Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Učitelské vyhoření a copingové strategie

Burnout syndrome among teachers and coping strategies

Bc. Veronika Hozáková

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

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2017

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Učitelské vyhoření a copingové strategie vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Poděkování

Velice ráda bych poděkovala doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za její cenné rady, inspirace, podporu a čas věnovaný této práci.

Dále bych ráda poděkovala své rodině za podporu a trpělivost.

Abstrakt

Diplomová práce má za cíl zmapovat, zda existují rozdíly mezi vyučujícími na různých stupních a typech škol v míře ohrožení syndromem vyhoření. Dalším cílem práce je zjistit, zda jsou nějaké rozdíly ve zvládání syndromu vyhoření a stresu mezi muži a ženami a zda se liší jejich copingové strategie, a to ve vazbě na vznik syndromu vyhoření.

Teoretická část diplomové práce se zabývá představením syndromu vyhoření, jeho příznaků a dopadů. Součástí teoretické práce je také rozbor copingových strategií. Empirická práce vychází z realizovaného výzkumu. Výzkum byl dvoufázový a využíval smíšený (kvantitativně-kvalitativní) design. V první fázi vyučující vyplnili dotazník týkající se syndromu vyhoření. V druhé fázi výzkumu byly realizovány rozhovory s ženami a muži vybranými podle výsledků v první fázi. Respondenty ve výzkumu jsou vyučující ze základních škol, středních odborných škol, gymnázií a učilišť. Rozhovory byly realizovány s šesti respondenty. Data získaná z dotazníků i z rozhovorů byla srovnávána v rámci stupňů a typů škol a v rámci pohlaví/genderu.

Stěžejní výsledky mnou realizovaného výzkumu jsou následující. Pohlaví se neliší v projevech vyhoření, projevy nejsou závislé na genderu. Četnost projevů syndromu vyhoření se liší v závislosti na stupni a typu školy. Výsledky ukazují, že rozdíl mezi jednotlivými stupni a typy škol je. Čím vyšší stupeň a typ školy (řazeno: první stupeň základní školy, druhý stupeň základní školy, gymnázium, střední odborná škola, učiliště), tím větší jsou projevy syndromu vyhoření u vyučujících. Muži mají lepší self-efficacy než ženy a vlastním schopnostem nejvíce důvěřující vyučující na učilišti. Muži se uchylují k negativním copingovým strategiím častěji než ženy. Vyučující základní a střední odborné školy využívají více pozitivní copingové strategie, na gymnáziu a učilišti je stejná preference jak pozitivních, tak negativních copingových strategií. V rámci vyučujících na prvním a druhém stupni základní školy, se stupně ve volbě strategií neliší, učitelé, učitelky obou stupňů volí častěji pozitivní copingové strategie. Prokázán byl také vztah přítomnosti projevů syndromu vyhoření a negativních copingových strategií. Dostatečná míra sociální podpory se objevila u většiny respondentů, pouze šestina vyučujících vykazovala nízkou míru sociální podpory. Nedílnou součástí práce byla také charakteristika „spokojených“ a „vyhořelých“ vyučujících, na základě které, byly stanoveny znaky jednotlivých skupin.

Klíčová slova

Syndrom vyhoření, copingové strategie, psychické a emoční vyčerpání, učitelství.

Abstract

The objective of this thesis is map whenever there are differences between teachers and their danger level of burnout syndrome. The next aim is the finding if there are some differences between men and women in coping with burnout syndrome and if their coping strategies are different.

The theoretical part is focused on describing burnout syndrome, its symptoms, impacts and coping strategies which have been already defined by other authors. Analysis of coping strategies is part of the theoretical part too. Empirical work is based on the research that I realized. The research is two-phased. In the first phase teachers filled the questionnaire which is focused on the burnout syndrome. In the second phase, there were interviews which were realized with women and men picked based on outcomes of the first phase. Teachers from basic schools, secondary technical schools, grammar schools and secondary vocational schools. The interviews were realized with six respondents. Data gained from questionnaires and interviews are compared in terms of the type of school and in terms of gender.

The main results of my research are following. Gender does not differ in manifestation of burn-out syndrome, burnout syndrome symptoms are gender-neutral. The frequency of burnout syndrome manifestation differs depending on the level and type of school. The outcomes show that there is the difference between grades and types of schools. The higher the grade and the type of school is (the first grade of elementary school, the second grade of elementary school, the grammar school, the secondary technical school, the secondary vocational school), the greater the symptoms of the burnout syndrome among the teachers are. Men have better self-efficacy than women and teachers at the vocational school trust mostly their own skills. Men resort to negative coping strategies more often than women. Teachers of elementary and secondary technical schools use more positive coping strategies, at grammar and secondary vocational schools they prefer positive and negative strategies the same. In the case of teachers at the first and second level of elementary school, degrees in the choice of strategies do not differ, teachers, teachers of both grades choose more often positive coping strategies. The relationship between the presence of burnout syndrome and negative coping strategies was also demonstrated. Majority of respondents has sufficient level of social support, one sixth of teachers showed a low level

of social support. An integral part of the work was also the characteristic of "satisfied" and "burned" teachers, on the basis of which the characteristics of the groups were determined.

Keywords

Burnout syndrome, coping strategies, mental and emotional exhaustion, teaching.

Obsah

Úvod ... 10
Teoretická část ... 11
1. Syndrom vyhoření ... 11
1.1 Stavy podobné syndromu vyhoření ... 12
1.2 Stavy opačné syndromu vyhoření ... 14
1.3 Příčiny vzniku syndromu vyhoření ... 16
1.4 Fáze syndromu vyhoření ... 18
1.5 Druhy syndromu vyhoření ... 22
2. Problematika stresu ... 23
3. Copingové strategie ... 26
3.1 Adaptace versus coping ... 26
3.2 Copingové strategie ... 26
3.3 Copingové strategie a jejich druhy ... 27
4. Determinanty zvládání zátěžových situací ... 32
Empirická část ... 37
5. Výzkumný problém a cíle výzkumu ... 37
5.1 Formulace výzkumných otázek a hypotéz ... 38
6. Výzkumný soubor ... 39
6.1 Charakteristika výzkumného souboru ... 39
7. Typ výzkumu ... 48
8. Metody sběru dat ... 49
8.1 Dotazník ... 49
8.2 Rozhovor ... 50
9. Analýza dat ... 52
9.1 Dotazníková baterie ... 52
9.1.1 Syndrom vyhoření ... 52
9.1.2 Self-efficacy ... 54
9.1.3 Copingové strategie ... 55
9.1.4 Sociální opora ... 57
9.2 Rozhovory ... 59
9.2.1 Analýza rozhovorů – „spokojení“ vyučující ... 60
9.2.2 Analýza rozhovorů – „vyhořelí“ vyučující ... 63

10. Shrnutí výsledků výzkumu 65
11. Diskuze 69
Závěr 73
Literatura 75
Seznam příloh 79

Úvod

Učitelská profese, jako taková, je náročné povolání, které od člověka vyžaduje spoustu práce na sobě samém. Jedinec musí být schopen sebereflexe, sebeovládání, sebekritiky, musí být schopen ovládat své emoce a regulovat své pocity. Učitelství, stejně jako další profese, při nichž jedinec pracuje s lidmi a předává informace a poznatky, je náchylné na syndrom vyhoření.

Syndrom vyhoření působí jak na osobnost jedince, tak na kvalitu jeho života. V neposlední řadě syndrom působí také práci jedince, jejíž výkon je syndromem vyhoření a pocity s ním spojenými nemálo ovlivněn. Mezi hlavní příznaky patří pocit psychického vyčerpání, který zažívají všichni jedinci, u kterých se syndrom vyskytl. Dalšími projevy syndromu jsou nedostatek pozitivních pocitů, pocity neschopnosti zvládnutí pracovní zátěže, emocionální vyčerpanost. Při práci učitele je však zapotřebí duševní pohoda a vyrovnanost jedince, aby mohl své povolání kvalitně vykonávat a nepřenášel svou duševní nepohodu na studenty a studentky. Vyhoření se ale definuje na více úrovních a psychické vyčerpání je pouze jednou z nich.

Jak učitelé a učitelky reagují, pokud se cítí profesně vyčerpaní? Jaké copingové strategie učitelé a učitelky používají? Liší se copingové strategie v závislosti na působení učitelů a učitelek na základních (první a druhý stupeň) školách, středních odborných školách, gymnáziích a učilištích? Kdy jedinec pozná, že je něco v nepořádku? Jaké jsou počáteční příznaky, které by měly uvést jedince do pozoru, že něco není v pořádku? Jak by se sebou měl jedinec pracovat, aby se syndrom vyhoření nerozvinul v plné míře? Všechny tyto otázky hledají odpověď ve výzkumu, který jsem realizovala, a na kterém je založena tato práce.

Teoretická část

1. Syndrom vyhoření

„Burnout je konečným stádiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj enthusiasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly).“ (in Křivohlavý, 1998, s. 49)

Takto byl syndrom vyhoření (burnout) poprvé popsán v odborné literatuře. Jako první ho takto definoval německý psychoanalytik H. Freudenberger, který se dlouhodobě věnoval problematice vzniku negativního jevu u zdravotnických pracovníků vůči jejich pacientům (in Křivohlavý, 1998). Přes to, že koncepce vzniku syndromu vyhoření je datována v 70. letech, do dnes nemá tento stav jednotnou definici (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009).

Maslach a Jackson (in Brouwers, Tomic, 2014) popisují syndrom vyhoření jako psychický syndrom, který je tvořen třemi dimenzemi. Tvoří ho emoční vyčerpání, depersonalizace a redukce osobních výkonů. Charakteristika dimenzí následuje níže v textu.

Brouwers a Tomic (2014) realizovali longitudinální studii, jejímž cílem bylo zjištění vztahu mezi třemi výše zmíněnými dimenzemi syndromu vyhoření. Výsledky výzkumu potvrzovaly posloupnost dimenzí vzešlou z předešlých výzkumů (Leiter & Maslach, 1988; Parker & Salmela-Aro, 2011; Taris, 2005; Te Brake, 2008). Byl zjištěn následný vztah mezi emočním vyčerpáním a depersonalizací, tedy emoční vyčerpání ovlivňuje depersonalizaci jedince. Tento výsledek byl již prokázán v jednom z dřívějších výzkumů (Leiter & Maslach, 1988). Leiter a Maslach (in Brouwers, Tomic, 2014) poukazují na to, že depersonalizace je druhem copingové strategie, pomocí které jedinci distancují sami sebe od původce napětí. Autoři se zmiňují o tom, že posloupnost mezi emočním vyčerpáním a depersonalizací se liší dle povolání a funkce jedince, stejně tak je to i s dalšími dimenzemi, jejichž následnost variuje podle povolání. Mezi depersonalizací a osobním výkonem byla prokázána opačná posloupnost, osobní výkon ovlivňuje depersonalizaci. K tomuto výsledku došel i Van Dierendonck (in Brouwers, Tomic, 2014) ve svém výzkumu. Vliv osobního výkonu na depersonalizaci autoři vysvětlují možností negativního hodnocení vlastní práce a pracovních výkonů. Vztah emočního vyčerpání a osobního výkonu je takový, že emoční vyčerpání

ovlivňuje osobní výkon jedince. To je v souladu s výsledky Leitera a Maslacha (in Brouwers, Tomic, 2014).

Výsledek je tedy následující. Jako první vzniká u člověka emoční vyčerpání, které může být způsobeno například prací v náročných podmínkách. Paralelně na něj navazuje depersonalizace a osobní výkony jedince.

- *Emoční vyčerpání* $\rightarrow$ *Depersonalizace*
- *Osobní výkon jedince* $\rightarrow$ *Depersonalizace*
- *Emoční vyčerpání* $\rightarrow$ *Osobní výkon jedince*

Konečné schéma:

- *Emoční vyčerpání* $\rightarrow$ *Depersonalizace*
  $\rightarrow$ *Osobní výkon jedince*

(in Brouwers, Tomic, 2014)

Výše uvedené výsledky jsou v souladu s myšlenkou Schaufeliho a Van Dierendoncka (in Brouwers, Tomic, 2014), kteří tvrdili, že vyhoření by mohlo být charakterizováno jako dvou-dimenzionální model, který se skládá z emočního vyčerpání a negativních postojů. Emoční vyčerpání dle nich předchází negativním postojům. Negativní postoje se skládají z procesu depersonalizace a poklesu osobních výkonů jedince. Dimenze jsou od sebe tedy neoddělitelné, jedna je vázána na druhou a navzájem se ovlivňují. K prevenci a intervenci syndromu vyhoření je nutné, abychom byli seznámeni s procesem, který je výše uvedený a popsaný již v mnoha studiích.

1.1 Stavy podobné syndromu vyhoření

Deprese, únava, existenciální krize, stres, pocit odcizení jsou stavy, které jsou ve svém počátku a průběhu syndromu vyhoření podobné. Syndrom vyhoření a jeho proces je plíživý, neobjeví se náhle, jedinec jej většinou rozpozná až v poslední fázi.

Křivohlavý (1998) ve své publikaci zmiňuje výše uvedené stavy jako stavy podobné a se syndromem vyhoření lehce zaměnitelné. Všechny uvedené stavy se mohou týkat jakéhokoli jedince, syndrom vyhoření je ale charakteristický tím, že pro jeho vznik je podstatné zapálení jedince pro danou věc. Daná osoba musí být ze své práce nadšená,

musí do ní investovat velké úsilí a snahu, aby mohla v následující fázi vyhořet a její stav mohl být definován jako syndrom vyhoření.

Deprese

Deprese je stav, který je řazen mezi afektivní poruchy, poruchy nálady a je velmi závažný. Jedinec ztrácí zájem nebo potěší při aktivitách, které mu dříve zájem a potěšení přinášely. U jedince se objevuje nedostatek emočních reakcí na událost nebo aktivity, které emoční reakce normálně vyvolávají. Objevuje se nespavost, jedinci s depresí mají problém se spaním v ranních hodinách. Po probuzení dochází k tzv. ranní pesimě, jedinec není schopen vstát z postele a začít vykonávat běžné denní činnosti, chybí mu chuť i energie účastnit se jakýchkoli aktivit a zapojovat se do nich. Běžně se při depresi objevuje ztráta chuti k jídlu a úbytek hmotnosti jedince. Výjimkou není ani ztráta libida a sexuálního apetitu. Daná osoba ztrácí sebedůvěru a sebeúctu. Prožívá výčitky proti sobě samému a pocity viny. Objevují se myšlenky na sebevraždu, v některých případech ji jedinci i realizují. Jedinec není schopen myslet, soustředit se, vykonávat běžné činnosti, na které byl zvyklý. (Svoboda, 2006)

Únava

„Únava je dalším negativním psychologickým zážitkem podobně jako burnout. Únava se vyskytuje i při burnout. Obecně má však únava užší vztah k fyzické zátěži (tělesné námaze), než tomu je u burnout. Z takovéto fyzicky ovlivněné únavy je možno dostat se odpočinkem (krátkodobou relaxací), což u burnout není možné. Únava z fyzického zatížení (např. u sportovců) je častokrát pociťována kladně (viz prožitek odpočinku po namáhavém cvičení – tréninku či vyhraném závodění), kdežto u burnout je to pocit veskrze negativní. Únava z intelektuální práce je často spojována s radostí z toho, co se nám podařilo udělat. U burnout jde však o únavu, která je vždy něčím negativním, tíživým, těžkým, bezvýhledným. U burnout je únava úzce spojována s pocitem selhání a marností.“ (Křivohlavý, 1998, s. 53)

Podstatným rozdílem mezi únavou a syndromem vyhoření je tedy to, že únava při vyhoření je něčím nechtěným, nepříjemným a fungování omezujícím. Ve své podstatě nežádoucím jevem, který se při vyhoření vyskytuje.

Existenciální krize

Dle Křivohlavého (1998) je existenciální krize, jinak také existenciální neuróza, stav, ve kterém jedinec pochybuje o smysluplnosti veškerého bytí a jednání. Křivohlavý také uvádí, že s něčím takovým jako je existenciální neuróza se u jedince setkáváme v poslední fázi syndromu vyhoření. Stejně jako deprese je existenciální krize širšího rázu a prochází všemi sférami života, nejen sférou pracovní, v té je naopak typický syndrom vyhoření.

„Setkáváme se s tím však jen na konci tohoto procesu. Na začátku je naopak mimořádně intenzivní prožitek smysluplnosti života (práce, existence atp.). S pocitem ztráty smyslu života se setkáváme u těchto lidí, kteří propadli psychickému vyhoření, až na konci tohoto procesu, když jejich snaha selhala, když překážky byly příliš velké, když okolnosti byly nepředstavitelně nepříznivé, když se jejich úsilí zcela zhroutilo.“ (Křivohlavý, 1998, s. 54)

Stres

Je definován jako negativní emocionální zážitek, který se může objevit u kohokoli. Stres se na rozdíl od vyhoření může objevit v různých činnostech, které jedinec vykonává, a do kterých se zapojí. (Křivohlavý, 1998)

„Pravdou je, že stres obvykle přechází do burnout, avšak ne každý stresový stav dochází do této fáze celkového vyčerpání. Tam, kde práce je pro určitého člověka smysluplná a překážky jsou zdolatelné, tam k burnout nedochází.“ (Křivohlavý, 1998, s. 52)

Pocit odcizení

Příznaky stavu odcizení se u syndromu vyhoření také vyskytují, ale stejně jako existenciální krize až v poslední fázi, tedy ve fázi konečné. Rozdílem je skutečnost, že odcizení mohou prožívat všichni lidé, ne všichni lidé však prožijí syndrom vyhoření. Jak již bylo popsáno výše, aby jedinec mohl vyhořet, musí také hořet, musí být věcí nadšený. Toto je velice podstatná skutečnost, jež odlišuje syndrom vyhoření od dalších jevů, které se mohou vyskytovat u většiny lidí. (Křivohlavý, 1998)

1.2 Stavy opačné syndromu vyhoření

Stejně jako většina jevů a fenoménů má i syndrom vyhoření svůj protipól či protipóly. Zařadila jsem je do teoretické práce proto, aby bylo postavení syndromu vyhoření jasně

vymezené. Podle Křivohlavého (1998) mezi ně patří stav flow, spokojenost a dobré duševní zdraví.

Flow

Na základě své definice je flow pravým opakem syndromu vyhoření. Jedinec, který se nachází ve stavu flow, je na vrcholu své psychické blaženosti a tento pocit překonává i stav, kterým je radost. Flow prožíváme při činech, které přesahují naše limity či dokazují, jak morálně silné osobnosti jsme. Flow je pocit, který pramení z potřeby seberealizace a je dostupný při tzv. vrcholných zážitcích. (Křivohlavý, 1998)

Jinak je stav flow definován také jako motivace, která je naprosto soustředěná. Jedinec je natolik ponořen do činnosti, že nevnímá a neregistruje svět okolo sebe. Jedinec v tomto stavu ovládá své emoce, soustředění a jeho motivace ho naplno směřuje k činnosti, kterou právě vykonává. (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, & Nakamura, 2005)

Csikszentmihalyi, Abuhamdeh a Nakamura (2005) stanovili několik faktorů, které definují flow a jeho proces.

- Koncentrace na daný okamžik, která je velice intenzivní.
- Je nutné, aby jedinec sloučil do jednoho akci a povědomí.
- Jedinec v procesu ztrácí sebereflexi.
- Jedinec se musí ovládat a mít nadhled nad celou situací či činností, ve které se nachází.
- Jedinec naprosto ztrácí pojem o čase, je naplno ponořen do činnosti.
- Zkušenost, kterou jedinec při práci prožívá je obohacující a sebeúčelná zároveň.

Spokojenost

„Řada studií, které zjišťovaly vztah burnout k jiným charakteristikám psychického života zkoumaných lidí, došla k závěru, že burnout má úzký vztah k pracovní nespokojenosti, k nespokojenosti sama se sebou i k nespokojenosti se světem a životem. Není tedy příliš riskantní domnívat se, že spokojenost sama se sebou, s vlastním životem, prací i světem je opakem toho, co označujeme termínem burnout.“ (Křivohlavý, 1998, s. 55)

Dobré duševní zdraví

Ryffová (1989) ve svém článku uvádí, že dobré duševní zdraví, jinak také well-being, má jisté komponenty, které charakterizuje takto:

- Jedinec musí akceptovat sám sebe.
- Musí docházet k osobnostnímu růstu jedince.
- Život jedince musí mít nějaký cíl, záměr, směr, ke kterému by směřoval.
- Jedinec musí ovládat prostředí, ve kterém se pohybuje.
- Jedinec musí být autonomní.
- Jedinec musí mít pozitivní vztahy s druhými lidmi.

Křivohlavý (1998) uvádí, že určité studie při použití dotazníku MBI a GWBQ naznačily, že duševní zdraví (well-being) a syndrom vyhoření (burnout) jsou protiklady.

1.3 Příčiny vzniku syndromu vyhoření

Vznik syndromu vyhoření způsobuje celá řada činitelů, jak endogenních, tak exogenních. Neméně podstatnou roli při vzniku hraje také osobnost jedince. Příčiny jsou zcela individuální, každý jedinec reaguje na dané podněty odlišně, není tedy možné říci, že určitá okolnost vede u každého jedince k syndromu vyhoření, lze však říci, které okolnosti či podněty mohou být ohrožující. Příčiny vzniku syndromu vyhoření popisované jednotlivými autory se liší, společnou však mají psychickou, fyzickou a sociální stránku.

Kebza a Šolcová (2003) uvádí tři úrovně příčin syndromu vyhoření. Psychická úroveň, jenž zahrnuje jedincův cynismus, negativismus, jeho sebelítost, nedostatek uznání ze strany okolí, pocity smutku, které u jedince převažují nad ostatními pocity, pocity frustrace a beznaděje. Aktivita jedince je utlumená, až pasivní, klesá jedincova kreativita, u člověka se objevuje duševní vyčerpanost, nezájem o témata související s profesí a další příčiny, které spadají do psychické úrovně vzniku syndromu. Další úrovní definovanou autory je úroveň fyzická. Do této úrovně můžeme zařadit únavu jedince, apatii a další somatické projevy, které se u jedince objevují. Třetí úrovní jsou sociální vztahy, jedinec se vyznačuje konflikty, nízkou empatii vůči ostatním lidem, nezájmem o hodnocení druhými lidmi apod.

Stock (2013) dělí příčiny na emoční a fyzické vyčerpání, dobrovolnou izolaci jedince od okolí, odcizení a pokles jedincovy výkonnosti.

Na čtyři roviny, duševní, citovou, tělesnou a sociální dělí příčiny Bártová (2011). Duševní rovina zahrnuje například negativní emoce a negativní postoj k lidem, sebelítost jedince a jeho bezmoc spadají do roviny citové, tělesná rovina se vyznačuje somatickými problémy a omezení kontaktů a jedincova izolace náleží do sociální roviny.

Příčiny dle Henniga a Kellera (1996) se dělí na individuální psychické, individuální fyzické, institucionální a společenské. Vysoké cíle, které si jedinec klade, malá či žádná asertivita či pochyby o sobě samém jsou příklady individuálních psychických příčin. Hlavní individuální fyzickou příčinou je špatný životní styl jedince.

Kebza (2005) definuje příčiny syndromu vyhoření více zeširoka. Nároky dnešní doby kladené na rychlost, výkon, stres, kterému je jedinec čím dál tím více vystavován, práce s lidmi, neschopnost jedinců relaxovat a odpočívat, vysoké požadavky, které jsou kladeny na jedincův výkon, rutina, monotónní práce, vysoké nadšení jedince na počátku výkonu profese, vysoká míra všímavosti, empatie a angažovanosti, vysoká senzitivita jedince, snaha jedince zvládnout všechno sám bez pomoci ostatních, špatný time-management, pocit nedostatečného ohodnocení ze strany druhých lidí, nízké a nestabilní sebehodnocení.

Všechny tyto příčiny se podílejí na vzniku syndromu vyhoření, u každého jedince jinou mírou, vliv na jedince je velice individuální. Podstatnou roli protektory, tedy to, co jedince chrání před vznikem syndromu a jedincova schopnost se s příčinami vyrovnat.

Pro tuto diplomovou práci a výzkum jsem se rozhodla používat dělení příčin dle Bártové (2011), které jasně definuje čtyři oblasti, jež jsou podstatné a v životě jedince nezanedbatelné. Narušení v těchto oblastech způsobuje vyhoření u jedince. Dělení ostatních autorů, které je uvedeno výše, bychom mohli rozčlenit do těchto čtyř oblastí definonavých Bártovou (2011). Citová rovina koresponduje s emočním vyčerpáním u Stocka (2013). Rovina duševní pod sebe pojme psychickou úroveň dle Kebzy a Šolcové (2003) a individuální psychické příčiny podle Henniga a Kellera (1996). Tělesná rovina zahrne fyzickou úroveň definovanou Kebzou a Šolcovou (2003), fyzické vyčerpání dle Stocka (2013) a individuální fyzické příčiny popsané Hennigem a Kellerem (1996). Sociální vztahy (Kebza & Šolcová, 2003), izolace, odcizení, pokles výkonnosti (Stock, 2013) a institucionální a společenské příčiny (Hennig & Keller, 1996) můžeme podřadit pod rovinu sociální (Bártová, 2011).

Faktory, které přispívají ke vzniku syndromu vyhoření

Stejně jako příčin, i faktorů, které způsobují syndrom vyhoření je mnoho a autoři je identifikují různě. Povolání jako takové není jediným zdrojem negativních pocitů, stresu, zklamání a vyčerpání. Existuje celá řada dalších faktorů, které na člověka působí a ovlivňují ho.

Toto je výčet některých z nich, které dali dohromady Křivohlavý, Rush a Kebza.

- *„Život v současné civilizované společnosti a rostoucí životní tempo spolu s nároky na jedince.*
- *Nutnost čelit chronickému stresu, permanentně prožívaný časový tlak.*
- *Původně vysoký pracovní enthusiasmus, angažovanost, empatie, obětavost.*
- *Dlouhodobý bezprostřední styk s lidmi.*
- *Dlouhodobá neúspěšná jednání s lidmi, nedostatek respektu a úcty k lidem.*
- *Nereálná očekávání od povolání a pracovní podmínky, které neumožňují tvořivé rozvinutí schopností a uplatnění dovedností.*
- *Nízká asertivita, negativní ladění, depresivní ladění, úzkostné fobické a obsedantní rysy.*
- *Pracovní přetížení a kladení mimořádných požadavků na pracovníka bez zpětné vazby a pracovního ohodnocení.*
- *Příliš strohý pracovní režim, nedostatek personálu a volného času k odpočinku.*
- *Špatný tělesný stav.*
- *Neschopnost přibrzdit v pracovním tempu, neschopnost relaxace.“*

(Kebza, 2005; Křivohlavý, 1998; Rush, 2003, in Vlachovská, 2011, s. 17)

Maslach (1976) faktory definuje jako emocionální vyčerpání, depersonalizaci a snížený pracovní výkon. Tyto faktory dle jejich názoru ovlivňují vznik syndromu vyhoření a působí na jedince negativním způsobem.

1.4 Fáze syndromu vyhoření

Jak již bylo uvedeno výše, dle Brouwerse a Tomica (2014) dochází ve finální verzi u člověka k emočnímu vyčerpání, na které paralelně navazuje depersonalizace a snížení osobních výkonů jedince.

Fáze, kterými jedinec prochází, jsou autory definovány podobně, liší se však v rozdělení, které je někdy užší, u jiných autorů naopak širší. Syndrom vyhoření, stejně jako spousta dalších fenoménů, je ovlivněn individualitou jedince. U někoho dochází k postupnému procházení fázemi, u některých jedinců dojde naopak k přeskočení některých fází či k úplné absenci určité fáze. Na tom se podílí nejen osobnost jedince, ale také jeho okolí a jeho copingové strategie. Nejprve uvádím některé rozdělení fází autorů, následně v tabulce stručně fáze shrnuji.

Poschkamp (2013) definuje tyto fáze:

1) Nadšení – jedinec si vytyčuje cíle, které jsou nereálné, není schopen jich dosáhnout, vytváří si vysoká očekávání. Tato fáze je fází spouštěcí. V tento moment se spouští proces vyhoření.
2) Šok z praxe – realita není pro jedince uspokojivá, nepřináší to, co jedinec očekával, jedinec je zklamaný a může, a často také dochází, k zahořknutí vůči práci, kterou jedinec dříve vykonával s nadšením.
3) Únava – jedinec není dostatečně motivován k práci, dochází spíše k demotivaci, výkon jedince klesá, jedinec je unavený, snižuje se vnitřní motivace, kterou jedinec k práci měl.
4) Skleslost – člověk se začíná stahovat, spíše se izoluje, je vyčerpán nejen fyzicky, ale především psychicky a emočně, absentuje pocit radosti a nadšení.
5) Existenciální beznaděj – všechny předešlé fáze začínají mít dopad na jedincův život, tak pracovní, tak soukromý. Mohou vést k problémům v rodině, naprosté izolaci jedince, k zoufalství, které člověk není schopen řešit, jedinec ztrácí podporu ostatních.

Maslach (1997):

1) Idealistické nadšení a přetěžování – v důsledku prvotního, nadměrného nadšení jedinec přetěžuje sám sebe, snaží se zvládnout vše a stanovuje si cíle, které jsou nereálné a příliš vysoké.
2) Emocionální a fyzické vyčerpání – jak emocionální, tak fyzické vyčerpání, mají dopad na kvalitu života jedince a jeho pracovní a osobní život.
3) Dehumanizace okolí jako obrana před vyhořením – jedinec přestává vnímat druhé lidi jako živé bytosti, rozvíjí k nim vztah spíše jako k neživým věcem.

4) Konečné stádium – člověk se staví proti všem a odmítá veškeré pokusy okolí o kontakt či pomoc.

Edelwich a Brodsky (in Stock, 2013) stanovili také čtyři fáze vzniku syndromu:

1) Idealistické nadšení – na počátku práce je jedinec velice nadšen, vynakládá veškerou svou energii a své schopnosti, snaží se produkovat své maximum, vytváří si očekávání, která jsou nerealistická.
2) Stagnace – nastupuje po fázi nadšení, člověk ztrácí původní enthusiasmus a začínají pro něho být podstatou věci, které v počátečním nadšení nebyly prioritou. Mění postoj ke své práci.
3) Frustrace – zklamání z opadajícího nadšení se zvyšuje, jedinec začíná pochybovat o smysluplnosti své práce, o návratnosti vynaloženém úsilí.
4) Apatie – je fáze, kdy jedinec naprosto rezignuje na veškerou činnost, která ho dříve naplňovala a působila mu radost, izoluje sám sebe a do práce chodí z povinnosti, nikoli proto, že by ho práce naplňovala a činila mu radost.

Laengle (in Křivohlavý, 1998) dochází ke třem fázím:

1) Nadšení
2) Utilitární zájem – do popředí se dostávají jiné věci než radost z práce, např. finanční ohodnocení za práci.
3) Popel – stejně jako ve třetím Maslachově stádiu dochází k jednání s lidmi jako s věcmi, které ústí v ironii, nerespektování druhých a cynismus.

Freudenberger v publikaci z roku 1974 uváděl pouze dvě stádia, která později rozpracoval do níže zmíněných dvanácti. Prvním stádiem v roce 1974 byla přítomnost pocitů, druhým stádiem byla jejich nepřítomnost.

V roce 1992 rozpracoval syndrom vyhoření do 12 fází.

1) První fází je dle autora potřeba prosadit se.
2) Následuje zvýšené úsilí a zvyšování nasazení.
3) Opomíjení svých potřeb.
4) Předchozí bod se stupňuje do přehlížení vnitřních konfliktů, které v sobě jedinec má.

5) Proces u jedince vyústí v zanedbáváním svých vlastních potřeb a opomíjení vlastní osobnosti.
6) V následující fázi jedinec začíná potřeby chápat odlišně.
7) Osoba začíná popírat problémy, které se u ní vyskytují, a stahuje se zpátky.
8) Patrná je u jedince nepřehlédnutelná změna chování.
9) Dochází k depersonalizaci.
10) Vyskytují se pocity vnitřní prázdnoty.
11) Deprese.
12) Vše vyústí v naprosté vyčerpání jedince.

James (in Křivohlavý, 1998, s. 62):

1) „Snaha pozitivně se osvědčit v pracovním procesu,
2) Snaha udělat vše sám a nedelegovat jinému formální pracovní autoritu,
3) Opomíjení nutné péče o sebe,
4) Práce, projekt, plán, návrh, úkol, cíl atp. se stávají tím jediným, na čem člověku záleží,
5) Zmatení v hodnotovém žebříčku,
6) Popírání příznaků rodícího se vnitřního napětí,
7) Dezorientace, ztráta naděje, vymizení angažovanosti, zrod cynismu,
8) Radikální změny v chování – nesnášení rad a kritiky, sociální izolace,
9) Ztráta kontaktu sama se sebou a s vlastními životními cíli,
10) Prázdnota, zoufalství ze selhání a dopadu „až na dno“,
11) Deprese – zoufalství z poznání, že nic nefunguje, člověk se ocitá ve smysluprázdném vakuu,
12) Totální vyčerpání – fyzické, emocionální a mentální.

Tabulka číslo 1 – Shrnutí fází syndromu vyhoření

První stádium	Druhé stádium	Třetí stádium
Nadšení jedince	Vyčerpání jedince	Apatie jedince
Velké množství energie, maximální produktivita, vysoké cíle	Únava, skleslost, beznaděj, absence smyslu	Rezignace, izolace, prázdnota

Ve výše uvedené tabulce jsem se pokusila o shrnutí fází, které jednotliví autoři uvádí. V práci budu dále pracovat s těmito stádii, které jsou charakterizována v tabulce. Prvním stádiem je nadšení jedince, což je podstatnou součástí syndromu vyhoření. Aby mohl být stav jedince označen za vyhoření, musí jedinec projít fází nadšení, která je charakterizována velkým množstvím energie, které jedinec investuje do aktivit, maximální produktivitou a vysokými cíli, jež si jedinec stanovuje. Z této fáze jedinec přechází do stádia vyčerpání, kde se projevuje únava, skleslost, beznaděj a absence smyslu. Poslední stádium, do kterého jedinec dospívá je stádium apatie. Osoba rezignuje, izoluje sama sebe a pociťuje prázdnotu.

1.5 Druhy syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření není jev, který by se dal definovat jednoznačně a jasně. Z výše popsaného můžeme usuzovat na jeho variabilitu a závislost na osobnosti jedince, u každé osoby se mohou vyskytnout jiné projevy a odlišné fáze. Farber (1990) došel ve své studii ke třem typům vyhoření a definoval je jako wornout, classic a underchallenged burnout.

Classic burnout je nejběžnějším typem syndromu. Jeho fáze jsou popsány výše a dochází k němu u největšího počtu jedinců, které syndrom postihne. U jedinců, u kterých dojde k tomuto typy vyhoření, můžeme pozorovat nezdolnou snahu, vysoké pracovní nasazení a výdej energie, tito jedinci si nechtějí a ani nepřipustí neúspěch a jejich reakcí je zvýšení úsilí. Fischer (1983) dodává, že tito jedinci nemají zasaženou sebeúctu, jejich sebeúcta je na dobré úrovni, jedinci se však odmítají zastavit, dokud nedosáhnou kýženého výsledku a úspěchu.

Wornout syndrom vyhoření definuje učitele, který je unavený ze své profese. Jedinec se nesnaží maximalizovat své úsilí, spíše se vzdává a nechává věci takové, jaké jsou.

Druh syndromu vyhoření underchallenged se pohybuje někde mezi classic burnout a wornout syndromem vyhoření. Učitelé nejsou ani přemotivovaní a nesnaží se maximalizovat své úsilí, nejsou ani unavení a nevzdávají se, jsou někde na pomezí, chybí jim dostatečná motivace a stimulace. Prožívání tohoto druhu není tak stresující jako předešlé dva druhy a jedinec se nenachází v tak krizové situaci.

Farber (1990) udává, že by se terapeuti měli zaměřovat na jednotlivce a na jejich druh prožívání syndromu, nikoli na syndrom obecně. Každý jedinec postižený syndromem vyhoření potřebuje jiný přístup dle svého prožívání a jiný typ léčby a terapie.

2. Problematika stresu

„Stres se chápe jako psychický a somatický stav, který znamená v určitém okamžiku (nebo časovém úseku) déletrvající a/nebo silnější odchylku od obvyklé úrovně excitace.“ (Janke, 1976, s. 33)

Definice Křivohlavého (1994, s. 10) vymezuje stres takto: *„Stresem se obvykle rozumí vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožovaný nebo také ohrožení očekává, a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.“*

Stres je určitým stavem, který je pro organismus funkční. Jedinec je vystaven takovým podmínkám, které jsou mimořádné a nejsou pro jedince běžné. Tyto podmínky, které jsou mimořádné se nazývají stresory. Stresory vyvolávají obranné reakce organismu, aby tak bylo zpětně dosaženo homeostázy, do které se organismus potřebuje navrátit, aby zabránil svému poškození. (Atkinson, 2003)

V životě je jedinec vystavován různým typům a druhům napětí, tlaku a zátěžových situací, stres vyjadřuje jejich důsledky, které se na jedinci projevují různými způsoby. Za otce moderního výzkumu stresu je považován Hanse H. B. Selye.

Stresem a jeho pojetím se zabývala také Lyová (2000), která definuje tři kategorie přístupů ke stresu. První kategorií je stres jako reakce, do této kategorie bychom mohli zařadit GAS Selyeho (1956). Druhou kategorií je stres jako stimul, stresory jsou definovány jako životní události nebo změny, na které musí osoba reagovat, spadá sem pojetí Holmese a Raheho (Holme & Rahe, 1967). Poslední kategorií je stres jako transakce, kam řadíme model Lazaruse (1984).

Čtyři oblasti prožívání stresu byly definovány mnoha autory. Zde uvádím dělení a charakteristiku podle Praška a Praškové (2012). Myšlení, emoce, chování a tělesné příznaky jsou oblasti, ve kterých se stres projevuje, a které spolu navzájem souvisí. Projevy stresu v myšlení se zakládají především na tom, že se negativní myšlenky vrství a kupí na sebe ve spirále, kterou jedinec rozvíjí. Negativní myšlenky mají určitý spouštěč, který spustí jejich sled a jedinec není schopen je zastavit. Myšlenky ovlivňují jak emoce, tak chování jedince. Oblast emocí je definována především těmito emocemi: strach, úzkost, vztek a agrese. Každý podnět, jenž na jedince působí v něm vyvolává subjektivní emoce, které následně ovlivňují myšlenky jedince a jeho chování. Chování jedince zjednodušují

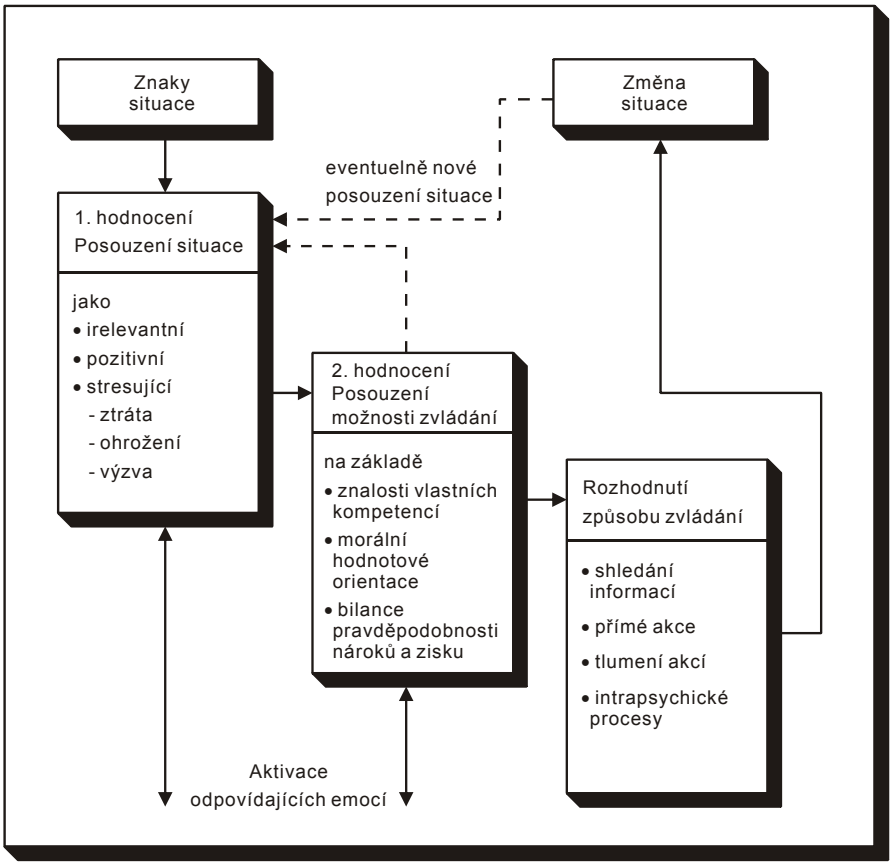
autoři na následující: zabezpečování, vyhýbání se, projevy agrese, nervózní chování. Dalšími projevy může být nespavost, nesoustředěnost, roztržitost, návykové chování a další. Mezi tělesné symptomy stresu patří bušení srdce, bolesti břicha, tlak na prsou, střevní problémy, nadměrné svalové napětí a další.

Adaptační syndrom, GAS, generalizovaný adaptační syndrom označuje stupně reakce na stres. Byl definován Selyem, který se stresem zabýval. Reakce má tři stupně, které následují po sobě. (Selye, 1956)

1. Jedinec reaguje na stresor poplachovou reakcí a dostává se do stresového šoku, organismus se pokouší stres zvládnout tím, že se spouští obranné mechanismy.
2. Nastupuje proces adaptace organismu, obranné mechanismy jedince pracují, stresový šok ustupuje do pozadí.
3. Vyčerpání, stav, který se dostavuje po dlouhodobém stresu, který jedinec prožíval. Začínají selhávat adaptivní reakce, tělo již nemá energii, kterou by na adaptaci vynaložilo. Proces může končit fatálně.

Lazarus a Folkmanová (1984) uvádějí tři fáze vyrovnávání se se zátěžovou situací. První fází je primární hodnocení, kdy jedinec posuzuje situaci z hlediska ohrožení (jaké pozitivní a negativní stránky má). Sekundární hodnocení se týká možných řešení, osoba hledá řešení a zhodnocuje vlastní možnosti, dále také předpokládá důsledky svého jednání. Výsledkem první a druhé fáze je výběr strategie. Na základě získání nových informací může docházet také k přehodnocení.

Tabulka číslo 2 – Transakční model psychologického stresu podle S. R. Lazaruse



Stres můžeme dělit také na eustres a distres. V případě syndromu vyhoření se mluví o distresu, který je pro jedince škodlivý. Eustres naopak, jedince motivuje a je hnací silou, je pozitivní. (Hladký, 1993) V případě, že stres není příliš intenzivní a nepřesahuje meze jedince, vede k adaptaci a může napomáhat i zvyšování výkonu jedince. V případě, že je ale nadhraniční a neřešený může organismus narušovat a oslabovat. (Charvát, 1973)

3. Copingové strategie

Coping, v českém překladu zvládání či vyrovnávání se, je pojem, který definuje pro jedince typický styl reakcí na stres. Zvládání je dle Lazaruse a Folkmanové (1984, s. 141) *„stále se měnící kognitivní a behaviorální úsilí jedince zvládnout, popř. tolerovat anebo zredukovat požadavky, jež zatěžují či dokonce převyšují jeho psychické zdroje.“*

„Zvládání zahrnuje buď reakci na bezprostředně přicházející či už působící stresor (copingová strategie), nebo konzistentní způsob, jímž se jedinec vyrovnává se stresory působícími v různé době a v různých situacích (copingový styl). Stresory zahrnují jak každodenní potíže, problémy, tak i traumata a závažné negativní události.“ (Zmrzlá, 2009, s. 6)

3.1 Adaptace versus coping

Podstatným rozdílem mezi adaptací a copingem je míra zátěže. V případě adaptace je míra zátěže limitní, jedinec je schopen ji zvládnout a vyrovnat se s ní. Coping je vyrovnání se se zátěží, která je pro jedince nadlimitní. Překračuje jedincovu schopnost se na situaci adaptovat, proto ji musí řešit pomocí copingových strategií. Z tohoto hlediska lze coping považovat za vyšší stupeň adaptace. (Křivohlavý, 1994)

Schreiber (1992) rozlišuje tři typy adaptačních reakcí. Prvním z typů je absolutní adaptace, při absolutní adaptaci dochází k to mu, že se po přechodné reakci organismus navrací k původnímu stavu, pokud podnět přetrvává. Kompenzace je úplná. Druhým typem adaptační reakce je adaptace částečná. Kompenzace je zde považována za neúplnou. Částečná adaptace je taková adaptace, při které se reakce v čase snižuje, nedochází však k návratu do původního stavu organismu jako při adaptaci absolutní. Posledním typem je žádná adaptace. Nedochází k žádné kompenzaci podnětu. Poté, co podnět přestává působit, se organismus nenavrací do původní stavu, ustanovuje se nový stav, který je trvalý a odlišný od původního.

3.2 Copingové strategie

Copingové strategie jsou strategie, které jedinec využívá ve svém každodenním životě, v práci, v mezilidských vztazích. Strategie a jejich výběr je velice individuální, závisí na osobnosti jedince. Copingové strategie, které patří do našeho repertoáru strategií,

získáváme v průběhu života, osvojujeme si je skrze výchovu, vzdělání, skrze interpersonální vztahy, do kterých vstupujeme. Strategie, ne však všechny, nám pomáhají redukovat stres a postavit se mu.

Jako všechny behaviorální a mentální strategie, můžeme i copingové strategie dělit na pozitivní a negativní (uvedeno níže v kapitole). Mnoho strategií si člověk přináší z primární rodiny, kde se takové strategie užívaly. Strategii jedinec užívá do té doby, dokud ji považuje za funkční. V případě její nefunkčnosti strategii opouští a hledá novou, efektivnější. (Lazarus, 1993)

Jedinec je postaven před situaci a musí zhodnotit, zda je pro něj situace stresová či ne. Ke zhodnocení dochází často i na nevědomé úrovni, ne vždy je tento proces vědomě realizován. Stresové situace, stejně jako strategie, které na ně používáme, jsou vysoce individuální a každý jedinec podléhá jiným stresorům. Jeden stresor bude působit na mnohé lidi rozdílně a budou na něj použity odlišné copingové strategie, pro některé jedince stres nemusí být stresorem a žádné copingové strategie se nerozvinou. Jedinec při styku se stresovou situací prochází tzv. kognitivním zhodnocením (Lazarus & Folkmanová, 1984), které již bylo popsáno výše.

3.3 Copingové strategie a jejich druhy

V této kapitole se budu snažit přehledně nastínit druhy copingových strategií a charakterizovat je.

Prvním rozdělením, které užívá mnoho autorů je rozdělení strategií dle orientace. Orientace na řešení problému a orientace na emoce. (Lazarus & Folkmanová, 1984)

Orientace na řešení problému (problem-focused coping). Podstatou této strategie je aktivita, kterou jedinec vyvíjí. Charakteristický je konstruktivismus, hledání postupů, alternativních řešení, postupy orientované na intrapsychické změny, osvojení si většího množství znalostí, dovednostní, změna aspirační úrovně. Atkinsonová (2003) ve své publikaci uvádí, že jedinci, kteří užívají tuto strategii jsou více odolnější proti depresím než jedinci, kteří využívají strategii orientovanou na emoce. Černý (1999) do tohoto typu strategií řadí činnosti jako: vyhledávání informací, přímá akce, obracení se k druhým, vyhledání sociální opory, sestavení plánu.

Strategie orientované na zvládnutí emocí (emotion-focused coping). Podstatou je zde emoční stav jedince, na který se jedinec zaměřuje. Stresor pozměnil emoce a jedinec se snaží situaci řešit. Řešení jsou buď behaviorální, nebo kognitivní. Mezi behaviorální strategie patří například užívání alkoholu, fyzické cvičení apod. Kognitivní strategie zahrnují odsunutí problému z vědomí, které je ovšem dočasné a situací neřeší, pouze ji odsouvá na později. Dle Černého (1999) jedinci tento typ strategie volí tehdy, nejsou-li schopni stresor ovlivnit, například v případě úmrtí blízké osoby. Spadá sem emoční vybití, křik, pláč a další. Atkinsonová (in Koukola, 1999) řadí do strategií zaměřených na emoce ruminační strategie, rozptylující strategie a strategie vyhýbavé.

Křivohlavý (2009) se zmiňuje o tom, že strategie orientované na řešení problému se objevují již u malých dětí, druhý typ strategií, zaměřených na problém, se objevuje až v adolescenci. Následující autoři navazovali na toto rozdělení copingových strategií a vycházeli z něho.

Aktivním a pasivním copingem se zabýval Hsu et al. (2008) či Marroquin et al. (2010). Za aktivní coping je považována snaha situaci řešit či vyřešit. Jedinec vyvíjí značné úsilí, aby situaci vyřešil a hledá cesty k jejímu řešení. Pasivní coping je takový coping, kdy se jedinec ze situace stahuje, neangažuje se v ní, zaměřuje se na regulací svých emocí a pocitů. Hošek (2001) v rámci aktivní strategie diferencuje určité postupy. Za prvé u jedince probíhá diagnóza situace, jedinec se snaží situaci poznat, získat o ní více informací, které by mohly být podstatné pro jeho další rozhodování a jednání. V následujícím kroku daný člověk mobilizuje svoje rezervy jako je obranyschopnost, motivace, to, jak zvládá emoce a další. V další fázi plánuje svůj boj se stresorem. Je podstatné, aby si jedinec stanovil cíle a cesty, kterými se k cíli či k jednotlivým cílům dopracuje. Všechny předchozí stádia vyústí do realizace a persistence. Persistence je podstatnou součástí, jelikož upevňuje jedincovo jednání, snahu, motivaci a schopnost nenechat se odradit. Mezi pasivní strategie dle něj patří vyčkávání, rezignace, lhostejnost, odepsanost. Všechny tyto kroky jsou charakteristické právě svou pasivitou a klidem.

Approach a avoidance rozdělení bylo blízké Tobinovi et al. (1989). Podstatný je zde stresor, jedinec se ho buď snaží snížit, vypořádat se s ním, nebo se mu vyhýbá, snaží se eliminovat styk s takovým druhem stresoru. Zabývá se spíše tím, jak se do situace, kde by se stresor mohl objevit, znovu nedostat. Křivohlavý (2009) popisuje také toto rozdělení.

Jeho protikladem k strategii avoidance je stavění se na odpor stresu (confrontative, vigilant style). Dle jeho názoru je nutné vědět, kdy je jaká strategie vhodná, v situacích, kdy bude stresor působit delší dobu nebo se bude opakovat, je vhodné se mu postavit. Pokud stres nebude trvat dlouhou dobu a nebude se opakovat, je možné se přiklonit ke strategii vyhýbání.

Janke a Erdmanová (2003) se zabývají především rozdělením na pozitivní a negativní strategie. Definují je takto:

Pozitivní strategie:

- Podhodnocení, jedinec podhodnocuje vlastní reakce na stres a na fakt, jak stres prožívá. Snaží se význam stresoru pro jedince snižovat. Podstatné pro jedince je, aby nad ním stresor nepřebral kontrolu, ale aby on měl kontrolu nad stresorem.
- Odmítání viny, daný jedinec se snaží vyhnout neoprávněným pocitům viny. Strategii můžeme považovat za pozitivní pouze tehdy, pokud strategie není jedincovým primárním řešením. Funguje pouze jako obrana Ega.
- Odklon, snaha odklonit pozornost. Aktivita je směřována jinam, je přesměrována.
- Náhradní uspokojení, to je závislé na preferencích jedince a jeho oblíbených aktivitách.
- Kontrol situace, jedinec analyzuje situaci, její příčiny, plánuje zlepšení, realizuje své plány na zlepšení.
- Kontrola reakcí, tendence ovládat sám sebe, své jednání ve stresové situaci.
- Pozitivní sebeinstrukce, jedinec si dodává odvahu, zvyšuje pocit své kompetentnosti.

Negativní strategie:

- Únikové tendence, únik je zde definován ať už jako fyzický, nebo jako psychický.
- Perseverace, jedinec se od stresoru nedokáže odpoutat, stále o něm přemýšlí, veškeré jeho myšlenky směřují ke stresoru.
- Rezignace, pocity bezmocnosti, beznaděje, vzdávání se, odevzdané setrvávání v situaci.

- Sebeobviňování, sklíčenost, přisuzování chyb vlastní osobě, bez opodstatnění.

Pro větší přehlednost jsem utvořila tabulku, která shrnuje jednotlivá dělení autorů.

Tabulka číslo 3 – Dělení copingových strategií

Aktivní x Pasivní		**Approach (přiblížení se) x Avoidance (vyhýbání se)**	
Aktivní	Pasivní	Approach	Avoidance
snaha situaci vyřešit	regulace emocí, stažení se	využívání, snaha změnit, snížit stresor	vyhýbání se stresoru

Pozitivní x Negativní		**Orientace na řešení problému x na emoce**	
Pozitivní	Negativní	O. na řešení problému	O. na emoce
strategie podhodnocení, devalvace viny, odklonu, kontroly	únikové tendence, perseverace, rezignace, sebeobviňování	zaměřujeme se na problém jako takový	zaměřujeme se na emoce

Každá z typologií se zaměřuje na dělení dle odlišného kritéria. První tři typologie uvedené v tabulce bychom mohli celkově zhodnotit jako kladné a záporné. Aktivní strategie, approach strategie (strategie, u nichž se projevuje snaha) a pozitivní strategie jsou synonymy slova kladné, tedy synonymem strategií, které jsou charakteristické snahou a aktivitou. Pasivní strategie, avoidance (strategie, u nichž se projevuje vyhýbání se problému) a negativní strategie by byly zařaditelné do kategorie záporných strategií, které jsou definovány pasivitou a únikovými tendencemi. Strategie orientované na problém a na emoce jsou samostatným dělením, které se zaměřuje na druh procesu, ke kterému u jedince dochází.

K dalším dělením, které je užitečné zmínit, patří dělení podle Stona a Neala (1984) a Švancary (2003).

Stone a Neale (1984) vymezili osm kategorií každodenního zvládání zátěže.

- Odvracení pozornosti – distraction
- Redefinice situace (situation redefinition)
- Přímá akce (direct action)
- Katarze (catharsis)
- Přijetí (acceptance)
- Sociální podpora (social support)
- Relaxace (relaxation)
- Náboženství (religion)

Švancara (2003) definuje své způsoby zpracování stresu. Dělí je dle druhu, cílenosti, funkce a účinnosti.

Dle druhu:

- Způsoby akční, jednání. Útok, útěk, navázání sociálního kontaktu, nečinnost, sociální uzavřenost.
- Způsoby intrapsychické, imaginace, percepce, myšlení, motivace, odklon, podceňování, popírání, přehodnocování a podhodnocování.

Dle cílenosti a funkce:

- Situačně orientované strategie, zaměřené na stres.
- Na reakci zaměřenými strategiemi, zaměřené na stresor.

Do této kapitoly můžeme zařadit i tzv. Pět „R“ podle Blonna (2005). Pět „R“ představuje model, který je zaměřený na zvládání stresu. První z „R“ je rethink (přehodnocení), následuje redukce, relaxace, release (uvolnění), reorganizace.

4. Determinanty zvládání zátěžových situací

To, jak jedinec zvládá zátěžové situace, se odvíjí od jeho osobnosti, výchovy a vlivu jeho prostředí, ve kterém se nachází. Velký podíl na zvládání mají také zkušenosti, které jedinec během svého dosavadního života získal. Veškeré prameny jedince, které se podílí na zpracování stresu můžeme nazývat copingové zdroje.

Baumgartner (2001) popisuje copingové zdroje následovně:

- Psychologické copingové zdroje. Vlastnosti osobnosti, schopnosti a dovednosti vyrovnávání se se zátěží, zkušenosti, dispozice osobnosti.
- Sociální copingové zdroje. Sociální opora a síť vztahů, které jedinec má.
- Fyzické copingové zdroje. Zdraví, energie, vitalita, výdrž, síla.
- Instrumentální či materiální copingové zdroje. Hmotné zabezpečení.

Do determinantů odvozených od osobnosti jedince bychom mohli zařadit Rotterův locus of control, kde je stěžejní myšlenkou hybná síla jedince, která je buď vnitřního rázu, nebo rázu vnějšího. Hybná síla neboli vnitřní či vnější kontrola, vychází z toho, jak jedinec spojuje svou činnost a její účinek. Pokud definujeme u jedince vnější locus of control, pak jedinec vnímá okolnosti a události tak, že jsou způsobené něčím vnějším, nepředvídatelným, věří na náhodu a na štěstí a na účinnost ostatních lidí. Jedinec, u kterého bychom mohli definovat vnitřní locus of control, věří, že události jsou řízeny jeho činy a jeho aktivitou. Stejně je to u těchto jedinců i v případě zátěžových situací. Člověk s vnějším locus of control bude očekávat, že se situace vyřeší sama, za přispění vnějších okolností, které přispějí a pomohou k vyřešení situace, spoléhají hodně na ostatní lidi ve svém okolí. V případě vnitřního locus of control je to v zátěžových situacích jinak, daný jedinec vnímá řešení situace závislé na vlastním jednání, na vlastní činnosti. Problém řeší, neočekává, že se problém vyřeší sám, nespoléhá se na vnější svět. (Baštecká & Goldmann, 2001)

Self-efficacy je ústředním pojmem Bandury v jeho sociálně-kognitivní teorii. Dle předkadu Kratochvíla (1998) se jedná o vlastní zdatnost jedince. Podstatné je to, jak jedinec věří svým vlastním schopnostem a dovednostem a na kolik je schopen sebereflexe. Lidé mají tendenci nadhodnocovat svoje schopnosti a dovednosti, což je motivuje k větším výkonům a snaze. Pokud se jedinci podaří určitý cíl, který si stanovil, stanoví si poté další, vyšší. Právě v tom spočívá i motivační tendence self-efficacy. (Bandura, 2006) *„Tato teorie*

vychází z předpokladu, že lidé nejsou ani zcela autonomní ani mechaničtí vykonavatelé vlivů okolního prostředí, místo toho prostřednictvím kauzálních autoatribucí vysvětlují vlastní motivaci i konání. Chování člověka je určované vzájemným ovlivňováním a interakcí tří faktorů: osobnostních vlastností (kognitivních, afektivních), prostředí a činnosti člověka." (Topková, 2015, s. 5) Poslední tři zmíněné faktory dokazují, že self-efficacy je podstatou součástí determinantů, které napomáhají jedinci zvládat zátěžové situace. Bez znalosti a víry ve své schopnosti a dovednosti by jedinec nemohl úspěšně fungovat a pravděpodobně by častěji podléhal vyhoření, jelikož by si stanovoval cíle, které by byly nereálné a příliš vysoké.

S tím souvisí i koncepce hardiness, kterou vytvořila Kotasová (1979). Do naší literatura vnesl pojem Jaro Křivohlavý. Hardiness, neboli nezdolnost, která je definována jako schopnost jedince být odolný, jako odolnost jedince vůči stresu a zátěžovým situacím. Hardiness se skládá z kontroly, výzvy a osobního zaujetí. Kontrola je podobná vnitřnímu locus of control od Rottera, jedinec je přesvědčen, že události podléhají jeho kontrole, on, jeho znalosti a dovednosti jsou ovlivňovatelem událostí. Kontrola je u jedince to, co podniká, aby snížil stres, stresovou situaci a její působení. Výzva definuje jedincův postoj k události, která přichází. Jedinec s touto schopností vnímá událost jako výzvu, které se musí postavit a naložit s ní aktivním, nikoli pasivním způsobem. Skutečnost, že je jedinec angažovaný v událostech ve svém životě je charakteristikou osobního zaujetí. Součástí je i zodpovědnost, kterou jedinec za své činy přebírá a aktivita, kterou vyvíjí. (Baštecká & Goldmann, 2001)

Psychologickou resilienci (odolnost), kterou se jako první zabývala Emmy Wernerová (1995), můžeme připodobňovat k výše zmíněné koncepci hardiness od Kotasové (1979). Wernerová však kladla větší důraz na sociální okolí jedince a jeho vliv na schopnost resilience, která jím je utvářena. Resilience charakterizuje schopnost jedince vypořádat se s náročnými životními situacemi a událostmi. Je definována spíše jako proces, než jako schopnost a jako proces může být také naučena, je výsledkem jedincovy schopnosti interagovat s prostředím, ve kterém se nachází a rozvíjet procesy, které chrání jedince před nebezpečnými faktory, které by ho mohly ohrozit.

Faktory, které se pojí s jedincovou psychologickou resiliencí jsou následující:

- Schopnost utvářet realistické plány (s tím souvisí jedincova schopnost dosahovat cílů postupnými kroky, které k cíli vedou).
- Pozitivní sebeobraz a důvěra v samu sebe.
- Schopnost řešit problémy a komunikovat s jedinci kolem sebe.
- Schopnost vyrovnat se se silnými pocity a impulzy.

Sence of coherence od Antonovského byl poprvé popsán v jeho práci, kterou vydal v roce 1987, a která navazovala na zkoumání špatného a dobrého zvládání pobytu v koncentračních táborech. Výsledky jeho výzkumu mluvily o tom, že lidé, kteří dobře zvládali pobyt v koncentračních táborech měli široce rozvinutý sence of coherence, tedy míru soudržnosti osobnosti. Rozvoj míry soudržnosti osobnosti datuje již od prvních let života do zhruba třiceti let. Nejpodstatnější jsou dle jeho výzkumu pro člověka první tři roky pracovního života. K popisu svého termínu definoval tři determinanty, ze kterých se termín skládá.

- Srozumitelnost. Je definována jedincovým porozuměním světu a jeho fungování. Patří sem také chápání sebe sama v rámci světa. Antonovsky uváděl, že by jedinec měl chápat svět jeho něco trvalého, stabilního a spolehlivého. V návaznosti na to tak také vnímá svou budoucnost a své operování ve světě. Není zahlcen pocity zmatenosti, nesrozumitelnosti a nedůvěryhodnosti. Vztahuje se ke kognitivní složce osobnosti.
- Smysluplnost. Je vázána na emocionální složku jedincovy osobnosti. Není-li smysluplnost přítomna jedince funguje spíše na bázi stroje, práce ho nenaplňuje, plní ji mechanicky a z povinnosti, nezažívá při ní pozitivní pocity ani pocit smysluplnosti. Následně dochází k sociálnímu odcizení a izolaci jedince. V případě, že je tato dimenze přítomna, člověk svou práci vykonává rád, těší se na ni a považuje ji za sebenaplňující a obohacující.
- Zvládnutelnost. Konativní složka osobnosti jedince. Podstatné je, aby jedinec věděl, že je práce zvládnutelná a úkol je splnitelný a realizovatelný. Člověk sám sebe vnímá v návaznosti na úkoly jako kompetentního a schopného vyřešit úkol svými vlastními silami. V případě, že je jedinec přesvědčen, že na úkol nestačí,

nedůvěřuje svým schopnostem a nemá pocit zvládnutelnosti, dostavují se deprese, stísněnost a osoba přestává být iniciativní.

Dispoziční optimismus Scheiera a Carvera (2002) zastává názor, že se jedná o generalizované očekávání kladného průběhu či pozitivní výsledku jednání, jak jedince, tak druhý lidí. Chování jedinců s dispozičním optimismem se projevuje důvěrou, která je všudypřítomná a přetrvávající, osoby setrvávají v činnosti a věří v její úspěšné dokončení, i když mají při jejím výkonu problémy. Dispoziční optimismus je považován za komponentu, která je relativně stálá a geneticky založená. Pesimisté naopak méně důvěřují a více váhají, než nějakou činnost uskuteční. (Dosedlová, Klimusová, & Maxová, 2012).

Seligmanův naučený optimismus a pesimismus, jinak také teorie optimismu jako explanačního stylu, staví na teorii atribucí a teorii naučené bezmocnosti. *„Explanační optimistický styl může být charakterizovaný přisouzením externích, nestabilních a specifických příčin neúspěchům a negativním událostem a pesimistický explanační styl je typický přisouzením interních, stabilních a globálních příčin negativním událostem. Základní rozdíl mezi optimistickým a pesimistickým explanačním stylem vnímá Seligman (2003) v odlišném hodnocení trvalosti příčin úspěchu či neúspěchu, dále v tzv. pronikavosti dobrých či špatných událostí a ve schopnosti udržovat si a pěstovat naději. Podle Seligmana a jeho spolupracovníků je explanační styl tvárný a je možné upravit pesimistický na optimistický.“* (Seligman et al., 1988, in Dosedlová, Klimusová, & Maxová, 2012, s. 35).

Mezi determinanty zvládání zátěžových situací můžeme také řadit možný vliv osobnostních faktorů, rysů osobnosti, jimiž se zabývá pětifaktorový model osobnosti. Toto pojetí navazuje na 16 faktorový model osobnosti Cattella a je založen na sdíleném předpokladu mnoha autorů, např. Blatný a kol. z roku 2010. Model je známý také jako Big five či jako OCEAN, který je tvořen akronymem počátečních písmen charakteristik. Faktory jsou definovány následovně.

- O – open to experience – otevřenost vůči zkušenosti
- C – consciousness – svědomitost
- E – extraversion – extraverze
- A – agreeableness – přívětivost

- N – neuriticsm – neuroticismus

Všechny tyto faktory se podílí na jednání jedince a na jeho schopnosti vyrovnávat se s náročnými životními zkušenostmi. Faktory jsou jak podstatnými znaky pozorovatelného chování a prožívání, tak příčinami chování a prožívání. (Hřebíčková, 2011)

Výše uvedené teorie se snaží podat vysvětlení jedincova chování a prožívání, pokouší se definovat určité determinanty, které nám napomáhají či překáží při zvládání náročných životních situací, ovlivňují naše myšlení, chování a prožívání.

Neméně podstatným determinantem zvládání zátěžových situací je výchova. S tím souvisí i výchovné styly, které rodiče realizují při výchově svých dětí. V každé rodině probíhá výchova jiným způsobem, v každé rodině se také jinak učí odolnosti a zvládání zátěžových situací. Některý člověk za svůj život a vývoj projde mnohými zátěžovými situacemi, některý jich zažije málo nebo ho za ně vždy někdo vyřeší. Výchova a prostředí jsou důležitými determinanty v životě jedince.

Empirická část

5. Výzkumný problém a cíle výzkumu

Učitelství je jednou z profesí, ve které je nutná vysoká míra sebereflexe a seberegulace, jedinec musí být schopný nahlížet sám na sebe a své činnosti, sledovat své pocity a reagovat na ně. Je přínosné, aby vyučující byli schopni identifikovat své vnitřní stavy a zareagovat na ně dle nutnosti a potřeby. Podstatné také je, aby byli vyučující schopni ocenit sami sebe za vykonanou práci a odměnit se. Zpětná vazba v profesi vyučujících není vždy taková, jakou by si učitel či učitelka představovali a může být příčinou ztráty jejich zájmů a motivace.

Tato diplomová práce je součástí širšího výzkumu "Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory" financovaného Grantovou agenturou ČR (GA16-21302S).

Mnoho prací se již výzkumem syndromu vyhoření zabývalo. Zde uvádím ty, na které má diplomová práce navazuje. Anderová (2009), Horáková (2012) a Semrádová (2013) se zabývaly syndromem vyhoření u učitelů a učitelek obecně, jeho charakteristikami a strategiemi předcházení. Definování psychické a fyzické zátěže v profesi pedagoga si za svůj cíle práce vybrala Mudrová (2011). Syndromem vyhoření a jeho diagnostickými možnostmi se zaobírala práce Barbory Vlachovské (2011). Mohoritová (2012) se nezaměřovala jen na syndrom vyhoření u učitelské profese, ale u pomáhajících profesí jako takových. Papíková (2013) se snažila nahlédnout do rizikových faktorů vzniku syndromu vyhoření. Výzkum Petříkové (2015) zahrnoval studium syndromu vyhoření u učitelů a učitelek na různých stupních škol, výzkum byl realizován v mateřských školách, v mateřských školách speciálních, základních školách, praktických školách, základních školách speciálních a středních školách na území hlavního města Prahy. Vondrová (2015) se zaměřovala na syndrom vyhoření u učitelů a učitelek na základních školách a na jejich copingové strategie. Topková (2015) obrátila svůj zájem na self-efficacy a syndrom vyhoření u vyučujících na základních školách.

Všechny výše zmíněné práce se zabývaly syndromem vyhoření u učitelů a učitelek v rámci jednoho druhu školy či nesrovnávaly všechny stupně a typy škol. Cílem výzkumu popsaného v této práci je míra vyhoření u učitelů a učitelek na různých školách, počínaje

prvním stupněm základní školy, druhým stupněm základní školy, středními odbornými školami, gymnázii, až po učiliště a zjištění vzájemného vztahu mezi vyhořením a copingem. Druhým cílem je zjištění copingových strategií a srovnání strategií v rámci genderu.

5.1 Formulace výzkumných otázek a hypotéz

V rámci diplomového úkolu se pohybuji ve dvou rovinách hypotéz a výzkumných otázek. Následující hypotézy jsou formulovány na základě dotazníkové baterie, která byla použita v rámci kvantitativního výzkumu.

H1: Četnost projevů syndromu vyhoření se liší v závislosti na genderu.

H2: Četnost projevů syndromu vyhoření se liší v závislosti na stupni a typu školy.

H3: Copingové strategie učitelů a učitelek se liší v závislosti na stupni a typu školy.

H4: Copingové strategie učitelů a učitelek se liší v závislosti na genderu.

H5: Vyučující, u kterých jsou přítomny projevy syndromu vyhoření volí častěji negativní copingové strategie.

H6: Vyučující, u kterých nejsou přítomny projevy syndromu vyhoření volí častěji pozitivní copingové strategie.

Výzkumné otázky položené níže se vztahují ke kvalitativní metodě rozhovorů.

1. Jaké je celkové zázemí „spokojeného“ učitele či učitelky?

   Jak vnímají své působení na škole, jaký je vztah učitele či učitelky a vedení, jaká je mimopracovní náplň dne vyučujícího apod.

2. Jaké je celkové zázemí „vyhořelého“ učitele či učitelky?
3. Jaké jsou znaky „spokojeného“ učitele či učitelky?
4. Jaké jsou znaky „vyhořelého“ učitele či učitelky?

6. Výzkumný soubor

Do výzkumného souboru jsem vybrala učitele a učitelky z prvního stupně základních škol, druhého stupně základních škol, středních odborných škol, gymnázií a učilišť. Jedinci přednášející na vysokých školách a vyučující v mateřských školách jsou specifickou kategorií, která do této práce není začleněna, jelikož jejich výukové metody a strategie nekorespondují s metodami a strategiemi, které používají učitelé a učitelky na základních a středních školách.

Školy byly vybrány na základě předchozí spolupráce, na kterou bylo tímto výzkumem navázáno. Předchozí kontakt usnadňoval komunikaci a jednání se školou. Všechny školy jsou umístěny na území hlavního města Prahy. Mají tedy společný aspekt, kterým je lokalita. Praha jako lokalita byla vybrána z důvodu dostupnosti. Pro další výzkum by bylo vhodné provést srovnání mezi jednotlivými kraji či lokalitami mimo hlavní město Prahu.

Spolupráce se školami probíhala na skvělé úrovni, učitelé i učitelky byli ochotní, přinášeli zajímavé podněty, byli nápomocni a sdíleli se mnou otevřeně své zkušenosti. Téma shledali jako přínosné pro sebe a pro praxi a jako aktuální. Při oslovení jim bylo sděleno, že je výzkum anonymní a jeho data budou použita jako podklad pro diplomovou práci.

6.1 Charakteristika výzkumného souboru

Základní škola

Základní škola, na které byl realizován výzkum, je plně organizovaná základní škola s 1. i 2. stupněm všeobecného zaměření v satelitu hlavního města Prahy. To znamená, že žáci a žákyně dochází do školy spádově, nikoli výběrově. Všechny ročníky se učí podle šesté verze vlastního školního vzdělávacího programu (zpracovaného podle RVP ZV). Na obou stupních školy je uplatňována projektová výuka, kooperativní techniky a děti jsou vedené ke kritickému myšlení. Od 1. 9. 2014 se každý školní rok otevírá jedna třída s výukou některých předmětů v anglickém jazyce. Na škole je zřízena také jedna třída přípravného ročníku ZŠ.

Pedagogický sbor tvoří 53 pedagogických pracovníků. V době realizace výzkumu je na škole celkem 21 tříd. Jeden přípravný ročník, 12 tříd na prvním stupni a 8 tříd na stupni druhém. Přípravný ročník je složen z 16 žáků a žákyň. První stupeň navštěvuje 331 žáků

a žákyň, druhý stupeň 223 žáků a žákyň. Celkem tedy školu v době výzkumu navštěvuje 570 studentů a studentek. Školní poradenské pracoviště je tvořeno školním psychologem, speciálním pedagogem, metodikem prevence, výchovnou poradkyní a výchovnou poradkyní pro profesní orientaci.

Tabulka číslo 4 - Charakterizující věkovou strukturu pedagogických pracovníků na základní škole

Věk	**<30**	**31-40**	**41-50**	**51-60**	**60>**
Počet	1	19	20	12	1

Tabulka číslo 5 – Charakterizující strukturu výzkumného souboru na základní škole

Respondenti	**Ženy**	**Muži**	**Prům. věk**	**Prům. doba praxe**	**První stupeň**	**Druhý stupeň**	**Oba stupně**
Počet	17	1	46	16	6	9	3

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 18 pedagogů, 17 žen a 1 muž. Průměrný věk respondentů v testované skupině byl 46 let. Průměrná doba praxe byla 16 let. Rozhovory byly učiněny se dvěma učitelkami prvního stupně, jejich věk byl 48 a 73 let.

Škola je tvořena dvěma budovami, první z nich funguje jako škola, druhá z nich jako tělovýchovné prostory pro žáky a žákyně základní školy. Budova, ve které probíhá výuka žáků a žákyň je třípatrová. První patro je vyhrazeno prvnímu stupni, druhé patro druhému stupni, ve třetím patře probíhají předměty jako výtvarná a hudební výchova. Kabinety pedagogických pracovníků jsou tvořeny dvěma až čtyřmi vyučujícími.

Informační rozhovor s vedením školy

Výzkumem pro diplomovou práci bylo navázáno na spolupráci, která byla realizována v rámci mé bakalářské práce a probíhala na skvělé úrovni. Vedení školy je ochotné, vycházelo mi vstříc ve veškerých požadavcích.

Ředitel školy svolává velké pedagogické porady jednou měsíčně, těchto porad se účastní všichni pedagogičtí pracovníci školy. Menší porady jsou svolávány dle nutnosti. V případě potřeby může pedagogický pracovník kontaktovat ředitele školy, který sjedná akutní pedagogickou poradu.

Dle slov vedení nejsou pozorovány případy vyhoření u pedagogických pracovníků na této škole, vedení se domnívá, že je to způsobeno dostatečnou péči o pedagogické pracovníky a kapacitou školy, která se nesnaží maximalizovat zisky. Pracovníkům školy jsou poskytovány příležitosti pro mnoho vzdělávacích kurzů, v rámci školy jsou také pořádány team buildingy pedagogických pracovníků v mimopražských střediscích.

Informační rozhovor se školním poradenským pracovištěm

Školní psycholog je k dispozici jak žákům a žákyním, tak rodičům a pedagogickému sboru. Na základě rozhovoru se školním psychologem vyučující tuto možnost konzultací využívají zpravidla v souvislosti s žáky a žákyněmi svých tříd, dále také pro poradenství v oblasti výuky, v oblasti osobního rozvoje a konzultací týkajících se vlastní osoby vyhledává školního psychologa jen malý počet pedagogických pracovníků školy. Studenti školy využívají možnost individuálních konzultací v malé míře a spíše v souvislosti s kariérním poradenstvím. Dle slov školního psychologa jsou potřeby učitelů a učitelek vedením dobře ošetřovány a pedagogičtí pracovníci dostávají velký prostor pro sebevzdělávání a odpočinek.

Školní speciální pedagog je zde pro děti, u nichž byly diagnostikovány specifické poruchy učení. V rámci této problematiky spolupracuje jak s rodiči žáků a žákyň, tak s jejich vyučujícími.

Výchovná poradkyně spolupracuje s problémovými studenty a studentkami. K její náplni práce patří spolutvorba individuálních vzdělávacích programů spolu s vyučujícími a školním speciálním pedagogem.

Fyzická přítomnost ve škole

Škola působí dojmem rodinného zařízení, ve kterém mají pracovníci dostatek podpory pro svou práci a svůj další rozvoj. Komunikace učitelů, učitelek a vedení je na skvělé úrovni a za mé přítomnosti jsem nebyla účastna žádného konfliktu, který by na škole proběhl. V případě nutnosti a potřebě řešit nějaký problém jsou pracovníci připraveni situaci řešit týmově, nikoli jako jednotlivci a dostávají velkou míru pomoc ze strany vedení. Kabinety jsou organizovány náhodně po čtyřech až pěti kolezích a kolegyních. Součástí školy je velká sborovna, která se nachází nedaleko kanceláře ředitele školy. Ve sborovně jsou realizovány veškeré pedagogické porady a schůze učitelů a učitelek. Vyučující spolu v rámci pobytu

na škole dost komunikují, někteří z nich spolu absolvují volnočasové aktivity. Jelikož je škola postavena na přátelském přístupu a rodinném zázemí, vyučující sdílejí své vize týkající se vzdělávání a vyučování.

Gymnázium

Gymnázium, na němž byl výzkum realizován je gymnázium se všeobecným zaměřením, studenti a studentky si mohou od třetího ročníku vybrat specializaci v široké škále předmětů. Škola se zapojuje do mezinárodních a národních projektů. Pro přijetí na gymnázium musí uchazeč složit přijímací zkoušky z matematiky a českého jazyka. Gymnázium se řídí vzdělávacím programem Vzdělání pro budoucnost, podle kterého vzdělává od září roku 2014.

V prvním ročníku gymnázia je pět tříd, v každém dalším ročníku jsou třídy čtyři, čtvrtá třída je často s informatickým zaměřením. Celkem jsou tedy studenti a studentky rozděleni do 13 tříd. Školu navštěvuje 344 žáků a žákyň. Průměrný počet žáků a žákyň ve třídě je 27.

Pedagogický sbor školy tvoří 33 pedagogických pracovníků, včetně ředitele a zástupce ředitele, kteří na škole také vyučují.

Tabulka číslo 6 - Charakterizující věkovou strukturu pedagogických pracovníků na gymnáziu

Věk	**<30**	**31-40**	**41-50**	**51-60**	**61>**
Počet	1	9	6	13	4

Tabulka číslo 7 - Charakterizující strukturu výzkumného souboru na gymnáziu

Respondenti	**Ženy**	**Muži**	**Prům. věk**	**Prům. doba praxe**
Počet	10	8	49	21

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 18 pedagogů, 10 žen a 8 mužů. Průměrný věk respondentů v testované skupině byl 49 let. Průměrná doba praxe byla 21 let. Metody rozhovor se z gymnázia zúčastnil jeden učitel ve věku 60 let.

Na škole není zřízena pozice školního psychologa, zřízena je pouze pozice metodika prevence a výchovného poradce. Škola nemá v blízké budoucnosti v plánu pozici školního

psychologa zřizovat. Gymnázium spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, která zajišťuje konzultace jak pro studenty a studentky školy, tak pro učitele a učitelky.

Gymnázium je tvořeno jednou budovou, která je obklopena venkovními sportovišti. Kabinety jsou uskupovány zpravidla po třech vyučujících v náhodném výběru.

Informační rozhovor s vedením školy

Vedení tohoto gymnázia jsem kontaktovala na základně osobní zkušenosti studentky. Spolupráce byla velice příjemná, jelikož jsem mnoho pedagogických pracovníků znala ze své přítomnosti na škole. Učitelé a učitelky ke mně byli otevřenější a sdíleli se mnou více osobních informací než pedagogičtí pracovníci na ostatních školách. Vedení školy se k výzkumu stavilo pozitivně a hodnotilo jeho téma jako velice aktuální a výzkum jako užitečný. V návaznosti na výzkum ředitel školy uvažoval o preventivní přednášce na téma syndrom vyhoření.

Fyzická přítomnost ve škole

Jak již bylo zmíněno výše, školu jsem znala ze své vlastní zkušenosti studentky. Škola je rozčleněna do pater, v každém patře je umístěn jeden ročník gymnázia, škola je velice přehledná a působí komfortním dojmem. Kooperace mezi jednotlivými vyučující byla patrná, převažují učitelé a učitelky ve věkovém rozmezí 41–65 let. Ředitel školy, stejně jako zástupce ředitele mají u studentů a studentek veliký respekt, patří také k nejoblíbenějším vyučujícím na škole. Kantoři se na vedení často obrací a komunikují s ním, není zde patrný distanc.

Střední odborná škola a učiliště

Střední škola je současně jak odbornou školou, tak učilištěm na území hlavního města Prahy a je velice rozsáhlým subjektem. V rámci školy se studenti mohou přihlásit na střední odbornou školu s maturitou nebo na učiliště s výučním listem. Školu tvoří dvě budovy nemalých rozměrů, které jsou propojeny průchozí chodbou, jedna budova je určena studentům dálkového studia, druhá budova je určena studentům denního studia, v rámci budovy dálkového studia je zřízen internát, na kterém pobývají studenti dálkového studia. Studenti této školy docházejí jak do školy, tak na praxe, které jsou jim školou určeny a zřízeny.

Pro přijetí na střední odbornou školu musí uchazeč doložit potvrzení o daném průměru, který škola pro přijetí stanovuje, nejsou stanoveny žádné přijímací zkoušky. Pro přijetí na učiliště musí student či studentka doložit, že v rámci studia na základní škole nedosáhli snížené známky z chování, přijímací zkoušky nejsou realizovány.

Střední škola je školou soukromou, je zřízena jako firma. Studenti jsou plátci ročního školného, které je stejné jak pro studenty denního studia, tak pro studenty studia dálkového. Cena za roční studium na střední odborné škole a na učilišti je odlišná.

Pedagogický sbor je tvořen převážně mladšími učiteli a učitelkami, kteří působí jak na střední odborné škole, tak na učilišti v jejich všech formách. Kabinety jsou rozděleny náhodně, jeden kabinet sdílí v průměru tři učitelé. Kontakt s vedením školy je zajišťován skrze zástupce ředitele školy, který je na škole přítomen pravidelně.

Tabulka číslo 8 - Charakterizující strukturu výzkumného souboru na střední odborné škole

Respondenti	**Ženy**	**Muži**	**Prům. věk**	**Prům. doba praxe**
Počet	12	5	40	9

17 respondentů, 12 žen, 5 mužů se zúčastnilo dotazníkového šetření na střední odborné škole. Průměrný věk respondentů byl 40 let, průměrná doba praxe byla 9 let, což je razantně nižší průměr než u dvou předešlých škol, to souvisí se sníženým průměrem věku respondentů. Ze střední odborné školy byly provedeny rozhovory se dvěma učitelkami, jejich průměrný věk byl 43 let.

Tabulka číslo 9 - Charakterizující strukturu výzkumného souboru na učilišti

Respondenti	**Ženy**	**Muži**	**Prům. věk**	**Prům. doba praxe**
Počet	10	4	44	12

Na učilišti se dotazníkového šetření zúčastnilo 14 respondentů, tedy nejnižší počet. Průměrný věk byl vyšší než u učitelů a učitelek na střední odborné škole, praxe respondentů byla delší. Rozhovor byl učiněn s jedním učitelem učiliště.

Počet studentů na této škole se pohybuje okolo 1250 jedinců ve všech čtyřech formách studia. Učitelů a učitelek je na škole zhruba 70, někteří učitelé a učitelky mají dokonce dvoje třídnictví. Počet studentů vysoce převyšuje kapacity učitelů a učitelek. Průměrný počet žáků a žákyň v jednotlivých třídách je 28.

Informační rozhovor s vedením školy

Vedení školy bylo velice přívětivé a ochotné spolupracovat, nebylo mi však ochotné sdělit konkrétní čísla a data. Střední škola je vedena jedním ředitelem, který je zároveň jejím jediným vlastníkem. V komunikaci se školou a pedagogickým sborem ho zastupuje zástupce ředitele, který na škole vyučuje i některé z odborných předmětů.

Pedagogická porada se koná jednou měsíčně, všichni pedagogičtí pracovníci jsou povinni se jí účastnit. Menší pedagogické porady probíhají v rámci střední odborné školy a v rámci učiliště.

Dle slov vedení není naplněna celková kapacita školy a vedení se snaží navyšovat stavy studentů na této škole.

Informační rozhovor se školním poradenským pracovištěm

Školní psycholog spolupracuje s výchovnou poradkyní a s metodičkou prevence, které na škole působí. Má vlastní kancelář, která je uzpůsobena pro výkon práce školního psychologa, je vybavena křesly, pracovním stolem a je útulně zařízena, aby se v ní cítili dobře jak studenti, tak učitelé a učitelky. Psycholog spolupracuje jak se studenty střední odborné školy, tak se studenty učiliště, a to ve formě denního studia i ve formě studia dálkového.

Školní psycholog působí na půdě školy od nového školního roku, v době konání výzkumu je tedy ve škole půl roku. Dříve pracoval jako školní psycholog na mimopražském gymnáziu, nyní je na poloviční úvazek zaměstnán v této škole a v základní škole, která se také nachází na území hlavního města Prahy. Dle jeho slov je zázemí ve škole velice přívětivé, avšak je ovlivněno tím, že je škola soukromým subjektem. Na svém pracovním místě navazuje na dvě psycholožky, které působily ve škole před ním, každá po dobu jednoho školního roku. Ve srovnání se základní školou, na které také působí, je činnost na této škole hodně ovlivněna zřizovatelem školy, kterým je právnická osoba a škola

je provozována jako s.r.o. společnost. V návaznosti na tuto skutečnost jsou aktivity, které psycholog vykonává hodnoceny z hlediska užitečnosti a zisku. Z rozhovoru se školním psychologem vyplynulo, že jsou neustále navyšovány stavy studentů, nikoli však stavy učitelů a učitelek, což způsobuje, že jsou učitelé a učitelky této školy přetěžováni a jejich pracovní časová dotace nemálo převyšuje pracovní časovou dotaci učitelů a učitelek na veřejných školách na území České republiky. V důsledku toho se již setkal s učiteli a učitelkami, kteří byli ohroženi syndromem vyhoření (někteří z nich ze školy na vlastní žádost odešli). Vztahy mezi jednotlivými kantory hodnotí jako pozitivní, dochází k velké kooperaci a snaze dosahovat společného cíle. Celkové klima školy je ovlivňováno vedením školy, které řídí školu jako firmu, snaží se tedy dosáhnout především zisku.

Školní psycholog pracuje i s pedagogickými pracovníky, pro něž připravuje kurzy seberozvoje, dokonce také jeden preventivní program proti syndromu vyhoření. Učitelé a učitelky vyhledávají možnost individuálních konzultací s psychologem v malé míře, spíše v souvislosti se studenty a studentkami školy. Žáci a žákyně velice vítají možnost individuálních konzultací, dle slov psychologa dochází průměrně ke dvou až třem individuálním konzultacím se studenty a studentkami týdně.

Fyzická přítomnost ve škole

Střední škola působí velmi příjemným dojmem, studenti a studentky hodnotí školu pozitivně a uvádí, že jsou na škole spokojeni. Stěžují si pouze na přísné vedení, které radikálně trestá (vyloučením ze školy) veškeré větší přestupky. Velice kladně jsou hodnoceny praxe, které jsou školou zřizovány. Náročně pro studenty a studentky je přemisťování mezi jednotlivými hodinami, škola je rozsáhlá a malé přestávky jsou pětiminutové, mezi hodinami tedy studenti a studentky nemají moc prostoru na oddech a občerstvení. V rámci pobytu na škole jsem zde absolvovala i odbornou stáž, celý pedagogický sbor mě velmi dobře přijal, byli ochotní a nápomocní, spolupráce probíhala na výborné úrovni. Spolu se školním psychologem jsem se dostala i do jednotlivých tříd, kde jsem měla možnost asistovat u sociometrie a intervenčního programu zaměřeného na šikanu, která ve třídě propukla.

Celková charakteristika výzkumného souboru

Níže v tabulce popisuji charakteristiku celého výzkumného souboru, se kterým jsem v rámci své diplomové práce pracovala. Výzkumu se účastnilo 67 respondentů, se kterými bylo provedeno dotazníkové šetření. 73 % z nich jsou ženy, 27 % muži. Vysokoškolské vzdělání má 97 % výzkumného souboru a třídnictví má v období výzkumu na starosti 61 % učitelů a učitelek. Průměrný věk všech respondentů je 45 let.

Tabulka číslo 10 – Charakterizující celkovou strukturu výzkumného souboru

	Total	**Ženy**	**Muži**	**VŠ**	**M**	**Ano**	**Ne**
Celkový počet	67	49	18				
Vzdělání				65	2		
Prům. doba praxe	15						
Prům. věk	45						
Třídnictví						41	26

7. Typ výzkumu

Výzkum je kombinací kvantitativního a kvalitativního přístupu, vzhledem k metodám, které jsem ve výzkumu používala. Zdrojem pro výzkum byla kombinace dvou metod, dotazník a rozhovor. Dotazník jako kvantitativní metoda je vhodný pro možnost screeningového šetření většího množství respondentů. Na základě výsledků dotazníkové baterie bylo možno vybrat respondenty vhodné pro metodu rozhovoru, která nám poskytuje hlubší vhled do okolností zkoumaného problému. Smíšený design výzkumu nám umožňuje postihnout nejen přítomnost či nepřítomnost jevu, ale také jeho charakteristiky a vlastnosti.

Dotazníková baterie byla vybrána z důvodu zmapování stavu učitelů a učitelek v ohledu na syndrom vyhoření a jejich copingové strategie, které užívají, a ke kterým se uchylují. Poskytuje také pohled a možnost srovnání genderu, jednotlivých stupňů a typů škol. Data z dotazníkové baterie byla statisticky zpracována a odpovídala na hypotézy stanovené v kapitole 5.1. Rozhovor se snaží postihnout celkové zázemí jedinců, otázky jsou zaměřeny na fungování jedince ve škole, na soukromý a mimopracovní život respondenta.

8. Metody sběru dat

8.1 Dotazník

Dotazníková baterie, kterou vyučující obdrželi, se skládala z pěti částí. Byla tedy co do rozsahu delší, učitelé a učitelky však ve všech případech ochotně vyplnili všechny části, tudíž žádná část nemusela být vyřazena.

Dotazník byl převzat z práce Topkové (2015), protože jeho výsledky poskytují celkové zhodnocení stavu jedince v důsledku částí, ze kterých je sestaven. Sociální opora je faktor, který napomáhá jedinci vyrovnat se se zátěžovými situacemi, pomáhá předcházet syndromu vyhoření a ovlivňuje jedincův psychický stav. Self-efficacy poskytuje obraz jedincova sebehodnocení a uznání. Další dvě části dotazníku vycházejí přímo z tématu výzkumu. Celý dotazník je uveden v příloze číslo jedna.

První částí dotazníku byla anamnestická část, ve které byl zjišťován věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, délka praxe, velikost školy, na které kantor či kantorka vyučuje, týdenní časová dotace výuky, typ školy, zda má vyučující na starosti třídnictví či nikoli. Všechny tyto dotazy se vztahují k vyučujícímu a k typu školy, na které působí. Učitelé a učitelky také uvedli předměty, které na své škole vyučují.

Druhou částí dotazníku byla Shirom Melamedova škála. SMBM, tedy Shirom-Melamed Burnout Measure, jehož českou verzi zpracovali Kebza, Ptáček a Šolcová v roce 2013. Dotazník obsahuje 14 položek, které jsou posuzovány na sedmistupňové škále, počínaje nikdy (téměř nikdy), až po vždy (téměř vždy). Položky jsou definovány jako sdělení, např. *„cítím se unavený/á, necítím žádnou sílu jít ráno do práce*“, apod. Položky jsou rozděleny na tři subškály, fyzická únava (položky 1–6), kognitivní únava (7–11) a emoční vyčerpání (12–14). Položky vychází z dvou faktorového modelu, kde byly faktory fyzická únava a emoční oploštění. Celkový skór je tvořen součtem skórů ze všech položek, pokud skór narůstá, narůstá riziko syndromu vyhoření. Dotazník je uveden takto: *„Níže jsou uvedena určitá tvrzení, která vystihují různé pocity, jež můžete mít v práci. Označte, prosím, v následujícím formuláři zakroužkováním, jak často jste za posledních 30 pracovních dní zažili každý z následujících pocitů.“* Dotazník je doporučován jak pro oblast výzkumu, tak pro klinickou a poradenskou praxi, abychom mohli orientačně zhodnotit symptomy vyhoření.

Třetí částí je část self-efficacy učitelů a učitelek. Tato část byla převzata z výzkumu Topkové (2015), jejímž cílem bylo vyvinout a ověřit dotazník učitelské self-efficacy. České prostředí k dispozici žádný nemělo. *„Bylo identifikováno devět hlavních oblastí činností učitele, pro které byly následně navrženy položky. Prostřednictvím několika konzultací byly pro každou oblast ponechány pouze položky, které vystihovaly danou oblast činnosti, byly jednoznačné a podle tvůrců srozumitelné. Vznikl tak dotazník obsahující 50 položek.“* (Topková, 2015, s. 48)

Dotazník týkající se copingových strategií, SVF78, tvoří čtvrtou část tohoto dotazníku. Tento dotazník obsahuje řadu výroků, které se týkají reakcí jedince v určitých situacích. Na každý výrok jedinec reaguje na čtyřbodové škále, počínaje 0 (vůbec ne), konče 4 (velmi pravděpodobně). Instrukce zní: *„Přečtěte si, prosím, každý výrok a uveďte, nakolik odpovídá Vašemu způsobu reagování.“* Dotazník je poměrně dlouhý, obsahuje 78 položek.

Pátou část tvoří ESSI, Social Support Inventory, který nám dává dobrý obrázek o tom, jakou podporu vyučující dostávají. Tento dotazník byl přeložen Topkovou (2015), dotazník není standardizovaný na českou populaci, proto se v interpretaci mohou vyskytnout určité rozdíly týkající se kultury. Sociální opora je zde měřena pomocí sedmi položek. Dotazník se používá nejčastěji u kardiaků. Zaměřuje se na současnou situaci jedince, který dotazník vyplňuje, jde tedy o aktuální stav, dotazník zjišťuje, jaké sociální podpory se jedinci aktuálně dostává a jakou sociální oporu ve svém okolí cítí. Zaciluje na emocionální a instrumentální složku sociální opory jedince. Čím vyššího skóre jedinec dosáhne, tím větší sociální opory se mu dostává.

8.2 Rozhovor

Rozhovory byly realizovány pouze s některými vyučujícími, kteří se do výzkumu zapojili. Učitelé a učitelky byli vybráni na základě výsledků jimi vyplněného dotazníku. O vhodnosti jedinců pro rozhovory rozhodovala výše dosažených skórů v dotazníku SMBM. Pro výzkum byli vybráni respondenti, kteří v dotazníku dosahovali buď velmi dobrých nebo špatných výsledků, tedy, byli zhodnoceni jako „spokojení“ či „vyhořelí“. Kategorie byly nazvány dle dosažených skórů v SMBM, „spokojený“ je učitel v pásmu normy, tedy bez projevů syndromu vyhoření, „vyhořelí“ je učitel, učitelka, u kterých jsou přítomny projevy syndromu vyhoření, ať už v mírné nebo v razantní míře. Každý rozhovor probíhal individuálně, rozhovory byly, se souhlasem respondentů, nahrávány na audio zařízení,

následně byly přepsány do elektronické podoby. Vyučující byli ujištěni o anonymitě rozhovorů (jména uvedená v tabulce číslo 11 jsou smyšlená), které budou zpracovány pro diplomovou práci. Metoda rozhovoru byla zvolena proto, aby bylo dosaženo hlubšího vhledu do problematiky syndromu vyhoření u pedagogů a pedagožek. Rozhovory probíhaly v kabinetech vyučujících, průměrnou dobou rozhovoru byla hodina, kterou si vyučující vymezili v rámci svých pedagogických aktivit či po skončení vyučování.

Učitelé a učitelky na žádost spokojenou s rozhovory reagovali kladně, o tématu byli ochotni hovořit a zodpověděli i otázky, které byly více osobní a týkaly se jejich soukromého života mimo školu. Otázky, které se v rozhovoru objevily vyplývaly z podstaty problému, kterým je syndrom vyhoření a zaměřovaly se na hlubší mapování prostředí jedince, jeho postojů, sociální opory a zájmů. Rozhovor navazoval na dotazníkové šetření, tudíž některé otázky byly konstruovány na základě výsledků jedince v dotazníku. Otázky zasazené v rozhovoru byly dopředu zkonstruovány a pozměňovány v závislosti na toku diskuze. Struktura rozhovoru je uvedena v příloze číslo 2, jednotlivé rozhovory pak v přílohách číslo 3 až 8.

Tabulka číslo 11 – Respondenti – metoda rozhovor

	Jméno	**Pohlaví**	**Věk**	**Škola**	**Třídnictví**	**Praxe**	**Typ**
Uč. č. 6	Radka	žena	48	Z1	Ano	20	spokojená
Uč. č. 18	Pavla	žena	73	Z1	Ano	53	spokojená
Uč. č. 28	Petr	muž	60	G	Ne	35	spokojený
Uč. č. 46	Tereza	žena	41	SOŠ	Ano	11	vyhořelá
Uč. č. 48	Klára	žena	45	SOŠ	Ano	8	vyhořelá
Uč. č. 61	Jakub	muž	38	U	Ano	6	vyhořelý

9. Analýza dat

Analýza dat byla dvojí. Nejprve došlo ke statistickému zpracování dotazníkové baterie, následně byly kvalitativně zpracovány rozhovory s jednotlivými vyučujícími. Veškerá data získaná z dotazníkové baterie byla zaznamenána do excelové tabulky, ze které byla následně vyhodnocena. Každý dotazník z baterie měl v excelu vytvořený samostatný list, ve kterém byly uvedeny hodnoty vztahující se k jednotlivým vyučujícím. Respondenti vystupují v souboru pod čísly, nikoli pod jmény. Do excelového souboru byla zapracována i anamnestická část, která byla součástí baterie. Jednotlivé dotazníky byly statisticky zpracovávány zvlášť, jejich výsledky byly následně porovnávány a dávány do vztahů. Nejprve došlo k vyhodnocení dotazníků zaměřených na syndrom vyhoření, následně byly vyhodnoceny dotazníky, které se týkaly copingových strategií vyučujících. Dotazníky zabývající se self-efficacy u učitelů a učitelek nebyly zpracovávány statisticky, byly vyhodnoceny na základě součtu skórů a srovnány s výsledky Topkové (2015), která tento dotazník vytvořila. Poslední část dotazníku, sociální opora byla použita ke srovnání a výkladu jednotlivých případů. Dotazníky sociální opory byly vyhodnoceny dle manuálu. Výsledky dotazníkové baterie mohou být zkresleny nevyvážeností výzkumného vzorku, mají pro nás spíše orientační hodnotu, nemůžeme z nich vyvozovat obecně platné závěry.

9.1 Dotazníková baterie

9.1.1 Syndrom vyhoření

Dotazník je tvořen 14 otázkami, které jsou rozděleny do tří subškál. První subškála označená písmenem P, fyzická únava je zastoupena prvními šesti otázkami. Sedmá až jedenáctá otázka spadají do subškály C, subškály kognitivní únavy. Poslední tři otázky jsou řazeny do subškály E, emočního vyčerpání. Čím více součet jednotlivých skórů narůstá, tím větší je riziko syndromu vyhoření. Součet skórů všech položek se pohybuje v rozmezí 14 až 98 bodů, přičemž 14–28 bodů je považováno za normu.

Analýza výsledků dotazníku týkajícího se syndromu vyhoření je zaměřena na rozdíly v projevech z hlediska pohlaví a z hlediska stupně a typu školy. Reliabilita (vnitřní konzistence) testu byla spočítána jako Cronbachovo alfa. Koeficient reliability se pohybuje od 0 do 1, čím více se koeficient reliability blíží číslu 1, tím víc je spolehlivý a nepodléhá vlivu náhodných faktorů (Škaloudová, 1998). Koeficient reliability v tomto dotazníku má hodnotu 0,934, což vypovídá o vysoké spolehlivosti.

Analýza dat z hlediska vlivu genderových kategorií

V rámci statistického zpracování dat byly použity následující metody. Projevy vyhoření v závislosti na genderu byly zjišťovány pomocí chí-kvadrát testu nezávislosti. Z chí-kvadrát testu nezávislosti vyplývá, že se mezi sebou pohlaví neliší v projevech vyhoření (p = 0,717).

Dále byl pro analýzu použit Independent Samples T-test pro porovnání pohlaví ne z hlediska projevů, ale podle skóru v dotazníku. Ani na základě tohoto testu se mezi sebou muži a ženy neliší (p = 0,501).

Získány byly výsledky, které jsou níže zpracované v tabulkách.

Tabulka číslo 12 – Projevy vyhoření v závislosti na gender

	norma **14-28**		**velmi mírné projevy** **29-42**		**mírné projevy** **43-56**		**přítomné projevy** **57-70**		**Total**	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Total	19	28 %	28	42 %	18	27 %	2	3 %	67	100 %
Ženy	14	29 %	22	45 %	12	24 %	1	2 %	49	100 %
Muži	5	28 %	6	33 %	6	33 %	1	6 %	18	100 %

Dále můžeme ve výše uvedené tabulce číslo 12 vidět, že 28 % respondentů se nachází v pásmu normy. Z celkového počtu se v pásmu stanoveném pro normu vyskytuje pouze 29 % žen a 28 % mužů. U 42 % vyučujících se objevují velmi mírné projevy syndromu vyhoření. Z tabulky můžeme vyčíst, že nejvíce žen se nalézá v pásmu s velmi mírnými projevy syndromu vyhoření (45 %), nejvíce mužů svými výsledky náleží do prostředních dvou pásem, pásma s velmi mírnými projevy a pásma s projevy mírnými. Přítomné projevy najdeme pouze u tří procent vyučujících.

Analýza dat z hlediska vlivu stupně a typu školy

Pro zjištění rozdílů mezi skupinami vyučujících byla použita metoda ANOVA. Analýza rozptylu ukázala, že je rozdíl mezi skupinami učitelů ($F(4,62) = 7.697$, $p < 0,001$). Chí-kvadrát test nezávislosti udává, že se jednotlivé skupiny učitelů a učitelek liší v četnosti projevů vyhoření ($\chi^2(12) = 24,19$, $p = 0,019$). Ordinální test Gamma, který lze použít, protože projevy vyhoření a stupeň a typ školy můžeme seřadit od nejmenšího po největší,

má hodnotu 0,636. Tento výsledek odkazuje na to, že čím vyšší stupeň a typ školy, tím častější jsou projevy vyhoření. Střední školy byly do posloupnosti sestaveny náhodně, pracuje se s nimi jako s kategoriemi, které mají za název druh školy.

Tabulka číslo 13 – Projevy vyhoření v závislosti na stupni a typu školy

	norma **14-28**		**velmi mírné projevy** **29-42**		**mírné projevy** **43-56**		**přítomné projevy** **57-70**		**Total**	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Total	19	28 %	28	42 %	18	27 %	2	3 %	67	100 %
Z1	6	67 %	3	33 %	0	0 %	0	0 %	9	100 %
Z2	5	56 %	4	44 %	0	0 %	0	0 %	9	100 %
G	5	28 %	8	44 %	5	28 %	0	0 %	18	100 %
SOŠ	2	12 %	9	53 %	5	29 %	1	6 %	17	100 %
U	1	7 %	4	29 %	8	57 %	1	7 %	14	100 %

9.1.2 Self-efficacy

V rámci tohoto dotazníku jsem spočítala součty jednotlivých skóru a následně pracovala s průměry ve vztahu k výsledkům práce Topkové (2015), v níž průměrnou hodnotou byl skór 198 se směrodatnou odchylkou 20, 6 bodu. Norma (177,4-218,6) byla stanovena na základě normativního souboru, který Topková (2015) ve své práci otestovala. Normativní soubor Topkové (2015) činilo 108 respondentů, 83 % žen, 17 % mužů s průměrným věkem 45 let. Vyučující, kteří byli zapojeni do výzkumu Topkové (2015), pocházeli z šesti základních škol, nejen na území hlavního města Prahy. Self-efficacy, která tvořila třetí část dotazníku nebyla zpracována statisticky, k jejímu zhodnocení nebyly použity statistické metody.

Tabulka číslo 14 – Self-efficacy u vyučujících v závislosti na genderu, stupni a typu školy

	norma		1SD		2SD		Total	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Total	56	84 %	10	15 %	1	1 %	67	100 %
Ženy	39	80 %	9	18 %	1	2 %	49	100 %
Muži	17	94 %	1	6 %	0	0 %	18	100 %
Z1	8	89 %	1	11 %	0	0 %	9	100 %
Z2	7	78 %	2	22 %	0	0 %	9	100 %
G	14	78 %	4	22 %	0	0 %	18	100 %
SOŠ	14	82 %	2	12 %	1	6 %	17	100 %
U	13	93 %	1	7 %	0	0 %	14	100 %

Nejvyšší získanou hodnotou v práci Topkové (2015) byla hodnota 255, nejnižší hodnota 150. Nejnižší skóre dosažené v mém výzkumu bylo 152, respondent se tedy nachází v pásmu podprůměru vzhledem ke stanovené normě. Nejvyšším skórem byl skór 235, respondent se tedy vzhledem ke stanovené normě pohybuje v pásmu nadprůměru.

Jak můžeme vidět ve výše uvedené tabulce, respondent s nejnižší naměřenou hodnotou self-efficacy byla žena, učitelka střední odborné školy ve věku 32 let. Nejvíce respondentů (84 %) se nachází v pásmu normy. Self-efficacy u mužů více zasahuje do pásma normy, než self-efficacy u žen. V rámci stupňů a typu škol ve vlastní schopnosti nejvíce věří vyučující na učilišti. Vysoká míra víry ve vlastní schopni se však objevuje na všech stupních, velké rozdíly nejsou patrné.

9.1.3 Copingové strategie

Dotazník pracující se strategiemi zvládání stresu byl z baterie co do rozsahu nejdelší. Je tvořen 78 otázkami, které jsou rozděleny do 13 subškál, jež charakterizují danou copingovou strategii.

- Podhodnocení – ve srovnání s ostatními si přisuzují menší míru stresu.
- Odmítání viny – zdůrazňují, že nejde o vlastní odpovědnost.
- Odklon – odklání se od zátěžových aktivit/situací, případně se přiklánějí k situacím inkompatibilním se stresem.
- Náhradní uspokojení – obrací se k pozitivním aktivitám/situacím.
- Kontrola situace – analyzují situaci, plánují a uskutečňují jednání za účelem kontroly a řešení problému.

- Kontrola reakcí – zajišťují nebo udržují kontrolu vlastních reakcí.
- Pozitivní sebeinstrukce – přisuzují sobě kompetenci a schopnost kontroly.
- Potřeba sociální opory – přejí si zajistit si pohovor, sociální oporu a pomoc.
- Vyhýbání se – dávají si předsevzetí zamezit zátěžím nebo se jim vyhnout.
- Úniková tendence – mají tendenci (rezignační) vyváznout ze zátěžové situace.
- Perseverace – nedokáží se myšlenkově odpoutat, dlouho přemítají.
- Rezignace – vzdávají se s pocitem bezmocnosti, beznaděje.
- Sebeobviňování – připisují zátěž vlastnímu chybnému jednání.

Třináct subškál je možné rozdělit do dvou skupin, do pozitivních a negativních strategií. K pozitivním strategiím se řadí prvních sedm, k negativním poslední čtyři, subškály 8 a 9 jsou hodnoceny samostatně (Švancara, 2003). Při zpracování dat jsem postupovala následovně. Nejprve byly v excelu spočítány hrubé skóry jednotlivých subtestů, následně byly hrubé skóry dle tabulek převedeny na T-skóry. Celý soubor byl dále statisticky zpracován. Reliabilita testu byla spočítána pomocí Cronbachova alfa s hodnotou 0,87 u pozitivních strategií, u negativních s hodnotou 0,876. Čísla odpovídají vyšší spolehlivosti testu.

Analýza dat z hlediska vlivu stupně a typu školy

Pro zjištění faktu, zda se liší pozitivní a negativní strategie v závislosti na stupni a typu školy, byla použita metoda ANOVA. Pozitivní strategie se liší v závislosti na stupni a typu školy ($F(4,62) = 3,172$, $p = 0,02$). Rozdíly v negativním copingu mezi stupni a typy škol také existují ($F(4,62) = 5,116$, $p = 0,001$). Vyučující základní a střední odborné školy využívají více pozitivní copingové strategie. Učitelé a učitelky na gymnáziu a učilišti mají stejnou preferenci jak pozitivních, tak negativních copingových strategií (50:50). V rámci vyučujících na prvním a druhém stupni základní školy, se stupně ve volbě strategií neliší, učitelé, učitelky obou stupňů volí častěji pozitivní copingové strategie.

Analýza dat z hlediska vlivu genderových kategorií

Protože u negativních strategií v případě učitelek – žen byla porušena normalita, kromě standardního T-testu byl použit i Mann-Whitney test. Obecně můžeme na základě jejich výsledků konstatovat, že zatímco u pozitivních strategií nebyly rozdíly pozorovány ($p = 0,696$), muži se uchylují k negativním strategiím častěji než ženy ($p < 0,001$).

Analýza dat z hlediska vztahu mezi syndromem vyhoření a copingovými strategiemi

V této analýze se zabývám vztahem syndromu vyhoření, jehož výsledky jsou uvedeny v kapitole 9.1.1 a copingovými strategiemi analyzovanými výše v této kapitole. V rámci práce předpokládám následující vztahy. Vyučující, u kterých jsou přítomny projevy syndromu vyhoření, volí častěji negativní copingové strategie. U vyučujících s absencí projevů syndromu vyhoření předpokládám častější volbu pozitivních copingových strategií.

Pro ověření rozdílů byla zjišťována korelace mezi pozitivními, negativní strategiemi a projevy syndromu vyhoření. Pozitivní a negativní strategie spolu korelují pozitivně (Pearsonův korelační koeficient r = 0,366, p = 0,002). Výsledek může být způsoben skutečností, že lidé vystavení více stresorům, musí obecně sáhnout po nějaké copingové strategii, ať už je pozitivní či negativní. Pro podložení tvrzení by bylo zapotřebí více informací o tom, v jaké míře jsou jednotliví vyučující vystaveni stresorům a jakým. Negativní coping koreluje s vyhořením (r = 0,350, p = 0,004), můžeme tedy usuzovat, že jedinci, u kterých jsou přítomny projevy syndromu vyhoření, volí častěji negativní copingové strategie. Pozitivní coping je sice lehce korelovaný s vyhořením, ne však signifikantně.

9.1.4 Sociální opora

Dotazník sociální opory tvořil poslední část dotazníkové baterie. Obsahuje pouze sedm položek, na šest jedinec odpovídá v rámci pětibodové škály, na šestou otázku odpovídá ano či ne. Vyhodnocení dotazníku proběhlo na základě manuálu, který jsem měla k dispozici. Do celkového skóru se započítává součet skórů v položkách 1, 2, 3, 5, 6. Položka 4 se do celkového skóru nezapočítává. Položka číslo sedm nám udává informaci o tom, zda je jedinec v současnosti ve vztahu či žije v manželství. Maximální možný skór, kterého může vyučující dosáhnout je 25, minimální je 5. Hraničním skórem je číslo 18. Vyučující, kteří dosáhli skóru 18 či menšího jsou považování za vyučující s nízkou mírou sociální opory. Hraniční míra sociální opory je kategorie, do které byli zařazeni respondenti, kteří skórovali na dvou a více položkách hodnotami 1, 2 či 3. (Vaglio a kol., 2004)

Tabulka číslo 15 – Míra sociální opory u vyučujících

	Nízká míra sociální opory		**Hraniční míra sociální opory**		**Dostatečná míra sociální opory**		**Total**	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Total	10	15 %	3	4 %	54	81 %	67	100 %
Ženy	6	12 %	2	4 %	41	84 %	49	100 %
Muži	4	22 %	1	6 %	13	72 %	18	100 %
Z1	0	0 %	0	0 %	9	100 %	9	100 %
Z2	1	11 %	0	0 %	8	89 %	9	100 %
G	5	28 %	0	0 %	13	72 %	18	100 %
SOŠ	1	6 %	1	6 %	15	88 %	17	100 %
U	3	22 %	2	14 %	9	64 %	14	100 %

Ve výše uvedené tabulce můžeme vidět, že 81 % vyučujících pociťuje dostatečnou míru sociální opory ve svém okolí. 15 %, tedy 10 respondentů, se vyznačuje nízkou mírou sociální opory. Muži zařazeni do výzkumného vzorku vykazují nízkou mírou sociální opory častěji než ženy, což může být ovlivněno nízkým počtem respondentů mužského pohlaví. Vyučující, u kterých se objevuje absence sociální opory, jsou především z gymnázií a učilišť. Oporu můžeme konceptualizovat jako jeden z typů copingu (mezi subškálami dotazníku SVF78 je osmou subškálou, která je vyhodnocována zvlášť, neřadí se ani k pozitivním, ani k negativním copingovým strategiím). Potřebu sociální opory jako copingovou strategii využívá ve velké míře 12 respondentů, pouze dva z nich mají nízkou mírou sociální opory ve svém okolí. Naopak, u jedinců s nízkou mírou sociální opory (n=10) se u 8 z nich strategie potřeby sociální opory vyskytuje v pásmu průměru, znamená to tedy, že copingovou strategii využívají, podpory se jim však v důsledku jejího nedostatku nedostává.

Vztah sociální opory a vyhoření je následovný. U 12 jedinců nacházejících se v pásmu nízké či hraniční míry sociální opory (n = 13) můžeme najít projevy syndromu vyhoření. Projevy se pohybují v rozmezí velmi mírných, mírných, až přítomných projevů syndromu vyhoření. Můžeme tedy usuzovat, že jedinci s nízkou či hraniční mírou sociální opory jsou syndromem vyhoření ohroženi více než jedinci s dostatečnou mírou sociální opory. Opačný vztah nebyl prokázán.

9.2 Rozhovory

Respondenti zařazeni do druhé fáze výzkumu jsou uvedeni v tabulce číslo 11. Pro přehlednost je zde tabulka uvedena znovu, není ji však přiděleno číslo, jelikož je identická tabulce s číslem 11.

	Jméno	Pohlaví	Věk	Škola	Třídnictví	Praxe	Typ
Uč. č. 6	Radka	žena	48	Z1	Ano	20	spokojená
Uč. č. 18	Pavla	žena	73	Z1	Ano	53	spokojená
Uč. č. 28	Petr	muž	60	G	Ne	35	spokojený
Uč. č. 46	Tereza	žena	41	SOŠ	Ano	11	vyhořelá
Uč. č. 48	Klára	žena	45	SOŠ	Ano	8	vyhořelá
Uč. č. 61	Jakub	muž	38	U	Ano	6	vyhořelý

Nejmladší respondent na rozhovory byl Jakub, 38 let, učitel na učilišti, s šestiletou praxí. Nejstarší respondentkou byla Pavla, 73 let, učitelka na prvním stupni základní školy, 53 let praxe ve školství.

Tabulka číslo 16 – Skóry vyučujících v SMBM – rozhovory

	Jméno	Skór v SMBM	Typ
Uč. č. 6	Radka	27	spokojená
Uč. č. 18	Pavla	17	spokojená
Uč. č. 28	Petr	28	spokojený
Uč. č. 46	Tereza	51	vyhořelá
Uč. č. 48	Klára	62	vyhořelá
Uč. č. 61	Jakub	58	vyhořelý

První tři respondenti se v SMBM pohybovali v rámci stanovené normy 14-28, Tereza spadá do kategorie mírných projevů (43-56), poslední dva respondenti z tabulky do kategorie přítomných projevů (57-70). V návaznosti na toto rozřazení do kategorií projevů byli respondenti identifikováni jako „spokojení“ a „vyhořelí“. „Spokojený“ a „vyhořelý“ jsou pracovní názvy kategorií. V rámci metody rozhovorů bylo dle výsledků v SMBM vybráno těchto 6 respondentů, byli osloveni a všichni s rozhovory souhlasili. „Spokojení“ vyučující

byli ze souboru vybráni náhodným výběrem v rámci normy. „Vyhořelí“ vyučující byli vybráni na základě nejvyšších dosažených skórů zařazujících je do pásem mírných projevů a přítomných projevů.

9.2.1 Analýza rozhovorů – „spokojení“ vyučující

V analýze rozhovorů je pozornost zaměřena nejprve na výpovědi týkající se jednotlivých otázek na základě, kterých rozhovor probíhal, poté na témata, která se v rozhovoru objevovala implicitně, nebyla vyjádřena přímo.

Průměrný věk „spokojených“ vyučujících je 60 let. Průměrný věk všech respondentů výzkumu je 45 let, „spokojení“ vyučující se tedy nachází nad průměrem ve vztahu k věku respondentů, reprezentují tedy okraj výzkumného souboru. Ve vztahu k praxi se nachází tato skupina ve vysokém nadprůměru. Průměrná doba praxe „spokojených“ vyučujících je 36 let, průměrná doba praxe celého výzkumného souboru je 15 let. Dvě učitelky spadající do této kategorie učí na prvním stupni základní školy, třetí respondent, Petr vyučuje na gymnáziu.

První stupeň základní školy je specifický tím, že učitelka tráví se třídou všechny vyučovací hodiny, s dětmi tedy pobývá spoustu času a má prostor na to, aby s dětmi pracovala i jiným způsobem než jen formou přímé výuky. Na gymnáziu takový prostor pro učitele není, vyučující se ve třídě střídají a mění podle výuky, dalo by se tedy říct, že časová dotace hodin a působení vyučujícího na studenty ve třídě je na prvním stupni větší.

Ve výpovědích „spokojených“ vyučujících se objevuje téma radosti a naplněnosti povoláním. „Spokojení“ vyučující udávají, že učí rádi a rádi se studenty a studentkami pracují. Třídní učitelky na prvním stupni základní školy zmiňují skutečnost, že s dětmi pracují nejen po stránce vědomostní ale také po stránce sociální a výchovné. Učitel na gymnáziu tuto skutečnost uvádí taky, pracuje se studenty a studentkami nejen v rámci svých předmětů, ale také se na ně snaží působit lidsky a osobnostně. Postoj této kategorie vyučujících k dětem je takový, že jsou utvářeny svými rodiči. To mimo jiné znamená, že podle vyučujících není problémové dítě, nýbrž jsou problémoví rodiče, se kterými by se mělo pracovat, pokud je s dětmi nějaký problém.

„Spokojení“ vyučující udávají, že je těší úspěch studentů a studentek, nejen ten, který se týká školy, ale i ten mimoškolní. Petr: *„Těší mě úspěch těch dětí, když třeba mi sdělí i něco, co není úplně školní tématiky, ale povedlo se jim to. To je skvělé.“* Pavla: *„Naopak*

mě těší úspěch mých dětí.“ Radka: *„Když mi sdělují svůj úspěch, kterého se jim podařilo dosáhnout i mimo školu, že to není jen o učení, ale o sdílení.“* Z uvedených výpovědí je patrné, že je pro vyučující podstatný student a studentka jako osoba, nejen jako žák, žákyně, které učí. Mezi další věci, které učitele a učitelky těší, patří pochvala jejich žáků a žákyň, pokrok dětí, dovednosti, které se studenti a studentky naučili a možnost podílet se na vývoji svých žáků a žákyň.

Jako vyčerpávající uvádí vyučující papírování a administraci, jejíž množství stále s časem narůstá. Učení ale tyto vyučující nevyčerpává. *„Nic mě nevyčerpává, ale je dost papírování, stále více papírů a po dětech toho chceme stále méně a méně.“* Tak zní výpověď Pavly, která učí na základní škole již 53 let. *„Nemůžu úplně říct, že by mě to vyčerpávalo, já mám tu práci rád, jsem ve škole rád, rád učím.“* Uvádí Petr. Krocení studentů a studentek a řešení mimoškolních věcí je také bodem, na kterém se tito tři vyučující shodují jako na vyčerpávajícím.

Ve vztahu k dětem hodnotí kantor a kantorky dobrou třídu následovně. Dobrá třída je dle jejich slov třída stmelená, která kooperuje, spolupracuje, dodržuje nastavená pravidla, je komunikativní a vládne v ní harmonie. Za špatnou třídu je naopak považována třída bez respektu k vyučujícímu a třída, která podvádí. Toto zjištění je podstatné pro zhodnocení stresorů, které na vyučujícího působí. Učí-li učitel, učitelka dobrou třídu, míra stresorů se snižuje, učí-li špatnou třídu, míra stresorů působících na učitele, učitelku se zvyšuje. Vyučující zařazeni do této skupiny („spokojení“) se zmiňují o tom, že jejich třída, ve které učí či v ní mají třídnictví, je dobrá.

Ve vztahu k rodičům se vyučující vyjadřují o tom, že je těší, když rodič respektuje školu a autoritu učitele, učitelky, když zná limity svého dítěte a spolupracuje se školou. Naopak je dokáže rozčílit nerespekt, nespolupráce a nezájem rodičů.

Negativa učitelské profese, o kterých se dotazovaní vyučující zmiňují tkví v tom, jak společnost smýšlí o profesi. *„Štve mě, jak se dneska bere učitel. Jako nějaké nižší povolání, s malou prestiží a rodiče si došlapují na školu.“* Zní výpověď Petra. Pavla se negativně zmiňuje o další věci, která je pro dnešní školství charakteristická. *„Osnovy byly dříve lepší, studenti měli základní znalosti, rámcové plány nejsou dobré, každá škola jde jinak, to je problém.“* Pavla tak reaguje na současnou situaci, kdy si může škola sestavit

vlastní plán, podle kterého bude vzdělávat žáky a žákyně, musí však dodržovat osnovy nastavené v Rámcovém vzdělávacím plánu.

Z výše uvedeného můžeme vysoudit charakteristiky „spokojeného“ vyučujícího.

- „Spokojeného“ vyučujícího práce naplňuje, vidí v ní smysl, přináší mu radost.
- „Spokojený“ vyučující má vizi, plány do budoucnosti.
- „Spokojený“ vyučující je schopen oddělit pracovní život od soukromého života.
- „Spokojený“ vyučující zařazuje do výuky činnosti navíc, nejen výuku, ale další aktivity, které se studenty a studentkami realizuje.
- „Spokojený“ vyučující navazuje se svými žáky a žákyněmi vztah.
- „Spokojený“ vyučující má dobré vztahy na pracovišti.
- „Spokojený“ vyučující se nezabývá jen školou, ale také jinými věcmi (osobní život, koníčky).
- „Spokojený“ vyučující cítí podporu ze strany vedení.
- „Spokojený“ vyučující má dostatek volnočasových aktivit, kterými se zabývá ve svém volném čase.

V souvislosti s výsledky vyplývajícími z dotazníku můžeme usuzovat na skutečnost, že sociální opora má vliv na „spokojenost“ učitele a učitelky v profesi. Všichni vyučující zařazeni do této kategorie vykazují vysokou míru sociální opory, nacházejí se v pásmu normy.

Dáme-li „spokojenost“ konkrétního učitele a učitelky do vztahu s jeho/jejími copingovými strategiemi, dostaneme následující výsledky. Radka využívá více negativní copingové strategie, tedy únikovou tendenci, perseveraci, rezignaci a sebeobviňování, rozdíl mezi celkovými hodnotami jí užívanými pozitivními a negativními copingovými strategiemi však není velký. Nejméně Radka používá kontrolu situace, kontrolu reakce a pozitivní sebeinstrukce, které jsou řazeny k pozitivním copingovým strategiím. Pavla nejméně volí perseveraci a rezignaci (negativní SC), je u ní velký rozdíl ve volbě pozitivních a negativních CS, pozitivní CS u ní převládají ve vysoké míře, nejvíce využívá kontrolu situace a strategii vyhýbání se, která se neřadí ani k pozitivním, ani k negativním CS. Petr volí stejně často jak pozitivní, tak negativní CS, nejméně však strategie kontroly situace, kontroly reakce a pozitivní sebeinstrukce.

Vztah „spokojeného“ učitele a učitelky a self-efficacy je následující. Radka a Petr se nachází v normě, jejich víra ve vlastní schopnosti se tedy pohybuje v pásmu průměru. Pavlu naopak můžeme zařadit do pásma nadprůměru ve vztahu k normě.

9.2.2 Analýza rozhovorů – „vyhořelí“ vyučující

Čtyřicet jedna let je průměrný věk respondentů v kategorii „vyhořelí“ vyučující. Tato kategorie se tedy více blíží průměrnému věku výzkumného souboru, pohybuje se v jeho středu. Průměrná doba praxe je 8 let, což je pod celkovým průměrem a reprezentuje tak okraj výzkumné skupiny. Již nyní můžeme vidět, že průměrný věk i průměrná doba praxe jsou nižší, než u první kategorie („spokojení“ vyučující). Tereza a Klára učí na střední odborné škole, Jakub na učilišti, oba typy škol však spadají pod jednu firmu, která vede střední soukromou školu.

Tato kategorie se od kategorie „spokojených“ vyučujících velice lišila. Učitelky a učitel v kategorii „vyhořelí“ vyučující nebyli schopni uvádět pozitivní charakteristiky. O věci mluvili vždy bez většího nadšení a v rozhovoru převládalo negativní ladění či lhostejnost. Vyučující uváděli skutečnosti ze současnosti jako špatné či nefunkční, věci z minulosti vyzdvihovali jako dobré nebo lepší.

Na základě výpovědí byly utvořeny charakteristiky „vyhořelých“ vyučujících.

- „Vyhořelý“ vyučující měl v počátcích své profese nadšení a motivaci.
- „Vyhořelý“ vyučující se netěší do práce.
- „Vyhořelý“ vyučující se o žácích a žákyních vyjadřuje negativně.
- „Vyhořelý“ vyučující má tendenci vyzdvihovat negativní skutečnosti.
- „Vyhořelý“ vyučující je unavený, bez energie.
- „Vyhořelý“ vyučující má absenci nadšení a motivace.

Klára ve svém rozhovoru zmiňuje následující. *„Ale je to možná dáno i mým přístupem, jsem si vědoma, že jsem do hodin na učilišti přinášela víc, dávala jsem do toho víc sebe, ale teď už to nedělám, nemám ani pocit, že by o to ty děti stály, a pokud ano, já už na to nemám tolik energie.“* Na otázku, co ji vyčerpává, Klára reagovala takto: *„První moje myšlenka byla, že všechno, ale to je asi moc radikální. Spíš je málo věcí, které mě těší, takže se pak cítím celkově vyčerpaná.“. „Uf, no, všechno. Od učení po papírování. Ráno nevstávám s nadšením.“* Zněla odpověď Terezy při identické otázce. K dalším věcem, které

učitelky a učitele vyčerpává patří papírování, administrativa, spory ve třídě. Vyučující z této kategorie často nebyli schopni přesné specifikace, uváděli, že je štve nebo vyčerpává všechno, přesnou výpověď však nebyli schopni podat. Nejvíce je těší klidný den ve škole a pochvala od ostatních vyučujících či rodičů.

Jako znaky dobré třídy uváděli především spolupráci, respekt a partnerství, což je ve shodě se znaky, které uváděli „spokojení" vyučující. V návaznosti na tuto otázku však uváděli, že jejich třída je spíše neutrální, nebyli schopni definovat, zda je třída, kde učí či mají třídnictví, dobrá či nikoli.

Otevíraným tématem v rozhovorech s „vyhořelými" vyučujícími bylo také telefonické spojení, které na ně rodiče mají. Mnoho rodičů, dle jejich názoru, nerespektuje volný čas učitele, učitelky a volá či píše v pozdních odpoledních či večerních hodinách. Tento fakt zmiňovala i Radka z kategorie „spokojení" vyučující. Stejně jako první kategorie vyučujících tato kategorie kritizovala názor společnosti na povolání učitele, učitelky. Všechny výše zmíněné charakteristiky působí na vyučující jako stresory, které přispívají k rozvoji syndromu vyhoření.

V závislosti na vztahu s copingovými strategiemi volí Tereza nejvíce podhodnocení a odmítání viny, nejméně pozitivní sebeinstrukci a perseveraci. Nenacházíme u ní podstatný rozdíl mezi četností voleb pozitivních a negativních strategií. U Kláry můžeme tvrdit, že volí ve větší míře pozitivní oproti negativním CS, nejčastěji se dle jí vyplněného dotazníku uchyluje ke kontrole situace, nejméně často k perseveraci. Jakub, poslední ze skupiny „vyhořelých" vyučujících volí ve větší míře negativní copingové strategie, nejméně se u něho projevuje podhodnocení, nejvíce úniková tendence a rezignace. Podíváme-li se na výše popsané výsledky „spokojených" a „vyhořelých" vyučujících ve vztahu ke copingovým strategiím nejsou u jednotlivých skupin rozdíly ve volbě pozitivních či negativních copingových strategií. Self-efficacy je u všech „vyhořelých" vyučujících v pásmu normy. Můžeme tedy usuzovat, že v tomto výzkumném vzorku víra ve vlastní schopnosti nesouvisí s vyhořením jednotlivých vyučujících.

10.Shrnutí výsledků výzkumu

Učitelské vyhoření je velkým tématem, které si žádá mnoho výzkumu, aby bylo možno dosáhnout plného porozumění a pochopení podstaty problému. Mnou realizovaný výzkum se zabýval skutečností syndromu vyhoření ve vztahu k jednotlivým stupňům, typům škol a k genderovým kategoriím. Pro přesnější a více vypovídající výsledky by bylo nutné zvýšit počet respondentů a vyrovnat počet mužů a žen ve výzkumném vzorku. Poměr mužů a žen ve výzkumném vzorku však odpovídá zastoupení mužů a žen v oblasti učitelství. Výzkum popsaný výše měl celkem 67 respondentů, 49 žen a 18 mužů. V rámci jednotlivých škol byly počty učitelek a učitelů dostačující, avšak by bylo vhodné provést výzkum se všemi vyučujícími na dané škole a rozšířit počet škol, se kterými by byla navázána spolupráce.

Na počátku práce jsem předpokládala následující hypotézy: 1) Četnost projevů syndromu vyhoření se liší v závislosti na genderových kategoriích. Statistické zpracování dat z dotazníku týkajícího se vyhoření ovšem neprokázalo, že existuje rozdíl mezi učitelkami a učiteli. Genderové kategorie se tedy neliší v projevech vyhoření. Hypotéza nebyla potvrzena. Výsledek může být zkreslen malým počtem učitelů-mužů ve výzkumném vzorku.

Na základě dotazníku týkajícího se syndromu vyhoření se pracovalo i s hypotézou stanovující následující: 2) Četnost projevů syndromu vyhoření se liší v závislosti na stupni a typu školy. Výsledky ukazují, že rozdíl mezi jednotlivými stupni a typy škol existuje. Čím vyšší stupeň a typ školy (řazeno: první stupeň základní školy, druhý stupeň základní školy, gymnázium, střední odborná škola, učiliště), tím větší jsou projevy syndromu vyhoření u vyučujících. To může být způsobeno zpětnou vazbou, kterou vyučující od studentů a studentek dostávají. Vyučující na prvním stupni mají třídu pod svým působením neustále, práce se třídou je kontinuálnější a intenzivnější, než u jiných stupňů a typů škol. Svůj podíl na zpětné vazbě má i vývojová úroveň dětí, které se na prvním stupni nacházejí v rámci morálky v úrovni spravedlnosti a důvěřují autoritě. Tato úroveň pak v období adolescence a dospívání přechází ve fázi autonomní morálky a jedinec se začíná vymezovat vůči autoritě. (Vágnerová, 2007)

Dále se práce v rámci dotazníkové baterie zaměřovala na self-efficacy u jednotlivých vyučujících. Na tento dotazník nebyla aplikována statistika, byl zpracován ve srovnání s prací Topkové (2015). Topková (2015) však pracovala pouze s vyučujícími základních škol, vyšší stupně a odlišné typy škol do výzkumu nezařazovala. Výsledky mnou realizované

studie hovořily tak, že muži mají lepší self-efficacy než ženy a ve vlastní schopnosti nejvíce věří vyučující na učilišti. Vliv na self-efficacy má nejen škola, na které učitel, učitelka učí, ale také další determinanty, které ovlivňují situace, do kterých se jedinec dostává. Determinanty zvládání zátěžových situací jsou uvedeny ve stejnojmenné kapitole v teoretické části práce.

Copingové strategie učitelů a učitelek se liší v závislosti na stupni a typu školy. Totožný vztah jsem předpokládala i ve vazbě na genderové kategorie. Tyto dvě hypotézy byly ověřovány třetím dotazníkem, který se zaměřoval na copingové strategie. Výsledkem je, že se muži uchylují k negativním copingovým strategiím častěji než ženy. U pozitivních copingových strategií nebyl statisticky prokázán rozdíl mezi genderovými kategoriemi. Můžeme tedy usuzovat na skutečnost, že ženy při zátěžových situacích sahají po jakékoli copingové strategii, muži spíše po negativní. Na výsledek však může mít vliv počet mužů ve vzorku. Ve vazbě na stupeň a typ školy hovoří výsledky tak, že rozdíl existuje jak u pozitivních, tak u negativních copingových strategií. Vyučující základní a střední odborné školy využívají více pozitivní copingové strategie, na gymnáziu a učilišti je stejná preference jak pozitivních, tak negativních copingových strategií (50:50). V rámci vyučujících na prvním a druhém stupni základní školy, se stupně ve volbě strategií neliší, učitelé, učitelky obou stupňů volí častěji pozitivní copingové strategie. Vliv na volbu pozitivních a negativních copingových strategií může mít nastavení školy jako takové a její filozofie, kterou daná škola zastává.

Na výsledek působí především osobnost jedince, která stojí za výběrem pozitivních a negativních strategií. Podstatný je ovšem vztah těchto dvou komponent. Copingových strategií a syndromu vyhoření. Tam, kde jsou projevy syndromu vyhoření přítomné, jsem předpokládala častější volbu negativních copingových strategií, které nedokáží člověka před vyhořením ochránit. Tam, kde projevy syndromu vyhoření nenacházíme, byla předpokládána častější volba pozitivních copingových strategií, které mají protektivní funkci před vyhořením. Prokázán byl vztah přítomnosti projevů syndromu vyhoření a negativních copingových strategií. Opačný vztah nebyl prokázán. Tuto skutečnost může způsobovat fakt, že učitelé a učitelky s projevy syndromu vyhoření postrádají nadšení, motivaci a sílu, v důsledku toho se častěji uchylují k volbě negativních copingových strategií, které však jedince před syndromem vyhoření nechrání.

Dostatečná míra sociální podpory se objevila u 81 % respondentů, 15 % vyučujících vykazovalo nízkou míru sociální podpory. Muži trpí nízkou mírou sociální opory více než ženy. To může být zapříčiněno sníženou tendencí mužů navazovat sociální vztahy a vyhledávat podporu vně své osobnosti. Vliv může mít také nižší ochota mužů sdělovat informace o svých vztazích. Ženy mají vyšší tendenci vyhledávat sociální kontakty a udržující více sociálních vztahů.

Na základě realizovaných rozhovorů můžeme definovat charakteristiky spojující „spokojené" a „vyhořelé" vyučující. Tyto charakteristiky vyplynuly z jednotlivých výpovědí učitelů a učitelek a daly poklad pro vznik obecných vlastností, které přísluší uvedeným kategoriím. „Spokojení" vyučující vidí ve své práci učitele, učitelky smysl, radost a uznávají náplň své práce. Mají vizi do budoucnosti, tedy jsou schopni popsat, jak se bude jejich učitelská kariéra vyvíjet, chtějí v ní setrvat a dále se rozvíjet. Jsou schopni oddělit pracovní život od soukromého, nenosí si práci domů, a pokud ano, disponují schopností odbourání pracovních záležitostí při kontaktu se svými blízkými. Do výuky zařazují činnosti navíc, které rozvíjí výuku a posouvají ji na vyšší úroveň, nejedná se z jejich strany o pouhý výklad skutečností a látky, ale také o rozvíjení vlastní a charakteristik studentů, studentek, které jsou nezbytné pro fungování v životě mimo školu i v ní. Podstatný je pro „spokojené" učitele a učitelky i vztah, který s žáky a žákyněmi navazují, a o který se snaží. Vztah jim přináší možnost spolupracovat se studenty a studentkami blíže a v užším kontaktu, mění také postoj studujících k vyučujícímu, jelikož pro něho není neznámou a nepoznanou osobou. Nedílnou součástí „spokojeného" učitele a učitelky je také pozitivní prostředí na pracovišti, tedy pozitivní vztahy, které má navázané s kolegy a kolegyněmi, to souvisí s možností sociální opory v místě pracoviště. Na tuto charakteristiku navazuje i podpora ze strany vedení, která je nezbytná pro fungující pracovní prostředí. Vyučující zařazeni do této kategorie mají velkou míru osobních aktivit, které rádi realizují ve volném čase. Aktivity jsou vhodné pro odreagování a relaxaci, snižují zaměření jedince pouze na pracovní oblast jeho života.

Sociální opora má vliv na „spokojenost" učitele a učitelky v profesi. V rámci zhodnocení self-efficacy u „spokojených" učitelek a učitele se dva z celkového počtu nacházejí v pásmu normy, třetí v pásmu nadprůměru.

Pro „vyhořelé" vyučující neplatí pouze opak znaků charakterizujících „spokojeného" učitele, ale také další skutečnosti, které se v rozhovorech objevovaly. Učitelé a učitelky

se zmiňují o skutečnosti, že práce pro ně není naplněna smyslem a rádi by ji změnili. Součástí jejich života je absence radosti z práce, muž a ženy dotazovaní v této kategorii se ráno netěší do práce a večer neusínají s pocitem, že by ráno rádi vstávali do práce. V rozhovorech s těmito vyučujícími dominovalo negativní ladění, negativně se vyjadřují o studentech a studentkách a v malé míře vyzdvihují jejich pozitivní vlastnosti. S tím souvisí i jejich tendence vyzdvihovat negativní skutečnosti oproti pozitivním a klást na ně větší důraz. Dominující je také ztráta nadšení a motivace, která ovlivňuje výkon a fungování jedince ve škole. Všechny tyto skutečnosti zpětně ovlivňují to, že je vyučující unavený, bez energie a potřebuje spoustu času na relaxaci a regeneraci, nejen fyzickou ale také psychickou.

Podíváme-li se na popsané výsledky „spokojených“ a „vyhořelých“ vyučujících (viz. kapitoly 9.2.1 a 9.2.2) ve vztahu ke copingovým strategiím, nejsou u jednotlivých skupin rozdíly ve volbě pozitivních či negativních copingových strategií.

Self-efficacy je u všech „vyhořelých“ vyučujících v pásmu normy. Můžeme tedy usuzovat, že v tomto výzkumném vzorku víra ve vlastní schopnosti nesouvisí s vyhořením jednotlivých vyučujících.

11. Diskuze

Diplomová práce a výzkum v ní realizovaný se týkaly problematiky syndromu vyhoření a copingových strategií, které vyučující ve svém životě užívají. Učitelství je náročnou profesí, kterou bychom v návaznosti na její aspekty mohli řadit k nejrizikovějším pro vznik projevů syndromu vyhoření. Profese je to náročná, vyčerpávající a učitelé, učitelky jsou vystaveni mimořádné pracovní zátěži, často jsou ve školách neuspokojivé pracovní podmínky a vyučující se musí potýkat s nedostatečným finančním oceněním. Společenské uznání této profese je relativní, někteří si učitelů a učitelek váží, jiní do jejich výkonu práce mluví a kritizují. Všechny tyto aspekty přispívají k tomu, že jsou vyučující kategorií, která je pro vznik syndromu vyhoření riziková.

Cílem diplomové práce bylo zjistit odlišnosti v míře vyhoření a copingových strategiích v závislosti na genderu a na stupních a typech jednotlivých škol. Výzkum se zabýval i vzájemnou souvislostí těchto dvou jevů. V neposlední řadě práce hledala charakteristiky celkového zázemí „spokojených“ a „vyhořelých“ vyučujících.

Výzkumný soubor tvořilo 67 učitelů a učitelek na různých stupních a typech škol. Spolupráce byla navázána s prvním, druhým stupněm základní školy, gymnáziem, střední odbornou školou a učilištěm. Všichni respondenti se zapojili do dotazníkového šetření, rozhovory absolvovalo pouze 6 z nich. Počet učitelů a učitelek v souboru byl nevyvážený, výzkumu se účastnilo 49 žen a 18 mužů. Počty vyučujících na jednotlivých stupních a typech škol byly poměrně vyrovnané.

Výsledky mnou realizovaného výzkumu hovoří tak, že většina, tj. 47, respondentů se nachází v závislosti na svých výsledcích v SMBM dotazníku v pásmu normy či v pásmu velmi mírných projevů. Pouze u dvou zkoumaných osob jsou projevy syndromu vyhoření přítomné, u 18 respondentů jsou projevy syndromu vyhoření mírné. To koresponduje s výsledky Topkové (2015), Vondrové (2015), Židkové a Martinkové (2004). Blažková (2004) uvádí, že minimální počet vyučujících na školách je ohrožen syndromem vyhoření, což můžeme vysoudit i z mnou uvedených výsledků.

Vondrová (2015) ve svém výzkumu zjistila statisticky významný rozdíl v míře syndromu vyhoření a věku respondentů, čím vyšší byl věk respondentů, tím četnější byly projevy syndromu vyhoření. V mnou realizovaném výzkumu tato skutečnost nebyla

prokázána. V návaznosti na vyučující vybrané pro metodu rozhovory nemůžeme výsledky Vondrové (2015) potvrdit. Zjištění Andersona a Iwanickyho (1984), hovořící o tom, že mladší učitelé mají tendenci zažívat vetší míru vyhoření než jejich starší kolegové, jsou v souladu se zjištěními mého výzkumu.

Souvislost syndromu vyhoření a genderu nebyla prokázána. Těchto výsledků dosáhla i Topková (2015), Petříková (2015) a Vondrová (2015). Vlachovská (2011) tento závěr ve své práci, která se týká syndromu vyhoření v průřezu profesemi, potvrzuje také. Muži a ženy se tedy neliší v četnosti projevů syndromu vyhoření. Na výsledek může mít vliv malý počet mužů ve výzkumných studiích, procento mužů působících v oblasti školství je na základních a středních školách nižší než procento žen pracujících tamtéž. Působit také může skutečnost, že nároky a požadavky kladené na vyučující na školách se neliší v závislosti na genderu. Tato skutečnost byla zaznamenána v rámci pozorování na jednotlivých školách. Můžeme se tedy domnívat, že gender nemá vliv na náchylnost k syndromu vyhoření.

Stupně a typy škol se liší v četnosti projevů syndromu vyhoření. Nejnižší je četnost na základní škole, nejvyšší je na učilišti. Výsledky nelze srovnat s jinými výzkumy, jelikož srovnání různých stupňů a typů škol byla pozornost v této práci věnována poprvé.

Muži v oblasti self-efficacy dosahovali lepších výsledků než ženy. Víra ve vlastní schopnosti u nich byla vyšší. Topková (2015) v rámci svého výzkumu nezjistila žádné rozdíly mezi muži a ženami. Rozdílné výsledky mohou být způsobeny odlišností výzkumného souboru, respondenty u Topkové (2015) byli pouze vyučující základních škol.

Závislost na délce praxe a věku byla v tomto výzkumu opomenuta, nebyla ji věnována pozornost. Topková (2015) do své práce tento aspekt zahrnula a výsledky jejího výzkumu hovořily tak, že kognitivní únava (jeden ze subtestů v SMBM dotazníku) pozitivně koreluje s věkem a délkou praxe vyučujících. Uvádí však, že není nutné tuto skutečnost spojovat s projevy syndromu vyhoření, avšak může být důsledkem procesu stárnutí.

Copingové strategie vyučujících se odlišují v závislosti na stupních a typech škol. Vyučující základní a střední odborné školy využívají ve svém životě spíše pozitivních copingových strategií, učitelé a učitelky gymnázia a učiliště užívají jak pozitivní, tak negativní coping. Výsledky Vondrové (2015) hovoří tak, že učitelé a učitelky na prvním

stupni základní školy užívají ve větší míře negativní copingové strategie, oproti svým kolegům a kolegyním na druhém stupni. To je v rozporu s výsledky mého výzkumu. Rozdíl v užívání mezi ženami a muži byl také prokázán. Muži se uchylují k negativním copingovým strategiím častěji než ženy. Vondrová (2015) ve svém výzkumu prokázala, že ženy používají častěji pozitivní copingové strategie. V mnou realizovaném výzkumu byla potvrzena hypotéza dávající do vztahu projevy syndromu vyhoření a v návaznosti na to častější volbu negativních copingových strategií. K totožným závěrům došla Vondrová (2015) a další výzkumy (Chan & Hui, 1995; Chan, 1998; Austin et al., 2005). Užívání negativních copingových strategií však nepůsobí protektivně a nepřispívá ke zlepšení stavu vyučujících zasažených syndromem vyhoření. Vztah pozitivních copingových strategií a absence syndromu vyhoření nebyl prokázán ani v mém výzkumu ani ve výzkumu realizovaném Vondrovou (2015).

Sociální opora byla u většiny vyučujících dostatečná, což koresponduje s výsledky Topkové (2015), v jejímž souboru také převažovali vyučující s dostatečnou mírou sociální opory. V návaznosti na zjišťování korelací byl u ní prokázán vztah mezi věkem respondentů a vztahovostí, tedy, že většina starších respondentů se nachází ve vztahu či v manželství, míra vztahovosti je u mladších respondentů nižší. Sociální opora je jedním z podstatných faktorů, které přispívají ke schopnosti vyrovnávat se s náročnými životními situacemi. V návaznosti na rozhovory realizované v mém výzkumu, můžeme usuzovat, že sociální opora velmi přispívá ke „spokojenosti“ vyučujících.

„Spokojení“ vyučující vykazují znaky, které je možné nalézt v popisech prevence syndromu vyhoření. U „vyhořelých“ vyučujících můžeme naopak pozorovat charakteristiky, které prevenci a intervenci vyžadují, tedy znaky prevence nejsou přítomny. Mohoritová (2012) a Mudrová (2011) ve svých pracích mluví o oblastech prevence následovně, odpočinek a relaxace, tělesná aktivita, bohatá a pevná síť sociálních vazeb, příznivé prostředí v oblasti zaměstnání, udržování dobrých vztahů na pracovišti, oddělení pracovního a soukromého života. Oblast prevence se vztahuje nejen na samotnou osobu vyučujícího, ale také na systém a prostředí školy. Můžeme říci, že nejvíce je možno prevenci realizovat v rámci vlastní osoby a prostředí školy, které může vytvořit vhodné podmínky pro svoje vyučující a pomoci jim syndromu vyhoření předcházet.

Intervence, která je v realizaci složitější než prevence, která by jí měla předcházet, je často charakterizována jako změna, přerušení zaměstnání či alespoň změna podmínek, ve kterých jedinec vykonává svou práci učitele, učitelky. To však může mít neblahý vliv na povědomí o smyslu vlastního života a na nedostatek praxe v jiném oboru. Podstatná je pro intervenci změna hodnot jedince, a především odlišnost v uspořádání priorit ve vlastním životě.

Za nedostatek svého výzkumu shledávám malý počet respondentů mužského pohlaví, který byl ve srovnání s počtem žen v souboru nevyvážených. Vhodné by bylo zajistit vyváženost genderových kategorií nejen v celkovém počtu výzkumného souboru, ale také v rámci jednotlivých stupňů a typů škol. To by ovšem nerespektovalo podíl mužů v učitelství jako takový. V návaznosti na malé procentu učitelů na vybraných školách nebylo možné tohoto požadavku na výzkumný soubor dosáhnout.

Pro další výzkum by bylo žádoucí sestavit výzkumný soubor z většího počtu jednotlivých stupňů a typů škol. Mnou realizovaný výzkum probíhal pouze ve školách na území hlavního města Prahy, nosné by bylo zjištění, jakých výsledků v oblasti syndromu vyhoření a copingových strategií dosahují vyučující v jiných krajích či v menších městech. Příhodné by bylo i dlouhodobější pozorování, které by výzkumník v rámci školy realizoval. Ne všechny aspekty práce jsou vyučující schopni verbalizovat a podat o nich informaci, nosná by byla účast na hodinách jednotlivých pedagogů, pedagožek či na pedagogických poradách jednotlivých škol. Názor ze strany žáků a žákyň na jednotlivé vyučující by ve výzkumu také našel své uplatnění.

Závěr

Syndrom vyhoření je psychický stav, který je definován především vyčerpáním jedince, nejen na úrovni fyzické, ale především na úrovni psychické. Vyskytuje se zvláště u pomáhajících profesí a u profesí, kde je častý kontakt s lidmi. V návaznosti na tuto charakteristiku je učitelství povolání, které je syndromem vyhoření ohroženo ve vysoké míře. Každodenní práce se studenty a studentkami, kooperace s dalšími vyučujícími, kontakt s rodiči a další aktivity, které musí učitel či učitelka do svého každodenního výkonu práce zařadit, přispívají k tomu, že jsou vyučující k syndromu vyhoření náchylní. Profese učitele je charakteristická vysokými nároky, velkou zodpovědností a rozsáhlými následky v případě selhání. Copingové strategie, které jedinec používá mohou být buď protektivní nebo takové, že nedokáží člověka před vyhořením ochránit. V návaznosti na tuto skutečnost můžeme soudit, že je vztah mezi syndromem vyhoření a copingovými strategiemi velmi úzký.

Teoretická část mé práce se zabývala představením syndromu vyhoření, jeho příznaků a dopadů. Součástí teoretické práce byl také rozbor copingových strategií. Empirická práce vycházela z mnou realizovaného výzkumu. Použitými metodami byl dotazník a rozhovor, metody na sebe navazovaly, rozhovor vycházel z dotazníkového šetření. Výsledky práce jsou v souladu s dříve realizovanými výzkumy, které se syndromem vyhoření zabývaly. Copingové strategie nebyly součástí mnoha prací, v diplomových pracích se jimi zabývala například Vondrová (2015), která je také propojila se syndromem vyhoření.

Výsledky ukazují, že se genderové kategorie neliší v projevech vyhoření. Byl prokázán rozdíl mezi jednotlivými stupni a typy škol. Čím vyšší je stupeň a typ školy (řazeno: první stupeň základní školy, druhý stupeň základní školy, gymnázium, střední odborná škola, učiliště), tím větší jsou projevy syndromu vyhoření u vyučujících. Muži mají lepší self-efficacy než ženy a ve vlastní schopnosti nejvíce věří vyučující na učilišti. Výsledek v oblasti copingových strategií je takový, že se muži uchylují k negativním copingovým strategiím častěji než ženy. U pozitivních copingových strategií nebyl statisticky prokázán rozdíl mezi genderovými kategoriemi. Vyučující základní (první a druhý stupeň) a střední odborné školy využívají více pozitivní copingové strategie, na gymnáziu a učilišti je stejná preference jak pozitivních, tak negativních copingových strategií. Prokázán byl vztah přítomnosti projevů syndromu vyhoření a negativních copingových strategií. Dostatečná míra sociální opory se objevila u většiny respondentů, zhruba šestina vyučujících vykazovala

nízkou míru sociální opory. Muži trpí nízkou mírou sociální opory více než ženy. Součástí výsledků práce byla také charakteristika znaků „spokojených“ a „vyhořelých“ vyučujících, která vyplývala z realizovaných rozhovorů.

Při zacházení se syndromem vyhoření a jeho následky bychom měli mít na paměti, že velkou míru stresorů tvoří vnější podmínky, ve kterých jedinec působí. Prestiž učitelského povolání je relativní. Nastavení jednotlivých škol je odlišné a má velký podíl na prožívání učitele a učitelky. Podstatné pro intervenci a předcházení syndromu vyhoření je informovanost a schopnost rozpoznat projevy, které jsou pro syndrom charakteristické. Mnou realizovaná práce měla za cíl podrobnější popsání projevů syndromu vyhoření a faktorů, které napomáhají předcházení rozvoji příznaků. Aby se mohl jedinec projevům syndromu bránit a mohla být zahájena intervence, musí člověk příznaky rozpoznat a správně identifikovat.

Pro eliminování rozvoje syndromu vyhoření u učitelů a učitelek je potřeba realizovat preventivní opatření nejen na úrovni jedince, ale také na úrovni systému jako takového. Přizpůsobit podmínky ve školách tak, aby učitelé a učitelky nebyli přetěžováni, dostávali zpětnou vazbu a byli za svou práci náležitě oceněni. Na úrovni jedince by měl/a učitel či učitelka myslet na oddělení pracovního a soukromého života, na realizování volnočasových aktivit a v neposlední řadě také na rozvíjení pozitivních vztahů na pracovišti a navazování vztahů, které jsou nosné pro vznik sociální opory, která je jednou z podstatných copingových strategií u jedince.

Literatura

Anderová, M. (2009). *Syndrom vyhoření* (Bakalářská práce). Praha: FF UK.

Atkinson, R., L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.

Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-efficacy Scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, XII, p. 367.

Bártová, Z. (2011). *Jak zvládnout stres za katedrou.* Prostějov: Computer Media.

Baštecká, B., & Goldmann, P. (2001). *Základy klinické psychologie.* Praha: Portál.

Baumgartner, F. (2001). *Zvládanie stresu – Coping*. In: Výrost, J., & Slaměník, I. (Eds.). *Aplikovaná sociální psychologie II.* Praha: Grada Publishing.

Blažková, V. (2004). *Učitelé a zdraví.* Zdravotní ústav se sídlem v Brně. Dostupné z: http://www.bozpinfo.cz/knihovna-bozp/citarna/clanky/clanky_skolstvi/uciteleazdravi040906.html.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2014). *E-Journal of Applied Psychology,* 10(2), 23-33.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). „Flow". *New York: The Guilford Press,* 598–698.

Dosedlová, J., Klimusová, H., & Maxová, V. (2012). *Dispoziční optimismus a defenzivní pesimismus ve vztahu k situační úzkosti a dispoziční úzkostnosti.* MU Brno: 2012, 1(1), 65-72.

Farber, B., A. (1990). Burnout in psychoterapists: Incidence, types, and trends. *Psychotherapy in Private Practise,* 8(1), 35-44.

Fischer, H. (1983). A psychoanalytic view of burnout. In B. A. Farber (Ed.). *Stress and burnout in the human service professions*, 40-45. New York: Pergamon.

Freudenberger, H., J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues,* 1974, 30(1), 159-165.

Freudenberger, H., J. (1992). *Burnout by Frauen.* Frankfurt.

Hladký, A. (1993). *Zdravotní aspekty zátěže a stresu.* Praha: Karolinum.

Horáková, A. (2012). *Syndrom vyhoření* (Bakalářská práce). Praha: PedF UK.

Hošek, V. (2001). *Psychologie odolnosti.* 2. vydání. Praha: Karolinum.

Hennig, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele.* Praha: Portál.

Hřebíčková, M. (2011). *Pětifaktorový model osobnosti: Přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada Publishing.

Charvát, J. (1973). *Život, adaptace a stress.* Praha: Avicenum.

Kebza, V. (2005): *Psychosociální determinanty zdraví.* Praha: Academia.

Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření.* Praha: Státní zdravotní ústav.

Krpoun, Z. (2012). Sociální opora: Shrnutí výzkumné činnosti v české a slovenské oblasti a inspirace do budoucnosti – nadané děti. *E – psychologie*, 6(1), 42-50. Dostupný z: <http://e-psycholog.eu/pdf/krpoun.pdf>. ISSN 1802-8853.

Křivohlavý, J. (1994). *Jak zvládat stres.* Praha: Grada/Avicenum.

Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení.* 1. vyd. Praha: Grada.

Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví.* 3. vydání. Praha: Portál.

Lazarus, R., S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine,* 5(5), 234–247.

Lazarus, R., S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping.* New York: Springer.

Maslach, C. (1976). *Burn-out.* Human Behavior.

Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M., P. (1997). Maslach burnout inventory. In Zalaquett, C., P., Wood, R., J. *Evaluating stress: a book of resources.* 3. London: The scarecrow press, 1997, 191-218.

Mohoritová, N. (2012). *Syndrom vyhoření v pomáhající profesi* (Bakalářská práce). Praha: FF UK.

Mudrová, S. (2011). *Syndrom vyhoření v práci učitelů* (Bakalářská práce). Praha: FF UK.

Papíková, Z. (2013). *Syndrom vyhoření. Rizikové faktory jeho vzniku* (Diplomová práce). Praha: FF UK.

Petříková, O. (2015). *Syndrom vyhoření u učitelů* (Diplomová práce). Praha: PedF UK.

Poschkamp, T. (2013). *Vyhoření. Rozpoznání, léčba, prevence.* Brno: Edika.

Praško, J., & Prašková, H. (2012). *Asertivitou proti stresu.* Praha: Grada.

Ryff, C., D. (1989). "Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being.". *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

Semrádová, M. (2013). *Syndrom vyhoření u učitelské profese* (Bakalářská práce). Praha: FF UK.

Smetáčková, I. (2013). Syndrom vyhoření v učitelské populaci: přehled zahraničních a českých poznatků. In Ptáček, R., Raboch, J., & Kebza, V. *Burnout syndrom jako mezioborový jev,* 1. vyd. Praha: Grada, s. 168. Edice celoživotního vzdělávání ČLK.

Stock, Ch. (2013). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout.* Praha: Grada.

Svoboda, M. (2006). *Psychopatologie a psychiatrie.* Praha: Portál.

Schreiber, V. (1992). *Lidský stres.* Praha: Academia.

Škaloudová, A. (1998). *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu.* Praha: PedF UK.

Švancara, J. (2003). *Emoce, motivace, volní procesy.* Brno: PSÚ MU.

Topková, P. (2015). *Self-efficacy a syndrom vyhoření u vyučujících základních škol* (Bakalářská práce). Praha: PedF UK.

Vaglio Jr., J., Conard, M., Poston, W. S., O'Keefe, J., Haddock, K., House, J., & Spertus, J. A. (2004). Testing the performance of the ENRICHD Social Support Instrument in cardiac patients. *Health & Quality Of Life Outcomes*, 224-5.

Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II.* Praha: Karolinum.

Vlachovská, B. (2011). *Syndrom vyhoření – diagnostické možnosti (srovnávací studie)* (Diplomová práce). Praha: FF UK.

Vondrová, E. (2015). *Syndrom vyhoření a copingové strategie v učitelské profesi* (Diplomová práce). Praha: PedF UK.

Werner, E. E. (1995). "Resilience in development". *Current Directions in Psychological Science*, 4.

Zmrzlá, I. (2009). *Zvládání zátěže: efektivita copingových strategií a manželská spokojenost* (Diplomová práce). Brno: FF MU.

Židková, Z., & Martinková, J. (2004). *Psychická zátěž učitelů základních škol.* Zdravotní ústav se sídlem v Brně. Dostupné z: http://www.bozpinfo.cz/knihovna-bozp/citarna/clanky/clanky_skolstvi/sters_ucitelu040910.html.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Struktura rozhovoru

Příloha č. 3 – Rozhovor

Příloha č. 4 – Rozhovor

Příloha č. 5 – Rozhovor

Příloha č. 6 – Rozhovor

Příloha č. 7 – Rozhovor

Příloha č. 8 – Rozhovor

Příloha č. 9 – Statistické zpracování

Příloha č. 1

Dotazník

DOTAZNÍK PRO VYUČUJÍCÍ

A: SYNDROM VYHOŘENÍ, B: SELF-EFFICACY,

C: COPINGOVÉ STRATEGIE, D: SOCIÁLNÍOPORA

Katedra psychologie

Pedagogická fakulta

Univerzita Karlova

Sběratelka: Bc. Veronika Hozáková

Vážená paní učitelko / vážený pane učiteli,

před sebou máte komplexní dotazník zaměřený na syndrom vyhoření, který se skládá z dílčích částí, podrobněji popsaných v každém oddílu. Vyplněním dotazníku mi pomůžete zmapovat problematiku syndromu vyhoření u učitelů a učitelek v České republice a tím nalézt preventivní a protektivní faktory, jež by mohly vznik tohoto nepříznivého fenoménu značně zredukovat. Ráda bych Vás požádala o co nejupřímnější odpovědi. Vyplnění dotazníku je zcela anonymní. Předem Vám děkuji za spolupráci. Moc si jí vážím.

Kolik je Vám let? Pohlaví: žena ☐ muž ☐

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Kolik let se pohybujete v učitelské profesi?

Jak velká je škola, na které učíte (přibližný počet dětí)?

Kolik hodin v týdnu trávíte pracovními aktivitami včetně příprav a dalších povinností?

Na jakém stupni a typu školy učíte? První ZŠ/Druhý ZŠ/SOŠ/Gymnázium/Učiliště

Máte v současné době třídnictví? Ano/Ne

Jaké předměty vyučujete?

Český jazyk	Fyzika	Hudební výchova
Matematika	Chemie	Tělesná výchova
Cizí jazyk/y	Informatika	Praktické činnosti
Dějepis	Přírodopis	Občanská výchova
Zeměpis	Výtvarná výchova	Rodinná výchova

Jiné: ...

ČÁST A: SYNDROM VYHOŘENÍ

Jak se cítíte v práci?

Níže jsou uvedena určitá tvrzení, která vystihují různé pocity, jež můžete mít v práci. Označte, prosím, v následujícím formuláři zakroužkováním, jak často jste za posledních 30 pracovních dní zažili každý z následujících pocitů:

Jak často jste v uplynulých čtyřech týdnech zažíval/a v souvislosti s vaší prací následující pocity?

	Nikdy nebo téměř nikdy	Velmi zřídka	Zřídka	Někdy	Celkem často	Velmi často	Vždy nebo téměř vždy
1. Cítím se unavený/á	1	2	3	4	5	6	7
2. Necítím žádnou sílu jít ráno do práce	1	2	3	4	5	6	7
3. Cítím se fyzicky vysílený/á	1	2	3	4	5	6	7
4. Cítím, že mám všeho dost	1	2	3	4	5	6	7
5. Připadám si, jako by se mi „vybily baterky“	1	2	3	4	5	6	7
6. Cítím se vyhořelý/á	1	2	3	4	5	6	7
7. Myslí mi to pomalu	1	2	3	4	5	6	7
8. Obtížně se koncentruji	1	2	3	4	5	6	7
9. Zdá se mi, že mi to nemyslí jasně	1	2	3	4	5	6	7
10. Při přemýšlení se cítím nesoustředěný/á	1	2	3	4	5	6	7
11. Dělá mi potíže přemýšlet o složitých věcech	1	2	3	4	5	6	7
12. Cítím, že se mi nedaří být citlivý/á k potřebám spolupracovníků a studentů	1	2	3	4	5	6	7
13. Cítím, že nejsem schopen/a citově investovat do spolupracovníků a studentů	1	2	3	4	5	6	7
14. Cítím, že nedokážu být milý/á na spolupracovníky a studenty	1	2	3	4	5	6	7

ČÁST B: SELF-EFFICACY

Dotazník slouží k identifikaci druhů situací, které mohou pro vyučující představovat určité překážky ve výkonu jejich profese. Zvolte, prosím (zakroužkujte), pro každý z níže uvedených výroků odpověď na škále od 1 (nikdy), po 5 (vždy) podle toho, jak jste přesvědčen/a, že dokážete uvedené činnosti zvládnout.

Jsem přesvědčen/a, že dokážu…	**nikdy**	**zřídka**	**někdy**	**často**	**vždy**
1. najít způsob, jak zapojit do výuky i děti, které jsou nesmělé nebo neprojevují svůj zájem.	1	2	3	4	5
2. efektivně komunikovat i s rodiči, kteří nejeví o dění ve škole přílišný zájem.	1	2	3	4	5
3. zajistit dětem stejnou příležitost zapojit se do aktivit, a to včetně dětí s určitým znevýhodněním.	1	2	3	4	5
4. hodnotit nejen výsledky, ale také postup řešení úkolu.	1	2	3	4	5
5. integrovat do kolektivu i děti s různými druhy postižení.	1	2	3	4	5
6. přijmout konstruktivní kritiku od svých kolegů.	1	2	3	4	5
7. motivovat žáky k práci na obtížných úkolech.	1	2	3	4	5
8. připravovat rozmanitý a zároveň vyvážený výukový program.	1	2	3	4	5
9. nastavit a prosadit pravidla, díky kterým můžu realizovat výuku podle svých plánů.	1	2	3	4	5
10. vyrovnávat se se změnami a překážkami ve školském systému (např. škrty v rozpočtu).	1	2	3	4	5
11. naučit i žáky s nižší úrovní schopností základní obsah předmětu.	1	2	3	4	5
12. navázat a udržet spolupráci s rodiči dětí s problémy v prospěchu či chování.	1	2	3	4	5
13. odhadnout dobře časovou dotaci aktivity či tématu.	1	2	3	4	5
14. ovlivňovat rozhodnutí, která jsou činěna ve škole.	1	2	3	4	5
15. pokračovat ve vyučování, i když jsem v jeho průběhu neočekávaně vyrušen/a.	1	2	3	4	5
16. prosadit u vedení a u kolegů změny, ke kterým jsou zpočátku skeptičtí.	1	2	3	4	5
17. předem stanovit kritéria hodnocení tak, aby byla všem žákům jasná.	1	2	3	4	5
18. přesvědčit rodiče, aby se zapojili do aktivit pořádaných školou.	1	2	3	4	5
19. motivovat žáky tak, že si o tématu sami zjišťují doplňující informace.	1	2	3	4	5
20. rychle zklidnit upovídané a neukázněné žáky.	1	2	3	4	5
21. vysvětlit látku alternativním způsobem, pokud obvyklý způsob selže.	1	2	3	4	5
22. přimět i ty nejméně spolupracující děti, aby dodržovaly stanovená pravidla.	1	2	3	4	5
23. sledovat nové didaktické trendy a využívat je pro zkvalitňování vlastních vyučovacích metod.	1	2	3	4	5

Jsem přesvědčen/a, že dokážu…	nikdy	zřídka	někdy	často	vždy
24. spolupracovat s většinou rodičů.	1	2	3	4	5
25. přispět k vyřešení problému, pokud ve škole nějaký vznikne.	1	2	3	4	5
26. přizpůsobit zadání úkolů tak, aby bylo srozumitelné všem dětem.	1	2	3	4	5
27. přizpůsobovat průběh a náplň hodiny nečekaným změnám.	1	2	3	4	5
28. vysvětlit hlavní myšlenku vyučované látky tak, že ji pochopí všichni žáci.	1	2	3	4	5
29. rozvrhnout obsah předmětu tak, aby se stihlo probrat vše, co je ve vzdělávacím programu.	1	2	3	4	5
30. přimět žáky k tomu, aby poctivě plnili zadané domácí úkoly.	1	2	3	4	5
31. sledovat vývoj v mém předmětu a začleňovat nové vědecké poznatky do obsahu své výuky.	1	2	3	4	5
32. spolupracovat s ostatními vyučujícími na zkvalitňování výuky.	1	2	3	4	5
33. učit tak, že většinu dětí hodiny baví a zajímají.	1	2	3	4	5
34. vysvětlit rodičům, jak pomoci svým dětem, aby byly ve škole úspěšnější.	1	2	3	4	5
35. stanovit realistické cíle pro děti s postižením a vysvětlit je dítěti i třídě.	1	2	3	4	5
36. učit tak, že děti mají dobré znalosti a dovednosti.	1	2	3	4	5
37. získat nadhled v situacích, které jsou emočně vypjaté.	1	2	3	4	5
38. udržet ve třídě řád a pořádek, ačkoli jsou mezi žáky děti s problémy s chováním.	1	2	3	4	5
39. ukázat dětem smysluplnost probíraného učiva.	1	2	3	4	5
40. vhodně kombinovat různé způsoby hodnocení žáků.	1	2	3	4	5
41. vysvětlit rodičům otázky týkající se chodu školy, když jim nejsou srozumitelné.	1	2	3	4	5
42. motivovat k učení i méně úspěšné děti.	1	2	3	4	5
43. volit takové vyučovací metody, které nejlépe odpovídají vyučované látce.	1	2	3	4	5
44. vyhradit si pravidelně čas na zhodnocení průběhu výuky, i když mám mnoho dalších úkolů.	1	2	3	4	5
45. vyjádřit svůj názor na důležité otázky týkající se školy.	1	2	3	4	5
46. využívat hodnocení k tomu, aby děti motivovalo k aktivitě a dobrým výkonům.	1	2	3	4	5
47. správně reagovat na potřeby velmi nadaných i méně úspěšných dětí.	1	2	3	4	5
48. vyměňovat si navzájem se svými kolegy zkušenosti a postřehy.	1	2	3	4	5
49. vytvořit v třídním kolektivu bezpečné a tvůrčí prostředí.	1	2	3	4	5
50. vysvětlit rodičům možnosti a limity jejich dítěte.	1	2	3	4	5
51. žákům vysvětlit, že jejich snaha je také součástí hodnocení.	1	2	3	4	5

ČÁST C: COPINGOVÉ STRATEGIE

Dotazník obsahuje řadu výroků – způsobů, jak člověk může reagovat v situacích, kdy je něčím nebo někým poškozen, vnitřně rozrušen, nebo vyveden z míry.

Přečtěte si, prosím, každý výrok a uveďte, nakolik odpovídá Vašemu způsobu reagování. Svou odpověď označte zakroužkováním zvoleného čísla na škále od 0 (vůbec ne) po 4 (velmi pravděpodobně).

Nevynechejte, prosím, žádný z uvedených výroků a při váhání se přikloňte vždy k vyjádření, která Vás nejvíce vystihuje. Pracujte plynule, ale pečlivě; nezdržujte se příliš u jednotlivých výroků.

Když jsem něčím nebo někým poškozen/a, vnitřně rozrušen/a, nebo vyveden/a z míry...	vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
1) … snažím se soustředit své myšlenky na něco jiného	0	1	2	3	4
2) … řeknu si, že se nedám vyvést z míry	0	1	2	3	4
3) … snažím se, aby mě někdo jiný při řešení podpořil	0	1	2	3	4
4) … cítím se nějak bezmocný/á	0	1	2	3	4
5) … řeknu si, že si nemám co vyčítat	0	1	2	3	4
6) … nemohu dlouhou dobu myslet na nic jiného	0	1	2	3	4
7) … ptám se, co jsem už zase udělal/a špatně	0	1	2	3	4
8) … promýšlím přesně své další jednání	0	1	2	3	4
9) … mám tendenci od toho utéct	0	1	2	3	4
10) … řeknu si, že to vydržím	0	1	2	3	4
11) … vyhnu se napříště takovým situacím	0	1	2	3	4
12) … vyrovnám se s tím rychleji než ostatní	0	1	2	3	4
13) … snažím se ujasnit si všechny detaily situace	0	1	2	3	4
14) … přejdu k nějaké jiné činnosti	0	1	2	3	4
15) … požádám někoho o radu, jak bych měl/a postupovat	0	1	2	3	4
16) … sním něco dobrého	0	1	2	3	4
17) … pak o tom přemýšlím znovu a znovu	0	1	2	3	4
18) … řeknu si: „co možná pryč od toho“	0	1	2	3	4
19) … mám špatné svědomí	0	1	2	3	4
20) … řeknu si: „musíš se sebrat“	0	1	2	3	4
21) … řeknu si, že si přece nemusím dělat výčitky	0	1	2	3	4
22) … příště se hned při prvních náznacích vyhnu takovým situacím	0	1	2	3	4

Když jsem něčím nebo někým poškozen/a, vnitřně rozrušen/a, nebo vyveden/a z míry...	vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
23) … mám tendenci hned ustoupit	0	1	2	3	4
24) … jsem sám/sama se sebou nespokojen/a	0	1	2	3	4
25) … podívám se na něco pěkného v televizi	0	1	2	3	4
26) … myslím si: „jen se nedat odradit“	0	1	2	3	4
27) … prostě musím s někým o tom hovořit	0	1	2	3	4
28) … přepadají mne myšlenky na útěk	0	1	2	3	4
29) … udělám vše, abych odstranil/a příčinu	0	1	2	3	4
30) … jsem rád/a, že nejsem tak přecitlivělý/á jako druzí	0	1	2	3	4
31) … zabývám se pak ještě dlouho touto situací	0	1	2	3	4
32) … dělám něco, co mě od toho odvádí	0	1	2	3	4
33) … umiňuji si, že se příště takovým situacím vyhnu	0	1	2	3	4
34) … snažím se potlačit své vzrušení	0	1	2	3	4
35) … řeknu si, že za to nemohu	0	1	2	3	4
36) … řeknu si, že druzí by to tak snadno nestrávili	0	1	2	3	4
37) … dělám si výčitky	0	1	2	3	4
38) … řeknu si: "nesmíš to v žádném případě vzdát"	0	1	2	3	4
39) … nevím, jak bych mohl/a takové situaci čelit	0	1	2	3	4
40) … udělám něco dobrého pro sebe	0	1	2	3	4
41) … pouze si přeji, abych z této situace co nejrychleji vyvázl/a	0	1	2	3	4
42) … pořádám někoho o pomoc	0	1	2	3	4
43) … vytvořím si plán, jak mohu tyto nesnáze odstranit	0	1	2	3	4
44) … myslím si, že já za tu situaci nezodpovídám	0	1	2	3	4
45) … říkám si: "jen se nedat zbavit odvahy"	0	1	2	3	4
46) … myslím si, že bych se nechtěl/a v budoucnu dostat do takové situace	0	1	2	3	4
47) … nejde mně ta situace dlouho z hlavy	0	1	2	3	4
48) … snažím se, abych si zachoval/a pevný postoj	0	1	2	3	4
49) … všechno se mně zdá tak beznadějné	0	1	2	3	4
50) … vrhnu se do práce	0	1	2	3	4
51) … řeknu si, že to nakonec byla moje chyba	0	1	2	3	4
52) … lépe se kontroluji než druzí v téže situaci	0	1	2	3	4
53) … koupím si něco, co už jsem dlouho chtěl/a mít	0	1	2	3	4

Když jsem něčím nebo někým poškozen/a, vnitřně rozrušen/a, nebo vyveden/a z míry...	vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
54) … obvykle se mně všechno zdá nesmyslné	0	1	2	3	4
55) … ujasním si, že mám možnosti situaci zvládnout	0	1	2	3	4
56) … myslím si, že na tom nemám vinu	0	1	2	3	4
57) … potřebuji k tomu slyšet mínění někoho jiného	0	1	2	3	4
58) … snažím se o kontrolu svého chování	0	1	2	3	4
59) … pokouším se vymanit se ze vzniklé situace	0	1	2	3	4
60) … v myšlenkách si pak situaci znovu a znovu přehrávám	0	1	2	3	4
61) … aktivně se snažím situaci změnit	0	1	2	3	4
62) … řeknu si: "dokážeš se s tím vypořádat"	0	1	2	3	4
63) … přece se zase uklidním rychleji než ostatní	0	1	2	3	4
64) … dbám na to, aby příště k takovým situacím vůbec nedocházelo	0	1	2	3	4
65) … hledám něco, co by mě mohlo potěšit	0	1	2	3	4
66) … snažím se od toho odpoutat pozornost	0	1	2	3	4
67) … hledám vinu sám/sama u sebe	0	1	2	3	4
68) … snažím se s někým o problému hovořit	0	1	2	3	4
69) … prostě se pak nemohu zbavit myšlenek na tuto situaci	0	1	2	3	4
70) … myslím si, že k tomu nedošlo mou vinou	0	1	2	3	4
71) … řeknu si, že se nesmím dát vyvést z klidu	0	1	2	3	4
72) … splním si nějaké dlouho vytoužené přání	0	1	2	3	4
73) … beru to lehčeji než jiní ve stejné situaci	0	1	2	3	4
74) … nějak se od toho odpoutám	0	1	2	3	4
75) … mám sklon rezignovat	0	1	2	3	4
76) … snažím se přesně si ujasnit důvody, které k situaci vedly	0	1	2	3	4
77) … uvažuji, jak se mohu příště vyhnout takovým situacím	0	1	2	3	4
78) … nejraději bych od toho všeho utekl/a	0	1	2	3	4

ČÁST D: SOCIÁLNÍ OPORA

Prosím, přečtěte si následující otázky a označte zakroužkováním variantu, která nejlépe odpovídá Vaší současné situaci.

	nikdy	**zřídka**	**občas**	**většinou**	**vždy**
1. Máte ve Vašem okolí někoho spolehlivého, kdo Vás vyslechne, kdykoli si potřebujete popovídat?	1	2	3	4	5
2. Máte ve Vašem okolí někoho, kdo Vám dobře poradí, když máte problém?	1	2	3	4	5
3. Máte ve Vašem okolí někoho, kdo Vám projevuje lásku či náklonnost?	1	2	3	4	5
4. Máte ve Vašem okolí někoho, kdo Vám pomáhá s každodenními záležitostmi?	1	2	3	4	5
5. Můžete se spolehnout na někoho konkrétního, že Vám poskytne emocionální podporu (popovídá si s Vámi o Vašich problémech nebo Vám pomůže udělat obtížné rozhodnutí)?	1	2	3	4	5
6. Máte se svými blízkými lidmi, kterým důvěřujete a svěřujete se jim, tak častý kontakt, jak si přejete?	1	2	3	4	5
7. Jste v současnosti vdaná/ženatý nebo žijete v dlouhodobém vztahu?	ano	ne	.....	.....	.....

Velice Vám děkuji za spolupráci!

Pokud byste rád/a obdržel/a výsledky mojí studie, zadejte, prosím, Vaši emailovou adresu:

.....

Příloha č. 2

Struktura rozhovoru

Otázky:

Jaká je dobrá x špatná třída?

Konkrétní ilustrace, jaké děti tam jsou, jak se chovají mezi sebou, k vám?

Co vás těší, co vás štve?

Jaké tu máte „rodiče“?

Dá se s nimi domluvit?

Konkrétní ilustrace dobrého a špatného rodiče.

Čím vás dokážou potěšit nebo naštvat?

Co vás vyčerpává?

Máte ve škole někoho, na koho se můžete obrátit?

Mluvíte s kolegyněmi a kolegy o žácích? Kdy a kde nejvíc?

Postoj vedení: zastane se vás v případě konfliktu?

Cítíte se ze strany vedení ocenění? Přetěžovaní?

Záleží jim na Vaší psychické kondici?

Nosíte si práci domů?

Stává se vám, že nemůžete přestat řešit nějaké školní téma po celý den, přes víkend?

Řešíte ve volném čase školní témata i s jinými lidmi?

Volají vám rodiče?

Máte aktivity, které vám přinášejí radost a uvolnění?

Jak trávíte volný čas?

Změnilo se něco ve Vaší profesi za posledních pět let?

Co to bylo, co jste zažil(a)?

Co Vám pomáhalo dřív a co pomáhá teď?

Co vás vyčerpávalo dřív a co teď?

Změnil se nějak váš postoj k práci?

Změnily se nějak podmínky?

Cítíte se vyhořelá?

Pokud ano, jak se to projevuje na vás a na vaší práci?

Bylo to tak vždycky?

Pokud ne, v čem je vaše práce jiná a v čem je jiný váš život ve srovnání s vyhořelým učitelem?

Bylo to tak i v minulosti?

Příloha č. 3

Rozhovor

Učitelka č. 6, základní škola, první stupeň, třídní učitelka – „SPOKOJENÁ“ UČITELKA

Věk: 48, 20 let praxe

„Já pocházím z učitelské rodiny, všichni v rodině jsou učitelé. Rozdíl mezi mnou a rodiči cítím v tom, že mám s dětmi i dramatiku, snažím se to včleňovat do třídnických hodin, snažím se s dětmi navázat kontakt, nějaký vztah, abych je znala, ale ony taky znaly mě, někteří učitelé o sobě nic neříkají, nedělají to, já s dětmi sdílím i nějaké osobní věci, myslím, že je to tak správné a dbám na to.“

„Nechtěla bych dělat např. práci vychovatele, vím, že v družině bych vyhořela hned. Mám k třídnictví ještě metodika prevence, což je na mě už celkem hodně, ale vzniklo to tak nějak samo, psala jsem diplomku, ve které jsem se tím zabývala a v návaznosti na to se mě vedení zeptalo, zda bych nechtěla dělat i to. Dneska už bych na to asi nekývla ale tehdy jsem byla ráda a chtěla jsem to zkusit, když jsem se tím zabývala ve výzkumu.“

„Většinou končím kolem 5. vyučovací hodiny, někdy se mnou mají rodiče odpoledne konzultaci. Možnost konzultací je i před vyučováním, to záleží na tom, jak má rodič čas, a jak se spolu domluvíme.“

Jaká je dobrá x špatná třída?

„Myslím, že moje třída je dobrou třídou, je to třída stmelená, hodně mezi sebou kooperují a snaží se spolupracovat, někdy jsou hádavé, ale myslím, že jsem je od první třídy naučila spoustu věcí, na kterých si zakládáme a oni už si jsou vědomy všeho a jsou schopny se samy regulovat. Někdy se stane, že se hádají, ale většinou přijde někdo a řekne ať se nehádají, že se u nás ve třídě nehádáme. Ve třídě máme také nastavené pravidlo, že se nelže a děti to až na jednoho žáka dodržují, s ním byly hodně problémy, ale už je to vyřešené, hodně lhal a vymýšlel si, i proti ostatním žákům, ale nyní je vše v pořádku. Snažím se s dětmi dělat různé hry, v rámci třídnických hodin spolu hrajeme hry nebo je učím novým věcem, nějaké aktivity na stmelování a spolupráci. Děti jsou to většinou šikovné, mám slabé 4 žáky, kteří jsou více aktivní, celkem mám ve třídě 20 dětí, dvě integrované děti, jeden další žák bude integrovaný od září. Ve své třídě nemám žádného asistenta, jsem na těchto 20 dětí sama. Kluci v mé třídě jsou hodně živí, nejsou klidní a vyrušují a spotřebují dost mé energie.“

„Špatná třída by pro mě vypadala tak, že si neváží své učitelky a jdou proti ní. Ale myslím, že to závisí na tom, jak si to člověk postaví a udělá, jak si ty svoje děti vychová.“

Co vás těší, co vás štve?

„Jsem ráda, že si je suply pochvalují, když někdo supluje v mé třídě, a potom řekne, že děti byly hodné a spolupracovaly, pochvala mě vždycky potěší. Taky mě těší pokrok, když vidím, jaký kus práce jsme od první třídy udělali, to je pro mě velkou radostí. Těší mě i dovednosti, které si děti odnáší, nejen školní ale také sociální a morální. Štve mě řešení s rodiči, když mají rodiče pocit, že se mohou vozit po učiteli, ale v mé třídě je jen jeden takový rodič. Štve mě, jak společnost vnímá učitele. Někteří rodiče jsou nastavení proti učitelům

a spolupráce je s nimi těžká, ale ne v této třídě, to se mi dělo ve třídě před tím, v této třídě mám jen jednoho problémového rodiče, jinak se s rodiči dá mluvit.“

Konkrétní ilustrace dobrého a špatného rodiče.

„Dobrý rodič je pro mě zároveň partner, pokud není, tak je problém, to říkám rodičům vždycky na začátku spolupráce, že je potřeba, abychom byli partnery a ne, abychom stáli proti sobě. Také by měl znát limity, hájit své dítě, to samozřejmě, ale spolupracovat.“

„Špatný rodič je pro mě rodič, který je drzý, opovrhuje mnou, nespolupracuje, musí se s ním jednat přes paní ředitelku, někdy je taky do toho zatažená sociálka. Nejhorší spolupráce však je, když pohrdá třídním učitelem. V dnešní době je také problémem to, že je hodně rodičů rozvedených, někdy ani neznám druhého rodiče, který do školy nechodí.“

Čím vás dokážou potěšit nebo naštvat?

„Když jsou rády, že mě vidí, když mi sdělují svůj úspěch, kterého se jim podařilo dosáhnout i mimo školu, že to není jen o učení, ale o sdílení. Těší mě ale samozřejmě i úspěch v učení.“

„Naštvou mě, když lžou nebo podvádí, to se od počátku snažím nastavit jako špatné.“

Co vás vyčerpává?

„Nejvíce zklidňování problémových žáku, v první třídě jsem padala na hubu, byla jsem z toho hodně vyčerpaná, protože potřebovaly hodně zklidnění, ale teď už je to v druhé třídě dobré. Jsem ráda, že jsem je měla od začátku. Také mě vyčerpává, že se na začátku hodiny řeší všechno, nejen učení, mám s nimi třídnickou hodinu, kde chci tyhle věci probírat, ale někdy to není možné a přesouvá se to i na jiné hodiny.“

Máte ve škole někoho, na koho se můžete obrátit?

„Vztahy byly navázány už před tím, než jsem na této škole začala učit, suplovala jsem tu po dobu tří let, takže vztahy jsou za mě dobré. Samozřejmě, že se to netýká úplně všech, ale myslím, že sbor jsme tu dobrý. Vedení je tu dobré, komunikuje, stojí za učiteli.“

Mluvíte s kolegyněmi a kolegy o žácích? Kdy a kde nejvíc?

„Ano, mluvíme, a dost často. Ale těší mě, že se nebavíme jen o žácích, že mluvíme i o jiných, i osobních věcech, ale to zase záleží na osobě, s některými řešíme jen školu a žáky, a to mě celkem štve.“

Postoj vedení: zastane se vás v případě konfliktu?

„Ano, nikdy tu nebyl problém s tím, že by šlo vedení proti.“

Cítíte se ze strany vedení ocenění? Přetěžovaní?

„Vedení je otevřené, dá se s nimi mluvit, zeptají se třeba na práci navíc, ale netlačí na učitele, komunikují s námi, a když práci navíc nechceme vzít, není to problém, myslím, že je to na každém, aby věděl, zda snese ještě další práci či ne.“

Záleží jim na Vaší psychické kondici?

„Domnívám se, že ano. Nesetkala jsem se s případem, kdy ne.“

Nosíte si práci domů?

„Nosím si práci domu, a dost. Štve mě to, štve to dokonce i moje okolí, otravuje je to někdy, ale nějak se mi to nedaří odbourat. Bydlím s rodiči a sestrou, všichni jsme pedagogové, bydlíme ve vícegeneračním domku, takže se spolu o škole bavíme, radím se s nimi o tom. Nejvíce se to daří odbourat asi mé sestře, mně tolik ne, ale ráda bych na tom zapracovala.“

Stává se vám, že nemůžete přestat řešit nějaké školní téma po celý den, přes víkend?

„Ano, to se stává celkem často. Mně samotné to nevadí, ale vím, že ostatním ano, tak se to snažím mírnit, ale jak jsem říkala, moc mi to nejde.“

Řešíte ve volném čase školní témata i s jinými lidmi?

„Někdy s kamarádkami, ale snažím se s nimi myslet na něco jiného, řeším to hodně s rodinou.“

Volají vám rodiče?

„Tady na škole záleželo na nás, zda dáme rodičům své telefonní číslo nebo ne, já jsem jim ho dala, upozornila jsem je na to, aby ho využívali jen v urgentních případech, většina rodičů to dodržuje, ale jedna maminka ne, píše smsky, které ani nesouvisí s mou prací, volá mi a píše každý den. Někdy i pozdě večer, je hodně chaotická, vyvolává furt. Nejlepší by bylo, kdybych měli služební telefony a rodiče by měli možnost volat jen v pracovní době, to mají ale jen vychovatelky. To, že jsem dala rodičům své soukromé číslo bylo proto, že jsem chtěla, aby měli tu možnost v urgentních případech, netušila jsem, že by to někdo takto zneužíval. Ostatní rodiče mě skrz telefon ani moc nekontaktují, spíše skrze elektronickou žákovskou.“

Máte aktivity, které vám přinášejí radost a uvolnění?

„Chodím na tancování, chtěla bych na kurz, ráda také píšu povídky, ale na to teď není moc času, snad o prázdninách se k tomu dostanu.“

Změnilo se něco ve Vaší profesi za posledních pět let?

„Papírování, není čas na učení, to hodně vyčerpává, jsem jako sekretářka, souhlasy, vybírání peněz. Také mě štvou ty početné třídy, do kterých se ještě integruje. Já nemám nic proti integraci, ale je to moc dětí na jednu třídu, a ještě když do toho mají být integrované nějaké další děti.“

Co Vám pomáhalo dřív a co pomáhá teď?

„Vize, chci vidět, co z těch dětí bude, chci, aby se mi to vrátilo. Proto od počátku nastavuji nějaká pravidla, chci z nich vychovat slušné děti.“

Co vás vyčerpávalo dřív a co teď?

„Stresuje mě koloběh nového třídnictví. Když dojdu s jednou třídou do pětky, a pak mám mít novou, úplně nově sestavenou třídu. Ty první třídy jsou stresující. Než se to všechno usadí, nastaví se pravidla, poznáte děti, všeho je najednou pak moc.“

Změnil se nějak váš postoj k práci?

„Ve škole jsem si práci učitele idealizovala, v průběhu let se změnil můj názor, není to opatrně na děti, ony nejsou tak křehké, jak se pořád povídá a musí se jim nastavit nějaká pravidla, v tom se asi změnil můj postoj, nedávám jim tolik volnosti, není to dobré, potom by se z toho člověk zbláznil.“

Změnily se nějak podmínky?

„Ne.“

Cítíte se vyhořelá?

„Ne, to vůbec. Práce mě naplňuje. Myslím, že bych to na sobě poznala, kdybych začala mít pochyby o práci, o tom, co dál a jak dál, pak bych se nad tím asi zamýšlela. Ale nyní jsem spokojená.“

„Vyhořelý učitel podle mě funguje tak, že je mu vše jedno, na školu se nepřipravuje, žáci mu jsou jedno, nebo si na ně neustále stěžuje a spíše je trestá, dává pětky, a tak a vůbec se nezamýšlí nad tím proč a jak věci dělá.“

Pokud ne, v čem je vaše práce jiná a v čem je jiný váš život ve srovnání s vyhořelým učitelem?

„Myslím, že se musí všechno brát s rezervou, neberu si věci osobně, snažím se mít odstup od věcí, nadhled, prokládám vyučování hrami, aktivitami, které s dětmi děláme, snažím se vyhnout znuděné třídě. Zakládám si na dobrých vztazích s rodiči.“

Příloha č. 4

Rozhovor

Učitelka č. 18, základní škola, první stupeň, třídní učitelka – „SPOKOJENÁ“ UČITELKA

Věk: 73, 53 let praxe

Jaká je dobrá x špatná třída?

„Třída je vždycky dobrá, záleží na učiteli. Učitel může být dobrý a špatný a od toho se odvíjí to, jaká je třída. Učitel je ten, který si třídu uzpůsobí k obrazu svému. Kdybych byla špatný učitel, moje třída by byla hodnocena také jako špatná, pokud jsem dobrý učitel, moje třída bude hodnocena jako dobrá, kvalitní a schopná spolupráce.“

Konkrétní ilustrace, jaké děti tam jsou, jak se chovají mezi sebou, k vám?

„Děti v mé třídě jsou komunikativní a mají mezi sebou solidní a přátelské vztahy. To je učím, na tom si zakládám.“

Co vás těší, co vás štve?

„Neštve mě nic. Pokud mě něco štve tak se to snažím ihned řešit a komunikovat. Nenosím si práci domů, tam mám práce se svou vnučkou dost. Všechno, co se týká školy, řeším ve škole, rozděluji pracovní a osobní život. Naopak mě těší úspěch mých dětí (ve třídě, kterou vede). Snažím se s dětmi podnikat spoustu aktivit, jsem vedoucí dramatického kroužku a děti z mé třídy v něm aktivně působí, mají to velice rády a mě těší, když s vystoupením máme úspěch.“

Jaké tu máte „rodiče“?

„Solidní, já mám svoji práci, oni mají svoji práci, myslím, že fungujeme na bázi respektu. Respektujeme činnost toho druhého, pokud vzniknou nějaké neshody, snažím se je okamžitě řešit, aby problém nenabyl ještě větších rozměrů.“

Dá se s nimi domluvit?

„Mám sebevědomí, plním si své povinnosti na 100 %. Mým zaměstnavatelem je vedení školy, ale do práce si nenechám mluvit, vím, že to dělám dobře a oni to vědí také.“

Konkrétní ilustrace dobrého a špatného rodiče.

„Jsou někteří, kteří se snaží být důležití, takové usadím sebevědomě, s úsměvem, nemám s tím problém. Vím, že to, co dělám, dělám skvěle.“

Čím vás dokážou potěšit nebo naštvat?

„Potěší mě pochvalou, naštvat, to nevím. No třeba minulý týden mě naštval jeden rodič, když se snažil mluvit do mé práce v souvislosti s integrovanou žačkou, kterou máme ve třídě. Promluvila jsem si s ním, vyjasnili jsme si pozice a myslím, že jsme vyřešili vše potřebné.“

Co vás vyčerpává?

„Nic mě nevyčerpává, ale je dost papírování, stále více papírů a po dětech toho chceme stále méně a méně. Malinko mě štve práce asistenta, kterého mám ve třídě, dělala bych ji jinak a představovala bych si ji jinak, ale respektuji, jak svoji práci dělá a on respektuje to, jak já dělám tu svoji.“

Máte ve škole někoho, na koho se můžete obrátit?

„Ano, vedení a kolegové, se všemi máme dobré vztahy, kamarádské.“

Mluvíte s kolegyněmi a kolegy o žácích? Kdy a kde nejvíc?

„Ano, zajisté, mluvíme, tomu se nelze vyhnout a bylo by to kontraproduktivní. Nejvíce se o tom bavíme o přestávkách.“

Postoj vedení: zastane se vás v případě konfliktu?

„Ano, pokud nedělám chybu. V případě, že vedení ví, že jsem nepochybila, stojí vždy za mnou, v případě, že bych chybu udělala, od vedení bych podporu ani nežádala.“

Cítíte se ze strany vedení ocenění? Přetěžovaní?

„Ano, cítím velké ocenění. Paní ředitelka chválí mou práci, jak se třídou, tak s dramatickým kroužkem. Přetěžování nepociťuji.“

Záleží jim na Vaší psychické kondici?

„Myslím, že snad ano.“

Nosíte si práci domů?

„Nikdy.“

Stává se vám, že nemůžete přestat řešit nějaké školní téma po celý den, přes víkend?

„Jak jsem řekla, práci si domů nenosím, odděluji pracovní a soukromí život, o víkendech jezdím s dětmi a vnoučaty na chalupu.“

Řešíte ve volném čase školní témata i s jinými lidmi?

„Ne, spíše veselé příhody, které vyprávím. Ráda se bavím o své práci, ale v pozitivním slova smyslu, práce mě naplňuje. Jinak bych už šla do důchodu, což ale nechci.“

Volají vám rodiče?

„Ne. Nedávám jim své soukromé telefonní číslo, mají školní email a žákovskou knížku, v případě nutnosti telefonické spojení do kabinetu.“

Máte aktivity, které vám přinášejí radost a uvolnění?

„Ano.“

Jak trávíte volný čas?

„Přátele, divadlo, příroda, společnost. Jsem velmi společenský člověk, než manžel umřel, navštěvovali jsme různé plesy, akce a podobné události, nyní se snažím trávit volný čas s přáteli, vnučkou a dětmi.“

Změnilo se něco ve Vaší profesi za posledních pět let?

„Ano, je více papírování a jak jsem říkala po dětech toho chceme stále méně a méně.“

Co to bylo, co jste zažil(a)?

„Osnovy byly rozhodně lepší, studenti měli základní znalosti, rámcové plány nejsou dobré, každá škola jde jinak, to je problém. A vadí mi různé učebnice od nezkušených autorů. A každý se snaží mluvit do všeho, místo toho, aby se lidé drželi toho, čemu rozumí a v čem mají zkušenosti.“

Co Vám pomáhalo dřív a co pomáhá teď?

„Pomáhají mi znalosti, které mám, zkušenost, dlouholetá, kterou mám se školstvím, s vyučováním a s prací s dětmi.“

Co vás vyčerpávalo dřív a co teď?

„Nic mě nevyčerpává.“

Změnil se nějak váš postoj k práci?

„Učím ráda, protože to umím. Dělá mi radost učit, vím, jak naučit, mám dobrý pocit ze sebe. Mohla bych napsat knihu a poučit lidi, jak naučit. Někdo má vědomosti, ale neumí je předat, učitel má mít vysoké sebevědomí, protože pracuje s živým čistým materiálem. Každý člověk je úžasná osobnost.“

Změnily se nějak podmínky?

„Podmínky se změnily, ale vždycky si člověk může práci trochu přizpůsobit sobě a tomu, jak dobře a v čem se mu pracuje.“

Cítíte se vyhořelá?

„Ne, vůbec! Mám ráda svou práci, jsem diplomat.“

Pokud ne, v čem je vaše práce jiná a v čem je jiný váš život ve srovnání s vyhořelým učitelem?

„Vážím si lidí, mám ráda lidi, zastávám školu hrou, respekt a nastavení mantinelů, pokud je člověk schopen takto pracovat, mít své hodnoty, dodržovat je a předávat je dál, je ta práce krásná.“

Bylo to tak i v minulosti?

„Ano, vždycky.“

Příloha č. 5

Rozhovor

Učitel č. 28, gymnázium – „SPOKOJENÝ“ UČITEL

Věk: 60, 35 let praxe

„Já učím už strašně dlouho, ani si už nepamatuju doby, kdy to bylo jinak. Ale je to zvláštní, jak se to všechno proměňuje. I to, co tady vlastně zkoumáte. To by se dalo asi dělat v každé profesi, ale tady je to o dost významnější v tom, jak se dnes hnula doba. Dřív, když jsme učili, nikdy jsme neměli problém s rodiči, nikdy jsme neměli problémy s dětmi. Ano, byly problémové děti, ale všechny měly respekt a ctily autoritu učitele, ne jako dneska, dneska to nikdo nectí, pomalu ani někteří rodiče ne, a to je ten problém. Proto si myslím, že je vyhoření u učitelů teď častější problém než dřív, protože to hrozně naráží na další a další překážky, které nemají s učením vlastně nic společného.“

„Vzpomeňte si na svou základní nebo střední školu, vy jste zažila pravděpodobně ten přechod, kdy ještě rodiče školu ctili, ale na druhou stranu bránili děti. Dneska učitel napíše poznámku a rodič volá do školy učitelce, jak se to může stát, že jejich synovi napsala poznámku, že je to nehorázné. Ale nehorázné je, jak lidé s vyučujícími jednají. Jako by naše povolání nebylo posláním. Problém je taky to, že jejich děti sem do škol nepřichází vychované, a to my jako škola už suplovat nemůžeme, to nejde, kord tady na střední škole, na gymnáziu, to mají být děti už vychované.“

Jaká je dobrá x špatná třída?

„Dobrá třída je taková třída, kde vládne harmonie, učitel je autoritou, ale děti ho zároveň respektují a mají svým způsobem rády. Do školy se potom těší a nejdou proti učiteli. Tady je trochu jiné, děti už jsou tu starší, takže mají své názory, své postoje a hodnoty. Dobré je, když je třída semknutá a jsou jako jeden, nejdou proti sobě a podporují se navzájem, z toho si mohou i nejvíce odnést. Když komunikují problémy, ale nestěžují si a nepodvádí. To myslím tak, že nepodvádí školu ani samy sebe, jsou čestné. Ale kde takové dneska pohledat že.“

„Špatná třída je taková, kde jsou děti v postavení nad učitelem. Kde mají pocit, že smí vše a vše jim taky bude dovoleno. Učitelé tam potom nechtějí učit a nechtějí mít se třídou žádné aktivity.“

„Ale tohle všechno tvoří rodiče. To oni do nich vkládají to, s čím ony potom přichází sem. Když je dítě problémové, často je problémový i rodič, je sám o sobě, to nemusí být, ale jeho výchova.“

Co vás těší, co vás štve?

„Těší mě, že se mohu podílet na jejich vývoji. Že můžu něčím přispět k tomu, aby to bylo všechno lepší, aby ty děti byly lepší, mohou pak být lepšími rodiči, než jsou jejich rodiče. Těší mě úspěch těch dětí, když třeba mi sdělí i něco, co není úplně školní tématiky, ale povedlo se jim to. To je skvělé.“

„Štve mě, jak se dneska bere učitel. Jako nějaké nižší povolání, s malou prestiží a rodiče si došlapují na školu.“

Konkrétní ilustrace dobrého a špatného rodiče.

„Dobrý rodič respektuje školu, učitele a jeho práci. Nejde proti němu, ale spíše s ním spolupracuje. Učitel tráví s dítětem spoustu času, tady třeba tolik ne, ale na základní škole ano, a to potom vídá dítě více hodin denně než rodič v některých případech a myslím, že by si toho měl být rodič vědom a učitele respektovat.“

„Špatný rodič je ten, který se nezajímá vůbec nebo zase až moc a má pocit, že to on to dělá nejlépe a má patent na své dítě.“

Čím vás dokážou potěšit nebo naštvat?

„Potěší mě, když spolupracují, když se ptají na názor a chtějí se domluvit a promluvit si. Je to potom takové, že mám pocit, že uznávají práci, kterou tu děláme, a že ji oceňují. Naštvou mě v případě, že jsou odborníky na všechno, a hlavně na to, jakým způsobem a stylem se má učit. Ale není to zase tak časté, ale s dobou se četnost větší, to ano.“

Co vás vyčerpává?

„Nemůžu úplně říct, že by mě to vyčerpávalo, já mám tu práci rád, jsem ve škole rád, rád učím, je to moje druhá láska, po manželce, vidím v tom smysl, takže asi proto nemám pocit, že by mě něco úplně vyčerpávalo. Ale čím jsem starší, tím jsem samozřejmě víc unavenější.“

Máte ve škole někoho, na koho se můžete obrátit?

„Ano, je tu spoustu kolegů a kolegyň, se kterými si rozumíme a najdeme společnou řeč, nejen co se týká školy a žáků, ale taky co se týká soukromého života.“

Mluvíte s kolegyněmi a kolegy o žácích? Kdy a kde nejvíc?

„Ano, tomu se nevyhneme, to je časté, ale mě to nějak nevadí, je to přeci naše práce, takže ano, bavíme se o nich a řešíme věci, které se jich týkají, to je pochopitelné. Nejvíc asi v kabinetě nebo na chodbách a při pedagogických poradách, ale od toho ty porady jsou.“

Postoj vedení: zastane se vás v případě konfliktu?

„Žádný konflikt jsem asi úplně nezažil, ale domnívám se, že ano, že by se mě zastali, máme mezi sebou dobrý vztah.“

Cítíte se ze strany vedení ocenění? Přetěžovaní?

„Ocenění ano, přetěžování ne, možná je to i mým věkem, ale necítím, že by na mě vedení odkazovalo moc práce, kterou bych nezvládal.“

Záleží jim na Vaší psychické kondici?

„To nedokážu úplně posoudit, ale řekl bych, že obecně vedení záleží na tom, jak se mají jeho podřízení pedagogové, jedné paní učitelce umřel manžel a vedení bylo velmi milé a shovívavé a vycházelo jí ve všem vstříc, takže tímto způsobem asi ano.“

Nosíte si práci domů?

„Ne, to jsem nikdy nedělal a ani s tím nechci začínat. Máme s manželkou soukromý život, tam práci nenosím.“

Stává se vám, že nemůžete přestat řešit nějaké školní téma po celý den, přes víkend?

„Ne, nestává, ani bych nechtěl, aby se mi to stávalo.“

Řešíte ve volném čase školní témata i s jinými lidmi?

„Jen s kamarády ze školy, ale ne se soukromými kamarády, ti by o to ani nestáli, mají svůj pracovní život.“

Volají vám rodiče?

„Ne, máme školní maily, na telefon mi nevolají, nedal jsem jim své soukromé číslo.“

Máte aktivity, které vám přinášejí radost a uvolnění?

„Jistě, s manželkou rádi cestujeme, jezdíme na chatu, mám svojí zahrádku, a rádi také vyjedeme někam na kole.“

Změnilo se něco ve Vaší profesi za posledních pět let?

„Asi postoj rodičů k učitelům, ale to tak prostě jde s dobou, ale něco úplně konkrétního asi ne, spíš je více papírování a administrativy.“

Co Vám pomáhalo dřív a co pomáhá teď?

„Pořád to stejné, učení mám strašně rád, naplňuje mě to, ale beru to jako práci, nenosím si to domů a snažím se oddělovat soukromí život od pracovního.“

Co vás vyčerpávalo dřív a co teď?

„Já se snažím, aby mě věci nevyčerpávaly, snažím se být pozitivní a myslím si, že jsem. Někdy se něco najde, ale škola to není.“

Změnil se nějak váš postoj k práci?

„Ne, jsem pořád stejný, mám stále stejné hodnoty, zásady a ty se snažím mezi studenty šířit a předat jim je.“

Změnily se nějak podmínky?

„Ne.“

Cítíte se vyhořelá?

„Vůbec.“

Pokud ne, v čem je vaše práce jiná a v čem je jiný váš život ve srovnání s vyhořelým učitelem?

„Myslím si, že umím oddělovat pracovní a soukromý život, taky mám dost svých aktivit a jsem rád se svou manželkou a škola je pro mě práce a koníček.“

Příloha č. 6

Rozhovor

Učitelka č. 46, střední odborná škola, třídní učitelka – „VYHOŘELÁ“ UČITELKA

Věk: 41, 11 let praxe

„Rodiče jsou učitele, tak jsem šla taky na učitelku. Rodiče chtěli, abych to šla studovat, tak jsem nad tím ani moc nepřemýšlela. Z počátku jsem prožívala nadšení, ale teď nevím, ale jestli je to práce pro mě, někdy mám pocit, že ne. Ale do konce života to dělat nemůžu, to vím, to bych se z toho zbláznila. Nebo spíš myslím, že obecně to už dlouho dělat nemůžu, netěším se do práce.“

Jaká je dobrá x špatná třída?

„Já nevím, to se nedá takhle říct, to spíš můžu posoudit jakou mám já, moje třída je celkem dobrá, jsou v ní dobré i špatné děti, nedá se říct, že by byli nějací hrozní, ale svatoušci to taky nejsou, zlobí někdy, neposlouchají, spíš mají stále nějaké konflikty, které mě nebaví řešit.“

Co vás těší, co vás štve?

„No, těší mě, když je klidný den, když nejsou žádné rozpory ani řešení, když jde všechno tak jak má, plyne to, to mi potom ten čas ve škole i utíká, to mám ráda. Dokáže mě naštvat, když po mně rodiče chtějí věci, které prostě nejsou v mé kompetenci, prostě věci, které mají dělat oni a zařizovat oni, ne já, prostě já jsem učitel a mám učit, ne se starat o jejich děti.“

Jaké tu máte „rodiče“?

„Jsou dost takový, že chtějí něco řešit a probírat, volají mi, dala jsem jim svůj telefon, protože jsem si myslela, že to tak bude jednodušší, ale není, možná pro ně ano, ale pro mě ne, určila jsem jim časy, kdy mohou volat, ale nedodržují to, takže někdy jim to zvednu, ale někdy na to prostě nemám čas, prostě když volají večer, tak už to neberu, protože to bych se z toho musela zbláznit, oni nemají soudnost, když volají takhle pozdě večer.“

Konkrétní ilustrace dobrého a špatného rodiče.

„To jsou otázky, no, dobrý rodič je prostě ten, který se stará o svojí práci, tedy o to, aby dobře vychoval své dítě a mojí práci nechává na mě, špatný je prostě opak.“

Čím vás dokážou potěšit nebo naštvat?

„Jako rodiče? No, jednou mě vážně potěšili, když jeden rodič před Vánoci přišel a osobně mi popřál hezké Vánoce, to bylo hodně milý a měla jsem z toho dobrý pocit, jinak asi ničím. Štve mě, když rýpají, když mi mluví do práce a řeší se mnou hlouposti a nepodstatné věci.“

Co vás vyčerpává?

„Uf, no, všechno. Od učení po papírování. Ráno nevstávám s nadšením.“

Máte ve škole někoho, na koho se můžete obrátit?

„Jo, mám tu kamarádky, občas zajdeme i na kafe po škole nebo po obědě, kolektiv je tu fajn, to nemůžu říct, že ne.“

Mluvíte s kolegyněmi a kolegy o žácích? Kdy a kde nejvíc?

„Hodně, to nejde nemluvit, když děláte ve škole. Ale nebaví mě ty konverzace, nejvíc na poradách a o přestávkách.“

Postoj vedení: zastane se vás v případě konfliktu?

„Žádný konflikt jsem nezažila.“

Cítíte se ze strany vedení ocenění? Přetěžovaní?

„Jo, ocenění, to ano, dostáváme prémie, ocenění to pro mě je. A přetěžování, asi jak se to vezme, prostě je to soukromá škola, takže máme hodně studentů a přeci jen nás tu není dostatek, takže někdy mám pocit, že toho máme hodně až na hlavu, ale zase jsou za to ty peníze, takže to je dobré.“

Záleží jim na Vaší psychické kondici?

„To nevím, vedení to tady vede jako firmu, máme školního psychologa, ke kterému můžeme zajít, ale jestli to znamená, že jim záleží na mojí psychické kondici, to nedokážu říct.“

Nosíte si práci domů?

„Ano, bohužel, i tím, že jsou rodiče učitele, tak se o tom bavíme, a když jsme společně na chatě, tak to řešíme no.“

Stává se vám, že nemůžete přestat řešit nějaké školní téma po celý den, přes víkend?

„Ne, to zase ne, to už bych v té práci skončila hned, kdyby to tak bylo, to bych nevydržela se tím zabývat i o víkendu.“

Řešíte ve volném čase školní témata i s jinými lidmi?

„Jen s rodiči nebo s kamarády, ale ne pořád, vždyť koho by to taky zajímalo pořád to řešit.“

Máte aktivity, které vám přinášejí radost a uvolnění?

„Snažím se, snažím se si najít něco úplně mimo školu, abych se od toho odstřihla. Ano, mám, chodím cvičit, chodím se psem a teď jsme si pořídili domek, takže je na tom dost práce.“

Jak trávíte volný čas?

„Teď prací na domě, je toho hodně, ale zase člověk aspoň dělá něco jiného a má myšlenky jiné.“

Změnilo se něco ve Vaší profesi za posledních pět let?

„Ne.“

Co Vám pomáhalo dřív a co pomáhá teď?

„Dřív mě to asi tolik nevysilovalo jako teď, teď poslední dobou opravdu nemám energii na nic a potřebovala bych nějakou pauzu, možná změnit povolání, já nevím. A jako co mi pomáhá, dřív jsem asi viděla pokrok víc, teď jsou ty děti jiné.“

Co vás vyčerpávalo dřív a co teď?

„Všechno, prostě škola jako taková.“

Změnil se nějak váš postoj k práci?

„Na začátku mě to bavilo víc, byla jsem víc nadšená a aktivní.“

Změnily se nějak podmínky?

„Jen v tom, že jsem tady na té škole, že je to soukromá, na té před tím, to byla normálně státní, ale jako velký rozdíl to není, spíš platově.“

Cítíte se vyhořelý?

„Cítím se unavená, bez energie, a že mě ta práce nebaví, čím dál častěji teď přemýšlím o změně zaměstnání. Ale nevím, co bych dělala, nevím, kam bych šla pracovat. Ale jen nevím, co přesně by teď pro mě bylo vhodné a bavilo mě to.“

Jak se to projevuje na vás a na vaší práci?

„Netěším se, v práci to spíše přečkám a těším se domů.“

Bylo to tak vždycky?

„No, vím prostě to, že tohle není povolání pro mě, mělo mi to dojít dřív, dřív mě ta práce více bavila, teď mě spíše unavuje.“

Příloha č. 7

Rozhovor

Učitelka č. 48, střední odborná škola, třídní učitelka – „VYHOŘELÁ“ UČITELKA

Věk: 45 let, 8 let praxe

„Učím osm let, nejdřív jsem učila na učilišti ve svém rodném městě, pak jsem se přestěhovala do Prahy a dva roky učím tady. Žiju sama, partnera nemám, jsem rozvedená ale bezdětná. Děti jsem chtěla, ale bohužel se mi nepodařilo otěhotnět a všechno se s tím nějak svezlo. Učila jsem ráda, ale teď je to pro mě dost náročné. Možná to taky souvisí s tím, že jsem se přestěhovala, ale netěší mě to tolik jako dřív. Děti mě mnohdy spíše iritují, než aby mě nabíjely. Ale nepřemýšlím o tom, že bych odešla, to ne, chci tu ještě nějaký čas zůstat, možná bych ráda potom začala učit na nějaké základní škole, ale to ještě nevím, je to daleká budoucnost. Já teď moc neplánuji, vždycky jsem byla taková, že jsem měla věci ráda naplánované a připravené, ale teď s postupem času a tím vším, čím jsem si prošla nabývá pocitu, že ty plány nejsou tak podstatné a stejně potom nemusí vyjít. No, to by bylo asi tak o mně.“

Jaká je dobrá x špatná třída?

„Dobrá třída, tu jsem měla na učilišti, děti byly hodné, spolupracovaly, snažily se přinášet nové podněty, byli jsme dost akční a o všem jsme spolu dokázali mluvit. Byly hodně otevřené a snažily se na sobě pracovat.“

„Špatná třída, teď nemám ani dobrou ani špatnou třídu, moje třída je taková nemastná neslaná. Mám tam přiměřeně stejný počet dívek a chlapců a spíše, než aby je zajímala výuka a nějaký rozvoj tak se zabývají jeden druhým, tvoří páry a různé partičky a navazují spolu vztahy. Byli jsme na zážitkovém kurzu, který měl být stmelovací, ale myslím, že se to úplně nepovedlo, prostě oni v tom vidí jen nějaké vztahy a nějakou možnost být s někým ale jako třída úplně nefungují. Ale špatná třída to není, to ne, vyučující si na ně nestěžují, respektují mě a já respektuji je, ale nejsem z toho nadšená, to by muselo vypadat jinak. Ale je to možná dáno i mým přístupem, jsem si vědoma, že jsem do hodin na učilišti přinášela víc, dávala jsem do toho víc sebe, ale teď už to nedělám, nemám ani pocit, že by o to ty děti stály, a pokud ano, já už na to nemám tolik energie.“

Co vás těší, co vás štve?

„Co mě těší, co mě štve? Jako tady na škole nebo obecně? Jako tady na škole, to se úplně nedá říct, že by mě něco štvalo, mě spíš nic netěší, asi jsem nějak rezignovala, ale není to úplně o tom, že by mi něco zásadně vadilo nebo štvalo. Někdy mě štve, co studenti řeší, o co se zajímají a jaké mají hodnoty, ale to není moje věc, to je věc jejich rodičů, jak si je vychovali, to už není na nás na kantorech.“

Konkrétní ilustrace dobrého a špatného rodiče.

„Tak dobrý rodič, to je složité, dobrý rodič by měl správně vychovat své dítě, tím správně myslím, že z dítěte nebude fracek, bude mít dobře nastavené hodnoty a bude schopné postarat se samo o sebe ve světě. To dneska děti málo umí, jsou málo samostatné, zvykly si na to, že za ně všechno někdo udělá, ať už technologie, někdo další nebo rodič, ani napsat nejsou schopny něco za sebe. Špatný rodič je takový, který se nestará a nedbá. V mé třídě je dost rodičů, kteří nejsou ani dobří ani špatní, stejně jako jejich děti, ty děti jsou prostě odrazem.

Nemám s nimi žádné konflikty, ale ani nemám pocit, že by to byli lidé, kteří rozvíjí své děti a dávají jim maximum.“

Čím vás dokážou potěšit nebo naštvat?

„No potěší mě, když od nich slyším pochvalu. Ale to tady v Praze není často, na učilišti jsme na to byli zvyklí více, lidé si tam více cenili naší snahy, tady je to trochu jiné. I v tom, že rodiče dítěti školu platí, to na to má taky vliv. A naštvat, ze zkušenosti se snažím se věcmi nenechat naštvat a být klidná. Někdy to ale úplně nejde. Ale naštvat, to spíš, když má rodič pocit, že my tady ve škole jsme od toho, abychom vychovávali, při tom je to jeho práce.“

Co vás vyčerpává?

„První moje myšlenka byla, že všechno, ale to je asi moc radikální. Spíš je málo věcí, které mě těší, takže se pak cítím celkově vyčerpaná.“

Máte ve škole někoho, na koho se můžete obrátit?

„Ano, je tu spousta dobrých kantorů, kteří rádi pomohou, ale spíše se školními věcmi, ne s věcmi osobními, ale s tím já za nikým nechodím, nejsem tu zase tak dlouho, a navíc to jsou osobní věci a ty do školy nepatří.“

Mluvíte s kolegyněmi a kolegy o žácích? Kdy a kde nejvíc?

„To rozhodně mluvíme, to se ani jinak nedá. Nejvíce asi o přestávkách nebo na obědě, to se moc neřeší nic jiného, ale to je logické, když jsme na půdě školy.“

Postoj vedení: zastane se vás v případě konfliktu?

„V případě, že ví, že jsem nepochybila, tak ano. Věc je vždycky důsledně projednávána, pokud se něco stane a vedení potom při nepochybení stojí za svými učiteli.“

Cítíte se ze strany vedení ocenění? Přetěžovaní?

„Možná bych mohla mít méně hodin, mám pocit, že jsem vlastně jen ve škole a nic jiného nedělám. Bydlím hodinu cesty od školy, takže jezdím ze školy rovnou domů a jsem ráda, že jsem doma a na nic jiného potom už moc nezbývá čas.“

Záleží jim na Vaší psychické kondici?

„Já nevím, to asi ano, máme tu školního psychologa, za kterým můžeme v případě nutnosti jít. Ale já bych to asi nevyužila.“

Nosíte si práci domů?

„Samozřejmě, různé opravování a testy a takové věci, bez toho by to jinak nešlo, nevím, kdy jindy bych to opravila, přes den nemám moc volných hodin. Ale doma o tom s nikým nemluvím, žiju sama, takže jsem potom sama se svými myšlenkami. Ale rodinu se tím snažím nezatěžovat, zeptají se, odpovím, ale potom už se bavíme o něčem jiném. O víkendech se snažím jezdit navštěvovat rodinu, tak to jsem ráda, že si od školy odpočinu.“

Stává se vám, že nemůžete přestat řešit nějaké školní téma po celý den, přes víkend?

„To moc ne, to by musela být nějaká situace, která se vlekle řeší, ale to naštěstí není.“

Volají vám rodiče?

„Moc ne, myslím, že jsem jim dost razantně naznačila, že mi mají volat jen v krajním případě. Píšou mi přes elektronickou žákovskou.“

Máte aktivity, které vám přinášejí radost a uvolnění?

„Ráda zajdu na nějakou výstavu, podívat se, co je kde nového a ráda jezdím za rodinou. Někdy jsem ale také ráda, když jsem sama doma se svými myšlenkami.“

Změnilo se něco ve Vaší profesi za posledních pět let?

„Nejsem v té profesi zase tolik dlouho, aby se mnoho věcí změnilo. Jsou určité inovace jako více administrativy, to vám řekne asi každý, protože je to strašně otravné. Jinak mě teď nic jiného nenapadá.“

Co Vám pomáhalo dřív a co pomáhá teď?

„Teď mi pomáhá odstup. Dřív to byly asi moje cíle, ale ty nesouvisí se školou a o tom bych nerada více mluvila.“

Co vás vyčerpávalo dřív a co teď?

„To je stále stejné, prostě to, když se neučí ale řeší se milion jiných věcí, když přijdu na hodinu a studenti by chtěli probírat všechno možné, co kdo udělal a neudělal a na učení zbývá málo času.“

Změnil se nějak váš postoj k práci?

„Ano, to už jsem říkala před tím, dřív jsem do toho investovala více sama sebe, více jsem se angažovala, teď už to nedělám, mám spíš ten odstup a snažím se učit.“

Změnily se nějak podmínky?

„Podmínky ani ne, nemám ten pocit. Jiné podmínky jsou akorát tady na škole, protože je soukromá, jinak ne.“

Cítíte se vyhořelá?

„Já nevím. Myslím, že učím stále dobře. Jen to nejsem úplně já, ta nadšená osoba jako na začátku.“

Příloha č. 8

Rozhovor

Učitel č. 61, učiliště, třídní učitel – „VYHOŘELÝ“ UČITEL

Věk: 38, 6 let praxe

„Já nejsem ve školství moc dlouho, jsem učitel na téhle škole šest let. Před tím jsem dělal spíše volnočasové aktivity s dětmi, které chodily na kroužky a o danou věc se zajímaly, tady je to jiné. Ráno se mi do školy nechce a jsem celkem vyčerpaný, možná bych potřeboval zvolnit nebo přejít na jinou školu. Na této škole mě ale hodně drží platové podmínky, které jsou dobré. Vím, že jinde na škole jsou na tom s financemi o dost hůře, to už bych vůbec nemohl dělat. Já v tom nevidím úplně poslání, je to pro mě prostě práce. Na začátku jsem to tak viděl, byl jsem hodně nadšený a chtěl jsem všechny přivést na správnou cestu, přeci jen tady je trochu selektivně utvořená skupina žáků. Postupem času mi přijde, že ty děti ani mou pomoc nechtějí a spíše ji odmítají, ale možná to já dělám špatně.“

Jaká je dobrá x špatná třída?

„Dobrá by pro mě byla taková třída, která by respektovala svého učitele a naslouchala mu, kde by vládlo spíše partnerství. Moje třída, není špatná, ale také není dobrá, není v ní ani úplně anarchie ale ani to není třída, do které by učitele chodili rádi učit. Neustále řeším nějaké spory mezi studentkami, které mi přijdou pošetilé, odkázal jsem je na školního psychologa, ať si to vyřeší s ním, ale já už dál nevím, jak bych to s nimi řešil, měly by se začít chovat dospěle.“

Konkrétní ilustrace, jaké děti tam jsou, jak se chovají mezi sebou, k vám?

„Ke mně se chovají neutrálně, spíše mě berou ale neřekl bych, že jsem pro ně velkou autoritou, spíše jim nevadí, jaký jsem, než že by to obdivovali. Mezi sebou jsou v pohodě, akorát ty spory mezi těma holkama teď, to je takové pitomé, spíše to všechny ve třídě otravuje, jsou to tři holky, dvě proti jedné a neustále spolu mají problém, pak se na ně nabalují ostatní děti ve třídě a je z toho hotové peklo táborů.“

Co vás těší, co vás štve?

„Těší mě, když třídu někdo pochválí, a když je chvilku klid. Chtěl bych, aby si ty tři holky vyřešily ten svůj spor a mohli jsme všichni normálně fungovat. Štvou mě tyhle malicherné hádky puberťáků a štve mě, když mají pocit, že za ně ty věci udělám já, že jako já budu ten, kdo za ně bude všechno vyřizovat, přeci už to nejsou děti, aby se takhle chovaly, ale bohužel chovájí no.“

Jaké tu máte „rodiče“?

„Rodiče se dost liší kus od kusu. Někteří jsou fajn, dá se s nimi mluvit, jiní zase naopak, chtěli by do fungování školy mluvit a organizovat, to nemám rád. Mám tu jednoho otce, který má pocit, že křivdíme jeho dceři, to je spojené s tím jejich konfliktem, těch tří holek, ale tady jí nikdo nekřivdí. Mně vadí, že se tu pak řeší úplně jiné věci, než aby se pořádně učilo a děti chtěly získávat dovednosti a znalosti a rozvíjet se. Na to jsem na kroužcích nebyl zvyklý.“

Konkrétní ilustrace dobrého a špatného rodiče.

„Dobrého, no, takový rodič, který přijde na třídní schůzky, angažuje se minimálně a respektuje to, co škola dělá. Pravým opakem je potom rodič, který má pocit, že může do věcí školy kafrat a stanovovat si podmínky. Nejsme ve firmě, jsme ve škole. Společnost si někdy dost myslí, že jsou učitele nějaké jejich nástroje a někteří rodiče by se měli vidět, jak se chovají ve vztahu k učiteli, kterého by si měli vlastně vážit. Moji rodiče si mých učitelů vždycky vážili, dneska to tak už bohužel není."

Čím vás dokážou potěšit nebo naštvat?

„Štvou mě právě tímhle postojem. Těší mě, když pochválí přístup školy na třídních schůzkách nebo se mě na třídních schůzkách zastanou."

Co vás vyčerpává?

„Věci, které se netýkají učení a řeší se stále dokola. Ty děti už by měly mít rozum a ne se chovat takhle, to je prostě hrozné. To mě strašně vyčerpává a štve. Kdyby to bylo jen o učení tak v pořádku, ale není."

Máte ve škole někoho, na koho se můžete obrátit?

„Já se snažím spoléhat na sebe, ale jako jo, je tu dost učitelů, se kterými si sedíme, ale také dost těch, které málo znám, a nebo je znám jen na pracovní úrovni, je to velká škola."

Mluvíte s kolegyněmi a kolegy o žácích? Kdy a kde nejvíc?

„Dost, až moc na můj vkus. Ale to spíš ženské tady na škole mají pořád tendenci řešit a řešit a je to jako s těma holkama ve třídě. Kdyby to bylo na mě, tak bych prostě řešil jen to nutné a zbytek ne, ale to tak úplně nejde."

Postoj vedení: zastane se vás v případě konfliktu?

„Ano."

Cítíte se ze strany vedení ocenění? Přetěžovaní?

„Spíš je toho hodně. Mám svou třídu, pak ještě předměty, a pak ještě suplování a všechno to papírování a udělat a stihnout všechno. Někdy tu jsem i po skončení vyučování a dodělávám ty papíry a všechno další a doma mi na nic už nezbývá energie. Ještě, že nemám děti, jinak bych se jim absolutně neměl sílu věnovat."

Záleží jim na Vaší psychické kondici?

„Asi jo, ale škola je přednější. Přeci jen je tahle škola firmou a zisk je na prvním místě."

Nosíte si práci domů?

„Snažím se to nedělat, ale nejde to. Opravování, řešení, volají mi rodiče, nejde se od toho úplně odstřihnout."

Stává se vám, že nemůžete přestat řešit nějaké školní téma po celý den, přes víkend?

„To zase jako ne, řeknu si prostě dost, protože kdyby mi to zabíralo o víkendy, asi už bych toho nechal. Ale je pravda, že někdy to tak vyjde, že prostě musím i o víkendu udělat něco co je potřeba, ale snažím se tomu vyhýbat."

Řešíte ve volném čase školní témata i s jinými lidmi?

„To ne, to by je hrozně otravovalo. Moje žena taky dost pracuje a má toho hodně, takže spíš jsme tak vedle sebe a jsme rádi, když je ticho a konečně vypneme od práce. Ona ale dost pracuje i doma, takže spolu netrávíme čas, který je volný."

Volají vám rodiče?

„Bohužel ano, tím, že jsme soukromá škola, mají rodiče naše telefonní čísla a je to na prd. Nejradši bych byl, kdyby ho neměli, snažil jsem se to nějak nastavit, aby prostě volali jen když je to nutné, ale nedaří se mi to."

Máte aktivity, které vám přinášejí radost a uvolnění?

„Jo, to mám, ale zbývá na ně málo času."

Jak trávíte volný čas?

„Zajdu s kamarády na pivo, nebo na nějaký sport, ale dřív jsem toho dělal víc."

Změnilo se něco ve Vaší profesi za posledních pět let?

„Z vnějšku moc ne, ale spíš jsem ztratil iluze a motivaci."

Co Vám pomáhalo dřív a co pomáhá teď?

„Dost mi pomáhala žena, ale poslední dobou je to jiné. Nemáme na sebe tolik času a netrávíme spolu ani víkendy. Dřív mi dost pomáhalo moje nadšení, ale to už prostě nemám."

Co vás vyčerpávalo dřív a co teď?

„Teď mě vyčerpává víc věcí, spousta. Nejvíc ale ty spory ve škole, ve třídě, řešení nepodstatných věci, které prostě do školy nepatří."

Změnil se nějak váš postoj k práci?

„Dost. Uvažuji o změně profese nebo školy. Ale asi spíš profese, protože v jiné škole by to finanční ohodnocení nebylo takové."

Změnily se nějak podmínky?

„Jako tady ve škole? Ne."

Cítíte se vyhořelý?

„Nevím, jestli vyhořelý, ale bez motivace a nadšení určitě."

Jak se to projevuje na vás a na vaší práci?

„Netěším se ráno do školy a k večeru jsem rád, že jdu domů. Postrádá to pro mě nějaký větší smysl."

Bylo to tak vždycky?

„To už jsem říkal, nebylo, a to mě dost štve, ale nevím, co s tím udělat."

Příloha č. 9

Statistické zpracování

Syndrom vyhoření

Reliabilita

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α
scale	0.934

Note. Scale consists of items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14

Descriptive Statistics

	Total
Valid	67
Missing	0
Mean	35.96
Std. Deviation	10.59
Minimum	15.00
Maximum	62.00

Analýza dat z hlediska vlivu genderových kategorií

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X^2	1.352	3	0.717
N	67		

Independent Samples T-Test

	t	df	p	Mean Difference	SE Difference	Cohen's d
Total	-0.682	31.48	0.501	-1.960	2.876	-0.184

Note. Welch's T-Test.

Group Descriptives

	Group	N	Mean	SD	SE
Total	1	49	35.43	10.75	1.536
	2	18	37.39	10.32	2.432

Analýza dat z hlediska vlivu stupně a typu školy

ANOVA - Total

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
skola	2458	4	614.41	7.697	< .001	0.332
Residual	4949	62	79.83			

Note. Type III Sum of Squares

Chi-Squared Tests

	Value	df	p
X²	24.19	12	0.019
N	67		

Ordinal Gamma

		95% Confidence Intervals	
Gamma	Standard Error	Lower	Upper
0.636	0.090	0.459	0.812

Descriptives - Total

skola	Mean	SD	N
A-Z1	27.22	5.118	9
B-Z2	26.33	9.124	9
C-Gymnazium	36.94	8.328	18
D-Stredni odborna skola	38.29	9.879	17
E-Uciliste	43.64	10.127	14

Copingové strategie

Reliability Analysis

Reliabilita škály pozitivních strategií

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α
scale	0.870

Note. Scale consists of items 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9.

Reliability Analysis

Reliabilita škály negativních strategií

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α
scale	0.876

Note. Scale consists of items 10., 11., 12., 13.

Analýza dat z hlediska vlivu stupně a typu školy

ANOVA - POZ

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
skola	1414	4	353.5	3.172	0.020	0.170
Residual	6908	62	111.4			

Note. Type III Sum of Squares

Descriptives - POZ

skola	Mean	SD	N
A-Z1	50.78	9.162	9
B-Z2	42.56	12.817	9
C-Gymnazium	56.17	8.946	18
D-Stredni odborna skola	56.47	12.390	17
E-Uciliste	52.57	9.221	14

ANOVA - NEG

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
skola	1635	4	408.67	5.116	0.001	0.248
Residual	4952	62	79.88			

Note. Type III Sum of Squares

Descriptives - NEG

skola	Mean	SD	N
A-Z1	42.56	8.876	9
B-Z2	41.67	10.025	9
C-Gymnazium	53.00	9.542	18
D-Stredni odborna skola	52.24	8.288	17
E-Uciliste	54.36	8.186	14

Analýza dat z hledisku vlivu genderových kategorií

Independent Samples T-Test

Test	statistic	df	p	Mean Difference	SE Difference	Cohen's d
Student's	-0.834	65.00	0.407	-2.588	3.036	-0.230
Mann-Whitney	413.000		0.696	-2.000	3.036	-0.230
Student's	-3.492	65.00	< .001	-8.891	2.404	-0.963
Mann-Whitney	203.000		< .001	-9.000	2.404	-0.963

Analýza dat z hlediska vztahu mezi syndromem vyhoření a copingovými strategiemi

Pearson Correlations

		NEG	POZ	Total
NEG	Pearson's r	—	0.366 **	0.350 **
	p-value	—	0.002	0.004
POZ	Pearson's r		—	0.216
	p-value		—	0.079
Total	Pearson's r			—
	p-value			—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

ANOVA - POZ

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Projevy	578.0	3	192.7	1.567	0.206	0.069
Residual	7743.8	63	122.9			

Note. Type III Sum of Squares

Descriptives - POZ

Projevy	Mean	SD	N
A	48.32	14.197	19
B	55.11	8.390	28
C	54.17	10.274	18
D	55.50	20.506	2

ANOVA - NEG

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Projevy	576.8	3	192.27	2.015	0.121	0.088
Residual	6010.4	63	95.40			

Note. Type III Sum of Squares

Descriptives - NEG

Projevy	Mean	SD	N
A	45.58	12.276	19
B	51.46	8.081	28
C	52.61	9.375	18
D	53.50	6.364	2