osobní výkon (efektivitu pracovní činnosti). Jde o globálnější postižení jevu. Zmiňují již i určitou charakteristiku povolání, kde, jak uvidíme níže, k syndromu vyhoření nejčastěji dochází. „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.“ (Maslachová; Jacksonová in Křivohlavý 1998, s. 50). I tyto autorky sestavily speciální dotazník MBI - Maslach Burnout Inventory, který je též dodnes velmi hojně používán.

Další definice, jež je v českém i slovenském prostředí často citována, je od německých autorů Claudia Henniga a Gustava Kellera (1996) „Syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího stresu a nevhodného vypořádávání se s psychickou i tělesnou zátěží. Proces, jehož vyvrcholením je vyhoření, většinou trvá mnoho let. Probíhá v několika fázích: nadšení, stagnace, frustrace, apatie a syndrom vyhoření.“ Toto pojetí přináší nové prvky.

V prvé řadě je to zmínka o „*nevhodném vypořádávání se s psychickou i tělesnou zátěží*“. Jde o důležitý moment, protože (jak bude i dále zmíněno) zda skutečně dojde u konkrétního jedince ke konečné fázi syndromu vyhoření v určité situaci, záleží nejen na vnějších podmínkách, ale zejména na jeho schopnosti se účelně vypořádávat s psychickou či fyzickou zátěží. Dalším posunem ke zpřesnění definice syndromu vyhoření jsou uvedené jednotlivé fáze průběhu. Členění syndromu vyhoření na určitá stádia se u různých autorů sice liší, ovšem v tuto chvíli je důležitý sám fakt, že syndrom vyhoření v určitých fázích probíhá, ať již jsou pohlíženy různými autory velmi odlišně.

Samozřejmě, že existuje ještě velká řada různých definic syndromu vyhoření. Každý autor, který se uvedenou problematikou podrobněji zabýval, se o nějaké vlastní pojmenování pokusil. Všechny ostatní, se kterými jsem se však při svém studiu této oblasti setkala, již nebyly tak systematicky a komplexně pojaty jako výše uvedené. Jde buď o popis některé z charakteristik syndromu vyhoření nebo o slovní vyjádření duševních stavů a pocitů lidí, kteří se ocitají v poslední fázi syndromu vyhoření. Na tomto místě uvedu ještě některé příklady takových citátů:

Helena Šeková (in Křivohlavý 1998): „*Burnout je stav chronického špatného fungování.*“

Donald Oken (in Křivohlavý 1998): „*Burnout je stav člověka, který se opětovně setkává s neřešitelnými problémy.*“

Carol J. Alexandrová (in Křivohlavý 1998): „*Burnout je stavem totálního odcizení a to jak práci, tak druhým lidem i sama sobě.*“

Slovenská autorka Milota Zelinová (1998, s.165), která podrobněji ve své studii zkoumala syndrom vyhoření u souboru slovenských učitelů, považuje ve svém pojetí za důležitý jiný aspekt. Jedná se o existenci negativních vnějších projevů syndromu vyhoření, které za něj někdy bývají zaměňovány: „*Burnout nie je neurózou, alebo neurotickou reakciou, hoci sa aj ona môže objaviť, nie je to ani vyčerpanie a únava hoci aj tá je súčasťou „vyhorenia“. Je to znechutenie, vybitie energie, je to absencia pozitívnych hodnot, strata ilúzií a cieľov - strata zmyslu života.*“

Poslední definice, kterou na tomto místě zmíním, je heslo v Pedagogickém slovníku (Průcha; Walterová; Mareš 2003): „*Burnouí efekt Zangl., vyhoření, vypálení. Vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové, zejm. speciální). Značný podíl na tomto jevu mají stres, časová náročnost povolání, administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci, apod. Prevencí je osvojení a snižování stresu, plánování a management času, oddělení práce a osobního života, snaha o profesionální růst, sabbatkl apod.*” V pojetí autorů slovníku není zkoumaný jev pojímán jako dlouhodobý proces, ale jen jako jeho závěrečná fáze. Také zde autoři nezmiňují pojem syndrom vyhoření, ale pouze vyhoření (vyhasnutí). Na druhou stranu jsou zde poměrně podrobně zmiňovány důvody vzniku a oblasti prevence.

## 1.2 ZÁKLADNÍ ZNAKY A PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Ve dvou českých publikacích, jejichž autoři vytvořili vlastní shrnutí dosavadního poznání o syndromu vyhoření (Křivohlavý 1998 a Jeklová; Reitmayerová 2006), se setkáváme s tzv. charakteristikou společných znaků definic. V podstatě se v této oblasti oba shodují. Mají pouze u jednotlivých položek různá pořadí a mírně odlišné formulace. V zásadě hovoří o tomtéž. Nejedná se však, dle mého názoru, o „společné znaky všech definic“ (jak doslova píše Jeklová; Reitmayerová 2006, s. 7), nýbrž o znaky, které lze z definic vyvodit a sumarizovat, neboť žádná z uvedených všechny níže vypsane znaky neobsahuje. V zájmu co nejpřesnějšího popisu syndromu vyhoření se nyní jednotlivým oblastem budu podrobněji věnovat. Přidržím se struktury Jeklové a Reitmayerové (2006):

- 1) Přítomnost negativních emocionálních příznaků jako například deprese, vyčerpání atd.
- 2) Syndrom vyhoření je nejčastěji spojován s určitými druhy povolání, které jsou uváděny jako rizikovější, např. zdravotníci.
- 3) Menší efektivita práce není spojována se špatnými pracovními schopnostmi a dovednostmi, ale naopak s negativními vytvořenými postoji a z nich vyplývajícím chováním.
- 4) Důraz je kladen na psychické příznaky a na prvky chování než na provázející tělesné příznaky.
- 5) Syndrom vyhoření se vyskytuje u jinak psychicky zdravých lidí, nesouvisí nijak s psychickou patologií.

Podobný soupis pěti bodů, ve kterých se různá pojetí a vymezení syndromu vyhoření shodují, uvádí i V. Kebza a I. Šolcová (1998) ve své přehledové studii. Ve většině souhlasí s předchozími autory. Na rozdíl od nich však samostatně zdůrazňují významnost působení dlouhodobého stresu, což v předchozím soupisu dle mého názoru zjevně chybí. Proto jako poslední znak ve své práci uvedu tento jejich bod:

- 6) Všechny hlavní složky tohoto syndromu resultují z chronického stresu.

**Jednotlivé body lze rozvíjet i s nimi polemizovat. Z tohoto důvodu ke každému z nich připojím komentář, jak se liší přístupy různých autorů.**

## **1) Přítomnost negativních emocionálních příznaků jako např. deprese, vyčerpání atd.**

Přítomnost negativních emocionálních příznaků je nejvíce viditelným a popisovaným průvodním jevem syndromu vyhoření. Proto je též dle mého názoru pojednávána na prvním místě. Všimněme si, že tuto skutečnost popisuje drtivá většina definic i výpovědí lidí postižených syndromem vyhoření. V tomto bodě se shodují všichni autoři, s jejichž názory jsem se v souvislosti s mou prací setkala. Únava, deprese a jiné negativní emocionální příznaky však nemusí poukazovat na přítomnost syndromu vyhoření. Mohou být i reakcí na jiné náročné životní situace.

## **2) Syndrom vyhoření je nejčastěji spojován s určitými druhy povolání, které jsou uváděny jako rizikovější, např. zdravotníci.**

Mnoho autorů se shoduje ve faktu, že jsou určitá povolání, kde je výskyt syndromu vyhoření častější. V první řadě byl pozorován u zdravotnického personálu: *„Jako první bylo popisováno vyhoření u personálu „alternativních“ léčebných zařízení, jakými byli např. „Free Clinics“, existující mimo etablované léčebny a závislé na obětavé pomoci dobrovolníků.“* (Jeklová; Reitmayerová 2006, s. 7). Postihuje nejen lékaře a zdravotní sestry, ale i ostatní zdravotníky jako fyzioterapeuty, laboranty a další. Další rizikovou skupinou jsou pedagogičtí pracovníci (učitelé, vychovatelé apod.). Stav vyčerpání a nervozity u učitelů byly lékařům dobře známy již na začátku 20. století (Hennig; Keller 1996). Vedle těchto povolání byl však syndrom vyhoření pozorován i např. u sociálních pracovníků, psychologů, psychoterapeutů, policistů, právníků, duchovních a řádových sester atd. Byla hledána společná charakteristika všech pracovních činností, kde byl prokázán častý výskyt syndromu vyhoření. Zdálo se, že tím klíčovým prvkem je práce s lidmi. Dodnes je tato charakteristika v publikacích opakována. Jak uvádí Kebza a Šolcová (1998, s. 434): *„Nyní se zdá, že tuto základní charakteristiku je třeba, kromě kontaktu s lidmi, jenž zřejmě nemusí mít vždy pouze striktní ráz profesionální práce s lidmi, doplnit též o trvalý a nekompromisně prosazovaný požadavek na vysoký, nekolísající výkon, který je pokládán za standard, s malou, či žádnou možností úlevy, odchylek, vysazení a se závažnými důsledky v případě chyb a omylů.“* Tak se oběťmi syndromu vyhoření stávají i výkonní umělci, sportovci, piloti, dispečeri, řidiči letového provozu apod. Faktem však zůstává, že práce s lidmi je rizikovým faktorem syndromu vyhoření, ale ne jediným. V pozdější studii pak Kebza a Šolcová (2008, s. 356) v této souvislosti uvádí, že: *„...další vývoj poznání potvrdil zásadní rozšíření možného výskytu SV (syndromu vyhoření) na všechny profesní skupiny, zaměstnance i nezaměstnance, podnikatele, ale i svobodná povolání atd.“* Projevy syndromu vyhoření byly pozorovány i u

studentů (Zelinová 1998). Ti sice nepracují ve smyslu placeného zaměstnání, ovšem jsou také nuceni pravidelně plnit své povinnosti (podobně jako v zaměstnání) a mohou tak být ohroženi stejně jako pracující lidé.

### **3) Menší efektivita práce není spojována se špatnými pracovními schopnostmi a dovednostmi, ale naopak s negativními vytvořenými postoji a z nich vyplývajícím chováním.**

Snížená efektivita práce (oproti minulosti) je jedním z prvních vnějších příznaků propukajícího syndromu vyhoření. Paradoxní je, že tento jev často postihuje původně velmi schopné, výkonné a zapálené pracovníky, kteří si postupem času vytvořili ke svému povolání negativní postoj. K syndromu vyhoření se člověk nedopracuje za pomoci špatných vlastností nebo dovedností. Nejčastějším důvodem jsou právě velká očekávání, plány, cíle na počátku kariéry, které dlouhodobě nedochází naplnění. Postupně dochází u takových jedinců ke stagnaci, frustraci a apatii.

Negativní postoj k práci však lze podle některých autorů i tzv. naučit. Kebza a Šolcová (1998, s. 440) v této souvislosti zmiňují názory autorské dvojice Ashfort a Lee (1997), kteří „zdůrazňují význam sociálního vlivu. Předpokládají, že za určitých podmínek se člověk může naučit myslet, cítit a jednat jako „vyhaslý“. Příznivou podmínkou pro takový vývoj je např. situace, v níž jedinec nemá jasno o své pracovní situaci a svém místě v pracovním procesu, nebo identifikuje-li se se skupinou, která má tendenci k „vyhaslým“ způsobům jednání, prožívání a myšlení.“ Další z mnoha důkazů o velké nebezpečnosti výskytu syndromu vyhoření na pracovišti.

### **4) Důraz je kladen na psychické příznaky a na prvky chování než na provázející tělesné příznaky.**

Je pravdou, že většina autorů se v souvislosti se syndromem vyhoření soustředí více na psychické příznaky a chování, než na fyzické problémy, které jej mohou a často skutečně doprovází. Takto jsou postaveny i mnohé dotazníky, sledující míru vyhořelosti u zkoumaných osob. Uvedme například dva nejčastěji používané: dotazník BM - psychického vyhoření (in Křivohlavý 1998, s. 36-37) nebo MBI - metoda Maslach burnout inventory (in Křivohlavý 1998, s. 40). První sleduje zejména pocity a vnímání únavy, zatímco druhý se zaměřuje na tři oblasti: emocionální vyčerpání, depersonalizaci a snížený pracovní výkon.

Mnohé studie však ukazují, že fyzické potíže v souvislosti se stresem v zaměstnání a konkrétněji i se syndromem vyhoření jsou velmi časté a významné a neměl by se jejich výskyt přehlížet. Například Adamsova statistika pocházející z roku 1987 (in Kebza; Šolcová

1998, s. 431) ukazuje: „že více než 70% absencí v práci z důvodů pracovní neschopnosti je zapříčiněno nemocemi, které mají souvislost se stresem.“ Jde o velmi varující informaci. V posledních letech několik autorů sledovalo vztah mezi výskytem a výší syndromu vyhoření a pracovní neschopností (in Kebza; Šolcová 2008, s. 359-361). Z předkládaných studií vyplývá, že osoby u nichž je prokázán výskyt syndromu vyhoření častěji onemocní a závažnost jejich onemocnění stoupá s úrovní syndromu vyhoření. V této souvislosti zahraniční studie uvádí nejčastěji mentální a behaviorální poruchy, nemoci kardiovaskulárního, respiračního a muskuloskeletárního systému (např. Nahit; Prichard; Cherry, aj. 2001 a Theorell; Karasek 1996).

##### **5) Syndrom vyhoření se vyskytuje u jinak psychicky zdravých lidí, nesouvisí nijak s psychickou patologií.**

Tento bod je důležitý v identifikaci syndromu vyhoření. Projevuje se totiž mnohočetnými příznaky tělesnými i duševními, a proto je velmi komplikované jej diagnostikovat. Po vyloučení fyzických onemocnění, kterým se vnější projevy syndromu vyhoření mohou podobat (např. infekční nemoc, hormonální poruchy, porucha imunity, zhoubná nemoc aj.), se obvykle zvažují poruchy psychiatrické. Teprve po zjištění, že pacient je i po této stránce zcela zdravý a že jeho potíže mají objasněný vznik v souvislosti s prací, lze konstatovat syndrom vyhoření. Je to úkol velmi nelehký. Syndrom vyhoření totiž lze zaměnit například s depresemi, únavovým syndromem, úzkostí a řadou jiných psychických problémů.

##### **6) Všechny hlavní složky tohoto syndromu resultují z chronického stresu.**

Člověk, který dlouhodobě pracuje pod trvalým stresem si obvykle neuvědomí okamžik, kdy překročí hranici normálního fungování a kdy u něj propuká syndrom vyhoření. Ve svém životě jsem se setkala s častým názorem, že ve stresu se nejlépe tvoří. Zvláště v umělecké činnosti jsem zaznamenala několik osobních výpovědí ve smyslu: „když nad sebou nemám bič, jde mi vše pomalu...“. Velmi výstižně se k této problematice vyjádřil pedagog Heinz Zimmermann (2007, s.12): „*Můžeme říci, že schopnost výkonu roste, když stoupá časový tlak, ovšem jen do té míry, pokud je hlava nad vodou. Překročí-li požadavky tuto míru, pak klesá tato síla rychle na nulu pod vlivem paniky a zoufalství, protože člověk pozbude nutnou suverenitu.*“. Nebezpečí syndromu vyhoření spočívá mimo jiné v jeho plíživosti a dlouhodobosti. Denně se setkáváme s množstvím drobných stresů, které se v případě, že se s nimi neumíme dostatečně vypořádat a asertivním způsobem zabránit jejich kumulování, stávají opravdu nebezpečnými.

## 1.3 SYNDROM VYHOŘENÍ V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ: STUDIE A VÝZKUMY

Současně s rozpoznáním škodlivých vlivů syndromu vyhoření, respektive škodlivosti přemíry pracovního stresu, stala se tato problematika zájmem mnoha studií po celém světě. Zahrnují mnohé oblasti lidských činností, na prvním místě s největší pravděpodobností zdravotnictví. Učitelé ve školství však tvoří největší homogenní skupinu zaměstnanců, která je předmětem výzkumu syndromu vyhoření - 22% všech studií (Schaufeli 1998 in Pines 2002).

O tom, že učitelství je velmi náročné a přitom zodpovědné povolání, není pochyb. Stejně tak nezpochybnitelné je i to, že nemocný, neurotický či „jen“ unavený učitel nemůže vykonávat svou profesi kvalitně. Nejenže trpí on, ale v další řadě i jeho žáci či studenti a kolegové samozřejmě také. Přesto se v našich zemích této oblasti pedagogický či psychologický výzkum příliš v minulosti nevěnoval. První šetření byly u nás, ovšem jen v malé míře, prováděny už na začátku 20. století. Ve výzkumu učitelstva, které proběhlo na Moravě v roce 1935 (Loucký; Svoboda 1935 in Průcha 2002, s. 63) byl zjištěn pouze častější výskyt nemocí cest dýchacích. Psychické nemoci nebyly popisovány.

Jeden z dalších výzkumů byl proveden na Slovensku v roce 1969. Psycholog L. Ďurič (in Průcha 2002, s. 64) zkoumal na souboru téměř dvou tisíc učitelů základních a středních škol pracovní zatížení a únavu způsobovanou výkonem profese. Zjistil, že učitelé byli **velmi časově zatíženi**, protože své práci věnovali více hodin, než byla tehdejší obvyklá pracovní doba.

V **80. letech**, kdy se do našich zemí začaly dostávat ze zahraničí první informace o syndromu vyhoření, se i u nás v této oblasti **zvýšila publikační činnost**. Vzniklo několik studií, které mapovaly pracovní zatížení učitelů, míru stresu a následně vliv na jejich duševní i fyzické zdraví. Průcha (2002) uvádí následující:

- o Provazník, K., aj.: *Hygiena školní práce* (1985) - zaměřená na žáky, ale vymezuje i kritéria duševně zdravé osobnosti učitele;
- o Langová, M.; Kodým, M., aj.: *Psychologie činnosti a osobnosti učitele* (1987) - zjištěna pociťovaná duševní únava až vyčerpání u 40% učitelů.



V letech 1998 a 1999 vznikl sborník **Učitelé a zdraví**, redigovaný psychology E. Řehulkou a O. Řehulkovou (in Průcha 2002). Jde o nejrozsáhlejší soubor poznatků v této oblasti. Zahrnuje několik desítek originálních studií, informujících o výzkumech zdraví učitelů. Z provedených studií vyplývá, že psychická zátěž je u učitelů značná a že má významně negativnější důsledky na jejich zdraví, než zátěž fyzická. Dokonce byly u velkého množství učitelů (zejména u žen-učitelek) zjištěny vysoké (autoři uvádějí 40%) až patologické (10%) hodnoty neuroticismu. Jde o opravdu velmi varující informace.

Ve zmiňované sborníku jsou publikovány další studie mapující syndrom vyhoření ve školství z různých úhlů, podle rozličných oblastí, prostředí apod. Ze studií, které zmiňuje Průcha (2002) uvedu jen některé:

- o Paulík, K.: *Co obtěžuje učitele různých typů škol.*
- o Daniel, J.: *Zátěž učitele na různých stupních škol.*
- o Mlčák, Z.: *Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol.*
- o Fialová, I., Schneiderová, A.: *Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů.*

Každý druh školy, její zasazení do prostředí, vyučovaný obor či jiné kontexty a specifika s sebou přináší různé problémy. Jsou určité obecné stesky, které trápí většinu všech učitelů bez rozdílu druhu školy a jiných okolností. Mezi ně patří například: výše platu, nízké společenské hodnocení profese, nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím apod. (Průcha; Walterová; Mareš 2003). Pak je ale samozřejmě řada specifických stresorů, jež působí na učitele malé či velké školy, základní, střední či vysoké apod. Samozřejmě může záviset i na mnoha dalších faktorech jako jsou například: převaha mužů či žen v učitelském sboru, věkové složení pedagogů, vzdělání, praxe apod.

Další zajímavou studii k tématu syndromu vyhoření vytvořila slovenská autorka Milota Zelinová (1998). Na základě dotazníku, který ve své knize zveřejnili autoři Hennig a Keller (1996), měřila na souboru slovenských učitelů z praxe, studentů pedagogiky a učitelů, kteří externě studují, míru syndromu vyhoření. Došla k alarmujícím poznatkům, spočívajících především ve vysoké míře vyhaslosti u studentů (vykazovali horší výsledky než externě studující učitelé). Na její výzkum navázali Eger a Čermák (2000), kteří podobné dotazníkové šetření provedli u českých učitelů. Respondenti však kromě výše uvedeného dotazníku ještě vyplňovali test na hodnocení osobního stupně stresové zátěže, který sestavil T. Holmes a R. Rahe (1967) (in Eger; Čermák 2000). Celkové skóre u českých učitelů nedosáhlo tak

vysokých hodnot jako u slovenských. Přesto jsou výsledky této studie varující. Jedním ze zásadních poznatků byl fakt, že ženy učitelky dosahovaly obecně vyšší míry stresovanosti než muži.

Pracovní podmínky učitelů a syndrom vyhoření sledoval ve svém opakovaném výzkumu i Milan Polák (2004). V letech 1998, 2002 a 2003 realizoval dotazníková šetření na souboru učitelů českého jazyka. Součástí byly dva dotazníky: již zmíněný od autorů Hennig a Keller (1996) a druhý převzatý z publikace Potterové (1997) (in Polák 2004, s. 72). Vždy se v rizikové oblasti syndromu vyhoření nacházelo vysoké procento respondentů (1998 - 47%, 2002 - 32% a 2003- 55%). Nejvyšší skóre v celém dotazníku dosahovaly tyto položky: „*připadám si fyzicky vyždímaný*“ a „*trpím nedostatkem ocenění*“. Výsledky tohoto šetření, stejně jako v předešlých studiích, ukazují na vysokou míru stresovanosti učitelů.

## 1.4 STRES A SOUVISEJÍCÍ POJMY

Všichni autoři popisující syndrom vyhoření se shodují v tom, že na počátku je vždy stres. A protože součástí mé práce je sledování stresorů, které mohou vést k syndromu vyhoření u učitelů ZUŠ, chtěla bych v předkládané podkapitole vysvětlit tyto dva pojmy a další související.

Slovo **stres** pochází z anglického slova *stress* a znamená zátěž, napětí. Poprvé jej použil kolem roku 1940 kanadský fyziolog Hans Selye. Za příspěvek k řešení problematiky stresu získal Nobelovou cenou (Kálal 1999). Podle Selyeho je stres „*nespecifická reakce na fyzické, mentální a chemické reakce těla.*“ (Rheinwaldová 1995). Tímto pojmem označil fyziologickou reakci organismu na nějaký stresový podnět nebo-li stresor. Odpověď organismu se pak nazývá stresová reakce.

Určitá míra stresu je pro život nutná a zcela přirozená. Nesmí však přesáhnout kritickou hranici, která je pro každého jedince i okolnost naprosto individuální. To co někdo zvládá bez problémů, může být pro jiného velkou psychickou i jinou zátěží. Ideálem duševně vyrovnaného a klidného života jedince je situace, kdy negativní i pozitivní síly jsou v rovnováze - tzv. homeostáza.

V odborné literatuře jsou rozlišovány dva druhy stresu: eustres a distres. **Eustres** je popisován jako tzv. pozitivní stres. Jde o stres, který je vyvolán v zásadě pozitivními událostmi (radostné vzrušení, očekávání a prožívání radostné události, nadšení) a jeho míra nepřesáhne hranici, se kterou by se daný jedinec nebyl schopný bez problémů vyrovnat. Naopak je takové zvládnutí mírného a pozitivního stresu pro organismus prospěšný. Na druhé straně je **distres** chápán jako stres negativní. Je vyvoláván negativními situacemi (strach, zklamání). Vzniká, pokud na organismus dlouhodobě a nepřiměřeně působí nějaký stresor. Projevuje se pak poruchou celé řady řídicích mechanismů v těle a vyvolává mnoho různých nepříjemných pocitů a poruch funkce jednotlivých orgánů i celého organismu. Může též vyvolat celou řadu psychosomatických onemocnění (Kálal 1999 a Rheinwaldová 1995).

**Psycholog Milan Nakonečný (1997, s. 40) vysvětluje stres jako silnou frustraci, která „vzniká tehdy, působí-li na člověka nadměrně silný podnět dlouhou dobu nebo ocitne-li se v nesnesitelné situaci, jíž se nemůže vyhnout, a setrvá-li v ní. Situace psychické zátěže, stresu, má za následek nadměrné vzrušení, na něž organismus odpovídá nejprve poplachovou reakcí, která po určité fázi rezistence přechází v pokus o adaptaci, a nepodaří-li se, ve vyčerpání.“** Nakonečný sice nehovoří konkrétně o jevech, které označujeme eustres a distres, ale

z napsaného vyplývá, že eustres je oním mírnějším stresem, na který se tělo adaptuje. Jde vlastně o jakési „otužování psychiky“. Nezdáří-li se pokus o adaptaci, jedná se pak o distres.

Pojmem, který velmi úzce souvisí se stresem, je již zmíněná **frustrace**. Nakonečný (1997, s. 38) popisuje situaci frustrace jako situaci bariéry. Podstatným znakem frustrace je zmaření nějakého uspokojení nebo vyhlídky na uspokojení. Situace frustrace sice vyvolává prožitek zklamání, na druhou stranu však stimuluje reakce zaměřené na vyrovnání nepříznivé situace. Může být do značné míry žádoucí, protože nutí člověka hledat jiná řešení a napomáhá tak rozvoji jeho schopností (Jeklová; Reitmayerová 2006). Protipólem frustrace je **satiace** (kladné hodnocení, uspokojení) (Křivohlavý 1998, s. 28).

Posledním pojmem, který je v této kapitole nutné podrobněji zmínit, je **stresor**. Stresor je vše, co má na náš organismus určité požadavky a čemu se musíme přizpůsobovat (Rheinwaldová 1995). Nakonečný (1997, s. 41) o stresorech píše jako o negativních vlivech, které na nás působí ve stresových situacích. Stresorů je celá řada a také proto existují u různých autorů odlišné způsoby dělení. Lze je nahlížet podle různých hledisek. Například Nakonečný (1997, s. 41) dělí stresory podle povahy na fyzické, sociální a psychické. Jiným rozlišováním stresorů je podle druhu podnětů na vnější a vnitřní. Vnější podnětem může být například hluk, hádka, dopravní nehoda, zatímco vnitřním podnětem se rozumí mimo jiné výčitky vlastního svědomí, vnitřní úzkostlivost, neschopnost se uvolnit apod. (Míček; Zeman 1992, s. 12 a s. 63). Stresory lze také seřadit podle síly působení na jedince. Existuje dokonce škála životních událostí, kterou sestavili v roce 1967 autoři T. H. Holmes a R. H. Rahe (1967) (in Nakonečný 1997, s. 41). Jedná se o přehled působnosti různých stresorů, v němž je každý z nich spojen s určitou hodnotou, která vyjadřuje sílu jeho negativního vlivu. Tento žebříček byl z mnoha důvodů kritizován. Zjištěné hodnoty jsou spíše orientační, protože jak bylo napsáno výše, každý jedinec má jinou psychickou odolnost, zkušenosti a vnímání. Stejnou událost pak dvě různé osoby mohou vnímat naprosto odlišně. Pro studium syndromu vyhoření je však důležité poznání, že **účinky stresorů se sčítají**.

Opakem stresorů je salutor. Jedná se o „*soubor našich obranných schopností zvládat těžkosti*.“ (Křivohlavý 1998, s. 27).

## 1.5 PŘÍČINY VZNIKU SYNDROMU VYHOŘENÍ

### 1.5.1 OBECNÉ STRESOR Y

Všichni autoři zabývající se syndromem vyhoření si kladou otázku, jak k němu dochází, jaká je příčina vzniku. Cest, které k němu vedou je velká řada a často není možné zcela konkrétně rozpoznat skutečné příčiny. Vždy se jedná o nakumulování několika různých druhů příčin a jejich dlouhodobého působení.

V předešlé podkapitole jsme se věnovali významu pojmu stresor a jeho různému dělení podle povahy nebo působení. V souvislosti se syndromem vyhoření se ve významu slova stresor užívají často i jiné výrazy - příčina, faktor (rizikový faktor), stresová zátěž apod. Jedná se vždy o stejný význam. I v tomto případě autoři používají různá dělení, ale jedná se spíše o formální záležitost, protože u konkrétních položek se shodují.

Například psychiatr a psychoterapeut Petr Mílek (2007, s. 16) hovoří o **příčinách** a rozlišuje příčiny osobní (úzkostná povaha, nízké sebevědomí, sebeobviňování, perfekcionismus apod.), organizační (organizace práce, chování kolegů a nadřízených) a společenské (rozpad rodiny, sociální izolace, uspokojení v materiálních hodnotách apod.). U autorů Henniga a Kellera (1996) se setkáváme také s výrazem příčina a s podobným dělením jako u Mílka. Tito autoři však poukazují i na důvody tělesné. Uvádějí, že nezdravý způsob života (nadváha, kouření, nedostatek pohybu apod.) mohou fungovat jako příčina vzniku stresu. Jejich rozdělení je tedy následující:

individuální psychické příčiny,  
individuální fyzické příčiny,  
institucionální příčiny a společenské příčiny.

Nejúplnější rozdělení stresorů uvádějí dle mého názoru autorky Jeklová a Reitmayerová (2006). V jejich interpretaci se jedná o **rizikové faktory**:

> **Vnější** - týkají se situace a kontextu ve kterém se ohrožený jedinec nachází,

o **Zaměstnání a organizace práce**

- dlouhodobé a opakované jednání s lidmi,
- nedostatek personálu, času, finančních prostředků, odborných zkušeností,
- nedostatek odpočinku v průběhu práce, příliš mnoho pracovních, úkolů, které mají být zvládnuty, pracovní přetížení,
- nedostatek ocenění práce ze strany vedení či klientů,
- příliš náročné pracovní podmínky,
- dlouhodobé trvání nepříznivých podmínek,
- existence náročných soutěživých podmínek na pracovišti,
- příliš náročné pracovní termíny či pracovní kvalitativní a kvantitativní požadavky,
- snížená možnost tvůrčího rozvoje pracovníků, pracovní rutina,
- odmítání ze stran druhých, klientů i nadřízených,
- snaha o postup na profesním žebříčku,
- špatní manažeři či nadřízení, kteří nedokáží ocenit schopnosti jedince a poskytnout mu adekvátní pracovní vytížení.

o **Rodina**

- přehnaná pozornost problémům ostatních,
- neutěšené bytové či finanční podmínky,
- nemoc či jiná zátěž v rodině, zvláště dlouhodobá,
- partnerské problémy a konflikty

o **Společnost**

- soutěživý charakter naší společnosti,
- falešný obraz úspěchu,
- tlak vyvíjený na ženy v domácnosti, aby nastoupily do práce,
- tempo naší společnosti,
- snaha nebýt pozadu za ostatními.

> **Vnitřní** - osobnostní charakteristiky, stav organismu, způsoby chování a reagování v různých situacích apod.

- veliké, ba až přílišné nadšení pro práci,
- vnitřní tendence k soutěživosti, ke srovnávání se s druhými,
- subjektivní vnímání obtížnosti vlastních životních podmínek,
- špatné vnitřní sebehodnocení,
- silné vnímání neúspěchu, špatný fyzický stav,
- nepravidelný denní biorytmus,
- snaha udělat si všechno sám, nízká úroveň zdravé asertivity, neschopnost říct „ne“,
- nezvládání konfliktů,
- potřeba mít vše pod kontrolou,
- neschopnost aktivního a pasivního odpočinku či relaxace,
- přílišná odpovědnost a pečlivost,
- kladení příliš vysokých nároků na sebe sama,
- neschopnost přibrzdit.

Tento vyčerpávající seznam stresorů (rizikových faktorů) uvádí nejčastější důvody vzniku syndromu vyhoření. Každá oblast lidského působení má však své specifické problémy, které v tomto výčtu nemohou být uvedeny.

## **15.2 STRESORY VE ŠKOLSTVÍ**

Učitelé přetížení prací a postižení syndromem vyhoření byly objektem celosvětového zájmu vědců posledních několika dekád (např. Borg; Riding; Falzon 1991, Kokkinos 2007, Kyriacou 2001, Pines 2002; Santavirta; Solovieva; Theorell 2007). Jejich výsledky vždy vedou k závěru, že velká část učitelů vnímá svou profesi jako velmi stresující. V nedávné studii revidující problematiku stresu u učitelů, Kyriacou (2001) dochází k závěru, že práce učitele je jedním z nejvíce stresujících povolání vůbec.

Oblast školství obsahuje mnoho specifických stresorů, jež se pak v kombinaci s některými z uvedených v předchozí kapitole mohou stát důvodem vzniku syndromu

vyhoření. Průcha (2002, s. 66) používá termín zátěž a rozlišuje fyzickou a psychickou. Jako specifický učitelský fyzický problém (nemoc z povolání) uvádí hlasovou zátěž, způsobenou překřikováním žáků a nedostatečnou hlasovou hygienou (časté kouření u učitelů). Rehulka a Rehulková (in Průcha 2002) zjistili, že závažnější zátěží je však psychická. Rozlišují tři její složky: senzoricou (vysoké nároky na sluch a zrak), mentální (psychologické problémy s řízením třídy, práce s žáky apod. zatěžuje více než odborná specializace či obsah učiva.) a emocionální (emocionální angažovanost v sociálních vztazích - přidělování známek, potlačování sympatií či antipatií vůči žákům nebo rodičům apod.).

Zdroje stresovanosti učitelů ve své knize popsala podrobně autorská dvojice L. Míček a V. Zeman (1992). Rozlišili dvě základní oblasti na - zdroje stresovanosti v povolání a stresory doby. Mezi stresory doby patří obecné problémy jako konzumentská životní filozofie, morální devastace, ekologické stresory, kariérismus, byrokratismus apod. Podívejme se však na první uvedené. Autoři po dobu devíti let (1980 - 1989) shromažďovali názory, výpovědi a stesky učitelů z různých škol a různého věku a pohlaví. Vytvořili následující seznam (bez dalšího hodnotícího komentáře nebo pořadí závažnosti či výskytu):

- *Příliš mnoho povinností, nedostatek času* (krátké přestávky, oprava písemných prací apod.).
- *Stresory související s žactvem a rodiči žáků* (příliš mnoho žáků ve třídě, nezájem žáků o učení, kázeňské problémy ve škole, nezájem některých rodičů o své děti, příliš velký zájem, snaha rodičů ovlivňovat učitele).
- *Vztahy v kolektivu a k nadřízeným* (dusná atmosféra v pracovním kolektivu, problémy mužských a ženských sborů, problémy ředitelů).
- *Učitel ve společnosti* (postavení učitelů, politické otázky).

Několik let po vydání této knihy v souvislosti se zvýšením zájmu o tuto problematiku vzniklo několik studií, které nejen identifikují konkrétní stresory učitelů, ale snaží se je i řadit podle intenzity jakou na učitele působí nebo podle častosti výskytu. Na tomto místě uvedu dvě studie, které sledovaly a porovnávaly tuto problematiku na různých typech škol. Například psycholog K. Paulík (1998) (in Průcha 2002, s. 68) vytvořil pořadí 10 vlivů, které nejvíce obtěžují učitele. Průzkum prováděl na základní a střední škole a zjistil, že stejné stresory jsou na různých školách učiteli vnímány rozdílně (viz Příloha II.). Druhý výzkum na



toto téma uskutečnil V. Holeček (2001) (in Eger 2007). V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zjišťoval u učitelů základních a středních škol stresory. Výzkum proběhl v letech 1999-2001, přičemž učitelé se shodli na sedmi faktorech:

- 1) žáci (problémové chování, poruchy učení a chování, špatná spolupráce, špatný postoj a motivace ke školní práci, agresivita, nedisciplinovanost apod.)
- 2) **rodiče** (stoupající agresivita, nekritický přístup k dětem, vyhrožování např. soudem apod.)
- 3) vedení (nejen vedení školy, ale i nadřízené orgány - školské odbory, ČŠI, obecní úřady apod.)
- 4) kolegové (konflikty ve sborovně, neprofesionalita, nedostatek kooperace apod.)
- 5) **pracovní prostředí** (špatné materiálně technické a psychohygienické podmínky, nedostatek financí na provoz školy, a nákup pomůcek a zařízení apod.)
- 6) **pracovní přetížení** (časová tíseň, krátké přestávky, nadbytečná administrativa, termínovaná práce apod.)
- 7) **neuspokojená potřeba seberealizace** (částečná deziluze, pocit nedocení práce učitele, nízké finanční ocenění apod.)

Všimněme si, že výsledky této studie se od předešlé poměrně liší. Při stanovení pořadí učitelé na první místo zařadili pracovní přetížení, na druhé vedení a na třetí žáky. Zatímco u Paulíka (1998) (in Průcha 2002, s. 68) pracovní přetížení nepovažují za tolik obtěžující. Naopak se na prvních příčkách ocitly položky, které bychom mohli zahrnout do „škatulky“ neuspokojená potřeba seberealizace. Je zajímavé a myslím, že zároveň i pozitivní, že žáci se na úplně prvních příčkách jako důvod stresovanosti ani u jedné v těchto českých studií nevyskytují. Ačkoli ve většině zahraničních studiích je naopak práce s nevladatelnými studenty, násilí či apatie studentů a nedostatek vztahu mezi učitelem a studentem nejvýznamnějším stresorem (např. Friedman 1995 a Kokkinos 2007). Dalším poznatkem je, že konkrétní stesky učitelů se v různých výzkumech v podstatě opakují, ačkoliv byly sestavovány v poměrně dlouhém časovém rozestupu.

### 1. 5. 3 SPECIFICKÉ STRESORY ZUŠ

Učitelů a ředitelů ZUŠ se týká většina výše uvedených stresorů a k nim přibývají ještě další, které souvisí s konkrétním prostředím a provozem ZUŠ. Jak jsem již zmínila v úvodu, nevím o žádném výzkumu, který by mapoval konkrétní situaci na ZUŠ. A protože jsem se během své učitelské praxe i praxe ve vedoucích funkcích nad touto problematikou zamýšlela, sestavila jsem na základě svých pozorování, zkušeností, rozhovorů a stesků učitelů seznam pravděpodobných stresorů. Jednotlivé položky vychází ze specifických znaků prostředí školy:

- 1) Na výuku se žáci hlásí dobrovolně.
- 2) Část školního je přímo hrazeno zákonnými zástupci žáků.
- 3) Více se učí dovednosti než znalosti (např. hra na hudební nástroj, tanec apod.)
- 4) Práce učitelů je z velké části prezentována na veřejnosti (koncerty, výstavy, představení apod.)
- 5) ZUŠ jako „kulturní stánek“ obce.
- 6) Různé metodické a umělecké přístupy.

#### **1) Na výuku se žáci hlásí dobrovolně.**

Žáci se do ZUŠ hlásí dobrovolně a jsou přijímáni na základě talentových zkoušek. **Vzhledem** ke snižujícímu se počtu dětí v populaci a celkovému nastavení finančních toků ve školství začínají školy o žáky více bojovat. Souvisí s tím několik problémů. Kvůli počtu žáků již nejsou obvykle kladeny takové nároky na výši nadání žáka, jeho celkových schopností a přístupu k práci jako dříve. Školy si žáky více „hýčkají“ ať už v dobrém slova smyslu (zatraktivnění výukových programů, zkvalitnění prostředí školy, zajímavé akce pro žáky i veřejnost apod.) či v tom horším (příliš populárně vedená výuka např. zobcové flétny, kytary nebo keyboardů patřící spíše do kroužků DDM). Ze strany vedení školy bývají na učitele vyvíjeny tlaky na vyšší toleranci k výkonům žáků a zejména pak v předmětech jako je například hudební nauka. Rozdíly mezi nadáním a kvalitou práce jednotlivých žáků se proto stále zvětšují, což je také jedním ze stresujících momentů pro učitele ZUŠ.

## **2) Část školného je přímo hrazeno zákonnými zástupci žáků.**

Tento bod do značné míry souvisí s předchozím. Přichází sem výrazněji ještě další faktor a tím jsou peníze. Na jedné straně může fungovat pozitivně. Rodiče více sledují a kontrolují výuku „když si to platí“. Na druhé straně však někdy dochází k nátlaku na učitele a ředitele škol: „ať se snaží, když si to platíme“. Někdy se pak učitelé dostávají z pomyslné přičky váženého pedagoga až na degradovaného „sluhu“ nebo takové „lepší hlídání“. Uvědomuji si, že tyto termíny jsou poněkud vyhocené, ale bohužel v jednotlivých případech se s tímto přístupem setkáváme a často alespoň s náznakem těchto postojů.

S těmito dvěma body pak souvisí následující problémy: nedostatečná spolupráce ze strany rodičů nebo naopak jejich přehnané očekávání, učení žáků s rozdílnou úrovní nadání a nedostatečná příprava do vyučování (špatné postoje žáků k práci).

## **3) Více se učí dovednosti než znalosti (např. hra na hudební nástroj, tanec apod.)**

Na základě mých zkušeností a rozhovorů s pedagogy různých oborů se domnívám, že vyučovat dovednost je mnohdy náročnější než učit vědomosti. Kupříkladu hru na housle nelze obejít jednorázovým cvičením. Je to dlouhodobý vlastně nekončící proces trvající mnoho let, který vyžaduje obvykle mnohometodický přístup v závislosti na individuálních dispozicích a schopnostech žáka. Navíc výkon žáků často kolísá. Tento proces je tak náročný, že dlouhodobě vynikajících výsledků dosahuje jen velmi malá skupina pedagogů. S tímto problémem souvisí další stresor. Obava z kolísavé úrovně naučených dovedností u žáka. V podstatě je jednou ze součástí následujícího bodu:

## **4) Práce učitelů je z větší části prezentována na veřejnosti (koncerty, výstavy, představení apod.)**

Každý, kdo má zkušenosti z vystupováním na veřejnosti nebo prezentací svých prací potvrdí, že prožívá vždy větší či menší stres. Jedná se o trému z toho: Jak obecenstvo přijme mé umělecké dílo, můj umělecký přístup? Budu schopen se po celou dobu soustředit? Předvedu bez chyby technicky náročná místa? Nedojde během vystupování k nějakým nepředvídatelným situacím? Jak si s nimi poradím? A lze jmenovat řadu dalších otázek. Pokud však vystupujeme sami, řadu věcí můžeme sami v danou chvíli ovlivnit. Ve chvíli, kdy

vystupuje náš žák vlastně s částí své a částí naší práce, přistupuje takových a podobných otázek ještě mnohem více. Jaké jsou hlavní obavy učitele v tuto chvíli?

- Bude pozitivně hodnocena má pedagogická práce?
- Bude pozitivně hodnocena umělecká stránka věci?
- Jaký bude výkon žáka (soustředění, technické provedení, umělecký prožitek apod.)
- Zvládne žák na pódiu nepředvídatelné situace?
- Jak zvládne svou trému?

Pro výtvarné práce samozřejmě platí zejména první dva body.

Z pohledu učitele jde o neovlivnitelnou situaci, na kterou se se žákem připravuje i několik měsíců. Všichni vědí, že je společensky neúnosné a nevkusné (nemluvě o výchovném příkladu žákovi a otřesení jeho sebevědomí) osobně zasáhnout. Přesto existují případy pedagogů, kteří situaci psychicky neunesli a přiběhli žáka na pódium tzv. srovnat. Jde o extrémny a o úsměvné historky. I to je však důkaz o jak stresující situaci se jedná.

##### **5) ZUŠ jako „kulturní stánek“ obce.**

Od učitelů a žáků ZUŠ se často očekává, že se budou významně podílet na kultuře obce a případně své město, obec či městskou část reprezentovat. Do jisté míry je to v pořádku. Hlavní náplní ZUŠ je však výuka, která má svůj metodický postup a ne vždy jde o konkrétní naučenou skladbu nebo přestavení nebo výtvarný výrobek. Veřejně „prezentovatelné“ výsledky jsou jen jednou ze součástí výuky. Nelze vystupovat například s prstovým cvičením na housle nebo prací s textem v LDO. Ne vždy a hlavně ne v určitých obdobích (například začátek školního roku) se ve škole „najde“ vhodné kulturní pásmo k nějaké akci nebo množství výtvarných výrobků. Někdy se to veřejnosti nebo zastupitelům obce těžce vysvětluje a dochází v této souvislosti k nedorozuměním. Jde pak o stresové situace, které vytváří špatně vztahy ve školách i ve vztahu s představiteli města nebo kulturních komisí institucí.

## 6) Různé metodické a umělecké přístupy.

Učitelé se z velké míry rekrutují z uměleckých škol. Obecně lze říci, že na uměleckých školách se klade menší důraz na výuku metodiky oborů a větší na tvůrčí přístup a uměleckou stránku věci. Na pedagogických fakultách je to naopak. Nepřísluší mi hodnotit, který z přístupů je vzhledem k žákovi lepší, zcela jistě jde vždy o individuální případ. Každopádně v této oblasti dochází k mnoha třecí plochám a tím ke konfliktům v učitelském kolektivu. Pokud se i vedení školy snaží v tomto smyslu direktivně zasáhnout, jsou z toho často velké problémy. Ty se odrážejí nejen v hospitačních zprávách, ale jako různá nedorozumění při hodnocení a přípravě veřejných vystoupení, komisionálních zkoušek apod. Další citlivou oblastí je umělecká stránka věci. Netolerance k uměleckému přístupu jiných pedagogů pak vyvolává zejména u učitelů stejných oborů (konkurentů) množství negativních emocí.

Na základě výše uvedených skutečností, jsem vytvořila seznam stresorů, které na ZUŠ považuji za nejvýznamnější:

- příprava žáků na veřejná vystoupení (prezentaci prací),
- řevnivost v učitelském sboru v souvislosti s veřejnou prezentací,
- nezájem rodičů a veřejnosti o kulturní akce pořádané školou,
- organizace školních akcí (představení, koncerty, vernisáže apod.),
- závěrečné a postupové komisionální zkoušky,
- soutěživé podmínky na pracovišti,
- svázanost v metodické postupu ze strany vedení,
- nedostatečná spolupráce ze strany rodičů,
- přehnané očekávání rodičů,
- učení žáků s velmi rozdílnou úrovní nadání,
- špatné postoje žáků k práci (nedostatečná příprava žáků do vyučování).

## **2 STANOVENÍ HYPOTÉZ**

Na základě odborných textů a výzkumných šetření uvedených v předchozích kapitolách a též na základě vlastních pozorování, rozhovorů s řediteli a učiteli ZUŠ a vlastních zkušeností, jsem vytvořila tyto hypotézy, které budou předmětem předkládaného výzkumného šetření:

- 1) Oblast veřejné prezentace žáků je pro pedagogy ZUŠ stresující.**
- 2) Stresory z oblasti veřejné prezentace žáků a oblasti vztahů na pracovišti spolu souvisí.**
- 3) Ženy jsou obecně více stresovány než muži.**

# 3 METODIKA

## 3.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOL

Pro své výzkumné šetření jsem vybrala tři ZUŠ ve střeđočeském regionu. Jedná se o ZUŠ Klecany, ZUŠ Kutná Hora a ZUŠ Český Brod. Všechny tři školy spadají do kategorie nejběžnějších typů ZUŠ - velikostí i svým obecným zaměřením. V této podkapitole uvedu stručnou charakteristiku jednotlivých škol a ke každé přiřadím velké písmeno, kterým pak budu školy identifikovat při prezentaci výsledků z výzkumu.

### 1) ŠKOLA A - ZUŠ KLECANY, PRAHA - VÝCHOD

Současná ředitelka školy: Bc. Dana Snížková

Počet zástupců ředitelky: 1

Zřizovatel školy: MÚ

Počet žáků: 418

Vyučované obory: hudební, výtvarný, taneční a LDO

Počet pedagogických pracovníků: 18

Z toho ženy: 13 Muži: 5

Ostatní zaměstnanci: 4

Poznámka: ZUŠ Klecany je pilotní školou RVP ZUV

### 2) ŠKOLA B - ZUŠ KUTNÁ HORA

Současná ředitelka školy: Mgr. Marie Ptáčková

Počet zástupců ředitelky: 1

Zřizovatel školy: MÚ

Počet žáků: 650

Vyučované obory: hudební, výtvarný, taneční a LDO

Počet pedagogických pracovníků: 32

Z toho ženy: 20 Muži: 12

Ostatní zaměstnanci: 4

### 3) ŠKOLA C - ZUŠ ČESKÝ BROD

Současný ředitel školy: Tomáš Charvát

Počet zástupců ředitele: 0

Zřizovatel školy: Střeđočeský kraj

Počet žáků: 334

Vyučované obory: hudební, výtvarný, taneční a LDO

Počet pedagogických pracovníků: 15

Z toho ženy: 10 Muži: 5

Ostatní zaměstnanci: 2

## 3.2 VZNIK A POPIS DOTAZNÍKU

Při sestavování dotazníku (viz příloha I) jsem vycházela z poznatků, ke kterým došli autoři studií uvedených v předchozí kapitole. Protože mi šlo o to, nakolik závažně působí na učitele ZUŠ stresory, se kterými se setkávají konkrétně na jejich pracovišti (vycházím ze specifik prostředí uvedených výše), rozhodla jsem se pro následující postup. Do dotazníku jsem nezařadila otázky týkající se vnitřních stresových faktorů (osobnostní charakteristiky, stav organismu, způsoby chování a reagování v různých situacích apod.), ale pouze jen faktory vnější.

Jako optimální počet otázek se mi jevilo číslo 20. V tomto množství je možné obsáhnout několik oblastí a zároveň vzhledem k nenáročnosti (k malému rozsahu dotazníku) nezatížím (neodradím) respondenty. Všechny otázky jsou očíslovány. Stanovila jsem čtyři oblasti zkoumání:

- 1) obecné stresory školství (otázky č. 1 - 5),
- 2) vztahy se žáky a rodiči (otázky č. 6 - 10),
- 3) vztahy na pracovišti (otázky č. 11 - 15),
- 4) související s veřejnou prezentací žáků (otázky č. 16 - 20).

### **1) Obecné stresory školství (otázky č. 1 - 5)**

Obecnými vnějšími stresory míním ty nejjobecnější problémy školství, které souvisí s finančním a materiálním vybavením, časovou náročností povolání, byrokracií a vnímáním učitelského povolání ve společnosti. Objevují se na nejvyšších příčkách nespokojenosti v různých výzkumech, ale i mnohých anketách v tisku. Zároveň se s prezentací těchto nejjobecnějších problémů setkáváme téměř denně v médiích.

### **2) Vztahy se žáky a rodiči (otázky č. 6 - 10)**

Žáci a rodiče jsou cílovou skupinou školství. Budeme-li hovořit manažerskou terminologií -jedná se o klienty. Ve školství by mělo jít především o vzdělání a výchovu žáků (studentů) a samozřejmě o jejich spokojenost a spokojenost rodičů. Ne vždy se však daří sladit představy



žáků (studentů), rodičů i pedagoga. Pro všechny zúčastněné to může znamenat stres. V našem případě jde o stresory pedagogů.

### 3) Vztahy na pracovišti (otázky č. 11 - 15)

V každém zaměstnání je nutná komunikace s vedením a kolegy. Tím spíše ve školství, kde jde ve velké míře o kooperaci a týmovou spolupráci. Zvláště nyní, kdy se na většině škol vytvářejí školní vzdělávací programy. Na ZUŠ přistupuje ještě nutnost spolupráce při přípravách kulturních akcí.

### 4) Související s veřejnou prezentací žáků (otázky č. 16 - 20)

K této oblasti jsem se vyjádřila výše. Otázky sledují situace, do kterých se učitelé ZUŠ dostávají velmi často. Bude zajímavé sledovat, nakolik budou významné oproti ostatním oblastem.

Otázky č. 1 - 6 a č. 8 - 10 byly jen s malými změnami převzaty z tabulky **K. Paulíka** (in Průcha 2002, s. 68), která je součástí přílohy II. Použila jsem devět prvních položek. Faktor, uváděný v jeho podání jako desátý: *velký počet žáků ve třídách*, není dle mého názoru na ZUŠ přiléhavý. Zde se pracuje především individuálně a nebo v menších skupinách (ve skupinových oborech do 20 žáků). Proto jsem jej do svého dotazníku nezařazovala.

Dvě otázky jsem konkretizovala vysvětlením v závorce. Jedná se o otázky č. 5 (Paulík č. 4) a č. 9 (Paulík č. 7). V případě stresoru: *„nedostatek času pro odpočinek a relaxaci“*, jsem považovala za důležité dopsat do závorky vysvětlení - *„mezi hodinami“*. Obávala jsem se, aby respondenti nepochopili tuto otázku příliš obecně a opravdu ji vztahovali k době strávené v zaměstnání. Podobně i u otázky: *„špatné postoje žáků k práci“* jsem se obávala přílišné obecnosti. Proto jsem připsala konkrétnější určení - *„nedostatečná příprava žáků do výuky“*. Stresor č. 10 sice vychází z Paulíkova faktoru *„učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků“* č. 5, přeformulovala jsem jej však následovně: *„učení žáků s velmi rozdílnou úrovní nadání“* což je pro prostředí ZUŠ dle mého názoru přiléhavější.

Ostatní otázky jsem sestavila na základě **svých zkušeností** tak, aby postihly co nejlépe zkoumané oblasti. Korespondují se seznamem pravděpodobných stresorů učitelů ZUŠ, jak jsem jej prezentovala v podkapitole „Specifické stresory ZUŠ“.

Při formulování otázek jsem se snažila o co nejpřesnější a nejsrozumitelnější vyjádření zkoumaného stresoru.

### **Škála hodnocení:**

Respondenti svůj názor vyjadřovali zakroužkováním jednoho z čísel na hodnotící škále:

0 - nikdy mě nestresuje, příp. není na naší škole problémem

1 - zřídka

2 - někdy

3 - obvykle

4 - vždy

Pět stupňů hodnocení nám přináší možnost poměrně přesného vyjádření a následného vyhodnocování.

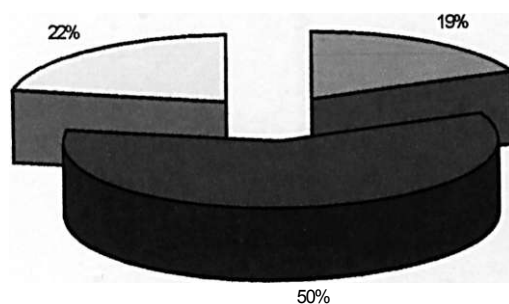
Zároveň byli respondenti požádáni, aby zakroužkovali pořadové číslo tří položek, které považují za nejvíce obtěžující ze všech. Tento požadavek jsem přidala, jelikož jsem se domnívala, že by mohl přispět ke zpřesnění údajů. Slabinou tohoto dvojího hodnocení byl fakt, že ne všichni respondenti si přečetli zadání (nebo zřejmě jen zběžně) a zakroužkovali tak pouze čísla na hodnotící škále. Vzhledem k malému počtu (úplně vyplněných dotazníků bylo 26, tedy méně než 50%) správně vyplněných dotazníků jsem se nakonec rozhodla pracovat pouze se škálou hodnocení 0-4.

### 3. 3 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ

Dotazníky byly anonymní. Respondenti pouze vyplňovali o sobě některé údaje, pro přesnější zpracování a výklad zjištěných skutečností. Dotazník jsem rozdala všem učitelům na třech ZUŠ. Návratnost dotazníku byla 90,77%. Tabulka č. 1, 2 a 3 ukazuje rozvržení podle pohlaví, roků praxe a oboru:

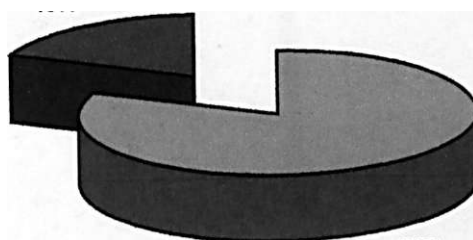
**Tab. 1: Návratnost dotazníku a struktura respondentů podle pohlaví**

	celkem pedagogů	ženy/muži		odevzdalo	ženy/muži	
ŠKOLA A	18	13	5	17	12	5
ŠKOLA B	32	20	12	28	18	10
ŠKOLA C	15	10	2	14	9	5
CELKEM	65	43	22	59	39	20



- méně než 5 let
- 5-20 let
- 21 let a více

**Obr. 1: Struktura respondentů podle délky praxe**



- hudební obor
- jiný obor

**Obr. 2: Struktura respondentů podle oborů**

### **3.4 METODIKA ZPRACOVÁNÍ DAT**

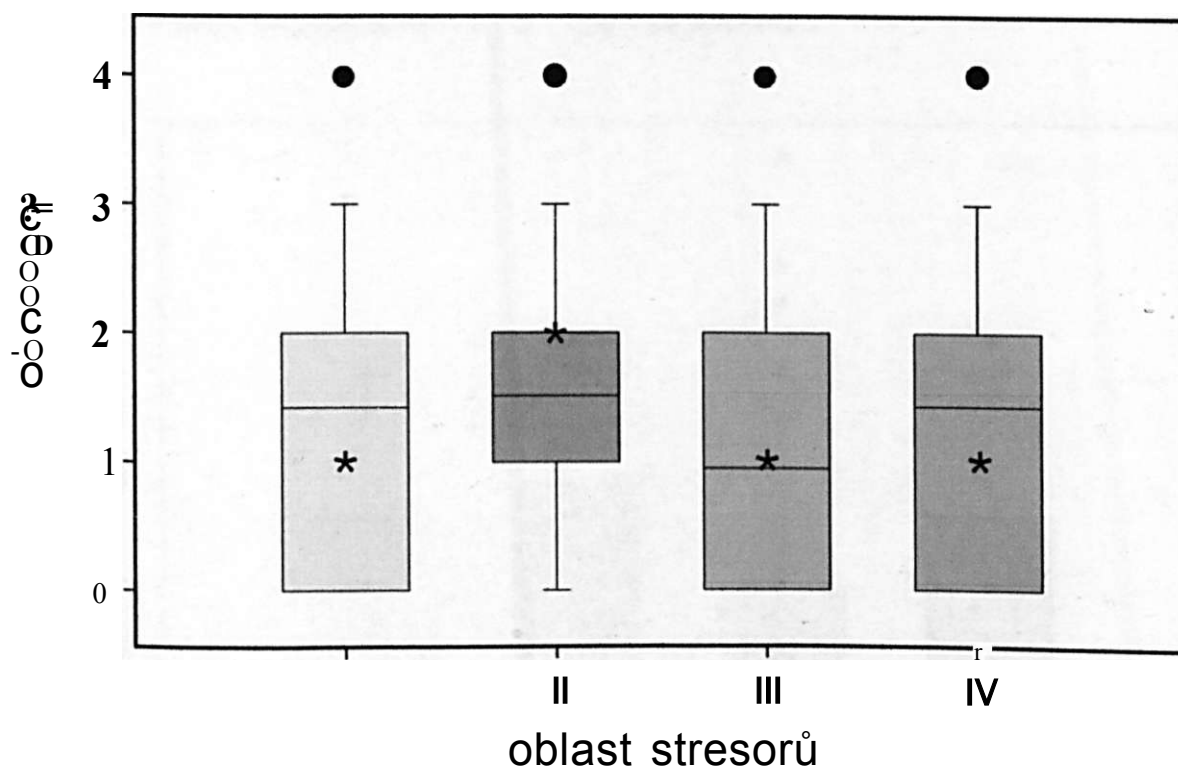
Data byla zpracována v programu Microsoft Excel z programového balíku Microsoft Office 2000. Zpracovaná data tímto programem zahrnují hodnoty aritmetického průměru, standardní odchylky, mediánu, modu, četnosti, procentuálního podílu, korelačních koeficientů a výsečových grafů. Hladina významnosti korelace a kvartilové grafy byly získány pomocí statistického programu NCSS 6.0. 2.

## 4 VÝSLEDKY

Předkládaný dotazník byl rozdělen do čtyř oblastí:

- I) obecné stresory školství (otázky č. 1 - 5),
- II) vztahy se žáky a rodiči (otázky č. 6-10),
- III) vztahy na pracovišti (otázky č. 11 - 15),
- IV) související s veřejnou prezentací žáků (otázky č. 16 - 20).

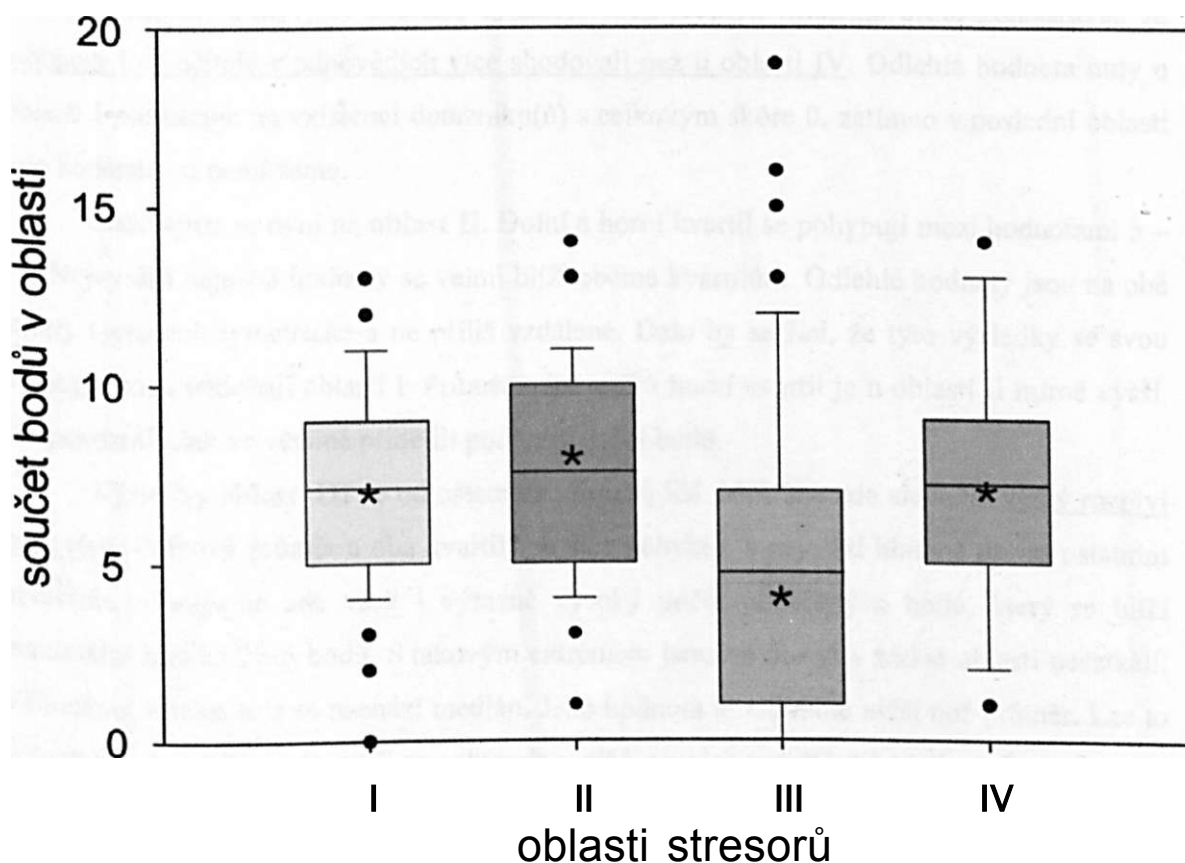
V prvé řadě porovnáme tyto oblasti a podíváme se, zda některou z nich učitelé ZUŠ vnímají výrazněji hůře nebo lépe než ostatní.



obr. 3: Kvartilový graf odpovědí podle oblastí stresorů. Každá krabice (box) reprezentuje oblast statistických dat mezi 1. a 3. kvantilem. Hvězdička reprezentuje medián a spojnice aritmetický průměr. Body představují odlehle hodnoty, které jsou více jak 1,5 násobek mezikvartilové vzdálenosti.

Pokud se podíváme na kvartilový graf na obrázku 3, vidíme, že v globálu se jednotlivé oblasti od sebe příliš neliší. Průměry odpovědí se pohybují v podobné hladině a ve všech případech je odpověď číslicí 4 odlehlou hodnotou, nejvyšší hodnotou je 3 a horní kvartil se nachází na hodnotě 2. Pouze u dolního kvartilu a nejnižší hodnoty můžeme sledovat rozdíly. U oblastí č. I, III a IV se dolní kvartil pohybuje na 0, zatímco u oblasti č. II na čísle 1. Nula je zde nejnižší hodnotou. Na základě těchto údajů lze konstatovat, že druhá oblast (žáci a rodiče) se jeví jako obecně nejhůře vnímaná. Průměr odpovědí je sice jen nepatrně vyšší než u ostatních oblastí, ale většina respondentů použila odpověď 1 nebo 2, zatímco u ostatních oblastí lze najít větší množství odpovědí 0. Naopak u oblasti III vidíme nejnižší celkový průměr odpovědí. Pokud bychom jednotlivé oblasti seřadili podle těchto výsledků, bylo by pořadí oblastí podle působení stresorů v oblastech následující:

- 1) nejhůře vnímaná oblast - č. II - vztahy se žáky a rodiči,
- 2) středně vnímané oblasti - č. I a IV - obecné stresory školství a veřejná prezentace,
- 3) nejlépe vnímaná oblast - č. III - vztahy na pracovišti.



Obr. 4: Kvartilový graf součtu odpovědí respondentů v jednotlivých oblastech. Vysvětlivky ke grafu jsou totožné s obrázkem 3.

Výraznější rozdíly mezi jednotlivými oblastmi ukazuje kvartilový graf na obrázku 4, který nevychází z hodnocení jednotlivých otázek v dané oblasti jako předešlý (obr. 3), ale ze součtu všech přidělených bodů u každého respondenta v dané oblasti. Každá oblast zahrnuje 5 otázek, které lze obodovat hodnotami 0-4. Maximální možný součet bodů v dané oblasti může nabýt hodnoty 20. Vyšší rozptyl hodnot nám umožňuje detailnější srovnání studovaných oblastí.

Pořadí oblastí v tomto rozdělení (obr. 4) sice zůstává stejné jako u předešlého grafu (obr. 3), ale vidíme podrobnější rozdíly. Nejprve si porovnejme oblasti I a IV, které se na první pohled jeví jako velmi podobné. Dolní a horní kvartil se pohybuje mezi hodnotami 5 - 8 a průměrné hodnoty jsou téměř shodné. Oblasti se však liší rozptylem přidělených bodů. Nejvyšší a nejnižší hodnoty u oblasti I nejsou tak vzdálené od horního a dolního kvartilu jako u oblasti IV. Nejvyšší odlehlá hodnota u oblasti IV je o málo vyšší než u oblasti I. Nejnižší odlehlá hodnota u oblasti I se rovná nule. Z popisovaného lze usoudit následující: součet respondenty přidělených bodů oblastem I a IV se ve velké části pohybuje mezi hodnotami 5 - 8, přičemž u oblasti I se tomuto intervalu přibližuje větší množství odpovědí než u oblasti IV, ve které nejnižší a nejvyšší hodnota vykazuje větší rozptyl. Můžeme proto konstatovat, že v oblasti I se učitelé v odpovědích více shodovali než u oblasti IV. Odlehlá hodnota nuly u oblasti I poukazuje na existenci dotazníku(ů) s celkovým skóre 0, zatímco v poslední oblasti toto konstatovat nemůžeme.

Podívejme se nyní na oblast II. Dolní a horní kvartil se pohybují mezi hodnotami 5 - 10. Nejvyšší i nejnižší hodnoty se velmi blíží oběma kvartilům. Odlehlé hodnoty jsou na obě strany víceméně symetrické a ne příliš vzdálené. Dalo by se říci, že tyto výsledky se svou homogeností podobají oblasti I. Průměr odpovědí a horní kvartil je u oblasti II mírně vyšší. Respondenti však ve většině přidělili podobný počet bodů.

Výsledky oblasti III se od ostatních výrazně liší. Můžeme zde sledovat velký rozptyl odpovědí. Celkový průměr a oba kvartily se sice pohybují v nejnižší hladině oproti ostatním oblastem, nalezneme zde však i výrazně vysoký počet přidělených bodů, který se blíží maximální hranici 20-ti bodů. S takovým extrémem jsme se dosud v žádné oblasti nesetkali. Všimněme si také, kde se nachází medián. Jeho hodnota je viditelně nižší než průměr. Lze to vyložit tak, že většina odpovědí se pohybuje u nižší hranice a vyšší průměr je způsoben přítomností extrémně vysokých hodnot.

U obou grafů (obr. 3 a 4) vychází stejné pořadí oblastí. Na obrázku 4 však lze sledovat výraznější rozdíly mezi oblastí II a III a také lépe vidíme strukturovanost odpovědí v oblastech I a IV. Ani zde však není zcela jednoznačné, která z těchto dvou oblastí je

respondenty vnímána jako více stresující. O tom lze jen spekulovat. Nejedná se však o zásadní problém, proto jej nebudeme dále rozebírat. Zjištění, která lze na základě těchto výsledků konstatovat jsou:

- sledovaná skupina učitelů ZUŠ ve všech oblastech identifikovala negativně stresující faktory,
- nejvyšší skóre dosáhla oblast vztahů se žáky a rodiči (II),
- nejnižší skóre má oblast vztahů na pracovišti (III),
- oblast veřejné prezentace žáků (IV) a obecných stresorů školství (I) se pohybují ve střední hladině.

Lze tedy říci, že výsledky potvrzují první hypotézu. Oslovení učitelé ZUŠ svými odpověďmi dokazují, že oblast veřejné prezentace žáků obsahuje významné stresory, a proto, je pro ně stresující.

Nyní se podívejme podrobněji na jednotlivé položky v dotazníku. Porovnejme si, jakou úlohu sehrávají konkrétní stresory v každé oblasti. Také bude zajímavé sledovat jak odpovídaly různé skupiny respondentů. Porovnejme si rozdíly mezi odpověďmi mužů, žen, pedagogů s různou délkou dosavadní praxe, různého oboru a také jednotlivých škol.



Tab. 2: Statistické vyhodnocení jednotlivých otázek u všech respondentů: M. - modus; A.M. - aritmetický průměr; S.D. - standardní odchylka; MD. - medián.

č.o	otázka	četnost odpovědí					statistické vyhodnocení			
		0	1	2	3	4	M.	A.M.	S.D.	MD.
1	nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování	28	18	13	0	0	0	0,75	0,79	1
2	nízké společenské hodnocení	18	19	16	3	3	1	1,22	1,09	1
3	neodpovídající plat	6	16	18	10	9	2	2,00	1,21	2
4	nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů	9	4	22	16	8	2	2,17	1,21	2
5	nedostatek času pro odpočinek a relaxaci (mezi vyučováním)	26	16	11	5	1	0	0,97	1,06	1
6	nedostatečná spolupráce ze strany rodičů	5	16	30	6	2	2	1,73	0,88	2
7	přehnané očekávání rodičů	14	26	16	3	0	1	1,14	0,83	1
8	Spatné chování žáků	18	18	23	0	0	2	1,08	0,83	1
9	Spatné postoje žáků k práci (nedostatečná příprava žáků do výuky)	5	8	32	14	0	2	1,93	0,84	2
10	učení žáků s velmi rozdílnou úrovní nadání	12	17	14	10	6	1	1,68	1,25	2
11	nedostatečné ocenění práce ze strany vedení školy	21	21	9	6	2	1	1,10	1,10	1
12	soutěživé podmínky na pracovišti	29	15	10	2	3	0	0,90	1,12	1
13	konflikty s vedením nebo kolegy	23	18	7	5	6	0	1,20	1,31	1
14	svázanost v metodickém postupu ze strany vedení	31	17	2	6	3	0	0,86	1,19	0
15	špatná spolupráce s kolegy	34	11	9	4	1	0	0,76	1,05	0
16	komisionální zkoušky	23	18	9	9	0	0	1,07	1,07	1
17	organizace školních akcí (představení, koncerty, vernisáže apod.)	10	14	19	14	2	2	1,73	1,10	2
18	Příprava žáků na veřejná vystoupení (prezentaci)	8	14	20	13	4	2	1,85	1,12	2
19	řevnivost v učitelském sboru v souvislosti s veřejnou prezentací žáků	24	15	11	8	1	0	1,10	1,13	1
20	nezájem rodičů a veřejnosti o kulturní akce pořádané školou	9	25	16	9	0	1	1,42	0,92	1

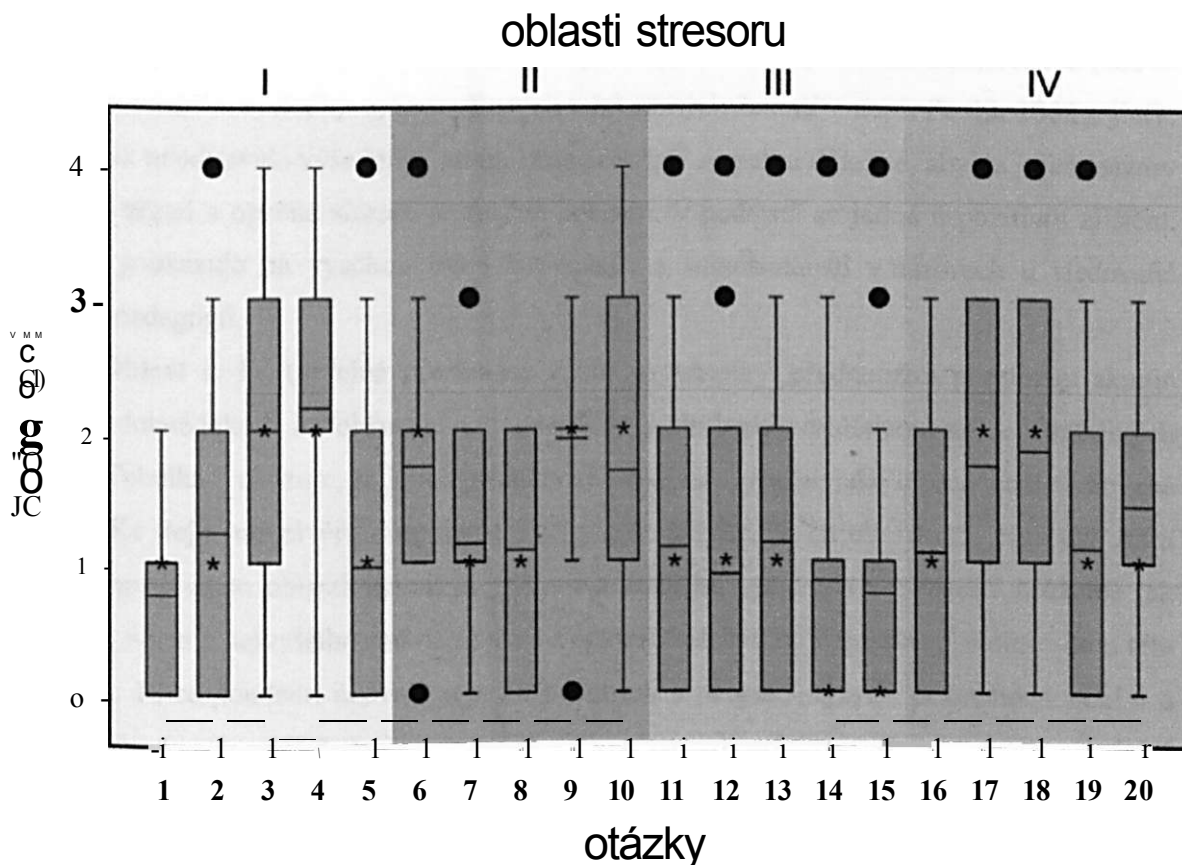
Tabulka 2 ukazuje statistické vyhodnocení jednotlivých odpovědí na souboru všech respondentů. Uvádí četnost odpovědí, aritmetický průměr, standardní odchylku, medián a mód u každé jednotlivé otázky. Pro větší přehlednost a možnost porovnání s předchozími grafy (obr. 3 a 4) jsem každou oblast otázek oddělila tlustou čarou. Podívejme se nyní na tuto tabulku z hlediska čtyř výše uváděných oblastí.

Oblast **III** (vztahy na pracovišti) jsme identifikovali jako nejlépe vnímanou (otázky č. 11 - 15). Vidíme, že průměry všech otázek jsou velmi nízké. Tomu odpovídají i nízké hodnoty mediánu a modu (1 nebo 0). Pokud se podrobněji podíváme na četnosti odpovědí v levé části tabulky, potvrzují nám tyto výsledky. Vidíme výraznou převahu odpovědí 0 a 1. Zajímavé ovšem je, že přesto se u každé otázky v této oblasti nachází alespoň jedna odpověď 4 (otázka č. 15) a u otázky č. 13 - „*konflikty s vedením nebo kolegy*“ dokonce vidíme 6 těchto odpovědí. Všimněme si, že ve všech ostatních oblastech je vždy nejméně jedna otázka, kde odpověď 4 nepoužil žádný respondent. Dokonce i v oblastech II a IV nacházíme výrazně nižší počet odpovědí 4.

Na základě těchto skutečností lze konstatovat, že většina respondentů nevnímá vztahy na pracovišti výrazně negativně a nepovažuje je za své významné stresory. V souboru respondentů však lze identifikovat několik pedagogů, kteří v době vyplňování dotazníku pravděpodobně prožívali některou z konfliktních situací se svými nadřízenými nebo kolegy a vnímali ji jako extrémně stresující. Dalo by se též usuzovat, že tím stresorem je spíše vztah<sup>s</sup> vedením než s kolegy. Soudě podle počtu nejvyšších odpovědí by se mohlo jednat o souvislost s položkou č. 11 nebo č. 14. Jde však o odvážné tvrzení. Podívejme se, jak pořadí otázek vychází podle uváděných údajů v tabulce 2. Na prvním místě uvádím nejvíce a na Pátém nejméně stresující faktor:

- 1) konflikty s vedením nebo kolegy (č. 13),
- 2) nedostatečné ocenění práce ze strany vedení školy (č. 11),
- 3) soutěživé podmínky na pracovišti (č. 12),
- 4) svázanost v metodickém postupu ze strany vedení (č. 14),
- 5) špatná spolupráce s kolegy (č. 15).

Uvedené skutečnosti lze zřetelně vyčíst i z kvartilového grafu na obrázku 5.



Obr. 5: Kvartilový graf odpovědí na všechny otázky. Oblasti stresorů jsou barevně odlišeny. Vysvětlivky ke grafu jsou totožné s obrázkem 3.

Nyní si porovnáme odpovědi na otázky v **oblasti I** (obecné stresory školství). V tabulce 2 vidíme, že v této oblasti se nachází dvě otázky, které byly učiteli hodnoceny jako naprosto **největší stresory ze všech dvaceti otázek**. Jedná se o č. 4 *„utnost podřizovat se administrativním rozhodnutím...“* a č. 3 *„neodpovídající plat“*. Na obrázku 5 máme tuto skutečnost znázorněnou zcela jednoznačně. Interval mezi horním a dolním kvantilem u otázky 4 je velmi malý a pohybuje se mezi hodnotami 2 a 3. Hodnota 4 není odlehlou, nýbrž nejvyšší hodnotou, což poukazuje na velké množství těchto odpovědí. U otázky č. 3 se také setkáváme s vysokými hodnotami, ovšem najdeme zde více „spokojenějších“ respondentů. Naopak odpovědi na zbývající otázky této oblasti se nacházejí v mnohem nižší hodnotové oblasti. Ani jediná nepatří v porovnání s ostatními mezi významné stresory. Otázka č. 1 *„nedostatek pomůcek pro vyučování“* je dokonce respondenty hodnocena jako nejmenší stresor ze všech dvaceti uvedených.

V této první oblasti se nachází největší rozdíly mezi uvedenými stresory. Lze konstatovat, že respondenti mají ve valné většině dostatek pomůcek a potřeb pro vyučování i

dostatek odpočinku. Svou práci vnímají spíše jako společensky pozitivně hodnocenou (zde se mínění rozchází s výsledky výše uvedených výzkumných šetření - např. Paulík 2002 a jiní)., tomu však neodpovídá výše jejich platu. Dále považují za velmi důležité, aby na jejich názory byl brán zřetel a opačná situace je značně stresuje. V podstatě se jedná o pozitivní zjištění, protože poukazuje na vysokou míru inteligence a samostatnosti v názorech u sledované skupiny pedagogů.

Oblast č. IV (veřejná prezentace žáků) vycházela v předchozím porovnání skupin velmi podobně jako č. I. Pojďme si na tomto místě podrobněji prohlédnout skóre jednotlivých otázek. Tabulka 2 ukazuje, že jejich průměry se neliší tak výrazně jako u předchozí sledované oblasti. Ke stejnému závěru dospějeme i při porovnání otázek na obrázku 5. Nejvyšší míru stresovanosti v této oblasti vyvolává „*příprava žáků na veřejná vystoupení*“ Můžeme tak usuzovat nejen z nejvyššího průměru, ale i z četnosti odpovědí. V tabulce 2 vidíme, že u této otázky č. 18 respondenti udávali nejnížší počet nul a naopak nejvyšší počet hodnocení 4 a vysoký počet hodnocení 3. Jen o málo nižší skóre vykazuje otázka č. 17 „*organizace školních akcí*“. Rozdíl ve výsledcích hodnocení míry stresovanosti se u těchto dvou otázek liší jen minimálně, „*nezájem rodičů a veřejnosti o kulturní akce pořádané školou*“ (otázka č. 20) patří také mezi relativně silné stresory respondentů. V tabulce č. 1 vidíme, že žádný z nich však neuvedl odpověď 4, zatímco nul je relativně málo. Valná většina odpovědí spadá do střední hladiny hodnot 2 nebo 3. Nejméně stresujícími faktory jsou dle vyjádření respondentů uvedené pod č. 19 „*řevnivost v učitelském sboru v souvislosti s veřejnou prezentací žáků*“ a 1<sup>6</sup> „*komisionální zkoušky*“.

Z výsledků vyplývá, že tato oblast **patří podle respondentů mezi relativně stresující součást jejich práce**. Pro většinu učitelů je příprava žáků na veřejnou prezentaci a organizace dolejších akcí **velmi stresující**. Proto se nelze divit, že ani případný nezájem rodičů a veřejnosti o školní akce je nenechává chladnými. Myslím, že tato skutečnost vypovídá o poměrně vysoké míře pracovní zainteresovanosti u sledované skupiny pedagogů. Řevnivost v učitelském sboru v souvislosti s veřejnou prezentací žáků a komisionální zkoušky již takovou míru stresovanosti nevyvolávají. Dalo by se říci, že se jedná spíše o jednotlivce, kteří tyto stresory vnímají silně. Otázka je, zda v těchto jednotlivých případech nehrají roli nějaké problematické osobní vztahy.

Jako poslední pojednáme nejhůře vnímanou oblast II, (vztah se žáky a rodiči) do které padají otázky č. 6 - 10. Při pohledu na četnost odpovědí u jednotlivých otázek (tab. 2) vidíme překvapivě nízký počet **nejvyššího** hodnocení 4, vzhledem k vysokým průměrům. Srovnáme si také, že odpovědi 0 je oproti ostatním oblastem velmi málo. Zřetelně tuto

skutečnost můžeme vyčíst z grafu na obrázku 5. Pouze u otázky č. 8 „špatné chování žáků“ nalezneme dolní kvartil na hodnotě nula (odpovědi 3 a 4 se zde nevyskytují vůbec). U ostatních se jedná buď o odlehlou nebo nejnižší hodnotu.. Největší shoda v odpovědích respondentů panuje u otázky č. 9 „špatné postoje žáků k práci“. Více než 50% respondentů se shoduje na míře hodnocení 2. Nejvíce zřetelná je tato skutečnost z grafu (obr. 5). Zároveň tato otázka vykazuje v oblasti II nejvyšší průměr. V pořadí druhou otázkou vzhledem k vysokému průměru odpovědí je č. 6 „nedostatečná spolupráce ze strany rodičů“. I zde panuje mezi respondenty relativně vysoká míra shody v odpovědích. Více než 75% respondentů uvedlo hodnocení 1 nebo 2. Stejnou skutečnost bychom mohli konstatovat i u odpovědi č. 7 „přehnané očekávání rodičů“ tím rozdílem, že zbývajících 25% ve valné většině odpovídalo nulu, zatímco v otázce č. 6 zaškrtili hodnocení 3. Lze říci, že s výjimkou položky č. 10, kde je rozptyl odpovědí velký, vykazuje tato oblast nejnižší míru rozptýlenosti odpovědí. Což znázorňuje nejen graf (obr. 5), ale vykazují to i nízké hodnoty standardních odchylek, které jsou uvedeny v tabulce 2.

Největším stresorem v oblasti vztahů se žáky a rodiči jsou špatné postoje žáků k práci, respektive nedostatečná příprava žáků do výuky. Ve velké míře naše respondenty trápí i nedostatečná spolupráce ze strany rodičů a učení žáků s velmi rozdílnou úrovní nadání. Jedná se o stresory, které souvisí se skutečnostmi uváděnými výše - malý počet žáků a proto malý výběr a nízké nároky na přijímané žáky. Učitelé jsou pak stresováni, pokud se snaží dostat svým původním představám o vykonávání své profese a to i v případě, že jejich nároky nejsou nijak přehnané (někdy bohužel stačí pouhá snaha o splnění stanovené látky ve stávajících >snovách). S přehnaným očekáváním rodičů se respondenti neseťkávají evidentně tak často jako : jejich nezájmem. Špatné chování žáků není obecně vnímáno jako problém. Jiných výsledků tyčom jistě dosáhli, pokud bychom problémy kázně řešili s učiteli jiných typů škol, zejména iravděpodobně ZŠ.

skutečnost můžeme vyčíst z grafu na obrázku 5. Pouze u otázky č. 8 „špatné chování žáků“ nalezneme dolní kvartil na hodnotě nula (odpovědi 3 a 4 se zde nevyskytují vůbec). U ostatních se jedná buď o odlehlou nebo nejnižší hodnotu.. Největší shoda v odpovědích respondentů panuje u otázky č. 9 „špatné postoje žáků k práci“. Více než 50% respondentů se shoduje na míře hodnocení 2. Nejvíce zřetelná je tato skutečnost z grafu (obr. 5). Zároveň tato otázka vykazuje v oblasti II nejvyšší průměr. V pořadí druhou otázkou vzhledem k vysokému průměru odpovědi je č. 6 „nedostatečná spolupráce ze strany rodičů“. I zde panuje mezi respondenty relativně vysoká míra shody v odpovědích. Více než 75% respondentů uvedlo hodnocení 1 nebo 2. Stejnou skutečnost bychom mohli konstatovat i u odpovědi č. 7 „přehnané očekávání rodičů“ s tím rozdílem, že zbývajících 25% ve valné většině odpovídalo nulu, zatímco v otázce č. 6 zaškrtili hodnocení 3. Lze říci, že s výjimkou položky č. 10, kde je rozptyl odpovědí velký, vykazuje tato oblast nejnižší míru rozptýlenosti odpovědí. Což znázorňuje nejen graf (obr. 5), ale vykazují to i nízké hodnoty standardních odchylek, které jsou uvedeny v tabulce 2.

Největším stresorem v oblasti vztahů se žáky a rodiči jsou špatné postoje žáků k práci, respektive nedostatečná příprava žáků do výuky. Ve velké míře naše respondenty trápí i nedostatečná spolupráce ze strany rodičů a učení žáků s velmi rozdílnou úrovní nadání. Jedná se o stresory, které souvisí se skutečnostmi uváděnými výše - malý počet žáků a proto malý výběr a nízké nároky na přijímané žáky. Učitelé jsou pak stresováni, pokud se snaží dostát svým původním představám o vykonávání své profese a to i v případě, že jejich nároky nejsou nijak přehnané (někdy bohužel stačí pouhá snaha o splnění stanovené látky ve stávajících osnovách). S přehnaným očekáváním rodičů se respondenti neseťkávají evidentně tak často jako s jejich nezájmem. Špatné chování žáků není obecně vnímáno jako problém. Jiných výsledků bychom jistě dosáhli, pokud bychom problémy kázně řešili s učiteli jiných typů škol, zejména pravděpodobně ZŠ.

Tab. 3: Pořadí vlivu stresorů u respondentů ZUŠ v porovnání s učiteli ZŠ (podle K. Paulíka in Průcha 2002, s. 68).

č.o.	otázka	pořadí vlivu stresorů	
		učitelé ZUŠ	učitelé ZŠ
1	nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování	20	8
2	nízké společenské hodnocení	9	1
3	neodpovídající plat	2	2
4	nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů	1	3
5	nedostatek času pro odpočinek a relaxaci (mezi vyučováním)	16	4
6	nedostatečná spolupráce ze strany rodičů	6	6
7	přehnané očekávání rodičů	11	.
8	špatné chování žáků	14	9
9	špatné postoje žáků k práci (nedostatečná příprava žáků do výuky)	3	7
10	učení žáků s velmi rozdílnou úrovní nadání	7	5
11	nedostatečné ocenění práce ze strany vedení školy	12	.
12	soutěživé podmínky na pracovišti	17	.
13	konflikty s vedením nebo kolegy	10	.
14	svázanost v metodickém postupu ze strany vedení	18	.
15	špatná spolupráce s kolegy	19	.
16	komisionální zkoušky	15	.
17	organizace školních akcí (představení, koncerty, vernisáže apod.)	5	.
18	<b>příprava žáků na veřejná vystoupení (prezentaci)</b>	4	.
19	evnivost v učitelském sboru v souvislosti s veřejnou prezentací žáků	13	.
20	nezájem rodičů a veřejnosti o kulturní akce pořádané školou	8	.

Na základě výpočtů uvedených v tabulce 2 jsem sestavila pořadí otázek podle míry stresu u všech respondentů. Můžeme si jej prohlédnout v tabulce 3. Pro porovnání jsem v pravém sloupci uvedla údaje z výzkumu K. Paulíka (in Průcha 2002, s. 68). Jeho tabulku vlivů, které nejvíce obtěžují učitele základních a středních škol jsem zařadila jako přílohu II. Všimněme si, že učitelé ZUŠ i respondenti z našeho výzkumu se shodli v otázce neodpovídajícího platu. Shodně jej umístili hned na druhou příčku. Vidíme také, že nízké společenské hodnocení, nedostatek času pro odpočinek a nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování nevnímají naši respondenti na rozdíl od učitelů ZŠ jako natolik palčivý problém. Naopak špatné postoje žáků k práci jsou silnějším stresorem pro naše respondenty. Možná tato skutečnost souvisí s veřejnou prezentací výsledků práce, jelikož položka č. 18 se nachází hned na čtvrtém místě a organizace školních akcí na pátém. Na příčkách v první polovině se nacházejí ještě další položky související se vztahy se žáky a rodiči a veřejnou prezentací prací (č. 20). Pak teprve přichází na řadu vztahy na pracovišti a další položky. Lze konstatovat, že jsme zde našli další důkazy pro potvrzení první hypotézy.

Podívejme se na rozdíly v odpovědích mezi ženami a muži jak nám je znázorňuje tabulka 4. Máme zde uvedené zvlášť průměry odpovědí u žen a zvlášť u mužů, dále rozdíly průměrů a pro porovnání i celkový průměr všech respondentů.

Při bližším pohledu do tabulky 4 musíme konstatovat, že ve většině případů byly odpovědi mužů negativnější než odpovědi žen. Někdy dokonce s velikým rozdílem. Největší rozdíly nacházíme u otázek č. 13 a č. 11. Obě spadají do oblasti vztahů na pracovišti. Při porovnání standardních odchylek u těchto otázek, zjistíme, že i ty se liší. U mužů je větší než u žen. Lze tedy usuzovat, že všechny ženy odpovídali podobně, tedy v nižší hladině, zatímco muži mnohem rozptýleněji. Je pravděpodobné, že někteří z mužů právě prožívají konflikt na pracovišti, což se odrazilo i v dotazníku. Již jsme tuto problematiku pojednávali výše.

Porovnejme se nyní první oblast otázek, zkoumající obecné stresory školství. Vidíme, že vyšší nespokojenost vykazují muži. Největší rozdíl průměrů v této oblasti sledujeme u otázek č. 3 „*neodpovídající plat*“ a č. 2 „*nízké společenské hodnocení*“. Myslím, že je to poměrně pochopitelné a přirozené, vezmeme-li v úvahu, že obecně muži vydělávají více než ženy a ve školství tyto rozdíly nejsou. Vyšších průměrů než ženy dosahuje skupina mužů i u položek č. 1 a č. 4. Zajímavé je, že pátou otázku „*nedostatek času pro odpočinek*“ hodnotily obě skupiny téměř shodně.



Tab. 4: Statistické vyhodnocení jednotlivých otázek podle pohlaví: A.D. - aritmetický průměr; S.D. - standardní odchylka. Tučné a podtržené číslice - rozdíl průměrů > 0,50; tučné a kurzívou číslice - ženy dosahují vyšší průměrné hodnocení.

č.o.	otázka	muži		ženy		rozdíl průměrů
		A.D.	S.D.	A.D.	S.D.	
1	nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování	1,00	0,84	0,58	0,71	0,42
2	nízké společenské hodnocení	1,55	1,12	1,00	1,00	<b>0,55</b>
3	neodpovídající plat	2,45	1,20	1,79	1,15	<b>0,66</b>
4	nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů	2,40	1,24	2,03	1,18	0,37
5	nedostatek času pro odpočinek a relaxaci (mezi vyučováním)	0,95	1,02	0,95	1,07	0
6	nedostatečná spolupráce ze strany rodičů	1,55	0,74	1,79	0,92	<b>0,24</b>
7	přehnané očekávání rodičů	1,30	0,71	1,03	0,87	0,27
8	špatné chování žáků	1,30	0,71	0,97	0,87	0,33
9	špatné postoje žáků k práci (nedostatečná příprava žáků do výuky)	2,30	0,56	1,71	0,89	<b>0,59</b>
10	učení žáků s velmi rozdílnou úrovní nadání	2,10	1,18	1,47	1,25	<b>0,63</b>
11	nedostatečné ocenění práce ze strany vedení školy	1,65	1,24	0,82	0,91	<b>0,83</b>
12	soutěživé podmínky na pracovišti	1,10	1,22	0,79	1,06	0,31
13	konflikty s vedením nebo kolegy	1,70	1,55	0,84	0,99	<b>0,86</b>
14	svázanost v metodickém postupu ze strany vedení	1,15	1,24	0,71	1,14	0,44
15	špatná spolupráce s kolegy	0,90	1,30	0,66	0,84	0,24
16	komisionální zkoušky	1,25	1,22	0,92	0,93	0,33
17	organizace školních akcí (představení, koncerty, vernisáže apod.)	1,65	1,15	1,74	1,07	<b>0,09</b>
18	příprava žáků na veřejná vystoupení (prezentaci)	1,65	0,96	1,89	1,14	<b>0,24</b>
19	řevnivost v učitelském sboru v souvislosti s veřejnou prezentací žáků	1,20	1,33	1,05	1,02	0,15
20	nezájem rodičů a veřejnosti o kulturní akce pořádané školou	1,35	0,96	1,45	0,91	<b>0,10</b>

Relativně veliké rozdíly v odpovědích mužů a žen vidíme i u otázek č. 9 a 10 z **druhé oblasti**. U položky č. 9 panuje u všech respondentů velká shoda (viz obrázek 5). Podle standardních odchylek uvedených v tabulce 4 lze usoudit, že muži byli ještě jednotnější než ženy. „Špatné postoje žáků k práci“ je zřejmě trápí více. Naopak u následující otázky č. 10

„učení žáků s velmi rozdílnou úrovní nadání“ rozhodně takovou shodu u odpovědí konstatovat nemůžeme. Velký rozptyl názorně ukazuje nejen graf (obr. 5), ale i vysoké hodnoty standardních odchylek v tabulce č. 3 (u žen dokonce nejvyšší ze všech dvaceti položek). Podle mého názoru tato rozličná míra odpovědí svědčí o velmi různých zkušenostech respondentů s touto problematikou a možná také o jejich schopnostech se po odborné stránce s různou úrovní nadání u žáků vyrovnat. *Nedostatečnou spoluprací ze strany rodičů*“ více pocítují ženy. Jedná se o jednu z mála otázek, kde jejich průměry vychází vyšší než u mužů.

Poslední čtvrtá oblast (otázky č. 16 - 20) je, co do porovnání průměrů odpovědí mužů a žen, výjimečná. Celkem tři položky zde totiž hůře vnímají ženy. Nejedná se však o rozdíly nijak výrazné, a proto také nijak zásadní. V podstatě lze konstatovat vyrovnané výsledky.

Po vyhodnocení předkládaných výsledků docházíme k závěru, že třetí hypotézu se nepodařilo potvrdit. Na rozdíl od dotazníkového šetření na souboru učitelů různých typů škol autorů Egera a Čermáka (2000) zjišťujeme odlišné skutečnosti. Na základě odpovědí našich respondentů nelze potvrdit obecně vyšší stresovanost žen než mužů. Není na místě dělat zobecňující závěry v opačném smyslu, jelikož je třeba vzít v úvahu, že velikost skupiny respondentů nebyla zdaleka tak veliká, aby toto umožňovala. Dále by bylo třeba aplikovat opakovaná a podrobnější měření k dosažení opravdu směrodatných výsledků. Jedná se však o určité zpochybnění a možná i výzvu k dalším výzkumům.

Prohlédněme si tabulku 5, která ukazuje aritmetické průměry odpovědí na jednotlivé otázky podle skupin respondentů. Při porovnání učitelů různých oborů vidíme, že ve většině položek se průměry respondentů pohybují v podobné výši. Největší rozdíl nacházíme u otázky č. 9 „špatnépostoje žáků k práci“. Pokud se ale podíváme na výsledky této položky u respondentů s různou délkou praxe nebo různé školy, žádné velké rozdíly nezaznamenáváme. Domnívám se proto, že tento rozdíl vyplývá z faktu, že hudební obory kladou poměrně vyšší nároky na domácí přípravu než ostatní. Dále stojí za povšimnutí, že odpovědi učitelů hudebních oborů se pohybují celkově ve vyšší hladině než u oborů jiných.

Tab. 5: Aritmetické průměry odpovědí na jednotlivé otázky podle skupin respondentů: H - hudební obor; J - jiný obor; 1 - délka praxe méně než 5 let; 2 - délka praxe od 5 do 20 let; 3 - délka praxe 21 let a více; A - ZUŠ Klecany; B - ZUŠ Kutná Hora; C - ZUŠ Český Brod.

č.o	otázka	obor		délka praxe			škola		
		H	J	1	2	3	A	B	C
1	nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování	0,83	0,36	0,73	0,86	0,46	0,65	0,82	0,71
2	nízké společenské hodnocení	1,27	1,00	1,36	1,06	1,54	1,00	1,36	1,21
3	neodpovídající plat	1,98	2,09	2,55	1,69	2,38	1,76	2,14	2,00
4	nutnost podřízovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů	2,17	2,18	2,55	2,06	2,15	2,65	2,00	1,93
5	nedostatek času pro odpočinek a relaxaci (mezi vyučováním)	1,06	0,55	0,91	1,03	0,85	1,12	0,79	1,14
6	nedostatečná spolupráce ze strany rodičů	1,85	1,18	1,45	1,80	1,77	1,47	1,86	1,79
7	přehnané očekávání rodičů	1,23	0,73	1,18	1,03	1,38	1,29	1,14	0,93
8	špatné chování žáků	1,08	1,09	1,18	1,00	1,23	1,24	1,00	1,07
9	špatné postoje žáků k práci (nedostatečná příprava žáků do výuky)	2,10	1,18	1,82	2,03	1,77	1,94	1,93	1,93
10	učení žáků s velmi rozdílnou úrovní nadání	1,75	1,36	1,91	1,54	1,85	1,53	1,68	1,86
11	nedostatečné ocenění práce ze strany vedení školy	1,13	1,00	1,36	1,06	1,00	1,24	1,00	1,14
12	soutěživé podmínky na pracovišti	0,90	0,91	0,55	1,11	0,62	1,24	0,79	0,71
13	konflikty s vedením nebo kolegy	1,19	0,91	1,36	1,23	0,69	1,47	0,96	1,07
14	svázanost v metodickém postupu ze strany vedení	0,90	0,64	0,55	1,11	0,38	1,29	0,64	0,71
15	špatná spolupráce s kolegy	0,81	0,45	0,18	0,91	0,77	0,94	0,71	0,57
16	komisionální zkoušky	1,13	0,82	1,09	1,06	1,08	1,24	0,93	1,14
17	organizace školních akcí (představení, koncerty, vernisáže apod.)	1,81	1,36	1,45	1,86	1,62	2,06	1,64	1,50
18	příprava žáků na veřejná vystoupení (prezentaci)	1,85	1,82	1,82	1,80	2,00	1,76	1,79	2,07
19	vevnivost v učitelském sboru v souvislosti s veřejnou prezentací žáků	1,15	0,91	0,73	1,31	0,85	1,53	0,86	1,07
20	nezájem rodičů a veřejnosti o kulturní akce pořádané Školou	1,50	1,09	1,09	1,57	1,31	1,41	1,46	1,36

Pokud porovnáme průměry odpovědí respondentů podle různých délek praxe, můžeme zkonstatovat, že největší rozdíly jsou u položky č. 3 „*neodpovídající plat*“. Učitelé z první a třetí skupiny podle praxe vyjadřují významně větší nespokojenost s výší svého platu než

respondenti z druhé skupiny. Zajímavým zjištěním je, že učitelé školy A mají v této otázce oproti ostatním školám nízké skóre, ale významně „vedou“ v jiných oblastech. Například v oblasti III (vztahy na pracovišti) a oblasti IV (veřejná prezentace žáků) můžeme pozorovat vyšší počet negativních odpovědí. Nabízí se zcela jasné vysvětlení. Jediná ZUŠ Klecany, jak jsem uvedla v charakteristikách škol výše, je pilotní školou RVP ZUV. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že v souvislosti s vytvářením ŠVP došlo k mnoha nedorozuměním a konfliktům na pracovišti, které měly negativní dopad na celkovou atmosféru školy. Pravděpodobně stále v určité míře přetrvávají. I v odpovědích pedagogů lze zřejmě tyto aktuální problémy vyčíst. Ve čtvrté oblasti v položkách č. 18 a č. 20 se s drobnými rozdíly shodují s ostatními školami. Negativní postoje učitelé zaujímají spíše v otázkách, ve kterých hrají významnější roli lidské vztahy na pracovišti (č. 17 a 19). Při pohledu na předcházející třetí oblast je nám tato skutečnost více zřejmá. Velké rozdíly spatřujeme u položek č. 13, č. 14 i částečně č. 12. Vzhledem k charakteru otázek lze usoudit, že s velkou pravděpodobností se bude jednat o konfliktní situace zaměřené spíše proti vedení. Mohli bychom spekulovat o důvodech a příčinách tohoto stavu. Možná se jedná o stadium změny, důvodů může být celá řada. Tato problematika však není hlavním předmětem řešení této práce, proto se jí nebudu více věnovat.

### Vztahy mezi jednotlivými otázkami

Pro přehlednější zobrazení vztahů mezi jednotlivými odpověďmi a tím i mezi stresory, jsem vypracovala korelační matici (viz obrázek 6). Jsou zde mezi sebou porovnány všechny otázky. Hodnoty od 0,40 a výše považuji za zvýšenou korelaci.

Nejvyšší hodnoty korelace vidíme v oblasti stresorů vztahů na pracovišti. Vztah otázek č. 11 a 13 dosahuje nejvyšší hodnoty ze všech. Podobně vysoké hodnoty sledujeme i například u otázek č. 13 a 15. Takto úzké vztahy stresorů mezi sebou v oblasti vztahů na pracovišti se daly předpokládat. Podívejme se však nyní, jak stresové faktory z této oblasti souvisí s otázkami z jiných oblastí, konkrétně s oblastí veřejné prezentace žáků.

Vezměme si jednotlivé otázky od konce. „*Nezájem rodičů a veřejnosti o kulturní akce pořádané školou*“ (ot. č. 20) zcela logicky koreluje s položkou č. 6 „*nedostatečná spolupráce ze strany rodičů.*“ Je jasné, že respondenti v těchto otázkách zaujímali vždy stejné nebo podobné stanovisko. S jinou otázkou už výraznější souvislosti nejsou zcela jednoznačné.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	1.00																			
2	0.06	1.00																		
3	0.11	0.36	1.00																	
4	0.33	<b>0.41*</b>	0.19	1.00																
5	-0.05	0.04	-0.20	0.08	1.00															
6	-0.07	0.12	-0.21	-0.13	<b>0.45*</b>	1.00														
7	0.13	0.28	0.02	<b>0.40*</b>	0.12	0.24	1.00													
8	0.01	<b>0.58**</b>	0.25	0.29	0.16	0.12	0.25	1.00												
9	0.28	0.31	0.12	0.14	0.34	0.32	0.28	0.32	1.00											
10	0.10	0.42	0.30	0.19	0.21	0.09	0.24	<b>0.58**</b>	<b>0.43*</b>	1.00										
11	<b>0.40*</b>	0.26	0.15	<b>0.53**</b>	0.10	-0.20	0.04	0.19	0.23	0.23	1.00									
12	0.14	0.14	-0.11	0.34	0.07	-0.05	0.14	0.03	-0.06	-0.17	<b>0.56**</b>	1.00								
13	0.37	0.16	-0.12	<b>0.45*</b>	0.14	0.00	0.16	0.05	0.06	0.06	<b>0.74**</b>	<b>0.62**</b>	1.00							
14	0.16	-0.03	-0.11	0.19	0.06	0.09	0.14	-0.06	-0.15	-0.14	0.28	<b>0.65**</b>	<b>0.53**</b>	1.00						
15	0.26	0.10	-0.18	0.24	0.24	0.17	0.38	-0.03	0.08	-0.12	<b>0.42*</b>	<b>0.62**</b>	<b>0.67**</b>	<b>0.50**</b>	1.00					
16	0.26	0.07	-0.30	0.24	0.18	0.13	0.29	-0.04	0.17	0.08	0.38	0.39	<b>0.45*</b>	0.25	<b>0.51**</b>	1.00				
17	0.25	0.01	-0.27	0.31	0.14	0.19	0.34	0.04	0.14	0.11	0.27	0.28	0.32	0.32	<b>0.45*</b>	<b>0.43*</b>	1.00			
18	0.24	0.19	-0.04	0.22	0.11	0.04	0.10	-0.13	0.19	0.09	0.32	0.18	0.15	-0.02	0.28	<b>0.43*</b>	0.39	1.00		
19	0.18	0.23	-0.19	0.22	0.36	0.13	-0.09	0.14	0.19	0.17	<b>0.58**</b>	<b>0.56**</b>	<b>0.64**</b>	<b>0.41*</b>	<b>0.61**</b>	0.39	0.39	0.39	1.00	
20	-0.06	0.19	-0.17	0.04	0.34	<b>0.43*</b>	0.37	0.13	0.34	0.10	-0.23	-0.14	-0.09	0.04	0.22	-0.06	0.23	0.06	0.02	1.00

Obr. 6: Korelační matice závislosti odpovědí na jednotlivé otázky. Tučně jsou zvýrazněny signifikantní korelační koeficienty na hladině významnosti: \*  $p < 0,001$  a \*\*  $p < 0,0001$ .

Oproti tomu otázka č. 19 „*řevnivost v učitelském sboru v souvislosti s veřejnou prezentací žáků*“ vykazuje vysokou míru korelace se všemi otázkami z oblasti vztahů na pracovišti. Opět jde o zcela logické vztahy. Nejtěsnější souvislost vidíme s položkou č. 13 „*konflikty s vedením nebo kolegy*“. Z výsledků vyplývá, že pokud některý z respondentů na otázku v oblasti vztahů na pracovišti odpověděl vysokou hodnotou, velmi pravděpodobně tak učinil pak i u položky 19.

U následující otázky č. 18 „*příprava žáků na veřejná vystoupení (prezentacípráci)*“ nevidíme souvislost se žádnou otázkou z jiné oblasti. Považuji to za překvapující zjištění. Předpokládala jsem, že se zde bude nacházet úzká souvislost s otázkou 9 „*Špatné postoje žáků k práci*“, jelikož si myslím, že spolu korespondují a navíc dosahují i podobných výsledků. Tato otázka koreluje pouze ve vztahu s položkou č. 16, která spadá do stejné oblasti. Také to vyznívá zcela srozumitelně. Koho stresuje příprava žáků na vystoupení, zcela jistě bude vnímat jako stresující i komisionální zkoušky a naopak. Podle údajů v obrázku 6 lze konstatovat úzkou propojenost i následujících položek této oblasti: č. 17 — č. 16, č. 17 - č. 15 a č. 16 - č. 15. „*Špatná spolupráce s kolegy*“ se, jak vidíme, odráží jak při organizaci školních akcí, tak i při komisionálních zkouškách.

Všimněme si souvislostí mezi dalšími otázkami. Kupříkladu v **oblasti I** se jedná o položky č. 2 („*nízké společenské hodnocení*“) a č. 4 („*nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů*“). Otázka č. 2 také vykazuje souvislosti se „*špatným chováním žáků*“ č. 8. Respondenti v těchto třech otázkách často odpovídali podobně. Myslím, že zde sehrává roli ocenění nebo naopak nedocenění práce a osobnosti učitele užším (č. 4 a č. 8) i širším slova smyslu (č. 2).

Podobně tak i „*nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování*“ č. 1 se odráží v podobnosti odpovědí na otázku č. 11 („*nedostatečné ocenění práce ze strany vedení školy*“), vezmeme-li v úvahu, že dostatečné ocenění práce učitele ze strany vedení nespočívá jen ve finanční odměně nebo osobní či veřejné pochvalě, ale i ve vybavenosti pomůckami a potřebami pro vyučování. Někdy se dokonce stává, že učitelé si nezakoupení nějaké pomůcky nebo upřednostnění požadavku někoho jiného berou tzv. osobně. I s tím je třeba počítat. Stejně tak nezohlednění názoru učitelů je velkou chybou. I tuto skutečnost si mohou podřízení vykládat různě a vyvolat například u nich pocit nedocenění. Tím se vysvětluje souvislost odpovědí mezi otázkami č. 11 („*nedostatečné ocenění práce ze strany vedení školy*“) a č. 4 („*nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů*“).

Zcela jasné logické vztahy nalezneme i mezi odpověďmi na otázky č. 6 („*nedostatečná spolupráce ze strany rodičů*“) a č. 20 („*nezájem rodičů a veřejnosti o kulturní akce pořádané školou*“). I otázky č. 8, 9 a 10, které obsahují stresory z oblasti vztahů se žáky spolu navzájem v odpovědích respondentů souvisí. Myslím, že tento fakt již nepotřebuje další kometář.

Nalezli jsme řadu vztahů mezi jednotlivými položkami i oblastmi. Nejmarkantnější souvislosti jsme shledali mezi oblastmi III a IV. Můžeme tedy konstatovat, že hypotézu č. 2 se tímto podařilo prokázat. Lze konstatovat, že stresory z oblasti veřejné prezentace žáků a oblasti vztahů na pracovišti spolu souvisí.

## 5 VYUŽITÍ POZNATKŮ Z VÝZKUMU V PRAXI

Na základě provedeného výzkumného šetření jsme dospěli k několika poznatkům. Nyní nás bude zajímat, jak tyto skutečnosti lze využít v praxi ředitele ZUŠ (tuto kapitolu budu sice adresovat k ředitelům ZUŠ, většina informací je však společná pro všechny vedoucí pracovníky ZUŠ). Cílem každého ředitele je s největší pravděpodobností zajistit co nejlepší podmínky ke vzdělávání ve své škole a to po všech stránkách. Pokud se však mezi pedagogy vyskytnou jedinci s počínajícími nebo zcela zjevnými projevy syndromu vyhoření, vždycky je kvalita edukace na dané škole narušena. A protože se jedná o jev velmi nebezpečný a do jisté míry bohužel i nakažlivý, je třeba mu předcházet. Z nejnovějších poznatků o syndromu vyhoření víme, že vzniká zejména díky nahromadění mnoha třeba i drobných stresorů z různých oblastí a jejich dlouhodobého negativního působení na jedince. Jeho nástup je často naprosto nepozorovaný. Pochopitelně, že není v moci ředitele ZUŠ ovlivnit povahové vlastnosti a další charakteristiky všech zaměstnanců, jejich osobní a jiné problémy. Ani není často vhodné se o to snažit. V jeho moci však je ovlivnit atmosféru na pracovišti. O co je tedy dobré se alespoň pokusit?

- 1) Snažit se snížit množství stresorů na pracovišti,
- 2) snažit se zabránit jejich kumulování,
- 3) sledovat postoje u zaměstnanců, zejména u nově příchozích,
- 4) sledovat změny v chování učitelů vůči kolegům, vedení, žákům i rodičům.

Tato práce je zaměřena na identifikaci stresorů a jejich souvislostí, dovoluji si tedy na tomto místě formulovat několik konkrétních doporučení, které vyplývají ze zjištěných skutečností.

- Komunikovat. Nejhůře dopadla položka 4 „*nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů*“. Zde se nabízí otázka, zda respondenti negativně reagovali na nějaká konkrétní administrativní rozhodnutí, nebo byly jejich odpovědi spíše zaměřeny na druhou část otázky „*neberou v úvahu názory učitelů*“. Domnívám se, že se jedná o druhou možnost. Sama si totiž v prostředí ZUŠ žádná taková rozhodnutí v poslední době nevybavuji. Dokonce jsem se po vyplnění dotazníku některých učitelů dotazovala na tuto skutečnost a nedozvěděla jsem se nic konkrétního. Z rozhovorů spíše vyplynulo, že pedagogové mají pocit, že na jejich názory není brán zřetel. Proto si myslím, že v tomto



případě jde zejména o správnou **komunikaci a** vysvětlování **všech rozhodnutí a** zohledňování **názorů všech učitelů**. Komunikace se však netýká pouze zaměstnanců školy. Je třeba neustálý kontakt i s veřejností a zejména pak se žáky a jejich rodiči. Mnoho učitelů, zejména hudebního oboru, si stěžují na „špatné postoje žáků k práci“. Pomineme-li výše uvedené možné důvody (málo žáků...), lze říci, že tyto postoje žáků mohou též pramenit ze **špatné komunikace vedení s veřejností**. Platí: neustále informovat, vysvětlovat a opakovat. Ze svých zkušeností mohu potvrdit, že i nedostatečná domácí příprava může pocházet ze špatného vysvětlení a zavádějících informací. Pokud bude i ředitel školy například výuku hudebních nauk považovat za okrajovou, promítne se tento postoj do postojů žáků. Při potřebné osvětě a při kládání významu veškeré výuce ze strany ředitele, je možné tuto situaci danému učiteli ulehčit.

- **Motivovat.** Otázka č. 3, která dopadla jako druhá celkově nejhůře vnímaná je „*neodpovídající plat*“. Negativně odpovídali zejména muži a učitelé s nejkratší a nejdelší dobou praxe. Obecně lze tedy říci, že mezi respondenty jsou s platem nejméně nespokojené ženy s praxí 5 - 20 let. Ředitelé škol sice výši platu zásadně ovlivnit nemůžou, ale mohou peníze využívat jako jeden z motivačních prvků. Pochopitelně, že není možné dávat zaměstnanci vyšší odměny jen proto, že se jedná o muže s dlouhou dobou praxe. V této otázce ředitel mnoho nezmůže, protože stresor: „*neodpovídající plat*“ nelze pochopitelně beze zbytku odstranit. Ředitel však může motivovat i jinými způsoby a alespoň částečně se snažit otázku peněz vykompenzovat. Všimněme si, že muži odpovídali negativněji než ženy i v jiných otázkách, které se týkaly ocenění ať již společenského (ot. č. 2) nebo ze strany vedení (ot. č. 11). Znamená to, že jsou muži méně oceňováni, hodnoceni a motivováni než ženy? Možná skutečně jsou, ale možná jsou k této otázce citlivější. Zde bych se už skutečně pouštěla na „tenký led“, ale určitě je dobré se ve své ředitelské práci zamýšlet i nad touto problematikou.

- **Organizovat.** Organizace školních akcí a příprava žáků na veřejnou prezentaci jejich práce je specifickou oblastí ZUŠ. Naším šetřením jsme prokázali v této oblasti existenci významných stresorů. Kromě komunikace a motivace však tyto problémy mohou ze strany vedení vyvstávat i ze špatné organizace. Na základě zkušeností a rozhovorů s učiteli ZUŠ uvedu časté prohřešky, kterých se ředitelé ZUŠ v této souvislosti dopouštějí:

=> pozdní informování o termínech akcí,

změna termínu nebo místa konání na poslední chvíli,

=> nejasné nebo nespravedlivé rozdělení úkolů,

=> upřednostňování některých učitelů nebo žáků a naopak.

Dobrá a všem srozumitelná organizace zabrání mnohým nedorozuměním a konfliktům.

- Uvědomovat si souvislosti. Korelační matice nám poukázala na souvislosti mezi odpověďmi na jednotlivé otázky. Nebudeme je na tomto místě všechny znovu opakovat. Pro naši práci je nejzajímavější prokázáný vztah mezi oblastmi vztahů na pracovišti a veřejné prezentace žáků. Rozhodně ve škole, kde je vytvořeno mnoho stresorů v nějaké oblasti, musíme počítat s jejich prorůstáním i do jiných oblastí. Vše negativní se odrazí i někde jinde. Proto, pokud sledujeme vysokou stresovanost učitelů v průběhu a přípravě veřejných akcí, pravděpodobně ten prapůvodní důvod bude spočívat v oblasti vztahů na pracovišti. A naopak, kde panují dobré vztahy na pracovišti, odrazí se to i v atmosféře veřejných akcí. Nejde totiž jen o atmosféru konkrétní akce a obraz školy na veřejnosti, ale i o ovlivňování žáků, kteří si toto vše odnáší do života. Jako příklad souvislostí uvádím školu A, kde jsme zaznamenali nejvyšší míru stresovanosti ve vztazích na pracovišti ze všech námi uváděných škol. Vidíme také, že negativní stresory nacházíme v oblasti veřejné prezentace žáků. Zmínila jsem důvody, které pravděpodobně k těmto změnám vedly (vytváření ŠVP ZUV). Otázka do diskuse by byla, zda se nejednalo spíše o „rozbušku...“ Nebudeme se touto otázkou více zabývat. Vidíme však, jak je důležité snažit se vidět všechny oblasti řízení v souvislostech.

- Řešit každý problém na pracovišti pokud možno v jeho zárodku. Souvislosti mezi stresory a oblastmi poukazují na možnost nabalování se dalších problémů v případě neřešení nebo neúspěšného řešení původní příčiny. Pokud se uvedený řetězec rozjede a managementu školy se nepodaří včas nalézt a odstranit příčinu, později je mnohem těžší ji identifikovat.

# ZÁVĚR

Syndrom vyhoření je velmi nebezpečný jev, který se objevuje ve všech oblastech lidské činnosti. Školství není výjimkou. Naopak patří k oblastem s jeho velmi vysokým výskytem, což potvrzují mnohé výzkumy v zahraničí i u nás. Studie poukazují na velkou míru stresovanosti učitelů různých typů škol po celém světě. Lze proto říci, že se jedná o globální aktuální problém celého školství. Řešení tohoto problému je zejména úkolem školského managementu.

Cílem mé práce bylo poukázat na uvedený problém a pokusit se identifikovat stresory, které by se za určitých okolností mohly stát příčinou vzniku syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků ZUŠ. Na základě odborné literatury, která uvádí výčty obecných stresorů i stresorů ve školství a na základě svých vlastních zkušeností a pozorování, jsem sestavila dotazník s dvaceti položkami. Vyplnilo jej 59 respondentů ze tří ZUŠ ve středočeském regionu. Prostřednictvím odpovědí těchto učitelů jsem se pokusila identifikovat pravděpodobné stresory pedagogů ZUŠ, porovnat míru jejich působení a potvrdit nebo vyvrátit hypotézy v předkládané práci.

První hypotéza, kterou jsem ve své práci stanovila zní: *oblast veřejné prezentace žáků je pro pedagogy ZUŠ stresující*. Zajímalo mě, zda respondenti vnímají tyto skutečnosti stresově a jak silně na ně působí oproti jiným stresorům, se kterými se setkávají ve svém povolání. Z výsledků dotazníku vyplynulo, že mnoho učitelů ve zkoumaném vzorku zde nachází stresující faktory. Názory učitelů se pochopitelně různí. V globálu však lze konstatovat, že se jedná o oblast obsahující významné stresory. První hypotézu se tedy podařilo prokázat.

Dále bylo předmětem zkoumání, zda oblast veřejné prezentace žáků má bližší souvislosti se vztahy na pracovišti. V tomto smyslu byla formulována druhá hypotéza, která se také potvrdila. Výsledky korelační matice poukazují na mnohé souvislosti mezi uvedenými oblastmi. Jde o důležitou informaci zejména pro management ZUŠ. Špatná komunikace, soutěživá atmosféra, konflikty apod. se odrazí nejen ve vztazích mezi zaměstnanci školy, ale mohou i narušit průběh veřejných akcí a jejich přípravu. Pokud chceme snížit stresory v této oblasti, je třeba se zaměřit též na řešení vztahů na pracovišti. Dalším souvisejícím důležitým poznáním je existence nabalování stresorů z různých pracovních oblastí.

Třetí hypotézu, že ženy jsou obecně více stresovány než muži se nepodařilo potvrdit. V souboru našich respondentů vycházel v globálu opačný výsledek. Vyšší skóre stresovanosti

vykazovali muži. Možná se jedná o náhodu, souhru okolností apod. Výzkum by jistě bylo třeba zopakovat na větším vzorku respondentů a možná i jinými metodami, abychom mohli vyvozovat směřodatké závěry nebo zpochybňovat výsledky jiných výzkumů.

V dotazníkovém šetření jsme dospěli i k těmto důležitým poznatkům: nejvyšších hodnot dosahovaly dva faktory: „*nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů*“ a „*neodpovídající plat*“. V tomto bodě se výsledky víceméně shodují se šetřením, které provedl K. Paulík (in Průcha 2002) u učitelů ZŠ a SŠ. Přičemž neodpovídající plat a nízké společenské hodnocení je větším stresorem pro muže než pro ženy.

Doporučení pro ředitele není nijak objektivní, jedná se v podstatě o obecné zásady managementu. Nyní je však vidíme podložené konkrétními výsledky, které vlastně znovu potvrdily jejich platnost. Nejdůležitější tedy dle mého názoru je: komunikovat, motivovat, organizovat, vidět vše v souvislostech a řešit problémy na pracovišti v jejich zárocích.

Téma, které pojednávám ve své práci, by jistě bylo možné pojímat z různých hledisek, různými metodami, zapojit větší množství respondentů, udělat rozsáhlé porovnání s jinými typy škol atd. Možností je celá řada. Vzhledem ke skutečnosti, že stresory učitelů na ZUŠ ještě nejsou prozkoumány, lze v této oblasti sledovat mnohé. Svou prací jsem chtěla upozornit na existenci velkého množství stresových situací na ZUŠ a některé z nich identifikovat a porovnat míru jejich působení. Uvědomuji si, že se nejedná o nijak zásadní a vyčerpávající práci k tématu syndrom vyhoření, ale pokud přiměje některého z ředitelů ZUŠ k zamyšlení se nad pojednávány problémy a alespoň částečně mu pomůže v personální oblasti jeho práce, bude její hlavní cíl splněn.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BORG, M.G.; RIDING, D.J.; FALZON, J.M. Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 1991, roč. 11, č. 1, s. 59-74. ISSN 1469-5820.

EGER, L. Jak si poradit se stresem. *Ředitelské listy*, 2006-7, č. 5, s. 1-2. ISSN 1210-6313.

EGER, L.; ČERMÁK, J. Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 1, s. 65-69. ISSN 3330-3815.

FRIEDMAN, I.A. Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 1995, roč. 88, č. 5, s. 281-289. ISSN 0022-0671.

HENNIG, C.; KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.

JEKLOVÁ, M.; REITMAYEROVÁ, E. *Syndrom vyhoření*. Praha : Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-74-1.

KÁLAL, J. *Učitelské noviny*, 1999, roč. 102, č. 37, s.16. ISSN 0139-5718.

KEBZA, V.; ŠOLCOVÁ, I. Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. *Československá psychologie*, 1998, roč. 42, č. 5, s. 429-448. ISSN 0009-062X.

KEBZA, V.; ŠOLCOVA, I. Syndrom vyhoření - rekapitulace současného stavu poznání a perspektivy do budoucna. *Československá psychologie*, 2008, roč. 52, č. 4, s. 351-365. ISSN 0009-062X.

KOKKINOS, C.M. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 2007, roč. 77, č. 1, s. 229-243. ISSN 0007-0998.

- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha : Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-551-3.
- KYRIACOU, C. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, vol. 53, č. 1, s. 27-35. ISSN 1465-3397.
- MÍČEK, L.; ZEMAN, V. *Učitel a stres*. Brno : Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0521-1.
- MÍLEK, P. Syndrom vyhoření. *Člověk a výchova*, 2007, č. 4, s. 14-18.
- NAHIT, E.S.; PRICHARD, C.M.; CHERRY, N.M.; SILMAN, A.J.; MACFARLANE, G.J. The influence of work related psychosocial factors and psychological distress on regional musculoskeletal pain: A study of newly employed workers. *Journal of Rheumatology*, 2001, vol. 28 June, s. 1378-1384. ISSN 1499-2752.
- PINES, A.M. Teacher Burnout: a psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: theory and practise*, 2002, roc. 8, č. 2, s. 121-140. ISSN 1470-1278.
- POLÁK, M. Pracovní podmínky učitelů a syndrom vyhoření. *Pedagogická orientace*, 2004, č. 1, s. 69-73. ISSN 1211-4669.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- RHEINWALDOVÁ, E. *Dejte sbohem distresu*. Praha : Scarabeus 1995. ISBN 80-85901-07-2.
- SANTAVIRTA, N.; SOLOIEVA, S.; THEORELL, T. The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 2007, vol. 77, Č., s. 213-228. ISSN 0007-0998.

THEORELL, T.; KARASEK, R.A. Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1996, vol. 1, č. 1, s. 9-26. ISSN 1076-8998.

ZELINOVÁ, M. Učitel' a burnout efekt. *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č. 2, s. 164-169. ISSN 3330-3815.

ZIMMERMANN, H. Co je vzpruhou v učitel'ském povolání. *Člověk a výchova*, 2007, č. 4, s. 12-14.

## PŘÍLOHA I.

### Dotazník použitý v této studii.

Vážení učitelé,

prosím Vás o vyplnění dotazníku, který bude součástí mé bakalářské práce týkající se syndromu vyhoření v ZUŠ. Zakroužkujte, prosím, některé z čísel na hodnotící škále podle toho, jak považujete uvedené oblasti ve své práci za obtěžující (stresující). Zároveň Vás prosím, abyste zakroužkovali pořadové číslo (vlevo) tři položek, které považujete za nejvíce obtěžující ze všech.

Bodovací škála je následující:

0 - nikdy mě nestresuje, příp. není v naší škole problémem

1 - zřídka

2 - někdy

3 - obvykle

4 - vždy

Dotazník je anonymní. Pouze Vás prosím, abyste v závěru dotazníku uvedli některé údaje o Vás. Děkuji za Váš čas a ochotu.

Lenka Drahotová

1	nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování	0	1	2	3	4
2	nízké společenské hodnocení	0	1	2	3	4
3	neodpovídající plat	0	1	2	3	4
4	nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů	0	1	2	3	4
5	nedostatek času pro odpočinek a relaxaci (mezi vyučováním)	0	1	2	3	4
6	nedostatečná spolupráce ze strany rodičů	0	1	2	3	4
7	přehnané očekávání rodičů	0	1	2	3	4
8	špatné chování žáků	0	1	2	3	4
9	špatné postoje žáků k práci (nedostatečná příprava žáků do výuky)	0	1	2	3	4
10	učení žáků s velmi rozdílnou úrovní nadání	0	1	2	3	4
11	nedostatečné ocenění práce ze strany vedení školy	0	1	2	3	4
12	soutěživé podmínky na pracovišti	0	1	2	3	4
13	konflikty s vedením nebo kolegy	0	1	2	3	4
14	svázanost v metodickém postupu ze strany vedení	0	1	2	3	4
15	špatná spolupráce s kolegy	0	1	2	3	4
16	závěrečné komisionální zkoušky	0	1	2	3	4
17	organizace školních akcí (představení, koncerty, vernisáže apod.)	0	1	2	3	4
18	příprava žáků na veřejná vystoupení (prezentaci)	0	1	2	3	4
19	řevnivost v učitelském sboru v souvislosti s veřejnou prezentací žáků	0	1	2	3	4
20	nezájem rodičů a veřejnosti o kulturní akce pořádané školou	0	1	2	3	4

Pohlaví: žena/muž

Obor: hudební /jiný (TO,VO nebo LDO)

Roky praxe: méně než 5/ 5 - 20/21 a více



## PŘÍLOHA II.

Vlivy nejvíce obtěžující učitele základních škol (ZŠ) a středních škol (SŠ) (Paulík in Průcha 2002, s. 68)

Faktor	ZŠ	SŠ
nízké společenské hodnocení (prestiž)	1	1
neodpovídající plat	2	4
nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů	3	2
nedostatek času pro odpočinek a relaxaci	4	10
učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků	5	.
nedostatečná spolupráce ze strany rodičů	6	.
špatné postoje žáků k práci	7	3
nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování	8	6
špatné chování žáků ve třídách	9	9
velký počet žáků ve třídách	10	.



