

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

**Diplomová práce**

**Bc. Veronika Žabčiková**

**Syndrom vyhoření v závislosti na aprobaci učitele**

OLMOUC 2012

vedoucí práce: PhDr. PaedDr. Václav Klapal, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedeníh pramenů a literatury.

V Olomouci dne 29. 2. 2012

Podpis: .....

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. PaedDr. Václavu Klapalovi, Ph.D., za odborné vedení práce a poskytování rad, ale i učitelům gymnázií, základních, středních a vysokých škol, u nichž jsem prováděla výzkum.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Veronika Žabčíková
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. PaedDr. Václav Klapal, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2012

<b>Název práce:</b>	Syndrom vyhoření v závislosti na aprobaci učitele
<b>Název v angličtině:</b>	Burnout syndrome in dependence on teaching qualification
<b>Anotace práce:</b>	Předložená diplomová práce se zabývá tématem vyhoření v učitelské profesi. Klade si za cíl zmapovat výskyt tohoto syndromu u učitelů, pokouší se objasnit jeho závislost na aprobaci a kvalifikovanosti učitele. Přináší také souhrn základních příčin, projevů a preventivních doporučení burnoutu, stejně jako základní poznatky o učitelské profesi.
<b>Klíčová slova:</b>	Syndrom vyhoření. Příčiny a projevy. Prevence. Učitel. Kompetence. Problémy v učitelské profesi.
<b>Anotace v angličtině:</b>	Submit dissertation pursues theme of burnout syndrome in pedagogical profession. It puts emphasis on mapping of occurrence this syndrome on teachers; it tries to clarify the dependence between teaching qualification and burnout syndrome. It brings also basic summary of causes, manifestations and preventive recommendations, ditto basic findings about pedagogical profession.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Burnout syndrome. Causes and manifestations. Prevention. Teacher. Competencies. Problems in teaching profession.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	2 přílohy
<b>Rozsah práce:</b>	91 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český

# OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Učitel.....	9
1.1 Volba a studium učitelského povolání .....	11
1.2 Osobnost učitele .....	14
1.3 Typologie učitele.....	17
1.4 Kompetence učitele.....	20
1.4.1 Oborově předmětové.....	24
1.4.2 Didaktické a psychodidaktické .....	24
1.4.3 Pedagogické.....	24
1.4.4 Diagnostické a intervenční .....	24
1.4.5 Sociální, psychosociální a komunikativní .....	25
1.4.6 Manažerské a normativní .....	25
1.4.7 Profesně a osobnostně kultivující .....	25
1.5 Zkušený učitel .....	26
1.6 Problémy učitele .....	28
1.6.1 Se žáky .....	28
1.6.2 Legislativní a společenské .....	29
1.6.3 S rodiči, s kolektivem učitelů a s vedením .....	30
1.6.4 Spojené s jeho osobností a sebepojetím .....	31
1.6.5 Vyplývající z povahy práce .....	31
1.7 Sebereflexe učitele.....	32
2 Syndrom vyhoření .....	35
2.1 Definice a pojetí.....	36
2.2 Projevy a příznaky .....	37
2.3 Příčiny a fáze .....	41
2.4 Syndrom vyhoření v učitelském povolání.....	45
2.5 Prevence .....	50
2.5.1 Obecná doporučení .....	50
2.5.2 Doporučení vzhledem k učitelům .....	51

VÝZKUMNÁ ČÁST.....	54
1. Úvod.....	55
2. Cíle, výzkumný soubor a hypotézy .....	56
2.1 Cíle.....	56
2.2 Výzkumný soubor.....	56
2.3 Struktura zkoumaných předmětů.....	57
2.3.1 Humanitní předměty.....	57
2.3.2 Přírodovědné předměty .....	57
2.3.3 Výchovné předměty .....	58
2.4 Hypotézy .....	58
3. Metody a techniky získávání a zpracování údajů.....	60
3.1 Konkrétní metody a techniky získávání údajů použité ve výzkumu .....	60
3.2 Konkrétní metody a techniky zpracování údajů použité ve výzkumu.....	62
4. Analýza a interpretace získaných údajů.....	64
4.1 Deskriptivní část .....	64
4.2 Relační část.....	71
5. Shrnutí a diskuse výsledků.....	79
ZÁVĚR.....	81
LITERATURA A ZDROJE.....	84
SEZNAM PŘÍLOH.....	91

# ÚVOD

Pravděpodobně každého z nás občas v životě potkají náročné situace, se kterými se jen těžko vyrovnáváme, se kterými si nedokážeme poradit, na které nemáme sílu.

V profesi učitele, které se tato diplomová práce věnuje, k těmto situacím dochází často. Dlouhotrvající zátěž, přetížení, žádná možnost kariérního růstu, neuspokojivý pocit z práce – to je výčet jen některých příčin, jež mohou učitele při výkonu jeho práce potkat, a které ve svém důsledku mohou vést k syndromu vyhoření.

Nás touha poznat tento syndrom, jeho příčiny, jeho projevy, možnosti jeho léčby, vedly k napsání bakalářské práce, která se těmto tématům věnovala. Zjistili jsme, že se syndrom vyhoření skutečně v profesi učitele vyskytuje v poměrně velké míře (ve shodě s Hennigem a Kellerem (1996, s. 18) můžeme uvést výsledek 16,7 % vyhořelých učitelů ve zkoumaném vzorku) a tato zjištění nás vedla k otázce, zda by příčinou syndromu vyhoření nemohla být, kromě obecně známých příčin, také mnohem větší náročnost na přípravu a vyučování některých předmětů, než předmětů ostatních.

Z tohoto popudu vznikla předložená diplomová práce, věnující se syndromu vyhoření v závislosti na aprobaci učitele. Konkrétně nás zajímalo, který učitel je, v závislosti na tom, jakých kompetencí k výkonu svého povolání dosáhl, náchylný k vyhoření více než jiný. Předložili jsme základní informace o učiteli, vývoji jeho osobnosti a o problémech spojených s jeho profesí. Zjišťovali jsme, zda má syndrom vyhoření souvislost s vyučovaným předmětem, a to nejen z hlediska aprobovanosti učitele, ale také druhu předmětu (výchovný, přírodovědný, humanitní).

## **TEORETICKÁ ČÁST**



# 1 Učitel

Naukou o učitelích se zabývá věda zvaná pedeutologie. V minulosti představovala hlavně souhrn normativních požadavků na práci učitele, v současnosti se spíše zkoumají a analyzují vlastnosti osobnosti učitele a jeho profesní činnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 162).

Veškerá řízená edukace není možná bez edukátora - učitel je jedním ze „...základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (tamtéž, s. 261). Termínem „učitel“ označujeme všechny pracovníky, „...jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí.“ (Průcha, Moderní pedagogika, 2002, s. 173). Dokonce i přes velkou feminizaci školství se v České republice ženy – učitelky označují na všech stupních a stupních škol (mimo učitelky v mateřských školách) jako „učitelé“. Naproti tomu v zahraničí se pohlaví učitelů jazykově rozlišuje, je-li to možné. (Průcha, Walterová, Mareš, s. 261). Ať už žena – učitelka, nebo muž – učitel, vždy jsou učitelé rozhodujícím činitelem v oblasti edukace, nositelem vzdělanosti, jejím zprostředkovatelem.

Po mnoha letech přehlížení se učitelé stávají předmětem zvýšeného zájmu společnosti a četných výzkumů. Škola je brána jako instituce, která podstatně ovlivňuje národní vzdělanost, jež nabývá v dnešní společnosti, kladoucí důraz na ekonomický rozvoj a konkurenceschopnost, stále většího významu. Na tom, do jaké míry a v jaké kvalitě se učitelům podaří předat žákům znalosti a dovednosti záleží, jaká bude kvalita budoucí společnosti, její vyspělost, konkurenceschopnost a postavení mezi ostatními společnostmi.

To vše se děje v důsledku civilizačních a sociálních změn, které ovlivňují vzdělávání a tím také samotné učitele, kteří se novým podmínkám a nárokům musí přizpůsobit. Zavádění reformy do škol je podstatně ovlivněno ochotou učitelů nějakou změnu provést. Společnost si začíná uvědomovat nezastupitelnou roli učitelů ve zkvalitňování školství, a tak se do centra pozornosti dostává jejich přípravné i další vzdělávání, profesionální dráha, profesní rozvoj a také psychická zátěž. (Srov.

Vašina, Valošková, in Řehulka, Řehulková, 1998, s. 7; Vašutová, 2007, s. 16; Švecová, 1997, s. 5; Spilková, Vašutová, 2008, s. 13).

Učitelství bylo až do první poloviny minulého století ztotožňováno více s posláním než s odbornou činností v oblasti výchovy a vzdělávání, mělo vysoký status spojený se vzděláváním učitelů na vysokých školách a s rolí národního buditele. Od 90. let, po období řady změn, se začíná poukazovat na problémy učitelské profese spočívající v přípravě učitelů na povolání, v nepružnosti učitelů na nové požadavky společnosti a neochotě akceptovat změny, ve vysoké feminizaci školství, stárnutí učitelstva, v nekvalifikovanosti pro výchovu a vyučování či v nízkém profesním sebevědomí učitelů. (Srov. Vašutová, in Škoda, Doulík, 2004, s. 2; Vašutová, 2007, s. 14-15). Objevil se požadavek na proměnu profese učitele, spočívají v(e):

- 1. posunu v chápání podstaty učitelské profese, a to od poslání k odbornosti (učitelství jako expertní profese),*
- 2. zvýšení profesní autonomie a zároveň míry zodpovědnosti jednotlivého učitele za vzdělávací procesy a výsledky učení žáků,*
- 3. rozrůznění profesních činností a pedagogických rolí učitele jako důsledek nastavení požadavku expertnosti učitelské profese,*
- 4. stoupající náročnosti profesního výkonu a vysokém pracovním nasazení jako důsledku nových pracovních podmínek a nároků na výchovu a vzdělávání. (Vašutová, 2007, s. 14).*

Učitelské povolání předpokládá určité specifické schopnosti a dovednosti v oblasti kontaktu s druhými lidmi, ale také určité vědomosti a dovednosti týkající se vyučovaného oboru. Učitel musí druhé poznávat, motivovat, řídit jejich činnost, komunikovat s nimi, pozitivně na ně působit a předávat jim poznatky a požadované návyky, musí být odborníkem ve svém oboru a neustále se vzdělávat. Z charakteru jeho činností vyplývá, že učitelství je profesí náročnou, a ne vhodnou pro každého. „Pro to, aby jejich jednání bylo ve shodě s jejich vnitřním přesvědčením, by to měli být lidé, kteří vědí, co dělají, když něco dělají, co tím působí, ...“ (Vyskočilová, in Švec, 2002, s. 14), měli by to být jedinci schopní, osobnostně silní, odolní vůči

náročným situacím, odborníci připravení naslouchat, kultivovat osobnost žáků a rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti.

## 1.1 Volba a studium učitelského povolání

Moderní společnost klade důraz na vzdělání a jeho kvalitu. Vzdělání je chápáno jako „...*faktor kvality společnosti a její prosperity*.“ (Vašutová, 2004, s. 5). Kvalitní vzdělání musí být zajišťováno kvalitními učiteli, kteří představují klíčový faktor v zavádění reforem a inovací do škol. „*Učitelská profese je velmi náročná a vyžaduje kvalitní přípravu a dostatečnou erudici*.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 7). Dosavadní nejednotný, a mnohdy potřebám neodpovídající způsob přípravy učitelů se jeví jako nedostačující, a proto se v dnešní době setkáváme se snahou o profesionalizaci a standardizaci učitelského vzdělávání i povolání.

Dnes už nestačí, aby učitel pouze předával předem stanovené učivo, musí se na jeho tvorbě sám podílet a naučit žáky si ho aktivně osvojovat, musí vychovávat k otevřenosti vůči novým informacím, k zodpovědnosti žáka za vlastní vzdělání. Mění se jeho profesní role, klíčové kompetence i postoje. Rozvoj učitelovy osobnosti, jeho profesionální přípravě i další vzdělávání jsou předpokladem pro úspěšnou výchovně-vzdělávací činnost.

Model přípravného vzdělávání směřuje ke snaze vytvořit společný evropský vzdělávací prostor. Česká republika se přijetím Boloňské deklarace zavázala ke strukturování vysokoškolského studia na bakalářský a magisterský stupeň. V bakalářském studiu by měl posluchač získat dovednosti v aprobačních předmětech, v magisterském studiu by poté měl rozvíjet pedagogické, psychologické a didaktické dovednosti (více viz kapitola 1.4). Předpokladem pro vykonávání pedagogické práce jsou velmi dobré komunikační dovednosti, charakterové vlastnosti a schopnost sebereflexe. Pro kvalifikovaný výkon profese je podle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, vyžadován magisterský stupeň, bakalářský stupeň stačí pouze pro učitele odborného výcviku a mateřských škol. (Srov. Vašutová, 2007, s. 9-12; Vašutová, 2004, s. 58; Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 10). V praxi je z důvodu nedostatku učitelů a rozdělení studijních programů na bakalářský a magisterský stupeň toto pravidlo porušováno.

Důležitým motivačním činitelem pro studium učitelství jsou studentovy postoje k učitelskému povolání, touha něco na školství změnit (často zřejmě z důvodu osobní špatné zkušenosti), touha předávat druhým něco ze sebe nebo pokračování v rodinné tradici. Občas se pro nedostatek kvalifikovaných učitelů objevují snahy o upouštění od vysokoškolského vzdělávání, což je ale učiteli kvalifikovanými ostře odmítáno. Domnívají se, že to vede k degradaci učitelství a k deprofesionalizaci.

Problémem se stává přístup studentů, kteří již na počátku studia vědí, že s největší pravděpodobností do praxe nenastoupí. Jde jim více o aprobační předměty (nejvíce o jazyky), než o učitelství samotné. Další variantou studia je situace, kdy se učitelství stává pouze náhražkou, druhou volbou, až poté, co se jedinec nedostal na vysněný obor. Do škol nastupuje asi 70 % absolventů, z nichž velká část mění své povolání brzy po nástupu do školství, zvláště muži. Učitelství pro ně ztrácí atraktivitu z důvodu nízkého finančního ocenění, nízké prestiže a náročnosti povolání. (Srov. Švec, 2002, s. 37; Spilková, Vašutová, 2008, s. 18; Vašutová, 2007, s. 19-20; Havlík, in Škoda, Doulík, 2004, s. 4).

Studenti, učitelé z praxe i osoby jim nadřizené pocítují, že přípravné vzdělávání učitelů úplně neodpovídá potřebám praxe. Teoretická příprava studentů je na dobré úrovni, ale chybí jim pedagogické a didaktické dovednosti. Proto se v posledních letech objevují snahy o změnu přípravného vzdělávání. Přitom názory všech zúčastněných stran na tuto problematiku se liší. Studenti by rádi dostávali konkrétní návody, jak v určitých situacích postupovat, někteří učitelé budoucích učitelů zase upřednostňují individuální přístup k situacím, chtějí, aby si studenti osvojili teorii, na jejímž základě se naučí postupovat v praxi, a jiní zase preferují zkušenostní učení, neboť se domnívají, že zkušenost usnadňuje osvojení teorie. (Švec, 2002, s. 5-6, s. 284-286). Někteří ze zkušenostně orientovaných vzdělavatelů prognózují, že zkušenost se stane „...*hlavní metodou osvojování pedagogických vědomostí a profesionální kompetence.*“ (Švecová, 1997, s. 104). My se domníváme, že zkušenostní učení má při rozvíjení pedagogických dovedností své nezastupitelné místo, ale současně i s jinými determinantami, jako jsou klima a vztahy ve škole nebo samotná osoba učitele. Postoje posluchačů ke zkušenostnímu učení jsou závislé na tom, zda adept pouze studuje učitelství, nebo je již učitelem z praxe. Učitelé z praxe využívají zkušenostní učení více, domnívají se, že teorie je jim k ničemu

a jejich negativní postoj k ní posiluje právě zkušenost z praxe – vidí, že mnoho teoretických poznatků prakticky nevyužijí. *Vašutová* (2004, s. 30) se domnívá, že „...tím ztrácejí schopnost teoretické reflexe, což může vést k *practicismu, rutinérství a také vyvolat vyhasínání*.“. Důležitost teorie pro pedagogickou praxi však nemůžeme opomíjet. Student učitelství získává poznatky z pedagogiky, psychologie a didaktiky, které si poté prakticky zkouší na odborných praxích ve školách. Teoretické poznatky jsou oporou pro kvalitní výkon profese. Neaprobovaný učitel z praxe, který přichází do školství z jiných odvětví, nemůže studentům poskytnout stejně kvalitní výuku, jako učitel přicházející bez praxe, ale s teoretickými poznatky. Problém může spočívat ve využitelnosti poznatků určených studijním programem v praktickém životě školy. Ve výchově a vzdělávání nejde jen o to něco dětem předat, ale také je poznat, vědět, jak se v určitých situacích zachovat, umět adekvátně zasáhnout. Tyto požadavky korespondují s dovednostním vzděláváním, které by studenty stavělo do pedagogických situací, jež by museli sami řešit a experimentovat v nich (Švec, 2002, s. 7).

Bohužel i přes veškeré snahy o zkvalitnění vzdělávání se některé nedostatky v přípravě učitelů opakují. Řešení by mohlo podle některých autorů spočívat v sebereflexi studentů. Podle nich je sebereflexe důležitou profesionální dovedností, která „...*podněcuje studenty k tomu, aby se zamýšleli nad svými výkony a tím se snažili zkvalitnit svoje pedagogické dovednosti*“ (*Fabiánková*, in Švec, 2002, s. 181).

V současnosti se mluví o třech základních trendech učitelského vzdělávání, z nichž každý klade důraz na jiné kompetence:

1. **vědní** (naukový) – klade důraz na teoretické poznatky a vědomosti, na předmětově odbornou připravenost učitele, kterému v praxi chybí psychodidaktické nebo sociálně komunikativní dovednosti (např. osoba je spíše fyzikem, než učitelem fyziky),
2. **činnostní** (praxeologický) – připravuje učitele na praktické činnosti spojené s jeho každodenní prací, učí ho umění přiblížit se žákům a zvládat pedagogické situace na úkor hlubokých poznatků oboru, a tím hrozí nebezpečí nedostatečného předávání poznatků,

3. **osobnostní** (axeologický) – je dominantním trendem, podávajícím poznatky ze sociální psychologie, psychologie osobnosti a sociologie, snaží se nejen předávat teoretické poznatky, ale také učit vzájemné komunikaci, dorozumění, akceptování a empatii, výsledkem této přípravy by měl být učitel – expert (Svatoš, Holý, in Švec, 2002, s. 209-210).

Pro naukově vědní trend je příznačné osvojení oborové a částečně pedagogicko-psychologické způsobilosti, pro praxeologický trend didaktické kompetence provázané s oborovou složkou a pro axiologický trend je to pedagogicko-psychologická způsobilost s kompetencemi osobnostními a reflexivními (tamtéž s. 210-211). Projevuje se snaha o propojení všech tří trendů a o výchovu učitele kompetenčně vyrovnaného. Ze svých zkušeností ale Svatoš a Holý (tamtéž s. 211) udávají, že v přípravě učitelů pro primární školství převládají trendy praxeologické a axiologické, zatímco pro druhý stupeň základních škol a pro střední školství převládá trend vědní.

V souvislosti se změnami žáků, jejich rostoucí agresivitou a nechutí ke školní práci, se do budoucna předpokládá, že „...budou mít v práci učitele větší váhu *interpersonální strategie než oborové znalosti.*“ (Vašutová, 2004, s. 135). V zahraničí funguje model přípravy pedagogů na pedagogické situace prostřednictvím zkušenostního učení, kdy studijní program neobsahuje předměty, ale profesní situace, směřuje k modelu široké profesionality (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 37-38).

## 1.2 Osobnost učitele

Zkoumání osobnosti je pro různorodost psychických vlastností každého jedince těžko postizitelné. V rámci pedeutologie se osobnost zkoumá dvěma přístupy:

- **normativním** – cílem je určit, jaký by měl učitel být, aby byl v profesi úspěšný, snaží se stanovit ideální vzor učitele,
- **analytickým** – cílem je zjistit, jací jsou učitelé ve skutečnosti. (Kohoutek, 1996, in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15).

Dle provedeného výzkumu *Dytrtové a Krhutové* (2009, s. 29-33) vidí studenti učitelství ideálního učitele „...především jako člověka organizačně schopného, chápajícího a pomáhajícího žákům, jako člověka, který vede žáky k odpovědnosti za své vzdělávání.“

„Mluvíme-li o osobnosti učitele, máme vždy na mysli soulad mezi odbornými a osobními kvalitami zastřešenými vysokou úrovní kultivovanosti a zevnitřněných etických zásad.“ (*Vašutová*, 2007, s. 43). Již Otokar Chlup požadoval, aby učitel měl široké vzdělání a aby si osvojoval všechny kladné hodnoty národní kultury (*Galla, Sedlář*, 1988, s. 78). V popisu žádoucích vlastností můžeme jít ale ještě dále do historie – např. ke Komenskému. Učitel má být osoba znalá, zajímající se o literaturu, hudbu, umění, politiku i sociální dění ve společnosti, jinak řečeno odborník, který svým pedagogickým působením kladně ovlivňuje kognitivní i afektivní rozvoj žáků. Jeho kvality nejsou samozřejmostí, jsou utvářeny a rozvíjeny vzděláváním a působením profesního prostředí.

Na osobnost můžeme pohlížet z mnoha hledisek, z psychologického hlediska je to obecně člověk, „...s jeho biologickými, sociálními a psychologickými aspekty (...), s jeho obecnými zákony učení a vývoje, obecnými vztahy mezi schopnostmi a zájmy, temperamentem a charakterem atd. Osobnost je ale zároveň určitý člověk, individuum odlišné od ostatních ve vlastnostech, zkušenostech, životním běhu atd.“ (*Čáp, Mareš*, 2001, s. 111). V hovorovém pojetí se osobností rozumí společensky významný, uznávaný a kladně přijímaný jedinec. Můžeme se setkat s mnoha definicemi osobnosti, většina z nich je tvořena třemi komponentami:

1. osobnost zahrnuje rozsáhlý soubor, souhrn momentů: vlastností, procesů a stavů, návyků, postojů apod.;
2. osobnost se vyznačuje uspořádáním, strukturou dílčích momentů, je to velmi složitý systém;
3. osobnost vyjadřuje rozdíly, difference mezi lidmi, popřípadě jedinečnost člověka, jeho odlišnost od ostatních lidí (*Tamtéž*, s. 111).

Osobnost se projevuje v chování a prožívání. „**Chování a prožívání je součástí práce člověka, jeho učení a ostatních činností, jeho vztahů k druhým lidem, jeho**

*vzájemného působení s prostředím, jeho vývoje od dětství k dospělosti a stáří.“* (tamtéž, s. 24). Máme své postoje, názory, cíle, zkušenosti, které se formují postupně prostřednictvím komunikace a interakce se světem kolem nás, v našem každodenním životě. Tyto naše zkušenosti vytvářejí schopnosti, které projevíme, máme-li pro to důvod.

Učitel při výchově a vzdělávání používá celou svou osobnost, popsanou oblastmi:

- motivace k učitelskému povolání,
- charakterově-volných vlastností,
- dynamických vlastností, temperamentu,
- vlastností psychických procesů a stavů,
- výkonových vlastností, speciálních schopností a dovedností (Holeček, 2002, s. 11).

Utváření profesní identity učitele probíhá postupně, vytváří si vlastní pojetí výuky. Roste význam sebeovládání, sebeuvědomování, empatie, sociálního citění, schopnosti ovlivnění chování žáka a vyjádření vlastních pocitů. Uvedené dovednosti souhrnně nazýváme emoční inteligencí. (Srov. Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 16). Osvědčený způsob chování vůči žákům, kteří zkoušejí různé typy chování vůči učiteli, začne učitel využívat častěji, až se pro něj stane typickým. Nazýváme jej **interakčním stylem**. Každý interakční styl je ovlivněn charakterovými vlastnostmi, pedagogickými dovednostmi a uplatňovanou koncepcí vyučování.

Interakční aktivity osobnosti jsou považovány za kvalitativní pojetí osobnosti. Normativní pojetí osobnosti deklaruje Průcha (2002, in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 37), Švecová (1997, s. 35) i Vašutová (2004, s. 157) dle srovnávací studie OECD, která kvalitu učitele popisuje:

- znalostmi kurikula,
- pedagogickými a výukovými dovednostmi ,
- schopností reflexe a sebekritiky,
- empatií, uznáváním druhých, úctou k nim,



- řídicími a manažerskými kompetencemi.

Jednotlivé části osobnosti učitele lze různě třídit. Většinou autorů je přijímáno rozlišení na motivaci, schopnosti a rysy osobnosti, popřípadě na soustavu rysů (temperament, charakter). Dalším tříděním složek osobnosti dospějeme k různým typologiím učitele (viz kapitola 1.3).

Někteří teoretici se snaží stanovovat žádoucí osobnostní charakteristiky učitele, na jejichž základě by byli vybíráni adepti ke studiu učitelství. Průcha uvádí výsledky zahraničních výzkumů, které se staví proti přijímání studentů jen na základě osobnostních charakteristik (více viz Průcha, Moderní pedagogika, 2002, s. 192).

### 1.3 Typologie učitele

Přestože většinou v praxi nenarazíme na učitele vyhraněného typu, můžeme ho, na základě určitých vlastností, které jsou společné více jedincům, a které v jeho chování převládají, zařadit do některé psychologické typologie, přičemž pravděpodobně bude vykazovat i charakteristiky ostatních typů. Smyslem třídění učitelů do typologií je lepší porozumění jejich individuálním charakteristikám a jejich následné ovlivňování.

Do typologií se promítá vztah učitele k žákům, jeho vyučovací styl, organizační schopnosti, etické chování, seberefektivní schopnosti, motivace ad.

**Casselmannova typologie** se vztahuje k motivaci k učitelské profesi. Rozlišuje dva základní typy učitelů:

- a) **logotrop** – orientuje se převážně na předmět, snaží se pro něj žáky nadchnout, nejde mu příliš o jejich osobnost,
- b) **paidotrop** – zaměřuje se spíše na žáky, jejich osobnost, snaží se jim pomáhat, zaujmout je.

V jejich rámci lze rozlišit typ autoritativní a sociální, vědecko-systematický, umělecký a praktický. **Lewin** stanovil tři typy učitelů na základě výchovného stylu:

- a) **autoritativní** – učitel vede žáky příliš dominantně, potlačuje jejich samostatnost, kreativitu, vyžaduje kázeň a okamžité splnění příkazů,
- b) **liberální** – žáci mají svobody až příliš, učitel je nevede, nekontroluje, ale ani sám od sebe nepomáhá,
- c) **demokratický** – učitel s žáky participuje, podporuje jejich iniciativu a porozumění.

**Döringova typologie** představuje typy učitelů podle učitelské role:

- a) **ideový** – snaží se žáka vychovávat podle svého, ne podle žákovy osobnosti,
- b) **estetický** – je typ emocionální, tvořivý, klade důraz na estetické cítění žáků,
- c) **sociální** – zaměřuje se na celou třídu, používá pedagogicko-psychologický přístup,
- d) **teoretický** – více než o žákovu osobnost mu jde o osvojení předmětových vědomostí žákem,
- e) **ekonomický** – snaží se o dosažení optimálních výsledků vyučování celou třídou,
- f) **mocenský** – dominantní, sebesprosazující, nemyslí na žáky.

Podle převládajícího typu temperamentu rozlišujeme učitele **sangvinika**, **cholerika**, **flegmatika** a **melancholika (Hippokratova typologie)**, nebo **extroverta** a **introverta (Jungova typologie)**. (Srov. Dytrtová, Krhutová, s. 18-21; Holeček, 2002, s. 39-43; Vašutová, 2004, s. 84-87, 2007, s. 40-42).

Tyto klasické typologie považují někteří současní autoři za přežitě, a domnívají se, že je nutné vytvořit typologie nové, odpovídající změněné roli učitele. Podle vyučovacího a interakčního stylu lze učitele dělit na typ:

- a) **manažerský** – učení je efektivní, povzbuzuje žáky, podává jim zpětnou vazbu,

- b) **facilitační** – klade důraz na individualizaci učení, vnímá potřeby a zájmy jednotlivých žáků,
- c) **pragmatický** – zaměřuje se na aplikaci získaných znalostí. (*Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 20-21*).

Celkový vztah učitelů ke školství, ke škole jako vzdělávací instituci, k žákům a vlastní profesi se snažil ve své typologii postihnout **Beňo** (2001, in Vašutová, 2004, s. 85-87, 2007, s. 40-42):

- a) **plačky** – učitelé, kteří nad vším naříkají, jsou ustrašení, nejistí, neefektivní,
- b) **ignoranti** – školství je podle nich v úpadku a nehodlají jeho situaci řešit,
- c) **fanatici, nenapravitelní idealisti** – mají rádi pedagogickou práci a věří ve zlepšení situace, jsou oporou školství,
- d) **tandemisti** – se drží módních směrů, nemají vlastní názor, přidávají se k silným skupinám,
- e) **aristokrati** – jsou dobře připravení a neustále se zdokonalují, žáky jsou oblíbení, kolegy respektovaní,
- f) **podnikatelé** – podle nich je ve školství všechno v pořádku, někdy je pro ně učitelství druhořadou záležitostí,
- g) **zběhové** – bývalí učitelé, pro něž byl rozpor mezi nároky na kvalifikaci, prací učitele a úrovní odměňování příliš velký.

Ve výzkumu preferencí pedagogických dovedností dospěli **Chráška a Klapal** (in Škoda, Doulík, 2004, s. 10) ke dvěma typům učitele:

- a) **typ A** – kladou velký význam přípravě a průběhu výuky, podceňují význam klimatu a působení svého chování na žáky,
- b) **typ B** – tvoří opak typu A, význam přikládají klimatu a jeho pozitivnímu ovlivňování, přípravě ani průběhu vyučování nepřiznávají velkou roli.

Vzhledem k množství pedagogických rolí je obtížné stanovovat komplexní typologie učitelů, proto se předpokládá, že budou vznikat typologie zaměřené na jednotlivé aspekty učitelovy profese, např. postoje, sebepojetí, pojetí žáka ad. Celkovou strukturu projevů učitelů postihuje model profesního chování, který „...sdrůžuje v optimálním poměru vnější projevy jednotlivých složek profese (tj. předmětové, pedagogicko-psychologické a osobnostní), které jsou vnímány a posuzovány především při vyučování, ale také v dalším působení učitele ve škole a mimo školu.“ (Vašutová, 2007, s. 40).

*„Znalost typologie učitele umožňuje respektovat jeho možnosti i schopnosti a nehodnotit výkon všech učitelů podle jedné šablony.“ (Holeček, 2002, s. 39).*

## **1.4 Kompetence učitele**

V oblasti trhu práce se termín kompetence objevuje už od 70. let 20. století. Do pedagogiky byl aplikován v 90. letech pro zvýšení kvality a efektivity vzdělávání v souvislosti s požadavkem na změnu vzdělávání – od předávání vědomostí a dovedností k jejich efektivní aplikaci. V české pedagogické terminologii jsou přípustné i termíny dovednost, vědomost, znalost. Kompetence ale začínají převažovat. Požadavky na činnosti učitele, jakými osobnostními kvalitami, vědomostmi a dovednostmi by měl disponovat, však klade společnost od počátku zformování učitelské profese. Řada autorů se na základě těchto požadavků pokusila o vytvoření modelů, souborů kompetencí, o vyjádření profesionality učitele. V České republice se požadavky na kompetentnost učitelů promítly v Národním programu rozvoje vzdělání v České republice, v tzv. Bílé knize. Objevil se v ní požadavek na vytvoření profesního standardu pro jednotlivé kategorie učitelů. (Srov. Spilková, Tomková, 2010, s. 24, s. 39-56; Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 51; Vašutová, 2004, s. 88, s. 91).

V letech 2000-2001 byl, v návaznosti na Bílou knihu, týmem pedagogů zpracováván projekt „Podpora práce učitelů“, jehož jedním výstupem se stal pokus o formulování profesního standardu. Předložený návrh standardu vyvolal množství diskusí a získal si podporu, kterou však Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) nedokázalo využít. Za čtyři roky po pokusu o stanovení standardu

MŠMT vydalo vyhlášku, která měla zajišťovat minimální standardy učitelské přípravy v podobě čtyř závazných složek přípravy (předmětová, pedagogicko-psychologická, všeobecně vzdělávací), včetně jejich podílu na hodinové dotaci. Pro pedagogicko-psychologickou složku bylo vyčleněno 20%, pro pedagogickou praxi 10%. Tento počín přispěl k větší profesionalizaci učitelské přípravy, dosud velmi diverzifikované (např. z hlediska délky nebo výstupů studia). Nadšení učitelé následně očekávali definování klíčových kompetencí profese a uzákonění standardu. K jeho stanovení ale ve stoupající kritice minimálních standardů nedošlo. Důsledkem kritiky standardů dokonce bylo oslabení vyhlášky vydané MŠMT, jež se stala pouze normou doporučenou. (Srov. Spilková, in Spilková, Vašutová, 2008, s. 98-99; Vašutová, 2004, s. 94, 2007, s. 9; Spilková, in Spilková, Tomková, 2010, s. 43-44). Předpoklady pro výkon pedagogické činnosti učitelů jednotlivých druhů a stupňů škol najdeme dnes v zákoně č. 563/2004, o pedagogických pracovních a ve vyhlášce č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Učitelova odborná kvalifikace spočívá v(e):

- plné způsobilosti k právním úkonům,
- odborné kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, jež vykonává,
- bezúhonnosti,
- zdravotní způsobilosti,
- znalosti českého jazyka, není-li stanoveno jinak (Zákon č. 563/2004 Sb., § 3, odst. 1).

Mnozí učitelé by přijetí profesního standardu jako vyjádření své kvality uvítali, na druhou stranu se najdou samozřejmě i jeho odpůrci. Tvrdí, že profesionalizace „...nenapomáhá zlepšování služeb pro lidi, ale naopak vede k jejich průměrnosti a zároveň zdražování.“ (Vašutová, 2004, s. 17), že omezuje individualitu, kreativitu a vede k uniformitě, nebo dokonce že vytváří privilegované elitní skupiny. Odmítají normu definující profesi učitele a svou kvalifikaci nechávají na posouzení ředitele. Těmto učitelům nahrává samo ministerstvo tím, že i přes veškerou snahu odborníků prozatím o uzákonění standardu neuvažuje.

My sami si uvědomuje potřebu stanovení žádoucích kvalit a kompetencí učitele pro adekvátní výkon učitelské profese, tak, jak je tomu i v jiných profesích, na druhou stranu souhlasíme s názorem, že by mohl standard vést k příliš velké uniformitě a nesamostatnosti učitelů. Dle našeho názoru by tak standard měl být normou závaznou, ovšem ne doslovně, měl by obsahovat možnost odchýlení se. Zároveň považujeme za důležité, aby se na jeho tvorbě podíleli všichni aktéři vzdělávací politiky. Myslíme si, že tak bude standard učiteli lépe přijímán. V opačném případě by mohli učitelé standard vnímat spíše jako další zátěž kladenou na ně zákonodárci. Velkou výhodou standardu by byla možnost ohodnotit učitele, kteří svou práci dělají opravdu dobře, a naopak postihnout ty učitele, jež o učitelství nejeví valný zájem či k jeho výkonu nejsou kompetentní.

Definování kompetencí a jejich klasifikaci se věnuje řada autorů. *Vašutová (2004, s. 92)* profesní kompetence vymezuje „...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 chápané 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.“. *Spilková (in Spilková, Tomková, 2010, s. 25)* chápe kompetence jako „...komplexní, flexibilní soubor znalostí, dovedností, reflektovaných zkušeností, hodnot a postojů.“. V pedagogickém slovníku jsou kompetence vysvětlovány jako „... soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“ (*Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103*).

Při konstruování modelů kompetencí se autoři mohou inspirovat několika přístupy:

- *kognitivními* – kompetencemi je to, co jedinec umí, jeho skutečná činnost v reálných podmínkách,
- *behaviorálními* – kompetencemi jsou specifické cíle, úkoly, které jedinec musí splnit,

- *osobnostními* – kompetencemi je celá struktura osobnosti, tedy její schopnosti, vlastnosti, dovednosti,
- *profesními* – kompetencemi jsou schopnosti využívat své vědomosti a dovednosti v profesních situacích (Knotová, in Škoda, Doulík, 2004, s. 2).

Švec (srov. Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 51; Spilková, Tomková, 2010, s. 42; Vašutová, 2007, s. 30) rozděluje kompetence do tří skupin:

- **k výchově a vyučování** (psychopedagogické, komunikativní, diagnostické),
- **osobnostní**,
- **rozvíjející osobnost učitele** (adaptivní, informační, výzkumná, seberefektivní, autoreglativní).

Často se setkáme s rozdělením kompetencí na osobnostní a profesní. Osobnostní zahrnují dovednosti organizační, realizační, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, a zároveň vlastnosti jako tvořivost, mravnost, odolnost, empaticnost ad. Profesní vyjadřují podobu ideálního učitele. Vztahují se ke znalosti vyučovaného předmětu, ke komunikaci a schopnosti řídit a hodnotit výchovný proces. (Srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103-104; Novák, 2001, s. 37; Vašutová, 2004, s. 40, s. 104).

Následující vymezení sedmi základních kompetencí vychází z prostudování děl několika autorů (např. Helus, 2008, in Spilková, Tomková, 2010, s. 42; Lukášová, 2003, in Spilková, Tomková, 2010, s. 43; Spilková, 1996, s. 136, in Průcha, Moderní pedagogika, 2002, s. 219; Vašutová, 2004, 2007; Novák, 2001, s. 44-50; Spilková, in Škoda, Doulík, 2004, s. 1-2; Švec, 2002, s. 36-54; Kyriacou, 2008, s. 8; Kurelová, 1998, s. 16). Nejpodrobněji zpracovala kompetence jako charakteristiku učitelské profese v České republice Vašutová (in Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 52; in Spilková, Tomková, 2010, s. 40-41; Vašutová, 2004, s. 105-110, 2007, s. 29-30, 34). My ji považujeme za nejobsáhlejší a z důvodu komplexnosti za nejvhodnější pro tvorbu standardu.

### **1.4.1 Oborově předmětové**

Vychází z požadavku získání příslušného stupně a oboru vzdělání. Předpokládá dobré ovládání aprobačního předmětu, včetně aplikace nových poznatků a praktických zkušeností, schopnost mezipředmětové vazby a využívání moderních informačních a komunikačních technologií.

Kompetence oborově předmětové jsou předpokladem pro rozvoj dalších kompetencí.

### **1.4.2 Didaktické a psychodidaktické**

Schopnosti psychodidaktické spolu s pedagogickými jsou důležité pro řízení činnosti žáka a zvládnutí každodenních pedagogických situací. Od učitele vyžadují ovládání strategií vyučování a učení s využitím psychologických poznatků. Jejich osvojení znamená schopnost učitele přizpůsobit výuku individuálním zvláštnostem a potřebám žáků, aktivizovat myšlení, vytvářet pozitivní prostředí.

### **1.4.3 Pedagogické**

Kompetence pedagogické jsou nezbytné pro výkon výchovně-vzdělávací práce učitele, závisí na nich její efektivita. Obsahují poznatky z oblasti pedagogiky, didaktiky, filozofie výchovy, vzdělávací politiky, práva. Pomocí pedagogických kompetencí učitel rozvíjí individuální kvality žáků, přizpůsobuje výuku jejich individuálním zvláštnostem, umí žáky nadchnout pro svůj předmět.

### **1.4.4 Diagnostické a intervenční**

Představují dovednost učitele používat prostředky pedagogické diagnostiky, zjistit u žáků specifické poruchy učení a chování, ale také objevit žáky nadané a umět s těmito žáky jednat, přizpůsobovat jim učivo a umožňovat jim další rozvoj. Mezi diagnostické a intervenční schopnosti patří také dovednosti prevence sociálně-patologických jevů, nekázně a výchovných problémů.



### **1.4.5 Sociální, psychosociální a komunikativní**

Kompetence komunikativní je jednou z nejdůležitějších dovedností učitele, neboť na ní závisí úspěch pedagogické práce. Učitel musí umět efektivně komunikovat s žáky i rodiči. Spolu s žáky je tvůrcem sociálního klimatu ve třídě, k jehož pozitivitě přispívá tím, že dovede socializovat žáky a řešit jejich náročné sociální i životní situace.

### **1.4.6 Manažerské a normativní**

Při výkonu svého povolání se učitel nevyhne administrativě spojené s agendou žáků a situacím, které si vyžadují znalost některých zákonů (např. Úmluvy o právech dítěte, ale také dokumentů vzdělávací politiky). Učitel je manažerem, předpokládá se, že bude umět žáky vést, rozvíjet spolupráci, organizovat jejich práci a další aktivity, a také že bude schopen sebereflexe.

### **1.4.7 Profesně a osobnostně kultivující**

Učitel musí mít široký rozsah všeobecných znalostí (pedagogiky, politiky, kultury, ekonomiky ad.), měl by důstojně reprezentovat svou profesi, spolupracovat s kolegy domácími i zahraničními, zahrnovat do výuky změny vzdělávacích potřeb. Osobnostní předpoklady pro výkon učitelského povolání nejsou samozřejmostí, je třeba na nich neustále pracovat (např. pomocí sebereflexe), vzdělávat se.

Profesní standard konkretizuje požadované vlastnosti učitele nezbytné pro kvalitní výkon povolání v podmínkách změněných vztahů mezi učiteli a žáky. Přes rozdílnost ve vymezení standardů různými odborníky v nich lze najít řadu shodných požadavků, jež mají podobu klíčových kompetencí nebo klíčových profesních činností, dále strukturovaných do několika oblastí (tj. znalosti, dovednosti, zkušenosti, postoje a hodnoty), přičemž jednotlivé oblasti kompetencí vůči sobě nejsou nepropustné, ale prolínají se, fungují společně.

## 1.5 Zkušený učitel

I přesto, že dochází ke snahám přiblížit vzdělávání učitelů co nejvíce potřebám praxe, nemůže žádná škola připravit dokonalého, pro praxi naprosto připraveného odborníka. Stejně jako se vyvíjí dítě v dospělého člověka, vyvíjí se učitel – začátečník v učitele zkušeného, v experta ve své profesi. Prochází několika vývojovými etapami během nichž se postupně stává erudovaným učitelem:

- *volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství);*
- *profesní start (vstup do povolání);*
- *profesní adaptace (první roky v povolání);*
- *profesní vzestup (kariéra);*
- *profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání);*
- *profesní vyhasínání („vyhoření“), resp. profesní konzervatismus (Průcha, Moderní pedagogika, 2002, s. 202).*

Domníváme se, že by bylo vhodné na druhé místo do Průchových etap zařadit studium učitelství na pedagogické nebo jiné fakultě.

Vstup absolventa do profese poznamená celý jeho další profesní vývoj. Nejdůležitější je první rok učitelova působení, který představuje konfrontaci představ s realitou, teorie s praxí, někdy přerůstající až v šok z reality. Ačkoliv nelze přesně určit za jak dlouhou dobu se učitel stává expertem, většinou jím bývá uznán nejdříve po pěti letech souvislé praxe (tamtéž, s. 217). Jedná se o přibližné stanovení doby, po které má učitel již určité zkušenosti, dovednosti, kdy si ví rady v problémových situacích, dokáže používat různé styly a metody vyučování, usměrňovat výchovný proces a vůbec ovládá klíčové kompetence nutné pro výkon učitelství. Učitel již nepotřebuje pomoc a vedení jako je tomu u začátečníků, vyznačuje se uvědomělou, odpovědnou, pedagogickým cílům podřízenou prací podloženou praktickými zkušenostmi a vědeckými poznatky. Vysoký stupeň těchto dovedností se nazývá pedagogické umění (Kurelová, 1998, s. 16-17). Takový učitel dokáže řešit výchovné situace pružně, tvořivě, pozorně, empaticky a také improvizovaně, využívá efektivně

své teoretické poznatky. V této době by si tak zasloužil odměnu za svou práci, např. v podobě zvýšení platu.

Samotný fakt, že učitel stárne a posouvá se do vyšších etap své profese ale neznamena, že je zkušenější a kvalitnější než učitel mladší. K tomu je třeba, aby na sobě pracoval, nadále se vzdělával, zdokonaloval, nepropadal rutině, což také vede k prevenci syndromu vyhoření. Jeho vývoj jako profesionála se uskutečňuje v prostředí školy, lokality, v níž se škola nachází i v kontextu celé země (Švecová, 1997, s. 17), prostřednictvím komunikace a interakce s kolegy a dětmi, při řešení výchovných situací. Na jeho expertnosti se podílí nejen délka praxe, ale i osobnostní faktory. Učitelství není vhodné pro každého, je spojeno s „... *určitým druhem umění, které není dáno každému, které je vázáno na některé osobnosti, na určité osobnostní kvality.*“ (Kurelová, 1998, s. 18). Pro někoho se učitelství stane zdrojem tak velkého stresu, že raději profesi opustí.

Během svého působení na škole učitel několikrát změní své profesionální chování podle toho, jak si to žádá situace, mění se podmínky a požadavky. Učitelství je povoláním, které na učitele klade široký okruh požadavků od plánování hodin, přes vyučování, s ním spojenou administrativu, k řešení problémových a výchovných situací, přípravu zkoušek, setkávání se s rodiči, po spolupráci s kolegy, vedením, začínajícími učiteli a studenty. Vyučování třídy o třiceti žácích si žádá celou řadu řídicích a organizačních dovedností (Kyriacou, 2008, s. 63). Začínajícím učitelům dělá problémy se soustředit na mnoho věcí najednou, často se jim nepodaří udržet kázeň žáků. S rostoucími zkušenostmi učitel dokáže zachytit i jemné náznaky nepozornosti, nekázně a předejít tak problémové situaci. Pokud k problémům přece jen dojde, zkušenější učitel si ví, na základě vytvořeného souboru osvědčených způsobů řešení nebo intuitivně, v situaci rady.

Délka praxe ovlivňuje učitelův výkon kladně i záporně. Po delší době stejné práce může učitel dospět k rutinním postupům v myšlení i chování. Rutina ve spojení s dalšími faktory (např. neustálým tlakem, konzervativnějšími postoji starších učitelů, rezignací) může vést k syndromu vyhoření. Průcha (Učitel – současné poznatky o profesi, 2002, s. 28-29) spojuje vyhoření s poslední fází profesního vývoje (tedy asi po 25-30 letech praxe). Z výzkumů však vyplývá, že syndrom vyhoření může učitele potkat v kterékoli fázi. Proto je nezbytné aby se učitel dále

vzdělával, reflektoval svou činnost, byl ve své práci tvořivý, inovativní, nezabředával do stereotypu a naučených postupů.

## 1.6 Problémy učitele

Ve třídě je učitel svým pánem, ovšem ovlivněným vnějšími (sociálními, politickými a ekonomickými) podmínkami, a také svými osobnostními (vnitřními) charakteristikami (Průcha, Učitel – současné poznatky o profesi, 2002, s. 29). Roste širše požadavků na učitele, klade se důraz na jeho sebereflexi, odpovědnost za děti a celistvé formování jejich osobnosti. Tyto požadavky přicházejí z různých stran. *„Kladou je rodiče žáků a také žáci sami; kladou je orgány vyjadřující linii vzdělávací politiky státu; vystupují s nimi instituce zodpovědné za chod školství i konkrétních škol; artikuluje je „odběratelé“ – tedy organizace předpokládající, že absolventi škol budou schopni a ochotni začleňovat se do jejich provozů; klade je veřejnost...“* (Spilková, Vašutová, 2008, s. 12).

S rostoucími požadavky roste i předpoklad lepšího učitele, s širšími znalostmi, dovednostmi, kompetencemi, jež se bude při výchově angažovat celou svou bytostí. Proces transformace požadavků s sebou samozřejmě přináší také problémy.

### 1.6.1 Se žáky

Práci učitele ztěžují větší počty žáků ve třídě a jejich nepředvídatelné chování dané koncentrací mnoha individualit na jednom místě. Dnešní žáci jsou také častokrát nezvladatelní, špatně se chovající, agresivní, vulgární, bez úcty k učitelům, se špatnými postoji k učení, mající problémy s učením. Negativita žáků vůči škole může pocházet i od rodičů, kteří mají vyšší sociální status než učitelé a dávají jim to svými postoji ke vzdělávání najevo. (Srov. Švecová, 1997, s. 113; Šimoník, 1995, s. 15-16, s. 33-35; Žabčíková, 2010, s. 24; Vašutová, 2004, s. 72).

Učitel se musí vypořádat se všemi výchovnými a učebními problémy, s vyučováním dětí různé úrovně znalostí a dovedností, i jejich nemotivovaností. K tomu všemu je po učiteli požadováno, aby dokázal žáky aktivizovat, oživovat

výuku inovacemi, individuálně žáky poznávat a usnadňovat jim proces osvojování poznatků.

Většinou bývá učitel alespoň o jednu generaci starší. Znamená to jiný pohled na výuku, jiné názory a jiný způsob myšlení, které se mohou do problémů s žáky také promítnout. Významnou funkci zde plní komunikace, jež napomáhá odstraňovat problémy ze vzájemného nepochopení.

Usměrňování výuky žádoucím směrem je projevem profesionálního umění učitele. Ve výkonu žáků učitel spatřuje kvalitu své práce.

### 1.6.2 Legislativní a společenské

S každou politickou změnou, s vývojem společnosti, se mění požadavky na výchovu a vzdělávání, mění se společenské postavení a pracovní podmínky učitelů. Společnost očekává od učitelů bezprostřední změnu myšlení a chování, aniž by mu k tomu poskytla vhodné podmínky. *Vašutová (2007, s. 10)* má na mysli podmínky „...ekonomické, pracovní nebo vzdělávací (např. systém dalšího vzdělávání)“, my bychom ještě dodali podmínky legislativní.

Zaběhnuté, osvědčené postupy učitelé neradi mění, i když nemůžeme tyto postoje generalizovat. Najde se i velká skupina učitelů ochotná změny akceptovat a realizovat, ovšem jejich práce je z výše uvedených důvodů ztížena. „*Pouhé politické deklarování nestačí, a proto resort školství a další úrovně řízení a samosprávy musí zajistit pro učitele takové podmínky, aby mohli kontinuálně a efektivně plnit své profesní poslání, tj. vychovávat a vzdělávat mladou generaci v nových kontextech.*“ (*Vašutová, 2007, s. 17*).

Dnes se objevuje trend přenášení zodpovědnosti za výchovu dítěte z rodičů na školu, potažmo na učitele, což si žádá jejich vysokou odbornost. Učitelé se ale častokrát cítí společností nedocenení, nedostatečně odměněni vzhledem ke svému úsilí, nasazení a vzdělání. Pokud je jejich vztah k učitelství silný, setrvávají v profesi i přes svou nespokojenost. Mnohé učitele trápí demografický vývoj. Ubývá žáků, školy se musí slučovat, nebo dokonce rušit, což s sebou přináší strach o místo, obavy z neschopnosti ekonomicky zajistit rodinu. Nezbytné je, aby si učitelé osvojili dostatečnou odolnost vůči stresu a syndromu vyhoření (viz kapitola 2.5.2), a zároveň

hledali další možnosti svého uplatnění. (Srov. Paulík in Řehulka, Řehulková, 1998, s. 35; Vašutová, 2007, s. 24).

Dříve se učitelé potýkali s problémem politické angažovanosti a ideologické čistoty. Ani dnes učitel nestojí mimo politické dění, v jeho rolích a kompetencích se promítají požadavky společnosti a státu na ovlivňování dětí v duchu potřeb společnosti (Vašutová, 2004, s. 25). Pro udržení kvality je kontrola a kritika plnění úkolů učiteli ze strany státu nutností, ovšem musí být spravedlivá. Je nepřipustné, aby stát učitelům něco nařizoval a zároveň jim k tomu nepřichystal vhodné podmínky. Myslíme tím např. zdoluhavý postup v definování jasného kariérního růstu, v přípravě profesního standardu nebo v konkrétním stanovení požadavků na učitele.

### **1.6.3 S rodiči, s kolektivem učitelů a s vedením**

Učitelé se nepotýkají jen s problémy týkajícími se žáků, každodenně vstupují do interakcí i s kolegy, vedením, čas od času s rodiči. Všechny tyto strany mohou mít na práci učitele jiný pohled a jiné požadavky, což s sebou přináší konflikty i vnitřní rozpory.

Problémy se mohou objevit při komunikaci s rodiči, v oblasti spolupráce s nimi (nemají o dítě zájem nebo naopak se pro něj angažují až příliš), v rámci rozdílných názorů na výchovu a vyučování (začínají se např. objevovat výhružky soudem).

Významný vliv na bezproblémovou práci učitele má atmosféra školy. Konflikty, soutěživost, nespolupráce, neochota pomoci či neprofesionální chování ubírají na psychické pohodě učitele.

Problémy na úrovni vedení spočívají v nerovném zacházení mezi jednotlivými učiteli (nadržování, neřešení některých problémů, časté kontroly jen u některých učitelů). Může se objevit také nedocenení práce, nepochopení, nemožnost podílet se na životě školy.

(Srov. Vašutová, 2004, s. 51-54; Kurelová, 1998, s. 33; Žabčíková, 2010, s. 24).

#### 1.6.4 Spojené s jeho osobností a sebepojetím

Naznačili jsme, že učitel musí být vhodnou osobností pro pedagogickou práci. Prvotním předpokladem dobrého učitelského výkonu je láska k dětem, touha jim něco předat, něco je naučit, vychovat z nich kompetentního člověka schopného žít ve společnosti. K tomu je třeba, aby sám učitel byl kompetentní k pedagogickým výkonům (viz kapitola 1.4). Nepotřebujeme učitele neasertivního, s negativním myšlením, neschopného se přizpůsobit změnám, setrvávajícího v stereotypních strategiích vyučování, ale schopného, přiměřeně sebevědomého profesionála, výborně ovládajícího komunikační a interakční techniky, který se dokáže přizpůsobit i žákům o několik generací mladším.

*„Předpokládá se, že do budoucna budou mít v práci učitele větší váhu interpersonální strategie než oborové znalosti.“ (Vašutová, 2004, s. 135). Oborové znalosti však nemohou zcela ztratit na své hodnotě, tvoří podstatnou složku profesionální kompetence učitele. Domníváme se, že nutný rozvoj interpersonálních strategií spočívá v negativních postojích žáků k učení, kdy učitel musí ponejprve děti k učení získat, a teprve poté jim může předávat své znalosti a rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti.*

#### 1.6.5 Vyplývající z povahy práce

Mezi problémy tohoto typu řadíme špatné pracovní podmínky, nepřesné vymezení požadavků, přepracovanost, nedostatečné morální a finanční ohodnocení učitelů, přílišnou administrativu, nerozlišení pracovní doby a doby volna, nedostatek učitelů nebo stárnutí učitelstva. Naše školství se vyznačuje vysokou mírou feminizace. Ženy mají 100 % zastoupení v mateřských školách, až 80 % zastoupení na základních školách, o něco lepší je situace na středních školách a gymnáziích, kde ženy tvoří nadpoloviční většinu (což je spojeno s vyšší prestiží i platovým ohodnocením). (Srov. Žabčíková, 2010, s. 24-25; Vašutová, 2004, s. 46, 2007, s. 19-20).

*„Některým učitelům vadí neustálé opravování, hodnocení, dodržování termínů, plnění úkolů nad rámce vyučování a nařízení shora.“ (Vašutová, 2007, s. 27).*

Veřejnost ale učitelství nepřisuzuje přílišnou náročnost, dokonce čím je věk žáků nižší, tím hůře je práce učitele posuzována a objevuje se názor, že učit může běžně vzdělaný člověk (srov. Vašutová, 2004, s. 51, 2007, s. 38).

Problémy učitelské profese se dotýkají učitelů začínajících i zkušených, učitelů všech stupňů a druhů škol. Starší, zkušenější učitelé řeší problémy většinou snadněji, neboť si vytvořili určité techniky jejich zvládnutí, které se jim v minulosti osvědčily. Začínající učitelé takovou základnu zkušeností ještě nemívají vytvořenu, navíc si musí osvojit řadu nových dovedností potřebných k výkonu povolání, škola od nich očekává nové postupy práce i řešení problémů. Každý učitel se potýká s nároky mezilidských vztahů. „*Učitel se dostává do velmi těsného kontaktu s desítkami žáků všech tříd, v nichž vyučuje, navazuje kontakty s rodiči žáků těchto tříd, s pracovníky místních kulturních a vzdělávacích institucí a s dalšími občany obce.*“ (Šimoník, 1995, s. 16). Vždy a všude se od učitele očekává chování na profesionální úrovni. Za nesplnění tohoto požadavku bývá učitel ostře kritizován, vytváří se negativní postoj společnosti k učitelství a jejich nízká společenská prestiž. Vztahy mezi školou, veřejností, učitelem a žáky by se měly „...*vyznačovat vzájemnou úctou, důvěrou, snahou pochopit druhé, tolerancí, citem a taktem.*“ (Šimoník, 1995, s. 75).

## 1.7 Sebereflexe učitele

Sebereflexí rozumíme zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svými činy a chováním, a to jednak z pohledu pedagogických situací (hodnotí např. reakce žáků, přednes učiva ad.), ale současně také vzhledem ke svému prožívání. Zahrnuje úvahy o příčinách sledovaných jevů, přijetí změny v chování nebo myšlení a stanovení strategie pro budoucnost. Pochopení druhých prvotně předpokládá porozumění sám sobě.

Reflexe i sebereflexe učitele se pojí k získávání zkušeností a rozvíjení pedagogických dovedností. Zkušenosti nestačí pouze hromadit – to by mohlo vyústit v rutinu. Každou zkušenost je vhodné zreflektovat, což nám pomůže pochopit určité pedagogické situace, posoudit efektivnost výuky, monitorovat a rozvíjet svou pracovní činnost, přizpůsobovat se změnám ve školství a požadavkům společnosti.



V učitelské profesi je reflexe a sebereflexe velice důležitá. Učitel vystupuje před třídou sám, nemá ho kdo upozornit na chybné jednání. Přesto, že žáci k tomu nejsou zcela kompetentní, může je učitel požádat o zhodnocení své výuky. Zjistí, co žákům ve výuce chybí, k čemu mají výhrady, jak na ně působí a porovnáním s vlastní sebereflexí, za předpokladu konstruktivního přístupu k těmto informacím, může ve své práci ledačos zlepšit. Z toho nám vyplývá, že sebereflexe podporuje profesní vývoj učitele, zkvalitňuje jeho pedagogické dovednosti, zejm. u začínajících učitelů.

Kromě hodnocení učitele žáky existuje mnoho dalších technik k rozvoji reflektivního myšlení. Nezvalová (in Švec, 2002, s. 55) zmiňuje např. akční výzkum, případové studie, pedagogický deník, vedení pedagogické praxe, diskuse, kooperativní učení, budování konsensu. Kyriacou (2008, s. 143-145) k nim přidává pořízení audio či video záznamu vyučovací hodiny nebo zpětnou vazbu od kolegů v rámci hospitací. Pokud učitel nevyužívá ani jednu z oficiálních reflektivních technik, ale zamýšlí se nad svým jednáním, není mu lhostejný osud dětí a snaží se ve své práci něco změnit, provádí sebereflexi intuitivně, aniž by si ji uvědomoval.

Sebereflexe je považována za důležitý ukazatel profesionality a kvality učitele. Stojí po boku vědomostí o příslušném oboru, pedagogických dovedností, schopností řídit výukový proces, lásky k profesi. Je tedy jednou z klíčových dovedností učitele. (Srov. Švecová, 1997, s. 16; Průcha, 2002, in Dyrťová, Krhutová, 2009, s. 37; Kyriacou, 2008, s. 23; Vašutová, 2007, s. 29). Účinnou sebereflexí učitel nepozvedává jen sám sebe, ale také celou učitelskou profesi.

O učitelích, učitelské profesi, problémech učitelství, přípravě na něj a dalších jevech se v naší i zahraniční literatuře napsalo již mnoho, ovšem neustále se ukazuje potřeba aktualizace a přinášení nových poznatků do sféry učitelství. Je to nejen z důvodu měnící se společnosti, měnících se požadavků na učitele, ale také měnícím se chápáním učitelské role, a to nejen z pohledu žáků a rodičů, ale také z pohledu samotných učitelů.

Škola jako primární vzdělávací instituce se musí přizpůsobovat změnám ve všech oblastech života (globalizace, informační boom, transformace společnosti). Její proměna iniciuje proměnu učitelské profese. Od učitelů se v dnešní době očekává,

*„...že budou vystupovat ve své profesi jako přiměřeně autonomní, pedagogicky a předmětově vysoce kvalifikované a eticky vyspělé osobnosti, s patřičnou mírou profesního sebevědomí založeného na reflexi změn profesního prostředí a sebereflexi a na rozvinuté sociální kompetenci.“ (Vašutová, 2007, s. 40). Na vysoce kvalifikovaných učitelích spočívá úkol vychovat člověka tak, aby byl „...připravený, aby dokázal na změny adekvátně, pohotově a přitom kvalifikovaně reagovat, být flexibilní.“ (Kraus, in Škoda, Doulík, 2004, s. 1).*

## 2 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření je fenomén, kterému se v zahraničí věnovala a také dosud věnuje velká pozornost, i když nejvíce se jí dočkal v 70. letech 20. století, v počátcích svého výzkumu, kdy o něm bylo publikováno nejvíce prací. V současnosti si tak můžeme přečíst na 1000 zahraničních publikací týkajících se tohoto syndromu.

V literatuře se můžeme setkat s různými názory na to, kdo a kdy jej uvedl v život, obecně se však má za to, že pojem burnout (čili syndrom vyhoření) poprvé použil psycholog H. J. Freudenberger ve své knize *Burnout: The cost of high achievement*. Ovšem např. Křivohlavý (*Psychologie zdraví*, 2003, s. 113) uvádí, že pojmu poprvé použil již v r. 1961 G. Green v knize *A Burn Out Case*, kterou se měl H. J. Freudenberger inspirovat, v roce 1974 ho použít ve své stati publikované v časopise „*Journal of Social Issues*“ a o rok později také v již výše zmíněné knize (srov. Kebza, Šolcová, 2003, s.6).

Zpočátku byl burnout spojován s lidmi pomáhajícími drogově závislým osobám nebo přímo s těmito závislými osobami. Od definování pojmu H. J. Freudenbergerem se ale označení syndrom vyhoření používá v souvislosti s emočním vyčerpáním.

V České republice je pojem syndrom vyhoření vcelku mladým, diskutovaným teprve od 90. let 20. století, čemuž odpovídá také jeho literární základna. Stále se objevují spíše překlady zahraničních knih a článků, okrajově se o burnoutu ve svých člancích zmiňují psychologové a pedagogové, začínají se také objevovat bakalářské a diplomové práce. Několik ucelených prací o syndromu vyhoření poskytli českému obyvatelstvu Kebza a Šolcová (1998, 2003) nebo Jeklová a Reitmayerová (2006).

Jak je tomu se syndromem vyhoření obecně a také ve vztahu k učitelské profesi, o tom pojednávají následující řádky.

## 2.1 Definice a pojetí

Existuje velké množství definic syndromu vyhoření, které závisí na tom, jak autor syndrom vyhoření pojímá – zda jako konečný stav určitého procesu, zda jako samotný proces nebo jako vývoj určitého stavu. Od tohoto množství definic se tedy odvíjí také velké množství pojetí syndromu vyhoření.

Jako první bychom mohli uvést definici *H. J. Freudenbergera* (in Křivohlavý, 1998, s. 47), který ve vyhoření spatřuje „...vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka (např. lidí, kteří se snaží druhým lidem pomoci v jejich těžkostech a pak se cítí sami přemoženi jejich problémy)“.

*Kebza a Šolcová* (2003, s. 3), přední čeští odborníci věnující se tématu syndromu vyhoření, ho definují jako „...stav celkového, především pak psychického vyčerpání, jež se projevuje v oblasti poznávacích funkcí, motivace i emocí a jež zasahuje a ovlivňuje postoje, názory, ale i výkonnost a následně celé vzorce především profesionálního chování a jednání osob, u nichž došlo k iniciaci proměnných, ovlivňujících vznik a rozvoj tohoto syndromu“.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 26) můžeme pod heslem burnout efekt najít následující definici: „Vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové, zejm. speciální).“.

Zřejmě nejznámější definici zahraniční odbornice na syndrom vyhoření *A. M. Pinesové* uvádějí *Hennig a Keller* (1996, s. 17): „Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav, který se často objevuje u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav se ohlašuje celou řadou symptomů: člověk se celkově cítí špatně, je citově, tělesně a duševně unavený. Má pocity bezmocnosti a beznaděje, nemá chuť do práce, ani radost ze života. Vyhoření není většinou důsledkem izolovaných traumatických zážitků, ale objevuje se jako plazivé psychické vyčerpání.“.

My sami (*Žabčíková*, 2010, s. 9) burnout chápeme jako „...psychický stav závislý na vykonávané profesi, která se vyznačuje častým kontaktem s druhými lidmi, projevující se fyzickým i psychickým vyčerpáním, negativním vztahem k lidem i k profesi a ztrátou zájmu o ně“.

Samotné slovo vyhoření pochází z anglického slova burnout – tj. vyhořet, vypálit. Odtud plyne i mnohými autory požímané pojetí burnoutu popisované na symbolice svíčky nebo ohně. Svíčka představuje „zapáleného“ člověka, jeho vnitřní oheň. Pokud zapálíme oba konce svíčky, máme před sebou člověka plného entuziasmu, nadšení, ochoty, radosti z vykonané práce. Svíčka tak ovšem rychleji vyhoří. Ale na druhou stranu známe i stav, kdy plamen svíčky hoří málo, člověk ztrácí o svou práci zájem, není z ní již tak nadšen, postrádá její smysl. Pokud se tento stav nezmění, stane se, že svíčka uhasne docela. (Srov. Kebza, Šolcová, 2008, s. 352, Švingalová, 2000, s. 26, Hennig, Keller, 1996, s. 11-12).

Schimdbauer (2008, s. 217) pro změnu vysvětluje burnout na příkladu lampy, která dohoří, když v ní dojde olej, nebo na příkladu pneumatiky, kterou také můžeme rychle „ojet“.

Syndrom vyhoření je psychickým stavem, ovlivňujícím ale i rovinu fyzickou, emocionální a sociální. (Viz kapitola 2.2).

Původně se mělo za to, že se burnout objevuje u lidí pracujících s jinými lidmi. Později se však dospělo k závěrům, že jde o druh pracovního stresu, který se objevuje i v jiných zaměstnaneckých a nezaměstnaneckých kategoriích, které na své vykonavatele kladou vysoké nároky. Máme tím na mysli např. soudce, vrcholové sportovce, policisty. (Srov. Kebza, Šolcová, in Řehulka, 1998, s. 46). Burnoutem jsou ohroženy i tzv. neoblíbené profese jako např. soudní vykonavatelé.

Přesto ačkoli může burnout propuknout u člověka kterékoli profese, nečastěji je objevován u pracovníků pomáhajících profesí (např. sociálních pracovníků, lékařů a sester, pracovníků úřadů a také pedagogů). Pomáhající profese se vyznačují vysokou náročností na své zvládnání, vysokou psychickou zátěží a emocionálními nároky, vyznačují se častými, dlouhodobými a intenzivními styky s klienty. Všechny tyto požadavky mohou při svém dlouhodobém působení vést ke stresu. Dlouhodobé působení stresu následně vede k vyčerpání nebo až k syndromu vyhoření.

## **2.2 Projevy a příznaky**

Když se řekne syndrom, máme na mysli určitou skupinu příznaků. Pro syndrom vyhoření jsou tyto příznaky nejčastěji spojovány s emočním vyčerpáním,

kdy jedinec dříve pro svou práci nadšený, se stává nespokojeným, lhostejným, až apatickým.

Projevy vyhoření můžeme sledovat ve čtyřech rovinách:

- **psychická** (kognitivní a emocionální),
- **fyzická**,
- **sociální** (Srov. Kebza, Šolcová, 2003, s. 9-11; Žabčíková, 2010, s. 12-14; Honzák, [www.radkin.estranky.cz](http://www.radkin.estranky.cz); Fialová, Schneiderová, in Řehulka, 1998, s. 57; Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 13).

V kognitivní rovině můžeme vyzorovat především ztrátu zájmu o profesi. Jedinec nechce již nadále svou práci vykonávat, nechce o ní ani slyšet. Nezajímá ho, není v ní aktivní, ani kreativní, snaží se jen splnit nutné povinnosti, ke kterým si často vytvořil stereotypní postupy, protože má pocit, že jakékoli úsilí, které do práce dříve vložil, nebývalo v souladu s vynaloženou energií. Negativně hodnotí celou instituci, ve které působí, klienty, kolegy, a také sám sebe. Vyhořelý má pocit neschopnosti, bezcennosti, nevidí žádné východisko, neobrací se k budoucnosti.

Emocionální potíže se projevují nesoustředěností, podrážděností, přehnanou citlivostí, sklíčeností, úzkostí, náladovostí až agresivitou. Vyhořelého provází pocit permanentní psychické únavy a napětí, které vedou k pocitům beznaděje a bezmoci. Jedinec se cítí naprosto vyčerpan a myslí si, že mu už není pomoci, že všechno je bezvýchodné a marné. Dochází u něj k emočnímu oploštění, k odosobnění klienta, ke ztrátě schopnosti empatie a k negativismu vůči klientům.

Pocity velké únavy, různé bolesti, nespavost a změny jídelních návyků můžeme řadit k fyzickým projevům syndromu vyhoření. S těmito problémy je spojená vyčerpanost, rychlá unavitelnost a nízká odolnost organismu vedoucí k dalším nemocem a závislostem (na lehčích i tvrdších formách drog).

V oblasti sociální pak jde o nechuť k profesi, o ztrátu zájmu o kontakt s okolím, především pak se všemi lidmi spojenými s prací, o snížení pracovního výkonu, o snahu vyhnout se všem nárokům, které jsou na jedince kladeny. S tímto postojem však přicházejí problémy a konflikty, které vyhoření prohlubují

a probouzejí agresivní chování. Řada autorů projevy v sociální oblasti označuje jako depersonalizaci.

**Rush** (2003, s. 40) člení symptomy na vnější a vnitřní:

**1. Vnější:**

- *aktivita vzrůstá, ale produktivita zůstává zpočátku stejná,*
- *podrážděnost,*
- *fyzická únava,*
- *neochota riskovat.*

**2. Vnitřní:**

- *ztráta odvahy,*
- *ztráta osobní identity a sebeúcty,*
- *ztráta objektivnosti,*
- *emocionální vyčerpanost,*
- *negativní duševní postoj.*

Samotná přítomnost negativních projevů ještě nemusí znamenat, že je jedinec postižen burnoutem. Pomáhající profese jsou pro své vykonavatele náročné a je normální, že se tito lidé cítí čas od času unavení a přetažení. Pokud jsou ale stavy vyčerpanosti dlouhodobé a nepomůže ani důkladný odpočinek nebo změna podmínek práce, je jasné, že něco již není v pořádku. To, zda jedinec vyhoří nebo nevyhoří, závisí i na jiných faktorech.

Ukazuje se, že vznik syndromu vyhoření ovlivňuje také sociální prostředí a v minulosti opomíjené osobnostní faktory. Stává se, že se na jednom pracovišti objeví více vyhořelých pracovníků, zatímco na obdobném pracovišti vyhořelé nenajdeme. Určitě bychom mohli hledat souvislost v klimatu prostředí, v nadřizených jako osobnostech a v jejich stylech řízení a komunikaci s podřízenými nebo ve specifických podmínkách toho kterého pracoviště (např. půjde-li o region s velkou nezaměstnaností, kde firma, nebo v souvislosti s naším tématem spíše škola, bojuje o přežití, určitě se tato situace podepíše i na pracovnících/učitelích a jejich psychice).

Příznaky syndromu vyhoření jsou jak subjektivní (vnitřní), pociťované pouze jedincem samotným, tak také objektivní (vnější), pozorovatelné okolím, neboť „...syndrom vyhoření se projevuje ve všech oblastech lidského bytí – ovlivňuje naše postoje, názory, naše chování a jednání v soukromí i v profesním životě, celkově ovlivňuje kvalitu našeho života.“ (Žabčíková, 2010, s. 12).

Některé příznaky, průběh nebo důsledky syndromu vyhoření se mohou podobat nebo mohou být stejné jako u jiných nemocí. Může být těžké je od sebe odlišit, ale ne nemožné. Hlavní znak jejich odlišnosti spočívá v tom, že syndrom vyhoření se váže k vykonávané práci. Podobnost s **depresí** můžeme vyzorovat ve skleslosti a pocitu marnosti, deprese však na rozdíl od vyhoření bývá krátkodobějšího charakteru. Psychické potíže spojují syndrom vyhoření s **neurózami**. **Chronická únava** a **snížení imunity** se stávají přímou součástí burnoutu. **Copout** značí, na rozdíl od burnoutu, kde se lidé ještě po dlouhou dobu snaží podávat maximální výkon, okamžité selhání. (Srov. Kebza, Šolcová, 2003, s. 11-15; Žabčíková, 2010, s. 22-23). **Syndrom pomocníka** se vyznačuje nutkavou touhou pomáhat ostatním natolik, až osoba přestane myslet na vlastní potřeby a přestane je uspokojovat, má pocit nepostradatelnosti pro své klienty a těm podřizuje veškeré své aktivity. Jen tak si jedinec připadá užitečný. Burnout je pak přirozeným důsledkem dlouhodobého neuspokojování svých vlastních potřeb. (Schmidbauer, 2008; Bartošíková, 2006, s. 8).

Někteří autoři vyhoření považují za nemoc z povolání a jiní pouze za proces objevující se během kariéry v profesi (srov. Bartošíková, 2006, s. 8). V našich podmínkách vyhoření za nemoc uznáno nebylo, jak dokládá Seznam nemocí z povolání stanovený jako příloha č. 1 zákonem č. 266/2006 Sb., o úrazovém pojištění zaměstnanců, kde vyhoření uvedeno není (pozn. od 1. 1. 2013 vstoupí v platnost zákon č. 282/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 266/2006 Sb.). Za nemoc je považováno mezinárodní klasifikací nemocí, 10. revize z roku 1992. Ve skupině Z73 „Problémy spojené s obtížemi při vedení života“, je vedena i kategorie Z73-0 „Vyhasnutí (vyhoření)“ (srov. Kebza, Šolcová, 2003, s. 13), ve které je vyhoření chápáno jako „stav životního vyčerpání“ (ÚZIS ČR, 2008, s. 819). Židková a Martinková (2003, s. 9) požadují zařazení učitelů do kategorie 2 v rámci Nařízení vlády č. 523/2002, kterým se stanovují podmínky ochrany zdraví zaměstnanců při



práci, a to z hlediska psychické náročnosti této profese. (Pozn. Nařízení vlády č. 523/2002 Sb. bylo zrušeno a nahrazeno Nařízením vlády č. 361/2007 Sb.).

Zkoumáním burnoutu psychology a dalšími odborníky se dospělo k závěru, že existuje i jeho protipól, a tím je **engagement** (angažovanost, intenzivní zaujetí). Člověk s engagement vnímá svou práci pozitivně a pro-aktivně (více viz Hennig, Keller, 1996, s. 24; Kebza, Šolcová, in Československá psychologie, 2008, s. 354-355). Dále se výzkumy dospělo k přesvědčení, že existuje několik podob syndromu vyhoření, které se mezi sebou liší prožitkově a chováním:

- **syndrom obnošení** – pocit úplného vyčerpání nastupující po stereotypním a dlouhodobě působícím stresu,
- **syndrom podcenění** – dostavující se po dlouhodobé monotónní a nestimulující práci, která nerespektuje jedincovu kvalifikaci (ve smyslu podcenění). (Kebza, Šolcová, 2003, s. 14-15).

Příznaky a projevy burnoutu poměrně rychle mizí při odstřížení postiženého od pracoviště, které je pro něj zdrojem všech nepříjemných pocitů a stavů. Nevyléčený nebo i nedoléčený jedinec se však při návratu na pracoviště rychle dostává na původní hodnotu burnoutu, někdy se dokonce burnout začne i prohlubovat.

## 2.3 Příčiny a fáze

Široké škále projevů odpovídá stejně široké spektrum příčin, které za vznikem syndromu vyhoření stojí.

Jsme-li pro něco nadšení, necháme se snadno a dokonce i rádi pověřovat úkoly, sami se do práce plně angažujeme. Ovšem trvá-li tento stav nějakou dobu a začne-li nám připadat, že nám najednou naše práce nedává tolik uspokojení jako dřív, začne se náš postoj a naše pocity vůči práci měnit. Přijdeme si přetěžováni, unaveni, že nic nestíháme, myslíme na práci i během osobního volna a pozvolna na nás začne působit **stres**. Najednou se do práce netěšíme, snažíme se jí vyhýbat. Tím nám přibývají další úkoly a s nimi spojený další stres.

Syndrom vyhoření bývá reakcí na tento chronický stres, který představuje dlouhodobou nerovnováhu mezi tím, čeho se nám dostává a mezi tím, čeho bychom chtěli dostávat, čeho bychom chtěli dosáhnout. Akutní stres k vyhoření nevede, reakcí na něj mohou být různé obtíže nebo nemoci krátkodobého charakteru. Někdy může být stres dokonce pozitivní (tzv. **eustres**), vedoucí osobu k vyšším výkonům.

Chronická podoba stresu bývá považována za jednu z hlavních příčin vzniku syndromu vyhoření. Za další příčiny vzniku burnoutu lze považovat nejrůznější traumata, konflikty, frustrace, krize a deprivace.

Také osoby příliš zodpovědné, úzkostné, perfekcionistické, kladoucí na sebe příliš mnoho povinností, neschopné odpočívat a utvořit si odstup od práce a osoby příliš soutěživé jsou více ohroženy burnoutem. Nejsou to ale jen osobnostní charakteristiky, které vedou k vyhoření. Je to i povaha a prestiž práce – snadněji vyhořívají lidé, jejichž práce je ve společnosti neoblíbená (např. pracovníci finančních úřadů) nebo nízko hodnocená (např. prodavači).

Dříve se věřilo, že k burnoutu vede především každodenní, dlouhodobá a namáhavá práce s lidmi. V dnešní společnosti, vyznačující se zrychleným životním tempem, převážně duševní prací, velkými požadavky na trvalý „...vysoký nekolísající výkon, který je pokládán za standard, s malou možností úlevy, odchylek, vysazení, se závažnými důsledky za chyby a omyly.“ (Šolcová, Kebza, in Řehulka, 1998, s. 46), je to pocit jedince, že těmto požadavkům už nemůže dostát, spojený s pocitem, že veškeré úsilí vkládané do činnosti k ničemu nevede, neposkytuje kýžený efekt. Rizikovými pracovišti jsou ta, kde emoční „výdej“ převažuje nad „příjmem“. Jde o nerovnováhu mezi tím, jaké nároky jsou na nás kladeny, jak jsme v práci oceněni, jakého se nám dostane uznání, a tím, jaké máme možnosti a schopnosti nárokům dostát. K vyhoření vede i práce, kde „...jsou vysoké požadavky na odpovědnost, zatížení prací přesčas a střídavými směny, kde je přítomen trvalý pocit nedostatečného finančního i společenského ohodnocení práce.“ (Hrdlička, Kuric, Blatný, 2006, s. 38).

**Bartošíková** (2006, s. 8) uvádí **příčiny subjektivní** (velké očekávání pracovníka), jež způsobují problémy osobní (postihují samotného jedince), a **objektivní** (plynoucí z práce s lidmi), jež ovlivňují také kvalitu poskytovaných služeb.

Rozdělení příčin na individuální (psychické a fyzické), institucionální a společenské přináší **Hennig a Keller** (1996, s. 21-37):

1. **Individuální psychické příčiny** – k syndromu vyhoření dochází, pokud cítíme rozpor mezi tím, co nám bylo od dětských let vštěpováno jako správné a přijatelné. Zařazujeme sem také nejrůznější stresory vyvolávané těžkými životními situacemi, se kterými si osoba neumí poradit.
2. **Individuální fyzické příčiny** – představují nezdravý způsob života a stresové situace vyskytující se v životě dnešních lidí.
3. **Institucionální příčiny** – souvisí se špatným řízením a strukturou organizace. Stres je vyvoláván časovým tlakem, přetížením, neshody s lidmi zainteresovanými v práci, špatným finančním ohodnocením, nemožností seberealizace a profesního růstu.
4. **Společenské příčiny** – společnost přesouvá odpovědnost z rodiny a rodičů na další výchovné instituce. Rodiče na děti častokrát nevhodně výchovně působí, což s sebou přináší vývojové a výchovné problémy. Na jedince, kteří vstupují do kontaktu s dětmi, jsou tak kladeny vysoké nároky.

Obecně tedy můžeme rozdělit **příčiny** na **vnitřní** a **vnější**. Za vnitřními příčinami je nutno vidět osobnost člověka a jeho fyzické a psychické zvláštnosti popsané výše (u modelu Henniga a Kellera odpovídají vnitřním příčinám individuální příčiny). Za vnějšími příčinami stojí povaha pracoviště, podmínky, jaké nabízí k výkonu povolání, způsob vedení, financování, ale také podmínky kladené společností a rodinou (institucionální a společenské příčiny, jež uvádí Hennig a Keller).

Burnout není rychlou a krátkodobou záležitostí. Jde o plynulý, postupný a dlouhotrvající proces, který může trvat i několik let, a který má několik fází. Mezi autory panuje ve stanovení fází nejednota, existuje několik koncepcí fází burnoutu. Proto jsme se po prostudování odborné literatury pokusili o vlastní stanovení fází burnoutu:

1. **Fáze nadšení (iniciační fáze)** – jedinec vstupuje do práce s vysokými ideály a očekáváními, je nadšen, pracuje přes čas a pro práci se velmi angažuje.
2. **Fáze stagnace** – v této fázi jedinec ztrácí ideály a začíná slevovat ze svých požadavků. Nároky práce pro něj začínají být nesnesitelné, práce a lidé spojení s prací ho obtěžují.
3. **Fáze frustrace** – práce již nepřináší žádné uspokojení, jedinec má pocit, že do ní dává příliš mnoho a dostává příliš málo, objevuje se hostilita vůči lidem a začínají se projevovat zdravotní a psychické problémy.
4. **Fáze apatie** – protože má jedinec pocit, že jeho práce nemá smysl, snaží se udělat jen to nejnutnější, jen splnit povinnost.
5. **Syndrom vyhoření** – představuje úplné psychické, fyzické a emocionální vyčerpání, jedinec trpí řadou obtíží (bolesti, poruchy, nespavost), je zcela apatický nebo negativistický. (Srov. Žabčíková, 2010, s. 20).

*Fialová, Schneiderová (in Řehulka, 1998, s. 62) přinášejí Farberův model vývoje vyhoření: „Vývoj syndromu vyhoření prochází změnami typickými pro každé stadium od nadšení a oddanosti profesi (1. fáze, východisko), přes frustraci a hněv (2. fáze), pocit osobní nedůležitosti a nekompetence (3. fáze) k ústupu od pracovních závazků (4. fáze). Somatické problémy, nárůst vulnerability, psychické problémy (5. fáze) se stupňují až k vyčerpání (6. fáze).“.*

Následující fáze stanovil **Schmidbauer** (2008, s. 218-221) inspirovaný Edelwichem a Chernissem:

1. **Počáteční fáze** – prvotní potlačování nežádoucích signálů (angažovanost, nepřipouštění si negativních pocitů, hyperaktivita).
2. **Propuknutí** – objevuje se chronická únava a nechť k práci, jedinec si přijde využívaný, na práci už nestačí, prožívá ji negativně.
3. **Fáze slábnutí výkonnosti** – pracovníci se dopouštějí mnoha chyb, opomenutí, bývají často nemocní a mívají různé bolesti. Tato fáze ovlivňuje i soukromý život.

4. **Kompenzované vyhoření** – jedinec není ochoten přiznat, že má problémy a snaží se navenek působit stále angažovaně, proto mluvíme o kompenzovaném vyhoření, neboť ke skutečné poslední fázi vyhoření dochází podle autora jen v ojedinělých případech.

Syndrom vyhoření se neprojeví u všech jedinců stresovaných, přetěžovaných, emocionálně slabých a dalších, kteří vykazují uvedené příznaky, ovšem platí, že čím více faktorů se objeví, tím větší je pravděpodobnost vyhoření. Propuknutí tohoto syndromu závisí i na dalších okolnostech, např. na míře frustrační tolerance osoby, osobních charakteristikách, podpoře okolí, na vidině smysluplnosti své práce ad. Tak se může osobě, prostřednictvím svého okolí nebo pomocí vlastních sil, podařit podchytit syndrom vyhoření včas a nenechat se jím zcela pohltit.

## **2.4 Syndrom vyhoření v učitelském povolání**

Na základě četných výzkumů a studií byli učitelé zařazeni mezi profese se zvýšenou psychickou zátěží a mezi profese náchylnější k vyhoření. Učitelství patří k povoláním, která musí čelit každodenním silným emočním vlivům a tlakům, a která se v posledních desetiletích také výrazně změnila. Učitelé již nejsou bráni jako „předavatelé“ hotových informací, ale jako realizátoři školního kurikula. Důraz se klade na složku komunikační a schopnost předávat žákům nové kompetence (k samostatnému a aktivnímu učení). Nové požadavky společnosti se tak stávají pro mnoho učitelů zdrojem vysoké zátěže.

Domníváme se, že dnešní absolventi již nevstupují do školy s přehnanými iluzemi a očekáváními, ale že vidí školní život realističtěji. To ovšem neznamená, že po skutečné konfrontaci s realitou nebudou zklamáni či rozčarováni.

Denní mikro a makrostresory v podobě administrativních zásahů, časové náročnosti povolání, nerozlišování pracovní doby učitelů nebo nutnosti být neustále soustředěný se projevují ve vyšší míře stresovanosti učitelů. Škola se zdemokratizovala, na druhou stranu došlo ale k uvolnění vztahů mezi učitelem a žáky, k narůstání kázeňských přestupků, učitel je neustále v interakci s lidmi ad.

Stres učitele demotivuje a snižuje kvalitu jeho práce. Zhoršuje se komunikace s žáky, vztahy s kolegy a vedením, problémy neovlivňují už jen práci samotného

učitele a žáků, ale promítají se i do osobního života. Nastupující syndrom vyhoření lze vyzorovat ve ztrátě zájmu o profesi, v pocitech neúspěšnosti, ve ztrátě smysluplnosti práce, ve změně chování učitele. Propuknutý burnout učitel neumí řešit jinak, než odchodem ze zaměstnání. Naše právní úprava mu nedává ani jinou možnost. V zahraničí jako prevence burnoutu funguje tzv. sabbaticl. Jedná se o studijní volno, kdy má učitel možnost si odpočinout od přímé pedagogické práce a přitom se dále vzdělávat a profesionálně růst.

Za hlavní zdroje učitelského stresu považuje *Kyriacou* (2008, s. 151-152) následujících šest oblastí, přičemž blíže nespecifikuje, zda se jedná o pořadí od největších stresorů po nejméně zatěžující:

- *žáci se špatnými postoji a motivací k práci; žáci, kteří vyrušují, a všeobecná nedisciplinovanost žáků ve třídě;*
- *časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy;*
- *špatné pracovní podmínky (stav a vybavení budov a tříd, financování provozu školy), včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení;*
- *časový tlak;*
- *konflikty s kolegy;*
- *pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.*

Mezi českými učiteli provedl výzkum *Holeček* (2002, s. 35), který na základě svého výzkumu stanovil pořadí osmi největších stresorů:

- *pracovní přetížení,*
- *vedení školy,*
- *žáci,*
- *nedostatek seberealizace (frustrace),*
- *neuspokojení z práce,*
- *rodiče,*
- *škola,*
- *kolegové.*

Pracovní spokojeností učitelů a mírou psychické zátěže se výzkumně zabývaly Židková a Martinková (2003, s. 7-9). Zjistily, že nejvíce zatěžující jsou, ve vztahu k výkonu profese, pro učitele „...překonávání malé motivace žáků, obavy o bezpečnost žáků a nároky na psychiku v průběhu vyučování“ a z vnějších podmínek „...výrazná nespokojenost s postavením učitele ve společnosti.“ (tamtéž, s. 8). Jejich výzkum ukázal, že pětina zkoumaných osob trpí počínajícími příznaky vyhoření, desetina se vyznačovala již potížemi silnými. Výsledky Paulíkova výzkumu (in Řehulka, 2004, s. 83) poukazují až na 40 % vyhořelých učitelů. V námi zkoumaném vzorku učitelů se syndrom vyhoření objevil u 16,7 % dotázaných. Situace v okolních zemích se jeví podobně. V Německu vyhořívá 15-20 % učitelů (Hennig, Keller, 1996, s. 18), na Slovensku pak 29 % učitelů (Paulík, in Řehulka, 2004, s. 84). Polák (2005, s. 3) provedl tři výzkumy zaměřené na vyhoření učitelů. V roce 1998 se 47 % respondentů nacházelo ve třetím až pátém stadiu vyhoření, v roce 2002 to bylo 32 % a v roce 2003 dokonce 55 % respondentů. Výzkumy nám ukázaly, že charakteristiky typu věk, pohlaví, vzdělání, inteligence nebo délka praxe, nemají na vznik syndromu vyhoření u učitelů vliv. (Srov. Židková, Martinková, 2003, s. 7; Paulík, in Řehulka, 2004, s. 84).

Taktéž v povolání učitele můžeme příčiny vzniku syndromu vyhoření dělit na vnitřní, dané charakterem osobnosti učitele, a vnější – společenské.

Společenské příčiny jsou tvořeny negativním obrazem učitelství ve společnosti, snahou rodičů přesunout na učitele co nejvíce odpovědnosti za výchovu dětí a vysokými požadavky na prevenci před negativními společenskými jevy. Stoupají problémy se stárnutím učitelstva a s neschopností přizpůsobit se mladé generaci žáků, učitelé ztrácí pružnost a flexibilitu, jsou méně odolní vůči zátěži.

Hennigem a Kellerem se při stanovení příčin zřejmě nechal inspirovat **Polák** (2005, s. 1-2), který je také dělí na:

1. **Vnitřní** – vycházející z osobnosti učitele, dány částečně dědičností, ale i vnějšími příčinami,
  - a. **individuální psychické příčiny**,
    - re-aktivní životní postoj,
    - nedostatek asertivity,

- *negativní myšlení,*
  - *nedostatek uspokojení v každodenní práci,*
  - *konfliktní role učitelek,*
  - b. *individuální fyzické příčiny,***
    - *podíl parasympatiku a sympatiku na řízení nervového systému,*
    - *nezdravý způsob života.*
- 2. *Vnější,***
- a. *institucionální příčiny,***
    - *špatné pracovní podmínky na jednotlivých školách,*
    - *podmínky dané různými nařízeními a předpisy,*
  - b. *společenské příčiny,***
    - *změna role rodiny,*
    - *požadavky kladené na školu jsou často nesplnitelné,*
    - *špatné společenské hodnocení učitelského povolání.*

Švecová (1997, s. 113) stanovuje tři stupně vyhoření učitelů:

- 1. stupeň** – projevuje se únavou, podrážděností, citovou prázdnotou,
- 2. stupeň** – objevují se obavy jít do práce, učitelé cítí negativní a cynické postoje k žákům,
- 3. stupeň** – učitelé mají pocit, že jejich práce je bezcenná, ztrácejí motivaci.  
Tento jev je označován jako naučená bezmocnost.

Jak píše Kurelová (1998, s. 27-28), „*Vnitřní motivaci vystřídala kombinace dvou složek: negativní motivace (obavy z profesionálních či existenčních následků, pocit moci nad žáky, snaha neupozorňovat na sebe ap.) a vnější stimulace (udržení si některých výhod profese). Učitelé si zvykli na řízení z venku, na pokyny a příkazy.*“.

Na námi stanoveném modelu fází vyhoření můžeme demonstrovat fáze vyhoření u učitelů:



1. **nadšení** – učitel je plný energie a ideálů, těší se, že ve škole něco změní, velmi se pro ni angažuje,
2. **stagnace** – učitel poznává, že ideály se nedaří realizovat a že se často musí podřizovat přáním rodičů, vedení školy i žáků,
3. **frustrace** – škola začíná pro učitele představovat zklamání, stoupají výchovné a kázeňské problémy s žáky, učitel je začíná vnímat negativně, klesá jeho autorita,
4. **apatie** – učitel se začíná vyhýbat své práci, dělá jen to nejnnutnější, původní aktivita je zcela utlumena,
5. **syndrom vyhoření** – učitel již nemůže svou práci nadále vykonávat, je zcela vyčerpán.

Učitelství není snadným povoláním, jeho výsledky nejsou okamžitě viditelné a učitel nemusí hned dosáhnout pocitu uspokojení z dobře vykonané práce.

Lze předpokládat, že stejně jako pracovníci jiných profesí, tak také učitelé používají ke zvládnutí stresu nevhodné praktiky jako kouření, pití alkoholu, požívání zklidňujících léků ad. Mohou tomu předejít, pokud se budou dostatečně věnovat prevenci stresu (viz kapitola 2.5.2).

V souvislosti se změnou školství dochází ke snahám zlepšit pracovní podmínky učitelů. Určitá míra autonomie byla již učitelům poskytnuta v oblasti stanovení kurikula a způsobu jeho realizace. Do jaké míry se autonomie učitele projeví závisí na druhu a stupni školy, na jejich vedení, ale také na samotném učiteli a závazných školských dokumentech. „*U nás však existuje paradoxní situace, že část učitelů nemá zájem o dosažení alespoň částečné autonomie a spíše se spokojí s vnějšími zásahy a pokyny přicházejícími shora. Je tomu tak pravděpodobně proto, že autonomie vyžaduje změnu profesního chování a vysokou míru osobní zodpovědnost učitele za vzdělávací výsledky, což může být jednotlivci vnímáno jako přítěž.*“ (Vašutová, 2004, s. 19, pozn. text neprošel jazykovou úpravou).

„*Uvědomme si, že v pomáhající profesi, kterou je i učitelství, je hlavním nástrojem osobnost člověka. Jako by truhlář neměl pracovat s tupými nástroji, měli bychom se i my starat o to, abychom měli svůj „pracovní nástroj“ v pořádku.*“ říká psychoterapeut Černý (in Informatorium 3-8, 2007, č. 7, s. 9).

## **2.5 Prevence**

Dnes převažuje duševní práce nad prací fyzickou. Přináší sebou hůře odstranitelnou duševní únavu. Zatímco fyzickou únavu můžeme odstranit odpočinkem, duševní problémy přetrvávají v lidské psychice delší dobu. Odreagování můžou napomoci relaxační techniky, sport, zdravá životospráva.

### **2.5.1 Obecná doporučení**

Práce musí pro člověka zůstat atraktivní, což se nestane, pokud jí na sebe bude brát hodně a přestane ji zvládat. Musíme si stanovit přiměřené cíle, uvědomit si, co je pro nás prioritní, naučit se říkat na některé úkoly „ne“.

Mělo by být samozřejmé, že prioritně vyřídíme úkoly, které si to opravdu žádají, a ty, které mohou počkat, odložíme na později nebo je delegujeme na jiného, je-li to možné.

Neméně důležité je důsledně oddělovat soukromý život od pracovního, věnovat se svým koníčkům, rodině a přátelům, pěstovat si v nich sociální oporu. K psychické pohodě přispívá radování se z maličkostí, pozitivní myšlení, orientování se na budoucnost.

Podceňovat nemůžeme ani péči o fyzickou stránku našeho těla. Péče o ni spočívá ve zdravém životním stylu, dostatku pohybu a zároveň také odpočinku. Důležitým aspektem dnešní doby, vyznačující se převahou sedavých zaměstnání, se stává vhodné stravování.

Mnohými autory je dnes vyzdvižována reflexe a sebereflexe. Reflexe pomáhá člověku lépe pochopit situaci, která ho trápí, usnadňuje mu její porozumění. Z nepříjemné, stresové, zátěžové situace se tak může stát situace neutrální. Sebereflexe znamená reflektování vlastní činnosti, vlastní osoby, porozumění si. (Viz kapitola 1.7).

## 2.5.2 Doporučení vzhledem k učitelům

Učitelé by si vzhledem ke stresující povaze svého zaměstnání měli osvojit řadu antistresových a uvolňovacích technik, měli by se naučit plánovat a dobře využívat čas, měli by pěstovat dobré sociální vztahy ve škole i mimo ni. Za důležitý zdroj prevence stresu a syndromu vyhoření se v poslední době považuje profesionální růst.

Stres a drobné či větší problémy k jejich profesi patří, a i když se jim nepodaří je zcela odstranit, existuje mnoho cest, jak se s nimi vyrovnat.

Inspiraci mohou hledat v odborných knihách pro učitele a stejně tak i v populárních časopisech nebo v rozhovorech s blízkými. Pokud se na to člověk cítí, není špatné vyhledat odbornou pomoc psychologů, psychoterapeutů, nebo dnes módních koučů. „*Hlavním cílem koučování ve školách je zlepšovat učitelovu práci se třídou.*“ uvádí Kratochvílová (in Rodina a škola, 2010, č. 6, s. 18). Koučování může učitel využít i k sebehodnocení. Nikdy by učitel neměl být na své problémy sám.

Svůj velký díl na prevenci stresu u svých učitelů má i samotná škola. Měla by o své zaměstnance pečovat, poskytovat jim supervize, posílat je na školení, umožňovat jim další vzdělávání, spravedlivě je odměňovat, umožňovat jim podílet se na životě školy.

Kyriacou (2008, s. 154) učitelům doporučuje najít si v prevenci vlastní přístup, ke kterému jim může napomoci následujících šest rad:

1. *snažte se rozpoznat a řešit problémy, jak je to nejdříve možné;*
2. *rozvíjejte dovednosti, které vám pomáhají vyrovnávat se s úkoly, které jsou na vás kladeny, zejména dovednosti organizovat a řídit svou práci;*
3. *přesvědčte se, zda se částečně sami nepodílíte na vzniku stresových situací (například spory se žáky nebo kolegy, kterým lze předejít, přijímání úkolů, které vás příliš zatěžují apod.);*
4. *neztrácejte vědomí širších souvislostí a pokuste se vytvářet realistická očekávání výkonů vlastních i vašeho okolí;*
5. *své obavy a starosti sdílejte se svým okolím;*

6. *udržujte rovnováhu mezi prací a životem mimo školu (zdravý a plně prožívaný život mimo školní prostředí zvýší vaši sebedůvěru a upevní vnitřní sílu, kterou potřebujete pro úspěšné řešení problémů ve škole.*

Obranným strategiím pro zvládnání stresu u učitelů se věnovala i *Krajská hygienická stanice Zlín* (2002, s. 2):

1. *snižte příliš vysoké ideály* – nekladte na sebe příliš velké nároky,
2. *neproopadejte syndromu pomocníka* – neberte na sebe odpovědnost za všechny a za všechno,
3. *naučte se říkat NE* – nedovolte ostatním, aby Vás přetěžovali,
4. *stanovte si priority* – vytvořte si dobrý časový plán, rozdělte si práci rovnoměrně,
5. *dělejte přestávky,*
6. *vyjadřujte otevřeně své pocity* – jestliže se Vás něco dotkne, dejte to ostatním přiměřeně najevo,
7. *hledejte emocionální podporu* – popovídejte si s kolegy, neřešte všechno sami,
8. *vyvarujte se negativního myšlení* – mějte radost z toho, co umíte, čeho jste dosáhli, co dokážete,
9. *předcházejte výukovým problémům* – buďte na vyučování dobře připraveni a dbejte na střídání výukových forem,
10. *v kritických situacích zachovejte rozvahu* – žáky kritizujte konstruktivně, nenechte se vyprovokovat, řešte situaci s humorem,
11. *doplňujte energii* – dostatečně odpočívejte, naučte se relaxačním metodám,
12. *vyhledávejte věcné výzvy* – zdokonalujte se a vzdělávejte se,
13. *žijte zdravě* – dostatečně spěte, jezte zdravě, sportujte, poslouchajte své tělo.

Úkol společnosti v prevenci burnoutu u pedagogických pracovníků spočívá v jejich lepším morálním a finančním ohodnocení. Rovněž není správné, aby rodiče

přenášeli na školu veškerou zodpovědnost za výchovu svého dítěte. Pro fungování dobrých vztahů je nutná dobrá spolupráce rodičů se školou, jejich zájem o to, co jejich dítě dělá a ocenění učitele za jeho služby. Přínosné by pro učitele mohlo být přerušování pedagogické práce po určitém počtu odpracovaných let, tzv. sabbatick, využitý pro další vzdělávání a osobní růst učitele.

Mimo uvedené individuální preventivní strategie lze pedagogům ještě doporučit, aby se snažili nezabředávat do stereotypu, a aby nepodlehli syndromu pomocníka. Učitel, který si myslí, že je nepostradatelný, že nemůže udělat žádnou chybu a že jedině on sám ví nejlépe, co je pro děti dobré, velice brzy přijde o energii, motivaci a nakonec i o chuť k práci. V této chvíli se takový učitel nachází již mezi 2. a 3. fází vyhoření.

## VÝZKUMNÁ ČÁST

## 1. Úvod

V návaznosti na bakalářskou práci se ve výzkumné části věnujeme dalším aspektům syndromu vyhoření v učitelské profesi. Nyní se zaměřujeme převážně na zjištění závislosti mezi syndromem vyhoření a kompetentností učitele, dále objasňujeme i vztah mezi syndromem vyhoření a druhem vyučovaného předmětu.

V kapitole zabývající se analýzou a interpretací získaných údajů (viz 4. kapitola) uvádíme také výsledky týkající se syndromu vyhoření a jeho projevu, příčin, vzdělání či věku.

Postupně ve výzkumné části uvádíme definici výzkumného vzorku, cílů a hypotéz, popisujeme metody a techniky získávání údajů a také zpracování zjištěných skutečností, rozebíráme a v tabulkách a grafech uvádíme výsledky výzkumu. Na konci této části může zájemce nalézt stručné shrnutí výsledků a jejich porovnání se zjištěnými výsledky obdobných výzkumů.

## 2. Cíle, výzkumný soubor a hypotézy

### 2.1 Cíle

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi syndromem vyhoření a předmětem, který učitel vyučuje, a zároveň zda je učitel k výuce tohoto předmětu zcela kompetentní, neboť jak víme z praxe, často vstupují do učitelského povolání osoby s nedostatečným vzděláním.

Dalšími cíli poté bylo potvrdit tvrzení uvedená v teoretické části diplomové práce. Zejména jde o poznatky v oblasti projevů, příčin a prevence syndromu vyhoření. Z grafů uvedených na začátku 4. kapitoly můžeme vyčíst informace o struktuře výzkumného souboru (věk, pohlaví, vzdělání).

### 2.2 Výzkumný soubor

Mluvíme-li o učiteli, na nějž je výzkum zaměřen, máme jím na mysli pedagogického pracovníka, definovaného dle Zákona o pedagogických pracovních jako toho, kdo „...koná přímou vyučovací, přímou výchovnou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního předpisu, ...“ (Zákon o pedagogických pracovních, hl. I., § 2, odst. 1).

Původně měli být do výzkumu zahrnuti pouze učitelé z olomouckých gymnázií, ovšem pro neochotu některých ředitelů bylo nutné výběrový soubor rozšířit o další města i stupně škol. Nakonec se nám podařilo záměrným výběrem získat data ze tří olomouckých gymnázií, jedné základní umělecké školy a jedné vysoké školy v Olomouci, jedné základní školy v Českých Budějovicích, jedné základní školy v Rajnochovicích a jedné zdravotní školy v Přerově. Dotazníky tak mapovaly syndrom vyhoření ve třech krajích, a to Jihočeském, Olomouckém a Zlínském. Celkem činil počet rozdaných dotazníků 137, vrátilo se jich 60 a jejich návratnost tak činila 43,8 %. Tento výsledek je víceméně v souladu s uvedenou



Pelikánovou návratností, který uvádí 50-60 % návratnost dotazníků (Pelikán, 2011, s. 115).

I přesto, že se nepodařilo dotazníky rozdat pouze na gymnáziích, byla dodržena základní myšlenka, a to distribuovat dotazníky pouze učitelům základních vyučovacích předmětů (viz kapitola 2.3). Tento postup jsme zvolili záměrně, neboť jsme chtěli postihnout syndrom vyhoření v co nejširší oblasti učitelů (tím myslíme učitelů nespecializovaných předmětů) a také vzhledem k cílům diplomové práce (zjistit, ve které skupině předmětů se syndrom vyhoření objevuje nejčastěji). Ke spolupráci tak byly vybrány školy, které s výzkumem souhlasily.

## **2.3 Struktura zkoumaných předmětů**

Výsledky Šimoníkova výzkumu (viz Šimoník, 1995, s. 18-19) ohledně vyučování předmětů, na které nemá učitel aprobaci, se nám staly inspirací pro výzkum, proto jsme si pro další zkoumání museli předměty rozdělit do tří níže uvedených skupin.

### **2.3.1 Humanitní předměty**

Mezi humanitní předměty řadíme:

- český jazyk a literatura,
- cizí jazyky,
- dějepis,
- základy společenských věd / občanská výchova.

### **2.3.2 Přírodovědné předměty**

Přírodovědnými předměty se v našem výzkumu myslí:

- matematika,
- fyzika,
- chemie,

- biologie / přírodopis,
- informační a komunikační technologie,
- zeměpis / geografie.

### 2.3.3 Výchovné předměty

Konečně mezi výchovné předměty patří:

- tělesná výchova,
- výtvarná výchova,
- hudební výchova,
- pracovní činnosti.

## 2. 4 Hypotézy

Vzhledem k našim stanoveným cílům práce nás zajímaly tyto otázky:

1. Které tři problémy se v práci učitele vyskytují nejčastěji? Které tři problémy jsou pro učitele v jejich práci nejobtížnější?
2. Vedou tyto tři nejčastější problémy k syndromu vyhoření?
3. Vyhoří učitelé přírodovědných předmětů častěji / dříve než učitelé humanitních a výchovných předmětů?

Uvádíme je v podobě pro statistické vyhodnocení, formulované v alternativní a nulové hypotéze:

1.  $H_0$ : Šimoník uvádí jako nejobtížnější činnosti učitele: Práce s neprospívajícími žáky; Udržení kázně při vyučování; Udržení pozornosti žáků, a jako největší problémy ve své práci je uvádějí i současní učitelé.  
 $H_A$ : Pro současné učitele nejsou tyto 3 problémy největší.

2.  $H_0$ : Mezi třemi největšími problémy v práci učitele a syndromem vyhoření neexistují statisticky významné rozdíly.  
 $H_A$ : Tři největší problémy, které učitelé uvedli, vedou k syndromu vyhoření.
3.  $H_0$ : Mezi vyhořením učitelů přírodovědných předmětů a učitelů humanitních a výchovných předmětů neexistuje statisticky významný rozdíl.  
 $H_A$ : Učitelé přírodovědných předmětů vyhoří dříve / častěji než učitelé předmětů humanitních a výchovných.

### 3. Metody a techniky získávání a zpracování údajů

Pokud chceme získat empirická data pro pedagogický výzkum, využíváme k tomu metody, které jsou označovány jako metody empirické. Mezi ně lze řadit metody explorativní, behaviorální, psychosémantické, experimentální ad. Mimo metody empirické, jež jsou zaměřeny na sběr a analýzu dat, můžeme ve výzkumu použít také metody teoretické analýzy a metody historicko-srovnávací. (Srov. Chráska, 2003, s. 11; Pelikán, 2011, s. 95).

Zatímco metodou řada autorů (viz Pelikán, 2011, s. 92-94) chápe celý komplex různorodých speciálních činností, jako jakýsi návod k postupu výzkumníka pro dosažení stanovených cílů, technikou rozumíme již „...konkrétní, přesně stanovený nástroj k shromažďování, analýze či vyhodnocování (měření) dat výzkumu...“ (Průcha, in Pelikán, 2011, s. 94).

Metoda je tedy obecně cesta, kterou dosáhneme svých stanovených cílů pro konkrétní výzkum, zahrnující široký úhel pohledu na zkoumaný problém, přičemž technika bývá považována za součást metody, za konkrétní operační nástroj realizace metody.

#### 3.1 Konkrétní metody a techniky získávání údajů použité ve výzkumu

Jelikož podstatou dotazníku je zjištění dat, informací o respondentovi a jeho mínění, názorů a postojů, vybrali jsme ho jako techniku sběru dat pro náš výzkum, který od respondentů potřeboval takové údaje získat. Navíc lze dotazník distribuovat většímu počtu respondentů, než je tomu u jiných technik – např. rozhovoru. Dotazník (ale také např. rozhovor, sociometrické testy, pedagogické pozorování, besedu, anketu) řadíme mezi metody explorativní (také explorační), jež jsou typické získáním informací z výpovědí samotných respondentů (Srov. Vaněk, in Horák, Chráska, 1989, s. 30; Chráska, 2003, s. 11; Pelikán, 2011, s. 96-97, 104-105).

Dotazník představuje techniku kladení písemných otázek, na které respondent také písemně odpovídá. Někdy bývá jedinou možností, jak určité informace získat, i když musíme počítat s jistou subjektivitou respondentových odpovědí. Při jeho tvorbě jsme museli vzít v úvahu to, co chceme přesně dotazníkem zjistit a k čemu nám budou výsledky sloužit. Bylo-li to možné, pokládali jsme otázky uzavřené nebo polozavřené (především z důvodu lepšího statistického zpracování), u některých otázek jsme se však nemohli vyhnout jejich otevřenému položení.

Položky můžeme různě třídit, **Pelikán** (2011, s. 107-111) uvádí toto členění:

- A. Dle míry volnosti formulace odpovědi:**
  - a. uzavřené (parametrické a neparametrické),
  - b. polozavřené,
  - c. otevřené.
- B. Dle toho, zda je otázka samostatná, nebo zařazená do souboru tzv. škálovacích otázek.**
- C. Dle toho, jsou-li otázky přímé nebo nepřímé.**
- D. Dle poslání v dotazníku:**
  - a. zaměřené na vlastní výzkum,
  - b. pomocné (identifikační, kontaktní, nárazníkové (buffo), kontrolní).

**Chráška** (2000, s. 90-97) položky člení:

- A. Dle cíle, pro který je položka určena:**
  - a. obsahové (výsledkové),
  - b. funkcionální (kontaktní, funkcionálně-psychologické, filtrační, kontrolní).
- B. Dle formy požadované odpovědi:**
  - a. otevřené,
  - b. uzavřené.
- C. Dle obsahu, který položka zjišťuje:**
  - a. zjišťující fakta,

- b. zjišťující znalosti a vědomosti,
- c. zjišťující mínění, postoje a motivy.

V našem dotazníku (viz příloha č. 1) se vyskytují dvě polozavřené otázky (otázka č. 5, 11), jedenáct otázek otevřených (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15) a dvě otázky uzavřené (4, 13). Všechny otázky jsou samostatné a až na dvě výjimky (8, 9) přímé. Dotazník obsahuje šest položek zaměřených na výzkum (3, 4, 5, 6, 8, 12), pět položek identifikačních (1, 11, 13, 14, 15), tři položky kontrolní (2, 7, 9) a jednu položku kontaktní (10).

Dle Chráska rozdělí jsou otázky 1, 4-8 a 11-15 obsahové, otázka 2 filtrační, 3 a 9 kontrolní, otázka 10 funkcionálně-psychologická. Otázky 1-3, 11-15 a 6 zjišťují fakta, zatímco otázky 4, 5, 7, 9 a 10 zjišťují mínění, postoje a motivy. Otázka 8 pak zkoumá znalosti a vědomosti.

### **3.2 Konkrétní metody a techniky zpracování údajů použité ve výzkumu**

Pro pedagogické jevy změřené dotazníkem (na úrovni nominálního měření) se často k jejich vyhodnocení používá statistický test významnosti chí-kvadrát, jež patří mezi neparametrické statistické testy a může mít několik podob – test dobré shody chí-kvadrát, test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. (Chráska, 2003, s. 80-102).

V našem výzkumu bylo užito dvou jeho podob. Pro ověření hypotézy č. 1 jsme užili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (pomáhá zjistit, zda se naměřené četnosti významně odlišují od teoretických četností, jež odpovídají nulové hypotéze), hypotéza č. 2 byla zkoumána pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku (používá se tehdy, má-li sestavená tabulka pouze dva řádky a dva sloupce) a konečně hypotézu č. 3 jsme ověřovali opět pomocí dvou testů nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

Mimo testu chí-kvadrát jsme však také u některých otázek použili kvalitativní metodu textové analýzy, která „...umožňuje lépe poznat stav věcí, objevovat nové

*fakty a souvislosti, uvědomovat si významné (...) části a celek (...), zkoumat příčiny a další souvislosti, odkrývat a formulovat zákonitosti.“ (Horák, Chráška, 1989, s. 39-40). Její výsledky uvádíme zpracované v tabulkách a grafech.*

## 4. Analýza a interpretace získaných údajů

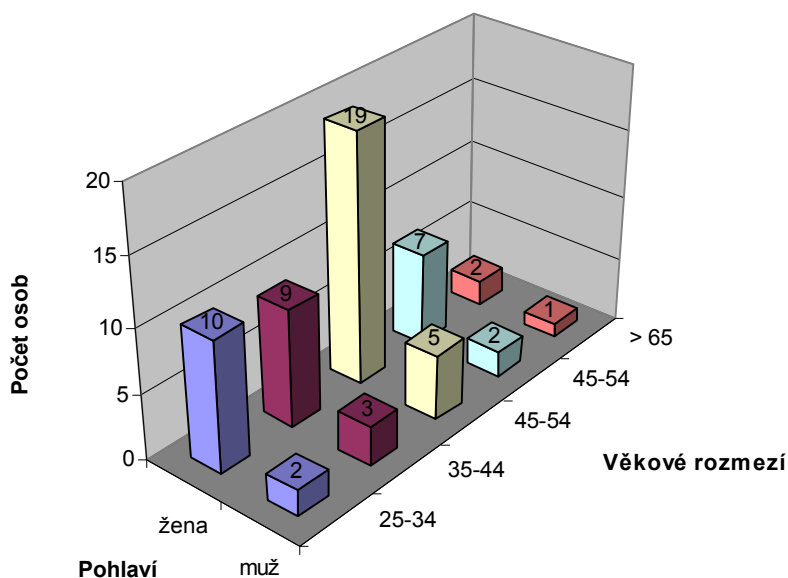
V první části analýzy výsledků výzkumu jsme se zaměřili na deskriptivní popis základních údajů o výzkumném souboru a jeho grafické vyjádření, dále také na zhodnocení a grafické vyjádření poznatků týkajících se teoretické části práce.

Ve druhé, relační části, se zabýváme ověřením výše stanovených hypotéz (viz kapitola 2.4).

Při interpretaci výsledků musíme přihlídnout nejen k celkovému počtu respondentů, ale také k zastoupení jednotlivých druhů předmětů, přičemž humanitní a výchovné tvořily 60 %, přírodovědné 40 % všech zúčastněných respondentů.

### 4.1 Deskriptivní část

Celkem se našeho výzkumu účastnilo 60 respondentů, z toho 47 žen (tj. 78,3 %) a 13 mužů (tj. 21,7 %).

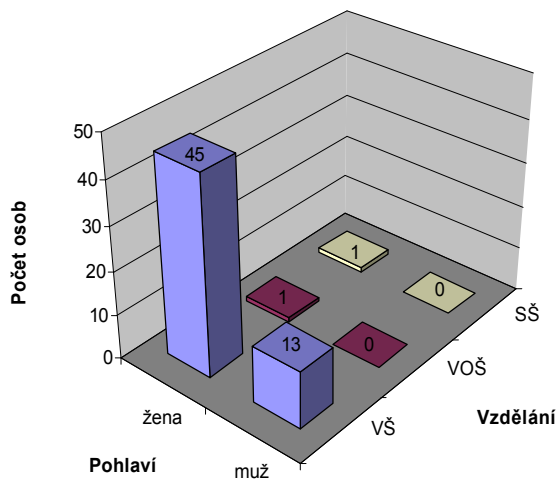


Graf č. 1 Respondenti dle pohlaví a věku

Co se týká daného vzorku, celkem 58 osob bylo vysokoškolsky vzdělaných (i když ne všichni dosáhli požadovaného učitelského studia), jedna žena dosáhla

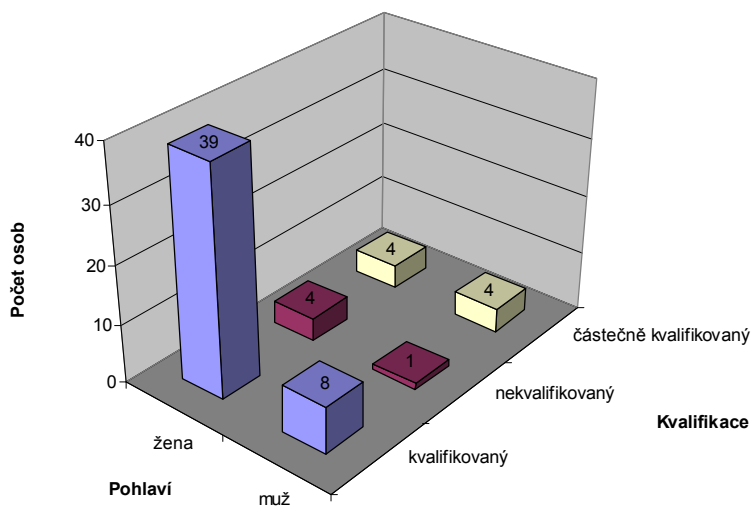


pouze vyššího odborného vzdělání a jedna žena dokonce učí pouze s vystudovanou střední školou.



Graf č. 2 Vzdělání respondentů

Jak jsme však již zmínili, ne všichni respondenti vystudovali učitelský obor, proto graf č. 3 ukazuje strukturu respondentů z hlediska jejich skutečné učitelské kvalifikace.

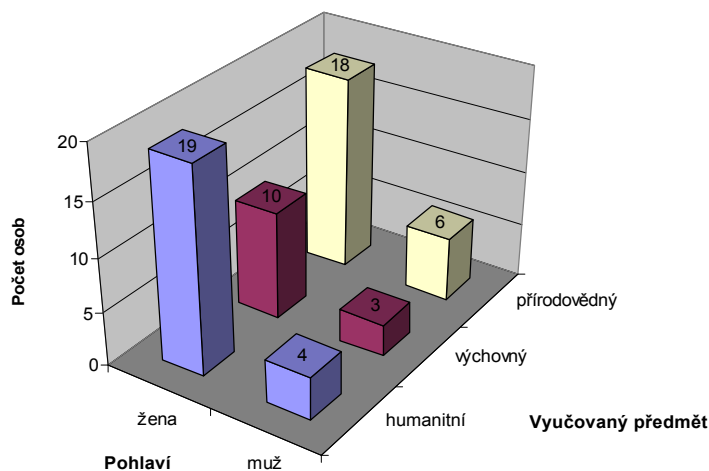


Graf č. 3 Kvalifikace respondentů

Položka „částečně kvalifikovaný“ znamená, že učitel disponuje požadovaným vzděláním pouze pro jeden jím vyučovaný obor (v případě, že vyučuje více předmětů než jeden nad 5 hodin týdně). „Nekvalifikovaným“ učitelem v našem výzkumu

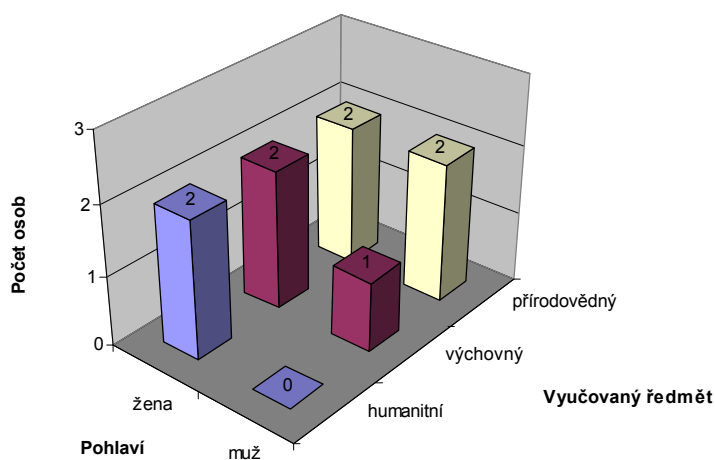
rozumíme takového učitele, který vyučuje předmět, na nějž nemá aprobaci nebo vůbec vyučuje aniž by dosáhl alespoň pedagogického minima.

Po celou dobu výzkumu jsme pracovali s rozdělením učitelů dle jimi vyučovaných předmětů na učitele předmětů humanitních, výchovných a přírodovědných, a proto v grafu uvádíme jejich přesné počty.



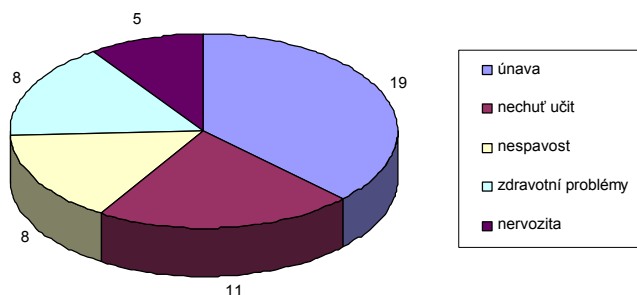
Graf č. 4 Rozdělení respondentů dle vyučovaného předmětu

Graf č. 5 naznačuje, kolika učitelů a kterých druhů předmětů v daném vzorku se aktuálně syndrom vyhoření týká. Všichni vyhořelí učitelé byli pro vyučování předmětu kompetentní, v daném vzorku tak nemůžeme hledat souvislost mezi vyhořením a nekompetentností k vyučování předmětu.



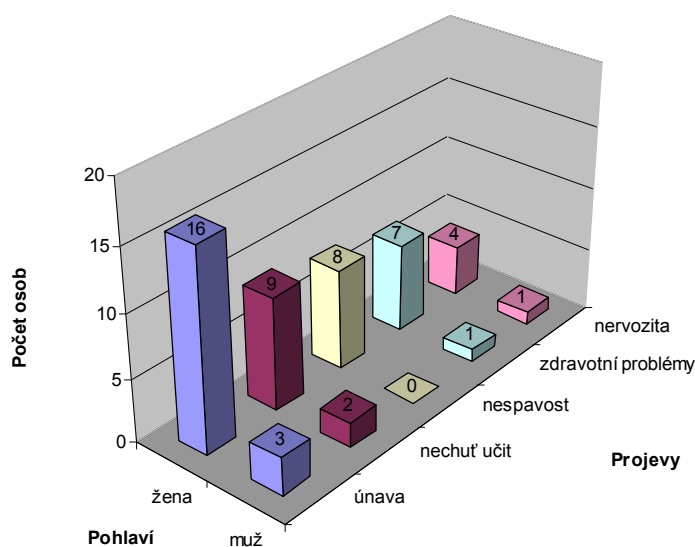
Graf č. 5 Počet vyhořelých respondentů

Dotazníkové položky č. 7 a č. 9 zjišťovaly, jak se syndrom vyhoření u respondentů, a z jejich pohledu také u kolegů, projevuje.



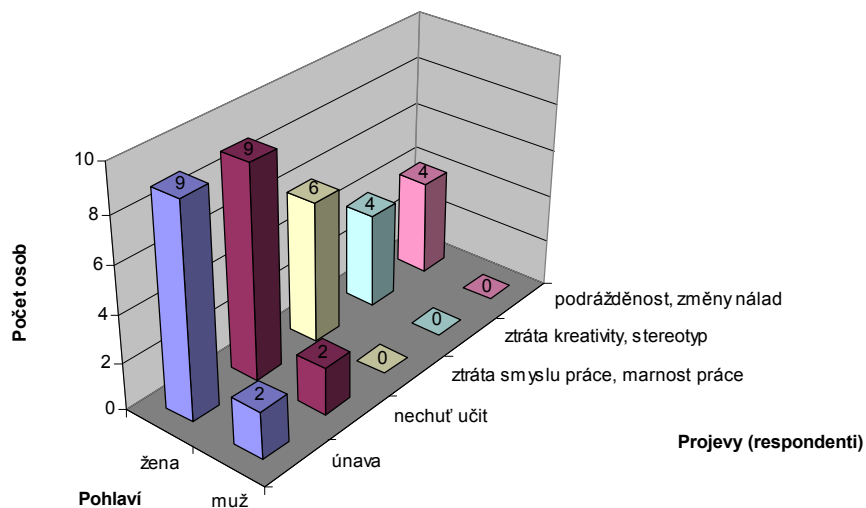
Graf č. 6 Pět nejčastějších projevů celkově

Celkově se u mužů projevilo nezájem o dění kolem sebe. Muži nejčastěji uváděli, že syndrom vyhoření ani jeho projevy u kolegů nepozorují, nebo ani nechtějí pozorovat – v několika případech dokonce jako preventivní opatření uvedli nezajímat se o problémy druhých. Ženy v našem výzkumu prokázaly opačný trend – častěji popisovaly projevy syndromu vyhoření u kolegů než u sebe.



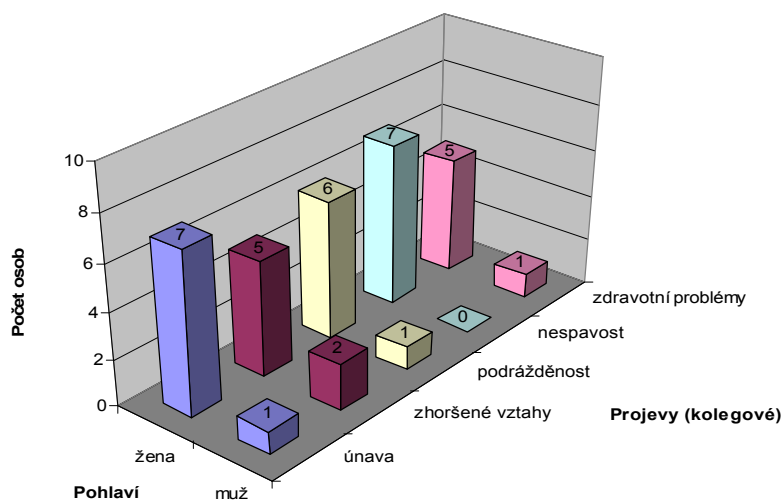
Graf č. 7 Pět nejčastějších projevů celkově dle pohlaví

Jak na kolezích, tak na sobě ženy nejvíce pociťovaly únavu a nechuť k práci či ztrátu jejího smyslu. Častou odpovědí se stala i podrážděnost a ztráta kreativity. Muži ve vztahu k sobě pozorovali větší únavu a nechuť učit, většina se však necítí být jakkoli dotčena žádným z projevů syndromu vyhoření.



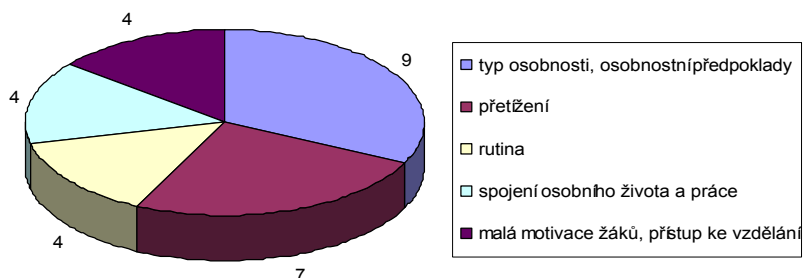
Graf č. 8 Pět nejčastějších projevů dle respondentů

Ženy u kolegů a kolegyně nejčastěji vnímaly jejich unavenost a nevyspalost. Pro muže byly nejvíce citlivou oblastí zhoršené mezilidské vztahy spojené s podrážděností a nezájmem kolegů o veškeré dění kolem nich. Nejčastěji si však všimli velké únavy spolupracovníků.



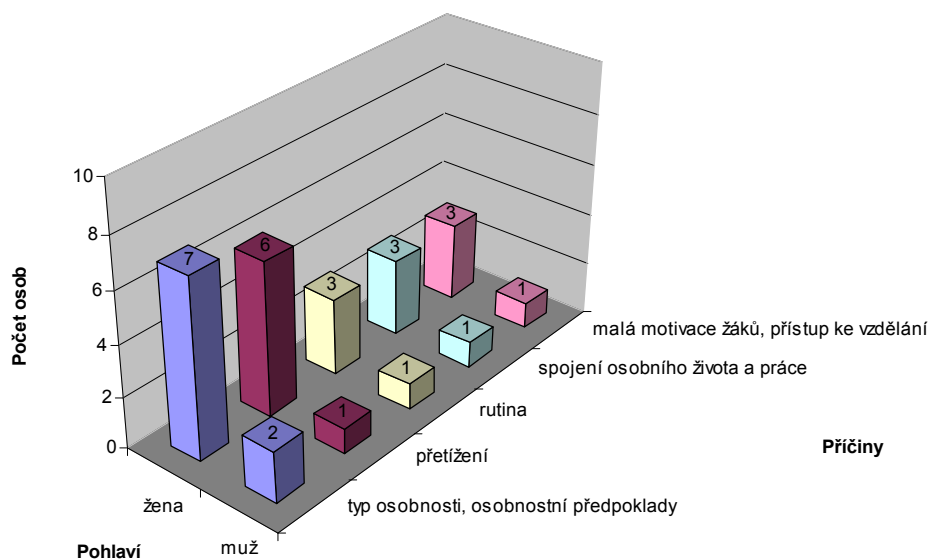
Graf č. 9 Pět nejčastějších projevů pozorovaných u kolegů

Pro přehled o celkových odpovědích opět na začátek uvádíme graf nejčastěji uváděných příčin vzniku burnoutu.



Graf č. 10 Příčiny celkově

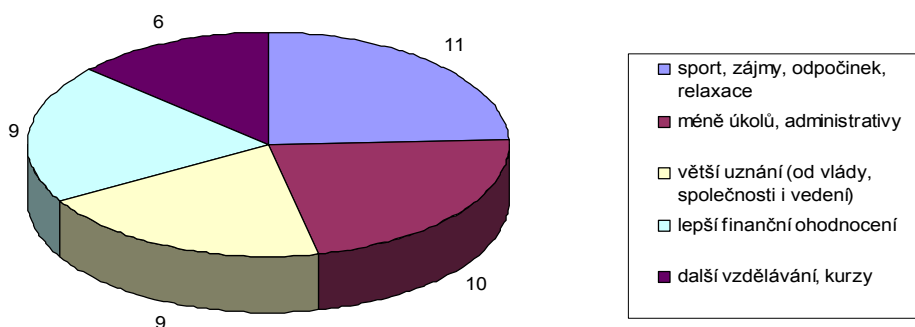
Další graf naznačuje, jaké zastoupení v celkových odpovědích mají odpovědi žen a mužů.



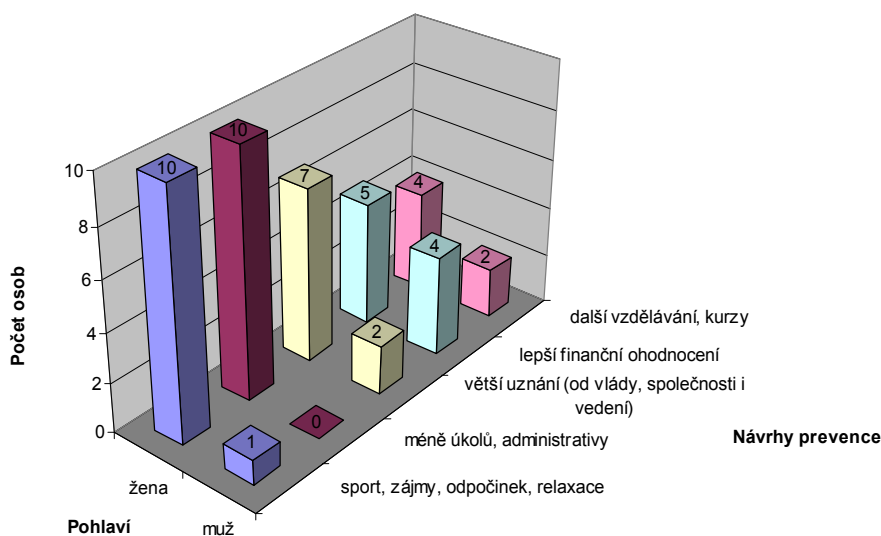
Graf č. 11 Příčiny dle pohlaví

Muži vedle typu osobnosti za příčinu vyhoření považují také nízké ohodnocení a špatný systém školství v České Republice. Z uvedených odpovědí vyplývá, že k vyhoření žen nejvíce přispívá přetížení a rutina, mnoho z nich se domnívá, že příčina vyhoření tkví v typu osobnosti.

Považujeme za podnětné zjistit od samotných učitelů co považují za důležitá preventivní opatření. Nejdříve také zde uvedeme pět nejčastějších návrhů, znázorněných v grafu jako odpovědi celkem a odpovědi dle pohlaví respondentů.



Graf č. 12 Pět nejčastějších návrhů prevence celkově



Graf č. 13 Pět nejčastějších návrhů prevence dle pohlaví

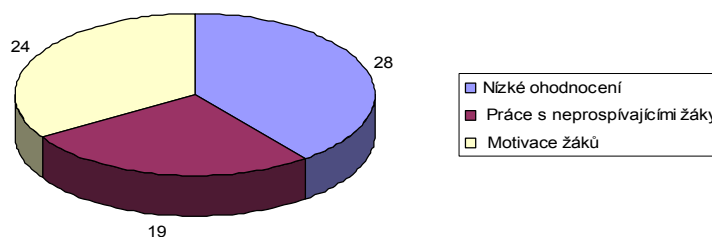
Kromě obecných doporučení jakými jsou sport, dostatek odpočinku, méně přetěžování (také ve smyslu snížení administrativy) nebo lepšího finančního ohodnocení (a také dostatku peněz na kvalitní pomůcky do výuky), se v odpovědích vyskytly i mnohé nové a zajímavé návrhy. Ve výzkumném šetření, které jsme provedli před dvěma lety (nepublikováno), se objevila zmínka o umožnění učitelů na

nějaký čas zcela odejít ze školního prostředí a věnovat se dalšímu vzdělávání nebo zcela jinému oboru. Dnes už by takovou možnost přivítala asi desetina dotázaných respondentů. Za další významný názor pokládáme požadavek učitelů na uzákonění větších pravomocí ve vztahu k žákům. Učitelům vadí, že v mnoha případech nemohou proti nekázní, absencím žáků a hlavně proti snižování autority a osoby učitele více zasáhnout. Hlavně muži vyslovili požadavek změny školského systému a vládní politiky v oblasti školství, muži i ženy by uvítali změnu postojů společnosti i dětí vůči jejich práci. Velice zajímavým návrhem se nám zdá být požadavek zavedení asistentů na pomoc s přípravou výuky (kterou většina učitelů vnímá jako zásah do jejich volného času, odtud pak také zřejmě vzniká pocit přetížení, samozřejmě v souvislosti s dalšími aspekty – např. přebytečnou administrativou).

## **4.2 Relaxační část**

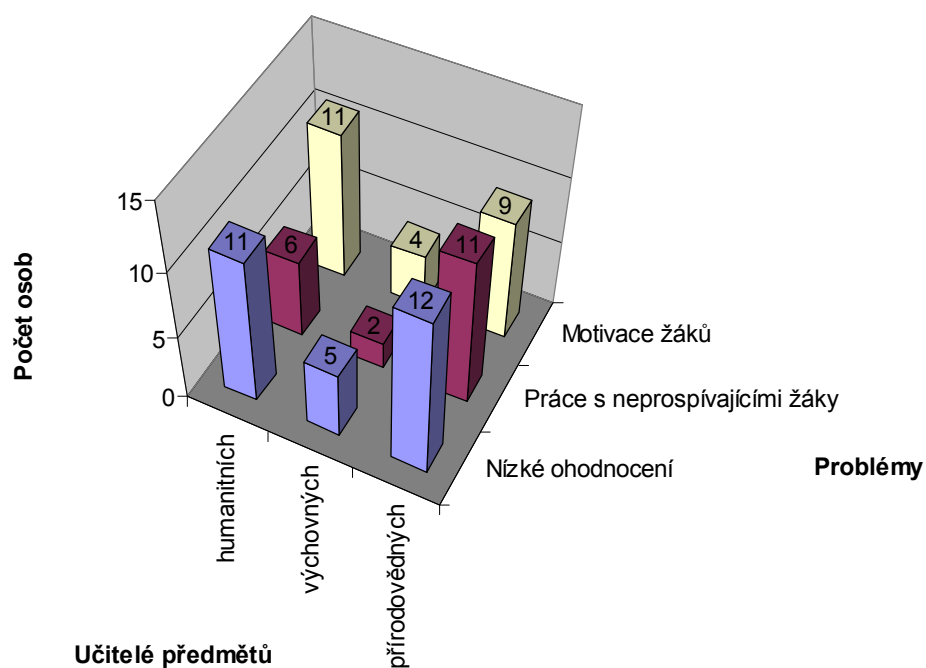
Čtvrtou otázkou v dotazníku jsme se pokusili učitele přimět k zamyšlení nad svou prací. Požádali jsme je o stanovení třech největších problémů, které zažívají při výkonu práce nebo činností s ní spojených. Chtěli jsme učitelům nabídnout výběr ne námi vymyšlených, ale skutečně se vyskytujících problémů. K sestavení deseti výběrových možností nám tak posloužily výsledky Šimoníkova výzkumu ohledně problémů začínajících učitelů, které však, jak on sám píše, lze zobecnit a vztáhnout i na učitele zkušené (Šimoník, 1995, s. 62-63, 68), a výsledky námi provedeného výzkumného šetření v roce 2010 (Žabčíková, 2010, s. 45-47). Z odpovědí vyplynulo, že za největší problémy spojené se svou profesí učitelé považují nízké ohodnocení (finanční, ale i morální), v těsném závěsu pak motivaci žáků (učitelé u žáků značně vnímají jejich negativní postoj ke škole a vzdělávání vůbec, což s sebou přináší další, přidružené problémy) a za třetí práci s neprospívajícími žáky (jež souvisí také právě s nízkou motivací žáků, kterým nezáleží na výsledcích studia).

Šest učitelů uvedlo, že v práci žádné problémy nemají. Ze zbývajících 54 učitelů jich 28 uvedlo problém s nízkým ohodnocením, což představovalo 51,9 %, pro 24 učitelů (44,4%) znamenala problém nízká motivace žáků a práci s neprospívajícími žáky považuje za problém 19 učitelů (35,2 %).



Graf č. 14 Tři největší problémy v práci učitele celkově

Uvádíme i výskyt těchto největších problémů dle druhů vyučovaných předmětů.



Graf č. 15 Tři nejčastější problémy v práci učitele dle druhu vyučovaného předmětu

Ověřením hypotézy č. 1 (viz kapitola 2.4) jsme chtěli potvrdit, že pro dnešní učitele nejsou tři největší problémy ty, jež zjistil v 90. letech Šimoník, ale tři zcela nové.



Tabulka č. 1 Přehled odpovědí učitelů na problémy v jejich práci

Problémy učitele ve škole	Učitelé předmětů			Σ
	humanitních	výchovných	přírodovědných	
A) náročnost práce	5	3	5	13
B) nízké ohodnocení	11	5	12	28
C) udržení kázně při vyučování	3	1	4	8
D) udržení pozornosti žáků	7	3	7	17
E) diagnostika osobnosti žáka	1	2	1	4
F) práce s neprospívajícími žáky	6	2	11	19
G) přetížení	5	5	7	17
H) chronický stres	5	3	4	12
CH) rutina	1	2	0	3
I) motivace žáků	11	4	9	24
Σ	55	30	60	145

Hypotézu jsme ověřovali na zvolené hladině významnosti 0,01 (1 %).

Tabulka č. 2 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy č. 1

Problém	V práci největší		Σ
	Je	Není	
udržení kázně při vyučování	8 (22)	46 (39,33)	54
udržení pozornosti žáků	17 (22)	37 (39,33)	54
práce s neprospívajícími žáky	19 (22)	35 (39,33)	54
Σ	44	118	162

$$\chi^2 = 8,909 + 1,136 + 0,409 + 1,131 + 0,138 + 0,477 = 12,2$$

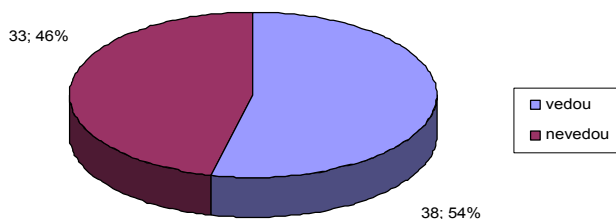
$$\text{počet stupňů volnosti } f = (3 - 1) \times (2 - 1) = 2$$

$$\chi^2_{0,01} (2) = 9,210$$

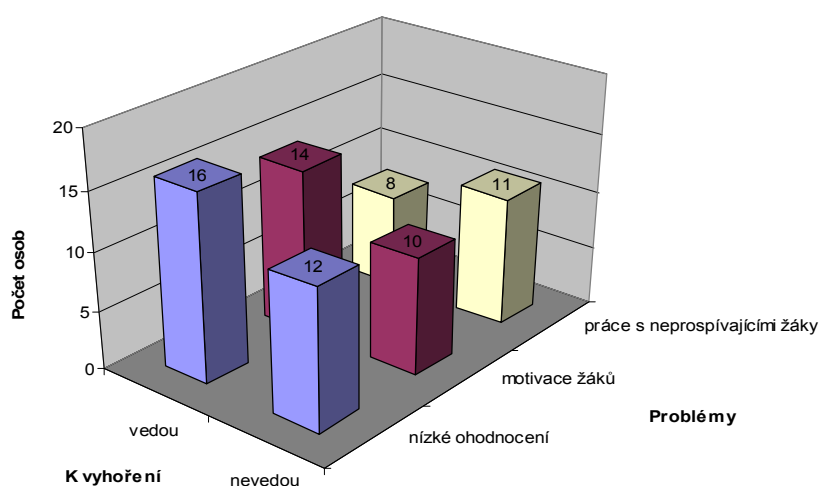
Hodnota testového kritéria chí-kvadrát činila 12,2. Po srovnání této hodnoty s kritickou hodnotou pro 2 stupně volnosti na hladině významnosti 0,01 (9,210) uvedenou ve statistických tabulkách (viz Chráska, 2003, s. 189) přijímáme hypotézu alternativní, a to znamená, že dnes nejsou pro učitele největší problémy v práci udržení kázně při vyučování, udržení pozornosti žáků a práce s neprospívajícími žáky.

Když si prohlédneme tabulku č. 1, vychází nám jako největší problémy nízké ohodnocení, motivace žáků a jako třetí práce s neprospívajícími žáky, jež se v 90. letech umístila na prvním místě.

Druhou hypotézou jsme ověřovali, zda tyto tři největší problémy v práci učitele vedou nebo nevedou k vyhoření. K získání potřebných dat nám sloužila dotazníková otázka č. 5, kde učitelé vyjadřovali svůj názor.



Graf č. 16 Názor učitelů, zda jimi zvolené problémy vedou nebo nevedou k vyhoření



Graf č. 17 Přehled odpovědí učitelů na otázku, zda tyto problémy vedou k vyhoření

Tabulka č. 3 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy č. 2

Problémy vedou k vyhoření	Problémy (výběr z deseti možností)		Σ
	tři největší problémy v práci učitele	sedm ostatních problémů	
ano	38	55	93
ne	33	19	52
Σ	71	74	145

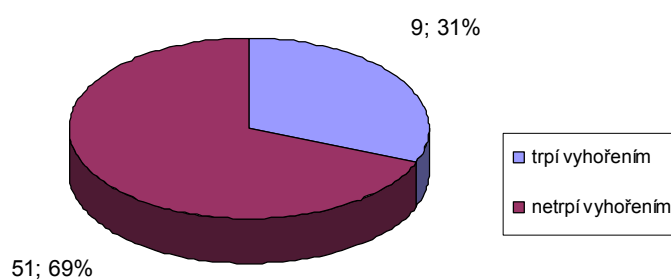
$$\chi^2 = 145 \cdot \frac{(38 \cdot 19 - 55 \cdot 33)^2}{93 \cdot 71 \cdot 74 \cdot 52} \cong 6,818$$

počet stupňů volnosti  $f = (2 - 1) \times (2 - 1) = 1$

$$\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$$

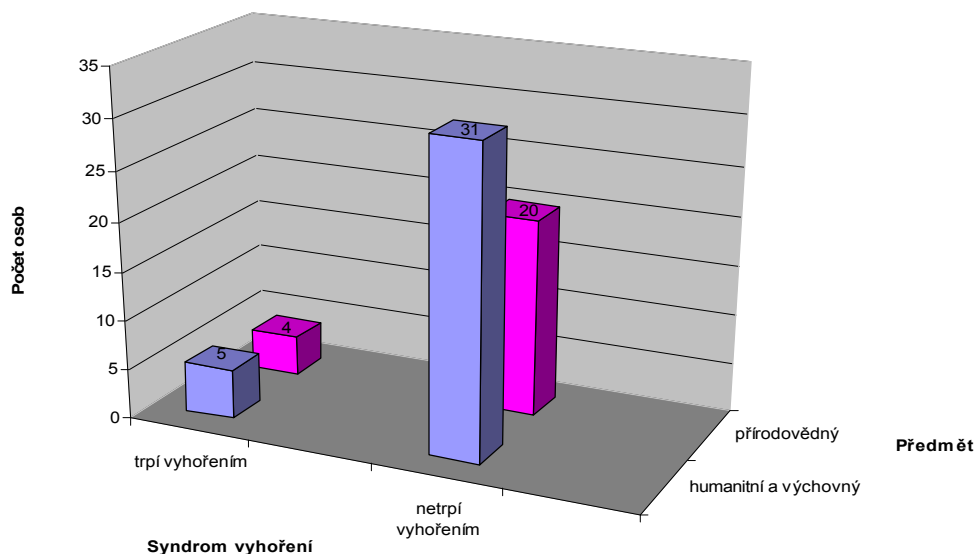
Vypočítaná hodnota  $\chi^2$  je větší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$ , proto i v tomto případě odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní – tři námi zjištěné největší problémy v práci učitelů vedou u daného vzorku respondentů k syndromu vyhoření.

Třetí hypotéza zjišťovala významnost vztahu mezi vyhořením učitelů humanitních a výchovných předmětů a mezi vyhořením učitelů předmětů přírodovědných.



Graf č. 18 Celkový přehled vyhořelých učitelů

Z grafu č. 19 můžeme vypočítat výskyt syndromu vyhoření v zastoupení jednotlivých druhů vyučovaných předmětů.



Graf č. 19 Přehled učitelů, kteří trpí syndromem vyhoření

Tabulka č. 4 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy č. 3

Syndrom vyhoření	Předmět		Σ
	humanitní a výchovný	přírodovědný	
trpí vyhořením	5	4	9
netrpí vyhořením	31	20	51
Σ	36	24	60

$$\chi^2 = 60 \cdot \frac{(5 \cdot 20 - 4 \cdot 31)^2}{9 \cdot 36 \cdot 24 \cdot 51} \cong 0,087$$

$$\text{počet stupňů volnosti } f = (2 - 1) \times (2 - 1) = 1$$

$$\chi^2_{0,01} (1) = 6,635$$

Hodnota testového kritéria u třetí hypotézy činí 0,087 a při porovnání s kritickou hodnotou (6,635) musíme přijmout hypotézu nulovou. Mezi tím, zda častěji vyhoří učitelé přírodovědných než humanitních a výchovných předmětů, neexistuje statisticky významný rozdíl.

Pokud si však pozorně prohlédneme tabulku č. 4, vidíme, že celkový počet zástupců pro humanitní a výchovné (tvoří 60 % všech zúčastněných učitelů) a pro přírodovědné předměty (40 %) se liší. Proto v následující tabulce přinášíme procentuelní přehled vyhořelých učitelů podle druhů vyučovaných předmětů.

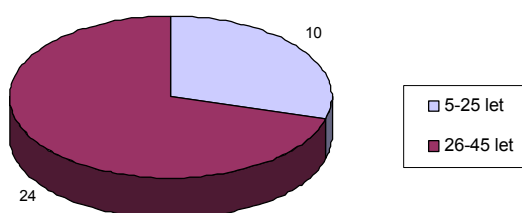
Tabulka č. 5 Procenta vyhořelých učitelů dle vyučovaných předmětů

Syndrom vyhoření	Předmět	% z celkového počtu	Předmět	% z celkového počtu	Σ (%)
	hum. a výchovný	36	přírodovědný	24	
trpí vyhořením	5	14	4	17	9 (31 %)
netrpí vyhořením	31	86	20	83	51 (69 %)
Σ	36	100	24	100	60 (100 %)

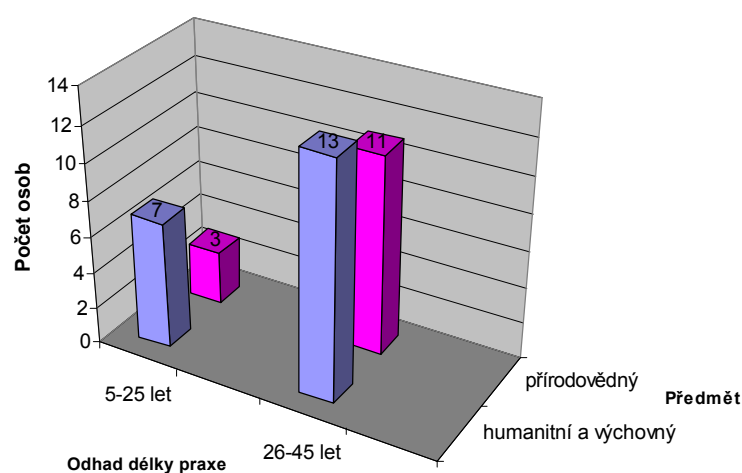
Z tabulky je patrné, že v daném souboru učitelů častěji vyhořeli zástupci přírodovědných předmětů, čímž by se nám potvrdila hypotéza alternativní.

Druhá část třetí hypotézy se věnovala vyhoření učitelů z toho hlediska, zda dříve vyhoří učitelé předmětů přírodovědných nebo humanitních a výchovných.

Nejdříve přinášíme celkový, i dle vyučovaných předmětů rozdělený, názor učitelů na pravděpodobnou dobu jejich vyhoření.



Graf č. 20 Celkový přehled odhadu délky praxe, za kterou dojde k vyhoření



Graf č. 21 Odhad délky praxe učitele, za kterou dojde k syndromu vyhoření

Kontingenční tabulku jsme sestavili pomocí otázky č. 1, 6 a 12. Porovnáním věku, praxe a odhadu, kdy u učitele může dojít k syndromu vyhoření nám vyšel odhad délky praxe, za kterou by učitelé, rozdělení dle druhů vyučovaných předmětů, mohli vyhořet. Na otázku odpovědělo celkem 38 respondentů (z 60), 4 uvedli, že k vyhoření může dojít kdykoli.

Tabulka č. 6 Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy č. 3

Odhad délky praxe, za kterou dojde k SV	Předmět		Σ
	humanitní a výchovný	přírodovědný	
5-25 let	7	3	10
26-45 let	13	11	24
Σ	20	14	34

$$\chi^2 = 34 \cdot \frac{(7 \cdot 11 - 3 \cdot 13)^2}{10 \cdot 20 \cdot 14 \cdot 24} \cong 0,731$$

$$\text{počet stupňů volnosti } f = (2 - 1) \times (2 - 1) = 1$$

$$\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$$

Pro druhou část, po porovnání výsledného  $\chi^2$  a kritické hodnoty  $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$ , musíme přijmout nulovou hypotézu. Nepodařilo se tak prokázat statisticky významný vztah mezi délkou praxe a vyhořením, čili nemůžeme určit, u kterých učitelů dojde k vyhoření dříve.

## 5. Shrnutí a diskuse výsledků

Výzkumu se celkem zúčastnilo 47 žen a 13 mužů, přičemž nejpočetněji zastoupená byla skupina ve věku 45-54 let. Vysokoškolsky vzdělaní představovali 96,7 %, ovšem pouze 78,3 % mělo kvalifikaci pro svůj předmět. Zcela nekvalifikovaných pro vyučovaný obor se v našem vzorku nacházelo 5 (8,3 %), částečně kvalifikovaných 8 (13,3 %). Humanitní a výchovné předměty byly zastoupeny 36 respondenty, zbylých 24 respondentů představovalo přírodovědné předměty.

Syndrom vyhoření se u respondentů nejčastěji projevuje únavou, nechutí učit, nespavostí, zdravotními problémy a nervozitou. Ženy také často uváděly ztrátu kreativity, muži zase podrážděnost a zhoršené vztahy s kolegy i žáky.

Za nejčastější příčinu vyhoření označili učitelé osobnostní předpoklady k výkonu práce, dále přetížení, rutinu, spojení osobního života a práce (také ve smyslu přenášení soukromých problémů do školy, nejen práce do osobního života) a celkově špatný přístup žáků, rodičů a celé společnosti ke vzdělávání, s čímž souvisí malá motivace žáků k učení.

Učitelé si uvědomují potřebu odpočinku, relaxace, věnování se sportu a svým zájmům, požadují méně úkolů a administrativy, rádi by, kdyby se jim dostalo většího uznání od vedení, společnosti i vlády, přáli by si být lépe finančně ohodnoceni a požadují další vzdělávání a kurzy.

Odpovědi učitelů v oblasti projevů, příčin, ani návrhů prevence nepřinesly nové poznatky. Jimi poskytnuté údaje se shodují s projevy, příčinami a preventivními opatřeními uvedenými v kapitolách 2.2, 2.3 a 2.5 teoretické části diplomové práce.

Pro daný vzorek respondentů jsou největší problémy v práci nízké ohodnocení (finanční i slovní), nízká motivace žáků k učení a vzdělávání a práce s neprospívajícími žáky, přičemž se zároveň domnívali, že by u nich tyto problémy mohly vést k vyhoření. Devět respondentů (6 žen a 3 muži) se cítí vyhořelých, což činí 31 % zúčastněných učitelů, a toto číslo je o 10 % vyšší, než v průměru uvádějí řešitelé jiných výzkumů, jejichž rozpětí činí 10-20% vyhořelých (viz kapitola 2.4). Šest se jich nacházelo ve věkových skupinách od 45 let. Dalo by se předpokládat, že

tak mají za sebou 20 a víceletou praxi, a to je právě doba, v níž, podle literatury, nejčastěji dochází k vyhoření (či naopak také zkraje kariéry). Výzkumem se pro daný vzorek nepotvrdila souvislost mezi vyučovaným předmětem a vyhořením (stále se však domníváme, že by syndrom vyhoření a vyučovaný předmět mohli být v závislosti, kterou by však bylo třeba potvrdit výzkumem většího rozsahu) ani mezi syndromem vyhoření a kvalifikovaností učitele (všichni vyhořelí učitelé z daného vzorku respondentů měli k vyučování předmětu potřebnou kvalifikaci).

Při srovnání třech námi zjištěných největších problémů s jinými obdobnými výzkumy můžeme vidět jistou podobnost v odpovědích. Práce s neprospívajícími žáky se v Šimoníkové (1995, s. 63) výzkumu ocitla na prvním místě problémovosti, na jeho výzkum v roce 2005 navázal Klapal (in Vašátková, 2005, s. 121), pro jehož vzorek byla druhým nejčastějším problémem v práci aktivizace žáků (mohla by odpovídat dnešnímu problému motivace žáků), nezájem žáků o učení (srovnatelný s motivací žáků k učení) se ve výzkumu Vašutové (2004, s. 138) umístil mezi prvními třemi největšími problémy (Vašutová neuvádí přesné pořadí) a z jiného jí provedeného výzkumu (tamtéž, s. 135) se nejvýznamnějším problémem staly poruchy učení žáků (což odpovídá našemu problému práce s neprospívajícími žáky), nízké ohodnocení uváděli učitelé jako třetí nejčastější příčinu vyhoření v našem výzkumném šetření provedeném před dvěma lety (Žabčíková, 2010, s. 45). Největší psychickou zátěží se pro učitele stává atmosféra ve školství, organizační změny a chování žáků (Židková, Martinková, 2003, s. 9), které je čím dál více vulgárnější, neukázněné, až agresivní.



## ZÁVĚR

Pojem syndrom vyhoření je v zahraniční, a zvláště pak v české literatuře, pojmem mladým, ne však už samotný syndrom. Již dávno před jeho definováním byly učitelům (a nejen jim) známy příznaky a projevy syndromu vyhoření, označované pod různými pojmy. Byly to například pracovní vyčerpání, psychické vyčerpání nebo únava z dětí. Vždy ale označovaly záluďný syndrom vyhoření.

Přestože ze začátku byl v naší společnosti o syndrom vyhoření malý zájem, dnes se s ním již v mnoha profesích počítá. Vzniklo několik ucelených publikací vztahujících se k pomáhajícím profesím, odborníci z oblasti pedagogiky o něm diskutují a dá se říci, že se snaží poskytnout budoucím generacím učitelů alespoň základní poznatky.

Na různých výzkumech i v literární tvorbě samotných učitelů můžeme pozorovat, že mají o problematiku syndromu vyhoření zájem. Zvláště ve sbornících můžeme na jednom místě najít na burnout syndrom pohled několika autorů.

Stále ale v české pedagogice nenajdeme ucelenou publikaci o syndromu vyhoření, jak uvádí také Průcha (Moderní pedagogika, 2002, s. 229), a povědomí širší populace o syndromu vyhoření je také stále malé, což dokládá např. pořad Nikdo není dokonalý (vysílaný dne 6. 9. 2011).

Mezi hlavní příznaky syndromu vyhoření řadíme ztrátu motivace a zájmu o profesi, depersonalizaci, nespokojenost s vlastní prací a pocit naprosté nedostačivosti a zbytečnosti, které vzešly z původně velkého nasazení a nadšení. Milovaná práce, která nám zpočátku dělala radost, která ale postupně přestala přinášet potřebné uspokojení při stejně vysokém pracovním nasazení, vede člověka k pocitům vyčerpání a k jejímu negativnímu vnímání. V poslední fázi vyhoření již není člověk schopen ani ochoten svou práci vykonávat a změna pracovního místa je tak jedinou možností řešení.

Celá řada symptomů syndromu vyhoření odpovídá symptomům jiných nemocí. Zda jde v konkrétním případě o burnout rozpoznáme podle toho, že se myšlenky, pocity i činy postiženého orientují převážně na pracovní oblast, zatímco např. k depresi vedou i problémy v osobním životě.

Stav učitelstva je díky jeho velké fluktuaci a nenastupování mladých absolventů do škol oslaben. Učitelé jsou vystaveni nejrůznějším tlakům a požadavkům společnosti, sami si se svým povoláním někdy nevědí rady. Dlouhodobá nespokojenost a přetížení, nejistota, strach z budoucnosti – to jsou jen některé důvody vedoucí k učitelskému vyhoření.

Burnout zřejmě k pomáhajícím profesím neodmyslitelně patří. Po určité době se téměř u každého pracovníka objeví některé z charakteristických projevů burnoutu, ne každý mu ale podlehne. Odolnost jedince vůči syndromu vyhoření závisí na mnoha faktorech. Důležité je pěstovat si bohatý osobní život, udržovat četná přátelství a dobré rodinné vztahy jakožto svou sociální oporu. Za podstatnou preventivní složku vyhoření je považován profesní rozvoj, neupadání do rutiny a další vzdělávání pracovníka.

Mezi hlavní problémy současného učitelství patří rozšiřování pole působnosti učitele, kladoucí požadavek na utváření hodnot, postojů a klíčových kompetencí, s nimiž souvisí nutnost stanovení profesního standardu. Je to úkol pro učitele samotné (ochota přijmout standard a řídit se jím), ale zejména pro decizní sféru. Na ní spočívá požadavek formulování a legislativní zakotvení standardu, který má přispět k profesionalizaci učitelského vzdělávání i povolání. Velkým úspěchem profesionalizace je již samo vysokoškolské vzdělávání učitelů a povinnost zvyšování kvalifikace v dalším vzdělávání. Mnohými autory byly také již stanoveny klíčové kompetence učitele, tedy jaké má učitel mít hodnoty, dovednosti, znalosti, kvality, aby byl dobrým, kvalitním, kompetentním učitelem. „***Být dobrým učitelem znamená ovládat strategie vyučování a učení, být odolný vůči stresům školního prostředí, umět jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen řešit výchovné situace a pedagogické problémy, umět poradit žákům, jak se lépe učit, efektivně komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků, být flexibilní a tvořivý v pedagogické práci, být náročný, zodpovědný a důsledný vůči sobě i svým žákům. Být empatický a tolerantní, kooperativní a kolegiální ve svém profesním prostředí.***“ (Vašutová, 2007, s. 7).

Dle našeho názoru musí být klíčové kompetence stanoveny realisticky, ne idealisticky, jak se s takovým pojetím můžeme v mnohých koncepcích setkat. Myslíme si, že při dodržení tohoto požadavku přispěje uznání profesionality učitelů,

prostřednictvím uzákoněného standardu, k vyššímu společenskému uznání učitelů i k jejich lepšímu finančnímu ohodnocení.

V oblasti učitelství stále existuje mnoho oblastí, jež by si zasloužily hlubší prozkoumání. My jsme se pokusili o zmapování fenoménu syndromu vyhoření a jeho spojitosti s klíčovými kompetencemi či aprobační učitelů a věříme, že naše diplomová práce vnesla o trochu více světla do problematiky syndromu vyhoření a přispěje tak k jeho lepšímu zvládnutí, nebo ještě lépe k jeho předcházení. Budeme rádi, když se práce stane zdrojem informací pro studenty učitelství, učitele i pracovníky školských úřadů.

## LITERATURA A ZDROJE

1. BARTOŠÍKOVÁ, I. *Podkladové materiály ke kurzu Syndrom vyhoření a jeho prevence* konaného dne 27. - 28. dubna a 5. května 2006. Brno: Vzdělávací centrum Diecézní charity Brno, 2006. ISBN neuvedeno.
2. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 111-362. ISBN 80-7178-463-X.
3. ČERNÝ, J. Pracovním nástrojem učitele je jeho osobnost. In *Informatorium 3-8*, Praha: Portál, 2007, roč. 14, č. 7, s. . ISSN 1210-7506.
4. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel – příprava na profesi*. 1. vyd., Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
5. FABIÁNKOVÁ, B. Rozvíjení sebereflektivních dovedností studentů v didaktice prvouky a profesionálním praktiku. In Švec, V. *Cesty k učitelské profesi – utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, s. 168-183. ISBN 80-7315-035-2.
6. FIALOVÁ, I., SCHNEIDEROVÁ, A. Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů. In Řehulka, E., Řehulková, O. *Učitelé a zdraví I*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, s. 55-66. ISBN 80-902653-0-8.
7. GALLA, K., SEDLÁŘ, R. *Otokar Chlup a česká pedagogika*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1988. ISBN neuvedeno.
8. HAVLÍK, R. Profesionalita učitele jako úkol. In Škoda, J. Doulík, P. *Profese učitele a současná společnost*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2004. ISBN 80-7044-571-8.
9. HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.
10. HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-739-4.
11. HONZÁK, R. *Syndrom vyhoření* [online]. [cit. 19. 10. 2011]. Dostupné z: <http://www.radkin.estranky.cz/clanky/burn-out.html>
12. HORÁK, F., CHRÁSKA, M. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

13. HRDLIČKA, M., KURIC, J., BLATNÝ M. *Krize středního věku - úskali a šance*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-168-9.
14. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. 1 vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0765-5.
15. CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Dotisk 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-7067-798-8.
16. CHRÁSKA, M., KLAPAL, V. Typologie učitelů základní školy podle preferencí učitelských dovedností. In Škoda, J., Doulík, P., *Profese učitele a současná společnost*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2004. ISBN 80-7044-571-8.
17. JEKLOVÁ, M., REITMAYEROVÁ, E. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-74-1.
18. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Burnout: Úvod do problému. In Řehulka, E., Řehulková, O. *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, s. 43-54. ISBN 80-902653-0-8.
19. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření: Informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu*. 2. rozš. a doplněné vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.
20. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Syndrom vyhoření - rekapitulace současného stavu poznání a perspektivy do budoucna. In *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, Praha: Academia, 2008, roč. 52, č. 4, s. 351-365. ISSN 0009-062X.
21. KLAPAL, V. Ubývá potíží s léty praxe? In Vašátková, J. *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005 s. 119-121. ISBN 80-244-1079-6.
22. KNOTOVÁ, D. Role učitele- výchovného poradce a možnosti jeho vzdělávání. In Škoda, J., Doulík, P., *Profese učitele a současná společnost*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2004. ISBN 80-7044-571-8.

23. KRAJSKÁ HYGIENICKÁ STANICE ZLÍN, *Syndrom vyhoření*. Zlín: Krajská hygienická stanice Zlín, 2002 [online]. [cit. 19. 10. 2011]. Dostupné z: [http://www.heureka-cz.eu/index\\_4fcf990f181d73b7c68fc7b01dbb7244.html#top](http://www.heureka-cz.eu/index_4fcf990f181d73b7c68fc7b01dbb7244.html#top)
24. KRAUS, B. Profese učitele a sociálně pedagogická činnost. In Škoda, J., Doulík, P., *Profese učitele a současná společnost*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2004. ISBN 80-7044-571-8.
25. KRATOCHVÍLOVÁ, S. Jak dál? Učitelům může pomoci osobní kouč. In *Rodina a škola*, Praha: Portál, 2010, roč. LVII, č. 6, s. 18-19. ISSN 0035-7766.
26. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998. ISBN 8071695513.
27. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-774-4.
28. KURELOVÁ, M. *Učitelská profese v teorii a v praxi*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 1998. ISBN 80-7042-138-X.
29. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
30. *Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice – Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
31. Nařízení vlády č. 361/2007 Sb., kterým se stanoví podmínky ochrany zdraví při práci. in *Sbírka zákonů České republiky*. 2007, částka 111, s. 5086. Dostupný z: <http://www.tzb-info.cz/pravni-predpisy/narizeni-vlady-c-361-2007-sb-kterym-se-stanovi-podminky-ochrany-zdravi-pri-praci>.
32. NEZVALOVÁ, D. Strategie a techniky k rozvoji reflexivního myšlení budoucích učitelů. In Švec, V. *Cesty k učitelské profesi – utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, s. 55-66. ISBN 80-7315-035-2.
33. *Nikdo není dokonalý speciál*, díl 450. TV, Prima. 6. září 2011. 20:00.
34. NOVÁK, B. *Pedagogická způsobilost v koncepci pregraduálního vzdělávání učitelů na pedagogické fakultě UP v Olomouci*. 1. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0255-6.
35. PAULÍK, K. Co obtěžuje učitele různých typů škol. In Řehulka, E., Řehulková, O. *Učitelé a zdraví 1*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, s. 35-41. ISBN 80-902653-0-8.

36. PAULÍK, K. Pracovní zátěž učitelů a jejich hodnocení vlastního zdraví. In Řehulka, E. *Teachers and health 6*. Brno: Paido, 2004, s. 82-90. ISBN 80-7315-093-X.
37. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
38. POLÁK, M. *Syndrom vyhoření a učitelé*. ARG, 2005 [cit. 19. 10. 2011]. Dostupné z: [http://www.arg.cz/Dokumenty/Konference\\_Prachatice\\_2005/Syndrom\\_vyhoreni\\_reditele.doc](http://www.arg.cz/Dokumenty/Konference_Prachatice_2005/Syndrom_vyhoreni_reditele.doc).
39. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přepr. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 171-233. ISBN 80-7178-631-4.
40. PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-621-7.
41. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
42. RUSH, M. D. *Syndrom vyhoření*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-074-8.
43. ŘEHULKA, E. *Teachers and health 6*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-093-X.
44. ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. *Učitelé a zdraví I*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998. ISBN 80-902653-0-8.
45. SCHMIDBAUER, W. *Syndrom pomocníka*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-369-7.
46. SPILKOVÁ, V. Kvalita učitele a profesní standard. In Spilková, V., Vašutová, J. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: UK PF, 2008, s. 95-103. ISBN 978-80-7290-384-9.
47. SPILKOVÁ, V. Kvalita učitele a profesní standard. In Spilková, V., Tomková, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, s. 21-56. ISBN 978-80-7290-496-9.

48. SPILKOVÁ, V. Profesionalizace učitelského vzdělávání – změna paradigmat a nové výzvy pro výuku pedagogických disciplín. In Škoda, J., Doulík, P. *Profese učitele a současná společnost*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2004. ISBN 80-7044-571-8.
49. SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
50. SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr. Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: UK PF, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
51. SVATOŠ, T., HOLÝ, I. Konvergentní přístup k utváření dovedností studentů. In Švec, V. *Cesty k učitelské profesi – utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, s. 208-226. ISBN 80-7315-035-2.
52. ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. 1. dotisk prvního vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
53. ŠKODA, J., DOULÍK, P. *Profese učitele a současná společnost*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2004. ISBN 80-7044-571-8.
54. ŠVEC, V. *Cesty k učitelské profesi – utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.
55. ŠVEC, V. Pedagogické dovednosti v kontextu profesionálního vývoje učitelů. In Švec, V. *Cesty k učitelské profesi – utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, s. 282-300. ISBN 80-7315-035-2.
56. ŠVEC, V. Předpoklady rozvíjení pedagogických dovedností studentů. In Švec, V. *Cesty k učitelské profesi – utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, s. 36-54. ISBN 80-7315-035-2.
57. ŠVECOVÁ, J. *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. ISBN neuvedeno.
58. ŠVINGALOVÁ, D. *Stres v učitelské profesi*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2000. ISBN 80-7083-382-3.
59. TĚTHALOVÁ, M. Pracovním nástrojem učitele je jeho osobnost. In *Informatorium 3-8*, Praha: Portál, 2007, roč. 14, č. 7, s. , ISSN 1210-7506.



60. ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY ČR, *Mezinárodní klasifikace nemocí. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění 10. decenální revize*. 1. vyd. Praha: BOMTON, 2008. ISBN 92-4-154649-2.
61. VAŠINA, B., VALOŠKOVÁ, M. Učitel – pracovní zátěž – zdraví. In Řehulka, E., Řehulková, O. *Učitelé a zdraví I*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 1998, s. 7- 25. ISBN 80-902653-0-8.
62. VAŠTATKOVÁ, J. *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1079-6.
63. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem – co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vyd., Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
64. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
65. VAŠUTOVÁ, J. Proměny profese učitele v současnosti. In Škoda, J., Doulík, P. *Profese učitele a současná společnost*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2004. ISBN 80-7044-571-8.
66. VYSKOČILOVÁ, E. Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In Švec, V. *Cesty ku učitelství – utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, s. 13-35. ISBN 80-7315-035-2.
67. Zákon č. 523/2002 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 178/2001 Sb., kterým se stanoví podmínky ochrany zdraví zaměstnanců při práci. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 180. Dostupný z: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?cd=76&typ=r&zdroj=sb02523>.
68. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. Praha: MŠMT, [cit. 19. 10. 2011]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>.
69. Zákon č. 266/2006 Sb., o úrazovém pojištění zaměstnanců. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 85. Dostupný z: <http://business.center.cz/business/pravo/zakony/urazove-pojisteni-zamestnancu/>.

70. Zákon č. 282/2009 Sb. ze dne 22. 7. 2009, kterým se mění zákon č. 266/2006 Sb., o úrazovém pojištění zaměstnanců, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2009, částka 88. Dostupný z: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb09282&cd=76&typ=r>.
71. ZELINOVÁ, M. Učitel a burnout efekt. In *Pedagogika*, Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998, roč. XLVIII, č. 2., s. 164-169. ISSN 3330-3815.
72. ŽABČÍKOVÁ, V. *Výskyt syndromu vyhoření – burn-out syndromu – v pedagogické profesi*. Olomouc, 2010, Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta pedagogická, Ústav pedagogiky a sociálních studií.
73. ŽIDKOVÁ, Z., MARTINKOVÁ, J. Psychická zátěž učitelů základních škol. In *České pracovní lékařství*, Praha: TIGIS, 2003, roč. 4, č. 3, s. 122-126.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

1. Dotazník
2. Seznamy tabulek a grafů

## 1. Dotazník

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,  
v rámci mé diplomové práce Vám předkládám dotazník, který se věnuje tématu syndromu vyhoření, a žádám Vás o jeho pravdivé vyplnění. Dotazník je anonymní a bude použit pouze pro účely mé diplomové práce. Jeho výsledky, jak doufám, přispějí k většímu poznání tohoto syndromu.  
Děkuji Vám za čas, trpělivost a spolupráci při vyplňování dotazníku.

1. **Doplňte počet let Vaší pedagogické praxe:** .....

2. **Vypište, prosím, všechny předměty, které vyučujete:**

.....

3. **Které z nich učíte více než 5 hodin týdně?** .....

4. **Z následujícího seznamu 10 problémů v práci učitele zakroužkujte, prosím, tři, které nejvíce odpovídají Vaším potížím (máte-li nějaké):**

- |                                 |                                   |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| a) náročnost práce,             | f) práce s neprospívajícími žáky, |
| b) nízké ohodnocení,            | g) přetížení,                     |
| c) udržení kázně při vyučování, | h) chronický stres,               |
| d) udržení pozornosti žáků,     | ch) rutina,                       |
| e) diagnostika osobnosti žáka,  | i) motivace žáků.                 |

5. **Myslíte si, že tyto tři problémy u Vás mohou vést k vyhoření?**

- a) ano
- b) ne

6. **K syndromu vyhoření u mě může dojít (napište prosím, kolik Vám pravděpodobně bude let, až pocítíte známky vyhoření - např. dle zkušeností kolegů) v(e):** ..... letech

7. **Popište na sobě, jak a ve kterých oblastech se syndrom vyhoření projevuje:**

.....  
.....

8. **Pozorujete syndrom vyhoření u kolegů? Pokud ano, proč si myslíte, že k němu u nich dochází (např. nedostatek vzdělání, typ osobnosti)? Vyučují převážně předměty humanitní, výchovné nebo přírodovědné?**

.....  
.....

**9. V jaké oblasti se u nich projevují? (Např. špatné vztahy, nespavost, bolesti).**

.....  
.....

**10. Čím by bylo možné syndromu vyhoření předcházet?**

.....  
.....

**11. Jste:**

- a) žena
- b) muž

**12. Kolik je Vám let? .....**

**13. Jaké máte nejvyšší ukončené vzdělání?**

- a) středoškolské
- b) vyšší odborné
- c) vysokoškolské
  - i. bakalářský stupeň
  - ii. magisterský stupeň

**14. V případě, že jste zvolili možnost a) či b), či jste vystudovali neučitelský obor, uveďte prosím, jakého dalšího vzdělání jste pro výkon učitelské profese dosáhli:**

.....  
.....

**15. Uveďte, prosím, název VŠ, fakulty a oboru, který jste vystudovali:**

VŠ: .....

Fakulta: .....

Obor: .....

## **2. Seznamy tabulek a grafů**

### **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1: Přehled odpovědí učitelů na problémy v jejich práci

Tabulka č. 2: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy č. 1

Tabulka č. 3: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy č. 2

Tabulka č. 4: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy č. 3

Tabulka č. 5: Procenta vyhořelých učitelů dle vyučovaných předmětů

Tabulka č. 6: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy č. 3

### **Seznam grafů**

Graf č. 1: Respondenti dle pohlaví a věku

Graf č. 2: Vzdělání respondentů

Graf č. 3: Kvalifikace respondentů

Graf č. 4: Rozdělení respondentů dle vyučovaného předmětu

Graf č. 5: Počet vyhořelých respondentů

Graf č. 6: Pět nejčastějších projevů celkově

Graf č. 7: Pět nejčastějších projevů celkově dle pohlaví

Graf č. 8: Pět nejčastějších projevů dle respondentů

Graf č. 9: Pět nejčastějších projevů pozorovaných u kolegů

Graf č. 10: Příčiny celkově

Graf č. 11: Příčiny dle pohlaví

Graf č. 12: Pět nejčastějších návrhů prevence celkově

Graf č. 13: Pět nejčastějších návrhů prevence dle pohlaví

Graf č. 14: Tři největší problémy v práci učitele celkově

Graf č. 15: Tři nejčastější problémy v práci učitele dle druhu vyučovaného předmětu

Graf č. 16: Názor učitelů, zda jimi zvolené problémy vedou nebo nevedou k vyhoření

Graf č. 17: Přehled odpovědí učitelů na otázku, zda tyto problémy vedou k vyhoření

Graf č. 18: Celkový přehled vyhořelých učitelů

Graf č. 19: Přehled učitelů, kteří trpí syndromem vyhoření

Graf č. 20: Celkový přehled odhadu délky praxe, za kterou dojde k vyhoření

Graf č. 21: Odhad délky praxe učitele, za kterou dojde k syndromu vyhoření