m KARLOVA V PRA2
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Podatelna
21 -11- 2008
čiti. příl. f

O l
t O
a

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

RIZIKO SYNDROMU VYHOŘENÍ V UČITELSKÉ PROFESI Z POHLEDU VEDOUCÍHO PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA

Závěrečná bakalářská práce

Autor: Mgr. Lenka Mouleová

Obor: Školský management

Forma studia: kombinované

Vedoucí práce: PhDr. Petr Vodsloň

Datum odevzdání práce: listopad 2008

Čestné prohlášení

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

o&yJia;

Mgr. Lenka Mouleová

Děkuji tímto PhDr. Petru Vodsloňovi a PhDr. Václavu Holečkovi, Ph.D. za jejich odbornou pomoc a podporu při zpracování bakalářské práce.

Resumé

Syndrom vyhoření (burnout efekt) je v posledních letech velmi diskutovaným jevem především mezi odborníky z řad psychologů a psychiatrů. Široká pedagogická veřejnost však nemá jasné konkrétní představy, co se pod tímto pojmem skrývá. A to i přes to, že je víc než zřejmé, že mnoho učitelů trpí některými příznaky tohoto syndromu.

Vzhledem k tomu, že se jedná o jev mezi pedagogy značně rozšířený, snaží se ho tato práce popsat z pohledu vedoucího pedagogického pracovníka, mezi jehož hlavní kompetence patří řízení lidských zdrojů. Zdůrazňován je především vliv vedoucích pedagogických pracovníků na mentální hygienu a duševní zdraví celého pedagogického sboru.

Práce se dále zamýšlí nad kurikulární reformou a jejím vlivem na stupeň vyhoření učitelů.

Nedílnou součástí je i vyhodnocení dotazníkového šetření, které mapuje a porovnává nebezpečí vyhoření pedagogů na základních školách a na školách se vzdělávacími programy upravenými pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zabývá se i vlivem osobnosti ředitele školy na míru vyhoření pedagogického sboru.

V neposlední řadě tato práce poukazuje i na možnosti, jak syndromu vyhoření předcházet či ho úspěšně překonat.

The Summary

Burnout is largely discussed topic mainly among psycholigists and psychiatrists in the last few years. Wide community of pedagogues has no concreat idea what lies within this term. Though it is more than obvious that many teachers suffer from symptoms of burnout.

As this syndrome is widely spread among pedagogues, this bachelor thesis tries to describe it from the point of view of a head pedagogue, whose main power is the human resource management. Emphasis is put mainly on the responsibility of head pedagogues for mental hygiene and health of teachers.

The bachelor thesis deals with the curricular reform and its influence on the level of burnout.

It also evaluates questionnaire research that compares danger of bunout of teachers at primary schools and schools with educational programmes adapted to pupils with special educational needs. It also concentrates on the possible influence of schoolmaster on the level of burnout of teachers.

This bachelor thesis shows possibilities how to avoid burout and get over it.

Klíčová slova

Burnout syndrom, duševní zdraví, kompetence, korelace, kurikulární reforma, management, mentální hygiena, personální management, řízení lidských zdrojů, stres, syndrom vyhoření

Key words

Burnout, mental health, power, correlation, curricular reform, management, mental hygiene, personal management, human ressource management, stress, burnout

Obsah

ÚVOD **7**

1. CÍLE PRÁCE **8**

2. SYNDROM VYHOŘENÍ **9**

2.1 CO SE SKRÝVÁ POD POJMEM SYNDROM VYHOŘENÍ 9

2.2 STÁŘÍ SYNDTROMU VYHOŘENÍ 11

2.3 PŘÍZNAKY SYNDROMU VYHOŘENÍ 12

2.4 STÁDIA VÝVOJE VYHOŘENÍ 13

3. SPECIFICKÉ OKOLNOSTI ZPŮSOBUJÍCÍ SYNDROM VYHOŘENÍ V UČITELSKÉ PROFESI 15

3.1 PEDAGOGOVÉ JAKO SOUČÁST TZV. POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ 15

3.2 KURIKULÁRNÍ REFORMA A JEJÍ VLIV NA RIZIKO SYNDROMU VYHOŘENÍ 18

3.3 SYNDROM VYHOŘENÍ PEDAGOGŮ JAKO JEDEN Z UKAZATELŮ KVALITY PERSONÁLNÍ PRÁCE ŘEDITELE ŠKOLY 22

3.4 MOŽNOSTI ÚSPĚŠNÉHO PŘEDCHÁZENÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ 25

3.4.1 PREVENCE 25

3.4.2 PROJEKT PERAMOST - PEDA GOGICKÉ EXPERIMENTÁLNÍ REGENERA ČNÍ A MOTIVAČNÍ STŘEDISKO 27

4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ **29**

4.1 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 29

4.2 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 29

4.3 DOTAZNÍK 29

4.4 PRŮBĚH VÝZKUMU 32

4.4.1 ZADÁNÍ DOTAZNÍKU 32

4.4.2 ZASTOUPENÍ ŠKOL 32

4.4.3 STANOVENÍ HYPOTÉZ A TVRZENÍ 33

4.4.4 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH ANAL ÝZA **34**

4.4.4.1 Vyplývající vedlejší výsledky výzkumu 34

4.4.4.2 Hlavni výsledky výzkumu 39

ZÁVĚR **54**

NĚKOLIK VĚT K ZAMYŠLENÍ **56**

POUŽITÁ LITERATURA **57**

SEZNAM PŘÍLOH **60**

PŘÍLOHY **61**

Úvod

V posledních letech dochází k dalšímu posunu v hodnocení společnosti. Již nemluvíme o společnosti, kterou charakterizuje zvyšující se význam informačních technologií. V současné době hovoříme o společnosti vědění. Vědění je, na rozdíl od pouhých informací, člověkem zpracovaný a použitelný systém porozumění světu.

Je jisté, že do budoucna budou stále více stoupat nároky na osobnostní kvality člověka, každý občan naší společnosti bude vystaven větším existenciálním tlakům. Z psychologického hlediska to znamená, že budou výrazně zvýhodněni jedinci emocionálně stabilní, lidé otevření, odolní, schopní žít a tvořit v síti sociálních vztahů. Navíc by měli být vybaveni základními prosociálními postoji jako je zájem o společenské dění, motivace ke vzdělání, úspěchu na trhu práce a ke kvalitnímu partnerskému a rodinnému životu.

Na vývoji takového jedince se vedle rodiny bezpochyby podílí i školství a jeho základní stavební prvek - škola. Aby mohla škola dobře plnit svoji základní funkci (tj. vzdělávat a částečně i vychovávat mladou generaci) jsou nezbytným předpokladem kvalitní učitelé, osobnosti vybavené vědomostmi, pedagogickými dovednostmi, reflexí a schopností sebekritiky, velkou dávkou empatie a angažovaností ve vztahu k druhým a v neposlední řadě také některými manažerskými kompetencemi. Pokud se pro tyto pedagogy stává jejich povolání jediným smyslem života a vykonávají-li ho s plným nasazením při dlouhodobé stresové zátěži, mohou jim postupně docházet síly, což vede k poklesu výkonnosti, různým psychosomatickým obtížím, ztrátě empatie. Tyto problémy mohou vyvrcholit do stavu extrémního vyčerpání, které je označováno jako syndrom vyhoření a předcházet mu lze zájmem a péčí o fyzické i psychické zdraví.

Výběr a individuální rozvoj kvalitních učitelů závisí do jisté míry na osobnosti ředitele a dalších vedoucích pedagogických pracovníků stojících v čele jednotlivých škol. Také oni mají nemalý vliv na mentální zdraví jednotlivých pedagogických pracovníků.

Je jisté, že na přístupu vedoucích pedagogických pracovníků k možnému nebezpečí syndromu vyhoření, na jejich postoji k mentální hygieně jednotlivých učitelů, bude v blízké budoucnosti velmi záležet. Svým přístupem k duševnímu zdraví svých podřízených se do jisté míry budou spolupodílet na tom, jestli české školy budou vnímány jako vzdělávací instituce se stabilním, kvalitním, klidně působícím prostředím pro výchovu a vzdělávání žáků, s pozitivně naladěnými pedagogickými pracovníky, se spokojenými žáky a jejich rodiči.

1. Cíle práce

České školství prochází velkými systémovými změnami (kurikulární reforma), které by měly vést k tomu, že se žáci budou rádi učit a získají ve školách takové kompetence, jež dokáží zhodnotit v osobním i pracovním životě. Aby byla tato kurikulární reforma efektivní, je potřeba se zabývat nejen žáky, ale také pedagogy.

Každý učitel vydává rok od roku stále více energie na zvládnutí všech povinností a nároků, které na něj klade jeho povolání. Zdá se však, že přesto společenská prestiž učitelů stále klesá.

Cílem bakalářské práce je upozornit vedoucí pedagogické pracovníky na nebezpečí syndromu vyhoření v učitelské profesi jako důsledku zvyšujících se nároků na osobnost pedagoga a nastínit možnosti, jak vhodnou řídící prací tomuto problému předcházet.

V centru pozornosti této práce stojí pedagogičtí pracovníci a negativní jevy, které znepříjemňují jejich povolání, způsobují chronický stres a mohou vést ke stavu celkového fyzického, psychického a emocionálního vyčerpání.

Těžiště práce spočívá ve výzkumném šetření, jež si dalo několik cílů. Jednak se pokouší zmapovat a porovnat míru vyhoření pedagogů na základních školách a školách s programy upravenými pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v Plzeňském a Jihočeském kraji. Dalším cílem je určit a rozebrat ty negativní vlivy, které by mohly zásadně přispívat k vyhoření učitelů v českých školách.

Na spokojenosti a osobním rozvoji jednotlivých učitelů se nepochybně podílí osobnosti vedoucích pedagogických pracovníků. Z tohoto důvodu se výzkum zabývá názory ředitelů jednotlivých škol na duševní hygienu pedagogů a také jejich přístupem k aktivnímu postoji vůči nebezpečí vyhoření.

V neposlední řadě by tato bakalářská práce ráda poukázala i na možnosti prevence syndromu vyhoření.

2. Syndrom vyhoření

2.1 Co se skrývá pod pojmem syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření (burnout) může postihnout každého člověka, který se léta věnuje své práci, má ji rád, je pro ni nadšený, považuje ji za důležitou a užitečnou, cítí se k ní často povolán, je pro něj smyslem života. Tato práce se stává emocionálně velmi vyčerpávající.

Objevení příznaků vyhoření bývá doprovázeno pocity selhání, marnosti, prázdnoty, beznaděje, zbytečného úsilí, strachu. Člověk se cítí emocionálně i tělesně vyčerpán, je unaven, zklamaný a smutný, bez odvahy a tvořivosti. Pohybuje se v bludném kruhu pochybností, marnosti a stereotypu. Navzdory dřívějšímu nadšení a ambicím netouží po ničem. Ztratil všechny iluze, naději a energii, která ho hnala kupředu. Mizí u něho empatie, je chladný a lhostejný. Obviňuje sebe i druhé, často nekomunikuje. Později se mohou dostavit bolesti hlavy, poruchy spánku, vegetativní obtíže (zažívání, dýchání, potíže se srdcem), zvýšený krevní tlak, člověk se stává náchylnějším k nemocem.

Syndrom vyhoření je často metaforicky přirovnáván k ohni, který zpočátku jasně plane, ale bez přidaných nových polínek uhasíná, až vyhoří zcela.

Dosavadní výzkum burnout prokázal, že podstatu syndromu vyhoření je možno poznat pouze na základě celostního přístupu k člověku, k jeho zdraví. Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje zdraví takto: „Zdraví je stav, kdy je člověku naprosto dobře, a to jak fyzicky, tak i psychicky i sociálně. Není to jen nepřítomnost nemoci a neduživosti."[1]

Z této definice je jasné, že pro člověka je důležité nejen jeho zdraví fyzické, ale také sociální, duševní a i duchovní.

Riziko duševního zdraví je vyjádřeno poměrem mezi rizikovými a protektivními faktory.[2] Rizikovými faktory se rozumí zranitelnost a stresory. Protektivními faktory pak kompetence (k uspokojování potřeb, sociální kompetence, kompetence zvládat stresové situace) a vlivy vnějšího prostředí. Důležitým faktorem, který se podílí na kvalitním duševním zdraví je osobní pohoda.

Vnitřním klíčovým faktorem ovlivňujícím odolnost člověka vůči negativním účinkům stresu je odolnost jedince, za vnější klíčový faktor je pokládána tzv. sociální opora, tj. systém sociálních vztahů a vazeb, kterým je člověk obklopen.

[1] SUTTNEROVÁ, E. Artrelax. Plzeň: NAVA, 2006. ISBN 80-7211-225-2.
[2] KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. Čs. psychologie, 2003, roč . 42, č. 5, s. 429 - 448. ISSN 0009-062-X.

Teoretické zázemí[3] pro výzkum syndromu vyhoření poskytují zdroje jednak z oblasti existenciálně orientované filozofie a psychologie a jednak z lékařské psychologie, která dlouhodobě studuje stres jako výsledek nerovnováhy mezi hodnocením požadavků a hodnocením zdrojů k jejich zvládnutí. Pocit, že požadavkům nelze dostát, je podle výzkumů důsledkem vyčerpání rezerv a zdrojů ke zvládnutí stresu.

Pojem stres je v dnešní společnosti velmi frekventovaný a diskutovaný. Pro účely této práce postačí připomenout základní údaje. Pod označením stres[4] se skrývají různé situace, které na člověka kladnou zvýšené až extrémní nároky a každý jedinec ho může prožívat buď pozitivně (eustres) nebo negativně (distres). Momenty, které stres vyvolávají se označují jako stresory a vyrovnat se s touto zátěží pomáhají salutory. Panuje-li mezi stresory a salutory rovnováha, není čeho se obávat. Občas se ale vyskytnou situace, kdy je psychika člověka vystavena nadměrné akutní zátěži (akutní stres) a jeho organismus se aktivizuje na velký výdej energie. Člověk tuto aktivizaci vnímá jako nepříjemnou, může pro něj být zdrojem fyzických i psychických obtíží. Je důležité, aby takové momenty odeznívaly a nebylo jich příliš. V opačném případě dochází ke chronickému stresu, kdy v této nepřiměřené aktivizaci člověk zůstává dlouhodobě a nedokáže se uvolnit.

V pracovních podmínkách stres souvisí s prostředím, kde je práce vykonávána, s organizačními problémy. Mimopracovní stres způsobují každodenní nepříjemnosti a tzv. životní události (změna či ztráta zaměstnání, hypotéka, nemoc, rozvod atd.)

Obě oblasti se vzájemně kladně či záporně ovlivňují a mohou být zdrojem zdravotních rizik.

V průběhu 35 let výzkumu syndromu vyhoření se světové literatuře objevila řada pojetí a vymezení, jež se v různých aspektech liší. Lze však konstatovat, že většina pojetí se shoduje v následujících bodech[5]:

1. Jde především o psychický stav, prožitek vyčerpání.
2. Vyskytuje se hlavně u profesí, kde velkou část pracovní náplně tvoří „práce s lidmi".
3. Tvoří jej řada symptomů především v oblasti psychické, fyzické a sociální.
4. Klíčovou složkou syndromu je emoční exhausce, kognitivní vyčerpání a často celková únava.

[3] KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. Čs. psychologie, 1998, roč. 42, č. 5, s. 429 - 448. ISSN 0009-062-X.
[4] ŠTĚTOVSKÁ, I. Duševní hygiena učitele. In BERAN, V., HAUSEBBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. RAAdce učitele. B2.5. Praha: Raabe, c2000-, s.1-22. ISBN 80-86307-06-9.
[5] KŘIVOHLAVÝ, J. Jak neztratit nadšení. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.

5. Všechny složky tohoto syndromu vznikají na základě chronického stresu.

Původně se předpokládalo, že se burnout vyskytuje pouze u zaměstnaneckých kategorií, kde se pracuje s jinými lidmi (psychologové, psychiatři, sociální pracovníci, učitelé, lékaři, zdravotní sestry. . . . .). Později se ukázalo, že se objevuje všude tam, kde hodnocení efektivity vybrané práce závisí na hodnocení jiných lidí.

2.2 Stáří syndromu vyhoření

Vyhorivání, jako psychologický fenomén, je stejně staré jako lidstvo samo. V každé etapě dějin se najdou důvody, které vedou k duševnímu, duchovnímu, emocionálnímu a fyzickému vyčerpání.

Z antické básně o Sysifovi do dnešních dob zůstalo přirovnání „Sysifova práce" symbolem zbytečné a vyčerpávající práce. Také některé biblické výroky - např. „Marnost nad marnost, všechno je marnost" vypovídají o ztrátě životní energie, z čehož vyplývá, že stavy vyhoření prožívali lidé nejen v souvislosti s prací, ale i v ostatních oblastech v života. Typickým příkladem by mohla být období válek, které provázejí lidstvo po celou dobu jeho existence. Kdo by se divil fyzicky i morálně vyčerpané jednotce, že vzdala svůj boj? Bezpochyby i mezilidské vztahy může postihnout vyhoření. Od pradávna lidé vstupovali do vztahů s nadšením a po čase z původní zamilovanosti zbyl jen pocit bezmoci a prázdna. V novodobých dějinách je termín „burnout" původně spojován s alkoholiky, kteří podlehli alkoholu a s narkomany, kteří se svojí jedinou touhou po droze klesli až na dno a ztratili zájem o vše kolem sebe.

Jako psychologický odborný termín použil „burnout" poprvé v sedmdesátých letech 20. století Hendrich Freudenberger, který ho ve své knize „Vyhoření : Vysoká cena za úspěch"[6] spojil s letargií, zoufalstvím, nervozitou a bezmocností na pracovištích. Celosvětově tato doba byla ve znamení rozkvětu velkých firem. Lidé zde pracující optimisticky nahlíželi do budoucnosti, spřádali své sny a mnohdy byli velmi úspěšní a nadšení. Stejně rychle ale pochopili, že některé sny jsou prchavé, neuskutečnitelné a proto propadli zoufalství.

V 90. letech došlo ve světové ekonomice k výrazným změnách, které se promítly do ekonomického „zeštíhlování", což s sebou přineslo i propouštění nadbytečných

[6] POTTEROVÁ, B. A. Jak se bránit pracovnímu vyčerpání. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-211-3.

zaměstnanců. I to byl jeden z důvodů, proč se objevovalo velké množství lidí s příznaky vyhoření.

Koncem 20. století charakterizoval společnost bouřlivý rozvoj informačních technologií. Všichni byli nadšeni technickým pokrokem, počítači, mobilními telefony, výkonnými kancelářskými stroji. Nikoho v té době zřejmě nenapadlo, že stroje, které mají lidem práci ulehčit, budou zároveň předpokladem pro zvýšení její efektivity. Je zřejmé, že od té doby jsou zaměstnanci všech odvětví stále více přetěžování, všichni mají mnoho práce a málo volného času. Jsou tím pádem více unavení, nervózní, nespokojení a frustrovaní.

Pridáme-li k tomu všeobecný pokles tradičních morálních hodnot, snižování základních funkcí rodiny, častější rozpady vztahů a vzrůstající agresivitu , jsou na světě všechny zásadní okolnosti, které způsobují duševní, duchovní, emocionální a často i fyzickou bolest.

2.3 Příznaky syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření je komplex příznaků, který se projevuje u lidí pod vlivem chronického stresu (akutní stres k vyhoření nevede) vždy v kombinaci s dalšími faktory.

V literatuře je popsáno asi 132 různých příznaků[7], které lze rozdělit podle úrovní, v nichž se projevují:

1. **Psychická úroveň**

- pocit, že úsilí o dosažení výsledků je dlouhé a namáhavé a efektivita je malá
  pocit celkového, ale hlavně duševního a emocionálního vyčerpání, ztráta motivace
- utlumení celkové aktivity, kreativity, iniciativy
- depresivní ladění, smutek, frustrace, beznaděj, marnost, sebelítost
- objevuje se přesvědčení o vlastní bezcennosti a postradatelnosti
- projevy negativismu, cynismu a hostility ke vztahu k ostatním osobám, klientům
- pokles až vytracení zájmu o vše, co souvisí s profesí, často negativní hodnocení instituce, kde je práce vykonávána
- redukce činnosti na rutinní postupy

2. **Fyzická úroveň**

celková únava organismu, apatie, ochablost

[7] KŘIVOHLAVÝ, J. Jak neztratit nadšení. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.

- rychlá unavitelnost se dostavuje po krátkých etapách relativního zotavení
  vegetativní obtíže: bolesti u srdce, změny srdeční frekvence, zažívací obtíže, dýchací obtíže a poruchy
- bolesti hlavy bez příčiny
  poruchy krevního tlaku
  poruchy spánku
  přetrvávající celková tenze
  bolesti svalů

  zvýšené riziko závislosti všeho druhu

3. **Úroveň sociálních vztahů**

- celkový útlum sociability, nezájem o hodnocení ze strany druhých osob
  výrazná tendence redukovat kontakt s klienty, často i s kolegy z práce
  nechuť vykonávat profesi a vše, co s ní souvisí
  nízká empatie
  postupné narůstání konfliktů v důsledku nezájmu, lhostejnosti a sociální apatie ve vztahu k okolí
  konkrétně-operační styl myšlení

2.4 Stadia vývoje vyhoření[8]

V jednotlivých studiích, které se zabývají syndromem vyhoření, je tento syndrom chápán dvojím způsobem:

1. **Stav,** který vzniká v důsledku chronického stresu v kombinaci s dalšími okolnostmi.
2. Postupně se vyvíjející **proces.**

V literatuře se také uvádí různý počet fází vzniku a rozvoje burnout syndromu. Nejčastěji jsou zmiňované 4 fáze:

1. **Nadšení** - prvotní zaujetí pro věc, vysoká motivace, očekávání smyslu života, déletrvající přetěžování

[8] KEBZA, V., ŠOLCOVA, I. Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. Čs. psychologie, 1998, roč. 42, č. 5, s. 429-448. ISSN 0009-062-X.

2. **Prozření** - nenaplněné představy, chronizace stresu, objevuje se psychické a částečně fyzické vyčerpání
3. **Apatie** - původní nadšení úplně vymizelo, počátky dehumanizace druhých lidí jako obranný mechanismus před vyhořením
4. **Vyčerpání** - defenzivní chování, totální vyčerpání, negativismus, nezájem a lhostejnost, cynismus, stavění se proti všem a proti všemu

Někteří psychologové se snaží syndrom vyhoření více poznat tím, že jeho jednotlivé fáze člení ještě podrobněji, ale pro účely této práce jsou dostačující 4 předložené fáze.

3. Specifické okolnosti způsobující syndrom vyhoření v učitelské profesi

3.1 Pedagogové jako součást tzv. pomáhajících profesí

Profese pedagogického pracovníka patří do skupiny tzv. pomáhajících profesí[9], jejichž úkolem je pomáhat druhým lidem při zvládání životních úkolů.

Pomáhání na prvním stupni reprezentují psychologové, psychiatři a sociální pracovníci, kteří jsou schopni s klienty zvládat jejich sociální a emoční problémy.

Do skupiny pomáhajících na druhém stupni jsou zařazeni učitelé, jejichž úkolem je nejen učit, rozvíjet vědomosti a dovednosti žáků přiměřeně jejich možnostem a schopnostem, ale i pečovat o jejich zdraví a bezpečnost, dbát na jejich emocionální a sociální rozvoj, jsou preventisty sociálně-patologických jevů. Rodinám dysfunkčním, rozpadajícím se či se slabým sociokultumím zázemím mnohdy pomáhají řešit jejich různorodé problémy.

K pomáhajícím na třetím stupni patří manažeři, vedoucí na různých úrovních a všichni, kteří mají v rámci své práce roli poradců - umí naslouchat, vyjádřit podporu.

V roli pomáhajících na čtvrtém stupni se ocitá každý, kdo se snaží poradit příteli, příbuznému, známému, často i neznámému.

Pracovník pomáhající profese by měl mít řadu předpokladů a dovedností, které jsou nezbytné k tomu, aby mohl svoji práci vykonávat dobře:

1. Fyzická zdatnost
2. Inteligence (včetně emocionální inteligence)
3. Důvěryhodnost, diskrétnost, spolehlivost, porozumění
4. Komunikační dovednosti, naslouchání, empatie

Principy znalostní společnosti kladou na pedagogického pracovníka vysoké nároky a předurčují mu mnoho nových rolí, z nichž nejdůležitější jsou tyto[10]:

1. **Manažeři** - řídí průběh procesu výuky, organizují nejrůznější kulturní a sportovní akce spojené s výchovou a vzděláváním žáků, iniciují změny ve školství, zajišťují a řídí činnosti, na kterých se spolu se školou podílí rodiče, případně i jiné instituce
2. **Zprostředkovatelé a moderátoři** - koordinují komunikaci a socializaci v heterogenních skupinách žáků (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami,

[9] MATOUŠEK, O. a kol. Metody a řízení sociální práce. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
[10] PRÁŠILOVÁ, M. Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele. Michaela Prášilová, 2003. ISBN 80-244-0676-4.

integrovaní žáci, žáci z nepodnětného rodinného prostředí, žáci z jazykově odlišného prostředí), koordinují vztahy mezi rodinou a školou, koordinují vztahy mezi školou a veřejností, školou a partnery, mezi rodiči žáků, mezi rodiči a žáky, koordinují snahy rodičů a žáků o rozvoj školy, iniciují různá setkání a moderují na různých akcích a diskusích

3. **Informátoři** - sběratelé informací (o žácích, o procesu výuky. . . . . .)
   - distributoři informací (směrem k žákům, rodičům, kolegům a vedení školy. . . . .)
4. **Mluvčí** - na poradách škol, schůzkách či konzultacích s rodiči, na profesních setkáváních
   - šiřitelé morálních a duchovních hodnot
5. **Tvůrci kurikula školy** - podílí se na chodu školy, na vytváření strategiích pro rozvoj školy,
   vytváření ŠVP
- jsou nositeli nových pokrokových myšlenek, které mohou uvádět do života
6. **Řešitelé konfliktů a vyjednávači** - svou osobností a také autoritou mohou přispět k řešení konfliktních situací mezi žáky, žáky a učiteli, rodiči a učiteli, rodiči a žáky
7. **Experti na oblast vzdělávání** - jako odborníci prezentují na veřejnosti celoživotního vzdělávání a s tím související principy kurikulární reformy
8. **Pečovatelé** - pečují o zdraví, bezpečnost, sociální a emocionální rozvoj žáků

Naplnění všech těchto rolí při zachování dobrého zdravotního stavu je velmi obtížné. Především nároky na duševní zdraví učitele jsou nezanedbatelné.
Jedním ze způsobů, jak mohou učitelé přispět ke zvýšení vlastní odolnosti je i to, jak pojímají svoji role, jestli si uvědomují, jaká má jejich profese riziková specifika.

Rizikové činitele práce ve školství[11]:

1. **oddálení výsledku práce** (výsledný efekt pedagogického působení na žáka se často projeví až ve chvíli, kdy jej už učitel nemůže vnímat)
2. **špatně viditelné konkrétní výsledky práce**
3. **nedostatek pozitivní zpětné vazby** (vše dobré je bráno jako samozřejmost, o špatném se ale mluví)
4. **vysoká míra právní i morální odpovědnosti**

[11] NEŠPOR, K. Stres u pedagogických profesí - možnosti prevence. In BERAN, V., HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. RAAdce učitele. B2.1. Praha: Raabe, c2000 -, s. 1-27. ISBN 80-86307.06-9.

5. **osamělost** v **profesi** - učitel nemá ve výuce rovnocenného partnera, s nímž by se mohl podělit o svou zodpovědnost
6. **vysoká míra flexibility** - nutnost přizpůsobovat se novým situacím, koncepcím, metodám a přístupům
7. **zvládání a kompenzování negativních sociálních momentů** - učitelé musí zvládat prevenci SPJ, předcházet šikaně atd.
8. **konflikt rolí** v **rámci profese** - úřednická versus pedagogická práce
9. **konflikt mezi rodinu a zaměstnáním** - nároky vyplývající z mateřství a manželství se mohou dostat do konfliktu s nároky profese
10. **sociální tlaky okolí** - velká očekávání spojovaná s rolí učitele
11. **nepředvídatelné reakce ze strany rodičů**
12. **problémové chování žáků** - velké procento žáků s poruchami učení a chování, narůstající míra agresivity
13. **neviditelná práce** - učitel pracuje nejen v přímém procesu výuky, ale také ho připravuje, časově náročné je průběžné vzdělávání
14. **interpersonální problémy** - nároky plynoucí z týmové práce
15. **nárazová přetíženost** - např. suplování za nemocné kolegy
16. **nezvládané vlastní emoce** - nedostatek pozornosti k vlastním problémům
17. **zdravotní rizika** („profesní" choroby - nemoc hlasivek, zvýšené riziko nemocnosti)
18. **sociální nejistoty** (obava ze ztráty zaměstnání)
19. **kontrolní orgány** někdy vyvolávají strach, nejistotu, ohrožují sebedůvěru učitele
20. **feminizace školství** (působení stresu na ženy má svá určitá specifika)

Protektivní činitele práce ve školství[12]:

1. **nadprůměrné vzdělání a vyšší inteligence**
2. **přehled o tom, kde hledat odbornou pomoc nebo radu**
3. **pocit smysluplnosti a zaujetí pro profesi**
4. **pedagogové mívají společenskou prestiž**
5. **práce ve školství nebývá spojena se stresem, který souvisí se špatným pracovním prostředím** (trojsměnný provoz, znečištěné prostředí, spánková deprivace atd.)

[12] NEŠPOR, K. Stres u pedagogických profesí - možnosti prevence. In BERAN, V., HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. RAAdce učitele. B2.1. Praha: Raabe, c2000 -, s. 1-27. ISBN 80-86307-06-9.

6. **kontakt s dětmi pomáhá udržovat mladistvého ducha**
7. **ve školství existuje určitá možnost si práci do jisté míry rozvrhnout**

Ochranné faktory mohou více než vyvažovat nepříznivý vliv rizikových faktorů. Záleží ale na osobnosti jednotlivých pedagogů, na jejich tělesné i duševní odolnosti, motivaci a na systému jejich sociálních vztahů.

3.2 Kurikulární reforma a její vliv na riziko syndromu vyhoření

Vzrůstající nebezpečí syndromu vyhoření s sebou přináší i celkový stav školského systému.

Bohužel, jedním z charakteristických znaků současného školství je pokles zájmu o učitelské povolání (a to především ze strany mužů, kteří by byli ve školství velmi potřební) v důsledku snižování jeho společenského statutu a nízkého finančního ocenění. Dochází také k výraznému odlivu schopných jedinců (a to hlavně mladých perspektivních) z tohoto resortu za atraktivnějším zaměstnáním. Dále se čím dál víc ukazuje nerovnost mezi potřebami společnosti a tím, co a jak se ve školách vyučuje. Je jisté, že tato situace se netýká jen českého školství, ale všech vyspělých evropských zemí. Proto se již od konce 20. století touto problematikou zabývali ministři školství členských zemí evropského společenství. V březnu 2000 vytyčila Evropská rada v Lisabonu hlavní strategický cíl pro evropské společenství do roku 2010[13]. Evropa by se měla stát „nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti". Je jasné, že jedním ze základních stavebních prvků pro naplnění tohoto cíle je i zkvalitnění a zefektivnění systémů vzdělávání a odborné přípravy, usnadnění přístupu všem občanům k celoživotnímu učení a otevření systémů vzdělávání širšímu světu. Důležitým strategickým záměrem, který byl za tímto účelem vytvořen, je rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech. Tyto klíčové kompetence[14] jsou definovány jako kompetence, které představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení do společnosti a úspěšnou

[13] Lisabonský proces- vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010. Dostupné na WWW: <http:www.vuppraha.cz>.
[14] HUČÍNOVA, L. Klíčové kompetence v Lisabonském procesu. Dostupné na WWW: <http:www.vuppraha.cz>.

zaměstnatelnost. Z této definice lze vyčíst priority, které by měly být v průběhu celoživotního vzdělávání naplněny:

• osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života (každý jedinec by měl být vybaven k tomu, aby byl schopen pojmenovat a naplnit svůj životní cíl a také, aby usiloval o celoživotní vzdělávání

• aktivní občanství a zapojení se do společnosti (každý jedinec by měl mít možnost a také chuť zapojit se do aktivního dění ve společnosti)

• zaměstnatelnost (každý jedinec byl měl být schopen získat odpovídající a kvalitní zaměstnání na trhu práce)

Evropská komise také vytyčila 8 oblastí klíčových kompetencí, které by měly být chápány jako společný základ pro evropské systémy vzdělávání a měly by na nich stavět politici, výzkumní pracovníci, instituty připravující pedagogické pracovníky a především učitelé samotní.

V České republice byly v souladu s těmito závěry vypracovány nové principy kurikulární politiky, které jsou zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) a zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy dále vytvořilo rámcové vzdělávací programy[15], které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy. Školní úroveň pak představují školní vzdělávací programy, které si každá škola vytváří podle svých možností a podmínek na základě zásad stanovených v rámcových vzdělávacích programech. Pokusné ověřování základního vzdělávání podle ŠVP probíhalo nejprve na pilotních základních školách a na základě jejich zkušeností vytvořily své ŠVP i všechny ostatní základní školy. Nejpozději od 1.9. 2007[16] byla podle nich zahájena výuka na všech základních školách a víceletých gymnáziích (na středních školách to bude později) v České republice. Tento proces nesoucí označení „kurikulární reforma" je na jedné straně masivně podporován státními orgány, věnují se mu výzkumné ústavy, krajská vzdělávací centra, vznikla i nová organizace „Národní institut dalšího vzdělávání". Na straně druhé je o tomto procesu velmi málo a zkresleně informována nejen široká veřejnost, ale i mnozí ředitelé škol a mnoho pedagogických pracovníků, pro které znamená velikou psychickou, fyzickou a hlavně časovou zátěž. Z toho jednoznačně plyne, že v učitelské obci najdeme široké spektrum

[15] Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se vydává Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, č. j. 31504/2004-22

[16] podle § 185 Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

názorů na tuto školskou politiku. Někteří přijímají reformu kladně až nadšeně, další lhostejně - bez zájmu, ale objevili se i velcí odpůrci. Mnozí ředitelé škol do poslední chvíle nepřistupovali k tvorbě školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) vážně, protože se domnívali, že se vlastně nic „neděje". Objevily se ale i školy, kde jsou učitelé z reformy nadšení a berou ji jako možnost prezentovat se na veřejnosti v co nejlepším světle. Pochopili ji jako možnost nejen zkvalitnit ve školách pracovní atmosféru a zlepšit mezilidské vztahy (učitel-žák, učitel-rodiče, učitel-vedoucí pedagogický pracovník), ale především jako možnost změnit celou podstatu vzdělávání. Práce na ŠVP představovala pro ředitele, koordinátory ŠVP i samotné pedagogy velké úsilí, mnoho přesčasových hodin, hodiny samostudia, mnohdy ošizené rodiny a v důsledku toho často i zhoršení rodinných vztahů. Není divu, že mnozí učitelé považovali tuto práci za přítěž, často za byrokracii či zlovůli ředitele školy. Navíc mnozí pedagogičtí pracovníci již podobné reformy zažili a pamatovali si, že se ve školství nic podstatného nezměnilo. Velká část z nich si také neuměla odpovědět na otázku, proč je nová reforma školství nutná. Na tuto otázku odpovídaly především mezinárodní výzkumy, které probíhaly a dosud probíhají na českých školách pod záštitou Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a jež došly k těmto závěrům[17]:

- naše školy často nerespektují individuální potřeby dítěte, jeho schopnosti a možnosti
- převládá encyklopedický charakter vzdělávání
- vyučování je založeno především na frontální výuce, na drilu, je přeceňována kázeň, chybí netradiční metody a formy práce s žáky
- vzdělávací složka převládá nad výchovnou
- ve výuce chybí empatie, akceptace, kooperace, nerozvíjí se emocionální inteligence
- na našich školách nevládne sociální spravedlnost

Z tohoto pohledu je tedy situace v českém školství více než vážná. Je však potřeba zdůraznit, že ani pedagogičtí pracovníci to nemají lehké. Všichni jsou vystaveni mnoha faktorům, které v různých kombinacích vedou k syndromu vyhoření. Ve školních lavicích sedí stále větší počet agresivních žáků a těch, kteří nemají zájem o školní práci. Pro učitele je velmi obtížné tyto žáky motivovat a nemají téměř žádné nástroje, jak jejich chování změnit, zvláště jsou-li tyto děti ze slabého sociokulturního prostředí či z dysfunkční rodiny. K tomu se často přidává složitá komunikace s rodiči, kteří bývají vůči škole negativně

[17] MARTINEC, L. a kol. Co umí čeští žáci. Výzkum PISA. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání - divize Nakladatelství TAURIS, 2008. ISBN 978-80-211-0555-3.

naladěni a přehnaně kritičtí. Na tomto místě je třeba připomenout i současný trend integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd základní školy. Učitel tak musí zvládat nejen individuální zvláštnosti ostatních žáků, ale i péči a vzdělávání integrovaných dětí. Každý pedagog má kromě své přímé vyučovací povinnosti ještě přípravu na vyučování, opravy žákovských prací a především četné dozory. Na neposledním místě je potřeba zmínit nízké finanční ocenění náročné učitelské práce a také malou společenskou prestiž, kterou zapříčiňuje neznalost školské problematiky a malý zájem veřejnosti o ni. Navíc informace uváděné v médiích jsou nepřesné, často tendenční a účelové.

Budeme-li vycházet z přesvědčení, že školy a učitelé se velkou měrou podílejí na utváření osobnosti každého žáka, je potřeba si přiznat, že ve školství je situace velmi vážná. Aby opravdu kurikulární reforma došla svého cíle, měly by se naplnit tyto podmínky[18]:

- na školách by měli zůstat bez ohledu na věk jen ti učitelé, kteří mají nadšení pro práci s dětmi
- ze školství musí postupně odejít pedagogové, kteří trpí nevyléčitelným syndromem vyhoření (je potřeba se naučit tento syndrom diagnostikovat a pokusit se ho léčit) a také ti, kteří zažili již několik reforem a jsou přesvědčení, že se stejně nic nezmění
- vedení škol a koordinátoři ŠVP musí přesvědčit pedagogy, že reforma nespočívá jen ve zpracování dokumentů, ale především v naplnění principů, ve změně metod a forem práce s žáky
- ministerstvo školství, krajské úřady, krajská střediska vzdělávání musí náležitě a hlavně pravdivě informovat veřejnost o probíhající reformě a stavu školství
- musí dojít ke zvýšení společenské prestiže učitelů, např. tím, že se zvýší jejich finanční ocenění
- do školství by měli nastoupit mladí absolventi pedagogických fakult (důležitý je podíl mužů), kteří budou vzděláváni v duchu probíhající reformy
- vedení jednotlivých škol by se mělo zajímat o mentální zdraví a duševní hygienu svou a svých podřízených, aby tak alespoň částečně pomohlo předcházet syndromu vyhoření

Pokud by se podařilo naplnit tyto podmínky, mohla by se situace v českém školství alespoň částečně změnit.

[18] HOLEČEK, V. Syndrom vyhoření učitelů a kurikulární reforma, (získáno z osobních archivů autora)

3.3 Syndrom vyhoření pedagogů jako jeden z ukazatelů kvality personální práce ředitele školy

„Efektivita organizací bude stále závislejší na tom, co budou dělat manažeři ve svých vlastních organizacích a ve svých vlastních životech a jak s těmito organizacemi a životy naloží."[19]

Stoupající nároky společnosti vědění na osobnost každého občana se odrážejí v požadavcích na školu jako instituci. Nároky na management škol a především pak na jejich ředitele jsou obrovské. Zvládnout je dokáží jen osobnosti vybavené obrovským potenciálem odborných a manažerských kompetencí, emocionální inteligencí, chutí stále se sebevzdělávat[20]. Musí to být osobnosti, které mají rády výzvy a dokáží jim čelit.

Tou největší výzvou bezesporu je v rámci probíhající kutikulární reformy změnit vnitřní charakter škol a také přístup občanů ke vzdělání. Tato změna je požadována vnějšími okolnostmi (globalizace světa, vstup České republiky do Evropské unie, reforma státní správy a samosprávy), ale proběhnout musí uvnitř každé jednotlivé školy. Ředitelé škol se tak dostávají do nezáviděníhodné pozice reprezentanta státní školské politiky na straně jedné a řídícího pedagogického pracovníka, který musí zvládat vnitřní problémy školy na straně druhé.

Dnešní školy jsou chápané jako tzv. „živé organizace", které mají svůj vnitřní život - jsou schopné předvídat změny a citlivě na ně reagovat, tolerují experimentování a hlavně by měly dokázat budovat a zachovávat svoji identitu. Školy jsou dále vnímané jako tzv. „učící se organizace", které svých cílů dosahují prostřednictvím každodenního procesu učení. Všichni její členové by měli mít možnost se svým dílem spolupodílet na tvorbě vizí a strategií. Dobrým předpokladem pro rozvoj takové školy je vytvoření atmosféry podporující učení z vlastní zkušenosti i ze zkušenosti ostatních. Typickým znakem učící se školy je dále využívání informačních technologií nejen ke zpracování dat, ale především ke zpřístupnění informací o záležitostech organizace, aby všichni zaměstnanci měli možnost podílet se na jejich řešení. V neposlední řadě je velmi důležitá i podpora osobnostního rozvoje všech členů pedagogického sboru i nepedagogických pracovníků a pružný systém

[19] DRUCKER, P. F. To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-066-X.
[20] SLAVÍKOVÁ, L. Vývojové aspekty managementu a řízení školy. Praha: UK PF, 2003.

jejich peněžního i nepeněžního odměňování, který zohledňuje každého jednotlivce a stává se tak vhodným motivačním činitelem.

Jak již bylo řečeno, zásadně se změnil i pohled na vedoucí pedagogické pracovníky - jejich osobnosti mají zásadní vliv na úspěšnost každé školy.

Jednou ze základních kompetencí ředitele školy je řízení lidí. Personální rozvoj organizace ukládá řediteli Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a částečně je ošetřen i vyhláškou č. 371/2005 Sb. Z toho jednoznačně vyplývá, že kromě osobnostního rozvoje sebe sama by se měl výraznou měrou podílet i na rozvoji svých podřízených. To ovšem předpokládá vysoký stupeň emocionální inteligence, rozvinutou schopnost vcítit se do emocí všech zaměstnanců. Cílem personální práce ředitelů by měl být jednak rozvoj pracovních schopností členů pedagogického sboru prostřednictvím vzdělávání pedagogických pracovníků, které umožňuje kariérní růst. Dobrý ředitel školy by měl ale také alespoň částečně dohlížet na regeneraci jejich fyzických i duševních sil, určitou měrou se podílet na prevenci syndromu vyhoření ve své organizaci. Důvody k tomuto postoji by měly být jednak lidské, ale nutno podotknout, že i ekonomické. Syndrom vyhoření se totiž promítá do postojů a způsobů chování, které souvisejí s výkonem pracovní činnosti - absence v zaměstnání, častá nemocnost, snížené pracovní úsilí, snížená pracovní spokojenost. To vše má i své ekonomické důsledky a v zájmu managementu škol je, aby se prevencí vyhoření zabýval. Možnosti jsou například tyto[21]:

- Ředitel školy by měl analyzovat specifické stresové faktory ve své škole a včlenit prevenci stesu do systému péče o pedagogické i nepedagogické pracovníky
- Vedoucí pedagogičtí pracovníci by se měli zasadit o vytvoření vyhovujícího pracovního prostředí (méně hluku, dobré větrání, přiměřená teplota a osvětlení, každý učitel by měl mít možnost alespoň malého soukromí)
- Důležitá je participace pracovníků na rozhodování, vytváření vizí a strategií pro dosažení cílů. Efektivní komunikace managementu škol s podřízenými je velmi zásadním nástrojem personální práce
- Aby bylo dosažení stanovených cílů efektivní a smysluplné, musí existovat zpětná vazba

[21] NEŠPOR, K. Stres u pedagogických profesí - možnosti prevence. In BERAN, V., HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. RAAdce učitele. B2.1. Praha: Raabe, c2000 -, s. 1-27. ISBN 80-86307-06-9.
KŘIVOHLAVÝ, J. Jak neztratit nadšení. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-6.
POTTEROVÁ, B. A. Jak se bránit pracovnímu vyčerpání. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-1798-211-3.

• Míra pravomocí a odpovědnosti každého pracovníka by si měly navzájem odpovídat

• Management školy by se měl výraznou měrou zasadit o vytváření sociálně citlivého prostředí a příznivé atmosféry pro rozvoj týmové spolupráce

• Velmi důležitý je jasný kariérní řád a s tím související finanční ohodnocení. Také morální ohodnocení a projev uznání může být silným motivačním činitelem, pokud se zvolí správná forma

• Vedení škol by mělo podporovat snahy o profesní a osobnostní rozvoj, sebevzdělávání - v souvislosti se syndromem vyhoření by měl být důraz kladen na semináře zaměřené na zvládání stresu, nácvik relaxačních technik či jógy, komunikačních dovedností. Některé takové kurzy mohou probíhat přímo na půdě školy a pokud se ho účastní celý pedagogický sbor, bývají velmi efektivním nástrojem stmelování kolektivu

• Management škol by se také měl zasadit o různé formy mimopracovního setkávání, např. sportovní a kulturní akce

• Školy mohou formou příspěvku z fondu kulturních a sociálních potřeb podporovat péči o zdraví - zvýhodněný vstup do bazénu, rehabilitační cvičení, fyzioterapie, masáže

• V případě potřeby by měl ředitel školy velmi diskrétně zprostředkovat odbornou pomoc

Je jisté, že ředitelé škol jsou velmi přetížení. Mnozí zdůrazňují, že nemají čas ani na péči o své fyzické a mentální zdraví, natož aby se zabývali svými podřízenými. Přesto je jisté, že péče o pedagogické i nepedagogické pracovníky je jedním z indikátorů kvality personální práce managementu školy.

V této souvislosti stojí za zmínku také hypotézy některých psychologů[22], kteří se domnívají, že syndrom vyhoření by mohl být více systémovou než osobní záležitostí, což by znamenalo, že vyhoření učitele je signálem něčeho, co nefunguje dobře ve školské organizaci. K tomuto závěru vedou zkušenosti, že problémy s vyhořením mají učitelé v určité škole, zatímco v dalších školách pedagogy se syndromem vyhoření nenajdeme.

22 t v *
KEBZA, V., ŠOLCOVA, I. Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. Čs. psychologie, 1998, roč. 42, č. 5, s. 429 - 448, ISSN 0009-062-X.

3.4 Možnosti úspěšného přecházení syndromu vyhoření

3.4.1 Prevence

Motto: Gram prevence je cennější než tuna léčby

Je víc než jisté, že každému onemocnění (fyzickému i psychickému) je lépe předcházet, než ho léčit. Stejně je tomu i u syndromu vyhoření.

Na pracovištích, která se zabývají vyhořením, se v současné době týmy psychologů pokouší hledat a identifikovat pozitivní protipóly syndromu vyhoření, které by vedly k jeho prevenci[23]. Rozvíjí se především tzv. pozitivní psychologie amerického psychologa M. Steligmana, který za nejdůležitější považuje rozvíjet kladné emoce a vztahy k lidem, lidské ctnosti a přednosti - lásku, přátelství, optimismus, vytrvalost, odpovědnost, skromnost, toleranci

Izraelský psycholog A. Shirom ve svých studiích rozpracovává protipól vyhoření, který nazývá „vitalita, energie" . Další týmy v USA, Kanadě i Evropě vytvořily protipól nazvaný „zaujetí, zapálení", který vyjadřuje stav, kdy je člověk plný energie, nasazení a chuti k životu a profesi. Zatímco vyhoření je založeno na nezvládnutém, neproduktivním vztahu k práci, „zaujetí" se vztahuje k pozitivním postojům jako je vytrvalost, smysluplnost, odpovědnost.

U pomáhajících profesí je nezbytný kladný přístup k lidem, přiměřená dávka empatie na straně jedné, ale i určitý odstup od klientů na straně druhé. V reálných situacích je potřeba jisté odosobnění, racionálnost, rozlišení profesionálního přístupu ke klientům od přístupu k ostatním lidem.

Každý pedagog by si měl nejprve uvědomit, jak pojímá sám sebe jako osobnost a také, jak vidí svoji roli učitele. Je velmi důležité, aby měl pocit realizace, i když je jeho povolání velmi náročné.

V rámci prevence syndromu vyhoření je nutné zaměřit se především na dvě oblasti, které může každý člověk ovlivnit[24]:

1. **Oblast vlastní psychiky**

- naučit se pozitivně myslet, umět „odlehčit" stresové situace, zbytečně se nevyčerpávat prožíváním negativních emocí

[23] KEBZA, V., ŠOLCOVA, I. Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti, Čs. psychologie, 1998, roč. 42, č. 5, s. 429 - 448. ISSN 0009-062-X.

[24] ZÁCKOVÁ, H. Syndrom „vyhoření" u učitelů. In BERAN, V., HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. RAADCE učitele. B.2.5. Praha: Raabe, c 2000 -, s. 1-22. ISBN 80-86307-06-09.

začlenit do života hodně humoru

- mít se rád, dělat si drobné radosti, dobře vnímat sebe sama, znát své osobnostní charakteristiky (jak reaguji v různých stresových situacích)
- nebát se změn, přijímat je jako něco běžného a přirozeného, brát je jako příležitost něco nového dokázat

počítat se stresujícími situacemi, neboť v dnešní době jsou na denním pořádku

- naučit se pracovat se stresem, umět stresovou situaci analyzovat a také vědět, jak jí úspěšně čelit

mít zájem o tělesné i duševní zdraví

dopřát si odpočinek, naučit se relaxovat a věnovat se sportu

posilovat své zdravé sebevědomí a umět ovlivňovat svůj psychický stav (např. pomocí relaxačních technik)

- osvojit si zdravý životní styl, dbát na správnou životosprávu a dostatek spánku, pozor na běžně užívané návykové látky

najít si „smysl života" i mimo práci, věnovat se rodině, setkávat se s přáteli, posilovat dobré mezilidské vztahy, oddělit povolání a soukromí

bránit se stereotypu, osobně se rozvíjet, dávat si ale dosažitelné a realistické cíle

- v případě potřeby se nebát vyhledat odbornou pomoc

2. **Oblast pracovních podmínek**

uvědomit si, co je v životě opravdu důležité

přiznat si, že každý je nahraditelný

umět zmírnit pracovní tempo, racionálně si organizovat svoji práci, stanovit si časový harmonogram

pracovní úkoly si seřadit podle důležitosti, nejdříve řešit nepříjemné a neodkladné úkoly

eliminovat práci, kterou si na sebe bereme dobrovolně, naučit se říkat ne, nepridělávat si práci zbytečně

- zvyšovat svou profesní kvalifikaci, osvojit si potřebné dovednosti (jen tak si každý může být sám sebou jistý)
- naučit se dobře komunikovat v rámci svého týmu, lidé téže profese si mohou dobře porozumět

Na prevenci nadměrného stresu a tím i rizika vyhoření má svoji zodpovědnost také organizace, která ho zaměstnává a především její management (o tomto problému bylo pojednáno v předchozí kapitole).

Pokud přes všechna preventivní opatření dojde u pedagogického pracovníka k syndromu vyhoření, je potřeba vyhledat odbornou psychologickou či psychiatrickou pomoc, najít si svého „zpovědníka duše". Pokud i tato pomoc selže, je jediným možným a pro zdravotní stav přijatelným řešením změnit povolání, protože „vyhořelý" učitel není přínosem ani pro žáky, ani své kolegy a nakonec ani sám pro sebe a svou rodinu.

3.4.2 Projekt PERAMOST - pedagogické experimentální regenerační a motivační středisko[25]

O syndromu vyhoření se v současné době hodně píše a provádějí se různá výzkumná šetření. V poslední fázi šetření se nachází např. výzkum , jehož cílem je ověřit souvislosti mezi syndromem vyhoření a hlavními známými riziky kardiovaskulárních chorob u mužů i žen v České Republice[26]. Hlavními garanty toho projektu jsou Doc. PhDr. Vladimír Kebza, CSc. ze Státního zdravotního ústavu a PhDr. Iva Šolcová ze Psychologického ústavu Akademie věd ČR, kteří se výzkumem syndromu vyhoření zabývají již několik let. Součástí tohoto projektu je komplexně zaměřená intervence, směřující ke snížení výskytu syndromu vyhoření. Mgr. Milan Polák, Ph.D. z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci se aktuálně zabývá syndromem vyhoření u učitelů českého jazyka. A jistě jsou i další. Přesto není tento problém nijak celistvě a uspokojivě řešen.

Možná právě to přivedlo několik nadšených lidí z oblasti školství a zdravotnictví k myšlence, zrealizovat v Plzeňském kraji Pedagogické experimentální regenerační a motivační středisko (PERAMOST), jehož cílem by bylo předcházet syndromu vyhoření a případně ho i následně léčit. Hlavní námět projektu je dílem paní Evy Suttnerové, která má v současné době kolem sebe již obsáhlý tým, jehož hlavním cílem nyní je seznámit s PERAMOSTEM co největší okruh odborníků. Posláním projektu je nejen spokojený

[25] SUUTNEROVÁ, E. Pedagogické experimentální regenerační a motivační středisko (PERAMOST) - námět. Dostupné na WWW: <http:www.artrelax.net/PERAMOST>.
[26] Informace získány z osobního pohovoru s Doc. PhDr. Vladimírem Kebzou, CSc.

učitel, ale předpokládá se připojení i zdravotníků, policistů a úředníků. Tedy všech, kdo jsou dlouhodobě pod tlakem očekávání mnoha lidí, což se následně promítá do jejich vitality. Pamatováno by bylo samozřejmě i na ty, kteří jsou již v důchodovém věku a mohli by takto prožívat plnohodnotné stáří. V rámci pobytu v tomto zařízení by měl každý účastník zajištěnu regenerační péči a v době tvůrčích aktivit by měl možnost nejen projevit svůj talent, ale svým dílem přispět k chodu celého zařízení, které je koncipováno jako plně funkční model výrobní společnosti, služeb, obchodu a podnikání. Předpokládá se, že středisko by se nejprve částečně a později již úplně uživilo samo ze svých zdrojů. V počátcích by ovšem potřebovalo finanční pomoc od příslušných ministerstev a také z fondů Evropské unie. Finanční otázka je také v současnosti tím, co tým kolem Evy Suttnerové nejvíce trápí. Tento projekt byl již představen i na mezinárodní úrovni na konferenci učitelů a dalších zaměstnanců v Sofii v červnu 2008 a někteří účastníci projevili zájem o spolupráci.

V této chvíli prochází PERAMOST obdobím zrodu a nezbývá než doufat, že tato skvělá myšlenka několika nadšenců dojde svého naplnění.

4. Výzkumné šetření

4.1 Metody zkoumání syndromu vyhoření

Diagnostikovat syndrom vyhoření lze jednak na základě pozorování jednotlivých symptomů a jejich prožitků u osob, u kterých se začíná vyhoření objevovat a také pomocí speciálních psychologických metod, jež byly k identifikaci burnout zkonstruovány na pracovištích, které se již dlouhá léta vyhořením zabývají. r * r • 27 Nejpoužívanějšími metodami jsou dotazníky s posuzovacími škálami. „Maslach Burnout Inventory" je dotazník, který zjišťuje emocionální vyčerpání, ztrátu úcty k druhým lidem jako k lidským bytostem a snížení výkonnosti. „Burnout Measure" se pokouší postihnout tři aspekty psychického vyhoření - pocity fyzického, emocionálního a duševního vyčerpání. V České republice byly ve Státním zdravotním ústavu vytvořeny české verze těchto metod.

4.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem dotazníkového šetření je zmapovat a porovnat míru vyhoření pedagogů na základních školách a školách se vzdělávacími programy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen speciální školy) a pokusit se určit negativní vlivy, které by mohly přispívat k vyhoření učitelů v českých školách.

Druhým významným cílem výzkumu je najít odpověď na otázku, zda míra vyhoření ředitele školy ovlivňuje míru vyhoření pedagogického sboru.

Posledním velmi zajímavých úkolem je posoudit, zda se ředitelé škol zajímají o mentální zdraví a duševní hygienu svých podřízených.

4.3 Dotazník

Dotazníkové šetření probíhalo na základních školách a speciálních školách Plzeňského a Jihočeského kraje.

Pro účely tohoto výzkumu nebyl v této práci použit standardní dotazník, který by zjišťoval úroveň vyhaslosti. Na základě konzultace se zástupcem vedoucí katedry psychologie Fakulty pedagogické Západočeské univerzity PhDr. Václavem Holečkem Ph.D. byl použit

[27] KŘIVOHLAVÝ, J. Jak neztratit nadšení. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-121-6.

dotazník, který zjišťuje míru nebezpečí vyhoření jednotlivých respondentů. Lze z něj také vyčíst, do jaké míry některé zásadní okolnosti negativně ovlivňují vyhoření v pedagogické profesi.

Dotazník má dvě části. V první části respondenti vyplňovali osobní údaje: pohlaví, věk, vzdělání, pracovní zařazení, délku učitelské praxe a dobu výkonu funkce (ředitelé škol). Druhá část obsahovala 48 reálných situací a respondenti se měli rozhodnout, jak často se v práci dostávají do těchto situací. K dispozici měli škálu sedmi odpovědí:

1	2	3	4	5	6	7
nikdy	téměř nikdy	někdy, občas	střed mezi nikdy-vždy	často, obvykle	skoro vždy	vždy

Respondentům nebylo sděleno, že jednotlivé situace jsou podle určitých kritérií rozděleny do 12 skupin, z nichž každá může určitým způsobem ovlivnit míru vyhoření:

1. BEZMOCNOST
2. NEDOSTATEČNÉ INFORMACE, POCIT ZBYTEČNOSTI
3. KONFLIKTNÍ SITUACE
4. ŠPATNÁ TÝMOVÁ PRÁCE
5. PŘEPRACOVNÁNÍ, PERFAKCIONALISMUS
6. NUDA, NEDOSTATEK SEBEREALIZACE
7. NEDOSTATEČNÁ ZPĚTNÁ VAZBA
8. PŘÍLIŠ KRITIKY, MÁLO OCENĚNÍ
9. ODCIZENÍ
10. NEJASNÁ PRAVIDLA
11. NEDOCENĚNOST, NEÚSPĚCHY, MALÁ SEBEÚCTA
12. KONFLIKT HODNOT

Každý respondent tedy vyplňoval dotazník, který byl rozdělen na 12 skupin pro čtyřech otázkách. Za každou otázku bylo možno získat nejvíce 7 bodů, což znamená celkem 336 bodů za 48 otázek. Výsledky pak byly vyhodnoceny podle následují bodové stupnice:

VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

RIZIKO VAŠEHO VYHOŘENÍ	*body:*	*doporučení*
nízké	48-124	podnikněte preventivní opatření
střední	125 -236	udělejte si plán, jak dát do pořádku problémové oblasti
vysoké	237 - 336	nápravná akce je životně důležitá, měli byste vyhledat lékaře (změnit povolání)

Aby bylo možné zjistit, zda se ředitelé škol zajímají o mentální hygienu a duševní zdraví své a svých podřízených, byl s každým ředitelem proveden osobní pohovor na toto téma a zároveň ředitelé odpovídali ANO/NE na pět uzavřených otázek:

1. **Domníváte se, že osobnost ředitele školy může ovlivnit míru vyhoření učitelů v organizaci?**
2. **Zajímáte se o své mentální zdraví a duševní hygienu? Jak?**
3. **Zajímáte se o mentální zdraví a duševní hygienu svých podřízených? Jak?**
4. **Sledujete v rámci DVPP semináře a kurzy zaměřené na mentální hygienu a duševní zdraví a doporučujete, aby všichni pedagogičtí pracovníci navštívili každý rok takový seminář?**
5. **Jsou na Vaší škole zavedena opatření, která by pomáhala předcházet vyhoření u pedagogů? Jaká?**

4.4 Průběh výzkumu

4.4.1 Zadání dotazníku

V lednu 2008 byl proveden pilotní vzorek na škole autorky práce, v jehož průběhu autorka došla k závěru, že je potřeba zadání a způsob vyplňování dotazníku respondentům dobře vysvětlit. Také pochopila, že pojmy mentální hygiena a syndrom vyhoření nejsou mezi pedagogy příliš známé. I z tohoto důvodu se rozhodla původní plánovaný výzkum ještě rozšířit o uzavřené otázky pro ředitele jednotlivých škol.

Pro účely dotazníkového šetření bylo vybráno 22 škol z Plzeňského a Jihočeského kraje. Zastoupeny jsou školy základní (11) a školy speciální (11), městské i vesnické. Výzkum probíhal v březnu - dubnu 2008.

Protože v době zadávání dotazníku probíhalo velké množství podobných šetření v elektronické podobě, rozhodla se autorka práce k osobnějšímu řešení. Každý ředitel vybrané školy byl osobně kontaktován, seznámen s cílem práce a účelem, za kterým bylo potřeba dotazníky vyplnit a zároveň s ním byl proveden rozhovor na téma mentální hygiena. Byly mu také předány namnožené dotazníky (pro každou školu 25 kusů) s žádostí o jejich navrácení poštou.

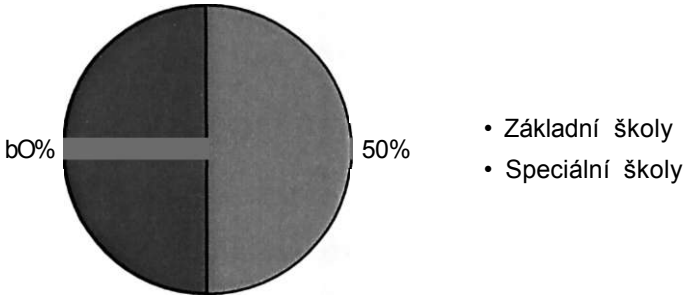
4.4.2 Zastoupení škol

Dotazníkové šetření probíhalo na 22 základních a speciálních školách. Celkem bylo rozdáno 550 dotazníků (275 na ZŠ a 275 na speciálních školách). Zpět se navrátilo 371 vyplněných dotazníků, 5 jich bylo potřeba vyřadit, protože nebyly vyplněny podle instrukcí. Pro účely výzkumu bylo tedy použito 366 řádně vyplněných dotazníků.

Aby byla zaručena objektivita, bylo zastoupení škol vyvážené.

Zastoupení škol

Typ školy	Počet škol	Procentní poměr
Základní školy	11	50%
Speciální školy	11	50%
Celkem	22	



4.4.3 Stanovení hypotéz a tvrzení

Hlavním cílem práce bylo zmapovat a porovnat míru vyhoření pedagogů na základních školách a školách speciálních a určit ty negativní vlivy, které mohou zásadně přispívat k vyhoření pedagogů ve školách Plzeňského a Jihočeského kraje.

Na základě studia literatury a obecně platných názorů společnosti na školství byla zformulována tato tvrzení:

1. **Více ohrožení syndromem vyhoření jsou učitelé ve speciálních školách**
2. **Mezi vlivy, které nejvíce ovlivňují riziko vyhoření v učitelské profesi patří tyto kategorie otázek: a) přepracování a perfekcionalismus**

   b) příliš kritiky, málo ocenění

Druhým velmi významným cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda míra vyhoření ředitele školy ovlivňuje míru vyhoření pedagogického sboru.

Hypotézy byly stanoveny takto:

H_0: Míra vyhoření ředitele školy neovlivňuje míru vyhoření pedagogického sboru.

Hi: Míra vyhoření ředitele školy ovlivňuje míru vyhoření pedagogického sboru.

Posledním, ale neméně důležitým úkolem bylo zjistit, jestli se ředitelé škol zajímají o mentální zdraví a duševní hygienu svých podřízených a jestli se snaží jejich psychický stav ovlivňovat. Pro tyto účely byl s jednotlivými řediteli proveden rozhovor, během kterého také odpovídali na 5 otázek a následně byly tyto rozhovory vyhodnoceny.

Tvrzení, které se vztahuje k této části výzkumného šetření, bylo zformulováno takto:

1. **Ředitelé škol se zajímají o mentální zdraví a duševní hygienu pedagogických pracovníků, ale nesnaží se jejich psychický stav kladně ovlivňovat.**

4.4.4 Výsledky šetření a jejich analýza

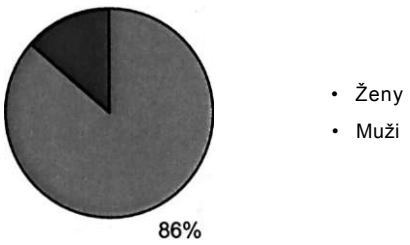
4.4.4.1 Vyplývající vedlejší výsledky výzkumu

V první části dotazníku vyplňovali respondenti osobní údaje, které nemají na míru vyhoření žádný vliv, přesto je jistě zajímavé podívat se na složení učitelských sborů.

Pohlaví respondentů

Pohlaví všech respondentů

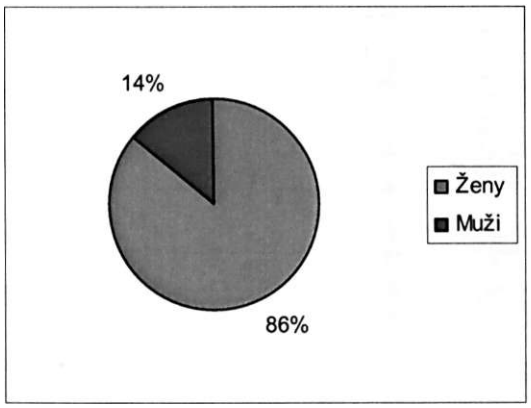
Pohlaví	Počet respondentů	Procentní poměr
Ženy	316	86%
Muži	50	14%
Celkem	366	100%

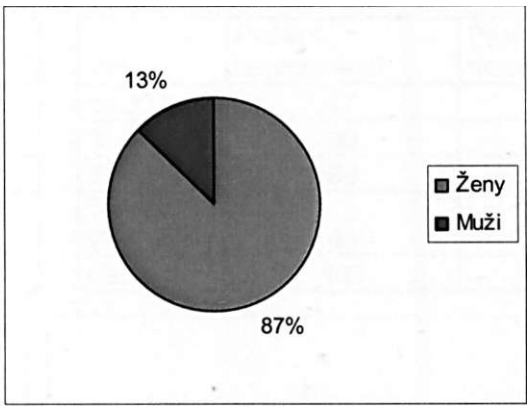


Pohlaví respondentů základních škol

Pohlaví	Počet respondentů	Procentní poměr
Ženy	174	86%
Muži	29	14%
Celkem	203	100%

Pohlaví	Počet respondentů	Procentní poměr
Ženy	142	87%
Muži	21	13%
Celkem	163	100%



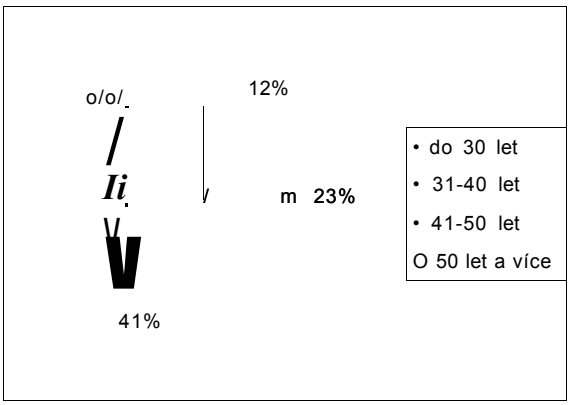


Z tabulek jednoznačně vyplývá, že na školách Plzeňského a Jihočeského kraje (základních i speciálních) dominují ženy. Ktéto situaci je důležité připomenout, že feminizace v učitelské profesi je považována ze jeden z rizikových činitelů. Ženy totiž reagují na stres jinak než muži. Mívají častěji deprese, jsou úzkostnější, konflikt rolí nesou zpravidla hůře, mnohem více na ně působí návykové látky a rychleji se u nich vytváří závislost. Na druhé straně bývají tyto problémy u žen lépe léčitelné, protože mají větší sklon chránit své zdraví a pečovat o sebe. Ženy jsou také méně ohroženy kardiovaskulárními nemocemi a dožívají se vyššího věku. Je to dáno tím, že dokáží lépe projevit své emoce a komunikovat o svých pocitech.

Věk respondentů

Věk všech respondentů

Věk	Počet respondentů	Procentní poměr
do 30 let	45	12%
31-40 let	85	23%
41-50 let	149	41%
50 let a více	87	24%
Celkem	366	

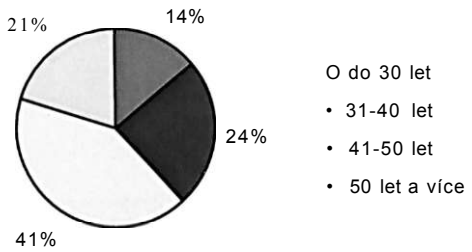


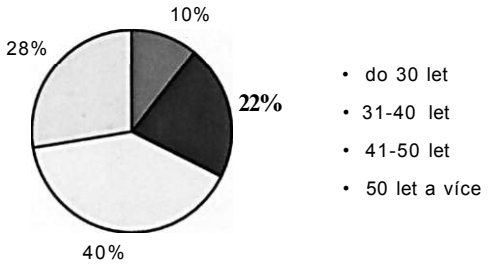
Věk respondentů základních škol

Věk	Počet respondentů	Procentní poměr
do 30 let	28	14%
31-40 let	49	24%
41-50 let	84	41%
50 let a více	42	21%
Celkem	203	

Věk respondentů speciálních škol

Věk	Počet respondentů	Procentní poměr
do 30 let	17	10%
31-40 let	36	22%
41-50 let	65	40%
50 let a více	45	28%
Celkem	163	



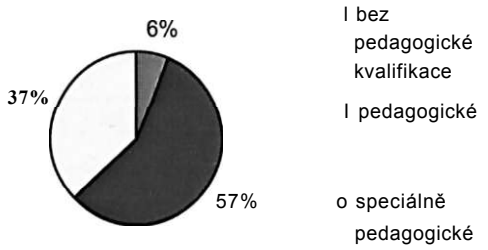


Čísla uvedená v tabulkách a grafech poukazují na fakt, že nejproduktivnější věkovou skupinou jsou učitelé starší 40-ti let a nejméně je mladých pedagogů, zvláště ve speciálním školství. Jasně se ukazuje, že mladí absolventi pedagogických fakult nemají velký zájem uplatnit se v oboru, pro který mají vzdělání. Je jisté, že je to dáno důvody, o kterých bylo pojednáno v předchozích kapitolách (malý společenský statut učitelů, ne příliš vysoké finanční ocenění vzhledem k vysoké náročnosti tohoto povolání).

Vzdělání respondentů

Vzdělání všech respondentů

Vzdělání	Počet respondentů	Procentní poměr
bez pedagogické kvalifikace	22	6%
pedagogické	208	57%
speciálně pedagogické	136	37%
Celkem	**366**	

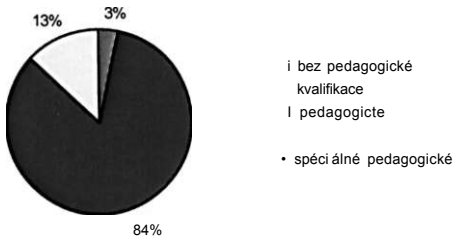


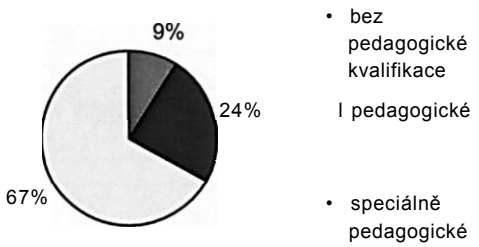
Vzdělání respondentů základních škol

Vzdělání	Počet respondentů	Procentní poměr
bez pedagogické kvalifikace	7	3%
pedagogické	169	83%
speciálně pedagogické	27	13%
Celkem	203	

Vzdělání respondentů speciálních škol

Vzdělání	Počet respondentů	Procentní poměr
bez pedagogické kvalifikace	15	9%
pedagogické	39	24%
speciálně pedagogické	109	67%
Celkem	163	



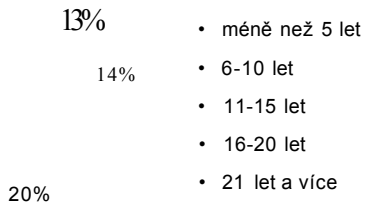


Údaje o vzdělání jsou velmi potěšující. Jen 6% pedagogických pracovníků nemá potřebné vzdělání, 13% učitelů na základních školách má dokonce speciálně pedagogické vzdělání, což samozřejmě zvyšuje jejich předpoklady pro práci s problémovými žáky, jejichž počet stále roste. Poněkud horší situace je ve speciálních školách, kde 33% učitelů nemá potřebné - speciálně pedagogické vzdělání. Také pedagogů bez kvalifikace je zde více než na běžných základních školách (9%).

Praxe respondentů

Praxe všech respondentů

Délka praxe	Počet respondentů	Procentní poměr
méně než 5 let	47	13%
6-10 let	50	14%
11-15 let	50	14%
16-20 let	73	20%
21 let a více	146	40%
Celkem	366	

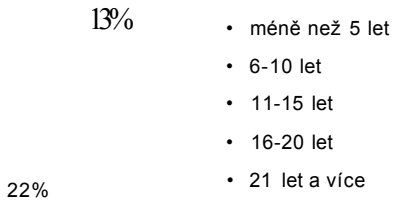


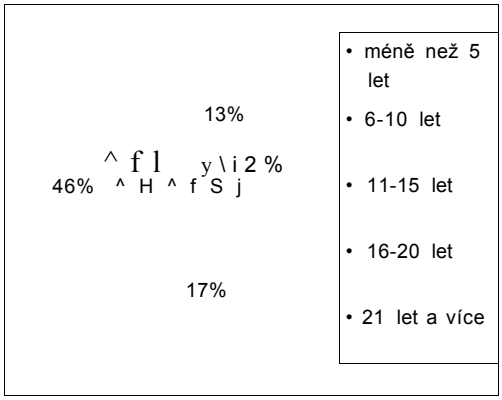
Praxe respondentů základních škol

Délka praxe	Počet respondentů	Procentní poměr
méně než 5 let	26	13%
6-10 let	30	15%
11-15 let	30	15%
16-20 let	45	22%
21 let a více	72	35%
Celkem	203	

Praxe respondentů speciálních škol

Délka praxe	Počet respondentů	Procentní poměr
méně než 5 let	21	13%
6-10 let	20	12%
11-15 let	20	12%
16-20 let	28	17%
21 let a více	74	45%
Celkem	163	





Z údajů o praxi vyplývá nejvyšší podíl pedagogů s praxí nad 21 let (40%) na obou typech škol, což odpovídá nejproduktivnější věkové skupině starší 40-ti let. Následuje skupina pedagogů s praxí 16-20 let (20%) a ostatní skupiny jsou velmi vyvážené. I tato čísla ukazují na to, že v Plzeňském a Jihočeském kraji drtivě převládají starší učitelé a velmi

chybí mladí, kteří by mohli být zárukou progresivních přístupů, nových metod a forem práce.

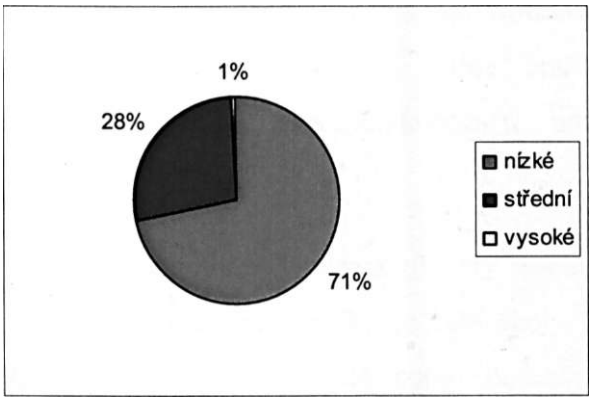
4.4.4.2 Hlavní výsledky výzkumu

Hlavním cílem praktické části práce bylo zmapovat a porovnat míru vyhoření pedagogů na základních školách a školách speciálních a určit ty negativní vlivy, které mohou zásadně přispívat k vyhoření pedagogů ve školách Plzeňského a Jihočeského kraje. Pro tyto účely byli bodově vyhodnoceni jednotliví pedagogičtí pracovníci, aby bylo možné určit míru nebezpečí jejich vyhoření

Riziko syndromu vyhoření

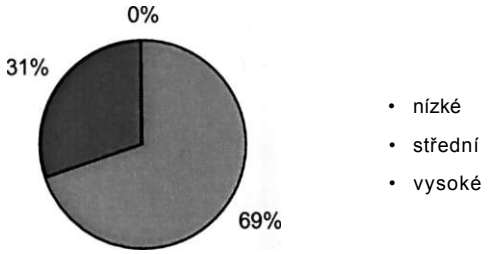
Riziko vyhoření všech respondentů

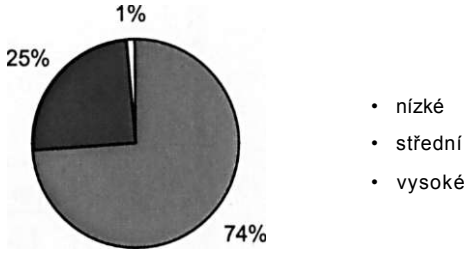
Riziko vyhoření	Počet respondentů	Procentní poměr
nízké	261	71%
střední	103	28%
vysoké	2	1%
Celkem	366	



Riziko vyhoření	Počet respondentů	Procentní poměr
nízké	141	69%
střední	62	31%
vysoké	0	0%
Celkem	203	

Riziko vyhoření	Počet respondentů	Procentní poměr
nízké	120	74%
střední	41	25%
vysoké	2	1%
Celkem	163	





Údaje uvedené v tabulkách a grafech jsou celkem potěšující. 261 pedagogů z celkového počtu 366 respondentů se nachází v oblasti nízkého rizika vyhoření, 103 učitelé jsou ohroženi významně a měli by se zamyslet především nad problémovými oblastmi, které přispívají k jejich vyhoření a pro 2 učitele je životně důležité pokusit se o nápravu tak, že se poradí s odborníkem. Oba tito pedagogové učí na speciálních školách, jinak jsou na tom speciální pedagogové s rizikem vyhoření lépe než jejich kolegové ze základních škol. Z toho tedy vyplývá, že **předpoklad o vyšším stupni vyhoření učitelů ve speciálních školách (jak udává četná literatura) není správný. Tvrzení, že učitelé ve speciálních školách jsou více ohroženi syndromem vyhoření, se nepotvrdilo.** Je to zřejmě dáno tím, že do speciálního školství nastupují osobnosti, které vědí, co mohou od svého povolání očekávat. Navíc jsou to často i lidé, kteří mají s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami i své vlastní osobní zkušenosti a umí se o své mentální zdraví starat.

Výsledky jednotlivých pedagogů byly následně sumarizovány po skupinách (celkem 12 skupin po čtyřech otázkách) za celé školy podle počtu získaných bodů a také pomocí aritmetického průměru (dle počtu pedagogů na každé škole), aby byla zachována objektivita. Z těchto obsáhlých údajů pak bylo možné určit, které negativní vlivy jsou pro jejich vyhoření nejzásadnější a také ty, které syndrom vyhoření ovlivňují nejméně.

Pro větší zajímavost byly odděleně vyhodnoceny negativní vlivy na pedagogy a na ředitele škol.

V následujících tabulkách jsou uvedeny jednotlivé kategorie negativních vlivů od nejvíce působících až po ty, které na pedagogické pracovníky působí nejméně.

Negativní jevy, které mají vliv na riziko syndromu vyhoření pedagogů v základních školách

Základní školy - pedagogové

pořadí	Kategorie	průměr
1.	Přepracování, perfekcionalismus	3,43
2.	Bezmocnost	2,40
3.	Konflikt hodnot	2,34
4.	Nedostatečná zpětná vazba	2,28
5.	Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	2,23
6.	Nejasná pravidla	2,22
7.	Konfliktní situace	2,18
8.	Odcizení	2,15
9.	Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	2,04
10.	Nuda, nedostatek seberealizace	2,01
11.	Špatná týmová práce	1,92
12.	Příliš kritiky, málo ocenění	1,78

Ředitelé základních škol

pořadí	Kategorie	průměr
1.	Přepracování, perfekcionalismus	3,43
2.	Konfliktní situace	2,52
3.	Bezmocnost	2,18
4.	Konflikt hodnot	2,16
5.	Nedostatečná zpětná vazba	2,14
6.	Nejasná pravidla	2,09
7.	Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	1,91
8.	Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	1,91
9.	Odcizení	1,82
10.	Nuda, nedostatek seberealizace	1,75
11.	Špatná týmová práce	1,73
12.	Příliš kritiky, málo ocenění	1,68

Negativní jevy, které mají vliv na riziko syndromu vyhoření pedagogů ve speciálních školách

Speciální školy - pedagogové

pořadí	Kategorie	průměr
1.	Přepracování, perfekcionalismus	2,99
2.	Bezmocnost	2,74
3.	Konflikt hodnot	2,60
4.	Nedostatečná zpětná vazba	2,50
5.	Nejasná pravidla	2,42
6.	Konfliktní situace	2,39
7.	Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	2,38
8.	Odcizení	2,19
9.	Špatná týmová práce	2,19
10.	Nuda, nedostatek seberealizace	2,18
11.	Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	2,09
12.	Příliš kritiky, málo ocenění	1,86

Ředitelé speciálních škol

pořadí	Kategorie	průměr
1.	Přepracování, perfekcionalismus	3,61
2.	Konfliktní situace	3,00
3.	Nejasná pravidla	2,84
4.	Nedostatečná zpětná vazba	2,80
5.	Bezmocnost	2,70
6.	Konflikt hodnot	2,66
7.	Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	2,52
8.	Špatná týmová práce	2,43
9.	Nuda, nedostatek seberealizace	2,39
10.	Odcizení	2,39
11.	Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	2,25
12.	Příliš kritiky, málo ocenění	1,98

Z údajů uvedených v tabulkách jednoznačně vyplývá shoda pedagogů základních a speciálních škol v tom, které negativní vlivy ovlivňují riziko jejich vyhoření v profesi. Jsou to:

1. **Přepracování, perfekcionalismus** - v této kategorii se odráží velká časová, fyzická i psychická náročnost učitelského povolání. Vedle přímé vyučovací povinnosti mají učitelé také množství dozorů a hlavně domácích příprav, které jsou nezbytné k tomu, aby výuka byla kvalitní.V posledních třech letech navíc všichni pedagogové pracovali na školních vzdělávacích programech, což jim zabralo nejedno odpoledne a mnoho víkendů. Pridáme-li k tomu opravy žákovských prací a velmi důležité sebevzdělávání je jisté, že „práce" učitelů zasahuje do jejich osobního volna, soukromí a v mnoha případech může být příčinou manželských a rodinných konfliktů.

2. **Bezmocnost** - v odpovědích na otázky v této kategorii si učitelé nejvíce stěžovali na to, že nemají možnost podílet se na rozhodnutích, které se jich dotýkají. Výzkumy přitom ukazují, že možnost spolurozhodovat jde ruku v ruce se stanovováním větších cílů a zodpovědností při jejich plnění. Proto by si vedoucí pedagogičtí pracovníci měli uvědomit, že nechají-li učitelům možnost vyjádřit se, získají nejen spojence, ale také mnohé důležité informace, z kterých budou moci čerpat při řešení jednotlivých konkrétních úkolů. Bezmocní se dále učitelé cítí v souvislosti s vysokým počtem žáků ve třídách, se stoupající agresivitou žáků a s vysokou hladinou hluku ve školách.

3. **Konflikt hodnot -** tato kategorie ukazuje jednak na konflikt rolí v rámci učitelské profese a souvisí bezprostředně také se stresem, který vyplývá z očekávání společnosti na straně jedné a nízkým společenských statutem pedagogů na straně druhé.

Mezi negativní vlivy, které nejméně ovlivňují riziko vyhoření, zařadili pedagogové tyto kategorie:

1. **Příliš kritiky, málo ocenění**

2. **Nuda, nedostatek seberealizace**

3. **Špatná týmová práce** - učitelé základních škol

   Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti - učitelé speciálních škol

Je potěšující, že pro většinu pedagogů nestojí finanční ocenění na prvním místě (ocenění se objevilo až na posledním místě rizikových vlivů) a důležité je také to, že mnozí vedoucí pracovníci již pochopili, že jedním z největších motivačních činitelů je pochvala a uznání. Z výzkumu také vyplynulo, že učitelé oceňují možnost seberealizace, což je samozřejmě pro úspěch probíhající kurikulární reformy dobré znamení. Velkým kladem je i to, že se většina pedagogů cítí být členy týmu.

Ředitelé základních a speciálních škol vnímají ze svých pozic vedoucích pedagogických pracovníků riziko vyhoření ve své profesi částečně jinak než jejich podřízení, ale i oni se většinou shodli v určení těch negativních vlivů, které mají na vyhoření největší vliv. Jsou to:

1. **Přepracování, perfekcionalismus** - v této kategorii se odráží celková náročnost na odborné, manažerské a sociální kompetence každého ředitele, jež využívá při plánování, organizování, hodnocení, motivování a řízení organizace. Pridáme-li k nim ještě starost o rozvoj lidských zdrojů a velkou míru osobní zodpovědnosti za chod školy, je jasné, že ředitelé jsou velmi přetížení.
2. **Konfliktní situace** - ředitelé škol se často ocitají uprostřed konfliktních zájmů. Jsou jednak reprezentanty státní vzdělávací politiky a je nutné, aby prosazovali kurikulární reformu, na straně druhé jsou představiteli školy a musí hájit především její zájmy. Musí-li uspokojit navzájem si odporující požadavky, je nutné najít kompromis. Někteří přiznávají, že je občas nutné v zájmu žáků a jejich rodičů i částečně porušit předpisy.
3. **Bezmocnost** (ředitelé základních škol), **Nejasná pravidla** (ředitelé speciálních škol) - z důvodů výše uvedených se často ředitelé cítí být v pasti, protože mají pocit, že nemají na výběr. I oni se často dostávají do situace, že nemohou ovlivnit některá rozhodnutí, která přicházejí z ministerstva či krajského úřadu. U ředitelů speciálních škol se k tomu ještě přidává obava z budoucnosti. Nikdo z nich si není jistý, jak dlouho bude jejich škola samostatně zřízená vzhledem k trendu integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd základní školy. Tady se projevují i nejasná pravidla, neboť se stále mění platnost vyhlášek upravujících vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a navíc bývá velmi těžké

se rozhodnout, na které priority se soustředit. Navíc ve speciálním školství neexistuje souvislost mezi vynaloženým úsilím a úspěchem.

Na negativních vlivech, které nejméně ovlivňují riziko vyhoření, se ředitelé základních a speciálních škol shodli jen v jednom případě:

1. **Příliš kritiky, málo ocenění**

Ředitelé základních škol jako nejméně negativní vlivy dále uvádějí:

2. **Špatná týmová práce**
3. **Nuda, nedostatek seberealizace**

Naopak ředitelé speciálních škol jako nejméně negativní vlivy dále uvádějí:

2. **Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti**
3. **Odcizení**

I u ředitelů lze s potěšením konstatovat, že svoji profesi považují za účelnou a vykonávají ji rádi bez ohledu na finanční ocenění. Velmi důležitý je pro ně pocit, že stojí v čele týmu a jejich práce je pro ně určitou výzvou a možností se seberealizovat. U ředitelů speciálních škol stojí za povšimnutí, že se necítí být izolování od svých podřízených, ale naopak mají s nimi mnoho společného. Je jisté, že ve speciálním školství je tento pocit velmi důležitý, protože jen ředitel, který zůstává i členem pedagogického sboru může znát individuální problémy a potřeby dětí a je tak nejen dobrým ředitelem, ale zároveň i dobrým učitelem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Druhým velmi významným cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda míra vyhoření ředitele školy ovlivňuje míru vyhoření pedagogického sboru. Pro dosažení tohoto cíle bylo při analýze shromážděných dat použito statistického testování hypotéz. Pojmem statistická hypotéza se označuje „tvrzení o podstatě určité situace ve zkoumané oblasti. Jde o návrh, představu o vztahu mezi uvažovanými výzkumnými proměnnými. Tento návrh se výzkumem zamítá nebo potvrzuje."[28] Nulová hypotéza H_0 je tvrzení, které obvykle deklaruje „žádný rozdíl" (tj. jakýkoli nalezený rozdíl lze přičíst přirozené validitě dat). Je to hypotéza, kterou by výzkumník spíše rád zamítl. Alternativní hypotéza H, zpochybňuje

[28] HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1.

H_0 a znamená tedy situaci, kdy hypotéza H, neplatí. Obvykle se vyjadřuje jako „existence diference" mezi skupinami nebo „existence závislosti" mezi proměnnými. Dokud se neprokáže opak, předpokládá se platnost nulové hypotézy.

Jako druhý krok je v statistické analýze zapotřebí určit hladinu významnosti a . Jedná se o pravděpodobnost, že se zamítne nulová hypotéza H_0, přestože platí. Hladina významnosti odpovídá míře ochoty výzkumníka smířit se s výskytem této chyby. Hladina **a** se volí velmi malá, nejčastěji 0,05 nebo 0,01.

Třetím krokem v procesu testování hypotéz je výpočet testovací statistiky. Pro analýzu závislostí zjištěných dat byla zvolena metoda korelační analýzy.[29] Slovo korelace označuje míru stupně asociace dvou proměnných. Dvě proměnné jsou korelované tehdy, když určité hodnoty jedné proměnné mají tendenci se vyskytovat společně s určitými hodnotami druhé proměnné. Pro měření korelace byla navržena řada koeficientů. Tyto koeficienty se liší podle typů proměnných, pro které se využívají. Pro účely této práce nejlépe poslouží Spearmanův koeficient, tzv. koeficient pořadí. Tento koeficient se značí r_s a nabývá hodnot od -1 do 1.

Posledním krokem v testování je srovnání testovací statistiky s kritickou mezí, která se určuje v závislosti na zvolené hladině významnosti. Kritická mez určuje kritickou oblast, resp.oblast zamítnutí. Jestliže se hodnota testovací statistiky ocitne uvnitř kritické oblasti, znamená to, že existuje důvod pro zamítnutí nulové hypotézy.

Pro posouzení statistické významnosti koeficientu r_s slouží tabulka kritických hodnot Spearmanova koeficientu pořadové korelace.

[29] HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1.

Kritické hodnoty Spearmanova koeficientu pořadové korelace

Kritické hodnoty Spearmanova koeficientu		
stupně volnosti	***Hladina významnosti a***	
n	**0,05**	**0,01**
7	0,6	0,783
8	0,564	0,746
10	0,506	0,713
12	0,456	0,645
14	0,425	0,601
16	0,399	0,564
18	0,377	0,544
20	0,359	0,508
22	0,343	0,486

Bude-li hodnota r_s přesahovat tabulkovou hodnotu pro daný počet párů měření n a hladinu významnosti, může se vztah považovat za prokázaný.

Hypotézy byly stanoveny takto:

H_0: Míra vyhoření ředitele školy neovlivňuje míru vyhoření pedagogického sboru.

Hi: Míra vyhoření ředitele školy ovlivňuje míru vyhoření pedagogického sboru.

Aby bylo možné objektivně posoudit, zda míra vyhoření ředitelů škol koresponduje s mírou vyhoření pedagogických sborů, bylo nutné se tímto problémem zaobírat z několika úhlů.

Nejprve byla zjišťována korelace průměrů vyhoření ředitelů jednotlivých základních a speciálních škol a průměrů vyhoření pedagogů základních a speciálních škol. Výsledkem byly tři hodnoty Spearmanova koeficientu, které se následně porovnávaly se zvýrazněnými kritickými hodnotami uvedenými v tabulce kritických hodnot. Počet stupňů volnosti n je pro účely této části výzkumu 11 (11 škol). Nejblíže tomuto počtu je tabulková hodnota 10,

jejíž kritické hodnoty jsou barevně vyznačeny, protože mají zásadní význam pro tento výzkum.

Z porovnání těchto čísel je patrné, že vypočtené hodnoty korelačního koeficientu ani v jednom případě na žádné z uvažovaných hladin významnosti nepřekročily tabulkovou hodnotu. Z toho lze tedy utvořit závěr, že **míra vyhoření ředitelů na základních ani na speciálních školách a míra vyhoření pedagogů na základních a speciálních školách spolu nekorelují.**

Na obou hladinách významnosti je tudíž nutné zamítnout hypotézu H, a přijmout hypotézu H„.

Výchozí data pro vypočet korelačního koeficientu

		Průměr vyhoření ředitelé	Průměr vyhoření školy
ZŠ	1	1,92	2,29
	2	2,13	2,42
	3	3,77	2,64
	4	1,50	2,30
	5	2,33	1,95
	6	1,85	2,31
	7	1,69	2,24
	8	3,00	2,15
	9	1,56	2,04
	10	1,77	2,22
	11	1,69	2,17
Speciální	1	2,19	2,51
	2	1,94	2,33
	3	1,96	2,64
	4	2,42	2,20
	5	3,38	2,11
	6	2,65	1,80
	7	2,02	1,96
	8	3,27	2,98
	9	4,25	2,60
	10	2,42	2,69
	11	2,46	2,33
		Kategorie	**Korelační koeficient**
		Závislost Ředitelé ZŠ	0,47
		Závislost Ředitelé Spec	0,22
		Závislost Ředitelé Celkem	0,35

V druhém případě byly zjišťovány korelace průměrů vyhoření v jednotlivých kategoriích negativních vlivů ředitelů jednotlivých základních a speciálních škol a průměrů vyhoření v jednotlivých kategoriích negativních vlivů pedagogů základních a speciálních škol. Výsledkem bylo 24 hodnot Supermanova koeficientu, které se následně porovnávaly se zvýrazněnými kritickými hodnotami uvedenými v tabulce kritických hodnot. Počet stupňů volnosti n je pro tuto část výzkumu 12(12 kategorií negativních vlivů).

Při tomto porovnání bylo zjištěno, že vypočtené hodnoty překročily kritické tabulkové hodnoty v devíti případech. Z toho lze tedy utvořit tento závěr:

U základních škol spolu koreluje průměr vyhoření ředitelů a průměr vyhoření pedagogů v těchto kategoriích negativních vlivů:

1. Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti

2. Odcizení

3. Nejasná pravidla

4. Konflikt hodnot

5. Příliš kritiky, málo ocenění

U speciálních škol spolu koreluje průměr vyhoření ředitelů a průměr vyhoření pedagogů v těchto kategoriích negativních vlivů:

1. Spatná týmová práce

2. Přepracování, perfekcionalismus

3. Odcizení

4. Nejasná pravidla

V těchto devíti případech je možné přijmout hypotézu H,.

V **ostatních kategoriích negativních vlivů** spolu průměr vyhoření ředitelů základních i speciálních škol a průměr vyhoření pedagogů základních a speciálních škol **nekorelují a v těchto případcch je proto nutné na obou hladinách významnosti zamítnout hypotézu H, a přijmout hypotézu H_0.**

		Kategorie	Průměr vyhoření ředitelé	Průměr vyhoření pedagogů	Korelační koeficient
zš	1	Bezmocnost	2,18	2,40	0,36
	2	Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	1,91	2,04	0,51
	3	Konfliktní situace	2,52	2,18	0,17
	4	Špatná týmová práce	1,73	1,92	0,08
	5	Přepracování, perfekcionalismus	3,43	3,43	0,25
	6	Nuda, nedostatek seberealizace	1,75	2,01	0,28
	7	Nedostatečná zpětná vazba	2,14	2,28	0,34
	8	Příliš kritiky, málo ocenění	1,68	1,78	0,50
	9	Odcizení	1,82	2,15	0,76
	10	Nejasná pravidla	2,09	2,22	0,58
	11	Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	1,91	2,23	0,26
	12	Konflikt hodnot	2,16	2,34	0,68
Speciální	1	Bezmocnost	2,70	2,74	0,05
	2	Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	2,25	2,09	-0,43
	3	Konfliktní situace	3,00	2,39	0,37
	4	Špatná týmová práce	2,43	2,19	0,67
	5	Přepracování, perfekcionalismus	3,61	2,99	0,79
	6	Nuda, nedostatek seberealizace	2,39	2,18	-0,02
	7	Nedostatečná zpětná vazba	2,80	2,50	0,25
	8	Příliš kritiky, málo ocenění	1,98	1,86	0,26
	9	Odcizení	2,39	2,19	0,66
	10	Nejasná pravidla	2,84	2,42	0,46
	11	Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	2,52	2,38	0,27
	12	Konflikt hodnot	2,66	2,60	-0,04

Posledním cílem bylo zjistit, do jaké míry se ředitelé škol zajímají o mentální zdraví učitelů. Na základě odpovědí a provedeného rozhovoru byly vytvořeny tyto závěry:

1. **Domníváte se, že osobnost ředitele školy může ovlivnit míru vyhoření učitelů v organizaci?**

ANO	NE
22	0

Z výsledků jednoznačně vyplývá přesvědčení ředitelů, že oni do jisté míry vyhoření svých podřízených ovlivňují. Je ovšem nutné podotknout, že někteří nebyli schopni specifikovat, jak a čím mohou tento jev kladně ovlivnit.

2. **Zajímáte se o své mentální zdraví a duševní hygienu? Jak?**

ANO	NE
22	0

Také zde výsledky zobrazují shodu všech respondentů. Oslovení ředitelé v doplňujícím komentáři uvedli, že především velmi rádi sportují, což jim pomáhá zbavit se každodenního stresu. Navíc se po sportovních aktivitách dostavuje stav relaxace, čímž dochází k regeneraci fyzických a psychických sil. Mnozí také vyhledávají různá kulturní vyžití, ti starší nejvíce odpočívají při hlídání vnoučat. Dobré mezilidské vztahy a hlavně dobře fungující rodinné prostředí považují všichni za nejdůležitější prevenci vyhoření.

3. **Zajímáte se o mentální zdraví a duševní hygienu svých podřízených? Jak?**

ANO	NE
13	9

Z výsledků lze konstatovat, že většině ředitelů není lhostejná duševní hygiena učitelů, ale velmi vysoký je i počet těch, kteří se o mentální zdraví svých podřízených nezajímají. Všechny záporné odpovědi jsou od ředitelů velkých základních škol, kteří svůj nezájem zdůvodnili tím, že jsou velmi zatíženi starostmi o chod školy a proto nemají čas starat se o své podřízené. Ti ostatní většinou svůj zájem zdůvodňovali rozhovory se svými kolegy, nikdo ale například ve své škole nikdy nezadal vyplňování dotazníku, který by se zabýval rizikem vyhoření.

4. **Sledujete v rámci DVPP semináře a kurzy zaměřené na mentální hygienu a duševní zdraví a doporučujete, aby všichni pedagogičtí pracovníci navštívili každý rok takový seminář?**

ANO	NE
2	20

Tabulka zobrazuje velkou převahu těch, kteří semináře se zaměřením na duševní hygienu nedoporučují. Všichni ředitelé samozřejmě mají vypracovaný tzv. „plán personálního rozvoje pedagogických pracovníků" a dohlížejí, aby se všichni sebevzdělávali, ale nechávají na svých podřízených, jaké semináře a kurzy si vyberou. Většinou navíc doporučují především kurzy zaměřené na studium jazyků, informačních technologií, případně semináře, které se věnují metodám a formám práce s žáky. Důležitým faktem je také to, že výběr seminářů je omezen finančními prostředky, kterými daná škola disponuje. Zajímavou informací je, že oba ředitelé, kteří doporučují semináře zaměřené na mentální hygienu jsou ze speciálních škol a jsou to ženy. Obě tvrdí, že takové semináře jsou pro speciální školství nezbytností, protože se tam učitelé většinou naučí různé relaxační techniky, které mohou používat nejen soukromě, ale i při práci se žáky.

5. **Jsou na Vaší škole zavedena opatření, která by pomáhala předcházet vyhoření u pedagogů? Jaká?**

ANO	NE
2	20

Z odpovědí na tuto otázku lze konstatovat, že ředitelé škol si většinou neuvědomují rizika, která s sebou vyhoření pedagogů nese a nemají ani představu o tom, jak by oni sami mohli přispět k prevenci toho syndromu. Dvě kladné odpovědi byly opět od ředitelek speciálních škol (stejně jako u předchozí otázky), které se shodly na tom, že jednou ročně mají přímo do školy pozvaného školitele na relaxační dopoledne, dále pořádají různé společné kulturní a sportovní akce, z fondu FKSP přispívají na dovolené a masáže, dokonce si najdou i čas na to, aby se svými kolegy soukromě promluvily.

Z rozhovorů s řediteli škol a z jejich odpovědí na uzavřené otázky vyplynulo, že se sice zajímají o duševní zdraví pedagogických pracovníků, ale tento zájem spočívá jen

v občasných náhodných rozhovorech, které nejsou nijak předem připravované a nesledují žádný určitý cíl. Někteří dokonce vyslovili myšlenku, že není jejich úkolem starat se o zdraví svých podřízených, protože mají jiné důležitější úkoly. Objevila se i obava projevovat směrem k učitelům empatii , protože by se tak mohli dostat do postavení, které by jim později uškodilo, například při prosazování některých nepopulárních rozhodnutí. Jen někteří ředitelé měli představu o riziku spojeném se syndromem vyhoření a většinou nevěděli, jak tomuto syndromu předcházet. Většina ředitelů ani nedoporučuje návštěvu seminářů zaměřených na péči o mentální hygienu.

Tvrzení, že ředitelé škol se zajímají o mentální zdraví a duševní hygienu pedagogických pracovníků, ale nesnaží se jejich psychický stav kladně ovlivňovat, se ukázalo jako správné.

Závěr

Cílem předložené bakalářské práce bylo upozornit vedoucí pedagogické pracovníky na nebezpečí syndromu vyhoření v učitelské profesi jako důsledku zvyšujících se nároků na osobnost pedagoga a nastínit možnosti, jak vhodnou řídící prací tomuto problému předcházet.

V teoretické části byl ústřední pojem - syndrom vyhoření - představen z několika úhlů pohledu. Nejprve bylo pojednáno o jeho teoretickém zázemí, byly popsány příznaky a stádia jeho vývoje. V další kapitole bylo na burnout syndrom nahlíženo z pohledu učitelské profese, zdůrazněn byl vliv kurikulární reformy na zvýšení rizika vyhoření. Těžiště této části práce bylo v podkapitole věnované osobnosti ředitele školy a jeho personální práci, jejíž součástí by měl být nejen rozvoj pracovních schopností členů pedagogického sboru, ale i snaha příznivě ovlivňovat jejich pracovní prostředí a tím i fyzické a mentální zdraví. Závěr teoretické části práce patří pojednání o zásadách aktivního přístupu ke zvládání stresu v učitelské profesi, který je nedílnou součástí prevence syndromu vyhoření. Zmíněn byl i projekt PERAMOST, který by měl být v blízké budoucnosti oporou nejen pedagogům, ale i ostatním profesionálům pracujícím s lidmi.

Praktická část této bakalářské práce se zabývala zkoumáním míry vyhoření pedagogů základních a speciálních škol a dále negativními vlivy, které se mohou podílet na tomto vyhoření. V neposlední řadě se pokoušela posoudit také vliv osobnosti ředitele jednotlivých škol na míru vyhoření pedagogického sboru, přičemž neopomněla ani jejich názory.

Vyhodnocením všech dotazníků se došlo k těmto závěrům:

1. Neprokázalo se, že by učitelé speciálních škol byli více ohroženi syndromem vyhoření než učitelé základních škol
2. Kategorie negativních vlivů, které nejvíce působí na vyhoření pedagogických pracovníků jsou tyto:
    a) Přepracování, perfekcionalismus
    b) Bezmocnost
    c) Konflikt hodnot
3. Kategorie negativních vlivů, které nejvíce působí na vyhoření ředitelů škol jsou tyto:
    a) Přepracování, perfekcionalismus
    b) Konfliktní situace

c) Bezmocnost, nejasná pravidla

4. Neprokázalo se, že by míra vyhoření ředitelů základních i speciálních škol ovlivňovala míru vyhoření pedagogických pracovníků
5. Některé kategorie negativních vlivů, které způsobují vyhoření ředitelů základních i speciálních škol, způsobují i vyhoření učitelů
6. Ředitelé základních i speciálních škol se zajímají o mentální zdraví a duševní hygienu pedagogů, ale nesnaží se jejich psychický stav kladně ovlivňovat

Výzkumné šetření probíhalo na základních a speciálních školách Plzeňského a Jihočeského kraje, ale vzhledem k rozsáhlému vzorku respondentů je možné předpokládat, že výsledky by byly podobné i v ostatních krajích České republiky.

Výsledky šetření budou poskytnuty všem ředitelů základních a speciálních škol, které se tohoto šetření zúčastnily. Vedoucí pedagogičtí pracovníci budou mít jednak podklady pro evaluaci školy a dále zpětnou vazbu a náměty k zamyšlení pro svoji řídící práci.

Obsah a výsledky výzkumu zpracované v této práci mohou být také podnětem a doporučením k zamyšlení, podle jakých kritérií přijímat nové pedagogické pracovníky. Nebezpečí syndromu vyhoření souvisí se základními lidskými hodnotami, se systémem přesvědčení, s osobnostní charakteristikou a nároky na sebe sama, s fyzickým a mentálním zdravím a také se sociální oporou každého jednotlivce. To vše by měli vzít v úvahu ředitelé škol, když přijímají nové učitele do pedagogického sboru a také zřizovatelé škol a členové konkurzní komise, kteří rozhodují o tom, kdo bude stát v čele školské organizace. Na tomto místě je nutné zdůraznit, že by se v žádném případě nejednalo o diskriminaci určitých osob. Vždyť pedagogičtí pracovníci se velkou měrou podílejí na utváření zdravé osobnosti každého žáka a je proto nezbytné, aby učitelé byli morálně i sociálně vyspělí a fyzicky i mentálně zdraví.

O závěry výzkumu projevil také zájem Doc. PhDr. Vladimír Kebza, CSc. ze Státního zdravotního ústavu a Mgr.Milan Polák, PhD. z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kteří se syndromem vyhoření dlouhodobě zabývají. V neposlední řadě budou využity jako podkladový materiál ke zpracování žádosti projektu PERAMOST o finanční podporu z Evropských strukturálních fondů.

Je tedy možné se právem domnívat, že tato bakalářská práce přispěje svým dílem k tomu, aby ředitelé škol a snad i ostatní pedagogičtí pracovníci získali konkrétnější představu o pojmu syndrom vyhoření a také o tom, jak mu předcházet či ho úspěšně překonat.

Několik vět k zamyšlení

EDWARD ABBEY

„Nedopusťte, abyste vyhořeli. Buďte jako já. Neochotní nadšenci, křižáci na částečný úvazek. Polovičatí fanatici. Uchovejte si druhou polovinu pro potěšení a dobrodružství. Nestačí bojovat na Zemi, je mnohem důležitější umět si ji užít. Dokud můžete. Dokud je ještě tady. Vydejte se ven, na lov nebo na ryby, procházejte a objevujte lesy, sjíždějte řeky, v tichu se posaďte a rozjímejte. Radujte se, uchovejte si zdravý rozum a stůjte nohama pevně na zemi. Udržujte svoje tělo zdravé a aktivní a já vám mohu slíbit jedno: sladké vítězství nad lidmi připoutanými ke svým pracovním stolům, se srdci zavřenými do bezpečnostních schránek a očima zhypnotizovanýma stolními kalkulátory. Já vám slibuji toto: Vy tyhle bastardy přežijete."

Použitá literatura:

- MARTINEC, L. a kol. Co umí čeští žáci. Výzkum PISA. Praha: Ústav pro informace ve Vzdělávání - divize Nakladatelscí TAURIS, 2008. ISBN 978-80-211-0555-3.
- ČÁP, J., MAREŠ,J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DRUCKER, P. F. To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-066-X.
- FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HENDL, J. Přehled statistických metod zpracování dat. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1.
- HENNIG, C., KELLER, G. Antistresový program pro učitele. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.
- HOLEČEK, V. Syndrom vyhoření učitelů a kurikulární reforma, (získáno z osobních archivů autora)
- HUČÍNOVÁ, L. Klíčové kompetence v Lisabonském procesu. Dostupné na WWW: <http:www.vuppraha.cz>.
- CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KALLWASS, A. Syndrom vyhoření v práci a osobním životě. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.
- KÁLAL, J. Je „kantořina" rizikovým povoláním? In BERAN, V., HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. RAAdce učitele. B2.1. Praha: Raabe, c2000 -, s. 1 - 26. ISBN 80-7071-231-7.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Syndrom vyhoření. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a

intervenční možnosti. Čs. psychologie, 1998, roč. 42, č. 5, s. 429 - 448. ISSN 0009-062-X.

- KEBZA, V., ŠOICOVÁ, I. Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. Čs. psychologie, 2003, roč. 47, č. 4, s. 333 - 345. ISSN 0009-062-X.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Syndrom vyhoření. Hlavní příznaky, výskyt, možnosti terapie a prevence. (Videopořad, vytvořený s finančním příspěvkem MŠMT ČR). Praha, Státní zdravotní ústav ve spolupráci s agenturou Fontis 2001.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Jak zvládat stres. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Jak neztratit nadšení. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.
- Lisabonský proces - vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010. Dostupné na WWW: <http:vuppraha.cz>.
- MATOUŠEK, O. a kol. Metody a řízení sociální práce. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- MÍČEK, L., ZEMAN, V. Učitel a stres. Brno: FF MU 1992. ISBN 80-86041-25-5.
- NEŠPOR, K. Stres u pedagogických profesí - možnosti prevence. In BERAN, V., HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. RAAdce učitele. B2.1. Praha: Raabe, c2000 -, s. 1 - 27. ISBN 80-86307-06-9.
- POTTEROVÁ, B. A. Jak se bránit pracovnímu vyčerpání. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-211-3.
- PRÁŠILOVÁ, M. Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele. Michaela Prášilová, 2003. ISBN 80-244-0676-4.
- RUSH, M. D. Syndrom vyhoření. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-074-8.
- SLAVÍKOVÁ, L.Vývojové aspekty managementu a řízení školy. Praha: UK PF, 2003.
- SUTTNEROVÁ, E. Artrelax. PLZEŇ: NAVA, 2006. ISBN 80-7211-225-2.
- SUTTNEROVÁ, E. Pedagogické experimentální regenerační a motivační středisko (PERAMOST) - námět. Dostupné na WWW: <http:www.artrelax.net/PERAMOST>.

- ŠOLCOVÁ, I., KEBZA. V. Sociální opora jako významný projektivní faktor. Čs. psychologie, 1999, roč. 43, č. 1, s. 19 - 38. ISSN 0009-062-X.
- ŠTĚTOVSKÁ, I. Duševní hygiena učitele. In BERAN, V., HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. RAAdce učitele. B2.5. Praha: Raabe, c2000 -, s. 1 - 22. ISBN 80-86307-06-9.
- TOŠNEROVI, J. a T. Burn-Out syndrom. Dostupné na WWW: <http:www.hest.cz/ruzne/BURNOUT.doc.>.
- URBAN, J. Stres v organizaci a jeho řízení. In SLAVÍKOVÁ, L., KUČERA, R., LINHART, P., aj. (ed). Vedení školy v praxi: Vše, co potřebujete k úspěšnému řízení školy. A1.3. Praha: Raabe, 2003 -, s. 1 - 36. ISBN 80-86307-13-1.
- ŽÁČKOVÁ, H. Syndrom „vyhoření" u učitelů. In BERAN, V., HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. RAAdce učitele. B2.5. Praha: Raabe, c2000 -, s. 1 - 22. ISBN 80-86307-06-9.

Seznam příloh

1. Dotazník: Jak velké je nebezpečí vyhoření ve vašem zaměstnání?
2. Bodové vyhodnocení kategorií pro jednotlivé základní školy
3. Vyhodnocení kategorií pro jednotlivé základní školy a základní školy celkem pomocí průměru
4. Seřazení kategorií pro základní školy celkem podle průměrného skóre od nejrizikovější kategorie
5. Bodové vyhodnocení kategorií pro ředitele jednotlivých základních škol
6. Vyhodnocení kategorií pro ředitele jednotlivých základních škol a ředitele základních škol celkem podle průměrného skóre
7. Seřazení kategorií pro ředitele základních škol celkem podle průměrného skóre od nej rizikovější kategorie
8. Bodové vyhodnocení kategorií pro jednotlivé speciální školy
9. Vyhodnocení kategorií pro jednotlivé speciální školy a speciální školy celkem podle průměrného skóre
10. Seřazení kategorií pro speciální školy celkem podle průměrného skóre od nej rizikovější kategorie
11. Bodové vyhodnocení kategorií pro ředitele jednotlivých speciálních škol
12. Vyhodnocení kategorií pro ředitele jednotlivých speciálních škol a speciálních škol celkem podle průměrného skóre
13. Seřazení kategorií pro ředitele speciálních škol celkem podle průměrného skóre od nej rizikovější kategorie

PŘÍLOHA Č. 1

Vážení kolegové,

Tento dotazník je sestaven za účelem zpracování mé bakalářské práce na téma „ Riziko syndromu vyhoření v učitelské profesi z pohledu vedoucího pedagogického pracovníka. Vyplňování je anonymní a Vaše odpovědi budou sloužit výhradně ke studijním účelům. Děkuji mnohokrát za Váš čas a ochotu.
Lenka Mouleová

OSOBNÍ ÚDAJE (volte jen jednu odpověď)

Pohlaví
- žena
- muž

Věk
- do 30 let
- 31-40 let
- 41 - 50 let
- 51 let a více

Vzdělání
- bez pedagogické kvalifikace
- pedagogické
- speciálně pedagogické

Škola (stupeň), ve které učíte
- základní škola - první stupeň
- základní škola - druhý stupeň
- speciální školství

Pracovní zařazení
- učitel / třídní učitel
- ředitel / zástupce ředitele
- výchovný poradce / koordinátor ŠVP

Délka Vaší učitelské praxe
- méně než 5 let
- 6 - 10 let
- 11 - 15 let
- 16-20 let
- 21 let a více

Doba, po kterou vykonáváte svěřenou funkci

(vyplní jen vedoucí pedagogičtí pracovníci)
- méně než 5 let
- 6 - 10 let
- více než 10 let

Jak velké je nebezpečí vyhoření ve vašem zaměstnání?

INSTRUKCE: ***Rozhodněte, jak často se v práci dostáváte do níže uvedených situací. Použijte následující stupnici:***

1	2	3	4	5	6	7
nikdy	téměř nikdy	někdy, občas	střed mezi nikdy - vždy	často, obvykle	skoro vždy	vždy

1. Nemohu dobře vyřešit úkoly, které jsou mi přiděleny.
2. Jsem ve svém zaměstnání jako v pasti, nemám na výběr.
3. Nemám možnost ovlivnit rozhodnutí, která se mě dotýkají.
4. Mohu být propuštěn a nic s tím nemohu dělat.
5. Není mi jasný přesný obsah a rozsah mé práce a odpovědnosti.
6. Nemám informace, které potřebuji pro odvádění dobré práce.
7. Lidé, s kterými pracuji, moji práci nechápou.
8. Nevidím účel své práce, mám pocit zbytečnosti.
9. Jsem uprostřed konfliktních zájmů.
10. Musím uspokojit navzájem si odporující požadavky.

11. Nesouhlasím s lidmi v práci.
12. Musím porušovat předpisy, abych mohl dělat svou práci.
13. Kolegové mi hází klacky pod nohy.
14. Vedení protěžuje některé osoby.
15. Způsob řízení ze strany vedení neumožňuje týmovou práci.
16. Lidé spolu soutěží, místo aby spolupracovali.
17. Moje práce zasahuje do mého osobního života.
18. Mám moc práce a málo času.
19. Musím pracovat ve svém volnu.
20. Příliš mnoho práce mi zabraňuje pracovat kvalitně.
21. Nemám, co dělat.
22. Mám vyšší vzdělání, než jaké vyžaduje moje práce.
23. Moje práce na mě neklade žádné velké požadavky.
24. Většinu pracovní doby trávím rutinními úkoly.
25. Nevím, co dělám dobře a co špatně.
26. Nevím, co si mí nadřízení myslí o výsledcích mé práce.
27. Dostávám informace příliš pozdě, než abych se podle nich mohl zařídit
28. Nevidím výsledky své práce.
29. Můj nadřízený mě kritizuje.
30. Za mou práci je odměňován někdo jiný.
31. Moje práce není oceňována.
32. Jsem obviňován z chyb ostatních.
33. Jsem izolován od ostatních.
34. Jsem jen malé kolečko ve velké organizaci.
35. Mám málo společného s lidmi, se kterými pracuji.
36. Nerad říkám lidem, kde pracuji a co dělám.
37. Pravidla se stále mění.
38. Nevím, co se ode mě očekává.
39. Neexistuje souvislost mezi mými výkony a úspěchem.
40. Nejsou mi jasné priority, na které se mám soustředit.
41. Moje práce mě neuspokojuje.
42. Mám málo skutečných úspěchů.
43. Můj postup není takový, v jaký jsem doufal.
44. Nejsem respektován.
45. Musím dělat kompromisy.
46. Lidé nesouhlasí s tím, co dělám.
47. Nevěřím své společnosti.

48. Dělám jinou práci, než po jaké jsem toužil.

VYHODNOCENI VÝSLEDKU

RIZIKO VAŠEHO VYHOŘENÍ	*body:*	*doporučení*
nízké	48-124	podnikněte preventivní opatření
střední	125 -236	udělejte si plán, jak dát do pořádku problémové oblasti
vysoké	237 - 336	nápravná akce je životně důležitá, měli byste vyhledat lékaře (změnit povolání)

PŘÍLOHA C. 2

Bodové vyhodnocení kategorií pro jednotlivé základní školy

Počet učitelů	20	24	16	20	18	22	20	18	12	12	21
Kategorie	Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5	Škola 6	Škola 7	Škola 8	Škola 9	Škola 10	Škola 11
Bezmocnost	188	308	188	180	148	208	190	175	98	102	193
Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	174	198	182	174	124	154	172	130	92	98	147
Konfliktní situace	163	218	152	178	128	208	187	163	102	106	170
Špatná týmová práce	148	176	146	196	106	172	158	122	81	84	181
Přepracování, perfekcionalismus	272	342	206	272	198	384	314	255	142	156	279
Nuda, nedostatek seberealizace	154	188	150	194	156	168	145	132	91	94	157
Nedostatečná zpětná vazba	202	250	166	192	144	222	174	163	95	98	169
Příliš kritiky, málo ocenění	144	188	138	154	124	152	146	116	63	82	150
Odcizení	146	218	172	160	126	192	149	139	113	125	188
Nejasná pravidla	204	252	184	172	130	210	171	143	93	88	176
Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	204	198	172	162	134	178	158	145	103	140	190
Konflikt hodnot	200	252	174	170	170	194	190	172	101	106	183

PŘÍLOHA Č. 3

Kategorie	**průměr**	**Škola 1**	**Škola 2**	**Škola** 3	**Škola 4**	**Škola 5**	**Škola 6**	**Škola 7**	**Škola 8**	**Škola 9**	**Škola 10**	**Škola 11**
Bezmocnost	**2,40**	2,35	3,21	2,94	2,25	2,06	2,36	2,38	2,43	2,04	2,13	2,30
Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	**2,04**	2,18	2,06	2,84	2,18	1,72	1,75	2,15	1,81	1,92	2,04	1,75
Konfliktní situace	**2,18**	2,04	2,27	2,38	2,23	1,78	2,36	2,34	2,26	2,13	2,21	2,02
Špatná týmová práce	**1,92**	1,85	1,83	2,28	2,45	1,47	1,95	1,98	1,69	1,69	1,75	2,15
Přepracování, perfekcionalismus	**3,43**	3,40	3,56	3,22	3,40	2,75	4,36	3,93	3,54	2,96	3,25	3,32
Nuda, nedostatek seberealizace	**2,01**	1,93	1,96	2,34	2,43	2,17	1,91	1,81	1,83	1,90	1,96	1,87
Nedostatečná zpětná vazba	**2,28**	2,53	2,60	2,59	2,40	2,00	2,52	2,18	2,26	1,98	2,04	2,01
Příliš kritiky, málo ocenění	**1,78**	1,80	1,96	2,16	1,93	1,72	1,73	1,83	1,61	1,31	1,71	1,79
Odcizení	**2,15**	1,83	2,27	2,69	2,00	1,75	2,18	1,86	1,93	2,35	2,60	2,24
Nejasná pravidla	**2,22**	2,55	2,63	2,88	2,15	1,81	2,39	2,14	1,99	1,94	1,83	2,10
Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	**2,23**	2,55	2,06	2,69	2,03	1,86	2,02	1,98	2,01	2,15	2,92	2,26
Konflikt hodnot	**2,34**	2,50	2,63	2,72	2,13	2,36	2,20	2,38	2,39	2,10	2,21	2,18

PŘÍLOHA Č. 3

Seřazení kategorií pro základní školy podle průměrného skóre od nejrizikovější kategorie

Kategorie	průměr	Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5	Škola 6	Škola 7	Škola 8	Škola 9	Škola 10	Škola 11
Přepracování, perfekcionalismus	**3,43**	3,40	3,56	3,22	3,40	2,75	4,36	3,93	3,54	2,96	3,25	3,32
Bezmocnost	**2,40**	2,35	3,21	2,94	2,25	2,06	2,36	2,38	2,43	2,04	2,13	2,30
Konflikt hodnot	**2,34**	2,50	2,63	2,72	2,13	2,36	2,20	2,38	2,39	2,10	2,21	2,18
Nedostatečná zpětná vazba	**2,28**	2,53	2,60	2,59	2,40	2,00	2,52	2,18	2,26	1,98	2,04	2,01
Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	**2,23**	2,55	2,06	2,69	2,03	1,86	2,02	1,98	2,01	2,15	2,92	2,26
Nejasná pravidla	**2,22**	2,55	2,63	2,88	2,15	1,81	2,39	2,14	1,99	1,94	1,83	2,10
Konfliktní situace	**2,18**	2,04	2,27	2,38	2,23	1,78	2,36	2,34	2,26	2,13	2,21	2,02
Odcizení	**2,15**	1,83	2,27	2,69	2,00	1,75	2,18	1,86	1,93	2,35	2,60	2,24
Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	**2,04**	2,18	2,06	2,84	2,18	1,72	1,75	2,15	1,81	1,92	2,04	1,75
Nuda, nedostatek seberealizace	**2,01**	1,93	1,96	2,34	2,43	2,17	1,91	1,81	1,83	1,90	1,96	1,87
Špatná týmová práce	**1,92**	1,85	1,83	2,28	2,45	1,47	1,95	1,98	1,69	1,69	1,75	2,15
Příliš kritiky, málo ocenění	**1,78**	1,80	1,96	2,16	1,93	1,72	1,73	1,83	1,61	1,31	1,71	1,79

PŘÍLOHA Č. 3

Bodové vyhodnocení kategorií pro ředitele základních škol

Počet ředitelů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Kategorie	Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5	Škola 6	Škola 7	Škola 8	Škola 9	Škola 10	Škola 11
Bezmocnost	6	7	15	7	8	9	8	12	7	9	8
Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	7	7	14	8	10	6	4	10	6	6	6
Konfliktní situace	11	8	15	7	12	10	10	18	6	8	6
Špatná týmová práce	6	6	15	4	7	7	5	11	5	5	5
Přepracování, perfekcionalismus	19	20	11	7	14	14	13	19	8	11	15
Nuda, nedostatek seberealizace	5	11	11	5	8	6	6	7	7	6	5
Nedostatečná zpětná vazba	7	8	16	8	9	7	4	18	7	5	5
Příiiš kritiky, málo ocenění	5	5	17	5	8	6	6	10	4	4	4
Odcizení	5	9	16	4	6	4	4	8	7	10	7
Nejasná pravidla	9	7	19	6	8	7	7	11	6	7	5
Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	5	6	16	5	10	6	6	10	5	7	8
Konflikt hodnot	7	8	16	6	12	7	8	10	7	7	7

PŘÍLOHA Č. 6

Vyhodnocení kategorií pro jednotlivé ředitele ZŠ i ředitele ZŠ celkem pomocí průměru

Kategorie	průměr	Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5	Škola 6	Škola 7	Škola 8	Škola 9	Škola 10	Škola 11
Bezmocnost	**2,18**	1,50	1,75	3,75	1,75	2,00	2,25	2,00	3,00	1,75	2,25	2,00
Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	**1,91**	1,75	1,75	3,50	2,00	2,50	1,50	1,00	2,50	1,50	1,50	1,50
Konfliktní situace	**2,52**	2,75	2,00	3,75	1,75	3,00	2,50	2,50	4,50	1,50	2,00	1,50
Špatná týmová práce	**1,73**	1,50	1,50	3,75	1,00	1,75	1,75	1,25	2,75	1,25	1,25	1,25
Přepracování, perfekcionalismus	**3,43**	4,75	5,00	2,75	1,75	3,50	3,50	3,25	4,75	2,00	2,75	3,75
Nuda, nedostatek seberealizace	**1,75**	1,25	2,75	2,75	1,25	2,00	1,50	1,50	1,75	1,75	1,50	1,25
Nedostatečná zpětná vazba	**2,14**	1,75	2,00	4,00	2,00	2,25	1,75	1,00	4,50	1,75	1,25	1,25
Příliš kritiky, málo ocenění	**1,68**	1,25	1,25	4,25	1,25	2,00	1,50	1,50	2,50	1,00	1,00	1,00
Odcizení	**1,82**	1,25	2,25	4,00	1,00	1,50	1,00	1,00	2,00	1,75	2,50	1,75
Nejasná pravidla	**2,09**	2,25	1,75	4,75	1,50	2,00	1,75	1,75	2,75	1,50	1,75	1,25
Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	**1,91**	1,25	1,50	4,00	1,25	2,50	1,50	1,50	2,50	1,25	1,75	2,00
Konflikt hodnot	**2,16**	1,75	2,00	4,00	1,50	3,00	1,75	2,00	2,50	1,75	1,75	1,75

PŘÍLOHA Č. 7

Seřazení kategorií pro ředitele ZŠ podle průměrného skóre od nejrizikovější kategorie

Kategorie	**průměr**	Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5	Škola **6**	Škola 7	Škola **8**	Škola 9	Škola 10	Škola 11
Přepracování, perfekcionalismus	**3,43**	4,75	5,00	2,75	1,75	3,50	3,50	3,25	4,75	2,00	2,75	3,75
Konfliktní situace	**2,52**	2,75	2,00	3,75	1,75	3,00	2,50	2,50	4,50	1,50	2,00	1,50
Bezmocnost	**2,18**	1,50	1,75	3,75	1,75	2,00	2,25	2,00	3,00	1,75	2,25	2,00
Konflikt hodnot	**2,16**	1,75	2,00	4,00	1,50	3,00	1,75	2,00	2,50	1,75	1,75	1,75
Nedostatečná zpětná vazba	**2,14**	1,75	2,00	4,00	2,00	2,25	1,75	1,00	4,50	1,75	1,25	1,25
Nejasná pravidla	**2,09**	2,25	1,75	4,75	1,50	2,00	1,75	1,75	2,75	1,50	1,75	1,25
Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	**1,91**	1,75	1,75	3,50	2,00	2,50	1,50	1,00	2,50	1,50	1,50	1,50
Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	**1,91**	1,25	1,50	4,00	1,25	2,50	1,50	1,50	2,50	1,25	1,75	2,00
Odcizení	**1,82**	1,25	2,25	4,00	1,00	1,50	1,00	1,00	2,00	1,75	2,50	1,75
Nuda, nedostatek seberealizace	**1,75**	1,25	2,75	2,75	1,25	2,00	1,50	1,50	1,75	1,75	1,50	1,25
Spatná týmová práce	**1,73**	1,50	1,50	3,75	1,00	1,75	1,75	1,25	2,75	1,25	1,25	1,25
Příliš kritiky, málo ocenění	**1,68**	1,25	1,25	4,25	1,25	2,00	1,50	1,50	2,50	1,00	1,00	1,00

PŘÍLOHA Č. 8

Počet učitelů	16	16	16	16	20	22	12	10	11	10	12
Kategorie	Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5	Škola 6	Škola 7	Škola 8	Škola 9	Škola 10	Škola 11
Bezmocnost	182	147	204	192	230	193	112	108	121	137	121
Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	128	126	188	142	132	131	102	86	96	93	94
Konfliktní situace	162	160	172	134	170	155	100	118	111	107	114
Špatná týmová práce	165	136	142	128	139	133	104	139	102	80	95
Přepracování, perfekcionalismus	211	189	174	190	204	247	104	157	140	133	143
Nuda, nedostatek seberealizace	141	126	150	162	156	153	84	108	104	104	90
Nedostatečná zpětná vazba	173	160	182	106	185	174	84	151	125	98	129
Příliš kritiky, málo ocenění	131	95	140	94	123	116	74	109	95	85	89
Odcizení	151	154	126	138	158	151	90	101	120	94	100
Nejasná pravidla	192	146	178	106	168	137	88	132	127	105	123
Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	137	150	194	140	183	139	78	102	122	130	118
Konflikt hodnot	156	201	180	160	175	173	108	121	109	127	124

PŘÍLOHA Č. 9

Vyhodnocení kategorií pro jednotlivé speciální školy a speciální školy celkem pomocí průměru

Kategorie	průměr	Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5	Škola 6	Škola 7	Škola 8	Škola 9	Škola 10	Škola 11
Bezmocnost	**2,74**	2,84	2,30	3,19	3,00	2,88	2,19	2,33	2,70	2,75	3,43	2,52
Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	**2,09**	2,00	1,97	2,94	2,22	1,65	1,49	2,13	2,15	2,18	2,33	1,96
Konfliktní situace	**2,39**	2,53	2,50	2,69	2,09	2,13	1,76	2,08	2,95	2,52	2,68	2,38
Špatná týmová práce	**2,19**	2,58	2,13	2,22	2,00	1,74	1,51	2,17	3,48	2,32	2,00	1,98
Přepracování, perfekcionalismus	**2,99**	3,30	2,95	2,72	2,97	2,55	2,81	2,17	3,93	3,18	3,33	2,98
Nuda, nedostatek seberealizace	**2,18**	2,20	1,97	2,34	2,53	1,95	1,74	1,75	2,70	2,36	2,60	1,88
Nedostatečná zpětná vazba	**2,50**	2,70	2,50	2,84	1,66	2,31	1,98	1,75	3,78	2,84	2,45	2,69
Příliš kritiky, málo ocenění	**1,86**	2,05	1,48	2,19	1,47	1,54	1,32	1,54	2,73	2,16	2,13	1,85
Odcizení	**2,19**	2,36	2,41	1,97	2,16	1,98	1,72	1,88	2,53	2,73	2,35	2,08
Nejasná pravidla	**2,42**	3,00	2,28	2,78	1,66	2,10	1,56	1,83	3,30	2,89	2,63	2,56
Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	**2,38**	2,14	2,34	3,03	2,19	2,29	1,58	1,63	2,55	2,77	3,25	2,46
Konflikt hodnot	**2,60**	2,44	3,14	2,81	2,50	2,19	1,97	2,25	3,03	2,48	3,18	2,58

PŘÍLOHA Č. 10

		Seřazení kategorií pro speciální školy podle průměrného skóre od nejrizikovější kategorie										
Kategorie	**průměr**	Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5	Škola 6	Škola 7	Škola 8	Škola 9	Škola 10	Škola 11
Přepracování, perfekcionalismus	**2,99**	3,30	2,95	2,72	2,97	2,55	2,81	2,17	3,93	3,18	3,33	2,98
Bezmocnost	**2,74**	2,84	2,30	3,19	3,00	2,88	2,19	2,33	2,70	2,75	3,43	2,52
Konflikt hodnot	**2,60**	2,44	3,14	2,81	2,50	2,19	1,97	2,25	3,03	2,48	3,18	2,58
Nedostatečná zpětná vazba	**2,50**	2,70	2,50	2,84	1,66	2,31	1,98	1,75	3,78	2,84	2,45	2,69
Nejasná pravidla	**2,42**	3,00	2,28	2,78	1,66	2,10	1,56	1,83	3,30	2,89	2,63	2,56
Konfliktní situace	**2,39**	2,53	2,50	2,69	2,09	2,13	1,76	2,08	2,95	2,52	2,68	2,38
Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	**2,38**	2,14	2,34	3,03	2,19	2,29	1,58	1,63	2,55	2,77	3,25	2,46
Odcizení	**2,19**	2,36	2,41	1,97	2,16	1,98	1,72	1,88	2,53	2,73	2,35	2,08
Špatná týmová práce	**2,19**	2,58	2,13	2,22	2,00	1,74	1,51	2,17	3,48	2,32	2,00	1,98
Nuda, nedostatek seberealizace	**2,18**	2,20	1,97	2,34	2,53	1,95	1,74	1,75	2,70	2,36	2,60	1,88
Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	**2,09**	2,00	1,97	2,94	2,22	1,65	1,49	2,13	2,15	2,18	2,33	1,96
Příliš kritiky, málo ocenění	**1,86**	2,05	1,48	2,19	1,47	1,54	1,32	1,54	2,73	2,16	2,13	1,85

PŘÍLOHA Č. 10

Bodové vyhodnocení kategorií pro ředitele jednotlivých speciálních škol

Počet ředitelů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Kategorie	Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5	Škola 6	Škola 7	Škola 8	Škola 9	Škola 10	Škola 11
Bezmocnost	11	7	7	9	18	16	8	4	16	13	10
Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	6	6	6	8	14	10	10	8	14	8	9
Konfliktní situace	15	10	10	11	17	10	7	19	13	9	11
Špatná týmová práce	10	7	7	9	12	6	9	16	15	7	9
Přepracování, perfekcionalismus	15	14	10	12	14	17	8	25	13	14	17
Nuda, nedostatek seberealizace	10	7	8	12	12	9	10	4	20	7	6
Nedostatečná zpětná vazba	6	7	9	9	17	15	6	14	21	11	8
Příliš kritiky, málo ocenění	6	8	4	7	7	9	5	10	12	9	10
Odcizení	8	4	5	10	9	7	6	14	23	9	10
Nejasná pravidla	7	5	9	8	17	9	8	22	21	10	9
Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	4	8	9	10	13	8	10	7	23	10	9
Konflikt hodnot	7	10	10	11	12	11	10	14	13	9	10

PŘÍLOHA Č. 12

	Vyhodnocení kategorií pro ředitele jednotí					vých sp.škol a sp.škol ce			kem pomocí průměru			
Kategorie	**průměr**	**Škola 1**	**Škola 2**	**Škola 3**	**Škola 4**	**Škola 5**	**Škola 6**	**Škola 7**	**Škola 8**	**Škola 9**	**Škola 10**	**Škola 11**
Bezmocnost	**2,70**	2,75	1,75	1,75	2,25	4,50	4,00	2,00	1,00	4,00	3,25	2,50
Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	**2,25**	1,50	1,50	1,50	2,00	3,50	2,50	2,50	2,00	3,50	2,00	2,25
Konfliktní situace	**3,00**	3,75	2,50	2,50	2,75	4,25	2,50	1,75	4,75	3,25	2,25	2,75
Špatná týmová práce	**2,43**	2,50	1,75	1,75	2,25	3,00	1,50	2,25	4,00	3,75	1,75	2,25
Přepracování, perfekcionalismus	**3,61**	3,75	3,50	2,50	3,00	3,50	4,25	2,00	6,25	3,25	3,50	4,25
Nuda, nedostatek seberealizace	**2,39**	2,50	1,75	2,00	3,00	3,00	2,25	2,50	1,00	5,00	1,75	1,50
Nedostatečná zpětná vazba	**2,80**	1,50	1,75	2,25	2,25	4,25	3,75	1,50	3,50	5,25	2,75	2,00
Příliš kritiky, málo ocenění	**1,98**	1,50	2,00	1,00	1,75	1,75	2,25	1,25	2,50	3,00	2,25	2,50
Odcizení	**2,39**	2,00	1,00	1,25	2,50	2,25	1,75	1,50	3,50	5,75	2,25	2,50
Nejasná pravidla	**2,84**	1,75	1,25	2,25	2,00	4,25	2,25	2,00	5,50	5,25	2,50	2,25
Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	**2,52**	1,00	2,00	2,25	2,50	3,25	2,00	2,50	1,75	5,75	2,50	2,25
Konflikt hodnot	**2,66**	1,75	2,50	2,50	2,75	3,00	2,75	2,50	3,50	3,25	2,25	2,50

PŘÍLOHA Č. 13

Seřazení kategorií pro ředitele sp škol podle průměrného skóre od nejrizikovější kategorie

Kategorie	průměr	Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5	Škola 6	Škola 7	Škola **8**	Škola 9	Škola 10	Škola 11
Přepracování, perfekcionalismus	**3,61**	3,75	3,50	2,50	3,00	3,50	4,25	2,00	6,25	3,25	3,50	4,25
Konfliktní situace	**3,00**	3,75	2,50	2,50	2,75	4,25	2,50	1,75	4,75	3,25	2,25	2,75
Nejasná pravidla	**2,84**	1,75	1,25	2,25	2,00	4,25	2,25	2,00	5,50	5,25	2,50	2,25
Nedostatečná zpětná vazba	**2,80**	1,50	1,75	2,25	2,25	4,25	3,75	1,50	3,50	5,25	2,75	2,00
Bezmocnost	**2,70**	2,75	1,75	1,75	2,25	4,50	4,00	2,00	1,00	4,00	3,25	2,50
Konflikt hodnot	**2,66**	1,75	2,50	2,50	2,75	3,00	2,75	2,50	3,50	3,25	2,25	2,50
Nedoceněnost, neúspěchy, malá sebeúcta	**2,52**	1,00	2,00	2,25	2,50	3,25	2,00	2,50	1,75	5,75	2,50	2,25
Špatná týmová práce	**2,43**	2,50	1,75	1,75	2,25	3,00	1,50	2,25	4,00	3,75	1,75	2,25
Nuda, nedostatek seberealizace	**2,39**	2,50	1,75	2,00	3,00	3,00	2,25	2,50	1,00	5,00	1,75	1,50
Odcizení	**2,39**	2,00	1,00	1,25	2,50	2,25	1,75	1,50	3,50	5,75	2,25	2,50
Nedostatečné informace, pocit zbytečnosti	**2,25**	1,50	1,50	1,50	2,00	3,50	2,50	2,50	2,00	3,50	2,00	2,25
Příliš kritiky, málo ocenění	**1,98**	1,50	2,00	1,00	1,75	1,75	2,25	1,25	2,50	3,00	2,25	2,50