

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2016

Mgr. Barbora Hrubá

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Mgr. Barbora Hrubá

Profese vychovatele ve školní družině a syndrom vyhoření

Olomouc 2016

vedoucí práce: Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

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

V Olomouci dne

.....

Mgr. Barbora Hrubá

Děkuji Mgr. Pavle Vyhnákové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, podnětné rady a konzultace k mé diplomové práci.

Zároveň děkuji všem školám a pedagogům za spolupráci při realizaci dotazníkového šetření.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Barbora Hrubá
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Profese vychovatele ve školní družině a syndrom vyhoření
Název v angličtině:	Working as an educator in a school club and burnout
Anotace:	Diplomová práce se zaměřuje na syndrom vyhoření u vychovatele ve školní družině v souvislosti s jeho subjektivním vnímáním školního klimatu. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy a oblasti s tématem související. V části praktické se věnujeme výsledkům našeho šetření.
Klíčová slova:	Vychovatel, syndrom vyhoření, školní družina, klima školy, volný čas, výchova.
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on burnout syndrome of educator in after school center in connection with its subjective perceptions of school climate. The theoretical part defines basic terms and areas related to the topic. The practical part is focused on results of our analysis.
Klíčová slova v angličtině:	Educator, burnout, school club, school climate, leisure, education.

Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Dotazník pro vychovatele</p> <p>Příloha č. 2: Zařazení položek revidovaných dotazníků evaluačního nástroje Klima školy do škál</p> <p>Příloha č. 3: Část dotazníku zaměřená na syndrom vyhoření s vyznačenými jednotlivými faktory</p>
Rozsah práce:	99 stran, z toho 5 stran příloh
Jazyk práce:	český jazyk

Obsah

ANOTACE	5
Úvod	9
1 Volný čas a výchova.....	10
1.1 Vymezení pojmu.....	10
1.2 Funkce volného času	11
1.3 Faktory determinující způsob trávení volného času	12
1.4 Výchovné působení ve volném čase	13
2 Školní družina	15
2.1 Vymezení školní družiny.....	15
2.2 Obsah vzdělávání ve školní družině.....	16
2.3 Režim dne ve školní družině.....	17
2.4 Dokumentace školní družiny	18
2.5 Legislativa vztahující se k činnosti školní družiny	19
2.6 Školní vzdělávací program pro školní družinu.....	21
3 Vychovatel ve školní družině.....	22
3.1 Vychovatel ve školní družině podle legislativy.....	22
3.2 Kompetence vychovatele	24
4 Syndrom vyhoření	28
4.1 Vymezení pojmu.....	28
4.2 Průběh procesu vyhoření	29
4.3 Rizikové a protektivní faktory syndromu vyhoření	30
4.4 Prevence syndromu vyhoření	32
5 Klima školy.....	34
5.1 Definice pojmu klima školy	34
5.2 Typy školního klimatu.....	35
5.3 Faktory klimatu školy	36
5.4 Pozitivní klima školy, jeho vliv a význam	37
6 Souvislost mezi klimatem školy a syndromem vyhořením u vychovatele ve školní družině	40
7 Výzkum	44
7.1 Kvantitativně orientovaný výzkum.....	44
7.2 Cíl výzkumu a formulace hypotéz	44
7.3 Charakteristika zvolené metody.....	46
7.4 Charakteristika výzkumného vzorku	47

7.5	Vyhodnocení výzkumu – první tříděné dat	48
7.6	Souhrn výsledků – první třídění dat	71
7.5.1	Souvislost mezi kvalitou klimatu školy a délkou praxe respondentů.....	74
	Souhrn výsledků výzkumu	94
	Závěr.....	95
	Použité zdroje.....	96

Úvod

V naší diplomové práci jsme se rozhodli zabývat syndromem vyhoření u vychovatelů ve školních družinách v souvislosti s klimatem školy. Právě syndrom vyhoření je dnes podle našeho názoru velmi často skloňovaným pojmem, a to zejména v souvislosti s prací pedagogů, sociálních pracovníků, policistů apod. Setkáváme se s ním tedy napříč nejrůznějšími profesemi, avšak odborná literatura uvádí, že ohrožení jsou právě pracovníci v pomáhajících profesích. V některých případech zaměstnavatelé pochopili, o jak závažné téma se jedná, a začínáme pozorovat tiché kroky, jejichž cílem je zlepšení situace, tedy boj proti vyhoření.

Hlavním cílem části teoretické je specifikovat syndrom vyhoření v souvislosti s klimatem školy. Dílčími cíly je vymezení terminologie, která se týká volného času, jeho funkcí a determinant trávení volného času. Protože právě s těmito pojmy se v prostředí školní družiny a při práci vychovatele nejčastěji setkáváme. Dalším dílčím cílem je komplexní charakteristika školní družiny, jako součást zájmového vzdělávání, jejich specifik, požadavků, které jsou na ni kladeny a legislativního ukotvení. Také definování vychovatele ve školní družině a samotného procesu vyhoření. Posledním dílčím cílem je vymezit klima školy, jeho typy a vliv a význam klimatu školy.

V empirické části je hlavním cílem zjistit, zda existuje souvislost mezi syndromem vyhoření u vychovatele a tím, jak vychovatelé subjektivně hodnotí klima školy. Nejprve je definována výzkumná metoda, jako prostředek k získání dat. Pomocí námi stanovených hypotéz jsou ověřeny tyto vztahy. Použity jsou dva standardizované dotazníky, jeden z nich je zaměřený na syndrom vyhoření a druhý na klima školy. Dotazníky nebyly vytvořeny přímo pro vychovatele i přesto si myslíme, že je můžeme použít pro naše účely.

Jak moudře říká Křivohlavý (2012, s. 8) „*Dělejme vše proto, aby nám naše láska nevyhasla, aby nám nadšení neutichlo a aby oheň nevyhasnul. Dělejme vše proto, abychom hořeli, ale nevyhořeli.*“

1 Volný čas a výchova

Volný čas je termínem, který často a rádi používáme. Možná i v souvislosti s tím, že v dnešní době většina z nás subjektivně vnímá, že volného času moc nemá. To i přesto, že jsme obklopeni spoustou přístrojů a jiných vymožeností dnešní doby, které nám práci usnadňují. Níže si proto vymezíme volný čas, přiblížíme si i jeho funkce a faktory, které ovlivňují způsob trávení volného času. Dále se budeme věnovat výchově ve volném čase a velmi krátce si charakterizujeme vztah těchto pojmů. Na závěr kapitoly se dotkneme samotné pedagogiky volného času, zájmového vzdělávání a vztahu pojmů výchova ve volném čase a výchova mimo vyučování. Všem výše uvedeným tématům se věnujeme zejména z toho důvodu, že se s nimi vychovatelé setkávají každý den při své práci a jsou tedy nedílnou součástí jejich profese.

1.1 Vymezení pojmu

„Volný čas je možno posuzovat z aspektu pedagogického, psychologického, sociologického, ekonomického, zdravotně-hygienického, politického i dalších.“ Ať už se podíváme na kterékoliv vymezení volného času, bývá stavěn do protikladu k povinnostem a jeho hlavním znakem je dobrovolnost (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2010, s. 27).

Pro co nejlepší vymezení volného času je dobré si rozdělit veškerý čas, který máme na oblast **povinností** (zaměstnání, péče o domácnost a rodinu, činnosti zaměřené na zajištění biologických funkcí a také časové ztráty, které souvisejí s plněním povinností), oblast **volného času** (relaxace, rekreace, zábava, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolná veřejně prospěšná činnost a časové ztráty související s těmito činnostmi) (Pávková, 2008. s. 65-66).

Hájek (2008, s. 10) oproti Pávkové dělí čas na více úseků a to na čas na **pracovní** (čas, který trávíme v práci, ve škole apod.), **čas vázaný** (uspokojování fyziologických potřeb, péče o chod rodiny a domácnost, příprava na vyučování, dojíždění do práce či do školy apod.) a konečně na **čas volný**. V tomto případě je volný čas možné vymezit jako dobu, která nám zbývá po splnění našich povinností a po uspokojení našich základních životních potřeb. Rozdělení času do výše uvedených tří částí se nám jeví jako nejlépe vystihující.

Tuto definici volného času by Vážanský (2001, s. 29-30) zařadil do tzv. **negativního vymezení**. Pro něj je charakteristické, že uvádíme, co volný čas není. Naproti tomu v případě, že mluvíme o volném čase jako o době „*v níž se individuuum může nezávisle na jakýchkoliv povinnostech výhradně svobodně realizovat a dělat to či ono, k čemu jej nikdo nenutí a k čemu také není ani podvědomě nuceno.*“ Jedná se o tzv. **pozitivní vymezení** volného času, protože v tomto případě Vážanský uvádí co volný čas je.

Na základě výše uvedeného můžeme říci, že zatímco negativní vymezení volného času je spíše časové, tak pozitivní vymezení je obsahové (Vyhnálková, 2013, s. 9).

Vzhledem k tomu, že téměř každý autor věnující se volnému času přináší své vlastní vymezení, existuje v nich dle našeho názoru určitá nesourodost. Záleží na každém z nás, k jakému se přikloníme, jaký budeme považovat za nejpřesnější. My se přikláníme k výše uvedenému vymezení volného času dle Hájka.

1.2 Funkce volného času

Horst Opaschowski (Vážanský, 2001, s. 36-37) nehovoří přímo o funkcích volného času, ale o volnočasových potřebách. Jejich přehled stanovil na základě analýzy dat z výzkumu volného času, dovolené a zdraví. Pojmenoval osm potřeb, které nám volný čas naplňují.

Mezi individuální potřeby, které se zaměřují na osobní rozvoj jednotlivce řadí: **rekreaci**, která spočívá v potřebě zotavení, osvěžení, zabezpečení dostatečného odpočinku a spánku. Dále pak **kompenzaci** jako nástroj pro odstranění námahy třeba i pouhým nicneděláním, lenošením. Také **edukaci** řadí k individuálním potřebám, a za tímto pojmem spatřuje potřebu učení, dalšího vzdělávání, poznávání nového. Poslední je **kontemplace**, jako potřeba mít čas sám pro sebe, porozumění sobě samému (Vážanský, 2001, s. 36-37).

Do všeobecných potřeb, které vidí člověka jako bytost společenskou řadí: **komunikaci** jako touhu po kontaktu, sdružování, vyhledávání vztahů. Za důležitou považuje i **integraci**, která spočívá v potřebě bezpečí, jistoty, pocitu sounáležitosti. Potřebu něco spoluvytvářet, být iniciátorem, spolurozhodovat apod. nazývá Opaschowski jako **participaci**. Poslední článkem skupinových potřeb je **enkulturace**, účast na společenském životě, kreativní rozvoj, nadání osobnosti (Vážanský, 2001, s. 36-37).

Funkcemi volného času se kromě jiných zabýval i francouzský sociolog Dumazedier, který je pojmenoval následovně: prostor pro odpočinek, na zábavu a na rozvoj lidské

osobnosti. Naproti tomu Kratochvílová (2004, s. 86-88) vnímá funkce volného času v kontextu s jeho posláním a aktuálními potřebami práce. Pojmenovala je následovně: funkce zdravotně hygienická, funkce seberealizační, funkce formativně výchovná, funkce socializační a konečně poslední funkce preventivní. Její vymezení se přibližuje autorce Pávkové (2014, s. 14-15).

Funkcemi volného času se samozřejmě zabývají i další autoři, jako je např. Kaplan a Havighurst, kteří inspirovali Filipcovou a další (Vážanský, 2001, s. 32; Vyhnálková, 2013, s. 13). V Národním programu rozvoje vzdělávání v tzv. Bílé knize je uvedeno, že zájmové vzdělávání plní funkci: výchovnou, vzdělávací, kulturní, zdravotní (regenerační a relaxační), sociální a preventivní (Kotásek, 2001, s. 54).

Jak je z výše uvedeného patrné, zjednodušeně můžeme říci, co autor to odlišný pohled na funkce volného času. My se přikláníme k vymezení dle Opaschowského, které je dle našeho názoru sice zřejmě jedním z nejobsáhlejších, ale také nejlépe vystihujících.

1.3 Faktory determinující způsob trávení volného času

To, jak trávíme svůj volný čas, souvisí s naším životním stylem. Zároveň můžeme říci, že na nás působí celá řada jak vnitřních, tak vnějších faktorů, které ovlivňují způsob prožívání volného času a tím tedy i náš životný styl. V případě, že známe, *„jak se tyto vlivy u konkrétního jedince vzájemně kombinují, můžeme lépe porozumět jemu samotnému i jeho volnému času“* (Vyhnálková, 2013, s. 13).

Jevy, které na nás působí a ovlivňují nás, nejen v kontextu s volným časem, dělíme do dvou různých skupin, jak už bylo výše uvedeno a to na: **činitele vnitřní** (endogenní) a **činitele vnější** (exogenní). Mezi vnitřní činitele, které vycházejí z naší osobnosti a ovlivňují to, jak trávíme volný čas řadíme: demografické charakteristiky, jako je pohlaví a věk; také zdravotní stav a naše fyzické možnosti; posledním jsou naše psychické charakteristiky. Vnější faktory jsou ty, které existují spíše nezávisle na naší osobě a jsou v propojení s prostředím, ve kterém žijeme. Mezi tyto činitele řadíme: rodinu; vrstevnickou skupinu; místo bydliště; celospolečenské podmínky; posledním a nepostradatelným činitelem jsou masmédiá (Vyhnálková, 2013, s. 14). V závislosti na našem věku, respektive na životní etapě, ve které se v té chvíli nacházíme, nás ovlivňují převážně činitele vnitřní či vnější. Podle Spousty (2007, s. 49) nás v dětství ovlivňují převážně vnější činitele, kteří vlivem dospívání ztrácí na

síle a v období adolescence jsou již dominantnější vnitřní činitelé, které jsou stále dominantnější a ve stáří mají téměř absolutní převahu.

1.4 Výchovné působení ve volném čase

Pojem volný čas jsme si již na začátku této kapitoly poměrně obsáhle vymezili. Nyní se budeme věnovat pojmu výchova, který je nejčastěji definován jako „*záměrné a cílevědomé vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 277-278). Podle našeho názoru výše uvedené vymezení pro potřeby této diplomové práce je dostačující, a proto nebudeme uvádět další.

Hofbauer (2004, s. 18) přináší odpověď na otázku, jaký je vztah výchovy a volného času. Ten charakterizuje třemi úzce propojenými dimenzemi. Tou první je **výchova ve volném čase**, kde je volný čas pojímána jako prostor. V tomto prostoru má vychovatel na děti a mládež výchovně působit. Kvalitní naplnění volného času přispívá k pozitivnímu formování osobnosti dítěte. Druhou dimenzí je **výchova volným časem** nebo chcete-li prostřednictvím volného času, kdy volný čas je pojímán jako prostředek, díky kterému se výchova uskutečňuje. Nástrojem výchovného působení na dítě jsou právě volnočasové aktivity, metody a formy. Ve volnočasových aktivitách jsou obsaženy hodnoty, jako je: nedirektivnost a svoboda, partnerství a kooperace, otevřenost, zvědavost, radost spontánnost a také tvořivost. Konečně poslední částí je **výchova k volnému času** či pro volný čas, kdy směřujeme ke kvalitě tedy kvalitně trávenému volnému času jakožto cílu výchovy samotné. Stojí na vedení dětí k tomu, aby správně volný čas využívaly a tedy měly tzv. dobré volnočasové návyky. Předpokládá se, že když se to naučí v mládí, budou to umět i v dospělosti (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 69; Vyhnálková, 2013, s. 35). My ještě dodáváme předpoklad, že správné využívání volného času budou předávat pak dále třeba vrstevníkům či později svým dětem s přihlédnutím k faktu, že každá doba si samozřejmě tzv. žádá „své“. Považujeme za důležité zmínit i fakt, že rozumné využívání volného času vede ke zlepšení jak zdraví tělesného, tak duševního a také podporuje kladné mezilidské vztahy. Jedinec, který je odpočatý a zrekreovaný je schopen podávat kvalitní práci (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2007, s. 28).

Výchovou ve volném čase se zabývá jedna z pedagogických disciplín, kterou nazýváme pedagogika volného času. Zabývá se i „*cíli, podmínkami a prostředky výchovy ve volném*

čase, pedagogickým ovlivňováním či zhodnocováním volného času. Sleduje možnosti rozvoje osobnosti člověka v různých věkových obdobích – dětí, mládeže, dospělých v produktivním věku i seniorů ve volném čase“ (Pávková, 2014, s. 8). Dříve byly užívány spíše termíny jako výchova mimotřídní, mimoškolní a později výchova mimo vyučování. Ve všech těchto termínech, které byly užívány v jednotlivých letech, tak jak jdou za sebou cítíme jistou negaci. Dnes se ještě stále s některými z těchto pojmů setkáváme.

Závěrem této kapitoly si zmíníme ještě pojmy, kterým jsme se dosud nevěnovali a podle našeho názoru je nesmíme opomenout. Jedním z nich je i „**zájmové vzdělávání**, které poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti.“ Uskutečňuje se ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a klubech. Nejedná se o další stupeň vzdělání, ale o poskytování aktivit pro tolik potřebný rozvoj osobnosti, duševní hygienu a kompenzaci jednostranné zátěže ze školy. Při vymezení zájmového vzdělávání nesmíme zapomenout na jeho funkce, mezi které řadíme výchovnou, vzdělávací, kulturní, preventivní, zdravotní a sociální. Jeho úkolem je rozvíjení schopností, znalostí, dovedností, talentu a také upevňování sociálních vztahů (zákon č. 561/2004 Sb., §111; Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy-[online]). S tím úzce souvisí pojem výchova ve volném čase, který jsme si už výše přiblížili. Nyní se však budeme věnovat jeho rozdílnosti s pojmem výchova mimo vyučování. **Výchova ve volném čase** se věkově nevynezuje. Je zaměřena jak na děti v předškolním věku, tak dospělé či seniory. Přestože je záměrná a cílevědomá, je nenásilná. Účastníky tedy do ničeho nenutíme, ale hledáme vhodné způsoby motivace. Naproti tomu **výchova mimo vyučování**, jak už z pojmu můžeme vyčíst, je zaměřena na jedince, kteří chodí do školy a jsou tedy vyučováni. Nejedná se vždy o zcela dobrovolné aktivity, zahrnuje i určité povinnosti. Pávková (2014, s. 12-13) ji vymezuje jako „*výchovné působení v době mimo povinné vyučování, převážně, ale nikoliv výlučně ve volném čase*“. Je zajišťována v některých institucích a tedy mimo bezprostřední vliv rodiny.

2 Školní družina

Školní družina je prostředí, kde pracují vychovatelé, kterým se věnujeme v našem výzkumu a z tohoto důvodu si ji přiblížíme v následující kapitole. Nejprve si definujeme pojem školní družina a následně přejdeme k obsahu vzdělávání, vzdělávacímu programu a režimu dne ve školní družině. Závěr této kapitoly bude věnován dokumentaci ve školní družině a legislativě, která je s ní spjata.

2.1 Vymezení školní družiny

Školní družina se zaměřuje na výchovu mimo vyučování a v rámci ní se snaží o „*posilování komunikativních dovedností, podporuje schopnost uplatnit se ve skupině i společnosti a přijímat důsledky svého chování a jednání.*“ Činnosti jsou zaměřeny na formování životních postojů, předkládání velkého množství námětů směřující k rozvoji nadání a ke kvalitnímu trávení volného času (Holeyšovská, 2009, s. 13).

Školní družina je dle Vyhlášky 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání jedním ze tří školských zařízení pro zájmové vzdělávání. Další jsou školní klub a středisko volného času. Převážně se školní družiny zřizují při základních školách. Školní družina může poskytovat zájmové vzdělávání žákům jedné nebo několika škol i dětem v přípravném stupni nebo přípravné třídě. Svoji činnost vykonává ve dnech školního vyučování a o prázdninách (ředitel může činnost přerušit v době prázdnin). Družina je přednostně určena pro žáky prvního stupně. Účastníci se zařazují do oddělení s maximální kapacitou 30 účastníků. Zájmové vzdělávání je z pravidla poskytováno za úplaty (Vyhláška č. 74/2005 Sb.; Pávková, 2014, s. 35-37).

Školní družinu nelze považovat za pokračování školního vzdělávání. Tato zařízení mají nepochybně svá specifika, kterými se od vyučování odlišují. Hlavním úkolem družiny je poskytnout odpočinek, rekreaci a zabezpečení zájmové činnosti. Mezi odpočinkové aktivity řadíme nejenom klidové činnosti, ale i pohybové aktivity, kterými kompenzujeme jejich nedostatek v rámci vyučování. Odpočinek je žádoucí realizovat vhodně zvolenými a rozmanitými zájmovými činnostmi. Školní družina by měla dítěti poskytovat zkušenost s jednotlivými zájmovými aktivitami a na tomto základě si pak děti jsou schopni zvolit tu, která je nejvíce baví, zajímá a ve které dosahují úspěchů. Jednoduše řečeno upřednostňujeme

pestrost a to především u žáků 1. a 2. třídy nad specializací (Metodický pokyn č.j.: 17 749/2002–51; Vyhláška č. 74/2005Sb.; Pávková, 2014, s. 35-37).

2.2 Obsah vzdělávání ve školní družině

Hájek (Hájek, Pávková, 2003, s. 15) dělí den dítěte na tři časové úseky: dobu pracovní, dobu mimopracovní a dobu volného času. Doba pracovní je dobou, kterou dítě tráví ve škole při vyučování a při přípravě na vyučování. Doba mimopracovní je doba, ve které dohází k regeneraci sil (jídlo, pití, spánek, hygiena a u dítěte doby, kdy je objektem sociálních služeb). Volný čas je charakterizován jako doba, kdy se dítě může dle vlastních zájmů věnovat činnostem, které chce dělat. Školní družinu dle následujícího rozdělení bychom našli na hranici doby mimopracovní a volného času. Zde nalzáme určitou podobnost s vymezením volného času, které bylo uvedeno v první kapitole.

„Školní družina slouží výchově, vzdělávání a rekreaci žáků. Svou funkci naplňuje činnostmi pojmenovanými jako odpočinkové, rekreační, zájmové a příprava na vyučování. Obsahově mezi nimi nelze vést přesnou hranici“ (Hájek in Pávková a kol., 2003, s. 16). Některé z funkcí školní družiny jsme nastínili již v úvodu této kapitoly, nyní si je blíže specifikujeme.

Odpočinkové činnosti zařazujeme nejčastěji do denního režimu po obědě nebo i ráno a jejich cílem je odstranění únavy. Tuto funkci můžeme naplňovat odpočinkem vleže, stolními a námětovými hrami nebo jinými klidovými činnostmi (Hájek in Pávková a kol., 2003, s. 16; Metodický pokyn č.j.: 17 749/2002–51).

Rekreační činnosti zařazujeme také do činností ve školní družině a jejich cílem je především regenerace sil. Zde převažuje aktivní odpočinek s náročnějšími pohybovými, sportovními, turistickými nebo manuálními prvky. Nejvhodnější je tyto aktivity realizovat venku jako organizovanou nebo spontánní činnost (Hájek in Pávková a kol., 2003, s. 16).

Zájmové činnosti realizujeme s cílem rozvíjení osobnosti dítěte. V rámci těchto činností umožňujeme dětem seberealizaci a také poznávání a rozvoj pohybových dovedností. Organizační formou může být jak individuální aktivita, tak aktivity skupinové. Jedná se jak o řízené, tak spontánní aktivity (Hájek in Pávková a kol., 2003, s. 16; Metodický pokyn č.j.: 17 749/2002–51).

Součástí činností ve školní družině je i **příprava na vyučování**, která spočívá zejména v opakování a procvičování učiva pomocí didaktických her. Řadíme sem i konkrétní

praktickou aplikaci poznatků ze školního vzdělávání např. při vycházkách apod. (Pávková, 2014, s. 36). Jak uvádí metodický pokyn MŠMT (Metodický pokyn č.j.: 17 749/2002–51)., je zde zahrnut i okruh činností, které souvisejí s plněním školních povinností, avšak tato povinnost není legislativně zakotvena. Může být realizovaná i formou vypracovávání domácích úkolů, ale to se souhlasem rodičů. Při vypracování úkolů je důležité brát v úvahu následující: požadavky rodičů, požadavky učitelů, doba pobytu dítěte ve školní družině, prostory a materiální vybavení školní družiny, počty dětí v odděleních, organizace a provoz ve školní družině, individuální zvláštnosti dětí (Hájek, Pávková, 2011, s. 16). Musíme vzít v potaz i skutečnost, že na psaní domácích úkolů je třeba dítěti vytvořit klidné, ničím a nikým nerušené prostředí (Pávková, 2014, s. 36).

Mimo činnosti výchovně vzdělávací plní i funkci sociální, tzn. dohled nad žáky před nebo po vyučování. Družina pracuje samozřejmě i v kontextu s jinými subjekty, nabízejícími aktivity výchovy mimo vyučování např. zájmové kroužky školy apod. (Metodický pokyn č.j.: 17 749/2002–51).

Další z činností, se kterou se ve družině setkáváme, „*je pěstování a upevňování hygienických návyků a příležitostné přiměřené zařazování veřejně prospěšné činnosti*“ (Pávková, 2014, s. 36).

Pro zvládnutí úkolů školní družiny a její funkční činnosti jsou stanoveny podmínky personální (vychovatelka), materiální (prostory školní družiny), řídicí a kontrolní (Hájek, Pávková, 2007, s. 41).

2.3 Režim dne ve školní družině

Při sestavování režimu dne (týdne, roku) ve školní družině je třeba zohledňovat požadavky psychohygieny. Podporujeme časovým rozvržením zdraví tělesné, duševní a sociální vývoj dítěte. Přihlížet musíme i k biorytmům člověka a ke křivce výkonnosti. Je obecně známo, že výkonnost člověka v určité době klesá např. po obědě. Z hlediska výkonnosti je za dobu efektivní považováno dopoledne (od 9 do 11 hodin) a odpoledne (od 15 do 17 hodin). Jestliže vezmeme v úvahu týdenní režim, pak jako výkonnostně nejlepší jsou považovány dny úterý a čtvrtek. Ne vždy je možné všem těmto požadavkům vyhovět, avšak je správné se jimi snažit řídit při sestavování režimu školní družiny. Unavitelnost je dána i věkem dítěte, fyzickou konstitucí, kondicí, zdravotním stavem, typem temperamentu, výchovným stylem atd. Při sestavování plánů vychovatel vychází z poznatků pedagogiky

a psychologie, podmínek školní družiny i ze znalosti individuálních zvláštností dětí (Hájek, Pávková, 2011, s. 65-66).

Do ranní družiny zařazujeme především aktivity nenáročné, odpočinkové probíhající převážně individuální formou. Také do odpolední družiny zařazujeme nejprve nenáročné aktivity, protože po vyučování a po jídle dochází k poklesu výkonnosti. Hodí se sem tedy spontánní individuální či skupinové činnosti. Doba i způsob odpočinku reagují na potřeby dětí. Po době odpočinku zařazujeme aktivity zaměřené na pohybovou rekreaci, kde nechybí jak složka organizovaná, tak spontánní. Nejlépe se tyto aktivity realizují venku. Doba mezi 15 a 17 hodnou je nejvhodnější pro přípravu na vyučování např. psaní domácích úkolů nebo pro systematickou zájmovou činnost (Hájek, Pávková, 2011, 65-66; Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 146-147). Jednotlivé činnosti se ve školní družině vzájemně prolínají.

Důležité je také prostředí, které musí odpovídat požadavkům hygienickým, estetickým, pedagogickým. Podstatné jsou i vztahy a jejich dobrá kvalita mezi dětmi, vychovatelkami a dětmi a všemi dalšími, kteří se podílí na životě školní družiny (Hájek, Pávková, 2011, s. 66).

2.4 Dokumentace školní družiny

Školní družina má dle § 28 školského zákona povinnost vést pedagogickou dokumentaci, a to následující:

- rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku,
- evidence žáků tj. školní matrika,
- doklady o přijetí žáků,
- školní vzdělávací program školní družiny,
- doklady o průběhu vzdělávání,
- vnitřní řád školní družiny a rozvrh provozu,
- kniha úrazů;

Pedagogická dokumentace podléhá skartačnímu řádu. Konkrétní vedení pedagogické dokumentace není legislativně stanoveno, není nutné využívat konkrétních tiskopisů a formulářů. Formu vedení dokumentace stanoví ředitel, lze ji vést v tištěné i elektronické podobě (Zákon č. 561/2004Sb.; Hájek, Pávková, 2011, s. 45-46).

Vnitřní řád školní družiny je dle § 30 vydáván ředitelem, ten stanoví provoz

a podmínky. Nalezneme v něm podrobnosti k výkonu práv a povinností dětí a jejich zákonných zástupců, provoz a vnitřní režim školní družiny, podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví, ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí, podmínky zacházení s majetkem školského zařízení (Hájek, Pávková, 2011, s. 46).

„Řád má vycházet z místních podmínek, má účelně reagovat na provoz zařízení, na zájmovou činnost organizovanou školou či jinými subjekty v místě, na dopravní dostupnost školy a dopravní spojení pro dojíždějící žáky atd. Je účelné, aby se na jeho přípravě podílely vychovatelky. Vnitřní řád je závazný pro pedagogické pracovníky a má informační funkci rodiče“ (Hájek, Pávková, 2011, s. 46).

Základními okruhy řádu školní družiny jsou provozní doba školní družiny, komu je školní družina určena, užívané místnosti, přihlašování dětí do školní družiny, práva žáků a zákonných zástupců, povinnosti zákonných zástupců, ustanovení o platbách zákonných zástupců za pobyt dítěte ve školní družině, podmínky docházky do školní družiny, podmínky a doba odchodu či vyzvedávání žáků. Dále také přechod žáků ze školy do školní družiny a odpovědnost za žáky v této době, zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků ve školní družině, režim školní družiny, zajištění pitného režimu, spolupráce s rodiči, užívání dalších prostor, postup vychovatelky školní družiny při nevyzvednutí žáka do stanovené doby, dočasné umístování nepřihlášených žáků do školní družiny, prázdninový provoz, pravidla styku se zákonnými zástupci (Hájek, Pávková, 2011, s. 47-48; Metodický pokyn č.j.: 17 749/2002–51).

V dokumentech školní družiny můžeme nalézt i podmínky spojování oddělení, podmínky přechodu žáka ze školní družiny do dalších mimotřídních či mimoškolních aktivit a další činnosti organizované školní družinou či pořádané v rámci školní družiny (Hájek, Pávková, 2011, s. 49).

2.5 Legislativa vztahující se k činnosti školní družiny

Právních norem, které se dotýkají činnosti školní družiny, je velké množství, níže si přiblížíme pouze některé z nich, protože naším cílem není vypsát komplexní přehled všech dokumentů, ale představit pouze ty pro oblast naší práce nejdůležitější.

Činnost školní družiny je legislativně ukotvena ve školském **zákoně č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění**

pozdějších předpisů. Zmínku o školní družině nalezneme v § 111, který je věnován zájmovému vzdělávání. Školní družiny se však netýká pouze tento paragraf, ale i § 2 cíle vzdělávání, § 8 právní postavení škol a školských zařízení, § 28 dokumentace škol a školských zařízení a další.

Kdo je pedagogickým pracovníkem, jaké jsou předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka a další nalezneme v **zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů.** Upravuje i problematiku dalšího vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků.

Dalším legislativním dokumentem je **vyhláška 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělání, ve znění pozdějších předpisů,** která mimo jiné definuje jednotlivé formy zájmového vzdělávání, a proto se věnuje i činnosti školní družiny a její organizací, účastníky a výši úplaty.

Školní družiny se dotýká i **nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé sociálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.** Zde nalezneme hodinový rozsah přímé vyučovací či výchovné práce.

MŠMT v roce 2002 vydalo Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin Č. j.: 17 749/2002-51, který se zabývá posláním školní družiny, řady školní družiny, organizací školní družiny, činností školní družiny v neposlední řadě i prostředím školní družiny a plánováním činností. Přestože byl tento dokument vydán před novým školským zákonem a dalšími dokumenty např. RVP je podle našeho názoru nezbytné jej zmínit, protože stále nebyl vydán jiný dokument, který by jej nahradil. Některé odborné publikace však již tento metodický pokyn v kapitolách věnovaných legislativě ŠD neuvádějí.

Dalšími dokumenty jsou: Vyhláška č. 343/2009 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů. Také vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění pozdějších předpisů. Školní družina ke své činnosti využívá i metodický pokyn č. j. MŠMT ČR 37 014/2005-25 k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních.

2.6 Školní vzdělávací program pro školní družinu

Školský zákon dává povinnost všem školám a školským zařízením mít své školní vzdělávací programy (ŠVP). Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR vydalo Rámcové vzdělávací programy (RVP) na základě, kterých si každá škola vytváří své vlastní školní vzdělávací programy. Pro školská zařízení RVP vydány nebyly. Školní družina si tedy vytváří ŠVP samostatně na základě konkrétních místních podmínek. Jedná se o závazný pedagogický dokument a je projevem určité pedagogické autonomie. Na jeho tvorbě by se měl podílet celý pedagogický sbor, který přitom zúročí všechny své dosavadní zkušenosti. Vše je tedy v tomto případě dílem vychovatelů a právě oni budou plnit, to, co je v dokumentu zapracováno. Neplní nic, co by jim diktoval někdo jiný (Hájek, 2007, s. 7).

Školní vzdělávací program školní družiny by měl navazovat na školní vzdělávací program školy, a tak je pravděpodobné, že vychovatelé budou při jeho tvorbě vycházet z RVP pro základní vzdělávání a následně ze ŠVP školy. Inspirací může být i RVP pro předškolní vzdělávání (Hájek, 2007, s. 7-9).

ŠVP je třeba tvořit zodpovědně a fundovaně, musí být otevřeným dokumentem nikoli uzavřeným materiálem. Formuje konkrétní **cíle vzdělávání** i jeho **obsah**. Cíle jsou slučovány do kompetencí, které jsou prostřednictvím volnočasových aktivit posilovány a rozvíjeny. Řadíme sem kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a interpersonální kompetence, občanské kompetence a samozřejmostí jsou i kompetence k trávení volného času. ŠVP navrhuje odpovídající **výchovné formy**, obsahuje **časový plán**, který je vhodný sestavovat na dobu jednoho vzdělávacího cyklu. Obsahuje i výběr možných činností, ze kterých následně budou vychovatelé čerpat. ŠVP také uvádí **materiální podmínky**, kdy charakterizuje jejich současný stav a predikuje vývoj, úpravu či doplnění. ŠVP obsahuje i **personální podmínky**, tj. počet vychovatelů, jejich odborné zaměření a předpokládané další vzdělávání. Také obsahuje **ekonomické podmínky** školní družiny. Dále pak vymezuje podmínky pro **dodržování bezpečnosti a ochrany zdraví žáků** a také podmínky pro **činnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** (Hájek, 2007, s. 17).

3 Vychovatel ve školní družině

V této kapitole se budeme věnovat vychovateli¹ jako neodmyslitelné součásti školní družiny, protože právě jim se věnujeme v našem výzkumu a jsou tedy i našimi respondenty. Právě na tomto pracovníkovi, dle našeho názoru, závisí kvalita zájmového vzdělávání v konkrétním zařízení. Nejprve si vymežíme pozici vychovatele z legislativního hlediska a následně se budeme věnovat jeho profesním kompetencím.

3.1 Vychovatel ve školní družině podle legislativy

„Vychovateli jsou označováni pedagogičtí pracovníci ve školních družinách, školních klubech, domovech mládeže, v zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu i v zařízeních sociální péče“ (Pávková, 2014, s. 14). Jak z výše uvedeného vyplývá, vychovatel je řazen mezi pedagogické pracovníky, a proto si uvedeme, jak jej definuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Ten říká, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče. Přímou pedagogickou činnost dle toho zákona vykonává učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník (§2, 563/2004 Sb.).

V zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů nalezneme kritéria, jak získává vychovatel svoji odbornou kvalifikaci. Zjednodušeně můžeme říci, že předepsaná odborná kvalifikace je následující:

- vysokoškolské vzdělání pedagogického směru zaměřeného na vychovatelství nebo sociální pedagogiku či učitelství (kromě učitelství v MŠ);
- vyšší odborné vzdělání se zaměřením na vychovatelství nebo sociální pedagogiku;
- bakalářské studium v oblasti pedagogických věd zaměřené na vychovatelství nebo sociální pedagogiku;

¹ V celém textu naší diplomové práce užíváme pro zjednodušení pojem vychovatel v mužském rodě. Pod tento pojem však zahrnujeme i ženy vychovatelky.

- střední vzdělání s maturitní zkouškou zaměřené na přípravu vychovatelů;
- střední vzdělání nepedagogického směru s maturitní zkouškou a dalším vzděláváním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou se zaměřením na vychovatelství (§16, 563/2004 Sb.);

Míru povinností výchovné práce vychovatele stanovuje vládní nařízení. Pro vychovatele je určena přímá výchovná povinnost na 28-30 hodin týdně. Hodinou výchovné práce definujeme délkou 60 minut. Do přímé výchovné práce zahrnujeme: přímou výchovnou práci s dětmi od převzetí dítěte od jeho rodičů/učitele po skončení vyučování do rozchodu dětí domů, včetně výchovných činností spojených se stravováním žáků ŠD ve školních jídelnách. Organizování činnosti s žáky v rámci školní družiny. Nepřímá výchovná práce (do naplnění 40 hodin týdně): příprava na výchovnou činnost a vypracování plánů souvisejících s touto činností, vedení pedagogické dokumentace, přípravu a zajišťování materiálů na výchovnou činnost, péče o svěřený materiál, účast na pedagogických poradách, na školeních a seminářích, účast na třídních schůzkách, vedení administrativy, styk s rodiči, podíl na dozorech nad žáky při akcích školy mimo své oddělení školní družiny (Hájek, Pávková, 2007, s. 36-37).

Práce vychovatele je bezesporu spojena s celoživotním vzděláváním, obohacováním a doplňováním vědomostí, rozšiřováním dovedností a to jak teoreticky, tak prakticky. Práce ve školní družině klade nároky nejen na odbornou připravenost, ale také na osobní vyzrálost a entuziasmus. Jestliže vychovatel nedoplňuje své znalosti a dovednosti, vede to k jejímu vyhoření a stereotypní činnosti. Ke vzdělávání dochází v akreditovaných kurzech a dle zákona o pedagogických pracovnících mají vychovatelé nárok na placené volno na samostudium (Hájek, Pávková, 2007, s. 34-35).

Náplň práce vychovatele nejčastěji spočívá v zajišťování zájmového vzdělávání žáků podle ŠVP při dodržování zásad psychohygieny a stanoveného denního režimu školní družiny. Dodržování pravidel bezpečnosti a ochrany zdraví, dbát na bezpečnosti činnosti s žáky a na čistotu a ochranu životního prostředí. Také ve vytváření zajímavé a pestré skladby činností dle požadavků na denní režim, navozovat radostnou atmosféru, vytvářet bezpečné a komunikační prostředí. Pomocí vhodných činností posilovat v dětech sebevědomí a vytvářet z žáků kvalitní kolektiv, upevňovat v dětech hygienické návyky, podporovat sebeobsluhu a dbát na dodržování pravidel společenského chování. Na základě znalosti učiva žáků svého oddělení s nimi pracovat na rozšíření a prohloubení jejich dosavadních vědomostí. Odpovídat za výsledky pedagogického působení, průběhu činnosti a zaznamenávat do pedagogické dokumentace, řádně se připravovat na výchovně vzdělávací činnost, průběžně komunikovat

s rodiči, prezentovat výsledky činnosti na veřejnosti, účastnit se aktivně pedagogických rad, školení a schůzí podle plánu školy, spolupracovat s třídními učitelkami, výchovným poradcem a výchovnou komisí atd. (Hájek, 2007, s. 49-51). Z výše uvedeného podle našeho názoru a také našich osobních zkušeností, jasně vyplývá, že vychovatel toho za svou pracovní dobu musí stihnout opravdu hodně. Proto si myslíme, že není zcela vhodné je nazývat pouhými „hlídači dětí“ a jejich práci tak znehodnocovat.

3.2 Kompetence vychovatele

V první části této kapitoly jsme se věnovali vychovateli ve školní družině zejména z pohledu legislativního. Nyní se budeme věnovat především jednotlivým kompetencím vychovatele, tak jak je vymezili různí autoři.

Hájek (2007, s. 47) říká, že vychovatel *„je iniciátorem a průvodcem žáka při volnočasových aktivitách, které přímo nebo nepřímo řídí, navozuje a motivuje a umožňuje a hodnotí. Má vychovávat v žácích aktivní zájem o okolí, o sociální kontakty a komunikaci a probouzet jeho vnímavost k podnětům, které poskytují bližší i vzdálenější okolí (...) Tyto žádané projevy pak přiměřeně oceňuje a chválí.“*

Než přejdeme k samotným kompetencím, zaměříme se na obecné požadavky na osobnost vychovatele. Aby vychovatel svoji práci mohl vykonávat dobře, musí splňovat několik předpokladů. Základem je samozřejmě kladný vztah k dětem, vysoká míra empatie a umění vytvořit ve skupině dětí příznivé sociální klima. Jako důležité spatřujeme i to, aby vnímal děti jako své partnery a měl mravní vědomí, které je v souladu s uznávanými hodnotami. Dále sem řadíme také organizační schopnosti, smysl pro humor, tělesná zdatnost apod. (Hájek, Pávková, 2007, s. 32-34). Nemá znalosti pouze z pedagogiky a psychologie, ale je důkladně obeznámen s pedagogickým ovlivňováním volného času dětí a mládeže. Měl by mít všeobecné vzdělání a rozhled, ovládat jednu nebo více zájmových činností a také být schopen v praxi vše předat ostatním. V závislosti na různých institucích jsou kladeny odlišné požadavky, někde je upřednostňována univerzalita zaměření jinde specializace (Vyhnálková, in Kantorová a kol., 2010, s. 179).

Mezi nepostradatelné dovednosti vychovatele patří ovládnutí širokého spektra volnočasových aktivit, které jsou vhodné pro děti a především umí děti k těmto činnostem motivovat. Při výskytu krizových situací či kázeňských problémů je schopen je řešit sám nebo využije možnosti konzultace s ostatními pedagogy, ředitelem či rodiči. Nepřenáší však řešení problémů na ně (Hájek, Pávková, 2011, s. 34-35).

Než si představíme jednotlivé kompetence, považujeme za nutné vymezení právě tohoto pojmu, který je běžně používán a upřednostňován před pojmy odbornost, způsobilost apod. Pedagogický slovník (Průcha a kol., 2013, s. 130) vymezuje pouze kompetence učitele a vidí je především jako „*soubor vědomostí, postojů a hodnot důležitých pro výkon profese.(...) Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobně kultivující*“.

V rámci projektu Klíče pro život, jsou kompetence „*chápány jako integrované, přenosné a multifunkční soubory vědomostí, kognitivních i praktických dovedností, postojů a hodnot představujících potenciál účinně jednat v daném kontextu a mohou být jako celek mobilizovány pro efektivní jednání jedince*“ (NIDM-Osobní kompetenční portfolio - [online]). V tomto případě byl vytvořen tzv. kompetenční model, který si níže blíže představíme.

Odborné kompetence specifické – ty říkají, co má pracovník umět po stránce odborné.

Obecné kompetence – ty říkají, co má pracovník v odborné pozici zvládnout nad svoji odbornost. Dále se dělí na měkké kompetence a odborné kompetence obecné.

Měkké kompetence vycházejí z určitých obecných schopností člověka (např. pohotovost, přesnost, pečlivost, srozumitelnost, přesvědčivost, praktičnost apod.), ze kterých se dalším rozvíjením stávají kompetence.

Odborné kompetence obecné jsou založené na určitém znalostním základu, na rozdíl od specifických kompetencí jsou však široce přenositelné (např. cizí jazyky, využívání počítače, řízení motorových vozidel (NIDM-Osobní kompetenční portfolio, [online])).

Tab 1: Rozdělení kompetencí

Kompetence	Měkké - efektivní komunikace, orientace v informacích, týmová spolupráce,...		Obecné
	Odborné	Odborné obecné (přenositelné, průřezové) - využívání PC při práci, hra na kytaru	
		Odborné specifické	Dovednosti - formulovat didaktické cíle s ohledem na specifické potřeby vzdělávání, ...
			Znalosti - pedagogické pojmy a pedagogické zásady, široké spektrum metod neformálního vzdělávání

Zdroj: <http://znv.nidv.cz/okp-old2/vyplnte-si-okp/co-jsou-kompetence/kompetence>

Obr 1: Rozdělení kompetencí



Zdroj: <http://znv.nidv.cz/okp-old2/vyplnte-si-okp/co-jsou-kompetence/kompetence>

V rámci již výše zmiňovaného projektu byla vydána publikace Sada minimálních kompetenčních profilů, kde nalezneme bližší informace k jednotlivým kompetencím. Tato

publikace je dostupná, jak v knižní podobě, tak v podobě online na: <http://znv.nidv.cz/userfiles/file/KPZ/vystupy/06-unv/sada-minimalnich-kompetencnich-profilu.pdf>.

Pedagogickými kompetencemi se zabývá i např. Holoušová (in Kantorová a kol., 2008, s. 170-172) a přestože se zaměřuje na učitele, tak dle našeho názoru jsou platné i pro vychovatele, přestože toto povolání má svá specifika. Níže uvedenými kompetencemi by měl disponovat každý vychovatel:

- diagnostické schopnosti (dovednosti) – umožňují stanovit diagnózu žáka i žákovské skupiny;
- didaktické schopnosti – probouzet v žácích aktivní a tvořivé myšlení, vzbudit u žáků zájem o danou činnost atd.;
- schopnost neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí;
- schopnost pronikat do vnitřního světa žáka;
- pedagogická expresivnost – tj. schopnost převést do „jazyka žáka“ své myšlenky, pocity a tužby a umět vnímat i tyto projevy druhých;
- konstruktivní schopnost;
- výrazové schopnosti – schopnost přesného vyjadřování se a to nejen řečí, ale i mimikou a pantomimikou;
- organizační schopnosti – schopnost jak organizování vlastní práce, tak práce žáků;
- schopnost získat autoritu;
- komunikativní schopnosti – schopnost navazovat správné vzájemné vztahy s žáky;

Holoušová (in Kantorová a kol., 2008, s. 172-174) v souvislosti s pedagogickými kompetencemi mluví ještě o tvořivosti učitele, kterou považuje také za velmi důležitou. Dovolíme si ještě zmínit, že jak profesní kompetence učitele, tak i vychovatele jsou vytvářeny celoživotním vzděláváním, zkušenostmi – praxí v oboru, vlivem profesního prostředí, reflexí výchovné reality, reflexí vzdělávací reality a v neposlední řadě sebereflexí.

4 Syndrom vyhoření

V této kapitole se budeme věnovat syndromu vyhoření, jak ho nazval autor tohoto pojmu Freudenberger. Publikací, které se věnují tomuto tématu je celá řada, což dokazuje i jeho důležitost a aktuálnost. Česká odborná literatura se tomuto tématu věnuje o poznání méně než zahraniční. Jako příklad uvedeme některé české autory: Křivohlavý, Pelcák, Kebza, Ptáček, Praško, Honzák a další. Nejprve si vymezíme pojem syndrom vyhoření a následně se budeme věnovat již konkrétnější oblasti a tou je průběh a samotný proces vyhoření. Kapitulu zakončíme tím, že si uvedeme některé z rizikových, ale i protektivních faktorů, které mají na syndrom vyhoření vliv.

4.1 Vymezení pojmu

Se syndromem vyhoření se potýkají zejména pracovníci v pomáhajících profesích, protože jejich hlavní náplní práce je kontakt s lidmi a závislost na jejich hodnocení. „*Jedná se o psychický stav charakterizovaný emočním vyčerpáním, kognitivním opotřebením a celkovou únavou.*“ Při vymezení tohoto pojmu je důležité zmínit, že jej nelze stavět do rovnítka s pojmem stres. Můžeme však říci, že k syndromu vyhoření dochází v důsledku chronického stresu, tedy stresové faktory jsou jistým spouštěčem (Pelcák, 2015, s. 52).

Autoři Kebza a Šolcová (2003, s. 3) uvádějí, že za syndrom vyhoření jsou označovány stavy celkového (především však psychického) vyčerpání, které se projevují v oblasti kognice, motivace i emocí. Zasahuje a ovlivňuje postoje, názory, výkonnost a následně celé vzorce profesionálního chování a jednání osob. Z výše uvedeného můžeme tedy říci, že syndrom vyhoření negativně ovlivňuje nejenom subjektivní kvalitu života člověka, ale i jeho zdravotní stav. Pelcák (2015, s. 52) vidí vyhoření, jako výsledek „*neustálého nebo opakovaného emočního tlaku spojeného s intenzivní účastí s lidmi*“, jako příklad uvádí i školské profese. Stejný pohled mají i Kebza a Šolcová (2003, s. 8), kteří řadí mezi profese s rizikem vzniku syndromu vyhoření vedle lékaře, zdravotní sestry, apod. i učitele. Křivohlavý (1998, s. 32-33) říká, že se syndromem vyhoření u pedagogů se setkáváme zejména u učitelek, které byly výbornými studentkami avšak při prvním setkání s reálným prostředím naráženi na překážky, jako je např.: nezájem žáků, nekázeň, nedobré vztahy v učitelském sboru či rodiči. V důsledku výše zmíněných negativ se objevují příznaky psychického vyhoření.

Praško (2006, s. 29-30) při vymezení vyhoření nezapomíná na nerovnováhu mezi

výdejem energie a ziskem z práce. Vidí vyhoření jako „stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velmi intenzivně pracujícího člověka. Dochází k němu v důsledku nerovnováhy mezi emoční investicí pracovníka a „zisky“, které se mu vracejí v podobě ocenění, uznání a pocitu úspěšnosti.“

4.2 Průběh procesu vyhoření

Freudenberger považuje za nejpodstatnější faktory pro vyhoření: touhu po společenském uznání a nereálné požadavky na vztahy mezi lidmi. Příčinou je tedy naše očekávání pracovního úspěchu, ale také příslušného ocenění za naši snahu. Problém autor však spatřuje v tom, že přestože potřeba uznání patří mezi základní potřeby, tak jak je definoval Maslow, bývá uspokojována zřídka. „Mísí se zde tedy jak zklamání očekávání, tak frustrace osobního narcismu“ (Honzák, 2015, s. 22).

Pelcák (2015, s. 54) uvádí pět fází procesu vyhoření a to: nadšení, stagnace, frustrace, apatie a vyhoření. Níže si pro úplnost specifikujeme každou fázi přibližně:

Nadšení: přílišná angažovanost, nadšenost při pomoci, děláním přesčasů a plnění předepsaných úkolů, obětování se, čekání uznání a ocenění od nadřízených, kolegů i klientů.

Stagnace: začátek rezervovanosti k lidem, požadavky bývají často únavné a začíná se jim vyhýbat, časté vyhledávání těch, kteří tzv. dělají radost.

Frustrace: v této fázi se střídá snaha a vzdávání se, požadavky jsou často již obtěžující, cítí se být pod tlakem času. Vyhýbání se kontaktu s problematickými klienty. Vše se začíná projevovat i v osobním životě a ve vztahu ke kolegům např. častou podrážděností, bojovností apod.

Apatie: rezignace na terapeutické vztahy, omezení na technické řešení bez známek osobní angažovanosti, cynismus, pomlouvání, požadavky nadřízených ho velmi otravují. V podobném duchu se mění i chování k rodině.

Vyhoření: stav úplné neangažovanosti a vyhýbání se profesním požadavkům.

Následkem bývají psychické poruchy, somatická onemocnění, rozvrat vztahů v rodině i v práci. Z výše uvedeného můžeme tedy říci, že mezi základní symptomy vyhoření patří fyzické vyčerpání, psychické vyčerpání spojené s depresí, odcizení od kolektivu i klientů a pokles pracovního nasazení.

Se zajímavým zjištěním ve své studii přicházejí Kabza a Šolcová (2010), kteří upozorňují na souvislost mezi syndromem vyhoření a akutním infarktem myokardu,

ischemickou chorobou srdeční, mozkovou mrtvicí a náhlou kardiální smrtí, kdy bylo zjištěno, že tyto nemoci jsou následkem syndromu vyhoření.

Příznaky syndromu vyhoření se zabývá spousta autorů, my si níže představíme ty, které uvádějí Ptáček a kol. (2011, s. 34-35). Ti je dělí na fyzické, psychické a pracovní. Mezi **fyzické** řadí stav celkové únavy až k vyčerpání organismu, apatie, ochablost, dechová tíseň, pocity zkráceného dechu, bušení srdce, bolesti hlavy, gastrointestinální obtíže, nespavost a nespecifické tělesné bolesti. Do **psychických** patří předrážděnost, záchvaty zlosti a hněvu, zvýšený smutek, celkový útlum a depresivita, nekontrolované verbální projevy zlosti, podezíravost a vztahovačnost, vyhýbání se pracovním povinnostem. **K pracovním** přesvědčení, že tzv. nic už nemá cenu, pokles až naprostá ztráta zájmu o témata související s profesí, negativní hodnocení situace, v níž byla profese dosud vykonávána, sebelítost, intenzivní prožitek nedostatku uznání, projevy negativismu, cynismu a zvýšené iritability ve vztahu ke klientům. Redukce činnosti na rutinní postupy, užívání stereotypních frází a klišé, objevuje se přesvědčení o vlastní postradatelnosti až bezcennosti.

Při čtení výše uvedených příznaků nalézáme určitou podobnost a kontinuitu s fázemi vyhoření. Dalšími autory, kteří se tímto tématem zabývají, jsou např. Kebza a Šolcová (2003, s. 9-11), kteří dělí příznaky také na tři úrovně a to psychickou, fyzickou a úroveň sociální vztahů. Ti tu zmiňují myšlenku některých autorů např. W. Schaufeli, který mluví o infekčnosti tohoto syndromu. M. Maslachová dokonce uvádí, že se jedná možná spíše o systémovou záležitost než o tu osobní, kdy syndrom vyhoření nějakého pracovníka na oddělení je signálem, že něco na oddělení nefunguje.

4.3 Rizikové a protektivní faktory syndromu vyhoření

Za hlavní příčinu syndromu vyhoření považuje Pelcák (2015, s. 26) dlouhodobé působení pracovního stresu (distresu), který nedokáže pracovník zvládat. To také vyplývá z výše uvedeného vymezení syndromu vyhoření. V prostředí mimo zaměstnání se na vzniku podílí obtížné životní situace např. ztráta blízké osoby, ztráta zaměstnání, změna zaměstnání, nemoc apod. Níže si uvedeme některé rizikové faktory, tak jak je uvádí Kebza a Šolcová (2003, s. 15-17).

Jako **rizikový faktor** je spatřován již samotný život v současné civilizované společnosti, s neustále rostoucím životním tempem a nároky na člověka. Dále se uvádí příslušnost k profesi, kde je obsažena profesionální práce (ale i pouze kontakt) s lidmi.

V dnešní době často slycháváme o nutnosti čelit chronickému stresu a vysokým až nadměrným požadavkům na výkon, což jsou také rizikové faktory. S tím je spojená nízká autonomie pracovní činnosti a monotonie práce. Za nezdravý je považován i původně vysoký pracovní entuziasmus, angažovanost a zaujetí pro věc. Také svým chováním si přispíváme k vyhoření a to právě důrazem na soutěživost a hostilis, vysokou empatií, obětavostí a zájem o druhé. Za rizikové faktory jsou považovány i původně střední až vysoká senzitivita, nízká asertivita, původně vysoký perfekcionismus, pedantství, odpovědnost a i neschopnost relaxace s čímž se dnes setkáváme velmi často. Dále pak negativní afektivita, depresivní ladění, různé úzkostné, fobické a obsedantní rysy osobnosti, nízké či nestabilní sebepojetí, sebehodnocení aj.

Pro úplnost uvedeme (Kebza a Šolcová, 2003, s. 15-17), že i přestože existují výzkumy, které uvádějí, že důležitým faktorem je i pohlaví. V případě profese vychovatele se jedná o značně feminizované povolání a z tohoto důvodu nepovažujeme tyto výzkumy pro nás za relevantní, a proto je nebudeme zmiňovat.

V odborné literatuře se setkáme i s dělením rizikových faktorů na vnitřní a vnější. Jak už bylo několikrát zmíněno, syndromem vyhoření jsou ohroženi především ti, kteří dlouhodobě a opakovaně při své práci jednají s lidmi, tato skutečnost je jedním z mnoha **vnějších rizikových faktorů**. Mezi další patří nedostatek odpočinku v průběhu práce, který vede k pracovnímu přetížení, protože zaměstnanec musí plnit příliš mnoho pracovních úkonů. S tím je spojeno i to, že se cítí nedoceněný a to jak ze strany nadřízeného či zaměstnavatele, tak ze strany klientů. Nepříliš dobré je i to, když v zaměstnání panují náročné a soutěživé nebo dlouhodobé nepříznivé podmínky. Vše, co bylo výše uvedeno, se vztahuje k zaměstnání a organizaci práce, nyní si zmíníme některé vnější rizikové faktory zaměřené na rodinu. S tímto prostředím souvisí přehnaná pozornost k problémům ostatních, špatné životní podmínky, partnerské problémy nebo nemoc či jiná zátěž v rodině. Některé vnější rizikové faktory se vztahují především ke společnosti a to je např. její soutěživý charakter a falešný obraz úspěchu (Jeklové a Reitmayerové, 2006, s. 15-17; Rush, 2003, s. 30-38).

Do vnějších rizikových faktorů řadí Jeklová a Reitmayerová (2006, s. 17) i **podmínky na pracovišti**, jakožto jeden z nejvýznamnějších rizikových faktorů syndromu vyhoření. Následně si uvedeme, jak podle Matouška (2013, s. 54-55) vypadají riziková pracoviště z hlediska rozvoje syndromu vyhoření. Jsou to taková pracoviště:

- kde není věnována pozornost potřebám personálu;
- kde noví zaměstnanci nejsou zacvičeni profesně starším, zkušeným personálem;
- kde neexistují plány osobního rozvoje;

- kde chybí supervize;
- kde pracovník nemá příležitost sdělit někomu kompetentnímu, na jaké narazil pracovní překážky, a poradit se na možnosti řešení;
- kde jsou časté konflikty mezi zaměstnanci;
- kde je silná byrokratická kontrola chování personálu;

Přestože autor mluví o rizikových pracovištích zejména v kontextu se sociálními službami, myslíme si, že jsou platná i pro prostředí školy.

Vnitřní rizikové faktory

- veliké až přílišné nadšení pro práci;
- vnitřní tendence k soutěživosti, ke srovnávání s druhými;
- subjektivní vnímání obtížnosti vlastních životních podmínek;
- špatné vnitřní sebehodnocení;
- silné vnímání neúspěchu;
- špatný fyzický stav;
- nepravidelný denní biorytmus;
- snaha udělat si všechno sám;
- nízká úroveň zdravé asertivity, neschopnost říci „ne“ ;
- nezvládání konfliktů;
- potřeba mít vše pod kontrolou;
- neschopnost aktivního i pasivního odpočinku či relaxace;
- přílišná odpovědnost a pečlivost;
- kladení příliš vysokých nároků na sebe sama;
- neschopnost přibrzdit (Jeklová a Reitmayerová, 2006, s. 17-18);

4.4 Prevence syndromu vyhoření

Prevenčí syndromu vyhoření se zabývá celá řada autorů, my jsme si vybrali autorku Šnýdrovou (in Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2012, s. 84-85), která se ve své publikaci věnuje přímo pracovníkům ve školství. Ta zmiňuje účinné metody, jak předcházet syndromu vyhoření a dělí je na externí a interní. **Interní postupy** se zaměřují na jedince, kteří jsou ohroženi tímto syndromem. Spočívají v posilování těch rysů osobnosti, které pomáhají lépe

vzdorovat stresu a potlačování těch vlastností, které nepřispívají k odolávání stresu a spíše ho podporují. Tato metoda stojí na hledání smyslu života jako základní existenciální potřeby.

Další metodou jsou **externí postupy**, které se soustředí na zkoumání vnějších podmínek, které napomáhají vzniku syndromu vyhoření. Za nejdůležitější faktor autorka považuje sociální oporu tj. pomoc ostatních lidí. Při prevenci je třeba dbát i na pracovní prostředí, pracovní podmínky, dobrou organizaci práce, znalost svých práv a povinností, možnost svobodného vyjadřování se, poskytování zpětné vazby a uznání za vykonanou práci, vytvoření si svého osobního prostoru (Šnýdřovou Lhotková, Šnýdřová, Tureckiová, 2012, s. 84-85).

Autoři Kebza a Šolcová (2003, s. 15-17) zmiňují ještě protektivní a nulové faktory syndromu vyhoření. Do **protektivních faktorů** je řazeno tzv. chování typu B. To spočívá v dostatečné asertivitě, schopnosti a dovednosti relaxovat. Dále pak v pracovní autonomii, pestrosti a proměnlivosti práce. Ochránit nás před syndromem vyhoření může podle autorů i dispoziční optimismus, pocit adekvátního společenského a ekonomického uznání i hodnocení. Důležitý je také pocit osobní pohody aj.

Za faktory, které nemají vliv, tedy tzv. **nulové faktory** jsou považovány především inteligence, věk, stav, vzdělání, délka praxe v oboru aj. U posledního faktoru tj. délka praxe se liší názory odborníků, někteří ji považují za nulový faktor, jiní za rizikový. I tímto tématem se budeme zabývat v praktické části naší práce.

5 Klima školy

Vzhledem k tomu, že v naší praktické části se budeme částečně věnovat i školnímu klimatu², považujeme za nutné si i tuto oblast krátce specifikovat. V této kapitole si tedy vymezíme pojem školní klima, protože jak říká Sijde (Kašpárková, 2007, s. 25), každý ví, o co se jedná, ale nikdo tento jev nedovede popsat stejným způsobem. Dále si představíme jednotlivé typy školního klimatu a také jaké jsou podle učitelů znaky pozitivního klimatu vzhledem k jejich profesi. Budeme se věnovat i jednotlivým faktorům klimatu školy, kde zmíníme i výsledky některých výzkumů zaměřených na tuto problematiku. V poslední podkapitole se zaměříme na vliv a význam pozitivního klimatu školy.

5.1 Definice pojmu klima školy

„Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů“. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž je vytvářeno. Jedná se o dlouhodobý jev a jeho délka trvání závisí na atmosféře, která působí krátkodobě a je situačně podmíněna. Objektivní realitou je v tomto případě prostředí. Samotné klima nemůžeme zjednodušeně dávat do rovnítka s prostředím, avšak můžeme říci, že klima z prostředí vyplývá (Grecmanová, 2008, s. 9). Z výše uvedeného vymezení pojmu klima si můžeme nyní částečně odvodit i pojem klima školy. Ten Grecmanová (2010, s. 46) vnímá jako *„kvalitu, která se vytváří jako odraz školního prostředí (s ekonomickou, personální, sociální a kulturní dimenzí) ve vnímání, posuzování a hodnocení činitelů. Jde o dlouhodobý a poměrně stálý jev, specifický pro konkrétní školu“.*

S klimatem školy úzce souvisí i činitelé školního prostředí a z tohoto důvodu považujeme za důležité si je krátce představit. Řadíme mezi ně zejména žáky, učitele, vedení školy, provozní zaměstnance a rodiče. Ti všichni jsou součástí tohoto prostředí a tudíž se i podílejí na jeho tvorbě, a to ať už jako jednotlivci, či ve spojení s ostatními. Jak z výše uvedeného vyplývá, klima školy vychází ze samotného školního prostředí, ale následně se do něj vrací a ovlivňuje jej (Grecmanová, 2010, s. 46).

² V této práci považujeme pojem školní klima a klima školy za synonyma, přestože si jsme vědomi skutečnosti, že někteří autoři mezi těmito pojmy spatřují rozdíl.

Pojem klima nemůžeme spojovat pouze se školním prostředím a výukou, setkáváme se s ním i v souvislosti s volnočasovými aktivitami (klima v jazykových či tanečních kurzech), pracovním i rodinným prostředím (Kašpárková, 2007, s. 27).

5.2 Typy školního klimatu

Typů školního klimatu je velké množství, každý z autorů upřednostňuje jiný způsob dělení. Kritéria jsou tedy různá, jejich přehled nalezneme např. u F. Oswalda, který se touto problematikou zabýval spolu se svými kolegy (Grecmanová, 2008, s.75).

Na základě jednotlivých výchovných stylů můžeme dělit i klima školy na autoritativní, demokratické a liberální. Níže si k jednotlivým typům uvedeme bližší specifika, tak jak je uvádí Grecmanová (2010, s. 48).

Pro **autoritativní klima** školy jsou charakteristické špatné vztahy mezi učiteli a žáky. V takové škole je kladen důraz na tvrdou disciplínu a výkon, žáci téměř nemají možnost zapojit se do diskuse.

Pro **demokratický typ** školního klimatu je typická tolerance učitelů k žákům, vzájemná důvěra, pomoc i podpora. Požadavky na výkon jsou kvalitně vymezeny a žáci jim rozumí, cítí tak i radost ze školy a rádi se učí.

Posledním typem je **liberální klima** školy, které se také projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky i mezi samotnými učiteli a vedením. Naproti tomu mezi žáky vládne dobré a přátelské vztahy. Žáci nemají ze školy strach, ale nejsou motivováni.

U všech typů klimatu školy je možné učit jeho kvalitu, tedy zda je klima pozitivní či negativní. V odborné literatuře se často uvádí, že klima školy ovlivňuje výkon pracovníků a nejen ten, a i proto se o něj zajímáme (Grecmanová, 2010, s. 50; Kašpárková, 2007, s. 40).

Pro naše potřeby si uvedeme, jaké je **pozitivní klima z pohledu učitelů**. „*Bez pozitivního klimatu je velmi těžké vytvořit školy, které by efektivně pracovaly*“. Jednotlivé body je možné dle našeho názoru převést i na stranu vychovatelů. Z hlediska vychovatelů je tedy důležité, aby pro ně byla škola pracovištěm, kde rádi nejen pracují, ale také spolupracují jak s učiteli, žáky, tak rodiči. Základem jsou i dobré vztahy s ostatními učiteli, zažívání pocitu úspěchu a seberealizace. Dále pak možnost svobody a samostatnosti, zažívat pochvaly a uznání ze spravedlivého hodnocení, spokojenost s daným stavem věcí (Grecmanová in Kantorová a kol., 2010, s. 49-50).

5.3 Faktory klimatu školy

Faktory klimatu školy se zabývají nejrůznější autoři, jednou z nich je i Seebauer (2005, s. 349), která uvádí, že na klima školy má vliv následující: velikost školy; organizační a koncepční danosti školy; rozsah požadavků kladených na výkon žáků a učitelů; trvání a intenzita mezilidských vztahů v rámci školy; realizace výuky, čas na akce překračující rámec vyučování a osobní vztahy; pojímaní rolí a rolové chování učitelů, vedení školy, žáků, rodičů, školníků, školské správy atd. Dále bývá školní klima ovlivňováno větší i menší mírou regionálními i celospolečenskými danostmi a aktuálními trendy (pedagogickou módou) či vlivem médií.

Dále pak Grecmanová (2008, s. 51,74) uvádí některé z faktorů, které mají dle empirického šetření vliv na klima školy. Jedním z nich je **region**, kde škola leží. Horváthová (2005, s. 38, 45), která se také zabývá výzkumem klimatu školy, se zaměřila mimo jiné i na situování školy. V závěru svého výzkumu uvádí, že učitelé působící na vesnických školách hodnotí školní klima pozitivněji než ve městech. Z českého prostředí můžeme uvést výzkum Novákové (2006), která se zaměřila na výzkum vztahů ve třídách základních škol v okrese Opava. Výzkumný vzorek byl tvořen 13 městskými a 11 vesnickými školami a bylo zjištěno, že sociální klima opavských škol je méně příznivé než sociální klima mimo opavské školy. Ze studie německého autora F. Edera (1996) vyplývá, že klima v městských oblastech je vnímáno jako orientované na úkoly. Naproti tomu na venkovských školách je spatřována větší konkurence, vyšší tlak na srozumitelnost a kontrolu (in Janke, 2006, s. 60).³ Výzkumů, které se zabývají srovnáním klimatu městských a venkovských škol je celá řada, avšak tato problematika není předmětem naší práce.

Dalšími faktory klimatu školy je **architektura a fyzické prostředí; forma školy a rozdílná organizace procesů učení**, kde na základě výzkumů z konce 70. let 20. stol., které proběhly v USA, můžeme říci, že třídy alternativních škol vykazují jiný klimatický profil než ostatní školy. Žáci těchto škol vyzvedávají především kamarádské vztahy ve třídě, velkou angažovanost ve výuce, podporující chování učitele a další. Všechny tyto výše jmenované aspekty měly ve srovnání s ostatními školami nejvyšší hodnoty. Tyto závěry odpovídají dle Grecmanové zkušenostem, které máme z alternativních škol. Jednotlivé typy veřejných škol

³ Demnach wird das Klima in städtischen Gebieten aufgabenorientierter wahrgenommen. In ländlichen Gebieten wurde dagegen mehr Wettbewerb, Regelklarheit sowie größerer Druck und Kontrolle berichtet.

se v klimatu výuky od sebe lišily jen velmi nepatrně a ve všech složkách vykazovaly průměrné hodnoty (Dreesmann in Grecmanová, 2008, s. 55).

Za další faktory jsou považovány **organizační znaky školy**, za které považujeme velikost školy, velikost tříd, výkonnostní kurzy a ročníky. Následujícím již v pořadí pátým faktorem je **obsah výuky a vyučovací předmět**. Dále pak šestým faktorem je **osobnost učitele**, kdy Grecmanová (2008, s. 63) uvádí, že učitel je zásadním činitelem klimatu školy. Klima výuky je ovlivňováno nejen jeho postojem k výuce, ale i věkem, pohlavím, hodnotami, zájmy atd. Horváthová (2005, s. 41) provedla výzkum zaměřený na klima školy a z výsledků je patrné, že nejpozitivněji hodnotí klima školy nejstarší pedagogové. Naproti tomu však nejnegativněji pedagogové ve věku 31-35 let. Grecmanová (2008, s. 63-64) však uvádí, že z výzkumů Andersona, Walberga a Welcha vyplývá, že ve třídách mladých učitelů je více demokratického chování a solidarity. Naprosto souhlasíme s jejím tvrzením, že tento vztah by bylo vhodné nadále zkoumat, protože ze zkušeností víme, že pedagogové s dlouholetou praxí si v souvislosti se školním prostředím vybavují také spousty negativních pocitů. V případě, že se zaměříme na rozdíl v pohlaví, tak dle Mareše a Gavory (2004, s. 115-116) a jejich přehledové studie jsou ženy spatřovány jako lepší organizátorky než muži a současně měly nižší skóre v proměnné nejistota oproti mužům. Výše uvedené vyplynulo z výsledků výzkumu na slovenských gymnáziích. V našem případě hovoříme ne o osobnosti učitele, ale o osobnosti vychovatele. Dle našeho názoru výše uvedené informace můžeme vztáhnout i na jeho osobnost, protože pracuje ve stejném prostředí. Výzkumy, které by se zaměřovaly na přímo na osobnost vychovatele jsme nenalezli.

Osobnost žáka je v pořadí sedmým faktorem, který ovlivňuje klima školy dle Grecmanové (2008, s. 68), kdy bylo zjištěno, že klima školy hodnotí dívky pozitivněji než chlapci. Čím více je dívek ve třídě, tím lepší jsou vzájemné vztahy, což uvádí Eder, Walberg, Ahlgen a další. Poslední osmým faktorem je **vedení školy**.

Podrobný přehled výsledků výzkumu, které byly zaměřeny na jednotlivé faktory klimatu školy naleznete např. u Grecmanové, která se klimatem školy podrobně zabývá.

5.4 Pozitivní klima školy, jeho vliv a význam

„U všech typů klimatu školy můžeme určit jeho kvalitu.“ Z toho vyplývá, že rozlišujeme tzv. žádoucí klima tj. pozitivní a klima nežádoucí tj. negativní. Pozitivní klima je takové klima, které *„děti a učitele sblíží a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních*

povinností.“ Na opačné straně stojí tedy klima negativní, které „*nepříznivě ovlivňuje dění ve škole a může v konečných důsledcích vést až ke ztrátě motivace, ke špatným školním výsledkům, nebo dokonce k neurózám či jiným zdravotním obtížím*“ (Grecmanová, 2008, s. 84).

Rozdíly mezi typy klimatu školy pociťují samotní učitelé, aniž by nějaký výzkum realizovali. Tím se potvrzuje i výše uvedené tvrzení. Velká část amerických výzkumů z první poloviny 80. let prokazuje, že „*bez pozitivního klimatu je velmi těžké vytvořit školy, které by efektivně pracovaly.*“ To v nás vyvolává otázku, jaké jsou znaky pozitivního klimatu školy? Odpověď jsme našli u Doležalové (in Chráska, Tomanová, Holoušová a kol., 2003, 274-278). Ta uvádí, že odpověď vyplývá ze samotného pojmu **KLIMA**. Pod **K** se skrývá **komunikace** a **kooperace**, kdy pozitivní klima je jak jejich důsledkem, tak podmínkou pro příznivý průběh vyučování a učení studentů. Pod **L** nalezneme pozitivní **ladění**. Optimální psychické podmínky výuky udržují psychické zdraví žáků i studentů. Další v pořadí je **I** a tedy naléhavě nutné **inovace**. Škola by se měla přizpůsobovat požadavkům doby. Pod **M** nalezneme **moderní metody** a organizační formy práce ve vzdělávání učitelů. Posledním písmenem je **A** jako **aktivita**, protože na klimatu školy je třeba neustále pracovat.

Je velké množství faktorů, které vytvářejí, podílejí se a ovlivňují klima školy. Nyní navážeme na výše uvedené a budeme se věnovat významu kvality klimatu na kvalitu školy. Souvislost těchto pojmů potvrzují i nejrůznější odborné studie. Jedna ze studií byla realizována v Londýně a nazvána „15 000 hodin ve škole“ a z ní je jednoznačné, že efektivní školní klima je důležité pro kvalitu školy (Spanhel, 1993, s. 225-226 in Kašpárková, 2007, s. 40). S obdobným názorem přicházejí i další američtí odborníci, ucelenou koncepci nalezneme u Mortimora a Sammonse (1987 in Spanhel, 1993, s. 227 in Kašpárková, 2007, s. 40), kteří uvádějí následující body resp. požadavky:

- cílevědomé vedení školy ředitelem;
- kvalitní a odpovědný přístup ředitele;
- kompetentní přístup zástupce školy;
- kvalifikovaná pedagogická činnost učitelů;
- stálý učitelský sbor a shoda mezi učiteli ve vykonávání profesních povinností;
- propracovaná organizace každého školního dne;
- intelektuálně náročná výuka a soustředěnost na dané téma;
- optimální podmínky pro kvalitní průběh vyučovacích aktivit;
- maximální komunikace mezi žáky a učiteli;
- odborné vedení žákovských prací a časté hodnocení výkonů žáků;

- maximální koncentrace během vyučovacích činností;
- otevřená spolupráce školy s rodiči;
- pozitivní školní klima pro žáky i učitele;

Tuto kapitolu zakončíme podle nás výstižným tvrzením Grecmanové (2008, s. 84, 85) která říká, že *„na některých školách je mnohem lehčí být učitelem než na jiných. Pro učitele je štěstím, když může pracovat v pozitivně orientovaném klimatu.“* Nezbývá než si přát, aby v takovém prostředí pracovali všichni pedagogičtí pracovníci.

6 Souvislost mezi klimatem školy a syndromem vyhořením u vychovatele ve školní družině

V této kapitole se budeme věnovat souvislosti syndromu vyhoření u vychovatelů s klimatem ve školních družinách. Nejprve zmíníme autory, kteří se jednotlivými aspekty problematiky zabývají, a následně uvedeme konkrétní výzkumy, které se k tématu vztahují.

Již na úvod je potřeba říci, že literatury, která by se věnovala účelně jen a pouze samotným vychovatelům ve školních družinách, je velmi málo. V této oblasti publikuje zejména J. Pávková, B. Hájek, B. Hofbauer, M. Vážanský a další. Oproti tomu školním klimatem se zabývá velká spousta autorů např. H. Grecmanová, J. Mareš, S. Ježek, P. Urbánek, J. Doležalová a další, široké zastoupení má i v zahraniční literatuře. Stejně je tomu i u syndromu vyhoření, tomu se věnuje velké množství publikací, protože zejména v dnešní době, kdy je kladen velký tlak na pracovní výkon se jedná o téma velmi žádané. Touto problematikou se zabývá např. R. Honzák, V. Kebza, I. Šolcová, J. Krivohlavý a další.

S propojením všech tří výše uvedených témat se však v literatuře setkáváme jen velmi sporadicky. Většinou se jedná spíše o jeden odstavec v publikaci či v horším případě souvětí. Častěji nalezneme propojení dvou ze tří témat. Jedním z autorů, kteří se této problematice věnují více je M. Polák (2003, in Chráska, Tomanová, Holoušová, 2003, s. 266). Ten se zabývá učiteli českého jazyka a syndromem vyhoření právě u nich. Polák uvádí, že pedagogové jsou jak vystavováni stresu díky četným a namáhavým kontaktům s velkým množstvím lidí, tak se jedná o profesi, kde je kladen důraz na vysoký výkon bez výkyvů, nemožnosti udělat chybu či absenci (nemoc, dovolená). Oba tyto nároky dělají z profese učitele jednu z nejrizikovějších, protože právě „špatné pracovní podmínky učitelů mohou vést k patologickému jevu, který výrazně ovlivňuje výchovně-vzdělávací proces a také školní klima“ (Polák in Chráska, Tomanová, Holoušová a kol., 2003, s. 266-272). Dále uvádí jistá doporučení pro zlepšení situace tj. věnovat zvýšenou pozornost zdravotnímu stavu učitelů (dlouhodobé placené volno pedagogům po několika letech praxe, možnost rekreace částečně dotované z MŠMT, důsledné preventivní prohlídky a rehabilitační péče zaměřená na prevenci syndromu vyhoření); vytvoření funkčního a motivujícího kariérního řádu učitelů; zajištění dalšího vzdělávání, které bude zaměřené i na prevenci společensky negativních jevů; vytvoření příznivých podmínek na konkrétních školách (Polák in Chráska, Tomanová, Holoušová a kol., 2003, s. 266-272). Přestože se Polák věnuje pouze učitelům českého jazyka,

myslíme si, že zejména výše zmíněná doporučení můžeme vztáhnout i na vychovatele a prostředí školní družiny.

Také Hospodářová (2009, [online]) uvádí, že existují státy, kde si více uvědomují náročnost učitelské profese. Jakmile pedagog odučí určitý počet let, čeká ho roční pauza. Tento čas věnuje nejen doplnění kvalifikace, ale i odlišné činnosti, což je výraznou prevencí stresu.

Problematikou stresu a syndromu vyhoření u učitele se zabývají Hennig a Keller (1996, s. 9-10), kteří ve své publikaci poskytují jakousi oporu pedagogům ve zmíněné oblasti. Dle jejich názoru jsou příčinou syndromu vyhoření u učitele vedle jeho individuálních příčin, které jsou dány charakterem osobnosti i institucionální a společenské příčiny tohoto jevu. To je zejména setkávání pedagogů s novou generací žáků, jejíž výchova a vzdělávání je náročnější. Na druhé straně stojí rodiče těchto žáků, kteří jsou vůči škole negativisticky laděni. Také však na školu respektive pedagogy přenášejí své výchovné povinnosti vůči svým dětem. Nepříznivě učitele ovlivňuje i napětí a konflikty v pedagogickém sboru nebo v rámci komunikace s vedením školy. Podle těchto autorů i stoupající věkový průměr členů učitelského sboru, má za důsledek snižující se flexibilitu a odolnost vůči zátěži. Za další faktory spatřují negativní obraz povolání učitele v očích veřejnosti a nesplnitelné požadavky, které jsou na školu jako instituci kladeny. Od školy se očekává, že bude podchycovat všechny negativní jevy ve společnosti a také se soustředit na prevenci celé plejády těchto jevů. Jako poslední, ale neméně důležitou příčinou jsou úsporná opatření v oblasti financování školství. Hennig a Keller (1996, s. 10) dále uvádějí že, vzniká rozpor v přípravě budoucích pedagogů, kteří jsou vzděláváni zejména v oblasti odborně vědecké a didaktické, ale nejsou připravováni na výše uvedené problémy, se kterými se ve své praxi budou setkávat.

Pro úplnost výše uvedeného zmíníme ještě jeden ztěžující faktor učitelského povolání (Hennig, Keller, 1996, s. 36-37) a tím je skutečnost, že nepanuje shoda ve společnosti v oblasti výchovy. Existuje celá řada rozličných výchovných směrů a tato skutečnost komplikuje výchovu ve škole. Rozdílnost jednotlivých směrů se projevuje v rozličných názorech ve stanovování mezí, v tom, co je pro děti dobré a co nikoliv apod. Na pedagogy pak záleží jakým způsobem se k této skutečnosti postaví.

Také někteří studenti se ve svých závěrečných pracích více či méně zaměřují na témata syndromu vyhoření. Jednou z nich je i L. Buranská, která se zabývá rizikovými faktory ohrožující vychovatele školních družin v jejich profesi. Jako jeden z rizikových faktorů syndromu vyhoření uvádí dlouhodobý stres, se kterým se dle jejích výsledků setkala 40

respondentů (vychovatelů) ze 111. Dále uvádí, že celá jedna čtvrtina dotazovaných již na sobě pozoruje fyziologické a emocionální příznaky dlouhodobého stresu (Buranská 2013, s. 129).

To, že je nejenom profese učitele, ale i ostatních pedagogických pracovníků je provázána stresem potvrzuje Pávková (2014, s. 48-49), ta uvádí nespočet stresorů, které negativně působí právě na osobnost pedagoga např. práce s lidmi, generační rozdíly, nutnost neustálé sebekontroly, nereálné požadavky veřejnosti i školy apod. Nezapomíná však dodat, že učitel musí vytvářet ve třídě příznivé pracovní klima, pohodovou atmosféru a děti zbytečně nestresovat. Mareš (in Chráska, Tomanová, Holoušová, 2003, s. 38-39) zmiňuje, že jedním z aspektů jak můžeme na klima školy nazírat, je zdravotní a psychologické. Ten uvádí, že klima školy se dá mimo jiné zkoumat i v souvislosti s psychosociálním stresem učitelů, kam řadí stres učitelů, uzavřené klima učitelského sboru a efekt vyhoření u učitelů.

Velmi nás zaujalo tvrzení Prokopa (in Chráska, Tomanová, Holoušová, 2003, s. 60), který přichází s následujícím: „*Zdá se, že mnohé pedagogické fakulty předávají své studenty v již určité fázi profesního vyhoření.*“ Následně příspěvek neobsahuje žádné důkazy, či další úvahy proč tomu tak je. Kdyby však toto tvrzení bylo pravdivé, vyvstává otázka, zda vůbec souvisí klima školy, na které vychovatel pracuje, se syndromem vyhořením.

Sám Mareš (in Ježek a kol., 2003, s. 46-47) uvádí, že obvykle se zkoumá vliv klimatu na žáky, ale méně často na pedagogické pracovníky. Příznivé klima ve škole přispívá oběma stranám a to jak žákům, tak učitelům. Má vliv na pracovní spokojenost a motivaci učitelského kolektivu. „*Klimatem školy je ovlivněna psychická situace učitelů a atmosféra v jejich kolektivu, která zpětně působí na učitele*“ (Grecmanová, 2008, s. 93). Výše uvedené můžeme dle našeho názoru převést na prostředí školní družiny a osobu vychovatele a říci, že příznivé klima školy má kladný vliv jak na vychovatele, tak na žáky. Přesto bychom uvítali, kdyby se výzkumy věnovaly i vychovatelům.

Je nutné si uvědomit, že práce vychovatele, stejně jako učitele má svá specifika a nese sebou i odlišnosti a s čímž jsou spojena také rozdílná úskalí profese. Hájek (2007, s. 47-48) spatřuje v práci vychovatele stěžující faktor, že základní školy začínají mít ve středu svého zájmu především tzv. aktivity mimo vyučování, které realizují prostřednictvím organizované činnosti v kroužcích, z nichž je jen malá část zřízena jako součást školní družiny. Rozšiřování těchto aktivit vede často k nepříznivému ovlivňování školní družiny. V návaznosti na tento fakt se pak ze školních družin stává pouze sociální služba ve smyslu zajištění dozoru nad dítětem. Tomu nenapomáhá ani skutečnost, že časové intervaly, kdy si rodiče mohou vyzvednout své děti ze školní družiny, jsou mnohdy stanovené ledabyle. To narušuje práci vychovatele ve školní družině a znesnadňuje plánování činností. Což je podle nás

demotivujícím faktorem a s demotivující jevy na pracovišti se dle Buranské (2013, s. 130) setkala 90 respondentů ze 110, což je dle našeho názoru velmi vysoké číslo.

7 Výzkum

V této kapitole se budeme věnovat samotnému výzkumu, vymezíme si jeho cíle a formulujeme jednotlivé hypotézy. Dále si definujeme výzkumné metody a výzkumný soubor. Seznámíme se s průběhem výzkumu a jeho vyhodnocením.

7.1 Kvantitativně orientovaný výzkum

Vzhledem k zaměření naší diplomové práce jsme se rozhodli pro kvantitativně orientovaný výzkum, který F. N. Kerlinger (1972 in Chráska, 2007, s. 12) charakterizoval jako „*systematické, kontrolovatelné, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy*“ Chráska (2007, s. 12) jej definuje jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“. Při tomto výzkumu postupujeme v následujících krocích a to: stanovení problému, formulace hypotézy, testování hypotézy, vyvození závěrů a jejich prezentace.

7.2 Cíl výzkumu a formulace hypotéz

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi syndromem vyhoření u vychovatelů a tím, jak vychovatelé vnímají klima školy. Výzkumný problém jsme formulovali následovně: Existuje souvislost mezi syndromem vyhoření u vychovatelů a tím, jak je jimi subjektivně vnímáno klima školy? Dále byla stanovena hlavní hypotéza: **Mezi tím, jak vychovatelé vnímají klima školy, a syndromem vyhoření existuje souvislost.**

Na základě námi zvolených standardizovaných dotazníků jsme stanovili níže uvedené pracovní hypotézy. Dotazník zaměřený na syndrom vyhoření zjišťuje tři faktory (více viz podkapitola 7.3). Druhá část dotazníku zaměřena na klima školy je rozdělena do sedmi škál (více viz podkapitola 7.3). Počet pracovních hypotéz odpovídá součinu počtu oblastí, na které jsou dotazníky zaměřeny.

H1: Stupeň emocionálního vyčerpání souvisí s kvalitou školního klimatu.

H2: Stupeň emocionálního vyčerpání souvisí se spokojeností vychovatelů ve škole.

- H3: Stupeň emocionálního vyčerpání souvisí se spokojeností s procesy ve škole.
- H4: Stupeň emocionálního vyčerpání souvisí se spokojeností vychovatelů s pomůckami.
- H5: Stupeň emocionálního vyčerpání souvisí se špatnými vztahy ve škole.
- H6: Stupeň emocionálního vyčerpání souvisí s oceněním ze strany žáků.
- H7: Stupeň emocionálního vyčerpání souvisí s tím, jak vychovatelé hodnotí školu jako budovu.
- H8: Stupeň depersonalizace souvisí s kvalitou školního klimatu.
- H9: Stupeň depersonalizace souvisí se spokojeností vychovatelů ve škole.
- H10: Stupeň depersonalizace souvisí se spokojeností vychovatelů s procesy ve škole.
- H11: Stupeň depersonalizace souvisí se spokojeností vychovatelů s pomůckami
- H12: Stupeň depersonalizace souvisí se špatnými vztahy ve škole.
- H13: Stupeň depersonalizace souvisí s oceněním ze strany žáků.
- H14: Stupeň depersonalizace souvisí s tím, jak vychovatelé hodnotí školu jako budovu.
- H15: Stupeň osobního uspokojení souvisí s kvalitou školního klimatu.
- H16: Stupeň osobního uspokojení souvisí se spokojeností vychovatelů ve škole.
- H17: Stupeň osobního uspokojení souvisí s procesy ve škole.
- H18: Stupeň osobního uspokojení souvisí se spokojeností vychovatelů s pomůckami.
- H19: Stupeň osobního uspokojení souvisí se špatnými vztahy ve škole.
- H20: Stupeň osobního uspokojení souvisí s oceněním ze strany žáků.
- H21: Stupeň osobního uspokojení souvisí s tím, jak vychovatelé hodnotí školu jako budovu.

7.3 Charakteristika zvolené metody

Pro náš výzkum jsme zvolili metodu dotazníkového šetření, tedy „*písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“ (Gavora, 2010, s. 121). Tato metoda je tou nejpoužívanější pro získávání dat. Dotazník je považován za ekonomický výzkumný nástroj, protože můžeme díky němu získat velké množství informací při malé časové investici (Gavora, 2008, s. 122). To je spatřováno jako jeho velká výhoda. Za nevýhodu bývá považováno, že nezjišťuje, jací respondenti opravdu jsou, ale jak sami sebe vidí nebo jak chtějí být viděni (Chrásková, 2007, s. 163-164). Protože bylo našim cílem oslovit velké množství respondentů, rozhodli jsme se pro tuto metodu, která se nám jevila jako nejvhodnější.

V našem případě se dotazník skládá ze dvou částí, kdy každá z nich je zaměřena na odlišnou problematiku. V první části dotazníku jsme se zaměřili na syndrom vyhoření. Použili jsme tzv. MBI⁴ dotazník, který je nejpoužívanější metodou k vyšetření syndromu vyhoření. Tuto metodu zveřejnila dvojice Christine Maslach a Susan E. Jackson. Dotazník obsahuje 22 otázek rozdělených do tří skupin, kdy každá z nich je zaměřena na určitý faktor. Prvním faktorem je emocionální vyčerpání, což je spatřováno jako nejměrodatnější ukazatel vyhoření. Dalším je depersonalizace jako ztráta úcty k lidem jako lidským bytostem (Křivohlavý, 1998, s. 40). Posledním faktorem je osobní uspokojení, které se projevuje ztrátou výkonnosti, snížením sebedůvěry a neschopností zvládat životní nároky (Baštecká, 2003, s. 139). Jedná se o škálové otázky, kdy odpovědi na otázky vyjadřujeme jedním ze sedmi stupňů (Křivohlavý, 1998, s. 40). Dotazník je přílohou diplomové práce a jednotlivé skupiny otázek jsou v něm barevně vyznačeny.

Druhá část dotazníku je zaměřena na klima školy, jak ho vnímají vychovatelé. Grecmanová a kol. (2012) vytvořili evaluační nástroj Klima školy, který je tvořen třemi jednodimenzionálními dotazníky, kdy každý z nich má svoji cílovou skupinu rodiče, žáky a učitele. Pro naše potřeby jsme použili dotazník pro učitele, který je složen ze 46 otázek, ty jsou dále řazeny do sedmi škál, a každá z nich se věnuje jiné části školního klimatu (spokojenost ve škole, spokojenost s procesy ve škole, spokojenost s pomůckami, špatné vztahy, ocenění ze strany žáků, škola jako budova, celkové hodnocení klimatu školy). Odpovědi jsou možné čtyři a to, že s uvedeným tvrzením rozhodně souhlasíme, spíše

⁴ Maslach Burnout Inventory

souhlasíme, spíše nesouhlasíme a rozhodně nesouhlasíme. Dotazník je přílohou diplomové práce i s řazením otázek do jednotlivých škál.

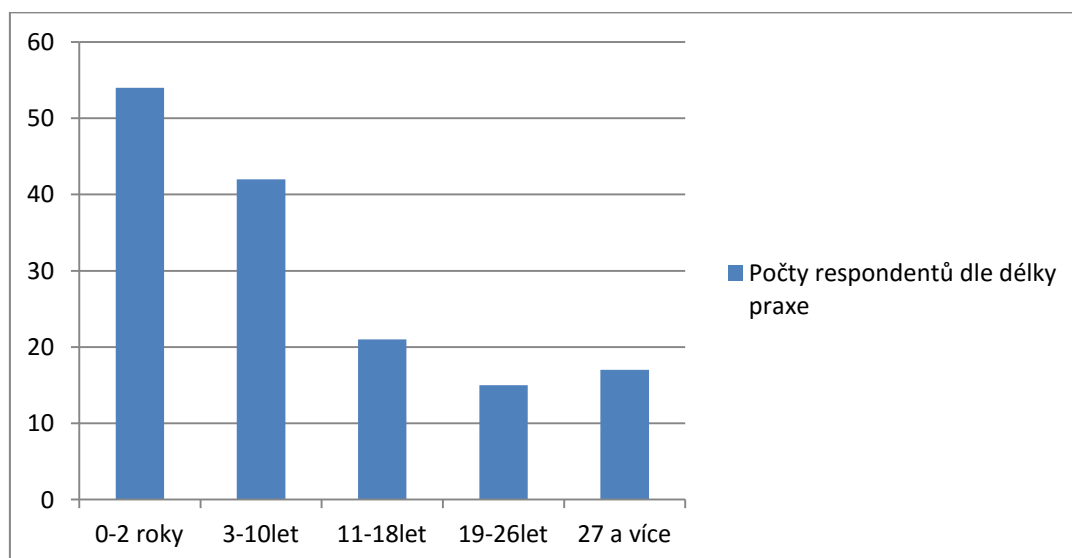
K dotazníkům jsme vytvořili krátký úvod, který respondenty instruoval k jejich správnému vyplnění.

7.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Našimi respondenty byli vychovatelé působící na základních školách v České republice. Elektronický dotazník, jsme nejprve rozesílali respondentům e-mailem, ale kvůli nízké návratnosti jsme se jej následně rozhodli distribuovat prostřednictvím sociální sítě facebook.com, kdy jsme jej umístili do skupin, které jsou určeny pro vychovatele.

Na dotazník odpovědělo 155 respondentů, z toho 6 dotazníků bylo vyřazeno pro neúplnost odpovědí. Celkově tedy bylo použito 149 dotazníků. Převážná část respondentů byla tvořena ženami a to celých 96%. Z důvodu nízkého procentuelního zastoupení mužů nebudeme v rámci vyhodnocení dotazníků rozlišovat pohlaví. Složení respondentů dle délky praxe je uvedeno v grafu č.1.

Graf 1 Složení respondentů podle délky praxe



7.5 Vyhodnocení výzkumu – první tříděné dat

V této podkapitole uvedeme výsledky z prvního třídění dat. Počet tabulek bude odpovídat počtu otázek v dotazníku, názvy tabulek budou totožné s otázkami. Vzhledem k tomu, že se jedná o standardizované dotazníky určeny primárně pro jinou profesi než vychovatelství, byli respondenti již v úvodu dotazníku požádáni, aby jednotlivé otázky vztahovali k profesi vychovatele a k prostředí školní družiny.

Odpověď, která měla nejvyšší procentuelní zastoupení bude vyznačena vždy žlutě. Otázky zaměřené na syndrom vyhoření jsou tzv. numerické posuzovací škály, které mají krajní hodnoty 0 a 7, přičemž hodnota 0 znamená vůbec a hodnota 7 velmi silně. Pod každou tabulkou je její krátký komentář, který však nepřináší žádné závěry. U otázek s numerickou posuzovací škálou je uvedena průměrná hodnota.

Tab. 2 *Práce mne citově vysává.*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	17	0,11	11%
1	34	0,23	23%
2	29	0,2	20%
3	29	0,2	20%
4	20	0,14	14%
5	14	0,1	10%
6	4	0,02	2%
7	2	0,01	1%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 23% vybralo na škále hodnotu 1. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 2,46.

Tab. 3 *Na konci pracovního dne se cítím být na dně svých sil.*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	9	0,06	6%
1	21	0,14	14%
2	40	0,27	27%
3	28	0,19	19%
4	16	0,11	11%
5	18	0,12	12%
6	13	0,09	9%
7	4	0,02	2%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 27% vybralo na škále hodnotu 2.

Tab. 4 *Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	14	0,09	9%
1	26	0,17	17%
2	17	0,11	11%
3	42	0,29	29%
4	20	0,14	14%
5	12	0,08	8%
6	12	0,08	8%
7	6	0,04	4%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 29% vybralo na škále hodnotu 3. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 2,9.

Tab. 5 *Velmi dobře rozumím pocitům svých klientů/žáků*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	1	0,01	1%
1	0	0	0%
2	7	0,04	4%
3	21	0,15	15%
4	20	0,14	14%
5	45	0,30	30%
6	37	0,24	24%
7	18	0,12	12%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 30% vybralo na škále hodnotu 5. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 4,9.

Tab. 6 *Mám pocit, že s klienty/žáky jednám jako s neosobními věcmi.*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	74	0,49	49%
1	38	0,26	26%
2	21	0,14	14%
3	8	0,06	6%
4	3	0,02	2%
5	3	0,02	2%
6	2	0,01	1%
7	0	0	0%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 49% vybralo na škále hodnotu 0. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 0,9.

Tab. 7 *Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá.*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	19	0,13	13%
1	28	0,19	19%
2	29	0,20	20%
3	28	0,19	19%
4	14	0,09	9%
5	20	0,14	14%
6	7	0,04	4%
7	4	0,02	2%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 20% vybralo na škále hodnotu 2. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 2,7.

Tab. 8 *Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých klientů/žáků.*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	2	0,01	1%
1	5	0,03	3%
2	7	0,05	5%
3	18	0,12	12%
4	25	0,17	17%
5	30	0,2	20%
6	50	0,33	33%
7	12	0,09	9%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 33% vybralo na škále hodnotu 6. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 4,7.

Tab. 9 *Cítím „vyhoření“, vyčerpání ze své práce.*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	38	0,26	26%
1	42	0,28	28%
2	21	0,14	14%
3	12	0,08	8%
4	19	0,13	13%
5	9	0,06	6%
6	6	0,04	4%
7	2	0,01	1%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 28% vybralo na škále hodnotu 1. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 1,9.

Tab. 10 *Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a nalad'uji.*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	2	0,01	1%
1	0	0	0%
2	8	0,05	5%
3	25	0,17	17%
4	29	0,2	20%
5	36	0,24	24%
6	30	0,2	20%
7	19	0,13	13%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 24% vybralo na škále hodnotu 5. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 4,7.

Tab. 11 *Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem.*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	80	0,54	54%
1	30	0,2	20%
2	20	0,13	13%
3	10	0,07	7%
4	4	0,03	3%
5	3	0,02	2%
6	2	0,01	1%
7	0	0	0%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 54% vybralo na škále hodnotu 0. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 0,9.

Tab. 12 *Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým.*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	68	0,46	46%
1	35	0,24	24%
2	20	0,13	13%
3	11	0,07	7%
4	3	0,02	2%
5	9	0,06	6%
6	1	0,01	1%
7	2	0,01	1%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 46% vybralo na škále hodnotu 0. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 1,2.

Tab. 13 *Mám stále hodně energie*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	6	0,04	4%
1	11	0,07	7%
2	23	0,15	15%
3	29	0,19	19%
4	26	0,18	18%
5	25	0,17	17%
6	20	0,14	14%
7	9	0,06	6%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 19% vybralo na škále hodnotu 3. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 3,7.

Tab. 14 *Moje práce mi přináší pocit marnosti, neuspokojení.*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	47	0,32	32%
1	43	0,29	29%
2	15	0,1	10%
3	17	0,12	12%
4	11	0,07	7%
5	6	0,04	4%
6	6	0,04	4%

7	4	0,02	2%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 32% vybralo na škále hodnotu 0. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 1,8.

Tab. 15 *Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává.*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	23	0,16	16%
1	28	0,19	19%
2	24	0,16	16%
3	26	0,17	17%
4	20	0,13	13%
5	7	0,05	5%
6	15	0,1	10%
7	6	0,04	4%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 19% vybralo na škále hodnotu 1. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 2,7.

Tab. 16 *Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými klienty/žáky.*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	64	0,43	43%
1	41	0,28	28%
2	16	0,1	10%
3	12	0,08	8%
4	7	0,05	5%
5	3	0,02	2%
6	3	0,02	2%
7	3	0,02	2%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 43% vybralo na škále hodnotu 0. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 1,3.

Tab. 17 *Práce s lidmi mi přináší silný stres.*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	28	0,19	19%
1	41	0,28	28%
2	35	0,23	23%

3	19	0,13	13%
4	9	0,06	6%
5	5	0,03	3%
6	11	0,07	7%
7	1	0,01	1%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 28% vybralo na škále hodnotu 1. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 2.

Tab. 18 *Dovedu u svých klientů/žáků vyvolat uvolněnou atmosféru.*

Škála	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
0	1	0,01	1%
1	3	0,02	2%
2	5	0,03	3%
3	11	0,07	7%
4	18	0,12	12%
5	36	0,24	24%
6	51	0,35	35%
7	24	0,16	16%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 35% vybralo na škále hodnotu 6. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 5,2.

Tab. 19 *Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuje se svými klienty/žáky.*

Škála	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
0	2	0,01	1%
1	4	0,03	3%
2	14	0,09	9%
3	23	0,15	15%
4	25	0,17	17%
5	40	0,27	27%
6	27	0,19	19%
7	14	0,09	9%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 27% vybralo na škále hodnotu 5. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 4,4.

Tab. 20 *Za roky své práce jsem byl úspěšný a udělal hodně dobrého.*

Škála	n _i počet respondentů	f _i relativní četnost	f _i vyjádřeno v procentech
0	2	0,01	1%
1	3	0,02	2%
2	7	0,05	5%
3	14	0,09	9%
4	17	0,12	12%
5	35	0,24	24%
6	48	0,32	32%
7	23	0,15	15%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 32% vybralo na škále hodnotu 6. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 5.

Tab. 21 *Mám pocit, že jsem na konci svých sil.*

Škála	n _i počet respondentů	f _i relativní četnost	f _i vyjádřeno v procentech
0	68	0,46	46%
1	33	0,22	22%
2	18	0,12	12%
3	12	0,08	8%
4	3	0,02	2%
5	9	0,06	6%
6	3	0,02	2%
7	3	0,02	2%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 46% vybralo na škále hodnotu 0. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 1,3.

Tab. 22 *Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.*

Škála	n _i počet respondentů	f _i relativní četnost	f _i vyjádřeno v procentech
0	2	0,01	1%
1	11	0,07	7%
2	24	0,16	16%
3	32	0,21	21%
4	20	0,14	14%
5	26	0,18	18%
6	21	0,14	14%
7	13	0,09	9%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 21% vybralo na škále hodnotu 3. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 3,9.

Tab. 23 *Cítím, že klienti/žáci mi přičítají některé své problémy.*

Škála	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
0	62	0,4	40%
1	44	0,3	30%
2	18	0,13	13%
3	12	0,08	8%
4	9	0,06	6%
5	0	0	0%
6	4	0,03	3%
7	0	0	0%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 40% vybralo na škále hodnotu 0. Průměrné hodnocení tohoto tvrzení respondenty bylo 1,2.

Tab. 24 *Budova školy se mi líbí.*

	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	63	0,42	42%
Spíše souhlasím	67	0,45	45%
Spíše nesouhlasím	16	0,11	11%
Rozhodně nesouhlasím	3	0,02	2%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 45% spíše souhlasí s tvrzením, že budova školy se mu líbí.

Tab. 25 *Líbí se mi výzdoba školy.*

	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	72	0,48	48%
Spíše souhlasím	66	0,45	45%
Spíše nesouhlasím	9	0,06	6%
Rozhodně nesouhlasím	2	0,01	1%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 48% rozhodně souhlasí s tvrzením, že se mu líbí výzdoba školy.

Tab. 26 *Vyhovuje mi moje pracovní zázemí ve škole (stůl, židle, ...)*

	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	47	0,31	31%
Spíše souhlasím	59	0,4	40%
Spíše nesouhlasím	35	0,22	22%
Rozhodně nesouhlasím	11	0,07	7%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 40% spíše souhlasí s tvrzením, že mu vyhovuje jeho pracovní zázemí.

Tab. 27 *Ve škole je nedostatek specializovaných učeben.*

	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	25	0,17	17%
Spíše souhlasím	42	0,29	29%
Spíše nesouhlasím	50	0,35	35%
Rozhodně nesouhlasím	32	0,22	22%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 35% spíše nesouhlasí s tvrzením, že je ve škole nedostatek specializovaných učeben.

Tab. 28 *Ve škole je vždy uklizeno*

	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	58	0,39	39%
Spíše souhlasím	65	0,44	44%
Spíše nesouhlasím	24	0,15	15%
Rozhodně nesouhlasím	3	0,02	2%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 44% spíše souhlasí s tvrzením, že ve škole je vždy uklizeno.

Tab. 29 Stav hygienických zařízení (wc, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující.

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	47	0,32	32%
Spíše souhlasím	68	0,46	46%
Spíše nesouhlasím	27	0,17	17%
Rozhodně nesouhlasím	7	0,05	5%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 46% spíše souhlasí s tvrzením, že stav hygienických zařízení je vyhovující.

Tab. 30 Mám k dispozici dostatek pomůcek pro vyučování.

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	34	0,23	23%
Spíše souhlasím	71	0,48	48%
Spíše nesouhlasím	35	0,23	23%
Rozhodně nesouhlasím	9	0,06	6%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 48% spíše souhlasí s tvrzením, že má k dispozici dostatek pomůcek pro vyučování.

Tab. 31 V učebnách, v nichž učím, jsem spokojen s didaktickou technikou.

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	48	0,32	32%
Spíše souhlasím	70	0,48	48%
Spíše nesouhlasím	23	0,15	15%
Rozhodně nesouhlasím	8	0,05	5%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 48% spíše souhlasí s tvrzením, že v učebnách, kde učí jsou spokojeni s didaktickou technikou.

Tab. 32 Škola disponuje řadou dostupných informačních zdrojů pro výuku (knihy, časopisy, ...)

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	52	0,35	35%
Spíše souhlasím	64	0,43	43%
Spíše nesouhlasím	29	0,19	19%
Rozhodně nesouhlasím	4	0,03	3%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 43% spíše souhlasí s tvrzením, že škola disponuje řadou dostupných informačních zdrojů pro výuku.

Tab. 33 Se stravou ve školní jídelně jsem spokojen.

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	53	0,36	36%
Spíše souhlasím	57	0,38	38%
Spíše nesouhlasím	31	0,21	21%
Rozhodně nesouhlasím	8	0,05	5%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 38% spíše souhlasí s tvrzením, že jsou se stravou ve školní jídelně spokojeni.

Tab. 34 Vybavení sborovny je funkční.

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	52	0,35	35%
Spíše souhlasím	76	0,51	51%
Spíše nesouhlasím	13	0,09	9%
Rozhodně nesouhlasím	8	0,05	5%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 51% spíše souhlasí s tvrzením, že vybavení sborovny je funkční.

Tab. 35 *Slýchávám od žáků, že někteří učitelé nejsou schopni odpovědět na jejich otázky, které se týkají učiva.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	8	0,05	5%
Spíše souhlasím	21	0,15	15%
Spíše nesouhlasím	81	0,54	54%
Rozhodně nesouhlasím	39	0,26	26%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 54% spíše nesouhlasí s tvrzením, že slýchává od žáků, že někteří učitelé nejsou schopni odpovědět na jejich otázky, které se týkají učiva.

Tab. 36 *Nedaří se mi k žákům přistupovat individuálně.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	2	0,01	1%
Spíše souhlasím	16	0,11	11%
Spíše nesouhlasím	69	0,46	46%
Rozhodně nesouhlasím	62	0,42	42%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 46% spíše nesouhlasí s tvrzením, že se jim nedaří k žákům přistupovat individuálně.

Tab. 37 *K problémům žáků se snažím přistupovat s porozuměním.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	104	0,7	70%
Spíše souhlasím	44	0,29	29%
Spíše nesouhlasím	1	0,01	1%
Rozhodně nesouhlasím	0	0	0
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 70% rozhodně souhlasí s tvrzením, že k problémům žáků se snaží přistupovat s porozuměním.

Tab. 38 *Myslím si, že řada mých kolegů chce ze školy odejít.*

	n _i počet respondentů	f _i relativní četnost	f _i vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	5	0,03	3%
Spíše souhlasím	17	0,11	11%
Spíše nesouhlasím	75	0,51	51%
Rozhodně nesouhlasím	52	0,35	35%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 51% spíše nesouhlasí s tvrzením, že si myslí, že řada jejich kolegů chce ze školy odejít.

Tab. 39 *Mezi učiteli nejsou velké konflikty.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	34	0,23	23%
Spíše souhlasím	59	0,4	40%
Spíše nesouhlasím	39	0,26	26%
Rozhodně nesouhlasím	17	0,11	11%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 40% spíše souhlasí s tvrzením, že mezi učiteli nejsou velké konflikty.

Tab. 40 *Rodiče mě často kontaktují, aby se zeptali na výsledky svých dětí.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	10	0,07	7%
Spíše souhlasím	51	0,34	34%
Spíše nesouhlasím	59	0,4	40%
Rozhodně nesouhlasím	29	0,19	19%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 59% spíše nesouhlasí s tvrzením, že je rodiče často kontaktují, aby se zeptali na výsledky svých dětí.

Tab. 41 *Mnoho rodičů mě uráží.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	4	0,03	3%
Spíše souhlasím	4	0,03	3%
Spíše nesouhlasím	39	0,26	26%
Rozhodně nesouhlasím	102	0,68	68%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 68% rozhodně nesouhlasí s tvrzením, že je mnoho rodičů uráží.

Tab. 42 *Komunikace mezi vedením školy a rodiči je bezproblémová.*

	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	45	0,3	30%
Spíše souhlasím	62	0,41	41%
Spíše nesouhlasím	32	0,22	22%
Rozhodně nesouhlasím	10	0,07	7%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 41% spíše souhlasí s tvrzením, že komunikace mezi vedením školy a rodiči je bezproblémová.

Tab. 43 *Myslím si, že moje práce ve škole je dostatečně finančně ohodnocena.*

	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	15	0,1	10%
Spíše souhlasím	62	0,41	41%
Spíše nesouhlasím	47	0,32	32%
Rozhodně nesouhlasím	25	0,17	17%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 41% spíše souhlasí s tvrzením, že je jejich práce dostatečně finančně ohodnocena.

Tab. 44 *Vedení školy mě již několikrát zklamalo svým postojem k záležitostem týkajícím se učitelů.*

	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	19	0,13	13%
Spíše souhlasím	48	0,32	32%
Spíše nesouhlasím	53	0,36	36%
Rozhodně nesouhlasím	29	0,19	19%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 36% spíše nesouhlasí s tvrzením, že je vedení školy již několikrát zklamalo svým postojem k záležitostem týkající se učitelů.

Tab. 45 *Ve škole je někdo, komu se mohu svěřit.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	76	0,5	50%
Spíše souhlasím	55	0,4	40%
Spíše nesouhlasím	13	0,07	7%
Rozhodně nesouhlasím	5	0,03	3%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 50% rozhodně souhlasí s tvrzením, že je ve škole někdo, komu se mohou svěřit.

Tab. 46 *Žáci naší školy si nejsou ochotni vzájemně si pomáhat.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	9	0,06	6%
Spíše souhlasím	34	0,23	23%
Spíše nesouhlasím	82	0,55	55%
Rozhodně nesouhlasím	24	0,16	16%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 55% spíše nesouhlasí s tvrzením, že žáci jejich školy si nejsou ochotni vzájemně si pomáhat.

Tab. 47 *Na většinu svých žáků se mohu spolehnout.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	36	0,24	24%
Spíše souhlasím	90	0,61	61%
Spíše nesouhlasím	23	0,15	15%
Rozhodně nesouhlasím	0	0	0%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 61% spíše souhlasí s tvrzením, že se na většinu svých žáků mohou spolehnout.

Tab. 48 *Mám strach z některých žáků naší školy.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	1	0,01	1%
Spíše souhlasím	22	0,15	15%
Spíše nesouhlasím	39	0,26	26%
Rozhodně nesouhlasím	87	0,58	58%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 58% rozhodně nesouhlasí s tvrzením, že má strach z některých žáků školy.

Tab. 49 *Mezi kolegy mám několik velmi dobrých přátel.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	58	0,39	39%
Spíše souhlasím	64	0,43	43%
Spíše nesouhlasím	22	0,15	15%
Rozhodně nesouhlasím	5	0,03	3%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 43% spíše souhlasí s tvrzením, že mají mezi kolegy několik velmi dobrých přátel.

Tab. 50 *Bojím se některých kolegů ve škole.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	7	0,05	5%
Spíše souhlasím	23	0,15	15%
Spíše nesouhlasím	46	0,31	32%
Rozhodně nesouhlasím	73	0,49	49%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 49% rozhodně nesouhlasí s tvrzením, že se bojí některých svých kolegů.

Tab. 51 *Žáci se bojí některých spolužáků.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	21	0,14	14%
Spíše souhlasím	43	0,29	29%
Spíše nesouhlasím	62	0,42	42%
Rozhodně nesouhlasím	23	0,15	15%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 62% spíše nesouhlasí s tvrzením, že se žáci bojí některých svých spolužáků.

Tab. 52 *Žáci mi někdy pomáhají s přípravou výuky.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	23	0,15	15%
Spíše souhlasím	80	0,54	54%
Spíše nesouhlasím	38	0,26	26%
Rozhodně nesouhlasím	8	0,05	5%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 54% spíše souhlasí s tvrzením, že jim žáci někdy pomáhají s přípravou výuky.

Tab. 53 *Jsem spokojený s tím, co se žáci v mých hodinách naučí.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	45	0,3	30%
Spíše souhlasím	96	0,63	63%
Spíše nesouhlasím	7	0,04	4%
Rozhodně nesouhlasím	4	0,03	3%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 63% spíše souhlasí s tvrzením, že jsou spokojeni s tím, co se žáci v jejich hodinách naučí.

Tab. 54 *Oceňuji snahu svých žáků podávat ve škole co nejlepší výkon.*

	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	69	0,46	46%
Spíše souhlasím	70	0,48	48%
Spíše nesouhlasím	8	0,05	5%
Rozhodně nesouhlasím	2	0,01	1%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 48% spíše souhlasí s tvrzením, že oceňují snahu svých žáků podávat ve škole nejlepší výkon.

Tab. 55 *Někteří kolegové mě svými požadavky omezují.*

	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	11	0,07	7%
Spíše souhlasím	42	0,28	28%
Spíše nesouhlasím	62	0,42	42%
Rozhodně nesouhlasím	34	0,23	23%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 42% spíše nesouhlasí s tvrzením, že je někteří jejich kolegové svými požadavky omezují.

Tab. 56 *V naší škole mohou uplatnit svůj potenciál nad rámec výuky.*

	n_i počet respondentů	f_i relativní četnost	f_i vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	39	0,26	26%
Spíše souhlasím	61	0,41	41%
Spíše nesouhlasím	40	0,27	27%
Rozhodně nesouhlasím	9	0,06	6%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 41% spíše souhlasí s tvrzením, že v jejich škole mohou uplatnit svůj potenciál nad rámec výuky.

Tab. 57 *V naší škole se nic zajímavého neděje.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	4	0,03	3%
Spíše souhlasím	24	0,16	16%
Spíše nesouhlasím	60	0,4	40%
Rozhodně nesouhlasím	61	0,41	41%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 41% rozhodně nesouhlasí s tvrzením, že se v jejich škole nic zajímavého neděje.

Tab. 58 *Ve škole mají žáci možnost objevovat nové věci.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	57	0,38	38%
Spíše souhlasím	75	0,5	50%
Spíše nesouhlasím	15	0,11	11%
Rozhodně nesouhlasím	2	0,01	1%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 50% spíše souhlasí s tvrzením, že mají žáci možnost objevovat nové věci.

Tab. 59 *Vedení školy podporuje, když učitelé uplatňují ve výuce různé inovace.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	62	0,42	42%
Spíše souhlasím	64	0,43	43%
Spíše nesouhlasím	20	0,13	13%
Rozhodně nesouhlasím	3	0,02	2%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 43% spíše souhlasí s tvrzením, že vedení školy podporuje, když uplatňují učitelé ve výuce různé inovace.

Tab. 60 *Znám plány školy do budoucna.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	25	0,17	17%
Spíše souhlasím	66	0,44	44%
Spíše nesouhlasím	46	0,31	31%
Rozhodně nesouhlasím	12	0,08	8%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 44% spíše souhlasí s tvrzením, že zná plány školy do budoucna.

Tab. 61 *Všichni žáci dodržují pravidla ve škole.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	7	0,05	5%
Spíše souhlasím	55	0,37	37%
Spíše nesouhlasím	62	0,41	41%
Rozhodně nesouhlasím	25	0,17	17%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 41% spíše nesouhlasí s tvrzením, že všichni žáci dodržují pravidla ve škole.

Tab. 62 *Někteří učitelé pravidla nedodržují.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	16	0,11	11%
Spíše souhlasím	47	0,32	32%
Spíše nesouhlasím	62	0,41	41%
Rozhodně nesouhlasím	24	0,16	16%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 41% spíše nesouhlasí s tvrzením, že někteří učitelé pravidla nedodržují.

Tab. 63 *Za nedodržování pravidel jsou žáci přiměřeně potrestáni.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	42	0,28	28%
Spíše souhlasím	74	0,5	50%
Spíše nesouhlasím	25	0,17	17%
Rozhodně nesouhlasím	8	0,05	5%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 50% spíše souhlasí s tvrzením, že za nedodržování pravidel jsou žáci přiměřeně potrestáni.

Tab. 64 *Můj rozvrh hodin mi každoročně vyhovuje.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	34	0,22	22%
Spíše souhlasím	88	0,6	60%
Spíše nesouhlasím	24	0,16	16%
Rozhodně nesouhlasím	3	0,02	2%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 60% spíše souhlasí s tvrzením, že jim rozvrh hodin každoročně vyhovuje.

Tab. 65 *Jsem rád/ráda, že pracuji na této škole.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	82	0,55	55%
Spíše souhlasím	53	0,36	36%
Spíše nesouhlasím	12	0,08	8%
Rozhodně nesouhlasím	2	0,1	1%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 55% rozhodně souhlasí s tvrzením, že pracují na této škole rádi.

Tab. 66 *Líbí se mi znak (logo) školy.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	73	0,49	49%
Spíše souhlasím	59	0,4	40%
Spíše nesouhlasím	15	0,1	10%
Rozhodně nesouhlasím	2	0,01	1%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 49% rozhodně souhlasí s tvrzením, že se jim líbí znak (logo) školy.

Tab. 67 *Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.*

	ni počet respondentů	fi relativní četnost	fi vyjádřeno v procentech
Rozhodně souhlasím	77	0,52	52%
Spíše souhlasím	51	0,34	34%
Spíše nesouhlasím	19	0,13	13%
Rozhodně nesouhlasím	2	0,01	1%
Celkem	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 52% rozhodně souhlasí s tvrzením, že si myslí, že je jejich škola má srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.

7.6 Souhrn výsledků – první třídění dat

Níže uvedeme nejprve zjištěné údaje z prvního třídění dat z části dotazníku zaměřené na syndrom vyhoření. Vyhodnocení spočívalo v součtu všech bodových hodnocení v jednotlivých sub-škálách. Pro přehlednost jsme barevně zaznačili, do kterého stupně vyhoření hodnota spadá.

Tab. 68 Data získaná z dotazníku MBI

Faktory MBI	Průměrné hodnoty	Kritéria pro hodnocení ⁵
Emocionální vyčerpání	21	Nízký 0 - 16 Mírný 17 – 26 Vysoký 27 a více = vyhoření!
Depersonalizace	5,644	Nízký 0 – 6 Mírný 7 - 12 Vysoký 13 a více = vyhoření!
Osobní uspokojení	36,40	Vysoký 39 a více Mírný 38 – 32 Nízký 31 - 0 = vyhoření!

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že průměrná hodnota všech respondentů ukazuje na mírné vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání i v oblasti osobního uspokojení.

Tab. 69 Stupeň emocionálního vyčerpání

Stupeň emocionálního vyčerpání	Četnost n_i	Relativní četnost f_i	f_i v procentech
Nízký	59	0,39	39%
Mírný	54	0,36	36%
Vysoký	36	0,24	24%
Σ	149	1	100%

⁵ Tato kritéria jsou uvedena v: HIGASHIGUCHI, Kazuyo. a kol. *Burnout and Related Factors among Hospital Nurses*. Journal Occupational Health, 1999, 41, 215 – 224.

Největší procento respondentů tj. 39% má nízký stupeň vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání.

Tab. 70 *Stupeň depersonalizace*

Stupeň depersonalizace	Četnost n_i	Relativní četnost f_i	f_i v procentech
Nízký	95	0,63	63%
Mírný	38	0,26	26%
Vysoký	16	0,11	11%
Σ	149	1	100%

Největší procento respondentů tj. 63% má nízký stupeň vyhoření v oblasti depersonalizace.

Tab. 71 *Stupeň osobního uspokojení*

Stupeň depersonalizace	Četnost n_i	Relativní četnost f_i	f_i v procentech
Nízký	59	0,39	39%
Mírný	53	0,36	36%
Vysoký	37	0,25	25%
Σ	149	1	100%

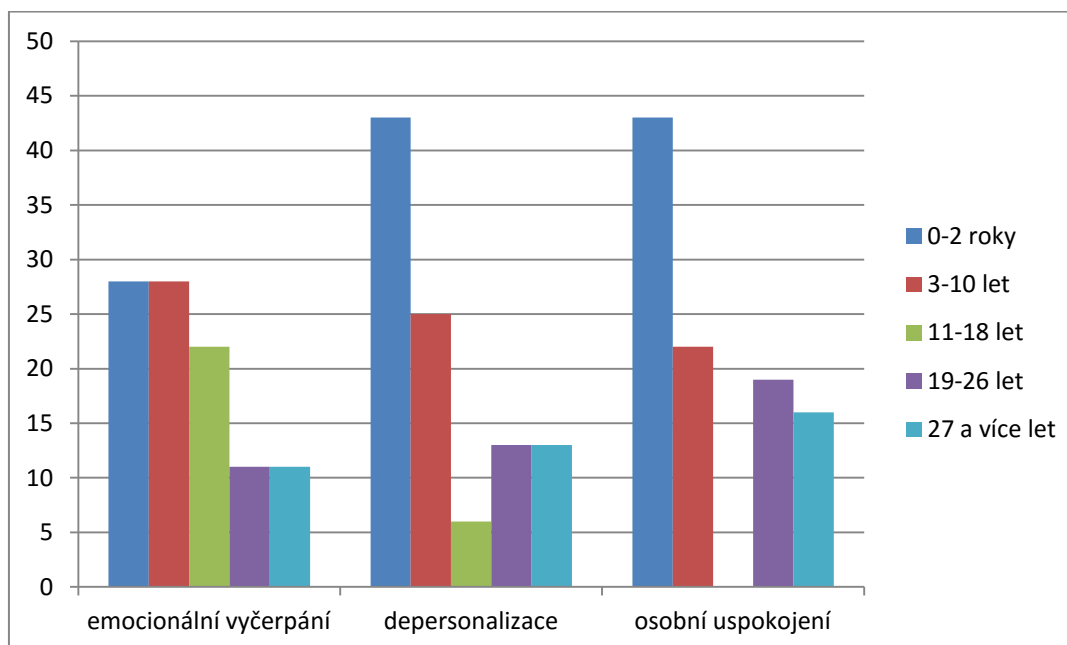
Největší procento respondentů tj. 39% má nízký stupeň vyhoření v oblasti osobního uspokojení.

Ve všech třech dimenzích vyhořeli pouze 3 respondenti, ve dvou 14 respondentů.

Tab. 72 Jednotlivé faktory syndromu vyhoření ve stupni vyhoření s ohledem na délku praxe

Délka praxe respondentů	Emocionální vyčerpání 27 < vyhoření	Stupeň depersonalizace 13 < Vyhoření	Stupeň osobního uspokojení <31 Vyhoření
0-2 roky	10	7	16
3-10 let	10	4	8
11-18 let	8	1	0
19-26 let	4	2	7
27 a více let	4	2	6
Σ	36	16	37

Graf 2 Jednotlivé faktory syndromu vyhoření ve stupni vyhoření s ohledem na délku praxe (hodnoty jsou uvedeny v procentech)



Druhá část dotazníku byla zaměřená na klima školy, a jak jej subjektivně vnímají vychovatelé, průměrné hodnoty jsou uvedeny v tabulce. Při jeho vyhodnocení jsme pracovali s indexem percepce, ten vychází z aritmetického průměru. Nepříznivé školní klima se odráží ve vyšších hodnotách právě indexu percepce. Za vyšší hodnotu lze považovat hodnotu větší než 2,2 (Grecmanová a kol., 2012, s. 14). Žádná z námi vypočítaných údajů nepřesahuje tuto hodnotu.

Tab. 73 *Data získaná z dotazníku Klima školy*

Název škály	Index percepce
Celkové hodnocení klimatu školy	1,946
Spokojenost ve škole	2,084
Spokojenost s procesy ve škole	1,927
Spokojenost s výukovými pomůckami	1,981
Špatné vztahy	1,927
Ocenění ze strany žáků	2,044
Škola jako budova	1,791

7.5.1 Souvislost mezi kvalitou klimatu školy a délkou praxe respondentů

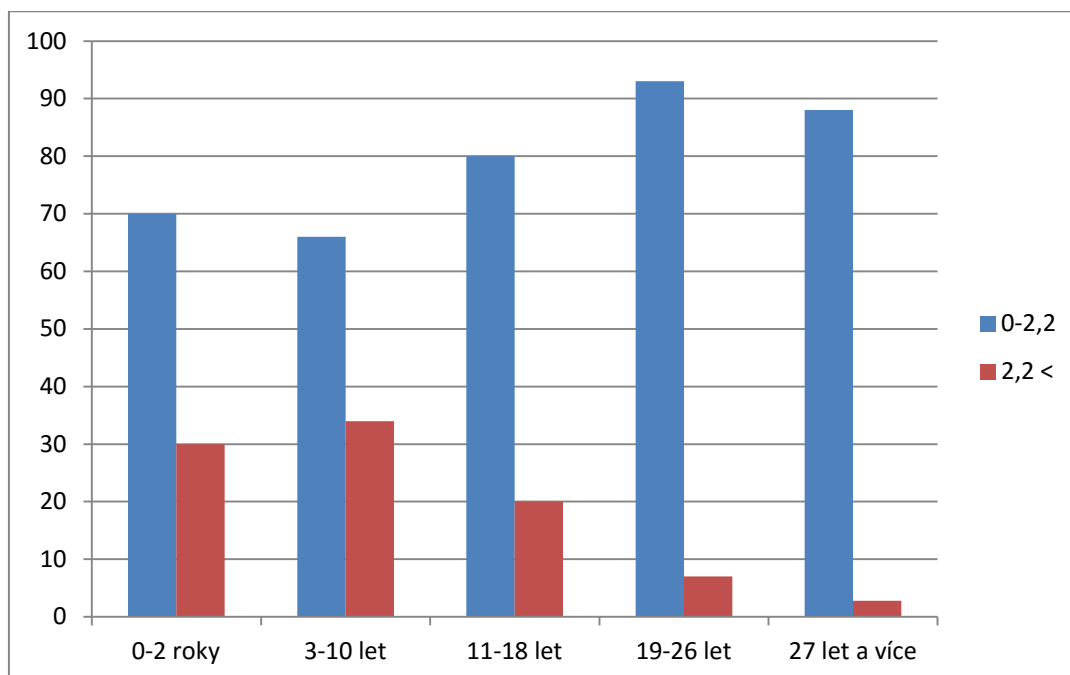
Níže se budeme zabývat tím, jak respondenti subjektivně hodnotí celkové klima školy, spokojenost ve škole, ocenění ze strany žáků a špatné vztahy ve škole a to vše s ohledem na délku praxe.

Hodnoty uvedené v tabulkách jsou počty respondentů, kteří jsou zařazeni dle délky praxe a indexu percepce (za nepříznivou hodnotu lze považovat hodnotu větší než 2,2). V grafech je uvedeno hodnocení respondentů podle délky praxe v procentech.

Tab. 74 Celkové hodnocení klimatu školy s ohledem na délku praxe respondentů

Délka praxe respondentů	n_i	
	0-2,2	2,2 <
0-2 roky	38	16
3-10 let	28	14
11-18 let	17	4
19-26 let	14	1
27 a více let	15	2
Σ	112	37

Graf 3 Celkové hodnocení klimatu školy s ohledem na délku praxe respondentů (hodnoty jsou uvedeny v procentech)

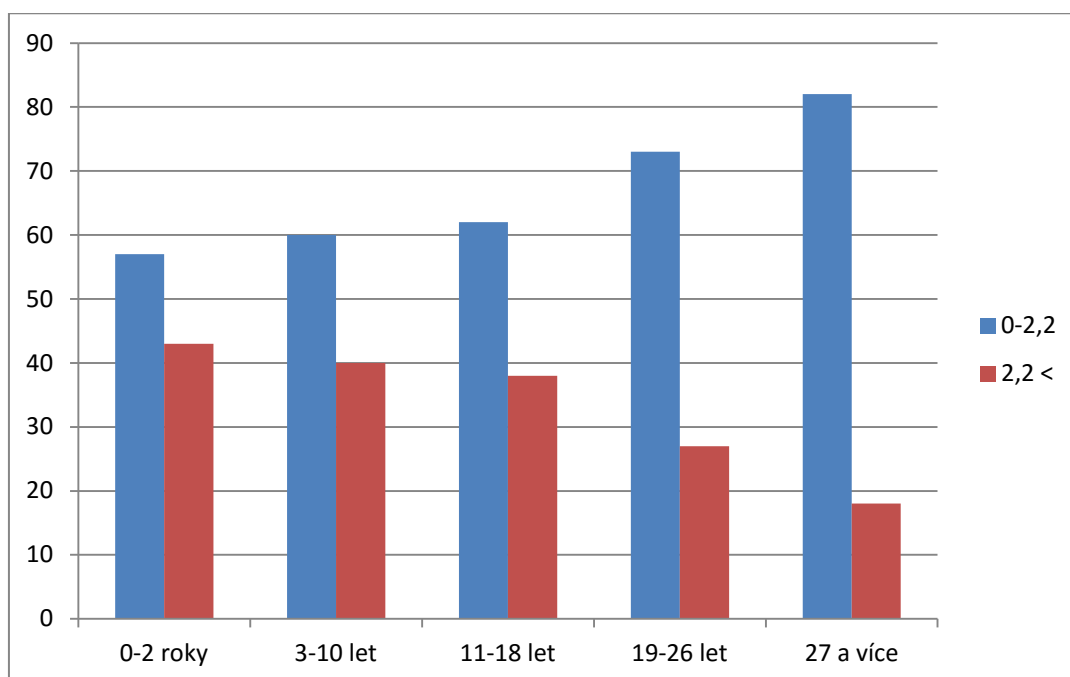


Největší procento respondentů hodnotící celkové klima školy kladně nalezneme s délkou praxe 19-26 let tj. 93%. Naopak záporně hodnotí celkové klima školy respondenti s délkou praxe 3-10 let tj. 34%.

Tab. 75 Spokojenost vychovatelů ve škole s ohledem na délku praxe respondentů

Délka praxe respondentů	n_i	
	0-2,2	2,2 <
0-2 roky	31	23
3-10 let	25	17
11-18 let	13	8
19-26 let	11	4
27 a více let	14	3
Σ	94	55

Graf 4 Spokojenost vychovatelů ve škole s ohledem na délku praxe respondentů (hodnoty jsou uvedeny v procentech)

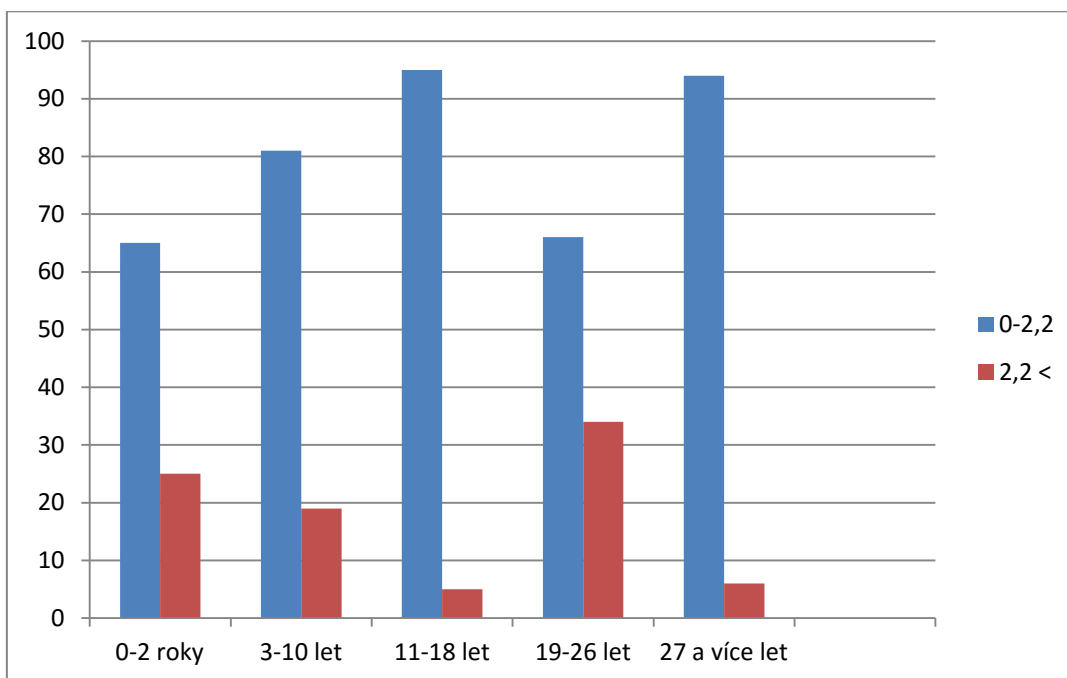


Největší procento respondentů, kteří hodnotí svoji spokojenost ve škole kladně, nalezneme s délkou praxe 27 a více let tj. 82%. Naopak záporně s délkou praxe 0-2 roky tj. 43%.

Tab. 76 Ocenění ze strany žáků s ohledem na délku praxe respondentů

Délka praxe respondentů	n_i	
	0-2,2	2,2 <
0-2 roky	35	19
3-10 let	34	8
11-18 let	20	1
19-26 let	10	5
27 a více let	16	1
Σ	115	34

Graf 5 Ocenění ze strany žáků s ohledem na délku praxe respondentů (hodnoty jsou uvedeny v procentech)

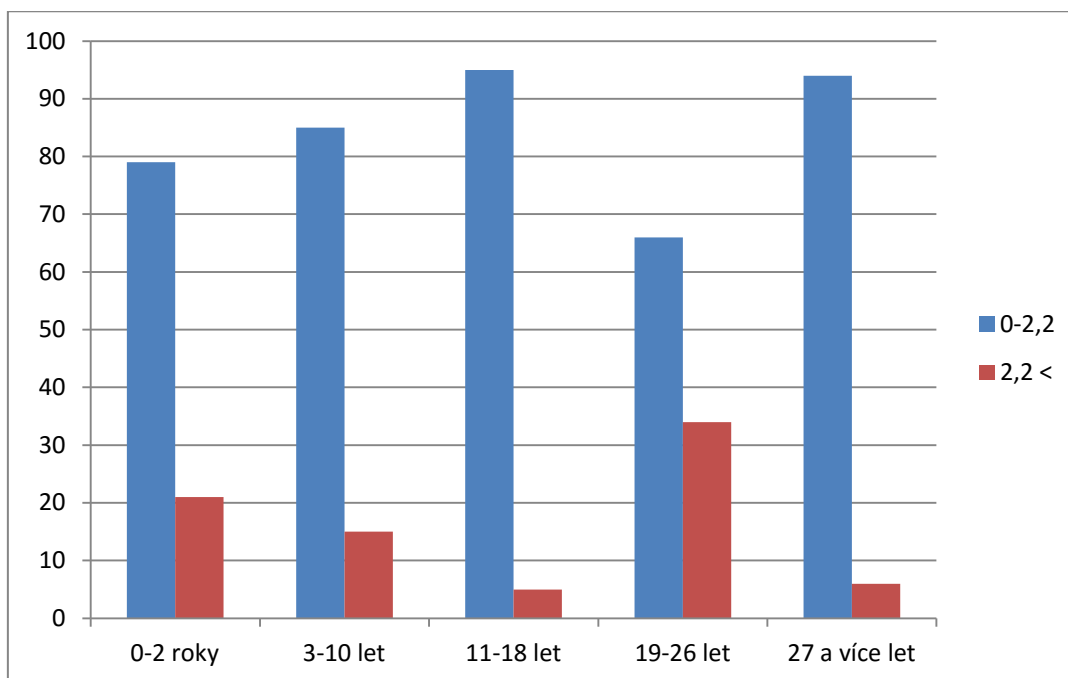


Největší procento respondentů, kteří hodnotí kladně ocenění ze strany žáků, nalezneme s délkou praxe 11-18 let tj. 95%. Naopak záporně s délkou praxe 19-26 let tj. 34%.

Tab. 77 Špatné vztahy s ohledem na délku praxe respondentů

Délka praxe respondentů	n_i	
	0-2,2	2,2 <
0-2 roky	43	11
3-10 let	36	6
11-18 let	19	2
19-26 let	9	6
27 a více let	16	1
Σ	123	26

Graf 6 Špatné vztahy s ohledem na délku praxe respondentů (hodnoty jsou uvedeny v procentech)



Největší procento respondentů hodnotí vztahy ve škole nalezneme s délkou praxe 27 a více let tj. 94%. Naopak záporně s délkou praxe 19-26 let tj. 40%.

7.6 Statistické vyhodnocení hypotéz

Pro ověření hypotéz jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Pro každou hypotézu jsme si vždy stanovili nulovou a alternativní hypotézu. Získaná data z dotazníkového šetření jsme zapsali do tzv. kontingenční tabulky (viz. tab. 72). Čísla v této tabulce vyjadřují počet respondentů, které jsme zařadili na základě jejich odpovědí do určitých skupin. Čísla, která jsou uvedena vpravo od tabulky a pod tabulkou jsou tzv. marginální četnosti, což jsou součty odpovědí ve sloupcích a řádcích. Testování významnosti bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha=0,05$. Následně byl proveden výpočet očekávaných četností O , která jsou zapsána v závorce. Očekávané četnosti získáme vynásobením marginálních četností v tabulce a tento součin následně dělíme celkovou četností. Tyto četnosti by odpovídaly platnosti nulové hypotézy. Pro každé pole tabulky dále vypočítáme hodnotu $\frac{(P-O)^2}{O}$. Následně i testované kritérium χ^2 což je součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$ pro všechna pole v kontingenční tabulce.

Vypočítaná hodnota χ^2 nám ukazuje rozdíl mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou. Následně byl vypočten stupeň volnosti tabulky podle vzorce $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$. Za písmeno r dosadíme počet řádků, za písmeno s počet sloupců. Pro naši tabulku $f=2$, kritická hodnota testového kritéria je tedy $\chi^2_{0,05}(2)=5,991$. Dále byly srovnávány hodnoty testového kritéria s hodnotami kritickými. V případech, kdy byla hodnota testového kritéria nižší, než hodnota kritická byly přijaty nulové hypotézy v opačném případě alternativní (Chráska, 2007, s. 76-78).

H1: Stupeň emocionálního vyčerpání souvisí s kvalitou školního klimatu.

H₀: Mezi stupněm emocionálního vyčerpání a kvalitou školního klimatu není souvislost.

H_A: Mezi stupněm emocionálního vyčerpání a kvalitou školního klimatu je souvislost.

Tab. 72 *Stupeň emocionálního vyčerpání a celkové hodnocení klimatu školy vychovatelů*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
0-16	48 (44,34)	11 (14,65)	59
17-26	44 (40,59)	10 (13,4)	54
27<	20 (27,06)	16 (8,9)	36
Σ	112	37	149

$$X^2=9,864$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi kvalitou školního klimatu a emocionálním vyčerpáním existuje souvislost.

H2: Stupeň emocionálního vyčerpání souvisí se spokojeností vychovatelů ve škole.

H₀: Mezi stupněm emocionálního vyčerpání a spokojeností vychovatelů ve škole není souvislost.

H_A: Mezi stupněm emocionálního vyčerpání a spokojeností vychovatelů ve škole je souvislost.

Tab. 73 *Stupeň emocionálního vyčerpání a spokojenost vychovatelů ve škole*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
0-16	45 (37,22)	14 (21,77)	59
17-26	35 (34,06)	19 (19,93)	54
27<	14 (22,71)	22 (13,28)	36
Σ	94	55	149

$$X^2=13,532$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm emocionálního vyčerpání a spokojeností vychovatelů ve škole existuje souvislost.

H3: Stupeň emocionálního vyčerpání souvisí se spokojeností s procesy ve škole.

H₀: Mezi stupněm emocionálního vyčerpání a spokojeností vychovatelů s procesy ve škole není souvislost.

H_A: Mezi stupněm emocionálního vyčerpání a spokojeností vychovatelů s procesy ve škole je souvislost.

Tab. 74 *Stupeň emocionálního vyčerpání a spokojenost s procesy ve škole*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
0-16	47 (42,76)	12 (16,23)	59
17-26	42 (39,14)	12 (14,85)	54
27<	19 (26,09)	17 (90,09)	56
Σ	108	41	149

$$X^2=8,915$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm emocionálního vyčerpání a spokojeností vychovatelů s procesy ve škole existuje souvislost.

H4: Stupeň emocionálního vyčerpání souvisí se spokojeností vychovatelů s pomůckami.

H₀: Mezi stupněm emocionálního vyčerpání a spokojeností vychovatelů s pomůckami není souvislost.

H_A: Mezi stupněm emocionálního vyčerpání a spokojeností vychovatelů s pomůckami je souvislost.

Tab. 75 *Stupeň emocionálního vyčerpání a spokojenost s pomůckami*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
0-16	45 (43,95)	14 (15,04)	59
17-26	43 (40,22)	11 (13,77)	54
27<	23 (26,81)	13 (9,18)	56
Σ	111	38	149

$$X^2=2,974$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je nižší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout nulovou hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm emocionálního vyčerpání a spokojeností vychovatelů s pomůckami neexistuje souvislost.

H5: Stupeň emocionálního vyčerpání souvisí se špatnými vztahy ve škole.

H_0 : Mezi stupněm emocionálního vyčerpání a špatnými vztahy ve škole není souvislost.

H_A : Mezi stupněm emocionálního vyčerpání a špatnými vztahy ve škole je souvislost.

Tab. 76 *Stupeň emocionálního vyčerpání a špatné vztahy*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
0-16	55 (48,7)	4 (10,29)	59
17-26	41 (44,57)	13 (9,49)	54
27<	27 (29,71)	9 (6,28)	56
Σ	123	26	149

$$X^2 = 7,728$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm emocionálního vyčerpání a špatnými vztahy ve škole existuje souvislost.

H6: Stupeň emocionálního vyčerpání souvisí s oceněním ze strany žáků.

H_0 : Mezi stupněm emocionálního vyčerpání a ocenění ze strany žáků není souvislost.

H_A : Mezi stupněm emocionálního vyčerpání a ocenění ze strany žáků je souvislost.

Tab. 77 *Stupeň emocionálního vyčerpání a ocenění ze strany žáků*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
0-16	51 (45,53)	8 (13,46)	59
17-26	36 (41,67)	18 (12,32)	54
27<	28 (27,78)	8 (8,21)	56
Σ	115	34	149

$$X^2 = 13,373$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm emocionálního vyčerpání a oceněním ze strany žáků existuje souvislost.

H7: Stupeň emocionálního vyčerpání souvisí s tím, jak vychovatelé hodnotí školu jako budovu.

H₀: Mezi stupněm emocionálního vyčerpání s tím, jak hodnotí vychovatelé školu jako budovu není souvislost.

H_A: Mezi stupněm emocionálního vyčerpání a tím, jak hodnotí vychovatelé školu jako budovu je souvislost.

Tab. 78 *Stupeň emocionálního vyčerpání a škola jako budova (čistota a funkčnost sborovny)*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
0-16	48 (49,10)	11 (9,89)	59
17-26	47 (44,93)	7 (9,06)	54
27<	29 (29,95)	7 (6,04)	56
Σ	124	25	149

$$X^2 = 0,893$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je nižší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout nulovou hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm emocionálního vyčerpání a tím, jak hodnotí vychovatelé školu jako budovu neexistuje souvislost.

H8: Stupeň depersonalizace souvisí s kvalitou školního klimatu.

H₀: Mezi stupněm depersonalizace a kvalitou školního klimatu není souvislost.

H_A: Mezi stupněm depersonalizace a kvalitou školního klimatu je souvislost.

Tab. 79 *Stupeň depersonalizace a celkové hodnocení klimatu školy vychovateli*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
0-6	77 (71,4)	18 (23,59)	95
7-12	25 (28,56)	13 (9,43)	38
13<	10 (12,02)	6 (3,97)	16
Σ	112	37	149

$$X^2 = 4,934$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je nižší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout nulovou hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm depersonalizace a kvalitou školního klimatu neexistuje souvislost.

H9: Stupeň depersonalizace souvisí se spokojeností vychovatelů ve škole.

H₀: Mezi stupněm depersonalizace a spokojeností vychovatelů ve škole není souvislost.

H_A: Mezi stupněm depersonalizace a spokojeností vychovatelů ve škole je souvislost.

Tab. 80 *Stupeň depersonalizace a spokojenost ve škole*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
0-6	69 (59,93)	26 (35,06)	95
7-12	19 (23,97)	19 (14,02)	38
13<	6 (10,09)	10 (5,9)	16
Σ	94	55	149

$$X^2 = 11,017$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm depersonalizace a spokojeností vychovatelů ve škole existuje souvislost.

H10: Stupeň depersonalizace souvisí se spokojeností vychovatelů s procesy ve škole.

H_0 : Mezi stupněm depersonalizace a spokojeností vychovatelů s procesy ve škole není souvislost.

H_A : Mezi stupněm depersonalizace a spokojeností vychovatelů s procesy ve škole je souvislost.

Tab. 81 *Stupeň depersonalizace a spokojenost s procesy ve škole*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
0-6	73 (67,58)	22 (27,41)	95
7-12	25 (27,03)	13 (10,96)	38
13<	8 (11,38)	8 (4,61)	16
Σ	106	43	149

$$X^2 = 5,527$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je nižší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout nulovou hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm depersonalizace a spokojeností vychovatelů s procesy ve škole neexistuje souvislost.

H11: Stupeň depersonalizace souvisí se spokojeností vychovatelů s pomůckami.

H₀: Mezi stupněm depersonalizace a spokojeností vychovatelů s pomůckami školy není souvislost.

H_A: Mezi stupněm depersonalizace a spokojeností vychovatelů s pomůckami školy je souvislost.

Tab. 82 *Stupeň depersonalizace a spokojenost s pomůckami*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
0-6	73 (70,77)	22 (24,22)	95
7-12	27 (28,3)	11 (9,69)	38
13<	11 (11,91)	5 (4,08)	16
Σ	111	38	149

$$X^2 = 0,785$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je nižší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout nulovou hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm depersonalizace a spokojeností vychovatelů s pomůckami školy neexistuje souvislost.

H12: Stupeň depersonalizace souvisí se špatnými vztahy ve škole.

H₀: Mezi stupněm depersonalizace a špatnými vztahy ve škole není souvislost.

H_A: Mezi stupněm depersonalizace a špatnými vztahy ve škole je souvislost.

Tab. 83 *Stupeň depersonalizace a špatné vztahy*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
0-6	84 (78,42)	11 (16,57)	95
7-12	29 (31,36)	9 (6,63)	38
13<	10 (13,20)	6 (2,79)	16
Σ	123	26	149

$$X^2 = 7,761$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm depersonalizace a špatnými vztahy ve škole existuje souvislost.

H13: Stupeň depersonalizace souvisí s oceněním ze strany žáků.

H_0 : Mezi stupněm depersonalizace a oceněním ze strany žáků není souvislost.

H_A : Mezi stupněm depersonalizace a oceněním ze strany žáků je souvislost.

Tab. 84 *Stupeň depersonalizace a ocenění ze strany žáků*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
0-6	78 (73,32)	17 (21,67)	95
7-12	28 (29,32)	10 (8,67)	38
13<	9 (11,34)	7 (3,65)	16
Σ	115	34	149

$$X^2 = 5,545$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je nižší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout nulovou hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm depersonalizace a oceněním ze strany žáků neexistuje souvislost.

H14: Stupeň depersonalizace souvisí s tím, jak vychovatelé hodnotí školu jako budovu.

H_0 : Mezi stupněm depersonalizace a tím, jak vychovatelé hodnotí školu jako budovu není souvislost.

H_A : Mezi stupněm depersonalizace a tím, jak vychovatelé hodnotí školu jako budovu je souvislost.

Tab. 85 *Stupeň depersonalizace a škola jako budova (čistota a funkčnost)*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
0-6	81 (79,06)	14 (15,93)	95
7-12	31 (31,62)	7 (6,37)	38
13<	12 (13,31)	4 (2,68)	16
Σ	124	25	149

$$X^2 = 1,132$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je nižší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout nulovou hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm depersonalizace a tím, jak vychovatelé hodnotí školu jako budovu neexistuje souvislost.

H15: Stupeň osobního uspokojení souvisí s kvalitou školního klimatu.

H_0 : Mezi stupněm osobního uspokojení a kvalitou školního klimatu není souvislost.

H_A : Mezi stupněm osobního uspokojení a kvalitou školního klimatu je souvislost.

Tab. 86 *Stupeň osobního uspokojení a celkové hodnocení klimatu školy vychovateli*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
39<	48 (44,34)	11 (14,65)	59
38-32	37 (39,83)	16 (13,16)	53
31-0	27 (27,81)	10 (9,18)	37
Σ	112	37	149

$$X^2 = 2,12$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je nižší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout nulovou hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm osobního uspokojení a kvalitou školního klimatu neexistuje souvislost.

H16: Stupeň osobního uspokojení souvisí se spokojeností vychovatelů ve škole.

H₀: Mezi stupněm osobního uspokojení a spokojeností vychovatelů ve škole není souvislost.

H_A: Mezi stupněm osobního uspokojení a spokojeností vychovatelů ve škole je souvislost.

Tab. 87 *Stupeň osobního uspokojení a spokojenost ve škole*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
39<	43 (37,22)	16 (21,77)	59
38-32	31 (33,43)	22 (19,56)	53
31-0	20 (23,34)	17 (13,65)	37
Σ	94	55	149

$$X^2 = 4,205$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je nižší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout nulovou hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm osobního uspokojení a spokojeností vychovatelů ve škole neexistuje souvislost.

H17 Stupeň osobního uspokojení souvisí s procesy ve škole.

H₀: Mezi stupněm osobního uspokojení a procesy ve škole není souvislost.

H_A: Mezi stupněm osobního uspokojení a procesy ve škole je souvislost.

Tab. 88 *Stupeň osobního uspokojení a spokojenost s procesy ve škole*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
39<	45 (41,97)	14 (17,02)	59
38-32	35 (37,7)	18 (15,29)	53
31-0	26 (26,32)	11 (10,67)	37
Σ	106	43	149

$$X^2 = 5,326$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je nižší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout nulovou hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm osobního uspokojení a procesy ve škole neexistuje souvislost.

H18: Stupeň osobního uspokojení souvisí se spokojeností vychovatelů s pomůckami.

H_0 : Mezi stupněm osobního uspokojení a spokojeností vychovatelů s pomůckami není souvislost.

H_A : Mezi stupněm osobního uspokojení a spokojeností vychovatelů s pomůckami je souvislost.

Tab. 89 *Stupeň osobního uspokojení a spokojenost s pomůckami*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
39<	45 (43,95)	14 (15,04)	59
38-32	40 (39,48)	13 (13,51)	53
31-0	26 (27,56)	11 (9,43)	37
Σ	111	38	149

$$X^2 = 7,313$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm osobního uspokojení a spokojeností vychovatelů s pomůckami existuje souvislost.

H19: Stupeň osobního uspokojení souvisí se špatnými vztahy ve škole.

H_0 : Mezi stupněm osobního uspokojení a špatnými vztahy ve škole není souvislost.

H_A : Mezi stupněm osobního uspokojení a špatnými vztahy ve škole je souvislost.

Tab. 90 *Stupeň osobního uspokojení a špatné vztahy*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
39<	53 (48,70)	6 (10,29)	59
38-32	46 (43,75)	7 (9,24)	53
31-0	24 (30,54)	13 (6,45)	37
Σ	123	26	149

$$X^2 = 10,876$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm osobního uspokojení a špatnými vztahy ve škole existuje souvislost.

H20: Stupeň osobního uspokojení souvisí s oceněním ze strany žáků.

H_0 : Mezi stupněm osobního uspokojení a oceněním ze strany žáků není souvislost.

H_A : Mezi stupněm osobního uspokojení a oceněním ze strany žáků je souvislost.

Tab. 91 *Stupeň osobního uspokojení a ocenění ze strany žáků*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
39<	54 (45,53)	5 (13,46)	59
38-32	40 (40,90)	13 (12,09)	53
31-0	21 (28,55)	16 (8,44)	37
Σ	115	34	149

$$X^2 = 15,746$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm osobního uspokojení a oceněním ze strany žáků existuje souvislost.

H21: Stupeň osobního uspokojení souvisí s tím, jak vychovatelé hodnotí školu jako budovu.

H_0 : Mezi stupněm osobního uspokojení a tím, jak vychovatelé hodnotí školu jako budovu není souvislost.

H_A : Mezi stupněm osobního uspokojení a tím, jak vychovatelé hodnotí školu jako budovu je souvislost.

Tab. 92 *Stupeň osobního uspokojení a škola jako budova (čistota a funkčnost)*

	0 - 2,2	2,2 <	Σ
39<	49 (49,10)	10 (9,89)	59
38-32	48 (44,10)	5 (8,89)	53
31-0	27 (30,79)	10 (6,2)	37
Σ	124	25	149

$$X^2 = 8,1$$

$$X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota testového kritéria proto můžeme přijmout alternativní hypotézu. Z toho vyplývá, že mezi stupněm osobního uspokojení a tím, jak vychovatelé hodnotí školu jako budovu, existuje souvislost.

Tabulka 93 slouží pro lepší orientaci v jednotlivých škálách klimatu školy v souvislosti s faktory syndromu vyhoření. Čísla uvedená v tabulce jsou vypočítané hodnoty x^2 , které nám ukazují rozdíl mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou. Kritická hodnota je v našem případě $X^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$, to znamená, že když je hodnota testového kritéria nižší přijímáme nulovou hypotézu a opačném případě hypotézu alternativní.

V levé části tabulky jsou uvedené názvy škál pro posuzování klimatu školy. V horní části tabulky jsou uvedeny jednotlivé dimenze dotazníku MBI pro měření syndromu vyhoření. Hodnoty, které jsou zbarveny červeně jsou vyšší, než hodnota testového kritéria.

Tab. 93 *Klima školy a syndrom vyhoření-komplexní přehled*

Název škály	Emocionální Vyčerpání	Stupeň depersonalizace	Stupeň osobního uspokojení
Kvalita školního klima	9,864	4,934	2,12
Spokojenost vychovatelů ve škole	13,532	11,017	4,205
Spokojenost s procesy ve škole	8,915	5,527	5,326
Spokojenost s pomůckami	2,974	0,785	7,313
Špatné vztahy ve škole	7,728	7,761	10,876
Ocenění ze strany žáků	13,373	5,545	15,746
Škola jako budova	0,893	1,132	8,1

Souhrn výsledků výzkumu

V naší diplomové práci jsme stanovili dvacet jedna hypotéz z nich bylo jedenáct přijato a deset odmítnuto. Naše práce přináší zajímavá data a můžeme říci, že do jisté míry spolu klima školy a syndrom vyhoření u vychovatelů souvisí a to zejména ve složce emocionálního vyčerpání, kde byla potvrzena souvislost s jednotlivými aspekty školního klimatu v pěti případech ze sedmi. Co se týče stupně depersonalizace, zde byla potvrzena souvislost pouze ve dvou případech ze sedmi. Souvislost mezi pocitem uspokojení s jednotlivými složkami byla potvrzena ve čtyřech případech ze sedmi. U všech třech faktorů syndromu vyhoření byla prokázána souvislost se špatnými vztahy ve škole (viz Tab. 93).

V rámci prvního třídění dat bylo zjištěno, že celých 24% respondentů již dosáhlo ve složce emocionálního vyčerpání vyhoření. O mnoho lépe jsou na tom vychovatelé ve složce depersonalizace, tam dosáhlo vyhoření 11% respondentů. V poslední složce osobního uspokojení je 25% respondentů již vyhořelých. Avšak celých 26% námi oslovených vychovatelů se necítí být vůbec „vyhořelá“, vyčerpaná ze své práce, jak uvedlo na základě jedné položky v dotazníku (viz Tab. 9). Zajímavým zjištěním je i to, že 46% respondentů nemá vůbec pocit, že je na konci svých pracovních sil, jak uvedlo při odpovědi na otázku v dotazníku (viz Tab. 3).

O klimatu školy jsme v prvním třídění také zjistili zajímavá data. Klima školy vnímá jako nepříznivé 25% respondentů. Ve 37% respondenti shodně subjektivně hodnotí klima školy jako nepříznivé ve škále škola jako budova a spokojnost ve škole.

Přestože jsme jako výzkumný nástroj použili tzv. standardizované dotazníky nemůžeme naše zjištění srovnávat s jinými zjištěními při jejich použití, protože nebyly aplikovány pro stejnou skupinu respondentů tj. vychovatele. Syndrom vyhoření, jak už bylo výše uvedeno, zkoumal u učitelů českého jazyka Polák (in Chráska, Tomanová, Holoušová a kol., 2003, s. 266-272). Jako nejzajímavější považujeme, že nejvyššího skóre v Polákově dotazníku dosáhla položka „*Připadám si fyzicky vyždímaný(á)*“. Námi oslovení respondenti pouze v 6 případech odpověděli, že se na konci dne se vůbec necítí být na dně svých sil. Dále Polák (in Chráska, Tomanová, Holoušová a kol., 2003, s. 266-272) uvádí, že nejvíce učitelé strádají v oblasti citové a fyzické. V našem případě je tomu podobně, pouhých 17 respondentů ze 149 jejich práce vůbec citově nevysává.

Závěr

Práce vychovatele ve školní družině je jistě velmi zajímavým a naplňujícím povoláním, které má svá specifika. Bohužel v očích veřejnosti je podle našich zkušeností stále značně podceňováno a vychovatelé jsou vnímáni jako ti „hlídači dětí“. Takovéto smýšlení shazuje jejich práci a je jistě i pro ně samotné demotivující. My doufáme, že se to brzy změní a především rodiče dětí, kteří navštěvují školní družinu tento názor sdílet nebudou. K tomu samozřejmě přispěje i to, když ve školních družinách budou pracovat vychovatelé, které jejich práce baví, naplňuje a nejsou vyhořelí. Právě proto by mělo ve škole panovat příznivé klima, aby se snížila pravděpodobnost vyhoření pedagogických pracovníků. Přispět by k tomu mohla lepší péče ze strany státu o pedagogické pracovníky škol a školských zařízení.

V naší diplomové práci jsme se zaměřili na souvislost mezi syndromem vyhoření u vychovatele a klimatem školy. V teoretické části jsme se zabývali především vymezením a přiblížením teoretických poznatků vztahující se k tématu naší práce. Věnovali jsme se oblasti volného času, jejich funkcemi a také faktory, které ovlivňují právě trávení volného času. Velký prostor byl věnován školní družině, kde jsme mimo jiné zmínili obsah vzdělávání, školní vzdělávací program školní družiny a jeho náležitosti a také další dokumentace, které s fungováním školní družiny souvisí. Mezi další oblasti, kterým byla v teoretické části věnována pozornost je vychovatel ve školní družině, syndrom vyhoření a klima školy.

V praktické části diplomové práce jsme se věnovali souvislosti syndromu vyhoření u vychovatele a klimatem školy. Prováděli jsme dotazníkové šetření mezi vychovateli. Vzhledem k tomu, že našeho šetření se neúčastnilo velké množství respondentů, nemůžeme naše zjištění nijak zobecňovat.

Námi zjištěné údaje mohou přispět k diskusi nad psychickou náročností povolání vychovatele a následně podnítit diskusi nad protektivními faktory. Dále může motivovat samotné školy zjistit, jaká situace panuje na jejich škole. Také může pomoci studentům při rozhodování se, zda začnou studovat obor vychovatelství nebo se alespoň seznámí s jedním z rizik, které tuto profesi provází.

Použité zdroje

BAŠTECKÁ, Bohumila a kol. *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál, 2003. 420 s. ISBN 80-7178-735-3.

BURANSKÁ, Lucie. *Rizikové faktory ohrožující vychovatele školních družin v jejich profesi*. Diplomová práce. [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2013. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/j087nl?furl=%2Fid%2Fj087nl;so=nx;lang=en>

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4. rozš. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2007. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.

HÁJEK, Bedřich a kol. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál, 2007. 125 s. ISBN 978-80-7367-233-1.

HÁJEK, Bedřich a kol. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. 151 s. ISBN 978-80-7367-900-2.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 127 s. ISBN 978-80-7290-471-6.

HENNIG, Claudius a KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. 99 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. 173 s. ISBN 80-7178-927-5.

HOLEYŠOVSKÁ, Anna. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha: Portál, 2009. 228 s. ISBN 978-80-7367-586-8.

HONZÁK, Radkin. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Vyd. 2. v Praze: Vyšehrad, 2015. 229 s. ISBN 978-80-7429-552-2.

HORVÁTHOVÁ, Kinga. *Klíma školy*. Pedagogická orientace, 2005, č. 1, s. 37–45. ISSN 1211-4669

HOSPODÁŘOVÁ, Ivana. STRAŠÁK - SYNDROM VYHOŘENÍ. *Učitel'ské noviny* [online]. 2009(29) [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1942>

CHRÁSKA, Miroslav, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra a TOMANOVÁ, Dana. *Klíma současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS: 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003. 381 s. ISBN 80-7302-064-5.

JANKE, Nike. *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive* [online]. 2006 [cit. 2016-02-18]. ISBN 10 3-8309-1680-9. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=9kdIM67i-C4C&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

JEKLOVÁ, Marta a REITMAYEROVÁ, Eva. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 32 s. ISBN 80-86991-74-1.

JEŽEK, Stanislav, ed. *Psychosociální klíma školy*. Brno: MSD, 2003-2005. 3 sv. (151, 165, 158 s.). ISBN 80-86633-13-6.

KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. 244 s. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. 182 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-030-1.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 192 s. Monografie. ISBN 978-80-244-1852-0.

KEBZA, Vladimír a ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. 23 s. ISBN 80-7071-231-7.

KOTÁSEK, Jiří a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. [Praha]: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika volného času: výchova v čase mimo vyučování v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2004, 307 s. ISBN 80-223-1930-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. 2., přeprac. vyd., v KNA 1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. 175 s. Orientace; sv. 42. ISBN 978-80-7195-573-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing, 1998. 131 s. Psychologie pro každého. ISBN 80-7169-551-3.

MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2004, (2), 101-128 [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1797&lang=cs>

NĚMCOVÁ, Pavlína. Vztahy třídních kolektivů. *Učitelské noviny* [online]. 2006, **2006**(13) [cit. 2016-02-14]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3182>

PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. 154 s. ISBN 80-7178-751-5.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. v Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Psychologie pro pedagogy: sociální a pedagogická psychologie*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. 58 s. ISBN 978-80-7290-676-5.

PELČÁK, Stanislav. *Stres a syndrom vyhoření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 75 s. ISBN 978-80-7435-576-9.

PRAŠKO, Ján et al. *Chronická únava: zvládání chronického únavového syndromu*. Praha: Portál, 2006. 236 s. Rádci pro zdraví. ISBN 80-7367-139-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PTÁČEK, Radek a kol. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*. Praha: Karolinum, 2011. 117 s. ISBN 978-80-246-1998-9.

Sada minimálních kompetenčních profilů pro pozice v nestátních neziskových organizacích v oblasti práce s dětmi a mládeží. Praha: Národní institut dětí a mládeže, 2011. 42 s. ISBN 978-80-87449-11-0.

SEEBAUEROVÁ, Renate. *Školská a triedná klíma: rakúsky pohľad. Pedagogická revue: časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2005, 57(4). 349-361 s. ISSN 1335-1982.

ŠOLCOVÁ, Iva a Vladimír KEBZA. *Syndrom vyhoření, vybrané psychologické proměnné a rizikové faktory kardiovaskulárních onemocnění*. [online]. Praha: Státní zdravotní ústav v Praze 2010. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/documents/czsp/psycho/2013/Studie_syndrom_vyhoreni_a_rizika_KVO.pdf

VÁŽANSKÝ, Mojmir. *Základy pedagogiky volného času*. Vyd. 2. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4.

VYHNÁLKOVÁ, Pavla. *Základy pedagogiky volného času*. Olomouc: Agentura Gevak s.r.o., 2013. 65 s. ISBN 978-80-86768-73-1.

Právní předpisy:

Metodický pokyn č. j. MŠMT ČR 37 014/2005-25 k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005.

Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin č. j. MŠMT ČR 17 749/2002-51. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2002.

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálněpedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

Vyhláška č. 343/2009 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Příloha č.1 Dotazník pro vychovatele

Vážení vychovatelé,

ráda bych Vás poprosila o vyplnění tohoto **anonymního** dotazníků, který slouží k vypracování mé diplomové práce, kde se zaměřuji na oblast syndromu vyhoření a pracovní klima. Jedná se o standardizovaný dotazník, který byl vytvořen odborníky. Otázky však nebyly určeny přímo pro profesi vychovatele proto, aby byla zachována jejich kvalita, nemohou být pozměněny. Proto vás prosím při odpovídání na jednotlivé otázky odpovídejte vždy z pozice vychovatele za školní družinu v případě, že to nebude možné, tak za celou školu.

Děkuji za ochotu a Váš čas.

Mgr. Barbora Hrubá

studentka oboru Řízení volnočasových aktivit na Univerzitě Palackého v Olomouci

V této části dotazníku doplňte do vyznačených políček u každého tvrzení čísla, označující podle níže uvedeného klíče sílu pocitů, které obvykle prožíváte.

Síla pocitů: Vůbec 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 Velmi silně

Práce mne citově vysává.	
Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.	
Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.	
Velmi dobře rozumím pocitům svých klientů/žáků..	
Mám pocit, že někdy s klienty/žáky jedním jako s neosobními věcmi.	
Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá.	
Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých klientů/žáků.	
Cítím "vyhoření", vyčerpání ze své práce.	
Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a naladuji.	
Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem.	
Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým.	
Mám stále hodně energie.	
Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.	
Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává.	
Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými klienty/žáky.	
Práce s lidmi mi přináší silný stres.	
Dovedu u svých klientů/žáků vyvolat uvolněnou atmosféru	
Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými klienty/žáky.	
Za roky své práce jsem byl úspěšný a udělal/a hodně dobrého	
Mám pocit, že jsem na konci svých sil	

Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.	
Cítím, že klienti/žáci mi přičítají některé své problémy	

Tvrzení	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Budova školy se mi líbí.	1	2	3	4
Líbí se mi výzdoba školy.	1	2	3	4
Vyhovuje mi moje pracovní zázemí ve škole (stůl, židle....).	1	2	3	4
Ve škole je nedostatek specializovaných učeben.	4	3	2	1
Ve škole je vždy uklizeno.	1	2	3	4
Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující	1	2	3	4
Mám k dispozici dostatek pomůcek pro vyučování.	1	2	3	4
V učebnách, v nichž učím, jsem spokojen s didaktickou technikou	1	2	3	4
Škola disponuje řadou dostupných informačních zdrojů pro výuku (knihy, časopisy ...)	1	2	3	4
Se stravou ve školní jídelně jsem spokojen.	1	2	3	4
Vybavení sborovny je funkční.	1	2	3	4
Slychám od žáků, že někteří učitelé nejsou schopni odpovědět na jejich otázky, které se týkají učiva.	4	3	2	1
Nedaří se mi k žákům přistupovat individuálně.	4	3	2	1
K problémům žáků se snažím přistupovat s porozuměním.	1	2	3	4
Myslím si, že řada mých kolegů chce ze školy odejít.	4	3	2	1
Mezi učiteli nejsou velké konflikty.	1	2	3	4
Rodiče mě často kontaktují, aby se zeptali na školní výsledky svých dětí.	1	2	3	4
Mnoho rodičů mě uráží.	4	3	2	1
Komunikace mezi vedením školy a učiteli je bezproblémová.	1	2	3	4
Myslím si, že moje práce ve škole je dostatečně finančně ohodnocena	1	2	3	4
Vedení školy mě již několikrát zklamalo svým postojem k záležitostem týkajícím se učitelů.	4	3	2	1
Ve škole je někdo, komu se mohu svěřit.	1	2	3	4
Žáci naší školy si nejsou ochotni vzájemně pomáhat.	4	3	2	1
Na většinu svých žáků se mohu spolehnout.	1	2	3	4
Mám strach z některých žáků naší školy.	4	3	2	1
Mezi kolegy mám několik velmi dobrých přátel.	1	2	3	4
Bojím se některých kolegů ve škole.	4	3	2	1
Žáci se bojí některých spolužáků.	4	3	2	1
Žáci mi někdy pomáhají s přípravou výuky.	1	2	3	4

Jsem spokojený s tím, co se žáci v mých hodinách naučí.	1	2	3	4
Oceňuji snahu svých žáků podávat ve škole co nejlepší výkony.	1	2	3	4
Někteří kolegové mě svými požadavky omezují.	4	3	2	1
V naší škole mohu plně uplatnit svůj potenciál nad rámec výuky.	1	2	3	4
V naší škole se nic zajímavého neděje.	4	3	2	1
Ve škole mají žáci možnost objevovat nové věci.	1	2	3	4
Vedení školy podporuje, když učitelé uplatňují ve výuce různé inovace	1	2	3	4
Znám plány školy do budoucna.	1	2	3	4
Všichni žáci dodržují pravidla ve škole.	1	2	3	4
Někteří učitelé pravidla nedodržují.	4	3	2	1
Za nedodržování pravidel jsou žáci přiměřeně potrestáni.	1	2	3	4
Můj rozvrh hodin mi každoročně vyhovuje.	1	2	3	4
Jsem rád/ráda, že pracuji na této škole.	1	2	3	4
Líbí se mi znak (logo) školy.	1	2	3	4
Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.	1	2	3	4
Jste	Muž	1		
	Žena	2		
Jak dlouho pracujete na této škole?	0-2 roky	1		
	3-10 let	2		
	11-18 let	3		
	19-26 let	4		
	27 a více let	5		

Příloha č. 2 Zařazení položek revidovaných dotazníků evaluačního nástroje Klima školy do škál

Poznámka – pořadí otázek ve škále odpovídá pořadí v dotazníku (nikoli faktorovým nábojům). Písmeno R za číslem otázky upozorňuje na opačnou polaritu odpověďové škály.

Tabulka 9 - Zařazení položek revidovaných dotazníků evaluačního nástroje Klima školy do škál (Učitelé)

Krátké označení škály	Název škály	Položky zařazené do škály
S1	Spokojenost ve škole	13R) Myslím si, že řada mých kolegů chce ze školy odejít. 15) Komunikace mezi vedením školy a učiteli je bezproblémová. 16) Myslím si, že moje práce ve škole je dostatečně finančně ohodnocena. 17R) Vedení školy mě již několikrát zklamalo svým postojem k záležitostem týkajícím se učitelů. 27) V naší škole mohu plně uplatnit svůj potenciál nad rámec výuky. 33) Můj rozvrh hodin mi každoročně vyhovuje. 34) Jsem rád/ráda, že pracuji na této škole. 35) Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.
S2	Spokojenost s procesy ve škole	2) Líbí se mi výzdoba školy. 12R) Slychávám od žáků, že někteří učitelé nejsou schopni odpovědět na jejich otázky, které se týkají učiva. 26R) Někteří kolegové mě svými požadavky omezují. 28R) V naší škole se nic zajímavého neděje. 29) Ve škole mají žáci možnost objevovat nové věci. 30) Vedení školy podporuje, když učitelé uplatňují ve výuce různé inovace. 32R) Někteří učitelé pravidla nedodržují.
S3	Spokojenost s výukovými pomůckami	3) Vyhovuje mi moje pracovní zázemí ve škole (stůl, židle...) 7) Mám k dispozici dostatek pomůcek pro vyučování. 8) V učebnách, v nichž učím, jsem spokojen s didaktickou technikou. 9) Škola disponuje řadou dostupných informačních zdrojů pro výuku (knihy, časopisy ...). 11) Vybavení sborovny je funkční.
S4	Špatné vztahy	14R) Mnoho rodičů mě uráží. 18R) Žáci naší školy si nejsou ochotni vzájemně pomáhat. 20R) Mám strach z některých žáků naší školy. 21R) Bojím se některých kolegů ve škole. 22R) Žáci se bojí některých spolužáků.
S5	Ocenění ze strany žáků	19) Na většinu svých žáků se mohu spolehnout. 23) Žáci jsou ochotni mi pomáhat s přípravou výuky. 24) Jsem spokojený s tím, co se žáci v mých hodinách naučí. 25) Oceňuji snahu svých žáků podávat ve škole co nejlepší výkony. 31) Všichni žáci dodržují pravidla ve škole.
S6	Škola jako budova, čistota a funkčnost sborovny – základy	1) Budova školy se mi líbí. 2) Líbí se mi výzdoba školy. 5) Ve škole je vždy uklizeno. 6) Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující. 11) Vybavení sborovny je funkční.
SX	Celkové hodnocení klimatu školy učiteli	2) Líbí se mi výzdoba školy. 3) Vyhovuje mi moje pracovní zázemí ve škole (stůl, židle...) 7) Mám k dispozici dostatek pomůcek pro vyučování. 8) V učebnách, v nichž učím, jsem spokojen s didaktickou technikou. 9) Škola disponuje řadou dostupných informačních zdrojů pro výuku (knihy, časopisy ...). 11) Vybavení sborovny je funkční. 13R) Myslím si, že řada mých kolegů chce ze školy odejít. 15) Komunikace mezi vedením školy a učiteli je bezproblémová. 17R) Vedení školy mě již několikrát zklamalo svým postojem k záležitostem týkajícím se učitelů. 18R) Žáci naší školy si nejsou ochotni vzájemně pomáhat. 19) Na většinu svých žáků se mohu spolehnout. 26R) Někteří kolegové mě svými požadavky omezují. 27) V naší škole mohu plně uplatnit svůj potenciál nad rámec výuky. 28R) V naší škole se nic zajímavého neděje. 29) Ve škole mají žáci možnost objevovat nové věci. 30) Vedení školy podporuje, když učitelé uplatňují ve výuce různé inovace. 31) Všichni žáci dodržují pravidla ve škole. 33) Můj rozvrh hodin mi každoročně vyhovuje. 34) Jsem rád/ráda, že pracuji na této škole. 35) Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.

Příloha č. 3 Část dotazníku zaměřená na syndrom vyhoření s vyznačenými jednotlivými faktory

1) Stupeň emocionálního vyčerpání

2) Stupeň depersonalizace

3) Stupeň osobního uspokojení

Práce mne citově vysává.	
Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.	
Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.	
Velmi dobře rozumím pocitům svých klientů/žáků.	
Mám pocit, že někdy s klienty/žáky jednám jako s neosobními věcmi.	
Celodenní práce s lidmi je pro mne skutečně namáhavá.	
Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých klientů/žáků.	
Cítím "vyhoření", vyčerpání ze své práce.	
Mám pocit, že lidi při své práci pozitivně ovlivňuji a nalaďuji.	
Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem.	
Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým.	
Mám stále hodně energie.	
Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.	
Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává.	
Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými klienty/žáky.	
Práce s lidmi mi přináší silný stres.	
Dovedu u svých klientů/žáků vyvolat uvolněnou atmosféru	
Cítím se svěží a povzbuzený, když pracuji se svými klienty/žáky.	
Za roky své práce jsem byl úspěšný a udělal/a hodně dobrého	
Mám pocit, že jsem na konci svých sil	
Citové problémy v práci řeším velmi klidně – vyrovnaně.	
Cítím, že klienti/žáci mi přičítají některé své problémy	