

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Bc. Gabriela Skorková

Syndrom vyhoření v profesi učitele

Burnout syndrome in the teacher's profession

Praha 2018

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Eva Vincejová, PhD.

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce PaedDr. Evě Vincejové, PhD. za cenné rady, věcné připomínky a její vstřícnost, trpělivost a ochotu při vypracování bakalářské práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Gabriela Skorková

Anotace

Autorka bakalářské práce se bude zabývat problematikou syndromu vyhoření v kontextu učitelské profese, jíž bude ve své práci definovat na základě odborné literatury a popisovat její určitá specifika, jednotlivé vývojové fáze v profesi učitele, dále pedagogickou činnost a psychickou zátěž v pracovním procesu, jejími faktory. Bakalářská práce bude rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. V teoretické části bude autorka shrnovat problematiku učitelské profese z pohledu pedeutologie a bude se zabývat pracovní zátěží učitele a specifiky v jednotlivých vývojových profesních fázích, činností pedagoga, psychickou zátěží učitele a následně i samotným syndromem vyhoření, jeho definicí, znaky, jednotlivými fázemi a preventivním opatřením. Autorka zvolila toto téma, protože jej považuje za naléhavé a aktuálně poměrně frekventované. V praktické části bude vyhodnocen empirický výzkum, který bude probíhat formou dotazníkového šetření a měl by potvrdit či vyvrátit hypotézy, které si autorka stanovila. Kvantitativní výzkum bude doplněn o individuální rozhovory.

Cílem této bakalářské práce je prozkoumat psychickou pracovní zátěž v profesi učitele a dále rizika, která vedou ke vzniku syndromu vyhoření v tomto povolání a a navrhnout jak lze tomuto negativnímu jevu předejít.

Klíčová slova

Pracovní zátěž, psychohygienu, stres, syndrom vyhoření, učitelská profese

Annotation

The author of the Bachelor Thesis will deal with the problem of burnout syndrome in the context of the teaching profession, which she will define in her work on the basis of professional literature and describe its specifics, the individual development stages in the teacher's profession, workload, its factors. The bachelor thesis will be divided into theoretical part and practical part. In the theoretical part, the author will summarize the issue of the teaching profession from the point of view of pedeutology and will deal with the workload of the teacher and the specifics in the individual developmental professional phases, the pedagogical activities, the psychological burden of the teacher and consequently the burnout syndrome itself, characters, phases and precautions. The author chose this topic because she considers it urgent and currently relatively busy. In the practical part will be evaluated empirical research, which will be carried out in the form of a questionnaire survey and should confirm or refute the hypotheses, which the author has set. Quantitative research will be complemented by an individual interview.

The aim of this bachelor thesis is to examine the psychological workload in the teacher's profession and risks that lead to the occurrence of the burnout syndrome in this profession and suggest how can this phenomenon be passed on.

Key words

Burnout syndrome, psychohygiene, stress, teaching profession, workload

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část.....	10
1. Profese učitele.....	10
1.1 Vývojové fáze v profesi učitele.....	12
1.2 Výkon profese.....	15
2. Psychická zátěž v pracovním prostředí.....	18
2.1 Psychická zátěž v učitelské profesi.....	19
3. Syndrom vyhoření.....	23
3.1 Průběh syndromu vyhoření.....	26
3.2 Projevy syndromu vyhoření.....	28
3.3 Syndrom vyhoření v profesi učitele.....	29
3.4 Možnost osobní prevence syndromu vyhoření.....	32
3.4.1 Psychohygienu.....	33
3.4.2 Organizace času.....	36
3.4.3 Sociální opora.....	37
3.4.5 Postoj k životu.....	39
4. Preventivní opatření proti syndromu vyhoření v rámci školy.....	42
Shrnutí teoretické části.....	45
Praktická část.....	47
5. Empirický výzkum.....	47
5.1 Cíle výzkumu.....	47
5.2 Stanovení hypotéz a problémových otázek.....	48
5.3 Zkoumaný terén a výzkumný vzorek.....	49
5.4 Fáze výzkumného šetření.....	49
5.5 Metodologie, metody a techniky výzkumu.....	50
5.5.1 Dotazníkové šetření.....	50
5.5.2 Metoda rozhovoru.....	51
5.5.3 Etika výzkumu.....	52
5.6 Výsledky dotazníkového šetření.....	52
5.7 Analýza rozhovorů a kategorie kódů.....	64
5.8 Shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu.....	69
5.9 Diskuse.....	70

5.10 Doporučení pro prevenci syndromu vyhoření v učitelské profesi.....	73
Závěr.....	75
Seznam použitých zdrojů.....	76
Literatura:.....	76
Internetové zdroje.....	78
Seznam grafů.....	79
Seznam tabulek.....	80
Příloha A – Dotazník.....	i
Příloha B – Inventář projevů syndromu vyhoření od J. a T. Tošnerových.....	ix
Příloha C - Přepis rozhovorů z empirické části.....	xi

Úvod

Pracovní zátěž a stres v povolání učitele jsou v současnosti poměrně častými náměty k výzkumům. Dnešní doba neustále zvyšuje požadavky v různých profesích, čemuž se nevyhýbá ani učitelské povolání, dochází k rostoucím nárokům na pedagogy při výkonu jejich profese. Práce učitele patří k psychicky velmi náročným povoláním, lze ji zařadit mezi tzv. pomáhající profese.

Důvodem výběru učitelské profese bývá obvykle zájem o práci s dětmi a možnost kreativní práce. Pro mnohé to opravdu může být životním snem a posláním. Bohužel v některých případech se počáteční sny a ideály pomalu vytrácejí. Konfrontace s výchovnými problémy žáků, napjaté vztahy mezi kolegy či s vedením školy, nepochopení ze strany rodičů, mnoho činností v časovém presu, to všechno vytváří pro pedagoga velkou zátěž a vede ke stresu.

Postupem času se bohužel společenské uznání této profese postupně vytrácí a mnohdy i rodiče svými názory přispívají k určité degradaci postavení učitele. Každý jedinec ve svém životě musí překonávat mnohé nesnáze a samozřejmě pedagogové nejsou výjimkou. Učitelé permanentně čelí stresu a různými způsoby zátěž musejí zvládat.

Stres a obecně zátěžové životní situace se týkají všech lidí, prostupují všemi sociálními skupinami, napříč celou společností. Reakce na stresové situace odpovídají i stavu současné společnosti. Stres na pracovišti je něco, co sice existuje, ale člověk jej chce vytěsnit ze svého života, protože usiluje o to, aby jeho práce, jeho život byly pohodovými.

Autorka bakalářské práce se bude zabývat problematikou syndromu vyhoření v kontextu profese učitele, kterou bude ve své práci definovat na základě odborné literatury a popisovat její určitá specifika, jednotlivé vývojové fáze v profesi učitele, dále výkon pedagogické profese, okrajově návrhem kariérního systému učitelů a psychickou zátěž v pracovním procesu, jejími faktory. Bakalářská práce bude rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. V teoretické části bude autorka shrnovat problematiku profese učitele z pohledu pedeutologie a zabývat se pracovní zátěží učitele a specifiky v jednotlivých vývojových profesních fázích, výkonem

profese, psychickou zátěží učitele a následně i samotným syndromem vyhoření, jeho definicí, znaky, jednotlivými fázemi a problematikou prevence, jak v rovině osobní, tak i v rámci prostředí školy . Autorka zvolila toto téma, protože jej považuje za poměrně naléhavé a aktuálně frekventované. V praktické části bude vyhodnocen empirický výzkum, který bude probíhat formou dotazníkového šetření a měl by potvrdit či vyvrátit hypotézy, které si autorka stanovila. Kvantitativní výzkum bude doplněn o individuální rozhovory.

Empirická část bakalářské práce se zaměří na analýzu náchylnosti učitelů k syndromu vyhoření, jaké roviny nespokojenosti jsou postiženy nejvíce a zjištění, zda délka praxe má vliv na tento jev. Dále na míru informovanosti učitelů, včetně znalosti zásad prevence. Dotazníkové šetření je doplněno kvalitativní formou individuálních strukturovaných rozhovorů, které mají zmapovat postoj učitelů k profesi, jejich hlavní motivaci k pedagogické práci a potíže, se kterými se během své praxe setkali. Závěrečné otázky se týkají problematiky prevence a to jak v rámci instituce školy tak i osobní prevence a udržování si vlastního duševního zdraví.

Cílem této bakalářské práce je prozkoumat psychickou pracovní zátěž v profesi učitele a dále rizika, která vedou ke vzniku syndromu vyhoření v tomto povolání a navrhnout jak lze tomuto negativnímu jevu předejít.

Teoretická část

1. Profese učitele

„Německé slovo „lehler“ (učitel) původně znamenalo sledovat stopu, zasvětit někoho do vědění. Učitel nepoučuje, nýbrž ukazuje způsob, jak může žák nalézt stopu svého života. Tomu odpovídá řecké označení pro učitele „kateges“ neboli „průvodce“. Učitel je pro Řeky tím, kdo kráčí v čele, kdo vede, kdo začíná. Učitel také splňuje archetypální touhu po učení a po člověku kráčejícím vepředu a svým příkladem tak rozdává naději, takže ho na této cestě následují i žáci, kteří přitom nacházejí cestu ke své pravé podstatě“..¹

Učitel, jinými slovy edukátor, je kvalifikovaný pedagogický pracovník, který zprostředkovává poznatky, vychovává, dotváří osobnosti žáků. Různí se podle druhů a stupňů škol, ale také podle funkcí, které vykonává (třídní učitel, uvádějící učitel, výchovný poradce atd.).

Profese a profesionalizace jedince mají stěžejní význam pro sociální status. Z toho vyplývá určitá kategorizace jednotlivých profesí. Některé bývají v určitých společnostech lidmi obecně pokládány za prestižnější či důležitější – toto uznání souvisí i s úrovní vzdělání, které je pro daný pracovní výkon potřebné. Sami učitelé bývají obvykle k prestiži své profese + spíše skeptičtí a přehnaně skromní. Přesto profese učitele i nadále má významné postavení ve společenském žebříčku a stále se jedná o velice ceněné povolání.

J. Vašutová ve své publikaci *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu* (Vašutová, 2004) vymezuje pojem profesionalizace v učitelství následujícím způsobem: *„Profesionalizace je proces, v němž se za výrazného přispění učitelů stává učitelství skutečnou a plně respektovanou profesí. Musí však být jednoznačně vymezeny znalosti*

a dovednosti nezbytné pro kvalifikovaný výkon profese. Pilířem profesionalizace je přípravné vzdělávání, v němž absolventi získávají základ profesních znalostí a dovedností, který zdokonalují a prohlubují v průběhu praxe a dalším vzděláváním. Lidé mimo učitelství těmito znalostmi a dovednostmi nedisponují.

¹ GRŮN A., *Vyhoření*. s. 84. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0587-6

*Profesionalizaci podporuje trend univerzitarizace vzdělávání učitelů, v němž jsou reflektovány vysoké nároky na znalosti učitelů.*²

Učitelská profese jako každá jiná má svá určitá specifika. J. Vašutová, zabývající se problematikou profese učitele v českém vzdělávacím kontextu, vyzdvihuje následující. Učitel poskytuje společnosti výchovně vzdělávací službu, která má představovat budoucnost pro společnost a tím pádem je pod jejím permanentním nátlakem, jejich očekávání a požadavků. Učitel pracuje s množstvím různorodých „klientů“. Primárně jsou „klienty“ žáci, ale svým způsobem také rodiče a stát. Každý z těchto subjektů může mít jiné představy, požadavky a potřeby. Do společenské prestiže učitelů se promítá nízká věková kategorie „klientů“, tedy žáků. Automaticky jim společnost připisuje nižší status. Učitel pro úspěšný výkon ve své profesi by měl disponovat řadou osobnostních vlastností, jako jsou například schopnost rozhodování, sebereflexe, sebeovládání, zodpovědnost, psychická odolnost vůči zátěži apod. Dalším specifikem učitelské profese je zde poměrně výrazná feminizace, tedy značné zastoupení žen, což ovlivňuje klima třídy, školy a celkově tuto profesi. Učitelství přísluší status státního zaměstnance a bývá řazeno do veřejné správy (veřejných služeb). Výkon profese determinují pracovní podmínky, které často vyžadují rychlá a operativní řešení. Dále je zde určitá setrvačnost ve fungování, přesto je zde výrazná dynamika, protože je potřeba kopírovat aktuální stav školství.

Specifičnost práce učitele je také v rozmanitosti a široké škále profesních činností, protože v jednom dni musí učitel být schopen současně zvládat několik pedagogických činností zároveň, a to vše v určitém časovém omezení, protože se musí přizpůsobit časovému uspořádání školního roku a rozvrhu hodin. Profese se dále vyznačuje výraznou psychickou náročností (míra koncentrace, pohotovosti, odolnost vůči stresu a psychickému vypětí) a odbornou náročností, je nutná odbornost v pedagogicko-psychologické oblasti, didaktické, předmětové a určitá interdisciplinarita znalostí. S psychickou náročností se pojí i potřeba plné pracovní výkonnosti, od učitele se očekává každodenní připravenost a pracovní nasazení.

Autorka dále označuje učitelkou profesi za „osamělou“, protože při pedagogické činnosti učitel jako jedinec vystupuje před (věkově) homogenní skupinou žáků. Dále zmiňuje souvislost učitelské profese jako profese na celý život a jako profesi velice angažovanou. (Vašutová, 2004)

2 VAŠUTOVÁ J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. s. 33. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4

„Učitel tedy nemá být toliko zaměstnancem, ale má se stát opravdovým učitelem ve vztahu k dětem / mládeži. Děti pak už nejsou především školáky, ale dětmi / dospívajícími vyznačujícími se bohatstvím potencialit zvládat úkoly svého vývoje – poznávacího, osobnostního, morálního... Těmto potencialitám se opravdový učitel staví do služeb, čímž naplňuje své poslání, které je mu zavazující a povznáší jej. A poslání je dosvědčováno trojí zodpovědností: vůči dětem, vůči jejich rodičům a vůči vlastnímu svědomí. Pojem povolání tedy odkazuje především na učitelovu osobnost a její morální zakotvení.“³

1.1 Vývojové fáze v profesi učitele

Fesslerův model vývoje profese učitele popisuje následující profesní cyklus: kariérní příprava, zahájení kariéry, získávání kompetencí, období zájmu a růstu, frustrace, stabilita, ukončování kariéry, opuštění profese.

Na tento profesní cyklus se váží další dvě oblasti, kterými jsou organizační prostředí (předpisy a normy, obory a jiná sdružení, profesní organizace, očekávání společnosti, důvěra veřejnosti) a osobní prostředí jedince (životní fáze, rodina, pozitivní/kritické události, individuální dispozice, soukromé záliby, zájmy).

P. Sikes, L. Measor, P. Woods (1985) rozlišili kritické fáze a události ve vývoji učitelské profese:

1. výběr učitelské profese
2. první praktická zkušenost s učením
3. prvních 18 měsíců učení
4. 3 roky po získání místa učitele
5. střed a závěr kariéry

První vývojovou fází je volba studia učitelství. Důvodem volby učitelské profese může být v mnohých případech často „rezerva“, tedy až sekundární možnost pro případ nepřijetí ke studiu k vysněnému oboru. Dalším častým případem může být rodinná učitelská tradice, kdy se jedná o „učitelské rodiny“ či „učitelské generace“. Klíčový je však samozřejmě dlouhodobý zájem o práci s dětmi a mládeží, který se obvykle váže na

3 SPILKOVÁ V., VAŠUTOVÁ J. a kol. , *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání.* s. 22. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9

předchozí zkušenost jedince, např. při vedení zájmového kroužku či působení na táborech atd. Z výzkumů (Kasáčová B. a kol – *Učitel' preprimarneho a primarneho vzdelavania*, konkrétně Schultz, Crowder, White 2001 – výzkumy realizované na univerzitách v Georgii a Severní Karolíně) je možné konstatovat, že mezi hlavní motivy, které významně ovlivňují rozhodnutí vybrat si právě učitelskou profesi, jsou následující: vliv rodinného prostředí, vliv učitelů s nimiž se jedinec setkal během svého studia, zkušenosti, vliv vrstevníků a altruistické motivy. Právě altruistické motivy bývají výrazně zastoupené v důvodech k volbě tohoto povolání, jedná se o touhu pomáhat společnosti a specificky tedy cílové skupině – dětem a mládeži. Zkušenosti z minulosti obvykle znamenají zaujetí aktivitami pedagogického typu, které měl jedinec možnost vykonávat, může se jednat tedy například o působení na letních táborech, hlídání dětí, doučování atd. Zajímavým impulsem dále mohou být bývalí učitelé, tedy pedagog, který se stal pro jedince modelovým vzorem a podnítil v něm touhu stát se učitelem. Osobní charakteristiky jsou také důležitým indikátorem k volbě profese, jedinec věří, že má klíčové vlastnosti, které mu předurčují, aby se stal právě učitelem. Rodinné prostředí, ve kterém působí rodinní příslušníci buďto sami v učitelské profesi nebo jedince přesvědčí, že je vhodný pro toto povolání. Vrstevníci mohou mít také významný podíl ve volbě profese, jedná se nejčastěji o přátele či spolužáky, kteří buďto chtěli být sami učiteli a nebo opět jedince přesvědčili k výběru tohoto oboru. Jiným možným důvodem může být zájem jedince o předmět, zajímá jej konkrétní vyučovací předmět a chce jej studovat. V poslední řadě může být pohnutkou vlastní rodičovství, respektive vlastní rodičovské zkušenosti, které jedince ovlivní. Tato možnost se ale vyskytuje naprosto minimálně. Následuje fáze přípravy na povolání, kdy dochází k reflexi předpokladů pro výkon profese.

Druhou vývojovou fází v profesi učitele je první praktická zkušenost s učením a tedy fáze začínajícího učitele. J. Vašutová ve své publikaci *Být učitelem* (Vašutová, 2007) jmenuje nejčastější potíže a chyby začínajících učitelů. Začínající pedagogové mají strach, že nedokáží navázat kontakt se žáky. Dále, že nestihnou probrat veškerou látku ve vyučovací hodině, že si nebudou umět poradit v nestandardních situacích, které mohou vzniknout, že nedokáží objektivně zhodnotit žákův výkon, že škola nebude ochotna přijmout jejich inovace, které se například naučili při studiu na vysoké škole, že nebudou respektováni ze strany kolegů v učitelském sboru, ani žáky a jejich rodiči, že se jim nepodaří získat pozornost žáků během hodiny a nebudou dávat během

vyučování pozor, že žáci nebudou plnit zadané úkoly, budou neukázněni, dále mají strach, že žáci od nich nepochopí vykládané učivo (a z hodiny si tedy nic neodnesou) nebo že žáci během hodiny zaskočí nepříjemnými otázkami, které je „vykolejí“ a nebudou schopni na ně adekvátně odpovědět.

Začínající učitel musí dokázat navázat první kontakt se žáky, získat si jejich důvěru. Přínosné je při vstupu do třídy začít s krátkým a věcným představením, sebezprezentací a následně poprosit o to samé i samotné žáky. Učitel by měl být schopen o žáky projevit svůj zájem a zajímat se o jejich záliby, názory (co se jim líbí a co nikoli, o jejich představy..), poté by jim měl v úvodu sdělit svá očekávání, představy o vyučování a obsahu vyučovacích hodin. Při hodnocení by měl začínající pedagog zprvu konzultovat se svými kolegy, například ohledně hodnocení žáků, protože začátečníci mají tendenci nasadit vysoký standard a mají vysoké nároky, zprvu nemusí brát v úvahu reálné možnosti, které žáci mají. Začínající učitelé mají obvykle tendenci k inovacím a progresivní výuce, o nichž mají teoretické znalosti ze studia na vysoké škole.

První rok pedagogické praxe bývá obvykle velmi náročný a jedná se většinou o rozhodující období, při němž dochází k postupnému utváření pracovních dovedností a jedinec konfrontuje své poznatky s realitou ve školním prostředí, což může být někdy pro začínajícího učitele „šok“, potká se s prvními profesními nárazy. Jako při vstupu do každého jiného nového povolání, i nástup učitele do nového zaměstnání bývá spojen s adaptačním procesem. V této době se většinou o orientaci a předání základních informací stará tzv. úvodní učitel, případně sám ředitel školy. Procesu orientace nového učitele napomáhají i stávající kantoři na škole.

Po zhruba třech letech počáteční nejistoty zcela vymizí a učitel se zcela adaptuje na školní prostředí, je schopen flexibilně řešit různé pedagogické situace a má své strategie. Pomalu se vytvářejí osobité návyky a pedagogické situace se pro něj stávají rutinními, umí s nimi tedy již efektivně pracovat. Dochází k postupnému sblížení se s danou institucí, učitel je ve výuce svého předmětu zblhlý a má již svůj osobitý styl vyučování.

Učitelé-experti, takto se většinou označují učitelé, kteří mají za sebou zhruba pět let učitelské praxe a stávají se tak tedy opravdu zkušenými profesionály. Jedná se rovněž o období určité stabilizace, učitel je obvykle vyrovnaný a klidný, nenechá se snadno vyvést z míry.

Poslední fáze v učitelské profesi je spojena s postupným stahováním se až odchodem ze zaměstnání. Učitelé jsou v tomto období obvykle v důchodovém věku.

O tom, zda je dlouhodobá praxe automaticky spojena s kvalitnější pedagogickou prací, se vedou hypotézy a není tato spojitost jednoznačně prokázána. Samozřejmě letitá praxe s sebou přináší množství zkušeností, schopností v daném oboru, ale zároveň se může objevit kontraproduktivní únava a nechuť učit se novým věcem, osvojovat si nové dovednosti.

1.2 Výkon profese

Podle B. Kasáčové (Kasáčová, 2011) role a činnosti učitele nespočívají pouze v předání poznatků, kulturních hodnot a vzorců, ale učitel je také zároveň tvůrcem vzdělávacího projektu, jeho realizátorem, diagnostikem, hodnotitelem, přičemž se za předmět hodnocení efektivity edukačního procesu považuje nejen výkon žáků a jejich dosažené výsledky. Předmětem hodnocení edukačního procesu je i učitel sám, rovněž jako program, který dotváří a přezkoumává. Tomu se dynamicky přizpůsobují činnosti učitele, které vyžadují větší míru samostatnosti, tvořivosti, schopnosti rozhodování a seberozvoj. Pedagogické činnosti mají do jisté míry charakter improvizovaných, spontánních činností, které lze stěží zcela naplánovat a dokazují učitelovo nadání. Proto Kasáčová rovněž připisuje k učitelské profesi přívlastek „umění“, který má poukazovat na to, že se jedná o povolání nenaučitelné, nerutinní, ve kterém je potřebná dávka intuice, specifické nadání, tvořivost. (Kasáčová, 2011)

J. Vašutová (Vašutová, 2008) pedagogické činnosti rozděluje na tzv. hlavní a doplňkové. Mezi hlavní pedagogické činnosti řadí projektování, vyučování, hodnocení, zatímco do doplňkových zařazuje činnosti konzultační, koncepční, administrativní a operativní, dále styk s veřejností a spolupráci se sociálními a výchovnými partnery a v poslední řadě sebevzdělávání a profesní rozvoj.

Projektování je úplně počáteční fáze celého vyučovacího procesu, patří sem systematické promýšlení, tvorba vzdělávacího programu, programování a plánování vzdělávacích aktivit, koncepce vyučovacího předmětu a jeho výuky, hlavní pedagogické záměry a cíle, jichž chce učitel dosáhnout, strategie a příprava a tvorba učebních materiálů a pomůcek.

Vyučování představuje realizaci přípravné části, způsob vedení žáků, řízení výuky, uskutečňuje se v prostředí školy, patří sem výchovné situace a učitelovy výchovné intervence.

Hodnotící činnost je závěrečnou částí vyučování, jedná se o zpětnou vazbu pro aktéry výuky a zhodnocení výsledků.

Konzultační činnost se řadí mezi aktivity mimo vyučování, ale bezprostředně s nimi souvisí. Jedná se například o rozhovory se žáky, jejich rodiči, kolegy v učitelském sboru. Konzultační činnost slouží především k poskytování informací a poradenství, řešení výchovných a studijních problémů – jejich „diagnostice“. Kromě těchto rozhovorů sem lze zařadit také konzultace s odborníky (psychology atd.).

Koncepční činnost dává učiteli určitý prostor, aby mohl participovat na různých projektech (ve škole či mimo školní prostředí). Do této činnosti spadá například tvorba školního vzdělávacího programu, různé inovace ve výuce, školní organizace, systém hodnocení, efektivní využívání informačních a komunikačních technologií ve výuce, volnočasové aktivity a aktivity prospěšné veřejnosti.

Administrativní činnost je nezbytnou součástí pedagogické práce, přestože bývá poměrně neoblíbená. Jedná se však o povinnost učitele. Do administrativní činnosti lze zařadit vedení agendy jednotlivých žáků, vedení výkazů (třídní kniha, třídní výkaz), pedagogickou dokumentaci, vyplňování formulářů, korespondence a podávání zpráv pro vedení školy. Všechny tyto administrativní povinnosti spadají mezi běžné úkony učitele.

Operativní činnosti lze označit také jako organizační. Může se jednat o běžné činnosti, jako jsou dozory, suplování za chybějícího učitele či porady nebo výjimečné, tedy různé nárazové akce, které škola pořádá (kulturní, sportovní aj.).

Styk s veřejností a spolupráce se sociálními a výchovnými partnery představují součást učitelské profese, kdy dochází k zapojení se do veřejného života a různých občanských aktivit v dané lokalitě. Patří sem veškeré mimoškolní a veřejné činnosti související s profesí.

Do oblasti seberozvoje a rozvoje profese spadá další vzdělávání (které může být interní/externí) a dále publikační činnost či vlastní výzkum. Učitelská profese je spojena s kontinuálním profesním vzděláváním.

Tyto výše jmenované pedagogické činnosti jsou také autory jinak děleny na tzv. přímé a nepřímé. Mezi přímé a hlavní pedagogické činnosti patří projektování,

vyučování a hodnocení, zbylé jsou označovány jako nepřímé, ovšem nejsou zanedbatelné.

J. Vašutová uvádí, že pedagogické činnosti zahrnují především diagnostikování výchovných a vzdělávacích potřeb žáků, jejich předpokladů k procesu učení potenciálu rozvoje jejich osobnosti, analyzování a posuzování podmínek výchovy a vzdělávání v širším společenském globálním kontextu a v konkrétních situacích, projektování kurikula a výuky, řízení rozvoje žáků v různých oblastech (osobnostní, sociální, kognitivní rozvoj aj.), hodnocení výsledků učení, pedagogickou komunikaci se žáky, jejich rodiči, kolegy a dalšími odborníky, spoluutváření systému hodnot a pozitivního postoje k životu (k ostatním lidem, i k sobě samému), vytváření pozitivního sociálního klimatu a prostředí pro výchovu a vzdělávání, řešení výchovných situací a problémů a zároveň i prevence sociálně patologických jevů a sebehodnocení a sebevzdělávání. (Vašutová, 2008)

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy si dalo za cíl vytvořit a zavést takový kariérní systém, který by byl schopen přispět k celoživotnímu profesnímu rozvoji učitelů a současně ho propojit se systémem odměňování. Návrh novely zákona měl přidat do již existujícího kariérního systému novou možnost, a tou je tzv. kariérní cesta, cesta rozvoje profesních kompetencí. Do této chvíle mohli učitelé pouze volit z variant: specializace činností v rámci školy (např. metodik prevence, výchovný poradce apod.) nebo se orientovat na vedoucí pracovní pozice (management školy). Součástí této cesty rozvoje profesních kompetencí je i období adaptace začínajícího učitele. Jedná se o období s délkou dvou let, při nichž bude začínající učitel získávat zvýšenou podporu a pomoc. Ze zákona je s tímto adaptačním procesem spojena role tzv. uvádějícího učitele, který za tuto činnost je odměněn příplatkem. Dalším možným zdrojem podpory jsou připravující učitelé.

Návrh kariérního systému obsahoval tři stupně, z nichž se jednotlivé stupně měly lišit platovým ohodnocením a finančními benefity. Kariérní systém doposud zůstal pouze ve fázi návrhu a nebyl přijat. Jednalo by se ale o významný krok, který by mohl sloužit jako efektivní motivační nástroj.

2. Psychická zátěž v pracovním prostředí

Stres je integrální součástí pracovního prostředí. V určité míře sem patří, ale neměl by přesahovat hranice únosnosti.

Pracovní zátěž se během historie proměňovala. Souvislost práce a zdraví je diskutována až ve druhé polovině 20.století. V minulosti práci doprovázela nadměrná fyzická námaha, ale lidská práce se postupem času usnadňovala neboť vznikaly modernější nástroje a technologie. Dochází k postupnému přizpůsobení potřebám člověka. Zavedení strojů a nových technologií zásadně mění práci člověka a pracovní prostředí obecně. Práce se sice stává méně fyzicky náročnou, ale naopak přibývá tlaku na výkon.

Na pracovníky jsou neustále kladeny nové nároky, cílem je zvyšování produkce a efektivita práce. Přibývá odpovědnosti a psychické zátěže, mohou narůstat obavy a nejistota, zvyšuje se riziko chronického stresu. Pracovní stres může přispívat ke zhoršení zdraví. Pracovní nároky a s tím spojený stres mohou zasahovat do života každého jedince.

Následky stresu na pracovišti nejsou zanedbatelné. Zvyšuje se fluktuace, nemocnost, úrazovost, snižuje se produkce práce atd. Je proto důležité, aby zaměstnavatel vytvořil plán postupů a správně informoval o problematice duševního zdraví a zapojil zaměstnance. Ti by měli dodržovat správné pracovní návyky a udržovat dobré vztahy se svými spolupracovníky. Psychologové, specialisté na psychologii práce, mohou působit na zaměstnance a zaměstnavatele na různých školeních a seminářích, kde mohou poskytovat osvětu, jak stres zvládat, případně jak mu předcházet.

Pracovníci mohou upozorňovat vedení na problémy, navrhopvat úpravy a změny. Vytvářet na pracovišti dobrou přátelskou atmosféru, zajímat se o problematiku duševního zdraví je v zájmu obou stran.

2.1 Psychická zátěž v učitelské profesi

Paulík (1998) definuje učitelský stres dle Kyriacova jako emoční negativní stav, který vyplývá z práce pedagoga a vzniká v situaci, kdy dochází k nesouladu nároků, osobnostních předpokladů, spolu s osobním přesvědčením, že se jedná o osobní selhání, které je nežádoucí.

J. Vašutová ve své publikaci *Vzděláváme budoucí učitele* (Vašutová, 2008) vyzdvihuje následující vysoké nároky na psychiku učitele: zátěž v percepční oblasti (nutnost permanentní kontroly žáků, mimořádně vysoké nároky na pozornost), zátěž v oblasti kognitivní (značné nároky na myšlení, využití odborných poznatků, rychlé řešení problémů), zátěž v oblasti emocionální (kontrola emocí, udržování emoční atmosféry, osobní vztahy k žákům, kolegům, vedení, rodičům), zátěž v oblasti sociální (nároky na komunikaci), zátěž v oblasti seberegulace (potřeba introspekce, sebehodnocení, sebevýchovy).

V učitelské profesi lze podle publikace J. Průchy „*Učitel: současné poznatky o profesi*“ (Průcha, 2002) rozlišit dvě možné zátěže: fyzickou a psychickou.

Fyzickou zátěž si možná s povoláním pedagoga veřejnost obvykle vůbec nespojuje, ovšem je zde v určitém měřítku zastoupena. Pedagogy často sužuje únava, bolesti hlavy, bolesti nohou, zad a také především potíže s hlasem. Zvláště zatížení hlasivek (např. nadměrným zvyšováním hlasu) bývá poměrně častým problémem, proto je nutné hospodaření s hlasem a tzv. hlasová hygiena. Překvapivé je, že sami pedagogové svou práci obvykle nehodnotí jako fyzicky náročnou.

Psychickou zátěž lze rozdělit do tří rovin na: mentální, emocionální a senzorickou.

Mentální zátěž představuje práci s informacemi, což klade určité nároky na kognitivní procesy, především pozornost, paměť, představivost a myšlení. Tuto zátěž si ale učitelé obvykle nepřipouštějí a jako velkou zátěž ji ani nevnímají, obvykle příliš ji neprožívají. Intelektuální úkony již berou jako zcela rutinní záležitost, která k jejich profesi zkrátka patří. Mentální zátěž nezahrnuje pouze učitelovu aprobační specializaci a obsahy týkající se přednášeného učiva (využívání odborných poznatků), ale také řešení psychologických otázek, jako např. formování osobnosti žáků, psychologické aspekty edukačního procesu, řízení třídy apod.

Emocionální zátěž představuje kontrola emocí, udržování příznivé atmosféry ve třídě a navazování osobních vztahů se žáky. Dále sem patří také odezva pedagogické práce, které se učitelé dostávají. Angažovanost učitelů s sebou obvykle přináší i silné emoce, z čehož vyplývá emoční zátěž. Pozitivní přispívá k pracovní spokojenosti, naopak negativní se podílí na pracovním stresu.

Senzorickou zátěž v práci učitele způsobují mimořádné požadavky na zrak či sluch. Učitel během výuky je neustále ve střehu a musí aktivně vnímat všemi smysly.

K. Paulík se zabýval identifikováním hlavních zdrojů pracovní zátěže v učitelské profesi a mezi vlivy, které nejvíce pedagogy obtěžují, zařadil: nízké společenské hodnocení, neodpovídající plat, nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím (která neberou v úvahu názory samotných učitelů), nedostatek volného času, učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní schopností žáků, nedostatečnou spoluprací ze strany rodičů, špatné postoje žáků k práci a učení, nedostatek či nedostatečná kvalita pomůcek a potřeb pro vyučování, špatné chování žáků, velký počet žáků ve třídách. (Paulík, 2010)

Obtíže, které učitelé mohou sužovat a působit jako stresory, jsou tedy následující:

Může se jednat o problémy v kariéře. Někteří jedinci mohou vnímat nedostatek perspektivy v tomto povolání, nižší možnost profesního rozvoje a především kariérního postupu, což může působit jako poměrně demotivační prvek. Ne příliš uspokojivé je také stávající platové ohodnocení učitelů.

Dalším faktorem představujícím zátěž jsou nedostatky ve spolupráci rodiny a školy, negativní postoje některých rodičů, kontroverzní názory a požadavky rodičů, ale i žáků. Učitel špatně nese nepochopení ze strany rodičů a nezáměr ze strany žáků.

Pro mnohé pedagogy představuje zátěž to, pokud na škole panuje přehnaná byrokracie a jsou zahlcováni administrativní činností. Přesto, že se jedná o doplňující nepřímou pedagogickou činnost a povinnost, bývá obvykle vnímána jako obtěžující.

Jako další možný stresor lze jmenovat špatnou komunikaci a nedostatky v organizační struktuře školy. Jedná se o situaci, kdy není správně nastavena vnitřní kultura školy a není zde efektivní interní komunikace, což může přispívat k celkovému

nepříznivému klimatu (špatný učitelský kolektiv, napjaté mezilidské vztahy na pracovišti, nekolegiálnost, aj.) a to vede k častým nedorozuměním a konfliktům.

Stresorem může být také nejasnost vlastní role, kdy dochází k rozdílným představám učitele a požadavkům okolí, nejčastěji ze strany vedení školy. B. Vašina ve svém díle poukazuje na protichůdné tendence (požadavky) na učitele. Na jedné straně se od učitele vyžaduje, aby byl v roli přítele, vstřícného a laskavého k žákům, který si získá jejich důvěru a bude mít roli jakého si poradce, zatímco na straně druhé se požaduje zajišťování kázně, pevně stanovená pravidla a dozor nad nimi, sankcionování tresty a rázný přístup. (Vašina, 1999)

Zátěžové mohou být také příkazy a zákazy z ministerstva školství, které nemusejí být vždy v souladu s realitou ve školách. S tím může souviset také intenzivní pocit učitele, že podléhá permanentní kontrole. Soustavná kontrola probíhá jak ze strany školní inspekce, ředitele (či zástupce ředitele), tak částečně mnohdy i ze strany některých rodičů. Kontrola, přestože je důležitá, může být v přehnané formě velice svazující.

Dalším problémem je nežádoucí prolínání závažnějších problémů ve škole i mimo školu, tedy v osobním životě pedagoga. Někteří učitelé dokáží tyto problémy před žáky profesionálně skrýt a působí, jako by se nic závažného nedělo. Ovšem je lidské, že se někdy jejich osobní problémy mohou promítnout do jejich chování a tím do výuky celkově.

Určitou zátěží je také strach z negativního hodnocení a obavy z případného zesměšnění. Což se může objevovat nejen u začínajících učitelů, čerstvých absolventů, ale i u zkušených pedagogů, kteří mohou mít obavy i z veřejného zesměšnění, např. prostřednictvím různých videí na internetu apod.).

Spouštěčem stresu, kromě interakce se žáky, může být i osobnost nadřízeného, tedy ředitele školy. Ten může klást určité formální požadavky, což pro pedagoga představuje značnou zátěž.

V práci pedagoga je poměrně velká časová náročnost. Učitel intenzivně tráví svou prací denně 8 hodin a více. Sem se řadí nejen přímá vyučovací činnost, tedy samotné působení ve vyučovacích hodinách, ale také činnost nepřímá, kam spadají porady, příprava na vyučování, dozor nad žáky mimo vyučování, určitá administrativní

činnost, případná komunikace s rodiči, opravy písemek, plánování a organizování různých školních akcí atd.

Zátěž učiteli znepríjemňuje život a může mít vliv na jeho chování vůči žákům. Pedagog má totiž poměrně značný vliv na duševní rovnováhu žáků a působí na ně celou svou osobností.

Stresovaný učitel tedy může být zároveň zdrojem zátěže pro své žáky. V případě nadměrné zátěže může u učitele dojít ke změnám v jeho chování, může se u něj objevit neklid, nervozita, podrážděnost, netrpělivost či vznětlivost. Toto chování se následně přenáší na žáky. Stres učitele má výrazný vliv na jeho výkonnost a tvořivou činnost, což je poměrně výrazným negativním dopadem.

Naopak co učitele obecně těší v jejich práci, a uvádějí to v různých průzkumech, jsou dobré výsledky, úspěchy ve školní i mimoškolní práci se žáky, úsměv a ohlasy žáků, jejich zaujetí a zájem, dále je to různorodost a tvořivost, která se v jejich profesi promítá.

3. Syndrom vyhoření

Slovo z tohoto pojmu „hoření“, obrazně představuje lásku a nadšení pro něco (pro nějakou činnost) a toto nadšení z lidí obvykle „sálá“. Postupně je ovšem možné „vyhasínat“ či dokonce zcela „vyhořet“, což představuje úplné vyčerpání jak v oblasti psychické, tak i fyzické a naprostou ztrátu nadšení. A. Grün uvádí tento pojem ve své publikaci *Vyhoření* (Grün, 2014) následujícím způsobem: „*Pojem burn-out původně pochází z anglického „to burn“ neboli hořet. A právě tam, kde lidé hoří, kde se plní nadšení a idealismu zasazují o druhé, vzniká nebezpečí, že vyhoří.*“⁴

Vyhoření není nemoc, přestože může být takto neodborně označováno. Podle mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace je ovšem burnout syndrom začleněn do doplňkové kategorie diagnóz a není tedy klasifikován odborníky jako nemoc. Syndromu vyhoření si obvykle dříve povšimne okolí „postiženého“, protože zaregistrují nápadné změny v jeho chování. Jedinec je obvykle nápadně podrážděný, pesimistický, skeptický a ironický.

Autor dnes již známého pojmu byl Herbert J. Freudenberger. Sám si syndromem vyhoření prošel a jeho syn ho popsal jako workoholika, který údajně pracoval až 14-15 hodin denně po dobu 6 dní v týdnu. Burnout jako odborný termín se objevil v psychologii v 70. letech a použil ho poprvé již zmíněný Hendrich J. Freudenberger, který jej sám prožil a tudíž tento jev dobře znal. Tento pojem se poprvé objevil v jeho práci v roce 1975. Sám definoval burnout následovně: „*Burnout je stav vyplnění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka (např. lidí, kteří se snaží druhým lidem v jejich těžkostech pomoci a pak se cítí sami přemoženi jejich problémy).*“⁵ Termín burnout se ovšem původně používal ve spojitosti se stavem osob, které zcela propadli závislosti na alkoholu a ztratili tím zájem o vše ostatní. Později se začal používat i v souvislosti s narkomany soustředěnými jen na drogu a lhostejnými pro všechny ostatní náležitosti a okolní dění.

Syndrom vyhoření je protipólem, tzv. „flow“, což je stav vrcholového psychického stavu či zážitku, který jedinec může mít.,,M. Csikszentmihalyi (2015)

4 GRÜN A., *Vyhoření*. s. 15. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0587-6

5 KŘIVOHLAVÝ J., *Jak neztratit nadšení*. s. 47. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3

ve svých výzkumech zjistil, že lidé mají své nejradostnější „flow“ zážitky během práce. Navzdory tomuto faktu si ale přejí, aby pracovat nemuseli. V mnoha lidech se stále udržuje mýtus, že práce je cosi vynuceného zvenčí, že je to omezení, zásah do osobní svobody, tedy něco, čemu bychom se měli pokud možno vyhnout.“⁶ Jedná se tedy o jakýsi paradox...

A. Grün dále ve své knize přikládá ukázkou, ve které poukazuje na prožitky, které vyhořelého člověka během tohoto stavu obvykle provázejí: „Ještě než se dostaví deprese, ohlásí se syndrom vyhoření v podobě překážek. Člověk se cítí zablokovaný. Překážky samozřejmě nejsou ničím neobvyklým. Je to zkušenost, s níž se jednou setká každý. Máme například napsat text, ale zčistajasna se zasekneme a nemůžeme se hnout z místa. Nic nechce plynout. Anebo jsme se zadrželi v myšlení a netušíme jak dál. Nejsme na schůzce kreativní. Najednou nevíme, co máme říct. Nenapadá nás jediné slovo, jediné jméno. Toto jsou překážky, které známe všichni. Syndrom vyhoření je zvláštní a odlišný tím, že se při něm tyto překážky kupí. Člověk je náhle zcela ochromen. Nic se mu nedaří. Avšak všechno ho stojí neskutečné úsilí – jak psychické, tak fyzické.“⁷

Další myšlenky do konceptu syndromu vyhoření vnesla Christina Maslachová, která identifikovala v pracovním prostředí šest stěžejních faktorů, které zvyšují riziko syndromu vyhoření. Těmito faktory jsou nadměrné množství práce, nespravedlivé poměry a praktiky v pracovním prostředí, nedostatek sociální podpory, malé kompetence v pracovním procesu, konfliktní prostředí a nedostatečná odměna, ať už v ekonomické nebo psychosociální podobě.

Syndrom vyhoření úzce souvisí s problematikou stresu, ovšem nedají se tyto pojmy zaměňovat. C. Cherniss (1980) poukázal na to, že proces vyhoření často začíná mimořádně vysokou pracovní zátěží a dlouhodobým psychickým napětím – stresem. Vyhoření v tomto případě bývá nešťastnou obrannou reakcí, člověk se tímto způsobem psychicky odpoutá a sníží míru své angažovanosti.

Burnout syndrom obvykle postihuje osoby pomáhající (hovoří se také o tzv. pomáhajících profesích), které jsou v neustálém kontaktu s druhými lidmi, osoby izolované a osoby vykonávající stereotypní monotónní pracovní činnost. Právě lidé z pomáhajících profesí (do kterých se zařazují profesní skupiny např. lékařů,

6 CSIKSZENTMIHALYI In: PEŠEK R., PRAŠKO J., *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. s. 132. Praha: PASPARTA Publishing s.r.o., 2016. ISBN 978-80-88163-00-8

7 GRŮN A., *Vyhoření*. s. 13. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0587-6

zdravotních sester, psychologů či psychoterapeutů, duchovních, právníků, pracovníků ve věznicích aj, a dále také u neformálních pečovateli, tedy lidí, kteří dlouhodobě a intenzivně v domácím prostředí pečují o nemocného nemohoucího člena rodiny) bývají obzvláště vystaveni riziku. Lidé pracující v těchto profesích totiž investují a vkládají do své práce nejen své znalosti a dovednosti, ale také i určitou část své vlastní osobnosti. Syndrom vyhoření se vyskytuje u schopných, zodpovědných a ambiciózních jedinců, často u lidí se sklony k perfekcionismu a anankastickými rysy.

Existuje řada metod k diagnostice a zkoumání syndromu vyhoření. Častou metodou jsou standardizované dotazníky.

Známý je *Orientační dotazník*, jehož autory jsou Dno Hawkins, Frank Minirth, Paul Maier a Chris Thursman (1990), jedná se o jednoduchou a zároveň vhodnou metodu, jak lze u jedince rozpoznat blížící se stav psychického vyhoření, zkoumá celý proces pomocí souboru otázek a tvrzení, na které jedinec odpovídá kladně či záporně (ano, ne). Při převaze kladných odpovědí vzrůstá možnost zrodu syndromu vyhoření.

Další známou dotazníkovou metodou je dotazník *BM – Psychického vyhoření*, jehož autorkou je Ayale Pinesová. Hlavním cílem tohoto dotazníku je měření stupně psychického vyhoření. Dotazník obsahuje řadu tvrzení, na která se odpovídá prostřednictvím číselné škály. Dotazník BM zkoumá tři různé aspekty tohoto psychického jevu, a to pocity fyzického vyčerpání, emocionálního vyčerpání a psychického vyčerpání. Na tento dotazník existuje dobrá míra shody s vyšetřeními v různých oblastech (např. s pracovní spokojeností, se spokojeností s vlastním životem, s fluktuací v zaměstnání, se zdravotními problémy atd.)

Nejčastěji používaná metoda *MBI – Metoda Maslach Burnout Inventory* je opět dotazník, který zkoumá 3 činitele syndromu vyhoření. Prvním z nich je EE, tedy „emotional exhaustion“, v překladu emocionální vyčerpání. Do této oblasti spadá ztráta chuti do života, nedostatek sil k vykonávání jakékoli činnosti a s ním spojená ztráta motivace. Jedná se tedy o základní projevy syndromu vyhoření. Tento faktor bývá nejvíce směrodatným ukazatelem výskytu burnout, proto je speciálně na tuto oblast významně zaměřena dotazníková metoda. Druhým faktorem je DP, který představuje tzv. depersonalizaci, tedy ztrátu úcty k druhým lidem jako lidským bytostem, ale také zároveň i k sobě samému. Riziko je především u lidí, kteří potřebují velkou míru reciprocity ve své profesi, tedy kladné odezvy. Pokud se jim tato kladná zpětná vazba nedostává, bývají zahořklí a začínají se stavět k druhými lidem velice kriticky

a cynicky, postupně k nim ztrácí potřebný respekt a úctu. Třetím a posledním faktorem je PA neboli „personal accomplishment“ představující snížení výkonnosti (snížený pracovní výkon), zvláště u lidí s nízkým sebevědomím, protože si sami sebe příliš necení a chybí jim dostatek energie při zvládnání zátěžových životních situací.

Následující možnou diagnostickou dotazníkovou metodou je *Inventář projevů syndromu vyhoření*, jehož autory jsou Jiří a Tamara Tošnerovi. Tento dotazník obsahuje 24 tvrzení, na které dotazovaný odpovídá pomocí číselné škály. Inventář je rozdělený do 4 rovin: rozumové, emocionální, tělesné a sociální.

3.1 Průběh syndromu vyhoření

V knize psychiatra Radkina Honzáka *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření* je popsán cyklus syndromu vyhoření (cesta k syndromu vyhoření podle Herberta J. Freudenberga), který zde interpretuje v následujících krocích:

1. Nutkavá snaha po sebeprosazení - Zpočátku lze pozorovat až nepřiměřené ambice a tyto snahy o sebeprosazení v profesní oblasti přerůstají až k patologickému nutkání.
2. Člověk začíná pracovat více a tvrději - Jedinec si klade vysoké cíle a k jejich splnění klade velké úsilí, často zcela sám, bez pomoci druhých.
3. Přehlížení potřeb druhých - Téměř všechnen čas a energie jsou obětovány práci, člověk ji věnuje své veškeré úsilí a intenzivně se soustředí pouze na ni. Ostatní činnosti jsou vnímány jako nepotřebné a neatraktivní.
4. Přesunutí konfliktu – Jedinec si pomalu začíná uvědomovat, že něco není v pořádku, ale není schopen identifikovat, co je hlavním zdrojem jeho problémů. Objevují se první tělesné potíže, spojené se stresem.
5. Revize a posunutí hodnot – Při této fázi obvykle dochází k izolaci jedince, ve snaze předcházet možným konfliktům a rovněž je zde charakteristické intenzivní popírání svých základních potřeb. V žebříčku nových hodnot je práce na prvním místě, značně zde dominuje a zároveň pohlcuje veškerou energii, která jedinci zbyla.
6. Popírání vznikajících problémů – Jedinec se vyhýbá sociálním kontaktům, nejví příliš zájem o své okolí a přestává vyhledávat společnost. Člověk posléze obviňuje časovou tíseň jako odpovědnou za své vzrůstající problémy, zároveň zapomíná, že on

sám má na dění svůj určitý podíl a je stále „pánem svého času“ a jediná možná cesta, jak dané problémy efektivně řešit je změna vlastního postoje a jednání.

7. Stažení – V této fázi dochází k minimalizování sociálních kontaktů, člověk se postupně ocitá v úplné izolaci a může se uchýlovat k různým formám náhražkovitého chování, jako například zneužívání různých návykových látek, jako jsou alkohol, léky, drogy. Tuto fázi doprovázejí často pocity beznaděje a ztráta smyslu života.

8. Zcela jasně patrné změny chování – Okolí jedince (rodina, přátelé, spolupracovníci) zaznamenalo patrné změny v jeho chování.

9. Depersonalizace – Člověk pocítuje svou osobu i druhé jako méněcenné a zužuje se jeho pohled na svět, který vnímá jako nepřívětivou přítomnost, jako sérii mechanických funkcí

10. Vnitřní prázdnota – Jedinec si připadá vnitřně prázdny a může se rovněž objevovat tendence k náhražkovitému chování, jak formy úniku od svých problémů a nepříjemných pocitů

11. Deprese – Deprese bývá obvykle součástí vyhoření. Jedinec cítí vyčerpání, beznaděj, indifferenci ke svému okolí, má pocit, že mu život nemá co nabídnout a nemá tudíž smysl.

12. Syndrom vyhoření – V této konečné fázi se jedná o komplexní (psychický i fyzický) kolaps jedince, který velice často bývá impulsem pro vyhledání odborné, lékařské pomoci.

Honzák ve své publikaci uvádí, že tyto kritické fáze nemusejí nutně za sebou přicházet v tomto pořadí, ale mohou se nejrůzněji prolínat. (Honzák, 2013)

Nyní od cyklu k samotným fázím syndromu vyhoření. Odborníci (např. R. Pešek a J. Praško, Ch. Stock) ve svých publikacích uvádějí nejčastěji následující fáze burnout syndromu:

1. Idealistické nadšení – jedinec má maximální pracovní odhodlání, nadprůměrné nasazení a do své práce vkládá spoustu své energie, je plný ideálů a nadšení (někdy nerealistických představ), extrémně se se svou prací ztotožní a ponoří se do ní, těší se ze své seberealizace, tato fáze je obvykle spojena s nástupem do nového zaměstnání
2. Stagnace – nebo také „vystřízlivění“, v této fázi dochází ke střetu s realitou, dochází k přehodnocení ideálů, prvním zklamáním, z jedince postupně opadá

prvotní nadšení a pomalu nabývá vědomí „proč se hnát, ono to nějak dopadne“, zvolní své pracovní tempo, poleví své síly, práce už jedinci nepřináší takové uspokojení jako dříve

3. Frustrace – jedinec začíná pochybovat o smyslu své práce, o svém snažení, které mu připadá stále více marné
4. Apatie – u jedince se v této fázi objeví vnitřní rezignace, jedná se o obrannou reakci, jedinec se stahuje sám do sebe a odvádí jen tu nejnnutnější práci (mohou se objevovat i somatické problémy)
5. Syndrom vyhoření – fáze absolutního „vyhoření“, tedy ztráty zájmu o svou dosavadní práci a nechuť jí dále vykonávat

3.2 Projevy syndromu vyhoření

*„Pocitujeme napětí, cítíme vnitřní tlak. Úzkostlivé myšlenky na minulou nebo budoucí zátěž tvoří pozadí našich prožitků. Snižuje se schopnost zvládat každodenní život. Mnoho starostí nás nutí začínat den s menšími nadějemi a odvahou. Dopřáváme si méně odpočinku a přestávek. Na konci práce se cítíme vyčerpáni duševně i tělesně“.*⁸
Takto shrnul obecné projevy syndromu vyhoření Reinhard Tausch.

Ch. Stock ve své publikaci *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout* (Stock, 2010) uvádí emoční a fyzické znaky syndromu vyhoření.

Mezi emoční projevy řadí sklíčenost, bezmoc, beznaděj, ztrátu sebeovládání, strach, apatii, pocity prázdnoty, ztrátu odvahy, sebelítost, hněv, nedůvěru až paranoidní postoje. Také se může objevit až děs z chystání se do práce.

Do fyzických projevů patří velká únava, nedostatek energie (ztráta sil), svalové napětí, bolesti zad, bolesti hlavy, zvýšená náchylnost k infekčním onemocněním, poruchy spánku, funkční poruchy či vegetativní potíže (např. kardiovaskulární onemocnění, respirační a zažívací potíže), vysoký krevní tlak, poruchy koncentrace a zhoršená paměť, pokles výkonnosti.

V sociální rovině jedinec zastává „obrané postoje“ a obvykle jedná emocionálně chladně, lhostejně, druzí lidé ho v daný okamžik příliš nezajímají, vytváří

⁸ HENNING C., KELLER G., *Antistresový program pro učitele*. s. 15. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6

se u něj apatie vůči okolí a mizí u něj schopnost empatie vůči druhým. Během sociálních interakcí

se postižený jedinec chová spíše nezúčastněně a přítomnost lidí ho vyloženě obtěžuje. Názory a přesvědčení druhých ho příliš nezajímají.

R. Pešek a J. Praško dále uvádějí oblast behaviorální, kde do nápadných znaků chování u vyhořelého jedince spadají následující charakteristiky: podrážděné reakce, zhoršená schopnost v rozhodování (nebo také snaha vyhýbat se mu), ztráta zájmu o vlastní předmět činnosti, nedbalost, vyhýbání se kolegům a klientům, případně jejich emoční infikování (tzv. emoční nákaza). (Pešek, Praško, 2016)

3.3 Syndrom vyhoření v profesi učitele

Učitelská profese je podle odborné literatury druhou frekventovanou oblastí, u které se vyskytuje burnout syndrom v mimořádně vysoké míře. Tato problematika se týká pedagogů všech stupňů a druhů škol, přestože se zdá, že pedagogové základních a středních škol včetně odborných učilišť podléhají tomuto negativnímu jevu podstatně častěji. Ve vyšší míře syndromu vyhoření podléhají učitelky věnující se speciální pedagogice, zvláště pak ty, které pracují s mentálně či tělesně postiženými žáky nebo s dětmi trpícími nějakými psychickými poruchami. Náročnost učitelské profese obecně je možné dokázat různými výzkumy, například jeden z provedených průzkumů v USA dokazuje, že ve Spojených státech ročně až 20% učitelů a učitelek mění své povolání. (Křivohlavý, 1998)

Z nového výzkumného šetření Pedagogické fakulty UK pod vedením doc. PhDr. Ireny Smetáčkové vyplynulo, že na základních školách v České republice 60% pedagogů je ohroženo syndromem vyhoření a téměř u pětiny se rozvinulo, případně se rozvíjí. Od dubna 2018 provádí vzdělávací organizace EDUkační LABoratoř EDULAB právě ve spolupráci s Katedrou psychologie Pedagogické fakulty UK výzkum mezi pedagogy mateřských škol, jehož výsledky budou zveřejněny na podzim 2018. Cílem výzkumu je zjistit, jak vysoké je nebezpečí vyhoření u těchto pedagogů a na základě zjištěných závěrů nabídnout efektivní pomoc.

J. Vašutová poukazuje na souvislost syndromu vyhoření u učitele s nadměrnou mírou pracovního stresu a frustrací z neuspokojivých situací. *„Zklamání a náročné školní situace přinášejí učitelům stres, který může u jednotlivců dosáhnout takových*

rozměrů a forem, které vyvolávají tzv. vyhoření (angl. burnout). Takový stav se negativně odráží v učitelových postojích k žákům, v neschopnosti diferenciovat mezi žáky (všichni jsou špatní), ve vztahu k vlastní práci, ke kolegům ve škole. Zvyšuje se pocit nedostatečného uznání a neadekvátního finančního hodnocení. V krajním případě stres a permanentní neúspěch v profesi vedou nejen k demotivaci, ale stávají se způsobem života.⁹ Autorka uvádí, že „vyhořelý“ učitel má tendenci ke změně postojů a přístupu k žákům negativním směrem. Začíná také intenzivněji vnímat veškerá negativa svého zaměstnání, která ho více sužují a ještě více demotivují k dalším výkonům. (Vašutová, 2007)

Do stádia vyhoření se lze podle odborné literatury dostat v různých oblastech: kognitivní, citové, tělesné a sociální. Vyhoření v oblasti kognitivní se vyznačuje ztrátou zájmu o svou práci, tedy o samotnou pedagogickou činnost a sebezdokonalování se ve své profesi (oboru), potlačení seberozvoje. Tuto oblast následně doprovází pedagogický pesimismus a negativismus. Pro vyhoření v citové oblasti, tedy citové složce jedince, jsou příznačné negativní emoce, jako jsou stavy úzkosti, strachu, deprese, sebelítosti, podrážděnosti. Tělesnou oblast postihují poruchy zdraví a somatické potíže. V sociální oblasti se jedná především o zhoršení vztahů, například větší mírou konfliktů atd.

Syndrom vyhoření velice úzce souvisí s pracovní nespokojeností, kterou může vyvolávat řada faktorů. K. Paulík se o spokojenosti v učitelské profesi vyjádřil následujícím způsobem: „Spokojenost učitelů v práci, kterou vykonávají působí obvykle jako stimul pro lepší výkon, ale také může mít tlumivý účinek (Paulík, 2001, s.459), který podporuje rutinérství. Nespokojenost má převážně odrazující účinek, vyvolává tendence k rezignaci, k odmítání, k negativismu. Důsledkem pak bývá vyčerpání či dokonce odchod z profese.“¹⁰ Uvádí celkem kontroverzní zjištění, tedy, že pracovní spokojenost může zároveň přispívat ke stagnaci jedince a dále ho nerozvíjí. Dále uvádí, že nespokojenost s sebou přináší množství negativních emocí a zvyšuje se riziko fluktuace.

Na tuto citaci se váží nejčastější zdroje nespokojenosti v učitelské profesi, které jsou uváděny řadou autorů, tyto v následujícím přehledu jsou shrnuty dle Paulíka

9 VAŠUTOVÁ J., *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2.vyd. s. 26. Praha: FF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2

10 PAULÍK K. In: VAŠUTOVÁ J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. s. 48. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4

(1998). Mezi tyto nejčastější zdroje nespokojenosti zařadil: nedostatky ve společenském uznání učitelské profese včetně nízkého platu, nepřiměřené a nevhodné chování žáků (nekázeň, agresivita apod.), nedostatky ve vztazích učitelů s rodiči, nedostatky v materiálním vybavení, osobnostní nedostatky učitele (absence potřebných schopností a dovedností či nezvládnutí učitelské role), nedostatky v interních vztazích mezi učiteli, nedostatky

v organizaci a řízení, ať už na úrovni celostátní či situací na konkrétní škole.

J. Vašutová uvádí další možné zdroje nespokojenosti v pedagogické profesi. Upozorňuje na nedostatečnou podporu rodičů a veřejnosti, neúctu rodičů a následně i žáků, negativní hodnocení učitelů společností, nedostatek motivace žáků a jejich negativní postoj ke škole a vzdělávání, vysoké počty žáků ve třídách, plnění příkazů směřujících od vedení školy a měnící se kurikulum vlivem změn vzdělávací politiky, učitelé, kteří kazí jméno profese (její pověst), značnou časovou náročnost.

Rozdíl v pracovní spokojenosti se může lišit u žen či mužů. Ženy v práci oceňují, a je pro ně důležitý, především pedagogický úspěch a dobrá pověst, ocenění samotnými žáky (například na konci školního roku), tedy spíše vnější zdroje spokojenosti. U mužů v častých případech bývá jejich předmět jako koníček a oceňují propojení učitelství s mimoškolními aktivitami a také práci s mladými lidmi. (Vašutová, 2004)

B. Kasáčová v publikaci *Učiteľ' preprimárneho a primárneho vzdelávania: Profesiografia v slovensko-česko-pol'skom výskume* (Kasáčová, 2011) popisuje identifikaci učitelů s tímto negativním jevem. Uvádí zde, že dlouhodobá zátěž a opakované působení stresorů ve spojení s nevhodným vyrovnáním se s psychickou a fyzickou zátěží může u učitele odstartovat syndrom psychického vyhoření (tzv. burnout efekt). Podle M. Zelinu (1997, s.7) se na Slovensku až 29% učitelů identifikovalo s tímto jevem. Více rizikové skupiny jsou učitelé škol s vysokým počtem problémových žáků a pedagogů vyššího věku či s delší učitelskou praxí. V. Kebza a I. Šolcová (1998) upozorňují, že „v současnosti se začíná měnit původně převažující představa, že určující charakteristikou pracovní činnosti, která může vést k burnout efektu, je především práce s lidmi. V současnosti se ale zdá, že touto základní charakteristikou je tvrdý požadavek na vysoký nekolísavý výkon, který je považován za standard, s malou možností úlevy, se závažnými důsledky za chyby a omyly, Pocit jedinice, že nadále nemůže tyto požadavky plnit, ve spojení s pocitem, že úsilí vkládané

do vykonávané činnosti je úplně neadekvátní nízkému výslednému efektu, vede ke vzniku tohoto jevu.“¹¹

Učitel může pomalu „vyhasínat“ zejména v závěrečné fázi své profesní pedagogické dráhy. Jeho učitelská práce se může jevit jako zcela rutinní a není do ní již vkládáno počáteční nadšení. Výkon profese může naopak začít jedince spíše unavovat až vyčerpávat.

3.4 Možnost osobní prevence syndromu vyhoření

Řada autorů se shoduje v rámci možnosti prevence syndromu vyhoření na následujících obecných doporučení.

R. Honzák ve své publikaci *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření* (Honzák, 2013) odkazuje na autora K. Nešpora, který inicioval následujících devět doporučení jak se bránit tzv. emoční nákaze.

1. Informovanost – jedinec by si měl být vědom, že emoční změny, ke kterým dochází při emoční nákaze, jsou zcela normální
2. Sebereflexe - potřeba uvědomění si určité změny své nálady a následně objevení spojitosti s tím, co se právě děje v okolí jedince
3. Pozitivní emoce – zpětně posilují pozitivní životní postoj
4. Vhodní lidé – je dobré ve svém okolí vyhledávat lidi, kteří jsou chápatí a emočně stabilní, člověk by měl během svého života pěstovat „zdravé“ mezilidské vztahy a mít kolem sebe lidi, kteří mu budou oporou i při řešení problémů a životních těžkostech
5. Asertivní komunikace – tedy dobré sebeprosazení se v komunikaci, schopnost prosadit své cíle a umění odmítnout druhého
6. Relaxační a meditační techniky – jedná se o metody psychohygieny, které může člověk provádět sám na sobě a jejichž prostřednictvím dochází k fyzickému uvolnění (uvolnění svalového tonusu) a také především psychickému
7. Tělesný pohyb a cvičení – při pohybu dochází k uvolňování endorfinů, které navozují pocity klidu a psychické vyrovnanosti, sport přináší pozitivní pocit ze sebe

11 KASÁČOVÁ B. a kol., *Učiteľ' preprimárneho a primárneho vzdelávania: Profesiografia v slovensko-česko-pol'skom výskume*. s. 122. Banská Bystrica:Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2011. ISBN 978-80-557-0162-2

samého a pozitivnější vnímání vlastního těla (tedy i sebe sama), snižuje se také napětí a stresové stavy

8. Psychoterapie a supervize – psychoterapie obvykle nastupuje v případech, že jedinci již vlastní síly nestačí a potřebuje odbornou pomoc, supervize je pozitivním prvkem, který je možné provádět v rámci zaměstnání

9. Životospráva – zdravý životní styl jedince samozřejmě značně prospívá jeho celkovému zdravotnímu stavu a jeho celkové odolnosti

Dále preventivně působí pravidelný kontakt s přírodou, s uměním, s lidmi. Je dobré bránit se stereotypům a klást si nové cíle, přijímat nové výzvy. Významným preventivním prvkem je také mít dostatek zájmů a dostatek činností mimo profesi, které člověka naplňují a těší.

3.4.1 Psychohygienu

Pedagogický psycholog L. Míček duševní hygienu definuje následujícím způsobem: „*Duševní hygienou rozumíme systém vědecky propracovaných pravidel a rad sloužících k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví, duševní rovnováhy.*“ E. Bedrnová ve své publikaci *Duševní hygiena a sebeřízení* (Bedrnová, 1999) psychohygienu uvádí jako interdisciplinární obor, který se zaměřuje především na hledání a nalézání efektivního způsobu života – životního stylu, optimálního pro každého jedince. Tento obor lze zařadit do oblasti aplikované psychologie, ačkoli se opírá o řadu teoretických oblastí (neurobiologie, neuropsychologie, psychologie osobnosti, vývojové psychologie, sociální psychologie, experimentální psychologie, klinické psychologie apod.).

Autoři R. Pešek a J. Praško ve své publikaci *Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit* (Pešek, Praško, 2016) uvádějí doporučení pro efektivní odpočinek po práci. Autoři uvádějí, že pasivní odpočinek může z jedince spíše vysát životní energii a následně tak „dementní“. Proto je žádoucí neuchylovat se pouze k nim, ale mít také nějakou aktivní volnočasovou činnost. Tvrdí, že nejvíce osvěžující aktivity bývají ty, při nichž jedinec musí vložit určité úsilí a uplatní v nich své dovednosti a tvořivost.

Dalším z doporučení je vyhnout se rizikové formě relaxace jako je alkohol a jiné návykové látky, jejichž nadměrné a dlouhodobé užívání může mít fatální následky.

Součástí psychohygieny je také odpoutání se od sebe sama, které může být v různých formách, ať už například tvůrčí manuální činností, hudbou, sportovními aktivitami, angažování se ve společensky prospěšných činnostech či ve spirituální rovině.

Ve chvíli, kdy se jedinec rozhodne upevnit si své zdraví a zvýšit svou odolnost vůči zátěži, neměl by zanedbat prevenci, ale měl by se zamyslet nad kvalitou své životosprávy a dodržovat určité psychohygienické zásady. Jedná se o primární formu prevence, jejíž cílem je přinést očištění a uvolnění. Člověk je schopen autoregulací provádět psychohygienu sám na sobě, namísto psychoterapie a jiných forem, které musí provádět pouze kvalifikovaný odborník. Tyto formy jsou na místě v případech, kde už vlastní síly jedince nestačí a musí se tedy svěřit do péče specialisty.

Mezi základní zásady psychohygieny nejčastěji uváděné autory jsou:

- Výživa – pomocí správné skladby výživy je možné upevnit duševní rovnováhu a také zvýšit obranyschopnost organismu (např. proti infekčním onemocněním), tedy i zvýšit svou pracovní výkonnost a přispět tak ke zkvalitnění svého života. Strava by měla být pestrá a dodávat tělu všechny potřebné látky, měla by být přiměřená věku a zdravotnímu stavu jedince.
- Spánek – během spánku dochází k regeneraci, tudíž je velice důležitý a měl by být v dostatečné kvalitě (pro tuto kvalitu je nutné vhodně upravit prostředí určené ke spánku a přizpůsobit své chování před ním, je také dobrá pravidelnost usínání). U lidí, které trápí dlouhodobé problémy se spánkem, následně dochází ke vzrůstající vyčerpanosti a nervozitě, člověk je permanentně unavený, což souvisí s menší odolností vůči stresu a dalším negativním jevům.
- Dýchání – dýchání je přirozenou a automatickou lidskou činností, ale je možné ho určitým způsobem vědomě regulovat volním úsilím a následně tak měnit jeho rychlost a hloubku. Duševní práce člověka je závislá na přísunu kyslíku, proto je nutné mozek bohatě okysličovat. Dechová relaxace napomáhá tomu, aby se člověk cítil uvolněně a je to jeden z nejjednoduchých a nejrychlejších způsobů, jak je možné ovlivnit redukci stresu (při koncentraci na hluboké dýchání, dochází ke zklidnění a uvolnění, má tedy zklidňující efekt).

- Pohyb – je jednou z lidských přirozených potřeb a může být v různých formách. Je důležitým prvkem autoregulace, významně napomáhá zachování tělesného i psychického zdraví, je to také určitá kompenzace sezení během dne, protože v současné době jsou lidé nuceni spoustu času trávit vsedě (sedavé zaměstnání..), výzkumy zaznamenaly významné korelace mezi fyzickou kondicí jedince a jeho duševním zdravím
- Odpočinek – životně důležitý a měl by na něj být vyhrazený dostatečný čas, time management by měl pomoci, aby docházelo k pravidelnému střídání práce a odpočinku (neměl by tedy být opominut ani během pracovní doby), pomáhá k odstranění lehké únavy a regeneraci sil a duševnímu zklidnění
- Udržování sociálního kontaktu (mezilidských vztahů) – je dobré pěstování a udržování zdravých a hlubokých osobních vztahů, mít kolem sebe okruh (sít') lidí, na které se člověk může spolehnout, a kteří mu jsou schopni kdykoli nabídnout svou pomoc

Relaxace je jednou z dalších možných a efektivních metod psychohygieny. Slovo pochází z latinského „*relaxare*“ , „*re*“ = znovu, „*laxus*“ = volný. Při relaxačních technikách dochází k záměrnému uvolňování a to jak fyzické úrovni, tak psychické. Specifickou formou relaxace je tzv. progresivní relaxace, jejíž autor je Edmund Jacobson, a pracuje na principu uvolňování svalových skupin pomocí vědomého rozlišování nepatrných rozdílů ve svalovém napětí. Cílem této metody je úspornější využívání energie v době, kdy jsou svaly nadměrně namáhány. Je doporučena jedincům nadměrně vystavovaným zátěži (psychické, fyzické) a soustavnému stresu a zároveň také lidem trpícím úzkostí a různými psychosomatickými poruchami.

Pojem meditace označuje stav mysli, současně také stav klidu a hluboké koncentrace. Tímto způsobem lze značně přispět k duševní rovnováze, osobní vyrovnanosti a harmonii osobnosti.

Autogenní trénink pracuje v základu s principy relaxace a koncentrace. Autorem této metody byl německý neurolog a psychiatr J. H. Schulz, jehož inspirovaly vlastní zkušenosti s hypnózou, jógou a výše zmíněnou progresivní relaxací.

Pro psychohygienu učitele je stěžejní pohybová aktivita, vhodná výživa, pravidelný odpočinek a dostatečný a kvalitní spánek, hospodaření s časem, odstraňování nepřiměřených návyků (zlovyků), relaxace, udržování mezilidských vztahů (sociální

opora), hledání životního smyslu a rozvíjení profesní pedagogické tvořivosti. (Míček, 1984)

3.4.2 Organizace času

Pro efektivní práci je stěžejní správné rozvržení času a organizace práce, tedy tzv. time management. Pokud se člověk naučí hospodařit s časem a má schopnost si ho dokázat dobře zorganizovat, vyskytuje se u něj obvykle pocit spokojenosti se správným využitím času. S tímto pocitem se pojí i klidnější mysl a dojem schopnosti určité kontroly nad svým životem. Organizace času úzce souvisí se sebedisciplínou. C. Hennig a G. Keller ve své publikaci *Antistresový program pro učitele* (Hennig, Keller, 1996) vyjmenovávají následující doporučení jak v oblasti všeobecné, tak v individuální či přímo v oblasti řízení vyučování. Při organizování času je nutné stanovit si osobní priority a podle nich sestavit svůj denní plán. Ideální je tvorba denních či týdenních plánů s realistickým odhadem a realistickými cíli. Tento časový plán by měl být člověku spíše pomocníkem a sloužit jako určité „vodítko“, neměl by ho svazovat. Zároveň by lidé měli brát v úvahu svůj osobní denní rytmus a respektovat výkonnostní křivku.

Člověku obecně pomáhá, když si jednotlivé cíle, úkoly, činnosti zaznamenává přehledně do diáře či kalendáře, čímž získává přehled a může si lépe aktivity plánovat, má kontrolu nad splněnými povinnostmi a naopak na ty, které ho čekají. Rovněž je potřeba plánovat si čas tak, aby činnosti byly, pokud je to možné, rozvrženy rovnoměrně.

Hlavní cíle obvykle lze rozdělit na dílčí a ty poté postupně realizovat. Přesto, že člověk má obvykle opačné tendence, neměl by nepříjemné činnosti odkládat. Dále by se neměl ztrácet v detailech, ale zaměřit se na to podstatné, přičemž neřešit několik problémů současně, ale soustředit se vždy jen na jeden, věnovat mu dostatečný čas a pozornost. Pokud je to možné, a jedinec nemá dostatečnou časovou kapacitu, může delegovat úkoly, které mohou splnit ostatní.

V oblasti individuální, konkrétně v učitelské profesi je nutné podchytit těžiště učiva a přizpůsobit mu tak plán vyučovacích hodin, nepodcenit přípravu na vyučování, naopak ji dobře propracovat a promyslet. Do vyučovací hodiny zbytečně nezařazovat příliš velké množství nové látky, vytvořit si rezervní čas pro opakování, prohloubení učiva a vedení dialogu se žáky. Dále by měl učitel vyučovací hodiny přesně začínat

a končit, začátek a konec výuky by měl být vždy vymezený. Pro usnadnění a lepší organizaci práce je pro učitele zásada neodkládání oprav žákovských písemných prací a domácích úkolů, měly by být opravovány průběžně. V neposlední řadě je nutné sebekriticky zanalyzovat své vlastní pedagogické pracovní metody a podle potřeby je obměňovat.

Jedinec by měl být schopen se naučit hospodařit s časem a to nejen na práci a povinnosti, ale dokázat si vyhranit také určité momenty pro volný čas, tedy dobu, kterou má vyhrazenou pouze pro sebe a může svobodně volit činnosti, které jsou mu blízké, příjemné a přinášejí mu příznačnou radost a potěšení. Osobní zájmy značně přispívají psychohygieně a pomáhají k odreagování a „očišťení“ mysli.

3.4.3 Sociální opora

Sociální opora je mimořádně důležitý faktor a je zásadním bodem prevence psychického vyhoření. Pod pojmem sociální opora se skrývá úzká skupina lidí, kteří jsou schopni při životních těžkostech a krizích jedinci poskytnout oporu, tedy primárně sociální kontakt. „Postiženého“ při těžkých chvílích neopustí, naopak se s ním snaží být, věnovat se mu a projevovat ochotu aktivně mu naslouchat (jeho stížnostem, problémům). Zároveň je zde také podstatné sdílení s jedincem jeho rozbouřené (neutišené) emoce, pochopit je a neodsuzovat, a to i v případech vědomí, že na dané situaci má on sám jistý podíl. Sociální opora má ochranný a záchranný charakter. Sociální opora může být také ve formě materiální či finanční pomoci.

Obecně platí, že čím lepší a kvalitnější jedinec udržuje sociální vztahy, tím nižší je riziko psychického vyhoření. Sociální oporu definoval americký profesor psychiatrie Gerald Caplan jako *„trvající mezilidské spoje a vztahy daného člověka ve skupině lidí, na které se tento člověk může spolehnout a které mu mohou poskytnout emocionální podporu, asistenci a potřebné zdroje ve chvílích, kdy je potřebují. Tito lidé mu poskytují i zpětnou vazbu. Spolu s ním sdílejí i určité stejné hodnoty a společenské normy.“*¹²

Člověk, který sám poskytuje sociální oporu, pomáhá obvykle i sám sobě, protože tím do jisté míry mobilizuje také své síly při pomoci druhému a zároveň se seznamuje s řadou zátěžových životních situací a učí se spolu s ním je řešit, čímž se připravuje na řešení obdobných problémů ve svém osobním životě.

12 CAPLAN G. In: KŘIVOHLAVÝ J., *Jak neztratit nadšení*. s. 91. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3

Sidney Cobb definoval tento pojem jako „sdělení určené danému člověku, které ho vede k tomu, že ten pak věří, že někdo o něj má zájem, že se někdo o něho stará, že si ho někdo váží (cení a hodnotí ho kladně vzdor všemu, co bylo) a že tak on patří do sítě lidí, mezi nimiž panuje určitá sociální komunikace a vzájemnost pomoci.“¹³ Sidney Cobb byl lékařem, který se zabýval právě vlivem sociální opory na průběh celkové léčby svých pacientů.

J. Křivohlavý ve své publikaci *Jak neztratit nadšení* vyjmenovává základní funkce sociální opory (Křivohlavý, 1998):

1. Naslouchání – velice důležitou funkcí sociální opory je právě aktivní naslouchání, porozumění, pochopení, možnost svěřit se se svým trápením a potížemi, sdílet své emoce
2. Potřeba sociálního zrcadla – touto funkcí je myšleno především znát pohled druhého, jak se na daný problém dívají druzí, získat tímto způsobem neutrální a nestranné hodnocení, zpětnou vazbu, čímž je možné předejít přeceňování či naopak podceňování
3. Uznání – představuje ocenění a uznání za to, co člověk vykonal, na tuto funkci navazuje povzbuzování
4. Povzbuzování – obvykle přináší podnět k dalšímu osobnostnímu zrání, stimuluje jedince a zabraňuje stagnaci (povzbuzuje k vyšším výkonům, cílům..)
5. Soucítění – empatie – představuje emocionální sdílení dobrého i zlého, prožívání s jedincem danou situaci, sdílení jeho pocitů, tuto funkci obvykle plní primárně nejbližší okolí, tedy rodina, manžel/ka (partner/ka), nejbližší přátelé, je velice důležité mít v těžkých životních situacích po boku někoho, kdo s námi ponese toto „břemeno“
6. Emocionální vzpruha – jedná se o potřebu mít ve svém okolí nejen odborníky/kapacity pro zlepšení své profesní úrovně, ale mít i v osobním životě lidi zralejší, kteří mohou být morálními vzory a přinášejí emocionální jistěni, jedná se o lidi, kteří jedinci „nedovolí“ upadat do depresí a skleslostí, naopak se snaží upozorňovat na světlá místa, když jedinec vidí vše v tom nejčernějším světle, jedná se o někoho, kdo dává naději a přináší motivaci a snaží se dokázat, že sled negativních událostí není nekonečný
7. Prověřování stavu světa – znamená prověřování informací přijímaných od druhých, „testování“ stavu světa, poznání vzájemných vztahů mezi lidmi

13 COBB S. In: KŘIVOHLAVÝ J., *Jak neztratit nadšení*. s. 91. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3

8. Dělbá práce – pokud jedinec na práci nestačí, a je toho na něj mnoho, potřebuje pomoc od druhých, v tuto chvíli je pro něj ochota poskytnout pomoc tou největší spásou
9. Spolupráce – úzce navazuje na dělbu práce, ale jedná se o užší propojení, s participací jedince na dané pracovní činnosti, k harmonické kooperaci je potřeba dávka důvěry a spolehlivosti
10. Přející prosociální postoj a nezištná pomoc – tato funkce je spojena s přívětivostí, dávkou altruismu, malými úsluhami, výpomocí

Existuje určitá spojitost, že čím více si lidé jednotlivých funkcí sociální opory váží a je pro ně mimořádně důležitá, tím více u nich hrozí riziko emocionálního vyhoření.

Sociální oporu obvykle jedinec nejčastěji nachází ve svých soukromých vztazích (rodinných, přátelských, partnerských..), ale lze ji získat i v prostředí pracovním.

3.4.5 Postoj k životu

Jak pravil J. M. Lochman: „*Lidský život nemůže žít jen každodenními problémy. Ve své základní lidské identitě je obrácen k něčemu, co „každý den“ překračuje a přesahuje. K něčemu, co trvá a zároveň dává životu jeho lidskou důstojnost a totožnost.*“¹⁴ Smysl života lze charakterizovat jako určité přesvědčení, že jedinec nežije marně, ale má důvod proč žít a vyvíjet ve svém životě snažení. Z pohledu teorie psychiatri V. Frankla jsou náchylnější ke stresu lidé, kteří mají potíže vidět ve svém životě nějaký smysl, nalézat ho. Z toho vyplývá frustrace, se kterou přichází přehnané pozorování sebe sama a sebelítost. Je důležité považovat svůj život za smysluplný a mít k němu pozitivní postoj, mít vyvážený hodnotový systém. V. E. Frankl (a psychologický směr, jehož je ústředním významným představitelem – logoterapie) se ve svém díle zabýval především touto problematikou, hledáním a nalézáním smyslu života, a to i v nelehkých podmínkách. Podle Frankla smysl života je něco, „co je nutné objevovat, ne vytvářet“ a musí ho objevit jedinec sám. Nachází ho tím, že žije, v mezilidských vztazích (lásce), tvoření a způsobu jakým nahlíží na svět.

Pozitivní postoj k životu, optimismus a převaha pozitivních emocí hrají významnou roli při zvládnání životních těžkostí a určitým způsobem formují lidskou

14

KŘIVOHLAVÝ J., *Mít pro co žít*. s. 71. Praha: Návrat domů, 2010. ISBN 978-80-7195-404-0

odolnost. Je známo, že lidé s pozitivní myslí bývají psychicky zdravější a odolnější. K této problematice se také vztahuje tzv. naučený pesimismus. První autor tohoto označení „learned pesimism“ byl Seligman (1975). Osoby zaujímající tento postoj obvykle pokládají dění kolem sebe za vnější příčinu, zásah určité (vyšší) moci a pocítují beznaděj s tím něco udělat a zasáhnout, protože žijí v domnění, že danou situaci nemohou a nejsou schopni nějakým způsobem ovlivnit a změnit ji. Naopak pro pozitivní myšlení je charakteristické setrvávání ve svých vizích do budoucnosti, životních hodnotách a prioritách a podle nich regulovat svůj vlastní život.

Víra rovněž úzce souvisí s životní filosofií a existenční smysluplností. Náboženská víra představuje jednu z možných forem zdolávání životních těžkostí a zátěžových situací a pro mnoho lidí je silně podpůrným aspektem. Víra představuje odevzdání se jedince do „rukou“ nějaké vyšší moci (Boha). Zároveň je ale člověk nucený k seberegulaci a vhodnému využívání svobody, která mu byla svěřena (dána). Náboženství a víra jsou spojeny s odolností, protože člověka naplňují určitým pocitem životní jistoty a bezpečí.

Humor je další významnou složkou, která hraje roli ve schopnosti zvládnání životních těžkostí. V případě, že jedinci chybí smysl pro humor nebo ztratil schopnost dokázat se zasmát sám sobě a absurditám v životě, je možné rychlejší psychické vyhoření. Humor může sloužit jako „útok“, je to obranný mechanismus a může sloužit jako určitá forma agrese. Zároveň je také nástrojem sociální kontroly a může jedinci pomoci povznést se nad druhými i nad sebou samým. K. Šeďová ve své publikaci *Humor ve škole* popisuje humor jako „specifický typ zážitku, který nastává v situaci paralelního výskytu dvou jevů, jež jsou normálně vnímány jako inkongruentní. Humor je založen na sociální interakci, přičemž si účastníci humorné situace vzájemně signalizují přítomnost hravého neseriózního percepčního rámce. Ambivalentní povaha humoru umožňuje vyjádřit potlačované a společensky nepříjemné impulsy, případně emocionálně přepólovat význam vnímané situace.“¹⁵ Humor tedy pomáhá navozovat pozitivní emoce a také spoluvytvářet solidaritu a sdílet s ostatními příjemné prožitky. I jinak obtěžující věci či situace lze díky humoru vidět snesitelnějšími a povznést se nad nimi. Pozitivní emoce a celkové naladění zpětně posilují pozitivní postoj člověka k životu.

Osoby, které svůj život pokládají za smysluplný a mají smysl pro humor, se vystavují podstatně nižšímu výskytu negativních důsledků zátěžových situací v jejich životě. Osobnosti s lepší kvalitou zdraví se vyznačují optimismem, dávkou nezdolnosti a dovedností regulovat a řídit dění kolem sebe. Naopak lidem se sklonem ke zvýšené nemocnosti bývají přisuzovány opačné charakteristiky, panuje u nich spíše pesimismus, zlost a hostilita.

4. Preventivní opatření proti syndromu vyhoření v rámci školy

Je řada preventivních postupů, jak je možné snížit riziko výskytu burnout syndromu ve školním prostředí. Ředitel školy může do jisté míry pomoci, jak tomuto negativnímu jevu předejít a vytvořit prostředí vstřícné a rozvíjející. Autoři C. Hennig a G. Keller ve své publikaci *Antistresový program pro učitele* (Hennig, Keller, 1996) uvádějí možný návrh změn pro zlepšení a jmenují zde: opatření k efektivnějšímu uspořádání pedagogických rad a konferencí, vytvoření burzy nápadů či návrhů pro výuku, vzájemné hospitace, pedagogické rozhovory, případové diskusní skupiny či supervizní skupiny, komunikativnější uspořádání sborovny a kabinetů, zlepšení informačního toku (interní komunikace) a interní vzdělávání kolegů jednotlivými učiteli.

Vytvoření burzy nápadů a návrhů pro výuku či brainstorming ve školním prostředí mohou působit nejen jako zajímavé zpestření a zároveň osvědčené kreativní metody, ale mají i preventivní funkci. Tyto techniky mohou pomoci k překonání osobních psychických či sociálních bariér.

Vzájemné hospitace jsou dalším vhodným pomocníkem. Učitel má možnost se na průběh vyučování podívat z jiné perspektivy a zároveň má možnost vidět učební metody a strategie svého kolegy, což pro něj může být velice inspirativní a obohacující. Hospitace jsou významným nástrojem pro zkvalitňování učitelské práce. Hospitaci ve smyslu kontroly provádí inspektoři a vedení dané školy (ředitel), v tomto případě se hledí především na kvalitu výuky, práci učitele, práci žáků. Existují však také vzájemné hospitace mezi učiteli – kolegy, kteří tímto způsobem, pomocí pozorování a záznamu, získávají nové znalosti a dovednosti. Jedná se tedy o účel studijní a lze jej zařadit do oblasti dalšího vzdělávání v interním prostředí sloužící k profesnímu rozvoji. Může se ale také objevit v rámci profesní přípravy (ve formě náslechu) a při vstupu do zaměstnání, za účelem orientace v profesi (uvádění učitele).

Pravidelné pedagogické rozhovory a pedagogické porady jsou další důležitou součástí preventivního opatření. Pracovní porady jsou pomocným nástrojem v boji s burnout, dochází zde k možnosti osobního styku pracovníků – učitelů. Je ideální,

pokud během ní mohou jednotliví účastníci svobodně a nenuceně sdělit své připomínky či případnou kritiku a vnést své vlastní plány, řešení. Mělo by tedy dojít k patření k efektivnějšímu uspořádání pedagogických rad a konferencí, jichž se učitelé obvykle účastní. Kromě těchto formálních porad, které se konají v přítomnosti ředitele, dochází i k vzájemným pedagogickým rozhovorům mezi kolegy na neformální úrovni.

Důležitou roli při prevenci hrají dobré vztahy nejen v kolegiálním prostředí mezi spolupracovníky v učitelském sboru, ale také s vedením školy. Vztah mezi nadřízeným a podřízeným je velice důležitý a měl by splňovat určitá pravidla. Mělo by docházet k pravidelnému setkávání, průběžně záležitosti konzultovat a ne až ve chvíli, kdy se vyskytne problém v akutní fázi (když je to obzvláště naléhavé). Kladně také působí, když se ředitel snaží spolupracovníky spíše stmelit, sladit jejich vzájemné vztahy, než-li je dostávat do zbytečných vzájemných sporů. Nadřízený by vždy měl seznamovat nejen s krátkodobými (operativními) úkoly, ale i s dlouhodobými perspektivami a záměry. V neposlední řadě je důležité, aby ředitel dokázal osobně vyjádřit jednotlivým učitelům své uznání a dát najevo, že si jejich práce cení.

Osvědčeným a preventivním způsobem jak efektivně zabraňovat syndromu vyhoření ve školském prostředí jsou případové diskusní skupiny a supervize. Případové diskusní skupiny představují kolektiv ideálně osmi až dvanácti učitelů, společně s vedoucím (supervizorem). Tato skupina se pravidelně zúčastňuje společných setkání, která nabízejí vzájemnou pomoc při zvládání každodenních problémů. Supervizní skupina se schází dle potřeby, ale obvyklá frekvence bývá jednou měsíčně na přibližně jednu až dvě hodiny. V tomto společenství vždy panuje důvěrná atmosféra a diskrétnost členů. Ehinger a Hennig (1994) rozumí spoluprací v takovéto diskusní skupině učitelů v případech, kdy tito lidé nevědí jak dále pokračovat, ztrácejí přehled o situaci (problému), pocítují nespokojenost se svým pracovním životem a uvažují o odchodu ze zaměstnání. Svůj běžný den v zaměstnání mají spojený jen se vztekem, velkou psychickou zátěží, fyzickou nevolností a neustálými konflikty se žáky či kolegy, pokud se cítí přetěžováni kladenými nároky či očekáváními nebo jsou pouze zvědavými a mají touhu dál odborně růst a rozvíjet se, rozšířit si svůj pedagogický repertoár o další strategie a metody. (Hennig, Keller, 1996)

Komunikativnější uspořádání sborovny a kabinetů jsou dalším vhodným způsobem. Kvalitnějším uspořádáním se může zlepšit a zjednodušit interní komunikace.

Zlepšení interní komunikace je základním krokem pro efektivní fungování. Proto je jednou ze základních podmínek. Nutné je také jasné nastavení zpětné vazby, komunikace by měla být oboustranná a měla by fungovat jak ve vertikální, tak horizontální úrovni. Do interní komunikace spadá sdílení aktuálních zpráv, stálá informovanost, která by měla zároveň upevňovat sounáležitost a pozitivní vztahy. Tato informovanost by měla být průběžně a to jak na verbální úrovni, tak současně prostřednictvím e-mailu, intranetu apod. Důležité jsou také pravidelné porady a schůze, které mají rovněž za cíl informovat a předávat si zprávy, společně řešit stávající problémy. Interní školení je rovněž jednou z možných forem, kde se sdílejí znalosti, předává se know-how. Pro interní komunikaci je také dobré, pokud vedení školy pravidelně realizuje hodnocení spokojenosti, jehož úkolem je monitorovat názory a postoje jednotlivých pracovníků (učitelů). Učitelé mají tímto způsobem prostor se vyjádřit ke stávající situaci, vyjádřit svou spokojenost či nespokojenost, případně sami navrhnout určitá opatření. (Holá, 2006)

Další vzdělávání je dalším významným faktorem, který může působit preventivně a zároveň především zabraňuje stagnaci, naopak osobnost učitele nadále rozvíjí a obohacuje její. Může se jednat o interní vzdělávání kolegů jednotlivými učiteli (o učebních metodách, směrech, relaxačních technikách..). M. Prášilová ve své práci týkající se školského managementu uvádí formy dalšího vzdělávání vykonávané na daném pracovišti – tedy v prostředí dané školy, jedná se o tzv. metody „on the job“, kdy se využívá především vzdělavatelů z interního prostředí, tyto metody jsou bezplatné. Ve školním prostředí se jedná především o hospitace. Osvědčené jsou ale také různé semináře, kurzy a tréninkové metody určené pro pedagogy k osvojení preventivních psychohygienických technik a návyků. (Prášilová, 2009)

Shrnutí teoretické části

V teoretické části autorka práce na základě odborné literatury přiblížila problematiku syndromu vyhoření ve vztahu k učitelské profesi.

První kapitola se zabývala samotnou profesí učitele, která je zde definována a popsána. Je zde zmíněný proces profesionalizace a specifika spojená s učitelskou profesí. V podkapitolách se autorka věnovala studiu jednotlivých vývojových fází v profesi učitele a výkonu profesí, do něhož spadají přímé i nepřímé pedagogické činnosti a zmiňuje zde návrh kariérního systému učitelů podle Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy.

Ve druhé kapitole je představena problematika psychické zátěže v pracovním prostředí. Autorka zde zmínila z historického hlediska určitou proměnu pracovní zátěže. V následující podkapitole je již popsána psychická zátěž – konkrétně v učitelské profesi. Nachází se zde definice učitelského stresu dle Kyriacova a psychická zátěž je zde rozdělena na oblasti mentální, senzory a emocionální. Dále zde autorka uvádí hlavní zdroje zátěže (stresory) v práci učitele.

Třetí kapitola se věnuje syndromu vyhoření. Nachází se zde definice pojmu a jeho vývoj, zároveň je zde zmíněna osobnost H. J. Freudembergera, autora tohoto pojmu, který jím sám prošel, dále myšlenky konceptu syndromu vyhoření podle Ch. Maslachové, jejích šest faktorů v pracovním prostředí, které zvyšují riziko syndromu vyhoření. Je zde zmíněna souvislost burnout syndromu a pomáhajících profesí, tedy čím se tyto profese vyznačují a proč právě u nich existuje vyšší riziko vzniku tohoto negativního jevu. Autorka rovněž odkazuje na příklady diagnostických metod, kterými jsou metody dotazníkové a jmenuje zde nejznámější Orientační dotazník (D.Hawkins, P. Maier, Ch. Thursman a kol.), *BM – Psychického vyhoření* (A. Pinesová), *MBI – Maslach Burnout Inventory* (Ch. Maslachová). Pro kvantitativní výzkum autorka následně zvolila *Inventář projevů syndromu vyhoření* J. a T. Tošnerových, který doplnila svými otázkami. Další podkapitoly se věnují průběhu syndromu vyhoření, kde autorka vycházela především z díla psychiatra R. Honzáka a popisuje zde cyklus vedoucí k syndromu vyhoření a jeho jednotlivé fáze. Dále jsou zde popsány projevy syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách (emoční, sociální,

fyzická, behaviorální). Následuje stěžejní podkapitola věnující se syndromu vyhoření v profesi učitele, kde je zdůvodněno, koho se především týká (u koho hrozí vyšší riziko) a poukazuje na souvislost s nadměrným pracovním stresem, velkým tlakem a frustrací, jsou zde rovněž uvedeny možné zdroje nespokojenosti v učitelské profesi z díla K. Paulíka a J. Vašutové. Závěrečné podkapitoly se zabývají možnostmi prevence syndromu vyhoření, lze zde nalézt obecná doporučení a příklady osobní prevence (zahrnující psychohygienu, organizaci času, sociální oporu, postoj k životu) a možné alternativy prevence v rámci prostředí školy.

Praktická část

5. Empirický výzkum

Praktická část bakalářské práce se zabývá empirickým výzkumem. V této části je popsán kvantitativní výzkum, který proběhl na základě reprezentativního dotazníkového šetření, které je dále doplněno výzkumem kvalitativním ve formě strukturovaných individuálních rozhovorů. V úvodu autorka práce charakterizuje výzkumný cíl a uvádí stanovené hypotézy, o které se tento výzkum opírá. Poté je zde vymezena cílová skupina respondentů – výzkumný vzorek. Dále je zde prezentace samotných výsledků výzkumu, diskuse, doporučení a závěr.

5.1 Cíle výzkumu

Cíl intelektuální: Empirická část bakalářské práce je zaměřena na analýzu náchylnosti učitelů k syndromu vyhoření, jaké roviny nespokojenosti jsou postiženy nejvíce a zjištění, zda délka praxe má vliv na tento jev. Dále se autorka snaží prozkoumat míru informovanosti učitelů, včetně znalosti zásad prevence. Dotazníkové šetření je doplněno kvalitativní formou individuálních strukturovaných rozhovorů, které mají zmapovat postoj učitelů k profesi, jejich hlavní motivaci k pedagogické práci a potíže, se kterými se během své praxe setkali. Závěrečné otázky se týkají problematiky prevence a to jak v rámci instituce školy tak i osobní prevence a udržování si vlastního duševního zdraví.

Cíl praktický: Pomocí výzkumného šetření byl naplněn cíl výzkumu, byly zjištěny postoje učitelů k vlastní pracovní činnosti a problémy vztahující se k učitelské profesi.

Cíl personální: Autorka získala cenné poznatky o učitelské profesi a problematice syndromu vyhoření. Dotazovaní učitelé se vyjádřili k reálném stavu zkoumané problematiky.

5.2 Stanovení hypotéz a problémových otázek

V rámci empirického výzkumu byly autorkou stanoveny tři hypotézy, které se opírají primárně o poznatky získané z odborné literatury.

Hypotéza č. 1: Míra náchylnosti k syndromu vyhoření u pedagogů stoupá s delší dobou pedagogické praxe.

U této hypotézy autorka vycházela především z publikace B. Lazarové *O práci zkušených učitelů*. Tato hypotéza se opírá o otázky z *Inventáře projevů syndromu vyhoření*, tedy o otázky č. 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27.

Hypotéza č. 2: Nespokojenost v emocionální rovině směřuje ke zdravotním problémům.

Hypotéza vychází z předpokladu, že negativní prožívání se následně odráží ve zdravotních potížích, které jsou psychosomatického charakteru. Hypotézu mají verifikovat či falzifikovat otázky z *Inventáře projevů syndromu vyhoření*, z roviny emocionální a tělesné, tedy otázky č. 5, 6, 9, 10, 13, 14, 17, 18, 21, 22, 25, 26.

Hypotéza č. 3: Informovanost pedagogů o syndromu vyhoření stoupá dobou pedagogické praxe.

Tato hypotéza se opírá o posledních šest otázek dotazníku, doplněných autorkou práce, tedy otázky č. 28, 29, 30, 31, 32, 33.

Ke druhé části výzkumného šetření, kvalitativní, se váží následující problémové otázky:

Problémová otázka č. 1: *Co je motivací k výběru učitelské profese?*

Problémová otázka č. 2: *Jaká jsou zlomová období v kariéře učitele?*

Problémová otázka č. 3: *Co je hlavním zdrojem stresu v zaměstnání?*

Problémová otázka č. 4: *Věnují školy dostatečnou pozornost prevenci syndromu vyhoření?*

Problémová otázka č. 5: *Mají učitelé pocity nedocenenosti své profese či dehonestace ze strany společnosti?*

5.3 Zkoumaný terén a výzkumný vzorek

Autorka bakalářské práce oslovila osoby věnující se učitelské profesi. Záměrně byli vybíráni respondenti různých věkových kategorií s různou délkou učitelské praxe z odlišných stupňů škol a z celého území České republiky, takže se v tomto kvalitativním výzkumu jedná o reprezentativní vzorek.

Pro výzkum kvalitativní byli oslovováni učitelé, které autorka osobně zná z vlastní studijní zkušenosti. Jedná se o učitele mateřské, základní, střední a vysoké školy. Z jednotlivých stupňů škol byl vybrán vždy jeden zástupce.

Celkový počet respondentů je 123. Mezi respondenty jsou zastoupeny ženy i muži. Ve finální verzi se podařilo oslovit 97 žen (79%) a 26 mužů (21%).

5.4 Fáze výzkumného šetření

První fáze výzkumného šetření proběhla během února roku 2018. Autorka oslovila učitele z různých typů škol napříč všemi kraji České republiky a elektronickou formou odeslala dotazníky spolu s příslušnými pokyny. Návratnost těchto dotazníků byla zhruba 70%. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 123 pedagogů. Mezi respondenty bylo zastoupení 97 žen (79%) a 26 mužů (21%).

Druhá fáze výzkumu proběhla formou individuálních rozhovorů a byla uskutečněna po vyhodnocení dotazníkového šetření. Pro účely kvalitativního rozhovoru byli osloveni čtyři učitelé z různých typů škol (mateřské školy, základní školy, střední školy a vysoké školy). Kladené otázky plnily doplňující funkci pro rozšíření informací o profesi učitele, získání osobních pohledů na možné překážky v kariéře, hlavní zdroje stresu či naopak možné motivátory, otázku prevence syndromu vyhoření a osobní postoj.

5.5 Metodologie, metody a techniky výzkumu

Pro účely této bakalářské práce byl uskutečněn výzkum kvantitativní doplněný kvalitativním. Kvantitativní výzkum proběhl formou dotazníkového šetření, kdy následně po sběru určitého množství dat byla provedena analýza těchto výsledků a zpracována pomocí statistických technik. „Dotazník bývá definován jako metoda pro hromadné shromažďování dat (informací) pomocí písemně zadávaných otázek (položek dotazování). Je to jedna z nejpoužívanějších metod výzkumu v pedagogice, psychologii, sociologii, ve výzkumu veřejného mínění aj. V pedagogickém výzkumu je dnes aplikována zejm. pro zjišťování názorů a postojů žáků, učitelů, rodičů aj.“ (Průcha, 1995, s. 43).

5.5.1 Dotazníkové šetření

Autorka zvolila metodu anonymního reprezentativního dotazníkového šetření z hlediska časové náročnosti na zpracování získaných odpovědí účastníků, je poměrně rychle a srozumitelně zobrazena zpětná vazba od účastníků. Proces výzkumu proběhl elektronickou dotazníkovou formou, při němž autorka využila aplikace Google Forms.

Dotazník vychází primárně ze standardizovaného dotazníku J. a T. Tošnerových *Inventáře syndromu vyhoření* (viz. příloha B), pomocí něhož lze zjistit míru náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření. Tato dotazníková metoda bývá hojně používaným nástrojem pro identifikování příznaků syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách. Tento dotazník obsahuje výčet příznaků ze čtyřech oblastí: rozumové roviny, emocionální roviny, tělesné roviny a sociální. Součet bodů z těchto rovin udává celkovou míru náchylnosti jedince. Odpovědi na dotazník je nutné reflektovat se svou pracovní činností. Tato dotazníková metoda je poměrně univerzálním nástrojem, je vhodná zejména pro tzv. pomáhající profese, proto pro účely této práce bylo nutné pozměnit některé subjekty, např. klienty na žáky. Otázky v tomto dotazníku nejsou záměrně seřazeny podle rovin (rozumové, emocionální, tělesné a sociální).

V úvodu dotazníku respondenti udávali své identifikační znaky, kterými bylo pohlaví, stupeň školy, na které působí a délka učitelské praxe. Právě délka praxe byla klíčovým faktorem, protože se o ní opírají dvě ze stanovených hypotéz.

Při vyplňování dotazníku nebylo nutné odpovídat postupně, respondenti měli možnost se k jednotlivým otázkám vracet. Otázky byly uzavřené a respondenti mohli vybírat pouze z uvedených možností. Dotazník byl zakončený možností odeslat jej po jeho vyplnění, teprve poté byly výsledky zveřejněny.

Pro větší přehlednost a efektivnější prezentaci výsledků výzkumu byly odpovědi zpracovány pomocí grafů a tabulek.

5.5.2 Metoda rozhovoru

Autorka pro účely kvalitativního výzkumu oslovila čtyři respondenty z odlišných stupňů škol, které již sama osobně zná. Rozhovor byl strukturovaný a byl při něm použitý soubor otevřených otázek, které byly pokládány každému respondentovi jednotlivě. Rozhovory se uskutečnily během osobního setkání či během telefonického rozhovoru. Oslovení respondenti byli seznámeni s účely rozhovoru a souhlasili s ním. Získaná data byla autorkou převedena transkriptivně do textové podoby a v této kapitole se nachází doslovný přepis těchto rozhovorů.

Použité otázky pro individuální rozhovory

1. Co Vás motivovalo k výběru učitelské profese?
2. Jaké bylo zlomové období ve Vaší kariéře? Objevily se překážky? Jak jste se s nimi vypořádal/a?
3. Co je pro Vás v zaměstnání hlavním zdrojem stresu? Co Vám na práci vadí a co Vás naopak nejvíce těší?
4. Myslíte si, že škola věnuje patřičnou pozornost prevenci syndromu vyhoření? Pokud ano, jakým způsobem?
5. Jak vy osobně bojujete proti syndromu vyhoření?
6. Máte pocit nedocenenosti odvedené práce a dehonestace profese ze strany společnosti?
7. Jaký je Váš současný postoj k práci?

5.5.3 Etika výzkumu

Dotazník nemá vlastnost hodnotící či diagnostickou, jedná se spíše o orientační měření zkoumající náchylnost. Vysoký součet bodů z jednotlivých částí nemusí nutně vypovídat o stavu vyhoření. Jedná se spíše o podnět k zamyšlení se nad osobním životním stylem a vlastním přístupem k práci.

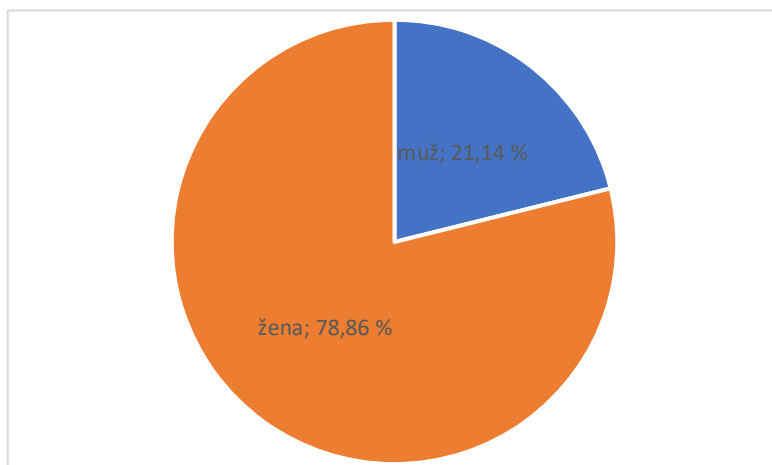
Při oslovení byli respondenti seznámeni s účely tohoto dotazníku. Dotazovaní se v úvodu dozvěděli, že se jedná o dotazníkové šetření pro výzkum do bakalářské práce a byli obeznámeni i s jejím tématem. Zároveň byli ujištěni, že se jedná o zcela anonymní dotazník a tedy se sdílenými citlivými informacemi bude ohleduplně zacházeno. Rovněž byli upozorněni na předpokládaný čas k vyplnění tohoto dotazníku, který se pohybuje kolem zhruba pěti minut.

5.6 Výsledky dotazníkového šetření

Tato kapitola prezentuje výsledky empirického výzkumu a jsou zde vyhodnoceny odpovědi získané z dotazníkového šetření. Pořadí výsledků je strukturované podle otázek dotazníku.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 123 respondentů, z toho 97 žen a 26 mužů. Dotazník zahrnoval celkem 33 otázek. Otázky byly automaticky doplněny konkrétními možnostmi pro komfortnější zpracování. Bylo možné označit pouze jednu variantu odpovědi. Návratnost dotazníků byla zhruba 60%. Během vyplňování se nenaskytl žádný problém.

1. Respondenti dle pohlaví



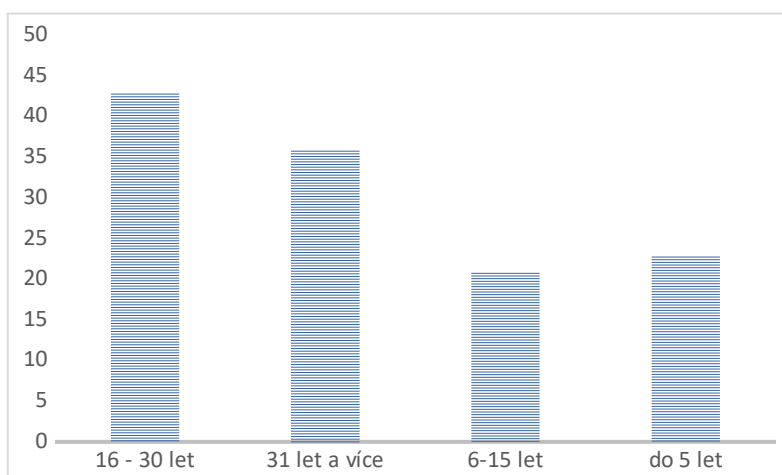
Graf č. 1: Respondenti dle pohlaví

Jste	Pohlaví	Podíl
muž	26	21%
žena	97	79%
Celkem	123	100%

Tabulka 1: Respondenti dle pohlaví

Z počtu 123 respondentů ve finální verzi odeslalo dotazník 97 žen (79%) a 26 mužů (21%).

2. Respondenti dle délky praxe



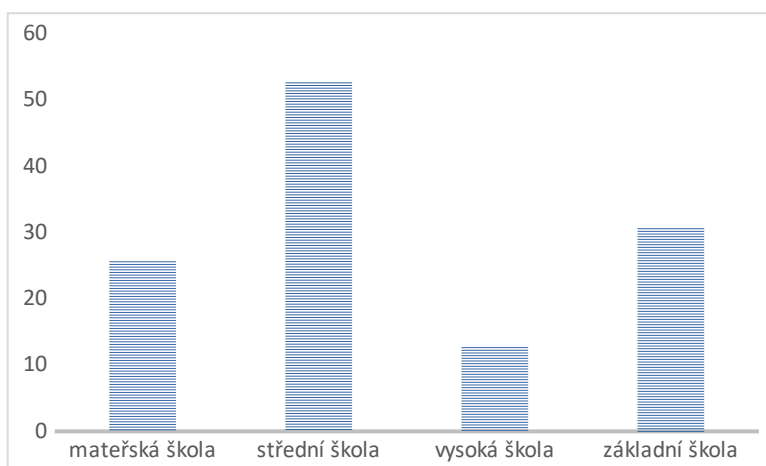
Graf č. 2: Respondenti dle délky praxe

Délka praxe	Praxe	Podíl
16 - 30 let	43	35%
31 let a více	36	29%
6-15 let	21	17%
do 5 let	23	19%
Celkem	123	100%

Tabulka 2: Respondenti dle délky praxe

Nejvíce respondentů spadá do délky pedagogické praxe mezi 16-30 let s počtem 43 (35%), dále 31 a více – u 36 (29%). Praxi do 5 let uvedlo 23 (19%) dotazovaných a zbylých 21 (17%) rozmezí 6-15 let.

3. Respondenti podle stupně školy, na které působí



Graf č. 3: Respondenti podle stupně školy, na které působí

Stupeň školy	Počet	Podíl
mateřská škola	26	21%
střední škola	53	43%
vysoká škola	13	11%
základní škola	31	25%
Celkem	123	100%

Tabulka 3: Respondenti podle stupně školy, na které působí

Nejvíce zastoupenou kategorií byli středoškolští učitelé s počtem 53 (43%). Učitelů základních škol se zúčastnilo 31 (25%) a mateřských 26 (21%). Zbylých 13 (10%) představovali vyučující na vysoké škole.

3. Inventář projevů syndromu vyhoření

Rozumová Rovina	často a			
	vždy	někdy	zřídka	nikdy
Obtížně se soustřeďuji	5	41	72	5
Pochybuji o svých profesionálních schopnostech	11	50	37	25
Vyjadřuji se posměšně o žácích i o jejich rodičích	1	13	34	75
Můj odborný růst a zájem o obor zaostává	5	22	55	41
Přemýšlím o odchodu z oboru	8	25	30	60
Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru	0	20	59	44

Tabulka 4: Inventář projevů syndromu vyhoření – rozumová rovina

Z tabulky znázorňující rozumovou rovinu vyplývá, že učitelé dbají na profesionální jednání, což vykazují například výroky: „*Vyjadřuji se posměšně o žácích a jejich rodičích*“ či „*Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.*“ Zajímavé je, že z oslovených učitelů část přiznává, že přemýšlí o odchodu z oboru. Vyhoření v této oblasti se projevuje především ztrátou zájmu o svou práci (zejména tedy samotnou pedagogickou činnost a sebezdokonalování se ve svém oboru.

Emocionální Rovina	často a			
	vždy	někdy	zřídka	nikdy
Nedokážu se radovat ze své práce	16	37	60	10
Jsem sklíčený/á	7	27	58	31
V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný/á	7	27	60	29
Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní	7	34	62	20
Trpím nedostatkem uznání a ocenění	11	40	43	29
Cítím se ustrašený/á	2	7	28	86

Tabulka 5: Inventář projevů syndromu vyhoření – emocionální rovina

V emocionální rovině se objevily celkem překvapivé výsledky. Například na tvrzení znějící: „*Nedokážu se radovat ze své práce*“ až 16 respondentů uvedlo varianty „vždy“ nebo „často“ a 37 uvádí možnost „někdy“. V této části se objevila jedna z problematik tedy, že učitelé trpí silným pocitem nedostatku uznání a ocenění, z tohoto výzkumu se ovšem ukázalo, že tento pocit není tolik intenzivní, jak se na první pohled může jevit. Na druhou stranu negativní emoce jako je sklíčenost, pocity bezmoci a strach se objevují poměrně v malém měřítku.

Sociální Rovina	často a vždy	někdy	zřídka	nikdy
Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům se svými spolupracovníky	6	11	33	73
Nemám chuť pomáhat problémovým žákům	8	27	55	33
Svou práci omezují na její mechanické provádění	5	26	56	36
Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání	8	14	35	66
Pokud je to možné, vyhýbám se (mimo vyučování) rozhovorům se žáky a jejich rodiči	6	18	30	69
Frustrace ze zaměstnání narušuje moje osobní vztahy	4	14	44	61

Tabulka 6: Inventář projevů syndromu vyhoření – sociální rovina

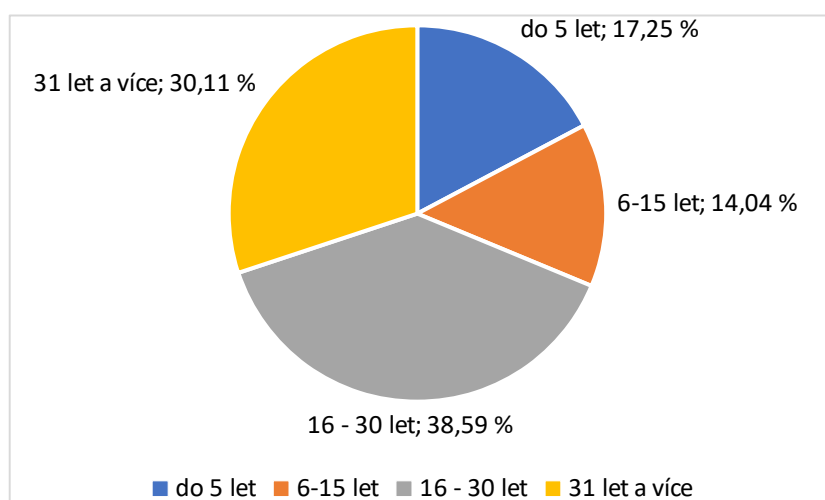
Tabulka týkající se sociální roviny vykazuje poměrně vyrovnanost a profesionalitu. Pozitivní odpovědi se objevují velice ojediněle, naopak převažuje víceméně vřelý přístup.

Tělesná Rovina	často a vždy	někdy	zřídka	nikdy
Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.	4	22	36	61
Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“	23	49	40	11
Jsem náchylný/á k nemocím	8	20	62	33
Jsem napjatý/á	11	32	59	21
Trápí mě poruchy spánku	19	23	44	37
Trpím bolestmi hlavy	7	23	54	39

Tabulka 7: Inventář projevů syndromu vyhoření – tělesná rovina

V tvrzení týkající se tělesné roviny a případných tělesných potíží převažují jednoznačně varianty „nikdy“ a „zřídka“, méně varianta „někdy“, které dokazují, že dotazovaní učitelé mají dobrý zdravotní stav a somatické potíže je příliš nesoužijí. Samozřejmě tato rovina úzce souvisí s věkem a zdravotním stavem konkrétního jedince.

4. Náklonnost respondentů k syndromu vyhoření podle délky pedagogické praxe



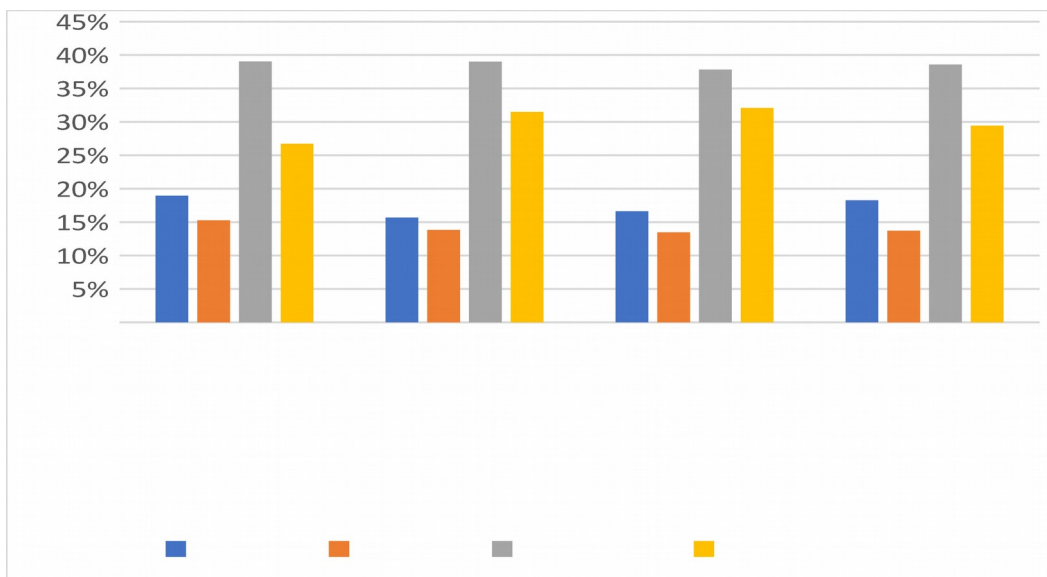
Graf č. 4: Náklonnost respondentů k syndromu vyhoření podle délky pedagogické praxe

Praxe	Náklonnost
do 5 let	17%
6-15 let	14%
16 - 30 let	39%
31 let a více	30%
Celkový součet	100%

Tabulka 8: Náklonnost respondentů k syndromu vyhoření podle délky pedagogické praxe

Odpovědi ze standardizovaného dotazníku – *Inventáře projevů syndromu vyhoření* ukazují, že nejvíce ohroženou skupinou pedagogů jsou učitelé s délkou praxe 16-30 let s četností 39% a dále učitelé s praxí 31 let a více s 30%. Menší míru náklonnosti k syndromu vyhoření vykazují učitelé s praxí 6-15 let (14%) a do 5 let (17%).

Analýza odpovědí z jednotlivých rovin pomocí číselné škály ukazuje míru náchylnosti k syndromu vyhoření. O toto zjištění se opírá jedna ze stanovených hypotéz, konkrétně hypotéza č. 1, která zní: „*Míra náchylnosti k syndromu vyhoření u pedagogů stoupá s delší dobou pedagogické praxe.*“

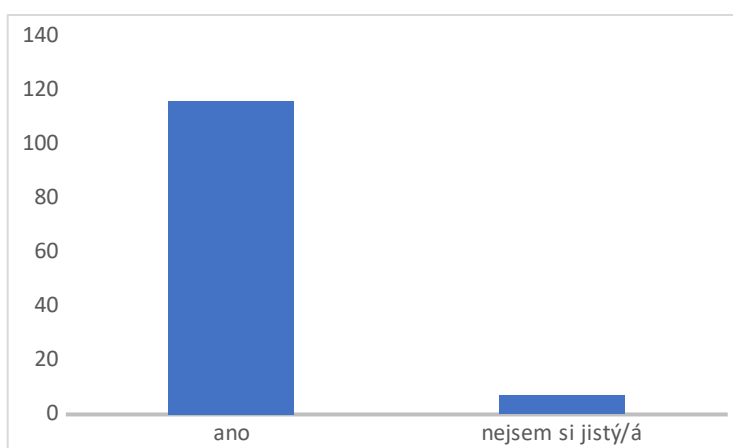


Graf č. 5: Náklonnost respondentů k syndromu vyhoření podle délky pedagogické praxe podle jednotlivých rovin

Praxe	Rovina Emocionální	Rovina Tělesná	Rovina Sociální	Rovina Rozumová
do 5 let	19%	16%	17%	18%
6-15 let	15%	14%	13%	14%
16 - 30 let	39%	39%	38%	39%
31 let a více	27%	31%	32%	29%

Tabulka 9: Náklonnost respondentů k syndromu vyhoření podle délky pedagogické praxe podle jednotlivých rovin

5. Informovanost učitelů o pojmu syndrom vyhoření



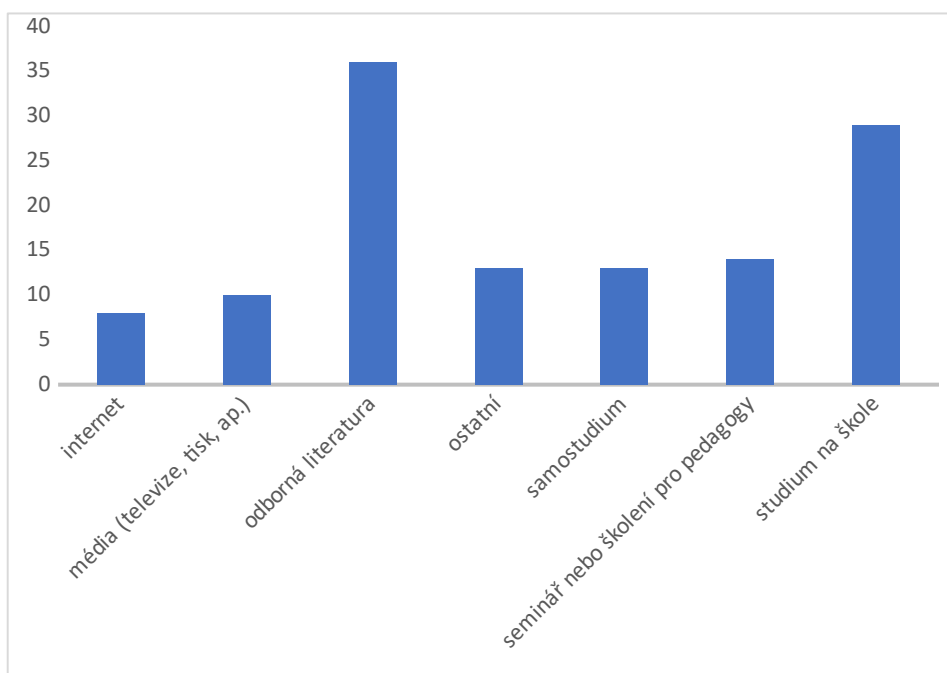
Graf č. 6: Informovanost učitelů o pojmu

Otázka	Počet	Podíl
ano	116	94%
nejsem si jistý/á	7	6%
Celkový součet	123	100%

Tabulka 10: Informovanost učitelů o pojmu

Z grafu je zřejmé, že jednoznačně převažuje varianta „ano“, kterou uvedlo 94% dotazovaných, což znamená, že respondenti obvykle dobře znají pojem syndrom vyhoření. Pouze 6% přiznává, že se si nejsou ohledně tohoto pojmu jistí.

6. Zdroje informovanosti



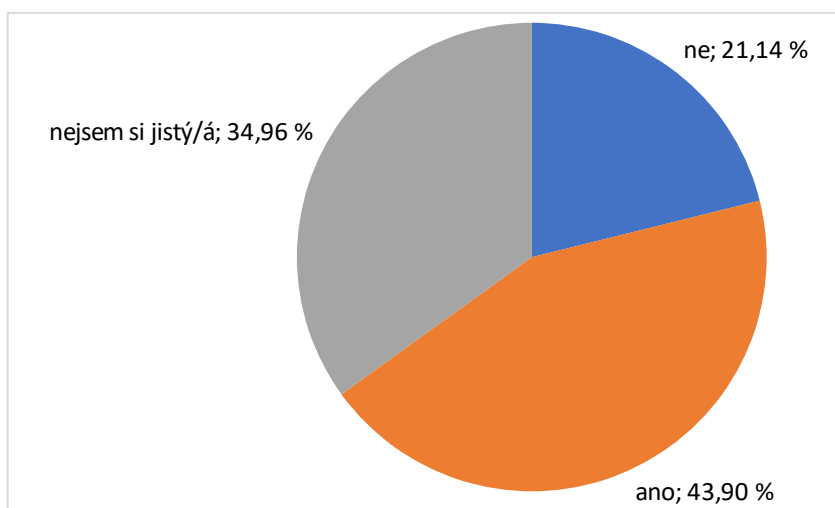
Graf č. 7: Zdroje informovanosti

Zdroje	Počet	Podíl
internet	8	7%
média (televize, tisk, ap.)	10	8%
odborná literatura	36	29%
ostatní	13	11%
samostudium	13	11%
seminář nebo školení pro pedagogy	14	11%
studium na škole	29	24%
Celkový součet	123	100%

Tabulka 11: Zdroje informovanosti

V otázce jaký byl zdroj informovanosti pro učitele o problematice syndromu vyhoření, byla nejčastěji uváděna odborná literatura (29%) a studium na škole (24%). Se stejným zastoupením – 11% byly uváděny varianty: „samostudium“, „seminář nebo školení pro pedagogy“ a možnost „ostatní“. V menším počtu se dále objevily varianty média (8%) a internet (7%).

7. Možnost výskytu syndromu vyhoření



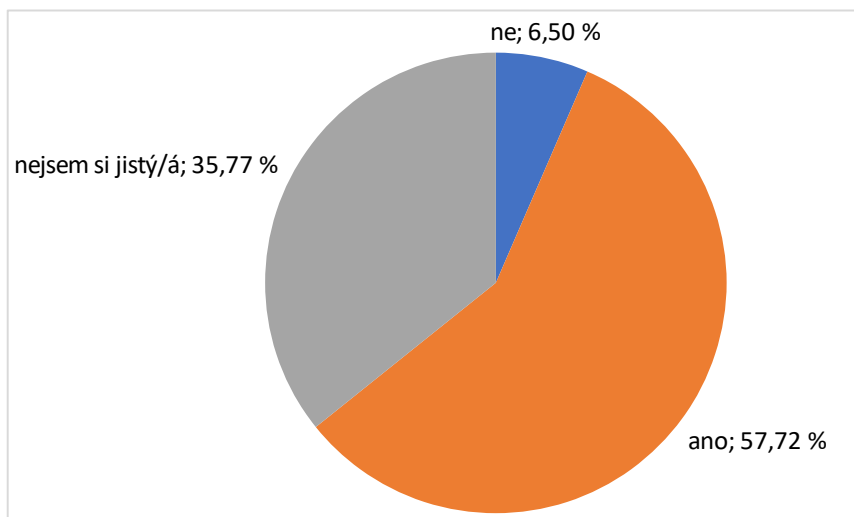
Graf č. 8: Možnost výskytu syndromu vyhoření

Popisky řádků	Počet
ne	26
ano	54
nejsem si jistý/á	43
Celkový součet	123

Tabulka 12: Možnost výskytu syndromu vyhoření

Odpovědi na tuto otázku ukazují, že pouze 21% respondentů odmítá možnost, že by se syndrom vyhoření mohl vyskytnout u nich samotných. Variantu „nejsem si jistý/á“ zvolilo 35% dotazovaných a 44% přiznává, že se u nich může tento jev objevit.

8. Poznání projevů syndromu vyhoření u kolegů



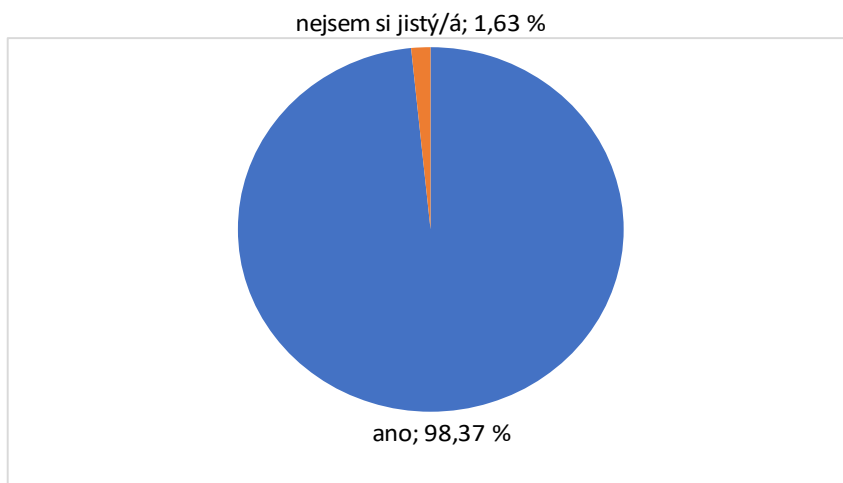
Graf č. 9: Poznání projevů syndromu vyhoření u kolegů

Popisky řádků	Počet
ne	8
ano	71
nejsm si jistý/á	44
Celkový součet	123

Tabulka 13: Poznání projevů syndromu vyhoření u kolegů

Převážná část respondentů (58%) uvádí, že dokáží rozpoznat projevy syndromu vyhoření. 36% respondentů přiznává, že si nejsou jisti a zbylých 7% uvádí, že ne.

9. Souvislost syndromu vyhoření se stresem



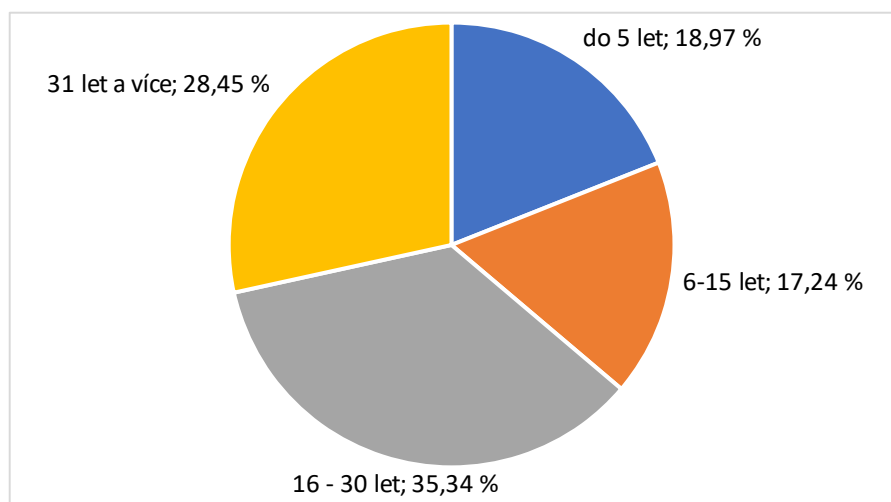
Graf č. 10: Souvislost syndromu vyhoření se stresem

Popisky řádků	Počet
ano	121
nejsem si jistý/á	2
Celkový součet	123

Tabulka 14: Souvislost syndromu vyhoření se stresem

Z odpovědí je patrné, že si respondenti uvědomují souvislost syndromu vyhoření se stresem. Variantu „ano“ zvolilo až 98% dotazovaných.

10. Znalost pojmu syndromu vyhoření ve vztahu k délce pedagogické praxe



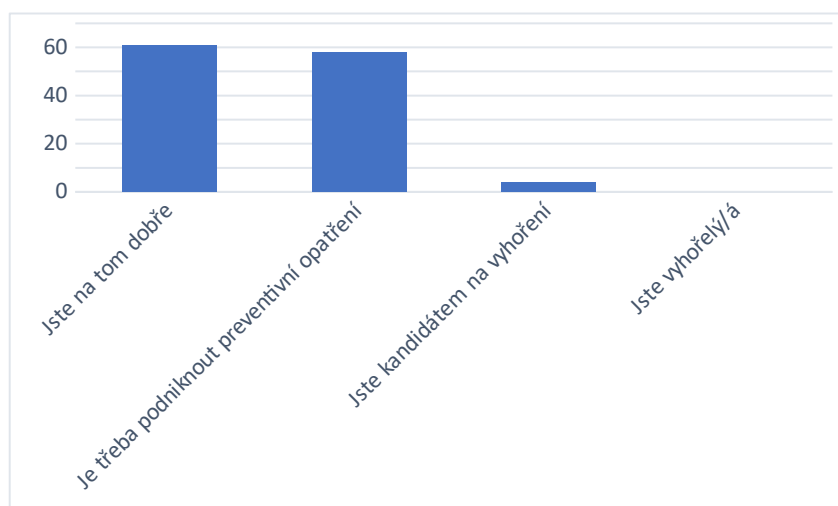
Graf č. 11: Znalost pojmu syndromu vyhoření ve vztahu k délce pedagogické praxe

Ze získaných odpovědí lze vyvodit, že znalost pojmu syndromu vyhoření je nejvyšší u pedagogů s delší délkou praxe, konkrétně u skupiny 16-30 let (35%) a dále 31 a více (28%).

Praxe	Podíl
do 5 let	19%
6-15 let	17%
16 - 30 let	35%
31 let a více	28%

Tabulka 15: Znalost pojmu syndromu vyhoření ve vztahu k délce pedagogické praxe

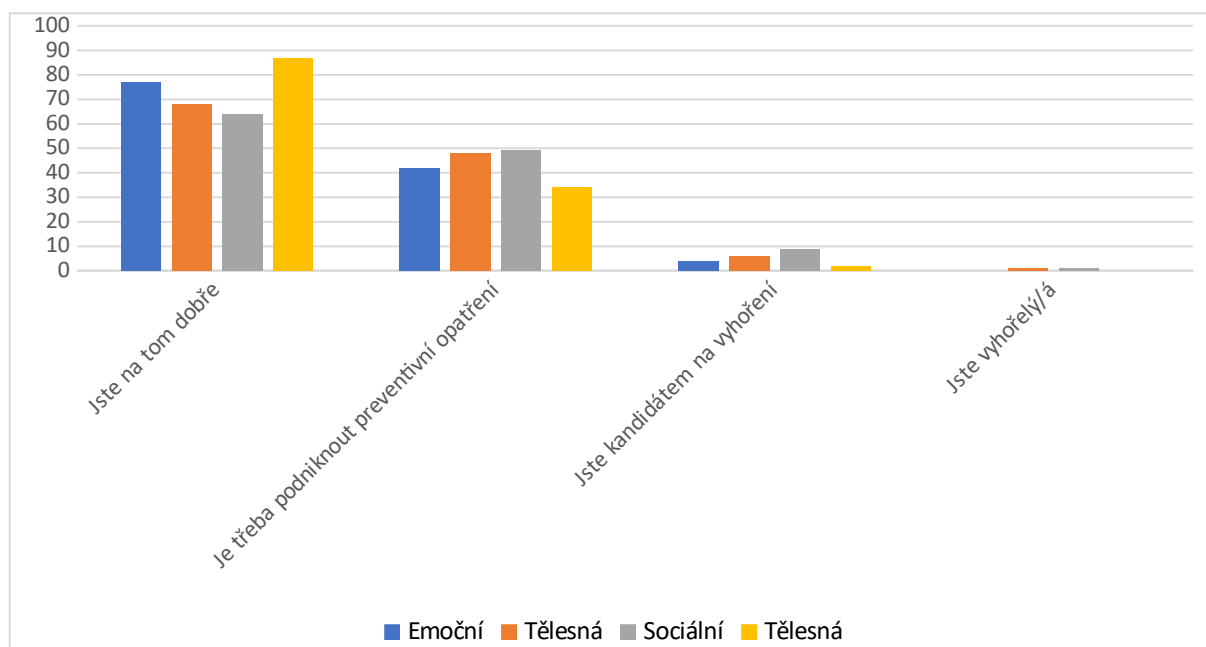
11. Náchylnost syndromu vyhoření u respondentů - četnosti



Graf č. 12: Náchylnost syndromu vyhoření u respondentů

Výzkum prokázal, že z osloveného vzorku respondentů – pedagogů není nikdo vyhořelý. Většina dotazovaných je na tom podle číselné škály k *Inventáři projevů syndromu vyhoření* velice dobře.

12. Náchylnost k syndromu vyhoření podle jednotlivých rovin



Graf č. 13: Náchylnost k syndromu vyhoření podle jednotlivých rovin

5.7 Analýza rozhovorů a kategorie kódů

Druhá empirická část této bakalářské práce obsahuje kvalitativní výzkum, který doplňuje předchozí dotazníkové šetření. Tyto individuální rozhovory s pedagogy by měly v kombinaci s předchozí kvantitativní metodologií vytvořit dostatečně hlubokou teorii potvrzenou jak na vzorku širokém tak následně i v úzkém spektru dotazovaných.

Označení respondenta	Pohlaví	Věk	Stupeň školy	Délka pedagogické praxe
R1	žena	53 let	základní škola	28 let
R2	žena	33 let	střední škola	8 let
R3	žena	54 let	mateřská škola	15 let
R4	muž	55 let	vysoká škola	11 let

Tabulka 16: Oslovovaní respondenti v rámci kvalitativního výzkumného šetření

KATEGORIE	KÓDY
Původní motivace k výběru učitelské profese	Od dětství jsem pořád něco nebo někoho vyučovala. Učila jsem cizinku česky ze známosti a došlo mi, že by mě to bavilo. Hlavně angličtina je moje velká láska, takže ji učím. Možnost předávat zkušenosti z praxe.
Zlomové období v kariéře	Zlom nastal před třemi lety, nepohodla jsem s vedením, chtěla jsem to řešit odchodem na jinou školu, ale nakonec jsem zůstala. Letos v září mi došlo, že už dokážu pochopit, když se učitelky zhroutí. Nevím o výrazně zlomovém období. Zlomů v kariéře bylo několik.
Problémy a překážky a vypořádání se s nimi	Překážky se občas objeví. Přicházejí ze strany rodičů. Nepochopení přichází také od kolegů nebo vedení školy. Vše se dá domluvit a zvládnout. Mluvit o nich a snažit se spolu s někým všechno nějak vyřešit. Velké množství termínů a deadlinů. Obrovské seznamy úkolů, které se nezmenšovaly. Starosti přesouvání dalších povinností od kolegů. Získala jsem pozici, která je nevděčná. Učit jsem začala ve zralém věku. Za

	<p>15 let praxe v jiném oboru jsem poznala více překážek. Usilujete o kariérní růst a nemáte podporu z vedení, ani z týmu a musíte si s tím poradit.</p>
Hlavní zdroje stresu	<p>Nejvíce vztahy ve škole – se všemi. Pokud to „uvnitř“ nefunguje, člověka nemá co těšit. Vzdávající byrokracie a kladený důraz na ni. Formální požadavky. Papírování, řešení zbytečností, věčně nespokojené kolegyně. Celý den kmitám a na přípravu dobrých hodin mi nestačí energie a čas. Vyškrtávání třídnice, sepisování zpráv, psaní článků na web, do novin atd. Inkluze je dle mého podvod na dětech, rodičích a kantorech. Tak to nevnímám, stres je všude a víme jak s ním pracovat. Plnění úkolů za druhé, které vám deleguje nadřízený za sebe nebo méně schopné kolegy. Z toho plynoucí nedostatek času.</p> <p>Pozitivní postoj: Děti jsou upřímné, nechci je zklamat. Dobrá zpětná vazba od bývalých studentů. Úspěšní absolventi, kteří se nadchli pro můj předmět nebo ti, které jsem přivedla k touze cestovat, studovat v zahraničí, být aktivními akčními mladými lidmi. Člověk se uklidní a snaží se to neprožívat. Těší uznání od rodičů a hlavně pokrok od dětí.</p>
Možnosti prevence	<p>Prevence v prostředí školy:</p> <p>Nevím, jestli vedení školy přispívá, věnuje pozornost nějaké prevenci, ale snad stačí, že požadavky, které na nás klade jsme schopni zvládnout a třeba i společně řešit to, co se postaví do cesty komukoliv z nás. Umí podržet v potížích, vyjít vstříc podle možností, netlačí na pilu za každou cenu. Všechno se dá řešit. V žádném případě. Naše škola ano, účastníme se různých seminářů. A pak je to i o člověku samotném. Jak která škola věnuje pozornost syndromu vyhoření. Ono to snad ani není úkolem školy.</p> <p>Osobní prevence:</p> <p>Snažím se sportovat, hýbat se podle svých možností. Někdy</p>

	<p>stačí procházka, výlet, jindy plavání nebo kolo. Jindy pěkná knížka, divadlo, koncert...Snad i káva a posezení s přáteli. Sportem. A snažím se neuzírat křivdami, nebýt stěžovatelka a zůstat mladá v duši a nad věcí. Zaměřuji se na odpočinek. Věnuji se své rodině, koníčkům. Relaxuji v přírodě, divadle a procházkami. Snažím se držet zásad Work life balancu. Pravidelný a plnohodnotný spánek, zdravá strava, čas vyměřený na koníčky, záliby, sportovní aktivity a čas na rodinu. Hlídat si čas a psychiku. Šetřit časem a neplnit úkoly na první pokyn, zpravidla celá řada vyšší nebo se změni v priority. Potom také v manažerské pozici delegovat úkoly. Myslet na sebe a na své zdraví.</p>
<p>Osobní postoj a pohled společnosti na pedagogickou profesi</p>	<p>Osobní postoj: At' je to jak chce, pořád mě to baví, i po těch letech. Nejhezčí je odezva dětí na cokoli. I když se něco nepovede. Baví a těší mě výuka a práce se studenty. Často se cítím zavalená prací. Práce mě baví. Pro mě je to spíš hobby. Pozitivní. Nedělám si zbytečně psychické bariéry a hledám si optimistické kolegy, kteří chtějí plnit úkoly (vyhýbám se těm, co hledají příčiny jak to nejde, potížitům a negoušům).</p> <p>Pohled společnosti: Všichni chodili do školy, všichni k tomu mají co říct. Jsou situace, kdy se můžu snažit jak chci, ale díky nastaveným kritériím to prostě nedokážu. To ani ne, finance se zlepšují, každé povolání má něco, spíš mi vadí finanční překážky při vykonávání profese. Já osobně ne, ale ještě si přivydělávám v jazykové škole a soukromou výukou. Zařídila jsem si to ke své spokojenosti. Dokud společnost bude postavena na prestiži, penězích a vnějším úspěchu, nejsem si jistá, že lidé pocítí spokojenost a ocenění. Je třeba jít spíš k sobě dovnitř - tam najdete radost a štěstí. Ne. Musíme si každý sám sebe vážit a tak, když je potřeba, se ozvu.</p>

Tabulka 17: Analýza rozhovorů, kategorie kódů

Původní motivace k výběru učitelské profese

Motivace pedagogů pro výběr učitelské profese byla různá. V rozhovorech byla zmíněna předchozí zkušenost s učením, která byla následně impulsem pro zvolení učitelské dráhy. Objevila se tam i náhoda jako například učení cizince českému jazyku a oblíbená činnost vyústila v pedagogickou profesi. Někdo o výběru pedagogické profese nepochyboval již od dětství, kdy v sobě objevoval touhu učit, ať už šlo o hračky nebo dětské vrstevníky. Pedagogové zmiňovali i obyčejnou radost ze setkávání se s žáky. Kromě předchozí zkušenosti zde učitelé zmínili také lásku k předmětu nebo možnost dále předávat své zkušenosti z praxe. Možnost předávat zkušenosti z praxe uvedl konkrétně vysokoškolský učitel.

Zlomové období v kariéře

Oslovení učitelé většinou nebyli schopni pojmenovat konkrétní zlomová období v kariéře, případně uvedli, že o žádném výrazném období neví nebo si jej neuvědomují. Lze říci, že zlomová období v kariéře jsou velmi individuální záležitosti. Pouze jedna učitelka přiznala, že interní problém chtěla vyřešit odchodem na jiné pracoviště, ale nakonec si to rozmyslela a na škole zůstala. Jedna pedagožka si uvědomila na začátku minulého školního roku, pod tíhou množství úkolů a termínů, že se pedagogové mohou zhroutit a uznala, že se to může týkat i jí samotné. Jiná, která měla mnohaleté zkušenosti práce mimo učitelství obor a začala učit až ve zralém věku uvedla, že více problémů řešila v předešlé kariéře. Zpovídaný pedagog hovořil o několika zlomech a to v souvislosti s vlastním kariéřním růstem a absencí podpory ze strany vedení.

Problémy a překážky a vypořádání se s nimi

Z rozhovorů jasně vyplynulo, že problémy a překážky v učitelství jsou velice rozmanité. Všichni učitelé přiznávají, že překážky v zaměstnání se občas objeví a je nutné jim čelit. Mezi možné překážky a problémy v práci patří nepochopení ze strany rodičů, kolegů či vedení školy, někdo si stěžuje konkrétně právě na nedostatek podpory ze strany kolegů nebo vedení. Dále přetížení velkým množstvím úkolů pod tlakem termínů. Dalším možným a závažným problémem je chybějící podpora ze strany vedení školy a týmu kolegů.

Hlavní zdroje stresu

Jako hlavní zdroje stresu učitelé jmenují nepříznivou atmosféru a ne příliš harmonické vztahy v prostředí školy. Je zde zmiňována i přílišná byrokracie, na kterou je kladen čím dál tím větší důraz. Učitelé k plnění administrativní práce investují určité množství času a energie, kterou by raději využili jiným způsobem (na přípravu dobrých vyučovacích hodin atd.). Je zřejmé, že administrativní činnost nebývá příliš oblíbenou a pedagogové ji vnímají jako velkou zátěž. Stresující je dále případné plnění úkolů za druhé (neschopné či nezkušené kolegy) a z toho plynoucí nedostatek času. Jedna pedagožka uvádí jako zdroj stresu mimo jiné například inkluzi, respektive způsob uvádění do praxe nebo finanční podhodnocení či nízkou prestiž učitelského povolání.

Naopak tím, co pedagogy těší, je pokrok u dětí a uznání od rodičů. Dále pak pozitivní zpětná vazba od bývalých studentů, kteří se úspěšně realizují v dalším studiu nebo v zaměstnání. Učitele obecně těší, když mohou sledovat, že jejich práce má smysl.

Možnosti prevence

Prevenici v prostředí školy někteří chápou jako dostačující. Jiný říká, že na jejich škole žádná prevence neexistuje. Jedna z učitelek se účastní speciálních seminářů, ale uvědomuje si i vlastní zodpovědnost za svůj duševní stav. Další pedagog se domnívá, že není úkolem školy, aby prevenci řešila.

V rámci osobní prevence pedagogové většinou sportují, relaxují v přírodě, čtou knihy, navštěvují kulturní akce, věnují volný čas rodině, přátelům, koníčkům. Snaží se správně nakládat s časem a nezapomínají delegovat úkoly i na jiné. Jsou si vědomi důležitosti péče o vlastní zdraví, snaží se být v psychické pohodě.

Osobní postoj k práci pedagoga

Přes náročnost a velké množství úkolů pedagogy práce s dětmi ve škole baví. Někteří ji chápou jako hobby. Jiní cítí kvantitativní přetížení (velké množství úkolů navzdory nedostatečnému množství času). Největší satisfakcí je pro ně zájem studentů o výuku. Ve škole vyhledávají spíše optimistické a nekonfliktní kolegy. Snaží se vyhýbat kolegům, kteří se jim jeví jako neschopní a nekompetentní.

Postoj společnosti k profesi pedagoga

Pedagogové jsou vesměs s aktuálním postojem společnosti vůči své profesi smířeni. Někteří si spojují termín nedocenenosti odvedené práce automaticky s finančním ohodnocením své činnosti. Uvědomují si, že každý člověk má se školním prostředím nějakou vlastní zkušenost a podle toho si vytváří svůj názor. Uvažují nad současnou situací ve společnosti, kde se oceňují spíše vnější ukazatele tzv. úspěšného člověka. Chápou, že si vlastní pozici musí hájit sami a že by si měli především sami sebe vážit.

5.8 Shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu

První dotaz v tomto rozhovoru směřoval k motivaci respondentů k výběru učitelské profese. Dotazovaní měli zcela odlišné impulsy. Objevily se zde odpovědi jako rodinná tradice, hobby a láska k vyučovanému předmětu, touha předávat své poznatky (třeba i získané z vlastní praxe).

Druhá otázka byla zaměřena na zlomová období a překážky v kariéře a jak se s nimi dotazovaní během své praxe vypořádali. Ve většině případů dotazovaní nejmenovali žádné konkrétní období v jejich kariéře, které by mohli označit za „zlomové“. Pouze jedna respondentka vyučující na střední škole přiznala, že určitý „zlom“ v její kariéře nastal v tomto školním roce. Po 8 letech praxe si během září uvědomila, že dokáže pochopit, když se učitelé zhroutí, nahromadilo se jí nadměrné množství úkolů a obtížně je zvládala. Jiná uvedla, že před třemi lety uvažovala o změně pracoviště, protože se nepohodla s vedením školy, ale rozhodla se zůstat.

Ve třetí otázce byli respondenti dotazováni, co pro ně v zaměstnání představuje největší zdroj stresu a dále co jim v práci nejvíce vadí a co je naopak těší. Jako zdroje stresu a pracovní nepohody byly zmíněny nezbytné administrativní povinnosti vedoucí k časové zátěži a vztahy uvnitř školy. Naopak to, co učitele nejvíce těší, je pozitivní zpětná vazba od rodičů (jejich uznání) a žáků a jejich pokroky a zároveň i to, že do školy děti chodí rády a jsou zvědavé. Byla zde zmíněna i pozitivní zpětná vazba od bývalých studentů a úspěšných absolventů.

Čtvrtá otázka se zabývala problematikou prevence syndromu vyhoření na škole. Učitelé přiznali, že se tímto škola příliš nezabývá a je tedy odpovědnost spíše

na každém jednotlivci, jak se s danou situací vypořádá a jak si udržuje své duševní zdraví. Spíše než na instituci spoléhají sami na sebe.

Pátá otázka navazuje na předchozí dotaz a týkala se oblasti osobní prevence. Odpovědi byly rozmanité a objevily se zde různé relaxační volnočasové aktivity a zájmové činnosti jako sport, výlety, četba, divadlo apod. Dále zde byl zmíněn odpočinek a trávení času s rodinou či přáteli. Jeden z vyučujících uvedl celkově zdravý životní styl a time management, další vyučující poukázala na důležitost zbytečně se nezabývat křivdami, zůstat v duši stále mladý a nad věcí.

V šesté otázce se autorka pedagogů ptala, zdali mají pocit nedocenění odvedené práce a dehonestace profese ze strany společnosti. Někteří určitou nedoceněnost pocítují, někteří nikoli. V případě těchto rozhovorů se jednalo o měřítko 1:3. Zároveň tato nedoceněnost byla automaticky spojována s nedostatečným platovým ohodnocením, přestože nebyla tak původně primárně zamýšlena.

Poslední sedmý dotaz měl zanalyzovat současný postoj učitelů k pedagogické profesi. Všichni respondenti uvedli, že mají stále kladný postoj i po letech praxe. Motivuje je odezva žáků/ studentů a užívají si práci s nimi. Negativní jevy si příliš nepřipouštějí a nepropadají jim.

Lze říci, že z odpovědí všech dotazovaných učitelů vyplývá, že mají optimistický přístup ke své profesi a k životu obecně. Přiznávají, že jejich práce přináší různá úskalí, mnoho povinností a určitý tlak, ale rozhodně těmito negativním vlivům nějak nepropadají a stále se radují ze své práce, což je velice důležité. Na základě těchto krátkých zpravědí rozhodně nelze vyvodit žádnou vyšší náchylnost k syndromu vyhoření. Jedná se sice o úzký výzkumný vzorek, ale přesto ukazuje, že ač se syndrom vyhoření učitelů bezprostředně týká, stále většina ve své profesi nachází smysl.

Výstup z kvalitativního výzkumu koreluje s výsledky získanými z kvantitativního dotazníkového šetření, které dokazuje, že učitelé jsou s větší mírou vyrovnání a spokojení se svou stávající pedagogickou profesí.

5.9 Diskuse

Diskuse shrnuje autorčiny poznatky získané z empirické části této bakalářské práce. Autorka se zde zamýšlí nad zjištěnými fakty, které zároveň srovnává s hypotézami, které si v úvodu stanovila a následně hodnotí, jestli se díky provedenímu

výzkumu potvrdily či naopak vyvrátily. Hypotézy a výsledky jsou konfrontovány s tezemi podloženými odbornou literaturou.

První hypotéza č. 1, kterou si autorka stanovila, zněla: „*Míra náchylnosti k syndromu vyhoření u pedagogů stoupá s delší dobou pedagogické praxe.*“ Tato hypotéza se opírala o otázky z *Inventáře projevů syndromu vyhoření*, jehož autory jsou T. a J. Tošnerovi, tedy prvních 24 otázek, komplexně ze všech rovin: rozumové, tělesné, emocionální a sociální.

Z výzkumné části studie B. Lazarové v knize *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů* ze zповědí ředitelů škol vyplývá, že v pozdější fázi u učitelů pozorují určité slabé stránky, mezi které řadí například neochotu měnit své pracovní metody, své pracovní zvyky a stereotypy, jsou méně flexibilní a vykazují znatelně menší schopnost adaptability. Změny pozorují také v emoční stránce osobnosti, může se objevit větší citlivost, náladovost, citlivější reakce na kritiku, zvýšená úzkost, labilita a nedůvěra. S těmito změnami v citové oblasti souvisí také nižší průbojnost, může se objevit strach a zhoršená sebe prezentace. Obecně známým problémem pak bývá neochota učit se novým technologiím a práce s nimi. U starších učitelů se také přirozeně objevuje větší únava a zvyšuje se pro ně časová náročnost – jejich tempo se zpomaluje a potřebují více času na svá rozhodnutí, promýšlení a plnění úkolů. (Lazarová, 2011)

Z výzkumu vyplynulo, že nejvíce ohroženou skupinou jsou učitelé s délkou praxe mezi 16-30 let. Lze tedy říci, že se jedná nejčastěji o osoby tzv. „středního věku“. Tato kategorie obvykle již dávno přišla o počáteční iluze. U učitele může dojít k postupnému „vyhasínání“, práce se může začít jevit jako rutinní záležitost a není do ní vložena taková míra nadšení jako tomu bylo zpočátku. Naopak výkon profese může člověka začít spíše postupně unavovat či dokonce vyčerpávat.

Další stanovená hypotéza č. 2 zní takto: „*Nespokojenost v emocionální rovině směřuje ke zdravotním problémům.*“ Tato hypotéza vychází z úzké souvislosti emocí s vegetativním systémem a psychosomatikou. Zkoumají ji otázky ze dvou rovin, a to právě emocionální a tělesné a zkoumá se vzájemná korelace mezi nimi.

Hypotéza na základě výzkumu nebyla jednoznačně potvrzena, přestože je podložena odbornými poznatky. Výzkum neprokázal jasnou souvislost mezi těmito dvěma složkami. V tělesné rovině odpovědi rozhodně souvisí s věkem, zdravotním stavem a životním stylem konkrétního jedince. Zároveň se jedná o poměrně intimní otázky, na které někteří respondenti možná nechtěli odpovídat.

Poslední třetí hypotéza č. 3 má následující znění: „*Informovanost pedagogů o syndromu vyhoření klesá s delší dobou pedagogické praxe.*“ Výzkum prokázal, že informovanost pedagogů o tomto jevu je větší s narůstající délkou praxe. Učitelé znají tento pojem a dokáží si představit jeho projevy a eventuálně ho sami identifikovat u svých kolegů. Konkrétně z analýzy odpovědí vychází, že nejvíce informovanou skupinou jsou učitelé s délkou praxe mezi 16-30 let, jedná se tedy o skupinu, která je zároveň nejvíce ohrožena. Celkově průzkum informovanosti učitelů o tomto jevu přinesl pozitivní zjištění.

Na závěr autorka shrnuje následující výsledky a potvrzení či vyvrácení hypotéz takto:

Hypotéza č. 1: *Míra náchylnosti k syndromu vyhoření u pedagogů stoupá s delší dobou pedagogické praxe.* byla potvrzena, z odpovědí respondentů ve standardizovaném dotazníku vyplývá, že riziko syndromu vyhoření se zvyšuje s delší délkou praxe.

Hypotéza č. 2: *Nespokojenost v emocionální rovině směřuje ke zdravotním problémům.* na základě výzkumu nebyla potvrzena, přestože je podložena odbornými poznatky. Výzkum nepřinesl jasnou souvislost mezi těmito dvěma rovinami.

Hypotéza č. 3: *Informovanost pedagogů o syndromu vyhoření stoupá s delší dobou pedagogické praxe,* byla potvrzena. Z výzkumu je patrné, že nejvíce informovanou skupinou jsou učitelé s delší dobou pedagogické praxe, konkrétně skupina s délkou praxe mezi 16-30 let, tedy paradoxně ta skupina, která je zároveň podle získaných výsledků nejvíce ohroženou syndromem vyhoření.

Ke druhé části empirického šetření, tedy kvalitativnímu výzkumu se vázaly problémové otázky.

Problémová otázka č. 1: *Co je motivací k výběru učitelské profese?* Dotazování učitelé v rozhovoru uvedli buďto předchozí zkušenost s učením různou formou, tedy zaujetí aktivitami pedagogického typu, které měli možnost vykonávat. Dále se jednalo o mimořádný zájem o daný obor (předmět) a touha se jím zabývat více do hloubky a poznatky z něj dále předávat. V poslední řadě zde byla zmíněna jako impuls pro výběr profese učitele možnost předávat své zkušenosti z praxe. Tuto odpověď uvedl konkrétně vysokoškolský pedagog pohybující se ve specifickém oboru.

Problémová otázka č. 2: *Jaká jsou zlomová období v kariéře učitele?* Na tuto respondenti nedokázali a nebo nechtěli odpovědět. V některých odpovědích uvedli,

že neví o žádném výrazně zlomovém období v kariéře nebyly nějak specifikovány. Pouze jedna učitelka zmínila, že uvažovala o odchodu ze školy z interních důvodů, ale zůstala. Vysokoškolský pedagog uvedl několik zlomových okamžiků v souvislosti s kariérním růstem a absencí podpory ze strany vedení.

Problémová otázka č. 3: *Co je hlavním zdrojem stresu v zaměstnání?* Dotazovaní v této otázce jmenovali více faktorů. V odpovědích byly zmíněny možné stresující faktory jako: nedostatky v organizační struktuře, ve vztazích a celkově nepříznivá atmosféra v prostředí školy. Dalším významným stresorem bývá přehnaná byrokracie a zahlcení administrativní činností. V poslední řadě případné plnění úkolů za své kolegy. Byl zde také zmíněn nedostatek času, který souvisí s předchozími faktory.

Problémová otázka č. 4: *Věnují školy dostatečnou pozornost prevenci syndromu vyhoření?* Učitelé přiznávají, že se touto problematikou škola příliš nezabývá a je tedy odpovědnost spíše na každém jednotlivci, jak se s danou situací vypořádá a jak si udržuje své duševní zdraví. Spíše než na instituci spoléhají pedagogové sami na sebe a svou osobní prevenci.

Problémová otázka č. 5: *Mají učitelé pocity nedocenění své profese či dehonestace ze strany společnosti?* Někteří dotazovaní určitou míru nedocenění reálně pociťují, někteří nikoli. Nedocenění byla v odpovědích pochopena ve vztahu s finančním podhodnocením, přestože v tomto kontextu nebyla původně zamýšlena.

5.10 Doporučení pro prevenci syndromu vyhoření v učitelské profesi

Pokud člověk dělá smysluplnou práci, je to jistě chvályhodné, ale také je podstatné, aby si uvědomoval, že v životě důležitější než práce je jeho vlastní psychické a fyzické zdraví. Z výsledků výzkumného šetření, které autorka provedla s respondenty z řad pedagogů z různých stupňů škol na území České republiky, bylo zjištěno, že situace není tak alarmující. Přesto je nutné tento problém nepodceňovat a pedagogům navrhnout konkrétní řešení, aby syndromu vyhoření předcházeli.

V rámci prevence syndromu vyhoření je vhodné zaměřit se na následující protektivní faktory (Brown, 2012 Skaalvik, 2007, Friedman, 2003): příznivé pracovní podmínky (vhodné prostory, materiální vybavení, přestávky, finanční prostředky), pozitivní atmosféra (podpora ze strany vedení, dobré vztahy v učitelském sboru, se žáky i jejich rodiči), osobní „nastavení“ jedince – jeho osobnost a její charakteristiky (míra

neuroticismu, resilience, emoční stabilita, temperamentové vlastnosti jedince atd.), zdroje energie a relaxace v soukromém životě (zdravý životní styl, dostatek odpočinku, volnočasové aktivity) a v neposlední řadě faktory, ve kterých si jedinec buduje přesvědčení o svých vlastních schopnostech organizovat a realizovat určité aktivity, které jsou stěžejní k úspěšnému dosažení cíle, a to je pozitivní strategie zvládnání stresu a vysoká úroveň učitelské self-efficacy.

Další možností jak učitelé mohou předcházet syndromu vyhoření je dodržování tzv. obecných zásad (Kebza, Šolcová, 2003). Vytvářet harmonický rodinný život a příznivé prostředí, udržovat dobré vztahy s druhými lidmi, mít odvalu požádat o pomoc (vyhledat odbornou pomoc, pokud je potřeba), stanovit si priority a vlastní hodnotový žebříček. Být otevřený tomu, co se kolem děje a mít pochopení, že všechno dobré i všechno špatné má nějaký smysl pro život a další růst. Nebát se změn a brát je jako výzvu, nebýt pasivní, ale aktivně hledat způsoby jak čelit různým zátěžovým situacím a řešit je, nepřenášet pracovní problémy do svého rodinného nebo partnerského života.

Prevencí výskytu syndromu vyhoření u učitelů by mohlo být zmírnění intenzity psychických nároků, protože stálý kontakt s lidmi je velice psychicky náročný až vyčerpávající. Učitelům by mělo být umožněno sebevzdělávání a určitá časová, případně finanční dotace na něj, dále poskytnutí dostatečné doby na regeneraci. Obecně platí, že pro prevenci syndromu vyhoření je důležitý pozitivní pohled na svět, kladný přístup k životu a celkově dobrá psychická pohoda jedince.

Závěr

V závěru bakalářské práce lze konstatovat, že cíle, které si autorka původně stanovila, byly naplněny. Cílem bakalářské práce bylo prozkoumat psychickou pracovní zátěž v profesi učitele a dále rizika, která vedou ke vzniku syndromu vyhoření v tomto povolání a navrhnout jak lze tomuto negativnímu jevu předejít. Empirický výzkum reflektuje problematiku syndromu vyhoření napříč všemi stupni škol v rámci České republiky. Na základě studia odborné literatury si autorka dále prohloubila znalosti týkající se problematiky syndromu vyhoření a učitelské profese.

Lze říci, že empirický výzkum přinesl poměrně optimistická zjištění. Kvantitativní i kvalitativní výzkum se nesl vesměs v pozitivním duchu a rozhodně nenasměřuje vysoké míře náchylnosti syndromu vyhoření u učitelů. Ano, toto povolání s sebou přináší velkou psychickou zátěž a objevují se zde určité aspekty, které učitelům jejich situaci rozhodně neusnadňují (ale spíše naopak působí větší přítěž). Učitelé pochopitelně negativní momenty a zátěž vnímají, ale ve většině případů to výrazně neovlivňuje jejich postoj k samotné profesi. Jejich práce je těší a naplňuje, což je pro ně hlavním motivátorem.

Syndromu vyhoření nelze jednoznačně zabránit. Jedná se o souhrn mnoha aspektů. Základem jsou zejména osobnostní předpoklady a přístup jednotlivce k práci a životu samotnému, dále zde přispívá role sociální opory a v neposlední řadě podmínky na pracovišti – tedy v prostředí školy. Podstatná je harmonie a vyrovnanost v jednotlivých oblastech. Samozřejmě je důležité, aby škola nabízela pokud možno co nejvíce přívětivé pracovní podmínky a snažila se o preventivní opatření. Nelze ovšem spoléhat na samotnou instituci, mnoho pramenů z jedince samotného. Syndrom vyhoření je negativní jev, který postihuje i osoby věnující se učitelské profesi, ale rozhodně ne plošně. Stále převažuje množství učitelů, kteří vykonávají svou profesi rádi a s nadšením, i přes řadu úskalí a mnohdy ne úplné docenění společnosti.

Seznam použitých zdrojů

Literatura:

- BEDRNOVÁ E., *Duševní hygiena a seberřízení: pro vysokoškoláky a mladé manažery*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-681-6
- CIMICKÝ J., *Sám proti stresu*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Layout Cadis, 2007. ISBN 978-80-87134-08-5
- COOLINOVÁ C., GRANDOVÁ V., BENSON N., a kol., *Kniha psychologie*. Praha: Euromedia k.s., 2014. ISBN 978-80-242-4316-0
- GRÜN A., *Vyhoření*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0587-6
- HENNING C., KELLER G., *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6
- HOLÁ J., *Interní komunikace ve firmě*. Brno: Computer Press, a.s., 2006. ISBN 80-251-1250-0
- HONZÁK R., *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Vyšehrad, 2013. ISBN 978-80-7429-331-3
- KALLWASS A., *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7
- KASÁČOVÁ B. a kol., *Učitel' preprimárneho a primárneho vzdelávania: Profesiografia v slovensko-česko-pol'skom výskume*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2011. ISBN 978-80-557-0162-2
- KEBZA V., ŠOLCOVÁ I., *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7
- KRAJČOVÁ N., ŠUŤÁKOVÁ V., *Učitel' na ceste k profesionalite*. Prešov: FHPV PU v Prešově a Škola Plus, s.r.o., 2013. ISBN 978-80-555-0984-6
- KŘIVOHLAVÝ J., *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3
- KŘIVOHLAVÝ J., *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-807367-568-4
- KŘIVOHLAVÝ J., *Mít pro co žít*. Praha: Návrat domů, 2010. ISBN 978-80-7195-404-0
- LAZAROVÁ B., *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-206-2

- MÍČEK L., ZEMAN V., *Učitel a stres*. 2. vyd. Opava: Vade Mecum Opava, 1997. ISBN 80-86041-25-5
- MÍČEK L., *Duševní hygiena*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-400-8
- PAULÍK K., *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2959-6
- PAVLOV I., *Kontexty podpory profesijného rozvoje učitelstva*. Košice: Belianum, 2017. ISBN 978-80-557-1334-2
- PEŠEK R., PRAŠKO J., *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. Praha: PASPARTA Publishing s.r.o., 2016. ISBN 978-80-88163-00-8
- PRÁŠILOVÁ M., *Vybrané kapitoly ze školského managementu: pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 80-244-1415-5
- PRŮCHA J., *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
- STOCK CH., *Syndrom vyhoření: a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5
- SPIPKOVÁ V., VAŠUTOVÁ J. a kol. , *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9
- SUCHÝ J., NÁHLOVSKÝ P., *Pozitivní emoce*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4375-2
- ŠVARŤÍČEK R., ŠEĐOVÁ K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- ŠEĐOVÁ K., *Humor ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6205-4
- VAŠINA B., *Psychologie zdraví*. Ostrava: Ostravská univerzita: Filozofická fakulta, 1999. ISBN 978-80-247-2959-6
- VAŠUTOVÁ J., *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2
- VAŠUTOVÁ J., *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2.vyd. Praha: FF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2

VAŠUTOVÁ J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
ISBN 80-7315-082-4

Internetové zdroje

Edukační laboratoř, *Edukační laboratoř zahájila výzkum rizika syndromu vyhoření u pedagogů mateřských škol* [vid. 2018-4-16]. Dostupné z <https://www.edulabcr.cz/novinky/edukacni-laborator-zahajila-vyzkum-rizika-syndromu-vyhoreni-u-pedagogu-materskych-skol>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, *Kariérní řád*. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

MERAV A., SHACHAR R., TOHAR V., KAINAN A., Forum: Qualitative social research sozialforschung, *From Superteacher to a superteacher: The Career Development of Teacher Educators* [vid. 2008-9-19]. Dostupné z <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1017/2192>

LUKAS J., *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů*. Brno: FSS MU Brno. Dostupné z http://jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_1.pdf

SMETÁČKOVÁ I., *Protektivní faktory učitelského vyhoření: pilotní studie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné z http://www.pprch.cz/d/doc_file_418_05435ab6396d2a7f6801e3843fbbd683__pdf/Irena-Smetackova-Protektivni-factory-ucitelskeho-vyhoreni.pdf

Seznam grafů

Graf č. 1: Respondenti dle pohlaví.....	53
Graf č. 2: Respondenti dle délky praxe.....	53
Graf č. 3: Respondenti podle stupně školy, na které působí.....	54
Graf č. 4: Náklonnost respondentů k syndromu vyhoření podle délky pedagogické praxe	57
Graf č. 5: Náklonnost respondentů k syndromu vyhoření podle délky pedagogické praxe podle jednotlivých rovin.....	58
Graf č. 6: Informovanost učitelů o pojmu.....	58
Graf č. 7: Zdroje informovanosti.....	59
Graf č. 8: Možnost výskytu syndromu vyhoření.....	60
Graf č. 9: Poznání projevů syndromu vyhoření u kolegů.....	61
Graf č. 10: Souvislost syndromu vyhoření se stresem.....	61
Graf č. 11: Znalost pojmu syndromu vyhoření ve vztahu k délce pedagogické praxe....	62
Graf č. 12: Náchylnost syndromu vyhoření u respondentů.....	63
Graf č. 13: Náchylnost k syndromu vyhoření podle jednotlivých rovin.....	63

Seznam tabulek

Tabulka 1: Respondenti dle pohlaví.....	53
Tabulka 2: Respondenti dle délky praxe.....	54
Tabulka 3: Respondenti podle stupně školy, na které působí.....	54
Tabulka 4: Inventář projevů syndromu vyhoření – rozumová rovina.....	55
Tabulka 5: Inventář projevů syndromu vyhoření – emocionální rovina.....	55
Tabulka 6: Inventář projevů syndromu vyhoření – sociální rovina.....	56
Tabulka 7: Inventář projevů syndromu vyhoření – tělesná rovina.....	56
Tabulka 8: Náklonnost respondentů k syndromu vyhoření podle délky pedagogické praxe.....	57
Tabulka 9: Náklonnost respondentů k syndromu vyhoření podle délky pedagogické praxe podle jednotlivých rovin.....	58
Tabulka 10: Informovanost učitelů o pojmu.....	59
Tabulka 11: Zdroje informovanosti.....	59
Tabulka 12: Možnost výskytu syndromu vyhoření.....	60
Tabulka 13: Poznání projevů syndromu vyhoření u kolegů.....	61
Tabulka 14: Souvislost syndromu vyhoření se stresem.....	62
Tabulka 15: Znalost pojmu syndromu vyhoření ve vztahu k délce pedagogické praxe..	62
Tabulka 16: Oslovování respondenti v rámci kvalitativního výzkumného šetření.....	64
Tabulka 17: Analýza rozhovorů, kategorie kódů.....	66

Příloha A – Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Gabriela Skorková a jsem studentkou Pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Tento dotazník slouží k empirické části mé bakalářské práce, ve které se zabývám syndromem vyhoření v profesi učitele.

Cílem tohoto dotazníku je analyzovat aktuální míru náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření.

Dotazníkové šetření je zcela anonymní a zabere pár minut času.

Předem moc děkuji za Váš čas a ochotu při vyplnění.

Gabriela Skorková, FF UK

Dotazník:

1) Jste:

- a) žena
- b) muž

2) Délka pedagogické praxe:

- a) do 5 let
- b) 6-11 let
- c) 12-18 let
- d) 19-26 let
- e) 27-31
- f) od 32 více

3) Stupeň školy:

- a) mateřská škola
- b) základní škola
- c) střední škola
- d) vysoká škola

4) Obtížně se soustředíuji.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

5) Nedokáží se radovat ze své práce.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

6) Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

7) Nemám chuť pomáhat problémovým žákům.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

8) Pochybuji o svých profesionálních schopnostech

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

9) Jsem sklíčený/á.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

10) Jsem náchylný/á k nemocím.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

11) Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům se svými spolupracovníky.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

12) Vyjadřuji se posměšně o žácích i o jejich rodičích.

- a) vždy
- b) často

- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

13) V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný/á.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

14) Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

15) Frustrace ze zaměstnání narušuje moje osobní vztahy.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

16) Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

17) Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

18) Jsem napjatý/á.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

19) Svou práci omezují na její mechanické provádění.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

20) Přemýšlím o odchodu z oboru.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

21) Trpím nedostatkem uznání a ocenění.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka

e) nikdy

22) Trápí mě poruchy spánku.

a) vždy

b) často

c) někdy

d) zřídka

e) nikdy

23) Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.

a) vždy

b) často

c) někdy

d) zřídka

e) nikdy

24) Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.

a) vždy

b) často

c) někdy

d) zřídka

e) nikdy

25) Cítím se ustrašený/á.

a) vždy

b) často

c) někdy

d) zřídka

e) nikdy

26) Trpím bolestmi hlavy

a) vždy

b) často

- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

27) Pokud je to možné, vyhýbám se (mimo vyučování) rozhovorům se žáky a jejich rodiči.

- a) vždy
- b) často
- c) někdy
- d) zřídka
- e) nikdy

28) Zním pojem syndrom vyhoření.

- a) ano
- b) ne
- c) nejsem si jistý/á

29) Zdroj, z něhož jsem se o syndromu vyhoření dozvěděl/a?

- a) odborná literatura
- b) studium na škole
- c) média (televize, tisk, ap.)
- d) internet
- e) seminář nebo školení pro pedagogy
- f) samostudium
- g) ostatní

30) Dokáži si představit projevy, kterými se vyznačuje vyhořelý člověk.

- a) ano
- b) ne
- c) nejsem si jistý/á

31) Mohou se objevit příznaky syndromu vyhoření u mne.

- a) ano

- b) ne
- c) nejsem si jistý/á

32) Poznám projevy syndromu vyhoření u kolegů ve škole.

- a) ano
- b) ne
- c) nejsem si jistý/á

33) Syndrom vyhoření může souviset se stresem, který učitel zažívá práci.

- a) ano
- b) ne
- c) nejsem si jistý/á

Příloha B – Inventář projevů syndromu vyhoření od J. a T. Tošnerových

		Vždy	Často	Někdy	Zřídka	Nikdy
1.	Obtížně se soustřeďuji.	4	3	2	1	0
2.	Nedokáži se radovat ze své práce.	4	3	2	1	0
3.	Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“.	4	3	2	1	0
4.	Nemám chuť pomáhat problémovým klientům.	4	3	2	1	0
5.	Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.	4	3	2	1	0
6.	Jsem sklíčený/á.	4	3	2	1	0
7.	Jsem náchylný/á k nemocem.	4	3	2	1	0
8.	Pokud je to možné vyhýbám se odborným rozhovorům se svými spolupracovníky.	4	3	2	1	0
9.	Vyjadřuji se posměšně o klientech i o jejich příbuzných.	4	3	2	1	0
10.	V konfliktních situacích na pracovišti se cítím bezmocný/á.	4	3	2	1	0
11.	Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.	4	3	2	1	0
12.	Frustrace ze zaměstnání narušuje moje osobní vztahy.	4	3	2	1	0
13.	Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.	4	3	2	1	0
14.	Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní.	4	3	2	1	0
15.	Jsem napjatý/á.	4	3	2	1	0
16.	Svou práci omezuji na její mechanické provádění.	4	3	2	1	0
17.	Přemýšlím o odchodu z oboru.	4	3	2	1	0
18.	Trpím nedostatkem uznání a ocenění.	4	3	2	1	0
19.	Trápí mě poruchy spánku.	4	3	2	1	0
20.	Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání.	4	3	2	1	0
21.	Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.	4	3	2	1	0

22.	Cítím se ustrašený/á.	4	3	2	1	0
23.	Trpím bolestmi hlavy	4	3	2	1	0
24.	Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům s klienty.	4	3	2	1	0

Příloha C - Přepis rozhovorů z empirické části

R1:

1) Co Vás motivovalo k výběru učitelské profese?

„Ani nevím, ale od dětství jsem pořád něco nebo někoho "vyučovala", ať už hračky nebo fiktivní žáky“

2) Jaké bylo zlomové období ve Vaší kariéře? Objevily se překážky? Jak jste se s nimi vypořádala/a?

Zlom nastal před třemi lety, nepohodla jsem s vedením, chtěla jsem to řešit odchodem na jinou školu, ale nakonec jsem zůstala.

Překážky se občas objeví, jednou ze strany rodičů, jindy nepochopení kolegů nebo vedení školy, ale všechno se dá domluvit a zvládnout. Alespoň mně to tak připadá. A překonání? Asi o tom mluvit, mluvit a snažit se spolu s někým všechno nějak řešit.

3) Co je pro Vás v zaměstnání hlavním zdrojem stresu? Co Vám na práci vadí a co vás naopak nejvíce těší?

„Musím přiznat, že nejvíc asi vztahy ve škole - se všemi. A to bude stejné všude jinde také. Pokud to "uvnitř" nefunguje, člověka nemá co těšit a nemá se na co těšit. Na mé osobní práci mi vadí vzrůstající byrokracie a hlavně to, jaký je na ní kladen důraz. Např. při inspekci se nikdo dětí nezeptá, co je baví, jak se jim ve třídě daří, co umějí atd., ale sleduje se jak je zapsáno v třídnici, jestli jsou plány přesně v tabulce, nechybí správné plnění všech kompetencí, průřezová témata...Je toho čím dál víc, každou chvíli se mění názvy jednotlivých potřebností, až z toho jde hlava kolem a někdy se v tom sama ztrácím. Jako kdyby nebylo jedno, jestli se předmět jmenuje pracovní činnosti, pracovní výchova nebo snad pracovní vyučování? A to je jen kapička v tom širém moři. Těší mě, že děti, i když jsou jiné, vlastně jsou v zásadě stejné. Jen mají občas jiné touhy a požadavky. Děti jsou upřímné, nechci je zklamat. Pak si to dokážou dlouho pamatovat a je škoda kazit si zbytečně vztah. Také mě těší, že možná mám dost velké štěstí na rodiče, pokaždé se mi daří s nimi vycházet, domluvit se. Není vždycky vše zalité“

sluncem, ale nestěžuji si. (Tak teď doufám, že jsem to nezakřikla!) A tyhle vztahy jsou také důležité pro klid a pohodu v práci.

Potěšující je slyšet od rodičů, že se děti do školy těší a od dětí, že jsou prostě zvědavé, co se bude ve škole zase dít...“

4) Myslíte si, že škola věnuje patřičnou pozornost prevenci syndromu vyhoření?

Pokud ano, jakým způsobem?

„Nějak jsem se vlastně tomuto tématu příliš nevěnovala, Vím, že se o tom hodně mluví a určitě to souvisí s formou práce i pracovních nároků. Pokud někdo vidí ve školství jen pracovní dobu a "hodně volna ", pak vůbec neví o čem mluví. S přibývajícím věkem i změnami ve školství vidím a cítím, jak je potřeba odpočívat a tzv. vypustit a dopřát si relax. Pokud tohle chybí, pak se to musí odrazit na vlastní vnitřní pohodě každého z nás.

Nevím, jestli vedení školy přispívá, věnuje pozornost nějaké prevenci, ale snad stačí, že požadavky, které na nás klade, jsme schopni zvládnout a třeba i společně řešit to, co se postaví do cesty komukoliv z nás. Umi podržet v potížích, vyjít vstříc podle možností, netlačí na pilu za každou cenu. Všechno se dá řešit.“

5) Jak Vy osobně bojujete proti syndromu vyhoření?

„Snažím se sportovat, hýbat se podle svých možností. Někdy stačí procházka, výlet, jindy plavání nebo kolo. Jindy pěkná knížka, divadlo, koncert...Snad i káva a posezení s přáteli.“

6) Máte pocit nedocenenosti odvedené práce a dehonestace profese ze strany společnosti?

„A kdo někdy nemá? Byly a jsou ty chvíle. Všichni chodili do školy, všichni k tomu mají co říct. Hlavně ti, co by nám řadovým učitelům měli naslouchat, vést debaty, ptát se, co je dobré a co ne, ti mají pocit, že nové (ačkoliv to už tady také někdy bylo) je to nejlepší - a bez debat!!! Oni si to učitelé uzpůsobí. A pak slyším: "Šikovný učitel si poradí!" Tak to je nehorázný alibismus. Jsou situace, kdy se můžu snažit jak chci, ale díky nastaveným kritériím to prostě nedokážu. Viz v současnosti inkluze. Měla jsem tu čest na vlastní kůži a opravdu to není procházka růžovým sadem. A to nejen pro učitele, ale hlavně pro zúčastněné ostatní žáky, kterých mi může být v tu chvíli vážně jen líto. A co

dál? Tím se potom hodně sníží popularita povolání, protože ne každý dokáže pochopit, co se ve třídě děje.“

7) Jaký je Váš současný postoj k práci?

„Prostě, ať je to jak chce, pořád mě to baví, i po těch letech. Nejhezčí je odezva dětí na cokoliv. I když se něco nepovede, nelíbí se, dají to najevo, jdeme dál, zkusíme to jinak. A to by bylo, abych ty veselé oči a radost neviděla.“

R2:

1) Co Vás motivovalo k výběru učitelské profese?

„Učila jsem cizinku česky ze známosti a došlo mi, že by mě to bavilo.“

2) Jaké bylo zlomové období ve Vaší kariéře? Objevily se překážky? Jak jste se s nimi vypořádal/a?

„Letos v září mi došlo, že už dokážu pochopit, když se učitelky zhroutí. Bylo termínů a deadlinů tolik, že jsem měla obrovské seznamy úkolů, které se nezmenšovaly. Souvisí to asi s tím, že když člověk ukáže, že dokáže dělat práci dobře, tak se na něj začnou přesouvat další a další povinnosti, má na starost nové a nové věci a poměr ostatních úkolů a výuky se dostane z rovnováhy. Po sedmi letech jsem získala určitou pozici, která je ale dost nevděčná.“

3) Co je pro Vás v zaměstnání hlavním zdrojem stresu? Co Vám na práci vadí a co vás naopak nejvíce těší?

„Kromě papírování, řešení zbytečností a věčně nespokojených kolegyň je to fakt, že celý den kmitám a pak zjistím, že na přípravu dobrých hodin mi nestačí energie a čas, takže je „odfláknou“. Přitom učení je to, proč tu práci dělám a chci ho dělat dobře, připravovat super hodiny apod. Ale pro vyškrtávání třídnice, sepisování zpráv, psaní článků na web, do novin atd., na to nezbývá prostor.“

Nejvíce mě těší dobrá zpětná vazba od bývalých studentů, úspěšní absolventi, ti kteří se nadchli pro můj předmět nebo ti, které jsem přivedla k touze cestovat, studovat v zahraničí, být aktivními akčními mladými lidmi.“

4) Myslíte si, že škola věnuje patřičnou pozornost prevenci syndromu vyhoření?

Pokud ano, jakým způsobem?

„V žádném případě.“

5) Jak Vy osobně bojujete proti syndromu vyhoření?

„Sportem. A snažím se neužírat křivdami, nebýt stěžovatelka a zůstat mladá v duši a nad věcí.“

6) Máte pocit nedocenenosti odvedené práce a dehonestace profese ze strany společnosti?

„To ani ne...finance se zlepšují, každé povolání má něco, spíš mi vadí finanční překážky při vykonávání profese (nemůžeme dělit třídy napůl, když jich není víc než 23, protože na to nejsou finance, takže se učí jazyk v počtu 22....) a zkostnatělost systému. A potřeba Cermatu vymýšlet pořád nová a nová školení, změny pro změny a vytváření úplně zbytečné zátěže proti zdravému rozumu.“

7) Jaký je Váš současný postoj k práci?

„Baví a těší mě výuka a práce se studenty. Často se cítím zavalená prací (která ale nesouvisí s výukou jako takovou).“

R3:

1) Co Vás motivovalo k výběru učitelské profese?

„Ta naše profese je tak napůl hobby napůl poslání. Hlavně angličtina je moje velká láska, takže ji učím“

2) Jaké bylo zlomové období ve Vaší kariéře? Objevily se překážky? Jak jste se s nimi vypořádala/a?

„Nevím o výrazně zlomovém období. Začala jsem učit ve zralém věku, měla jsem za sebou 15 let praxe v jiném oboru – tam bylo více překážek.“

3) Co je pro Vás v zaměstnání hlavním zdrojem stresu? Co Vám na práci vadí a co vás naopak nejvíce těší?

„Asi se na to prostě tak nedívám - stres je všude v životě. A víme, jak s ním pracovat.“

Prostě se člověk uklidí a snaží se to neprožívat. To že děti mají své náladičky, patří k věci a ostatně i my dospělí nejsme každý den stejní. Těší mě uznání rodičů, ale hlavně pokrok u dětí.

Inkluze je dle mého podvod na dětech, rodičích a kantorech. Zvládnout se to dá, ale chtělo by to menší skupinky, lepší platové ohodnocení a hlavně zvýšení prestiže nejen pro kantory ale i pro asistenty. No, a že kantoři jsou skutečně finančně podhodnoceni, to ví i malé dítě. Takže prostě buď to přijmete, jak to je nebo půjdete o dům dál.“

**4) Myslíte si, že škola věnuje patřičnou pozornost prevenci syndromu vyhoření?
Pokud ano, jakým způsobem?**

„Naše škola ano, účastníme se různých seminářů. A pak je to i o člověku samotném.“

5) Jak Vy osobně bojujete proti syndromu vyhoření?

„Zaměřuji se na odpočinek - využívám nejen prázdnin, které jsou, co si budeme nalhávat, spíše prázdninami pro kantory než někdy pro děti. Věnuji se své rodině, koníčkům. Relaxuji v přírodě, chodím do divadla a na procházky.“

6) Máte pocit nedocenenosti odvedené práce a dehonestace profese ze strany společnosti?

„Já osobně ne. Ale ještě si přivydělávám v jazykové škole a soukromou výukou. Zařídila jsem si to ke své spokojenosti. Dokud společnost bude postavená na prestiži, penězích a vnějším úspěchu nejsem si jistá, že lidé pocítí spokojenost a ocenění. Je třeba jít spíše k sobě dovnitř - tam najdete radost a štěstí - do svého srdce. Venku to prostě nenajdete.“

7) Jaký je Váš současný postoj k práci?

„Práce mě baví. Pro mě je to spíše hobby. Asi se to prostě nedá vysvětlit. Prožila jsem si už hodně během života. Takže to nehrotím, spíše si užívám práci s dětmi. Raději bych žila přítomným okamžikem a trochu odřízla tu negativitu, která se v TV novinách a z dalších mediích valí. Takže je důležité, radovat se z každého dne, z toho, že se ta která hodina povedla a s dětmi, že jsme se třeba i nasmáli. Když to tedy obrátíte tímto směrem, tam bych viděla prostě naplnění nejen kantorské profese ale asi i pro člověka

nalezení radosti. Jsem asi spíše citový člověk a sdílení s lidmi a hlavně s dětmi je pro mě významné. Má to smysl.“

R4:

1) Co Vás motivovalo k výběru učitelské profese?

„Důvodů bylo několik, avšak tím nejsilnějším motivátorem byla možnost předávat zkušenosti z praxe.“

2) Jaké bylo zlomové období ve Vaší kariéře? Objevily se překážky? Jak jste se s nimi vypořádal/a?

„Zlomů v kariéře bylo několik. Například když máte kariérní růst a nemáte podporu z vedení společnosti a nemáte podporu z týmu a musíte si s tím poradit. Zajímavé bylo i to, že původem jsem strojní inženýr - konstrukce motorových vozidel, a celý profesní život jsem byl v podstatě na manažerských pozicích a mimo obor (řízení lidských zdrojů).“

3) Co je pro Vás v zaměstnání hlavním zdrojem stresu? Co Vám na práci vadí a co vás naopak nejvíce těší?

„Hlavním zdrojem stresu je plnění úkolů za druhé, které vám deleguje nadřízený za sebe nebo za méně schopné kolegy (případně nepřípravené nebo nezkušené na zastávanou pracovní pozici) a potom je to nedostatek času.“

4) Myslíte si, že škola věnuje patřičnou pozornost prevenci syndromu vyhoření? Pokud ano, jakým způsobem?

„Jak která škola věnuje pozornost syndromu vyhoření. Ono to snad ani není úkolem školy.“

5) Jak Vy osobně bojujete proti syndromu vyhoření?

„Snažím se držet zásad Work life balancu. Pravidelný a plnohodnotný spánek, zdravá strava, čas vyměřený na koníčky, záliby, sportovní aktivity a čas na rodinu. Jinak je to cesta do pekel. Hlídat si čas, hlídat si psychiku. Šetřit časem a neplnit úkoly na první“

pokyn, zpravidla celá řada vyšumí nebo se změní priority. Potom také v manažerské pozici delegovat úkoly. Myslet na sebe a na své zdraví.“

6) Máte pocit nedocenění odvedené práce a dehonestace profese ze strany společnosti?

„Ne. Musíme si každý sám sebe vážit a tak, když je potřeba, se ozvu.“

7) Jaký je Váš současný postoj k práci?

„Pozitivní. Nedělám si zbytečně psychické bariéry a hledám si optimistické kolegy, kteří chtějí plnit úkoly (vyhýbám se těm, co hledají příčiny, jak to nejde, „potížitům“ a „negoušům“).“