

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav speciálněpedagogických studií

**Diplomová práce**

Tereza Palátová

**Povědomí pedagogů prvního stupně základních škol pro sluchově postižené  
o syndromu vyhoření**

Olomouc 2018

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „*Povědomí pedagogů prvního stupně základních škol pro sluchově postižené o syndromu vyhoření*“ vypracovala samostatně a na základě literárních pramenů uvedených v Seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 21.6.2018

.....

Tereza Palátová

## **Poděkování**

Děkuji především doc. Mgr. Jiřímu Langerovi, Ph.D. za odborné vedení při psaní mé diplomové práce, věnovaný čas a hodnotné rady, které přispěly k jejímu vzniku.

Poděkování patří také pedagogům prvního stupně základních škol pro sluchově postižené za ochotu a spolupráci při realizaci praktické části této práce.

Poděkovat chci i mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala a povzbuzovala.

# Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 SYNDROM VYHOŘENÍ .....	8
1.1 Uvedení do problematiky syndromu vyhoření .....	8
1.2 Definice syndromu vyhoření.....	10
1.3 Syndrom vyhoření a stres .....	11
1.3.1 Stres u učitelů .....	13
1.4 Příčiny vyhoření.....	14
1.4.1 Příčiny vyhoření v učitelské profesi .....	16
1.5 Symptomy vyhoření.....	18
1.6 Proces vyhoření.....	20
2 UČITEL .....	23
2.1 Vymezení učitelské profese .....	23
2.2 Osobnost učitele.....	25
2.2.1 Schopnosti, dovednosti, vlastnosti.....	27
2.2.2 Kompetence .....	29
2.3 Typologie učitelů .....	31
2.3.1 Typologie podle druhu, stupně školy a vyučovacího předmětu .....	31
2.3.2 Typologie podle temperamentu .....	32
2.3.3 Typologie podle profesní činnosti učitele .....	34
2.4 Profesní dráha učitele.....	36
2.4.1 Volba učitelské profese .....	36
2.4.2 Profesní start a adaptace .....	37
2.4.3 Profesní stabilizace .....	37
2.4.4 Profesní vyhasínání .....	38
2.5 Speciální pedagog, učitel žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	38
2.5.1 Pedagog 1. stupně ZŠ pro sluchově postižené.....	40
3 SYNDROM VYHOŘENÍ V UČITELSKÉ PROFESI.....	43
3.1 Problémy v učitelské profesi.....	43
3.1.1 Rizikové faktory a zátěžové situace .....	43
3.1.2 Stárnutí učitelstva .....	45

3.1.3	Feminizace učitelství .....	45
3.1.4	Profesní sebevědomí .....	46
3.1.5	Profesní deformace .....	46
3.2	Vyhasínání u speciálních pedagogů a učitelů vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.....	47
3.3	Možnosti pomoci a prevence syndromu vyhoření .....	49
3.3.1	Pomoc .....	49
3.3.2	Prevence vyhoření .....	52
PRAKTICKÁ ČÁST .....		54
4	METODICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU .....	54
4.1	Cíl výzkumu.....	54
4.2	Formulování výzkumného problému a výzkumných otázek .....	54
4.3	Metodický rámec výzkumu .....	55
4.4	Etické aspekty výzkumu .....	57
4.5	Validita studie a triangulace.....	58
4.6	Výběr souboru výzkumného šetření .....	59
4.7	Metoda sběru kvalitativních dat.....	61
5	ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT .....	65
5.1	Fixace dat a příprava pro další analýzu .....	65
5.2	Analýza a interpretace kvalitativních dat.....	66
5.2.1	Charakteristika a symptomy syndromu vyhoření – Trs č. 1.....	67
5.2.2	Seznámení pedagogů se syndromem vyhoření – Trs č. 2 .....	69
5.2.3	Příčiny syndromu vyhoření – Trs č. 3 .....	70
5.2.4	Preventivní opatření proti vzniku syndromu vyhoření – Trs č. 4.....	72
5.2.5	Zkušenosti pedagogů se syndromem vyhoření – Trs č. 5 .....	76
5.2.6	Pocit vyhoření u pedagogů – Trs č. 6 .....	77
5.2.7	Srovnání vzdělávání na ZŠ hlavního vzdělávacího proudu a ZŠ pro sluchově postižené – Trs č. 7.....	78
5.2.8	Míra rizika vzniku syndromu vyhoření na zmíněných školách – Trs č. 8.....	81
DISKUSE .....		83
ZÁVĚR.....		87
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....		88
SEZNAM ZKRATEK .....		94
SEZNAM TABULEK .....		95

SEZNAM PŘÍLOH .....	96
PŘÍLOHY .....	97
ANOTACE .....	125

## ÚVOD

Syndrom vyhoření je v dnešní době, čím dál více probíraným tématem především v tzv. pomáhajících profesích, mezi které učitelství bezesporu patří. Vzhledem k mému studijnímu oboru, kterým je Učitelství pro 1. st. ZŠ a speciální pedagogika se zaměřením na disciplíny logopedie a surdopedie, jsem se začala o problematiku vyhoření u pedagogů zajímat hlouběji. Troufám si tvrdit, že syndrom vyhoření u učitelů hlavního vzdělávacího proudu je řešen ve větší míře než u pedagogů vyučujících žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Studium surdopedie mě ovlivnilo natolik, že svou budoucnost chci směřovat k vyučování žáků se sluchovým postižením. Z tohoto důvodu je má diplomová práce zaměřena na výzkum týkající se povědomí pedagogů prvního stupně ZŠ pro sluchově postižené o syndromu vyhoření.

Předkládaná diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část přináší v první kapitole bližší vhled do problematiky syndromu vyhoření, konkrétněji dochází k popisu jeho příčin, symptomů a fází celého procesu. Druhá kapitola je věnována učiteli, jakožto jednomu z hlavních článků výchovně-vzdělávacího procesu. Popsána je učitelská profese, osobnost učitele i jeho kompetence. Dále je uvedena typologie učitelů, vývoj profesní dráhy a v neposlední řadě se kapitola věnuje představení speciálního pedagoga a učitele žáků se sluchovým postižením. Poslední kapitola teoretické části této práce je zaměřena na syndrom vyhoření v učitelské profesi. Jsou zde uvedeny stěžejní problémy školství, mezi které patří rizikové faktory a zátěžové situace, stárnutí učitelstva a jeho feminizace, profesní sebevědomí a deformace. Pozornost je věnována také vyhoření u učitelů působících ve speciálním školství a jsou zde nastíněna preventivní opatření syndromu vyhoření.

Cílem praktické části je zjistit, analyzovat a interpretovat povědomí pedagogů prvního stupně základních škol pro sluchově postižené o syndromu vyhoření. První kapitola této části je zaměřena na popis kvalitativního výzkumu, techniky sběru dat, výběru výzkumného vzorku a nejsou opomenuty ani etické aspekty šetření. Výzkumu se zúčastnilo sedm pedagogů ze čtyř základních škol pro sluchově postižené, se kterými byl veden polostrukturovaný rozhovor. V druhé kapitole dochází k analýze získaných dat a následně k jejich interpretaci.

# TEORETICKÁ ČÁST

Diplomová práce v teoretické části předkládá informace týkající se syndromu vyhoření, popisuje osobnost učitele a seznamuje s vyhořením v učitelské profesi.

## 1 SYNDROM VYHOŘENÍ

Termín syndrom vyhoření, v zahraniční literatuře známý jako burnout syndrom je zcela nepopíratelně fenoménem dnešní doby.

K vzniku tohoto jevu ve velké míře přispívá sama společnost, a to tím, že je vysoce orientovaná na výkon a na jedince klade nadměrné požadavky. Syndrom vyhoření nevznikne působením krátkodobé zátěže na organismus, nýbrž z dlouhotrvající frustrace z neuspokojení a neocenění vlastní práce (Švamberg Šauerová, 2018). Tento dlouhodobý stres vede k celkovému vyčerpání, které následně ovlivňuje motivaci, emoce, poznávací funkce, tělesné i sociální oblasti (Kebza, Šolcová, 2003). Ve společnosti se také zvyšují nároky na specializaci a vzdělávání, sílí ekonomický tlak, který je zaměřen na kvantitu nikoli kvalitu. Syndrom vyhoření se netýká pouze jednotlivce, nýbrž celé společnosti. Na první pohled se zdá, že se příznaky syndromu dotýkají pouze dané osoby, zasahují do její emocionální, sociální roviny i zdravotního stavu. Po hlubším prozkoumání lze však zjistit, že se vyhoření jednotlivce odráží do celé společnosti. Vyčerpaný a přetížený zaměstnanec se dopouští více chyb a jeho práce se postupně stává méně efektivní. Poslední, koho se vyhoření dotkne, je příjemce služby nebo péče. Osoby zasažené tímto syndromem svým žákům, klientům poskytují méně času, nenaslouchají tak jako dřív, věnují méně pozornosti jejich problémům a vykazují závažnější chyby. Je proto důležité syndrom vyhoření zkoumat a efektivně mu předcházet (Ptáček in Ptáček, Raboch, Kebza et al., 2013).

### 1.1 Uvedení do problematiky syndromu vyhoření

Burnout je anglický pojem vycházející ze slovesa „to burn“, což znamená hořet, spojení „burnout“ se poté překládá jako vyhořet, vyhasnout, anebo dohořet. Na začátku něčeho nového je hořící oheň, představující pracovní aktivitu, vysokou motivaci, zájem i nasazení, ale u člověka se syndromem vyhoření postupně dochází k dohasínání až k samotnému vyhoření tohoto zápalu. V této fázi člověk ztrácí vše, pro co byl nadchnut (Kebza, Šolcová, 2003).

Pojem burnout se poprvé v odborné literatuře objevil v sedmdesátých letech 20. století. Jev vyhasínání byl znám již dříve, ale až psychoanalytik Hendrich Freudenberger jej pojmenoval tímto termínem, který se velmi rychle ujal a rozšířil (Křivohlavý, 1998).

Študentová (2016) uvádí, že syndrom vyhoření nejspíš provází lidstvo od samého počátku existence. V jakékoli době bychom našli osoby, které pracovaly pod dlouhodobým tlakem, práce je vyčerpávala nebo neuspokojovala. Nedokázali s tímto stresem sami bojovat a účinně se mu bránit.

Původně byli pojmem burnout označováni lidé, které ovládl alkohol či drogy, a tím ztratili zájem o vše ostatní. Po nějaké době byli pod tento termín zahrnuti také lidé, kteří žili svou prací, na nic jiného nemysleli, ani se ničemu jinému nevěnovali. Na základě obdoby, kterou můžeme vidět u alkoholiků, se začal používat pojem „workoholici“. Při výskytu neúspěchů a překážek docházelo i u těchto lidí k vyčerpání, únavě, depresím či apatii (Křivohlavý, 1998).

Vyhoření může zastihnout kohokoli. Nezáleží na společenském postavení, věku, povolání či na finančním zázemí jedince. Postihuje především ty, kteří jsou vystaveni dlouhodobému stresu, únavě, emociální zátěži nebo frustraci vycházející z jejich životního stylu, poslání či vztahů v rodině nebo zaměstnání (Rush, 2003). Je ale pravdou, že u některých povolání je riziko výskytu syndromu vyhoření typičtější než u jiných. Jedná se především o oblast tzv. pomáhajících profesí, jde tedy o taková povolání, ve kterých je hlavní náplní práce pomoc druhým lidem (Švamberk Šauerová, 2018). Do tohoto okruhu pracovníků spadají především učitelé, zdravotní sestry, lékaři, sociální pracovníci, policisté i duchovní (Křivohlavý, 1998). Dále se to týká osob, které jsou velice ambiciózní, zodpovědné, prahnou po úspěchu a chtějí něčeho dosáhnout. Do této skupiny lze zařadit manažery, právníky, úředníky v bankách, novináře i sportovce. Určitému riziku ohrožení tímto syndromem jsou vystaveni i rodiče pociťující velkou zodpovědnost při péči o problémové dítě. Ohroženy jsou především ženy, které se snaží pro svou rodinu dělat maximum. Zastávají roli matky, manželky, pečovatelky, dcery i zaměstnankyně a tím zapomínají na vlastní potřeby (Pešek, Práško, 2016). Lidé, zasažení tímto syndromem většinou nikdy předtím nepociťovali nějaké duševní nebo emocionální potíže (Rush, 2003).

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí ve znění desáté revize (dále MKN-10) není syndrom vyhoření pokládán za diagnózu. Nicméně zmínku o vyhoření lze v této klasifikaci najít, a to konkrétně v XXI. kapitole nazvané „*Faktory ovlivňující zdravotní stav a kontakt se*

*zdravotnickými službami (Z00-Z99)*“, ve které se nachází kategorie „Z73 *Problémy spojené s obtížemi při vedení života*“ a pod kódem Z73.0 je uvedeno „*Vyhasnutí (vyhoření) – stav životního vyčerpání*“ (Škoda, Doulík, 2006).

## 1.2 Definice syndromu vyhoření

Brzy po zavedení pojmu burnout začalo vznikat mnoho definic, popisů symptomů i publikací a studií na toto téma. Avšak tak jak to bývá i v jiných oblastech, ani zde jednotná definice stále neexistuje (Poschkamp, 2013).

Křivohlavý (2012, s. 63, 64) ve své publikaci *Hořet, ale nevyhořet* uvádí výroky psychologů, kteří se burnout syndromem zabývali:

Cary Cherniss: „*Burnout je situací totálního (úplného) vyčerpání sil. Burnout je pocitem člověka, který došel k závěru, že již nemůže jít dál. Burnout je stav, kdy člověk ztratil naději, že se ještě něco může změnit.*“

Helena Seková: „*Burnout není výsledek dlouhotrvajícího stresu, je to spíše důsledek selhání procesu adaptace (schopnosti a možnosti vyrovnat se s těžkou situací). Burnout je stav chronického špatného fungování.*“

Donald Hay: „*Burnout je kritický stav člověka, který má problémy s udržováním dobré úrovně zdravého sebehodnocení, sebecenění a sebezpetí (self-esteem).*“

Shirley Kashoffová: „*Burnout je stav člověka, který se podobá vysychání pramenů či vybíjení baterie. Stejně jako stres i burnout není mimo nás, ale v nás. Neznáme ho, dokud se v nás nezabydlí.*“

Evžen Řehulka: „*Burnout je emoční vyprahlost. Burnout je vystupňovaná nespokojenost ze ztráty iluzí (disillusionement).*“

Křivohlavý (2012, s. 65) v téže knize kromě výčtu definic uvádí také definice popisné a zralé. Mezi popisné definice řadí například výrok Caryho Chernisse: „*Burnout je výsledek procesu, v němž lidé intenzivně zaujati určitým úkolem (ideou) ztrácejí své nadšení.*“ Podle autora této definice jde o proces, který začíná mimořádně vysokým a dlouhodobě trvajícím stresem. Stres následně způsobí únavu, nervozitu, dráždivost či zvýšenou citlivost. Pokud se pracovník k problémům staví jen obranně a psychicky se odpoutá od každé aktivity, stává se apatickým a cynickým.

Pro úplnost je dále uvedena tzv. zralá definice Agnes Pines a Elliott Aronson: „*Burnout je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav fyzického, emocionálního a mentálního*

*vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým zabýváním se situacemi, jež jsou emocionálně těžké (náročné). Tyto emocionální požadavky jsou nejčastěji způsobeny kombinací velkého očekávání a chronických situačních stresů“ (Křívohlavý, 2012, s. 66).*

Tito autoři se pokusili jednotlivé druhy vyčerpání přesněji definovat:

- **Fyzické vyčerpání** popisují jako stálou únavu, celkovou slabost a nedostatek energie.
- **Emocionální vyčerpání** se projevuje pocity zoufalství a představou, že je člověk v pasti, ze které mu není pomoci.
- **Mentální vyčerpání** se prezentuje odmítavým přístupem k práci, k vlastní osobě i ke světu (Křívohlavý, 2012).

I když se definice a vymezení syndromu vyhoření v některých ohledech liší, podle Kebzy, Šolcové (2003) a Křívohlavého (2012) má většina pojetí některé shodné body. Jedná se především o tyto znaky:

- Negativně je ovlivněn psychický stav a emocionální oblast prožívání, projevující se depresí, únavou, emocionálním vyčerpáním apod.
- Syndrom vyhoření se vyskytuje v tzv. pomáhajících profesích.
- Symptomy vychází především z psychické oblasti, ale částečně také z fyzické a sociální oblasti.
- Příznaky syndromu pozorujeme u lidí, kteří jsou jinak psychicky zdraví, nejedná se o psychotiky ani neurotiky.
- Hlavní složky syndromu pramení z dlouhotrvajícího stresu.
- Snížená výkonnost práce nesouvisí s nižšími pracovními schopnostmi a dovednostmi nebo s nedostatečnou kompetencí, ale je ovlivněna negativními postoji a z nich vyplývajícího chování.

### **1.3 Syndrom vyhoření a stres**

Jak už bylo v úvodu této kapitoly napsáno, dnešní moderní společnost je charakteristická shonem, neustálými nároky, požadavky, ale také změnami, kterým se člověk musí neustále přizpůsobovat. V práci bývají lidé pod tlakem, který je nutí pracovat rychleji, podávat lepší výkon a neselhávat (Grün, 2014).

V první řadě je důležité si uvědomit, že pojmy syndrom vyhoření a stres nejsou totožné. Stres je příčinou a v důsledku jeho dlouhodobého působení může vzniknout syndrom vyhoření. Rozdíl mezi těmito pojmy je ten, že stres zasahuje všechny oblasti jedince, zatímco vyhoření se většinou týká pouze oblasti pracovní. Projevy burnout syndromu se mohou často překrývat nebo podobat stresové reakci (Šnýdrová in Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013). Stres je reakcí na vnější a vnitřní zátěž, tedy na tzv. stresory. Pokud je člověk ve stresu tak se zvýší hladina hormonu v nadledvinkách, což přinutí mozek k pozornosti. Ten dá pokyny k vyplavování hormonů noradrenalinu a adrenalinu. Díky těmto stresovým hormonům nad tělem přebírá kontrolu sympatický nervový systém, který sníží prokrvení trávicích orgánů i kůže a zvýší látkovou výměnu. Na tuto změnu začnou reagovat i další orgány, např. stoupne krevní tlak, srdce začne rychleji bít, játra vyplaví cukr do krevního oběhu, zrychlí se také dech (Hennig, Keller, 1996).

Tělo je díky automatické stresové reakci připraveno na útěk nebo útok. Do pohotovosti se dále připraví zrak, sluch i imunitní systém, kdyby došlo ke zranění. Ostatní orgány, které nejsou důležité pro útok či útěk, omezí svou činnost na nezbytné minimum. Organismus ovládne napětí (stres) a je připraven k reakci (Plamínek, 2013). K tomu všemu se přidají psychické reakce jako úzkost, agrese, strach. Jestliže si člověk s touto stresovou příhodou neporadí v počátečních fázích, zhrouť se přizpůsobovací systém a organismus se vyčerpá (Hennig, Keller, 1996).

V souvislosti se stresem se neuvažuje pouze o negativních faktorech, které ho mohou způsobit, ale existuje i takové napětí, které organismus aktivizuje. V tomto případě se hovoří o **eustresu**, který způsobuje příjemná napětí při objevování nebo poznávání něčeho nového, při sexualitě nebo radosti. Při eustresu organismus produkuje hormony, které zvyšují odolnost vůči negativnímu stresu, posilují a pomáhají nalézt tělu stabilitu. Opakem eustresu je **distres**, pro který jsou typické nepříjemné pocity. Při distresu se do organismu dostávají látky, které pokud nejsou spotřebovány, mohou působit jako jedy. Tímto stres tělo vyčerpává, ničí a unavuje. Pro organismus je důležité působení eustresu. Pokud lidé nalézají radost v situacích každodenního života, popřípadě i v těžkostech, které je potkávají, mají předpoklady být vyrovnanými osobnostmi a vytvořit si částečnou odolnost vůči stresu. I když se distres zdá být nepotřebný a pouze škodlivý, není tomu tak. Právě on člověka připravuje na blížící se nebezpečí a nutí ho být ve střehu (Plamínek, 2013). Avšak dlouhodobým působením distresu vznikají psychické i somatické obtíže (Hennig, Keller, 1996). Stresem trpí řada lidí, ale syndrom vyhoření zasáhne pouze ty, kteří žijí pro svou práci, kladou si vysoké

až nesplnitelné cíle a očekávání. Dlouhodobý stres může vyústit v totální vyčerpání organismu, ale pokud má práce smysl, vyhoření se zpravidla nedostaví (Bártová, 2011).

### 1.3.1 Stres u učitelů

Každý na stres reaguje jinak. To, co je pro některé osoby stresující může být pro jiné vzrušující a pohánějící v jejich výkonech. Učitelství se řadí mezi stresová zaměstnání. Jedním z důvodů jsou nároky, které na učitele kladou žáci, rodiče, kolegové, nadřízení i politici. Další důvod je spatřován v tom, že pedagogové nemají přesně stanovené hodiny k výkonu práce, tudíž si mnoho svých povinností nosí domů, a tím se okrádají o odpočinek. Dále jsou vystaveni hodnocení ze strany rodičů, ředitelů škol, inspektorů či médií. Společnost od učitelů očekává neustálý krok s dobou a sebevzdělávání, ke kterému učitelé nemají dostatek příležitostí a pokud ano, tak většinou pouze ve svém volném čase. Citově jsou učitelé také ovlivňováni úspěchy i neúspěchy svých žáků, a poté pocitem frustrace z neschopnosti žáky něco naučit (Fontana, 2010).

Osobnost pedagoga, zejména stupeň její dušení vyrovnanosti zásadně ovlivňuje duševní vyrovnanost žáků, které učí. Nervozita učitelů, jejich celková duševní nevyrovnanost a neklid se poměrně výrazně a trvale podepisuje na psychice žáků. Čím je dítě mladší, tím hrozí vyšší riziko negativního ovlivnění jeho psychiky např. způsobené nevyrovnaným pedagogem. Duševní zdraví učitelů významným způsobem ovlivňuje duševní rovnováhu mladé generace. Jinými slovy duševní zdraví žáků je závislé na duševní rovnováze učitelů. Učitel působí na celou řadu psychických faktorů žáků jako je např. sebedůvěra a sebevědomí. Dítě dokáže rozpoznat nedůvěru učitele k sobě samému, jeho podceňování, a to ovlivní jeho vlastní jednání. Investice do tělesného a duševního zdraví učitelů by výrazně zlepšila duševní zdraví celého národa, zejména mladé generace (Míček, Zeman, 1997). Raines (2011 in Bousquet, 2012) v této souvislosti uvádí, že morálka učitele koreluje s úspěchy žáků. Čím vyšší jeho morálka je, tím větších úspěchů žáci dosahují. Autor dále poukazuje na to, že pokud by bylo učitelům poskytnuto více emoční podpory, byli by schopni vyučovat a sdílet své nadšení i vědomosti mnohem delší dobu.

Holeček (2014) uvádí obecně platné poznatky, které se váží ke stresorům:

- odolnost vůči stresorům je zcela individuální,
- drobné stresory zdravému jedinci neuškodí, naopak dochází ke zvyšování jeho odolnosti a mnohdy ho motivují k lepšímu výkonu.

## 1.4 Příčiny vyhoření

Jako u všech ostatních onemocnění i zde je důležité znát příčiny, které vedou ke vzniku syndromu vyhoření. Díky odhalení a uvědomění si příčin je poté snazší zahájit správnou léčbu a prevenci, která pomůže zabránit opětovnému výskytu syndromu nebo jinému člověku zajistí obranu před vznikem vyhoření.

O příčinách syndromu vyhoření pojednává mnoho publikací. V některých bodech původu nemoci se autoři shodují, v jiných rozcházejí. Je tomu tak proto, že každý autor přisuzuje význam jinému souboru příznaků.

Grün (2014) ve své publikaci zdůrazňuje, že vyhoření není náhlá příhoda, která se objeví bez předchozího varování, nýbrž že se jedná o dlouhodobý proces, který postupně vede ke vzniku této krize. Každý člověk by si měl všimnout svého těla, pozorovat změny i neobvyklé projevy a přisuzovat jim patřičnou důležitost. Díky tomu, by mohlo být mnoho nemocí odhaleno již v počátečních stádiích a nemuselo by dojít v některých případech k nejhoršímu. Autor zmiňuje pět příčin, které se během jeho práce s lidmi vždy projevíly:

- Jako primární příčinu uvádí **perfekcionismus** a **vnitřní tlak**. Pokud chce člověk neustále všechno zvládat na 150 procent, spotřebuje mnoho energie i na vykonání jednoduchých úkolů. Perfekcionisté se soustředí na chyby, které mohli udělat, ohlíží se zpátky, aby svou práci znovu překontrolovali, a tím opět plýtvají energií. Tito lidé jsou sužováni úzkostí, která jim brání v uvolnění. Někteří lidé se už od dětství sami vystavují svému vnitřnímu tlaku. Může se jednat o časový tlak, který je nutí pracovat rychleji, nebo nutkání zavděčit se svému okolí či pocit, že se musí neustále s někým poměřovat. Tento tlak většinou pochází od rodičů z dětství, kteří dítěti vštěpovali, že musí být úspěšné, rychlé, nesmí se vzdávat a musí bojovat, a stále dítěti zdůrazňovali, že je vždy něco na čem se dá ještě pracovat.
- Druhý důvod vyhoření souvisí s **podřizováním se ostatním**. Pro člověka je neustále přemýšlení, co si o něm myslí jiní velmi vyčerpávající. Jinými slovy se nechá ostatními řídit a nežije podle vlastního přesvědčení. Nejedná se pouze o očekávání v práci, ale také v rodině, přičemž se tato očekávání většinou neslučují. Jedinec se poté stresuje tím, že se musí všem zavděčit a tím se přepíná. Pokud nedokáže daná očekávání splnit, začnou ho ochromovat pocity viny i špatná nálada, což vyústí opět v úbytek energie.

- Třetí příčinu Grün nazývá jako **stavění fasád**. Má tím na mysli, že se lidé bojí ukázat, jací jsou a raději se ukrývají za maskou, kterou si vytvořili. Původem tohoto jednání je nízké sebehodnocení. Člověk má pocit, že mu něco chybí, že musí neustále něco předstírat a nemůže být sám sebou.
- Čtvrtou příčinou syndromu je **přecházení únavy**. Pokud člověk cítí vyčerpání a přizná si ho, jedná se o zdravou reakci jeho těla. Když však únavu přechází, nereaguje na ni nebo se jí snaží potlačit, blíží se k celkovému vyhoření. Důvodem takového jednání může být snaha ostatním dokázat, že zvládne překonat jakoukoli překážku.
- Pátou příčinu autor nalézá v **systémové oblasti**. Podle něj se jedná o nečestné soupeření v práci, o protichůdné pokyny, nespecifikované cíle, nebo pocit, že vykonávaná práce je zbytečná. Dalším důvodem může být strach ze ztráty pracovního místa, i když jedinec vynakládá veškerou svou energii k udržení a tím ztrácí svou motivaci.

Dalším autorem, který popisuje příčiny vzniku syndromu vyhoření je Potterová (1997). Autorka ve své publikaci uvádí tyto příčiny:

- **Kritičtí nadřizení** – jsou to především ti, kteří na všem hledají pouze chyby. Občasná kritika není špatná, dává člověku najevo, co má zlepšit. Kdežto soustavná negativní kritika vede pouze k bezmoci, ztrátě motivace i poklesu výkonu. V tomto případě se nemusí jednat pouze o kritiku nadřizeného, ale také zákazníka, kolegy nebo partnera.
- **Nedostatek uznání** sám o sobě vyhoření nezpůsobí, ale může snížit nadšení i motivaci pro práci. Někteří zaměstnavatelé se domnívají, že výplata stačí k ohodnocení práce podřízených a proto šetří pochvalou i uznáním.
- **Neodpovídající finanční ohodnocení** v mnoha případech může snižovat nadšení do práce. Lidé, kteří tvrdě pracují, a nejsou za to dostatečně finančně ohodnoceni, to považují za projev nedostatku uznání.
- **Práce, která neodpovídá kvalifikaci** zaměstnance je jedním z nemotivačních faktorů a přispívá k vyhoření. K této situaci může dojít, když absolvent vysoké školy nenajde práci odpovídající jeho zaměření.
- **Nejasnost** nastává tehdy, když nejsou jasně stanoveny cíle a úkoly. Zaměstnanec neví, co je přesnou náplní jeho práce, nebo jak přispívá do chodu firmy či organizace. Mnoho energie vyplývá při pokusech a chybách, které nastávají při plnění úkolu.

- **Nesplnitelné úkoly a úkoly bez konce** jsou také pokládány za původce vyhoření. Jedná se o práci, která nikdy nekončí: Zaměstnanci každé ráno po příchodu do práce zjistí, že je čeká to stejné, jako jiné dny. Nesplnitelné úkoly přesahují kompetence člověka a on není schopen úkol provést.
- **Konfliktní role** vznikají, když jedinec zastává více rolí s rozdílnými požadavky. Tato situace většinou nastává u žen ve vedoucích pozicích, kdy se očekává, že budou vynikat ve své práci a zároveň budou pečujícími manželkami a matkami. Často dochází k požadavkům, které se vylučují, a nelze vyhovět oběma. Výsledkem je bezmoc a frustrace. Konflikty rolí se také týkají mužů, kteří si musí volit mezi svou prací nebo časem s rodinou.

Nejedná se o vyčerpávající výčet příčin syndromu vyhoření od zmíněné autorky. Pro tuto diplomovou práci byly použity pouze některé z nich.

Za zvláštní rizikový faktor je pokládán tzv. **syndrom pomáhajících**. Jedná se o člověka, který si zvolil pomáhající profesi, aby se vyrovnal s traumatem odmítnutého dítěte a uspokojil svou touhu po uznání a porozumění. Tito lidé chtějí zažít pocit vděčnosti a obdivné lásky za jejich pomáhání. Trauma z dětství se ve skutečnosti nekompenzuje, naopak tyto problémy mohou vyústit až ve vyhoření (Šnýdrová in Lhotková, Šnýdrová, Turckiová, 2013).

#### 1.4.1 Příčiny vyhoření v učitelské profesi

Hennig, Keller (1996) rozdělují příčiny stresu a syndromu vyhoření u učitelů do čtyř oblastí:

- **Individuální psychické příčiny** – autoři do tohoto souboru příčin řadí myšlenkové a pocitové vzorce vyvolávající stres, které si člověk osvojuje ve své rodině během dětství. Jedná se buď o vzorce naučené od rodičů (tzv. modelové učení), nebo vzorce rozvinuté pro potřeby psychického a fyzického přežití v rodině. Součástí těchto příčin je také negativní myšlení, ztráta smyslu pro každodenní práci, nevhodné strategie při zvládnání stresu a nahromadění zátěžových životních situací jako je smrt v rodině, rozvod, zranění či svatba.
- **Individuální fyzické příčiny** – do této kategorie příčin autoři zařazují věk a poukazují na to, že s přibývajícím věkem klesá energie a pružnost, ale naopak výhodou jsou mnohaleté zkušenosti. Dále zde patří lidé, kteří mají sníženou odolnost vůči stresu, nebo žijí nezdravým životním stylem, který se vyznačuje nedostatkem pohybu,

kouřením, nadváhou, nadměrným užíváním alkoholu a léků. Tyto fyzické faktory mohou být příčinou i důsledkem stresových situací.

- **Institucionální příčiny** – těmito příčinami je myšleno negativní působení školního prostředí na osobnost učitele. Mezi tyto fyzikální stresory patří špatné osvětlení, nedostatečné prostory, vysoká hladina hluku i špatné vnitřní klima. Tyto faktory na učitele denně působí a snižují jeho práh citlivosti na stres. Dalším faktorem přispívajícím ke stresu je stoupající počet problémových žáků nebo narušená spolupráce v pedagogickém sboru. Chybí vzájemná podpora, důvěra a pomoc jak ze strany kolegů tak i vedení školy.
- **Společenské příčiny** – jsou poslední skupinou příčin od zmíněných autorů. Ve škole se odráží všechny změny, které se stanou ve společnosti. Mezi hlavní patří změny v rodině, kdy v dnešní době stále častěji dochází k rozpadu manželství a tím pádem i rodin. Autoři uvádějí, že slábne dovednost rodičů vychovávat děti, ztrácí se schopnost navazovat zdravý vztah s dítětem. Výrazný vliv na vývoj dítěte mají také média, která podporují pasivní příjem informací, nebo manipulují s dětskou pozorností. Na pedagoga také působí negativní společenské hodnocení jeho profese. Všechny tyto faktory ovlivňují učitele v jeho práci a působí na jeho psychiku.

Švamberg Šauerová (2018) popisuje faktory, které ovlivňují vznik i průběh vyhoření u pedagogů. Jako první autorka zmiňuje **osobnostní faktory**, tedy jakési vnitřní nastavení, které učitelům pomáhá lépe se vyrovnat s působícím stresem. K těmto osobnostním faktorům patří:

- **Osobnostní zdatnost** – schopnost plánovat a realizovat aktivity potřebné k naplnění vzdělávacích cílů. U pedagogů, kteří se cítí být kompetentní a zdatní, je menší riziko vzniku vyhoření. Je potřeba vytrvalost a klást si vyšší cíle, avšak reálné.
- **Emoční regulace** - tedy zvládání konfliktů. V pedagogickém procesu je zpětná vazba ovlivněna projevem emocí. Učitelé, kteří dokážou své emoce regulovat, vytvářejí pozitivní atmosféru, a tím posilují vztahy mezi žáky i mezi žáky a učiteli.
- **Sociální podpora** – je myšlena jako spolupráce, opora či pozornost. U pedagogů, pro které jsou důležitější vztahy s kolegy, rodiči či žáky než spolupráce, se dostavuje pocit vyhoření častěji.

K těmto osobnostním faktorům autorka dále řadí **frustrační toleranci** neboli odolnost vůči stresu, systematickosti, flexibilitu, asertivitu a extroverzi. Vedle osobnostních

charakteristik uvádí **demografické faktory**, které souvisí se syndromem vyhoření. Jedná se o pohlaví, věk a délku pedagogické praxe. Co se pohlaví týče, ženy nejvíce stresuje zvládnutí třídního kolektivu při výuce a kontakt s žáky. Na muže působí stresory v podobě nízkého finančního i společenského ohodnocení učitelé profese a omezeného kariérního růstu. Věk, který se také podílí na vzniku vyhoření, souvisí s celkovým zdravotním stavem a ovlivňuje především pracovní výkon. V oblasti pedagogické praxe jsou nejohroženější skupinou začínající učitelé. Hlavním důvodem vyhoření je, že nedošlo k naplnění jejich představ a očekávání, která si vytvořili během přípravy na učitelé povolání (Švamberk Šauerová, 2018).

## 1.5 Symptomy vyhoření

Stock (2010) uvádí tři základní projevy vyhoření, a to vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti. **Vyčerpání** zasahuje do fyzické i emoční oblasti člověka. Tělesné vysílení se projevuje jako slabost, chronická únava, poruchy spánku, paměti i soustředění, bolesti zad. Dále se může manifestovat kardiovaskulárními a zažívacími potížemi, také existuje vyšší náchylnost k nehodám a infekčním onemocněním. Emoční únava má podobu bezmoci, beznaděje, sklíčenosti, pocitu strachu a prázdnoty, projevuje se osamocněním, ztrátou odvahy a sebeovládání. Typický je častý pláč, podrážděnost či výbuchy vzteku. Druhým symptomem je **odcizení**, které se projevuje negativním postojem k sobě samému, k životu, k práci i ostatním. Dochází ke ztrátě sebeúcty, schopnosti navazovat a udržovat vztahy, také se dostavuje pocit méněcennosti a vlastní nedostatečnosti. Pracovní nadšení, které bylo přítomné na začátku, se postupně přeměňuje v cynismus. Časté je také přenášení pracovních problémů domů, což se postupně odráží i do vztahů v rodině a s přáteli. Dotyčný může být podrážděný, apatický, může dojít až k izolaci. **Pokles výkonnosti** autor pokládá za třetí hlavní projev syndromu. Projevuje se nerozhodností, nespokojeností s vlastním výkonem, nižší produktivitou, naopak vyšší spotřebou času a energie, ztrátou nadšení i motivace a pocitem selhání. Takto zasažený člověk potřebuje čím dál více času k odpočinku, nabrání nových sil a celkové regeneraci organismu.

Rush (2003) projevy vyhoření dělí pouze na dvě skupiny. Mezi **vnější symptomy** řadí fyzickou únavu, podrážděnost, nárůst aktivity, ale ne produktivity a ztrátu soutěživého ducha. Tyto symptomy jdou snadněji vyzorovat, protože jsou na první pohled viditelné. Kdežto **vnitřní symptomy** je vyzorovat mnohem těžší, ale zato poskytují důležité údaje k sestavení

diagnózy. Do těchto symptomů autor zařadil ztrátu objektivnosti, odvahy, osobní identity a sebeúcty, emocionální vyčerpanost a pesimistický duševní postoj.

Študentová (2016) upozorňuje na to, že syndrom vyhoření ovlivňuje celý život člověka, který trpí tímto syndromem. Ovládá duševní, sociální i tělesnou rovinu. V **duševní rovině** se projevuje pocity neštěstí, beznaděje a smutku, které mohou být doprovázeny úzkostmi, panikou, depresemi a v nejhorším případě i sebevražednými myšlenkami. Co se týče **sociální roviny**, dotýká se straní společnosti a především kolektivu v práci. Jeho chování je stereotypní, plné frází, bez empatie a vlídnosti. Zmíněné jednání přechází do konfliktů, v důsledku čehož se může prohlubovat sociální izolace. Vyčerpání v **tělesné oblasti** se manifestuje únavou, nevykonností, bolestmi pohybového aparátu a hlavy, zvýšeným svalovým napětím a kromě poruchy spánku i pocitem vyčerpání krátce po probuzení. V této rovině jsou vyhořením zasaženy i vnitřní orgány, což se projevuje poruchami dýchání a zažívání, zvýšením krevního tlaku, bolestí na hrudi či srdeční arytmií.

Poschkamp (2013) uvádí kromě již zmíněných rovin zasažených vyhořením také projevy, které vychází z **kognitivní oblasti**. Za projevy syndromu pokládá dezorganizaci, ztrátu flexibility, nesoustředěnost i nepřesnost v plnění úkolů a slabou paměť. Hagemann (2012), který tuto rovinu také zmiňuje, popisuje symptomy jako je nerozhodnost, snížená schopnost abstraktního myšlení, poruchy pozornosti, ztráta zájmu i výkonu, poruchy koncentrace a myšlení, které mohou vygradovat až v blokádu myšlení.

Psycholožka Carter (2013) popisuje syndrom vyhoření jako stav chronického stresu, který se projevuje:

- **Emocionálním a fyzickým vyčerpáním**, pro které je charakteristická chronická únava, nespavost, zapomínání, zhoršená koncentrace a pozornost, fyzické příznaky (bolesti hlavy, mdloby, závratě, dušnost), vyšší nemocnost (oslabení imunitního systému), ztráta chuti k jídlu, úzkosti (napětí, starosti), deprese a hněv.
- **Cynismem a odstupem**, který vychází ze ztráty radosti, pesimismu a izolace.
- **Pocity neefektivnosti a neúspěchu**, pro tyto příznaky je typická apatie a beznaděj, zvýšená podrážděnost, nedostatečná produktivita a nízký výkon.

Shoryk (2013) považuje u nezkušených učitelů za nejproblematictější počáteční fázi procesu vyhoření, jelikož si učitelé nejsou vědomi rizika a problémů spojených s tímto syndromem. Za nejjednodušší diagnostiku vyhoření autorka považuje pozorování nezávislého

experta během supervize. Upozorňuje, že by se učitelé měli věnovat faktorům, které přispívají k rozvoji duševního a fyzického vyhoření, neboť úroveň jejich odolnosti vůči stresu ovlivňuje nejen je samotné, ale promítá se i do jejich vyučování.

## 1.6 Proces vyhoření

Jak již bylo uvedeno dříve, syndrom vyhoření je dlouhodobý proces, k jehož konci zasažení lidé spějí individuálně dlouhou dobu. Tuto dobu mnoho autorů rozděluje na fáze, které jsou však pouze orientační, protože u každého člověka jednotlivá fáze trvá různou dobu, u někoho se fáze opakují nebo střídají, a u jiných se některá fáze nemusí objevit vůbec (Pešek, Práško, 2016). Stejně jak je individuální průběh vyhořívání, tak se různí i názory odborníků na počet těchto fází. V literatuře se objevují modely složené ze tří, čtyř, pěti, osmi i dvanácti fází.

Německá doktorka Mirriam Preiß (2015) popisuje čtyřfázový model syndromu vyhoření takto:

**Poplachová fáze** vzniká v okamžiku, kdy po prvním vyhodnocení situace se dotyčná osoba cítí ohrožena ve své pozici. Projevy syndromu v této fázi jsou typické pro první příznaky stresu. Síla těchto příznaků je ovlivněna tělesnou konstrukcí a individuálním vnímáním dotyčného. Příliš dlouhé setrvání v této fázi může dospět, až ke vzniku panické poruchy.

**Fáze odporu** nastává po druhém přehodnocení situace. V této fázi člověku již nejde o to prosadit svá vlastní stanoviska, nýbrž zabránit realizaci stanovisek toho druhého. Daná osoba začíná odporovat, protože již neexistuje možnost vyřešení konfliktu. Fáze odporu je pokládána za cestu k vyhoření, jelikož odporování spotřebuje mnoho energie a sil.

**Fáze vyčerpání** neboli **začátek vyhoření** nastává v momentě, kdy se odporování stává stále těžším. Už na něj není tolik energie a síly slábnou, osoba se začne stahovat, neví, jak dál prosazovat svůj nesouhlas. Nakonec svůj odpor vzdá a přechází do vyčerpání. Vnímaná zátěž se jeví jako nevyhnutelná a permanentní. Na základě těchto okolností nastává syndrom vyhoření. I trvání této fáze závisí na individuálních zásobách energie, které se jednou vyčerpají.

**Fáze ústupu** je již jediným možným řešením, jak danou situaci zvládnout. Syndrom vyhoření je v této fázi již zcela rozvinutý. Fyzické projevy přecházejí do chronicity, člověk se uzavírá do sebe, objevují se sklony k sebezáhubě, dochází k nadměrnému zneužívání nelegálních látek nebo k velmi riskantnímu chování v práci či soukromí. Následkem tohoto počínání jsou obrovské chyby a zanedbání v práci, které mohou vyústit ve výpověď. Extrémem celého procesu v některých případech bývá sebevražda, která je ústupem z vnějšího světa.

V literatuře je často používaný fázový model autorů Edelwiche a Brodského. Pro tuto diplomovou práci byla vybrána Holečková (2014) modifikace tohoto modelu pro učitelskou profesi:

- 1. Nadšení** je charakteristické především u začínajících učitelů, kteří mají při vstupu do zaměstnání často nerealistická očekávání a cíle. Srší energií, práce je baví, často zůstávají dobrovolně přesčas a berou si na starost aktivity navíc. Téměř veškerý volný čas obětují práci, nepokládají za důležité relaxovat nebo odpočívat. Na volnočasové aktivity jim už nezbyvá čas. Mnohými lidmi ze svého okolí jsou považováni za workoholiky.
- 2. Spokojenost** nastupuje v období, kdy se učitel zorientoval a přijal svou roli. Uvědomil si, že všechna jeho očekávání nepůjdou naplnit, a že i v této práci existují určitá úskalí. Učitel začíná zaměřovat svou pozornost už i mimo školu, věnuje se zájmovým aktivitám, zakládá rodinu a hledá zdroj k čerpání energie. Počáteční nadšení pomalu slábne, k seberealizaci a uspokojení z práce je vyžadovaná pozitivní zpětná vazba, především od ředitelů, ale i kolegů, rodičů a žáků, která by ocenila učitelovo snažení.
- 3. Stagnace** se objevuje u učitelů, kteří začínají přehodnocovat smysl a efektivitu vlastní práce. K nespokojenosti, vystřízlivění a stagnaci dochází, pokud práci pedagoga zneprůjemňují byrokratická nařízení, nespolupracující kolegové nebo chybí pochvala za odvedenou práci. Tento okamžik je vhodný k zastavení vnikajícího syndromu vyhoření. Občasná nespokojenost nemusí být vždy příčinou vyhoření, naopak může člověka povzbudit ve snaze tuto situaci změnit. Kdežto samotná stagnace obvykle nastává po sporech s kolegy, nadřízenými, žáky a projevuje se lhostejností a leností učitele. Brzy se začínají objevovat vedle beznaděje také zdravotní potíže.
- 4. Apatie** střídá dlouhotrvající stagnaci. Objevuje se u učitelů, kteří dlouhodobě nedosahují stanovených cílů, a kteří nevědí, jak tuto situaci vyřešit. Nejzávažnějším důsledkem vzniku apatie je nezáměr žáků o vzdělávání. Pedagog v této fázi vykonává

svou práci pouze proto, že mu slouží jako finanční jistota, odmítá sebevzdělávání, konzultace s kolegy i žáky nebo účast při aktivitách nad rámec jeho práce.

- 5. Vyhoření, sociální smrt** je posledním stádiem celého procesu. Jedná se o období emocionálního vyčerpání, ztráty smyslu práce i života, které se manifestuje psychickými i somatickými problémy.

Poschkamp (2013) upřednostňuje dělení procesu vyhoření do pěti fází:

- 1. Nadšení**, osobní angažovanost a očekávání hrají hlavní roli v první fázi. Proces vyhoření se spouští ve chvíli, kdy si dotyčný stanoví nerealistické cíle, má přehnaná očekávání a přílišné nadšení.
- 2. Šok z praxe** neboli konfrontace idealizovaných představ s realitou. I přes počáteční šok se člověk snaží svých vytyčených cílů dosáhnout, avšak brzy zjišťuje, že se mu to přes množství práce nepovede. Prozření způsobí zahořklost vůči všemu, co souvisí s prací, dochází k izolaci od práce i kolegů. V této fázi se mohou objevit deprese nebo agresivní chování.
- 3. Únava**, pokles pracovního výkonu a motivace jsou následkem nadměrného množství práce, nedostatků v organizaci a sníženým sebepojetím. Člověk zasažený těmito okolnostmi se všem vyhýbá a dává se na ústup. Organismus reaguje na zátěž a stres vyhořením.
- 4. Skleslost** a emoční hluchota jsou projevem přílišného emočního vyčerpání. Tendence k izolaci, které byly typické pro pracovní oblast, se nyní dostávají i do oblasti soukromé. Pocity radosti, sexuálního vzrušení či soucitu se postupně vytrácejí, což má v krajním případě za následek až kolaps rodinných a partnerských vztahů.
- 5. Existenciální beznaděj**. Proces vyhoření vedle emocionálních symptomů provází i psychosomatické obtíže, které se projevují náchylností k infekcím, poruchami spánku a srdečního rytmu, bolestmi hlavy a mnohými dalšími problémy. V důsledku uvedených obtíží, ale také strachu ze ztráty podpory okolí a stupňující se izolace se může dotyčný dostat až do stavu existenciálního zoufalství.

## 2 UČITEL

### 2.1 Vymezení učitelé profese

Učitel je pokládán za pedagogického pracovníka, avšak každý pedagogický pracovník nemůže být učitelem. Zákona č. **563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících** a o změně některých zákonů (dále jen zákon o pedagogických pracovnících) v § 2 odst. 1 vymezuje roli pedagogického pracovníka takto: *„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“* (www.zakonyprolidi.cz).

Druhý odstavec zmíněného paragrafu uvádí výčet pedagogických pracovníků, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost. Jedná se o tyto profese:

- učitel,
- pedagog v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- vychovatel,
- speciální pedagog,
- psycholog,
- pedagog volného času,
- asistent pedagoga,
- trenér,
- metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,
- vedoucí pedagogický pracovník (www.zakonyprolidi.cz).

Tato diplomová práce je zaměřena pouze na učitele, proto nebudou ostatní pedagogičtí pracovníci dále rozebíráni. Před definováním pojmu učitel budou na tomto místě uvedeny předpoklady, které jsou nutné pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, které uvádí zákon o pedagogických pracovnících v § 3 odst. 1. Pedagogický pracovník musí splňovat tyto předpoklady:

- způsobilost k právním úkonům,
- odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost,
- znalost českého jazyka ([www.zakonyprolidi.cz](http://www.zakonyprolidi.cz)).

Prvními a přirozenými učiteli či vychovateli dítěte jsou jeho rodiče, především tedy matka (Holoušová in Kantorová et al., 2008).

Průcha, Walterová, Mareš (2009) vymezují učitele jako vzdělavatele, který řídí a povzbuzuje jiné osoby k učení. Jde o profesně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který patří mezi hlavní aktéry vzdělávání. Učitel se podílí na vytváření atmosféry třídy, edukačního prostředí, dále dohlíží a usměrňuje činnosti žáků a v neposlední řadě vede a hodnotí průběh procesu učení i jeho výsledky. Pro učitele jsou velmi významné sociální interakce s žáky, kolegy, rodiči i veřejností, které ho provázejí každým dnem.

Kořa (in Vališová, Kasíková et al., 2011) řadí učitelství mezi tradiční intelektualizované profese, jejichž smyslem je duchovní činnost. Podle autora tkví náplň této profese v účasti na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a zároveň uvádění mladých generací mezi dospělé. Učitel musí zvládnout požadavek celoživotního vzdělávání, oplývat mnoha dovednostmi a především reagovat na změny, které se neustále objevují. Za učitele autor pokládá toho, kdo je v první řadě osobností, jedná se tedy o takového člověka, který je „*nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti.*“ Těmto kvalitám se nelze vyučit ani naučit. Aby se pedagog stal věrohodným, musí především vychovávat sám sebe, zakoušet na sobě a být schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, sám sebe studovat a klást si otázky, zda dokáže plnit to, co vyžaduje od jiných. Učitelé v životě dítěte nesuplují roli rodičů, ale nesou vůči společnosti odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže, neboť žáky připravují na život ve společnosti.

Vorlíček (2000) definuje učitele jako osobu, která je k výkonu tohoto povolání stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena. Hlavní náplní práce je výchova a vzdělávání žáků různých druhů škol.

Nelešovská (2002) vidí jádro učitelství v kulturním přenosu vědomostí, hodnot a vzorů chování, které zajišťují spojitost společnosti.

Holoušová (in Kantorová et al., 2008) chápe učitele jako osobu, která na základě soustavného a odborného vedení vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je iniciátorem a organizátorem výchovného procesu. Podílí se především na výchově žáků a rozvoji jejich osobnosti, řídí jejich práci a organizuje svou vlastní pedagogickou činnost. Úkolem učitele je u vychovávaného rozvíjet tělesnou, rozumovou, citovou, morální i volní stránku osobnosti.

Pojem učitel je využíván ve velkém měřítku. Jedná se o společenský výraz, který zahrnuje jak pedagogy jednotlivých stupňů škol, tedy od mateřských až po vysoké, tak učitele s různou aprobační vyučující různé předměty, až po vyučující lišící se lokalitou svého působení (města nebo vesnice). Učitelé jsou také součástí sekundární socializace, jejichž prostřednictvím je jedince uváděn do společnosti, ve které žije. Tento proces navazuje na rodinnou primární socializaci, která se doposud odehrávala pouze v rodinném kruhu příbuzných, kteří byli emočně a citově spjati. Sekundární socializace vyžaduje mnohem nižší míru emocionálních vztahů, naopak příliš vysoká emocionalita může těmto vztahům uškodit. I přesto se učitelství nestává neosobním nebo mechanickým procesem, jen je potřeba dodržovat jistý odstup a korigovat vzájemné vztahy (Havlík, Kořa, 2011).

V dnešní době se na základě rozvoje masových komunikačních prostředků snižuje úloha pedagoga, který působil jako hlavní zdroj informací pro žáky. Z tohoto důvodu musí učitel sledovat vědecký i technický pokrok a rozvoj ve všech dalších oblastech, aby dokázal přiměřeně reagovat na otázky žáků. Zároveň musí učitel fungovat jako iniciátor činností pro žáky. Musí neustále přicházet s novými podněty, seznamovat žáky s možnostmi dosahování cílů a usměrňovat jejich učení (Holoušová in Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

## **2.2 Osobnost učitele**

Učitelova osobnost by měla být chápána jako obecný model osobnosti člověka, která je charakterizovaná zejména psychickou determinací (Dytrtová, Krhutová, 2009). Osobnost pedagoga hraje ve výchovném a vyučovacím procesu významnou roli. Kladného vlivu na žáky pedagog dosáhne především svou osobností a autoritou. Učitelova autorita je do značné míry závislá na jeho odborné i společenské pověsti, na schopnostech řídit kolektiv žáků, či na jeho charakterových a morálních vlastnostech. Pedagog své žáky zaujímá především kladným a spravedlivým postojem, až poté berou žáci v potaz jeho pracovní schopnosti a znalosti. U oblíbeného učitele žáci často vykazují vyšší snahu a úsilí. Vliv učitele

je závislý na jeho osobním příkladu a na kouzlu jeho osobnosti, nenahradí ho mravní poučování, tresty či povzbuzování. Úkolem učitele je především vyučovat a vzdělávat, řídit výchovně-vzdělávací proces, vychovávat každého jednotlivce i celou třídu, být žákům pozitivním příkladem, organizovat a koordinovat činnost vlastní i jiných osob. Osobnost učitele lze považovat za nejmocnější nástroj, který ovlivňuje žáky. Na žáky působí mnohem lépe než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky, které směřují záměrně k výchovným účinkům (Kohoutek, 2002).

Učitel na rozdíl od jiných povolání působí na žáky celou svou osobností. V mnoha případech se pro své žáky stává celoživotním vzorem při výběru povolání či záliby, pro kterou je učitel nadchnul. Často bývá kladným, avšak i záporným příkladem, který žáci napodobují ve svém chování i způsobu života (Holeček, 2014).

Pedagog by měl oplývat kromě všeobecného a odborného přehledu také pedagogickými kompetencemi, které mu napomohou v komunikaci se žáky. Tvořivý učitel zahrnuje do své práce nové pedagogické postupy, účastní se nových projektů, obratně pracuje s materiály a snaží se vyvarovat rutinním postupům v práci. Všechny tyto okolnosti se promítají do pojetí výuky a vyučovacího stylu. Rozvoj osobnosti pedagoga je dlouhodobým a složitým procesem, který závisí na vědomostní, dovednostní a osobnostní oblasti. Po propojení těchto tří dimenzí „*vím, umím, chci*“ může vzniknout osobnost profesně dokonale připraveného učitele. Pedagogem se stává ten, kdo získá potřebné vědomosti i dovednosti a přijímá roli učitele se vším všudy. Svým žákům by měl být průvodcem při poznávání světa. Učitelova osobnost, její vývoj a vztah mezi učitelem a žákem mají klíčový význam pro formování výchovně-vzdělávacího procesu. V dnešní době stoupají požadavky na práci učitele, proto by se měl každý pedagog připravit na to, že jeho práce nebude jednoduchá, že je svým způsobem neopakovatelná, a že musí pronikat a zasahovat do života žáků (Nelešovská, 2002).

Osobností učitele se v dnešní době zabývá tzv. **peduetologie**. Jde o nauku, která při studiu osobnosti učitele uplatňuje dva přístupy:

- **Normativní přístup** si klade za cíl určit, jaký má být učitel a jaké má mít vlastnosti, aby byl ve výchovně-vzdělávacím procesu úspěšný. Může se jednat o vlastnosti odborné či pedagogicko-psychologické. Na základě těchto vlastností je možné pedagogy klasifikovat na: pedagogicko-psychologické a odborné. U tohoto přístupu

se uplatňuje deduktivní metoda, která určuje ideální obraz nebo vzor pedagoga, jemuž by se měl každý učitel podobat.

- **Analytický přístup** určuje, jaké má konkrétní učitel reálné osobní vlastnosti. Při tomto přístupu se využívá induktivní metoda, zkoumající na základě psychologického vyšetření osobnost učitele. Dále analyzuje výpovědi žáků a studentů o učitelích, ti uvádějí vlastnosti učitelů, které považují za vhodné a které za nevhodné (Kohoutek, 2002).

### 2.2.1 Schopnosti, dovednosti, vlastnosti

Schopnosti a dovednosti jsou řazeny mezi důležité pedagogické a psychologické kategorie. Vznikají v nejrůznějších oblastech života, jsou součástí tělesného i duševního výkonu a vytváření se výcvikem i učením. Schopnosti a dovednosti se promítají do různých oblastí života, jedná se o oblasti pohybové, intelektové, technické, pedagogické, pracovní apod. (Nelešovská, 2002).

#### Schopnosti

Holoušová (in Kantorová et al., 2008) do profesní kvalifikace učitele zařazuje především tyto schopnosti, kterými by měl pedagog oplývat:

- Diagnostické schopnosti pomohou pedagogovi stanovit diagnózu žáka a žakovské skupiny.
- Didaktické schopnosti učitel využije při vysvětlování učiva, probouzení zájmu, tvořivého myšlení a aktivity žáků.
- Schopnosti rozšiřovat obzor svých vědomostí jsou důležité k sebevzdělávání.
- Schopnost empatie a pronikání do vnitřního světa žáka napomáhá pedagogovi v porozumění žakovy osobnosti.
- Pedagogická expresivnost učitelů umožňuje sdělovat žákům vlastní pocity, myšlenky a prokazovat pedagogický postřeh.
- Konstruktivní schopnost znamená vybrat a uspořádat učivo s ohledem na individuální zvláštnosti žáka a jeho věk.
- Výrazové schopnosti učitelů pomáhají vyjadřovat myšlenky a city nejen prostřednictvím řeči, ale i pomocí pantomimiky a mimiky.
- Organizační schopnosti slouží ke koordinaci žakovského kolektivu, systematizování práce žáků i práce vlastní.

- Schopnost získat si přirozenou autoritu, učitel využije při práci s žáky.
- Komunikační schopnost umožňuje učiteli navazovat správné vztahy s žáky, kolegy i rodiči.

## **Dovednosti**

Kyriacou (2004) definuje pedagogické dovednosti jako logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení. Základním úkolem pedagogických dovedností je co nejúčinněji dosahovat výukových cílů, formulovaných prostřednictvím toho, co se mají žáci naučit. Konkrétněji představují pedagogické dovednosti reakce pedagogů na okamžité nebo krátkodobé problémy, které musí řešit před hodinou, během ní a po ní. Pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování, autorka popisuje takto:

- 1. Plánování a příprava** – dovednosti uplatňované při volbě výukových cílů dané vyučovací hodiny, při výběru cílových výstupů, kterých mají žáci dosáhnout a dovednosti vybírat nejvhodnější prostředky ke splnění těchto cílů.
- 2. Realizace vyučovací hodiny** – dovednosti, které pedagog využívá k zapojení žáků do učební činnosti.
- 3. Řízení vyučovací hodiny** – dovednosti potřebné k organizaci učebních činností během hodiny k udržení zájmu, aktivity a pozornosti žáků při výuce.
- 4. Klima třídy** – dovednosti nutné pro vytvoření a udržení pozitivního prostředí ve výuce a zajištění motivace k aktivnímu zapojení do probíhajících činností.
- 5. Kázeň** – dovednosti, které pedagog využívá k udržení pořádku ve třídě a k řešení konfliktů mezi žáky.
- 6. Hodnocení prospěchu žáků** – dovednosti nezbytné k hodnocení výsledků žáků.
- 7. Reflexe vlastní práce a sebehodnocení** – dovednosti, které pedagog využívá pro evaluaci vlastní práce se záměrem budoucího zlepšení.

Všechny vyjmenované dovednosti spolu souvisí a navzájem se ovlivňují.

## **Vlastnosti**

Každý pedagog by měl rozvíjet takové vlastnosti, které mu pomohou stát se dobrým učitelem. Jde především o to, být upřímným přítelem a rádčem pro své žáky. Učitelova práce je náročná, proto by měl oplývat vlastnostmi jako je samostatnost, verbální pohotovost, tvořivost, pružnost, rychlost reakcí a rozhodování. Mezi tyto vlastnosti může být dále zahrnuta odolnost, stabilita, síla učitelovy osobnosti a vlastní energie (Nelešovská, 2002).

Kohoutek (2002) uvádí, že postoje, které žáci zaujímají k učiteli a k výsledkům jeho pedagogického působení závisí na jeho osobnostních vlastnostech, na jeho postojích a vztazích k žákům, na odbornosti učitele a na jeho didaktických schopnostech. Důležité pro práci pedagoga je vytvoření adekvátního profilu osobnosti učitele, který zahrnuje žádoucí rysy jeho osobnosti. Mezi tyto rysy autor řadí vlastnosti primární, sekundární a terciální. Za **primární** považuje ty **vlastnosti**, které tvoří vrozený základ nebo jsou získané v raném dětství, jedná se např. o dominanci, přiměřenou frustrační toleranci, sebejistotu, sociabilitu, sebekontrolu, emoční stabilitu a smysl pro únosnou míru rizika. **Sekundární vlastnosti** člověk získá výchovou a vzděláním, jde tedy o sociální odpovědnost, odbornou kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru a umění přiznat omyl. Patří sem také pedagogické dovednosti a pedagogická expresivnost, schopnost učit druhé a ovlivňovat je výchovou, řídit činnost skupiny, spisovně se vyjadřovat, používat adekvátní slovník, emocionalitu řeči a její dynamiku, zřetelně vyslovovat. Mezi **terciální** neboli nástavbové **vlastnosti** patří systém interiorizovaných hodnot a obsahově zaměřených postojů, jde především o motivaci a angažovanost. Tyto vlastnosti vyplývají ze specifík role učitele, který představuje výchovné cíle společnosti.

### 2.2.2 Kompetence

V *Pedagogickém slovníku* jsou kompetence pedagoga definovány jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro výkon učitelské profese. Jsou součástí obsahové, profesní a osobnostní složky standardu učitelství (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Vašutová (2004, s. 92) vymezuje profesní kompetence učitele jako „*otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.*“

Rozvoj profesních kompetencí vyplývá především z povahy role učitele a jeho profesních činností, které jsou vymezovány funkcí školy. Funkce školy jsou odvislé od vzdělávacího systému, požadavků společnosti na vzdělávání a vzdělávací politiky, které by měly být ve shodě s mezinárodním vzdělávacím kontextem. Individuální potřeby učitelů

odvíjející se od jeho osobnosti, schopností, dosavadního vzdělání, věku, kariéry a profesního zařazení doplňují tento společensko-školský rámec (Lazarová et al., 2006).

Profesní kompetence pedagoga se budují celoživotním vzděláváním, zkušenostmi, především tedy učitelskou praxí, působením profesního prostředí a reflexí vzdělávací i výchovné reality (Holoušová in Kantorová et al., 2008).

Vašutová (2004) formuluje sedm oblastí **učitelských kompetencí**:

- a) **Předmětová/oborová** – osvojení systematických znalostí aprobačního oboru, schopnost transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacího předmětu, dovednost vytvářet mezipředmětové vazby, uživatelské dovednosti při práci s informačními a komunikačními technologiemi.
- b) **Didaktická a psychodidaktická** – ovládnutí strategií učení a vyučování v praktické i teoretické rovině, dovednost přizpůsobit metodický repertoár individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy. Znalost rámcového vzdělávacího programu a dovednost vytvářet školní vzdělávací program i projekty výuky. Znalosti teorií hodnocení a dovednost využívat nástroje hodnocení vzhledem k individuálním zvláštnostem žáků, dovednost využívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků.
- c) **Pedagogická** – ovládnutí podmínek a procesu výchovy v rovině teoretické i praktické, dovednost orientovat se v kontextu vzdělávání a výchovy, schopnost podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků ve volné a zájmové oblasti, znalosti o právech dítěte a jejich respektování v pedagogické práci.
- d) **Diagnostická a intervenční** – dovednost využívat prostředky pedagogické diagnostiky ve vztahu k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků. Dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, schopnost rozpoznat žáky se specifickými poruchami chování a učení a přizpůsobení vyučování jejich možnostem. Schopnost vést nadané žáky ve vyučování, schopnost rozpoznat týrání, šikanu, sociálně patologické projevy ve třídě a znalost prevence i nápravy těchto projevů. Ovládnutí prostředků k zajištění kázně ve třídě, schopnost řešit školní výchovné problémy a výchovné situace.
- e) **Sociální, psychosociální a intervenční** – schopnost utvářet příznivé učební klima ve třídě, ovládnutí prostředků socializace žáků, dovednost orientovat se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo ní. Ovládnutí prostředků pedagogické

komunikace ve třídě, dovednost efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči, znalost vlivu mimoškolního prostředí, medií a vrstevníků na žáky. Dovednost analyzovat příčiny negativních postojů žáků a vhodně na ně reagovat.

- f) **Manažerská a normativní** – základní znalosti o zákonech a normách vztahujících se k výkonu profese, orientace ve vzdělávací politice a schopnost reflektovat pedagogickou práci. Ovládání základních administrativních úkonů spojených s agendou žáků, schopnosti a dovednosti organizovat mimovýukové aktivity, schopnost vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě, ovládání způsobu vedení žáků.
- g) **Profesně a osobnostně kultivující** – znalosti všeobecného rozhledu (v kulturních, politických, ekonomických i právních oblastech), dovednost reprezentovat profesi, předpoklady pro kooperaci s kolegy, schopnost sebereflexe vlastní práce a reflexe vzdělávacích potřeb a zájmů žáků.
- h) **Ostatní předpoklady**

## 2.3 Typologie učitelů

Typem je míněna určitá souhra vlastností a charakteristik, díky kterým lze popsat osobnost. Typologie slouží k rozlišení lidí podle typu, kterému náleží (Plevová, Petrová, 2012). Skupina jedinců se od jiných skupin odlišuje tím, že je pro ni charakteristický určitý soubor znaků. V rámci jednoho typu se jeho příslušníci mohou navzájem lišit v ostatních vlastnostech (Vorlíček, 2000).

### 2.3.1 Typologie podle druhu, stupně školy a vyučovacího předmětu

Socioprofesionální skupina učitelů je vnitřně velmi odlišná, díky tomu vznikají různé typologie učitelů. Nejvýrazněji se jeví typologizace **podle druhu a stupně školy**, na které učitel pracuje. To se odráží jak do systému přípravy učitelů, tak do jejich platového hodnocení, pracovních podmínek a prestiže. Podle tohoto hlediska jsou čeští učitelé diferencováni na učitele:

- mateřských škol,
- základních škol,
- středních škol (středních odborných učilišť, středních odborných škol, gymnázií),
- vyšších odborných škol,
- vysokých škol,

Výše uvedená typologie není jediná, učitelé se diferencují také **podle oborů**, resp. **vyučovacích předmětů**. Tato kategorie se zahrnuje dvě skupiny učitelů. Do první z nich patří menší skupina učitelů tzv. univerzalistů, kteří vyučují všechny předměty daného stupně školy, což se týká učitelů 1. stupně základních škol. Druhá skupina je početně mnohem více zastoupena, jelikož se do ní řadí učitelé specializovaní na jednotlivé předměty či obory, jedná se tedy např. o učitele matematiky, tělesné výchovy, cizích jazyků apod. (Průcha, 2002).

### 2.3.2 Typologie podle temperamentu

Temperament zásadním způsobem ovlivňuje charakter duševního dění člověka. Jde o celkové prožívání a chování jedince. Temperament se promítá do citů, přesněji řečeno do emocionální stránky osobnosti a do psychomotoriky, ve které ovlivňuje tempo průběhu i střídání psychických procesů, intenzitu emocí (hloubku, výrazovost) a pohyblivost (způsob chůze, gestikulace). Temperament vzniká na genetickém podkladě, tudíž ho vnějšími vlivy lze ovlivnit velice málo. Odráží se v každé činnosti a projevuje se nezávisle na tom, co zrovna člověk dělá (Plevová, Petrová, 2012).

#### Hippokratova-Galénova typologie

Nejstarší typologie temperamentu byla vytvořena již v antickém Řecku. Jejími autory byli lékaři **Hippokrates** a **Galénos z Pergamu**, kteří tuto typologii postavili na mísení tělesných šťáv v těle. Na základě pozorování rozlišili čtyři hlavní typy lidských povah podle převládající tělesné tekutiny. Mezi tyto tekutiny autoři zařadili krev (sanguis), žluč (cholé), černou žluč (melancholé) a hlen (flegma). Převaha některé z těchto tekutin určuje temperament a povahu člověka. Názvy těchto tekutin daly vzniknout temperamentové typologii – **sangvinik, cholерik, melancholik a flegmatik**. Tyto názvy se ujaly natolik, že platí dodnes (Holeček, 2014; Plevová, Petrová, 2012)

- **Sangvinik** – je dle Holečka (2014) člověk společenský, vyrovnaný, přátelský i optimistický, dobře přizpůsobivý a rozhodný. Mezi negativní vlastnosti autor řadí lhostejnost, povrchnost, lehkomyšlnost, nízkou vytrvalost, nesoustředěnost, přílišnou ovlivnitelnost, sklon k povrchnosti citů i zájmů. Holoušová (in Kantorová et al., 2008) upozorňuje na to, že sangvinik oplývá menší schopností udržet si patřičný pedagogický odstup, naopak u tohoto typu vyzdvihuje pohotovost, rychlost, tolerantnost, výřečnost a schopnost dělit pozornost. Mezi další kladné vlastnosti Smékal (2002) řadí otevřenost, zájem, jemnost citění, touhu po zážitcích, podnikavost

a veselost. U tohoto typu uvádí také negativní vlastnosti jako plochosť, přelétavost, bezmyšlenkovitost, nerozvážnost i hazardérství.

- **Cholerik** – je člověk energický, tvořivý, nebojácný, zásadový, výkonný i iniciativní, na druhé straně dokáže být výbušný, náladový, příliš impulzivní, tvrdohlavý, vzdorovitý, nedokáže se dostatečně ovládat (Holeček, 2014). Pro cholera je také typická živost a aktivnost, přísnost, jasnost vyjadřování a schopnost nadchnout žáky pro daný předmět, avšak jeho negativní vlastnosti mohou snižovat jeho autoritu (Holoušová in Kantorová et al., 2008). Smékal (2002) u tohoto člověka uvádí radost z odporu, netrpělivost, agresivitu, dotčenost, ale i velkou schopnost odezvy a sílu citů.
- **Melancholik** – je zdrženlivý, citlivý, samotářský, úzkostný a ustaraný, má strach z osudu a nejistoty, trpí pocity méněcennosti, hůře se přizpůsobuje změnám, ale je i velmi vytrvalý, pečlivý, svědomitý, pilný a důkladný (Smékal, 2002). Holeček (2014) melancholika charakterizuje jako chápající, ohleduplnou a obětavou osobu, která je ale často plachá, přecitlivělá, urážlivá, nedůvěřivá, málo praktická a pesimistická. Podle Holoušové (in Kantorová et al., 2008) je tento člověk nevyrovnaný, má málo odvahy a sklon k extrémům při hodnocení žáků.
- **Flegmatik** – bývá rozvážný, klidný, se sklonem k lhostejnosti a pohodlnosti. Jeho práce bývá jednotvárná a málo podněcuje žáky ke tvořivé práci (Holoušová in Kantorová et al., 2008). Pro tohoto člověka je charakteristická trpělivost, vytrvalost, spolehlivost, vyrovnanost a tolerance. Na druhé straně flegmatik nedokáže nadchnout, jeho práce je jednotvárná, pomalá až těžkopádná (Smékal, 2002). Holeček (2014) dále ke kladným vlastnostem doplňuje zodpovědnost, smysl pro spravedlnost, schopnost snášet dlouhodobé zatížení, disciplinovanost a přizpůsobivost. Bývá ale také pasivní, nerozhodný, se sklonem k lenosti a setrvačnosti v metodách i názorech.

### **Jungova typologie**

Tuto typologii sestavil na základě svých klinických zkušeností švýcarský psychiatr **Carl Gustav Jung**. Autor této typologie rozdělil společnost na dvě skupiny, jedna skupina lidí se koncentruje na sebe, druhá skupina na své okolí. Na základě tohoto zaměření se lidé dělí na **introverty a extraverty** (Plevová, Petrová, 2012).

- **Introvert** – je klidný, zdrženlivý a uzavřený vůči lidem, spíše nesmělý, nemá rád vzrušení, oceňuje spořádaný způsob života. Takovýto člověk se málokdy rozzlobí, protože přísně kontroluje své city. Klade důraz na etickou stránku věci, je spolehlivý

a pesimistický (Holeček, 2014). Zaměřuje se na svůj svět, má bohatou fantazii a představivost, bývá nespolečenský, pasivní a nedůvěřivý. Ze situace se často stahuje do sebe, mívá plno zábran a je váhavější (Plevová, Petrová, 2012).

- **Extravert** – bývá naopak velmi družný, společenský, vyhledává lidi, touží po vzrušení, má sklony k agresivnosti a impulzivité, nerad sám čte a studuje, je optimistický, veselý a bezstarostný (Holeček, 2014). Dle Plevové, Petrové (2012) je extravert čínorodý, otevřený, více zaměřený na realitu, adaptabilní a prakticky založený, ale je také závislý na mínění druhých.

### 2.3.3 Typologie podle profesní činnosti učitele

#### Typologie podle míry kontroly

Tato typologie se zabývá otázkou, zda by měl mít kontrolu nad učením učitel či žák. Na základě této otázky jsou učitelé rozděleni na instruktory a facilitátory.

- **Instruktor** – je typ učitele, který má vše pod kontrolou, řídí žákovské činnosti, dává jim přesné a jasné instrukce. Důraz klade na předávání souboru znalostí a dovedností, vyžaduje, aby práce žáků byla precizní, uspořádaná a bez chyb. Učitel zjišťuje porozumění žáků a pomáhá nedostatky napravit. Za svou povinnost pokládá důkladné hodnocení žáků. Tento přístup bývá kritizován za přílišnou pomoc žákům. Někteří odpůrci tvrdí, že učitel u žáků vytvoří naučenou bezmocnost a závislost, žáci poté nejsou schopni v učení samostatně překonávat překážky. Žáci se učí povrchně a pasivně, udělají pouze to, co jim učitel nařídí.
- **Facilitátor** – tento učitel vše pod kontrolou nemá, protože žáci vyučují sami sebe. Učitel tomuto procesu napomáhá a zajišťuje, aby žáci nad svou prací přebírali kontrolu. U této činnosti žáků je důležitý nejen produkt, ale i proces. Facilitátor pomáhá pouze tam, kde je potřeba. Chyby nejsou vnímány jako něco nežádoucího, nýbrž jako příležitost k učení. U tohoto typu vedení je důležité vytvářet stimulační psychologické klima, protože žáci si mnohdy nevěří a obávají se neúspěchu. Učitelé by měli být empatičtí, upřímní a nezaujatí, být žákům oporou a vážit si jich. V okamžiku, kdy se žák přestane bát kritiky učitele, začne si věřit a převezme odpovědnost za své vlastní učení.
- **Propojení instruktora a facilitátora** – je v praxi nejvíce využíváno. Hranice mezi těmito přístupy je pohyblivá a přizpůsobuje se dle aktuální situace. U tohoto přístupu

mívají kontrolu nad učením současně žáci i učitel. Přístup instruktora většinou učitelé využívají při probírání nové látky a facilitátora uplatňují v případech, kdy chtějí, aby žáci překonali překážku nebo si zopakovali učivo před zkoušením. Pedagogové se shodují, že extrémní instruktorský přístup není efektivní (Petty, 2013).

### **Caselmannova typologie**

Caselmannova typologie je považována za jednu z nejpoužívanějších a zabývá se charakteristickými vlastnostmi učitelovy osobnosti. U této typologie hraje roli učitelova zaměřenost a nasměrování k jeho práci. Učitelé jsou rozděleni do dvou základních typů:

- **Logotrop** – pedagog, který pozornost věnuje svému oboru a předmětu. Dělá vše pro to, aby žáky nadchnul pro svůj předmět. S nadšením si připravuje pomůcky do hodin, vede kroužky, nelituje času ani námahy.
- **Paidotrop** – pedagog, který se orientuje na žáky, jejich postoje, zájmy a emoce. Učitelé spadající do tohoto typu většinou vyučují na 1. stupni základních škol (Holeček, 2014).

Holoušová (in Kantorová et al., 2008) uvádí, že Caselmann každý základní typ ještě dělí na čtyři další typy učitelů:

- **Filozoficky orientovaný logotrop** – prohlubuje a vypracovává světový názor a snaží se ho vštípit žákům podle jejich chápání.
- **Odborně vědecky orientovaný logotrop** – orientuje se na obor, který vyučuje. Snaží se srozumitelně žákům vysvětlit učivo a vzbudit v nich zájem.
- **Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop** – má k žákům rodičovský vztah, důvěřuje žákům a usiluje o pochopení jejich osobnosti.
- **Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop** – zaměřuje se na řešení výchovných otázek, mezi které zahrnuje např. cvičení paměti nebo vzbuzování zájmů žáků o obtížné učivo.

Podle chování ve třídě Caselmann vyvodil další dva typy učitelů:

- **Autoritativní typ** – projevuje se snahou vše řídit, obvykle nemá smysl pro spravedlnost a laskavost k žákovi. V krajním případě může působit jako tyran. Tento typ je charakteristický spíše pro logotropa.

- **Sociální typ** – chce u svých žáků vzbudit odpovědnost a samostatnost, ponechává jim větší volnost. Tento typ je typičtější spíše pro paidotropa (Holoušová in Kantorová et al., 2008).

## 2.4 Profesní dráha učitele

Obdobně jako u jiných profesí i učitel prochází určitými vývojovými etapami a životními dráhami. Díky staleté tradici učitelství se u všech jedinců dané skupiny opakují ustálené cykly profesního vývoje (Průcha, 2002).

Autoři, kteří se věnují problematice týkající se profesní dráhy učitele, uvádějí různé množství etap. Průcha (2002) rozděluje dráhu učitele do pěti fází:

1. **Volba učitelské profese** – motivace vedoucí ke studiu,
2. **Profesní start** – začátek učitelování,
3. **Profesní adaptace** – přivyknutí učitelskému povolání,
4. **Profesní stabilizace** – učitel považovaný za experta,
5. **Profesní vyhasínání** – učitelovo vyhoření.

Holoušová (in Kantorová et al., 2008) uvádí pouze čtyři etapy profesní dráhy učitele. Profesní adaptaci, kterou uvádí Průcha (2002) autorka zahrnuje do etapy profesního startu.

V *Moderní pedagogice* již Průcha (2013) uvádí etap šest. Autor přidal etapu profesního vzestupu, kterou řadí mezi profesní adaptaci a stabilizaci. Na etapu stabilizace v této knize autor nahlíží jako na profesní migraci, při které často učitel mění svou profesi.

### 2.4.1 Volba učitelské profese

Profesní dráha učitele bezesporu začíná volbou učitelského povolání. Důvody, které studenta k tomuto kroku vedou, jsou rozmanité. Kořa (in Vališová, Kasíková et al., 2011) tvrdí, že volba učitelství je pro mnohé studenty sázkou na jistotu a to hlavně z toho důvodu, že si každý během své povinné školní docházky dokázal utvořit představy o tom, jaká je náplň této profese. Předem student zná pracovní podmínky a dokáže odhadnout podobu svých budoucích kolegů. Dalším důvodem je vliv oblíbeného učitele, kterého během vzdělávání potkal a snaha se s ním identifikovat. Průcha (2013) uvádí při volbě povolání vliv sociálního zázemí jedince. Na základě prováděných studií shledává, že učitelství si volí taková skupina uchazečů, jejichž rodiče ukončili své středoškolské vzdělání maturitou nebo absolvovali

vysokoškolské studium. Roli při výběru povolání hraje také generační kontinuita, která nastává u studentů, kteří pocházejí z učitelských rodin. Holoušová (in Kantorová et al., 2008) řadí mezi motivy, které vedou k výběru povolání např. vztah k dětem, touhu je učit a starat se o ně, také vliv přátel, se kterými se student setkává při zájmových nebo volnočasových aktivitách. Lákavá může být i vidina dlouhé dovolené a volných prázdnin, jistota příjmu a zaměstnání na dobu neurčitou.

#### **2.4.2 Profesní start a adaptace**

Tato etapa označuje období, kdy absolvent vysoké školy vstupuje do svého prvního zaměstnání. V životě člověka se jedná o přelom, a to hned z několika důvodů. Začínající učitel přebírá nové role, mění se jeho vztah k rodičům, již na nich není existenčně závislý, přebírá za sebe zodpovědnost. V jiných profesích je začínající pracovník do své práce uváděn postupně a za podpory zkušenějšího pracovníka, kdežto mladý učitel přebírá zodpovědnost a povinnosti ihned po nástupu do zaměstnání. Ve vyučovacích hodinách se nemá na koho obrátit a jeho kolegové, nadřízení i rodiče od něj vyžadují kvalitní výkony. Díky těmto okolnostem jsou učitelé často stresováni a nejvíce tím trpí žáci, protože učitelé své první zkušenosti získávají z chyb, pokusů a omylů. Vedle stresových situací, někdy označovaných jako „šok z reality“, nastává opak a to fenomén objevování. Jde o hrdost ze zvládnání práce a nadšení z učitelování. Za rozhodující období pro získání profesních dovedností je považován první rok učitelovy práce (Holoušová in Kantorová et al., 2008).

Průcha (2013) zmiňuje další faktory, které začínajícího učitele ovlivňují při jeho nástupu do zaměstnání. Jde o nevyhovující nástupní podmínky, které se projevují špatným materiálním vybavením školy, neukázněností žáků či nevhodnou organizací práce ve škole.

#### **2.4.3 Profesní stabilizace**

Za zkušeného učitele je považován pedagog po pěti a více letech výkonu svého povolání. Pokud učitelé setrvají u tohoto povolání, tak právě v této fázi mají největší podíl na edukačních procesech, protože ovlivňují nejenom žáky, ale stávají se také vzorem pro začínající učitele (Průcha, 2002). Učitel expert se v této etapě stabilizuje a již se obejde bez odborné pomoci. Učitelé si osvojili potřebné profesní kompetence a jejich pracovních návyky i dovednosti jsou již zautomatizované a stávají se rutinou. Zkušený učitel dokáže rozpoznat krizové situace, vyhodnotí je a díky improvizaci je dokáže zvládnout. Součástí tohoto období by mělo být zvyšování kvalifikace celoživotním vzděláváním. Další vzdělávání umožní pedagogovi „držet krok s dobou“ a funguje jako prevence vyčerpání (Holoušová

in Kantorová et al., 2008). Etapa stabilizace by měla být pro pedagoga podkladem k funkčnímu postupu a zařazení do vyššího platového stupně (Průcha, 2013).

#### **2.4.4 Profesní vyhasínání**

V této etapě se mluví o konzervativním učiteli, který se nachází v poslední fázi svého pedagogického působení a je považován za nejzkušenějšího. Toto období nastává přibližně po padesátém roce života, po 25 až 30 letech učitelování. U učitelů klesá chuť být stále mezi žáky, jsou apatičtí, skeptičtí a snižují se i profesionální ambice. Není tomu však u všech učitelů. Někteří pedagogové v předdůchodovém věku zvyšují svou profesní tvořivost, protože mohou svou veškerou energii věnovat svému povolání. U těchto učitelů mohou převládat tendence k ignorování reformních snah (Holoušová in Kantorová et al., 2008). Tato fáze profesní dráhy bývá často spojována se syndromem vyhoření. Někteří učitelé již ztrácejí zájem o svou práci, vykonávají ji bez nadšení a rutinně, cítí se unaveně a vše je vyčerpává. Pedagogové mají obavy ze styku s rodiči, nemají zájem o další sebevzdělávání, vstupují s nechtutí do pedagogických inovací (Průcha, 2002). Průcha (2013) dále doplňuje, že u těchto pedagogů dochází ke změnám v jejich hodnotách. Kvůli blížícímu se důchodu orientují svůj zájem na výdělek, více se zajímají o pracovní podmínky, kladou důraz na hodnoty zdraví a životní pohody a v neposlední řadě projevují zájem o dobrý pracovní kolektiv.

## **2.5 Speciální pedagog, učitel žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Speciální pedagog je pedagog, který díky své kvalifikaci pracuje s osobami vyžadující zvláštní péči ve školách a zařízeních speciálního školství (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Jak již bylo v úvodu této kapitoly napsáno, speciální pedagog patří do skupiny pedagogických pracovníků, neboť splňuje podmínky uvedené v zákoně č. **563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících**, které jsou konkrétně definovány v **§ 2 odst. 1** tohoto zákona.

Aby speciální pedagog mohl vykonávat tuto činnost, musí splňovat potřebnou odbornou kvalifikaci. Zákon o pedagogických pracovnících v **§ 18** udává, že speciální pedagog tuto kvalifikaci získává vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd

- a) *„zaměřené na speciální pedagogiku,*

- b) *zaměřené na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, nebo*
- c) *studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou“ (www.zakonyprolidi.cz).*

Aby bylo vzdělávání žáků se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním úspěšné je potřeba, aby na to byl dostatečně připravený personál. Jednotlivé typy postižení vyžadují různé nároky na odborné vedení. K základním kompetencím učitele, který vzdělává žáka s postižením, patří:

- vhodné a cílené využívání reedukačních postupů, metod a kompenzačních pomůcek,
- budování příznivé atmosféry třídy, vysvětlování a seznamování učitelů i spolužáků se specifiky práce se žákem s postižením,
- znalost speciálněpedagogické diagnostiky a na základě výsledků tohoto procesu volba správných postupů,
- rozpoznání a práce se skutečnými znalostmi, dovednostmi a vědomostmi žáka,
- schopnost zvolit správnou motivaci k tomu, aby byl žák úspěšný,
- dovednost žákovi i ostatním vysvětlit podstatu postižení,
- všímání si reakcí dítěte a eliminování případného stresu,
- znalost a dodržování platných zákonů i vyhlášek,
- navázání příznivé spolupráce s rodinou,
- spolupráce se školním poradenským pracovištěm, výchovnými poradci i ostatními odborníky.

Specifika přístupu k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami a zvláštnosti jeho vzdělávání plynou z typu a stupně jeho postižení (Bartoňová, Vítková in Pipeková, et al., 2010).

Potměšilová (2014) hovoří o dvou podstatných složkách, které by měly být součástí celkové kompetence speciálního pedagoga. První z nich je **odborná připravenost** a druhou jsou **osobnostní předpoklady**. Autorka uvádí, že speciální pedagog během své přípravy na povolání získává pedagogicko-psychologický základ a odborné znalosti ze speciální pedagogiky. V rámci těchto odborných znalostí si studenti osvojují informace týkající se typů

postižení a specifík, které osoby s daným typem postižení doprovází. Jsou vedeni k tomu, aby tyto nabyté zkušenosti vhodně uplatňovali v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Co se týče osobnostních předpokladů, jsou na speciálního pedagoga kladeny stejné nároky jako na osobnost jiného pedagogického pracovníka. Za klíčovou kompetenci je i zde považována komunikační schopnost. U speciálního pedagoga se předpokládá, že dokáže komunikační strategii individuálně přizpůsobit schopnostem klienta, jeho typu i stupni postižení. Základní složkou osobnosti speciálního pedagoga je příznivý vztah k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

### 2.5.1 Pedagog 1. stupně ZŠ pro sluchově postižené

Výzkumná část této diplomové práce je zaměřena na pedagogy, kteří vyučují žáky se sluchovým postižením na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené, tudíž je zde uvedena odborná kvalifikace, kterou musí pedagogové splňovat, aby mohli vykonávat zmíněnou profesi. **Zákon o pedagogických pracovnících v §7 odst. 2** uvádí, že „učitel prvního stupně základní školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele,
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, studijního oboru speciální pedagogika, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo
- c) vzděláním stanoveným pro učitele prvního stupně základní školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku“ ([www.zakonyprolidi.cz](http://www.zakonyprolidi.cz)).

Valenta et al. (2015) ve *Slovníku speciální pedagogiky* představuje **surdopeda** jako speciálního pedagoga, který se zabývá výchovou a vzděláváním osob se sluchovým postižením. Surdoped by měl kromě obvyklých pedagogických kompetencí mít také kompetence v komunikačních systémech osob se sluchovým postižením jako je znalost českého znakového jazyka, znakované češtiny či prstových abeced. Měl by znát strategie

a přístupy ve vzdělávání těchto osob, mezi které se řadí totální komunikace, orální a bilingvální přístup. Surdoped by měl také umět zacházet s technickými, především kompenzačními pomůckami typu kochleární implantát, sluchadla nebo indukční smyčky. Neméně důležitá je také orientace pedagoga v kultuře osob se sluchovým postižením.

Potměšil et al. (2012) uvádí **zásady**, které vedou k dosažení cílů ve výchově a vzdělávání u žáků se sluchovým postižením, z toho důvodu by se měly stát součástí pedagogy práce:

- **Včasnost** - je požadavek na brzké provedení diagnózy, zahájení rehabilitační péče, zajištění kompenzační pomůcky, rozvoj předřečových a následně komunikačních dovedností.
- **Komunikativnost** – u žáků se sluchovým postižením by měla být tato zásada vyžadována ve větší míře a s důsledností. Každá činnost by měla být připravena tak, aby dítěti poskytovala dostatek příležitostí ke komunikaci.
- **Udržování zrakového kontaktu** – je nutná podmínka pro efektivní komunikaci. Stejně jako žák i pedagog musí při komunikaci dbát zrakového kontaktu, poněvadž pro žáka se sluchovým postižením je důležitým zdrojem informací.
- **Diferenciace podle preferovaného komunikačního stylu** – pedagog musí respektovat zvolený komunikační systém žáka a zajišťovat mu takové podmínky, aby se v tomto stylu mohl vzdělávat.
- **Zásada přiměřené náročnosti a důslednosti** – spočívá v přiměřeném stanovování cílů, které budou odpovídat věku, schopnostem a míře postižení dítěte.
- **Zásada názornosti** – by měla zajistit dostatek informací, aby žák dané věci dostatečně porozuměl. Nejedná se pouze o předkládání názorných pomůcek, ale i názorného uvádění věcí a jevů do vztahů.
- **Zásada systematickosti** – spočívá v propojení rodinné výchovy s výchovou institucionální tak, aby nedocházelo k různosti v pojetí cílů a metod. Zásada systematickosti se také uplatňuje ve výstavbě komunikačního systému dítěte.
- **Zásada výstavby hodnotového systému** – se vztahuje k nácviku hodnocení osob i jevů kolem sebe, protože žáci se sluchovým postižením nedisponují náhodným ani sociální učením, a tudíž nemají osvojený funkční postup k tomuto hodnocení.
- **Rozšiřování pojmové banky** – souvisí s obohacováním slovní i znakové zásoby, ale především jde o rozšiřování pojmů, které přispějí k dalšímu myšlení a učení.

Pedagogové by měli ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením uplatňovat speciálněpedagogické postupy, mezi které patří přiměřené tempo, individuální přístup, nebo úprava rozsahu učiva. Důležité je také ve všech předmětech zvolit takové hodnocení, které zohlední žákovo postižení a nedojde k jeho nadhodnocování nebo podhodnocování (využití např. slovního hodnocení, procent, počtu chyb). Pedagog by měl volit takové výukové metody, které odpovídají individuálním potřebám žáka a modifikovat cíle, formy i postupy tak, aby docházelo k rozvoji všech žáků ve třídě. Učitel musí dbát i na vhodné podmínky pro příjem informací žáka. Nesmí si zakrývat obličej, chodit při výkladu, otáčet se k žákům zády, sklánět se při výkladu, mít světlo v zádech. Jeho řeč musí být zřetelná a jasná, bez přehnané artikulace. Učitel nesmí zapomenout na otázky, kterými se přesvědčí, že žák rozumí probírané látce (Potměšil et al., 2012).

## **3 SYNDROM VYHOŘENÍ V UČITELSKÉ PROFESI**

### **3.1 Problémy v učitelské profesi**

Každá profese je ovlivněna vnitřními i vnějšími faktory. Pokud ale dojde k rozporům mezi nimi, je nutno počítat s problémy. Nejinak je tomu i v učitelské profesi. Veřejnost i samotní učitelé jsou přesvědčeni o tom, že ve srovnání s jinými profesemi je učitelství poznamenáno mnohem vyšším počtem problémů a učitelé jsou označováni za ty, kteří tyto problémy vytvářejí. Pravděpodobně jde však o to, že učitelé a škola jsou pod neustálým dohledem, posuzují a kritizují je rodiče, žáci, kontrolní subjekty i společnost a některé problémy jsou brzy po odhalení medializovány. Charakteristické problémy jsou součástí každé profese, proto by měly být chápány jako poměrně trvalá bariéra, kterou však lze za určitých předpokladů částečně eliminovat nebo minimalizovat. Problémy v učitelství mohou vznikat ze vzdělávacího kontextu, cílů, specifických úkolů i podmínek pro práci, které jsou dočasné či trvalé. Mezi trvalé podmínky patří např. stanovená organizace školního roku, která je pro všechny jasně daná a nedá se s ní nic dělat, naopak za dočasnou podmínku je považována např. naplněnost tříd (Vašutová, 2004). Mezi rozpory vznikající v učitelské profesi mohou být zahrnuty také požadavky na učitele. Učitelství se na jedné straně porovnává s profesemi vědeckých pracovníků, poněvadž se u pedagogů předpokládají stejné vědomosti, dovednosti i schopnosti v daném oboru, na druhé straně je pedagog zařazován do profesí, ve kterých je hlavní náplní práce s lidmi. Toto zařazení si žádá také specifickou motivaci, schopnosti a dovednosti, které jsou nepostradatelné při působení na lidi, organizování a vedení jejich činnosti (Kohoutek, 2002).

#### **3.1.1 Rizikové faktory a zátěžové situace**

Problémy, které pedagoga potkávají během jeho práce, dávají vzniknout stresu, který učitele ovlivňuje v jeho pracovním prostředí, ve vyučování, v rodině i osobním životě. Stres je součástí učitelství a tudíž jdou jeho příčiny minimalizovat či eliminovat jen velmi obtížně. Za podstatné jsou považovány problémy vzdělávací, výchovné a vztahové. Vztahové problémy většinou vyplývají z feminizace učitelského povolání, kdežto výchovné a vzdělávací problémy vycházejí z hodnot a způsobu života dané společnosti, z úrovně vzdělávací politiky i stavu pedagogických věd a z nátlaku veřejnosti na pedagogy. Učitelé proto nemají mnoho možností, jak tyto problémy ovlivnit. Většinou problémy, a následně i stres, přijímají jako součást profese (Hennig, Keller, 1996).

Vašutová (2004, s. 44) uvádí ve své knize výzkum, který byl realizován v letech 1999 – 2003 u učitelů základních škol, kteří byli dotazováni na náročné profesní situace. Škálováním učitelé přisuzovali míru zátěže u deseti vybraných situací. Výsledky výzkumu jsou uvedeny od nejvyšší zátěže po nejnižší:

1. *„neúspěšné jednání s rodiči, stížnosti rodičů, konflikty s rodiči*
2. *konflikt s vedením školy,*
3. *nevydařená vyučovací hodina, ačkoliv byla perfektně připravena,*
4. *nezájem žáků o předmět, o učení, o školu,*
5. *stížnosti žáků, konflikty se žáky,*
6. *konflikty s kolegy ve sboru,*
7. *zaručení bezpečnosti a zdraví žáků při mimoškolních aktivitách,*
8. *hospitace vedení školy nebo inspekce,*
9. *přečiny žáků a následné sankcionování žáků,*
10. *obhajování zájmů a požadavků učitelů.“*

Z tohoto výzkumu vyplynulo i odlišné vnímání náročných situací mezi muži a ženami. Učitelé považují za nejvyšší zátěž „*nevydařenou vyučovací hodinu*“, naopak nevnímají konflikt s vedením školy a kolegy za tak zatěžující jako konflikt se žáky. Obavy z hospitace se u učitelů objevuje na předposledním místě, muži za více zatěžující považují bezpečnost a zdraví žáků. Na shodném stupni se u žen i mužů objevuje „*obhajování zájmů a požadavků učitelů*“.

Holeček (2001) provedl v letech 1999 – 2001 výzkum s 317 učiteli a na jeho základě stanovil sedm stresorů, které pedagogům ztěžují práci. Opět jsou výsledky seřazeny od nejčastějších stresorů po méně časté:

1. *„pracovní přetížení učitelů a učitelek,*
2. *vedení školy nadřízenými orgány,*
3. *problémoví žáci,*
4. *neuspokojená potřeba seberealizace („frustrace“),*
5. *problémoví rodiče,*
6. *nevyhovující pracovní prostředí školy,*
7. *problémoví kolegové.“*

**Pracovním přetížením** jsou myšleny rychlé změny vzdělávacích projektů, časová tíseň, krátké přestávky, přílišná administrativa apod. Pod pojem **vedení školy** zde spadá nejenom organizace a konkrétní vedení dané školy, ale i nadřízené orgány jako je Česká školní inspekce, obecní úřad, školský úřad. Učitelé považují za stresující jejich nepřiměřené požadavky nebo neadekvátní hodnocení. Za **problémové žáky** pedagogové považují děti a mládež s poruchami chování a učení, také nespolupracující žáky a žáky s nízkou motivací, bez kázně. **Neuspokojená potřeba seberealizace** („frustrace“) se projevuje pocitů nedocení vlastní práce společností, s tím souvisí také nízké finanční ohodnocení nebo špatné vyhlídky na zlepšení postavení v zaměstnání. Mezi **problémové rodiče** učitelé řadí rodiče s nekritickým přístupem ke svým dětem, s negativním chováním doprovázeným agresivitou, rodiče učitelům vyhrožují soudy či policií, dochází i k fyzickému napadení učitelů. K **nevyhovujícím technickým a psychohygienickým podmínkám** patří stav budov, vybavení tříd a kabinetů, nedostatek finančních prostředků na nákup pomůcek a zařízení. Mezi **problémovými kolegy** se objevují konflikty, neprofesionální chování, alkoholismus, nedostatečná podpora apod. V mnoha případech dochází ke kombinaci stresorů nejen těch učitelských, ale i soukromých (např. problémoví žáci a rozvod). Při kombinaci stresorů, jejich nadměrném působení a při snížené osobní citlivosti může dojít k ohrožení zdraví učitele.

### 3.1.2 Stárnutí učitelstva

Ke stárnutí učitelstva dochází především kvůli tomu, že mnoho absolventů, ale i učitelů v produktivním věku (30 – 50 let) odchází do zaměstnání, která jim nabízejí lepší platové ohodnocení. Nejvýraznější jsou odchody v těch lokalitách, kde je hojná nabídka volných pracovních míst lukrativnějšího zaměstnání. Učitelství poté zastávají starší pedagogové, kteří z důvodu svého věku nemají takové možnosti volby jiné práce. Volná pracovní místa obsazují důchodci, kteří i přes odborné pedagogické zkušenosti nemohou vzhledem ke svému věku a zdravotnímu stavu hodnotně zvládat zátěžové situace, které se ve školství objevují (Holoušová in Kantorová, 2008).

### 3.1.3 Feminizace učitelství

Feminizace učitelské profese znamená, že se ve školství vyskytuje nepoměr mezi počtem žen a počtem mužů a to s tím výsledkem, že žen je výrazná většina. Veřejností i odborníky je tento jev považován za negativní znak školského systému (Průcha, 2013). Školství je oblast charakteristická vysokou feminizací. Nejedná se o problém vyskytující se pouze v českém školství, naopak se objevuje ve vzdělávacích soustavách po celém světě. V České republice je zastoupení žen nejvýraznější v předškolním vzdělávání, ve kterém jde

téměř o 100% feminizaci, v základních školách je zastoupení žen přibližně 80%. K tomuto problému dochází z několika důvodů, jedním z nich je, že muži nepovažují učitelské platy za dostačující pro udržení životního standardu či uživení rodiny. Muži se také nechtějí věnovat pracovní činnosti i ve svém volném čase, což by ve školství pravděpodobně museli. Muži většinou nemají dostatek osobnostních předpokladů pro práci s mladšími dětmi. Naopak ženy v tomto zaměstnání vidí jistotu státního zaměstnance i dostatek času na rodinu především v období prázdnin, státních svátků a volných víkendů. Feminizace se promítá do celého pedagogického procesu, který se často stává ryze ženským, což má své pozitivní i negativní stránky. Za negativní projev je považována ženská nerozhodnost, nedůvěřivost, citovost, přehnanost až hysteričnost, kritičnost a úzkostnost. Pozitiva lze nejvíce zaznamenat u mladších žáků, kdy je potřeba ženská trpělivost, jemnost, hravost a laskavost. U starších žáků i jejich rodičů dochází častěji k negativním reakcím vůči ženám učitelkám. Podle mnohých expertů by učitelské profesi prospělo vyšší mužské zastoupení, přinejmenším by se změnilы mezilidské vztahy, klima pedagogických sborů i škol (Vašutová, 2004).

#### **3.1.4 Profesionální sebevědomí**

Učitelé výchovu a vzdělávání pokládají za určitý druh poslání než za odbornou činnost. Tomuto poslání přiřkládají vyšší lidskou a společenskou hodnotu, avšak v dnešní době není poslání považováno za dostatečný argument, který např. zajistí vyšší finanční ohodnocení dotyčného. Učitelé neoplývají přílišným sebehodnocením, ani profesionálním sebevědomím, poněvadž své vědomosti neustále porovnávají s odborníky z oborů, na které se specializují a při tomto porovnání zjišťují nižší úroveň i rozsah svých znalostí. Jejich odborností je však předávání zprostředkovaných informací a poznatků žákům (Vašutová, 2004).

#### **3.1.5 Profesionální deformace**

U každého člověka se po mnohaleté práci v jedné profesi může objevit tzv. profesionální deformace. Jde o charakteristické příznaky, které si dotyčná osoba přenáší ze zaměstnání do civilního života. Pro učitelé je profesionální deformace typická a navíc je vázána i na věkovou kategorii žáků, kterou daný učitel vzdělává. Učitelé mají sklony k poučování, kontrolování a napomínání i mimo školní prostředí, především v rodině. Nejedná se pouze o negativní projevy profesionální deformace. Učitelé jsou také zvědaví, družní, pomáhají a zajímají se o druhé, mají organizační schopnosti a smysl pro pořádek, což může být v rodině i mezi známými k užítku (Vašutová, 2004).

### **3.2 Vyhasínání u speciálních pedagogů a učitelů vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

Náročnost povolání speciálního pedagoga nelze popřít. Žáčková (2004) uvádí, že syndromem vyhoření jsou mezi učiteli nejvíce ohroženi právě speciální pedagogové. Je tomu tak kvůli velké zátěži, která plyne z práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogové jsou vystaveni dlouhodobému stresu, který se kumuluje s minimální a často časově oddálenou pozitivní zpětnou vazbou. Výrazně častěji se již objevuje také negativní zpětná vazba. Speciální pedagogové jsou vystaveni stejným rizikovým faktorům jako učitelé, kteří pracují s intaktními žáky, proto na ně také doléhá tlak a kontrola ze strany veřejnosti (Žáčková, 2005). Tato autorka zkoumala syndrom vyhoření u učitelů žáků se specifickými poruchami učení. Pilotážní studie byla provedena v rámci Inovačního kurzu školní psychologie na Pedagogické fakultě UK v Praze. Studie byla provedena prostřednictvím dotazníku Maslach Burnout Inventory (dále jen MBI) u učitelů – speciálních pedagogů, kteří pracují se žáky s poruchami učení ve speciální škole pro žáky s SPU. Šetření dále proběhlo ve specializovaných třídách pro tyto žáky při běžné základní škole (skupinová integrace) a u učitelů vzdělávajících tyto žáky prostřednictvím individuální integrace v běžných třídách ZŠ. Výsledky z dotazníkového šetření ukázaly, že učitelé – speciální pedagogové pracující v silně emocionálně i pracovní zátěžovém prostředí jsou více ohroženi vyhořením, než učitelé, kteří pracují v pracovní i emocionálně menší zátěži. Učitelé pracující s žáky ve skupinové integraci (10 – 15 žáků ve třídě) jsou syndromem vyhoření více ohroženi než učitelé, kteří žáky vzdělávají v individuální integraci (průměrně 1 – 3 žáci ve třídě). Velkým zátěžovým faktorem pro učitele, kteří pracují s žáky se specifickými poruchami učení, je pravděpodobně zvýšený nárok na odbornou připravenost, která je potřebná k zvládnutí odlišných nároků na výuku a k pohotovému řešení konfliktních situací vznikajících ze zvýšené emocionality žáků.

Márová, Pančocha, Přinosilová (2015) provedli výzkumné šetření na šesti základních školách speciálních v Jihomoravském kraji, ve kterých zkoumali syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků na pozici vychovatel, asistent pedagoga a speciální pedagog. Výzkumu se zúčastnilo 102 respondentů ze tří městských škol a tří škol venkovských. Výzkumný vzorek čítal 14 mužů a 88 žen. Šetření probíhalo pomocí české verze dotazníku

MBI. Výsledky tohoto výzkumného šetření prokázaly u respondentů střední úroveň emocionálního vyčerpání i osobnostního uspokojení a nízkou úroveň depersonalizace<sup>1</sup>.

Turecká studie posuzovala úroveň vyhoření u speciálních pedagogů, kteří pracovali se studenty se sluchovým, ortopedickým a mentálním postižením. Do výzkumu bylo vybráno 67 pedagogů ze sedmi speciálních škol ve městě Bursa v Turecku. Sběr dat proběhl prostřednictvím dotazníku MBI a formuláře osobních údajů. Se čtrnácti pedagogy byl navíc ještě realizován rozhovor. Z výsledků studie vyplynulo, že pedagogům pracujícím na zmíněných speciálních školách hrozí syndrom vyhoření na velmi vysoké úrovni. Příčina těchto výsledků byla spatřována v tom, že rozvoj žáků vyžadujících speciální vzdělávání je pomalý a obtížný. Na základě toho se učitelé cítí méně úspěšní a zažívají málo osobního uspokojení. Co se týče emočního vyčerpání tak učitelé u žáků se sluchovým postižením (dále jen žáci se SP) na tom byli ze zmíněných pedagogů nejlépe, nejhůře dopadli učitelé u žáků s postižením ortopedickým. V oblasti depersonalizace učitelé žáků se SP vykazovali opět nejnižší hodnoty, naopak na škále osobního uspokojení tito učitelé obě skupiny pedagogů převyšovali. Z výsledků je patrné, že učitelé by měli být pečlivěji vybírání a vyškolení. Studie doporučuje zařazení kurzů proti vyhoření a řízení stresu nejlépe na začátek profesní kariéry. Učitelé by se také měli učit různé techniky řešení problémových situací, které jim v budoucnu ulehčí práci (Küçüksüleymanoğlu, 2011).

Kvantitativní výzkumná studie na izraelských státních školách zkoumala vliv organizačního klimatu na vyhoření u učitelů a speciálních pedagogů. Studie uvádí, že na základě výzkumné literatury je patrné, že učitelé působící ve speciálním školství trpí vyšší mírou vyhoření než učitelé na běžných školách. Tohoto výzkumu se účastnilo 302 učitelů základních škol ze státního vzdělávacího systému. Výzkumný vzorek byl rozdělen do tří podskupin: 138 učitelů z hlavního vzdělávacího proudu, vzdělávání, 102 učitelů ze střediska pro speciální vzdělávání, kteří pracují s jedním nebo dvěma žáky s postižením v běžných školách a 62 učitelů ze vzdělávání speciálního. Pro výzkum byl použit speciálně vytvořený dotazník. Analyzovaná data prokázala, že učitelé vstupují do svého zaměstnání se smyslem pro idealismus, s vírou ve svou ochotu a schopností tvrdě pracovat. Na mnohých z nich se drsná realita učení projevila po krátké době. Děje se tak především u těch, kteří pracují v problematických třídách a často v organizačně nepodporujícím prostředí. Tyto stresující situace vedou k vyhoření a u některých i k touze opustit tuto profesi. Znamky stresu

---

<sup>1</sup> Ztráta úcty a respektu k druhým lidem jako k lidským bytostem. Depersonalizace vzniká, pokud se lidem v jejich práci nedostává kladné odezvy od těch, kterým se věnují. Postupně zahořknou a stávají se cynickými.

i vyhoření byly zaznamenány u učitelů ve speciálních i běžných třídách. Navíc bylo zjištěno, že organizační klima školy významným způsobem ovlivňuje vznik vyhoření. Ve školách s nepříznivým organizačním klimatem učitelé pociťují větší míru stresu i vyhoření a naopak čím více je ve škole podporováno příznivé klima, tím je menší pravděpodobnost, že učitele potká vyhoření (Lavian, 2011).

### 3.3 Možnosti pomoci a prevence syndromu vyhoření

#### 3.3.1 Pomoc

Člověku, který se nachází v některé fázi procesu vyhoření nebo je dokonce v té poslední, lze pomoci, ale tato pomoc je závislá hned na několika podmínkách. Dotyčný si v první řadě musí uvědomit, že trpí syndromem vyhoření a přiznat si, že jde o vážný stav, který nelze vyléčit ze dne na den. Aby byla léčba úspěšná, musí člověk trpící vyhořením splnit další podmínku, a to chtít se léčit a mít dostatečnou motivaci k uzdravení. Poslední podmínkou zotavení je převzetí zodpovědnosti za celý proces uzdravování. V mnohých případech je pro trpícího jedince velmi těžké si jen přiznat, že na vše nestačí sám, natož aby byl zodpovědný za změnu jeho stavu. V neposlední řadě záleží i na podmínkách, které vytváří pracoviště a rodina. Na obou místech by mělo docházet k podpoře, pomoci a poskytování prostoru k zotavování (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Pedagog působí na chování i prožívání svých žáků a tudíž ovlivňuje jejich duševní zdraví. Z tohoto důvodu by emocionální stabilita a odolnost vůči stresu měla být samozřejmou součástí osobnostního profilu každého pedagoga. Podstatnou složkou osobnosti je také tzv. **frustrační tolerance**, tj. doba, po kterou pedagog zvládá řešit krizovou situaci. Na základě psychologických výzkumů bylo zjištěno, že frustrační toleranci lze částečně zvyšovat pomocí sebevýchovy. Učitel by měl znát a ve své práci i soukromí využívat opatření, která mu uleví od stresu (Holeček, 2014).

Vhodnou strategií při předcházení syndromu vyhoření je zvládání stresových situací prostřednictvím přizpůsobovacích (adaptačních) technik. Tyto techniky se promítají do chování jedince a bývají označovány jako **obrné mechanismy**. Jsou to naučené způsoby redukce napětí, pocitů viny, úzkosti a potřeb, kterými je vybavena každá osoba již od dětství. Jestliže se tyto mechanismy stanou trvalými, fungují jako ostatní naučené automatické reakce. Mezi nejčastější obranné mechanismy člověka patří agrese (aktivní

přizpůsobení) a únik (pasivní přizpůsobení). Obě adaptační techniky se dále člení na racionalizaci, identifikaci, substituci, kompenzaci, projekci, izolaci, fantazii, negativismus apod. Úkolem obranných mechanismů je snížit úzkost, která pramení ze situací, nikoliv ji řešit. Pokud člověk volí správné techniky, dosahuje dobrého životního přizpůsobení (Šnýdrová in Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013).

Autorská dvojice Jeklová, Reitmayerová (2006) rozděluje možnosti pomoci do dvou skupin. Jedná se o pomoc sama sobě a pomoc zvenčí.

### **Pomoc sama sobě**

Aby mohl jedinec začít sám sobě účinně pomáhat, musí si uvědomit, že se při vyhoření nemění svět sám o sobě, nýbrž že se mění jeho vnímání světa kolem něj. Pokud si tento předpoklad uvědomí, výrazně se zvýší jeho šance na uzdravení. Mezi nejdůležitější léčebné prvky patří **relaxace, odpočinek a pohyb**. Syndrom vyhoření nastává především u lidí, kteří žijí svou prací a jsou jí pohlceni. Kvůli narůstajícím povinnostem v práci postupně odsouvají odpočinek do pozadí, až jim na něj nezbyvá žádný čas, přičemž pro každého člověka znamená odpočinek něco jiného. Odpočinek je chápán jako činnost, která se zásadním způsobem liší od činnosti vykonávané v zaměstnání. Úkolem relaxace je cílené uvolnění napětí, které se v organismu nahromadilo. Jednotlivé techniky relaxace si lze osvojit na různých kurzech či odborných seminářích. Důležitý je také dostatečný pohyb, neboť k vyhoření dochází častěji, pokud se jedinec nachází ve špatné fyzické kondici, protože tělesný stav organismu úzce souvisí se stavem psychickým (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Dalším důležitým bodem léčby syndromu je **sociální opora okolí**. Jde o podporu rodiny, přátel i kolegů. Pokud má člověk dobré vztahy s lidmi ze svého okolí, předpokládá se u něj nižší úroveň psychického vyhoření (Pines, Aronson in Křivohlavý, 1998). Proces vyhoření pomůže překonat spolupráce, naslouchání, podpora a povzbuzení, rovnocennost vztahů, uznání a zpětná vazba. Zásadní význam na vyhoření mají i **pracovní podmínky v zaměstnání**. Aby byl zaměstnanec ve své práci spokojený, musí si hlídat vlastní hranice a ujasnit si pracovní úkoly se svým zaměstnavatelem. Musí také oplývat dostatečným množstvím kompetencí, znalostí a dovedností, které mu jeho práci výrazně ulehčí. Pokud jimi není dotyčná osoba vybavena, spotřebuje mnohem více energie na plnění zadaných úkolů a tím se postupně vyčerpává. **Harmonické pracovní místo** také přispívá ke spokojenosti jedince. Člověku se bude lépe a efektivně pracovat pokud bude mít na svém pracovním místě soukromí, vhodné fyzikální podmínky jako je teplo, světlo, klid a bude si moci své místo

individuálně upravit např. fotografiemi, obrázky, dekorací či drobnou úpravou zařízení (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Autorky dále uvádějí konkrétní praktická opatření, která pomáhají potlačit vyhoření a dodávají, že aplikovat je může sám na sebe úplně každý:

- naučit se říkat NE,
- snížit vysoké nároky na sebe,
- odvracet komunikační problémy,
- dostatečně dočerpávat energii,
- vyhledávat emocionální i věcnou podporu,
- starat se o své zdraví,
- nebát se mluvit o svých pocitech,
- dělat ve své práci pauzy,
- přijmout nabídnutou pomoc,
- nepodléhat negativnímu myšlení,
- v náročných situacích zachovat klid a rozvahu,
- ujasnit si priority a plánovat.

### **Pomoc zvenčí**

Tato pomoc nastává v okamžiku, kdy si zaměstnavatel všimne, že u jeho podřízeného nastal nějaký problém, nebo když osoba trpící syndromem vyhoření vyhledá pomoc sama. Tento druh pomoci může mít různé podoby. Ta nejjednodušší, avšak z hlediska organizace náročnější je **úprava podmínek na pracovišti**. Za nejdůležitější je pokládáno vymezení jasných kompetencí a pracovních úkolů dotyčného. Druhým krokem je zajištění místa k **odpočinku**. Ve školství se může jednat např. o menší kabinety, ve kterých si učitelé budou moci o přestávkách oddechnout od hluku či neustálých otázek. Třetím opatřením je zajistit **fungující tým** na pracovišti. Podporovat spolupráci, odbourat soupeřivost, zpestřit porady různými činnostmi. Posledním krokem je **ulehčení práce** zaměstnance ve smyslu zjednodušení pracovních postupů nebo oprostění od přílišné administrativy (ve školství je tomu často spíše naopak) (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

Mezi pomoc zvenčí se řadí také **supervize**. Jedná se o individuální nebo skupinovou systematickou pomoc, která na pracovišti usměrňuje profesní chování a zajišťuje preventivní opatření, která zamezují vzniku syndromu vyhoření. V rámci supervize mohou být řešeny

profesní konflikty nebo osobní či emoční problémy, které se promítají do práce dotyčného (Jeklová, Reitmayerová, 2006).

### 3.3.2 Prevence vyhoření

Jedním ze základních preventivních opatření je být o syndromu vyhoření dobře informován, být si vědom příčin vzniku, následných projevů i průběhu. Neznalost těchto informací přispívá k rozvinutí vyčerpání (Žáčková, 2005).

Na pedagogy každý den působí mnoho drobných stresorů, kterým většinou nevěnují velkou pozornost, jde o nekázeň žáků během vyučování, ale i problémy v dopravě či na úřadech. Existují však i takové stresové situace, ve kterých učitel cítí svůj neklid a záleží mu na tom, aby tyto situace dokázal zvládnout bez problémů, jde např. o pohovor s ředitelem školy, nebo vystoupení před rodiči. Preventivní opatření by se měla promítnout do tělesné i psychické oblasti. Jako nejdůležitější se jeví celková **úprava životosprávy**, která člověku pomůže nejen v boji proti syndromu vyhoření, ale i proti jiným nemocem. V první řadě je podstatné zařadit do svého života **pohyb**. Vhodně zvolená pohybová aktivita příznivě ovlivní nejen somatickou, ale i psychickou stránku člověka. Druhým doporučením je udržování **ideální hmotnosti**, to znamená nepřejídat se, dodržovat zdravou stravu a upravit stravovací návyky. Mezi preventivní opatření je řazen i **zdravý spánek**, který by měl být přiměřeně hluboký a dlouhý. Díky kvalitnímu spánku je člověk odpočatý a je dobré tělesné i duševní kondici. Učitelé by se měli vyvarovat popř. **zbavit kouření**, protože se jedná o nebezpečný návyk, na kterém vzniká psychická závislost a škodí zdraví. Člověk by měl také věnovat pozornost **rytmu svého života**. Pravidelné dodržování rytmů jako je usínání a probouzení nebo přijímání potravy zvyšují životaschopnost jedince, naopak násilné změny rytmu mohou vést k oslabení organismu. Důležitý je také rytmus práce a odpočinku (Míček, Zeman, 1997).

Šnýdrová (in Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013) dělí prevenci syndromu do dvou skupin:

1. **Interní postupy** – metody zaměřené na osobu trpící vyhořením. Podstatou těchto postupů je překonávání rysů osobnosti, které způsobují syndrom vyhoření. Zdůrazňovány jsou naopak ty charakteristiky, které pomáhají jedinci lépe odolávat stresu, a tím minimalizují riziko vyhoření. Během prevence syndromu se klade důraz na znovu objevení smyslu života, podstatné je dát životu směr a cíl.

**2. Externí postupy** – metody zabývající se vnějšími podmínkami, které podněcují syndrom vyhoření. Za nejvýznamnější externí faktor je považována sociální opora. Jde o pomoc ostatních lidí člověku v nouzové situaci.

Musil (2010) ve své publikaci uvádí zásady a mechanismy, které vedou k prevenci stresu a syndromu vyhoření. V některých bodech se autor shoduje s výčtem Jeklové a Reitmayerové (2006), proto na tomto místě budou uvedeny pouze ty zásady, které nebyly popsány výše.

- Neidentifikovat se s druhými, poslechnout si jejich názor, ale žít podle vlastního přesvědčení,
- snažit se o pozitivní myšlení k sobě samému i k druhým,
- nelítovat se,
- předcházet konfliktům v práci svou otevřeností, důsledností, plnit slíbené a nevyhrožovat,
- snažit se autokriticky hodnotit své jednání a chování,
- neztrácet důvěru ve své schopnosti a v sebe sama,
- vyhnout se workoholismu a práci pod napětím,
- vyvarovat se situačním stresům.

## PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce je věnována popisu výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit povědomí pedagogů prvního stupně ZŠ pro sluchově postižené o syndromu vyhoření.

### 4 METODICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU

Této kapitola představuje hlavní cíl výzkumu i cíle dílčí, je stanoven výzkumný problém a jsou formulovány výzkumné otázky. V kapitole dochází také k popisu metodického přístupu i výběru výzkumného souboru. Na závěr je objasněna metoda sběru dat.

#### 4.1 Cíl výzkumu

**Hlavním cílem** výzkumného šetření bylo zjistit, analyzovat a interpretovat povědomí pedagogů prvního stupně ZŠ pro sluchově postižené o syndromu vyhoření.

Z **hlavního cíle** byly následně definovány **cíle dílčí**:

- Zjistit, zda pedagogové vědí, co znamená pojem syndrom vyhoření a zda jsou schopni ho charakterizovat.
- Zjistit, jakým způsobem byli pedagogové seznámeni se syndromem vyhoření.
- Zjistit, jaké znají pedagogové příznaky syndromu vyhoření.
- Zjistit, jaké povědomí mají pedagogové o příčinách vzniku syndromu vyhoření.
- Zjistit, jaká preventivní opatření pedagogové znají v souvislosti se syndromem vyhoření a jakou prevencí chrání sebe.
- Zjistit, jaké zkušenosti mají pedagogové se syndromem vyhoření ze svého okolí.
- Zjistit, zda se pedagogové sami cítí být vyhořelí.
- Zjistit, zda znalosti pedagogů o syndromu vyhoření odpovídají charakteristikám uvedených v odborné literatuře.

#### 4.2 Formulování výzkumného problému a výzkumných otázek

Teoreticko-kritickou analýzou zkoumané oblasti bylo zjištěno, že se syndromu vyhoření u pedagogů věnuje velké množství výzkumů publikovaných v odborné literatuře. Avšak studií, které by zkoumaly vyhoření u pedagogů působících ve speciálním vzdělávání je již podstatně méně. Výzkumů, které by zjišťovaly povědomí pedagogů o syndromu vyhoření

působících na školách pro sluchově postižené, bylo zaznamenáno velmi malé množství. Z tohoto důvodu byla zmíněná problematika vybrána k prozkoumání a na jejím základě byl stanoven následující výzkumný problém, který vychází z cíle výzkumu: **Povědomí pedagogů prvního stupně základních škol pro sluchově postižené o syndromu vyhoření.**

Aby došlo k naplnění stanoveného cíle, bylo nutné **formulovat výzkumné otázky** odpovídající výzkumnému problému. Miovský (2006, s.123) uvádí, že „*výzkumná otázka musí být vnitřně bezrozporná a musí obsahovat pouze pojmy, které lze operacionalizovat*“. Dle Švaříčka, Šed'ové et al. (2014) dochází prostřednictvím výzkumné otázky k zúžení a konkretizaci výzkumného problému. Otázka by měla být formulovaná jasně, tázací větou a tak, aby byla v souladu s výzkumným problémem i stanovenými cíli. V souladu s těmito požadavky byly výzkumné otázky v tomto šetření vymezeny takto:

**VO1:** Jak pedagogové charakterizují syndrom vyhoření a jaké znají příznaky?

**VO2:** Jakým způsobem byli pedagogové seznámeni se syndromem vyhoření?

**VO3:** Jaké povědomí mají pedagogové o příčinách vzniku syndromu vyhoření?

**VO4:** Jaká preventivní opatření pedagogové znají, aby nedošlo ke vzniku syndromu vyhoření, a jakou prevencí chrání sebe?

**VO5:** Jaké zkušenosti mají pedagogové se syndromem vyhoření ve svém okolí?

**VO6:** Cítí se učitelé vyhořelí?

**VO7:** Jaké mají pedagogové znalosti o syndromu vyhoření? Dokážou syndrom definovat, uvést správné příčiny, symptomy, prevenci?

### **4.3 Metodický rámec výzkumu**

V sociálním výzkumu lze zkoumanou skutečnost posuzovat prostřednictvím dvou základních a zároveň rozdílných strategií, kterými jsou kvantitativní a kvalitativní přístup. Každý z těchto zmíněných přístupů má své klady i zápory (Reichel, 2009). Oba zmíněné přístupy ve většině případů posuzují jiné problémy, využívají odlišné analytické postupy a z jejich výzkumů plynou odlišné závěry. Při posuzování přístupů nelze rozhodnout, který je lepší nebo horší, vždy záleží na konkrétním výzkumném záměru (Švaříček, Šed'ová et al., 2014). V rámci jednoho výzkumu dochází stále častěji ke kombinaci zmíněných přístupů,

a to z toho důvodu, že se výzkumníci snaží k řešení výzkumného problému využít výhod plynoucích z obou metod. Pokud tato situace nastane, hovoří se o smíšeném výzkumu nebo o smíšené výzkumné strategii (Hendl, 2016).

Kvantitativní výzkum vychází při řešení výzkumného problému z vědecké teorie, o kterou se opírá. Výzkumník na začátku šetření definuje proměnné a formuluje pracovní hypotézu, kterou během výzkumu potvrzuje nebo vyvrací, dochází tedy k jejímu ověřování. Klíčovým znakem tohoto výzkumu je numerické, co nejpřesnější měření specifických aspektů posuzovaného jevu. Jedná se o přístup opírající se o vymezení měřitelných proměnných, tudíž je nejvíce využíván v medicíně, přírodních vědách či technických oborech. Měření pedagogických jevů tímto způsobem je náročné, hlavně kvůli statistickému zpracování dat, náročná je však i interpretace zjištěných výsledků (Maňák, Švec, 2004).

Vzhledem k tématu diplomové práce, stanovenému cíli a definovanému výzkumnému problému byl k prozkoumání problematiky zvolen **kvalitativní výzkum**.

Creswell (1998 in Hendl, 2016, s. 46) definuje kvalitativní výzkum jako *„proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“*

Maňák, Švec (2004) uvádí, že kvalitativní výzkum ke zkoumání jevů využívá různých metod (technik), díky kterým empirická data podrobně kvalitativně analyzuje. Tento výzkum zkoumá jevy do hloubky a snaží se je začlenit do širšího kontextu. V průběhu výzkumu je výzkumník v bližší, spíše neformální interakci se zkoumanými objekty. Kvalitativní přístup se může jevit oproti kvantitativnímu výzkumu jako jednodušší, ale není tomu tak. Při použití kvalitativní metodologie musí výzkumník velmi dobře znát oblast zkoumání, měl by být tvořivý a flexibilní, také si musí být vědom rizika, které s sebou kvalitativní výzkum nese. Nutný je dostatek času pro sběr a zpracování dat.

Kvalitativní výzkum může být považován za pružný typ výzkumu, a to z toho důvodu, že výzkumné otázky mohou být v průběhu výzkumu modifikovány nebo doplňovány. Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoli informace, setkává se s novými lidmi, pracuje v terénu (Hendl, 2016).

Za přednost tohoto přístupu považujeme již zmíněnou pružnost, díky které může být např. zvolená metoda přizpůsobována situacím, ve kterých šetření probíhá. Může také dojít ke kombinaci různých technik sběru dat, a to v případě, že by to výzkumníkovi poskytlo kvalitnější prozkoumání problému. V průběhu našeho sběru dat došlo ke sloučení dvou výzkumných otázek, neboť účastníci odpovídali na otázku charakteristiky syndromu vyhoření výčtem symptomů, proto byla výzkumná otázka vztahující se k příznakům sloučena s VO1. Úpravu výzkumných otázek během šetření považujeme za velkou výhodu kvalitativního přístupu.

#### **4.4 Etické aspekty výzkumu**

Při realizaci jakéhokoliv druhu výzkumu, který zkoumá člověka nebo jeho působení, je nutné respektovat a dodržovat etické aspekty. Nejedná se o přesná pravidla, nýbrž o obecné principy, se kterými se můžeme konfrontovat. Zvážení konkrétních etických aspektů zůstává na každém výzkumníkovi dle jeho výzkumu (Švaříček, Šed'ová et al., 2014). V odborné literatuře lze nalézt různé pojetí etických aspektů, avšak pro tuto práci byly zvoleny právě tyto principy:

**Otázka anonymity a soukromí.** Výzkum by měl být proveden tak, aby na jeho základě nedošlo k odhalení identity účastníků šetření, pokud nebude dohoda mezi výzkumníkem a participantem znít jinak. U tohoto principu jde tedy o zachování soukromí a osobních údajů participanta. Výzkumník musí dbát na to, aby ani ze souvislostí výzkumu nedošlo k identifikování účastníků (Hendl, 2016; Miovský, 2006). Před zahájením sběru dat byli všichni účastníci ubezpečeni o zachování jejich anonymity. Během analýzy a interpretace dat nebyla uvedena jména participantů, nedošlo také ke spojení jejich výpovědi s příslušnou školou a byly pozměněny údaje, které by mohly pomoci k odhalení účastníků. Všechny osobní údaje budou uchovány tak, aby nedošlo k jejich odhalení či zneužití.

**Uvedení nezkreslených výsledků výzkumu.** Ve výzkumném šetření byly prezentovány pouze ty výsledky, které vplynuly z analýzy dat. Nedošlo k jejich pozměňování ani zamlčování.

**Etické principy citování.** V seznamu literárních a internetových zdrojů jsou uvedeny pouze ty prameny, které byly využity při psaní této diplomové práce. Citování a parafrázování podléhá zásadám české státní normy.

**Zpřístupnění práce účastníkům výzkumného šetření.** Účastníkům, kteří projevili zájem o výsledky šetření, byla práce poslána prostřednictvím e-mailové korespondence.

Během celého průběhu výzkumného šetření bylo dbáno na to, aby nedošlo k ohrožení psychického nebo tělesného zdraví zkoumaného jedince a nebyla mu způsobena jakákoliv újma (Hendl, 2016).

## 4.5 Validita studie a triangulace

**Validita** neboli **platnost** je požadavek výzkumu, který hodnotí, zda bylo zkoumáno to, co zkoumáno být mělo. Validita tedy poskytuje informace o tom, zda byl splněn definovaný cíl šetření a zda bylo dosaženo pravdivého obrazu zjišťované skutečnosti. Validita v praxi upozorňuje na chyby, které mohly vzniknout během přípravy a realizace výzkumu nebo při analýze či interpretaci dat. Tzv. **triangulace** je významným prvkem, který podporuje kvalitu zkoumání výzkumu, obzvláště jeho validitu (Reichel, 2009).

**Triangulace výzkumu** znamená kombinování různých výzkumníků, metod, zkoumaných osob nebo skupin při různých časových i lokálních okolnostech a teoretických perspektiv, které bývají uplatňovány při zkoumání určitého jevu (Hendl, 2016). Denzin (1989 in Hendl, 2016) za triangulaci považuje vzájemnou validizaci různých metod. Tento autor rozlišuje několik typů triangulace, jde o triangulaci datovou, metodologickou, implicitní, explicitní, teoretickou a triangulaci výzkumníků. Pro výzkumné šetření byla v diplomové práci použita triangulace výzkumníků a datová triangulace.

Triangulací výzkumníků je dle Denzina (1989 in Hendl, 2016) myšleno nasazení více výzkumníků do šetření, aby chybou jednoho z nich nedošlo ke zkreslení dat. Tato triangulace byla v našem šetření použita během analýzy jednotlivých rozhovorů. Rozhovory posuzovaly dvě osoby, následně došlo ke komparaci výsledků. Triangulace byla použita s cílem, co nejpřesněji posoudit sesbíraná data.

Datovou triangulací myslí Denzin (1989 in Hendl, 2016) myslí využívání různých datových zdrojů. Daný jev by měl být zkoumán za různých podmínek. Pro tuto práci byla využita podmínka zjišťování dat u různých osob. Do výzkumu byli proto zahrnuti participant s různě dlouhou pedagogickou praxí i s různým vzděláním. Dále byla naplněna podmínka zkoumání jevu na různých místech, rozhovory byly realizovány v různých krajích České republiky, v prostorách školních i mimoškolních. Dle Hendla (2016) by měl výzkumník

kromě verbálních dat (např. rozhovor) využívat i data vizuální, která lze využít jako samostatné zdroje poznání a doplnit jimi triangulaci verbálních dat. Na základě toho, že většina rozhovorů v našem výzkumu byla nahrána na diktafon, jsme měli možnost během rozhovoru sledovat mimiku i další reakce participanta. Tyto informace byly později vepsány do textu jednotlivých rozhovorů.

## 4.6 Výběr souboru výzkumného šetření

Výběr souboru se v kvalitativním výzkumu řídí podle jiných pravidel než ve výzkumu kvantitativním. Výzkumný vzorek má reprezentovat určitý problém, nikoliv určitou populaci. Výběr účastníků by měl odpovídat stanovenému výzkumnému problému a výzkumným otázkám. V kvalitativním výzkumu není vzorek vytvořen v jednom momentě, v průběhu sběru a analýzy dat je dále rozšiřován a vymezován (Švaříček, Šed'ová et al., 2007).

Aby došlo k naplnění výzkumného cíle i výzkumného problému a aby byly zodpovězeny výzkumné otázky, probíhal výběr účastníků na základě předem definovaného kritéria. Z tohoto důvodu byl zvolen **prostý záměrný (účelový) výběr**. Miovský (2006) uvádí, že jsou do výzkumu vybíráni takoví participanti, kteří vyhovují kritériu a souhlasí se zařazením do výzkumu (Miovský, 2006).

**Kritérium pro výběr účastníků** do výzkumu bylo následující: Pedagog/pedagožka prvního stupně ZŠ pro sluchově postižené.

Na základě tohoto kritéria byli osloveni ředitelé čtyř základních škol pro sluchově postižené a požádáni o spolupráci při realizaci výzkumného šetření této diplomové práce. Kontakt byl navázán prostřednictvím e-mailové korespondence a telefonního spojení, kontakty byly získány z webových stránek škol. Dva ředitelé se spoluprací souhlasili, třetí ředitel účast odmítl kvůli časovým možnostem pedagogů a čtvrtý ředitel nechal rozhodnutí o spolupráci na učitelích, avšak z jejich strany nedošlo k navázání kontaktu s výzkumníkem. Z tohoto důvodu byli na základě doporučení osloveni další dva pedagogové, kteří s účastí ve výzkumu souhlasili. Nakonec se výzkumu zúčastnilo 7 participantů ze čtyř ZŠ pro sluchově postižené. Do výzkumného šetření byly zapojeny pouze ženy, poněvadž žádný učitel neprojevil zájem účastnit se výzkumu.

Charakteristiky jednotlivých participantů jsou uvedeny v tabulce 1. Do těchto charakteristik byl zahrnut věk, délka pedagogické praxe, aprobace a předchozí pedagogická zaměstnání. Jména účastníků jsou v tabulce 1 kódována písmeny **P<sub>1</sub>** až **P<sub>7</sub>**.

V souvislosti s ochranou osobních údajů účastníků není v této práci uveden jejich přesný věk, ale jsou zařazeni do příslušné dekády, tzn. 30–39 let, 40–49 let, 50–59 let, 60–69 let.

Účastníci výzkumu měli různě dlouhou pedagogickou praxi, na školách pro sluchově postižené pracovali různě dlouhou dobu. Aby byla zachována anonymita participantů i u této charakteristiky, byla jejich pedagogická praxe rozdělena do tří kategorií. Zvolená kategorizace vychází z publikace Průchy (2013), který pedagogy člení dle jejich profesních zkušeností. Za začínajícího učitele považuje pedagoga, který má délku praxe kratší než 5 let, za zkušeného učitele považuje pedagoga s délkou praxe vyšší než 5 let. Poslední skupinu Průcha (2013) označuje jako konzervativní učitel, jehož praxe činí 25 – 30 let.

Účastníci výzkumu byli také dotazováni na délku mateřské dovolené. Někteří z nich však tuto informaci uvádět nechtěli, proto můžeme pouze potvrdit, že 6 participantů mateřskou dovolenou absolvovalo.

**Tabulka 1: Charakteristika výzkumného vzorku**

Participant	Věk	Délka pedagogické praxe	Aprobace	Zaměstnání
<b>P<sub>1</sub></b>	50 – 59 let	nad 25 let	Učitelství pro mládež vyžadující zvláštní péči	Základní škola pro SP
<b>P<sub>2</sub></b>	50 – 59 let	nad 25 let	Učitelství pro mládež vyžadující zvláštní péči	Základní škola pro SP
<b>P<sub>3</sub></b>	40 – 49 let	6 - 24 let	Speciální pedagogika pro 2. stupeň + technická výchova (specializace: logopedie, surdopedie, somatopedie)	Základní škola pro děti s vadami řeči Základní škola pro SP
<b>P<sub>4</sub></b>	50 – 59 let	nad 25 let	První stupeň a speciální pedagogika	Pomocná škola Základní škola pro SP
<b>P<sub>5</sub></b>	60 – 69 let	nad 25 let	Učitelství pro mládež vyžadující zvláštní péči (specializace: logopedie, surdopedie)	Základní škola pro SP

P <sub>6</sub>	50 – 59 let	nad 25 let	Speciální pedagogika a vychovatelství, speciální pedagogika – surdopedie a znakový jazyk	Základní škola Mateřská škola pro SP Základní škola pro SP
P <sub>7</sub>	30 – 39 let	6 - 24 let	Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika	Základní škola praktická Základní škola pro SP

Zdroj: Vlastní zpracování

#### 4.7 Metoda sběru kvalitativních dat

Volba metody, pomocí které dochází ke sběru dat, nastává až v okamžiku, kdy je vytvořen konceptuální rámec výzkumu, jsou stanoveny cíle, formulovány výzkumné otázky a určen design šetření. Metody sběru dat jsou specifické postupy sloužící k poznávání určitých jevů, díky kterým výzkumník odhaluje a představuje to, jak lidé formují a interpretují sociální realitu (Švaříček, Šedřová et al., 2007).

Pro sběr dat tohoto výzkumného šetření byla použita metoda rozhovoru. K tomuto výběru jsme se uchýlili, neboť našim cílem bylo zjistit, analyzovat a interpretovat povědomí pedagogů prvního stupně ZŠ pro sluchově postižené o syndromu vyhoření. Šlo tedy o posuzování jejich postojů, zkušeností, znalostí a názorů ohledně problematiky vyhoření, tudíž se nám jevila tato metoda jako nejvhodnější.

**Rozhovor** (interview) je dle Miovského (2006) jedna z nejvýhodnějších, ale zároveň nejobtížnějších metod, kterých se v kvalitativních výzkumech využívá. Rozhovor je moderovaný a realizovaný tak, aby došlo k naplnění cíle a účelu studie. Provádí se s jednou a současně s maximálně třemi osobami.

Zmíněný autor na základě strukturace dělí rozhovor na tři základní skupiny. Do první skupiny řadí nestrukturovaný rozhovor, který nemá předem vytvořený plán. Výzkumník se drží pouze hlavního tématu, dotazovaným nemusí pokládat identické otázky vždy ve stejném pořadí či stejným způsobem. U tohoto rozhovoru jde o přirozenost konverzace a nenásilný průběh (Miovský, 2006).

Druhým typem interview je strukturovaný rozhovor. Jedná se o metodu mající jasně dané schéma, kterým se musí výzkumník řídit. Znění otázek i jejich pořadí je předem určeno, což zabraňuje badateli provádět výrazné úpravy či změny. Nevýhodou je, že kvůli přílišné formalizaci nejsou akceptovány zvláštnosti participanta a rozhovor neprobíhá v přirozené

komunikační atmosféře. Za výhodu lze považovat snadnější vyhodnocování, neboť odpovědi mají srovnatelnou strukturu i rozsah (Reichel, 2009).

Třetím a posledním typem, který zde bude představen je **polostrukturovaný rozhovor**. Jde o rozhovor, který v podstatě kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou výše zmíněných rozhovorů. Částečná volnost umožňuje vytvoření příznivějšího kontaktu mezi výzkumníkem a dotazovaným, komunikace je plynulejší a zčásti se dají akceptovat osobnostní specifika dotyčného. Formalizace, která zde není tak velká jako u strukturovaného rozhovoru, ulehčuje třídění a vzájemné porovnávání dat (Reichel, 2009). Miovský (2006) považuje tento typ rozhovoru za nejrozšířenější. Badatel si vytváří schéma, které je pro něj závazné. Tento rozhovor umožňuje zaměřovat pořadí otázek a reagovat tak na odpovědi dotazovaného. Výhodou je, že si tazatel může nechat výpovědi účastníka rovnou vysvětlit a upřesnit. Na základě těchto charakteristik byl pro naše výzkumné šetření zvolen právě tento druh rozhovoru.

Strukturu rozhovoru lze rozdělit do několika fází. Počet jednotlivých fází se u odborníků liší, Miovský (2006) však uvádí, že počet fází není podstatný, důležité je přizpůsobit situaci dotazovanému, zvolit vhodné tempo a styl. Z tohoto důvodu jsme vybrali rozdělení fází dle tohoto autora.

V **přípravné a úvodní fázi** rozhovoru došlo k formulování jednotlivých otázek rozhovoru a v rámci předvýzkumu proběhlo jejich ověření. Předvýzkum byl realizován s pedagožkou prvního stupně ZŠ s cílem posoudit správnou formulaci otázek. Již tento rozhovor byl nahrán na diktafon mobilního telefonu, čímž došlo k ověření jeho funkce a nácviku manipulace s ním. Rozhovor trval přibližně 25 minut a dotazované bylo položeno 19 otázek. Po skončení předvýzkumu došlo k rozšíření druhé otázky a ke změně pořadí otázek. Následně byl s účastníky navázán kontakt a domluven termín schůzky. Seznam otázek rozhovoru je uveden v příloze číslo 2.

**Fáze vzestupu a upevnění kontaktu**, jak již sám název napovídá, sloužila k navázání kontaktu mezi výzkumníkem a dotazovaným na začátku dohodnuté schůzky. Pouze se dvěma pedagogy probíhala přímá korespondence, v ostatních případech jsme komunikovali s ředitelem nebo zástupcem ředitele, kteří zprostředkovali informace o čase i místě schůzky mezi námi a učiteli. Jelikož jsme nevěděli, zda se k participantům dostaly všechny potřebné informace zasílané v úvodním e-mailu, byli seznámeni s téma této práce, ubezpečeni o zachování anonymity i ochraně osobních údajů a byli dotázáni, zda může být rozhovor

nahráván. Ze 7 účastníků dva odmítli nahrávání, tudíž byly jejich výpovědi zapisovány přímo během rozhovoru do připraveného archu. Účastníci byli také ujištěni, že nebude vzniklá nahrávka nikde uveřejněna a poslouží pouze výzkumníkovi k přepisu rozhovorů. Účastníci byli upozorněni na to, že nemusí odpovídat na otázky, které jim jsou nepříjemné nebo o nich neradi mluví. Po tomto úvodu byl zahájen rozhovor prvními pěti otázkami, které zjišťovaly pedagogovu aprobaci v oboru, celkovou délku pedagogické praxe, délku praxe na školách pro sluchově postižené a předchozí pedagogická zaměstnání. Získané informace uvádíme v tabulce 1. V rámci těchto otázek dále účastníci popisovali své pocity a očekávání, která měli při vstupu do pedagogického zaměstnání a následně tato očekávání porovnávali s dnešními pocity. Tyto informace jsou zaznamenány v tabulce 2 na konci této kapitoly.

**Jádro rozhovoru** se vztahovalo k otázkám číslo 6 až 16, které korespondovaly s výzkumnými otázkami i cíli. Otázka číslo 17 sloužila účastníkům k doplnění informací a byl jim ponechán prostor k dotazům.

Ve **fázi závěru a ukončení** byly participantům položeny poslední dvě otázky, které zjišťovaly, zda byly účastnice během své pedagogické kariéry na mateřské dovolené a následně byly dotazovány na svůj věk. Jedna účastnice nechtěla svůj věk uvést, proto i z tohoto důvodu byl věk všech účastníků zařazen pouze do dekády. V úplném závěru jsme se ujistili, že nebyla participantům během rozhovoru způsobena žádná újma.

**Tabulka 2: Srovnání pocitů a očekávání při vstupu do pedagogického zaměstnání s dojmy v současné době.**

Participant	Pocity, očekávání před nástupem do pedagogického zaměstnání	Pocity v současné době
P <sub>1</sub>	„Obavy a strach z toho, že se s dětma nedomluví. Než jsem si zvykla, tak jsem z toho byla velmi rozpačitá a stresovalo mě to.“	„Změnilo se to stoprocentně. Nastavení výuky je lepší, může se používat znakový jazyk, což je obrovská pomoc pro rozvoj rozumových schopností žáků. S žáky je lepší domluva a komunikace.“
P <sub>2</sub>	„Touha vyzkoušet si, co to obnáší.“	„Každý rok je očekávání, jestli se děti zlepší, nebo budou stagnovat. Už vím, co mám od neslyšících očekávat, co obnáší sluchové postižení.“
P <sub>3</sub>	„Pocity jsem měla úžasné, pozitivní. Těšila jsem se do práce.“	„Pocity se nezměnily, pořád se do práce těším, i když ke konci školního roku už je to těžší.“

<b>P<sub>4</sub></b>	<i>„S pocitem, že pomůžu postiženým dětem. Vstupovala jsem radostně.“</i>	<i>„Pocity se změnily spíš negativně. Nastoupila únava a někdy i taková marnost, že to nepřináší to, co jsem si na začátku představovala, ty výsledky.“</i>
<b>P<sub>5</sub></b>	<i>„Do práce jsem se těšila. Motivovala mě četba knihy, přesněji beletrie neslyšící učitelky, která učila děti.“</i>	<i>„Svého rozhodnutí nelituji. Práce mě uspokojuje a baví.“</i>
<b>P<sub>6</sub></b>	<i>„S obrovskými pocity a s obrovským nadšením a posláním.“</i>	<i>„To povolání jsem měla tak strašně ráda, že jsem tomu obětovala hodně.“</i>
<b>P<sub>7</sub></b>	<i>„Já jsem chtěla být vždycky učitelka a postupem času se z toho vyvinulo, že chci být speciální pedagog, já svoji práci miluju a jsem spokojená.“</i>	<i>„S tím s čím jsem do toho vstupovala, to mám, takže se to nezměnilo.“</i>

Zdroj: Vlastní zpracování

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Tato kapitola je věnována rozboru kvalitativních dat, která byla získána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Aby bylo možné data vyhodnotit, údaje bylo nutné fixovat, připravit pro analýzu, poté analyzovat a až na konci tohoto procesu mohlo dojít k vyhodnocení dat metodou vytváření trsů. Jednotlivé trsy byly následně doplněny analytickým komentářem.

### 5.1 Fixace dat a příprava pro další analýzu

K získání co možná nejautentičtějších dat se v současné době stále častěji využívají videozáznamy. I přes jejich vzrůstající tendenci byl v našem výzkumu použit tradičnější postup fixace dat, kterým je **audiozáznam**. Domníváme se, že by účastníci nesouhlasili s pořizováním videonahrávky, navíc se nám videonahrávání jeví po technické stránce náročnější, jelikož vyžaduje zajištění videokamery či fotoaparátu se stativem a mikrofonem pro pořízení kvalitního zvuku. V našem případě stačil k zachycení audiozáznamu mobilní telefon s funkcí diktafonu. Hlavní výhodou audiozáznamu je zachycení i takových dat, která není možné si zapamatovat nebo zapsat. Jde o změnu barvy či síly hlasu, smích, odmlčení se nebo přeréknutí. Tato sdělení mohou mít v různých situacích vedle verbálních dat také svou výpovědní hodnotu. Audiozáznam byl navíc doplněn metodou tužky a papíru sloužící k zaznamenání neverbálních projevů participantů při jejich odpovídání na otázky rozhovoru.

Po získání audiozáznamu bylo nutné převést mluvený projev z rozhovoru do textové podoby. Dělo se tak prostřednictvím náročné procedury zvané transkripce. Jde o proces, který je podmínkou k analýze a vyhodnocení dat. Pro převedení našeho zvukového materiálu byla zvolena **doslovná transkripce**, díky které bylo možné zdůrazňovat místa podtrháváním, přidávat komentář na kraj stránek nebo srovnávat jednotlivá místa v textu (Hendl, 2016). Skuti et al. (2011) popisuje doslovnou transkripci jako nejpoužívanější, nejobsažnější, ale zároveň časově nejnáročnější postup. Autor v této formě vidí kromě již zmíněných přínosů další výhodu, kterou je zachycení dialektu a jiných aspektů mluveného projevu.

Přepis rozhovoru byl následně podroben **redukci prvního řádu**, což znamená, že se při dalších postupech již nepracovalo s úseky vět, které nenesly jasně rozpoznatelnou informaci.

Před samotnou analýzou bylo poslední fází **editorování a kódování**. Podle Miovskeho (2006) je hlavním cílem **editorování** zajistit textu srozumitelnost a plynulost, kterých lze dosáhnout pomocí drobných úprav, doplnění popisu nebo jeho rozvedení.

Ke **kódování** kvalitativních dat dochází odlišným způsobem než u dat kvantitativních. Získané údaje z kvalitativního šetření jsou rozčleňovány na dílčí celky, které jsou následně tříděny, pojmenovávány, klasifikovány a kategorizovány. Tento proces se během analýzy několikrát opakuje, čímž dochází k vyjasňování a zpřesňování datového souboru (Reichel, 2009). Po procesu kódování byla k přípravě dat pro analýzu využita **technika barvení textu**. Tato technika spočívá v barevném označování pasáží textu, které odpovídají stanoveným výzkumným otázkám. Takováto úprava usnadňuje orientaci v textu a zrychluje analýzu dat (Miovský, 2006).

## 5.2 Analýza a interpretace kvalitativních dat

V této fázi jsou již data připravena k analýze. Miovský (2006) považuje **analýzu kvalitativních dat** za nejobtížnější fázi šetření. Hendl (2016) ji popisuje jako umění zpracovat data užitečným a smysluplným způsobem tak, aby došlo k získání odpovědí na výzkumné otázky.

Datový soubor získaný z našeho šetření jsme analyzovali podle fází uvedených v publikaci Miovskeho (2006):

- Při **kódování** jsme na základě vytvořených kritérií identifikovali a systematicky označovali podstatné celky. Díky tomuto procesu se nám snadněji a rychleji pracovalo s těmito celky.
- **Archivace kódovaných dat** proběhla elektronickou formou. Uchovány jsou jak původní texty rozhovorů, tak i zakódované materiály.
- V rámci **propojování dat** jsme hledali spojitosti mezi získanými daty, propojovali jejich části, vytvářeli a identifikovali trsy.
- **Komentování a doplňování dat** přispělo k jejich rozšíření a uvedení těchto dat do kontextu, čímž došlo k usnadnění a zpřesnění analýzy.
- Fáze **vyvozování závěrů a verifikace** by měla dle Miovskeho (2006) sloužit k interpretaci údajů a ověřování její platnosti.
- Ve fázi **budování teorie** jsme vytvořili interpretační rámec, ve kterém jsme popsali zjištěné závěry.

- **Grafické mapování** je poslední fází, ve které dochází k vytváření diagramů, schémat či modelů zjištěných nálezů.

Miovský (2006) považuje za první stupeň analytické práce s daty **deskriptivní přístup** v širším pojetí. Autor upozorňuje na to, že před jakoukoli interpretací dat by měla proběhnout kvalitní deskripce, neboť aby byla interpretace získaných nálezů validní, musí být v této deskripci pevně zakotvena. Z tohoto důvodu byl soubor dat podroben právě této deskripci.

K vyhodnocení kvalitativních dat byla využita **metoda vytváření trsů**, a to především proto, že umožňuje seskupovat a konceptualizovat určité výroky do trsů. Proces seskupování probíhá na základě nějakého společného znaku výroků, kterým může být např. tematický přeryv nebo přeryv prostorový, časový či personální (Miovský, 2006). K vyhodnocení našich dat byl použit tematický přerkyv, kde společným znakem trsů je vyhledávání takových pasáží, které se týkají jednoho tématu. Na základě zmíněného popisu bylo vytvořeno celkem 8 trsů. Znění všech rozhovorů předkládáme v příloze č. 2.

### 5.2.1 Charakteristika a symptomy syndromu vyhoření – Trs č. 1

**P<sub>1</sub>:** „*Ano ..., myslím si, že vím. Je to (přemýšlení) soubor různých symptomů jako jsou únava, nechut' do práce, apatie, kdy ten člověk má pocit, že už mu ta práce nic nepřináší, je to takový začarovaný kruh, bych si troufla říct.*“

**P<sub>2</sub>:** „*Ano. Že už mě práce nebaví (smích) a že už tam nechci chodit. Člověk je z toho otrávený. Nechut' asi člověka k jakékoliv práci nebo vůbec nechut' jenom když si vzpomene na tu práci, taková otrávenost, našťvanost. Ale jestli je to přesně tohle, to nevím.*“

**P<sub>3</sub>:** „*Myslím si, že člověk nemá chuť dělat něco nového, chybí mu motivace, cítí zklamání, chybí mu zpětná vazba na svou práci, je pasivní. ...Je to asi laxnost, pasivita, pocit zbytečnosti.*“

**P<sub>4</sub>:** „*No tuším. Tak právě únava, neschopnost přinášet nějaký nový podněty, nový zážitky a představy do toho vyučovacího procesu, pocit marnosti....*“

**P<sub>5</sub>:** „*Ano vím. Ale přesně ho popsat neumím. Myslím si, že nastane, když člověka přestane jeho práce bavit, stává se rutinou, těší se na důchod a snaží se to v práci jen přečkat. Projevuje se nervózou, když lezou děti člověku na nervy. Změní se také přístup k práci, i ve vztahu k druhým.*“

**P<sub>6</sub>:** „...*Je to nemoc přemíry obětování sama sebe (smích), ...když rozdáváte, konáte hodně dobra a nevrací se vám vlastně to obrovský vaše vynaložené úsilí a nadšení. Po určité době zjistíte, že se vám to ...nijak nevrací, nebo že máte obrovský požadavky, které ...nejste schopné dosáhnout a začíná se vám to projevovat ...frustrací a obviňováním sama sebe, že já něco dělám blbě. A to vás potom sráží dolů a demotivuje. Vyhořela jsem, ale na mě to není poznat, já to umím maskovat (smích).*“

**P<sub>7</sub>:** „*Vím, co je to syndrom vyhoření. ...Učitel ztratí motivaci ke své práci, nebaví ho, ztratí zájem. ...Nějak už nechce dělat to, co dělal nebo možná chce, ale nemůže. ...Ztrátou energie, nezáměřím o nové věci, celkově ...vstát ráno do práce je asi problém a vydat nějaký výkon, který byl normální, je teď problém. Jinak nevím, jak bych specifikovala.*“

P<sub>1</sub> uvádí, že syndrom vyhoření je: „*soubor různých symptomů jako jsou únava, nechuť do práce, apatie, kdy člověk má pocit, že už mu ta práce nic nepřináší.*“ Dle jeho slov „*je to takový začarovaný kruh.*“ Ještě dodává, že se jedná o začarovaný kruh. P<sub>2</sub> charakterizuje vyhoření jako nechuť člověka k práci, otrávenost, našťvanost a ztráta zájmu o práci.

### **Analytický komentář k trsu č. 1**

Participant P<sub>3</sub> vidí vyhoření v nechuti člověka dělat nové věci, v nedostatečné motivaci, ve zklamání a chybění zpětné vazby na svou práci. V člověku se mísí pocity jako je laxnost, pasivita a zbytečnost. P<sub>4</sub> popisuje vyhoření přímo ve vyučovacím procesu, kdy učitel není schopen přinášet nové podněty, zážitky, představy a zažívá pocit marnosti. P<sub>5</sub> ještě doplňuje nervózu, rutinu v práci a uvádí, že se jedná o období, ve kterém se člověk: „*těší na důchod a snaží se to v práci jen přečkat.*“ Dodává, že se vyhoření promítne i do vztahů v zaměstnání a k druhým lidem.

Participant P<sub>6</sub> vnímá syndrom vyhoření jako nemoc, která je způsobena přemírou obětování se. Vysvětluje to tak, že člověk rozdává nebo koná hodně dobra, ale to jeho vynaložené úsilí a nadšení se mu nijak nevrací. Kromě zmíněného úsilí a nadšení se může jednat i o obrovské požadavky, kterých dotyčný není schopný dosáhnout, což se následně projevuje frustrací a obviňováním sama sebe. Takto zasažený jedinec se poté cítí demotivovaný. P<sub>7</sub> popisuje vyhoření přímo na učiteli: „*Učitel ztratí motivaci ke své práci, nebaví ho, ztratí zájem. ...Nějak už nechce dělat to, co dělal nebo možná chce, ale nemůže.*“ Dále dodává, že jde o ztrátu energie, nezáměřím o nové věci, člověk nezvládá vykonávat práci, která mu dříve nečinila žádné potíže.

## 5.2.2 Seznámení pedagogů se syndromem vyhoření – Trs č. 2

**P<sub>1</sub>:** „*Tak hodně jsem si načetla ...z různých odborných časopisů o tom, ale ...nějak jsem to nestudovala vyloženě, že bych absolvovala nějaký kurz nebo nějakou přednášku na to téma, to ne.*“

**P<sub>2</sub>:** „*Četla jsem knihu.... Z vlastní iniciativy jsem zkoumala, jestli třeba nejsem už někde na pokraji (smích).*“

**P<sub>3</sub>:** „*Zjišťovala jsem si sama informace, možná něco lehce nařukla fakulta... Jinak jsem četla článek o vyhoření v knize.*“

**P<sub>4</sub>:** „*...Sama z tisku, z televize, z rozhlasu. I tady na pracovišti.*“

**P<sub>5</sub>:** „*O syndromu jsem nic nečetla. Ani jsem nebyla na žádné přednášce. Jezdila jsem na kurzy zaměřené na nové metody např. kurz o genetické metodě. Když se něco naskytlo tak jsem jela.*“

**P<sub>6</sub>:** „*...Žádný kurz ani přednášku jsem neabsolvovala. Já mám ...názor, že si se vším poradím sama (smích). ...Někdy si přečtu, když přicházejí nějaké ty nabídky časopisů..., obsah, na co je ...zaměřený. ...Říkala jsem si, no chtělo by to, ale tak až budu vypadat ještě hůř, tak půjdu na kurz.*“

**P<sub>7</sub>:** „*...Jenom z dob studií na vysoké škole. Ví, že probíhají nějaké kurzy ohledně toho, ale nikdy jsem na žádný nešla a nikdy jsem žádný neabsolvovala, neměla jsem pocit, že bych ho potřebovala zatím (smích).*“

### Analytický komentář k trsu č. 2

Participant P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> a P<sub>3</sub> o vyhoření četli odborný článek v časopise nebo knize. P<sub>2</sub> udává: „*Četla jsem knihu.... Z vlastní iniciativy jsem zkoumala, jestli třeba nejsem už někde na pokraji.*“ Participant P<sub>3</sub> připouští, že se mohl některé informace dozvědět z dob studií: „*možná něco lehce nařukla fakulta... Jinak jsem četla článek o vyhoření v knize.*“ Stejně tak P<sub>7</sub> uvádí, že se o syndromu vyhoření se dozvěděl během dob studií na vysoké škole. Ví, že existují kurzy, ale žádný neabsolvoval, a to z následujícího důvodu: „*neměla jsem pocit, že bych ho potřebovala, zatím.*“ P<sub>5</sub> o syndromu nic nečetl, ani nebyl na přednášce, ale účastnil se kurzů zaměřených na nové metody: „*když se něco naskytlo tak jsem jela.*“ P<sub>6</sub> se řídí názorem, že si se vším poradí sám. Na druhou stranu připouští, že by se o tuto problematiku měl začít zajímat, ale jedním dechem dodává: „*až budu vypadat ještě hůř, tak půjdu na kurz.*“

P<sub>4</sub> se o vyhoření dozvěděl sám z tisku, televize, rozhlasu a některé informace získal na pracovišti.

### 5.2.3 Příčiny syndromu vyhoření – Trs č. 3

**P<sub>1</sub>:** „...Příčin... může být mnoho. Můžou to být ...psychické potíže toho jedince, nastavení jeho vlastních charakterových vlastností a zároveň to mohou být i příčiny, které jdou ovlivnit i zvenčí, ...způsobené špatným nastavením nějakých kompetencí v zaměstnání. Můžou tam být i vztahově špatné záležitosti ...mezi pedagogy nebo to může být i ve vlastní výuce, ...pedagog má tak komplikované děti..., že ho to natolik ...unavuje a neví si s nimi rady, ...začíná ...to odnášet tady tím způsobem. ...Myslím si, že tam opravdu těch věcí může hrát více (pokývání hlavou).“

**P<sub>2</sub>:** „...Práce s lidma je hodně vyčerpávající a ...jednostranná, ...člověk ...vydává pořád nějaké iniciativy, ale málo se mu vrací, ...nedokáže to potom v sobě korigovat.“

**P<sub>3</sub>:** „U pedagogů..., si myslím, že chybí zpětná vazba, nějaké ujištění se, že dělám práci dobře.“

**P<sub>4</sub>:** „...Myslím si, že té práce s dětmi neříkám, že ubývá, ale je ji přece jen trošku míň, než bylo na začátku, ...vše musíme zapisovat, všechno se musí podkládat písemně a je spousta práce okolo, nejenom to učení, ...to ubírá docela síl. Pak člověk stárne, takže to taky sebou nese ...určitý otupění. Ještě rodina do toho... Všechno se vším souvisí, nedostatek času...“

**P<sub>5</sub>:** „Hodně to ovlivňuje klima v práci, neuspokojení z práce. ...Tam kde je dobré prostředí, tak k tomu nedojde. Záleží také na skladbě třídy, jaké se sejdou v daný rok děti a s jakými problémy. Důležité je ...vidět úspěch z práce, to potom člověka motivuje. ...Když vás děti někde vidí a hlásí se k vám.... Stresující je ...přílišný kontakt s rodiči, ...když se dítěti ve škole nedaří, tak jim chcete se vzděláváním jejich dětí pomoci, nechcete zklamat jejich důvěru. A tím se ...trápíte.“

**P<sub>6</sub>:** „...Máte ty cíle a to nadšení, nebo to očekávání tak velký, že pak začnete mět pocit, že to nejste schopna dosáhnout, a bohužel obviňujete sebe, že děláte něco blbě. Takže jako uvědomit si, ...ne že já to dělám špatně, ale bohužel buď to mám já blbě ...nastavený a mám zbytečně moc vysoký... cíle. ...Snižit je, protože ty děcka jsou bohužel slabší a slabší, aby se z toho člověk ...úplně nezhroutil a nesesypal. Je to nenaplnění... svýho očekávání. A je to

*u lidí, kteří jsou ...workoholici a perfekcionisti... ...Když si jen lehce doutnáte tak nevyhoříte, ale když furt potřebujete ty fire, tak o to víc to vyhoří.“*

**P<sub>7</sub>:** *„Já si myslím, že jsou to lidi, kteří ...nedělají to, co by dělat měli. Myslím si..., že si mysleli, že chtějí být učitelé, ale že na to ...nemají dost nadání nebo trpělivosti nebo to očekávání je vyšší, než co se jim dostává. Myslím si, že když si člověk vybere práci takovou, jakou si vybrat má, tak ho to ...ani potkat nemůže, protože ho to přece baví. Ale nemůžu říct, neučím třicet let. Možná ho pak semele ...systém, ale ...práce s dětma si myslím, že ...nemůže člověka nebavit (kroucení hlavou). Spíš okolnosti, ...vedení nebo školní vzdělávací programy, papírování, ta rutina okolo možná jo, ale práce s dětma si myslím, že ne.“*

### **Analytický komentář k trsu č. 3**

P<sub>1</sub> uvádí, že příčin vyhoření může být mnoho. Mezi ty hlavní řadí psychické potíže jedince a jeho charakterové vlastnosti. Zdůrazňuje také vnější příčiny, které vyplývají ze špatně nastavených kompetencí v zaměstnání nebo ze vztahů mezi pedagogy. Připouští, že problémy mohou nastat i ve výuce a to tehdy, když má pedagog: *„tak komplikované děti..., že ho to natolik ...unavuje a neví si s nimi rady, ...začíná ...to odnášet tady tím způsobem.“* P<sub>2</sub> se na tuto otázku zaměřil obecněji a konstatuje, že práce s lidmi je vyčerpávající, pokud je jednostranná. Podle něho člověk ze sebe neustále něco vydává, ale málo se mu vrací. P<sub>4</sub> vidí potíží v tom, že kromě učení a práce s dětmi přibývá papírování: *„vše musíme zapisovat, všechno se musí podkládat písemně a je spousta práce okolo, nejenom to učení, ...to ubírá docela sil.“* Taky se domnívá, že na tom všem má podíl i stárnutí a rodina. Uvádí, že vše souvisí se vším. P<sub>3</sub> si myslí, že příčiny syndromu vyhoření u učitelů mohou plynout z chybějící zpětné vazby a z ujištění, že dělají práci dobře.

P<sub>7</sub> vidí příčiny v tom, že lidé nedělají, co by dělat měli. Domnívá se, že se tito lidé stali učiteli, protože jimi chtěli být, ale nemají na to dost nadání, trpělivosti, nebo měli vyšší očekávání, kterým se jim nedostává. Uvažuje i nad tím, že učitele možná: *„semele ...systém, ale ...práce s dětma si myslím, že ...nemůže člověka nebavit.“* Příčiny přisuzuje spíš okolnostem, např. vedení, školnímu vzdělávacímu programu, papírování a rutině okolo, ale podle něho to práce s dětmi způsobovat nemůže.

P<sub>5</sub> uvádí ve své výpovědi pouze vnější příčiny vyhoření. Podle něho se na vyhoření podílí klima v práci i složení žáků ve třídě. Za stresující považuje také přílišný kontakt

s rodiči žáků. Uvádí to na příkladu, že když se žákům v učení nedaří, považuje to i za své selhání, nechce rodiče zklamat, proto se snaží dítěti ve vzdělávání o to víc pomáhat.

Oproti tomu, participant P<sub>6</sub> vidí příčiny vyhoření v člověku samotném. Uvádí, že má člověk příliš vysoké nadšení, očekávání nebo cíle a pokud nedojde k jejich naplnění, začnou obviňovat sami sebe. Proto považuje za důležité, aby si dotyčný uvědomil, že nedělá nic špatně, že to má pouze v sobě jinak nastavené. Domnívá se, že tyto problémy řeší především workoholici a perfekcionisté, protože u nich často nedochází k naplnění přílišných očekávání.

#### **5.2.4 Preventivní opatření proti vzniku syndromu vyhoření – Trs č. 4**

**P<sub>1</sub>:** „...Asi je nebudu znát, že bych je uměla vyjmenovat. ...Já tomu předcházím tak..., že se snažím tady ve škole, co se týká vztahů na pracovišti, se na věci dívat pozitivně, a i se snažím rozvíjet pěkné vztahy mezi kolegy. Když se vyskytne nějaká rozepře tak vždycky, ...to nějakým způsobem dát do pořádku. Vysvětlit sama sobě i ostatním, že se nejedná o nic, co bychom museli řešit takto dramaticky, snažím se to řešit ...normálně. Co se týká práce ve třídě, tak... se vyskytují situace, které člověka někdy takzvaně nechci říct ubíjí, ale je to jednání s rodiči těch žáků, kteří nereflektují na ty požadavky i když jsou mnohdy velmi jednoduché. ...To někdy člověka trochu sráží na kolena, že si řeknete, já se tady snažím a ti rodiče tomu ...nejsou nakloněni, aby s dítětem udělali jednoduchý úkol o třech příkladech nebo ...přinesli pomůcku do školy... ...Snažím se taky to brát optimisticky a vždycky si řeknu, že k tomu asi mají rodiče důvod, že nespolupracují a nesnažím se na všechno nahlížet jenom že je to ...špatně. Ale to asi vyplývá z mých povahových vlastností. ...Jinak se tomu snažím předcházet obecně v tom, že odpoledne relaxuju a pak ...se večer pustím do práce. Já si radši dělám přípravy doma večer, když už jsem odpočínutá, tak si pak večer sednu k počítači a necítím, že bych na to neměla sílu. ...Samozřejmě, že někdy je člověk ...unavený... ...Snažím se odpočívat i sportem..., abych načerpala sílu a mohla se pak zase s úsměvem vrhnout do práce.“

**P<sub>2</sub>:** „...Zas až tak o tom nevím... Ne, nechráním se (kývání hlavou).“

**P<sub>3</sub>:** „To je individuální. ...Důležité je s někým o tom mluvit, je jedno jestli v práci nebo doma s partnerem, ale vypovídat se z toho. Pokud by chyběla ta zpětná vazba, tak by ...pomohla změna kolektivu, třídy nebo činnosti, při které to nastalo. Důležitá je i podpora

okolí, že na to nejste sama. ...Nechráním se, zatím mě práce naplňuje. Nemám pocit, že by se to nějak blížilo (úsměv).“

**P<sub>4</sub>:** „Příroda, pohyb... ...Když odcházím ze zaměstnání nemůžu na problémy, které jsou v práci, ve škole myslet, musím vypnout... a orientovat se úplně na nějaký jiný obor, koníčky.“

**P<sub>5</sub>:** „Záleží... na klimatu školy a na přístupu vedení. Důležité jsou... vztahy s rodiči, když vidíte vděk rodičů za to, že jste něco naučili jejich děti, to je motivace. ...Snažím se zkoušet něco nového. Ráda se účastním různých školení, tam potkávám nové lidi, se kterými se seznamuju. ...Jezdím často s dětmi na výlety, ...na školy v přírodě a několikadenní výlety. Účastníme se přespávání na spřátelených školách... Rodiče za to děkují. ...Snažím se s dětmi trávit čas i mimo školu, vypadnout z té rutiny.... Jezdím i na výlety s internátem.... Demotivující je, když se nedostavuje výsledek, to pak musím snížit laťku a pokusit se o to znovu. Mám radost, že se ke mně hlásí mí žáci. Dokonce už učím děti mých žáků.... Snažím se být stále pozitivní.... I když před prázdninami už jsem taky unavená a těším se na odpočinek, ale na konci prázdnin už se zase těším do školy, na děti.... Ještě se snažím zbavit stresu a psychické zátěže pohybem. Přes týden dělám své kolečko – nordic walking. Možná by učitelé měli mít nárok na rekondiční pobyty v lázních po určité době. ...Děláme si vzájemné náslechy v hodinách. Kolegyně byly na školení psychohygieny učitele... ...Něco se pro nás stávající učitele dělá. Šéf je nakloněný k tomu, abychom chodily na nějaké takové přednášky s psychologem, ale účastní se toho mladší kolegyně... Nejdůležitější je podle mě aktivní přístup k životu. ...Někdy taky nemůžu spát, jsem nervózní, pondělí bývá asi nejhorší. Jsou dny, kdy se jde do práce líp, jindy zase hůř. Věčné papírování taky na náladě nepřidá.... Já tuhle práci dělám, protože chci, ne protože musím, kdybych ji nechtěla dělat, tak už jsem v důchodě. ...Každé dítě je jiné, a to je na tom to zajímavé. Já se snažím netahat si věci domů, přípravy dělám ve škole, výjimečně doma. Snažím se oddělovat a nemíchat práci a soukromý život.“

**P<sub>6</sub>:** „Preventivní... je nehořet... ...Mám ...názor, že když něco děláte kvalitně, stoprocentně, s nadšením, ne na 100%, ale na 200%, protože jsem byla tak vychovaná, 100% je málo, 100% je to že se flákáš... Pracovat na 200%, když jste workoholik, tak to je jasné, že musíte vyhořet. Když nevyhoříte, tak jste nepracovala dobře... ...Prevence je nepracovat zodpovědně. A to je proti mému přesvědčení. ...Ty cíle, nedávat si ...musím všechny naučit a na 100%, dát si ten cíl nižší. Ale já sama sobě si říct, dát si nižší cíl, když jsem od rodičů

*nastavená tak, že se má pracovat na 200%, tak jako ten nižší cíl je 100% a to je špatně. ...Já jsem se naučila, že jakmile opustím pozemek školy, zaklapnu v hlavě dveře a vůbec tady na to nemyslím. Bylo těžké se to naučit, ale teď to tak mám. ...Poslouchám hodně hlasitou a tvrdou hudbu, třeba rock, metal. Když jdu z práce tak si dám sluchátka a zvýším hlasitost, tím si vyčistím hlavu. ...Abych si vyčistila hlavu, tak chodím, někdy jdu třeba z práce domů 6 kilometrů. Taky mám ještě jeden způsob, je sice radikální, ale tady už si na to všichni zvykají... ve svém volném čase se nechci potkat s neslyšícíma. Nechci s nima nikam jít nebo se sejít. Tím si udržuju svůj prostor.“*

**P<sub>7</sub>:** *„...Nějaká duševní hygiena, dobře spát, snažit se získávat nové věci, dělat nové věci, neupadnout do nějaké rutiny, ...snažit se dělat každý den jiný, jak pro sebe, tak i pro ty děti. ...Vzdělávat se, chodit na školení, zajímat se o svoji práci, získávat nové znalosti, vědomosti, chodit se dívat jinam, bavit se s učiteli, kteří učí jiné věci, střídat třídy, ...dělat si to živější, neupadnout do toho stereotypu.“*

#### **Analytický komentář k trsu č. 4**

P<sub>3</sub> konstatuje, že i prevence syndromu vyhoření je zcela individuální, za důležité považuje podělit se o své starosti s jinými lidmi, tzv. se z toho vypovídat. Podle jeho názoru již nezáleží, jestli se o problému mluví doma nebo v práci s kolegy. Pokud by dotyčnému pedagogovi chyběla zpětná vazba, volil by změnu: *„pomohla by změna kolektivu, třídy nebo činnosti, při které to nastalo.“* P<sub>3</sub> se sám proti vyhoření nechrání, neboť ho práce naplňuje a nemá pocit, že by se vyhoření nějak blížilo.

Zbýlých šest participantů ve svých výpovědích rovnou vztáhlo prevenci ke své osobě. P<sub>7</sub> vidí prevenci v duševní hygieně, dobrém spánku, ve snaze neupadnout do rutiny získáváním a děláním nových věcí: *„snažit se dělat každý den jiný, jak pro sebe, tak i pro ty děti.“* Důležitost spatřuje také v dalším vzdělávání, absolvování školení, v zájmu o práci, především neupadnout do stereotypu a předávat si zkušenosti s jinými učiteli. P<sub>1</sub> předchází vyhoření tím, že se snaží na vše dívat pozitivně. Na pracovišti usiluje o kladné rozvíjení vztahů mezi kolegy. Pokud se vyskytne nějaký problém v kolektivu, snaží se dát vše do pořádku a vysvětlit sobě i ostatním, že se vše dá řešit. V případě, že se vyskytnou problémy v jednání s rodiči, také dbá na to, aby si udržel optimismus: *„Snažím se taky to brát optimisticky a vždycky si řeknu, že k tomu asi mají rodiče důvod, že nespolupracují a nesnažím se na všechno nahlížet jenom, že je to ...špatně.“* Konstatuje, že tento přístup nejspíš vyplývá z jeho povahových vlastností. Vyhoření dále předchází odpoledním

relaxováním a sportem: „*abych načerpala sílu a mohla se pak zase s úsměvem vrhnout do práce.*“ Za obohacující považuje návštěvy základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Učitelé mají možnost srovnat výuku, metody i formy práce a přístupy k žákům.

P<sub>4</sub> volí jako formu odpočinku přírodu a pohyb. Stejně jako P<sub>6</sub> i P<sub>4</sub> při odchodu z práce nechává všechny problémy ve škole, snaží se vypnout a věnovat se něčemu jinému. P<sub>6</sub> přiznává, že bylo těžké naučit se oprostít od své práce, ale nyní se mu to už daří: „*jakmile opustím pozemek školy, zaklapnu v hlavě dveře a vůbec tady na to nemyslím.*“ Aby si vyčistil hlavu, tak při odchodu z práce poslouchá tvrdou a hlasitou hudbu nebo se domů prochází pěšky. Ještě popisuje jeden (dle jeho slov) radikální způsob, jak si udržuje svůj prostor a odstup: „*ve svém volném čase se nechci potkat s neslyšícíma, nechci s nima nikam jít nebo se scházet.*“ Sám sebe navíc považuje za workoholika, který musí dělat věci na 200%, jelikož je z rodiny vychován, že 100% je málo. Na základě tohoto důvodu přiznává: „*když jste workoholik, tak to je jasné, že musíte vyhořet. Když nevyhoříte, tak jste nepracovala dobře.*“ V tomto případě by podle něho byla prevence nepracovat zodpovědně, ale to by bylo proti jeho přesvědčení. Nejspíš by dle jeho slov pomohlo nastavit si nižší cíle, ale nižší cíle by znamenalo pracovat pouze na 100%, což participant považuje za špatné. Jeho rodiče mu vštípili podávat výkon dvěstěprocentní.

P<sub>2</sub> si nedokázal vybavit konkrétní preventivní opatření, ani se sám proti vyhoření nechrání. P<sub>5</sub> uvádí, že především záleží na klimatu školy a přístupu vedení. Za významné považuje také vztahy s rodiči, neboť když vidí jejich vděk, stává se to pro něho silnou motivací. Participant se rád účastní nových školení, na kterých se může potkávat s novými lidmi. Proti rutině ve škole bojuje trávením času s žáky mimo vyučování, jezdí s dětmi na výlety, školy v přírodě, účastní se akcí spřátelených škol, a dokonce jezdívá na výlety i s dětmi na internátu. Stresu a psychické zátěže se P<sub>5</sub> zbavuje pohybem, pravidelně se věnuje nordic walkingu. Také se zabývá myšlenkou, že by učitelé mohli mít po určité době nárok na rekondiční pobyty v lázních. Participant P<sub>5</sub>, stejně jako P<sub>7</sub>, uvádí, že proti vyhoření mohou pomoci náslechy v jiných třídách. Za nejdůležitější považuje pozitivní a aktivní přístup k životu.

P<sub>1</sub> a P<sub>5</sub> ve svých výpovědích zmínili přípravu na vyučování. P<sub>1</sub> se do práce připravuje až večer, po odpoledním odpočinku, kdežto P<sub>5</sub> se snaží nemíchat práci a soukromí, proto dělá přípravy ve škole ihned po vyučování.

### 5.2.5 Zkušenosti pedagogů se syndromem vyhoření – Trs č. 5

P<sub>1</sub>: „Myslím si, že znám někoho.“

P<sub>2</sub>: „Nedokážu to, až tak definovat na toho jednotlivého člověka. Nevím.“

P<sub>3</sub>: „Ne.“

P<sub>4</sub>: „Pokud se to týká tady v naší škole, tak... tady je docela fluktuace pracovníků, ale ten základ toho kolektivu je pořád stejný. A to jsou pořád nějaké dvě, tři kolegyně, kde to je jasně vidět, že to už nastoupilo.“

P<sub>5</sub>: „Ne.“

P<sub>6</sub>: „Všechny učitelky a snad každéj druhej lékař s kterým jsem se setkala. ...Ta ...práce s lidmi, vyhořet může i prodavačka v obchodě, která musí komunikovat s lidmi. Nebo povolání, který jsou o komunikaci, empatii hlavně. V tom, co mám kolem sebe, tak to školství určitě.“

P<sub>7</sub>: „Já si myslím, že snad ani ne. Myslím, že mám kolem sebe učitele, kteří učí rádi, ...na druhou stranu si myslím, že i kdyby je to potkalo, tak se tím chlubit nebudou. ...Ani nevím, jak bych to poznala.“

#### Analytický komentář k trsu č. 5

Participant P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, P<sub>5</sub> a P<sub>7</sub> uvedli, že neznají nikoho ve svém okolí, koho by mohli označit za vyhořelého. P<sub>7</sub> si navíc myslí, že i kdyby to dotyčného člověka potkalo, tak se tím nebude nikde chlubit. P<sub>1</sub> se domnívá, že ve svém okolí má osobu, která by syndromem vyhoření mohla trpět. P<sub>4</sub> popsala zkušenost přímo ze svého pracoviště, na kterém dochází k častému střídání pracovníků, ale základ kolektivu zůstává pořád stejný: „a to jsou dvě, tři kolegyně, kde to je jasně vidět, že to už nastoupilo.“ Naproti tomu P<sub>6</sub> pojala otázku obšírněji a uvedla, že syndromem vyhoření trpí všechny učitelky a každý druhý lékař, se kterým se potkala. Náchylnější se jí zdají povolání, ve kterých je hlavní náplň práce s lidmi. Jedná se o ta povolání, která vyžadují pro svou práci komunikaci a empatii. Právě školství považuje za jedno z těchto povolání.

Participant se shodují v tom, že výskyt vyhoření je zcela individuální. Potvrzují, že v tomto případě záleží na typu osobnosti a přístupu k životu. Domnívají se, že to nejde nijak zobecnit. P<sub>6</sub> k této otázce uvádí: „Vyhořet můžete kdekoliv podle toho, co děláte, když

*to děláte srdcem.*“ P<sub>3</sub> konstatuje, že si každý člověk musí najít to, co mu vyhovuje a tomu se věnovat. P<sub>7</sub> ještě dodává, že se dá zvládnout všechno, pokud jsou dobré vztahy mezi kolegy i mezi vedením a podřízenými.

### **5.2.6 Pocit vyhoření u pedagogů – Trs č. 6**

**P<sub>1</sub>:** *„Ne, to teda zatím ještě nenastalo, možná to někdy přijde, ale zatím ne. ...Cítím se teď, protože je červen, být unavená a vyčerpaná, ...ale pořád ještě se snažím v sobě najít ten optimismus. Rozhodně to není teda vyhoření, to v žádném případě. Ale ta únava z celého školního roku opravdu už se vždycky v tom červnu objevuje a myslím si, že ty teploty k tomu teda ...přidávají. Člověk je fyzicky zbitý, určitě kdyby to počasí nebylo tak šílené ..., tak si myslím, že i děti by byly vnímavější... v té škole a že by to bylo lepší, ale to neovlivníme.“*

**P<sub>2</sub>:** *„Na konci školního roku už jo. Taková vyštavená, ale většinou v září už se těším, co bude nového. ...Teď už se cítím, ani ne vyhořelá, ale už bych chtěla mít klid.“*

**P<sub>3</sub>:** *„Ne, necítím.“*

**P<sub>4</sub>:** *„Ano.“*

**P<sub>5</sub>:** *„Ne.“*

**P<sub>6</sub>:** *„Cejtím, hrozně. A ono ještě když těch frustrací přichází nejenom v té práci, ale i v té rodině, tak to cejtím hodně.“*

**P<sub>7</sub>:** *„Já rozhodně ne (smích). Já mám energie dost.“*

### **Analytický komentář k trsu č. 6**

P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, P<sub>5</sub> a P<sub>7</sub> je skupina participantů, která na otázku osobního vyhoření odpověděla jednoznačně a bez rozmyslu, že se vyhořelými necítí. P<sub>1</sub> k tomu ještě dodává, že se cítí unavená a vyčerpaná, ale to jen z toho důvodu, že už je červen. Únava se nahromadila z celého školního roku, navíc zmiňuje i vliv počasí, především vysoké teploty, které únavě přidávají: *„člověk je fyzicky zbitý, ...kdyby to počasí nebylo tak šílené ..., tak si myslím, že i děti by byly vnímavější... v té škole..., ale to neovlivníme.“* Participant P<sub>2</sub> také cítí na konci školního roku již značnou únavu, ale v září se do práce zase těší. P<sub>4</sub> a P<sub>6</sub> se shodují, že se cítí vyhořelé. P<sub>6</sub> ještě doplňuje, že pokud se k frustracím v práci přidají i problémy v rodině, tak se člověk cítí o to hůř.

### 5.2.7 Srovnání vzdělávání na ZŠ hlavního vzdělávacího proudu a ZŠ pro sluchově postižené – Trs č. 7

**P<sub>1</sub>:** „...Byla jsem několikrát se podívat na běžné základní škole ve výuce, měli jsme tu možnost v rámci návštěv. ...Je dobře, když to ředitel školy umožňuje, protože to toho pedagoga určitě obohatí, ať v tom pozitivním slova smyslu nebo když vidí i něco, co by tak v žádném případě nemělo být.... ...Já jsem zrovna měla asi štěstí, že jsem vždycky viděla výuku velmi zajímavou..., takže bych neřekla, že tam byly až tak velké rozdíly s tou výukou u nás. ...Pracovali také ve skupinkách... Paní učitelka se snažila děti, kterým to nešlo nenápadně povzbuzovat nebo je dát do skupinky... s šikovným dítětem, které tomu méně šikovnému přirozeně pomáhalo... ...Paní učitelka si dala tu práci a vymyslela pro ně takové činnosti, že je dokázala zapojit do kolektivu. Ale jinak ty rozdíly... jsou v ...počtu žáků ve třídě, my opravdu musíme hodně individuálně pracovat s dětmi. Rozdílů by se našlo víc...“

**P<sub>2</sub>:** „...Nedokážu se postavit do role té učitelky, takže si to nedokážu představit. A ze studií to už bylo něco jiného.“

**P<sub>3</sub>:** „Zrovna nedávno jsme se o tom bavily s kolegyněma, že je to asi úplně individuální. Kolegyně mluvila o nějaké známé, která na běžné základní škole vyhořela za chvíli, ...přešla na speciální a tam se našla, baví ji to tam. A zase naopak zmiňovaly učitelku, která byla zoufalá na speciální škole, ale na běžné byla spokojená. Je to individuální, každý si musí najít to, co mu vyhovuje a v tom se realizovat. Ale myslím si, že to asi hrozí více na speciálních školách, protože tam hlavně chybí ta zpětná vazba od dětí, když něco nejde, tak se to učí nebo dělá pořád dokola.“

**P<sub>4</sub>:** „Tak hlavní rozdíly jsou v tom, že děti neslyšící mají hodně zkreslený pohled na svět. Ty informace jsou kusí, nejsou ucelené, ...dost se to odlišuje od běžné základní školy. ...My tady máme snížené nároky na děti, ale i tak je to takový povrchní ty informace, ...informací se na ně valí fakt moc a oni nejsou schopni si to nějak utřídit a orientovat se v těch informacích. Na základní škole je velký rozdíl v počtu dětí ve třídě, v tom, že je tam frontální vyučování. Tady se věnujeme, nebo se snažíme věnovat každému dítěti zvlášť. Ty děti zase jinak úplně reagují, co se týká té základní školy. Ale líp se orientují v těch informacích, i když se na ně těch informací taky valí hrozně moc, ale jsou schopni to nějakým způsobem si... v rámci jejich věku nebo chápání, dát do souvislosti. Uspořádat si to.“

**P<sub>5</sub>:** „Rozdíl vidím v osobním přístupu. Na naší škole je ve třídách malý počet dětí, proto si s nimi můžu vytvořit bližší vztah, a to samé i s rodiči. Celý život pracuji v této škole,

na běžné jsem nebyla, tak to nedokážu srovnat.... Chybí mi náslechy na běžných školách, mohla bych výkony mých žáků porovnat s normou a zjistit, jak pracují zdravé děti. Nové vedení náslechy zavedlo, ale účastní se ho mladší kolegyně. ...Spolupracujeme se spřátelenými školama, mezi kterými jsou i školy běžné a školy s jiným typem postižení. Tak díky tomu můžu srovnávat, ale je to mimo vyučování. Co se týče technického vybavení, tak jsme na tom velmi dobře, máme televize, počítače, tablety k půjčení, mikrobus, kterým jezdíme na výlety a různé akce. Naše škola má velmi dobré jméno a díky tomu se k nám hlásí hodně dětí. Díky inkluzi nám ubývá žáků se sluchovým postižením, ale naopak přibývá vadně mluvících. Se schopnými žáky používám normální učebnice, jenom s těmi slabšími jedeme podle speciálních, takže si myslím, že nestrádají. Díky malému počtu žáků ve třídě se během hodiny každý uplatní. Jen jim chybí komunikační dovednosti. Žáci mají mezi sebou kamarádštější vztah. ...Záleží především na osobnosti učitele.“

**P6:** „Vyhořet můžete kdekoliv podle toho, co děláte, když to děláte srdcem..., ...a dáváte své city, tak je jasné, že to vyhoří. Je to hodně dávno, co jsem učila na běžné základní škole, ...ono se to těžko srovnává dnešní doba zde a dnešní doba tam. Ale u nás je to hodně o individuálním vzdělávání, což dřív taky nebývalo. ...Dřív by se dalo říct, že tím šlo učit frontálně všechny, tak by se to dalo i líp srovnat, co běžná základní škola a co tady, že jsme používali „akorát“ jiný jazyk, nebo jiné metody, samozřejmě. Ale teďka jsou ty rozdíly ještě obrovské v tom, že ta jedna učitelka s asistentkou během 45 minut musí odučit třeba pět různých látek, pět různých učiv..., ...což na běžné základce není. Tam učitelka stojí u tabule, nechce se nikoho dotknout na běžné základce, protože dneska to ty učitelky mají taky příšerné, když tam mají zlatou inkluzi (zlatou ve velkých uvozovkách), inkluzi daný vlastně ty děti, řekněme s asistentkou nebo s asistentama. Ale přece jenom stojí u té tabule a plošně jedno učivo vykládá 13, 20, 30 dětem, takže si den předem udělá přípravu na těch daných 45 minut... Já den předem..., ...abych odučila 45 minut, tak si udělám 5 příprav. A o to je to horší, to mě přide, že je ten největší rozdíl, ...to nejhorší, ...to nejvíc frustrující nebo směřující k ...vyhoření. Ať děláte, co děláte..., tak vím, že ten druhý den nejsem schopná podat, nebo předat těm děckám to, co by si zasloužily, protože děcka jsou tady slabší..., takže každý by potřeboval to učivo, ne 45 minut, ale každý by to dané učivo potřeboval odžvýkat třeba za 60 minut a já na něho mám 5 minut, nebo 10 minut a pak už musí samostatně pracovat. ...Co je nejvíc pro tu učitelku ubíjející ...práce má víc a víc, ale přitom ví, že těm děckám dává míň a míň..., jako takhle individuálně, časově (znakuje), protože na to ten prostor jakoby nemá. Ale přitom ta příprava je o hodně delší, takže připravovat se 3 hodiny

*na to, že tomu odvykládám něco 10 minut, tomu odvykládám něco jiného 10 minut... ...Když jsou tam ty zpětné vazby nebo nějaké zkoušení nebo opakování učiva, tak jak jsou ty děti slabé, tak vidím, že to zase nepřináší mně zpátky tu radost, že mám pocit, že jsem je nic nenaučila. Tohle je vlastně směřující... k té frustraci nebo vyhoření a k nějaké té beznaději a bezmoci a hodně to způsobila ta inkluze a ta integrace, jak odsud ty děcka odcházejí, jak je ztrácíme, takže musíme... spojovat nespojitelné.,...nekompatibilní.“*

**P<sub>7</sub>:** *„...Veliký rozdíl ...je v zařazení dětí, druhu postižení, které ty děti mají, počtu dětí ve třídách, ve specializaci učitelů, v možnosti mít asistenty, materiálním bohatství naší školy.... Já na mojí škole učím, nevedu kroužky, takže si dělám práci, kterou chci dělat a dělám si jí, jak chci, nikdo mě nijak neomezuje, nemusím se nikomu extra zpovídat, kromě školního vzdělávacímu programu... Mám s těmi dětmi daleko užší vztah než na normální běžné škole. A ...finanční ohodnocení je prostě jiné ve speciální pedagogice a v pedagogice normální, běžné. ...Ten počet dětí je asi rozhodující. A inkluze a integrace v současné době velký problém a velké téma, takže to si myslím, že hodně postihuje základní školy a mění se tam systém práce ve velkém ted'ka, ...v tom je ten největší rozdíl. My máme integrované děti od samého začátku, každý kousek je jiný, takže my jsme na to zvyklí.“*

#### **Analytický komentář k trsu č. 7**

Při výčtu rozdílů mezi základní školou a školou pro sluchově postižené se participanti shodují především na počtu žáků ve třídě a nutnosti individuálního přístupu k nim. Díky malému počtu žáků mají účastníci k dětem osobnější a užší vztah. Uvádějí, že žáci na školách pro SP mají ve výuce mnohem větší šance k uplatnění a větší prostor se projevit. P<sub>5</sub> i P<sub>7</sub> zmiňují také bohaté technické i materiální vybavení školy pro SP. P<sub>7</sub> dále dodává: *„finanční ohodnocení je prostě jiné ve speciální pedagogice a v pedagogice normální, běžné.“* Doplnuje, že v současné době v rámci inkluze a integrace dochází k změně systému práce na základních školách. P<sub>1</sub> uvádí jako obohacující absolvování náslechů na základní škole běžného typu a dodává, že by ředitelé měli svým pedagogům tyto náslechy umožňovat. P<sub>5</sub> by tuto možnost také ocenil: *„Chybí mi náslechy na běžných školách, mohla bych výkony mých žáků porovnat s normou a zjistit, jak pracují zdravé děti.“* Ihned ale dodává, že nové vedení školy již tyto náslechy zavedlo, avšak účastní se jich pouze mladší kolegyně. Srovnávat chování žáků může aspoň v rámci mimoškolních akcí pořádaných přátelými školami. P<sub>4</sub> zmiňuje, že zásadní rozdíl spatřuje i v předávání informací: *„děti neslyšící mají hodně zkreslený pohled na svět. Ty informace jsou kusí, nejsou ucelené, ...dost se to odlišuje*

*od běžné základní školy.*“ Participant P<sub>6</sub> popisuje náročnost přípravy do vyučování na škole pro sluchově postižené. Díky inkluzi odcházejí žáci do základních škol hlavního vzdělávacího proudu, a tudíž dochází ke slučování ročníků do jedné třídy. Participant se musí během výuky věnovat každému žákovi zvlášť a den předem si připravuje několik příprav do jednoho předmětu. Za frustrující považuje, že není schopen žákům předat to, co by potřebovali. P<sub>2</sub> byl jediný participant, který se k této otázce nedokázal vyjádřit.

### **5.2.8 Míra rizika vzniku syndromu vyhoření na zmíněných školách – Trs č. 8**

**P<sub>1</sub>:** *„...Myslím si, že nejde zobecnit. ...Záleží na tom člověku samotném, ...tak jak by vyhořel ten člověk na běžné základce, mohl by taktéž vyhořet tady. ...Myslím si, že to nesouvisí s tím způsobem výuky... ...Je to na tom člověku, na té osobnosti.“*

**P<sub>2</sub>:** *„...V současné době ...do základních škol chodí i nemocné děti, tak si myslím, že paní učitelky toho mají nad hlavu. Jinak bych řekla, že asi my, protože, ty děti, nemají jenom ty čisté sluchové vady, tam je plno dalších vad a vy pořád něco dolujete ...po milimetru. Ale myslím si, že v současné době už i ty paní učitelky na základce. Nemají speciální pedagogiku, neznají ty formy, které pro ty děti patří a myslím si, že paní učitelka nezvládne nachystat pro celou třídu tolik věci, a ještě pro jednotlivé (nedopověděla). Takže tam si myslím, že v současné době oni. Nebo je to... na stejné úrovni.“*

**P<sub>3</sub>:** Na tuto otázku odpověděl participant v předchozí výpovědi.

**P<sub>4</sub>:** *„Já to nedokážu ...srovnat, protože dneska je na základní škole taky strašný tlak na ty děti. Navíc teď s inkluzí..., přichází tam děti se svými specifickými poruchama a mají tam spoustu dětí s ADHD, takže to tam mají taky strašně těžký. Já bych to viděla asi tak na stejno. Nevím, nedokážu to porovnat.“*

**P<sub>5</sub>:** *„Asi to nejde takhle říct. Podle mě záleží na osobnosti člověka, na jeho přístupu k životu, takže to může nastat tam i tam.“*

**P<sub>6</sub>:** *„To je individuální, já bych jakoby sobecky mohla říct tady, ale nemám pohled v dnešní běžné základní škole, jak to vypadá. A je to případ od případu nebo je to individuální. ...Záleží na té dané osobnosti... Myslím si, že se to nedá takhle úplně plošně říct. Může být slabší osobnost na běžné základce a vyhoří za půl roku a může být silná*

*osobnost tady a vyhoří až za pět let a může to být naopak. Fakt nevím, těžko říct. Za sebe bych řekla, že tady se hoří rychleji (smích).“*

*P<sub>7</sub>: „...Určitě na základní škole (smích). Já si myslím, že ti učitelé tam vstupovali opravdu s tím, že budou učit inteligentní děti, naučí je hodně, mnoho vědomostí jim předají a tím, že už je tam opravdu sbírka dětí, které tam možná ani úplně nepatří a potřebují asistenci..., zdržují ...tok vědomostí, tak ti učitelé z toho věřím, můžou být frustrováni... Možná i to, že je to škola s velkým počtem pedagogů, čím víc lidí, tím větší problémy v kolektivu... Je to jedno s druhým. ...Záleží samozřejmě na vedení, pokud je vedení v pohodě a vztahy jsou dobré, tak se dá zvládnout si myslím všechno.“*

### **Analytický komentář k trsu č. 8**

Participant P<sub>1</sub>, P<sub>5</sub> a P<sub>6</sub> se shodují, že nelze obecně konstatovat, kde hrozí vyšší riziko vzniku syndromu vyhoření. Uvádějí, že jde o individuální aspekt, který vychází z osobnosti jedince. P<sub>2</sub> a P<sub>4</sub> na základě inkluze na základních školách usuzují, že je rizikovost na obou školách stejná. Doplňují, že učitelé na základních školách běžného typu nejsou na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečně připraveni, tudíž zažívají také vysokou psychickou zátěž. P<sub>7</sub> je jediný participant, který se domnívá, že větší riziko vyhoření hrozí na základní škole hlavního vzdělávacího proudu a to díky inkluzi.

## DISKUSE

Před samotným vyhodnocováním cílů i výzkumných otázek budou popsány faktory, prostřednictvím kterých mohlo dojít k ovlivnění výsledků tohoto výzkumného šetření. V první řadě je nutné zmínit limity na straně výzkumníka, které mohly vycházet z jeho nedostatečných zkušeností s kvalitativním výzkumem. Limity na straně metodiky se vztahují např. na výběr výzkumného vzorku. Při výběru pedagogů byli nejprve osloveni ředitelé škol pro sluchově postižené s žádostí o spolupráci na diplomové práci a následně byli požádáni o předání informací pedagogům. Jeden z ředitelů žádost zamítl, aniž by nabídku představil učitelům. Proto byl na základě doporučení osloven jeden participant z dané školy, který následně se spoluprací souhlasil. Na základě výše popsaného se lze domnívat, že kdyby byla nabídka předána všem učitelům dané školy, mohl být výzkumný vzorek početnější, což by mohlo vést k ovlivnění výsledků výzkumu. Na webových stránkách škol nebyly uvedeny e-mailové adresy pedagogů, proto nemohli být kontaktováni přímou cestou. Mezi poslední faktory, které mohly mít vliv na výsledky šetření lze zařadit limity na straně zkoumaných osob. K ovlivnění mohlo dojít především při fixaci dat. Všichni účastníci byli požádáni o nahrávání rozhovoru, avšak dva z nich projevíli žádost o zapisování odpovědí, tudíž byly jejich výpovědi zaznamenány do připraveného záznamového archu. Z hlediska časových možností pedagogů nebyly zapisovány celé věty, nýbrž jen slovní spojení či části vět. Ihned po skončení rozhovoru byly výpovědi formulovány, avšak během tohoto přepisu mohlo dojít k částečnému zkreslení dat. Druhý faktor těchto limitů je spatřován v nervozitě účastníka při nahrávání. Pedagog před začátkem rozhovoru přiznal, že je z nahrávání nervózní, ale z důvodu rychlejšího průběhu setkání s nahráváním souhlasil. Mobilní telefon byl proto položen tak, aby na něj pedagog neviděl.

Cílem předkládaného výzkumného šetření bylo zjistit, analyzovat a interpretovat povědomí pedagogů prvního stupně základních škol pro sluchově postižené o syndromu vyhoření. Z výsledků výzkumu vyplývá, že oslovení pedagogové mají povědomí o tomto syndromu.

Na základě níže zodpovězených výzkumných otázek lze konstatovat, že došlo k naplnění všech dílčích cílů výzkumu stanovených v úvodu praktické části.

Všichni pedagogové byli schopni syndrom vyhoření charakterizovat. Jimi formulované charakteristiky se sestávaly z výčtu symptomů, z tohoto důvodu byly v průběhu šetření sloučeny dvě výzkumné otázky do jedné. Výzkumná otázka zaměřená na vymezení

příznaků vyhoření byla přiřazena k první otázce, která se zabývá charakteristikou syndromu vyhoření. Pedagogové ve svých výpovědích uváděli především projevy vztahující se k zaměstnání. Šlo o symptomy jako je únava, apatie, nechut' k práci i k novým věcem, ztráta motivace, zklamání, pasivita, zbytečnost, nervozita či rutina. Z jedné odpovědi dále vyplynulo, že vyhoření nastává, pokud se člověku žádným způsobem nevrací jeho vynaloženého úsilí a nadšení do práce, nebo pokud daná práce neplní jeho očekávání. Jeden z pedagogů také uvedl, že se vyhoření z práce odráží i do vztahů k druhým lidem, s čímž se ztotožňujeme.

Na základě výpovědí participantů lze konstatovat, že se všichni pedagogové o problematice syndromu vyhoření dozvěděli pouze z vlastní iniciativy. Ani jeden z nich na toto téma neabsolvoval odborný kurz či přednášku. Mezi hlavní zdroje informací participantů řadili odborné články, knihy, informace získané z vysoké školy i médií jako je televize či rozhlas.

Z výsledků dále vyplynulo, že pedagogové mají široké povědomí o příčinách vzniku vyhoření, které odpovídá informacím prostudované literatury. Participantů uváděli příčiny jak osobnostní, tedy psychické problémy a charakterové vlastnosti, tak vnější, které podle nich plynou ze špatně nastavených kompetencí v zaměstnání či z nevhodných vztahů na pracovišti. Psychicky náročné se pedagogům jeví i vztahy s rodiči nebo komplikace ve vyučování, které vycházejí ze specifík žáků se SP. Dva participantů se shodli na tom, že k vyhoření více přispívá přílišné papírování než učení samotné. Jeden účastník spatřuje důvod vyhoření u učitelů v nedostatečné či dokonce chybějící zpětné vazbě od žáků. My si troufáme tvrdit, že vyšší riziko nedostatečné zpětné vazby je u speciálních pedagogů, neboť je pravdou, že žáci s postižením mnohdy nejsou schopni reflektovat požadavky učitele. Je zde nutné dodat, že záleží na typu a stupni postižení.

Při hledání odpovědi na otázku, zda se pedagogové chrání před vznikem vyhoření, se nám dostalo pouze dvou negativních odpovědí. Zbylých pět pedagogů využívá preventivní opatření, kterými se snaží předcházet pracovnímu vyčerpání. Čtyři z nich do svého volného času zařazují pohyb jako je chůze či sport. Za důležité také pokládají vytváření dobrých vztahů na pracovišti i s rodiči. Zdůrazňují, že by se proti rutině v práci mělo bojovat absolvováním kurzů, přednášek, zkoušením nových věcí, setkáváním se s jinými učiteli a sdílením svých zkušeností. Za preventivní opatření pokládá jeden pedagog sdílení problémů s druhými lidmi a vyslechnutí si jejich rad. Pedagogové dále uvedli, že podstatný je i dobrý

spánek, optimismus, pozitivní myšlení a aktivní přístup k životu. Tři participanti se shodli na tom, že je velmi důležité oddělovat práci a soukromý život. Všechna vyjmenovaná preventivní opatření, která participanti využívají ve svém osobním životě, jsou dle našeho mínění správnými kroky k eliminování stresu i vyhoření. Participanti si uvědomují důležitost relaxace, odpočinku, ale i pohybu a sociální opory, což odpovídá výrookům odborníků, kteří se touto problematikou zabývají.

Na základě výsledků šetření lze dále shrnout, že čtyři participanti neznají člověka, který by vyhořením trpěl, tudíž nemohli výpověď dále rozvést. Zbylí tři účastníci se s takovýmto člověkem setkali, ať již přímo na svém pracovišti nebo u jiných typů povolání. I když pedagogové danou zkušenost potvrdili, z jejich strany nedošlo k podrobnějšímu popisu situace. V otázce rizikovosti vyhoření se však účastníci shodli, že jde o individuální záležitost. Za nejrizikovější faktor považují osobnost jedince a jeho přístup k životu.

Při zjišťování, zda se pedagogové cítí vyhořelí, jsme dospěli k závěru, že se ve výzkumném souboru nachází jak skupina participantů pociťující vyhoření, tak i skupina, která na sobě žádné známky syndromu nezaznamenala. Ze sedmi participantů se za vyhořelé pokládají pouze dva, zbylých pět účastníků práce naplňuje a baví. I když oba účastníci působí ve školském sektoru více než 25 let, nelze v tomto případě konstatovat, že by věk hrál ve vyhoření zásadní roli. Další dva účastníci, kteří mají pedagogickou praxi také dlouhou více než 25 let, se vyhořelými být necítí. Je ale pravdou, že participant pociťující vyhoření ve své odpovědi uvedl, že možnou příčinou vyhoření může být právě stárnutí. Druhý z nich zmiňoval kombinaci problémů v práci a v rodině.

Při hledání odpovědi na poslední výzkumnou otázku lze na základě informací uvedených v teoretické části této práce dojít k závěru, že všichni účastníci výzkumného šetření vědí, co je to syndrom vyhoření. V jejich výpovědích se objevil správný výčet symptomů vycházejících z emocionální, tělesné i sociální roviny. Účastníci uvedli také širokou škálu příčin, které podle nich způsobují vyhoření. Ani u této otázky nebyla zaznamenaná chybná odpověď, všechny vyjmenované příčiny působí jako rizikové faktory vyhoření. Pedagogové také správně uvedli, že riziko syndromu vyhoření kromě vnějších příčin udávají i osobnostní rysy jedince. Zajímavým se nám jeví, že žádný z participantů nezmínil jako možnou příčinu vyhoření nedostatečné finanční ohodnocení nebo nedostatek uznání, avšak odborníci to ve svých publikacích zmiňují. Co se týče prevence, tak kromě jednoho účastníka dokázali všichni ostatní popsat preventivní opatření, která pomáhají

zabraňovat vzniku vyhoření. Pět pedagogů také uvedlo konkrétní preventivní kroky, kterými se brání ve svém osobním životě.

Na základě prostudovaných odborných publikací, zahraničních článků a studií lze potvrdit, že problematikou syndromu vyhoření v učitelské profesi se zabývá mnoho z nich. O mnoho méně je problematika posuzována u speciálních pedagogů a učitelů, kteří pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Avšak výzkum, který by posuzoval míru vyhoření u učitelů prvního stupně ZŠ pro sluchově postižené, nebyl doposud nalezen žádný. Proto bychom si dovolili navrhnout dalším výzkumníkům k hlubšímu prozkoumání právě tuto problematiku.

Při osobním setkání sami pedagogové uvedli, že je syndrom vyhoření u speciálních pedagogů méně probíraným tématem, přitom jde o velmi zásadní problém, který při včasném nerozpoznání a nepodchycení může ovlivnit nejen zdraví dotyčného pedagoga, může se promítnout i do výchovně-vzdělávacího procesu nebo do vztahu k žákům i kolegům.

I když jsou znalosti pedagogů o syndromu vyhoření na dobré úrovni, učitelé jsou při získávání informací odkázáni pouze na samostudium, což potvrzuje i fakt, že ani jeden participant neabsolvoval odborné školení či kurz, díky kterému by se mu dostalo podrobnějších vědomostí. Na základě výše zmíněného si dovoluujeme tvrdit, že v rámci prevence vyhoření by měli být pedagogové o této problematice odborně poučeni. Došlo by tak k propojení již získaných znalostí a uvedení informací do souvislostí.

## ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem Povědomí pedagogů prvního stupně základních škol pro sluchově postižené o syndromu vyhoření je zaměřena na vědomosti, zkušenosti a prožívání pedagogů v souvislosti s tímto syndromem.

Záměrem teoretické části je představit problematiku syndromu vyhoření, popsat osobnost učitele a přiblížit syndrom vyhoření v učitelské profesi. Tato teoretická východiska byla využita k výstavbě výzkumného šetření nacházející se v praktické části.

Výzkum byl realizován prostřednictvím kvalitativního přístupu, na jehož základě byl pro sběr dat zvolen polostrukturovaný rozhovor. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, analyzovat a interpretovat povědomí pedagogů 1. stupně ZŠ pro SP o syndromu vyhoření. Získaná data plynoucí z výzkumu umožnila vyhodnotit stanovené dílčí cíle.

Z výsledků šetření bylo zjištěno, že pedagogové mají jasnou představu o tom, co je to syndrom vyhoření a že dokáží vytvořit vlastní charakteristiku, která je v souladu s odbornou literaturou. Všechny informace o syndromu vyhoření učitelé získali prostřednictvím samostudia odborných článků, knih či z medií. Pro snížení rizika vyhoření se jeví tato forma nabývání znalostí jako nedostačující, účinnější by bylo absolvování školení či kurzů zaměřených právě na tuto problematiku. Široký byl jak výčet symptomů, tak i příčin vyhoření. Pedagogové vedle vnějších příčin syndromu neopomněli zmínit také osobnostní rysy jedince. Téměř všichni učitelé se vhodně brání vyhoření a snaží se o to, aby jim práce nezasahovala do soukromého života, což je také jedním z důležitých kroků preventivních opatření. Čtyři ze sedmi pedagogů uvedli, že nemají žádnou zkušenost s člověkem, který by jevil známky vyhoření. Zbylí tři zkušenost potvrdili, ve dvou případech se jednalo o kolegy ze zaměstnání a v případě třetím o osoby pracující v pomáhajících profesích. Na otázky týkající se pocitu vyhořelosti reagovali dva pedagogové kladně. Uvedli, že možnou příčinou u nich může být přibývajícím věkem a frustrace v rodině, která se kumuluje s problémy v práci. Na základě všech výše naplněných cílů lze vyhodnotit i cíl poslední. Znalosti pedagogů ohledně symptomů, příčin i prevence vyhoření odpovídají odborné literatuře, tudíž lze konstatovat, že pedagogové mají dostatečné povědomí o syndromu vyhoření.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2010. Vliv současných změn v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu učitelů a speciálních pedagogů. In PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

BÁRTOVÁ, Z. 2011. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media. ISBN 978-80-7402-110-7.

CRESWELL, 1998. In HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přepr. a rozšiř. vydá. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

DENZIN, N. 1989. In HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přepr. a rozšiř. vydá. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 9788024728636.

FONTANA, D. 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 4. vyd. Přeložil Karel Balcar. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.

GRÜN, A. 2014. *Vyhoření: jak rozprout vlastní energii*. Přeložila Michaela Jančaříková. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0587-6.

HAGEMANN, W. 2012. *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. Přeložila Helena Pavlíčková. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-364-9.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. 2011. *Sociologie výchovy a školy*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0042-0.

HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přepr. a rozšiř. vydá. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HENNIG, C., KELLER, G. 1996. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonávání stresu z povolání*. Přeložila Jitka Vrátilová. Praha: Portál. ISBN 8071780936.

HOLEČEK, V. 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3704-1.

- HOLOUŠOVÁ, D. 1999. Osobnost učitele. In GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika*. I. Olomouc: Nakladatelství HANEX. ISBN 80-85783-20-7.
- HOLOUŠOVÁ, D. 2008. Osobnost učitele. In KANTOROVÁ, J. et al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-024-0.
- JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E. 2006. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-74-1.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. 2003. *Syndrom vyhoření*. 2. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.
- KOHOUTEK, R. 2002. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, akademické nakladatelství. ISBN 8021422033.
- KOŤA, J. 2011. Učitelství jako povolání. In VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et al. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada. ISBN 8071695513.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2012. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. přep. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-7195-573-3.
- KYRIACOU, Ch. 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik Dvořák, přeložil Milan Koldinský. Praha: Portál. ISBN 8071789658.
- LAZAROVÁ, B. et al. 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 8073151146.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed). 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.
- MÍČEK, L., ZEMAN, V., 1997. *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Opava: Vade Mecum. ISBN 80-86041-25-5.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.

- MUSIL, J. V. 2010. *Stres, syndrom vyhoření a mentálně hygienická optima v dynamice lidského sociálního chování*. Olomouc: Jiří Musil – Psychologická a výchovná poradna. ISBN 978-80-903449-9-0.
- NELEŠOVSKÁ, A. 2002. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 8024405105.
- PEŠEK, R., PRAŠKO J. 2016. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-00-8.
- PETTY, G. 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří Foltýn. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PLAMÍNEK, J. 2013. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnání*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4751-4..
- PLEVOVÁ, I., PETROVÁ, A. 2012. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3246-5.
- POSCHKAMP, T. 2013. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Přeložila Zuzana Mikesková. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0161-6.
- POTMĚŠIL, M. et al. 2012. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3310-3.
- POTMĚŠILOVÁ, P. 2014. *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4127-6.
- POTTER, B. A. 1997. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání: "pracovní vyhoření" - příčiny a východiska*. Přeložila Věra Moravová. Olomouc: Votobia. ISBN 8071982113.
- PRIEB, M. 2015. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Přeložila Iva Michňová. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5394-2.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 8071786217.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

- PRŮCHA, J. 2013. *Moderní pedagogika*. 5., aktualit. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PTÁČEK, R. 2013. Syndrom vyhoření a proč se jím zabývat. In PTÁČEK, R., RABOCH, J., KEBZA V. et al. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5114-6.
- REICHEL, J. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3006-6.
- RUSH, M. D. 2003. *Syndrom vyhoření*. Přeložila Miroslava Čejková. Praha: Návrat domů. ISBN 8072550748.
- SKUTIL, M. et al. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SMÉKAL, V. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 8085947803.
- STOCK, Ch. 2010. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Přeložila Natalie VRAJOVÁ. Praha: Grada publishing. ISBN 978-80-247-3553-5.
- ŠKODA, J., DOULÍK P. 2016. *Výzkum příčin a projevů syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7414-992-4.
- ŠNÝDROVÁ, I. 2013. Problematika stresu a syndromu vyhoření. In LHOTKOVÁ, I., ŠNÝDROVÁ, I., TURECKIOVÁ, M. *Seberízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7478-349-4.
- ŠTUDENTOVÁ, K. 2016. *Burnout, neboli, Syndrom vyhoření: informace pro pacienty*. Praha: Maxdorf. ISBN 978-80-7345-520-0.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0470-3.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VALENTA, M. et al. 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

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

VORLÍČEK, Ch. 2000. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H&H. ISBN 808602279X.

### **Internetové zdroje:**

CARTER, S. B. 2013. The Tell Tale Signs of Burnout... Do You Have Them?. *Psychology Today* [online]. [cit. 2018-05-23]. Dostupný z:

<https://www.psychologytoday.com/us/blog/high-octane-women/201311/the-tell-tale-signs-burnout-do-you-have-them>

HOLEČEK, V. 2001. Stresory učitelů a učitelek v České republice. *Psychologie v teorii a praxi* [online]. [cit. 2018-06-12]. Dostupný z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>

MÁROVÁ, I., PANČOCHA, K., PŘINOSILOVÁ, D. 2015. Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků základních škol speciálních. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky* [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Roč. 2015/25(2), s. 123-134. [cit. 2018-06-12]. ISSN 1211-2720. Dostupné z: [http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/1563/2015\\_2\\_02.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/1563/2015_2_02.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

SKORYK, Y. 2013. Prevention of Teachers' Professional Burnout as a Way to Improve the Quality of Higher Education. *American Journal of Educational Research* [online]. [cit. 2018-05-25]. Dostupný z: <http://pubs.sciepub.com/education/1/11/7/index.html#>

RAINES, E. C. 2011. In BOUSQUET, S. 2012. *Teacher Burnout: Causes, Cures and Prevention* [online]. [cit. 2018-05-25]. Dostupný z:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534527.pdf>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Zákony pro lidi* [online]. 2018 [cit. 2018-05-31]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20160112>

ŽÁČKOVÁ, H. 2005. Syndrom vyhoření u učitelů žáků se specifickou poruchou chování. [online]. In HELLER, D., PROCHÁZKOVÁ, J., SOBOTKOVÁ, I. (ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2018-06-12]. ISBN 80-244-1059-1. Dostupné z: <https://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/zackova.pdf>

## **SEZNAM ZKRATEK**

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

apod. – a podobně

č. – číslo

MBI – Maslach Burnout Inventory

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize

např. – například

s. – strana

Sb. – sbírka

SP – sluchové postižení

tj. – to je

tzv. – takzvaně

VO – výzkumná otázka

ZŠ – základní škola

## **SEZNAM TABULEK**

**Tabulka 1: Charakteristika výzkumného vzorku**

**Tabulka 2: Srovnání pocitů a očekávání při vstupu do pedagogického zaměstnání s dojmy v současné době**

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha číslo 1 - Otázky rozhovoru**

**Příloha číslo 2 - Přepis rozhovorů**

# PŘÍLOHY

## Příloha číslo 1 - Otázky rozhovoru

1. Jaká je Vaše aprobace/erudice v oboru? (Jaký obor/y jste vystudoval/a?)
2. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?
3. Na jakých typech škol jste pracoval/a?
4. S jakými pocity a motivací jste vstupoval/a do své pedagogické kariéry?
5. Změnily se tyto pocity nebo motivace od Vašeho nástupu do zaměstnání?
6. Víte, co je to syndrom vyhoření? Dokázal/a byste ho vlastními slovy popsat, charakterizovat nebo definovat?
7. Jakým způsobem jste byl/a s touto problematikou seznámen/a? Absolvoval/a jste nějakou přednášku, školení, četl/a jste článek nebo knihu?
8. Víte, jak se syndrom vyhoření projevuje? Na základě jakých příznaků byste ho mohl/a u sebe (popř. u jiných) rozpoznat?
9. Jaké příčiny způsobují syndrom vyhoření? Na co si dát pozor?
10. Jaká preventivní opatření znáte v souvislosti se syndromem vyhoření?
11. Chráníte se nějak proti vzniku syndromu, popř. jak?
12. Znáte někoho, kdo syndromem vyhoření prošel? / Máte zkušenost se syndromem vyhoření u kolegy, známého, popř. u sebe? Pokud ano, mohl/a byste jí popsat?
13. Cítíte se být vyhořelý/á? Proč ano/ne?
14. Máte možnost srovnat vzdělávání na ZŠ (běžného typu) a ZŠ pro sluchově postižené, ať již z osobní zkušenosti či zprostředkovaně? V čem vidíte rozdíl? Popř. srovnání se ZŠ podle § 16 odst. 9 školského zákona (ZŠ speciální).
15. Na které z těchto dvou typů škol je dle Vašeho názoru větší riziko vzniku syndromu vyhoření? Můžete zdůvodnit proč?
16. Jaká opatření byste použil/a ke snížení rizika výskytu syndromu vyhoření na Vámi zmíněné škole? / Jak by se dalo syndromu předejít?
17. Napadá Vás něco, k čemu byste se ještě chtěl/a vyjádřit, nebo co zde nezaznělo?
18. Kolik je vám let?
19. Byla jste během své kariéry na mateřské dovolené? Pokud ano, kolik let?

## **Příloha číslo 2 - Přepis rozhovorů**

### **Rozhovor s participantem P<sub>1</sub>**

#### **Jaká je Vaše aprobace/erudice v oboru? (Jaký obor/y jste vystudoval/a?)**

Speciální pedagogika učitelství pro žáky ... tenkrát se to jmenovalo ŠMVZP, ta zkratka.

#### **Na jakých typech škol jste pracoval/a?**

*odpověď výše*

#### **S jakými pocity a motivací jste vstupoval/a do své pedagogické kariéry?**

No, strašně jsem se toho obávala. Protože jsem měla strach, že se s těma dětma nedomluvíme a opravdu jsem nějaký čas chodívala domů s brekem, tenkrát se znakový jazyk nevyučoval ještě na pedagogické fakultě a ani se nějak neznakovalo ve školách. Vyžadovala se spíše orální řeč a ty děti, které potřebovaly podporu znakového jazyka tak nebylo možné se s nimi dorozumět a bylo to teda, že jsme hráli různou pantomimu a tak dál, abychom se s nimi vůbec domluvili. Já jsem nastupovala jako vychovatelka tenkrát do prvního zaměstnání a opravdu jsem z toho byla taková jako velmi rozpačitá, pak jsem si na to zvykla časem, ale ty začátky byly teda velmi pro mě stresující.

#### **Změnily se tyto pocity nebo motivace od Vašeho nástupu do zaměstnání?**

No tak to určitě, to stoprocentně. Změnilo se hlavně teda nastavení výuky sluchově postižených, což si myslím, že je pro jejich rozvoj rozhodně lepší, že vlastně se začal vyučovat znakový jazyk, jednak na fakultách, které připravují studenty pro práci se sluchově postiženými dětmi a jednak vlastně my už můžeme oficiálně x let, teď bych vám to z hlavy asi neřekla přesně, používat znakový jazyk ve výuce, což je obrovská pomoc pro rozvoj rozumových schopností žáků. Lepší domluva, komunikace. My používáme totální komunikaci. Nemůžeme ulpět pouze na znakovém jazyku, aby se děti vlastně dorozuměly potom i na veřejnosti s lidmi, kteří neovládají znakový jazyk. A to už potom jde ruku v ruce s odezíráním, rozvíjíme reedukaci sluchu, rozvíjíme zbytky sluchu, které ty děti mají a tak dál.

#### **Víte, co je to syndrom vyhoření? Dokázal/a byste ho vlastními slovy popsat, charakterizovat nebo definovat?**

Ano, tak myslím si, že vím. Syndrom vyhoření myslíte pedagoga, jakoby. No tak je to vlastně (*přemýšlení*) soubor různých symptomů jako jsou únava, nechut' do práce, prostě taková apatie, kdy ten člověk už jakoby má pocit, že už mu to nic nepřináší ta práce, je to takový začarovaný kruh, bych si troufla říct.

**Jakým způsobem jste byl/a s touto problematikou seznámen/a? Absolvoval/a jste nějakou přednášku, školení, četl/a jste článek nebo knihu?**

Tak hodně jsem si načetla třeba z různých odborných časopisů o tom, ale jako nějak jsem to nestudovala vyloženě, že bych absolvovala nějaký kurz nebo nějakou přednášku na to téma, to ne.

**Víte, jak se syndrom vyhoření projevuje? Na základě jakých příznaků byste ho mohl/a u sebe (popř. u jiných) rozpoznat?**

*otázka nepoložena*

**Jaké příčiny způsobují syndrom vyhoření? Na co si dát pozor?**

Tady těch příčin samozřejmě může být mnoho. Můžou to být jednak třeba psychické potíže toho jedince, nastavení jeho vlastních charakterových vlastností a zároveň to mohou být i příčiny, které jdou ovlivnit i zvenčí, že třeba to může být způsobené špatným nastavením nějakých kompetencí v zaměstnání. Můžou tam být i vztahově špatné záležitosti třeba mezi pedagogy nebo to může být i v té vlastní výuce, že třeba ten pedagog má tak komplikované děti ve výuce, že ho to natolik už unavuje a neví si s nimi rady, takže začíná už to třeba odnášet tady tím způsobem. Jo, myslím si, že tam opravdu těch věcí může hrát více.

**Jaká preventivní opatření znáte v souvislosti se syndromem vyhoření?**

Tak asi je nebudu znát jakoby vyloženě, že je uměla vyjmenovat, ale já tomu třeba předcházím tak, aby to nenastalo, že se snažím třeba tady ve škole, co se týká vztahů na pracovišti, se na věci dívat pozitivně a i se snažím rozvíjet pěkné vztahy mezi kolegy, že když se vyskytne nějaká rozepře tak vždycky se snažím to nějakým způsobem dát do pořádku. Vysvětlit sama sobě i ostatním, že se nejedná o nic, co bychom museli řešit takto dramaticky, snažím se to řešit tak nějak normálně. Co se týká práce ve třídě, tak samozřejmě, že se vyskytují situace, které člověka někdy takzvaně nechci říct ubíjí, ale je to jednání s rodiči těch žáků, kteří nereflktují na ty požadavky i když jsou mnohdy velmi jednoduché. Takže to někdy člověka tak trošku sráží na kolena, že si řeknete, já se tady snažím a ti rodiče tomu v

podstatě nejsou nakloněni, aby s tím dítětem udělali jednoduchý úkol o třech příkladech nebo prostě přinesli pomůcku do školy jako lepidlo a tak dál. Takže to jsou někdy ty věci, ale snažím se taky to brát optimisticky a vždycky si řeknu, že asi teda k tomu mají důvod třeba ti rodiče, že nespolupracují a nesnažím se na všechno nahlížet jenom že je všechno špatně. Ale to už zase asi vyplývá z mých povahových vlastností. No a jinak se tomu snažím předcházet obecně v tom, že odpoledne, když přijdu ze školy, trošku relaxovat a pak se třeba zase večer pustím do práce. Já si třeba radši dělám přípravy doma večer, když už jsem odpočínutá, tak si pak večer sednu k počítači a necítím, že bych na to neměla sílu. Tak samozřejmě, že někdy člověk, když jedete někam pryč a vrátíte se, tak je unavený, ale běžně, mluvím teď obecně, se snažím odpočívat i sportem nebo takovým nějakým odpočinkem, abych načerpala sílu a mohla se pak zase s úsměvem vrhnout do práce.

### **Chráníte se nějak proti vzniku syndromu, popř. jak?**

*odpověděla výše*

### **Znáte někoho, kdo syndromem vyhoření prošel? / Máte zkušenost se syndromem vyhoření u kolegy, známého, popř. u sebe? Pokud ano, mohl/a byste jí popsat?**

Myslím si, že znám někoho.

### **Cítíte se být vyhořelý/á? Proč ano/ne?**

Ne, to teda zatím ještě nenastalo, možná to někdy přijde, ale zatím ne. Jako cítím se teď třeba, protože je červen, být unavená a vyčerpaná, už do jisté míry, ale pořád ještě se snažím v sobě najít ten optimismus. Rozhodně to není teda vyhoření, to v žádném případě. Ale ta únava z celého školního roku opravdu už se vždycky v tom červnu objevuje a myslím si, že ty teploty k tomu teda velmi přidávají. Člověk je fyzicky zbitý, určitě kdyby to počasí nebylo tak šílené, jaké je, tak si myslím, že i děti by byly takové vnímavější ještě v té škole a že by to bylo lepší, ale to neovlivníme.

### **Máte možnost srovnat vzdělávání na ZŠ (běžného typu) a ZŠ pro sluchově postižené, ať již z osobní zkušenosti či zprostředkovaně? V čem vidíte rozdíl? Popř. srovnání se ZŠ podle § 16 odst. 9 školského zákona (ZŠ speciální).**

Tak, já jsem byla několikrát se podívat na běžné základní škole ve výuce, měli jsme tu možnost v rámci takových návštěv, myslím si, že je to dobře, když ředitel školy umožňuje tady toto, protože to toho pedagoga určitě obohatí, ať v tom pozitivním slova smyslu nebo

když vidí i něco, co by tak v žádném případě nemělo být tak i to nás obohacuje. Takže já jsem zrovna měla asi štěstí, že jsem vždycky viděla výuku velmi zajímavou i na té základní škole, takže bych neřekla, že tam byly až tak velké rozdíly s tou výukou u nás, samozřejmě teď nemluvím o těch postiženích a o tom konkrétním vyučování, ale pracovali také ve skupinkách třeba, což se mi líbilo. Paní učitelka, i když těch dětí ve třídě bylo kolem 20, tak se snažila těm dětem, kterým to nešlo nenápadně je povzbuzovat nebo je dát do skupinky, když bylo to skupinové vyučování, s velmi šikovným dítětem, které tomu méně šikovnému přirozeně pomáhalo, takže na to, že tam měli takové, až bych řekla dva komplikované případy, že ty děti měly opravdu velmi specifické problémy učení, opravdu nepozornost strašná, že v tom množství dětí, si ta paní učitelka vlastně opravdu dala tu práci a vymyslela pro ně takové činnosti, že je dokázala zapojit do toho kolektivu. Ale jinak ty rozdíly samozřejmě jsou, už v tom počtu žáků ve třídě, my opravdu musíme hodně individuálně pracovat s dětmi. A těch rozdílů by se samozřejmě našlo víc.

**Na které z těchto dvou typů škol je dle Vašeho názoru větší riziko vzniku syndromu vyhoření? Můžete zdůvodnit proč?**

No tak to si myslím, že nejde tak zobecnit. Myslím si, že hodně záleží na tom člověku samotném, že tak jak by vyhořel ten člověk na běžné základce, mohl by taktéž vyhořet tady, to si myslím, že až tak nesouvisí s tím způsobem výuky, podle mě. Spíš je to na tom člověku, na té osobnosti.

**Jaká opatření byste použil/a ke snížení rizika výskytu syndromu vyhoření na Vámi zmíněné škole? / Jak by se dalo syndromu předejít?**

*otázka nepoložena*

**Napadá Vás něco, k čemu byste se ještě chtěl/a vyjádřit, nebo co zde nezaznělo?**

Ne.

**Byla jste během své kariéry na mateřské dovolené? Pokud ano, kolik let?**

Byla jsem na mateřské dovolené.

## **Rozhovor s participantem P<sub>2</sub>**

**Jaká je Vaše aprobace/erudice v oboru? (Jaký obor/y jste vystudoval/a?)**

Jak se to jmenovalo. Školy pro žáky se zvláštními potřebami, nebo tak nějak, to ještě bylo za komunistu, takže to přesněji název si nepamatuji.

**Na jakých typech škol jste pracoval/a?**

*odpověď nepoložena*

**S jakými pocity a motivací jste vstupoval/a do své pedagogické kariéry?**

No, že si to vyzkouším, co to je (smích). Co to obnáší a tak jako.

**Změnily se tyto pocity nebo motivace od Vašeho nástupu do zaměstnání?**

No, tak jako změnilo. Každý rok je očekávání, jestli ty děti se zlepší, nebo jestli to bude stagnovat nebo takhle, ale jako už vím co už mám od těch neslyšících očekávat. Už trochu, si říkám jo aha, ten mě překvapil. Tak nějak vím, ne že škatulkuju, ale vím, co to sluchové postižení obnáší.

**Víte, co je to syndrom vyhoření? Dokázal/a byste ho vlastními slovy popsat, charakterizovat nebo definovat?**

Ano. Že už mě práce nebaví (smích) a že už tam nechci chodit. Člověk je z toho takový otrávený.

**Jakým způsobem jste byl/a s touto problematikou seznámen/a? Absolvoval/a jste nějakou přednášku, školení, četl/a jste článek nebo knihu?**

Četla jsem knihu. Ale od koho to bylo. Z vlastní iniciativy. Jsem zkoumala, jestli třeba nejsem už někde na pokraji (smích).

**Víte, jak se syndrom vyhoření projevuje? Na základě jakých příznaků byste ho mohl/a u sebe (popř. u jiných) rozpoznat?**

Nechuť asi člověka k jakékoliv práci nebo vůbec jenom nechuť jenom když si vzpomene na tu práci, taková otrávenost, našťvanost. Ale jestli je to přesně tohle, to nevím.

**Jaké příčiny způsobují syndrom vyhoření? Na co si dát pozor?**

No protože ta práce s lidma je hodně vyčerpávající a dá se říct jednostraná, takže člověk vlastně z té strany vydává pořád nějaké iniciativy a tohle a málo se mu vrací, takže vlastně to nedokáže potom v sobě korigovat.

**Jaká preventivní opatření znáte v souvislosti se syndromem vyhoření?**

No, to zas už tak nevím. To už nevím, nee.

**Chráníte se nějak proti vzniku syndromu, popř. jak?**

*odpověď nepoložena*

**Znáte někoho, kdo syndromem vyhoření prošel? / Máte zkušenost se syndromem vyhoření u kolegy, známého, popř. u sebe? Pokud ano, mohl/a byste jí popsat?**

Nedokážu to tak až tak definovat na toho jednotlivého člověk. Nevím.

**Cítíte se být vyhořelý/á? Proč ano/ne?**

Na konci školního roku už jo. Taková vyšťavená, ale většinou v září už se těším, co bude nového, takže je to takové, jo, že teď už se cítím, ani né vyhořelá, ale už bych chtěla mít klid nebo tak jako.

**Máte možnost srovnat vzdělávání na ZŠ (běžného typu) a ZŠ pro sluchově postižené, at' již z osobní zkušenosti či zprostředkovaně? V čem vidíte rozdíl? Popř. srovnání se ZŠ podle § 16 odst. 9 školského zákona (ZŠ speciální).**

Úplně až tak ne. Z vlastní zkušenosti, co třeba slyším, ale nedokážu se postavit do té role té učitelky, takže si to nedokážu představit. A ze studií to už bylo něco jiného.

**Na které z těchto dvou typů škol je dle Vašeho názoru větší riziko vzniku syndromu vyhoření? Můžete zdůvodnit proč?**

No v současné době při té ... že do základních škol chodí i nemocné děti, tak si myslím, že paní učitelky toho mají nadhlovu. Jinak jako bych řekla, že asi my, protože jako to je, ty děti jsou opravdu, nemají jenom ty čisté sluchové vady, tam je plno dalších vad a vy pořád něco dolujete a dolujete fakt po milimetru, ale myslím si, že v současné době už i ty paní učitelky na základce, že tam teda už. Nemají speciální pedagogiku, neznají ty formy, které pro ty děti patří a myslím si, že paní učitelka to nezvládne nachystat pro celou třídu tolik věci a ještě

jednotlivé ty. Takže tam si myslím, že v současné době oni. Nebo je to tak nějak na stejné úrovni.

**Jaká opatření byste použil/a ke snížení rizika výskytu syndromu vyhoření na Vámi zmíněné škole? / Jak by se dalo syndromu předejít?**

*odpověď nepoložena*

**Napadá Vás něco, k čemu byste se ještě chtěl/a vyjádřit, nebo co zde nezaznělo?**

Ne.

**Byla jste během své kariéry na mateřské dovolené? Pokud ano, kolik let?**

Ne.

## **Rozhovor s participantem P<sub>3</sub>**

**Jaká je Vaše aprobace/erudice v oboru? (Jaký obor/y jste vystudoval/a?)**

Speciální pedagogika 1. stupně a technická výchova, specializace – logopedie, surdopedie, somatopedie.

**Na jakých typech škol jste pracoval/a?**

Na ZŠ pro děti s vadami řeči.

**S jakými pocity a motivací jste vstupoval/a do své pedagogické kariéry?**

Pocity jsem měla úžasné, pozitivní. Těšila jsem se do práce.

**Změnily se tyto pocity nebo motivace od Vašeho nástupu do zaměstnání?**

Ne nezměnily, pořád se do práce těším, i když ke konci školního roku už je to těžší.

**Víte, co je to syndrom vyhoření? Dokázal/a byste ho vlastními slovy popsat, charakterizovat nebo definovat?**

Myslím si, že člověk nemá chuť dělat něco nového, chybí mu motivace, cítí zklamání, chybí mu zpětná vazba na svou práci, je pasivní.

**Jakým způsobem jste byl/a s touto problematikou seznámen/a? Absolvoval/a jste nějakou přednášku, školení, četl/a jste článek nebo knihu?**

Zjišťovala jsem si sama informace, možná něco lehce na'ukla fakulta, to už nevím. Jinak jsem četla článek o vyhoření v knize.

**Víte, jak se syndrom vyhoření projevuje? Na základě jakých příznaků byste ho mohl/a u sebe (popř. u jiných) rozpoznat?**

Je to asi laxnost, pasivita, pocit zbytečnosti.

**Jaké příčiny způsobují syndrom vyhoření? Na co si dát pozor?**

U pedagogů, mluvím teda za sebe, si myslím, že chybí zpětná vazba, nějaké ujištění se, že dělám práci dobře.

**Jaká preventivní opatření znáte v souvislosti se syndromem vyhoření?**

To je asi individuální. Podle mě je důležité s někým o tom mluvit, je jedno s kým, jestli v práci nebo doma s partnerem, ale vypovídat se z toho. Pokud by chyběla ta zpětná vazba, tak by třeba pomohla změna kolektivu, třídy nebo činnosti, při které to nastalo. Důležitá je i podpora okolí, že na to nejste sama.

**Chráníte se nějak proti vzniku syndromu, popř. jak?**

Nechráním, zatím mě práce naplňuje. Nemám pocit, že by se to nějak blížilo.

**Znáte někoho, kdo syndromem vyhoření prošel? / Máte zkušenost se syndromem vyhoření u kolegy, známého, popř. u sebe? Pokud ano, mohl/a byste jí popsat?**

Ne.

**Cítíte se být vyhořelý/á? Proč ano/ne?**

Ne, necítím.

**Máte možnost srovnat vzdělávání na ZŠ (běžného typu) a ZŠ pro sluchově postižené, ať již z osobní zkušenosti či zprostředkovaně? V čem vidíte rozdíl? Popř. srovnání se ZŠ podle § 16 odst. 9 školského zákona (ZŠ speciální).**

Zrovna nedávno jsme se o tom bavily s kolegyněma, že je to asi úplně individuální. Kolegyně mluvila o nějaké známé, která na běžné základní škole vyhořela za chvíli, tak přešla na speciální a tam se našla, baví ji to tam. A zase naopak zmiňovaly učitelku, která byla zoufalá na speciální škole, ale na běžné pak byla spokojená. Je to individuální, každý si musí najít to, co mu vyhovuje a v tom se realizovat. Ale myslím si, že to asi hrozí více na speciálních školách, protože tam hlavně chybí ta zpětná vazba od dětí, když něco nejde, tak se to učí nebo dělá pořád dokola.

**Na které z těchto dvou typů škol je dle Vašeho názoru větší riziko vzniku syndromu vyhoření? Můžete zdůvodnit proč?**

*odpověděla výše*

**Jaká opatření byste použil/a ke snížení rizika výskytu syndromu vyhoření na Vámi zmíněné škole? / Jak by se dalo syndromu předejít?**

Větší informovaností o syndromu vyhoření, absolvovat nějaké kurzy, a pokud je to už hodně vážné tak třeba docházet k internímu nebo externímu psychologovi. Taky mluvit o tom

problému třeba jen doma s partnerem, nebo kolegyněma, pustit to ze sebe ven. A když už ten syndrom nastane tak je asi důležitá změna, vyřešit tu situaci nějakou změnou.

**Napadá Vás něco, k čemu byste se ještě chtěl/a vyjádřit, nebo co zde nezaznělo?**

Myslím si, že je to málo probírané téma, mezi pedagogy se o tom moc nemluví.

Zajímavé by bylo i porovnat ochotu ten rozhovor absolvovat. Ano, máme hodně práce, ale myslím si, že to třeba odmítli i učitelé, kteří už mají nějaký problém a nechtějí o tom mluvit. Protože nabídku dělat s vámi rozhovor jsme dostali všichni na prvním stupni, ale jen dvě jsme se přihlásily.

**Byla jste během své kariéry na mateřské dovolené? Pokud ano, kolik let?**

Ano.

## **Rozhovor s participantem P<sub>4</sub>**

**Jaká je Vaše aprobace/erudice v oboru? (Jaký obor/y jste vystudoval/a?)**

První stupeň + speciální pedagogika.

**Na jakých typech škol jste pracoval/a?**

Učila jsem ještě na pomocné škole, dneska na speciální škole, nebo praktické.

**S jakými pocity a motivací jste vstupoval/a do své pedagogické kariéry?**

Tak že pomůžu postiženým dětem a tak radostně.

**Změnily se tyto pocity nebo motivace od Vašeho nástupu do zaměstnání?**

Ano. Spíš negativně. Nastoupila únava a někdy i taková marnost, že to nepřináší to, co jsem si na začátku představovala, ty výsledky.

**Víte, co je to syndrom vyhoření? Dokázal/a byste ho vlastními slovy popsat, charakterizovat nebo definovat?**

No tuším. Tak právě, únava, neschopnost přinášet nějaký nový podněty, nové zážitky a představy do toho vyučovacího procesu, pocit marnosti, tak asi.

**Jakým způsobem jste byl/a s touto problematikou seznámen/a? Absolvoval/a jste nějakou přednášku, školení, četl/a jste článek nebo knihu?**

No tak sama z tisku, z televize, z rozhlasu. I tady na pracovišti.

**Víte, jak se syndrom vyhoření projevuje? Na základě jakých příznaků byste ho mohl/a u sebe (popř. u jiných) rozpoznat?**

*otázka nepoložena*

**Jaké příčiny způsobují syndrom vyhoření? Na co si dát pozor?**

Nevím no, myslím si, že té práce s dětmi neříkám, že ubývá, ale je ji přece jen trošku méně, než bylo na začátku, dneska je to o ... vše musíme zapisovat, všechno se musí podkládat písemně a je spousta práce okolo nejenom to učení, takže to ubírá docela sil. Pak člověk stárne, takže to taky sebou nese takový určitý otupění. Ještě rodina do toho, takže to taky. Všechno se vším souvisí, nedostatek času, tak.

### **Jaká preventivní opatření znáte v souvislosti se syndromem vyhoření?**

Příroda, pohyb, a vím že je to hodně těžký, ale odcházím ze zaměstnání a nemůžu na problémy, které jsou v práci, ve škole myslet, musím vypnout takzvaně a orientovat se úplně na nějaký jiný obor, koníčky.

### **Chráníte se nějak proti vzniku syndromu, popř. jak?**

*odpověď výše*

### **Znáte někoho, kdo syndromem vyhoření prošel? / Máte zkušenost se syndromem vyhoření u kolegy, známého, popř. u sebe? Pokud ano, mohl/a byste jí popsat?**

No tak pokud se týká tady v naší škole, tak my jsme tady kolektiv, který ... je tady docela fluktuace pracovníků, ale ten základ toho kolektivu je pořád stejný. A to jsou pořád nějaké dvě, tři kolegyně, kde to je jasně vidět, že to už nastoupilo.

### **Cítíte se být vyhořelý/á? Proč ano/ne?**

Ano.

### **Máte možnost srovnat vzdělávání na ZŠ (běžného typu) a ZŠ pro sluchově postižené, ať již z osobní zkušenosti či zprostředkovaně? V čem vidíte rozdíl? Popř. srovnání se ZŠ podle § 16 odst. 9 školského zákona (ZŠ speciální).**

Tak hlavní rozdíly jsou v tom, že ty děti neslyšící mají hodně zkreslený pohled na svět. Ty informace jsou kusí, nejsou ucelené, prostě je to opravdu, dost se to odlišuje od běžné základní školy, samozřejmě s tím, že my tady máme snížené nároky na děti, ale i tak je to takový povrchní ty informace, zdá se mě, že je to takzvaně hop sem hop tam, protože těch informací se na ně valí fakt moc a oni nejsou schopni si to nějak utřídit a orientovat se v těch informacích. Na základních škole je velký rozdíl v počtu dětí ve třídě, v tom, že je tam frontální vyučování. Tady se věnujeme, nebo se snažíme věnovat každému dítěti zvlášť. Ty děti zase jinak úplně reagují, co se týká té základní školy. Ale líp se orientují v těch informacích, i když se na ně těch informací taky valí hrozně moc, ale jsou schopni to nějakým způsobem si aspoň, co se týká v rámci jejich věku nebo chápání, dát do souvislosti. Uspořádat si to.

### **Na které z těchto dvou typů škol je dle Vašeho názoru větší riziko vzniku syndromu vyhoření? Můžete zdůvodnit proč?**

Já to nedokážu tak úplně srovnat, protože dneska zase je na základní škole taky strašný tlak na ty děti. Navíc teď s inkluzí, tak tam přichází děti se svými specifickými poruchami a mají tam spoustu dětí s ADHD, takže to tam mají taky strašně těžký, takže já bych to viděla asi tak na stejno. Nevím, nedokážu to porovnat.

**Jaká opatření byste použil/a ke snížení rizika výskytu syndromu vyhoření na Vámi zmíněné škole? / Jak by se dalo syndromu předejít?**

*otázka nepoložena*

**Napadá Vás něco, k čemu byste se ještě chtěl/a vyjádřit, nebo co zde nezaznělo?**

Ne.

**Byla jste během své kariéry na mateřské dovolené? Pokud ano, kolik let?**

*odpověď v otázce č. 2*

## **Rozhovor s participantem P<sub>5</sub>**

### **Jaká je Vaše aprobace/erudice v oboru? (Jaký obor/y jste vystudoval/a?)**

Učitelství pro mládež vyžadující zvláštní péči (specializace: logopedie, surdopedie) – čtyřletý obor

### **Na jakých typech škol jste pracoval/a?**

Celý život pracuji na škole pro sluchově postižené.

### **S jakými pocity a motivací jste vstupoval/a do své pedagogické kariéry?**

Do práce jsem se těšila. Motivovala mě četba knihy, přesněji beletrie neslyšící učitelky, která učila děti. Nejprve jsem tři roky studovala medicínu, ale poté jsem z ní odešla, a přešla na zmíněný obor. Tyto dva obory měly svým způsobem k sobě blízko. Na obor učitelství jsem se dostala bez přijímaček. Některé předměty mi dokonce uznali například somatopedii. Konkrétně o oboru jsem se dozvěděla od známé.

### **Změnily se tyto pocity nebo motivace od Vašeho nástupu do zaměstnání?**

Svého rozhodnutí nelituji. Práce mě uspokojuje a baví. Nevím, jestli bych zvládla pracovat v zařízení psychopedického typu. Opravdu nevím. Myslím si, že by mě to tak neuspokojovalo.

### **Víte, co je to syndrom vyhoření? Dokázal/a byste ho vlastními slovy popsat, charakterizovat nebo definovat?**

Ano vím. Ale přesně ho popsat neumím. Myslím si, že nastane, když člověka přestane jeho práce bavit, stává se rutinou, těší se na důchod a snaží se to v práci jen přečkat.

### **Jakým způsobem jste byl/a s touto problematikou seznámen/a? Absolvoval/a jste nějakou přednášku, školení, četl/a jste článek nebo knihu?**

O syndromu jsem nic nečetla. Ani jsem nebyla na žádné přednášce.

Jezdila jsem na kurzy zaměřené na nové metody např. kurz o genetické metodě. Když se něco naskytlo tak jsem jela.

### **Víte, jak se syndrom vyhoření projevuje? Na základě jakých příznaků byste ho mohl/a u sebe (popř. u jiných) rozpoznat?**

Projevuje se nervózou, když lezou děti člověku na nervy. Změní se také přístup k práci, i ve vztahu k druhým.

### **Jaké příčiny způsobují syndrom vyhoření? Na co si dát pozor?**

Hodně to ovlivňuje klima v práci, neuspokojení z práce. Podle mě, tam kde je dobré prostředí tak k tomu nedojede. Záleží také na skladbě třídy, jaké se sejdou v daný rok děti a s jakými problémy. Důležité je také vidět úspěch z práce, to potom člověka motivuje, třeba když vás děti někde vidí a hlásí se k vám.

### **Jaká preventivní opatření znáte v souvislosti se syndromem vyhoření?**

Záleží především na klimatu školy a na přístupu vedení. Důležité jsou také vztahy s rodiči, když vidíte vděk rodičů za to, že jste něco naučili jejich děti, to je motivace. Dělán si každý den nové přípravy, ty staré vyhazuju, snažím se zkoušet něco nového. Ráda se účastním různých školení, tam potkávám nové lidi, se kterými se seznamuju. Také jezdím často s dětmi na výlety, třeba jsme byli v Praze, jezdím i na školy v přírodě a několikadenní výlety. Účastníme se přespávání na spřátelených školách, tam jezdíme po okolí, snažíme se s dětmi zmapovat republiku. Rodiče za to děkují.

Já jsem do školy nastoupila, jak začínala, tehdy se ještě jmenovala škola pro nedoslýchavé. Do tohoto nového zařízení nastoupili samí mladí kolegové. Pořádali jsme různé akce, které jsme prožívali jako kolektiv. Měli jsme i dobrého šéfa, takže kolektiv spojily stejné zážitky. Dokonce jsme jezdili společně i s manželi do zahraničí, na společné dovolené, třeba jsme byli všichni dohromady v Norsku.

### **Chráníte se nějak proti vzniku syndromu, popř. jak?**

Jak už jsem řekla před chvílí, snažím se s dětmi trávit čas i mimo školu, vypadnout z té rutiny. Taky jsem začala chodit do angličtiny, abych poznala zase nové lidi a nabrala zkušenosti. Jezdím i na výlety s internátem, třeba jsme byli na Matějské pouti.

Demotivující je, když se nedostavuje výsledek, to pak musím snížit laťku a pokusit se o to znovu.

Mám radost, když škola koná absolventské akce po 10, 20 letech, že se ke mně hlásí mí žáci. Dokonce už učím děti mých žáků.

Snažím se být stále pozitivní. I když před prázdninami už jsem taky unavená a těším se na odpočinek, ale na konci prázdnin už se zase těším do školy, na děti.

Teď jsou děti jiné než kdysi. Neumějí si hrát, je to tou technikou, mají přístup k mnoha informacím. Kdysi byly děti vděčnější, teď neustále potřebují, aby je někdo bavil, třeba i na výletech musí mít pořád program.

Ještě se snažím zbavit stresu a psychické zátěže pohybem. Přes týden dělám své kolečko – nordic walking. Možná by učitelé měli mít nárok na rekondiční pobyty v lázních po určité době.

Děláme si vzájemné náslechy v hodinách.

Školení holek – psychohygienu učitele. Dělá to učitel, který sám tím prošel, prý velmi dobré. Takže něco se pro nás stávající učitele dělá. Kolegyně navrhly šéfovi, že by se takových přednášek měli účastnit všichni. Vzal to na vědomí.

**Znáte někoho, kdo syndromem vyhoření prošel? / Máte zkušenost se syndromem vyhoření u kolegy, známého, popř. u sebe? Pokud ano, mohl/a byste jí popsat?**

Ne.

**Cítíte se být vyhořelý/á? Proč ano/ne?**

Ne

**Máte možnost srovnat vzdělávání na ZŠ (běžného typu) a ZŠ pro sluchově postižené, ať již z osobní zkušenosti či zprostředkovaně? V čem vidíte rozdíl? Popř. srovnání se ZŠ podle § 16 odst. 9 školského zákona (ZŠ speciální).**

Rozdíl vidím v osobním přístupu. Na naší škole je ve třídách malý počet dětí, proto si s nimi můžu vytvořit bližší vztah a to samé i s rodiči. Zním své děti, a kdybych chtěla, tak se od nich dozvím všechno o jejich rodině.

Jaké jiné rozdíly by tam mohly být nevím. Celý život pracuji v této škole, na běžné jsem nebyla, tak to nedokážu srovnat. Chybí mi náslechy na běžných školách, mohla bych výkony mých žáků porovnat s normou a zjistit, jak pracují zdravé děti. Nové vedení náslechy zavedlo, ale účastní se ho mladší kolegyně. Hodně spolupracujeme se spřátelenými školami, mezi kterými jsou i školy běžné a školy s jiným typem postižení. Tak díky tomu můžu srovnávat,

ale je to mimo vyučování. Co se týče technického vybavení, tak jsme na tom velmi dobře, máme televize, počítače, tablety k půjčení, mikrobus, kterým jezdíme na výlety a různé akce

Naše škola má velmi dobré jméno a díky tomu se k nám hlásí hodně dětí. Díky inkluzi nám ubývá žáků se sluchovým postižením, ale naopak přibývá vadně mluvících. Se schopnými žáky používám normální učebnice, jenom s těmi slabšími jedeme podle speciálních, takže si myslím, že nestrádají. Díky malému počtu žáků ve třídě se během hodiny každý uplatní. Jen jim chybí komunikační dovednosti. Žáci mají mezi sebou kamarádštější vztah. Nevím, jak je to na normální škole, ale když zapomenou žáci domácí úkol, tak jim nedávám pětku, ale nechávám je po škole, sice je to trest i pro mě, ale oni si to příště rozmyslí. Záleží především na osobnosti učitele.

**Na které z těchto dvou typů škol je dle Vašeho názoru větší riziko vzniku syndromu vyhoření? Můžete zdůvodnit proč?**

Asi to nejde takhle říct. Podle mě záleží na osobnosti člověka, na jeho přístupu k životu, takže to může nastat tam i tam.

**Jaká opatření byste použil/a ke snížení rizika výskytu syndromu vyhoření na Vámi zmíněné škole? / Jak by se dalo syndromu předejít?**

U nás nikdo syndromem netrpí. Záleží na klimatu školy, vztah od jednoho k druhému. Každý chce být taky chválený a oceňovaný i dospělý. Dobré je taky pouštět učitele na výměnné akce, umožnit jim přednášky, nové akce. Taky záleží na přístupu vedení k rodičům. Pokud je vedení dobré tak učitele podrží při jednání s rodiči. Problém je, pokud chce být vedení za každou cenu za dobře s rodiči. Vedení by mělo být objektivní.

**Napadá Vás něco, k čemu byste se ještě chtěl/a vyjádřit, nebo co zde nezaznělo?**

Šéf je nakloněný k tomu, abychom chodily na nějaké takové přednášky s psychologem, ale účastní se toho mladší kolegyně. Taky to stojí peníze.

Nejdůležitější je podle mě aktivní přístup k životu. To víte, že někdy taky nemůžu spát, jsem nervózní, pondělí bývá asi nejhorší. Jsou dny, kdy se jde do práce líp, jindy zase hůř. Věčné papírování taky na náladě nepřidá. Já tuhle práci dělám, protože chci, ne protože musím, kdybych ji nechtěla dělat, tak už jsem v důchodě. Každé dítě je jiné a to je na tom to zajímavé.

Stresující je také přílišný kontakt s rodiči, protože když se dítěti ve škole nedaří, tak jim chcete se vzděláváním jejich dětí pomoci, nechcete zklamat jejich důvěru. A tím se potom trápíte.

Ve třídě mám žáky vadně mluvící (s dysfázií) dohromady se sluchově postiženými. Žáků se sluchovým postižením bylo málo, proto se musely spojit dvě třídy. Učím 6. třídu, ve které jsou čtyři žáci a pátou třídu, kde jsou tři žáci. Asistenti pedagoga jsou jen v problematických třídách.

Já se snažím netahat si věci domů, přípravy dělám ve škole, výjimečně doma. Snažím se oddělovat a nemíchat práci a soukromý život.

**Byla jste během své kariéry na mateřské dovolené? Pokud ano, kolik let?**

Jen krátce, asi půl roku. Kolegyni, která za mě zaskakovala, přejelo auto a nebyl nikdo, kdy by nastoupil. Tak jsem se vrátila. Měla jsem možnost, že syna hlídala tchýně. Byla jsem jen na jedné mateřské, mám jen jedno dítě.

## **Rozhovor s participantem P<sub>6</sub>**

### **Jaká je Vaše aprobace/erudice v oboru? (Jaký obor/y jste vystudoval/a?)**

Speciální pedagogika původně vychovatelství, rozšiřující studium speciální pedagogika, surdopedie a znakový jazyk.

### **Na jakých typech škol jste pracoval/a?**

Ze začátku na běžné základní škole, a protože jsem si dodělávala při zaměstnání tu surdopedii, takže jsem dělala na běžné základní škole. A pak jsem teprve nastoupila sem. Z počátku do mateřské školy, protože s tím znakovým jazykem to nebylo úplně perfektní, takže napřed do mateřské školy a potom vlastně po těch státnicích ze znakového jazyka a po různých těch kurzech, jak se uvolnilo místo učít, tak jsem nastoupila do prvního ročníku. Nebo učít vlastně ten první ročník nebo přípravný ročník se tomu tenkrát říkalo. Takže napřed mateřská škola a potom základka učít u neslyšících.

### **S jakými pocity a očekáváním jste vstupoval/a do své pedagogické kariéry?**

S obrovskými, s obrovským nadšením a proto čím víc máte větší to nadšení, tak tím dřív vyhoříte, protože potom máte to zklamání o to větší.

### **Změnily se tyto pocity nebo motivace od Vašeho nástupu do zaměstnání?**

S obrovským nadšením a posláním, protože jsem to nebrala jako že je to zaměstnání, ale fakt jako povolání, poslání, takže já jsem bývala až tak úplně ujetá, že mě vadily prázdniny. Opravdu mě vadily prázdniny, ale to mě bylo těch 20, 22, 24 než jsem šla na mateřskou, tak mě opravdu vadilo, že už je červen. Opravdu mě vadilo, že červenec a srpen ty děcka, který jsem milovala neuvídím a já jsem za nima ve svém volně jezdila na jejich pionýrský nebo jejich tábory a třeba jsem tam s nima z pátku na sobotu přespala, navíc ti jejich skupinové vedoucí byli kámoši nebo známí, tak jsem věděla, že tamty tři holčičky malé, které miluju, tak pojedu za nima tam, tamti dva kluci jsou tam tak vyloženě ve svém volném čase o prázdninách, no to se pak lehce vyhoří. To je fire potom no, to se lehce vyhoří. Tak já jsem to tak měla, to povolání jsem měla tak strašně ráda, že jsem tomu obětovala hodně no.

### **Víte, co je to syndrom vyhoření? Dokázal/a byste ho vlastními slovy popsat, charakterizovat nebo definovat?**

No, to je nemoc přemíry obětování sama sebe (*smích*), je to taková nemoc, když rozdáváte, konáte hodně dobra a nevrací se vám vlastně to obrovský vaše vynaložené úsilí a nadšení. Po určité době zjistíte, že se vám to jakoby nijak nevrací, nebo že máte obrovský požadavky, které furt nejste schopné dosáhnout a začíná se vám to projevovat jako takovou frustraci a obviňováním sama sebe, že já něco dělám blbě. A to vás potom sráží dolů a demotivuje. Vyhořela jsem, ale na mě to není poznat, já to umím maskovat (*smích*).

**Jakým způsobem jste byl/a s touto problematikou seznámen/a? Absolvoval/a jste nějakou přednášku, školení, četl/a jste článek nebo knihu?**

Úplně jako první impulz nevím. Nedokážu říct, kdy jsem to slyšela poprvé. Žádný kurz ani přednášku jsem neabsolvovala. Já mám takový blbý názor, že si se vším poradím sama (*smích*). Nebyla jsem na přednášce nebo na nějakém kurzu, terapii nebo konstelaci, to vím, že je hodně tady těch konstelací na to zaměřených. Někdy si přečtu, když přicházejí nějaké ty nabídky: Další vzdělávání učitelů a tak, že vím, že tam hodně tady těch věcí a témat je a tak jsem si vždycky přečetla ten obsah na co je to zaměřený. A pak jsem si říkala, no chtělo by to, ale tak až budu vypadat ještě hůř, tak půjdu na kurz.

**Víte, jak se syndrom vyhoření projevuje? Na základě jakých příznaků byste ho mohl/a u sebe (popř. u jiných) rozpoznat?**

*otázka nepoložena*

**Jaké příčiny způsobují syndrom vyhoření? Na co si dát pozor?**

No, to co jsem teď z části řekla, že máte ty cíle a to nadšení, nebo to očekávání máte tak velký, že pak začnete mět pocit, že to nejste schopna dosáhnout, a bohužel obviňujete sebe, že děláte něco blbě. Takže jako uvědomit si, jakože ne že já to dělám špatně, ale jako bohužel buď to mám já blbě nějak nastavený a mám zbytečně moc vysoký ty cíle, takže buď jo snížit toto, protože ty děcka jsou bohužel slabší a slabší, takže slevit tady z toho, aby se z toho člověk jako úplně nezhroutil a nesesypal. Nenaplnění vlastně toho svého očekávání. A je to u těch lidí, kteří jsou jakoby workoholici a perfekcionisti a tak no. Kdo si tak jako pracuje, jako že si dojde do toho zaměstnání, u toho si nedovedu představit, že by jako vyhořel. Jo, když si jakoby jen lehce doutnáte tak nevyhoříte, ale když furt potřebujete ty fire veliký tak jako o to víc to vyhoří.

**Jaká preventivní opatření znáte v souvislosti se syndromem vyhoření?**

Preventivní, preventivní je nehořet, abyste nevyhořela. No, zase mám takovej blbej názor, že když něco děláte kvalitně, stoprocentně, s nadšením, ne na 100%, ale na 200% protože jsem byla tak vychovaná, 100% je málo, 100% je to že se flákáš, takže jako pracovat na 200% když jste workoholik, tak to je jasné, že musíte vyhořet. Když nevyhoříte, tak jste nepracovala dobře, já mám bohužel tenhle názor. No prevence je nepracovat zodpovědně. A to je proti mému přesvědčení, A nebo dávat si ty cíle, nedávat si jakoby jo musím všechny naučit a na 100%, dát si ten cíl jakoby nižší. Ale já sama sobě si říct, dát si nižší cíl, když jsem od rodičů nastavená tak, že se má pracovat na 200% tak jako ten nižší cíl je 100% a to je špatně.

### **Chráníte se nějak proti vzniku syndromu, popř. jak?**

Já jsem se naučila, že jakmile opustím pozemek školy, zaklapnu v hlavě dveře a vůbec tady na to nemyslím. Bylo těžké se to naučit, ale teď to tak mám. Taky poslouchám hodně hlasitou a tvrdou hudbu, třeba rock, metal. Když jdu z práce tak si dám sluchátka a zvýším hlasitost, tím si vyčistím hlavu. Myšlením se připodobňuju mladším. Abych si vyčistila hlavu tak chodím, někdy jdu třeba z práce domů 6 kilometrů. Taky mám ještě jeden způsob, je sice radikální, ale tady už si na to všichni zvykají. Ve svém volném čase se nechci potkat s neslyšícíma. Nechci s nima nikam jít nebo se sejít. Tím si udržuju svůj prostor.

### **Znáte někoho, kdo syndromem vyhoření prošel? / Máte zkušenost se syndromem vyhoření u kolegy, známého, popř. u sebe? Pokud ano, mohl/a byste jí popsat?**

Všechny učitelky a snad každéj druhej lékař s kterým jsem se setkala a vůbec ta povolání, která jsou spojená, no vůbec práce s lidmi, vyhořet může i tady prodavačka v obchodě, která musí komunikovat s lidmi nebo tady ty povolání, který jsou o té komunikaci, empatii hlavně. V tom co mám kolem sebe tak jako to školství no.

### **Cítíte se být vyhořelý/á? Proč ano/ne?**

Cejtím, hrozně. A ono ještě když těch frustrací přichází nejenom v té práci, ale i v té rodině, tak to cejtím hodně.

### **Máte možnost srovnat vzdělávání na ZŠ (běžného typu) a ZŠ pro sluchově postižené, at' již z osobní zkušenosti či zprostředkovaně? V čem vidíte rozdíl? Popř. srovnání se ZŠ podle § 16 odst. 9 školského zákona (ZŠ speciální).**

Vyhořet můžete kdekoliv podle toho, co děláte, když to děláte srdcem tak je jasné, když tam dáváte své city, tak je jasné, že to vyhoří. Je to hodně dávno, co jsem učila na běžné základní

škole, teď na běžné základní škole se nevyskytují tak ono se to těžko srovnává dnešní doba zde a dnešní doba tam. Ale u nás je to hodně o individuálním vzdělávání, což dřív taky nebývalo. Dřív jsme mohli mít jednu třídečku, kde byli všichni neslyšící, druhou třídečku kde byli všichni nedoslýchaví. Tam byla jedna metoda, tam byla druhá metoda. Případně se udělala třída, kde byli nedoslýchaví, neslyšící řekněme dohromady, ale měli osnovy běžné základní školy nebo osnovy sluchově postižených a ta druhá třídečka nedoslýchavých, neslyšících dohromady, ale měli osnovy zvláštní školy dřív. Takže zase pořád se dalo učit jakože frontálně. Takže frontálně všem z toho jednoho hrnce znakuju, frontálně všem z toho jednoho hrnce mluvím nebo víc orální metodou. A tam bilingvální, řekněme. Anebo i mluvím i ukazuju, nebo pro tu skupinu mluvím a pro tu skupinu ukazuje, ale všem jednoduše, protože všichni dřív měli ty osnovy zvláštní školy tady v té třídečce (*znakuje a ukazuje*). A tady zase všem můžu mluvit nebo odznakovat nebo naopak, výjimečně oboje naráz, ale stejně jeden jazyk ovlivňuje druhý, takže obojí je špatně dělat naráz, ale zase na té vyšší úrovni. Ale teďka když v jedné třídě máte prvňáka, druháka, třetíáka, dohromady a ještě k tomu, tenhle je nedoslýchavý, tenhle je neslyšící IQ130 (neuvádí se IQ, ale tak jako obrazně to přeháním), druhý IQ 70, ten nedoslýchavý, ten neslyšící, podnětné prostředí, nepodnětné prostředí, tak prostě když je šest dětí, říkám příklad, ve třídě a každý je úplně jiný, tak ono to nejde jako na jednom sporáku vařit naráz šest různých obědů. Jo, to potom neumí nikdo nic, což je současná situace jakoby u nás. Dřív by se dalo říct, že tím šlo učit frontálně všechny, tak by se to dalo i líp srovnat, co běžná základní škola a co tady, že jsme používali „akorát“ jiný jazyk, nebo jiné metody, samozřejmě. Ale teďka jsou ty rozdíly ještě obrovské v tom, že ta jedna učitelka s asistentkou během 45 minut musí odučit třeba pět různých látek, pět různých učiv. Ten se učí Afriku, ten se učí dopravní značky, ten se učí Jihomoravský kraj, což na běžné základce není. Tam učitelka stojí u tabule, nechci se nikoho dotknout na běžné základce, protože dneska to ty učitelky mají taky příšerné, když tam mají zlatou inkluzi (zlatou ve velkých uvozovkách), inkluzí daný vlastně ty děti, řekněme s asistentkou nebo s asistentama. Ale přece jenom stojí u té tabule a plošně jedno učivo vykládá 13, 20, 30 dětem, takže si den předem udělá přípravu na těch daných 45 minut zeměpisu. Pak si udělá přípravu na těch daných 45 minut českého jazyka. Já den předem si udělám přípravu na český jazyk pro toho, na český jazyk pro toho, na český jazyk pro toho, na český jazyk pro toho, takže já abych odučila 45 minut, tak si udělám 5 příprav. A o to je to horší, jakoby to mě přídě, že je ten největší rozdíl, nebo to nejhorší, nebo to nejvíce frustrující nebo směřující jako k tomu vyhoření. Ať děláte, co děláte, ať si dělám přípravy do půl 1 do noci, tak vím, že ten druhý den nejsem schopná podat, nebo předat těm děckám to, co by si zasloužily, protože děcka jsou

tady slabší, slabší, slabší, takže každý by potřeboval to učivo, ne 45 minut, ale každý by to dané učivo potřeboval odžvýkat třeba za 60 minut a já na něho mám 5 minut, nebo 10 minut a pak už musí samostatně pracovat. Tak tohle je ten největší rozdíl, jak jste se ptala, jestli základka a my a taky to, co je nejvíc pro tu učitelku jako ubíjející, jakože práce má víc a víc a víc, ale přitom ví, že těm děčkám dává míň a míň a míň, jako takhle individuálně, časově (*znakuje*), protože na to ten prostor jakoby nemá. Ale přitom ta příprava jako je o hodně delší, takže připravovat se 3 hodiny na to, že tomu odvykládám něco 10 minut, tomu odvykládám něco jiného 10 minut, tomu jiného 10 minut a pak ještě vzhledem k tomu, že jsou ty děcka slabé a když jsou tam ty zpětné vazby nebo nějaké zkoušení nebo opakování učiva, tak jak jsou ty děti slabé, tak vidím, že to zase nepřináší mě zpátky jakoby tu radost, že mám pocit, že jsem je nic nenaučila. Tohle je to vlastně směřující potom k té frustraci nebo vyhoření a tady k nějaké té beznaději a bezmoci a hodně to způsobila ta inkluze a ta integrace, jak odsud ty děcka odcházejí, jak je ztrácíme, takže musíme to, co tady zůstává, takhle spojovat nespojitelné. Strkat k sobě, co je nekompatibilní.

**Na které z těchto dvou typů škol je dle Vašeho názoru větší riziko vzniku syndromu vyhoření? Můžete zdůvodnit proč?**

To je individuální, já bych jakoby sobecky mohla říct, jakože tady, ale nemám pohled v dnešní běžné základní škole, jak to vypadá. A je to případ od případu, nebo je to individuální. To záleží na té dané osobnosti a ne že tuhle figurku strčím na běžnou základku, tuhle figurku ke sluchově postiženým, to si myslím, že se to nedá takhle úplně plošně říct. Může být slabší osobnost na běžné základce a vyhoří za půl roku a může být silná osobnost tady a vyhoří až za pět let a může to být naopak. Fakt nevím, těžko říct. Za sebe bych řekla, že tady se hoří rychleji (*smích*).

**Jaká opatření byste použil/a ke snížení rizika výskytu syndromu vyhoření na Vámi zmíněné škole? / Jak by se dalo syndromu předejít?**

*otázka nepoložena*

**Napadá Vás něco, k čemu byste se ještě chtěl/a vyjádřit, nebo co zde nezaznělo?**

Asi ne.

**Byla jste během své kariéry na mateřské dovolené? Pokud ano, kolik let?**

Ano.

## **Rozhovor s participantem P<sub>7</sub>**

**Jaká je Vaše aprobace/erudice v oboru? (Jaký obor/y jste vystudoval/a?)**

Učitelství 1. stupeň a speciální pedagogika

**Na jakých typech škol jste pracoval/a?**

Základní škola praktická jenom mimo neslyšící.

**S jakými pocity a motivací jste vstupoval/a do své pedagogické kariéry?**

Tak já jsem chtěla být vždycky učitelka a postupem času se z toho vyvinulo, že chci být speciální pedagog a já svoji práci miluju a jsem spokojená. S tím s čím jsem do toho vstupovala, to mám, takže se to nezměnilo.

**Změnily se tyto pocity nebo motivace od Vašeho nástupu do zaměstnání?**

*odpověď výše*

**Víte, co je to syndrom vyhoření? Dokázal/a byste ho vlastními slovy popsat, charakterizovat nebo definovat?**

Vím, co je to syndrom vyhoření. Takže asi učitel ztratí motivaci ke své práci, nebaví ho, ztratí zájem. Prostě nějak už nechce dělat to, co dělal nebo možná chce, ale nemůže.

**Jakým způsobem jste byl/a s touto problematikou seznámen/a? Absolvoval/a jste nějakou přednášku, školení, četl/a jste článek nebo knihu?**

Spíš jenom z dob studií na vysoké škole. Vím, že probíhají nějaké kurzy ohledně toho, ale nikdy jsem na žádný nešla a nikdy jsem žádný neabsolvovala, neměla jsem pocit, že bych ho potřebovala zatím (*smích*).

**Víte, jak se syndrom vyhoření projevuje? Na základě jakých příznaků byste ho mohl/a u sebe (popř. u jiných) rozpoznat?**

Tak asi nějak ztrátou energie, nezájem o nové věci, celkově jako vstát ráno do práce je asi problém a vydat nějaký výkon, který byl normální, je teď problém. Jinak nevím, jak bych specifikovala.

**Jaké příčiny způsobují syndrom vyhoření? Na co si dát pozor?**

Já si myslím, že jsou to lidi, kteří úplně nedělají to, co by dělat měli. Myslím si třeba, že si mysleli, že chtějí být učitelé, ale že na to úplně nemají dost nadání nebo trpělivosti nebo to očekávání je vyšší než co se jim dostává. Myslím si, že když si ten člověk tu práci vybere opravdu takovou jakou si vybrat má, tak ho to snad možná ani potkat nemůže, protože ho to přece baví. Ale nemůžu říct, neučím třicet let. Možná ho pak semele spíš systém, ale jako práce s dětma si myslím, že ani nemůže člověka nebavit. Spíš okolnosti, třeba vedení nebo školní vzdělávací programy, papírování a tady ta rutina okolo možná jo, ale práce s dětma si myslím, že ne.

### **Jaká preventivní opatření znáte v souvislosti se syndromem vyhoření?**

Tak nějaká duševní hygiena, dobře spát, snažit se získávat nové věci, dělat nové věci, neupadnout do nějaké rutiny, prostě snažit se dělat každý den jiný, jak pro sebe tak i pro ty děti.

### **Chráníte se nějak proti vzniku syndromu, popř. jak?**

Tak vzdělávat se, chodit na školení, zajímat se o svoji práci, získávat nové znalosti, vědomosti, chodit se dívat jinam, bavit se s učiteli, kteří učí jiné věci, jinak, střídat třídy, tak nějak prostě dělat si to živější, neupadnout do toho stereotypu.

### **Znáte někoho, kdo syndromem vyhoření prošel? / Máte zkušenost se syndromem vyhoření u kolegy, známého, popř. u sebe? Pokud ano, mohl/a byste jí popsat?**

Já si myslím, že snad ani ne. Myslím, že mám kolem sebe učitele, kteří učí rádi a zas na druhou stranu si myslím, že i kdyby je to potkalo, tak se tím chlubit nebudou, takže ani nevím, jak bych to poznala. Jako po pravdě asi ne ale.

### **Cítíte se být vyhořelý/á? Proč ano/ne?**

Já rozhodně ne (*smích*). Já mám energie dost.

### **Máte možnost srovnat vzdělávání na ZŠ (běžného typu) a ZŠ pro sluchově postižené, ať již z osobní zkušenosti či zprostředkovaně? V čem vidíte rozdíl? Popř. srovnání se ZŠ podle § 16 odst. 9 školského zákona (ZŠ speciální).**

Tak veliký rozdíl a první rozdíl je v zařazení dětí, druhu postižení, které ty děti mají, počtu dětí ve třídách, ve specializaci učitelů, v možnosti mít asistenty, materiálním bohatstvím naší školy. To je taky úplně něco jiného než na základkách. Já na mojí škole učím, nevedu

kroužky, takže si dělám práci kterou chci dělat a dělám si jí jak chci, nikdo mě nijak neomezuje, nemusím se nikomu extra zpovídat, kromě školního vzdělávacímu programu, jestli stíhám nestíhám. Mám s těmi dětmi daleko užší vztah než na normální běžné škole. A asi finanční ohodnocení je prostě jiné ve speciální pedagogice a v pedagogice normální, běžné. Jinak nevím, ten počet dětí je asi rozhodující. A inkluze a integrace v současné době velký problém a velké téma, takže to si myslím, že hodně postihuje základní školy a mění se tam systém práce ve velkém teďka, tak asi v tom je ten největší rozdíl. My máme integrované děti od samého začátku, každý kousek je jiný, takže my jsme na to zvyklí.

**Na které z těchto dvou typů škol je dle Vašeho názoru větší riziko vzniku syndromu vyhoření? Můžete zdůvodnit proč?**

No určitě na základní škole (*smích*). Já si myslím, že ti učitelé tam vstupovali opravdu s tím, že budou učit inteligentní děti, naučí je hodně, mnoho vědomostí jim předají a tím že už je tam opravdu sbírka dětí, které tam možná ani úplně nepatří a potřebují asistenci. Zdržují ten tok těch vědomostí, tak ti učitelé z toho věřím, můžou být frustrovaní třeba. Možná i to, že je to škola s velkým počtem pedagogů, čím víc lidí, tím větší problémy v kolektivu a je to jedno s druhým no. A záleží samozřejmě na vedení, pokud je vedení v pohodě a vztahy jsou dobré tak se dá zvládnout si myslím všechno.

**Jaká opatření byste použil/a ke snížení rizika výskytu syndromu vyhoření na Vámi zmíněné škole? / Jak by se dalo syndromu předejít?**

Asi více speciálních pedagogů a tady ty věci dát do kompetencí jim a učitele základní školy ať učí děti, které jsou opravdu na základní škole. Víc jim pomoci, ale chápu, že finančně ředitelé nedosáhnou na takové rozpočty, aby dokázali financovat více asistentů, je to složité no. Děti je hodně, dobrých učitelů málo, ale fakt si myslím, že to je o člověku, že je pedagog, který to vyhoření mít nebude nikdy, protože ho práce baví a naplňuje natolik, že na to nikdy ani nepomyslel. A někdo zase prostě to může mít učitel během dvou, tří let.

**Takže vy byste do základní školy běžného typu nešla?**

Já bych šla, já jsem speciální pedagog, mě by to nevadilo, já bych se s tím porvala, ale je mi dobře tam kde jsem a dělám práci, která mě baví, ale kdybych měla jít na základní školu nevadí mi to. Vůbec, tam zas by mi to vraceli jiným způsobem, tím jak jsou šikovné děti a tam ty vztahy jsou zase úplně jiné. Třeba v papírování se vyznám, ve všech těch individuálech a v těch podpůrných opatřeních, díky tomu co dělám, ale pro ty učitele běžných základních

škola to musí být obrovská změna a pak když už má 30 žáků, ke každému tuny papírování a ještě k těm speciálně integrovaným papírům navíc, tak to musí být hrozně moc práce navíc, mimo učení. A to si myslím, že je taky velká příčina nějakého syndromu vyhoření, že ti učitelé se necítí jako učitelé, ale spíše jako sekretářky nebo nějaký personální pracovník.

**Napadá Vás něco, k čemu byste se ještě chtěl/a vyjádřit, nebo co zde nezaznělo?**

Asi ne.

**Byla jste během své kariéry na mateřské dovolené? Pokud ano, kolik let?**

Byla jsem na mateřské dovolené, dva roky. Třetí rok mateřské dovolené už jsem se zase vracela na půl úvazek do práce, protože bez ní nemůžu být. *(smích)* Takže, já jsem fakt jako asi ne úplně případ pro tohle, pro vaši diplomovou práci.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Tereza Palátová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Povědomí pedagogů prvního stupně základních škol pro sluchově postižené o syndromu vyhoření
<b>Název v angličtině:</b>	Burnout syndrome among Pedagogic Workers at Schools for Hearing Impaired
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá povědomím pedagogů prvního stupně základních škol pro sluchově postižené o syndromu vyhoření. Teoretická část popisuje syndrom vyhoření, osobnost učitele a vyhoření v učitelské profesi. Praktická část zjišťuje, analyzuje a interpretuje povědomí těchto pedagogů o syndromu vyhoření prostřednictvím rozhovoru kvalitativního výzkumu.
<b>Klíčová slova:</b>	Syndrom vyhoření, stres, učitel, speciální pedagog,
<b>Anotace v angličtině:</b>	This diploma thesis deals with the awareness of primary school teachers for the hearing impaired about the burnout syndrome. The theoretical part of thesis describes burnout syndrome, teacher personality and burnout in the teaching profession. The practical part of thesis identifies, analyzes and interprets the awareness of these teachers about the burnout syndrome through a qualitative research interview.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Burnout stress, teachers, special pedagogue
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha číslo 1 - Otázky rozhovoru  Příloha číslo 2 - Přepis rozhovorů

<b>Rozsah práce:</b>	96 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český