



Vyhořelá učitelka a její komunikace ve škole

Diplomová práce

Studijní program: N7504 – Učitelství pro střední školy
Studijní obory: 7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
7504T243 – Učitelství českého jazyka a literatury

Autor práce: **Bc. Eva Ulrichová**
Vedoucí práce: PhDr. Stanislava Exnerová



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eva Ulrichová**
Osobní číslo: **P17000711**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství českého jazyka a literatury
Název tématu: **Vyhořelá učitelka a její komunikace ve škole**
Zadávací katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je popsat problém syndromu vyhoření a jak postihuje pedagogy. V první části autorka vysvětlí základní pojmy vztahující se k syndromu vyhoření. Druhá část práce bude zaměřena na popis charakteristik zdravé komunikace se žáky. Ve třetí části autorka zanalyzuje charakteristiky komunikace vyhořelých pedagogů. Autorka bude v průběhu práce své výsledky pravidelně konzultovat a bude se držet metodických a organizačních pokynů vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada, 2014, 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

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

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Stanislava Exnerová

Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2019**

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan



doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 24. dubna 2018

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS STAG se shodují.

9. 4. 2019



Bc. Eva Ulrichová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Stanislavě Exnerové za její cenné rady, věcné připomínky, čas věnovaný konzultacím této práce a v neposlední řadě také za odborné vedení. Dále děkuji paní učitelce se syndromem vyhoření za její ochotu a čas věnovaný rozhovoru. Poděkování patří i mé rodině za velikou oporu během mého studia.

Anotace

Diplomová práce se zabývá syndromem vyhoření u českých pedagogů a projevy v komunikaci zejména u žen učitelek. V úvodu práce je popsána problematika syndromu vyhoření. Práce dále rozpracovává učitelskou profesi a pedagogickou komunikaci. V závěru práce nalezneme zdravou komunikaci a její případné proměny u pedagožky postihnuté syndromem vyhoření.

Klíčová slova

syndrom vyhoření, stres, učitelé, role pedagogů, komunikace, zdravá komunikace

Annotation

The diploma thesis deals with burnout syndrome at Czech teachers and communication manifestations, especially among women teachers. The issue of burnout syndrome is described in the introduction. The work further elaborates the teaching profession and pedagogical communication. At the end of the thesis, we will find healthy communication and its possible changes in the burnout syndrome.

Keywords:

burnout, stress, teachers, the role of educators, communication, healthy communication

Obsah

ÚVOD	8
1 STRES	10
1.1 STRES	10
1.2 STRESORY	12
2 SYNDROM VYHOŘENÍ.....	16
2.1 PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ	19
2.2 PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ	23
2.3 VÝVOJ SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	25
2.4 SYNDROM VYHOŘENÍ U PEGADOGŮ	29
3 PROFESE UČITELSTVÍ	32
3.1 HISTORICKÝ VÝVOJ	33
3.2 UČITELSTVÍ A SPOLEČNOST	35
3.2.1 SPOLEČENSKÁ POZICE PEDAGOGŮ	35
3.2.2 PRESTÍŽ POVOLÁNÍ	36
3.3 ROLE PEDAGOGŮ	38
3.4 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ A ZDRAVÍ PEDAGOGŮ.....	41
3.4.1 DRUHY TYPOLOGIÍ TEMPERAMENTU	45
3.4.2 SPECIÁLNÍ DOVEDNOSTI PEDAGOGŮ	49
4 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	54
4.1 FUNKCE PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	57
4.2 ZDRAVÁ KOMUNIKACE	59
5 VYHOŘELÁ UČITELKA	66
5.1 KOMUNIKACE	69
5.2 PREVENCE PŘED VYHOŘENÍM	71
ZÁVĚR	74

ÚVOD

Tématem této diplomové práce je problematika syndromu vyhoření u českých pedagogů, konkrétně žen – učitelek. Práce má dva cíle. Prvním z nich je uvedení do problematiky syndromu vyhoření a pedagogické profese. Druhý cíl se zaměřuje na analýzu komunikace učitelky trpící syndromem vyhoření. Analýza je založena na rozhovoru s dotyčnou pedagožkou. Druhému cíli předchází charakteristika pedagogické komunikace, zejména pak zdravé komunikace.

Syndrom vyhoření může postihnout během pracovní kariéry kohokoli a kdykoli. Zejména u učitelské profese, která klade značné nároky především na psychickou odolnost, je riziko výskytu syndromu vyhoření mnohem vyšší.

V názvu práce je použito označení učitelka, což může v někom vyvolat pocit genderové nevyváženosti. Tento termín je zde použit záměrně, neboť v pedagogické profesi nalézáme vyšší procento žen ve školství než mužů. Jak dokládá výzkum Českého statistického úřadu z roku 2016, tak v preprimárním vzdělávání (mateřské školy) pracuje téměř 100% učitelek (učitelů <1%). V elementárním vzdělávání (základní školy) už monopol učitelek není tak jednoznačný, nicméně opět ženské pohlaví převažuje, je jich zde 86%. Situace se mění až na středních školách, kde je podíl učitelů větší než jedna třetina – 35%, přičemž tento podíl je relativně stabilní. Ze středních škol lze vydělit samostatně střední odborná učiliště, kde počet mužů jasně převažuje (66%). Toto číslo se dá vysvětlit tím, že většina z nich tvoří učitele odborných výcviků různých řemesel.¹ Feminizaci ve školství považujeme za zcela přirozený socioprofesní jev.

V první části práce se zaměřuji na objasnění termínů souvisejících se syndromem vyhoření. V první řadě se jedná o stres a stresory. Stres je v dnešní velmi hektické a uspěchané době všudypřítomný. Ne vždy je vhodné jej chápat

¹ *Oproti zahraničí u nás učí méně mužů.* Statistika&My [online]. 2016(03) [cit. 2018-11-06].

negativně, neboť pokud na nás působí v menší míře a ne dlouho, tak dokáže jedince přimět k požadované činnosti. Pokud na nás stres působí dlouhodobě (například přemíra povinností v zaměstnání, neshody v mezilidské komunikaci aj.), může přerůst až v syndrom vyhoření. Pro syndrom vyhoření jsou typické určité příznaky, ať už psychické nebo somatické, které se objevují v jednotlivých jeho fázích. Při syndromu vyhoření je důležité začít jej řešit včas, čímž se urychluje fáze vymizení příznaků a nalezení psychické i fyzické rovnováhy. O některých možnostech, jak lze syndromu předejít se zmíním v poslední kapitole této práce.

Vzhledem k tomu, že práce je zaměřena na syndrom vyhoření u pedagogů, bude následovat stručné nastínění historie učitelského povolání a současný pohled na učitelskou profesi z hlediska soudobé společnosti. Učitelská profese je specifická a přináší s sebou nejen mnoho pozitivního, ale také řadu povinností, které mohou přerůst až v zátěž. O tom, že pedagogové mají zároveň více sociálních rolí, není třeba pochybovat, a to může být také zátěží.

Druhá část práce se bude zabývat pedagogickou komunikací. Bude zde popsána zdravá komunikace, která je žádoucí. V závěru této práce se na základě interview s paní učitelkou, která v současné době bojuje se syndromem vyhoření, pokusím vyzdvihnout rozdíly v její komunikaci před syndromem a v průběhu syndromu vyhoření.

1 STRES

Práce pedagoga / pedagožky se řadí mezi velice zátěžové, zejména co se týká psychiky. Učitelé musí vydat mnoho energie pro splnění cílů vzdělávání, poněvadž pocítují zodpovědnost za výsledky učení u svých žáků. Se syndromem vyhoření úzce souvisí jev nazvaný stres, na který se nyní blíže podíváme.

1.1 STRES

Na stres se dá dívat z různých úhlů pohledu podle toho, jaké obory vědy jej zkoumají. Často se stresem označují takové situace, nároky či zátěž, o nichž se dotyčný domnívá, že nemá dostatečnou adaptační kapacitu na to, aby je zvládnul překonat.

Nejen v Pedagogickém slovníku můžeme naléznout charakteristiky stresu. Stres je podle Průchy „*stav organismu vznikající vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů (...) a schopností člověka odolat této zátěži. Výsledkem je vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává.*“²

Podle Henniga a Kellera je stres „*druh psychofyzické reakce na vnější a vnitřní zátěž, tzn. stresory.*“³ Z hlediska psychologického chápe Vágnerová stres jako „*stav nadměrného zatížení či ohrožení.*“⁴ Obě uvedené definice se shodují v tom, že stres vzniká pod silným působením stresorů. Je tedy nezbytné od pojmu stres rozlišit pojem stresor.

² PRŮCHA, J., MAREŠ J., WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. S. 231

³ HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. S. 15

⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. S. 50

Míček se Zemanem charakterizují stresor jako „faktor, kterým je proces stresu vyvoláván nebo vytvářen.“⁵ Švamberg Šauerová vysvětluje pojem stresor následovně: „Stresor je jakýkoliv podnět, jenž vychyluje fyziologickou rovnováhu a působí-li déle, ovlivňuje i rovnováhu psychickou.“⁶ Stresory jsou tedy podněty vyvolávající stres. Stresory mohou být různé, například kolona na silnici když zrovna pospícháme, neshody na pracovišti mezi kolegy nebo s nadřízenými, propuštění z práce a jiné.

Zkoumáním stresu se zabýval lékař a chemik Hans Salye⁷, který jako první jej rozdělil na dva typy podle chemických reakcí, které probíhají v organismu daného jedince. Rozlišujeme eustres a distres. Při eustresu jde o příjemnou až radostnou zátěž, o pozitivně emočně působící stres (například při očekávání něčeho hezkého - sňatek, nadšení v nějaké události nebo momentu - Vánoce). Oproti tomu distres je negativně působící stres, kdy je toto označení používáno pro nepříznivé stresové situace, jako může být ztráta blízké osoby apod. Bylo by mylné považovat celkově stres za škodlivou záležitost, poněvadž nižší míra stresu dokáže zvyšovat odolnost jedince vůči zátěži.⁸

Při prožívání distresu jedinec na sobě pozoruje zvýšené pocení, podrážděnost, hádavost, třes rukou, zvýšenou únavu a přitom zároveň problémy se spánkem, fyzické bolesti (hlavy, ramenou, zad), ale také i celkově problémy s lidmi / žáky, zvýšenou starost o každou maličkost či naopak nezájem o vyřešení opravdových problémů.⁹

⁵ MÍČEK, L., ZEMAN V. *Učitel a stres*. Opava: Vade mecum, 1997. S. 14

⁶ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. S. 22

⁷ Kanadský lékař (endokrinolog), biolog, chemik zkoumající stres. Je považován za otce moderního výzkumu stresu.

⁸ ŠVINGALOVÁ, D. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: TUL, 2006. S. 12

⁹ BÁRTOVÁ, Z. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. S. 10-11

„Stres představuje z fyziologického hlediska nespecifickou, stereotypně nastávající reakci organismu na vlivy narušující relativní rovnováhu organismu. Stresová reakce zajišťuje udržení homeostázy za mimořádných podmínek a směřuje k přežití organismu.“¹⁰

Existují dva základní psychické postoje osobnosti ke stresu, a to je postoj re-aktivní a pro-aktivní. Lidé s re-aktivním postojem jsou mnohem náchylnější ke stresu a jsou pro ně typické následující způsoby chování: *„cítí se pasivně vystavováni událostem ve svém životě a mají pocit, že život nemohou změnit; považují se za bezmocné oběti v rukou svého okolí; svoji vlastní zodpovědnost přenášejí na jiné osoby nebo instituce.“¹¹* Na druhé straně pro-aktivní lidé si aktivně utvářejí svůj život podle svých představ, místo minulosti a budoucnosti se orientují především na to, co je tady a teď, dokáží přijmout odpovědnost za sebe sama a v neposlední řadě chápou problémy jako výzvu k vlastním schopnostem a snaží se je angažovaně odstranit.¹²

1.2 STRESORY

Stresory jsou podněty spouštějící stresovou reakci. Lze říci, že stresorem je všechno, co na jedincův organismus klade určité požadavky a na co musíme reagovat. Stresory dělíme na kategorie fyzické, psychické a sociální.

Mezi fyzické stresory patří především hluk. Ve školním prostředí je hluk jeho nedílnou součástí, byť existuje norma, která by jej měla korigovat. Učitelé se snaží žáky korigovat, aby nebyli tak hluční, ale zejména o přestávkách se jim to moc nedaří (kolikrát se stává, že hluk ze tříd se rozléhá i po celých chodbách), nebo za tím stojí také špatná akustika učeben (nejen

¹⁰ PELCÁK, Stanislav. *Stres a syndrom vyhoření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. S. 17

¹¹ HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. S. 23-24

¹² Tamtéž, s. 24

odborné, ale i tělocvična) „*Ve většině českých škol žáky i učitele běžně ohrožuje hluk větší než 85 dB, což je více než v průměrné továrně nebo v jedoucím traktoru.*“¹³ Dalším fyzickým stresorem je přemíra podnětů působících zároveň na pedagogy – podněty nejen k zefektivnění výuky, ale velká míra byrokracie z popudu vedení škol, potažmo ministerstva školství. Urbanovská ve výzkumu zjistila, že požadavky na pedagogy si častokrát odporují či jsou nesplnitelné. Mezi takové podněty řadí například „*udržení kázně, tlak na odborný růst, malé kompetence, vysoká osobní zodpovědnost, citová zainteresovanost na výkonech žáků, nutnost bleskových rozhodnutí apod.*“¹⁴

Neméně zanedbatelným je i stresor týkající se uspokojení základních potřeb – stresor hladu a žízně. Z vlastní zkušenosti ze své pedagogické praxe vím, že často jsou přestávky velmi krátké a člověk se nestíhá najíst, neboť se přesouvá z učebny do učebny a kolikrát jsou učebny od sebe vzdálené i přes dvě patra, v horším případě v jiné budově.

Do psychických stresorů, někdy nazývaných též jako emocionální, řadíme obavy, strach z budoucnosti, zármutek při ztrátě blízké osoby, ale také nevyspělost (zejména po emocionální stránce osobnosti) nebo mnoho změn během krátké doby. Z hlediska učitelského stresu shledáváme emocionálními stresory zejména špatné chování a postoje žáků a neuspokojení potřeby seberealizace.¹⁵

U pedagogů mohou obavy vyplývat z jejich profesních dovedností. Sama jakožto začínající pedagožka si často kladu otázku, zda mám správně připravenou hodinu, abych dodržela časový plán jednotlivých aktivit a abych

¹³ *Ve škole je větší hluk než v továrně. Žije se mi hezky*[online]. 8.12.2016 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: <http://www.zijese mi hezky.cz/clanek/ve-skole-je-vetsi-hluk-nej-v-tovarne>

¹⁴ URBANOVSKÁ, E. *Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření*. In: ŘEHULKA, E. *Škola a zdraví 21: Výchova ke zdravotní gramotnosti* [online]. Brno, 2011, s. 309-322 [cit. 2019-03-12]. ISBN 978-80-210-5720-3. Dostupné z:

http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/32_urbanovska_cze.pdf

¹⁵ STOCK, CH. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. S. 15

svým žákům předala co nejkvalitnější poznatky. Domnívám se, že u pedagogů, kteří již mají několikaletou praxi, se tento druh obavy nejspíše nevyskytuje, nicméně je může ohrožovat například obava z používání elektroniky během výuky – práce s tablety, interaktivní tabule aj.

Mezi sociálními stresory nalézáme nejčastěji nenávist a obecně zlobu mezi lidmi ve společnosti v různých podobách. U pedagogů může jít například o konflikty v učitelském sboru, konflikty s rodiči žáků, nepodporující vedení školy, ale také konflikty v osobní rovině, s rodinou atd.).

Existuje zde přímá úměra mezi stresovým faktorem a zvládnáním stresu, tzn. čím je stresový faktor intenzivnější, tím nižší je schopnost jedince stres zvládnout.¹⁶

Urbanovská ve výzkumu uvádí, že profesní stresory v učitelském povolání se určitou měrou liší od stresorů působících v jiných profesích. Ukázalo se, že existují rozdíly genderové. Učitelky považovaly za nejzávažnější z působících stresorů špatné klima ve školní třídě, nezvladatelné žáky a velikou pracovní zátěž. Kdežto učitelé uváděli nízké platové ohodnocení, nekonceptnost ve školství a nezájem některých žáků o výuku.¹⁷

Při reagování jedince vůči stresoru, případně stresorům, pokud jich působí současně více, se v organismu mohou objevit tři hlavní fáze adaptace – poplachová reakce, fáze rezistence, fáze vyčerpání.

Pelcák stresovou reakci lidského organismu rozdělil následovně:

- Poplachová reakce
- Adaptační fáze
- Fáze vyčerpání

¹⁶ STOCK, CH. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. S. 16

¹⁷ URBANOVSKÁ, E. *Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření*. In: ŘEHULKA, E. *Škola a zdraví 21: Výchova ke zdravotní gramotnosti* [online]. Brno, 2011, s. 309-322 [cit. 2019-03-12]. ISBN 978-80-210-5720-3. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/32_urbanovska_cze.pdf

Pro poplachovou fázi je typická celková mobilizace energetických zdrojů organismu, zvýší se svalové napětí a síla ve svalech, sníží se pocit bolesti a zároveň se ale zlepši kognitivní a smyslové schopnosti – zejména se zlepši paměť. V adaptační fázi na stres lze pozorovat relativní zklidnění, neboť zajišťuje další zdroje pro mobilizaci energie. V této fázi je schopnost odolávat stresu na nejvyšší úrovni. Jakmile je adaptace neúčinná, zůstává jedinec v trvalém napětí. Poslední fází je fáze vyčerpání (nazývaná též *exhaustion*), kdy získaná rezistence je buď nedostačující, popřípadě klesá.¹⁸

Na stejné fáze rozdělili stresovou reakci také Míček se Zemanem, přičemž je nazvali téměř totožně. První fází je poplachová reakce, která probíhá bezprostředně při působení stresoru. V těle jedince se odehrávají složité biochemické změny, které se mohou projevit například bolestí hlavy, únavou či pocitem schvácenosti. Druhou fází adaptace je fáze rezistence. Pokud je jedinec vystaven stresoru trvaleji, organismus začne vytvářet rezistenci. To se projevuje zejména zvýšenou činností hypofýzy a kůry nadledvinek, které produkují hormony adrenokortikotropin a kortin, jež pomáhají organismu adaptovat se vůči stresu. Poslední je fáze vyčerpání, která nastává po příliš dlouhém působení stresoru a již další neschopnosti rezistence. Znovu se objevují fyziologické změny jako v první fázi.¹⁹

Pokud je míra stresu jedince dlouhodobě neúnosná, může přerůst až do syndromu vyhoření. Stresové faktory zde fungují jako spouštěče, a při vzniku syndromu vyhoření (anglicky *burn-out effect*) hrají zásadní roli. Musíme pamatovat na to, že syndrom vyhoření není totéž co stres. Syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího silného stresu.

¹⁸ PELCÁK, S. *Stres a syndrom vyhoření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. S. 17-18

¹⁹ MÍČEK, L., ZEMAN V. *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Opava: Vade mecum, 1997. S. 14-15

2 SYNDROM VYHOŘENÍ

Fenomén celkového vyčerpání se objevoval již v křesťansko-antickém myšlení. Jaro Křivohlavý popisuje příklad z Bible, ve které nalézáme příběh proroka Eliáše. Ten utíkal před královnou a usídlil se v poušti, kde zemřel naprostým vyčerpáním, fyzickým i psychickým. Ve starém Řecku vznikla pověst o Sysifovi, který byl odsouzen k tomu, aby dovalil na horu obrovský kámen. Když se blížil k vrcholu, kámen se mu vysmekl a on musel začít od začátku. Takto se to opakuje do nekonečna. Téma vyčerpanosti se objevuje také v umělecké literatuře. Tyto příklady jsou předzvěstí popisu soudobého syndromu vyhoření.²⁰

Termín „burn-out“ poprvé použil a popsal Herbert J. Freudenberger v roce 1974 v časopise „Journal of Social Issues“, kdy termínem burnout popisoval psychický stav dobrovolných pracovníků v charitativních zařízeních, hospicích a krizových center. Souhrnně to lze nazvat jako pomáhající profese. Avšak ještě před Freudenbergerem se tento termín používal, neboť byl spojován se stavem alkoholiků, kdy jediným jejich zájmem byl alkohol, a o vše ostatní se nezajímali. Později se pojem rozšířil i pro oblast drogově závislých, kde plnil stejnou funkci jako u alkoholiků. Po Freudenbergerově definici pronikl termín burnout i do pracovní oblasti, kde předznamenal pojem workoholika. Definoval jej tedy takto: „*Burn-out je konečným stádiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení a svou motivaci.*“²¹

V Pedagogickém slovníku je syndrom vyhoření charakterizován jako „*vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů.*“²² Na syndromu vyhoření má tedy značnou část viny

²⁰ KŘIVOHlavý, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. S. 45-46

²¹ PTÁČEK, R., ČELEDOVÁ L. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*. Praha: Karolinum, 2011. S. 28

²² PRŮCHA, J., MAREŠ J., WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. S. 26

stres, časová náročnost profese a další administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci jedince.

Podle Maslachové a Jacksona je „*burnout syndromem emocionálního vyčerpání, depersonalizace a sníženého osobního výkonu. Dochází k němu tam, kde lidé pracují s lidmi, tj. tam, kde se lidé věnují potřebným lidem.*“²³ Tato autorská dvojice vypracovala i nástroj, kterým se dá burnout syndrom zjistit. Jedná se o sadu otázek, která se zaměřuje na tři výše uvedené oblasti – emocionální vyčerpání, depersonalizaci a osobní výkon.

Psychiatr a psychoterapeut Jan Praško definoval syndrom vyhoření následovně: „*Vyhoření je 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 navracejí v podobě ocenění, uznání a pocitu úspěšnosti.*“²⁴

Definice syndromu vyhoření můžeme najít mnoho. Výše uvedené se shodují v těchto bodech:

- jedná se o psychický stav, konkrétně prožitek vyčerpání
- klíčovou složkou je emoční a kognitivní vyčerpání a často celková únava
- syndrom ústí z chronického stresu
- je uváděn v souvislosti s výkonem určitého typu povolání

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace je vyhoření zařazeno do doplňkové kategorie diagnóz a není vyloženě klasifikováno jako nemoc. Nalezneme jej pod označujícím kódem

²³ KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. S. 50

²⁴ PRAŠKO, J. *Chronická únava: zvládnutí chronického únavového syndromu*. Praha: Portál, 2006. S. 29

Z73.0, přičemž kategorie Z73 zahrnuje problémy spojené s obtížemi při vedení života.²⁵

Syndrom vyhoření je nejčastěji spojován s určitými druhy povolání, ve kterých jsou jedinci více ohroženi. Mezi taková povolání patří, jak již bylo řečeno, pomáhající profese typu sociální pracovníci, lékaři a zdravotní sestry (zejména pracující na onkologii, jednotce intenzivní péče, léčebně dlouhodobě nemocných, psychiatrii) či terapeuti. Výzkum v této oblasti uvádí, že v rozmezí 10 až 25% pracovníků v sociální oblasti postihuje syndrom vyhoření. Ohroženi jsou i pedagogové různých stupňů škol, neboť se dennodenně setkávají s různými povahami svých žáků (studentů), přičemž do setkání zapojují i svoji osobnost. Více ohroženi jsou učitelé a učitelky ze základních škol a středních odborných učilišť, a také ze škol speciálních. Z nich ve vyšší míře syndromu vyhoření podléhají pedagogové pracující se školáky s mozkovými dysfunkcemi a psychiatricky postiženými dětmi.²⁶

Často se syndromem bojují učitelky, které patřily na pedagogických fakultách mezi nejlepší z ročníku a do zaměstnání vstupují s představou, že budou pomáhat žákům na jejich cestě do světa poznání. Nicméně se setkají s realitou, kterou mnohdy těžce přijímají. Realitou je myšleno to, že žáci mají malý zájem, častokrát se spíše jedná o nezájem, o to, co je učitelky chtěly naučit, dále se učitelky setkávají s nízkou kázní svých žáků na jedné straně a na straně druhé o nedostatek kázeňských prostředků ze strany učitele. Když se k tomu připočítají ještě špatné mezilidské vztahy v pracovním kolektivu, není divu, že takovýto stres přeroste v syndrom vyhoření.²⁷

²⁵ *Mezinárodní klasifikace nemocí*. [cit. 2018-11-19].

Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/Z70-Z76.html>.

²⁶ KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. S. 23-24

²⁷ Tamtéž, s. 25

2.1 PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Měli bychom si uvědomit, že člověk aby vyhořel (tedy trpěl syndromem vyhoření), musí nejprve hořet. To znamená, že musí být naprosto pohlcený svoji profesí. Syndrom vyhoření zpravidla vzniká u jedinců, kteří mají nadměrné pracovní nasazení, tudíž se nechávají prací a povinnostmi plynoucími z dané profese naprosto pohltnout.²⁸

Jak bylo řečeno v předchozí kapitole, syndrom vyhoření se dostavuje po dlouhém působení nadměrného stresu. Hennig s Kellerem dělí příčiny vzniku do třech kategorií. Jedná se o individuální fyzické příčiny, institucionální příčiny a společenské příčiny.²⁹

Švamberg Šauerová se domnívá, že mnoho myšlenkových a pocitových vzorů, které vyvolávají stres, si člověk osvojil již během životní etapy dětství ve své rodině. Buď tyto vzory jedinec viděl u svých rodičů, nebo pokud se v rodině vyskytly problémy, musel je rozvinout, aby mohl v rodině psychicky přežít. Při výzkumu stresu si všímá osobností s re-aktivním nebo pro-aktivním životním postojem (viz kap. 1.1).³⁰

Individuálními fyzickými příčinami myslí důvody tělesné, které však člověk může ovlivnit méně snadno. S přibývajícím věkem nejsme schopni reagovat na problémové situace tak rychle a pružně jako v mládí. Ani běžný školní den nemohou učitelé po dvaceti letech zvládat s takovou energií jako jejich mladší kolegové. Jednu nespornou výhodu však mají, a to jsou bohaté životní i profesní zkušenosti.

²⁸ ZORMANOVÁ, L. *Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků*[online]. 2018 [cit. 2019-03-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21761/syndrom-vyhoreni-u-pedagogickych-pracovniku.html>

²⁹ HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. S. 32

³⁰ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. S. 34

Za nedostatek rezistence vůči stresu může z části i náš nervový systém, který je řízen dvěma protipóly – parasympatickým a sympatickým nervovým systémem. Parasympatický má na organismus jedince tlumivé účinky, což znamená, že snižuje tepovou frekvenci včetně krevního tlaku a rozšíří se cévy. Činnost sympatiku má naopak povzbuzující účinky projevující se uvolněním hormonu adrenalinu, zúžením cév, zrychlením dechu a svaly jsou více zásobovány krví. Pokud je člověk sympatikem uveden do stavu pohotovosti, je schopen „utéct“ před problémy. Objevují se u něj přehnané reakce nervového systému a je vysoce náchylný ke stresu. Takový člověk se nazývá sympatikotonik a mohou jej při stresové situaci provázet panické myšlenky. Protipólem je takzvaný vagotonik, u kterého převládá řízení parasympatickým nervovým systémem. Právě kvůli němu snesou silnější psychickou zátěž, neboť mají nižší vzrušivost na negativní podněty.³¹

Švamberg Šauerová se domnívá, že mnoho myšlenkových a pocitových vzorů, které vyvolávají stres, si člověk osvojil již během životní etapy dětství ve své rodině. Buď tyto vzory jedinec viděl u svých rodičů, nebo pokud se v rodině vyskytly problémy, musel je rozvinout, aby mohl v rodině psychicky přežít. Při výzkumu stresu si všímá osobností s re-aktivním nebo pro-aktivním životním postojem (viz kap. 1.1).³²

Mezi individuální fyzické příčiny patří bezpochyby také nezdravý způsob života (nadváha, nedostatek pohybu, kouření, nadměrná konzumace alkoholu). Tyto faktory mohou být příčinou i důsledkem zátěžových situací. Při stresových situacích lidé častokrát sáhnou právě po alkoholu, cigaretách a v horších případech i po lécích jako strategiích ke zvládnutí stresu. Výsledek je opačný, existující stres a napětí se stále více stupňuje. Jako příčina vzniku stresu působí tyto látky v případě, že jsou na nich jedinci závislí, protože

³¹ HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. S. 32-33

³² ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. S. 34

„člověk s jakýmkoliv druhem závislosti poškozujee své tělo i psychiku, a nemůže proto přiměřeně zvládat stresové situace.“³³

Institucionální příčiny jsou příčiny vyplývající z nedostatků v řízení a struktuře společenských organizací a institucí.

U výkonu profese učitelství se sleduje negativní vliv školního prostředí, jako jsou nedostatečné prostory, vysoká hladina zvuku a špatné vnitřní klima. Velká zátěž pramení také z časového faktoru, kdy je pro učitele zátěž jednak pracovní doba, ale také struktura a organizace vyučovacího dne. Čtyřicetipět minutové hodiny se střídají s krátkými přestávkami. Na některých školách mají přestávky trvající pouhých pět minut, výjimkou je velká přestávka (20 minut). Učitel tak přebíhá ze třídy do třídy a mezitím ještě do kabinetu pro pomůcky na další vyučovací hodinu. Případně o přestávkách musí držet dozor na chodbě. Často si nestihne odpočinout, nehledě na své biologické potřeby. Jako zátěž může působit i samotný limit hodiny, neboť neumožňuje vyučujícímu pružně reagovat na vzniklé nenadálé situace, nebo reagovat na potřeby žáků.

Ve třídách bývá v současné době i vyšší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo žáci problémoví. To klade na učitele vyšší nároky na přípravy hodin, na hledání dalších metod výchovných prostředků, když tradiční selžou atd. A to vše způsobuje učitelům další stres.

Dalším zdrojem stresu bývá narušená komunikace a kooperace v pedagogickém sboru. A mnohdy s tím souvisí také postoj vedení školy, které nevyjadřuje svým pedagogům dostatek podpory a důvěry.

V současné době se setkáváme s trendem stárnutí učitelské populace, tudíž pro starší pedagogy může být obtížnější nést tíhu výchovy a mnohdy se setkáváme také s výrokem učitelů, že děti už jsou to, co bývalo. Motivaci

³³ HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. S. 34

k výkonům a spokojenosti pedagogů ve svém zaměstnání nezvyšuje ani možnost velkého profesionálního růstu a neodpovídající platové ohodnocení.³⁴

Zdrojem institucionálního stresu je také kvalita přípravy na učitelské povolání a oblast dalšího vzdělávání. Budoucí učitel je k výkonu své profese připravován zejména jako zprostředkovatel vědomostí. A co se týká řešení krizových situací, práce se žáky se specifickými potřebami či kontaktu s různými cílovými skupinami (žáci různého věku, rodiče žáků, kolegové, vedení školy), nejsou tyto dovednosti rozvíjeny stejnou měrou.³⁵

Poslední skupinou příčin jsou společenské příčiny, mezi které patří špatná prestiž učitelského povolání. Mnohdy se stává, že veřejnost tíhne k negativnímu pohledu na učitele, aniž by předtím nějak pronikla do celkové pedagogické práce včetně jejich obtíží. Na postavení učitelů vidí klady, například jejich dlouhou letní dovolenou a volno během školního roku v podobě prázdnin (jarních, podzimních). Veřejnost pedagogy činí zodpovědnými za chyby ve výchově dětí, místo aby se zprvu zaměřili na chyby ve výchově v rodině.³⁶

Nevýhodou pro pedagogy je i skutečnost, že téměř neexistuje jednotný výchovný konsenzus mezi jednotlivými společenskými skupinami. Děti jsou z rodiny vychovávány podle rozličných výchovných směrů. Rodiče vyznávají rozličné názory, postoje a přesvědčení k tomu, co je zrovna pro jejich dítě dobré, jaké hodnoty by jim pedagog měl zprostředkovat a jaké meze se mají dětem stanovit. Tyto různé styly výchovy mohou pedagogům komplikovat výchovu ve škole.³⁷

³⁴ Tamtéž, s. 34-35

³⁵ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. S. 36

³⁶ HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. S. 37

³⁷ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. S. 37

Podle Ptáčka a Čeledové se kromě pracovního zatížení na rozvoji syndromu vyhoření podílejí i osobnostní charakteristiky jedince, jako je perfekcionalismus, idealismus, vysoká disciplinovanost, vysoká sebekritika, velká míra schopnosti empatie a také nízká flexibilita s nerozhodností.³⁸

Problematiku příčin syndromu shrnuje výstižně následující citace: „*Samotný burnout syndrom je reakcí na kombinaci externích, dlouhodobě působících faktorů. Mezi nejvýznamnější stresové faktory patří pracovní (fyzické i psychické). Na rovině osobní hraje roli prostor pro vlastní zájmy a rodinné zázemí.*“³⁹

V této kapitole jsou nastíněné možné příčiny syndromu vyhoření. Následující kapitola se bude zabývat různými typy projevů upozorňujících na syndrom vyhoření.

2.2 PROJEVY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Pro každou nemoc jsou charakteristické symptomy, které ji provází. Je zapotřebí si uvědomit, že syndrom vyhoření má kumulativní průběh. Začíná malými, často snadno zaměnitelnými příznaky, které mohou přerůst v hluboké a trvalé problémy, pokud si jich nebudeme všímat. Je pro ně typické, že zasahují do všech oblastí života postiženého jedince. Často se setkáváme s příznaky, které jsou typické pro jiné zdravotní obtíže – například nespavost, bolesti hlavy, kloubů a zad, potíže se zažíváním.

Jedinec postižený syndromem vyhoření je na psychické úrovni celkově vyčerpaný, neboť ztratil jakoukoli motivaci. Může se objevit také ztráta chuti do života. Mezi psychické příznaky syndromu řadíme:

- prožívání strachu a úzkosti

³⁸ PTÁČEK, R., ČELEDOVÁ L. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*. Praha: Karolinum, 2011. S. 30-31

³⁹ Tamtéž, s. 32

- bezmocnost, beznaděj
- osamělost
- smutek a hněv
- ztráta motivace
- deprese⁴⁰

Další příznaky lze pozorovat v tělesné a sociální rovině. Na tělesné úrovni se setkáváme nejčastěji s následujícími stavy:

- celková únava organismu, apatie, ochablost
- rychle nastupující únava
- poruchy spánku
- bolesti hlavy (často nespecifikované)
- zvýšené riziko vzniku závislostí na návykových látkách
- vegetativní obtíže (změny srdeční frekvence, dýchací obtíže, potíže se zažíváním aj.)⁴¹

V sociální rovině lze pozorovat celkový útlum socialibility, s čímž souvisí omezení kontaktů a nezájem o hodnocení ze strany druhých osob. Mezi další typické příznaky z této roviny patří:

- negativní postoj k sobě samému, druhým a celkově k životu
- nízká míra empatie
- postupné narůstání konfliktů
- zjevná nechuť k vykonávané profesi a všemu, co s ní souvisí⁴²

Křivohlavý jednotlivé projevy rozděluje do dvou velkých skupin, a to do skupiny subjektivních příznaků a skupiny objektivních příznaků. Již podle názvu je víceméně jasné, jaké příznaky kam patří. Mezi subjektivní řadíme například velkou únavu nebo snížené profesionální kompetence.

⁴⁰ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. S. 41

⁴¹ KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. S. 10

⁴² Tamtéž, s. 10

V objektivních nalezneme několik měsíců trvající sníženou výkonnost, která je dobře zjištělná okolím jedince postiženého syndromu vyhoření.⁴³

Jak již bylo řečeno výše, syndrom vyhoření má kumulativní charakter a jednotlivé příznaky postupně narůstají. Druzí lidé by měli být vůči jedinci trpícímu některými z těchto příznaků vnímaví, a včas mu nabídnout vyhledání odborné pomoci. V další kapitole se budeme zabývat jednotlivými fázemi syndromu vyhoření.

2.3 VÝVOJ SYNDROMU VYHOŘENÍ

Syndrom vyhoření nevzniká ze dne na den. Předchází mu dlouhodobé vytížení a působení stresových faktorů, které postupně významně ovlivňují kvalitu života takto postižených jedinců.

Existují různé modely zahrnující od tří do dvanácti fází vyhoření. Do této práce jsem zvolila model se čtyřmi fázemi vyhořívání, kterými postižený může procházet postupně, ale do určité míry lze i nějakou fází přeskočit.

Autoři Christian Stock a Hennig s Kellerem popsali následující čtyři fáze vyhoření předcházející vyhoření:

- 1) Idealistické nadšení
- 2) Stagnace
- 3) Frustrace
- 4) Apatie⁴⁴

Ve fázi idealistického nadšení pracuje jedinec s nadprůměrným nasazením. Klade na sebe nereálné nároky, na které vynakládá velké množství

⁴³ KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2009. S. 114 - 115

⁴⁴ HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. S. 17

STOCK, CH. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. S. 23-24

své energie. Může se stát, že se jedinec extrémně ztotožní se svojí prací i s lidmi, se kterými pracuje, čímž se uzavře před svým okolním světem. V pedagogické profesi to znamená, že se učitel/učitelka velmi angažuje pro školu a žáky, neboť má vysoké ideály.

Při stagnaci se jedinec dostatečně seznámil s realitou a začne již přehodnocovat své počáteční ideály. Je pravděpodobné, že zažil již také zklamání. Nicméně ve své profesi dále pokračuje, ale už pro něj není tak vzrušující jako na počátku. V rodinném životě se objevují první problémy plynoucí z toho, že se v první fázi uzavřel před svým okolím a soustředil se pouze na zaměstnání. U učitele/učitelky se to projevuje tak, že pochopil, že jeho ideály se nedaří realizovat, a proto mění jejich zaměření. Požadavky ze strany žáků, rodičů a vedení školy začínají učitele/učitelku obtěžovat.

Třetí fáze – frustrace, se vyznačuje plným uvědoměním, že možnosti jedince jsou ve skutečnosti omezené. Začíná pochybovat o smyslu svého snažení a vůbec celkového významu své práce. Zamýšlí se i nad jejími výsledky. Učitel/učitelka již začne vnímat žáky negativně. Na kázeňské problémy reaguje častěji donucovacími prostředky. Škola pro něj představuje jednoznačně zklamání. V důsledku rozdílu mezi tím, co by chtěl udělat, a tím, co lze reálně provést, vzrostlo a stále narůstá zklamání.

V poslední fázi, apatii, jedinec začne vnitřně rezignovat. Jakmile se práce stává trvalým zdrojem zklamání a jedinec nemá žádnou vizi na změnu, začne dělat pouze to, co je nezbytně nutné. Mezi učitelem/učitelkou a žáky panuje nepřátelství. Učitel se vyhýbá veškerým aktivitám a odborným rozhovorům. Na svých hodinách odprezentuje pouze to, co je nejnnutnější a nesnaží se své žáky jakkoli motivovat a připravit si hodiny zábavnou formou.

Čtyřfázový model vyhoření popsala také lékařka Mirriam Prieb⁴⁵, přičemž jednotlivé fáze pojmenovala oproti předchozím autorům jinak. Zaměřovala se zejména na to, co se během každé fáze děje s tělem i myslí vyhořívající jedince. Jednotlivé fáze podle Priebové:

- 1) Poplachová fáze
- 2) Fáze odporu
- 3) Fáze vyčerpání
- 4) Ústup

Poplachová fáze se po stránce fyzické projevuje nepravidelným bušením srdce, vnitřním třesem, pocením, slabým a zároveň rychlým pulsem, studenýma vlhkýma rukama a imaginární bariérou (lidově nazývanou jako „knedlík“) v krku a neschopností promluvit. V rovině emocionální trpí jedinec silnou nervozitou, nejistotou, strach a celkově vnitřním neklidem a napětím. Tyto první symptomy se mohou s narůstající délkou problému vystupňovat až do pocitu paniky. Výše uvedené příznaky jsou prvotními příznaky stresu u jedince. Intenzita příznaků závisí na tělesné stavbě a individuálním vnímání daného jedince.

Druhá fáze je fáze odporu a na cestě k vyhoření je nejzásadnější. Vyskytují se zde symptomy popsané ve fázi poplachové, ale stále se více a více prohlubují. V tělesné rovině se přidávají symptomy, jako jsou zažívací obtíže, pocit úzkosti na hrudi, ale také třeba alergické kožní reakce a celkově napětí organismu. Rozdíl mezi poplachovou fází a fází odporu tkví v tom, že v poplachové fázi byl hlavním pocitem strach, kdežto v této fázi je tu již vztek. Strach se proměnil ve zlost a agresi. V profesní sféře se to projevuje dvojitým způsobem. Buď jedinec má vztek vůbec do svého zaměstnání chodit a věnovat se svým pracovním povinnostem, nebo naopak, práci se věnuje na maximum.

⁴⁵ PRIEB, M. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 2015, 175 s.

Často si přibírá další úkoly, byť už je to za hranicemi jeho možností. Tímto způsobem jedná proto, že chce svého vedení dokázat, že zvládne vše.⁴⁶

Další fází je fáze vyčerpání, někdy označovaná jako začátek vyhoření. Fáze vyčerpání se vyznačuje tím, že je zátěž vnímána jako vysoká, nevyhnutelná a trvalá. Nezmírní ji ani odpočinek. V tělesné rovině jsou příznaky stejné jako v předešlé, akorát se jejich četnost zvyšuje a celkově se zhoršují. Paradoxem je, že jsou přítomny velké problémy s usínáním a nespavost navzdory velké únavě. Po psychické stránce se jedinci zhoršilo soustředění, neustále se mu vracejí negativní myšlenky a vzrůstá zapomnětlivost. Vyčerpání se po emocionální stránce projevuje pocity zoufalství, smutkem a s tím souvisejícím častým pláčem, a také rostoucí beznadějí a bezmocností svůj stav změnit. Po sociální stránce se lidé stáhnou do ústraní. Tato fáze je časově omezená, respektive její trvání je závislé na individuálních rezervách energie jedince.

Poslední fází je ústup, přičemž syndrom vyhoření je již plně rozvinutý. Po tělesné stránce se prohlubuje slabost a vyčerpání. Další fyzické projevy jsou na denním pořádku. A nezřídka se stává, že ovlivňují běžný život a velmi narušují jeho zvládání. Po psychické stránce se jedinec zaměřuje především sám na sebe a napadají ho myšlenky typu: „*že je to na něho už moc, že chce mít svůj klid, chce být sám, že ostatní ho stejně nechápu a také, že opravdu nikam nepatří a ani nemá zájem vůbec někam sociálně patřit.*“⁴⁷ Člověk s rozvinutým syndromem vyhoření mohl až do této fáze na sobě nedat před svým okolím nic znát, ale zde již zpravidla svoji masku sundá, a své okolí překvapí tím, že není schopný jakkoli v životě fungovat.

⁴⁶ PRIEB, M. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 2015. S. 25-35

⁴⁷ PRIEB, M. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 2015. S. 40

2.4 SYNDROM VYHOŘENÍ U PEDAGOGŮ

Učitelství je řazeno mezi tzv. pomáhající profese, což jsou profese, pro které je typická práce s lidmi. V této profesi dochází ke každodenní interakci mezi učiteli a žáky, za které je nesena profesionální odpovědnost. Tradičně je tato profese považována za povolání, ve kterém jsou učitelky a učitelé vystaveni dlouhodobému stresu, který nezřídka přejde do syndromu vyhoření. Způsob, kterým se projevuje syndrom vyhoření, souvisí s faktory, jež vychází z dispozice pedagogů a podmínek jejich práce.

Mezi nejčastější zdroje stresu při vykonávání učitelské profese patří následující:

- pracovní přetížení
- školský systém
- vztahy se žáky
- seberealizace
- rodiče a veřejnost
- pracovní prostředí a vztahy na pracovišti⁴⁸

S pracovním přetížením souvisí zejména zvyšující se požadavky, které kolikrát nesouvisí ani s předmětem vyučování (narůst administrativy souvisejí částečně s výukou, ale i zajišťováním a realizací dalších programů, např. preventivních). Do tohoto faktoru řadíme i zvyšující se počet žáků ve třídách a tlak na časté testování výsledků žáků.

Podle výzkumu Šimíčkové-Čížkové věnují pedagogové výkonu své profese v průměru 44,7 hodin během týdne. Z toho přímé vyučování zabírá 36,8 hodin času, a ve zbytku se pedagogové věnují dozorům, intervencím, zájmovým kroužkům, přípravě na vyučování a vytváření pomůcek, opravám prací žáků, poradám, účasti na samosprávě školy a další administrativě,

⁴⁸ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. S. 45

sebevzdělávání a také spolupráci s rodiči. U učitelek byla prokázána o 6 % vyšší časová zátěž oproti učitelům.⁴⁹

Ve školství dochází příliš často ke změnám pramenícím z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, z čehož mohou vyplynout napjaté vztahy mezi učiteli a vedením. Jedná se například o velice medializovanou a diskutovanou změnu – zavádění inkluze do škol, nebo otevření mateřských škol pro dvouleté děti či systémy státních maturit.

Pro každého učitele je prioritou mít se svými žáky dobré vztahy. Samozřejmě ne vždy to lze. Problémoví žáci představují pro učitele notnou dávku stresu. Pedagog / pedagožka častokrát ztrácí své soukromí, neboť v době moderních technologií je pro žáky snadné vyhledat svého vyučujícího na sociální síti a nahlédnout tak do jeho soukromí. V horších případech může dojít až ke kyberšikaně vyučujícího.

Nízké finanční a společenské ocenění a kolikrát i celkový negativní obraz učitelské profese ve společnosti představuje pro učitele stres. Co se týká vztahů na pracovišti, mohou se objevovat konflikty v pedagogickém sboru. Ze strany vedení se může pedagog / pedagožka setkat i s tzv. bossingem. „*Bossing je přetěžování učitele suplováním nad rámec jeho povinností, nespravedlivé negativní hodnocení, kárné postihy. Přitom neexistují o takovém chování učitele žádné doklady, ale učitel je pravidelně perzekuován, zařazen do příslušné škatulky a začínají ho tak vnímat i kolegové.*“⁵⁰

Ne všichni pedagogové reagují stejně na problémy pedagogické profese, proto vznikly různé typologie syndromu vyhoření u pedagogů. Zormanová uvádí tu nejčastěji používanou, jedná se o Farberovu typologii. Farber rozlišuje tři typy osob se syndromem vyhoření:

⁴⁹ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. S. 7

⁵⁰ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. S. 46

- Utahaný, vyčerpaný
- Zběsilý
- Podněcovaný⁵¹

Pro typ utahaný / vyčerpaný je charakteristické, že při opakovaných neúspěších učitelé snižují svoji výkonnost, aktivitu a jakoukoli snahu v práci. Příčiny pedagogové spatřují ve vnějších faktorech, jako je „*nízká vybavenost škol, nevychovanost žáků, nezájem rodičů apod.*“⁵² Tento typ pedagogů si zvyká na neúspěch a nemá nadále snahu dosahovat vysoké výkonnosti.

Zběsilý typ je charakteristický opakem typu utahaného, neboť pedagogové při neúspěších v zaměstnání naopak ještě více zvyšují svoji výkonnost a snaží se hledat různé cesty a způsoby, aby dosáhli pedagogického úspěchu. Přes to všechno odsouvají stranou dostatečný odpočinek. Při rozebírání příčin neúspěchu je těžké takovým osobám vysvětlit, že jsou způsobeny faktory, které neovlivní. Pedagogové se nesmíří s neúspěchem, pracují mnohem intenzivněji, což vede k psychickému, fyzickému a emocionálnímu vyčerpání.⁵³

Třetí typ – podceňovaný se projevuje v učitelské profesi tak, že pedagogové neprojevují angažovanost v práci, zároveň se u nich neprojevuje ani silná míra vyčerpanosti, ale přesto jsou s prací nespokojeni. Lze říci, že ztratili nadšení z výkonu své profese a pocítují nedostatečnou motivaci k výkonu. Svoji práci pojímají jako každodenní rutinní záležitost, která se postupem času může proměnit až v nechuť ji vůbec vykonávat.⁵⁴

⁵¹ ZORMANOVÁ, L. *Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků*[online]. 2018 [cit. 2019-03-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21761/syndrom-vyhoreni-u-pedagogickych-pracovniku.html/>

⁵² Tamtéž

⁵³ ZORMANOVÁ, L. *Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků*[online]. 2018 [cit. 2019-03-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21761/syndrom-vyhoreni-u-pedagogickych-pracovniku.html/>

⁵⁴ Tamtéž

3 PROFESE UČITELSTVÍ

Kdo vlastně je učitel / učitelka? Zdá se, že odpověď na tuto otázku je jednoduchá. Každého z nás napadne, že učitel / učitelka je osoba, která něčemu vyučuje. Nicméně jednoznačná definice profese pedagoga / pedagožky neexistuje.

Jan Průcha uvádí u pojmu pedagog dva významy. První význam vysvětluje tento pojem takto: „*Učitel v různých typech a stupních školy, včetně vysokoškolských učitelů, resp. pedagogický pracovník v širším slova smyslu.*“⁵⁵ Druhý význam je poněkud širší, neboť „*pedagog je teoretik, odborník v pedagogické vědě, v pedagogickém výzkumu.*“⁵⁶ Oba významy dokládá i anglickými názvy, které se v pedagogické vědě na mezinárodní úrovni používají. Pro první význam je to anglické označení educator, u druhého významu educationalist.

V dřívějším vydání Pedagogického slovníku Průcha v obecné rovině vymezuje „*učitelské povolání jako sociální pracovní roli spojenou s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a citění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.*“⁵⁷

Zákon jasně stanovuje, že učitel je pedagogickým pracovníkem. Podle zákona č. 563/2004 Sb. je pedagogickým pracovníkem ten, *kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.*⁵⁸

⁵⁵ PRŮCHA, J., MAREŠ J., WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. S. 153

⁵⁶ Tamtéž, s. 153

⁵⁷ PRŮCHA, J., MAREŠ J., WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. S. 272

⁵⁸ *Zákon o pedagogických pracovnících*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

Tudíž pedagogickým pracovníkem není pouze pedagog, nýbrž i vychovatel, pedagog volného času, školní psycholog, asistent pedagoga či trenér.

V současné době se na učitelství pohlíží jako na profesi, která zaujímá ve společnosti významné místo. „*Učitelství je přiznána značná autonomie ve výkonu a rozsáhlé kompetence, ale podmínky jeho činnosti a jejich realizace jsou podrobovány, jako u ostatních profesí, sociální kontrole.*“⁵⁹

V následující kapitole se zaměříme na nejpodstatnější proměny učitelské profese až do takové podoby, jak známe učitelství dnes.

3.1 HISTORICKÝ VÝVOJ

Učitelství jako profese je známa „*od dob, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali a jiní jedinci nebyli schopni nebo ochotni ji provádět.*“⁶⁰ Nejstarší podoby učitelování šlo pozorovat především u řemesel jako je tkalcovství, kovářství či léčitelství. Když pomineme vývoj učitelství ve starověku, tak ve středověku bylo učitelství jako součást církevní edukace, tudíž se vyučovalo v klášterních a katedrálních školách pro poskytnutí přípravy duchovenstva. Sami kněží vyučovali zejména latinu, která byla nezbytná pro scholastickou filozofii. Ve 12. století byly založeny první evropské univerzity – v Oxfordu, v Bologni a také naše Univerzita Karlova v Praze. Univerzity sloužily k rozvoji celkové vzdělanosti a především produkovaly nový typ učitele – vysokoškolský profesor. Nesmíme opomenout, že vývoj profese byl výrazně ovlivňován pedagogickými teoriemi J. A. Komenského, J. J. Rousseaua nebo J. H. Pestalozziho. Tyto myšlenky probíhaly od 17. století.⁶¹

⁵⁹ HAVLÍK R., KOŤA J. *Sociologie výchovy a školy*. Nakladatelství Portál, 2011. S. 151

⁶⁰ PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. S. 9

⁶¹ Tamtéž, s. 9-10

V českém vývoji učitelství byly důležitými mezníky školské reformy panovnice Marie Terezie. V roce 1774 vešel v platnost nový model struktury základního školství. Jeho podstata tkví v tom, že byla zavedena povinná šestiletá školní docházka a ustavily se tři základní typy škol. Jsou to školy triviální, které byly ve městech i obcích a jejich funkcí byla elementární výuka gramotnosti (čtení, psaní, počty a náboženství). Dalším typem jsou školy hlavní, které se zřizovaly v krajských městech. Zde byla výuka rozšířena o přírodopis, geometrii, základy hospodářství aj. Třetím typem jsou školy normální, působící pouze v hlavních městech zemí Rakouska-Uherska a výuka v nich probíhala pouze v německém jazyce. Tato reforma se promítla také ve změně vzdělávání učitelů. Byly zřízeny tříměsíční kurzy pro učitele triviálních škol a půlroční pro učitele hlavních škol. Obsahem kurzů byla pedagogická a didaktická teorie.⁶²

Vysokoškolská příprava učitelů začala stabilně fungovat až od 19. století, kdy Gustav Adolf Lindner se stal prvním profesorem pedagogiky na pražské univerzitě. Před první světovou válkou byly vynakládány snahy dalších pedagogických průkopníků, např. F. Drtiny nebo O. Kádnera. Velký zvrat nastal po založení Československé republiky, kdy byl podán návrh na ministerstvo školství, aby zavedlo povinné vysokoškolské vzdělání pro učitele. Nejprve se odehrávaly různé polemiky, nicméně návrh byl přijat a tehdejší Československá obec učitelská zřídila model samostatné pedagogické fakulty, která poskytovala rovnocenné čtyřleté vzdělání učitelům obecných a měšťanských škol. Historicky první českou fakultou se stala Soukromá pedagogická fakulta, kde byl děkanem O. Kádner, ale bohužel neměla dlouhého trvání. Po konci druhé světové války bylo prezidentským dekretem stanoveno, že všichni učitelé nabývají vzdělání na pedagogických fakultách.⁶³

⁶² PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. S. 11

⁶³ Tamtéž, s. 13-15

V současné době platí zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb. v platném znění), který jasně stanovuje nutnost studia na pedagogických fakultách, které je zakončeno titulem magistr. Bez tohoto titulu by ředitelé škol neměli přijímat uchazeče na pozice pedagoga / pedagožky. Výjimku nemají ani učitelé s mnohaletou praxí. Také oni si musí vzdělání doplnit, případně ze školství odejít.

3.2 UČITELSTVÍ A SPOLEČNOST

Celkové postavení pedagogů ve společnosti je odvozeno od jejich působení v celém školském systému. Pedagogové se podílejí u svých žáků a studentů na růstu schopností a kultivaci předpokladů pro úspěšný společenský a pracovní život, neboť jak je známo škola se významně podílí na procesu socializace jedince.

3.2.1 SPOLEČENSKÁ POZICE PEDAGOGŮ

Z čeho se odvozuje společenská pozice pedagogů? Společenská pozice je odvozena od postavení v rámci školské soustavy a uvnitř jednotlivých škol, přičemž se zohledňuje například také region, ve kterém na dané škole pedagog / pedagožka působí. Společenský status kooperuje se žebříčkem prestiže povolání. V tomto případě se často setkáváme s rozporem mezi společenským významem této profese a hodnocením kvalifikace a odbornosti. „Podle Mezinárodních standardů klasifikace zaměstnání jsou učitelé zařazováni do skupiny odborníků, a v devítistupňové klasifikaci patří do druhé skupiny podle složitosti práce. (...) Učitelé jsou v celém světě začleňováni mezi „řídící třídu“ a kvalifikované duševní pracovníky.“⁶⁴

Výkon pedagogické profese na rozdíl od mnoha jiných povolání zahrnuje vysokou psychickou náročnost, a také značnou domácí přípravu

⁶⁴ HAVLÍK R., KOŤA J. *Sociologie výchovy a školy*. Nakladatelství Portál, 2011. S. 155

(například přípravy struktury hodin, výběr vhodných materiálů, atd.). Mimo výuku ve škole vyžaduje výchovně-vzdělávací proces i řadu dílčích povinností. Vedle řízeného vyučování a výchovy, pedagogové také zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví žáků a studentů. „*Od učitelů se trvale očekává vysoký výkon, plné nasazení, značná sebekontrola a nepolevující pozornost.*“⁶⁵ A právě tato očekávání kladou na pedagogy vysoké nároky na jejich psychiku.

3.2.2 PRESTIŽ POVOLÁNÍ

Prestiž profese učitelů je podle Průchovy definice charakterizována jako „*hodnota přisuzovaná veřejností této skupině pracovníků. Je to charakteristika měřená speciálními škálami, reflektující statusovou pozici dané skupiny mezi jinými profesními skupinami.*“⁶⁶

Vašutová definuje prestiž profesí jako „*schopnost vykonávat moc nad větším počtem lidí.*“⁶⁷ Přičemž prestiž profesí, jak by se zdálo, není opřena o finanční zisky, ani o možnost využití volného času.

Pro každou z profesí jsou charakteristické různé znaky. Učitelské povolání se vyznačuje zejména následujícími znaky:

- existencí systematické pedagogické teorie, která je pro učitele opěrným bodem
- nutností osvojení této teorie, které je podmíněno vysokoškolským studiem
- existencí poptávky po výchově a vzdělávání dalších generací, z čehož vyplývá profesní autorita učitelů
- existencí profesních asociací učitelů
- existencí profesní etiky, která se zajímá o vztahy mezi učiteli a žáky, rodiči i společností⁶⁸

⁶⁵ Tamtéž, s. 155

⁶⁶ PRŮCHA, J., MAREŠ J., WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. S. 177

⁶⁷ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. S. 14

V české společnosti se povolání učitele považuje za vysoce prestižní. Sami učitelé jsou často při hodnocení prestižnosti své profese poněkud skeptičtí. Za čímž možná stojí odchod učitelů ze školství k jiné profesi. V posuzování prestiže a sebehodnocení pedagogů hraje roli více faktorů. Nejčastěji jde o nízké platové ohodnocení (v porovnání s méně náročnými profesemi vyžadujícími také vysokoškolskou přípravu), dále se jedná o zdánlivě snazší studium na pedagogických fakultách. Také osobní zkušenosti z kontaktů se žáky a jejich rodiči a častým rysem je také vysoký stupeň feminizace této profese a neexistence objektivních kritérií pro posouzení výsledků práce učitelé (a s tím související mnohdy nekvalitní hodnocení profese zvnějšku, např. od úředníků či masových médií).⁶⁹

Také Havlík s Koťou si všímají, že učitelé svoji profesi dlouhodobě situují níže, než jak je hodnotí veřejnost. Vysvětlují to tím, že často vlastní sebehodnocení je dané povahou intelektuální práce, při níž lze těžko prokázat její efektivitu. U pedagogických pracovníků hraje zásadní roli též chybné mísení platového ohodnocení s prestiží, neboť společenské uznání profese neznamena automaticky největší plat.⁷⁰

Měli bychom mít na paměti, že prestiž je záležitostí veřejného mínění, které bývá proměnlivé. Prestiž učitelské profese však moc proměnlivá není, neboť *„pedagogičtí pracovníci vysokých, středních a základních škol nacházejí v prestižních škálách své místo zpravidla v první třetině změřovaných stupnic.“*⁷¹

⁶⁸ PRŮCHA, J., MAREŠ J., WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. S. 262

⁶⁹ PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. S. 14-15

⁷⁰ HAVLÍK R., KOŤA J. *Sociologie výchovy a školy*. Nakladatelství Portál, 2011. S. 155-157

⁷¹ Tamtéž, s. 157

3.3 ROLE PEDAGOGŮ

Nejprve bychom si měli definovat, co je to sociální role. Znamý sociolog A. Giddens charakterizuje roli tak, že to „*jsou sociálně definovaná očekávání, jimiž se osoba s určitým statusem nebo sociálním postavením řídí.*“⁷² Když se podíváme na definici Jana Jandourka, vidíme, že sociální roli charakterizoval velmi podobně. V Sociologickém slovníku charakterizuje sociální roli takto „*souhrn očekávání jednání vůči jedinci, který zastává určitou sociální pozici.*“⁷³

Jestliže chceme vymežit socioprofesionální role učitele / učitelky, tak existují dvě hlediska, jak lze na ně nahlížet. Prvním hlediskem jsou očekávání a požadavky společnosti, přičemž právě ty určují pedagogovy výchovně-vzdělávací činnosti, tak i jeho chování. Právě specifické chování je vyžadováno od jedince v souladu s jeho postavením ve společnosti. „*Vzhledem k charakteru výchovy a vzdělávání jako činnosti, jež se určitým způsobem dotýká všech členů společnosti, a zároveň činnosti veřejně institucionalizované, mají sociální role učitele mimořádný význam ve srovnání s ostatními profesními skupinami, jejichž práce je veřejnosti uzavřenější.*“⁷⁴

Druhé hledisko je specifičtější a podřízeno hledisku prvnímu. Společností svěřenou zodpovědnost za vzdělávání a výchovu dalších generací naplňuje učitel uvnitř patřičných institucí a v určitých pedagogických situacích. Učitel / učitelka se tedy rozhoduje v rámci své sociální role, ale zároveň bere ohledy na výchovně-vzdělávací proces. To znamená, že v očekáváních a normách, které určují jeho celkovou sociální roli se učitel / učitelka snaží uplatňovat i kritérium odbornosti a specifického vzdělání. Často se od pedagogů vyžaduje také angažovanost nad rámec jejich povinností ve škole.

⁷² GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. S. 98

⁷³ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. S. 207

⁷⁴ VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. S. 69

Například organizace různých vystoupení pro rodiče, pořádání jarmarků apod.⁷⁵

„Učitelská role je sice chápána jako jednotný komplex, ale přesto jsou diferencováni příslušníci socioprofesionální skupiny učitelů s ohledem na druh či stupeň školy.“⁷⁶

Tato diferenciaci pochází podle Vašutové z historického vývoje profese. Po zavedení povinné školní docházky v průběhu 19. století se vymezipily dvě skupiny učitelů. První skupinou byli učitelé / učitelky tzv. elementaristé, kteří se metodicky zaměřovali na dovednosti čtení, psaní a počítání. Druhá skupina pedagogů byla založena zejména na odborných, později i akademických znalostech. To znamená, že tato skupina se snažila poznatky spíše přednášet, než je vyučovat.⁷⁷

Od rolí se odvíjejí také vztahy lidí ve škole. Pokud nejsou ve škole narušeny kolegiální vztahy v pedagogickém sboru, stává se toto místo zdrojem pohody a dobře organizované a fungující instituce, která zabezpečuje podnětné prostředí pro práci a učení. Mezilidské vztahy ve škole by měly vykazovat znaky partnerství, solidarity, tolerance a vzájemné pomoci i spolupráce. Rozdíly ve vztazích jsou převážně určeny rozdílnými rolmi učitelů a jejich žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu. Pokud má učitel / učitelka kladný vztah ke své profesi, má velký zájem o práci s dětmi a tato práce ho / ji duševně naplňuje. Tento jev bývá zároveň i největším zdrojem zklamání, pokud učitelova očekávání nejsou patřičně naplňována.⁷⁸

Učitel / učitelka není jenom zaměstnancem školské instituce, tudíž nemá pouze jednu roli. Všechny role (role rodiče, sourozence, kolegy, člena zájmového útvaru aj.), které jedinec během svého života zastává, přinášejí určité nároky. Ženy jsou emocionálnější oproti mužům, a z toho podle Havlíka

⁷⁵ Tamtéž, s. 69-70

⁷⁶ Tamtéž, s. 70

⁷⁷ Tamtéž, s. 71

⁷⁸ Tamtéž, s. 72

a Koti vyplývá, že „bývají více spokojené v práci s dětmi a mládeží, neboť práce koresponduje s jejich mateřským posláním a je pravděpodobné, že ženy v učitelské profesi dosáhnou většího emocionálního uspokojení než muži.“⁷⁹

Jedinec se v životě ocitne v situacích, kdy prožívá tzv. vnitřní konflikt rolí. Cítí, že při plnění jedné role zároveň narušuje požadavky, které plynou z rolí dalších. V učitelské profesi vykonává učitel role vychovatele, poradce, dozorce a někdy také vyšetřovatele a soudce. Poslední dvě zmiňované role se týkají předně učitelů na prvním stupni základních škol, neboť jsou žáci často po stránce mezilidských vztahů v rozporu (př. hádky, žáci se poperou, aj.). Tato pestrost každodenních aktivit s sebou přináší na jedné straně radost ze zvládnání různých rolí, ale současně může vést k vnitřnímu rozporu dotyčné osoby (př. nejasnosti v sebepojetí, problémy s reflexí vlastního postavení, vyvstávají otázky motivace).⁸⁰

Role, které může pedagog / pedagožka zastávat:

- „učitel jako rodič
- učitel jako kamarád žáků
- učitel jako kamarád rodičů
- učitel jako terapeut“⁸¹

Učitel jako rodič je velice častý příklad, neboť často pedagogové přihlašují své děti do stejné školy, kde sami působí. Což může přinést určité riziko. Buď jej učitelka-matka protěžuje, nebo je na něj nepřiměřeně přísná. Tento vztah je pro dané dítě rizikový, neboť děti učitelů se stávají obětmi šikany. Učitel jako kamarád žáků znamená to, že pedagog / pedagožka jsou často nedůslední v dodržování a vyžadování pravidel. Spíše se to týká mladých začínajících pedagogů. „Přátelský vztah se žáky je jistě důležitý a vítaný, ale

⁷⁹ HAVLÍK R., KOŤA J. *Sociologie výchovy a školy*. Nakladatelství Portál, 2011. S. 162

⁸⁰ Tamtéž, s. 162

⁸¹ ČAPEK, R., PŘÍKAZSKÁ I., ŠMEJKAL J. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, 2018. S. 116

musí mít svá pravidla a své limity, které budou od počátku jasně vymezeny, oboustranně akceptovány a dodržovány.“⁸²

Pedagog / pedagožka kamarádící s rodiči svých žáků se může dostat do situace, kdy je potřeba tyto žáky potrestat a najednou může vyvstat konflikt mezi učitelem a rodiči. Do role učitele jako terapeuta se dostávají zejména učitelky, neboť žáci se k ní chodí svěřovat, protože ji věří a oblíbily si ji. Mnohdy však žáci stanoví učitelce podmínku, že to nesmí nikomu prozradit. A to může být pro učitelku náročné, neboť kdyby se týkalo například domácího týrání nebo sebepoškozování, tak každý z pedagogů má ohlašovací povinnost. Je nutné takový problém ohlásit na patřičná místa, ale přitom se poruší daný slib dítěti.⁸³

3.4 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ A ZDRAVÍ PEDAGOGŮ

K pracovní náplni pedagogů nepatří zdaleka jenom příprava na vyučování a realizace kvalitních vyučovacích hodin. Přesto častokrát mnozí laici poukazují na kratší pracovní dobu pedagogů, dva měsíce volna v létě apod. Přitom většina z nich nakonec uzná, že sami by tuto profesi vykonávat nemohli. Při dotazu proč ne, připustili, že tato profese je velice psychicky náročná, a to může nepříznivě ovlivnit zdravotní stav jedince.⁸⁴

Zdraví jako hodnota má u každého z nás velmi specifické místo. Často jej lidé berou jako samozřejmost. Až případné setkání s opačnou realitou vede každého jedince k úvahám, jak své zdraví chránit, a co vlastně zdraví jako takové je. Světová zdravotnická organizace uvádí zdraví jako „*stav fyzické, psychické a sociální pohody.*“⁸⁵

⁸² Tamtéž, s. 116

⁸³ Tamtéž, s. 117

⁸⁴ PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002. S. 63

⁸⁵ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele.* Praha: Grada, 2018. S. 14

Zdraví je ovlivňováno řadou vnějších a vnitřních faktorů, které mohou působit buď samostatně, nebo společně, vzájemně se oslabují, nebo posilují, anebo dokonce ruší. Determinanty určují jedincův zdravotní stav, pocit pohody a spokojenosti, a bezpochyby také délku a kvalitu života. Mezi determinanty ovlivňující zdraví patří genetický základ (předurčuje dispozice ke vzniku nemoci, intelektuální schopnosti aj.), životní styl, životní a pracovní prostředí a také péče o zdraví a s tím související úroveň zdravotnictví.⁸⁶

Zájem o zdraví pedagogů nastal až v 80. letech minulého století, kdy se zdravotničtí odborníci zaměřili na zdravotní stav pedagogů, neboť učitel měl být modelem duševně zdravé osobnosti. Zjistili, že většina pedagogů pracovala nad zákonem stanovenou pracovní dobu, která byla tehdy 48 hodin týdně, a celkové časové zatížení bylo tehdy vyšší u učitelů než u učitelek.⁸⁷

Výkon učitelské profese je nutné posuzovat na základě tělesné i psychické zátěže. V psychohygieně a v psychologii práce se zátěž chápe jako *„nesoulad mezi požadavky na pracovníka a jeho možnostmi, tedy mezi tím, čemu je vystaven (expozice), a jaké jsou jeho předpoklady tyto nároky zvládnout (dispozice).“*⁸⁸

Pod označením fyzická zátěž si můžeme představit například těžkou fyzicky náročnou manuální práci. Ovšem u učitelů pod tímto označením budeme hledat například bolesti nohou s tím případně související pozdějších vznik křečových žil (pokud několik hodin za sebou stojí před tabulí a o přestávkách jsou na chodbách, kde vykonávají pedagogický dohled), bolesti hlavy z hluku, dále také hlasová zátěž. Ta je specifickým problémem a často se může stát až nemocí z povolání. Foniatrici poukazují, že mnoho učitelů špatně pracuje se svými hlasivkami, čímž se hlasivky poškozují (př. nedodržování hlasové hygieny). Je prokázáno, že ženy učitelky mají hlasivky více poškozené

⁸⁶ Tamtéž, s. 17-18

⁸⁷ PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. S. 63-64

⁸⁸ Tamtéž, s. 66

než muži učitelé, z důvodu nadměrného zvyšování síly hlasu, když se snaží ukáznit třídu svým překřikováním.⁸⁹

Šimíčková-Čížková uvádí jako další zdroje pracovní zátěže pedagogů ještě následující:

- učitelé jsou zodpovědní za chování žáků, a to i v tom případě, kdy větší míra zodpovědnosti je spíše na straně rodičů nebo společnosti
- od učitelů se vyžaduje tvořivost a iniciativa v situacích, kdy jsou spoutáni různými direktivami a předpisy
- zvládnutí jednotlivých žáků i celých tříd vyžaduje osvojení si nových psychologických poznatků a jejich aplikace
- učitelé se kolikrát nepodílejí na řízení školy, byť se jich to bezprostředně týká⁹⁰

Svémi negativními důsledky pro zdraví pedagogů je významnější psychická zátěž, kterou můžeme rozdělit do třech složek zátěže:

- Senzorická zátěž
- Mentální zátěž
- Emocionální zátěž

Do senzomotorické zátěže patří práce se svými smysly, zejména sluchem a zrakem. Učitelé musí pozorně sledovat průběh hodiny - co se píše na tabuli, jak se žáci chovají, a k tomu používají svůj zrak na maximum. Na sluch velmi působí zvýšený hluk ve třídě.

Pod mentální zátěží si lze představit zejména psychologické problémy, které bývají přítomny při práci se žáky (př. žáci s poruchami učení či poruchami chování), s řízením třídy (př. nekázeň žáků a opakované

⁸⁹ Tamtéž, s. 66

⁹⁰ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. S. 8

narušování výuky) a celkově s poznáváním a utvářením osobností žáků (př. jakou zvolit správnou motivaci pro jednotlivé žáky).

Nejvýraznější je zátěž emocionální, protože pedagogové a zejména ženy učitelky jsou velice emocionálně angažované v sociálních vztazích se svými žáky. Silnou emoční zátěž může vyvolat to, když pedagog / pedagožka uděluje každému ze svých žáků známku na vysvědčení, případně jakou měrou musí potlačovat své sympatie, anebo antipatie k některým žákům, případně také k jejich rodičům.⁹¹

Výše jsou uvedené obecné zátěže, které se týkají obou pohlaví. Nicméně podíváme-li se blíže na zátěž ženy – učitelky zjistíme, že pro ni pracovní den nekončí tím, že přijde domů z práce. I doma má své povinnosti, jako je péče o svoji rodinu, tzn. s vlastními dětmi napsat domácí úkoly a patřičně se jim věnovat, dále na jejích ramenech stojí i péče o domácnost (nákupy, vaření, úklid, praní, žehlení atd.). Při všech těchto povinnostech musí stihnout udělat také přípravy hodin na další den vyučování. Málokdy má pedagog / pedagožka takové štěstí, že dostane na výuku dvě paralelní třídy a s menšími obměnami mu vlastně poslouží jedna příprava hodiny.

Pokud má vůbec žena alespoň jednou týdně čas sama na sebe, na své koníčky, je to spíše zázrak. I přesto, že by měla mít sama více volného času vhodného k využití na kvalitní relaxaci a odpočinek. Mnohdy se však stává, že ženy pedagožky, nalézají svoji útěchu po těžkém dnu v láhvi vína. Přičemž je vyzpozorované, že ženy mnohdy své pití alkoholu skrývají, takže ani nejbližší okolí nemusí tušit, že pedagožka řeší psychický nápor z práce právě tímto způsobem.

S emocionální zátěží souvisí osobnostní předpoklady, proto se nyní zaměříme na to, jak se termín osobnost pojímá a především na různé druhy temperamentů.

⁹¹ PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. S. 66-67

Z hlediska psychologie chápeme osobnost jako „jedinečnou strukturu psychických vlastností a dispozic.“⁹²

U každého jedince můžeme najít vlastnosti, které určují dynamiku prožívání a chování. Souhrnně tyto vlastnosti nazýváme jako temperament. Z větší části je temperament vrozený, nicméně v novějších odborných výzkumech je uváděno, že temperament lze částečně pozměnit (například sebevýchovou). Každý, kdo vychovává (tedy rodič a pedagogové, případně vychovatelé v družinách atd.) přenáší své vlastnosti temperamentu na děti (žáky). Z tohoto důvodu je důležité, aby pedagogové znali svůj převládající typ temperamentu a snažili se potlačovat jeho záporné projevy.⁹³

3.4.1 DRUHY TYPOLOGIÍ TEMPERAMENTU

Již od pradávna si naši předkové všímali toho, že lidé na stejné podněty reagují sice různě, ale určité charakteristiky se z jejich jednání staly pravidlem. V antice vycházely temperamentové vlastnosti z mísení tělesných šťáv, načež díky přesnému pozorování dospěli k charakteristikám, které jsou platné i v dnešní době.

Existují různé typologie, ale z hlediska pedagogů jsou podstatné tyto:

- Hippokratova-Galénova typologie
- Jungova typologie
- Eysenckova typologie
- Typologie I.P. Pavlova⁹⁴

Jeden z prvních, kdo se těmito vlastnosti zabýval, byl otec lékařství Hippokrates. O několik století později rozpracoval jeho teorii římský císař Galénos, proto se označuje jako Hippokratova-Galénova typologie. Jádrem

⁹² PRŮCHA, J., MAREŠ J., WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. S. 148

⁹³ HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. S. 26

⁹⁴ Tamtéž, s. 26

typologie bylo rozlišení čtyř hlavních typů lidských povah podle převládající tělesné tekutiny. Jedná se o:

- Sangvinik (krev)
- Cholerik (žluč)
- Flegmatik (sliz / hlen)
- Melancholik (černá žluč)

Sangvinikovy charakteristiky jsou především na prvním místě vyrovnanost, společenskost, přátelskost, aktivní a optimistický přístup k životu, výřečnost a podnikavost. Bývá rozhodný a dobře přizpůsobivý. Mezi záporné vlastnosti patří povrchnost, snadná ovlivnitelnost a nesoustředěnost. Takoví pedagogové jsou hodně výřeční, optimističtí a přátelští, čímž si mohou zasloužit oblibu u žáků, na druhou stranu jsou ale lehkomyšní, nedůslední a povrchní, přičemž tyto vlastnosti nevedou k úspěchu v učitelském povolání.⁹⁵

Pro cholera je typická jeho průbojnost, energičnost, nebojácnost. Dokáže pracovat a tvořit samostatně, bývá výkonný a iniciativní. Na druhou stranu je náladový a impulzivní, s čímž souvisí také snadná výbušnost. Takový člověk by zřejmě nebyl dobrým pedagogem, neboť je to profese psychicky náročná včetně vlastního sebeovládání. Na druhou stranu jsou takoví pedagogové velmi pracovití, aktivní a vlastně ze všech typů nejnáročnější.

U flegmatika je charakteristické, že je emočně celkem vyrovnaný, ale navenek se jeví tak, že mu je všechno lhostejné. Je trpělivý, klidný a přizpůsobivý, pokud se nejedná o razantní změny. Svůj život prožívá spíše pasivně bez nějakých životních ambicí. Často mívá sklon k lenivosti a setrvává ve svých názorech. Pedagog / pedagožka s takovýmto temperamentem by nejspíše kvůli lenivosti mohl / mohla mít problém s přípravami na hodinu. Na druhou stranu tento typ splňuje dvě důležité vlastnosti učitelského povolání, a to jsou trpělivost s vytrvalostí.

⁹⁵ Tamtéž, s. 27

Melancholik se vyznačuje ze všech typů tím, že jeho prožívání je velmi hluboké a je spíše smutné, pesimistické a mívá strach z budoucnosti. Takový člověk bývá uzavřený do sebe, plachý, nedůvěřivý i urážlivý. Obtížně navazuje kontakty, ale jakmile nějaký vztah naváže (přátelský, partnerský), tak tyto vztahy jsou trvalé povahy s hloubkou prožitku.⁹⁶

Nutno podotknout, že obvykle se neseťkáme s čistým vyhraněným typem. Jde spíše o to, který temperament u jedince převládá. Obecně nelze vybrat jeden typ, který by byl pro učitelskou profesi nejvýhodnější, neboť v rozličných pedagogických situacích jsou výhodou různé typy. Například při zvládání neukázněných žáků má vhodnější dispozice flegmatik, pro organizování různých projektů a akcí zase choleric díky své nezkrotné pracovitosti, a funkci třídního učitele nejlépe zastává sangvinik, protože bývá oblíbený. „*S jistotou lze samozřejmě tvrdit, že ideální učitel by měl mít kladné vlastnosti sangvinika, cholera i flegmatika a neměl by být převládajícím typem melancholika. Žáci by totiž mohli využívat jeho zvýšené ohleduplnosti, schovávavosti, ale také jeho plachosti, nepraktičnosti či uzavřenosti.*“⁹⁷

V Jungově typologii se rozlišují dva typy temperamentu – extravert a introvert. Extravert je dynamický, družný a cítí potřebu být obklopen lidmi, se kterými si může vyprávět zážitky, předávat zkušenosti a znalosti. Touží po vzrušení a impulzech, proto mu není cizí riskování. Nicméně má sklon k snadnému rozzlobení se, které může přerůst až do agrese. Introvert je přesný opak extraverta. Je klidný, introspektivní a spíše nesmělý a uzavřený vůči lidem, kteří nejsou jeho blízkými přáteli. Svě každodenní povinnosti bere vážně a přísně kontroluje své emoce. Dříve se upřednostňovali pedagogové, kteří byli extravertními typy, ale dnes je u nich upozorňováno na „*nedostatek obsahové hloubky, propracovanosti a samostatnosti poznávání, což jsou vlastnosti významné pro vzdělávací činnost učitele především ve vyšších*

⁹⁶ HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. S. 27

⁹⁷ Tamtéž, s. 28

ročnících“.⁹⁸ Výhodnější je tedy umístění osobnosti pedagogů uprostřed extraverte-introverte.

Další typologie se nazývá Eysenckova a slouží k doplnění výše uvedené Jungovy typologie, neboť je rozšířena o škálu tzv. neuroticismu, kam spadá labilita a stabilita. U jedince, který je spíše labilní, můžeme pozorovat náládovost, společenskou plachost a nedostatečné sebeovládání se a málo sebejistoty. Stabilní jedinci mají opačné vlastnosti labilních. U pedagogů je žádoucí, aby se na škále neuroticismu co nejvíce pohybovali na pólu stability.⁹⁹

Poslední z mnou zmiňovaných typologií je typologie podle I.P. Pavlova. Její podstata tkví v tom, že vychází z vlastností nervových procesů vzruchu a útlumu. „*Vzhledem k tomu, že učitelské povolání vyžaduje nervovou soustavu odolnou vůči zátěži, bylo by pro učitele žádoucí, aby byl v průběhu nervových procesů typem silným, vyrovnaným a pohyblivým.*“¹⁰⁰

Z výše uvedených temperamentových klasifikací vyplývá, že ve škole potřebujeme především dynamické osobnosti pedagogů, přičemž by se měly vyznačovat emoční stabilitou, rychlou adaptabilitou a především rychlou schopností reakce na probíhající změny nejen ve školní třídě.

Na osobnost pedagogů se kladou požadavky s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností, které se úzce pojí s výkonem jeho profese. Osobnost pedagoga se neobejde bez komunikativních dovedností. „*Učitel musí být specialistou na práci s lidmi v procesu vzájemného působení a formování jednoho člověka druhým člověkem.*“¹⁰¹ Současný učitel by měl umět naplňovat rychle se měnící požadavky společnosti a zároveň se neustále profesně rozvíjet, aby se dobře orientoval v nových poznacích ve svém oboru, případně i dalších věd, kultury apod.

⁹⁸ Tamtéž, s. 29

⁹⁹ Tamtéž, s. 29

¹⁰⁰ HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. S. 30

¹⁰¹ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005. S. 11

Podle Nelešovské by měl disponovat širokým všeobecným i odborným rozhledem, a dále také souborem pedagogických kompetencí, které se stávají východiskem pro následnou komunikaci se žáky. Jak se zdá, takový rozvoj osobnosti není jednoduchý. Je to dlouhodobý a složitý proces. Při socioprofesionální přípravě se pracuje se třemi dimenzemi – teoretickou, praktickou a osobnostní. První dvě můžeme zahrnout již pod vysokoškolská studia, neboť se jedná o teorii a praxi. Z vlastní zkušenosti vím, že té potřebné praxe během celého studia nebylo mnoho. Poslední dimenze – osobnostní je už ponechána většinou na samotném pedagogovi. Důležité je, aby se všechny tyto tři dimenze propojily s tím, že pedagog v sobě nese jakýsi pomyslný trojúhelník – vím, umím, chci.¹⁰²

Každý z pedagogů by měl v sobě rozvíjet právě takové vlastnosti, které mu pomohou stát se výborným učitelem. Pedagog / pedagožka by měl/a být upřímným přítelem a rádcem pro své žáky. Zároveň také nesmí chybět schopnost formovat kritické a tvořivé myšlení u žáků, porozumění jejich psychice během jejich vývoje a snaha o porozumění zákonitostí nejen v rodinném, ale také v žákovském kolektivu.

3.4.2 SPECIÁLNÍ DOVEDNOSTI PEDAGOGŮ

O tom, zda bude člověk v určité činnosti (zaměstnání) úspěšný, rozhoduje soubor specifických dovedností. U pedagogické profese patří mezi tato specifika pedagogicko-didaktické dovednosti, psychodidaktické dovednosti, pedagogický takt, expresivní schopnosti a schopnost sebereflexe.¹⁰³

Pedagogicko-didaktické dovednosti se projevují při přípravě hodin, následně úspěšnou realizací všech částí vyučovací hodiny, ale především v přesné formulaci a plnění výchovně-vzdělávacích cílů výuky. Tyto

¹⁰² Tamtéž, s. 12

¹⁰³ HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. S. 31

dovednosti předpokládají u pedagogů rozvinutější organizační schopnosti, které se uplatňují v řízení své vlastní pedagogické práce a v organizování školních a mimoškolních aktivit žáků. Vzhledem k moderním technickým vymoženostem (například digitální učební materiály, výuka na tabletech aj.), které rychle pronikají do výuky, se začala proměňovat funkce pedagoga / pedagožky ve vyučování. Právě díky moderním technologiím se zesílí celá příprava vyučování, s čímž souvisí také analýza učiva, individuální práce se žáky, diagnostika výkonů žáků a následná poradenská služba a manipulace s technickým zařízením. Holeček uvádí, že se naopak oslabí „*přenášení informací a přímé zprostředkování vědomostí žákům; opakování, prohlubování a kontrola žákovských vědomostí a dovedností; nudné a rutinní práce spojené s vyučováním.*“¹⁰⁴

Psychodidaktické dovednosti uplatňují pedagogové při vybírání vhodných vyučovacích metod a forem, jež by měly respektovat psychologické zákonitosti učení, dosaženou úroveň žáka (v oblasti poznávání, myšlení, představitivosti, tvořivosti a paměti), motivaci a prožívané emoce žáků. Tuto dovednost prokazují pedagogové při plánování projektových dnů, neboť při nich žáci prožívají intenzivnější emoce než během klasické výuky. Pedagogové musí u žáků probouzet zájem o vyučovaný předmět, rozšiřovat jejich stávající vědomosti a zároveň podporovat samostatné myšlení a tvořivost. Určité didaktické dovednosti by se měly u pedagogů proměnit v návyky. Je to například práce s hlasem, pohyb po třídě, uvádění příkladů a aktivizace žáků.¹⁰⁵

U schopnosti pedagogického taktu je zapotřebí nejprve vysvětlit, co znamená. „*Tímto pojmem popisujeme správné, citlivé a pohotové vedení žáků, které přispívá k optimálnímu rozvoji jejich osobnosti.*“¹⁰⁶ Pedagogický takt se u pedagogů projevuje empatií a pohotovým rozhodováním, které vyúsťuje v psychologicky správné jednání. Taktní pedagog je spravedlivý, tudíž se snaží

¹⁰⁴ HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. S. 31-32

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 33

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 34

všechny žáky hodnotit objektivně a je schopen předvídat důsledky svých pedagogických rozhodnutí. Při výuce klade na žáky vyšší nároky, ale zároveň se vždy snaží vytvářet ve třídě přátelskou pracovní atmosféru při spolupráci. Využívá i pedagogického optimismu, což znamená, že věří v žáka, v jeho lepší vlastnosti, v pozitivní vývoj v jeho studijním a osobním životě. „*Možno předpokládat, že takt je částečně vrozený, lze jej rozvíjet výcvikem, samostudiem, přemýšlením o své práci, a především vlastními zkušenostmi v pedagogické praxi.*“¹⁰⁷

Pro expresivní schopnosti je charakteristická schopnost předat žákům nejen učivo, ale i něco ze sebe, ze své osobnosti. Patří sem práce s vlastní mimikou, gesty, hlasem. Pedagog, který svoji učitelskou kariéru teprve začíná, se většinou snaží hluk ve třídě překřičet silou svého hlasu, kdežto zkušenější pedagog naopak sníží sílu svého hlasu a začne šeptat. V tento moment většinou žáci pochopí, za jakým účelem pedagog provedl změnu.

Schopnost dobré sebereflexe je předpokladem pro zdokonalování se, a zároveň také obranou před stereotypy v myšlení, prožívání a jednání. Neboť právě tyto neefektivní stereotypy bývají příčinou neschopnosti učitele zvládat nevhodné chování žáků.¹⁰⁸

Svoji úlohu hraje též vnímání učitele, které by mělo být objektivní a nezkršené. Vnímání je souhrnně označováno jako sociální percepce, která je charakterizovaná jako „*vnímání druhých lidí, s nimiž se setkáváme, a vnímání sociálních situací, do nichž se dostáváme.*“¹⁰⁹ Při vnímání se odrážejí zejména vnější projevy jedince, kterého vnímáme. Jsou to bezpochyby úprava vzhledu, obsah řeči a její intonace a emocionální projevy (např. gesta, mimika apod.). Při sociální percepci existují faktory, které ovlivňují její správnost. Mezi činitele, které ovlivňují objektivnost sociálního vnímání, patří:

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 35

¹⁰⁸ HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. S. 35

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 39

- Vztah mezi vnímaným a vnímajícím
- Aktuální psychický stav pozorovatele
- Obecná zaměřenost vnímajícího
- Speciální schopnosti pozorovatele¹¹⁰

Pedagog / pedagožka si u žáků jako první všímá toho, jak se učí a jakým způsobem se chovají. A až poté hledí na jejich vlastnosti. V momentu, kdy pedagogové své žáky poznávají, měli by umět ovládnout své kladné, ale zejména ty záporné citové vztahy, tedy antisympatie, ke každému ze žáků.

Také aktuální psychické rozpoložení pozorovatele může zkreslit vnímání druhých ať už kladným, nebo záporným směrem. I pedagogové se potýkají s náladovostí. Ne vždy se jim vše daří, případně jsou zavaleni mnoho úkoly. Naopak na druhou stranu mohou mít radost, když se jim například povede odučená hodina, když je pochváli vedení či druzí kolegové, aj. Žáci většinou náladovost pedagogů odsuzují, avšak mnohdy ji dokáží i zneužít ve svůj prospěch, například když pedagoga přemluví, že si písemku napíše další hodinu. V tomto jsou v nevýhodě učitelky, neboť podle mé zkušenosti snadněji podlehnou.

Obecná zaměřenost vnímajícího znamená, že existují lidé, kteří z hlediska svých životních postojů jsou spíše optimisté, a na druhé straně nalézáme pesimisty. Podle převládající nálady je patrné, že optimisté se budou snažit na druhém člověku vidět jen jeho nejlepší stránky, kdežto pesimisté si všimnou záporných vlastností. Pedagogové by měli být na pomyslné přímce zhruba uprostřed, případně lehčí optimisté.¹¹¹

Každý z pedagogů by měl být schopný si na vnímaných jedincích všimnout detailů a správně interpretovat neverbální projevy doprovázející komunikaci. Pedagogové většinou disponují jakýmsi šestým smyslem, neboť

¹¹⁰ Tamtéž, s. 39-40

¹¹¹ Tamtéž, s. 41

dokáží vycítit špatné klima ve školní třídě, tudíž jej nenechají vyústit v šikanu, nebo hned v počátku dokáží rozpoznat rušivé chování žáka. Praxí a životními zkušenostmi pedagogové získají schopnost nepodlehnout chybám při sociálním vnímání.

4 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Termín komunikace má různé významy z toho důvodu, že se komunikuje v množství situací, v nichž se sledují různé cíle, a dospívá se k rozličným výsledkům. Původ tohoto termínu můžeme najít v latinském „communicare“, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým.¹¹²

Tři hlavní vymezení komunikace jsou:

- Komunikace jako dorozumívání
- Komunikace jako sdělování
- Komunikace jako výměna informací mezi lidmi¹¹³

Aby komunikace vůbec mohla fungovat, jsou důležité určité konverzační zásady (též nazývané jako maximy), které formuloval Paul Grice,¹¹⁴ a jsou po něm označovány jako Griceovy zásady. Mezi konverzační maximy patří:

- Maxim kvantity – mluvit přiměřeně tak, aby sdělení bylo dostatečně informativní, ale co nejúspornější
- Maxim kvality – mluvit pravdivě
- Maxim relevance – mluvit pouze to, co je v dané situaci vhodné vůči recipientům, tématu, cíli konverzace
- Maxim způsobu – mluvit jasně, srozumitelně a jednoznačně

Někdy se k těmto maximům přidává ještě princip kooperace, který znamená spolupracovat s partnery během probíhající komunikace tak, aby

¹¹² GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. S. 9

¹¹³ Tamtéž, s. 9

¹¹⁴ Britský filozof věnující se filozofii jazyka, sémantice a pragmatice. Proslul konverzačními pragmatickými maximi.

komunikace byla smysluplná (formulovat své odpovědi podle příslušného momentu během komunikace).¹¹⁵

Přívlastek pedagogická by mohl v každém z nás evokovat zjednodušený závěr, že se jedná pouze o komunikaci probíhající ve škole. Nicméně pedagogická komunikace je zaštitující termín označující komunikaci probíhající nejen ve škole, nýbrž i v zájmových kroužcích, a také v rodině se odehrává výchovně-vzdělávací působení. A zaujímá stále významnější postavení ve výchovně-vzdělávacím systému. *„Zejména pro učitele je pedagogická komunikace naprosto nezbytnou součástí jeho profesních kompetencí a vybavenosti pro výkon učitelské profese.“*¹¹⁶

Křivohlavý s Marešem tvrdí, že pedagogická komunikace je zvláštní případ sociální komunikace, která *„sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat.“*¹¹⁷

Gavora ji charakterizuje následovně: *„Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků.“*¹¹⁸

Také Průcha a spol. definovali pedagogickou komunikaci, která je zaměřena na *„dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla. Odehrává se nejen ve škole, ale také v rodině, ve sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí.“*¹¹⁹

¹¹⁵ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. S. 25

¹¹⁶ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005. S. 9

¹¹⁷ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. S. 24

¹¹⁸ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. S. 25

¹¹⁹ PRŮCHA, J., MAREŠ J., WALTEROVÁ E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. S. 155

Pedagogická komunikace má tři základní roviny (Mareš s Křivohlavým je nazývají také jako podoby), které se vzájemně ovlivňují a prostupují sebou. Rozeznáváme tyto roviny:

- *„Detailně připravená komunikace*
- *Rámcově připravená komunikace*
- *Nepřipravená komunikace*“¹²⁰

Jako detailně připravená komunikace se označuje taková komunikace, která je velice pečlivě dopředu promyšlená a odehrává se v nezměněné podobě, proto je často označována jako naprogramovaná. Jako rámcově pedagogická komunikace se označuje taková komunikace, kdy pedagog / pedagožka dokáže na základě osobních zkušeností odhadnout, jakým způsobem bude zřejmě komunikace probíhat a jaké možnosti připadají v potaz. *„Jeho / její pedagogické rozhodování je snazší, umí odhadnout pravděpodobný vývoj událostí. Při vlastní komunikaci vstupují do hry učitelovy převládající postoje k žákům, rozdílná očekávání, navyklé stereotypy jednání.“*¹²¹ Komunikace nepřipravená se vždy odehrává v jedinečných a neopakovatelných situacích. Učitel je těžko předvídá, ale musí je vyřešit. Jedná se častokrát o situace emocionálně vygradované, kdy je zapotřebí se vcítit do stavu ostatních účastníků komunikace, odhadnout předběžný vývoj, důsledky a pohotově a především správně zareagovat.¹²²

Zkušenosti pedagogové dokáží z nepřipravených komunikací vytěžit maximum a na příště je zahrnují do svého pedagogického repertoáru, byť se nikdy přesně znovu neopakují. Jednoduše řečeno, pedagogové se z nich poučí. Pokud v budoucnu nastane obdobná situace, je pro ně stále neočekávaná, nicméně již nejsou úplně nepřipravení.

¹²⁰ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. S. 31

¹²¹ MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. S. 25

¹²² Tamtéž, s. 26-27

Výše vybrané charakteristiky pedagogické komunikace nám objasnili, co se pod tímto označením skrývá, a nyní se zaměříme na to, jaké funkce tato komunikace plní.

4.1 FUNKCE PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

Komunikace je základem všech pedagogických procesů, tudíž se bez ní neobejde školní vyučování. „*Poznátky, jež mají žáci ve škole získat, jsou mediovány skrze komunikaci.*“¹²³ Tato komunikace slouží k zajištění co nejúčinnějšího procesu vzdělávání a výchovy. Její funkce jsou rozmanité. Mareš s Krívohlavým uvádějí šest nejpodstatnějších:

- Utváří každý výchovně-vzdělávací proces, neboť zajišťuje jeho fungování
- Zprostředkovává společnou činnost účastníků
- Zprostředkovává vzájemné působení účastníků (výměna informací, zkušeností, postojů a emocí mezi nimi)
- Zprostředkovává vztahy – osobní i neosobní
- Formuje osobnost účastníků pedagogického procesu (zejména žáků)
- Je nástrojem pro uskutečnění vzdělávání a výchovy (učivo, cíl, metody vystupují ve slovní či mimoslovní podobě)¹²⁴

Pedagogická komunikace plní výše uvedené funkce včetně určitých pravidel. Peter Gavora tvrdí, že „*pravidla komunikace ve třídě upravují*

¹²³ ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK R., ŠALAMOUNOVÁ Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. S. 20

¹²⁴ MAREŠ, J., KRÍVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. S. 25-26

chování učitele a žáků v jednotlivých aspektech komunikace. Patří zčásti mezi kodifikované a zčásti mezi konvenční druhy pravidel. ¹²⁵

Celý průběh je tedy ovlivňován tím, jaká jsou stanovená pravidla, podle kterých se komunikuje. James Cangelosi charakterizuje pravidla následovně: „*Pravidla chování ve třídě jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování.*“¹²⁶ Komunikační pravidla formulují tři velké skupiny, jsou to škola (Gavora nazývá jako kodifikované druhy pravidel), společnost, ve které žijeme (dle Gavory konvenční druhy pravidel) a výsledek procesu střetu zájmů mezi žáky a učitelem.

V instituci škola jsou pravidla formálně zakotvena ve školním řádu. Je v něm celý výčet povinností, které mají žáci. Pravidla, která plynou z naší společnosti, se mnohdy zdají jako méně důležité. Nicméně pedagogové mají rozpoznat i nepatrné rozdíly v chování žáků, které vyplývají z odlišné kultury či náboženského vyznání. Nejsložitější a dlouhou dobu se vyvíjejí pravidla plynoucí ze střetu zájmů mezi pedagogem a žáky. Víceméně zde záleží na autoritě daného pedagoga / pedagožky a na nárocích a požadavcích, které má vůči žákům. Samozřejmě záleží i na samotných žácích, jak se k tomu postaví. Navzájem si předurčují, jaká pravidla budou nastavena.¹²⁷

Pravidla slouží zejména pro organizaci práce ve třídě, neboť je potřeba činnost žáků i je samotné usměrňovat. Hodiny ve škole se neobejdou bez dělby práce, koordinace a kooperace. Pedagogové jsou zodpovědní za pořádek během výuky a zabezpečují sled činností včetně jejich bezproblémového průběhu. A právě k tomu nám slouží pravidla. Navíc pokud má učitel ve třídě

¹²⁵ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. S. 34

¹²⁶ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005. S. 30

¹²⁷ Tamtéž, s. 31

stanovená pravidla, které žáci respektují, není vystaven stresu, jelikož ví, co od žáků může očekávat.¹²⁸

Obecně vzato velký počet pravidel postrádá svoji funkci, neboť žáci nemají ani snahu je dodržovat. V tomto případě slouží pravidla pro žáky jenom jako jakési zrcadlo v momentu, kdy se proti nim prohřeší. J. S. Cangelosi uvádí pro používání menšího počtu pravidel následující důvody:

- *„Málo pravidel se snadněji zapamatuje než mnoho.*
- *Jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit jako důležité.*
- *Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáků a vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování.*
- *Funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování než na nefunkční formality.*¹²⁹

4.2 ZDRAVÁ KOMUNIKACE

Zdravá komunikace se někdy nazývá též jako funkční, protože je přínosná pro všechny zúčastněné strany. Kvalitní komunikace značnou měrou spoluutváří smysluplnost a kvalitu našeho života. Pokud lidé žijí v osamění (sociální, geografické či kulturní izolaci), nebo dlouhodobě s partnerem, který komunikuje nějakým způsobem dysfunkčně (například kvůli duševní poruše), případně i ženy na mateřské dovolené, které jsou odkázané na několik let převážně na vztah k dítěti, mohou trpět nedostatkem kvalitní komunikace. Jakmile je člověk vystaven po dlouhou dobu nezdravé komunikaci, zanechává to negativní stopy v jeho mysli, a tato komunikace ovlivní způsoby jeho poznávání a posuzování druhých lidí. Proto je žádoucí, rozvíjet zdravou

¹²⁸ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. S. 34

¹²⁹ NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005. S. 31

komunikace, u nichž, jak je známo, má také blahodárné účinky na průběh různých tělesných onemocnění.¹³⁰

Tak jako každá komunikace, i tato má své specifické charakteristiky. Patří mezi ně:

- Bezprostřední reakce
- Kognitivní přizpůsobování
- Zájem o druhého
- Reciprocita
- Humor
- Třikrát ne
- Podpora vývoje a flexibility
- Konzistence interakcí¹³¹

Výše uvedené charakteristiky si nyní rozebereme podrobněji. Bezprostřední reakcí je myšleno to, že komunikující odpovídá ihned, případně během krátkého časového odstupe, ale neodkládá odpovědi na pozdější dobu. Pokud toto převedeme do učitelské profese, znamená to pohotovou reakci na dotazy žáků. Pokud by pedagogové nereagovali včas, žáci by z jejich váhání s odpovědí mohli usoudit, že nevědí co odpovědět. Stává se, že pedagogové mnohdy neodpovídají záměrně, neboť otázky žáků mohou postrádat logiku, či žáci vymýšlejí nesmysly a zkouší pedagoga, zda a jak zareaguje.

Kognitivní přizpůsobování znamená „*přizpůsobit se stanoviskům, slovníku a rovněž mimoslovnímu repertoáru druhého.*“¹³² Kognitivní přizpůsobování je nutné, neboť lidé jsou rozdílní. Do určité míry probíhá nevědomě, a podle Vybírala lze přirovnat k biologickému a sociálnímu přizpůsobování se podmínkám života, které vlastně probíhá pořád. Nelze si

¹³⁰ VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Nakladatelství Portál, 2009. S. 226

¹³¹ Tamtéž, s. 227-230

¹³² Tamtéž, s. 227

však pod tím představit názorovou nestálost a ani snadné ovlivnění našich zásad.¹³³

U pedagogů kognitivní přizpůsobování znamená jednoznačně při komunikaci se žáky volit vhodná slova, která pro ně budou plně srozumitelná, přizpůsobit obsah výkladu i jeho způsob kognitivní úrovni žáků. Lišit se bude i komunikace pedagogů s žáky na prvním a druhém stupni základní školy.

Zájmem o druhého během komunikace je myšleno to, že mu nejen pozorně nasloucháme, nýbrž jsme také trpěliví, hledíme na něj přátelsky, máme přívětivý hlas, ve kterém není slyšet nadřazenost, a celkově jej povzbuzujeme v další komunikaci. A samozřejmě sdílíme s druhým nejen téma společné konverzace, ale také i jeho emoce (např. radosti, starosti). Jedná se tedy o pozitivní rozvíjení vztahové roviny mezi účastníky komunikace.¹³⁴

Pedagogové se snaží svým žákům naslouchat a vybudovat si u nich důvěru. V případě řešení konfliktů mezi žáky, by pedagogové měli vyslechnout obě strany a podle toho spor co nejlépe vyřešit. Mnohdy se stává, zejména u žáků na prvním stupni, že o přestávkách chodí za svoji paní učitelkou a vypravují ji, co dělali předchozí den, či jaké mají záliby. Paní učitelka by je měla vyslechnout s nadšením. Špatně je, kdyby je nevyslechla kvůli tomu, že se jí nechce. V případě, že zrovna nemá na žáky čas, je vhodné jim říci, že si je vyslechne později a měla by to také dodržet.

Reciprocita je princip vzájemnosti a plní sociální funkci. Každý z komunikantů má možnost se vyjádřit přibližně stejnou měrou, ať už časovou, nebo prostorovou. Během komunikace i pasivnější účastník má mít možnost podílet se na vzájemném spoluutváření komunikace. Nemělo by se stát, že ostatní účastníci mu nenaslouchají nebo ho nenechají domluvit.

¹³³ VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Nakladatelství Portál, 2009. S. 227

¹³⁴ Tamtéž, s. 228

Co se týká humoru, tak žertování napomáhá k uvolnění formální atmosféry (odlehčuje téma) a často je žádoucí i proto, že napomáhá k udržení pozornosti a snazšímu zapamatování sdělených myšlenek. Nesmí však být humor použito příliš, neboť to potom má opačný efekt. Bohužel se může stát, že humor je v daný moment neadekvátní, přehnaný, vulgární či nepůsobí spontánně. Z toho důvodu bychom si měli vždy předem promyslet, zda je na něj vhodná chvíle a nepřivodí spíše napětí mezi komunikanty. Vybíral poukazuje na to, že „*zacházení s humorem vyžaduje určitý stupeň sociální inteligence (taktu), schopnost odhadnout situaci, posoudit naladění partnera. Sociálně inteligentní jedinci nás umějí pobavit, sociálně neinteligentní se stávají terčem posměchu.*“¹³⁵

V momentu, kdy pedagogové dělají přípravy na své hodiny, neměli by zapomínat vnést do nich i trochu humoru. Mohou například oživit výklad, aby nebyl nudný a žákům se snáze zapamatoval. Pedagogové, kteří učí například literaturu nebo dějepis mohou do výkladu zařadit nějaké pikantnosti (samozřejmě ověřené) ze života spisovatelů, vládců aj. Během hodin může pedagog i vtipkovat, ale vždy by si měl promyslet, zda vtip použije ve správnou dobu a aby někoho z žáků třeba neshodil před ostatními či neranil.

Tříkrát ne, tak je nazvané pravidlo, že není vhodné zahrnout své komunikující protějšky nadbytkem požadavků, neboť tím v nich vyvoláme napětí, že všechny požadavky nebudou schopni splnit. Také není dobré zahrnovat je přílišnou kritikou. U kritizovaného jedince se automaticky spustí obranný mechanismus – brání se agresí, popřením či projekcí do někoho jiného tak, aby vinen nebyl on. Někdo může naopak reagovat skleslostí a smutkem. Z toho plyne, že zdravější je kritiku nestrádat během dlouhého období, nýbrž vybrat to nejpodstatnější z ní a sdělit to protistraně. Dále bychom měli mít pod kontrolou naše zklamání. Neměli bychom je rozebírat stále dokola a ani nepřipomínat, či je nějak zhoršovat (dramatizovat). Tříkrát ne platí tedy pro

¹³⁵ Tamtéž, s. 229

nadbytek požadavků, nadbytek kritiky a ne vyjadřování zklamání. Toto opravdu do zdravé komunikace nezahrnujeme, protože se snažíme podporovat duševní rozvoj komunikujících a vztahy mezi nimi.¹³⁶

Pedagogové by měli své žáky především motivovat. Tudiž není na místě, aby pedagogové žáky velkou měrou kritizovali. Samozřejmě také kritika může jedince posunout ve vývoji kupředu. Nicméně nemělo by ji být mnoho a pedagog / pedagožka by se měl snažit na svých žácích hledat ty nejlepší vlastnosti. V současné době je velice rozšířené, že žáci si stěžují na přetěžování domácí přípravou, konkrétně domácími úkoly. Je na každém pedagogovi, zda se rozhodne domácí úkol zadat či nikoli, ale určitou míru by to mít mělo.

Zdravá komunikace je otevřená komunikace, což znamená, že je možné kdykoliv navázat na předešlý rozhovor. Komunikující partneři si mají stále co povědět. Společná konverzace je nijak neomezuje v emočním, poznávacím ani postojovém vývoji, a proto jsou k sobě partneři tolerantní, empatictí a vstřícní. Neznamená to ale naprostý souhlas ve všem s protistranou, poněvadž každý má svůj názor. Vybíral tuto otevřenost nazval jako podporu vývoje a flexibility.¹³⁷

Otevřená zdravá komunikace u pedagogů může probíhat třeba na kolegiální úrovni. Nejčastěji spolu nejlépe vychází a mají si co povědět pedagogové, kteří společně sdílejí jeden kabinet, či vyučují stejné předměty.

Pod konzistencí interakcí si představíme držet směr konverzace, tedy jednat tak, jak jsme již dříve jednali. Pokud zažijeme zdravou komunikaci, ze které nám plyne uspokojení, a následně se po nějakém čase dozvíme, že komunikační partner nás za našimi zády pomluvil, tak jeho interakce nebyla konzistentní. A my si z toho odnášíme ponaučení, že při další konverzaci s takovým člověkem, mu už těžko budeme věřit.

¹³⁶ Tamtéž, s. 230

¹³⁷ Tamtéž, s. 230

Emocionální stránka komunikace je nedílnou součástí zdravé komunikace probíhající ve školním prostředí. Silným prvkem této stránky je empatie, tedy učitelovo vcítění se do žáků. Vžívání se do pocitů a myšlení žáka je projev pozitivního vztahu pedagoga k žákovi. Učitelky dokáží být empatičtější a chápavější nežli učitelé, čehož mohou některé žáci neprávem využívat. Základem pro vytvoření důvěry mezi pedagogem a žákem je akceptace, která znamená „*korektní, taktní a nepodezřívavý vztah.*“¹³⁸ Obě strany vyjadřují sympatie a zdvořilost, žáci dodržují stanovená pravidla.

Učitel by měl před svými žáky dávat najevo, že ho vyučování a aktuální probíraná látka zajímá a baví. A to z toho důvodu, že entuziasmus je nakažlivý a snadno ovlivní i žáky, tudíž se často používá jako motivace a stimulace žáků. Entuziasmus se spojuje vždy s dobrou náladou vyučujícího. Pokud je však pedagog / pedagožka vyhořelá bude těžké dávat najevo zájem a snažit se žáky motivovat. U takového člověka bývají vyučovací hodiny většinou založené na stereotypech a mechanickém odříkání látky.¹³⁹

Vybíral označil určité vlastnosti, respektive rysy, které jsou typické pro zdravě komunikujícího jedince. Takovéto rysy souvisí s osobnostní strukturou a zároveň také s úrovní osvojené komunikační obratnosti. Jedná se o následující:

- komunikující vidí sám sebe pozitivně
- komunikující dokáže být empatický x neústupný, vstřícný x odměřený v závislosti na dané situaci
- komunikující umí dospět v komunikaci ke kompromisu
- komunikující je otevřen změnám a různým názorům
- komunikující umí konverzaci řídit a správným směrem regulovat

¹³⁸ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. S. 96

¹³⁹ Tamtéž, s. 96

- komunikující nezamlouvá, neodklání se od tématu a mluví věcně na rovinu¹⁴⁰

¹⁴⁰ VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Nakladatelství Portál, 2009. S. 233

5 VYHOŘELÁ UČITELKA

Pro tuto část mé práce mi posloužily především odpovědi na předem přichystané otázky s pedagožkou, která si nyní prochází syndrom vyhoření. Byla využita extenzivní výzkumná metoda interview. Podle Gavory je interview „výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů oproti dotazníkům.“¹⁴¹ Běžně se v této metodě používají otázky uzavřené, polouzavřené nebo otevřené. Zde jsou použity otázky zcela otevřené. Gavora rozlišuje dva druhy interview – strukturované, pro které je typické, že alternativy odpovědí jsou pevně zadané, a tudíž z hlediska času i méně náročné, a nestrukturované, jenž umožňuje úplnou volnost odpovědí. Takové interview je právě toto. Jeho cílem bylo zjistit, jakým způsobem se u dané pedagožky projevil syndrom vyhoření, jaký měl průběh a zda se nějakým způsobem její výuka proměnila.¹⁴²

Jedná se o pedagožku, která ve školství působila dvacet let a teď je již půl roku ze školství pryč a léčí se ze syndromu vyhoření. Vyučovala na městské základní škole a prošla si oběma stupni. Zastávala také funkci výchovné poradkyně. Původně vystudovala vysokou školu zaměřenou na zemědělství a v oboru nějakou dobu pracovala. Do školství se dostala náhodou. Nikdy neměla záměr vystudovat pedagogiku, neboť její maminka byla pedagožkou a na ni od dětství kladla vysoké nároky (např. mít samé jedničky, být ve všem nejlepší apod.), což možná mělo zásadní vliv na její pozdější sebedůvěru. Přesto když se jí toto pracovní místo naskytlo, rozhodla se jej zkusit. Profese pedagožky ji zaujmula natolik, že se rozhodla ve školství zůstat, a aby splňovala zákonnou podmínku týkající se dosaženého vzdělání pedagožů, dostudovala si pedagogické minimum.

¹⁴¹ GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. S. 110

¹⁴² Tamtéž, s. 111

Syndrom vyhoření se u ní začal projevovat v době, kdy procházela náročným životním obdobím. Jednalo se o dobu, kdy její manželství už nebylo harmonické, takže si prošla rozvodem a všemi nemilými záležitostmi s tím spojenými. Další záležitostí, která jí způsobovala stres, byla i přestavba domu, která probíhá vlastně až do současnosti. Velkou měrou se na syndromu vyhoření podílela nepodpora od vedení školy a později také od ostatních kolegů / kolegyně z pedagogického sboru, zejména těch mladých, kteří byli ve školství krátce. Syndrom se začal projevovat nervozitou ve vyučování, ztrátou motivace proč toto povolání vykonávat – sami žáci měli o učivo pořád menší a menší zájem. Později se přidal strach úplně ze všeho a k tomu třes rukou i těla každé ráno před odchodem do zaměstnání. Postupně se začaly přidávat také další fyziologické příznaky, jako byly silné bolesti hlavy, poruchy spánku a bolesti svalů – celkový pocit zchvácenosti. Třes začala pedagožka řešit alkoholem, konkrétně rumem. Každé ráno před odchodem na výuku měla potřebu třes zahnat panákem rumu. Syndrom vyhoření završila velká únava, která se projevovala i neschopností vstát z postele. Tento stav trval u této pedagožky tři měsíce. Její popisované příznaky odpovídají těm, které jsou pro syndrom vyhoření charakteristické (viz kap. 2.2).

Z psychických příznaků v emocionální rovině se u ní vyskytovaly pocity sebelítosti pramenící také z rozpadu manželství a intenzivní prožitky nedostatku uznání (zejména ze strany vedení školy). Zajímavý je postoj žáků k její disharmonii. Když na ni žáci viděli, že se třese či si je během výkladu nejistá, tak se ji nesnažili ještě více znervóznět. Což bychom očekávali, že této situace využijí. Opak je pravdou. Žáci se jí snažili podpořit. Chovali se mnohem klidněji než jindy, nevyrušovali, snažili se pomáhat jí s výkladem, výukou.

Na výkonu pedagogické profese nacházela postupem času mnoho stresorů. Zejména to byl stresor přibývajících administrativních záležitostí, neboť z právního hlediska je nutné vše dokladovat a archivovat, takže si

mnohdy připadala více jako úřednice než pedagožka. Také během doby, kdy působila ve školství, začal narůstat počet žáků s poruchami učení a chování. Občas se našli žáci, kteří měli lehčí smyslové nebo tělesné postižení. Příkazská v publikaci *Učitel a syndrom vyhoření*¹⁴³ se k takovým žákům ve třídě vyjadřuje následovně: „*V případě, že není indikována potřeba asistenta, bývá pro učitele mnohdy nemožné přizpůsobit výuku tak, aby všichni účastníci procesu měli naplněná očekávání a aby byly naplněny jejich potřeby.*“¹⁴⁴ Bohužel i taková situace může ve třídě nastat a je to pro pedagožku zátěží. Této paní učitelce takoví žáci v žádném případě nijak nevadili, naopak se snažila dodržovat jejich stanovené individuální vzdělávací programy, a jak sama říká, někdy ji byla odměnou vděčnost od těchto žáků za to, že jim dala předtisky testů, nakopírované zápisky apod. Vděční byli i za to, že nebyli sociálně vyčleněni z třídního kolektivu. Na druhou stranu jsou učitelé a učitelky, pro které je příprava materiálů pro žáky s individuálním vzdělávacím programem či pedagogickým plánem podpory přítěží.

Jak sama tvrdí, velkým stresem pro ni byla neustálá zodpovědnost za žáky během vyučování, ale především na školních akcích. V současné době jsou podle mého názoru děti hodně ovlivněné počítačovými hrami, zejména těmi, ve kterých se objevuje násilí, čímž by se dalo vysvětlit jejich chování o přestávkách ve škole. Z vlastní zkušenosti vím, že přestávky žáci (zejména mladší, 4. – 6. třída) tráví tím, že se pošťuchují, rvou se mezi sebou, hází po třídě různými předměty, skákají jeden na druhého a nadávají si. A v takovém případě zajistit bezpečnost, aby si mezi sebou neublížili na zdraví, bývá náročné. O přestávkách mají pedagogové dohled na chodbách, tudíž hlídají hned několik tříd zároveň. Na školních akcích (výletech) jsou nároky na zodpovědnost vyšší a situace komplikovanější než když jsou žáci v budově

¹⁴³ ČAPEK, R., PŘÍKAZSKÁ I., ŠMEJKAL J. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, 2018. 141 s.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 121

školy, tudíž pedagogové zažívají více stresu, aby všichni žáci byli v pořádku předání rodičům.

5.1 KOMUNIKACE

Jak jsme se z interview dozvěděli, tato paní učitelka se držela hesla, že po dobrém jde všechno lépe, tudíž v její komunikaci nebyla přítomna agrese, křik apod. Zajímavé je zjištění, že se paní učitelka domnívá, že před syndromem i během něho nic vědomě ve své komunikaci nezměnila.

V případech, že řešila nějaký problém v třídním kolektivu, vždy raději volila cestu vysvětlování než vyčítání a urážky. Vysvětlovala problém takovou formou, že zvolila vhodné příklady důsledků přiměřené k věku žáků. S tím souvisí i volba vhodných jazykových prostředků, slov, které byly pro žáky srozumitelné. Se žáky měla vytvořené dobré vztahy a především oboustrannou důvěru. Často se jí stávalo, že za ní žáci chodili se svěřovat se svými problémy a žádali po ní radu. Byla za to ráda a vždy se nějakým způsobem snažila všem pomoci. Měla pocit, že je potřebná. V momentu, kdy začala vyhořívát, tak začala takové žáky považovat za obtíž. Nicméně vždy se jim snažila pomoci, ale při vyhořívání to pro ni bylo složitější než předtím. Těžko někomu radit, když sama nevěděla, co se sebou má dělat.

V komunikaci se žáky se nikdy nebránila humoru, nicméně nejprve musela dobře poznat, jaká třída je. To znamená, že nejprve postupně během hodin zjišťovala, jaké vlastnosti mají žáci, jak se chovají, celkově jací jsou. Jak sama říká, ne ve všech třídách se mohl humor použít, protože ne všichni žáci by jej pochopili. Mnohokrát si udělala humor i ze sebe, ale pouze ve třídách, kde si byla jistá, že jej žáci správně pochopí. V tom případě byl humor přínosný. Žáci si tak danou látku zapamatovali snáze.

V její komunikaci spatřuji určité rysy asertivní techniky komunikace. Zejména při komunikaci se žáky v hodinách. Výraz pro pojem asertivita pochází z latiny, ze slova *assere*, které znamená stát si na svém, uplatňovat požadavky.¹⁴⁵ Je to tedy chování, kterým se jedinec snaží dosáhnout vlastního cíle formou slušným způsobem, tedy ne na úkor druhých lidí a respektuje společenská pravidla.

Paulík zjednodušeně charakterizoval asertivitu pomocí tří P:

- „*Poznání*
- *Projevení*
- *Prosazení*“¹⁴⁶

Poznání znamená pro komunikujícího poznání sám sebe, svých myšlenek. Dále komunikující projevuje své názory, dojmy a pocity. A při prosazení se snaží respektovat druhé osoby zainteresované v komunikaci a také společenské zásady. Vyhořelá paní učitelka se ve třídě těchto tří P držela, což si myslím, že dokládá i způsob jejích příprav na hodiny a systém sebereflexe, který si stanovila sama na počátku pedagogické kariéry. Jedná se o vlastní známkování podle toho, jak se jí hodiny povedly.

Využití asertivity při komunikaci s ostatními lidmi přináší výhody, například je asertivita prostředkem pro dosažení dohody formou kompromisu obou stran komunikace, se kterým jsou spokojeni. Dále může asertivně jednající člověk si prosadit něco, co považuje za výhodné řešení problému pro obě strany komunikace.¹⁴⁷

Asertivní jednání spatřuji u této paní učitelky v řešení konfliktů ve třídě. Místo, aby použila křik, tak se snažila vhodnou formou žákům vysvětlit, co bylo nevhodné a konflikt uzavřít s tím, aby ani jedna ze stran z toho nevyšla

¹⁴⁵ PAULÍK, Karel. *Psychologické základy lidské komunikace: učební text* [online]. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2007. [cit. 2016-01-13]. S. 51

¹⁴⁶ Tamtéž, s. 52

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 55

špatně. Toho dosahovala často příklady ze své vlastní zkušenosti. Hodně ji při tom pomáhaly vědomosti z oblasti dětské psychologie.

Při příznacích syndromu vyhoření se nevědomě změnila její komunikace. Při stavech, kdy byla nervózní a rozklepaná, přestalo být její vyjadřování sebejisté. Jak dokládá Vybíral, pro neurotickou komunikaci jsou typické určité vzorce, ze kterých se vyčleňují určité kategorie (hysterická, nutkavá, úzkostná a fobická komunikace). Její komunikaci při vyhořívání bych zařadila do kategorie fobické, neboť „*lidé se sklonem k fobiím reagují nepřiměřeným strachem, neumějí ho ovládnout.*“¹⁴⁸ Paní učitelka trpěla nevysvětlitelným strachem ze všeho, který byl provázen i somatickými příznaky (např. rozbušené srdce, třes rukou a svalové napětí, zvýšená aktivita potních žláz). Do té doby než opustila školství, tak tyto nepříjemné pocity zažívala dennodenně.

5.2 PREVENCE PŘED VYHOŘENÍM

V této kapitole budou nastíněny některé techniky a možnosti, kterými je možné zvládnout stres, a tudíž nedospět až do fáze vyhoření. Důležitá je především duševní hygiena, kterou Švamberg Šauerová definuje jako „*soubor zásad a technik, které při dodržování přispívají k redukci působení stresorů, pomáhají připravit se na náročné životní situace, zvyšovat odolnost vůči nim, eventuálně těmto situacím předcházet.*“¹⁴⁹

Duševní hygiena u pedagogů / pedagožek může spočívat v tzv. konceptu wellness. Jedná se o komplexní působení na tělo a zároveň též na psychiku. „*Základním předpokladem pro získání stavu pohody, pocitu zdraví, krásy a rovnováhy je přátelský vztah s vlastním tělem v sebezpečí.*“¹⁵⁰ Roli tohoto konceptu v boji proti syndromu vyhoření můžeme vidět v rovině

¹⁴⁸ VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Nakladatelství Portál, 2009. S. 248

¹⁴⁹ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*.

Praha: Grada, 2018. S. 66

¹⁵⁰ Tamtéž, s. 68

preventivní a v rovině terapeutické. Preventivní rovina existuje od dětství, neboť výchova v rodině ovlivňuje to, jak bude člověk vnímat život a jak odolný bude v situacích, které zvyšují pravděpodobnost vzniku syndromu vyhoření. Oproti tomu terapeutická úloha přichází v momentu, kdy se začínají projevovat některé příznaky syndromu vyhoření.¹⁵¹

Duševní zdraví podporují sportovní a pohybové aktivity. Pohyb má velký význam při emočním ladění jedince. Člověk, který se pravidelně věnuje pohybu, má zvýšený pocit sebedůvěry, snáze rozptýlí obavy a stresy každodenního života. Obecně lze vliv pohybu na psychiku popsat jak antidepresivní a vhodná forma odreagování se od stresu. Jaká pohybová aktivita je pro daného jedince vhodná, by měl vědět nejlépe sám. V poslední době se velmi doporučuje jóga.

Vladimír Šik upozorňuje, že u syndromu vyhoření platí, ještě více než u jiných onemocnění, že čím dříve se začne problém řešit, tím je snáze zvládnutelný. Problematiku prevence proti syndromu vyhoření u pedagogů rozděluje do dvou skupin. První skupina se zaměřuje na nástroje, které může využít sám jedinec. Je to hlavně zdravý životní styl (pohyb, výživa, dostatečný spánek, dostatek volného času věnovaný svým zálibám, čas na kulturu a společenský život), dále mezilidské vztahy (snažit se, aby vzkvétaly) a především „*přijetí sebe samého, mít se rád a nebýt ve vnitřním konfliktu mezi skutečným a ideálním obrazem sebe samého.*“¹⁵² Druhá skupina se zaměřuje na rovinu vnějších podmínek týkající se zejména profese. I zde by měly být přítomny vzájemné naslouchání, motivace, uznání a s tím související konstruktivní zpětná vazba. Měly by být přesně vymezené kompetence, aby

¹⁵¹ Tamtéž, s. 69

¹⁵² ŠIK, V. *Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání* [online]. 10. 12. 2013 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17915/supervize-jako-forma-prevence-syndromu-vyhoreni-v-procesu-vzdelavani.html/>

nevznikly spory. Existuje proto komplexní nástroj, jež působí v obou skupinách, je to supervize.

„Supervize je zjednodušeně řečeno nástroj podpory, vzdělávání i určité míry řízení.“¹⁵³ Zaměřuje se na mezilidské vztahy a porozumění jim, komunikaci v pedagogickém sboru, řešení problémů, poskytuje zpětnou vazbu a reflexi pedagogům / pedagožkám, které jsou pod vedením supervizora.

Jedinec, který má syndrom vyhoření, by se neměl obávat vyhledat odbornou pomoc u psychologa, psychiatra. Měl by změnit svůj životní styl, do kterého by měl zařadit více odpočinku a záliby, které jej zajímají. A není úplně nemyslitelné, aby opustil svoji profesi, byť jen na určitý čas. Všichni, kteří jsou v pracovně právním vztahu, mají v pracovní smlouvě uvedeno, že je zaměstnavatel povinen vytvářet příznivé pracovní prostředí. Domnívám se, že ve školství se pro to dělá málo. Jediné, co považuji za odměnu pro učitele / učitelky je možnost čerpání z příspěvků FKSP¹⁵⁴ v podobě masáží, vitamínových doplňků a příspěvků na stravování.

¹⁵³ ŠIK, V. *Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání* [online]. 10. 12. 2013 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17915/supervize-jako-forma-prevence-syndromu-vyhoreni-v-procesu-vzdelavani.html/>

¹⁵⁴ FKSP je zkratka pro Fond kulturních a sociálních potřeb (Vyhláška č. 114/2002 Sb.)

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo představit syndrom vyhoření a způsob, jakým se projevuje u českých pedagogů, zejména v oblasti pedagogické komunikace. Zaměřila jsem se na pedagožky, neboť v současné době je české školství silně feminizováno. Syndrom vyhoření může postihnout v průběhu života kohokoliv. Lidé pracující v pomáhajících profesích jsou jím více ohroženi.

Jak jsme se dozvěděli, syndromu vyhoření předchází dlouhodobé působení stresorů. Učitelská profese je na jednu stranu krásné povolání, nicméně s sebou nese různé typy zátěží – psychickou, fyzickou, kognitivní a emoční, zátěž v oblasti organizační. Učitel / učitelka pouze neučí, jak se někteří laici mohou mylně domnívat. V současné době se učitelé setkávají s nezájmem o učivo a pasivitou ze strany žáků, což je může demotivovat k výkonu této profese. A pokud se k tomu přidají i neshody v pedagogickém sboru, případně také osobní problémy, je na syndrom vyhoření zaděláno. Poslední dobou se školství stalo vysoce konkurenčním prostředím. Tato práce zkrátka vyžaduje velkou odolnost, což se při přípravě budoucích pedagogů nijak nezohledňuje. Co vlastně termín syndrom vyhoření znamená, jaké fáze jej provázejí a jaké jsou typické symptomy pro jednotlivé fáze, shrnuje kapitola druhá.

V další fázi této práce jsem se zaměřila na pedagogickou komunikaci, přičemž lze rozeznávat tři druhy – detailně připravená, rámcově připravená a nepřipravená komunikace. Nejvíce stresující je pro učitele nepřipravená komunikace. Kromě druhů komunikace nalezneme v této práci také charakteristiky zdravé komunikace. Zdravá komunikace u pedagogů znamená, že na své žáky bezprostředně reagují a v komunikaci s nimi volí vhodná slova přiměřené jejich kognitivní úrovni. Žákům se snaží naslouchat a vytvořit si s nimi vzájemnou důvěru. Není od věci, když se pedagogové snaží vytvořit

přípravu na hodinu zábavou formu, neboť je dokázáno, že žáci si učivo lépe zapamatují. Bylo by pěkné, kdyby ve školním prostředí probíhala pouze zdravá komunikace, ale bohužel to tak není.

Následně jsem se zaměřila na komunikaci vyhořelé pedagožky, která souhlasila s tím, že se mnou udělá interview. Otázky do interview byly záměrně sestaveny jako otevřené, neboť cílem bylo získat co nejvíce postřehů a názorů, které o této problematice má. Celý rozhovor ilustruje nároky a složitost této profese, včetně ničivých důsledků nedobrych pracovních vztahů a malou podporu od zaměstnavatele.

Syndrom vyhoření u ní probíhá až do současné doby, nyní už netrpí akutními příznaky a snaží se vrátit zpět do života. Je obdivuhodné, že se mnou o syndromu mluvila naprosto otevřeně, bez studu. K tomu, aby vyhořela, jí dopomohly nejen problémy ve škole (nejvíce s vedením školy), ale také rodinné problémy, které se bohužel sešly ve stejnou chvíli. Co se týká změny v komunikaci s jejími žáky, sama žádnou neudává. Přiznává, že když trpěla akutními příznaky a musela učit, často byla v hodinách nervózní, což se projevilo na její komunikaci například tím, že si nebyla jistá tím, o čem žákům vypráví. Strach zastřel její myšlení. Člověk by očekával, že její žáci takové situace využijí a začnou na ni útočit, nicméně opak je pravdou. Žáci se jí snažili pomoci, tudíž častokrát tento strach a nervozitu přehlíželi. Paní učitelka se domnívá, že se k ní chovali takovým způsobem proto, že měli vybudované vzájemné pozitivní vztahy, ale zároveň přiznává, že byla poměrně benevolentní v hodinách a nelpěla příliš na vědomostech, jako spíše na praktických zkušenostech a zážitcích. To se nejvíce týkalo hodin přírodopisu, ve kterých se snažila brát žáky často na procházky přírodou a výuku zaměřovala na poznávání rostlin, zvířat, zvuků zvířat apod. Zpětně přiznává, že kvalita výuky při syndromu se mírně snížila.

V její komunikaci jsou rysy asertivní techniky komunikace. Největší změnou, která v její komunikaci ve škole proběhla, jsou neurotické vlastnosti její komunikace při syndromu vyhoření.

A závěrem této diplomové práce je kapitola zaměřující se na některé způsoby předcházení syndromu vyhoření. Existují různé techniky na zvládnání stresu, ale především by jedinec, který na sobě začíná pozorovat příznaky syndromu, měl změnit svůj dosavadní životní styl. A včas vyhledat odbornou pomoc. Život se syndromem vyhoření není kvalitní, a pro postiženého jedince velice ubíjející. Myslím si, že je zapotřebí vysvětlovat studentům na pedagogických fakultách všechna úskalí profese a připravovat je na zátěž, což je může i během studia odradit. Poté zaměstnavatel by měl své zaměstnance více podporovat a uvědomit si, že jde převážně právě o ženy, které jsou obvykle zatíženy i dalšími starostmi o děti a domácnost.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- 1) BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media, 2011, 96 s. ISBN 978-80-7402-110-7.
- 2) ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, [2018], 141 s. Dobrá škola. Škola jako (ne)bezpečné místo, 2. ISBN 978-80-7496-392-6.
- 3) GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- 4) GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- 5) GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*. Přeložil Blanka KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ. Praha: Argo, 2013, 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.
- 6) HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Nakladatelství Portál, 2011, 176 s. ISBN 978-80-262-0042-0.
- 7) HENNIG, Claudius. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996, 99 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.
- 8) HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, 223 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
- 9) JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 285 s. ISBN 978-80-7367-269-0.
- 10) KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *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.

- 11) KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998, 131 s. Psychologie pro každého. ISBN 80-7169-551-3.
- 12) KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 279 s. ISBN 80-7178-551-2.
- 13) MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [6] s. fot., front. ISBN 80-210-1070-3.
- 14) MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990, 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.
- 15) MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Opava: Vade mecum, 1997, 195 s. Věda do kapsy. ISBN 80-86041-25-5.
- 16) NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.
- 17) Oproti zahraničí u nás učí méně mužů. *Statistika&My* [online]. 2016(03) [cit. 2018-11-06]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2016/03/oproti-zahranici-u-nas-uci-mene-muzu/>
- 18) PAULÍK, Karel. *Psychologické základy lidské komunikace: učební text* [online]. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2007. 96 s. [cit. 2019-03-28]. Dostupné z: <http://projekty.fs.vsb.cz/415/psychologicke-zaklady-lidske-komunikace.pdf>
- 19) PELCÁK, Stanislav. *Stres a syndrom vyhoření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 75 s. ISBN 978-80-7435-576-9.
- 20) PRAŠKO, Ján. *Chronická únava: zvládnání chronického únavového syndromu*. Praha: Portál, 2006. Rádci pro zdraví. ISBN 80-7367-139-5.
- 21) PRIEB, Mirriam. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 2015, 175 s. ISBN 978-80-247-5394-2.

- 22) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- 23) PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- 24) PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- 25) PTÁČEK, Radek a Libuše ČELEDVÁ. *Stres a syndrom vyhoření u lékařů posudkové služby*. Praha: Karolinum, 2011, 117 s. ISBN 978-80-246-1998-9.
- 26) STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.
- 27) *Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků*[online]. 2018 [cit. 2019-03-12]. Dostupné z:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21761/syndrom-vyhoreni-u-pedagogickych-pracovniku.html/>
- 28) ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
- 29) ŠIK, Vladimír. *Supervize jako forma prevence syndromu vyhoření v procesu vzdělávání* [online]. 10. 12. 2013 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17915/supervize-jako-forma-prevence-syndromu-vyhoreni-v-procesu-vzdelavani.html/>
- 30) ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, 116 s. ISBN 978-80-7368-913-1.
- 31) ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018, 276 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.

- 32) ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006, 82 s. ISBN 80-7372-105-8.
- 33) URBANOVSKÁ, Eva. *Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření*. In: ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví 21: Výchova ke zdravotní gramotnosti* [online]. Brno, 2011, s. 309-322 [cit. 2019-03-12]. ISBN 978-80-210-5720-3. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/cze/32_urbanovska_cze.pdf
- 34) VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 189 s. ISBN 80-7315-082-4.
- 35) VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
- 36) *Ve škole je větší hluk než v továrně. Žije se mi hezky*[online]. [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: <http://www.zijeseмиhezky.cz/clanek/ve-skole-je-vetsi-hluk-nez-v-tovarne>
- 37) VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Nakladatelství Portál, 2009, 320 s. ISBN 978-80-7367-387-1.
- 38) Zákon o pedagogických pracovnících. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2019-01-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>
- 39) ZORMANOVÁ, Lucie. *Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků*[online]. 2018 [cit. 2019-03-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21761/syndrom-vyhoreni-u-pedagogickych-pracovniku.html/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Interview s vyhořelou učitelkou

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – INTERVIEW S VYHOŘELOU PEDAGOŽKOU

Jaká je délka vaší praxe?

„Učila jsem 20 let. Nějakou dobu jsem byla i výchovnou poradkyní.“

V jakých třídách jste učila?

„Prošla jsem vlastně celou základní školou. Suplovala jsem na prvním stupni, 1. až 4. třída. Jinak jsem klasicky učila ve třídách druhého stupně. Učila jsem český jazyk jako hlavní předmět, dále jsem začala vyučovat fyziku s chemií, pak jsem také dostala přírodopis a dějepis za odměnu. Samozřejmě se tam rok co rok vkládaly i hodiny občanské výchovy. Přírodopis a dějepis mě vyloženě bavily, takže jsem si ty hodiny velice užívala. Vlastně i ta čeština byla odměna.“

Jaká byla Vaše motivace pro to, stát se pedagožkou?

„Žádná. Byla to z nouze ctnost. Abyste rozuměla, moje maminka byla učitelka a já jsem odmala žila v tlaku, který na mě vyvíjela. Jednalo se o tlak ve stoprocentnosti. Být ve všem nejlepší, mít hlavně samé jedničky. Po gymnáziu jsem měla jasno, že se na pedagogickou fakultu hlásit nebudu. Proto jsem vystudovala vysokou školu zaměřenou na zemědělství. V tomto oboru jsem také pracovala od dokončení vysoké školy až po převrat (do r. 1989).“

Jak jste se tedy k učitelství dostala?

„Mezníkem byl právě výše zmiňovaný převrat, kdy se z našeho zemědělského družstva začal vyvážet hovězí dobytek do Itálie na porážku. A když jsem viděla jen tu přepravu dobytka, okamžitě jsem podala výpověď. Nějakou dobu jsem pracovala jako účetní a pak mi paradoxně máma řekla, že u ní na základní škole, kde pracovala, shání nové pedagogy zejména na přírodopis, tak zda to nechci alespoň zkusit. Řekla jsem si, že zkusit to mohu a případně odejdu. Zjistila jsem, že mě tato práce baví a naplňuje. Takže jsem si dostudovala pedagogické minimum.“

Co bylo na tomto povolání největší zátěží?

„Zpočátku vůbec nic. Zpočátku bylo učení velká radost. Ale jako zátěž jsem vlastně od samého začátku považovala zodpovědnost při různých školních

akcích. Zodpovídat za žáky na školních výletech, exkurzích, aby se nikomu nic nestalo. To bylo hrozné. Jednou se mi stalo, že jsme s kolegy v Praze na Černém mostě ztratily žačku. A to byl hrozný zážitek. V tu chvíli jsem myslela, že se zblázním. Nakonec dívka přišla k autobusu, ale ten zážitek nikomu nepřeji. Co se týká dvoudenních či vícedenních výletů, tak hodně záleží na kolektivu dané třídy. Ne se všemi je vhodné vyjet na delší dobu. Zažila jsem třídy, kdy jsme zažili klidně i čtyři dny mimo školu a bylo to perfektní. Pak také třídy, kdy i jedna noc byla moc.“

Kdy jste si uvědomila, že se ve školství necítíte dobře?

„V momentu, kdy jsem ztratila motivaci a pochopení od vedení školy, konkrétně od pana ředitele. Samozřejmě jsem nikdy nechtěla lézt mladým kolegům „do zelí“, určitě bych jim ustoupila, ale ta forma řešení byla pro mě ponižující. Dostala jsem to jako nařízení, rozkaz. Myslím si, že mi k syndromu vyhoření také přispěly rodinné problémy, jako byl rozvod s manželem a vše s tím spojené a také stresy ohledně přestavby domu.“

Jak syndrom vyhoření probíhal?

„Zpočátku to byla především nespavost. Každé ráno, když jsem měla odejít do práce, jsem byla hodně rozklepaná. Pak taky strach, obrovský strach ze žáků, z ostatních kolegů, který přerostl až do strachu vůbec vyjít z domu ven na ulici. A nechuť cokoli se žáky dělat. Nechtělo se mi vůbec nic dělat. Začala jsem mít třesavku a musím se hloupě přiznat, že na ni pomáhal panák rumu. Samozřejmě, že přes alkohol cesta nevede, ale v ten moment to bylo to jediné, co mi pomáhalo. Po něm jsem se přestala klepat. Přece jen když máte psát na tabuli a klepe se vám ruka....žáci to viděli. Poznali na mě, že mám strach a kupodivu mi to nedávali ještě více „sežrat“, ale snažili se mi pomáhat. Měla jsem to se žáky nějakým způsobem nastavené tak, že mě žáci vždy brali. Tolerovali jsme se vlastně navzájem, i když z mé strany to byly obrovské ústupky vůči nim. Tolerovala jsem jim hodně neznalostí. A ke konci, než jsem úplně ze školství odešla, mi to bylo už úplně jedno, zda něco znají či nikoliv. No do dneška ke mně někteří žáci jezdí na návštěvy.“

Jak probíhaly vaše hodiny se žáky před propuknutím syndromu a následně potom, když se projevil?

„Já si myslím, že byly stejné. Vždycky jsem se snažila, aby ty hodiny měly určitou úroveň, abych žáky nezklamala a abych vždycky plnila všechno, co mám. Od začátku pedagogické praxe jsem se známkovala. Známkovala jsem si

každou přípravu podle toho, jak se mi zdálo, že se mi povedla. Na začátku jsem si často dávala čtyřky, kdežto teď ke konci i trojky a dvojky.“

Co jste vnímala na výuce pozitivního?

„Tam zase záleželo na tom, jaká to byla třída. Protože já jsem si pak už říkala, že jestliže ten čínský horoskop, jak jsou ty názvy různých zvířat, že se ty třídy takto projevovaly. Takže některá třída byla živější, muselo se na ní nějak, některá byla pomalejší, tak zase jinak. Ale vždy jsme měli mezi sebou pozitivní vztah žák- učitel. Oni mohli kdykoliv ke mně přijít a já jsem věděla, že kdykoliv já na ně dám nějaký požadavek, tak oni se budou snažit jej splnit do takové míry, jakou zvládnou, co budou moci.“

Co jste vnímala na výuce negativního?

„Negativní na výuce určitě je nadbytek vědomostí, které se požadují. Zbytečné. Jak v češtině, tak v přírodních vědách se po žácích chce příliš zbytečných vědomostí. Spíš bych tam požadovala více praxe. Jo, třeba v češtině, pokud budou umět pravopis, tak bych po nich určitě chtěla, aby se dokázali správně písemně i slovně vyjadřovat. Ale připadá mi zbytečné je učit třeba větný rozbor do grafů a detailně se všemi větnými členy (například doplněk, pro žáky na základní škole naprosto zbytečný). To si myslím, že jim nepomůže. Co se týká přírodopisu, tak proč žáci musí umět veškeré živočišné druhy zpaměti. Prostě si myslím, že na základní škole je nadbytek informací, které na ni nepatří. Když já jsem učila, tak naše škola teprve najížděla na RVP a ŠVP jsme si tvořili sami. A to je další chyba, si myslím. Protože podle mě by mělo být sjednocené školství, aby například všechny děti chodící do páté třídy měly určité výstupy. Ale takové, že na druhém konci republiky budou mít páťáci výstupy ty samé.“

Jaké byly vaše reakce na problémové chování žáků, případné konflikty ve třídě, dříve a nyní?

„No jako výchovná poradkyně jsme oficiálně šikanu na škole neměli, takže oficiálně jsem ji neřešila. Abyste rozuměla, byla tam. Ale podle pana ředitele šikana nebyla, neboť by neunesl, že máme šikanu na škole. Což mi třeba taky hodně vadilo....že on všechno shazoval ze stolu. Prostě šikana tu není a vyřešte si to žáci mezi sebou sami. Ale to už je jedno. K tomu problémovému chování. To jsem vždy řešila (před i po) snížením hlasu, lehkou výčitkou typu já bych to nedělala, tak se to nedělá, ale vždy jsem se snažila to vyřešit po dobrém. Jednou se mi stalo, při dlouhodobé inspekci, že v hodině fyziky, kterou jsem učila v živé třídě, nebojím se říci ve třídě divočáků, že oni se rozhodli, že si mě

vyzkouší, zda to ustojím a celou hodinu naprosto ignorovali. Celou hodinu jsem se všemožnými způsoby snažila jim látku vysvětlovat a od nich stejně žádné reakce. Inspektor po hodině běžel do ředitelny a navrhnul, že vzhledem k tomu, co třída předvedla, si všichni zaslouží dvojku z chování. Samozřejmě jsem byla na koberečku i já. Opovážila jsem se zeptat, zda si to se třídou mohu vyřešit sama. Bylo mi to dovoleno. Přišla jsem do třídy a říkám jim: „Tak kluci a holky, za to co jste teď předvedli, máte všichni návrh na dvojku z chování. Ale zastala jsem se vás a přimluvila a tu dvojku mít nebudete, pokud budete dodržovat pravidla.“ Ty jsme si znovu vyjmenovali. A do konce deváté třída ta třída neměla absolutně žádný problém. Oni to vzali jako gesto. Takže si myslím, že mírnější cestou se dá udělat mnohem víc, než křikem. Raději se snažím vysvětlit pádnými argumenty, proč různé chování bylo špatné či nevhodné.“

Jaký je váš názor na uplatnění humoru ve výuce?

„Pro humor ve výuce jsem a to stoprocentně, ale samozřejmě záleží na kolektivu třídy, protože ne všichni žáci humor chápou. V současné době je žáků, kteří jsou ochotni akceptovat humor, podstatně méně a i když si třeba udělá člověk legraci sám ze sebe, tak oni to buďto nepochopí, nebo to nejsou ochotni vůbec akceptovat. Oni by si prostě ze sebe, tedy neříkám, že všichni, ale někteří by si ze sebe srandu neudělali. Ale za mě humor určitě ano.“

Jaké byly vztahy a komunikace v pedagogickém sboru?

„Tam strašně záleží na tom, jak se sejde ta parta, protože já jsem si vždy seděla s určitým typem ženských, ale i s tím panem ředitelem jsem si dlouhou dobu rozuměla. Vlastně do té doby, než jsem mu řekla svůj názor na interaktivní tabule a celkově moderní technologie ve výuce. Tím jsem mu zhatila plány a pod sebou podržila větev. Myslím si, že je hodně důležité, aby učitelé mezi sebou komunikovali. Protože když si každý pojede na svém písečku a každý v jiném ladění, tak to nemá cenu. A v té škole, ze které jsem teď odešla, to tak bohužel nebylo. Dřív jsme všichni táhli za jeden provaz. Rozumějte, když jeden pedagog řekl, že některý žák není chytrý, tak ho stejně viděli i ostatní pedagogové. Kdežto dnes, když někdo řekne, že žák se neučí dobře, má různé problémy s učením, tak najednou se ozve jiný pedagog, případně ředitel a podotkne, že žákův otec má miliony a mohl by dát škole sponzorský dar, tudíž jeho žák se nemůže učit špatně. Takže vztahy jsou velmi proměnlivé.“

Jaká byla komunikace s rodiči žáků? A se žáky samotnými?

„Moje maminka vždycky říkala, nejprve rodičům řekni ty špatné informace a nakonec pochval. A rodič bude odcházet spokojený. Jednou se mi stalo, že za mnou mimo rodičovské schůzky přišla maminka s dotazem, jak je možné, že její syn má čtyři pětky z fyziky. Vyvedla jsem ji z omylu a řekla ji, že těch pět má její syn dokonce šest. Maminka zmlkla a byl klid. Ale většinou jsem se vždy s rodiči dohodla po dobrém. Vyplývalo to z toho, že mě brali. Asi díky tomu, že moje maminka na škole působila řadu let, tak akceptovali i mě. Vážili si toho, co jsem řekla. A stávalo se, že mnoha žákům jsem při výchovném poradenství i pomohla s výběrem střední školy, kde se rodiče báli, že by takovou školu jejich dítě nezvládlo. Takže jsem rodičům zdlouhavě vysvětlovala, proč si myslím, že právě jejich dítě to zvládne. A taky to tak dopadlo, zvládli to všichni. Nepamatuji se, že bych měla s rodiči nějaký větší konflikt. Když na mě vystartovali, tak jsem vždy volila cestu dohody, vysvětlení problému bez nějakého nadávání nebo agrese. Se žáky jsem neměla nikdy problém v komunikaci, s výjimkou těch devátáků, ale to jsme si už řekly.“

Využívala jste nějaké komunikační techniky?

„Mojí zásadou bylo nekřičet, ale v klidu vysvětlovat. Snažila jsem se používat asertivitu. Ale opravdu vždy jsem jednala s žáky po dobrém.“

Co vám pomáhá ke zmírnění či úplnému vymizení syndromu vyhoření?

„Hodně se teď angažuji v Horalu, což je místní vrchlabský soubor, ve kterém jsou děti i dospělí. Snažím se věnovat hudbě, dokonce jsem zase začala zpátky hrát na klavír a samozřejmě i práce na zahrádce. A hodně odpočívat, nepřepínat se.“

Budete se chtít někdy do školství vrátit zpět? Případně do stejného typu školy, popř. jiného?

„Sama cítím, že ještě není vhodná doba na návrat. Jsem vedená na Úřadu práce a tam jsou ke mně hodně vstřícní. Říkají mi, ať nikam nepospíchám, ať si ještě pořádně odpočinu a načerpám novou sílu do života. Přiznám se, že mě začala lákat Montesorri škola zde ve Vrchlabí, ale podle doslechu tam děti mají hodně uvolněnou kázeň, tak nevím, abych zase nebyla zpátky. Ale na druhou stranu je to určitá výzva. Opravdu si nemyslím, že bych ten krok udělala teď hned. Rozhodně tomu, kdo jde do školství moc fandím, a jak říkám, je to o tom, že naše společnost už nemá vychované rodiče. Z toho pramení, že

nejsou vychované ani jejich děti. Když pominu různé poruchy chování. Když se dívám na profesi učitelství, tak učení je radost. Ale myslím si, že by bylo fajn, kdyby učitelé měli možnost třeba jednou za deset let si udělat půlroční dovolenou, aby si odpočali, mohli se jet podívat do ciziny, načerpat zážitky a především energii. Tak by možná mohlo naše školství fungovat lépe. Ale to bych asi chtěla po Ministerstvu školství už moc.“

Děkuji paní učitelce za ochotu a čas, který mi při tomto rozhovoru věnovala.