

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



**Vliv vyhoření třídního učitele na klima školní třídy a
vztahy v třídním kolektivu**

Bc. Eliška Stěhulová

Diplomová práce

Studijní program: Psychologie

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Vyšínová, Ph.D.

Praha 2018

Prague College of Psychosocial Studies



**The influence of class teacher's burnout on the
climate of the class and relationships in the class
collective**

Bc. Eliška Stěhulová

Diploma Thesis

The Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. Pavlína Vyšínová, Ph.D.

Praha 2018

Prohlášení:

1. Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 27. července 2018

.....

Bc. Eliška Stěhulová

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Pavlíně Vyšínové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady, věnovaný čas a ochotu. Nemalý dík patří rovněž všem respondentům, kteří se účastnili mého výzkumného šetření.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá vlivem vyhoření třídního učitele na klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy. Podrobněji proniká do role třídního učitele a nastiňuje obtíže spojené s touto funkcí. Teoretická část je věnována především školní třídě, osobnosti učitele a syndromu vyhoření. Výzkumná část práce poukazuje na souvislost syndromu vyhoření třídního učitele s klimatem školní třídy a vztahy v třídním kolektivu.

Klíčová slova: Třídní učitel, klima školní třídy, syndrom vyhoření, vztahy v třídním kolektivu, základní škola

Abstract

This master's thesis is dealing with the influence of class teacher's burnout on the climate of the class and relationships in the class collective at the second level of elementary school. It dives into the role of a class teacher in more detail and outlines the difficulties associated with this function. The theoretical part is dedicated mainly to a class, teacher's personality and burnout syndrome. The research part then points out the connections between burnout syndrome of the class teacher and the climate of the class and relationships in the class collective.

Keywords: class teacher, class climate, burnout syndrome, relationships in class collective, elementary school

Obsah

Úvod.....	10
Teoretická část	12
1 Klima školní třídy.....	12
1.1 Vymezení pojmu klima školní třídy.....	12
1.2 Typy klimatu školní třídy.....	16
1.3 Pozitivní klima školní třídy.....	19
2 Školní třída jako sociální skupina	21
2.1 Typologie třídy.....	23
2.2 Postavení žáka v rámci třídního kolektivu	24
2.3 Vývoj třídního kolektivu	26
3 Učitel a jeho osobnost.....	29
3.1 Pedagogické dovednosti a kompetence	29
3.2 Osobnost učitele	33
3.2.1 Typologie učitele	33
3.2.2 Styly vedení výuky.....	35
3.3 Role třídního učitele a její specifika	36
4 Syndrom vyhoření.....	40
4.1 Definice syndromu vyhoření	40
4.2 Příčiny syndromu vyhoření	41
4.3 Příznaky syndromu vyhoření.....	43
4.4 Fáze syndromu vyhoření.....	44
4.5 Syndrom vyhoření u učitelů.....	45
Praktická část	47
5 Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek	47
5.1 Cíl výzkumu.....	47
5.2 Výzkumné otázky	47
6 Metody získávání dat	48
6.1 Zjišťování klimatu školní třídy a vztahů v kolektivu	48
6.2 Rozhovory s učiteli.....	50
6.2.1 Dotazník MBI (Maslach Burnout Inventory)	51
7 Charakteristiky výzkumného vzorku a sběr dat.....	53

7.1	Výběr respondentů	53
7.2	Sběr dat	54
7.3	Etické aspekty výzkumu	55
8	Výsledky výzkumného šetření	56
8.1	Třídní učitelka Alena	56
8.1.1	Třída 6.A	57
8.1.2	Shrnutí	57
8.2	Třídní učitelka Blanka	58
8.2.1	Třída 6.B	59
8.2.2	Shrnutí	59
8.3	Třídní učitelka Cecílie	60
8.3.1	Třída 7.C	61
8.3.2	Shrnutí	61
8.4	Třídní učitelka Dagmar	61
8.4.1	Třída 7.D	62
8.4.2	Shrnutí	63
8.5	Třídní učitelka Eva	63
8.5.1	Třída 8.E	64
8.5.2	Shrnutí	65
8.6	Třídní učitelka Františka	65
8.6.1	Třída 8.F	66
8.6.2	Shrnutí	67
8.7	Třídní učitelka Gita	67
8.7.1	Třída 9.G	68
8.7.2	Shrnutí	68
8.8	Třídní učitelka Hana	69
8.8.1	Třída 9.H	70
8.8.2	Shrnutí	70
8.9	Závěrečné shrnutí praktické části	70
9	Diskuse	74
	Závěr	76
	Seznam literatury	77
	Příloha č.1 Dotazník MBI	1

Příloha č.2 Výsledná tabulka dotazníků MBI.....	2
Příloha č.3 Informovaný souhlas	3
Příloha č.4 Výsledky dotazníků B-3 jednotlivých tříd	4
Příloha č.5 Hodnoty dotazníků MBI jednotlivých TU.....	12
Bibliografické údaje.....	93
Evidenční list knihovny.....	94

Úvod

Jako téma diplomové práce jsem si zvolila vliv vyhoření třídního učitele na klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu. Téma je v současné době velmi aktuální vzhledem k postupné přeměně systému českého školství směrem k inkluzivnímu vzdělávání, které má značné dopady na složení třídních kolektivů, což klade zvýšené nároky i na samotné třídní učitele.

Již deset let se pohybuji v oblasti specifické primární prevence. Působím jako lektor programů selektivní prevence pro třídní kolektivy. Za posledních pět let jsem měla možnost pracovat s různými třídami na základních i středních školách v České republice. Při programech jsem také přicházela do kontaktu s třídními učiteli daných tříd, kteří se účastnili programů i pravidelných individuálních konzultací. Často jsem se u učitelů setkávala s vyčerpáním a přetížením. Zároveň jsem si povšimla, že u vyčerpaných třídních učitelů je práce s třídním kolektivem komplikovanější, třída dělala pouze drobné pokroky nebo selektivní prevence neměla dlouhodobý účinek. Ráda bych touto formou možnou souvislost mezi vyhořením třídního učitele, klimatem školní třídy a vztahy v třídním kolektivu podrobněji prozkoumala.

V teoretické části nejprve pojednávám o klimatu školní třídy, které je klíčové pro veškeré vztahy a interakce, na něž se v rámci výzkumného šetření soustřeďuji.

Druhá kapitola diplomové práce charakterizuje školní třídu z perspektivy sociální skupiny, dále pak podrobněji popisuje postavení žáka ve třídě a vývoj třídního kolektivu jako celku.

Ve třetí kapitole se zabývám povoláním učitele, jeho osobností, potřebnými dovednostmi a kompetencemi, ale také rolí učitele třídního.

Čtvrtá kapitola je věnována syndromu vyhoření. Podrobněji zde vymezuji příčiny, příznaky a fáze syndromu vyhoření. Dále se zabývám vyhořením u učitelů a jeho specifiky.

Součástí této diplomové práce je již zmíněná výzkumná část, která je rozpracována v páté, šesté, sedmé a osmé kapitole. Zabývá se vlivem vyhoření třídního učitele na kolektiv třídy.

Teoretická část

1 Klima školní třídy

1.1 Vymezení pojmu klima školní třídy

Při snaze o definování klimatu školní třídy nacházíme v odborné literatuře více pohledů. Z terminologického hlediska se mezi různými autory vymezení a chápání pojmu klima školní třídy odlišuje. Na klima školní třídy lze pohlížet jako na atmosféru třídy, nebo jako na souhrn hodnot a norem, případně se v rámci klimatu zaměřit pouze na určitou oblast, jako je spolupráce učitele se žáky. I přes rozdílné názory odborníků ohledně struktury proměnných klimatu, všichni se shodují na tom, že klima třídy se vytváří dlouhodobě a odvíjí se od specifické situace jednotlivé třídy (GRECMANOVÁ, 2008).

V pedagogickém slovníku je klima třídy charakterizováno následovně: *„Klima třídy je sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně - emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.“* (PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ, 1998, s. 107).

Podobně definuje klima třídy také KAŠPÁRKOVÁ (2002, s. 4): *„Třídní klima je považováno za sociálně psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě, včetně pedagogického působení učitelů školy.“*

Hartl a Hartlová ve své publikaci uvádí, že klimatem třídy rozumíme dlouhodobější sociálně - emocionální naladění, postoje, vztahy a emocionální reakce žáků na události v třídním kolektivu (HARTL a HARTLOVÁ, 2000).

O trvalejším emocionálním a sociálním nalazení žáků ve třídě hovoří ve spojitosti s pojmem třídního klimatu i LAŠEK (2001). Třídní klima tvoří a zároveň prožívají učitelé i žáci ve vzájemné interakci.

Helus a Piřha pohlíží na klima třídy z pocitového a postojového rozpoložení, které třída v jedinci automaticky pravidelně evokuje. Autoři také zdůrazňují, že i přes jistou abstraktnost tohoto pojmu je klima jednotlivými žáky silně vnímáno (HELUS a PIŘHA, 1993).

Pešková ve své publikaci poukazuje na odlišnost třídního klimatu napříč různými lokalitami: *„Školní klima či klima vzdělávacího procesu je půdou setkání žáků a průvodců, kteří je provázejí k porozumění a ke svobodě. Od pólu k pólu jsou klimatické podmínky v atmosféře různé, stejně jako je různé klima ve školách různých zemí a kultur či různých lokalit“* (PEŠKOVÁ, 2003, s. 45).

O klimatu třídy píše PROKOP (1996) v souvislosti s učitelem, kterého považuje za hlavního tvůrce klimatu třídy. Klima autor popisuje jako souhrn veškerých pravidel týkajících se života a činností ve třídě, které určuje učitel v průběhu řešení běžných didaktických i výchovných situací.

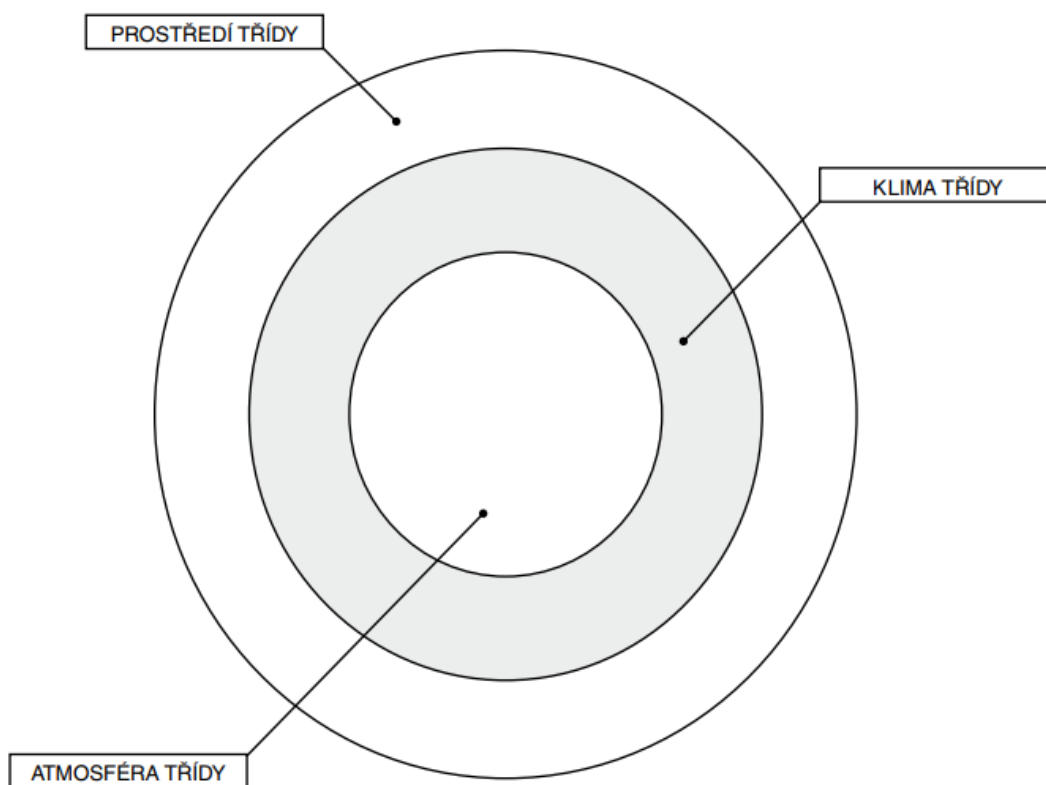
Spilková nahlíží na klima školní třídy jako na určitý celek, který zahrnuje interpersonální vztahy, komunikace a interakce probíhající mezi učitelem a žáky. Dále do tohoto celku zařazuje dlouhodobější emocionální naladění a ustálené způsoby jednání, které vyplývají z hodnot a pravidel života v třídním kolektivu (SPILKOVÁ, 2003).

Termín třídní klima Čapek shrnuje takto: *„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků a emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“* (ČAPEK, 2010, s. 13).

V souvislosti s klimatem školní třídy někteří autoři (ČÁP, 1993; KŘIVOHLAVÝ, 1995; LAŠEK, 2001 ad.) zmiňují další významově blízké termíny, kterými jsou atmosféra a prostředí třídy. Autoři u těchto

pojmu upozornují na rozdílnosti v rozsahu, délce trvání a obecnosti. Na následujícím obrázku je znázorněna vzájemná souvislost atmosféry, klimatu a prostředí školní třídy.

Obr. č. 1 Vztahy mezi pojmy atmosféra – klima – prostředí

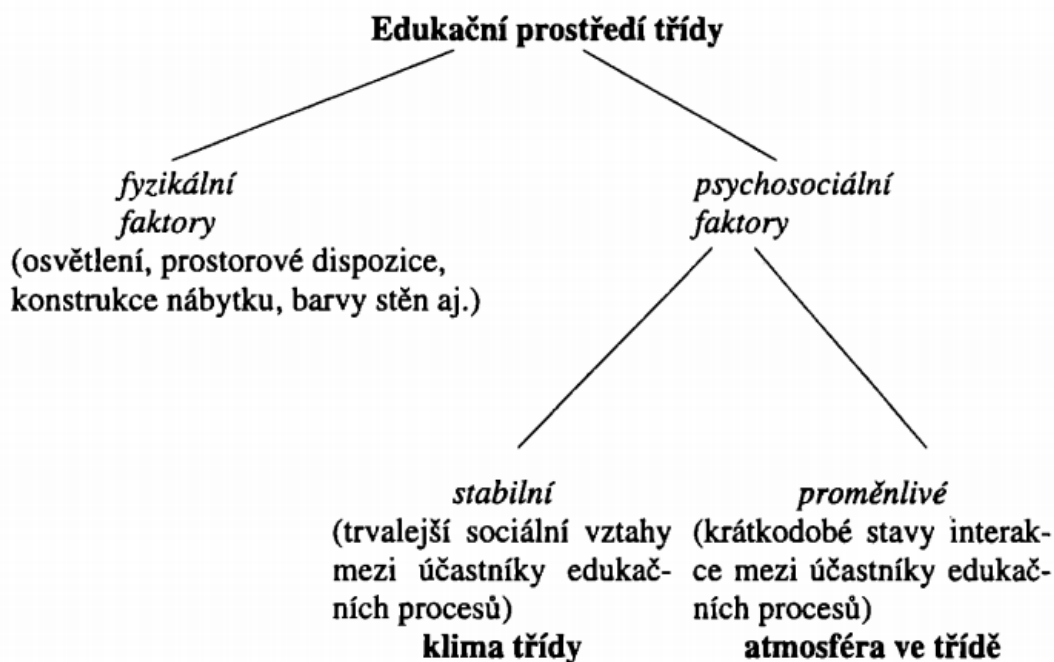


Převzato od Mareše a Ježka, 2012, s. 6

Uvedení autoři chápou prostředí třídy jako nejobecnější a nejširší označení zahrnující mnoho aspektů (architektonických, hygienických, ergonomických, akustických, estetických a sociálně - psychologických). Klima i atmosféra třídy označují sociálně - psychologické aspekty týkající se žáků dané třídy a vyučujících, kteří do třídy vstupují. Klima třídy je jev dlouhodobý a typický pro daný kolektiv. Oproti tomu atmosféra je jevem krátkodobým, momentálním a proměnlivým. Atmosféra je situačně podmíněná a během vyučování se může několikrát změnit v závislosti na aktuálním dění ve třídě (MAREŠ a JEŽEK, 2012).

Klima třídy může být někdy mylně chápáno jako synonymum k pojmům edukační či učební prostředí třídy. (PRŮCHA, 2002a; MAREŠ, 1998; ČÁP a MAREŠ, 2001). Edukační prostředí ovšem zahrnuje kromě faktorů psychosociálních také faktory fyzikální, jak je znázorněno v následujícím schématu (viz obrázek 2).

Obr. č.2 Schéma edukačního prostředí třídy



Převzato z Průchy, 2002a, s. 66

Filová ve své publikaci uvádí, že klima třídy je utvářeno různými prvky, které lze rozdělit do několika skupin.

- Prvky související s jednotlivcem. Za jednotlivce můžeme v tomto případě považovat někoho z žáků nebo učitele vyučujícího v dané třídě. Mezi tyto prvky řadíme individuální spokojenost, spontánnost, nezávislost, schopnost se podřídit atd.
- Sociálně-psychologické prvky třídy. Do této kategorie spadají sociometrické proměnné třídy, jako jsou třídní soudržnost, soutěživost, možnost uplatnění všech žáků ve třídě, potřeba vyvolávat konflikty atd.

- Pedagogicko-psychologické prvky třídy. Příkladem těchto prvků jsou organizovanost třídy, jasnost pravidel třídy, zaměření úkolů a jejich obtížnost, praktičnost zaměření výuky, učitelovo řízení třídy a jeho snaha pomoci žákům atd. (FILOVÁ, 2002).

MAREŠ a JEŽEK (2012) shrnují specifické znaky klimatu třídy:

- Jedná se o skupinový, nikoli individuální jev. Všechny skupiny aktérů mají na klima třídy svůj názor.
- Je sociálně konstruované. Klima vzniká osobní zkušeností aktérů, ale také probíhající vzájemnou komunikací mezi žáky, učiteli a rodiči.
- Je sociálně sdílené, díky výše zmíněné komunikaci mezi aktéry.
- Je ovlivňováno širším sociálním kontextem, např. klimatem školy, spádovou oblastí žáků, lokálními zvláštnostmi místa budovy školy atd. (JEŽEK a MAREŠ, 2012).

Mnozí autoři (LAŠEK, 2001; ČAPEK, 2010; GRECMANOVÁ, 2008) zmiňují klima třídy v souvislosti se školním klimatem. Klima třídy je vnímáno jako jedna z variant celkového školního klimatu, kam spadají ještě další proměnné. Grecmanová ve své publikaci definuje termín školního klimatu takto. *„Školní klima je specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými (materiální a estetické aspekty školy a jejich přilehlých prostor), společenskými (kvality a kompetence osob a skupin osob ve škole činných nebo těch, kteří školu ovlivňují) a kulturními dimenzemi (hodnotové vzory, normy, systém víry, poznávací a hodnotící přístupy, veřejné mínění, odborné kompetence, které se ve škole uplatňují“* (GRECMANOVÁ, 1998, s. 33-34).

1.2 Typy klimatu školní třídy

V odborné literatuře se můžeme setkat s různou klasifikací klimatických typů. V rámci této práce jsem se zabývala Marešovým a Prokopovým přístupem ke klasifikaci klimatu třídy.

MAREŠ (2001, s. 570-571) rozděluje ve své publikaci typologické přístupy ke klimatu třídy dle různých hledisek.

Podle stupně školy:

- klima třídy v mateřské škole;
- klima třídy na prvním a druhém stupni ZŠ;
- klima třídy na střední škole;
- klima ve studijní skupině na vysoké škole apod.

Podle typu školy:

- klima třídy na gymnáziu;
- klima třídy na střední odborné škole;
- klima třídy na středním odborném učilišti;
- klima třídy na státní – nestátní škole.

Podle koncepce výuky:

- klima třídy v tzv. tradiční škole;
- klima třídy v tzv. alternativní škole.

Podle zvláštností žáků:

- klima třídy, v níž dominují běžní, neproblémoví žáci;
- klima třídy, kde učitel musí pracovat s „problémovými žáky“;
- klima třídy podle převládající orientace žáků.

Podle zvláštností vyučujících předmětů:

- klima při naukových předmětech;
- klima při „výchovách“;
- klima při dalších typech vyučovacích předmětů.

Podle zvláštností prostředí, v němž se výuka odehrává:

- klima v tradiční učebně;
- klima při laboratorní výuce.

Podle zvláštností učitelů:

- klima třídy, v níž vyučuje začátečník, nováček;
- klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel;
- klima třídy, v níž vyučuje vynikající učitel;

- klima třídy, v níž vyučuje zdravý učitel;
- klima třídy, v níž vyučuje učitel s patologickými rysy;
- klima třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly.

Podle zvláštností komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt:

- klima při přímé mezilidské komunikaci;
- klima při učení pomocí počítače;
- klima ve společenství žáků zprostředkované moderní komunikační technikou (televizní konference, internetové diskusní skupiny).

PROKOP (1996) přistupuje ke klimatu třídy jako ke komplexu emočních vztahů, rozdělení moci, stylu řízení, kladení požadavků a jejich kontroly. Z tohoto hlediska vymezuje základní typy klimatu školní třídy:

- Klima příznivě autokratické (klima neosobní profesionality). Učitel zde přijímá důležitá rozhodnutí ve prospěch žáků, klade na žáky velmi vysoké nároky, vyžaduje píli, námahu a odříkání. Navozuje tak prostředí orientované na výkon. Učitel je zde představitelem hodnot jako je sympatičnost, objektivita či nevypočítavost.
- Klima příznivě demokratické (klima interpersonální shody). U tohoto typu klimatu žáci rozhodují společně s učitelem v zájmu harmonického života třídy jako sociální skupiny. Učitel pociťuje zodpovědnost zejména za sebevědomí a sebedůvěru svých žáků, jeho důležitým výchovným cílem je, aby se všichni žáci cítili ve třídě dobře a aby se naučili spořádanému životu. Svými postupy učitel navozuje ve třídě prostředí orientované na spolupráci.
- Klima autokratické nepřátelské (klima institucionálního pořádku). V tomto případě učitel přijímá rozhodnutí v zájmu instituce – školy. Učitel požaduje po žácích uctivé jednání, příliš se osobně neangažuje, učí pouze to, co má stanoveno, používá předepsané a ověřené metody. Žáci nemusí všemu rozumět, ale musí vědět a umět to, co po nich učitel požaduje. Není zde kladen důraz na udržování přátelských vztahů, postačí pokud si žáci vzájemně neubližují; žáci nemusí chodit do školy rádi, hlavní je, když budou ve vyučování přítomni. Učitel se spokojí s frázemi, udržováním

zdánlivého pořádku a poslušností, ve třídě vyvolává prostředí orientované na dodržování řádu. Třidu s takovým klimatem žáci pak často vnímají jako nesmyslné a bezcitné místo.

- Laissez-faire klima. Učitel pracuje se žáky ve smyslu „Dělejte si, co chcete!“ a především nechce být žáky obtěžován (PROKOP, 1996).

1.3 Pozitivní klima školní třídy

Pokud se zabýváme klimatem třídy, určujeme také jeho kvalitu, tedy to zda v jaké míře je klima ve třídě pozitivní či negativní. Příznivé a žádoucí je klima pozitivní, které sblízuje žáky i učitele a utváří podporující podmínky vhodné k úspěšnému plnění školních povinností. Naopak nežádoucí a nepříznivě působící na dění ve škole je klima negativní. Toto klima může vést ke špatným školním výsledkům, k poklesu či úplné absenci motivace či prožívání negativních pocitů ve formě fyzických obtíží (GRECMANOVÁ, 2008).

Také Světlík ve své publikaci zmiňuje pozitivní klima: *„Klima školy může být dobré, klidné, spolupracující, tvořivé, veselé. Příznivá atmosféra a smích, pohoda a pocit volnosti vytváří ze školy místo, kam vyučující i jejich žáci rádi chodí, kde se rádi stýkají a kde se udělá nejvíce práce“* (SVĚTLÍK, 2006, s. 63).

SVOBODOVÁ (2004) pohlíží na pozitivní pracovní klima ve třídě jako na učící se společenství, kde panuje duch sounáležitosti a spolupráce. Pozitivní klima ve třídě usnadňuje práci všem zúčastněným, žáci i učitelé jsou ve škole rádi, vzájemně si rozumí a společně dosahují značných kvalit.

„Bez pozitivního klimatu je velmi obtížné vytvořit školy, které by efektivně pracovaly“ (GRECMANOVÁ, 2008, s. 85). Nabízí se tedy otázka, jak pozitivní klima ve třídě poznáme, jaké jsou jeho znaky.

DOLEŽALOVÁ (2003) ve své knize uvádí, že již samotné slovo „KLIMA“ obsahuje náznak kritérií kvalitního příznivého klimatu ve třídě. Písmeno K značí komunikaci, kooperaci a kvalitní výuku, L

představuje pozitivní ladění, I vyjadřuje inovace v obsahu i formě vzdělávání, M znamená aplikaci moderních metod a A naznačuje nezbytnou aktivitu.

Kvalitní sociální klima popisuje z několika hledisek ve své publikaci také SPILKOVÁ (2003). Z hlediska emocionálního je pozitivní klima založeno na pohodě, důvěře, bezpečí, jistotě a radosti. Z hlediska sociálního nalézáme v třídním kolektivu otevřenost, úctu, vzájemný respekt, vstřícnost, ohleduplnost, toleranci a spolupráci. Z pracovního hlediska spatřujeme pozitivní klima v určitém řádu, respektování pravidel, soustředěnosti, pracovitosti, důslednosti a schopnosti dotahování činností i úkolů do konce.

Kvalita klimatu ve třídě ovlivňuje nejen chování všech aktérů (učitele a žáků), ale také kvalitu práce. Sami žáci označují pozitivní klima třídy za jednu ze zásadních věcí, které by měli ve škole fungovat. Pokud panuje pozitivní klima žáci udávají, že si rozumí, tolik se nehádají, nenadávají si, vzájemně si pomáhají. S vyučujícími spolupracují a vzájemně se respektují, žáci také mají pocit, že jim učitelé více naslouchají. Ve třídě je větší legrace (AUGER a BOUCHARLAT, 2005).

Zahraniční autoři ORPINAS a HORNE (2006) upozorňují na podmínky potřebné k dosažení pozitivního třídního klimatu mezi žáky:

1. mistrovství ve vyučování;
2. definování školních hodnot a zásad;
3. vědomí silných stránek i problémů;
4. metodika prevence, stanovení postihů a převzetí zodpovědnosti;
5. respekt a úcta;
6. pozitivní očekávání;
7. podpora učitele;
8. příznivé vlastnosti fyzikálního prostředí.

Rořková se k pozitivnímu klimatu vyjadřuje ve své publikaci. Udává, že pozitivní klima je charakteristické partnerským přístupem v mezilidských vztazích a pozitivním naladěním v kolektivu. Tyto

podmínky krom jiného poskytují žákům možnost uspokojení potřeby začlenit se do kolektivu, získat a dále rozvíjet sociální a komunikační dovednosti. Na základě kvality třídního klima dochází k podpoře nebo naopak k brzdění žáků, což může být jedním z faktorů jeho dalšího životního směřování (ROL'KOVÁ, 2002).

2 Školní třída jako sociální skupina

Základní charakteristiku školní třídy uvádí Vykopalová. „*Školní třída je formální sociální skupina utvořená na základě určitých formálních znaků členů (např. věk, místo bydliště, prospěch, schopnosti, počáteční písmeno příjmení apod.)*“ (VYKOPALOVÁ, 1992, s. 5).

Podobně hovoří o školní třídě ve své knize i Průcha, Walterová a Mareš, kteří ji definují jako „*skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání nebo prostorová jednotka, v níž probíhá vyučování*“ (PRUCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ 2003, s. 253).

Řežáč označuje školní třídu za určitou sumu lidí, kteří jsou vzájemně propojeni relativně trvalými vztahy. Vzhledem k tomuto propojení cítí jednotliví žáci sounáležitost ke své třídě. Autor také stanovuje následující specifické rysy a vlastnosti, které každá skupina zahrnuje:

- Stabilita, která je zakotvena v neměnné struktuře pozic a složení členů.
- Integrace skupiny, kde jde především o jednotnou či společnou činnost všech členů.
- Koheze (soudržnost), která s sebou nese uvědomění, že se jedinci vzájemně potřebují a soudržnost je pro ně výhodou.
- Atraktivnost skupiny je závislá na prestiži a významnosti, které skupina dosahuje.
- Stálost skupiny vyjadřující její stabilitu z hlediska času.
- Autonomie skupiny, která se týká především vztahů s okolím a míry nezávislosti skupiny.

- Velikost skupiny co do počtu členů, ovlivňující kvalitu interakcí mezi členy.
- Míra intimity skupiny, která závisí na počtu členů. Obecně platí, že v menších skupinách vznikají hlubší vztahy.
- Propustnost skupiny je ovlivněna požadavky pro vstup do této skupiny.
- Homogenita - heterogenita vypovídá o složení skupiny z hlediska určitého znaku.
- Zaměřenost skupiny vychází ze společného cíle členů a motivaci k jeho dosažení.
- Hodnotová orientace skupiny zaměřena na uznávání hodnot stanovených skupinou.
- Míra uspokojení představuje to, jak se v rámci skupiny daří uspokojovat potřeby jednotlivců .
- Stupeň libosti, který označuje, jak je jedinec prožívá zařazení do skupiny.
- Míra kontroly, kam patří způsob dohledu skupiny nad jejími členy, způsob kontroly dodržování norem či uplatňování moci (ŘEZÁČ, 1998).

V rámci specifikace jednotlivých tříd PRŮCHA (2002b) hovoří o působících objektivních a subjektivních faktorech. Mezi objektivní faktory autor uvádí počet žáků, lokalizaci školy (tedy zda se jedná o velkoměsto, město, či vesnici) a sociálně - ekonomické složení populace rodin žáků. Do subjektivních faktorů spadá styl vedení a řízení školy, velikost pedagogického sboru a jeho věkové složení.

HRABAL (1989) se zaměřuje na ovlivňující faktory, které jsou v přímé souvislosti se třídou, jako jsou:

- velikost třídy;
- genderové složení tříd;
- věková specifika tříd;
- vzájemné působení žáka a třídního kolektivu;
- styl vedení skupiny.

Každá třída se chová v průběhu vyučování a o přestávce jinak, dokonce i výklad téhož učiva probíhá odlišně v různých třídách. Každá třída představuje originální personální konstelaci a tím má své specifické zvláštnosti, které projevuje navenek (ČÁP a MAREŠ, 2001).

2.1 Typologie třídy

Přestože je každá školní třída specifická a ovlivňuje ji řada vnitřních i vnějších faktorů, můžeme rámcově vymežit určitou typologii školních tříd.

VYKOPALOVÁ (1992) ve své knize zmiňuje typologii podle Geréba, který rozděluje čtyři typy tříd:

1. Vyrovnaná třída - působí jako harmonický celek, kde panuje převážně pozitivní atmosféra.
2. Rapsodická třída - druh nevyrovnané třídy roztržité na několik nesourodých skupin, kde je velká proměnlivost vzájemných vztahů. Žáci nejsou ve výuce schopni systematické, stabilní práce.
3. Lhostejná třída - nejsou zde vyhraněny vzájemné pozice žáků, třída postrádá pozitivní, efektivní motivaci.
4. Opoziční třída - zde často dochází ke konfliktům mezi učitelem a žákem, ve třídě jsou trvale či dočasně vzdorující skupiny žáků.

S podobnou klasifikací typologie třídy přichází PROKOP (1996), který u školních tříd rozlišuje tři typy podle třídního prostředí:

- Třída orientovaná na výkon. V tomto typu třída působí jako homogenní skupina, kde převažuje frontální vyučování. Sociometrické uspořádání třídy je přímo úměrné školním výsledkům a hodnocení. Učitel zde formuje klima neosobní profesionality, kde vystupuje jako specialista a odborník dané problematiky. Vztahy v třídním kolektivu ho nezajímají, důraz je kladen na disciplínu.
- Třída orientovaná na spolupráci. Tato třída je charakteristická individuálním přístupem ke každému jedinci. Žáci často pracují v menších skupinách, kde je posuzována práce celé skupiny, nikoli jednotlivce. Učitel vytváří klima interpersonální shody, zajímá se

o názory žáků, jejich sociální i duševní život a problémy, se kterými se potýkají.

- Třída orientovaná na pořádek. Zde se jedná o heterogenní skupinu, kde opět dominuje frontální výuka. Struktura třídy bývá rozdrobena na malé skupinky protichůdného charakteru, převládá nepřátelské ladění vůči premiantům třídy. Učitel zastává roli zástupce instituce, striktně dodržuje školní řád, osnovy a tradice, o osobní život žáků nejeví žádný zájem.

2.2 Postavení žáka v rámci třídního kolektivu

V třídním kolektivu má každý jedinec určitou pozici, status, což posiluje skupinovou konformitu. Tento status vyplývá z celkové hierarchie třídy. BRAUN (2014) uvádí, že mezi hlavní diferenciační kritéria při rozdělování pozic patří obliba (sociální přitažlivost) žáka v třídním kolektivu a míra vlivu (osobní moci) či prestiže ve třídě. Mezi spolužáky také dochází ke členění na menší podskupiny, které přináší jednotlivým žákům pocit sounáležitosti a uspokojují potřebu někam patřit. Podskupiny zpravidla vznikají na základě sdílení společného zájmu jednotlivých členů. Pozicemi a statusy v třídním kolektivu se zabývají autoři MADARASOVÁ-GRECKOVÁ, OROSOVÁ a MADARAS (2004), kteří přicházejí s následující typologií:

- Populární jedinci, hvězdy (ti nejoblíbenější v kolektivu, vedou skupinu).
- Šedá eminence (jedinci, kteří volí hvězdy a ovlivňují jejich názory, ale ostatními, jsou přehlíženi).
- Jedinci s ambivalentním statusem (mají mnoho pozitivních i negativních hodnocení).
- Opomíjení (celkově jsou ostatními málo hodnoceni).
- Odmítání (dostávají hodně negativních a málo pozitivních hodnocení).
- Izolovaní (nikoho nevolí, ani sami nejsou voleni).
- Outsideři (volí, ale sami jsou málo voleni nebo jsou odmítáni).
- Antihvězdy (neboli černé ovce, dostávají nejvíce negativních hodnocení).

- Jedinci s průměrným statusem (řadoví členové, ničím nevybočují z průměru).

Další autoři (BRAUN, 2014; KRATOCHVÍL, 2005; ŘEZÁČ 1998) uvádí tzv. Schindlerův model hierarchických rolí na čtyři pozice (alfa, beta, gama omega), který přináší pohled do dynamiky třídy.

Pozice alfa. Žák na této pozici je neformálním vůdcem v kolektivu, bývá třídou uznáván. Spolužákům imponuje vůdcovským chováním a osobnostními kvalitami. Snadno se seznamuje s novými žáky. Třída žáka akceptuje a zároveň chrání a to i před kritikou ze strany pedagogů. Z toho důvodu je pro učitele obtížné identifikovat pozici alfy v třídním kolektivu bez použití diagnostických nástrojů. Obvykle jsou v této pozici 2-3 žáci. Pro vztahy a dynamiku celé skupiny jsou velmi podstatné vzájemné vztahy alf, jejich přílišná antipatie či sympatie třídu ovlivňuje.

Pozice beta. Žák typu beta má malý sociální vliv. Ostatní spolužáci jej tolerují pro jeho vysokou inteligenci či znalosti v určité oblasti. Občas se může beta setkat s narázkami a výsměchem od spolužáků kvůli své zálibě v učení a introvertním rysům. Pro svou spolehlivost a odpovědnost je beta často volen jako reprezentant třídy. V třídním kolektivu bývají na pozici beta 1-2 žáci, ovšem může se stát, že ve třídě není vůbec žádný žák tohoto typu.

Pozice gama. Pod tuto pozici spadá většina žáků ve třídě. Žák gama se příliš nevyvíjí nad průměrem, je pasivní, přizpůsobivý a má tendenci identifikovat se s alfou. U žáků v pozici gama dominují dvě vlastnosti. První je rigidita a nechuť ke změnám týkající se i postojů a celkového ladění žáků, druhou vlastností je žárlivost na žáky v pozici alfa, které za jiných okolností nekriticky obdivují. Ambice stát se alfou může působit gamám pocity odmítnutí a ostrakismu. Ve chvíli, kdy alfa školní třídu opustí, nahradí ji schopná gama, která ale nikdy nebude mít takový vliv v třídním kolektivu.

Pozice omega. Tuto pozici zastávají žáci, kteří nejsou se třídou dostatečně spjati a identifikováni, odlišují se od ostatních žáků a jejich chování je často poznamenáno strachem z reakce ostatních a defenzivním

přístupem. Žák omega je třídou odmítán a zůstává na periferii, stranou od dění v třídním kolektivu. Bývá spolužáky považován za třídního outsidera. Na pozici omega nacházíme běžně 1-2 žáky ze třídy. Je třeba pozici omega sledovat a vycházet z jejich názorů a informací, tedy pokud se ve třídě necítí špatně a jsou se svou pozicí spokojeni, není dobré zasahovat do třídní hierarchie. V opačném případě je nutné zajistit příslušnou intervenci, protože právě žáci na pozici omega mohou být ve třídě obětí šikany.

2.3 Vývoj třídního kolektivu

Dlouhodobým sledováním sociálních skupin bylo zjištěno, že každá sociální skupina, tedy i školní třída, prochází určitými fázemi skupinového vývoje. LAŠEK (2001) zmiňuje vývoj vztahů v třídním kolektivu ve spojitosti s vytvářením určité struktury a společných cílů v kolektivu. S vymezením stádií ve vývoji sociálních skupin přichází Tuckman v r. 1965 (cit. dle BONEBRIGHTA, 2010) který definuje fáze formování, bouření, normování, optimálního výkonu (a později přidanou fází ukončení činnosti). Jednotlivým fázím se také ve své knize věnují autoři SMITH a MACKIEOVÁ (2000). Fáze vývoje sociálních skupin dle výše zmíněných autorů můžeme shrnout takto:

1. Formování - počáteční stádium. Ve skupině vládne nejistota, není jasné, co mohou jednotliví členové očekávat od ostatních, skupinu si testují. Dochází ke vzájemnému poznávání jedinců, hledání společných zájmů a cílů, vyjasňování vztahů ve skupině.
2. Bouření představuje náročnou, avšak velmi důležitou fázi, kde se utváří skupinová hierarchie. Někdy bývá toto stádium označováno za krizové. Často ve skupině dochází k interpersonálním neshodám a konfliktům, které mohou být motivovány snahou prosadit se a touhou po určité pozici ve skupině. Členové si vyjasňují své názory ohledně hodnot, postojů a norem.
3. Normování - fáze stabilizace. Ve skupině probíhá tvorba nových norem, upevňuje se skupinová struktura. Členové skupiny hledají společné skupinové hodnoty, postoje a normy, které si postupně

internalizují. Dochází k harmonizaci vztahů a posílení skupinové koheze.

4. Optimální výkon či stádium výkonu. Skupina by v této fázi měla být soudržná, skupinové vztahy stabilizované. Členové jsou schopni plnit společné cíle a úkoly tím, že spolupracují, konstruktivně řeší problémy a fungují na bázi skutečného týmu.
5. Ukončení činnosti - rozcházení. V této fázi nastává postupný rozklad a rozvolnění vztahů související se ztrátou významu skupiny. V okamžiku zániku skupiny je třeba, aby se jednotliví členové s tímto faktem vyrovnali, což je obtížnější pro skupiny s vysokou kohezí. Někteří jedinci nadále udržují vztahy s nejbližšími členy skupiny i po té, co se skupina již rozešla.

Přestože Tuckmanův model je koncipován původně lineárně. V praxi se často setkávám s postupem odlišným. Některé skupiny jdou skutečně popořadě, tak jak je v modelu navrženo, jiné se vrací mezi fázemi a opakovaně přecházejí např. z normování zpět do bouření. Na tento jev upozorňují i autoři BONEBRIGHT (2010) a FORSYTH (2009).

VÝROST a SLAMĚNÍK (1997) se také zabývají vývojem sociálních skupin a dodávají, že vývoj skupiny může mít charakter progresivní, ale i regresivní, tedy je možné, aby se jednotlivá stádia vracela a opakovala.

Shodně s Tuckmanem rozdělují fáze vývoje sociálních skupin autoři Belz a Siegrist, kteří je pojmenovávají následovně:

1. fáze: První kontakt a orientace, příchod.
2. fáze: Boj o moc a kontrola, kvašení.
3. fáze: Důvěrnost a intimita, vyjasnění.
4. fáze: Diferenciace, jednání.
5. fáze: Rozdělení a rozpuštění, rozchod. (BELZ a SIEGRIST, 2001)

O vývoji školní třídy pojednává také PROKOP (1996) a rozlišuje tři fáze:

1. Počáteční fáze. V průběhu této fáze se formují základy třídního kolektivu. Vytváří se struktura třídy a její charakter, neformální

řád, určují se pozice jednotlivých žáků. Třída v této fázi může působit konformněji, než tomu bude v budoucích letech. Zpravidla trvá 1/2-1 rok.

2. Střední fáze. Zde dochází k upevnění struktury a neformálního řádu. Je to fáze intenzivního života třídy, kdy nastává menší konformita, projevují se konflikty vzniklé nesouladem formálního a neformálního řádu.
3. Závěrečná fáze. Tato fáze přichází před rozchodem třídy a ukončením školy. Běžně se jedná o 1/2-1 rok před koncem. Záleží na tom, jak významné je pro žáky ukončení školy. Ve třídách, kde žáci přisuzují ukončení velký význam, se zvyšuje respekt vůči formálnímu řádu a pevnost struktury má buď tendenci utužovat kolektiv (spolupráce, pomoc, podpora atd.) nebo ho rozvracet (individuální cíle a zájmy, každý si jede sám na sebe). V opačném případě, kde není ukončení školy pro žáky významné, se často objevuje dezintegrace, rozvolnění struktury třídy, individualismus atd.

Podobně nahlíží na toto téma i BRAUN (2014), který shodně člení vývoj na tři fáze, ovšem odlišuje se délkou trvání a z části i náplní jednotlivých stádií:

1. Prekohezní stadium (1. - 3. třída). V tomto stadiu se žáci seznamují, určují se pozice každého jedince v kolektivu, jako u předchozího dělení. Autor popisuje, že je to také období, kdy názory učitele jsou normou a žáci je bez výhrad přijímají
2. Stadium prvotní koheze (4. - 6. třída). Zde se objevují první pocity soudržnosti, spolupráce a koheze. Učitel již nemá takový vliv na hierarchii, objevuje se první vlna kritiky učitele od sociálně vlivných žáků.
3. Kohezní stadium (7. - 9. třída). Hierarchie třídy je u tohoto stadia stabilizovaná dle postojů žáků, učitel nemá téměř žádný vliv na strukturu. Završuje se vývoj vztahové sítě v třídním kolektivu, kde každý ze žáků má své umístění podle zkušenosti ostatních s jeho osobou.

3 Učitel a jeho osobnost

„Učitel je architektem i stavitelem vyučovací hodiny, je jejím strojuvůdcem, dokáže z vyučovací hodiny vytvořit dílo pedagogického mistrovství, nebo naopak nezáživnou, znechuťující činnost. Jde do jisté míry o umělecký výkon. Učitel režíruje vyučovací hodinu a také ji jako aktér organizuje a přehrává“ (MOJŽÍŠEK, 1984, s. 94).

Povolání učitele patří k náročným profesím, na které je upřena pozornost žáků, rodičů, ale také odborné i laické veřejnosti. Nároky kladené na učitele jsou velmi vysoké. Domnívám se, že na osobnost učitele je třeba pohlížet komplexně, tedy jak po stránce profesní, tak i té lidské.

Kalous a Obst popisují učitele, jako někoho s rozšířenými schopnostmi skrze své vzdělání a zkušenosti. Uvádí, že učitel by měl zvládat věci, které jiní lidé neumí. Dokáže pružně reagovat na nastalou situaci, přizpůsobovat své jednání. Snaží se co nejlépe předat své poznatky žákům, tak aby bylo vyučování co nejzajímavější a nejefektivnější. U zkušených učitelů dochází k automatizování podstatných dovedností, které při své práci využívají. Správný učitel také reflektuje svoji práci a učí se z vlastní zkušenosti (KALOUS a OBST, 2002).

Dle VAŠUTOVÉ (2004) má být učitel především kvalifikovaný odborník a reflexe schopný praktik. Jeho profese se zakládá na propojení teoretických a praktických poznatků, znalosti v oblasti výchovy a vzdělání, profesní flexibilitě, etických a osobnostních kvalitách.

3.1 Pedagogické dovednosti a kompetence

Po vyučujících je požadováno mnoho úkolů, dovedností a kompetencí. Současným trendem je rozšiřování a přesouvání odpovědnosti na učitele u problémů, za které dříve odpovídala rodina, různé společenské instituce a organizace nebo církve (KOLÁŘ, 2009).

Jisté dovednosti učitele vyžadoval již J. A. Komenský. U všech vyučujících předpokládal znalost oboru, který mají vyučovat,

profesionální připravenost a celkově kladný vztah k učitelství (GRECMANOVÁ, 2000).

Dalo by se říci, že z výše zmíněných profesních dovedností dnešní odborníci stále vychází. S přicházejícími inovacemi a změnami ve školství dochází i k transformaci dovedností a kompetencí učitelů.

Nejdůležitější pedagogické dovednosti rozděluje Svobodová do třech oblastí:

- Sociální dovednosti. Do této skupiny řadíme motivaci a posilování pozitivních postojů, podporu spolupráce, rozvážné řešení problémových situací, navazování kontaktů, vytváření vztahů, oceňování, hodnocení, povzbuzování, posilování kladných reakcí, navozování důvěry, klidné a sebejisté vystupování, toleranci k odlišnostem, vstřícnost, empatii atd.
- Komunikační dovednosti. Zde se jedná především o způsob interakce se žáky. Patří sem otevřený a partnerský přístup v komunikaci, umění vysvětlování a argumentace, aktivní naslouchání, kladení otázek, vedení diskuse, užití vhodného tónu a síly hlasu atd.
- Organizační dovednosti. V poslední oblasti týkající se organizace je podstatné mít stanovená jasná pravidla chování a práce ve třídě, být důsledný v jejich dodržování, plánovat si práci, rozdělovat úkoly, zadávat stručné, výstižné a pro své žáky pochopitelné instrukce atd. (SVOBODOVÁ, 2004).

O něco konkrétněji popisuje klíčové dovednosti KYRIACOU (2004), který je člení do následujících sedmi okruhů:

- Plánování a příprava (dovednosti formulovat výukové cíle, výstupy a výběr vhodných prostředků k jejich dosažení).
- Realizace vyučovací jednotky (dovednosti úspěšně zapojit žáky do vyučování).
- Řízení vyučovací jednotky (dovednosti udržet pozornost, zájem a aktivní účast žáků při výuce).

- Klima třídy (dovednosti vytvořit a udržet pozitivní postoje a motivaci žáků k výuce).
- Kázeň (dovednosti udržet pořádek a řešit všechny projevy nežádoucího chování žáků).
- Hodnocení prospěchu žáků (dovednosti efektivního hodnocení, které vede žáky k povzbuzení do dalšího úsilí).
- Reflexe a evaluace vlastní práce (dovednosti hodnotit a nahlížet vlastní práci s cílem jejího zlepšení).

S výčtem požadavků na učitele přichází ve své knize také Čáp. Dle autorova mínění je po učiteli vyžadováno především:

- Vyučovat, vzdělávat a vychovávat žáky.
- Rozvíjet schopnosti žáků, formovat jejich osobnost, zájmy, postoje i charakter.
- Vytvářet se žáky specifické vztahy, poznávat jejich osobnost, vývoj i výsledky vyučování.
- Ovládat svůj vědní obor a nepřetržitě se v něm vzdělávat.
- Osvojit si a prohlubovat potřebné pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení.
- Být žákům pozitivním příkladem ve způsobu života a v projevech osobnosti, prohlubovat svůj kulturní a politický rozhled, v adekvátní míře se účastnit veřejného života.
- Koordinovat a organizovat činnost vlastní i činnosti žáků (ČÁP, 2001).

PRUNNER (2003) ve své publikaci hovoří v kontextu s povoláním učitele o těchto schopnostech:

1. Didaktické schopnosti (volba vhodných vyučovacích metod, metodická připravenost).
2. Konstruktivní schopnosti (formulace vyučovacích a výchovných postupů).
3. Percepční schopnosti (vnímání a socializace třídy).
4. Expresivní schopnosti (srozumitelné verbální i neverbální vyjadřování, herecké dovednosti).

5. Komunikativní dovednosti (schopnosti interakce, akceptace, diskuse).
6. Organizační schopnosti (řízení, organizace práce).
7. Schopnost sebereflexe (znát své přednosti i nedostatky, umět s nimi pracovat).
8. Pedagogický takt (empatický přístup, pohotové rozhodování, citlivé vedení žáků, pedagogický optimismus).

Podle PAVLOVSKÉ (1998) by měl každý pedagog splňovat požadavky a předpoklady týkající se osobnostního charakteru, metodiky a didaktiky, které jsou typické pro povolání učitele. Autorka mezi těmito požadavky a předpoklady klade důraz na umění komunikace, pozitivní vztah k lidem, schopnost vytvářet přátelskou atmosféru, všeobecný přehled, odbornost a morální způsobilost, znalost efektivních metod vyučování a citlivost při hodnocení výkonu žáka.

Komunikaci učitele, na kterou upozorňuje Pavlovská, podrobně rozpracovává ve své knize Nelešovská. Pedagogickou komunikaci rozlišuje na verbální, nonverbální a komunikaci činem.

Verbální komunikací máme na mysli veškerou komunikaci, kde je používána řeč. V pedagogickém procesu probíhá tato komunikace ve třech fázích. Nejprve je to fáze záměru učitele sdělit žákovi nějakou informaci, poté fáze zahrnující vlastní sdělení informace a nakonec fáze dekódování sdělené informace za účelem odhalení jejího smyslu.

Komunikace nonverbální je tvořena celým systémem mimoslovních signálů, které jsou posluchačem sdělení vnímány velmi intenzivně. Mezi prvky nonverbálních signálů řadíme mimiku, řeč očí, posturiku, gestiku, haptiku, proximku, tón a barvu hlasu, ale také úpravu zevnějšku.

Velmi podstatným druhem pedagogické komunikace je komunikace činem, která se soustřeďuje na způsob jednání mezi učitelem a jeho žáky. Obecně můžeme říci, že tato komunikace je o tom, co se dělá a jak se to dělá. Zařazujeme sem postoj a jednání učitele s nepřipraveným žákem,

postoj k individuálním odlišnostem u žáků, výchovným problémům atd. (NELEŠOVSKÁ, 2002).

3.2 Osobnost učitele

Podle PRŮCHY (2002) učitel je učitel profesionální a kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je spoluodpovědný ze přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu probíhajícího ve třídě. Každý vyučující je jedinečný a originální, má rozličné osobnostní i profesní charakteristiky. Tato individualita je dána pohlavím, věkem, zkušenostmi, temperamentem a dalšími osobnostními vlastnostmi.

Některými z osobnostních a profesních charakteristik vyučujících se budu dále zabývat v následujících kapitolách.

3.2.1 Typologie učitele

V dnešní době se setkáváme s různými teoriemi typologie učitele, které popisují jakýsi ideální prototyp osobnosti učitele. V praxi ovšem nenajdeme učitele s osobností přesně kopírující určitý teoretický model profilu osobnosti a z toho důvodu jsou tyto modely orientovány na dominantní charakteristiky jedince v určitých oblastech. U pedagogů jsou to oblasti postojů učitele, interakce se žáky, stylu výuky atd. (DYTRTOVÁ a KRHUTOVÁ, 2009).

3.2.1.1 Typologie W. O. Döringa

Jednou z velmi známých teorií je typologie W. O. Döringa, který rozlišuje šest typů učitelů:

1. Náboženský. Tento typ učitele je spolehlivý, žáci k němu chovají úctu. Pro svou vážnost, chybějící smysl pro humor a určitou necitlivost k vědě není mezi žáky příliš oblíbený. Döring rozlišil dva podtypy náboženského učitele: Pietistický učitel, který se vyznačuje vřelostí, u žáků je oblíbený, ale není schopen zajistit ve výuce potřebnou kázeň a ortodoxní učitel, kterého se žáci obávají, jeho styl výuk obsahuje více teoretických a politických složek.
2. Estetický. Učitel estetického typu je empatický člověk s bohatou fantazií, který má silnou potřebu formovat své žáky. Döring opět

uvádí dvě varianty tohoto typu: Učitel aktivně tvůrčí, který žáky dovede nadchnout pro svůj předmět, ovšem není schopen respektovat jejich osobitost a učitel pasivně receptivní, ten je žáky milován pro svou schopnost vcítit se do každého jedince, snaží se přispět k duševnímu rozvoji svých žáků.

3. Sociální. Typ sociálního učitele zaměřuje zájem na úplně všechny žáky, bývá trpělivý, oblíbený, avšak má nedostatek respektu. Pokud má sociální učitel schopnost empatie, je Döringem považován za ideálního.
4. Teoretický. Pro tohoto učitele je na prvním místě vyučovací předmět a teoretické poznatky, až poté jeho žáci. Tvůrčí podtyp teoretického učitele má snahu, aby se žáci aktivně podíleli na získávání poznatků, pasivně receptivní podtyp nutí žáky k mechanickému osvojování poznatků.
5. Ekonomický. Cílem ekonomického učitele je samostatnost a příprava žáků na praktický život. Chce každého žáka přimět k co nejlepším výkonům s co nejmenším vlastním úsilím.
6. Politický. Učitel politický je přísný, často nespravedlivý. Snaží se prosazovat vlastní osobnost (cit. dle FIŠERA, 1965; cit. dle KOHOUTA, 2002).

3.2.1.2 Typologie E. Luka

Podle reakcí učitelů v pedagogických situacích rozlišuje Luka jedince bezprostřední, kteří reagují ihned, a reflexivní, kteří své jednání zvažují. Také v přístupu k informacím a výkladu rozděluje typ reproduktivní a produktivní. Reproductivní pedagog získá informace a ty reprodukuje svým žákům. Produktivní pedagog k informacím přistupuje s větší tvořivostí. Přetváří a zpracovává získané informace před tím, než je předá žákům. Kombinací těchto základních typů získáme čtyři následující:

- Bezprostředně reproduktivní. V nových situacích jedná učitel impulzivně, často však správně. Žákům zprostředkovává mnoho informací, ale nevede je k samostatnosti. Je oblíbený spíše u mladších ročníků.

- Bezprostředně produktivní. Při rozhodování učitel vychází z osvojené pedagogické teorie, reaguje pohotově a svými rozhodnutími si je jistý.
- Reflexivně reproduktivní. I když má tento učitel mnoho vědomostí, není schopen je tvořivě využívat. Ve svých rozhodnutích se často mýlí, v nových situacích nezvládá samostatně reagovat.
- Reflexivně produktivní. V pedagogických situacích neumí přiměřeně reagovat, svým žákům nerozumí, nezná jejich individuální zvláštnosti a potřeby (LANGOVÁ, 1992).

3.2.2 Styly vedení výuky

Jak již bylo zmíněno, osobnost učitele se v pedagogickém procesu odráží v jeho jednání se žáky a stylu, kterým pracuje se třídou.

Autorky Andersonová a Pigfordová ve svém článku uvádí čtyři různé pedagogické přístupy

- Vyučovatelský. Učitel v tomto případě žákům přednáší, využívá tradičních postupů při vyučování, dbá na přesné definování pojmů.
- Interaktivní. Učitel chce, aby s ním jeho žáci komunikovali, byli více vtaženi do výuky, probíhala diskuse. Není tolik striktní při definování pojmů.
- Řídící. Učitel preferuje direktivní přístup ke svým žákům. Má stanovené přesné hranice v organizaci hodiny a vše pečlivě kontroluje
- Supervizorský. Učitel se zaměřuje na komplexní vývoj svých žáků. Je otevřený individuálnímu přístupu, při aktivitách je žákům spíše průvodcem než vedoucím (ANDERSONOVÁ a PIGFORDOVÁ, 1988).

U nás se styly vedení učitelů zabýval Kohoutek, který je rozdělil na tři typy:

- Autokratický, dominantní. Jak již název tohoto stylu vedení napovídá, vyznačuje se vysokou hladinou autority učitele, který

vyžaduje od svých žáků především respekt. Při porušení stanovených pravidel učitel stanovuje žákům tresty.

- Liberální, nezasahující. Tento styl je opakem ke stylu autokratickému. Učitel mezi žáky autoritu nemá, své žáky spíše neřídí ani nijak neorganizuje a jeho přístup může působit pasivně.
- Demokratický, sociálně integrační. Zde je autorita i liberálnost v rovnováze. Žáci i učitel k sobě chovají vzájemnou úctu a respekt. Učitel dává prostor iniciativnímu, kreativnímu přístupu svých žáků. O tento styl výuky by měl každý pedagog usilovat (KOHOUTEK, 2000).

Ke stylu řízení se ve své publikaci vyjadřuje i Lašek, který shledává, že třídy, kde se mohou žáci podílet na řízení, mají obvykle lepší vztahy, žáci přistupují ke škole, třídě i výuce pozitivněji, interpersonální kontakty jsou zde frekventovanější a žáci jsou schopni samostatně pracovat na zadaném úkolu bez nepřetržitého dohledu učitele (LAŠEK, 2007).

Pro shrnutí můžeme říci, že u učitelů existuje mnoho významných faktorů, které je formují. Mezi tyto rozhodující faktory řadíme délku praxe, získané zkušenosti, volbu přístupu k žákům, výchovné působení, používané metody výuky, formu hodnocení a zkoušení, míru nastavování soutěživosti, konkurence a spolupráce mezi žáky i třídami (FIALOVÁ a MATÝSKOVÁ, 2007).

3.3 Role třídního učitele a její specifika

Autoři KRÁTKÁ a STŘELEČ (2008) hovoří o třídním učiteli jako o integrujícím, koordinujícím a kooperujícím činiteli, který plní řadu výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy a k jejímu vedení.

Podle HERMOCHOVÉ (2008) hraje třídní učitel v životě žáků významnou roli. Nemusí být pouze administrativním pracovníkem, ale také oporou a pomocnou silou žáků hledajících vlastní místo ve světě. Pomáhá žákům zvládat emoce a orientovat se v životě. Při navázání

plnohodnotného pedagogického vztahu mezi třídním učitelem a žáky dochází ke komplexnímu ovlivňování a rozvoji osobností žáků.

Na intenzivní vztah mezi žáky a třídním učitelem kladou důraz i další autoři (VAŠUTOVÁ, 2007; PODLAHOVÁ, 2004; PRUSÍKOVÁ, 1997).

HOPF (2001) do kvalitního vztahu třídního učitele směrem k žákovi zahrnuje poznání každého žáka, jeho životní situace, kontakt s rodinným prostředím, vhodné výchovné působení, pochopení vztahů a tvorbu optimálního sociálního, životního a pracovního společenství v třídním kolektivu atd.

HERMOCHOVÁ (2012) popisuje, jaké vlastnosti by měl mít třídní učitel z pohledu žáků a pedagogů. U obou skupin se nejvíce objevují vlastnosti jako spravedlivý, kamarádský, vřelý, trpělivý, chápající, společenský, měl by pomáhat a chránit. Žáci oceňují na třídních učitelích především pokud se dovedou za svoji třídu postavit, jsou lidštití, nekritizují je před ostatními, nepřistupují k nim jako k dětem a nehází je do „jednoho pytle“.

Spousta pojmenovává různé činnosti třídního učitele:

1. Vyučování. Třídní učitel vyučuje předměty, pro které je aprobován. Je vhodné, aby měl ve své třídě co nejvíce vyučovacích hodin, což umožní dosažení a udržení kvalitního vztahu, o kterém shodně hovoří Hopf.
2. Přímé výchovné působení. Ve své třídě plní třídní učitel funkci garanta výchovné práce a zároveň reprezentuje učitelský sbor i žakovský kolektiv na veřejnosti. Dále se třídní učitel podílí na utváření kolektivu žáků, monitoruje chování prospěch žáků třídy, hodnotí výchovné a vzdělávací výsledky žakovského kolektivu, formuluje potřeby třídního kolektivu, ze kterých vychází při následné práci se žáky, rozpozná specifika daného kolektivu, kterým přizpůsobí výchovné záměry.
3. Řízení a organizace výchovně-vzdělávacího procesu. Tento proces učitel zajišťuje ve všech třídách, ve kterých působí. U své třídy by

třídní učitel měl tomuto procesu věnovat zvýšenou pozornost a vést patřičnou pedagogickou dokumentaci.

4. Koordinace výchovně-vzdělávací práce všech učitelů, kteří vyučují ve třídě. Třídní učitel je v pravidelném kontaktu se všemi učiteli vyučujícími v jeho třídě. Předchází tak přetěžování žáků, konzultuje konfliktní situace, zprostředkovává kontakt žáků s ostatními učiteli a s vedením školy. Také koordinuje školní akce týkající se jeho třídy.
5. Spolupráce se všemi organizacemi, institucemi a jednotlivci, kteří přicházejí do kontaktu se žáky jeho třídy. Třídní učitel poznává rodinné prostředí a životní podmínky žáků, spolupracuje s rodinou. V případě potřeby iniciuje spolupráci s příslušnými odborníky (SPOUSTA, 1993).

Konkrétní náplň práce třídního učitele popisuje ve svém článku HANŠPACHOVÁ (2004, s. 15-16), podle které třídní učitel:

- *„eviduje absenci dětí, počítá omluvené hodiny;*
- *u neomluvených hodin zjišťuje případné záškoláctví, telefonuje rodičům, zjišťuje příčiny absence, skryté záškoláctví;*
- *je zodpovědný za správnost a úplnost údajů v třídní knize, všechny nedostatky (chybějící zápisy, podpisy) musí zajistit;*
- *stará se spolu s dětmi o výzdobu třídy;*
- *organizuje volbu samosprávy třídy, určuje různé třídní služby;*
- *vypracovává zasedací pořádek dětí (součást třídní dokumentace);*
- *vybírá finanční částky od dětí (na školní akce, výlety apod.);*
- *řeší vztahy mezi žáky jeho třídy: každodenní problémy s agresivitou dětí, náznaky šikany, ničení školního majetku, porušování školního řádu;*
- *řeší vztahy jeho třídy s ostatními žáky;*
- *řeší vztahy žáků jeho třídy k ostatním pedagogům;*
- *zodpovídá za veškerou dokumentaci žáků, aktuální adresy, telefony, zaměstnání rodičů, zdravotní dokumentaci;*

- zodpovídá za správně zapsané známky a všechny další údaje na vysvědčení;
- často konzultuje s rodiči problémy žáků;
- vykazuje statistické evidence;
- organizuje účast žáků jeho třídy ve školních soutěžích;
- nese plnou zodpovědnost za bezpečnost a zdraví žáků během pobytu mimo školu;
- organizuje a mnohdy zajišťuje mimoškolní akce jeho třídy;
- vybírá na konci školního roku učebnice, rozhoduje o platbách za jejich poškození, zajišťuje předání učebnic na další školní rok;
- účastní se zasedání výchovných komisí;
- na pedagogické radě předkládá návrhy výchovných opatření a případně snížených známek z chování, rozhodnutí o jejich udělení je v kompetenci třídního učitele;
- připravuje a řídí třídní schůzky;
- ve vyšších ročnících vyplňuje desítky přihlášek na střední školy, při vyplňování nesmí udělat chybu a za správnost údajů nese plnou zodpovědnost;
- zodpovídá za zařazení integrovaných dětí a vypracovává slovní hodnocení dětí.“

Odborníci se shodují v názoru, že funkci třídního učitele by měl zastávat pouze zkušený pedagog. Dle PODLAHOVÉ (2004, s.140): „by bylo ideální, kdyby měl začínající učitel k dispozici několik nácvičných let k pozorování dobrých třídních učitelů a k vytváření představy o svém budoucím vlastním modelu třídnické činnosti. Stane-li se začátečník třídním učitelem již v prvním roce svého učitelského života, je nutno se rychle zorientovat v základních povinnostech a činnostech, které tato nesnadná, někdy nevděčná, ale přesto krásná funkce obnáší.“

4 Syndrom vyhoření

V odborné literatuře se setkáváme s termínem syndrom vyhoření či burnout jako s reakcí organismu na dlouhodobou nepřiměřenou zátěž a tím působený stres. Anglický pojem burnout syndrome můžeme do českého jazyka přeložit jako syndrom vyhoření, vyhasnutí, vyprahlosti nebo vypálení. V českých publikacích zabývajících se touto problematikou jsou oba termíny používané jako ekvivalenty. Stejně tak v této diplomové práci budu pro označení dané problematiky využívat obě označení.

4.1 Definice syndromu vyhoření

Pojem burnout byl poprvé definován v roce 1974 v americkém časopise *Journal of Social Issues* německým psychoanalytikem H. Freudenbergerem, který zkoumal negativní jevy objevující se u zdravotnických pracovníků ve vztahu k jejich pacientům (KEBZA, 2005; KEBZA a ŠOLCOVÁ, 2003; KŘIVOHLAVÝ, 1998).

Freudenberger popisuje burnout ve svém článku následovně: „*Burnout je konečným stádiem procesu, při němž lidé, kteří se hluboce emocionálně něčím zabývají, ztrácejí své původní nadšení (svůj enthusiasmus) a svou motivaci (své vlastní hnací síly)*“ (cit. dle KŘIVOHLAVÉHO, 1998, s. 49).

Matoušek hovoří o syndromu vyhoření jako o souboru příznaků objevujících se u pracovníků pomáhajících profesí v souvislosti s dlouhodobě nekompenzovanou zátěží přinášenou náročnou prací s lidmi. Vyhoření je charakteristické celkovým vyčerpáním, které je doprovázeno pocitem beznaděje, obavami a někdy i zlostí. Příznaky se projevují v poklesu motivace při práci, zhoršením výkonu a sníženým sebevědomím. Při pozorování chování pracovníků trpících syndromem vyhoření je patrný důraz na pravidla, disciplínu a formality, zvětšující se odstup od jejich klientů, který v některých případech vede až k odmítavému či negativnímu postoji (MATOUŠEK, 2003).

Na výskyt vyhoření u pomáhajících profesí upozorňují ve své publikaci i Tošnerovi „*Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav objevující se často u lidí, kteří pracují s jinými lidmi a jejichž profese je na mezilidské komunikaci závislá. Tento stav ohlašuje celá řada příznaků: člověk se cítí celkově špatně, je emocionálně, duševně i tělesně unavený. Má pocity bezmoci a beznaděje, nemá chuť do práce ani radost ze života*“ (TOŠNER a TOŠNEROVÁ, 2002, s.4).

V pedagogickém slovníku autoři popisují burnout syndrom jako vyhasnutí psychických a fyzických sil, ztrátu zájmu o práci a narušení profesionálních postojů. Významnou roli připisují dlouhodobému stresovému stavu, časové náročnosti povolání a administrativním zásahům, které mají negativní dopady na pracovní výkon (PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ, 1998).

4.2 Příčiny syndromu vyhoření

Příčinami a rizikovými faktory přispívajícími ke vzniku syndromu vyhoření se zabývá mnoho autorů (Kebza, Šolcová, Křivohlavý, Kopřiva ad.). Rozhodujícím činitelem je osobnostní nastavení konkrétního jedince, jeho vlastnosti a schopnosti v kombinaci s životními situacemi a situačními podmínkami. Na rozvoj syndromu je třeba pohlížet s individuální perspektivou, okolnosti, které na někoho působí neutrálně mohou být pro jiného ohrožující a naopak.

Jak autoři (MATOUŠEK, 2008; KEBZA, 2005; BAŠTECKÁ, 2003; KŘIVOHLAVÝ, 2003; POTTEROVÁ, 1997) zabývající se syndromem vyhoření uvádějí, na obecně uznávané příčiny, které zásadně přispívají k vyhoření, můžeme pohlížet jako na dvě skupiny. Rizikové faktory na straně jedince čítající osobnostní charakteristiky, způsoby chování a reagování na určité podněty. Další skupinu tvoří rizikové faktory na straně prostředí, tam kde jedinec žije a pracuje.

Individuální (vnitřní) příčiny související s jedincem:

- Opadající počáteční zanícení a nadšení z provozované aktivity.
- Přehnané požadavky a nároky, které jedinec klade sám na sebe.

- Nadprůměrné pracovní nasazení (i přes možnosti a kapacity jedince).
- Vysoká výkonnost, produktivita, odpovědnost, pečlivost, přesnost, rychlost a perfekcionalismus se snahou pracovat nejlépe.
- Malá možnost samostatnosti v pracovní činnosti, kontrola a usměrňování pracovního procesu stojí mimo danou osobu.
- Jedinec chápe a prožívá neúspěch jako osobní prohru.
- Nevhodné rozložení sil, nedostatek odpočinku a relaxace.
- Upřednostňování potřeb druhých nad svými vlastními potřebami.
- Dlouhotrvající mezilidské konflikty (jak na pracovišti, tak v osobním životě jedince).
- Nízká úroveň asertivity, neschopnost odmítnout.
- Negativní myšlení, přecitlivělost, kritičnost, vztahovačnost.
- Nízké sebevědomí, pocit ohrožení kladného sebehodnocení.
- Rychlé životní tempo, úspěchanost, neustálý časový tlak.
- Nedostatek odolnosti vůči zátěži, nepravidelný režim, nezdravý způsob života (kouření, obezita, nedostatek pohybu).
- Kumulace obtížných životních podmínek a situací.

Vnější příčiny související s prostředím (organizace, společnost):

- Špatné pracovní podmínky (hluk, teplota, světlo atd.).
- Nízké ocenění na rovině finanční, ekonomické i společenské, nedostatek uznání a sociální opory.
- Negativní vztahy na pracovišti (chybějící respekt a úcta, nepochopení, závist, pomlouvání atd.)
- Malá možnost samostatnosti v pracovní činnosti, kontrola a usměrňování pracovního procesu stojí mimo danou osobu.
- Nedostatečné množství personálu, času, prostředků na pracovišti a nadměrné množství klientů.
- Nedostatek dalšího vzdělávání a supervize.
- Změny ve složení klientely spojené se začleněním všech lidí do společnosti.
- Stoupající nároky na angažovanost a expertní přístup ke klientům.

Komplexní pohled na příčiny burnout přináší Kopřiva svou symbolikou tří cest směřujících k syndromu vyhoření. Autor ve své knize popisuje vznik a rozvoj vyhoření jako určitý proces, kterým jedinec postupně prochází.

První cestu charakterizují ideály a jejich následná ztráta. Pro člověka vydávající se touto cestou je práce velmi důležitá, vnímá její smysluplnost a potřebnost, je motivovaný a pracovitý. Pokud se ovšem jeho cíle a ideály stávají nedosažitelnými a jejich naplňování se nedaří, přichází pocity beznaděje, bezmoci, vytrácí se motivace a smysl práce.

Druhou cestu představuje závislost na práci, tedy workoholismus. Tento jev postihuje velice schopné, výkonné a cílevědomé jedince. Jejich nastavení v kombinaci s neschopností pracovní zátěž kompenzovat a relaxovat směřuje k celkovému vyčerpání.

Třetí cestu autor označuje jako teror příležitostí. Tato cesta je typická pro lidi s tendencemi využít každou příležitost, která se naskytne. Každá nová příležitost přináší nové úkoly a člověk se snadno dostane do koloběhu úkolů, které není schopen přes jejich vysoké množství dlouhodobě zvládat (KOPŘIVA, 2006).

4.3 Příznaky syndromu vyhoření

Jak už bylo v předchozích kapitolách řečeno, u jedinců trpících syndromem vyhoření dochází k fyzickému, psychickému a emocionálnímu vyčerpání v důsledku nadměrného a dlouhotrvajícího stresu. Dle druhu vyčerpání rozřazuje Venglářová příznaky vyhoření do tří skupin:

1. Tělesné vyčerpání - chronická únava, problémy se spánkovým režimem, nedostatek energie, svalové bolesti, vegetativní potíže, zvýšená nemocnost.
2. Psychické vyčerpání - pocity viny a selhávání, negativní postoj k sobě samému, pesimismus, ztráta smyslu motivace, poruchy paměti a soustředění.
3. Emocionální vyčerpání - pocity prázdnoty, beznaděje a bezmoci, uzavření se do sebe, vyhýbaní se lidem, ztráta radosti z kontaktu s lidmi obecně (což zahrnuje i rodinu a blízké přátele), podrážděné a nepřiměřené reakce, komunikace je vnímána jako přítěž (VENGLÁŘOVÁ, 2011).

STOCK (2010) se mimo vyčerpání ve své publikaci soustřeďuje i na další faktory, shrnuje základní příznaky burnout syndromu třemi výrazy - vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti. Vyčerpání autor definuje velmi podobně jako Venglářová. K projevům odcizení se řadí ztráta sebeúcty, pocity méněcennosti a vlastní nedostatečnosti, lhostejnost ke svému okolí a ke své práci. Dochází k celkové ztrátě důvěry v sebe sama. Pokles výkonnosti je charakterizován nespokojeností s vlastním výkonem, ztrátou nadšení a motivace, pocitem selhání, nižší produktivitou. Na úkoly a aktivity, které jedinec dříve zvládal bez problémů, potřebuje mnohonásobně více času a energie. Postupně se také prodlužuje doba potřebná pro regeneraci organismu.

Stejně jako Venglářová rozděluje příznaky do tří oblastí i Švingalová. Obě autorky se shodují v oblasti psychické a tělesné. Třetí částí je podle Švingalové oblast sociální, která zahrnuje pokles pracovní angažovanosti, negativní postoj ke klientům, negativní hodnocení instituce, nezájem o hodnocení ze strany druhých osob, snížená schopnost a snaha řešit komplikovanější pracovní problémy a také omezený kontakt s kolegy a všemi osobami, které mají jakýkoliv vztah k profesi (ŠVINGALOVÁ, 2006).

KŘIVOHLAVÝ (2003) ve své publikaci zmiňuje jiné dělení příznaků na skupinu subjektivních a objektivních. K subjektivním příznakům autor řadí to, co jedinec sám prožívá – snížené sebehodnocení, špatné soustředění, podráždění, negativní přístup, chybějící nadšení a zaujetí, únava, napětí. Objektivní příznaky jsou naopak dobře zjistitelné od lidí z okolí (členové rodiny, kolegové v práci, klienti, žáci atd.), trvají několik měsíců a zahrnují celkově sníženou výkonnost.

4.4 Fáze syndromu vyhoření

Jak již bylo v předchozích kapitolách zmíněno, syndrom vyhoření není jednorázovou záležitostí, ale je to proces a má svůj průběh. V odborné literatuře se setkáváme s několika pohledy a rozdělením fází syndromu vyhoření.

Autorky JEKLOVÁ a REITMAYEROVÁ (2006) a ŠVINGALOVÁ (2006) uvádějí u syndromu vyhoření fáze frustrace, apatie, stagnace a konečnou fázi celkového vyčerpání.

Na začátku celého procesu je člověk plný elánu a nadšení a velkých očekávání. Práce se postupně stává nejdůležitější náplní jeho života, dobrovolně pracuje přesčas, rodina i volnočasové aktivity ustupují do pozadí (JEKLOVÁ a REITMAYEROVÁ, 2006).

Fáze frustrace je charakteristická hledáním smyslu a efektivity práce. Pracovník naráží na překážky, které znemožňují naplňovat jeho původní očekávání. Dostavují se pochybnosti o užitečnosti a smyslu práce. Mohou se objevit potíže ve vztazích a postupně se začínají projevovat další obtíže fyzického i psychického původu. (JEKLOVÁ a REITMAYEROVÁ, 2006).

Po čase frustraci vystřídá fáze apatie a stagnace. Pracovník ustupuje od původních očekávání, orientuje se na vlastní potřeby (např. platové ohodnocení). Trvalá frustrace a neschopnost změnit situaci se projevuje tak, že v práci dělá jen to, co je nezbytně nutné. (JEKLOVÁ a REITMAYEROVÁ, 2006).

Ve fázi celkového vyčerpání člověk trpí obtížemi v psychické, sociální i tělesné oblasti, které přetrvávají i přes snahu o regeneraci a relaxaci. Přichází pocity depersonalizace (ŠVINGALOVÁ, 2006).

4.5 Syndrom vyhoření u učitelů

Na nelehkou práci učitele upozorňuje následujícím výrokem Čáp: *„Povolání učitele patří k takovým profesím, které upoutávají pozornost nejen žáků, rodin, ale i nejširší veřejnosti. Toto povolání může přinášet tomu, kdo je vykonává, i těm, kdo jsou s ním ve styku, radost a uspokojení, ale taktéž zátěž, neklid, zklamání, narušení zdraví“* (ČÁP, 1993, s. 325).

V souvislosti se syndromem vyhoření patří učitelé mezi velmi ohrožené profesní skupiny. Požadavky na vyučujícího mohou svou intenzitou a

charakterem působit dlouhodobý stres a podněcovat rozvoj syndromu vyhoření.

Paulík poukazuje na zahraniční i české výzkumy, které dokládají, že nejméně třetina učitelů považuje zátěž související s jejich povoláním za silnou či extrémní. Mezi nejčastější zdroje obtěžující učitele českých základních škol uvádí relativně nízké společenské uznání, neodpovídající platové ohodnocení, nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory a praktické podněty učitelů, nedostatek času pro odpočinek, relaxaci a regeneraci sil, učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků, nedostatečnou spoluprací ze strany rodičů, špatné postoje žáků k práci, nedostatek pomůcek a školních potřeb potřebných pro vyučování, špatné chování a kázeň žáků, učení ve třídách s velkým počtem žáků (PAULÍK, 1998, s. 38).

Autoři Payneová a Furnham předkládají klasifikaci zdrojů psychické zátěže učitelů znázorněnou pomocí těchto faktorů:

- časová tíseň a efektivní řízení času;
- struktura vedení;
- chování žáků;
- profesionalita;
- způsobilost a jistota učitele;
- byrokratické obtíže;
- vztahy na pracovišti;
- pracovní podmínky (PAYNE a FURNHAM, 1987).

Výše zmíněnou klasifikaci Payneové a Furnhama, využil v českém výzkumu v roce 2003 Mlčák. Jednotlivé položky spadající pod souhrnné faktory byly učiteli posuzovány a jako nejvíce zatěžující se ukázalo toto: obtíže při efektivní práci se třídou z důvodu jiných pravomocí, administrativních povinností, být v souladu s úředními rozhodnutími, která vznikla bez dostatečných konzultací s učiteli, příliš rychlé tempo školního dne, nedostatek spolupráce ze strany rodičů a nedostatek uznání a ocenění projevené za zvláštní úsilí, které učitelé provedli ve prospěch školy (MLČÁK, 2004).

Praktická část

5 Cíl výzkumu a formulace výzkumných otázek

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem tohoto výzkumu je poukázat na možnou souvislost mezi syndromem vyhoření u třídního učitele s klimatem školní třídy a vztahy v třídním kolektivu. Dále přiblížit významné zdroje vyčerpání a zátěže třídních učitelů. Nastínit, jak sami učitelé nahlíží na roli třídního učitele a jakým způsobem ji naplňují. Popsat dopady syndromu vyhoření v souvislosti s rolí třídního učitele a vztahem ke třídě.

5.2 Výzkumné otázky

V návaznosti na cíle výzkumu jsem stanovila hlavní výzkumnou otázku, která je dále rozpracovaná do dílčích podotázek, na něž se budu soustředit v rámci každé případové studie.

Jak ovlivňuje míra vyhoření třídního učitele klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu?

- Jaké jsou nejvýznamnější zdroje vyčerpání a zátěže pro třídní učitele?
- Jaké projevy vyhoření lze pozorovat u třídních učitelů?
- Jak se podepisuje vyhoření na vztahu ke třídě a roli třídního učitele?

6 Metody získávání dat

Vzhledem k zaměření a formulovaným cílům práce jsem zvolila několik následujících metod. Dotazníky MBI, dotazníky B-3 a pozorování ve třídách. Dále polostrukturované rozhovory s třídními učiteli související s jejich profesním příběhem.

6.1 Zjišťování klimatu školní třídy a vztahů v kolektivu

Shodují se s názorem Čapka, který ve své knize uvádí, že není možné porovnávat zahraniční výzkumy klimatu školní třídy s těmi tuzemskými, neboť každá země má odlišný školský systém, jiné tradice, normy a kulturu. Proto je nevýhodné využívat pro měření v našich podmínkách zahraniční nástroje (ČAPEK, 2010).

Z výše zmíněného důvodu jsem pro zjišťování klimatu školní třídy a vztahů v třídním kolektivu zvolila dotazník B-3, se kterým mám dobrou zkušenost v rámci diagnostiky třídního kolektivu během mé praxe na základních školách.

Dotazník B-3 je určený k diagnostice vztahů ve třídním kolektivu. Zaměřuje se na kladné i záporné preference, spokojenost se třídou, sebevnímání v kontextu třídy. Lze tedy získat informace i o klimatu ve třídě. Dotazník je sestaven následovně:

První dva úkoly jsou sociometrické, zaměřují na atraktivitu a neatraktivitu. Žák volí tři oblíbené a tři neoblíbené spolužáky, které řadí dle míry oblíbenosti či neoblíbenosti.

Třetí úkol ukazuje vlastní prožívání zapojení žáka do kolektivu třídy.

Ve čtvrtém úkolu žák hodnotí kvalitu třídního kolektivu a také naznačuje problémy, které se mohou ve třídě rýsovat formou uzavřených otázek.

Pátý úkol se zaměřuje na pocity žáka v třídním kolektivu, které jsou zaznamenávány pomocí škály.

Šestý úkol zachycuje subjektivní hodnocení spolužáků. K vybraným vlastnostem žák přiřazuje jména spolužáků, které tato vlastnost nejvíce vystihuje (BRAUN, 1998).

Autoři Mareš a Ježek (2006) o výzkumu školního klima hovoří jako o obtížně uchopitelném. Tvrdí, že jeden typ metody nestačí, jelikož postihne pouze malou část zkoumané problematiky a proto je nejvhodnější zvolit smíšenou výzkumnou metodologii.

Pro účely této práce bylo výzkumné šetření ve třídách doplněno pozorováním vyučovací hodiny a přestávky. Jednotkou pozorování se stala celá třída po dobu jedné vyučovací hodiny a přestávky. Snažila jsem se zachytit průběh, celkovou náladu třídy a významné události, které působily na jednání třídy jako celku. Sledovala jsem i chování jednotlivců, pokud bylo výrazně odlišné od jednání ostatních žáků. V průběhu pozorování jsem si zaznamenávala poznámky.

Při zpracovávání dotazníků B-3 jsem používala Microsoft Excel. U vyhodnocování bylo postupováno dle diagnostického manuálu pro kvantitativní analýzu dotazníku. Kvantitativní analýza zahrnuje následující údaje. Procento zúčastněných žáků (nutné minimálně 80% přítomných). Kvalita kolektivu, u které se hodnota pohybuje v rozmezí 0-5, čím je vyšší, tím lepší je kvalita kolektivu. Kladné pocity (zde se hodnota pohybuje v rozmezí 5-35, čím nižší je, tím jsou pocity žáků více kladné a čím je hodnota vyšší, tím kritičtěji žáci na třídu pohlíží). Žáci v kladné polovině třídy (hodnota udává, kolik % žáků je ostatními spolužáky hodnoceno pozitivně). Index kladných a záporných voleb (hodnoty značí počty jednotlivých voleb vydělených počtem přítomných, je lepší pokud žáci ve třídě mají vyšší index kladných voleb než index voleb záporných).

Všechny výstupy z dotazníků jsou dokládány tabulkami se zpracovanými daty, které byly zařazeny do příloh této práce.

6.2 Rozhovory s učiteli

S třídními učiteli byly vedeny polostrukturované rozhovory za účelem získání informací o jejich profesním příběhu a dosažení komplexnějšího pohledu na problematiku vyhoření. Tento typ rozhovoru je typický předpřipraveným seznamem otázek, které je možné flexibilně doplňovat nebo měnit jejich pořadí. Respondenti měli možnost zvolit si vlastní způsob odpovědi. Výhodou této formy rozhovoru je možnost výzkumníka volně se doptávat a tím se v rozhovoru dostat více do hloubky. Zároveň částečná struktura umožňuje určitou linii, která zmírňuje tendence odchylování se od tématu (FERJENČÍK, 2010).

V rozhovorech jsem použila otázky v této podobě:

1. Otázky týkající se informací souvisejících s profesí a kariérou třídního učitele

- Jak jste se dostal/a k povolání učitele/ky? Jaká byla cesta k Vašemu povolání?
- Jak dlouho učíte?
- Působíte po celou dobu své pedagogické praxe i jako třídní učitel/ka? Jak dlouho jste třídní učitel/ka?
- Jak se vyvíjela Vaše kariéra? Vnímali/a jste nějaké změny v průběhu Vaší kariéry?

2. Otázky týkající se vlastního názoru a reflexe učitelské profese

- Z jakého důvodu učíte? Proč jste učitelem/kou?
- Co Vám práce učitele přináší? Co Vás naplňuje? Z čeho máte radost?
- Co Vás při práci učitele unavuje? Co Vám ubírá energii nebo Vás otravuje?

3. Otázky týkající se práce se současnou třídou

- Jak se Vám pracuje s Vaší současnou třídou? Jaké jsou tam vztahy?

Při zpracování rozhovorů jsem použila transkripci. Proces transkripce spočívá v převedení nahrávky do textové podoby. Bylo potřebné každou nahrávku několikrát posлуchat a všimnout si sebemenších detailů, aby se předešlo ztrátě cenných dat a nedocházelo k jejich zbytečnému zkreslení (MIOVSKÝ, 2006). Každý výrazný projev emocí byl do přepisu

zaznamenán, stejně tak i významné pauzy a další důležité detaily. Jsem si vědoma, že při transkripci mohlo dojít k určité redukci, ale vynaložila jsem veškerou snahu, aby to nejpodstatnější bylo zaznamenáno.

Rozhovory byly kvalitativně analyzovány. Hotové transkripty jsem opakovaně četla, v případě potřeby jsem si znovu přehrávala nahrávku. Každý rozhovor jsem analyzovala samostatně. Nejprve jsem udělala stručný výtah obsahové stránky rozhovoru. Následně jsem ke každé výzkumné podotázce vyhledávala konkrétní odpovědi.

6.2.1 Dotazník MBI (Maslach Burnout Inventory)

K získání výzkumného vzorku čítajícího respondenty, u kterých se projevil syndrom vyhoření, jsem použila dotazník MBI. Tento dotazník patří k nejvyužívanějším odborným metodám zjišťování syndromu vyhoření. Vyhoření je identifikováno pomocí tří faktorů - emocionální vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobní uspokojení (PA). Celkově obsahuje dotazník 22 otázek, z nichž 9 se vztahuje k oblasti emocionálního vyčerpání, 5 k depersonalizaci a 8 k úrovni osobního uspokojení. Na každou otázku lze využít jeden ze sedmi nabízených stupňů.

Způsob vyhodnocování MBI

Stupeň emocionálního vyčerpání EE

Nízký	0 - 16
Mírný	17 - 26
Vysoký	27 - 63 = vyhoření

Stupeň depersonalizace DP

Nízký	0 - 6
Mírný	7 - 12
Vysoký	13 - 35 = vyhoření

Stupeň osobního uspokojení PA

Vysoký	39 - 56
Mírný	38 - 32
Nízký	31 - 0 = vyhoření

(ŽIDKOVÁ, 2013)

Pro účely tohoto výzkumného šetření byla klasická verze dotazníku MBI rozšířena o 8 otázek souvisejících s rolí třídního učitele. Použitá verze dotazníku MBI je k nahlédnutí v příloze této diplomové práce.

7 Charakteristiky výzkumného vzorku a sběr dat

7.1 Výběr respondentů

Pro výběr respondentů byla určena následující kritéria: Respondenti museli být učitelé běžné základní školy v Praze a zároveň působit v roli třídního učitele na druhém stupni. Ke stanovení míry vyhoření jsem použila upravenou a nepatrně rozšířenou verzi dotazníku MBI, který byl vyhodnocen dle standardních norem. Oslovila jsem třídní učitele ZŠ v Praze s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku souvisejícího s vnímanou náročností profese třídního učitele. Z oslovených 213 třídních učitelů jsem získala 100 vyplněných dotazníků. Výsledky dotazníků jsem uspořádala do tabulky dle bodového ohodnocení (výsledná tabulka je k dispozici v přílohách této práce). Následně jsem z tabulky vybrala požadovaný výzkumný vzorek obsahující dva třídní učitele z každého ročníku na druhém stupni vykazující zvýšenou míru vyhoření oproti ostatním kolegům. Výběr respondentů byl také podmíněn souhlasem s rozhovorem a částí výzkumu realizovaném ve třídě. Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek je tvořen osmi respondenty - třídními učiteli a jejich třídami, kde roli třídního učitele vykonávají. Rozložení ročníků, ve kterých jsou respondenti třídními učiteli, je rovnoměrné, tedy byli vybráni vždy dva učitelé od každého ročníku na druhém stupni základní školy. Do výzkumu bylo zapojeno osm respondentů osm třídních kolektivů z šesti různých základních škol v Praze, které můžeme nazývat běžnými či klasickými, tedy nemají žádné specifické zaměření.

Tabulka č. 1: Zkoumaný soubor

Třídní učitelé	Třídy	Ročník	Počet žáků
TU Alena	6.A	6. třída	24
TU Blanka	6.B	6. třída	20
TU Cecílie	7.C	7. třída	24
TU Dagmar	7.D	7. třída	18
TU Eva	8.E	8. třída	28

TU Františka	8.F	8. třída	20
TU Gita	9.G	9. třída	20
TU Hana	9.H	9. třída	25

7.2 Sběr dat

Sběr dat probíhal v Praze od března do června 2018. Z úvodního dotazníku, který učitelé vyplňovali v rámci sestavování výzkumného vzorku, jsem měla e-mailové adresy. Kontaktovala jsem vybrané respondenty, nastínila jsem, jak bude rozhovor probíhat, jaká je jeho časová náročnost, a v případě potvrzení zájmu o participaci na výzkumu jsme stanovili místo a čas setkání. Přizpůsobovala jsem se požadavkům respondentů. Některá setkání probíhala na pracovištích respondentů, jiná v kavárnách. Žádného z účastníků výzkumu jsem nepřemlouvala a všichni poskytli rozhovor dobrovolně. Za poskytnutí rozhovoru nedostávali respondenti žádnou finanční či materiální odměnu a byli s tím dopředu obeznámeni.

Při samotném setkání jsem v úvodu zopakovala svůj výzkumný záměr, seznámila jsem respondenta s průběhem a délkou trvání rozhovoru. Dále jsem požádala o seznámení s informovaným souhlasem, jehož vzor se nachází v příloze této diplomové práce, a v případě, že nebyly vzneseny ze strany respondenta žádné námítky, požádala jsem o jeho potvrzení podpisem. Na konci setkání jsem poděkovala za vstřícný přístup a ochotu podílet se na mém výzkumném šetření.

Rozhovory probíhaly v klidné a pozitivně laděné atmosféře. S respondenty jsem strávila přibližně 60 minut. Délka samotného rozhovoru byla kolem 20 minut v závislosti na motivaci a ochotě respondentů hovořit na daná témata a také v závislosti na jejich způsobu vyjadřování. Všechny rozhovory byly nahrány na diktafon a respondenti s tím byli obeznámeni. Úvodní a závěrečné části rozhovorů byly provedeny mimo záznam.

V rámci setkání jsem s každým respondentem stanovila orientační termín pro dotazníkové šetření a pozorování ve třídě. V závislosti na vyplnění informovaných souhlasů zákonných zástupců žáků byl domluvený termín vstupu do třídy posunut na později.

U vstupů do tříd jsem se snažila držet stejný postup. Na začátku žákům bylo stručně objasněno, proč do jejich třídy přicházím, a byl jim poskytnut prostor na otázky. Pozorování probíhalo po dobu jedné vyučovací hodiny a navazující přestávky. V následující vyučovací hodině byl se žáky administrován dotazník B-3. Na úvod byli žáci seznámeni s etickými aspekty výzkumu a podrobně jsem vysvětlila zadání dotazníku. V průběhu vyplňování jsem obcházela jednotlivé žáky, kteří se v případě potřeby mohli doptávat na instrukce a další informace k jednotlivým položkám. Na závěr jsem třídě poděkovala za ochotu, popřála, aby ve třídě byli všichni spokojeni.

Komplikací při sběru dat bylo často zdlouhavé získávání informovaných souhlasů zákonných zástupců žáků, při kterém byli velmi nápomocní sami třídní učitelé. Další komplikací, vzhledem k validitě dotazníků B-3 a pozorování třídy, byla aktuální absence přesahující 20% z celkového počtu žáků ve třídě. Pokud absence v den vstupu do třídy byla vyšší než zmíněných 20%, domluvila jsem s třídním učitelem jiný termín. Tato situace nastala pouze u dvou vstupů.

7.3 Etické aspekty výzkumu

V průběhu výzkumu byla zachována úcta a respekt ke všem respondentům. Byli současně dostatečně informováni o průběhu a účelu výzkumného šetření. Také bylo dodrženo právo na anonymitu, kterou jsem ošetřila podle domluvy s respondenty. Všichni účastníci podepsali informovaný souhlas, který byl podán v písemné formě a respondentům byl poskytnut dostatečný čas a klid pro jeho prostudování. Všechna data, která jsem získala osobním pozorováním, nebudou nikde zveřejněna a budou použita pouze pro potřebu této práce. Z důvodu ochrany osobních údajů jsem veškeré informace, které by mohly vést k identifikaci jednotlivých osob, změnila.

8 Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole popíši vždy výsledky analýzy konkrétního třídního učitele. Následně bude navazovat krátká analýza výsledků jeho třídy a stručné shrnutí týkající se daného učitele.

8.1 Třídní učitelka Alena

V dotazníku MBI dosáhla Alena vysokého stupně emocionálního vyčerpání (29 bodů), nízkého stupně depersonalizace (4 body) a mírného nedostatku stupně osobního uspokojení (38 bodů).

Alena již na střední škole doučovala a tak si učitelství vybrala i v rámci své profesní orientace. Ve školství působí Alena 22 let a téměř stejně dlouhou dobu zastává funkci třídní učitelky. V současné škole je zaměstnána 11 let. Učit ji baví. Zároveň spatřuje výhody práce v tom, že má čas na své vlastní děti a pochvaluje si pracovní kolektiv. „*Nedokážu si představit, že bych dělala něco jiného.*“

Jaké jsou nejvýznamnější zdroje vyčerpání a zátěže pro třídní učitele?

Alena označila jako zdroj zátěže náročnou třídu, kde je těžké žáky něco naučit. Dále jmenovala únavnou administrativu a komplikovanou komunikaci s asistentem pedagoga.

Jaké projevy vyhoření lze pozorovat u třídních učitelů?

Alena reflektuje, že jí práce bere hodně energie, je třeba velké množství síly a pocituje na sobě vyčerpání. V rozhovoru se opakovaně vrací ke klesající úrovni vědomostí, kterou u žáků vidí.

Jak se podepisuje vyhoření na vztahu ke třídě a roli třídního učitele?

Alena hovoří negativně o nízké výkonové úrovni třídy při vyučování „*Na učení jsem horší třídu fakt nikdy neměla.*“ Dále popisuje akce konané mimo školu, kde si velmi chválí chování svých žáků. Ovšem o vztazích v kolektivu spontánně nemluví. Po přímém dotazu na vztahy mezi žáky konstatuje, že jsou na sebe zlí. Alena uvádí, že toto zlé chování si

přináší už z prvního stupně. Myslí si, že její žáci potřebují jasné stanovené a pevné hranice.

8.1.1 Třída 6.A

Ve třídě je celkem 24 žáků, z toho 12 chlapců a 12 dívek. Většina žáků docházela do této třídy i na prvním stupni. Při vyučování je ve třídě přítomen asistent pedagoga, který vypomáhá žákům s podpůrnými opatřeními.

V průběhu přestávky je ve třídě rušno, většina žáků pobíhá ze třídy na chodbu a zase zpět. Komunikují v menších skupinkách. Někteří žáci sedí osamoceně v lavici a zaobírají se vlastní činností (četba knihy, příprava pomůcek na další vyučovací hodinu atp.).

Při vyučovací hodině je ve třídě ticho, žáci spolupracují s Alenou dle jejích pokynů. Pokud některý žák nepracuje nebo činí něco, co si Alena nepřeje (podpírá si hlavu, žvýká atp.), bezprostředně ho hlasitě napomíná, případně vyhrožuje poznámkou do žakovské knížky.

Dotazníkového šetření se účastnilo 88% žáků.

Klima ve třídě: Kvalitu kolektivu ve třídě žáci hodnotí číslem 3,350 (0-5). Atmosféra označující pocity žáků byla vyčíslena na 16,905 (5-35).

Vztahy v třídním kolektivu: V celkovém součtu se 58% žáků umístilo v kladné polovině třídy. Index záporných voleb je 2,952 a převyšuje index kladných voleb, který je 2,810.

8.1.2 Shrnutí

Alena naplňuje roli třídní učitelky především na formální, praktické rovině. O vztahy v třídním kolektivu nejeví příliš mnoho zájmu. Negativně hodnotí nízkou úroveň vědomostí svých žáků a výuka je pro ni vyčerpávající. Žáky vede přísným direktivním způsobem.

8.2 Třídní učitelka Blanka

V dotazníku MBI dosáhla Blanka vysokého stupně emocionálního vyčerpání (39 bodů), vysokého stupně depersonalizace (20 bodů) a mírného nedostatku stupně osobního uspokojení (36 bodů).

Blanka původně chtěla být dětskou zdravotní sestrou, ale vzhledem ke zdravotním komplikacím to nebylo možné. Již při studiu gymnázia vedla pionýrský oddíl, kde získala mnoho pedagogických zkušeností a proto se rozhodla pro studium na pedagogické fakultě. Blanka má za sebou 36 let praxe, v rámci které byla třídní velmi dlouho. Na posledních osm let byla od třídnictví oprostěna, ovšem vzhledem k personálním změnám na škole jí bylo třídnictví v tomto školním roce znovu přiděleno. Po celou dobu své praxe je Blanka zaměstnána na stejné základní škole. Díky učení se cítí duševně stále mladá. Blanka má radost, když jí žák přijde poděkovat za to, že mu pomohla.

Jaké jsou nejvýznamnější zdroje vyčerpání a zátěže pro třídní učitele?

Blanku unavuje administrativa a nekonstruktivní komunikace s kolegy, kde cítí, že není snaha dobrat se nějakému řešení, ale pouze si postěžovat. Dále jako vyčerpávající zmiňuje chybějící respekt směrem k dospělému a nedodržování určitých společenských zásad, se kterými se u svých žáků často setkává.

Jaké projevy vyhoření lze pozorovat u třídních učitelů?

Blanka hovoří o proměnlivém pocitu únavy a vyčerpání, který u sebe vnímá. V rozhovoru se opakovaně objevují negativně laděné komentáře související s rodiči žáků i se žáky samotnými „*Někdy mě přepadává takovej ten smutek, jak prostě ty děti a ty rodiče, jak něchtěj, jak odmítaj protočit ten mozkovéj závit.*“

Jak se podepisuje vyhoření na vztahu ke třídě a roli třídního učitele?

Když Blanka vypráví o své třídě, používá pro žáky souhrnné kategorie, do kterých jednotlivé žáky zařazuje „*Těch sedm inkludovanech, plus dva totálně nevychovaný, a ty dva nevychovaný jsou ještě dva těžký ADHD.*“

Práci se třídou vnímá jako obtížný beznadějný úkol, který je možné vyplnit pouze v případě změny složení třídy. „*Kdyby tak se podařilo, ještě tu jednu manipulátorku tam zkrouhnout, tak by se s nima možná dalo něco udělat.*“

8.2.1 Třída 6.B

Ve třídě je celkem 20 žáků, z toho 8 chlapců a 12 dívek. Třídní kolektiv se v průběhu let hodně obměnil, fluktuace žáků ve třídě je vysoká. Při vyučování je ve třídě přítomen asistent pedagoga, který vypomáhá žákům s podpůrnými opatřeními.

Přestávka probíhá za přítomnosti asistenta pedagoga, který napomíná žáky, pokud jsou příliš hluční. Většina žáků ze třídy odchází a tráví přestávku na chodbě, kde dovádějí a povídají si. Zbytek žáků sedí poklidně ve třídě, občas spolu někteří prohodí pár slov.

Při vyučování je ve třídě klid. U Blanky pozoruji velmi vstřícný přístup k některým žákům, kterým ochotně vysvětlí, pokud něčemu nerozumí a naopak striktní chladný přístup k jiným, kteří dostanou vynadáno, že nepřemýšlí, pokud se na něco zeptají. Blanka na žáky zvyšuje hlas, pokud se nechovají, dle jejího očekávání (chlapec si šel vyměnit rozbitou židli za jinou a Blanka si vyžádala jeho žákovskou knížku, aby mu udělila poznámku, protože žák o hodině nevstává).

Dotazníkového šetření se účastnili všichni žáci.

Klima ve třídě: Kvalitu kolektivu ve třídě žáci hodnotí číslem 1,650 (0-5). Atmosféra označující pocity žáků byla vyčíslena na 19,250 (5-35).

Vztahy v třídním kolektivu: V celkovém součtu se 55% žáků umístilo v kladné polovině třídy. Index záporných voleb je 3,200 a převyšuje index kladných voleb, který je 2,700.

8.2.2 Shrnutí

Blanka na svou třídu pohlíží negativně, je podrážděna z neslušného chování svých žáků. K jednotlivým žákům má velmi rozdílné přístupy.

Dle Blančina popisu spadá každý žák do nějaké souhrnné kategorie, která následně určuje její vztah a přístup k danému žákovi.

8.3 Třídní učitelka Cecílie

V dotazníku MBI dosáhla Cecílie vysokého stupně emocionálního vyčerpání (33 bodů), nízkého stupně depersonalizace (6 bodů) a vysokého nedostatku stupně osobního uspokojení (30 bodů).

Cecílie od mala pečovala o mladší děti v rodině, takže po absolvování gymnázia povolání učitele spontánně vyplynulo. Učí 25 let a přibližně stejně dlouhou dobu působí i v roli třídního učitele. Za dobu své praxe vystřídala několik základních škol. Důležitým faktorem v pracovním prostředí je pro ni klidné, vlídné prostředí a přátelský kolektiv. Na práci učitele ji vyhovuje kreativita a nízký stupeň stereotypu. Cecílii naplňuje, pokud se zrealizuje nějaký projekt, na kterém se podílí, když spatřuje ve své práci smysl nebo pomůže žákovi, kterému je pak lépe.

Jaké jsou nejvýznamnější zdroje vyčerpání a zátěže pro třídní učitele?

Jako velký zdroj zátěže Cecílie pojmenovává mezilidské vztahy mezi dospělými na pracovišti. Dále považuje za únavné neustále kontrolování žáků, zda plní či neplní své povinnosti, zvláště pokud v tom nevidí žádný smysl. Pro Cecílii je vyčerpávající řešení problémů s třídním kolektivem. V rozhovoru také zmiňuje nesmyslnou administrativu, která ji zdržuje.

Jaké projevy vyhoření lze pozorovat u třídních učitelů?

U Cecílie se několikrát v průběhu rozhovoru objevily pochyby nad skutečným smyslem její práce. Sama uvádí, že v současné době spatřuje nové možnosti ve svém pracovním životě a zvažuje změnu zaměstnání. Také vnímá velkou investici energie, kterou její práce obnáší. *„A je to ta vaše energie, kterou tomu vy věnujete se nevrátí a naopak to vysává.“*

Jak se podepisuje vyhoření na vztahu ke třídě a roli třídního učitele?

Cecílie si svou třídu chválí. Práci třídní učitelky bere velmi osobně. Žákům se věnuje především v rámci individuálních rozhovorů. Popisuje,

jak je pro ni těžké, pokud vztahy v třídním kolektivu nejsou dobré a žáci nefungují na bázi komunikace a kooperace.

8.3.1 Třída 7.C

Ve třídě je celkem 24 žáků, z toho 8 chlapců a 16 dívek. V letošním školním roce přišli do třídy 4 noví žáci. Je zde velké procento cizinců. Při vyučování je na některé předměty ve třídě přítomen asistent pedagoga, který vypomáhá žákům s podpůrnými opatřeními.

Přestávka ve třídě probíhá v klidné atmosféře. Většina žáků ji tráví ve třídě povídáním ve skupinkách. Několik málo žáků třídu opouští a vrací se až se zvoněním.

Vyučování se odehrává ve velmi pohodovém ladění. Na začátku výuky si žáci s Cecílií povídají o tom, jak se jim dařilo v testu z jiného předmětu. Při práci Cecílie respektuje individuální pracovní tempo i nasazení každého žáka.

Dotazníkového šetření se účastnilo 88% žáků.

Klima ve třídě: Kvalitu kolektivu ve třídě žáci hodnotí číslem 3,524 (0-5). Atmosféra označující pocity žáků byla vyčíslena na 15,905 (5-35).

Vztahy v třídním kolektivu: V celkovém součtu se 67% žáků umístilo v kladné polovině třídy. Index kladných voleb je 3,381 a převyšuje index záporných voleb, který je 2,381.

8.3.2 Shrnutí

Cecílie působí ve vztahu k žákům velmi klidně. V rámci třídnictví často pracuje se žáky individuálně, podrobně zná osobní příběhy svých žáků, které s nimi sdílí a prožívá. Na práci s celým třídním kolektivem příliš času nezbývá, Cecílie ji považuje za vyčerpávající.

8.4 Třídní učitelka Dagmar

V dotazníku MBI dosáhla Dagmar vysokého stupně emocionálního vyčerpání (39 bodů), nízkého stupně depersonalizace (6 bodů) a mírného nedostatku stupně osobního uspokojení (36 bodů).

Dagmar vyrůstala v učitelské rodině, kde oba rodiče a několik dalších příbuzných jsou učitelé. Z toho důvodu i ona sama zvolila tuto profesi. Má desetiletou praxi, která byla na jeden rok přerušena pobytem v zahraničí. V posledních pěti letech působí v roli třídního učitele. Dagmar vystřídalala pět základních škol a uvádí, že pro ni není podstatné, jaké vlastní škola vybavení a jak vypadá, ale spíše jaký je tam pracovní kolektiv a jaké je vedení. Učí z důvodu, že chce něco předávat a vidět u žáků nějaké výsledky či posun. Radost jí přináší, pokud někdo prokáže znalost toho, co se naučil a také pokud třída funguje i na sociální úrovni.

Jaké jsou nejvýznamnější zdroje vyčerpání a zátěže pro třídní učitele?

Dagmar vidí jako velmi zatěžující, když nefungují vztahy a komunikace na jakékoli úrovni, tedy mezi vedením, pedagogy i žáky. Negativně prožívá pokud se v kolektivech objevují pomluvy. Dále pojmenovává, že je pro ni vyčerpávající, pokud se nedaří komunikace s rodiči žáků.

Jaké projevy vyhoření lze pozorovat u třídních učitelů?

Dagmar popisuje ztrátu ideálů na začátku kariéry, která pro ni byla velmi obtížná. „*Ty začátečnický ideály samozřejmě byly. Jenom jsem brečela, bylo mi to líto, že třeba se ten člověk nechce nic naučit.*“ Také formuluje narůstající odpor a nechuť z nefunkční komunikace mezi dospělými.

Jak se podepisuje vyhoření na vztahu ke třídě a roli třídního učitele?

Dagmar se o svou třídu velmi zajímá. Projevuje velkou snahu, aby všechno bylo tak, jak má. Chtěla by všechny problémy vyřešit a těžce prožívá, pokud se něco nedaří. „*Já mám tendenci, aby se to odstranilo, vyřešilo se to, ale furt to tam je.*“ Pociťuje, že se na sebe věci nabalují a nezlepšují se.

8.4.1 Třída 7.D

Ve třídě je celkem 18 žáků, z toho 6 chlapců a 12 dívek. Většina žáků docházela do této třídy i na prvním stupni. Ve složení kolektivu každý školní rok dochází k nepatrným změnám.

O přestávce ve třídě hraje hudba, kterou si žáci pouští a panuje veselá nálada. Povídají si ve dvou větších skupinách. Někteří jedinci se do konverzace nezapojují a zůstávají v lavici.

V průběhu vyučování panuje pozitivní atmosféra. Žáci se soustředí, občas mezi sebou prohodí několik slov se sousedem v lavici. Když se hluk ve třídě zvyšuje, Dagmar žáky upozorní, že jí je to nepříjemné, což žáci respektují a znovu se zklidní (tato situace nastala v průběhu hodiny dvakrát). Dagmar se snaží žáky podpořit, pokud je pro ně něco obtížné.

Dotazníkového šetření se účastnilo 94% žáků.

Klima ve třídě: Kvalitu kolektivu ve třídě žáci hodnotí číslem 4,000 (0-5). Atmosféra označující pocity žáků byla vyčíslena na 14,412 (5-35).

Vztahy v třídním kolektivu: V celkovém součtu se 67% žáků umístilo v kladné polovině třídy. Index kladných voleb je 3,000 a převyšuje index záporných voleb, který je 1,706.

8.4.2 Shrnutí

Dagmar velmi touží po ideální třídě. S třídním kolektivem a vztahy pravidelně pracuje. U Dagmar se objevují tendence přejímat na sebe odpovědnost za kolektiv, která náleží žákům. Pokud se v její třídě něco nedaří, vztahuje to často sama na sebe a trápí se tím.

8.5 Třídní učitelka Eva

V dotazníku MBI dosáhla Eva vysokého stupně emocionálního vyčerpání (45 bodů), mírného stupně depersonalizace (8 bodů) a nízkého nedostatku stupně osobního uspokojení (53 bodů).

Eva vždy chtěla pracovat s dětmi a když nebyla možnost práce v jejím oboru, zjistila, že jí uznají vysokoškolské studium a začala pracovat ve školství. Jako učitel pracuje 26 let a v téměř stejnou dobu vykonává i funkci třídního učitele. Na této základní škole působí 9 let. Eva si vybrala toto povolání, aby mohla pomoci a posunout žáky směrem k úspěchu. Negativně vnímá přístup některých kolegů, kteří žáky etiketizují. „*Tak jsem šla učit, abych ty děti rozeškatulkovala.*“

Jaké jsou nejvýznamnější zdroje vyčerpání a zátěže pro třídní učitele?

Eva jmenuje jako zdroj vyčerpání především negativní vztahy v pracovním kolektivu. Dále zmiňuje, že ji vyčerpává, pokud se nedaří to, oč se intenzivně snaží a ona vnímá, že její snaha se nesešla u kolegů s porozuměním,

Jaké projevy vyhoření lze pozorovat u třídních učitelů?

Eva pojmenovává vyčerpání a únavu, které na sobě pozoruje, v některých momentech je velmi lítostivá. Při rozhovoru se opakovaně objevuje téma beznaděje a bezmoci vůči některým problémům. „*Ono mě to vyčerpává, ale furt se snažím o to pozitivní a ono to někdy fakt nejde.*“

Jak se podepisuje vyhoření na vztahu ke třídě a roli třídního učitele?

Pociťuje, že jsou věci, kde nemá sílu bojovat. Cítí se obcházená ze strany vedení. O třídě hovoří rozporuplně, na jednu stranu udává, že se jí s kolektivem pracuje dobře, ovšem pak říká, že už nemá sílu bojovat. „*Tahle holka to tam kazí a další se jí drží!*“

8.5.1 Třída 8.E

Ve třídě je celkem 28 žáků, z toho 12 chlapců a 16 dívek. Na druhém stupni se složení žáků ve třídě vůbec neměnilo.

Přestávka probíhá velmi klidně. Většina žáků sedí na svých místech a povídají si se spolužáky kolem sebe. Prakticky se průběh přestávky neliší od začátku hodiny.

Eva přichází do hodiny rozčilená. Vynadá žákům, že nesplnili to, co jim na předchozí hodině zadala a proto dostanou práci navíc. Ve třídě je naprosté ticho. Za chvíli už ale Eva se žáky žertuje. Někteří žáci se smějí, jiní se projevují rozpačitě. V průběhu hodiny se žáci aktivně zapojují do výuky, k zadané práci přistupují motivovaně.

Dotazníkového šetření se účastnilo 93% žáků.

Klima ve třídě: Kvalitu kolektivu ve třídě žáci hodnotí číslem 3,115 (0-5). Atmosféra označující pocity žáků byla vyčíslena na 15,808 (5-35).

Vztahy v třídním kolektivu: V celkovém součtu se 64% žáků umístilo v kladné polovině třídy. Index kladných voleb je 3,154 a převyšuje index záporných voleb, který je 2,731.

8.5.2 Shrnutí

U Evy je na první pohled patrné vyčerpání a únava. V jejím chování a jednání se objevují emoční výkyvy, což může být pro žáky velmi matoucí a nejasné. Pokud v rámci třídního kolektivu někdo narušuje Evy představu o fungování třídy, bere to Eva velmi osobně.

8.6 Třídní učitelka Františka

V dotazníku MBI dosáhla Františka vysokého stupně emocionálního vyčerpání (32 bodů), nízkého stupně depersonalizace (3 body) a nízkého nedostatku stupně osobního uspokojení (39 bodů).

Františka po tomto povolání toužila od dětství. Avšak v době, kdy studovala, jí to politický režim neumožňoval, proto vystudovala jinou vysokou školu. Později, když měla malé děti, si dodělala pedagogické minimum a nastoupila na základní školu jako paní učitelka, kde pracuje dodnes. Její pedagogická praxe trvá 24 let. První dva roky třídnictví neměla, ovšem od té doby nepřetržitě působí v roli třídního učitele. Velmi důležité ve vztahu k pracovnímu nasazení a výkonu je pro ni spokojenost s vedením a vztahy na pracovišti. Františka vidí smysl svého povolání v tom, že může žákům něco předat, má radost pokud u svých žáků vnímá nějaký posun.

Jaké jsou nejvýznamnější zdroje vyčerpání a zátěže pro třídní učitele?

Františka popisuje jako zatěžující administrativu a školení, u kterých nespátňuje žádný smysl. Velmi vyčerpávající je pro ni práce s rodiči „*Nespolupráce a nepochopení toho, že teda rodič a škola, že jedno jsou a že jen tažení za jeden provaz může dospět k nějakému výsledku.*“

Jaké projevy vyhoření lze pozorovat u třídních učitelů?

Františka popisuje obrovský rozkol v oblasti komunikace s rodiči, který ji zmáhá a tvoří čím dál větší překážku pro vykonávání její práce. Také

poukazuje na bezmoc, kterou prožívá u žáků zanedbaných, citově deprivovaných a neukotvených. Vnímá, že v takových případech chybí efektivní opora ze strany policie a sociálních pracovníků.

Jak se podepisuje vyhoření na vztahu ke třídě a roli třídního učitele?

Františka přistupuje k žákům s trpělivostí a péčí. *„Myslím, že práce učitele je především práce s dětma a jestli neví nějaké CO2, to není podstatné. Důležité jsou mezilidské vztahy a sociální hodnoty. Pokud mu je doma nikdo neukázal, je mojí povinností se o to alespoň pokusit.“* Zároveň pohlíží kriticky na klesající úroveň vzdělání a snižování nároků na žáky. *„Takže spíš než vzdělávání bych řekla, že se tam vecpala ta sociální práce, to je jasnej posun.“*

8.6.1 Třída 8.F

Ve třídě je celkem 20 žáků, z toho 10 chlapců a 10 dívek. Většina žáků docházela do této třídy i na prvním stupni. Přibližně třetinu žáků tvoří cizinci.

Žáci si o přestávce přehazují mezi sebou míček. Do házení je zapojena větší polovina třídy. Hlasitě mezi sebou hovoří, smějí se. Další žáci dění pozorují z povzdálí a povídají si převážně po dvojicích.

Vyučování probíhá v přátelské atmosféře. Františka se zajímá o to, jak se žáci mají. Žáci se na práci soustředí, často se ptají, pokud jim něco není jasné. Františka se snaží podpořit a motivovat žáky, kteří o výuku neprojevují zájem.

Dotazníkového šetření se účastnili všichni žáci.

Klima ve třídě: Kvalitu kolektivu ve třídě žáci hodnotí číslem 3,947 (0-5). Atmosféra označující pocity žáků byla vyčíslena na 11,300 (5-35).

Vztahy v třídním kolektivu: V celkovém součtu se 70% žáků umístilo v kladné polovině třídy. Index kladných voleb je 3,600 a převyšuje index záporných voleb, který je 2,100.

8.6.2 Shrnutí

Františka se intenzivně věnuje problémům svých žáků. Roli třídního učitele směřuje především do sociální oblasti. Vyčerpávající je pro ni jednání s rodiči žáků. Při práci s třídním kolektivem Františka občas prožívá bezmoc a osamocení, především u záležitostí týkajících se rodinného zázemí a prostředí, ve kterém žáci vyrůstají.

8.7 Třídní učitelka Gita

V dotazníku MBI dosáhla Gita vysokého stupně emocionálního vyčerpání (30 bodů), nízkého stupně depersonalizace (2 body) a vysokého nedostatku stupně osobního uspokojení (27 bodů).

Gita původně vystudovala jiný obor, ale po rodičovské dovolené pro ni bylo toto povolání výhodné, tak nastoupila do školství, kde nadále zůstala. Jako učitelka pracuje 26 let. Třídnicí měla za tu dobu pouze třikrát. Z rodinných důvodů musela svou pedagogickou praxi v minulosti na dva roky přerušit. Gita celkově působila na třech různých základních školách. Říká, že učit ji baví. Pozitiva této práce spatřuje v příjemném kontaktu s lidmi. Vnímá, že díky žákům si připadá stále mladá. Učitelství shledává jako tvořivé povolání, kde může vymýšlet různé způsoby, jakými bude žáky vzdělávat.

Jaké jsou nejvýznamnější zdroje vyčerpání a zátěže pro třídní učitele?

Jako vyčerpávající popisuje Gita velké množství administrativy a nereálné představy rodičů o možnostech jejich dětí. Náročné je pro ni vyučování žáků s rozdílnou úrovní vědomostí a schopností.

Jaké projevy vyhoření lze pozorovat u třídních učitelů?

U Gity se objevují úvahy o tom, zda by neměla odejít ze stávajícího zaměstnání a zkusit dělat něco jiného. Vnímá na sobě zátěž a únavu, kterou tato práce přináší. Gita při rozhovoru působí velmi nejistě, popisuje pochybnosti, které prožívá. „*Ale tak se to nějak snažím, dělat, vím, že ne moc dobře a kolikrát nevím jak, ale snažím se.*“

Jak se podepisuje vyhoření na vztahu ke třídě a roli třídního učitele?

Gita projevuje velkou snahu, aby udržela pozitivní atmosféru. Velmi těžce prožívá konflikty a rozpory svých žáků. Sama popisuje, že je pro ni těžké nacházet cestu k žákům, se kterými je pro ni práce v hodině obtížnější.

8.7.1 Třída 9.G

Ve třídě je celkem 20 žáků, z toho 9 chlapců a 11 dívek. Složení třídy se v průběhu devíti let několikrát obměnilo. Pouze 3 žáci jsou zde od první třídy. Nadpoloviční většinu třídního kolektivu tvoří cizinci.

Přibližně polovina žáků odchází na dobu přestávky na chodbu, kde sedí na lavičce před třídou, pouští si hudbu, povídají si a smějí se. Zbytek žáků zůstává ve svých lavicích a nezapojuje se do žádných interakcí.

V průběhu vyučování se třída projevuje velmi temperamentně. Žáci spolu komunikují v lavicích. Gita je opakovaně žádá, aby se ztišili. Navzdory pracovnímu šumu panuje ve třídě příjemná atmosféra. Pokud žáky něco zaujme, dovedou se plně soustředit a aktivně se zapojovat do průběhu výuky.

Dotazníkového šetření se účastnilo 90% žáků.

Klima ve třídě: Kvalitu kolektivu ve třídě žáci hodnotí číslem 2,765 (0-5). Atmosféra označující pocity žáků byla vyčíslena na 15,111 (5-35).

Vztahy v třídním kolektivu: V celkovém součtu se 65% žáků umístilo v kladné polovině třídy. Index kladných voleb je 3,111 a převyšuje index záporných voleb, který je 1,556.

8.7.2 Shrnutí

Gita ve vztahu ke třídě prožívá pochybnosti a nejistotu. Vztahy mezi žáky velmi citlivě vnímá a prožívá, ovšem se třídou na toto téma spíše nehovoří. O jednotlivých žácích Gita mluví pouze na obecné úrovni, což může vyvolávat dojem, že ke svým žákům nemá vytvořený příliš osobní vztah.

8.8 Třídní učitelka Hana

V dotazníku MBI dosáhla Hana vysokého stupně emocionálního vyčerpání (43 bodů), vysokého stupně depersonalizace (19 bodů) a vysokého nedostatku stupně osobního uspokojení (26 bodů).

Hana vždy měla k učitelství blízko tím, že oba rodiče pracují ve školství. Vyučuje 6 let a třídní učitelkou nikdy být nechtěla, spatřuje v této funkci velké množství další práce. Z důvodu personální krize byla nucena před třemi roky třídnictví přijmout. Hana ráda připravuje vyučování tak, aby to její žáky bavilo. Naplňuje ji, když jsou žáci motivovaní a mají zájem o její předmět. Výhodu spatřuje v časovém rozložení její práce, které jí umožňuje věnovat se ještě dalšímu zaměstnání.

Jaké jsou nejvýznamnější zdroje vyčerpání a zátěže pro třídní učitele?

Nejvýznamnějším zdrojem vyčerpání jsou pro Hanu špatné mezilidské vztahy s kolegy a vedením školy. Velké množství práce, která není finančně ohodnocena. Dále zmiňuje jako zatěžující chybějící zájem jak ze strany rodičů, tak i žáků.

Jaké projevy vyhoření lze pozorovat u třídních učitelů?

Hana vnímá ze strany vedení nedostatky komunikace, zájmu a ocenění „*Nikdo neocení, jakým způsobem to dělám, že to je jiný než „tady si děti napište“, když je někdo schopný a chce to dělat jiným způsobem, tak je za to akorát bít.*“ V rozhovoru se vyjadřuje často negativně, vnímá, jak se situace zhoršuje a prožívá pocity bezmoci. „*Člověk se snaží nějak komunikovat, ale to prostě nejde.*“

Jak se podepisuje vyhoření na vztahu ke třídě a roli třídního učitele?

Ve vztahu ke třídě Hana projevuje lhostejný postoj „*Měl neustále nějaký problémy, ale on si za ně mohl sám a co já pak s tím mám dělat!*“ O žácích se vyjadřuje negativně a cynicky. „*Myslela jsem, že když už jsou starší, začne to v těch jejich hlavách víc secvakávat, ale to u většiny případů nenastalo.*“ Hana má pocit, že její snaha je zbytečná a nikam nevede.

8.8.1 Třída 9.H

Ve třídě je celkem 25 žáků, z toho 15 chlapců a 10 dívek. Většina žáků docházela do této třídy i na prvním stupni.

Ve třídě je v průběhu přestávky hluk. Někteří žáci se hlasitě dohadují, jiní pobíhají, další tomu nevěnují pozornost povídají si ve dvojicích. Do třídy neustále vstupují žáci z jiných ročníků, chvíli se zdrží, případně se zapojí do diskuse a zase odchází.

Na začátku hodiny je ve třídě rozruch, po příchodu Hany se nic nemění. Hana na žáky křičí, aby se ztišili. Žáci se ztišují, ale příliš nevěnují pozornost tomu, co Hana říká. Toto se opakuje v průběhu vyučování ještě několikrát. Přibližně třetina žáků nepracuje na zadané práci a věnuje čas něčemu vlastnímu (kreslení po lavici, čtení, posílání psaníček atp.), na což Hana nereaguje, pouze na konci hodiny upozorní, že si práci zkontroluje a patřičně každého ohodnotí.

Dotazníkového šetření se účastnilo 84% žáků.

Klima ve třídě: Kvalitu kolektivu ve třídě žáci hodnotí číslem 2,190 (0-5). Atmosféra označující pocity žáků byla vyčíslena na 18,810 (5-35).

Vztahy v třídním kolektivu: V celkovém součtu se 64% žáků umístilo v kladné polovině třídy. Index kladných voleb je 3,048 a převyšuje index záporných voleb, který je 2,238.

8.8.2 Shrnutí

Hana má na svou třídu velmi negativní náhled. Stěžuje si na chování žáků. Často na žáky křičí a reaguje podrážděně. O vztahy v třídním kolektivu nejeví zájem, problémy žáků není ochotna řešit. Na třídnictví pohlíží především jako na přítěž.

8.9 Závěrečné shrnutí praktické části

Cílem praktické části bylo zjistit, jak ovlivňuje míra vyhoření třídního učitele klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu.

Výzkumné šetření prokázalo negativní dopad syndromu vyhoření třídního učitele na klima školní třídy i vztahy v třídním kolektivu. Souvislost mezi vyhořením třídního učitele, klimatem a vztahy můžeme pozorovat z hodnot uvedených v tabulkách viz níže.

Tabulka č.2 Celkové porovnání hodnot

Označení TU	Hodnoty z MBI			Třída	Počet Ž	Hodnoty z B-3				
	EE	DP	PA			kolektiv	pocity	Ž v kladné	I kladných	I záporných
TU Alena	29	4	38	6.A	24	3,350	16,905	58%	2,810	2,952
TU Blanka	39	20	36	6.B	20	1,650	19,250	55%	2,700	3,200
TU Cecílie	33	6	30	7.C	24	3,524	15,905	67%	3,381	2,381
TU Dagmar	39	6	36	7.D	18	4,000	14,412	67%	3,000	1,706
TU Eva	45	8	53	8.E	28	3,115	15,808	64%	3,154	2,731
TU Františka	32	3	39	8.F	20	3,947	11,300	70%	3,600	2,100
TU Gita	30	2	27	9.G	20	2,765	15,111	65%	3,111	1,556
TU Hana	43	19	26	9.H	25	2,190	18,810	64%	3,048	2,238

Tabulka č.3 Řazení třídních učitelů dle hodnot získaných z dotazníků MBI

Označení TU	Třída	EE		Označení TU	Třída	DP		Označení TU	Třída	PA
TU Eva	8.E	45		TU Blanka	6.B	20		TU Hana	9.H	26
TU Hana	9.H	43		TU Hana	9.H	19		TU Gita	9.G	27
TU Blanka	6.B	39		TU Eva	8.E	8		TU Cecílie	7.C	30
TU Dagmar	7.D	39		TU Cecílie	7.C	6		TU Blanka	6.B	36
TU Cecílie	7.C	33		TU Dagmar	7.D	6		TU Dagmar	7.D	36
TU Františka	8.F	32		TU Alena	6.A	4		TU Alena	6.A	38
TU Gita	9.G	30		TU Františka	8.F	3		TU Františka	8.F	39
TU Alena	6.A	29		TU Gita	9.G	2		TU Eva	8.E	53

Tabulka č.4 Řazení tříd dle hodnot získaných z dotazníků B-3

Řazení tříd dle kvality kolektivu					
Označení TU	EE	DP	PA	Třída	kolektiv
TU Dagmar	39	6	36	7.D	4,000
TU Františka	32	3	39	8.F	3,947
TU Cecílie	33	6	30	7.C	3,524
TU Alena	29	4	38	6.A	3,350
TU Eva	45	8	53	8.E	3,115
TU Gita	30	2	27	9.G	2,765
TU Hana	43	19	26	9.H	2,190
TU Blanka	39	20	36	6.B	1,650

Řazení tříd dle kladných pocitů					
Označení TU	EE	DP	PA	Třída	pocity
TU Františka	32	3	39	8.F	11,300
TU Dagmar	39	6	36	7.D	14,412
TU Gita	30	2	27	9.G	15,111
TU Eva	45	8	53	8.E	15,808
TU Cecílie	33	6	30	7.C	15,905
TU Alena	29	4	38	6.A	16,905
TU Hana	43	19	26	9.H	18,810
TU Blanka	39	20	36	6.B	19,250

Řazení tříd dle množství žáků v kladné polovině třídy					
Označení TU	EE	DP	PA	Třída	Ž v kladné
TU Františka	32	3	39	8.F	70%
TU Cecílie	33	6	30	7.C	67%
TU Dagmar	39	6	36	7.D	67%
TU Gita	30	2	27	9.G	65%
TU Eva	45	8	53	8.E	64%
TU Hana	43	19	26	9.H	64%
TU Alena	29	4	38	6.A	58%
TU Blanka	39	20	36	6.B	55%

Řazení tříd dle indexu kladných voleb					
Označení TU	EE	DP	PA	Třída	I kladných
TU Františka	32	3	39	8.F	3,600
TU Cecílie	33	6	30	7.C	3,381
TU Eva	45	8	53	8.E	3,154
TU Gita	30	2	27	9.G	3,111
TU Hana	43	19	26	9.H	3,048
TU Dagmar	39	6	36	7.D	3,000
TU Alena	29	4	38	6.A	2,810
TU Blanka	39	20	36	6.B	2,700

Řazení tříd dle indexu záporných voleb					
Označení TU	EE	DP	PA	Třída	I záporných
TU Gita	30	2	27	9.G	1,556
TU Dagmar	39	6	36	7.D	1,706
TU Františka	32	3	39	8.F	2,100
TU Hana	43	19	26	9.H	2,238
TU Cecílie	33	6	30	7.C	2,381
TU Eva	45	8	53	8.E	2,731
TU Alena	29	4	38	6.A	2,952
TU Blanka	39	20	36	6.B	3,200

Z analýz rozhovorů vyplývají následující odpovědi na formulované výzkumné podotázky.

Významnější zdroj vyčerpání a zátěže spatřují třídní učitelé v mezilidských vztazích na pracovišti zahrnující nefunkční či chybějící

komunikaci mezi dospělými, špatné vedení, pomluvy a komunikaci s rodiči. Dále shodně všichni třídní učitelé hovoří o velkém množství administrativy, kterou vnímají jako únavnou. Někteří z učitelů popisují jako vyčerpávající i práci s třídním kolektivem a chování žáků.

V závislosti na stupni vyhoření můžeme u třídních učitelů pozorovat různé projevy vyhoření. U některých jsou to pocity bezmoci, beznaděje, ztráty smyslu. Jiní trpí nedostatkem uznání či nechutí. Všichni třídní učitelé vnímají přetížení a únavu.

Ve vztahu ke třídě a roli třídního učitele se syndrom vyhoření projevuje negativním postojem k žákům, zoufalstvím či zvýšenou citlivostí. Třídní učitelé pociťují, že i přes veškeré úsilí, není možné dosáhnout změny, což může vést až k určité apatii a lhostejnému přístupu vůči třídnímu kolektivu.

9 Diskuse

V praktické části této práce jsem se věnovala výzkumu vlivu vyhoření třídního učitele na klima školní třídy a vztahy s v třídním kolektivu. Rozhovory byly zpracovány kvalitativní analýzou. Dotazníky B-3 byly analyzovány kvantitativně.

Během tvorby a realizace výzkumného šetření jsem si uvědomila některé limity, které s velkou pravděpodobností mohly tento výzkum omezit, zkreslit či ovlivnit.

Jednou z překážek ve zpracování této práce bylo poskytnutí informovaných souhlasů a ochota respondentů zapojit se do výzkumu. Třídní učitelé vykazující nejvyšší stupeň syndromu vyhoření často nebyli ochotni poskytnout rozhovor či umožnit další části výzkumu. Ovlivnění výběru výzkumného vzorku mohlo také nastat u úvodního dotazníku MBI subjektivností třídních učitelů, kteří mohli projevovat snahu jevit se společensky přijatelnějšími.

Uvědomuji si, že při některých rozhovorech se mi nepodařilo jít do takové hloubky, do jaké jsem původně chtěla. Snažila jsem se u každého respondenta zachovat svobodu ve formě a způsobu jeho odpovědi.

Další limity spatřuji ve způsobu interpretace žáků jednotlivých položek dotazníků B-3. Při administraci jsem se pečlivě snažila dodržovat postup stanovený manuálem. Ovšem při skupinovém zadávání dotazníků nelze zajistit shodný způsob interpretace všech respondentů. Proto mohlo dojít ke zkreslení odpovědí u některých žáků.

Je zřejmé, že vzhledem k nízkému počtu respondentů výzkumného vzorku nelze dané výsledky zobecňovat na celou populaci. Nicméně získané poznatky je možné využít jako inspiraci k dalším výzkumným šetřením.

Problematikami vyhoření třídního učitele a klimatem třídy se zaobírá mnoho výzkumných projektů. Avšak ke vztahu zmiňovaných témat se žádné publikace ani články nevyjadřují. Z tohoto důvodu se domnívám,

že předložená diplomová práce splnila svůj cíl, kterým bylo především poukázat na souvislost syndromu vyhoření třídního učitele s klimatem školní třídy a vztahy v třídním kolektivu.

Pokud třídní učitel trpí syndromem vyhoření, v třídním kolektivu dochází k narušování pozitivního klima a vztahů. Proto je třeba následně pracovat jak s třídním učitelem, tak s celým kolektivem třídy. Vedení školy i sami třídní učitelé by měli dbát na prevenci syndromu vyhoření, především v oblasti duševní hygieny a relaxace. Vhodné by bylo i nastavení pravidelné supervize, ve kterou budou mít učitelé skutečně důvěru. Dále je nezbytná edukace a podpora třídních učitelů v oblasti práce s třídním kolektivem. Považuji za velmi užitečné zaměřit se na třídnické hodiny a různé možnosti jejich pojetí či obsahu. Ve třídě je nutné pracovat na budování pozitivního klimatu soustavně, po celou dobu školního roku, a pravidelně využívat možnosti všeobecné primární prevence.

Závěr

Diplomová práce má za cíl poukázat na možnou souvislost mezi syndromem vyhoření u třídního učitele s klimatem školní třídy a vztahy v třídním kolektivu.

V teoretické části nejprve autorka pojednává o klimatu školní třídy. Dále charakterizuje školní třídu z perspektivy sociální skupiny a vývoj třídního kolektivu . Poté se autorka zabývá povoláním učitele, jeho osobností, potřebnými dovednostmi a rolí třídního učitele. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na syndrom vyhoření, jeho příčiny, příznaky, fáze a specifika u učitelů.

Cílem výzkumné části diplomové práce bylo zjistit, jak vyhoření třídního učitele ovlivňuje klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu. Ke zpracování autorka použila dotazníky, pozorování a polostrukturované rozhovory. Závěry výzkumného šetření prokazují negativní vliv syndromu vyhoření na třídní kolektiv ve zvoleném výzkumném vzorku, ovšem pro malý rozsah souboru, není možné výsledky generalizovat. Práce upozorňuje na danou problematiku a přináší množství poznatků, které je možné využít jako inspiraci pro další výzkumná šetření.

Seznam literatury

ANDERSON, L. W. a. PIGFORD, A. Teaching within-classroom groups + examining the role of teacher. *Journal of Classroom Interaction*. 1988, Vol. 23, No 2, p. 8-13.

BELZ, H. a. SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-71784-79-6.

BOUCHALAT, CH. a. AUGER, M. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. 121 s. ISBN 807-1789-07-0.

BRAUN, R. Dotazník B-3: Příručka. *Diagnostika vztahů v třídním kolektivu*. Praha: Audendo, občanské sdružení, 1998.

BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

DOLEŽALOVÁ, Jana. Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně-vzdělávacím procesu. In CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ, ed. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 274–278. ISBN 80-7203-064-5.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Přeložil Petr BAKALÁŘ. Praha: Portál, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7367-815-9.

FIALOVÁ, Ivana a Danuše MATÝSKOVÁ. *Klima na školách*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-420-4.

- FILOVÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-2798-3.
- FIŠER, Jan. *Z typologie osobnosti učitele*. Praha: Ústav učitelského vzdělání na Univerzitě Karlově, 1965. 22s.
- FORSYTH, Donelson R. *Group dynamics*. 5th ed. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning, c2010. ISBN 9780495599524.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika II*. Dotisk. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 978-80-85783-24-7.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-807-4090-103.
- HANŠPACHOVÁ, J. Almužna pro třídní učitele. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 2004, č. 18, 15-16. ISSN 0139-5718.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Zdeněk a Petr PIŤHA. *Návrh pojetí obecné školy*. Praha: Portál, 1993. ISBN 8085282658.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Jak být dobrý učitel: Tipy a náměty pro třídní učitele*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-39-8.
- HOPF, Arnulf. *Sociální pedagogika pro učitele: pomoc pro každý školní den ve škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. 181 s. ISBN 80-7290-053-6.
- HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko - psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-042-2149-1.
- JEKLOVÁ, M. a REITMAYEROVÁ, E. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-74-1.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KAŠPÁRKOVÁ, Jana. Některé další faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu. *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost při AV ČR, 2002, č. 3, s. 55-60. ISSN 12114669.

KEBZA, Vladimír. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.

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

KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2002. 148 s. ISBN 80-7048-043-2.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM, 2000. ITEM. ISBN 80-7204-176-2.

KOLÁŘ, Z. a VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-181-6.

KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén 2005. ISBN 80-7262-347-8

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-774-4.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. přeprac. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. 175 s. ISBN 978-80-7195-573-3.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK a Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.

LANGOVÁ, Marta et al. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. 96 s. ISBN 80-7066-613-7.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-980-9.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-807-0419-809.

MADARASOVÁ-GRECKOVÁ, A., O. OROSOVÁ a T. MADARAS. Vybrané problémy použítie sociometrie v školskej praxi. *Československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2004, **48**(3), 263-277. ISSN 0009-062x.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy, 1. část. *Pedagogická revue*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2006, **58**(1), 30-45. ISSN 1335-1982.

MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998. ISBN 80-86856-27-5.

MAREŠ, Jiří. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In: CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ, D. HOLOUŠOVÁ, ed. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS* Brno: Česká pedagogická společnost, 2003a, s. 32-42. ISBN 80-7203-064-5.

MATOUŠEK, Oldřich. 2003. *Slovník sociální práce*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.

MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Edice: Psyché. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MLČÁK, Zdeněk. 1998. Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol. In ŘEHULKA, Evžen a ŘEHULKOVÁ, Oliva, ed. *Učitelé a zdraví 1*. Brno : Pavel Křepela, 1998, s. 27–34. ISBN 80-902653-0-8.

MLČÁK, Zdeněk. 2004. Stresory a strategie zvládnání stresu v profesi vychovatelů. In ŘEHULKA, Evžen, ed. *Učitelé a zdraví 6*. Brno : Paido, 2004, s. 107–120. ISBN 80-7315-093-X.

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací hodina*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 236 s. ISBN 14-633-84.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 181 s. ISBN 80-244-0510-5.

- ORPINAS, Pamela a. Arthur M. HORNE. *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 2006. ISBN 978-1-59147-282-7.
- PAULÍK, Karel. 1998. Co obtěžuje učitele různých typů škol. In ŘEHULKA, Evžen; ŘEHULKOVÁ, Oliva, ed. *Učitelé a zdraví 1*. Brno : Pavel Křepela, 1998, s. 35–41. ISBN 80-902653-0-8.
- PAVLOVSKÁ, M. *Dramatická výchova*. Brno: CERM, 1998. 22 s. ISBN 80-7204- 071-5.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava. Společenská determinace školního klimatu. In CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ a D. HOLOUŠOVÁ. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 43-45. ISBN 80-7302-064-5.
- PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha : Triton, 2004, s. 140. ISBN 80-7254-474-8.
- POTTEROVÁ, Beverly, A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. Olomouc: Votobia, 1997. 201 s. ISBN 80-7198-211-3.
- PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-01-3.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002a. ISBN 80-9367-047-X.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002b. ISBN 80-7178-621-7.
- PRUNNER, P. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. 147 s. ISBN 80-7082-979-6.

PRUSÍKOVÁ, Regína. Kdo je třídní učitel. *Moderní vyučování*. 1997, 3(5), 6. ISSN 1211-6858.

ROLKOVÁ, H. *Rozvíjanie sociálnych zručností a kompetencií žiakov v ZŠ*. Bratislava: Veda, 2002. ISBN 80-224-0744-5.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

SMITH, E. R. a. MACKIE, D. M. *Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press, 2000. ISBN 0-86377-587-X.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělání. In CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ a D. HOLUŠOVÁ, ed. *Klima současné české školy*: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 341–349. ISBN 80-7203-064-5.

SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. s. 23-38. ISBN 80-210-0552-1.

STOCK, Ch. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3553-5.

STŘELEČEK, S. a KRÁTKÁ, J. Možnosti spolupráce středních škol. In: SVATOŠ, T. a DOLEŽALOVÁ, J., ed. *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Sborník sdělení 16. konference ČAPV: Pedagogická fakulta UHK 2.-4. září 2008. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 737-747. ISBN 978-80-7041-287-9.

SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, 2006. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-176-5.

SVOBODOVÁ, Jarmila. Utváření klimatu ve třídě a výchovné skupině. In STŘELEČEK, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD, 2004. s. 82-91, 155 s. ISBN 80-86633-00-4.

ŠVINGALOVÁ, D. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-105-8.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

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

VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Sestry v nouzi: syndrom vyhoření, lobbying, bossing*. Praha: Grada, 2011, 184 s. ISBN 978-80-247-3174-2.

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: RUP, 1992. ISBN 80-7067-161-0.

VÝROST, J. a SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.

Internetové zdroje

BONEBRIGHT, Denise A. 40 years of storming: a historical review of Tuckman's model of small group development. *Human Resource Development International* [online]. 2010, **13**(1), 111-120 [cit. 2018-03-16]. DOI: 10.1080/13678861003589099. ISSN 1367-8868. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13678861003589099>

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy*. Dotazník pro žáky. Praha: NÚPV, 2012. [cit. 2018-03-04]. ISBN 978-80-87063-79-8.

Dostupné z:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

PAYNE, Monica A. a Adrian FURNHAM. Dimensions of occupational stress in west indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology* [online]. 1987, **57**(2), 141-150 [cit. 2018-03-22]. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1987.tb03148.x. ISSN 00070998. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.2044-8279.1987.tb03148.x>

TOŠNER, Jiří a TOŠNEROVÁ, Tamara. *Burn-Out syndrom: Syndrom vyhoření: pracovní sešit pro účastníky kurzů* [online]. [cit. 2018-04-07]. Praha: Hestia, 2002. 16 s. Dostupné z: <https://www.hest.cz/cdn/public/000985.doc>

TUCKMAN, Bruce W. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* [online]. 1965, **63**(6), 384-399 [cit. 2018-04-02]. DOI: 10.1037/h0022100. ISSN 0033-2909. Dostupné z: <http://content.apa.org/journals/bul/63/6/384>

ŽIDKOVÁ, Zdeňka. *Dotazník MBI* [online]. 2013. [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: <http://zdenka-zidkova-psvz.webnode.cz/metody/>

Příloha č.1 Dotazník MBI

DOTAZNÍK MBI (upravená verze pro TU)

V tomto dotazníku zakroužkujte na škále v políčku u každého tvrzení čísla, označující (podle níže uvedeného klíče) do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky.

Míra souhlasu: **Vůbec** 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 **Velmi silně**

Tvrzení:	Škála:
Často se cítím přepracovaný/á	0 1 2 3 4 5 6 7
Na konci dne bývám hodně unavený/á	0 1 2 3 4 5 6 7
Osobně se angažuji do věcí mých žáků	0 1 2 3 4 5 6 7
Když ráno vstávám a mám před sebou celý den, cítím se unavený/á	0 1 2 3 4 5 6 7
Mívám špatný pocit, protože jsem se nezachoval(a) hezky ke svým žákům	0 1 2 3 4 5 6 7
Baví mě si se žáky povídat o jejich problémech ve třídě	0 1 2 3 4 5 6 7
Velmi dobře chápu chování svých žáků	0 1 2 3 4 5 6 7
Vnímám své žáky jako „věci“	0 1 2 3 4 5 6 7
Každodenní práce s lidmi je pro mě namáhavá	0 1 2 3 4 5 6 7
Celkem dobře si vždy poradím s problémy mých žáků	0 1 2 3 4 5 6 7
Rozumím, v čem spočívá role třídního učitele ve vztahu ke skupině / třídě	0 1 2 3 4 5 6 7
Cítím se z práce vyčerpan(a)	0 1 2 3 4 5 6 7
Myslím, že díky své práci mám dobrý vliv na jiné lidi	0 1 2 3 4 5 6 7
Od té doby, co mám toto zaměstnání, jsem méně empatický/á vůči druhým	0 1 2 3 4 5 6 7
Rád(a) dělám třídního učitele, protože jsem ve větším kontaktu se žáky	0 1 2 3 4 5 6 7
Přímá práce s lidmi je pro mne velmi náročná	0 1 2 3 4 5 6 7
Třídnictví je jen více papírování, jinak v tom nevidím smysl	0 1 2 3 4 5 6 7
Bojím se, že moje práce otupuje moje citění	0 1 2 3 4 5 6 7
Mám hodně energie do práce	0 1 2 3 4 5 6 7
Jsem zklamán(a) z mé práce	0 1 2 3 4 5 6 7
Cítím, že má práce je pro mne velmi náročná	0 1 2 3 4 5 6 7
Nezajímá mne, co se přihodí některým mým žákům	0 1 2 3 4 5 6 7
Nejdůležitější je pro mě výuka mého předmětu, třídnictví je nadstavba	0 1 2 3 4 5 6 7
Snadno vytvořím mezi žáky uvolněnou atmosféru	0 1 2 3 4 5 6 7
Po práci s mými žáky se cítím spokojený/á	0 1 2 3 4 5 6 7
V tomto zaměstnání jsem dosáhl(a) úspěchu	0 1 2 3 4 5 6 7
Pracuji z posledních sil	0 1 2 3 4 5 6 7
V těžkých situacích se umím ovládat	0 1 2 3 4 5 6 7
Cítím, že mě moji žáci viní za některé ze svých problémů	0 1 2 3 4 5 6 7
Cítím, že mě rodiče mých žáků viní za některé ze svých problémů	0 1 2 3 4 5 6 7

Příloha č.2 Výsledná tabulka dotazníků MBI

Pořadí dle EE	TU + ročník	EE	DP	PA	Pořadí dle EE	TU + ročník	EE	DP	PA
1	TU 8.X	63	42	0	51	TU 7.X	31	17	35
2	TU 7.X	61	11	21	52	TU 8.X	31	12	29
3	TU 7.X	58	38	33	53	TU 9.X	31	5	28
4	TU 8.X	55	10	46	54	TU 6.X	31	15	35
5	TU 6.X	52	6	41	55	TU 8.X	31	6	46
6	TU 7.X	52	28	28	56	TU 7.X	31	20	41
7	TU 9.X	51	33	37	57	TU 6.X	31	5	40
8	TU 8.X	51	13	33	58	TU 9.X	30	7	33
9	TU 6.X	50	14	39	59	TU 9.X	30	33	22
10	TU 9.X	49	21	36	60	TU 8.X	30	12	28
11	TU 9.X	47	12	40	61	TU Gita 9.G	30	2	27
12	TU Eva 8.E	45	8	53	62	TU 9.X	30	0	35
13	TU 7.X	44	10	30	63	TU 9.X	30	0	35
14	TU Hana 9.H	43	19	26	64	TU 8.X	30	0	35
15	TU 9.X	42	11	31	65	TU 9.X	29	10	34
16	TU 6.X	42	12	37	66	TU 6.X	29	3	41
17	TU 8.X	41	5	44	67	TU Alena 6.A	29	4	38
18	TU 6.X	41	2	42	68	TU 8.X	28	3	45
19	TU 7.X	41	16	25	69	TU 7.X	28	5	37
20	TU 8.X	40	7	33	70	TU 7.X	28	3	35
21	TU 8.X	40	5	36	71	TU 9.X	28	25	25
22	TU 6.X	40	2	42	72	TU 8.X	27	9	41
23	TU Blanka 6.B	39	20	36	73	TU 7.X	27	3	40
24	TU 8.X	39	9	29	74	TU 8.X	25	2	47
25	TU 7.X	39	13	40	75	TU 6.X	25	1	47
26	TU 6.X	39	4	38	76	TU 9.X	25	7	52
27	TU 7.X	39	9	38	77	TU 6.X	25	8	35
28	TU Dagmar 7.D	39	6	36	78	TU 8.I	23	9	40
29	TU 8.X	38	0	38	79	TU 8.J	23	4	40
30	TU 6.X	38	17	39	80	TU 6.X	22	7	45
31	TU 6.X	38	4	37	81	TU 9.X	22	7	42
32	TU 8.X	38	0	44	82	TU 7.X	22	15	41
33	TU 7.I	37	4	39	83	TU 8.X	22	20	39
34	TU 8.X	37	6	35	84	TU 6.X	21	1	45
35	TU 7.X	37	11	41	85	TU 8.X	21	2	45
36	TU 6.X	36	14	25	86	TU 9.X	21	5	32
37	TU 8.X	36	15	41	87	TU 6.X	20	0	36
38	TU 9.X	36	24	32	88	TU 9.X	19	8	42
39	TU 6.X	36	8	35	89	TU 7.X	19	14	34
40	TU 7.X	36	7	39	90	TU 8.X	16	10	42
41	TU 6.X	35	19	46	91	TU 6.X	16	5	25
42	TU 7.X	35	0	34	92	TU 8.X	14	4	44
43	TU 6.X	35	8	29	93	TU 7.X	14	0	50
44	TU 9.X	34	13	27	94	TU 9.X	13	10	45
45	TU 9.X	34	9	43	95	TU 7.X	12	5	46
46	TU 9.X	34	13	39	96	TU 8.X	11	7	47
47	TU Cecílie 7.C	33	6	35	97	TU 9.X	10	0	56
48	TU 6.X	32	10	34	98	TU 6.X	5	0	47
49	TU Františka 8.F	32	3	39	99	TU 6.X	4	3	47
50	TU 7.X	32	11	27	100	TU 9.X	4	5	38

hodnoty vykazující vysoký stupeň vyhoření

Příloha č.3 Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS ÚČASTNÍKA VÝZKUMU

Název a popis výzkumu: Vliv vyhoření třídního učitele na klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu

Jméno účastníka / účastnice:

Odpovědný výzkumník: Bc. Eliška Stěhulová

1. Já, níže podepsaná(ý), souhlasím se svou účastí ve výzkumu. Je mi více než 18 let.
2. Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cílech výzkumu, o postupech, a o tom, co se ode mě očekává.
3. Byl(a) jsem poučen(a), že na položené otázky nejsem povinna odpovídat.
4. Porozuměl(a) jsem tomu, že svou účast ve výzkumu mohu kdykoliv přerušit či odstoupit, moje účast na výzkumu je dobrovolná.
5. Souhlasím se zařazením mého rozhovoru do případných dalších výzkumů a teoretických prací s tím, že budou moje osobní data uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Při vlastním provádění výzkumu a následném zpracování mohou být osobní údaje poskytnuty jinému, než výše uvedenému subjektu, pouze bez identifikačních údajů, to je jen křestní jméno s číselným nebo abecedním kódem. Rovněž pro výzkumné a vědecké účely mohou být moje osobní údaje poskytnuty pouze bez identifikačních údajů nebo s mým výslovným souhlasem.
6. Má účast na rozhovoru při rozhovoru je bezúplatná, stejně jako jeho další využití.
7. Převzala jsem podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Datum:

Podpis účastníka / účastnice:

Podpis výzkumníka:

Příloha č.4 Výsledky dotazníků B-3 jednotlivých tříd

Kvantitativní tabulka hodnot dotazníku B-3	Třída 6.A	
Ukazatel	Hodnoty	Výsledek
Žáků ve třídě		24
Účast na testu	21	88%
Kvalita kolektivu (jak žáci třídu hodnotí)	(-0_5+)	3,350
Ve třídě je nešťastný žák	% ANO	57%
Ve třídě je žák, kterému je ubližováno	% ANO	38%
Do třídy se těším	% ANO	67%
Někdo mi pomůže s problémy	% ANO	95%
Problémy ve třídě řešíme v klidu	% ANO	62%
Pocity ve třídě CELKEM (jak se žáci ve třídě cítí)	(+5_35-)	16,905
Pocit bezpečí	(+1_7-)	3,143
Pocit přátelství	(+1_7-)	3,333
Atmosféra spolupráce	(+1_7-)	3,381
Pocit důvěry	(+1_7-)	3,476
Pocit tolerance	(+1_7-)	3,571
Žáci v kladné polovině třídy (kolik spolužáků je viděno pozitivně)	(-60_70_!) %	58%
Index pozitivity (do jaké míry hodnotí kladně ostatní)	(+ >1< -)	0,978
Index sociálního klimatu (jak naplňují své potřeby ve třídě)	(+ >1< -)	1,015
Míra empatie (jak jsou citliví vůči druhým, jak se dokáží vcítit)	(+0_100-)	0,143
Kladné volby celkem (míra přátelství ve třídě)	Počet	59
Záporné volby celkem (míra nepřátelství ve třídě)	Počet	62
Index kladných voleb celkem (míra přátelství ve třídě)	(vyšší lepší)	2,810
Index záporných voleb celkem (míra nepřátelství ve třídě)	(vyšší horší)	2,952
Sám sebe hodnotím:		
Jsem vždy v centru dění ve třídě	% ANO	4,8%
Občas se účastním a jsem o akcích ve třídě informován(a)	% ANO	61,9%
Párkrát jsem se účastnil(a), ale nebývám informován(a)	% ANO	4,8%
Zdá se, že o mou účast třídy příliš nestojí	% ANO	4,8%
O dění ve třídě nejvím zájem	% ANO	23,8%

Kvantitativní tabulka hodnot dotazníku B-3	Třída 6.B	
Ukazatel	Hodnoty	Výsledek
Žáků ve třídě		20
Účast na testu	20	100%
Kvalita kolektivu (jak žáci třídu hodnotí)	(-0_5+)	1,650
Ve třídě je nešťastný žák	% ANO	80%
Ve třídě je žák, kterému je ubližováno	% ANO	75%
Do třídy se těším	% ANO	40%
Někdo mi pomůže s problémy	% ANO	30%
Problémy ve třídě řešíme v klidu	% ANO	50%
Pocity ve třídě CELKEM (jak se žáci ve třídě cítí)	(+5_35-)	19,250
Pocit bezpečí	(+1_7-)	3,300
Pocit přátelství	(+1_7-)	3,700
Atmosféra spolupráce	(+1_7-)	4,300
Pocit důvěry	(+1_7-)	4,200
Pocit tolerance	(+1_7-)	3,750
Žáci v kladné polovině třídy (kolik spolužáků je viděno pozitivně)	(-60_70_!) %	55%
Index pozitivity (do jaké míry hodnotí kladně ostatní)	(+ >1< -)	0,939
Index sociálního klimatu (jak naplňují své potřeby ve třídě)	(+ >1< -)	0,917
Míra empatie (jak jsou citliví vůči druhým, jak se dokáží vcítit)	(+0_100-)	0,200
Kladné volby celkem (míra přátelství ve třídě)	Počet	54
Záporné volby celkem (míra nepřátelství ve třídě)	Počet	64
Index kladných voleb celkem (míra přátelství ve třídě)	(vyšší lepší)	2,700
Index záporných voleb celkem (míra nepřátelství ve třídě)	(vyšší horší)	3,200
Sám sebe hodnotím:		
Jsem vždy v centru dění ve třídě	% ANO	20,0%
Občas se účastním a jsem o akcích ve třídě informován(a)	% ANO	50,0%
Párkrát jsem se účastnil(a), ale nebývám informován(a)	% ANO	5,0%
Zdá se, že o mou účast třídy příliš nestojí	% ANO	10,0%
O dění ve třídě nejevím zájem	% ANO	15,0%

Kvantitativní tabulka hodnot dotazníku B-3	Třída 7.C	
Ukazatel	Hodnoty	Výsledek
Žáků ve třídě		24
Účast na testu	21	88%
Kvalita kolektivu (jak žáci třídu hodnotí)	(-0_5+)	3,524
Ve třídě je nešťastný žák	% ANO	38%
Ve třídě je žák, kterému je ubližováno	% ANO	10%
Do třídy se těším	% ANO	48%
Někdo mi pomůže s problémy	% ANO	81%
Problémy ve třídě řešíme v klidu	% ANO	71%
Pocity ve třídě CELKEM (jak se žáci ve třídě cítí)	(+5_35-)	15,905
Pocit bezpečí	(+1_7-)	2,952
Pocit přátelství	(+1_7-)	3,000
Atmosféra spolupráce	(+1_7-)	3,714
Pocit důvěry	(+1_7-)	3,000
Pocit tolerance	(+1_7-)	3,238
Žáci v kladné polovině třídy (kolik spolužáků je viděno pozitivně)	(-60_70_!) %	67%
Index pozitivity (do jaké míry hodnotí kladně ostatní)	(+ >1< -)	1,218
Index sociálního klimatu (jak naplňují své potřeby ve třídě)	(+ >1< -)	1,290
Míra empatie (jak jsou citliví vůči druhým, jak se dokáží vcítit)	(+0_100-)	0,048
Kladné volby celkem (míra přátelství ve třídě)	Počet	71
Záporné volby celkem (míra nepřátelství ve třídě)	Počet	50
Index kladných voleb celkem (míra přátelství ve třídě)	(vyšší lepší)	3,381
Index záporných voleb celkem (míra nepřátelství ve třídě)	(vyšší horší)	2,381
Sám sebe hodnotím:		
Jsem vždy v centru dění ve třídě	% ANO	4,8%
Občas se účastním a jsem o akcích ve třídě informován(a)	% ANO	85,7%
Párkrát jsem se účastnil(a), ale nebývám informován(a)	% ANO	4,8%
Zdá se, že o mou účast třídy příliš nestojí	% ANO	4,8%
O dění ve třídě nejvím zájem	% ANO	0,0%

Kvantitativní tabulka hodnot dotazníku B-3	Třída 7.D	
Ukazatel	Hodnoty	Výsledek
Žáků ve třídě		18
Účast na testu	17	94%
Kvalita kolektivu (jak žáci třídu hodnotí)	(-0_5+)	4,000
Ve třídě je nešťastný žák	% ANO	41%
Ve třídě je žák, kterému je ubližováno	% ANO	41%
Do třídy se těším	% ANO	94%
Někdo mi pomůže s problémy	% ANO	100%
Problémy ve třídě řešíme v klidu	% ANO	88%
Pocity ve třídě CELKEM (jak se žáci ve třídě cítí)	(+5_35-)	14,412
Pocit bezpečí	(+1_7-)	2,529
Pocit přátelství	(+1_7-)	2,706
Atmosféra spolupráce	(+1_7-)	3,353
Pocit důvěry	(+1_7-)	3,412
Pocit tolerance	(+1_7-)	2,412
Žáci v kladné polovině třídy (kolik spolužáků je viděno pozitivně)	(-60_70_!) %	67%
Index positivity (do jaké míry hodnotí kladně ostatní)	(+ >1< -)	1,404
Index sociálního klimatu (jak naplňují své potřeby ve třídě)	(+ >1< -)	1,522
Míra empatie (jak jsou citliví vůči druhým, jak se dokáží vcítit)	(+0_100-)	0,235
Kladné volby celkem (míra přátelství ve třídě)	Počet	51
Záporné volby celkem (míra nepřátelství ve třídě)	Počet	29
Index kladných voleb celkem (míra přátelství ve třídě)	(vyšší lepší)	3,000
Index záporných voleb celkem (míra nepřátelství ve třídě)	(vyšší horší)	1,706
Sám sebe hodnotím:		
Jsem vždy v centru dění ve třídě	% ANO	41,2%
Občas se účastním a jsem o akcích ve třídě informován(a)	% ANO	35,3%
Párkrát jsem se účastnil(a), ale nebývám informován(a)	% ANO	11,8%
Zdá se, že o mou účast třídy příliš nestojí	% ANO	5,9%
O dění ve třídě nejevím zájem	% ANO	5,9%

Kvantitativní tabulka hodnot dotazníku B-3	Třída 8.E	
Ukazatel	Hodnoty	Výsledek
Žáků ve třídě		28
Účast na testu	26	93%
Kvalita kolektivu (jak žáci třídu hodnotí)	(-0_5+)	3,115
Ve třídě je nešťastný žák	% ANO	77%
Ve třídě je žák, kterému je ubližováno	% ANO	23%
Do třídy se těším	% ANO	73%
Někdo mi pomůže s problémy	% ANO	96%
Problémy ve třídě řešíme v klidu	% ANO	42%
Pocity ve třídě CELKEM (jak se žáci ve třídě cítí)	(+5_35-)	15,808
Pocit bezpečí	(+1_7-)	2,308
Pocit přátelství	(+1_7-)	2,962
Atmosféra spolupráce	(+1_7-)	3,462
Pocit důvěry	(+1_7-)	3,423
Pocit tolerance	(+1_7-)	3,654
Žáci v kladné polovině třídy (kolik spolužáků je viděno pozitivně)	(-60_70_!) %	64%
Index positivity (do jaké míry hodnotí kladně ostatní)	(+ >1< -)	1,241
Index sociálního klimatu (jak naplňují své potřeby ve třídě)	(+ >1< -)	1,140
Míra empatie (jak jsou citliví vůči druhým, jak se dokáží vcítit)	(+0_100-)	0,115
Kladné volby celkem (míra přátelství ve třídě)	Počet	82
Záporné volby celkem (míra nepřátelství ve třídě)	Počet	71
Index kladných voleb celkem (míra přátelství ve třídě)	(vyšší lepší)	3,154
Index záporných voleb celkem (míra nepřátelství ve třídě)	(vyšší horší)	2,731
Sám sebe hodnotím:		
Jsem vždy v centru dění ve třídě	% ANO	19,2%
Občas se účastním a jsem o akcích ve třídě informován(a)	% ANO	23,1%
Párkrát jsem se účastnil(a), ale nebývám informován(a)	% ANO	30,8%
Zdá se, že o mou účast třídy příliš nestojí	% ANO	15,4%
O dění ve třídě nejevím zájem	% ANO	11,5%

Kvantitativní tabulka hodnot dotazníku B-3	Třída 8.F	
Ukazatel	Hodnoty	Výsledek
Žáků ve třídě		20
Účast na testu	20	100%
Kvalita kolektivu (jak žáci třídu hodnotí)	(-0_5+)	3,947
Ve třídě je nešťastný žák	% ANO	60%
Ve třídě je žák, kterému je ubližováno	% ANO	30%
Do třídy se těším	% ANO	90%
Někdo mi pomůže s problémy	% ANO	95%
Problémy ve třídě řešíme v klidu	% ANO	100%
Pocity ve třídě CELKEM (jak se žáci ve třídě cítí)	(+5_35-)	11,300
Pocit bezpečí	(+1_7-)	2,000
Pocit přátelství	(+1_7-)	2,000
Atmosféra spolupráce	(+1_7-)	2,700
Pocit důvěry	(+1_7-)	2,600
Pocit tolerance	(+1_7-)	2,000
Žáci v kladné polovině třídy (kolik spolužáků je viděno pozitivně)	(-60_70_!) %	70%
Index pozitivity (do jaké míry hodnotí kladně ostatní)	(+ >1< -)	1,382
Index sociálního klimatu (jak naplňují své potřeby ve třídě)	(+ >1< -)	1,439
Míra empatie (jak jsou citliví vůči druhým, jak se dokáží vcítit)	(+0_100-)	0,050
Kladné volby celkem (míra přátelství ve třídě)	Počet	72
Záporné volby celkem (míra nepřátelství ve třídě)	Počet	42
Index kladných voleb celkem (míra přátelství ve třídě)	(vyšší lepší)	3,600
Index záporných voleb celkem (míra nepřátelství ve třídě)	(vyšší horší)	2,100
Sám sebe hodnotím:		
Jsem vždy v centru dění ve třídě	% ANO	20,0%
Občas se účastním a jsem o akcích ve třídě informován(a)	% ANO	60,0%
Párkrát jsem se účastnil(a), ale nebývám informován(a)	% ANO	5,0%
Zdá se, že o mou účast třídy příliš nestojí	% ANO	5,0%
O dění ve třídě nejevím zájem	% ANO	10,0%

Kvantitativní tabulka hodnot dotazníku B-3	Třída 9.G	
Ukazatel	Hodnoty	Výsledek
Žáků ve třídě		20
Účast na testu	18	90%
Kvalita kolektivu (jak žáci třídu hodnotí)	(-0_5+)	2,765
Ve třídě je nešťastný žák	% ANO	67%
Ve třídě je žák, kterému je ubližováno	% ANO	39%
Do třídy se těším	% ANO	78%
Někdo mi pomůže s problémy	% ANO	72%
Problémy ve třídě řešíme v klidu	% ANO	33%
Pocity ve třídě CELKEM (jak se žáci ve třídě cítí)	(+5_35-)	15,111
Pocit bezpečí	(+1_7-)	2,222
Pocit přátelství	(+1_7-)	2,667
Atmosféra spolupráce	(+1_7-)	3,500
Pocit důvěry	(+1_7-)	4,056
Pocit tolerance	(+1_7-)	2,667
Žáci v kladné polovině třídy (kolik spolužáků je viděno pozitivně)	(-60_70_!) %	65%
Index positivity (do jaké míry hodnotí kladně ostatní)	(+ >1< -)	1,298
Index sociálního klimatu (jak naplňují své potřeby ve třídě)	(+ >1< -)	1,546
Míra empatie (jak jsou citliví vůči druhým, jak se dokáží vcítit)	(+0_100-)	0,167
Kladné volby celkem (míra přátelství ve třídě)	Počet	56
Záporné volby celkem (míra nepřátelství ve třídě)	Počet	28
Index kladných voleb celkem (míra přátelství ve třídě)	(vyšší lepší)	3,111
Index záporných voleb celkem (míra nepřátelství ve třídě)	(vyšší horší)	1,556
Sám sebe hodnotím:		
Jsem vždy v centru dění ve třídě	% ANO	16,7%
Občas se účastním a jsem o akcích ve třídě informován(a)	% ANO	44,4%
Párkrát jsem se účastnil(a), ale nebývám informován(a)	% ANO	22,2%
Zdá se, že o mou účast třídy příliš nestojí	% ANO	11,1%
O dění ve třídě nejevím zájem	% ANO	5,6%

Kvantitativní tabulka hodnot dotazníku B-3	Třída 9.H	
Ukazatel	Hodnoty	Výsledek
Žáků ve třídě		25
Účast na testu	21	84%
Kvalita kolektivu (jak žáci třídu hodnotí)	(-0_5+)	2,190
Ve třídě je nešťastný žák	% ANO	81%
Ve třídě je žák, kterému je ubližováno	% ANO	95%
Do třídy se těším	% ANO	76%
Někdo mi pomůže s problémy	% ANO	81%
Problémy ve třídě řešíme v klidu	% ANO	38%
Pocity ve třídě CELKEM (jak se žáci ve třídě cítí)	(+5_35-)	18,810
Pocit bezpečí	(+1_7-)	3,286
Pocit přátelství	(+1_7-)	2,714
Atmosféra spolupráce	(+1_7-)	4,238
Pocit důvěry	(+1_7-)	4,238
Pocit tolerance	(+1_7-)	4,333
Žáci v kladné polovině třídy (kolik spolužáků je viděno pozitivně)	(-60_70_!) %	64%
Index positivity (do jaké míry hodnotí kladně ostatní)	(+ >1< -)	1,070
Index sociálního klimatu (jak naplňují své potřeby ve třídě)	(+ >1< -)	1,197
Míra empatie (jak jsou citliví vůči druhým, jak se dokáží vcítit)	(+0_100-)	0,190
Kladné volby celkem (míra přátelství ve třídě)	Počet	64
Záporné volby celkem (míra nepřátelství ve třídě)	Počet	47
Index kladných voleb celkem (míra přátelství ve třídě)	(vyšší lepší)	3,048
Index záporných voleb celkem (míra nepřátelství ve třídě)	(vyšší horší)	2,238
Sám sebe hodnotím:		
Jsem vždy v centru dění ve třídě	% ANO	19,0%
Občas se účastním a jsem o akcích ve třídě informován(a)	% ANO	61,9%
Párkrát jsem se účastnil(a), ale nebývám informován(a)	% ANO	9,5%
Zdá se, že o mou účast třídy příliš nestojí	% ANO	4,8%
O dění ve třídě nejevím zájem	% ANO	4,8%

Příloha č.5 Hodnoty dotazníků MBI jednotlivých TU

Tvrzení	TUA	TUB	TUC	TUD	TUE	TUF	TUG	TUH
Často se cítím přepracovaný/á	6	6	4	5	6	4	4	7
Na konci dne bývám hodně unavený/á	6	6	5	5	6	6	4	3
Osobně se angažuji do věcí mých žáků	5	4	5	3	7	7	5	3
Když ráno vstávám a mám před sebou celý den, cítím se unavený/á	2	4	2	4	5	5	1	2
Mívám špatný pocit, protože jsem se nezachoval(a) hezky ke svým žákům	1	3	1	0	4	1	2	4
Baví mě si se žáky povídat o jejich problémech ve třídě	4	6	6	5	7	7	7	2
Velmi dobře chápu chování svých žáků	2	6	5	5	7	4	5	2
Vnímám své žáky jako „věci“	0	1	0	0	0	0	0	3
Každodenní práce s lidmi je pro mě namáhavá	1	4	5	4	7	3	2	6
Celkem dobře si vždy poradím s problémy mých žáků	7	4	5	5	6	5	3	3
Rozumím, v čem spočívá role třídního učitele ve vztahu ke skupině / třídě	6	5	7	6	7	6	7	3
Cítím se z práce vyčerpan(a)	5	4	5	6	6	4	5	6
Myslím, že díky své práci mám dobrý vliv na jiné lidi	6	4	5	5	7	5	3	4
Od té doby, co mám toto zaměstnání, jsem méně empatický/á vůči druhým	0	1	2	1	0	0	0	3
Rád(a) dělám třídního učitele, protože jsem ve větším kontaktu se žáky	4	1	7	3	7	2	5	3
Přímá práce s lidmi je pro mne velmi náročná	3	4	4	5	6	3	2	4
Třídnictví je jen více papírování, jinak v tom nevidím smysl	4	4	0	5	2	4	0	2
Bojím se, že moje práce otupuje moje citění	4	2	1	3	6	2	0	4
Mám hodně energie do práce	4	2	4	2	7	4	5	3
Jsem zklamán(a) z mé práce	1	3	2	2	2	1	1	4
Cítím, že má práce je pro mne velmi náročná	1	5	2	5	5	2	6	6
Nezajímá mne, co se přihodí některým mým žákům	0	6	1	1	0	0	0	4
Nejdůležitější je pro mě výuka mého předmětu, třídnictví je nadstavba	7	1	3	4	0	0	1	6
Snadno vytvořím mezi žáky uvolněnou atmosféru	4	6	2	5	6	6	3	5
Po práci s mými žáky se cítím spokojený/á	5	5	5	4	7	5	5	3
V tomto zaměstnání jsem dosáhl(a) úspěchu	5	4	4	5	7	4	2	3
Pracuji z posledních sil	4	3	4	3	2	4	5	5
V těžkých situacích se umím ovládat	5	5	5	5	6	6	1	3
Cítím, že mě moji žáci viní za některé ze svých problémů	0	6	0	0	1	0	0	2
Cítím, že mě rodiče mých žáků viní za některé ze svých problémů	0	4	2	1	1	1	2	3

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autora/ky: Bc. Eliška Stěhulová

Studijní program: Psychologie

Název práce: Vliv vyhoření třídního učitele na klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Vyšínová, Ph.D.

Rok dokončení práce: 2018

Počty znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh)

Přímé citace: 5 599

Ostatní text: 113 572

Celkový počet znaků: 119 171

Názvy souborů umístěných na doprovodném CD

Text práce ve formátu PDF:

DP_STEHULOVA_VLIV_VYHORENI_TRIDNIHO_UCITELE_NA_KLI
MA_SKOLNI_TRIDY_A_VZTAHY_V_TRIDNIM_KOLEKTIVU.pdf

Text práce ve formátu DOC nebo DOCX:

DP_STEHULOVA_VLIV_VYHORENI_TRIDNIHO_UCITELE_NA_KLI
MA_SKOLNI_TRIDY_A_VZTAHY_V_TRIDNIM_KOLEKTIVU.docx

Další soubory: Žádné

Evidenční list knihovny

Souhlasím s tím, aby má diplomová práce byla využívána ke studijním účelům.

V Praze, dne:.....

.....

Uživatel/ka potvrzuji svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci využiji ve své práci, uvedou ji v seznamu literatury a budou ji řádně citovat jako jakýkoliv jiný pramen:

Jméno, příjmení	Adresa	Datum	Podpis

**Posudek vedoucího diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Stěhulová Eliška
 Obor studia: Psychologie
 Název práce: Vliv vyhoření třídního učitele na klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu
 Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Vyšínová, PhD.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 66
 Počet stránek příloh: 12
 Počet titulů v seznamu literatury: 86

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

Metody práce

1
Vhodnost a úroveň použitých metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	1			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

	1			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

	1			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	1			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

	1			
--	---	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Autorka ve své práci popisuje negativní vliv syndromu vyhoření na klima školní třídy. Nezodpovězeným tématem zůstává, jak lze v případě tohoto jevu v dané třídě intervenovat, jak pracovat s daným učitelem a jeho třídou. Toto téma je však přirozeně natolik obsáhlé, že jeho zpracování by vysoce přesáhlo rámec práce diplomové, během diskuze očekávám alespoň naznačení možností řešení daného „problému“.

Určitým limitem práce je to, že ti učitelé, kteří vykazovali velmi vysokou míru vyhoření, odmítli další spolupráci (rozhovor, pozorování ve třídě). Bylo by velmi zajímavé mít z těchto tříd dotazníky klimatu třídy a pak zjišťovat korelace mezi testy MBI a B-3. Zde vnímám prostor pro další možnou práci (nejen autorky samotné, ale třeba i v rámci dalších diplomových úkolů, které by mohly na autorčinu práci navázat).

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Diplomová práce se zabývá vlivem vyhoření třídního učitele na klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy. Samotné téma syndromu vyhoření u učitelů je v dnešní době velmi diskutované téma, nicméně vliv syndromu vyhoření učitele na klima školní třídy zůstává opomíjen. Hlavním cílem práce bylo poukázat na souvislost syndromu vyhoření a klimatu školní třídy, což se podařilo. Z tohoto důvodu oceňuji na této práci její inovativnost, otevření nových otázek, sestavení hodnotné testové baterie a naznačení prostoru pro další výzkumné práce v dané oblasti.

Z textu práce je zřejmé zaujetí autorky pro dané téma, znalost terénu základní školy a problematiky třídnictví a školního klimatu. Nespornou výhodou, která práci dodává na hodnotě, je možnost využití zkušeností z praxe.

V teoretické části se autorka věnuje klimatu školní třídy, školní třídě jako sociální skupině, pojetí role učitele a jeho osobnosti a syndromu vyhoření. Autorka čerpá z hodnotných českých i zahraničních literárních pramenů, jen místy postrádám hlubší propojení jednotlivých citací a teoretických odstavců s přínosem vlastního vhledu do problematiky.

V rámci výzkumné části práce byla položena hlavní otázka "Jak ovlivňuje míra vyhoření třídního učitele klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu?" Za účelem jejího zodpovězení byly použity klinické metody (pozorování a rozhovory) a testové metody (dotazník pro diagnostiku třídních kolektivů B-3 a dotazník zjišťující míru vyhoření MBI), které autorce poskytly cenné materiály k analýze. Výběr respondentů autorka podrobně popisuje v sedmé kapitole, finální výzkumný vzorek tvořilo osm třídních učitelů, kteří vykazovali v testu MBI vyšší míru vyhoření a "jejich" tříd. V následujících kapitolách autorka zpracovává získané údaje ze tříd a od daných učitelů. Velmi pozitivně hodnotím kvalitativní analýzu a popis získaných dat a materiálů.


V závěrečné části práce autorka prezentuje výsledky práce: "Výzkumné šetření prokázalo negativní dopad syndromu vyhoření třídního učitele na klima školní třídy i vztahy v třídním kolektivu". Zároveň však reflektuje, že "je zřejmé, že vzhledem k nízkému počtu respondentů výzkumného vzorku nelze dané výsledky zobecňovat na celou populaci. Nicméně získané poznatky je možné využít jako inspiraci k dalším výzkumným šetřením", s čímž bez výhrad souhlasím.

Doporučení k obhajobě: doporučuji 3*

Navrhovaná klasifikace: 1

Datum, podpis:

14.9.2018



Mgr. Pavlína Vyšínová, PhD.

**Posudek oponenta diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Eliška Stěhulová

Obor studia: Psychologie

Název práce Vliv vyhoření třídního učitele na klima školní třídy a vztahy v třídním kolektivu:

Oponent* práce: doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 74

Počet stránek příloh: 12

Počet titulů v seznamu literatury: dostatečný

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

		2		
--	--	---	--	--

Oborová příslušnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

0				
---	--	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešení problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

0				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	1			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěš/a

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		2		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Jaké existují vhodné metody prevence syndromu vyhoření u učitelské profese?
Do jaké míry lze objektivizovat klima třídy?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autorka předložila k posouzení práci věnovanou problematice vyhoření u třídních učitelů. V úvodních teoretických kapitolách vymezila pojem klima školní třídy, představila třídu jako sociální skupinu, zabývala se osobností učitele a uvedla řadu typologií učitelů (otázka je, do jaké míry jsou tyto typologie funkční vzhledem ke zvolenému tématu); poté se soustředila na výklad syndromu vyhoření a jeho fáze (otázkou je, co vše lze pod tento pojem vlastně zařadit; skutečný syndrom vyhoření znemožňuje obvykle učitelům jakoukoliv výuku, jedná se tedy spíše o únavu, pocity vyčerpání, jistou omrzelost či neurotické obtíže apod.). V tzv. praktické části práce se soustředila na zjišťování klimatu školní třídy, vedla rozhovory s učitelkami základní školy a administrovala jim dotazník MBI. K závěrečnému shrnutí výzkumu je přiložena kapitola s diskusí k tématu.

Celkové hodnocení: rukopis práce je veden vzorně, bez chyb a překlepů, formulace jsou jasné, čtivé a umožňují dobrý vhled do zkoumané problematiky. Autorka v textu prozrazuje svou erudici pro vedení výzkumu a zpracování textu; má metodologický nadhled nad použitými metodami. K práci nemám vážnější kritické připomínky (snad vyjme zmíněnou diskuse o tom, co vše se dnes ne příliš šťastně zahrnuje pod syndrom vyhoření). Předložený text splňuje požadavky kladené na diplomové práce a lze jej tedy doporučit k obhajobě.

Doporučení k obhajobě: doporučuji
Navrhovaná klasifikace: výborně
Datum, podpis: 30.8.2018

doc. PhDr. Jaroslav Kořán

