

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Prevence stresu a syndromu vyhoření u učitelů základních škol

Kateřina Maxová

Bakalářská práce

Studijní program: Psychologie

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková, Ph.D.

Praha 2020

Prague College of Psychosocial Studies



Prevention of stress and burnout syndrome in primary school teachers

Kateřina Maxová

The Bachelor Thesis

Study programme: Psychology

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Lucie Vacková, Ph.D.

Prague 2020

Prohlášení:

1. Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou 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:

Podpis:

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce Mgr. Lucii Vackové Ph.D. za podporu a všem učitelkám, které poskytly rozhovory pro tuto práci.

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá prevencí stresu a syndromu vyhoření u učitelů základních škol. Teoretická část popisuje souvislosti stresu a syndromu vyhoření včetně forem a projevů s nimi spojených. Představuje specifické prostředí základních škol. Zaměřuje se na souvislosti mezi syndromem vyhoření a profesí učitele společně s možnostmi prevence stresu a syndromu vyhoření. Výzkumná část se zaměřuje na vnímání tématu syndromu vyhoření ze strany učitele. Přibližuje situace, které jsou pro učitele stresující, jeho způsoby vyrovnávání se se stresem. Představuje z pohledu učitele přístup vedení škol k tomuto tématu. Cílem práce je zmapovat a popsat vnímání stresových situací, syndromu vyhoření, individuální a externí prevence ze strany učitele.

Klíčová slova: Stres, syndrom vyhoření, pomáhající profese, školní prostředí, profese učitele, prevence

Annotation:

The bachelor thesis is focused on prevention of stress and burnout syndrome in primary school teachers. Theoretical part describes relationships between stress and burnout syndrome including their forms and manifestations. It presents the specific environment of the primary schools. It focuses on relationships between stress, burnout syndrome and teaching profession, together with the possibilities of their prevention. The research part focuses on the own teacher's perception of burnout syndrome. It describes stressful situations and ways of coping with stress in teachers. It represents approach of the school management from the teacher's point of view. The aim of presented work is to map and describe feeling of stress situations, burnout syndrome, individual and external prevention from the teacher's point of view.

Keywords: Stress, burnout, helping profession, school environment, teacher's profession, prevention

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Stres a syndrom vyhoření	9
1.1 Vymezení pojmů	9
1.2 Souvislosti stresu a syndromu vyhoření.....	10
1.3 Formy a projevy syndromu vyhoření	11
1.4 Aktuální výzkumy	13
1.5 Rizika pomáhajících profesí.....	17
2 Specifika prostředí ZŠ	19
2.1 Výchova a vzdělávání dětí	19
2.2 Multidisciplinární spolupráce.....	20
2.2.1 Učitelé a ředitel	20
2.2.2 Učitelé a školní poradenské pracoviště	21
2.2.3 Kolegové mezi učiteli.....	22
2.2.4 Učitelé a rodiče.....	22
2.3 Role a funkce školního psychologa.....	23
3 Učitel a syndrom vyhoření	27
3.1 Profese učitele	27
3.2 Psychická a fyzická zátěž v učitelské profesi	28
3.3 Faktory ovlivňující příčinu stresu a syndromu vyhoření	30
4 Prevence stresu a syndromu vyhoření	33
4.1 Zásady duševní hygieny	33
4.2 Individuální prevence.....	34
4.3 Externí prevence.....	35
VÝZKUMNÁ ČÁST	39
5 Výzkumná část	39
5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	39
5.2 Výzkumný soubor	39
5.3 Metodika výzkumu.....	40
5.4 Metoda analýzy dat	42
5.4.1 Vlastní předporozumění	44
6 Analýza výsledků výzkumného šetření	45

6.1	Téma č. 1: Vnímání stresu	45
6.2	Téma č. 2: Pohled na syndrom vyhoření.....	46
6.3	Téma č. 3: Prožívání stresových situací	48
6.4	Téma č. 4: Inkluze	51
6.5	Téma č. 5: Individuální prevence.....	53
6.6	Téma č. 6: Externí prevence.....	54
6.7	Téma č. 7: Vnímání práce	56
6.8	Téma č. 8: Komunikace	58
6.9	Téma č. 9: Přání / doporučení	61
7	Závěr a shrnutí výzkumného šetření.....	64
7.1	Diskuse	67
	Závěr	69
	Seznam literatury	70
	Příloha č. I.....	1
	Otázky k rozhovoru.....	1
	Příloha č. II.....	2
	Informovaný souhlas.....	2
	Příloha č. III	3
	Rozhovor č. 1 – Alice	4
	Rozhovor č. 2 – Blanka.....	8
	Rozhovor č. 3 – Cecílie.....	11
	Rozhovor č. 4 – Daniela.....	14
	Rozhovor č. 5 – Eva.....	17
	Rozhovor č. 6 – Filipa.....	19
	Bibliografické údaje.....	25

Úvod

Bakalářská práce se zabývá tématem prevence stresu a syndromu vyhoření u učitelů základních škol. Profese učitele sebou nese nároky nejen na znalosti, ale také na důležité vlastnosti a osobní předpoklady. Z praxe je patrné, že jsou učitelé vystavováni náročným situacím, co se týče výuky žáků, komunikace s rodiči a splnění požadavků od vedení školy. Výše zmíněné situace mohou být pro některé učitele stresující či až vyústit v syndrom vyhoření. Bakalářská práce je proto zaměřena nejen obecně na stres a syndrom vyhoření, ale také na tuto problematiku v souvislosti s profesí učitele.

Vzhledem k výše zmíněným faktorům jsem se rozhodla do tohoto tématu blíže nahlédnout. Zároveň jsem měla během praxe možnost se setkat mnoha učiteli. I z tohoto důvodu mě zajímalo, jakým způsobem učitelé k uvedenému tématu přistupují.

V teoretické části jsou představena důležitá témata a pojmy, jako jsou: stres, syndrom vyhoření a souvislosti těchto pojmů. Teoretická část také prezentuje zahraniční a české výzkumy, které se tématem zabývají. Dále pojednává o specifikách prostředí základních škol, představuje souvislosti profese učitele a syndromu vyhoření a nahlíží do tématu prevence stresu a syndromu vyhoření.

Praktická část je věnována kvalitativnímu výzkumu prevence stresu a syndromu vyhoření u učitelů základních škol. Použitou výzkumnou metodou jsou polostrukturované rozhovory, které jsou následně zpracovány tematickou analýzou. Výzkum mapuje, jaké je povědomí učitelů základních škol o syndromu vyhoření a jaké situace vnímají učitelé jako stresující. Výzkum také nahlíží na způsoby, kterými se učitelé vypořádávají se stresem v zaměstnání. V další části se výzkum zabývá otázkami, zda jsou učitelům nabízena preventivní či podpůrná opatření v těchto oblastech a jak učitelé nahlízejí na poskytovanou podporu ze strany zaměstnavatele.

Cílem bakalářské práce je zmapovat povědomí učitelů o syndromu vyhoření. Prozkoumat, jaké situace jsou pro učitele stresující, případně jak se s těmito situacemi vyrovnávají. Získat pohled ze strany učitelů na přístup vedení škol k dané problematice.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Stres a syndrom vyhoření

1.1 Vymezení pojmů

Jako první vymezil burnout syndrom (syndrom vyhoření) Freudenberger (1974). Hovoří o něm jako o opotřebením nebo vyčerpání z důvodů nadměrných nároků na energii a sílu člověka. Dochází k vyčerpání zdrojů, které jsou doprovázeny různými symptomy a ztrátou charismatu. Nastávají obvykle jeden rok po nástupu do pracovní pozice. Nejpoužívanější současné vymezení uvádějí Maslach & Leiter (2016a) – vyhoření je definováno především třemi hlavními složkami: vyčerpáním, cynismem a profesionální neúčinností. Oproti tomu Montero-Marín et al. (2009) uvádějí vyhoření jako psychosociální syndrom, který zahrnuje pocity emocionálního vyčerpání, depersonalizace a sníženého osobního úspěchu v práci. Kaschka et al. (2011) zmiňují vyhoření jako spojení značného subjektivního utrpení, zdravotních problémů a sníženého výkonu nebo úspěchu v práci. Isahk et al. (2009) vymezují vyhoření jako triádu emocionálního vyčerpání, depersonalizace a pocitu sníženého osobního úspěchu. Odráží se na základě komplexní interakce mezi environmentálními stresory, genetickou zranitelností a stylech zvládání zátěže (coping styles). Shirom & Melamed (2006) uvádějí vyhoření jako konstrukt vztahu k pocitům fyzického, emocionálního a kognitivního vyčerpání jednotlivců, které vyplývá z chronického vystavení stresu z povolání.

Vyhoření neboli burnout syndrom zahrnuje obecné vyčerpání organismu, které je doprovázeno psychickými i fyzickými obtížemi. Toto vyčerpání pramení především z osobního neúspěchu, který souvisí s pracovními podmínkami. Nezbytnými faktory pro vypořádání se s těmito obtížemi jsou vnitřní a vnější stresory doprovázené copingovými strategiemi.

Endokrinolog Selye (1936) uvádí stres jako „obecný adaptační syndrom“ (GAS), který zahrnuje tři fáze: poplach, odpor a vyčerpání. Folkman & Lazarus (1984) zmiňují psychologický stres jako zvláštní vztah mezi osobou a prostředím, přičemž tento vztah může překročit možnosti osoby a ohrozit tak její psychickou pohodu (well-being). Krivohlavý (1998) hovoří o stresu v souvislosti se záporným emocionálním prožitkem, který je doprovázen souborem změn (biochemické, fyziologické, kognitivní a behaviorální povahy). Tyto změny připravují jedince na situaci ohrožení nebo uklidnění v případě záporného prožitku. Pešek & Praško (2016) prezentují stresory jako spouštěče

samotného stresu, který je občasně uváděn jako přetížení lidského organismu. Toto přetížení může vznikat uvedením jedince do pohotovostního režimu, ve kterém reaguje způsoby „útok“ a „útěk“. V případě neúspěšného vyhodnocení se dostává jedinec do stavu téměř nulové aktivity a ustrnutí. Nezbytnou úlohou stresu je uvádět jedince do stavu pohotovosti v případě ohrožení života. Dále autoři používají rozdělení stresu na „eustres“ a „distres“. Přičemž „eustres“ zahrnuje události a věci, které jedince naplňují a přináší mu povzbuzení (práce, cestování, narození dítěte, výhra velkého obnosu, svatba) oproti tomu „distres“ vyznačuje události, nad kterými jedinec nemá plně kontrolu, objevují se nečekaně a vzbuzují především negativní emoce (konflikty, hádky, úmrtí, propuštění ze zaměstnání).

1.2 Souvislosti stresu a syndromu vyhoření

Stres a syndrom vyhoření se navzájem ovlivňují a propojují. Je nezbytné brát v potaz oba tyto činitele. Stres je způsoben několika faktory (stresory), které ovlivňují jeho míru. Vysoká míra opakovaného stresu může mít dopad na vznik syndromu vyhoření.

Například Urbanovská (2011) označuje za stresory všelijaké situace, předpoklady a stimuly, které jsou pro jedince nějakým způsobem zatěžující a otevírají stresovou reakci a jsou považovány za hrozbu pro psychický nebo fyzický klid. Jedná se například o pracovní stresory, nejvíce pak trvalý neboli chronický stres. Emocionální zainteresovanost a očekávání, která nejsou naplněna, jsou považovány za největší zdroje syndromu vyhoření. Dále Kebza & Šolcová (2013) uvádějí jako původce vzniku syndromu vyhoření spojení několika vlivů jako jsou stresy (pracovní, chronický), ztráta vůle a smysluplnosti činnosti, kterou provází prohlubující demotivace a smíření. Důležitou souvislost stresu a syndromu vyhoření představují Maslach & Leiter (2016a). Vyčerpání přináší pocity nulových rezerv emocionálních a fyzických zdrojů. Jedinci se cítí velice vyčerpaní a bez jakékoli zásoby síly. Chybí jim dostatek energie, aby mohli čelit a odolávat dalším vlivům z okolí. Toto vyčerpání představuje základní stresový rozměr pro syndrom vyhoření.

Korzack et al. (2010) shrnují souvislost syndromu vyhoření se subjektivním utrpením, zdravotními problémy a sníženou schopností efektivit práce. Pracovní stres zvyšuje tyto náklady, které je potřeba vydávat. Výzkumníci zaznamenávají výrazný nárůst předepisování psychotropních léků a nárůst pracovní neschopnosti z důvodů psychologických poruch. V souvislosti s rostoucí prevalencí psychiatrických poruch

a souvislostí individuálních sociálních a národně ekonomických důsledků vysvětlují autoři důležitost diagnostiky a diferenciální diagnostiky syndromu vyhoření. Rovněž Kohoutek & Řehulka (2011) hovoří o „primární psychotraumatizaci“, kterou uvádí jako jednu z nejvýznamnějších v intenzitě prožívání. V největším měřítku má stres vliv na psychickou a emocionální pohodu jedince. Organismus na dlouhodobý stres reaguje aktivací složek nervového a hormonálního systému. V případě akutní a neustávající „primární traumatizace“ může nastat vyčerpání organismu a dojít až k syndromu vyhoření.

Souvislost stresu a syndromu vyhoření spočívá především v množství a intenzitě projevů či reakcí, které ke stresu vedou.

1.3 Formy a projevy syndromu vyhoření

Křivohlavý (2001) rozlišuje subjektivní a objektivní příznaky vyhoření. V souvislosti se subjektivními příznaky hovoří o nadměrné únavě, nízkém sebevědomí a sebepojetí, které vyplývá z vnitřního pocitu nízké pracovní kompetence – tedy schopnosti něco vykonávat. Příznaky také zahrnují obtížnost s koncentrací, větší míru podrážděnosti a negativnosti vůči okolí. Jedinec prožívá nicotný stav, který provází minimum pozitivní nálady, energie a zájmu. Zažívá obtížnost v rozhodování a zahájení činnosti, má pocit bezradnosti a bezmocnosti. Ztrácí veškerou pohodu a klid, je v neustálém napětí bez naděje a představ lepšího žití. Objektivní příznaky provází dlouhodobé snížení celkové výkonnosti jedince. Tento příznak by měl být snadno vnímán okolím - tedy rodinou, kolegy či pacienty / klienty / žáky. Důležité je, že vyhoření se neprojevuje u všech jedinců stejným způsobem a intenzitou. Významnou roli zde hrají osobní charakteristiky (zabraňují projevu syndromu vyhoření nebo usnadňují jeho propuknutí).

Maslach & Leiter (2016b) mimoto uvádějí, že každá ze tří dimenzí syndromu vyhoření – vyčerpání, depersonalizace a neúčinnost se vyznačují jednotlivými projevy. Dimenze vyčerpání je popsána jako opotřebením, ztráta energie, celkové oslabení a únava. Cynismus, dříve nazýván depersonalizace, je popisován jako negativní a nevhodné postoje vůči klientům. Také jako podrážděnost, ztráta idealismu a stažení se z kontaktů. Neúčinnost doprovází projevy sníženého osobního výkonu, nízkou produktivitu, morálku a neschopnost vyrovnat se s běžnými obtížemi.

Psychické, fyzické a sociální projevy syndromu vyhoření popisují Kebza & Šolcová (2003). Psychické příznaky se vyznačují nadměrným úsilím, při kterém

se nedostává uspokojení. Převládá pocit komplexní a psychické únavy – emoční a motivační úroveň klesá až k vyčerpání. Nastává potlačení aktivních impulzů, tvůrčích a samovolných myšlenek. Převažuje smutná až depresivní nálada, ztráta smysluplnosti a zvýšení frustrace. Negativní emoce se dostávají do popředí veškerého myšlení a činnosti – dochází k pochybnostem o významu a smyslu vlastní osoby. Objevuje se negativní, bezohledné až agresivní chování k osobám, s nimiž jedinec pracuje. Výrazný pokles zájmu o dosavadní profesní činnost je provázen negativní kritikou ze strany jedince. Dochází k citlivosti vůči vlastní osobě, která je spojena s pocitem nedostatku uznání od ostatních. Činnost se ustálí v opakujících se rituálech a stereotypch, které pomáhají jedinci minimálně fungovat.

Fyzické příznaky dle Kebzy & Šolcové (2003) provází celkové vyčerpání jedince, netečnost a oslabení. Střídají se rychlé fáze únavy a energie. Mezi tělesné projevy se řadí bolesti hlavy, srdce a svalů, objevují se poruchy dýchání, krevního tlaku, spánku a zažívání. Zvyšuje se náchylnost k nejrůznějším závislostem. Tělo se potýká s celkovým napětím a narušením rovnováhy.

Sociální vztahy jsou dle Kebzy & Šolcové (2003) zasaženy především ztrátou veškerého zájmu o druhé, zejména se tedy jedná o vztahy v pracovním prostředí. U jedinců s dříve vysokou mírou empatie tato schopnost velice výrazně klesá. Naopak narůstá množství konfliktů, které jsou vyvolávány nezájmem, lhostejností a apatií vůči okolí.

Jeklová & Reitmayerová (2006) uvádějí jako nejčastější projevy syndromu vyhoření podobně jako předchozí autoři fyzické a emoční vyčerpání, celkovou únavu, podrážděnost, nedůvěru vůči ostatním, sklony k depresivní náladě, celkový negativistický postoj k práci a bezohlednost vůči klientům. Autorky krom toho upozorňují na zohledňování míry a souvislosti těchto projevů – obecně se únava spojuje s určitým psychickým nebo fyzickým výkonem, avšak v případě vyhoření se jedná o únavu, kterou provází pocity neúspěchu a bezradnosti, při které se po běžném odpočinku úleva nedostaví.

Autorky Jeklová & Reitmayerová (2006) dále rozdělují faktory, které mohou ovlivnit syndrom vyhoření na vnější a vnitřní, kdy vnější faktory vycházejí především ze situace a souvislostí, ve kterých se jedinec aktuálně nachází. Mezi vnější faktory zahrnují: pracovní podmínky, kde jedinec pracuje, jaké má jedinec osobní zázemí, rodinný okruh a společnost ve které se pohybuje. Vnitřní faktory mohou být: celková

kondice organismu jedince jak psychická tak fyzická, jeho osobnostní nastavení, které souvisí se schopností reagovat v určitých situacích.

Matoušek (2003) na rozdíl od předchozích autorů, zmiňuje také jako projev syndromu vyhoření vyhýbavost vůči klientům/pacientům, kdy se klient mění z člověka na „případ“ či „příznak“. Dále autor zdůrazňuje potřebu setrvávat u zavedených a stanovených postupů, což zároveň přináší ztrátu kreativního, emočního a empatického myšlení vůči klientům/pacientům. Více energie je poté věnováno mimopracovním aktivitám. Směr pracovní činnosti je následně upínán k výdělku, povýšení a výhodám, které ze zaměstnání plynou, nikoliv na potřeby klienta/pacienta. Častěji se u lidí zasažených syndromem vyhoření objevuje pracovní neschopnost a žádost o neplacenou dovolenou. Výjimečně může dojít až k zneužití klienta/pacienta.

1.4 Aktuální výzkumy

Následující kapitolu věnuji aktuálním výzkumům, které se týkají stresu a syndromu vyhoření u učitelů. Výzkumy v oblasti stresu a syndromu vyhoření jsou v současnosti aktuálním tématem jak v řadě zemí tak i u nás. Ve výzkumech (zahraněních i českých) se setkáváme se špatnou informovaností učitelů, nedostatečnou psychickou a fyzickou odolností jedinců a vysokou mírou stresu, která může vést k syndromu vyhoření. V neposlední řadě také s vysokými nároky, které jsou kladeny na jedince.

García-Carmona et al. (2019) nastiňují výzkum syndromu vyhoření u učitelů středních škol. Učitelé středních škol jsou jednou z profesních skupin, která představuje nejvyšší úroveň pracovní neschopnosti kvůli stresu na pracovišti. Učitelé středních škol získávají v tomto ohledu relativně malou výzkumnou pozornost. Práce zkoumá možné rozdíly v prevalenci stanovené různými měřícími nástroji ve třech dimenzích. Výzkum je proveden systematickou revizí a metaanalýzou vědecké literatury, která se týká této oblasti. Výsledky ukazují, že učitelé středních škol jsou vystaveni vysokému riziku syndromu vyhoření, který je dle těchto výsledků způsoben těžkým emočním vyčerpáním, vysokou úrovní depersonalizace a nízkou úrovní osobního výkonu. Kromě toho existují statisticky významné rozdíly mezi různými použitými měřícími nástroji. Autoři hovoří o potřebě vyvinout pedagogické programy, aby se snížilo či předešlo jeho dopadu.

Carloto & Câmara (2019) prezentují výzkum syndromu vyhoření u učitelů základních škol. Autoři hovoří o syndromu vyhoření jako o psychosociálním fenoménu, který je projevem několika krizí a dezorientace ve společnosti, která v průběhu let

vystavuje mnoho pracovních odvětví přílišnému napětí. Učitelská profese je v současném pracovním kontextu vystavena velkému množství psychosociálních stresorů. Cílem v této studii bylo identifikovat prevalenci a prediktory syndromu vyhoření v náhodném vzorku 679 brazilských učitelů z 37 veřejných základních škol. Využitými výzkumnými nástroji byly v tomto případě: španělský inventář měřící vyhoření, baterie hodnocení psychosociálního rizika a dotazník k posouzení sociodemografických profesních proměnných. Výsledky studie k závěru poukazují, že prediktory syndromu vyhoření jsou významné proměnné, k nimž náleží: autonomie jedince, role konfliktu, role dvojjazyčnosti, přetížení, sociální podpora a mezilidské konflikty. Výsledky také ukazují na prediktorové modely syndromů vyhoření. Tyto modely jsou složeny z psychosociálních rizik odvozených od typu činnosti a interpersonálních rizik s důrazem na proměnné: sociální podpora a přetížení, které jsou přítomny ve všech dimenzích. Z těchto výsledků následně vyplynuly návrhy na další studie a důsledky pro praxi.

Taddei et al. (2017) hovoří ve svém výzkumu o syndromu vyhoření u učitelů jako o rostoucím jevu, který může výrazně snížit kvalitu života učitelů i studentů. Mnoho studií konceptualizovalo výuku učitelů jako povolání s vysokým kontaktem a zaměřením na emoční vyčerpání. Jako klíčovou dimenzí stresu v syndromu vyhoření byl zdůrazněn vztah se studenty. V tomto článku představují autoři ordinální nástroj (TSS-Sr) k měření stresu učitelů v souvislosti interakce s jejich žáky. Nástroj poskytuje psychometrickou charakteristiku této stupnice. Výsledky studie podporují model měření sociálního stresu učitele, který je založen na čtyřech dimenzích, vycházejících od studentů: verbální agrese, nechuť, trapné reakce a náročné požadavky. Nadále se diskutuje o použití tohoto nástroje a případných důsledcích.

Molero et al. (2019) uvádějí vliv emoční inteligence a syndromu vyhoření na blaho učitelů. Emoční inteligence se stala klíčovým faktorem ve vzdělávacím prostředí. Schopnost emoční inteligence usnadňuje a přispívá k duševní pohodě učitelů, a proto podporuje proces výuky a učení. Odborníci na vzdělávání jsou pod neustálým stresem. Neustálý stres je způsoben velkým počtem sociálních interakcí, novými dovednostmi a pracovní zátěží. Studie představuje systematický přehled, jemuž se věnuje zvláštní pozornost ve vědecké literatuře, která kombinuje emoční inteligenci a syndrom vyhoření v pracovním výkonu učitelů jako základní faktory v práci učitelů na různých stupních vzdělávání, mající vliv na kvalitu vyučovacího procesu. Z databáze Web of Science bylo pro tuto studii získáno 36 vědeckých článků, které byly publikovány v období 2005 až 2017. Mnoho studií ukazuje, že učitelé stále častěji pociťují vysokou úroveň stresu, která

ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Následně je podstatný také význam rozvoje emoční inteligence, jenž pomáhá zabránit výskytu těchto negativních pocitů. Závěry studie poukazují, že emoční inteligence, která by se měla rozvíjet u učitelů, protože dává jednotlivci schopnost regulovat své emoce a činí ho tím silnějším v případech rozhodování v každodenních a situačních procesech, je klíčovým faktorem pro úspěch ve vzdělávání. Pozitivním posílením emoční inteligence jsou ve výsledku sníženy úrovně stresu a úzkosti, toto snížení předchází pocitům frustrace před profesní realizací, což vede ke zlepšení pedagogické praxe, zdraví a duševní pohodě učitelů.

Smetáčková et al. (2019) prezentují výzkum souvislosti syndromu vyhoření u učitelů českých škol. Cílem studie bylo odhalit úroveň syndromu vyhoření, jaké jsou copingové strategie učitelů a jakou mají soběstačnost. Následně se výzkum zabývá vzájemnými vztahy mezi učiteli na základních školách v České republice. Soubor se skládal z 2394 učitelů a měření bylo prováděno pomocí Shirom - Malamed Burnout Measure, SVF 78 (copingové strategie) a USE (samostatnost učitele). Autoři předpokládali, že učitelé s vyšší mírou soběstačnosti by upřednostňovali pozitivní copingové strategie a učitelé s nižší mírou soběstačnosti by preferovali negativní copingové strategie. Dále se předpokládalo, že učitelé s vyšší mírou soběstačnosti a pozitivními copingovými strategiemi budou vykazovat nižší míru syndromu vyhoření. Právě proto, že pozitivní copingové strategie jsou součástí odborných kompetencí, předpokládalo se, že soběstačnost predikuje silněji syndrom vyhoření než copingové strategie. Výsledky studie ukázaly vysokou prevalenci syndromu vyhoření – 19% s výrazným projevem syndromu vyhoření a 65% prokázalo riziko pro vznik syndromu vyhoření. Učitelé s vyšší soběstačností upřednostňovali pozitivní copingové strategie před negativními a naopak. Učitelé s vyšší soběstačností a pozitivními strategiemi vykazovali nižší míru syndromu vyhoření. Spojení mezi copingovými strategiemi a syndromem vyhoření bylo významné, avšak spojení negativních strategií a syndromu vyhoření bylo silnější.

Ptáček et al. (2018) uvádějí výzkum souvislosti syndromu vyhoření a životního stylu učitelů českých základních škol. Učitelská profese je spojena s velkou psychickou zátěží. Tato zátěž může vést k profesionální neefektivnosti, únavě, vyhoření, ale také k rozvoji příznaků některých duševních poruch. Vývoj právě těchto poruch bývá obvykle podporován nezdravým životním stylem. Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na anamnestickou část, výuku a životní styl. Dále se soubor psychologických dotazníků zaměřil na příznaky syndromu vyhoření a mechanismů zvládnání stresu. Výsledky od 2394

učitelů odhalily, že 53,2% učitelů uvedlo svou práci jako zdroj dlouhodobého stresu, kdy tento stres dále vede až k syndromu vyhoření. Pouze 16% učitelů nevykazuje žádný syndrom vyhoření. Výzkum dále hovoří o spojení vyhoření učitelů s jejich životním stylem. Učitelé, kteří nemají jasnou rovnováhu mezi pracovním a soukromým životem, trpí vyšší mírou vyhoření. Ukázalo se, že řádný odpočinek a pravidelný režim spánku je dalším významným prediktorem. Dále syndrom vyhoření výrazně koreluje s depresí, znepokojivé zjištění poukázalo na 15,2% učitelů, kteří vykazují mírnou až těžkou depresi. V závěru studie je kladen důraz na nepodceňování syndromu vyhoření a větší důraz na informovanost učitelů v této oblasti. Školy by se měly snažit zajistit, aby jejich zaměstnanci měli dostatek času na osobní a rodinný život. Studie poukazuje, že syndrom vyhoření je spojen s faktory, které učitelé mohou ovlivňovat sami, a proto je důležitá jejich informovanost v oblasti prevence. Tuto prevenci může provádět škola sama nebo i samotní učitelé.

Kohoutek & Řehulka (2011) nastiňují výzkum, který se zabývá psychologickým výzkumem stresorů učitelů základních a středních škol. Diskutují výsledky ze starších výzkumů a následně prezentují výsledky vlastní práce z roku 2009, ve které se zaměřili na stres středoškolských učitelů způsobených žáky. Výsledky výzkumu ukazují, že více jak polovina zkoumaných učitelů se během dosavadní práce setkala s vážnou stresovou situací kvůli problémovým žákům. Tento typ stresu a psychického traumatu se vyskytuje během sociální komunikace se žáky s obtížným chováním a poruchami chování a v situacích, kdy si žáci projdou nějakým úrazem.

Verešová & Malá (2012) představují výzkum stresu, proaktivních copingových strategií a self-efficacy (sebeúčinnost) učitelů. Studie poukazuje na vzájemné vztahy stresu zkušeného učitele (v oblastech kognitivních, emočních, fyzických a sociálních) s copingovými strategiemi (proaktivní, reflexní, strategické, preventivní, hledání instrumentální a emoční podpory, vyhýbání) a sebevědomím učitelů. Předpokladem u 291 učitelů Slovenské republiky byl značný pozitivní vztah mezi proaktivními strategiemi a soběstačností. V souvislosti se stresem bylo zjištěno, že čím více učitelů dává přednost proaktivním strategiím, tím menší je úroveň jejich stresu ve všech sledovaných oblastech. Dalším předpokladem byla naopak značná negativní korelace mezi soběstačností a prožíváním stresu a rovněž ve všech sledovaných oblastech. Oba předpoklady byly ve výzkumu potvrzeny. Uvedené skutečnosti ukazují významnou soudržnost osobních charakteristik a rysů spojených s účinným zvládnutím stresu na všech jeho úrovních - kognitivní, emoční, fyzické a sociální.

Výše uvedené výzkumy poukazují na úzké souvislosti emočního vyčerpání, stresu a syndromu vyhoření. Učitelé, kteří jsou vystavováni vyšší míře stresu ve školním prostředí a nepoužívají copingové strategie, mohou snadněji dojít k syndromu vyhoření.

1.5 Rizika pomáhajících profesí

Pomáhajících profesí je mnoho, a proto je třeba brát ohled na psychickou pohodu právě v této oblasti. Učitelská profese se pojí hned s několika riziky, jenž mohou vést až k syndromu vyhoření. Když se řekne pomáhající profese, pravděpodobně si každý z nás představí sociální a lékařskou sféru. Je pravda, že tyto dvě sféry jsou nejčetnější a zároveň hodně obsáhlé, můžeme se však setkávat s dalšími oblastmi, ve kterých je „pomáhání“ nedílnou součástí.

Kupříkladu Kebza & Šolcová (2003) řadí mezi pomáhající profese nejen lékaře a sociální pracovníky, ale také například advokáty, manažery, dispečery, řidiče, psychology, piloty, poradce, účetní, ošetřovatelky, duchovní pracovníky, sportovce, umělce, pojišťovací agenty, dealery, příslušníky ozbrojených sil, poštovní doručovatele a v neposlední řadě učitele všech stupňů škol.

Matoušek (2003) nastiňuje v souvislosti s pomáhajícími profesemi dva typy pomoci: prvního a druhého stupně. „Pomáhání prvního stupně“ se týká především pracovníků v sociální sféře, psychiatrických a psychologických pracovníků, manželských poradců apod., od těchto pracovníků je očekáváno být nápomocen v emočních a sociálních problémových oblastech. „Pomáhání druhého stupně“ zahrnuje pracovníky, kteří jsou specializovaní ve svých oborech a zároveň dodávají oporu v obtížných situacích (emocionální a sociální). Mezi tyto pracovníky patří například lékaři, kteří pomáhají pacientům nejen s vyléčením určité choroby, ale také s mírněním či překonáním bolesti a procházením celkovou léčbou. Dalšími pracovníky jsou například učitelé, kteří samozřejmě především učí, ale součástí jejich práce je také opora a pomoc dětem v případech potřeby v emočních a sociálních aspektech.

Kebza & Šolcová (2003) dále také hovoří o nárůstu syndromu vyhoření v pomáhajících profesích v souvislosti s nároky společnosti, které se neustále zvyšují. Mezi tyto nároky zařazují: zrychlené životní tempo, vyšší ekonomické nároky, spotřebně orientovanou společnost, jenž způsobuje nároky na sociální a emoční zázemí jedince. Důležitým faktem je prodloužení délky života, která způsobuje dlouhodobější nutnost čelit těmto nárokům. Významnou příčinou syndromu vyhoření je každodenní a všední setkávání se stresem, jenž se mění v chronický a nebezpečný. Předpoklad pro syndrom

vyhoření z pracovní sféry pouhého kontaktu s lidmi se dnes již nebere jako jediný důvod pomáhající profese. Dnes je kladen vysoký důraz nejen na kontakt s lidmi, ale zejména i na vysoký, neklesající a dlouhodobý pracovní výkon, při kterém se netoleruje možnost odpočinku, úlevy a chybování. Velkým rizikem je devastace vztahu k dříve naplňující a oblíbené profesi. Jedince provází pocity marnosti, negativní myšlenky a cynický postoj k ostatním. Psychický stav jedince provází emocionální vyčerpání, ztráta zájmu, úzkosti, deprese, nízké sebevědomí a hostilní chování k dřívější profesi.

V pomáhajících profesích by měl pracovních dle Matouška (2003) zastávat také určité dovednosti a předpoklady. Mezi tyto dovednosti a předpoklady zařazuje například: inteligenci a fyzické schopnosti, atraktivitu, spolehlivost a bezpečnost, dovednosti v komunikaci, aktivní naslouchání, větší schopnost vcítění se – empatii. Za největší riziko v pomáhající profesi označuje právě syndrom vyhoření. Rizika profese a syndromu vyhoření také bývají spojená se špatným osobnostním nastavením či nevyhovujícími specifiky pracoviště jako jsou: nedostatečná pozornost od vedení, nezaučení zkušenějším kolegou, nepřítomnost podmínek pro osobní rozvoj, absence supervize, nemožnost porady se zkušenějším kolegou, nemožnost diskuse nad obtížnými situacemi, přítomnost soupeření mezi kolegy, rivalita mezi pracovníky a zatahování klientů/pacientů do osobních sporů a přítomnost vysoké kontroly personálu.

V těchto souvislostech Hricová & Lovaová (2018) hovoří ve svém výzkumu o pomáhajících profesích, kdy zaměstnancům v této oblasti hrozí zvýšené riziko stresu, syndromu vyhoření a dalších negativních důsledků, které vyplývají z pomoci. Studie představuje pracovníky pomáhajících profesí, kteří vykazují zvýšené příznaky stresu, emočního vyčerpání a syndromu vyhoření. Mezi psychosociální charakteristiky uvádějí autoři profesi jako takovou, délku praxe, hodiny skutečné práce s klientem a věk rizikových skupin.

Pomáhající profese je zároveň i životním posláním, ve které se můžeme setkávat s obtížnými překážkami. Tato profese ukazuje velkou míru obětavosti, ale také zranitelnosti v souvislosti s vystavováním se stresu, který může vést až ke zmiňovanému syndromu vyhoření. Mezi pomáhající profese řadíme také pedagogy, kteří mají na starosti vzdělávání dětí. V následující kapitole se věnuji specifickému prostředí základních škol, ve kterém se pedagogové pohybují.

2 Specifika prostředí ZŠ

2.1 Výchova a vzdělávání dětí

Rámcový vzdělávací plán (RVP) MŠMT (2017) – uvádí pojetí základního vzdělání dětí v prostředí základní školy, které navazuje na výchovu v rodině a předškolní vzdělání. Základní vzdělání ve dvou stupních je forma, kterou musí absolvovat v České republice každé dítě. Prvostupňové vzdělání je povinné, systematické a je založeno na získávání a rozvoji potřeb všech žáků. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>)

Základní vzdělávání dle RVP MŠMT (2017) na prvním stupni vede žáky k samostatnosti, objevování, tvoření, další učební aktivitě a poznávání. Druhostupňové vzdělávání je zaměřeno na širší a propracovanější vzdělání žáků. Věnuje se především předání samostatnosti, předání hodnot a postojů, jež vedou k rozvoji osobnosti, zodpovědnosti, respektu a odpovídajícímu chování. Žákům je předkládáno učení dalšími metodami, jako jsou například projekty a propracovanější úkoly, které dávají žákům prostor pro větší schopnost odpovědnosti a organizace školních i mimoškolních povinností. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>)

Důležitou součástí základního vzdělávání dle RVP MŠMT (2017) je individuální přístup pedagogů ke všem žákům. Přístup, jenž umožňuje použití podpůrných prostředků pro nejlepší výsledky každého žáka. Hodnocení od pedagogů je součástí základního vzdělávání, důležité je předkládat žákům splnitelné a hodnotitelné úkoly, na kterých mají možnost zažívat úspěch a práci s chybou. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>)

RVP MŠMT (2017) také popisuje cíle základního vzdělávání, které jsou důležité pro rozvoj kompetencí a poskytnutí základního všeobecného vzdělání. Dbá se především na osvojení správných strategií a motivací pro další vzdělávání, kreativního a logického myšlení, otevřenou komunikaci, spolupráci ve skupinách, respekt k ostatním spolužákům, rozvoj svobody a zodpovědnosti, podpory ve vnímavém a emocionálním prožívání, poznání sebe sama a svých vlastních schopností a dovedností, aktivní rozvoj fyzické duševní a sociální stránky. Součástí cílů základního vzdělávání je vybavení klíčovými kompetencemi, jakými jsou: učení, komunikace, pracovní kompetence, schopnost řešení problémů, mezilidské vztahy a skupinová práce. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>)

Dytrtová (2009) poukazuje na fakt, že dnes se do popředí dostává výuka založená na konceptuálním modelu. V tomto modelu je nárok kladen na posílení sebevzdělání žáka. Učitel tedy zastává spíše roli, ve které žáka podporuje, pomáhá v pochopení

a vysvětlení učiva, především učí žáka jak zpracovávat informace a jak s nimi následně nakládat v dalších úkolech. Tento způsob je důležitý pro osvojení základních učebních a komunikačních poznatků, které jsou podstatné pro následné celoživotní vzdělávání. Učitel tedy transformuje informace do vědomostí, návyků, postojů a dovedností žáků, jde o proces vznikající v rámci interakce mezi pedagogem a žákem či skupinou. Důležité jsou pak především komunikační a sociální kompetence pedagogů.

Dvořáková et al. (2015) považují výchovu v rodinném prostředí za jednu z nejdůležitějších složek pro budování lidské osobnosti. Nezahrnuje pouze zákazy, příkazy, ale také ochranu, doporučení, učení a vysvětlování. Dlouhodobost a komplikovanost ji činí velice náročnou na vynakládání úsilí, které je zapotřebí pro utváření správné osobnosti dítěte. Výchova obecně přináší nespočet starostí, ale také radostí. Měla by být doprovázena trpělivostí, empatií, odvahou, vnitřní silou a statečností. Výchova tedy výrazně působí na formování a utváření lidské osobnosti a originality, je nezbytná pro přípravu na život, na životní role a pro základní procesy socializace. Čáp & Mareš (2001) pojímají téma výchovy odlišně. Hovoří o výchově jako o cíleném, rozvojovém a účelném působení na děti, které má prohloubit postoje, názory, vlastnosti, zkušenosti a hodnoty dítěte. Naopak jiné vlivy společenského prostředí jsou na rozdíl od výchovy necílené, neúmyslné a nepravidelné. Důležitou součástí výchovy je vzájemné, nikoliv jednosměrné působení dospělých na děti.

Výchovu a vzdělávání dětí dále přesně vymezuje také zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>)

2.2 Multidisciplinární spolupráce

2.2.1 Učitelé a ředitel

Lukas (2009) uvádí výzkum o vztazích mezi řediteli a učiteli, ve kterém mimo jiné nastiňuje široké pracovní zaměření ředitele školy. Jeho náplní bývají nejen žáci a obtíže, které je provázejí, nezbytnou součástí je také administrativní část, která vyobrazuje školu jako takovou, včetně následné komunikace s rodiči, celým pedagogickým sborem a dalšími institucemi.

Lukas (2009) a Pol (2007) se shodují, že ředitel školy by měl být schopen nastavit přívětivé prostředí mezi všemi kolegy a podporovat své otevřené vztahy vůči kolegům.

Ředitel by měl být vůdčí osobností, která by měla pečovat o celý kolektiv, k němuž patří všichni zaměstnanci školy (učitelé, speciální pedagogové, psychologové, asistenti pedagoga, administrativní pracovníci, kuchařky, uklízečky, školník a vychovatelé ve školní družině). Ředitel by měl být vůči učitelům vstřícný a podporovat je v samostatnosti, ale i v kolegiálním chování. Dodávat finanční ale i jinou motivaci a podporovat drobnou soutěživost. Celkově by se měl snažit vybudovat ideální a společný směr pro příznivé klima školy.

Například Kolář (2001) se v souvislosti s příznivým klimatem školy ve své knize věnuje programu pedagogické komunity. Tento program lze využít v oblastech výuky a výchovy vzdělávání dětí či prevenci sociálně patologických jevů jako je například šikana. Úkolem programu je identifikovat případně ošetřit potřebné patologické jevy (například šikanu) na školách. Na programu se podílí všichni pracovníci školy, významnou součástí programu proti šikanování jsou určité postupy, jako například: přítomnost specialisty daného problému, konzultace s pedagogy jak postupovat, šetření problému, předcházení problému – například dozor na chodbě, obeznámení rodičů s postupy školy. Program komunity se uplatňuje v třídním kolektivu jako prevence šikanování, lze jej však využívat i k podpoře pracovníků školy.

2.2.2 Učitelé a školní poradenské pracoviště

Spolupráce učitelů a školního poradenského pracoviště, které zahrnuje působení metodika prevence, výchovného poradce a školního psychologa, jak uvádějí Čapková & Lazarová (2006), je nezbytnou součástí pro utvoření dobrého školního klimatu. Nejdůležitější je navázání dobrých vztahů školního poradenského pracoviště s učiteli, aby mohla jejich spolupráce a podpora dobře fungovat. Autorky na základě výzkumu hovoří o problematice vstupu školních psychologů mezi školní tým učitelů. Někteří učitelé mnohdy nemusí školního psychologa mezi sebe hned přijmout z různých důvodů (například špatná předchozí zkušenost, změna, omezení kompetencí nebo kontrola), proto je důležitá kooperace s vedením školy, celým týmem učitelů i poradenským pracovištěm, aby mohla být spolupráce školního psychologa a učitelů úspěšná a efektivní. Proto Knotová et al. (2014) hovoří o spolupráci, která by měla být především kolegiální. Učitel by měl být obeznámen, s čím a kdy se může na školního psychologa obrátit, a naopak s čím za ním může přijít školní psycholog. Dále autoři nastiňují činnost metodika prevence. Metodik je jedním z učitelů s příslušným vzděláním v metodice prevence, nadále učí, ale má mnoho dalších povinností týkajících se

především primární prevence rizikového chování žáků. Jeho spolupráce s ostatními učiteli zahrnuje: informace, metodické vedení, koordinaci a poradenskou činnost. Další součástí týmu je výchovný poradce, který též spolupracuje s celým pedagogickým týmem. Má na starost především poradenskou, metodickou a informační činnost s žáky, rodiči a jinými pracovníky školy, kterou následně konzultuje s učiteli. Na některých školách je součástí poradenského pracoviště také speciální pedagog, který má na starosti žáky se speciálními výukovými potřebami. Tyto potřeby konzultuje s dalšími institucemi především s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickými centry. Nadále konzultuje také s vedením, rodiči a učiteli, aby byl zajištěn vhodný individuální přístup k žákům, kteří ho potřebují.

2.2.3 Kolegové mezi učiteli

Pol (2007) hovoří o významu kolegiální spolupráce učitelů, která spočívá především v možnostech vzájemné podpory, výměny názorů a konzultací nad problémem, kterou doprovází konstruktivní zpětná vazba. Jde o možnosti systematicky sdílet výukové prostředky a jejich výsledky, sdílet praxi – učit se od sebe navzájem. Ve skutečném kolegiálním prostředí mohou pedagogové mezi sebou navázat blízká pracovní přátelství, jež je podpoří v pracovním i osobním životě a přispívají k dobrému klimatu školy. Obdobně hovoří i Čapek (2010), který považuje spolupráci pedagogického sboru také za důležitou podporu školního klimatu.

2.2.4 Učitelé a rodiče

Učitel a spolupráce s rodiči jak uvádí Gillernová (2003) je velice významnou součástí celého procesu. Učitel se dostává do kontaktu především s žáky, ale jejich prostřednictvím také do kontaktu s rodiči. Je zde na místě nezbytná partnerská spolupráce mezi učitelem a rodičem, aby nevznikal napjatý a špatný vztah. Jejich spolupráce se týká především vzdělávání a výchovy dítěte, jeho školní úspěšnosti či neúspěšnosti. Učitel by měl být vybaven určitými sociálními dovednostmi, aby zvládal mnohdy obtížnou komunikaci s rodiči a žáky.

Pol (2007) naopak považuje důležité dopřát rodičům dostatečný prostor, aby se mohli zapojit do spolupráce se školou. Klíčové je považovat rodiče spíše za partnery než za nepřítel. Pokud rodiče vnímají přístup pedagogů vůči sobě či vůči vlastním dětem za nepřátelský, často se pak uchylují spíše ke kritice učitelů a celé školy, což není prospěšné pro nikoho.

Stejně jako předchozí autoři i Čapek (2010) přikládá velký význam spolupráci mezi pedagogy a rodiči, avšak klade důraz především na jejich informovanost, která se netýká pouze prospěchu. Komunikace s rodiči by se měla týkat také chování dětí, nastavení pravidel, informací o pravidlech školy a nároků třídního učitele, aby nedocházelo k případným nedorozuměním a dítě nebylo vystaveno zbytečnému neúspěchu. Důležité je zapojení rodičů více do chodu školy – například do školních akcí. To prospívá nejen školnímu klimatu, ale také samotnému vztahu rodičů a jejich dětí. Tomuto porozumění je třeba rodiče postupně otevírat. Praxe ukazuje, že to nebývá jednoduché. Stává se, že se učitelé obávají negativního hodnocení ze strany rodičů a proto jejich přítomnost nevyhledávají. Naopak někteří rodiče mnohdy o účast na nejrůznějších akcích nestojí, nebo nemají tolik času, aby se mohli akcí se zúčastnit. Avšak právě spolupráce na obou stranách může být přínosná nejen pro rodiče a učitele, ale především pro děti.

2.3 Role a funkce školního psychologa

Školní psycholog je profesně definován v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>). Zákon je doplněn vyhláškou č. 1/2006 Sb. o dalším vzdělávání a způsobu ukončení studia pedagogického pracovníka ve znění pozdějších předpisů. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich>). Dále vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditačních komisích a kariérním systému pedagogických pracovníků ve znění pozdějších předpisů. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich>) Následně je role a funkce školního psychologa ukotvena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>). Zákon je dále doplněn vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>).

Práce školního psychologa se skládá z několika činností. Braun et al. (2014) představují funkci školního psychologa jako důležitou součást školního poradenského pracoviště. Zapletalová (2001) vnímá práci školního psychologa podobně jako předchozí autor, avšak podrobněji hovoří o profesionální činnosti pracovníka s celým školním systémem. Školní psycholog spolupracuje také s dalšími odborníky v oblasti zdravotní

a psychosociální péče. V tomto smyslu je považován za mezičlánek, který koordinuje komunikaci mezi školou a odbornými pracovišti, vytváří pedagogicko-psychologické poradenství, a širokou síť v prevenci psychopatologických vlivů. Autorka také zdůrazňuje, že působení psychologa ve školním prostředí by mělo probíhat dlouhodobě a kontinuálně, aby bylo možné monitorovat významné události, ovlivňovat je a případně působit na sociální klima školy.

Braun et al. (2014) uvádějí, že práce školního psychologa spočívá v individuální nebo skupinové péči o žáky – například jde o poskytnutí krizové intervence či poradenské a psychotherapeutické pomoci, je-li to nezbytně nutné. Zapletalová (2001) blíže nastiňuje důležitou práci školního psychologa se třídou, kde je nezbytné mapování vztahů, které zajišťuje úctu a vzájemný respekt všech členů kolektivu. Pro fungování zdravého kolektivu se spolupracuje s třídním učitelem, který má možnost získat přehled eventuálních problémů či nefunkčností. Zařazení skupinových aktivit ať už v rámci běžné výuky, třídnických hodin nebo preventivních aktivit napomáhá vzájemnému poznání žáků a odhalení případných obtíží ať už mezi jednotlivci či skupinami v třídním společenství. Skupinová dynamika je náročná pro svou nevyzpytatelnost, proto je nutné zvažovat, kdy a jak ji použít. Po práci se skupinou většinou následuje spolupráce psychologa s konkrétními jednotlivými žáky

Školní psycholog by měl být dle Braun et al. (2014) nápomocen také pedagogům při práci se žáky se specifickými potřebami (cizinci, problémové chování, obtíže s učením). Nabízí pedagogům konzultace nad různými strategiemi problémových oblastí – například pomoc v přístupu k žákům s různými specifickými problémy, jako je integrace žáků, výchovné problémy a jejich opatření, nebo přístup k nadaným žákům a další didaktické postupy. Školní psycholog koordinuje chod školního poradenského pracoviště (metodik prevence, výchovný poradce, asistenti pedagoga). Měl by mít významnou roli v koordinaci otevřené komunikace mezi vedením školy, pedagogy, žáky a rodiči. Bohužel ne vždy tomu tak bývá – například tehdy, pokud se nároky vedení školy rozcházejí s jeho zaměřením či vzděláním (psychotherapeutické výcviky, stáže, školení).

Interakce školního psychologa s rodiči je dle Zapletalové (2001) spojena zejména při řešení problémů u dětí. Rodiče musí být od školy informováni o pravidlech a poskytování služeb školního psychologa, tyto služby nejsou však povinné. Rodiče tuto službu ve většině případů vítají. Vzniklý problém se může řešit v místě jeho vzniku – tedy v prostředí školy. Školní psycholog nabízí rodičům poradenství, konzultace a informace,

kteře potřebují. Tato role je jednou z nejnáročnějších vzhledem k častému provázání s rodinným systémem.

V neposlední řadě považují Braun et al. (2014) za nezbytnou součást práce školního psychologa vhodné zázemí, tedy samostatnou místnost, která je vhodná pro uskutečňování individuálních či skupinových konzultací, úschova dokumentace, diagnostických nástrojů a příslušné práce.

Zapletalová (2001) uvádí nejčastější obtíže, se kterými se setkává školní psycholog v interakci s žákem. Zařazuje mezi ně: učební obtíže, očekávání žáků a jejich rodičů, nízké sebevědomí, postavení žáků v kolektivu třídy a jejich vztahy se spolužáky. V neposlední řadě také poruchy chování, výchovné problémy či patologické jevy. Braun et al. (2014) se tomuto tématu věnují podrobněji ve své knize. Autoři uvádějí několik obtíží ze strany žáků, se kterými se setkává školní psycholog. Nejčastěji se setkává se vzdělávacími problémy žáků, mezi tyto problémy řadí například špatné studijní výsledky, které mohou být způsobeny nedostatečnou školní zralostí, nevhodnými způsoby učitele nebo nedostačujícím stylem učení žáka či chybějícím nadáním, špatnými podmínkami pro studium nebo nízkou motivací ke studiu. V souvislosti se vzděláváním pracuje školní psycholog také s žáky, kteří mají speciální potřeby, nebo s žáky, kteří jsou mimořádně nadaní. Dále se školní psycholog potýká s výchovnými problémy žáků. Tyto problémy mohou pramenit ze špatného nebo nefungujícího rodinného zázemí, v případě jejich dlouhodobého trvání hovoříme o poruchách chování. Autoři hovoří o několika výchovných problémech, které mají mnoho projevů od mírného zlobení a neposlouchání až po agresivní chování. Takovéto chování se může projevovat lhaním, krádežemi, záškoláctvím, užíváním návykových látek, nevhodným chováním vůči vrstevníkům, nebo zvířatům, útěky z domova nebo porušováním zákona. Osobní problémy žáků se často prolínají do jejich studijních výsledků, nebo vztahů se spolužáky. Řešení nebo pomoc při těchto problémech nebývají pro školního psychologa jednoduchá, žáci přicházejí například s pochybnostmi o sobě, vlastním vzhledu, studiu, vztazích nebo sportovních výkonech. U dětí se mohou projevit obavy z vlastního selhání, z trestu od rodičů, nebo potíže s náročnými rodinnými situacemi – rozvod, střídavá péče, úmrtí člena rodiny. Některé osobní problémy mohou mít další následky, například posttraumatickou stresovou poruchu, sebepoškozování, experimentování s návykovými látkami – v těchto případech je třeba předat dítě do odborné péče. Školní psycholog se často setkává také s problémy v sociální oblasti žáků – separace od rodinného prostředí (odchod členů

rodiny, zanedbání péče o dítě), problémy ve vztazích s vrstevníky (šikana) nebo sociokulturní odlišnost (jazyková bariéra).

Braun et al. (2014) na závěr zdůrazňují, že školní psycholog musí mít potřebné vzdělání v této oblasti – absolvované jednooborové či dvouoborové vysokoškolské studium psychologie. Toto vzdělání mu poskytne základ pro porozumění výchovným a výukovým obtížím žáků, práci se třídou, diagnostiku (kariérovou, učební).

Práce školního psychologa zahrnuje spolupráci s dětmi, rodiči, vedením školy, pedagogickými i nepedagogickými pracovníky a dalšími institucemi. Školní psycholog by měl být dle mého názoru trvalou součástí školního prostředí, vzhledem k jeho náplni práce považuji jeho odbornou činnost ve školském systému za nezbytnou. Vzdělání a zkušenosti školního psychologa mohou být klíčové nejen v obtížích, se kterými se potýkají děti, ale psycholog může být nápomocen i pedagogům, kteří například pocítují příznaky únavy, dlouhodobého vyčerpání či přímo syndromu vyhoření.

3 Učitel a syndrom vyhoření

3.1 Profese učitele

Profesi učitele podrobně definují také zákony: školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>). Dále zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>) Zákon je následně doplněn vyhláškou č. 1/2006 Sb. o dalším vzdělávání a způsobu ukončení studia pedagogického pracovníka ve znění pozdějších předpisů (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich>). Následně je doplněn vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků ve znění pozdějších předpisů (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich>).

Profesní znalosti nejsou jediným předpokladem v učitelské profesi. Dytrtová (2009) poukazuje na skutečnost, že je nutno tyto znalosti rozšiřovat o další zkušenosti a podložit je vhodným osobnostním nastavením. Být učitelem jak uvádí Vašutová (2007) je mimo jiné i schopnost ujmout se odpovědnosti za vzdělávání dětí a dospívajících. Součástí této profese je dnes především v oblasti vzdělávání a výchovy odbornost a náročnost každodenní práce. Autorka také zdůrazňuje, že být dobrým učitelem spočívá především v řízení vlastních strategií a postupů výuky.

Obě autorky Dytrtová (2009) i Vašutová (2007) poukazují na důležité vlastnosti a osobnostní předpoklady učitelů. Vašutová (2007) považuje za důležité vlastnosti dobrého učitele: empatii, toleranci a odolnost vůči stresujícímu školnímu prostředí. Další nezbytné vlastnosti jsou dobré komunikační schopnosti v jednání s kolegy a osobami mimo školní prostředí, včetně dovednosti reflektovat a zdokonalovat své pedagogické schopnosti a znalosti. Současně také umět poradit a pomoci dětem i jejich rodičům v náročných životních situacích. K dalším důležitým očekávaným schopnostem patří způsobilost pedagoga k přiměřené náročnosti a důslednosti vůči sobě samému i vůči dětem, stejně jako stanovení osobních a profesních priorit, ochota celoživotně se vzdělávat, pracovat na sobě, reflektovat zkušenost s dětmi i s kolegy a pozitivně ovlivňovat dění v zaměstnání. Dytrtová (2009) navíc zdůrazňuje, že neustále se měnící podmínky dnešního vysokoškolského vzdělávání pedagogů se zaměřují především na soběstačnost a předání kompetencí samotným žákům, na učitele jsou kladeny vyšší pedagogicko-psychologické předpoklady, které by měly podporovat osobnostní a sociální

rozvoj žáka ve školním prostředí. Autorka také předkládá, že pedagogická profese vyžaduje od člověka určité osobnostní předpoklady např.: jazykové a sociálně komunikační schopnosti, prosociální postoje, zdravý charakter, optimismus, schopnost sebereflexe a improvizace, flexibilitu a odvahu učit se neustále nové věci, nezbytná je také schopnost oslovit a zaujmout žáky.

Poslední dobou je profese učitele spojována s náročnými požadavky, o kterých hovoří Čáp & Mareš (2001). Tyto požadavky jsou velice rozmanité a často i psychicky náročné. Například jsou na učitele kladena vysoká očekávání, která zahrnují vzdělávání žáků (předávání vědomostí, dovedností, technik myšlení a komplexních zkušeností) dále také jejich výchovu (rozvoj zájmů, postojů a schopností). Vzdělávání a výchovu je nezbytné prolínat, to však nebývá to snadné a samozřejmé u mnoha učitelů. Autoři souhrnně hovoří o řadě požadavků, mezi které patří: vzdělanost a zdokonalování v dané aprobaci, rozšiřování svých poznatků a metod v oblasti pedagogiky i psychologie. Je třeba prohlubovat sociální schopnosti a pečovat o komunikaci a přiměřenou interakci pedagogů s žáky, jejich rodiči, i s kolegy.

Čáp & Mareš (2001) navíc zdůrazňují, důležitost podpory učitelů od vedení škol, aby mohli využívat své organizační schopnosti pro koordinaci práce žáků ve třídě. V neposlední řadě by měl mít učitel prostor především dbát o svou psychickou a fyzickou pohodu.

Mlčák (2000) označuje učitelskou profesi za mnohostrannou činnost, která se neobejde bez odpovídající kvalifikace a náročnosti. Celkově jsou na učitele kladeny vysoké osobnostní i akademické nároky – jako trvalé celoživotní vzdělání.

3.2 Psychická a fyzická zátěž v učitelské profesi

V učitelské profesi se objevuje mnoho stresorů, Urbanovská (2011) uvádí nejčastější stresory, mezi které patří především nemožnost zvolnit v pracovním nasazení, neustálý spěch a přemíra úkolů, které musí učitel vykonávat. Dalšími faktory je dle autorky nízké finanční ohodnocení, nízké osobní ohodnocení a ztráta perspektivy práce. Dva poslední faktory jsou však mnohdy pro motivaci důležitější, než finance. Zátěž se může u pedagoga projevit nespokojeností se situací ve školním prostředí, problémy s kolegy či vedením školy a osobními potížemi. Průcha (2002) zdůrazňuje, že učitelé nejsou ve své profesi vystaveni pouze stresu jako psychofyzilogické reakci organismu. Hovoří o dalších projevech zátěže, kterými může být celková nespokojenost s prací, problémy ve třídách nebo ve vztazích s kolegy, rodiči či nadřízenými úřady. Na jedné

straně jsou nezbytné osobnostní a znalostní předpoklady učitele, na druhé straně je podstatné říci, že se pro tuto práci nehodí každý člověk.

Výraznou zátěž zmiňuje Křivohlavý (1998), kdy na pedagogy významně působí problémy s nezájmem a kázní ze strany žáků. Pedagogové jsou v těchto směrech často bezmocní, řešení je velice problematické, zvláště bez fungující spolupráce s rodiči, psychologem, metodikem prevence a výchovným poradcem případně externími odborníky zabývající se prevencí rizikového chování v třídním společenství. Navazujícím problémem může být neporozumění s kolegy a vedením, přičemž učitelé se tak mohou cítit být vystavováni nepohodě a překážkám na místo potřebné podpore. Kohoutek & Řehulka (2011) nastiňují okolnosti související se zvýšenou psychickou zátěží. Hovoří stejně jako předchozí autoři především o nízkém finančním a sociálním ohodnocení pedagogické práce. Vyrovnávání se s neustálým pracovním nasazením, které je společensky nedocenené. Obecná psychická zátěž může být (časová náročnost, vysoké pracovní nároky, náročnost komunikace) a fyzická zátěž, kterou zahrnuje především vystavení nadměrnému hluku ve třídách a na chodbách především během přestávek. Nemalou zátěží mohou být obtíže s problémovými žáky (poruchy chování, ničení věcí, krádeže, záškoláctví, agresivita vůči učitelům a spolužákům, sebepoškozování, drogy, alkohol).

Mlčák (2000) naopak přisuzuje největší zátěž v učitelské profesi ekonomickým a sociálním změnám jako jsou nezaměstnanost, vyvíjející se sociální sítě a s nimi spojené násilí, prázdné trávení volného času, rozvoj okázalé spotřeby. Tyto procesy ovlivňují především rodinné zázemí, které se následně promítá ve školním prostředí a klade další nároky na profesi učitele. Vzdělávací systém je ovlivněn mnohými společenskými faktory, jako je i pokles autority učitele, objevování se problematiky drog, šikany a agresivního chování či poruch chování. Tyto faktory mají špatné důsledky pro postavení učitele a jeho profese je znevažována nejen žáky, veřejností, ale i rodiči.

Psychická a fyzická zátěž má celkový vliv na energii a schopnosti učitele věnovat se plně své profesi, proto je nezbytné pracovat například s copingovými strategiemi a osobním nastavením. V této souvislosti uvádí Richards (2012) ve svém výzkumu poznatek ohledně úspěšného zvládnutí a předcházení stresových situací učitelů, které mají vliv na psychickou a fyzickou zátěž. Učitelé často nemohou změnit školu, své finanční možnosti, úroveň podpory od ředitele nebo například počet studentů. Mají však moc ve změně přístupu sami k sobě – mohou zlepšit své copingové strategie a celkový přístup k práci. Důležité je zařadit do běžného života trochu času na sebe, cvičení, dostatek

spánku, zdravou a výživnou stravu a především relaxovat. Nezbytné je udržovat a podporovat určitou dávku humoru a zaměřit se na pozitivní věci, či na věci, které mohou ovlivnit. Naopak to, co nelze ovlivnit, by měli dle autora prostě nechat být.

3.3 Faktory ovlivňující příčinu stresu a syndromu vyhoření

Faktory, které ovlivňují vznik syndromu vyhoření, se nemusejí uplatňovat pouze u pedagogů, jak uvádějí Maslach et al. (2001). Faktory, které jsou kladeny na pracovní výkony, autoři rozdělují na kvantitativní a kvalitativní. Mezi kvantitativní nároky řadí velkou pracovní zátěž, časový přes a neustálou přítomnost napětí z práce. Kvalitativními označuje konflikty rolí (nastávají, když musí být splněny protichůdné požadavky v práci) a nejednoznačnost rolí (nastává při absenci informací, bez kterých nelze dobře vykonávat práci). Za další faktory označuje například nedostatek sociální podpory od kolegů, ale i nadřízených, nepřítomnost zpětné vazby a autonomie. Dlouhodobá praxe ukazuje, že zaměstnání, která jsou specifická vysokým kontaktem s lidmi jako je medicína, učitelství, management, policie, sociální služby a další pomáhající profese mají větší sklony k syndromu vyhoření. Dalšími rizikovými faktory jsou dle autorů organizace a charakteristika pracovního prostředí. Zahrnují mezi ně hierarchii a provozní pravidla organizace, dále také zdroje a samotný pracovní prostor. Důležitým činitelem je také určitý osobnostní rys člověka. Lidé, kteří projevují nízkou úroveň výkonu v každodenních činnostech, kontroly nad událostmi a otevřenosti ke změnám mají vyšší pravděpodobnost vyhoření.

Švamberg Šauerová (2018) zařazuje mezi faktory, které ovlivňují stres a syndrom vyhoření u učitelů určité osobnostní rysy. Řadí mezi ně self-efficacy (osobnostní zdatnost neboli účinnost), emoční regulaci a sociální podporu. Self-efficacy se vyznačuje schopnostmi organizace, plánováním, ovlivněním vlastních potřeb a životního prostoru včetně schopnosti realizovat různé aktivity. Pokud jsou tyto schopnosti ve značně snížené míře, může u učitelů nastat vyšší pravděpodobnost syndromu vyhoření. Nižší schopnost emoční regulace neboli schopnosti zvládat konflikty, může způsobit neschopnost tyto konflikty zvládat, což se může negativně projevit na vztazích s kolegy a žáky. Sociální podpora by měla být více pozitivní než negativní. V případech, kdy pedagogové více investují do vztahů s žáky, kolegy a rodiči a méně získávají ze spolupráce a pozornosti z opačné strany, se následně ve většině případů dostávají pocity vyhoření. Existuje také množství obecných okolností, které přispívají ke vzniku syndromu vyhoření. O těchto okolnostech hovoří Křivohlavý (1998) - řadí mezi ně přetížení a dlouhodobou zátěž,

frustraci, negativní mezilidské vztahy, vysokou emoční zátěž, vliv organizace práce a pracovního prostředí. Zátěž a přetížení jsou především ovlivněny vysokou mírou stresu, který je všudypřítomný. Stres má negativní dopad na naše duševní, fyzické zdraví. Zvláště pokud stresory převyšují salutory, neboli lidské obranné schopnosti. Neuspokojení potřeb člověka frustruje, například pokud pedagog očekává pozitivní hodnocení, ať už ze strany vedení školy, kolegů, rodičů nebo žáků, které se však nedostaví, má to negativní dopad na jeho psychický a fyzický stav. V souvislosti s frustrací hovoří o vnitřních potřebách člověka, absence těchto potřeb může mít vliv na vznik frustrace s následkem syndromu vyhoření. Podstatnou potřebou, která může negativně ovlivnit syndrom vyhoření je potřeba životního smyslu – existenciální potřeba. Pocity spojené s nesmyslností, nesmyslností života nebo činnosti, mohou vést k psychickému vyhoření.

Jeklová & Reitmayerová (2006) rozlišují nadále tyto negativní faktory na vnější a vnitřní. Za vnější faktory autorky považují okolnosti a situace, ve kterých se člověk nachází – pracovní, rodinné a společenské prostředí, které na něj klade neustálé podmínky z vnějšku. Mezi pracovní rizikové faktory zařazuje: jednání s lidmi, malé množství personálu, nedostatek času a odborných znalostí, nízkou míru odpočinku v průběhu práce, přetížení pracovními úkoly, nízké hodnocení a ocenění, vysokou náročnost práce, soutěživé podmínky, nemožnost tvůrčího rozvoje, rutinní práce, odmítání, snahu o povýšení, nevhodnost vedoucích pracovníků. Rodinné faktory například zahrnují: přílišnou pozornost, špatné bytové podmínky, nemoc nebo zátěž v rodině, konflikty a problémy mezi partnery. V neposlední řadě autorky zmiňují společenské rizikové faktory, jako jsou: soutěživost ve společnosti – stanovování vysokých cílů, špatné představy úspěšného člověka (například kariéra není všechno - úspěch v kariéře činnosti nemusí nutně znamenat celkový úspěšný život), zvýšené nároky na ženy (matky v domácnosti) a příliš rychlé tempo naší společnosti, které se neustále zvyšuje. Mezi vnitřní faktory autorky řadí především osobnostní charakter jedince, celkový fyzický stav organismu, reakce a chování v různých situacích. Autorky zmiňují též přílišnou zainteresovanost pro práci, vnitřní soutěživost, subjektivní vnímání, špatné sebehodnocení, velké vnímání neúspěchu, těžký fyzický stav, nepravidelný spánek, přehnanou samostatnost, nízké asertivní chování, přecitlivělost vůči konfliktům, potřebu přehnané kontroly a neschopnost zpomalit pracovní tempo. Ve většině případů se vnější a vnitřní faktory doprovází a čím více se těchto faktorů vyskytne společně, tím je vyšší pravděpodobnost propuknutí syndromu vyhoření.

Významným činitelem může být konkrétní pracoviště. Matoušek (2003) uvádí příklady pracovišť, které mohou svým přístupem významně přispívat ke vzniku syndromu vyhoření. Taková pracoviště se nedostatečně věnují svým zaměstnancům, například neznají jejich potřeby, nezaučují nové pracovníky, je zde absence osobního rozvoje a nepřítomnost supervize. Neumožňují svým pracovníkům komunikaci nad problémem se zkušenějším kolegou a neposkytují kreativní rozvoj pro efektivnější práci. Na těchto pracovištích, je přítomna velká míra soutěživosti mezi kolegy a rivalita, tím vznikají koalice a vysoká míra byrokratické kontroly. Podobně nastiňuje i Křivohlavý (1998), že většina lidí má potřebu kladného hodnocení ze strany druhých. Pokud se mu toho nedostává, je frustrován a psychické vyhoření může vyústit až v syndrom vyhoření. Negativní mezilidské vztahy, které se mohou vyskytovat v rodinném, pracovním nebo kolektivním prostředí mohou mít také negativní vliv na člověka. Mezi tyto negativní vztahy řadí autor například časté konflikty – hádky, urážky, ponižování verbální nebo fyzické napadení, agresivní a hostilní chování. Dále zařazuje nedorozumění, vzájemné nerespektování, nedostatek důvěry, závist, nepřátelství a touhu po moci. K dalším negativním vlivům patří vysoká emoční zátěž, čili kladení přílišných nároků na emocionální zainteresovanost mezi lidmi, větší míru kontaktu a komunikace. Vliv prostředí a organizace práce jsou specifické faktory, které mohou podpořit vznik syndromu vyhoření. Patří mezi ně například určitá svoboda a kontrola - v extrémních případech se pohybujeme na škále „přílišná volnost - žádná volnost“ a zde se člověk nemusí cítit dobře. Navazující jsou pak nesmyslné požadavky například stereotypní práce, nedohlednost cíle nebo nesmyslnost činnosti. Vliv může mít i neplnění úkolů ze strany pracovníka, očekávání (přehnaná, nenaplněná), kvalita sociální komunikace (neinformovanost, nekomunikace) a nadměrné kladení požadavků.

Učitelé se ve svém zaměstnání potýkají s velkým množstvím osobních, pracovních nebo společenských obtíží, ne však všichni jsou schopni se s těmito obtížemi vyrovnat sami. Z těchto důvodů je nezbytné stresu předcházet a tím předcházet i vzniku syndromu vyhoření. Mnoho firem v této oblasti naopak pečuje o své zaměstnance, pomocí nejrůznějších sportovních či kulturních aktivit. Vedení škol by mělo tomuto tématu věnovat větší pozornost a zajistit učitelům pomoc a podporu v prevenci stresu a syndromu vyhoření. Mohlo by tomu být skrze uspořádání přednášek či workshopů, které by se týkaly tématu prevence stresu a syndromu vyhoření. Téma prevence je více rozvinuto v následující kapitole.

4 Prevence stresu a syndromu vyhoření

Prevenci stresu a syndromu vyhoření může ovlivnit do určité míry jedinec individuálně. Je však i nezbytná informovanost a podpora od zaměstnavatele, jenž může být dodána různými způsoby.

4.1 Zásady duševní hygieny

Duševní hygiena může dle Křivohlavého (2001) fungovat jako obrana proti vzniku duševních nemocí. Také jako primární péče o optimální fungování duševní činnosti – správně a pohotově reagovat na realitu a každodenní nebo důležité podněty. Duševní hygiena se zaměřuje především na adaptaci, autoregulaci myšlení a konání, sebevýchovu, seberealizaci, zrání osobnosti a vnitřní rovnováhu. Samozřejmě také na životní a pracovní prostředí s odpovídající životosprávou. Duševní hygienu zdůrazňuje také Švamberk Šauerová (2018) především jako péči o vlastní duševní zdraví, která by měla zahrnovat zejména nezbytné množství spánku, prostor pro radování se z maličkostí, správnou výživu a přiměřené množství pohybu. Nezbytné je také vědět o svých možných hranicích a nepřekračovat je, oddělit pracovní problémy od běžného a soukromého života, nadále rozvíjet sebereflexi a nezapomínat na smích.

Významné zásady psychohygieny představují Vávrová & Pastucha (2013), mezi tyto zásady zařazují sebepoznání, které je důležité v porozumění sama sobě a svým vlastním potřebám, díky kterým na sobě můžeme rozpoznat nepohodu a předcházet případným obtížím vlastními zdroji. Rovněž pozitivní myšlení, které není považováno za vnucování dobré nálady, nýbrž jde o vlastní vnitřní nastavení obecného pozitivnějšího přístupu. Podstatný je kladný přístup sama k sobě, k ostatním nebo k práci. Vlastní regulace emocí se týká obecné schopnosti člověka zacházet s emocemi, a to jak s negativními, tak i pozitivními. Je důležité emoce nepotlačovat a ventilovat je odpovídajícím způsobem pro zmírnění vnitřního napětí.

Vávrová & Pastucha (2013) zmiňují, že též spánek je nezbytnou součástí duševní hygieny každého z nás. Naše tělo i mysl dostává nutnou dávku odpočinku z důvodů snížení psychické a fyzické aktivity. Tato základní biologická potřeba by měla mít průměrnou délku 8 hodin. Spánek se skládá z pěti stádií. Nolen-Hoeksema et al. (2012) rozdělují spánek na aktivní stádium spánku – REM (*rapid eye movement* – rychlé oční pohyby) a ostatní čtyři stádia označují jako nREM (*non rapid eye movement* – nepřítomnost rychlých očních pohybů). Tato spánková stádia se v průběhu noci

několikrát střídají. Spánek nREM je důležitý pro celkové psychické uvolnění – aktivita mozku poklesne zhruba o 30%. Naopak REM spánek se vyznačuje fyzickým uvolněním celého těla a bdělou aktivitou mozku.

Rovněž relaxace dle Vávrové & Pastuchy (2013) může sloužit člověku k rychlému navození psychické i fyzické pohody a zlepšovat odolnost vůči zátěži a přetížení. Důležité je oproštění se od svalového napětí a psychické aktivity, která může být stresující. Během relaxace dochází k celkovému uvolnění těla a mysli.

Autoři Vávrová a Pastucha (2013) zmiňují asertivitu, která může být prospěšná pro správnou psychohygienu. Může sloužit jako komunikační dovednost, ale také jako přístup k sobě samému a jako schopnost se prosadit vůči svému okolí. Díky asertivitě se můžeme oprostit od manipulace, úzkostí, tlaku a negativním míněním o sobě i ostatních lidech.

Podstatnou součástí duševní hygieny je nepotlačování emocí, jak zdůrazňují Kebza & Šolcová (2003). Nezbytné je projevoování emocí ve vhodném prostředí, kterým může být například porada na pracovišti nebo supervize.

Švamberk Šauerová (2018) společně s autory Kebzou & Šolcovou (2003) zmiňují jako podstatnou součást duševní hygieny setkávání se a sdílení s blízkými – s rodinou, kolegy, ale i přáteli mimo rodinné a pracovní prostředí. Autoři považují za důležitou přiměřenou fyzickou aktivitu doplněnou o vlastní okruh zálib a koníčků, které jsou prospěšné pro odpočinek. Nezbytné však je, naučit se oddělovat pracovní život od osobního.

4.2 Individuální prevence

Jeklová & Reitmayerová (2006) považují za nejdůležitější prvky individuální prevence: odpočinek, relaxaci a přiměřený fyzický pohyb. Nezbytný je odpočinek, který však nijak nesouvisí s oblastí, ve které jedinec pracuje. Dalším důležitým prvkem jsou dobré rodinné a sociální vazby. Nepochybně je podstatné nastavení hranic a míry vlastních schopností, tedy co jsme vlastně schopni a ochotni zvládat. Prospěšné je také vhodné přizpůsobení pracovního místa osobním potřebám (fotografie, květiny, hudba). Mezi nejběžnější vlastní prevenci zařazují autorky například snížení nároků na sebe samého, umět říkat ne, předcházet problémům, sdělovat své pocity a emoce, nebát se říci si o pomoc a zároveň ji dokázat přijmout, průběžně doplňovat energii, zajímat se o své zdraví a dodržovat přestávky. Zaměřit se na snadno zvládnutelné cíle, plánovat a stanovit si priority.

Křivohlavý (2012) zařazuje mezi možnosti individuální prevence také humor, čímž myslí dokázat se nad některé věci povznést. Dále autor hovoří o významu zvládnání průběžného uvolňování napětí, které by měl člověk praktikovat ve chvílích volna. Nezbytný je i zájem o vlastní zdraví a vhodná forma relaxace. Za další priority autor považuje dobré životní cíle, smysluplnost a spokojenost s vlastním životem, bezpečí, fyzický pohyb, moudrost a optimismus.

V rámci prevence jednotlivce zmiňují Kebza & Šolcová (2003) především informovanost o zdraví jednotlivců a nepodléhání stresovým situacím. Jedinec může předcházet stresu a syndromu vyhoření i tím jak na dané věci pohlíží. Kupříkladu nevztahování si mnohých problémů k vlastní osobě a nebrat každý neúspěch jako tragédii. Při řešení obtížných situací je nezbytné si zachovat určitou dávku aktivního přístupu k životu. Tímto přístupem mají autoři na mysli být otevřený novým příležitostem a vnímat své okolí. Brát změny jako součást života a považovat je spíše za výzvu. Čelit přímo stresovým situacím a pokusit se je řešit a nebát se říci o pomoc druhým lidem. Důležité je oddělovat pracovní a soukromé záležitosti a nepřenášet je na ostatní. Navázání a udržování dobrých sociálních vztahů je důležité pro lepší zvládnání stresu. Pokud můžeme problémy a obtíže sdílet pomáhá nám to s vyrovnáváním se s našimi pocity. Rodinné a sociální zázemí s pevnými základy nám poskytuje oporu, na kterou samy nestačíme. Důležitý je i zdravý životní styl, který uvádějí i předchozí autoři – dodržování fyzické aktivity, spánku a vlastních zálib. Vhodné je také vyhnout se návykovým látkám, které mohou být pro fyzickou a psychickou nepohodu toxické. V případě potřeby je možné vyhledat odborníky, kteří nám pomohou v takovýchto případech například s cvičením, zdravým životním stylem, relaxací a úpravou denního režimu.

Kupříkladu Smetáčková et al. (2019) uvádějí ve svém výzkumu self-efficacy (sebeúčinnost), kterou na základě vlastní expertízy považují výzkumníci za nezbytnou součást, jenž významně pomáhá ke zvládnání každodenních obtíží pedagogů. Učitelé s vysokou mírou self-efficacy, jsou odolnější vůči stresovým událostem tudíž, mají nižší předpoklady pro vznik syndromu vyhoření.

4.3 Externí prevence

Externí prevence, může být například ze strany zaměstnavatele. Křivohlavý (2012) uvádí prevenci ze strany zaměstnavatele jako nezbytné preventivní opatření. Informace o tom, jaké jsou příznaky, či jakým způsobem jim předcházet, by měl zaměstnavatel zajistit a předat pracovníkům prostřednictvím odborných porad, školení či

konferencí. Zaměstnavatel by měl být v této oblasti nejinformovanější, aby byl schopen zachytit negativní projevy na pracovišti a nadále s nimi pracovat. Celkové nastavení pracoviště výrazně přispívá k dobrým podmínkám, proto je nejběžnější možností prevence dobrá organizace práce. Důraz by měl být kladen ze strany vedení školy na upřesnění povinností jednotlivých pracovníků, nastavení reálného splnění daných úkolů, dodání účinné zpětné vazby pracovníkům, flexibilní přístup ze strany zaměstnance i zaměstnavatele, možnost náhledu na celostnost a smysluplnost práce či přiměřené pracovní uznání. Mezi další důležité aspekty autor zařazuje také dovolenou, uvolnění, pestrost práce, zjednodušení pracovních postupů, zamezení monotónnosti práce, podporu kooperace, úpravu pracoviště, klid na pracovišti, omezení hlučného prostředí, přiměřené světlo a teplo.

Externí prevenci se věnují ve své knize také Kebza & Šolcová (2003). Autoři uvádějí externí prevenci od zaměstnavatelů v podobě podpůrných a růstových celoživotních programů, které se zaměřují na osobnostní rozvoj, poradenství, týmovou spolupráci. Ale i například zvýšení počtu zaměstnanců může mít dobrý vliv na spokojenost v zaměstnání. Prevence ze strany organizace může spočívat i v utvoření dobrých pracovních vztahů s nadřízenými a kolegy. Samozřejmě v neposlední řadě se jedná o dobré finanční a pracovní ohodnocení. Podobný názor zaujímají autorky Jeklová & Reitmayerová (2006) v souvislosti s externí prevencí považují za nejdůležitější zajištění vhodných podmínek ze strany zaměstnavatele, které by měly být podporovány například vzdělávacími programy. Nejdůležitější je však podpora vzniku a rozvíjení dobrých vztahů na pracovišti, které se mohou vyvíjet v prostředí naplněném důvěrou a ochotou smysluplně řešit vzniklé konflikty.

Kebza & Šolcová (2003) dále hovoří například o možnosti využití preventivní existenciální psychoterapie, která se zaměřuje především na vnitřní svět jedince a zabývá se otázkami smyslu života, svobody, odpovědnosti a vlastní existence. Tyto uvedené existenciální faktory mohou být v souvislosti se stresem a syndromu vyhoření ohroženy nebo narušovány. V této souvislosti autoři zmiňují především dvě psychoterapeutické existenciální školy – daseinsanalýzu a logoterapii. Daseinsanalýza se snaží napomoci jedinci v cestě k jeho existenci, jedinečnosti a individualitě. Jedinčova minulost je významná, především ale pohlíží na jeho přítomnost a směřování do budoucnosti. Logoterapie se zaměřuje na životní smysl v souvislosti s osobností jedince, objevováním a naplňováním hodnot. Napomáhá nalézt řešení vzniklé v situaci existenciální frustrace. Autoři zmiňují další doporučené postupy – behaviorální a kognitivně

behaviorální terapii, které se zaměřují spíše na dílčí obtíže spojené se stresem a syndromem vyhoření.

Důležitou součástí externí prevence především pro pomáhající, ale i jiné profese je supervize. Matoušek (2003) definuje pojem supervize jako formu celoživotního učení, která se zaměřuje na rozvoj profesionálních dovedností a kompetencí v oblasti práce dotyčného. Klade se důraz na utváření a práci s vlastním potenciálem za bezpečných podmínek. Supervize je profesionální pozorování a reflektování pracovní praxe. K formám supervize náleží např. skupinová supervize: Balintovská skupina – daný a strukturovaný postup pěti fází (expozice případu, otázky účastníků, fantazie, náměty k řešení a osobní vyjádření supervidovaného člověka) – v těchto fázích se pracuje s předloženým problémem. Dále pak individuální supervize – jedná se o intenzivní, strukturovaný postup, zaměřený na kontakt supervizora s jedním pracovníkem. Tento proces zahrnuje především zpětnou vazbu supervizora, reflexi minulého období, předložení problému – nabídku variant řešení, prostor pro sebereflexi, sebehodnocení, tvořivost, fantazie, rozhodnutí o postupu – strategie práce a celkové zhodnocení. Skupinová supervize je strukturovaný proces, který dává prostor pro sdílení a diskusi nad prací ve skupině. Výhodou jsou sdílení, zpětné vazby, vzájemná podpora účastníků, možnost učit se od druhých. Skladba členů může být ze sociálních, psychologických, zdravotnických nebo pedagogických profesí. Platí pro ni určitá pravidla a hranice. Další formou supervize je supervize týmová, která je určena pracovním kolektivům a jejím cílem je zlepšení stávajících podmínek včetně zvýšení efektivity spolupráce. Další formy supervize mohou být: vzájemná konzultace, intervize, sebesupervize. Dle Jeklové & Reitmayerové (2007) je supervize metoda, která umožňuje nejen profesní růst, ale také zvyšuje kvalitu práce. Využívá se při řešení problémových situací a vztahů na pracovišti, ať už ve formě individuální či skupinové. Hawkins & Shohet (2004) představují tři základní funkce supervize: vzdělávací (formativní), která slouží k rozvoji dovedností a porozumění, podpůrná (restorativní), jež umožňuje uvolnění od emočního zatížení a pochopení emocí jako takových a řídicí (normativní), která představuje etickou a kontrolní funkci supervize.

Havrdová & Hajný (2008) považují supervizi u učitelů a vedoucích pracovníků školy za užitečnou. Autoři poznamenávají, že učitelé jsou vystavováni každodennímu stresu, který je pro ně obtížný. Práce s učiteli během supervize, dle zkušeností programu pedagogicko-psychologické poradny nebyla snadná. Supervizoři měli potíže se získáním důvěry od učitelů a udržením supervize ve správné linii - nezasahovat do roviny

terapeutické. Tato zkušenost však ukázala, že je supervize ve školství potřebná, aby byla realizována péče o duševní zdraví pedagogů. Zároveň je považována za účinný faktor prevence proti syndromu vyhoření, také může být nápomocná v dalších řešení problémů s žáky a studenty.

Z praxe vnímám, že jsou školy, které mají supervizi povinně zajištěnou pro své pedagogy, avšak těch je opravdu málo. Naopak na většině škol o supervizi nemají učitelé vůbec povědomí. Například nevědí, že by na supervizi mohli docházet anonymně, například do pedagogicko-psychologických poraden. V profesi učitele považuji supervizi za významnou prevenci, prostřednictvím supervize mají učitelé možnost sdílet své pracovními problémy s ostatními kolegy, a to pod odborným vedením zkušených supervizorů, kteří jsou připraveni je podpořit a v případě potřeby jim pomoci nalézt vyhovující řešení. Především tématům se nadále věnuji v praktické výzkumné části.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 Výzkumná část

Následující kapitola se věnuje jednotlivým částem výzkumného šetření. Prvně budou popsány cíle výzkumu a výzkumné otázky a následně výzkumný soubor společně s etikou výzkumu. Uvádí také zvolenou výzkumnou metodu a následně výsledky, které budou základem pro vyvození závěru výzkumného šetření.

5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření ve zvoleném tématu bakalářské práce bylo zmapovat, jaké je všeobecné povědomí učitelů o stresu a syndromu vyhoření a zda se s tímto problémem setkávají u sebe nebo u svých kolegů. Dále jakým způsobem se učitelé vyrovnávají se stresem a stresovými situacemi ve školním prostředí a jak vnímají vyrovnávání se se stresem u sebe a případně u svých kolegů. Výzkum se také pokouší nahlédnout na situace, jež přispívají ke stresu u učitelů. Dále se výzkum zaměřuje na zjištění přístupu vedení školy v této oblasti. Především zda mají učitelé ve vedení oporu a zda se jim od vedení dostává preventivního nebo následného opatření v případě vysokého stresu nebo syndromu vyhoření. Jakým způsobem učitelé vnímají podporu od vedení a jaká jsou jejich osobní doporučení ostatním pedagogům a vedením škol. Výzkum se snaží celkově přiblížit, zda se učitelé potýkají se stresem či syndromem vyhoření. Níže jsou uvedeny zvolené výzkumné otázky:

- 1. Jaké povědomí mají učitelé základních škol o syndromu vyhoření?**
- 2. Jak se učitelé základních škol vyrovnávají se stresem v zaměstnání?**
- 3. Jaké situace přispívají učitelům ke stresu?**
- 4. Nabízí učitelům škola / zaměstnavatel preventivní a podpůrná opatření v těchto oblastech?**
- 5. Jak nahlízejí učitelé na poskytovanou podporu ze strany zaměstnavatele?**

5.2 Výzkumný soubor

Pro výzkumný soubor byly zvoleny učitelky základních škol v Praze. Do výzkumu se zapojilo 6 participantek celkově ze tří základních škol. Pět z nich je současně třídními učitelkami. Participantky byly ve věku 35-60 let. Nejkratší dobu byla

respondentka ve školství 7 let a nejdéle přes 30 let. Pro tento soubor byly zvoleny pouze ženy, protože je jich na základních školách větší procentuální zastoupení.

Pro získání participantek byla použita metoda snowball (metoda sněhové koule). Nejdříve jsem oslovila jednu paní učitelku na základní škole, kde jsem působila na praxi. Následně jsem požádala o její doporučení pro získání dalších kontaktů. Dále jsem o doporučení dalších kontaktů oslovila známou ze svého okolí.

5.3 Metodika výzkumu

Pro výzkumné šetření byla použita metoda kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum se dle Hendla (2005) vyznačuje prvotním vybráním tématu a zvolením výzkumných otázek. Tento výzkum považuje autor za pružnější, protože během sběru dat, lze upravovat a doplňovat počáteční výzkumné otázky. Dále autor uvádí, že vznikají hypotézy a východiska, která mohou pozměnit v průběhu celý výzkum na základě například sběru dat. Nezbytnou součástí kvalitativního výzkumu je hledání a analýza informací, dle kterých odpovídáme na výzkumné otázky. Výzkumník musí nejdříve sebrat a následně analyzovat data a v průběhu přehodnocuje informace. Mezi základní metody kvalitativního výzkumu řadí autor rozhovor, pozorování, analýzu dokumentů a textů, zvukové nebo obrazové záznamy. Součástí výzkumu je také ověření a přepis rozhovorů z výzkumného šetření, informace o vzorku a metodě zpracování výsledků. Výhodou kvalitativního výzkumu je možnost nalézt přímé souvislosti, podrobnější vhled do zkoumání výzkumného vzorku, možnost nahlédnout jev v přirozeném prostředí, přizpůsobení se podmínkám a studiu procesů. Nevýhodou je nemožnost zobecnit výzkumné výsledky na jiný vzorek, časová, procesní a pracovní náročnost celého výzkumu. V neposlední řadě bývají výsledky lehce ovlivněny výzkumníkovým úsudkem.

Ke sběru dat v tomto výzkumu byla použita metoda polo-strukturovaného rozhovoru, pro který byly připraveny otázky (viz. příloha č. I). Během rozhovoru bylo položeno několik doplňujících otázek, které vyplynuly z kontextu samotného rozhovoru. Miovský (2006) hovoří o polo-strukturovaném rozhovoru jako o náročnějším způsobu rozhovoru, kde je dán okruh otázek, jehož se tazatel musí držet, zároveň by měl dodržovat určité návaznosti otázek, u kterých je to nezbytné. Důležité jsou doplňující otázky, které navazují na „jádro rozhovoru“. Tyto otázky vyplývají ze samotného rozhovoru a je obtížné si je připravit dopředu. Umožňují nám, ale lépe uchopit daný kontext v rozhovoru. Největší výhodou polo-strukturovaného rozhovoru je, že vyřadí téměř všechny nevýhody

strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru. Jednou z nevýhod může být neudržení tématu ze strany tazatele.

Rozhovory s participantkami probíhaly na školách, v kabinetě, nebo na chodbě během hodiny vyučování. Před nahrávaným rozhovorem proběhl neformální rozhovor o aktuálním naladění respondentky a výzkumníka. Před rozhovorem byl každé participantce předložen informovaný souhlas (viz. příloha č. II). Rozhovory byly nahrány na záznamník v mobilním telefonu. Průměrná délka rozhovorů byla 15 minut. Po ukončení nahraného rozhovoru v některých případech následovala diskuse nad proběhlým rozhovorem.

Tabulka č. 1
údaje o rozhovorech

Respondenti*	Termín rozhovoru	Délka rozhovoru (min)
Alice	05. 12. 2019	15 minut 40 sekund
Blanka	05. 12. 2019	16 minut 31 sekund
Cecílie	18. 12. 2019	18 minut 51 sekund
Daniela	18. 12. 2019	11 minut 27 sekund
Eva	18. 12. 2019	06 minut 20 sekund
Filipa	23. 01. 2020	30 minut 34 sekund

*Uvedená jména jsou z důvodů ochrany osobních údajů smyšlená

Zdroj: Autorka práce, 2020

Průběh rozhovorů byl následující. Měla jsem domluven termín, na který jsem dorazila do dané školy, kde jsem se sešla s jednotlivými participantkami. Rozhovory probíhaly v příjemné atmosféře. Nejdříve jsme hovořili o aktuálním naladění a pocitech, které doprovázely dané období ve školním prostředí na stranách participantek. Některé participantky se mě na rozhovor v úvodu doptávaly, například proč jsem si tuto práci zvolila. Nahrávání jsem vždy začala až po předložení a následném podepsání informovaného souhlasu, proto nahrávky neobsahují předchozí úvodní rozpravu. I po předložení informovaného souhlasu jsem informovala respondentky o nahrávání rozhovoru a o anonymizování údajů, které v rozhovoru zazní, nebude tedy nikde uváděno jejich jméno ani škola, na které působí. Dodala jsem informaci, že s vedením školy nemám žádné kontakty a průběh rozhovoru je pouze mezi námi. Ve chvíli, kdy participantky souhlasily s výše uvedenými podmínkami a podepsaly informovaný souhlas, jsem začala s nahráváním rozhovoru. Během něj jsem pokládala předem stanovené otázky, které jsem doplňovala dalšími, dle vplynulého kontextu rozhovoru.

V závěru rozhovoru jsem se participantek dotázala, zda mají potřebu ještě dodat něco, co z jejich strany nezaznělo, někdy měly participantky potřebu dodávat další informace nebo vyjádřit svůj názor. Některé participantky naopak neměly potřebu něco doplnit. Následně jsem po oboustranném ukončení rozhovoru vypínala záznamník. Ve všech případech měly respondentky potřebu nadále hovořit o těžkostech ve svém zaměstnání, z etických důvodů jsem záznamník znovu nezapínala, snažila jsem se participantky vyslechnout a dodat jim potřebnou podporu.

5.4 Metoda analýzy dat

K analýze sebraných dat, byla v tomto výzkumu použita tematická analýza. Braun & Clarke (2006) uvádí tematickou analýzu jako metodu pro identifikaci a analýzu témat v nasbíraných datech. Analýza především organizuje a popisuje detaily v datech. Samotná analýza rozhovorů zahrnuje neustálé pročitání textů a psaní poznámek, na základě kterých, se utváří počáteční kódování. Textem je nutno procházet dopředu, ale i zpět.

Tematická analýza se tedy celkově sestává z šesti fází: První fáze zahrnuje seznámení s údaji, přepis dat a jejich následné opakované čtení a zaznamenávání poznámek. Druhá fáze se týká generování počátečních kódů – tedy utváření kódů dle společných rysů zajímavých dat napříč všemi rozhovory a jejich následné porovnání pro každý kód. Třetí fáze obsahuje hledání témat – tedy seskupování kódů do potencionálních témat. Čtvrtá fáze je kontrola témat a zjištění, zda jsou v souladu ke kódovaným tématům a všem datům – tímto se tvoří tematická „mapa“ analýzy. Pátá fáze by měla být definováním a pojmenováním výsledných témat – analýza upřesňuje specifika každého tématu a upřesňuje celkový vzhled dat, následně se vytváří definice a názvy pro každé téma. Šestá, poslední fáze je výsledné vypracování zprávy – výběr výsledných dat, která zachycují podstatu zvoleného tématu a následné vypracování zprávy o analýze (Braun & Clarke, 2006).

Tato analýza dat umožňuje prozkoumat sebraná data více do hloubky. Metodu tematické analýzy jsem zvolila také z důvodů flexibilního a podrobného zpracování dat. Jedná se o metodu, která je časově náročná, výzkumník musí nad daty přemýšlet a hledat v nich souvislosti, které je třeba následně subjektivně interpretovat v analýze výsledků. Výzkumník musí výsledky neustále procházet a být otevřený případné změně, kterou je potřeba znovu zpracovat.

Postup při získávání dat jsem zahájila přepsáním jednotlivých rozhovorů. Rozhovory jsem si následně několikrát poslechla a upravila je do přehlednější struktury pro lepší orientaci v textu. Dále jsem rozhovory pročítala s prvotními poznámkami, které jsem zaznamenávala mezi řádky a na okraje stran. Dalším krokem bylo utváření kódů s pomocí barevných rozlišení – podtržení společných znaků napříč rozhovory. Na základě těchto znaků jsem utvořila seznam všech kódů, jež jsem následně zpracovala podle četnosti a podobnosti do jednotlivých subtémat. Subtémata byla nadále klíčová pro sjednocení výsledného seznamu témat. Seznam těchto témat a subtémat uvádím níže v tabulce č. 2. Během dalšího pročítání jsem dotvářela správné formulace subtémat a následně témat, jelikož se všechna témata subtémata prolínala napříč všemi texty, bylo potřebné je oddělit a vydefinovat. Nakonec jsem definovala celkem 9 témat a ke každému tématu 2-4 subtémata. Následně jsem vypsala jednotlivá témata společně se stručným popisem a doplněním o výňatky z rozhovorů.

Tabulka č. 2

Témata a subtémata rozhovorů zkoumaného vzorku

Téma	Subtéma
Vnímání stresu	Fyzické Psychické
Pohled na syndrom vyhoření	Nechuť k práci Nedostatek energie Dopady na zdraví
Prožívání stresových situací	Pracovní podmínky S vedením S dětmi S rodiči
Inkluze	Neinformovanost Bezradnost Časová náročnost
Individuální prevence	Psychické uvolnění Fyzická aktivita
Externí prevence	Od vedení Od kolegů Od rodiny
Vnímání práce	Na základě přístupu dětí Nároky od rodičů a školy Na základě moderních technologií
Komunikace	S vedením S kolegy S rodiči
Přání / Doporučení	Vlastní přání Doporučení pro vedení/školu Doporučení pro kolegy

Zdroj: Autorka práce, 2020

5.4.1 Vlastní předporozumění

Před zahájením výzkumu, jsem měla jistá očekávání, která plynula z předchozí zkušenosti. Měla jsem možnost hovořit s několika učiteli v rámci praxe. Během konzultací vyplynulo z rozhovorů opakovaně několik témat, které se nejčastěji týkala obtíží se třídou, náročnosti celkové práce a vyčerpání. Ohledně jejich sdělení jsem měla smíšené pocity, proto jsem se začala o téma více zajímat. Byla jsem toho názoru, že se všechny participantky potýkají s tím, jak vůbec přistupovat ke svým třídám, mají obtíže děti zaujmout a motivovat je k učení, proto je pro ně práce s dětmi náročná a vyčerpávající. Zvláště proto, že jsem se se dvěma participantkami i s jejich třídami setkávala předešlý a současný rok během praxe. Obě participantky, měly problémovější třídy, co se týče ukázněnosti a většího počtu dětí se speciálními potřebami (cizinci, ADHD, dyslexie, dyskalkulie). Také jsem předpokládala, že tyto dvě participantky budou hovořit převážně o příhodách a pocitech, které jsou mi známé a týkají se především třídního kolektivu. Má očekávání během rozhovoru rychle opadla, participantky hovořily především o aktuálních událostech, které pro mne byly nové.

V rozhovorech jsem očekávala především stížnosti na současné chování dětí a předpokládala jsem, že by mohlo mít složení dětí ve třídách vliv na únavu a vyčerpání učitelek. Dále jsem se domnívala, že se budou participantky potýkat především s neporozuměním od vedení školy, protože jsem si byla vědoma například nedostatečné odborné činnosti a přítomnosti školních psychologů na základních školách. Myslela jsem si, že většina učitelek netuší co je to syndrom vyhoření a nebudou schopné mi na tuto otázku vůbec odpovědět. Měla jsem za to, že v rozhovorech nebudou učitelky dostatečně upřímné ani otevřené a obávala jsem se, že nebudu mít mnoho materiálu k uskutečnění analýzy.

6 Analýza výsledků výzkumného šetření

V následující části se věnuji analýze a interpretaci jednotlivých témat, která jsou uvedena v tabulce č. 2. Všechna témata jsou dokládána přímými citacemi z jednotlivých rozhovorů, aby byla zachována autenticita rozhovorů (přepsané rozhovory jsou přiloženy v příloze č. 3). Citace participantek jsou vždy označeny počáteční iniciálou. V závorkách jsou uvedena smyšlená jména participantek společně s čísly stran a řádků.

6.1 Téma č. 1: Vnímání stresu

Téma vnímání stresu vyplynulo z první otázky rozhovoru, participantky na tuto otázku odpovídaly ze svého pohledu. V tomto tématu se objevovalo několik proměnných, které jsem následně shrnula do subtémat fyzického a psychického vnímání stresu. Všechny participantky uváděly několik projevů jak fyzických, tak i psychických.

V subtématu fyzické vnímání stresu, participantky Aneta, Blanka, Eva a Filipa uváděly především prožitky únavy, zdravotních obtíží, jiných fyzických projevů (bolest hlavy, tik v oku, tlak na prsou) a problémů se spánkem (nespavost, nadměrná spavost).

A: „No... to je těžký... únava, únava a únava.“ (Alice, s. 4, ř. 3) „Tik... tik v oku, bolest hlavy, dlouho spím, vlastně přijdu a spím, hodně spím protože, protože přijdu unavená, pak usnu a spím celou noc. To já zase spím hodně.“ (Alice, s. 4, ř. 6-7)

B: „Ten stres to znamená, že špatně spím.“ (Blanka, s. 8, ř. 25) „Špatné spaní a nervy a tak.“ (Blanka, s. 8, ř. 27)

E: „Stres, tlak na prsou...“ (Eva, s. 17, ř. 2)

F: „Tak stres... zdravotní problémy.“ (Filipa, s. 19, ř. 3) „Svým dětem jsem byla prostě schopná říct, ať mě nechají být, že prostě si potřebuju odpočinout no. A musím říct, že se to vesměs podepsalo i na mojí zdravotní stránce, jako že jsem prostě začala mít různé vyrážky a takovýchle, jakoby věci, že ten stres byl, opravdu hodně veliký.“ (Filipa, s. 19, ř. 13-15) „No já vím, že teda mi chybí spánek.“ (Filipa, s. 19, ř. 45)

Další subtéma psychické vnímání stresu se objevovalo častěji než fyzické. U psychického vnímání stresu participantky zmiňovaly například beznaděj, nesmyslnost práce, obavy, marnost, smutek, časovou náročnost. Všechny participantky zaznamenaly psychické projevy u sebe a některé i u svých kolegů /kolegyň.

A: „Že už mě to nebaví...“ (Alice, s. 4, ř. 15) „Tak když to vidím u těch kolegyň tak v podstatě se ráno potkáme. Já bych tady radši ani nebyla... a my si to odkýváme

všechny, že jsme na tom úplně stejně, radši chceme jít domů než představa, že zase máme jít do třídy a nervovat se zase s dětma.“ (Alice, s. 4, ř. 22-24)

B: „Když odejdu ze školy, z práce domů, tak celý den o tom pak přemýšlím, vrtá mi to hlavou, všechno probírám, co sem špatně udělala, co sem mohla udělat jinak. Prostě se v tom vařím pak strašně dlouho.“ (Blanka, s. 8, ř. 25-27)

C: „Stres no tak většinou smutek, taková beznaděj...“ (Cecílie, s. 11 ř. 3) „Sem stresovaná, že to třeba nestihnu, nebo že děti reagují špatně nebo nereagují vůbec. Že prostě se nic nenaučí, že nic neumí.“ (Cecílie, s. 11, ř. 7-8) „Cítím takovou jako beznaděj, že se snažíte něco těm dětem dát, říct a vidíte, že ty děti na to třeba vůbec nereagují“ (Cecílie, s. 11, ř. 11) „Já za sebou nevidím žádný výsledek. Jako snažíte se těm dětem něco dát a vidíte, že třeba je to vůbec nezajímá.“ (Cecílie, s. 11, ř. 13) „Když skončím ve škole tak sem většinou tak psychicky zdeptaná, že přijdu a třeba hodinu jenom sedím a hledím do stropu. Protože se potřebuju uklidnit a všechno to ze sebe střepat“ (Cecílie, s. 11, ř. 22-23)

D: „Pro mě stres, je taková obava z toho, že prostě ty děti nenaučím vědomostem, které by měli získat.“ (Daniela, s. 14, ř. 8-9) „Někdo z kolegů je takový hodně úzkostný a potom má dojem, že se musí se snažit ty děti přimět ještě k většímu nějakému lepšímu výkonu, což je pro něj znovu stresující.“ (Daniela, s. 14, ř. 36-37)

E: „Stres... vztek.“ (Eva, s. 17, ř. 2) „Cítím se jako stoletá bába, která už nerozumí mladým lidem.“ (Eva, s. 17, ř. 7) „Ale to co mě zničuje, nebo ničí je to, že v dnešní době je technika, mobily, každý kouká do tohohle a ke všemu chtějí přijít zadarmo bez nějaké námahy, nebaví mě se pořád doprošovat, aby někdo něco dělal to co má.“ (Eva, s. 17, ř. 13-15) „Na to už nemám fakt sílu.“ (Eva, s. 17, ř. 17)

F: „Tak stres, nestihám, nezvládám.“ (Filipa, s. 19, ř. 3) „Že to jakoby nestojí za to, abych přicházela domů takhle odrovnaná“ (Filipa, s. 19, ř. 12)

6.2 Téma č. 2: Pohled na syndrom vyhoření

Téma pohledu na syndrom vyhoření vyplynulo z rozhovorů spíše na obecné úrovni. Participantky někdy zmiňovaly vlastní pocity, které se týkaly tohoto tématu. V souvislosti s tématem vystupovaly tři proměnné, které se prolínaly napříč rozhovory: nechuť k práci, nedostatek energie a dopady na zdraví. Participantky se buď domnívaly, že tyto proměnné patří k syndromu vyhoření nebo mluvily ze zkušenosti či vlastních pocitů. Žádná z nich se nesetkala s kolegy / kolegyněmi, kteří by se se syndromem vyhoření potýkali, a vedení školy by muselo tento problém řešit.

Participantky Blanka, Cecílie a Daniela hovořily o syndromu vyhoření spíše z obecného pohledu a poukazovaly na skutečnosti, u kterých se domnívají, že se mohou se syndromem vyhoření vyskytovat.

B: „Tak za prvé si myslím, že to hrozí učitelům, kteří jsou vlastně dlouho ve školství. Jo takže už jako desítky let, což sem já taky. No a já nejsem, nemyslím si, že sem vyhořelá, určitě ne.“ (Blanka, s. 8, ř. 2-3) „Myslím si, že hrozí psychické problémy. V první řadě, pak člověka ta práce nebaví, je strašně unavený, strašně unavený, prostě je vystresovaný, nerad chodí do školy, do práce a ten hlavní problém to asi jsou zdravotní problémy, což vidím u kolegů.“ (Blanka, s. 8, ř. 18-20) „No třeba se i rozbřečí z dětí, z těch problémů, nebo přijde z hodiny a je schopná se tady rozplakat. Jakože je natolik vyčerpaná, natolik jako bezradná, neví, co má udělat a jak to udělat.“ (Blanka, s. 8, ř. 33-35)

C: „Syndrom vyhoření, že je člověk bez nálady bez nápadu. Nic ho netěší.“ (Cecílie, s. 11, ř. 3) „Člověk je všeobecně, no je... smutný, ta práce ho netěší. Měl by to už radši všechno za sebou, když třeba nad něčím přemýšlí, tak už ho pomalu ani nic nenapadá, protože ví, že to třeba vůbec nepadne na úrodnou půdu. Je to zbytečná, zbytečná práce.“ (Cecílie, s. 11, ř. 17-19)

D: „Syndrom vyhoření je o tom, že si člověk uvědomí, že má nějaké limity neboli meze, které ohraničují jeho výkon a i výkon těch dětí.“ (Daniela, s. 14 ř. 2-3) „Syndrom vyhoření je taková ta bezmocnost protože většinou, většina lidí, většina rodičů a ostatních lidí, kteří jsou v nějakém kontaktu se školou, tak mají tu představu, že oni by to dělali jinak a lépe, a že těm dětem by dali daleko větší volnost, ale mnohdy si neuvědomují, že prostě bez nějakých nastavených pravidel a hranic, ty děti nejsou schopny fungovat.“ (Daniela, s. 14, ř. 9-12) „Syndrom vyhoření je z toho... že protože ve školství je většinou hodně žen, takže ty mají povinnosti doma, povinnosti ve škole. No a jedno s druhým a teď nestíhají, mají obavy z toho, že ta práce už je neuspokojuje a že by měly teda si najít asi nějakou jinou, což je v určitém věku velmi obtížné.“ (Daniela, s. 14, ř. 16-19)

Participantky Alice, Eva a Filipa hovořily převážně z vlastní zkušenosti a z toho jak vnímají pocit syndromu vyhoření v souvislosti samy se sebou.

A: „Že už to dělat nechci, že už mě všechno znervózňuje, jako mám znechucení, že už jsem znechucená z toho, co je kolem... z reakcí, z dětí, z učitelů, z vedení... ze všeho.“ (Alice, s. 4, ř. 9-10) „Že už mě to nebaví, už nechci... nebaví no.“ (Alice, s. 4, ř. 15-17)

E: „Syndrom vyhoření – že už nejsem schopná vůbec nic dělat.“ (Eva, s. 17, ř. 2) „No ono jednou přijde (to vyhoření).“ (Eva, s. 17, ř. 26) „Možná to že nejsem schopna

udělat tolik co sem byla zvyklá třeba před deseti dvaceti lety, jo že je spousta věcí na který už nemam sílu, který jenom překládám a čím déle to překládám, tím k tomu mám větší odpor.“ (Eva, s. 17, ř. 28-30)

Participantka Filipa mluvila z vlastní zkušenosti, kdy si nebyla jistá, zda si prošla menším syndromem vyhoření, nebo velikým stresem. Hovořila především o velké únavě, ztrátě energie a zdravotních obtížích. Její pocity měly dopad v rodinném prostředí a začala uvažovat o smyslu svého zaměstnání.

F: *„Syndrom vyhoření - nechci učit, nechci dělat to, co, to co jsem měla ráda, možná takové to pídění se po tom, proč už to nechci dělat, proč už nechci vymýšlet nějaké aktivity pro děti, proč se mi do té školy nechce, přemýšlet proč do té práce vlastně jdu. Důvod proč vlastně jdu do té práce.“ (Filipa, s. 19, ř. 3-6) „Nevím, jestli to byl syndrom vyhoření, ale je pravda teda, že v souvislosti teda s touhle třídou, loni jsem dost skloňovala, že už nechci učit, že prostě, že už mi nestojí za to, že nemám čas a energii pro sví tři děti... svým dětem jsem byla schopná říct, ať mě nechají bejt, že si potřebuju odpočinout.“ (Filipa, s. 19, ř. 10-13) „Otázka vlastně proč to dělám, jestli bych neměla jít dělat něco jinýho nebo prostě se věnovat něčemu jinýmu.“ (Filipa, s. 19, ř. 16-17)*

6.3 Téma č. 3: Prožívání stresových situací

Téma prožívání stresových situací, vyplynulo z rozhovorové otázky, kdy jsem participantky žádala, aby uvedly příklad, pokud zažily nějakou stresovou situaci. Tohoto tématu se většina participantek ujala s upřímností a rozpovídala se. Participantky zmiňovaly stresové situace v souvislosti s nekomunikací a nepodporou od vedení, velkého množství pracovních povinností, se kterými si někdy nevědí rady. Dále zmiňovaly špatné chování a ne-respekt od dětí, náročný kontakt/komunikaci s rodiči. Tyto předpoklady jsem shrnula do čtyř subtémat, která se prolínaly všemi rozhovory. Subtémata: nevyhovující pracovní podmínky, stresové situace v komunikaci s vedením, při práci s dětmi a v kontaktu s rodiči.

Participantka Alice hovořila na začátku rozhovoru o špatných podmínkách od vedení a dalších nadřízených orgánů (PPP), kdy si s nastavenými podmínkami nevěděla rady, což pro ni bylo obtížné nebo byla z reakcí zklamaná. Stejně tak participantka Cecilie vnímá složitost a náročnost nastavených podmínek od vedení. Participantka Filipa vyjádřila nespokojenost s podmínkami, které jsou nastaveny pro práci s dětmi - často si neví rady jak postupovat, pomoci nebo rady se jí nedostává. Také poukázala na

nevyhovující podmínky ve školním prostředí (učitelé nemají zázemí – kabinety), tento nedostatek vnímá u nich na škole většina učitelů.

A: „Podmínky jsou špatný... házej ti klacky pod nohy, něco od tebe chtěj... ale v zápětí vlastně ti nedají ty podmínky, takže já mám 27 dětí, ale nemůžu jít s nimi sama ven, protože jich mám moc.“ (Alice, s. 4, ř. 28-29) „Přijde mi papír, ten nesmí to a ten nesmí ono a další... já mám dělat ze sedmadvaceti dětmi individuální práci... jak? Do toho mám dalších sedm teda s papírem. V tý třídě co mám je sedm s papírem, jak mám dělat svoji práci, když to vlastně nemůžu... nejsou podmínky.“ (Alice, s. 4, ř. 31-33) „No a poradna ti napiše, že v češtině ho nemáš zkoušet před třídou, stresovat ve čtení a v matematice si má nahlas přečíst zadání slovní úlohy, aby pochopil... tak co mám teda dělat. Vzít ho na chodbu nebo...“ (Alice, s. 4, ř. 36-38)

C: „Tak si představte, že máte ve třídě třeba takových šest dětí, jako třeba já. A vy se musíte věnovat všem, ale vy máte napsáno od psychologů, že se jim máte věnovat individuálně. Tak jak já se můžu věnovat šesti dětem individuálně a co těch dvacet, pětadvacet dětí za mnou. Já je musím naučit, a když ještě vidím, že třeba to dítě ani nechce... takže já ho nutím, aby vůbec něco dělalo. Takže je to hrozná práce, aby, protože potom nestíháte a to je právě už... už jste ve stresu. Jo, že vidíte, že děti by rády, ty chytrý děti by dál něco chtěly dělat, ty vás poslouchají, ale ostatní děti vás brzdí. Protože jsou děti, které naopak ještě vám dělají schválnosti, takže ty ještě musíte řešit během té hodiny. Kontrolovat ty co mají dysgrafii, dysortografii, dyslexii, dyskalkulii a já nevím co všechno. Takže pro ně ještě máte připravenou práci... mám tam sice asistentku, ale ta všechno taky nestíhá. A musíte všechno během té hodiny zvládnout, což je příšerná věc. Takže potom se nedivte, že jsou lidi ve stresu.“ (Cecílie, s. 13, ř. 127-136)

F: „Mě přijde, že tady u nás tyhle ty věci se prostě neřešej, že přijde cizinec, tady ho máš, porad' si. Tady máš dítě, který je nevím co... se mu rozváděj rodiče, chtěj věčně věkům nějaký soupisy k soudu, porad' si prostě. Ale nikdo vám neřekne, prostě pojd', hele mělo by tam bejt tohle, tohle.“ (Filipa, s. 22, ř. 168-170) „právě jsme tady řešili taky, že máme pocit, že tahle budova je předimenzovaná, že učitelé nemají zázemí, mají vlastně tady tu sborovničku tam vlastně když se potkají tři – čtyři učitelé tak už vlastně pátý není schopný se slyšet s těma ostatníma.“ (Filipa, s. 21, ř. 134-136)

Participantka Daniela uvedla stejně jako participantky Alice a Cecílie stresovou událost, při které jsou kladeny vysoké nároky na učitele. Uvedla trochu odlišný příklad, a sice přípravu školní akce, která dle jejího názoru doléhá na všechny.

D: „To to je spíš takový souhrn věcí, třeba teď když měla škola jako kulaté výročí. A teď se naplňuje, že ve škole bude nějaká akce. Budou akce, které to výročí připomenou, škola se musí vyzdobit, děti se musí připravit s nějakým programem. Přijdou, na návštěvu rodiče, přijdou na návštěvu sponzoři. Přijde na návštěvu samozřejmě vedení, z obecního úřadu, no tady z městského... a každý má dojem, že pro to musí udělat co nejvíc a ta situace je pro každého stresující, protože si říká tak tady máme jeden pokus a ten by měl vyjít. Protože neexistuje možnost, že bychom to mohli nějakým způsobem napravit. Prostě jak to vyjde tak to bude.“ (Daniela, s. 14-15, ř. 42-48)

Jako konkrétní stresovou událost zmiňovala participantka Alice incident s jedním z žáků, který pro ni byl náročný, protože u něj byl přítomný její syn. Zároveň se v současnosti potýká ve třídě s jedním problémovějším žákem. Participantka Cecílie vnímala stejně jako participantka Alice jako stresující a obtížnou komunikaci s dětmi, a sice jejich přístup k sobě samé

A: „Protože sem něco řekla, a ono nebylo po jeho a on mě chtěl nakopnout. A právě že syn byl u toho a já si teď vůbec nevybavuju, jak sem to zakončila. To jsou takový nehezky věci, že já to radši zapomenu.“ (Alice, s. 5, ř. 80-82) „Ten můj teď zkrátka musí mít poslední slovo... a když se mu něco nelíbí, tak zkrátka ALE... já na to něco... on ale já sem to viděl jinak a já jsem měl pravdu a vy jste úplně jako... co vy mi do toho kecáte a podobně...“ (Alice, s. 5, ř. 85-87)

C: „Spíš s těma dětma. No to závisí na té, hodně na té látce, co máte třeba probrat a vidíte, že ty děti jí vůbec nepřijímají... a tlačí vás čas nebo, něco jim se snažíte vysvětlit a vidíte, že... já tam mám děti, který vyloženě když něco řeknu, že budeme dělat, tak oni vám začnou rvát: ne my to dělat nechceme, nebudeme. Takže to člověka docela stresuje, a když vidíte ten nezáměr.“ (Cecílie, s. 11, ř. 36-39)

Participantka Blanka vnímala jako stresovou situaci naopak vztahy mezi spolužáky, které následně musela řešit s rodiči. Stejně tak se i participantka Cecílie se potýká s problémovým přístupem od rodičů. Participantka Filipa se potýká s více stresovými událostmi v souvislostech se svou třídou a rodiči.

B: To bylo třeba jako vztahy mezi spolužáky jo, jako takový hrubý, hrubý... no nechci říct šikanování ale jako spíš špatný zacházení. Jako takže mezi spolužáky jsme řešili, to bylo opakovaně. To bylo prostě v průběhu celého roku to trvalo. Opravdu taková velice problematická situace to byla... (Blanka, s. 9, ř. 61-63)

C: „No nebo s rodičema když mluvím, tak to vidíte, že někteří rodiče, dětem domluví tak to vidíte hned. A některým je to úplně jedno, a naopak ještě cítíte, že jdou proti vám, takže ty děti jsou naopak ještě horší.“ (Cecílie, s. 11, ř. 43-44)

F: „No tak stresová událost je třeba ty peníze zrovna byly, který se ztratily, tak řeší se to rozhovorem s těmi zainteresovanými osobami s maminkou, pak vlastně do toho byla zapojená i psychologka, doporučení rodičům.“ (Filipa, s. 20, ř. 91-93) „Ale řekla bych, že problém jsou třeba v týhle třídě i rodiče, konkrétně tady prostě se řešej problémy i s rodiči z věcí, který by problémem prostě bejt neměli.“ (Filipa, s. 20, ř. 56-57) „A třeba co se týkalo mě, jsme řešili tady problém, jako kdy sem prosila rodiče, jestli by si děti na hodinu nemohly na telefon stáhnout dvě takový aplikace pro výuku, který by se tam daly použít. A rozjela se strašná komunikace mezi rodičema.“ (Filipa, s. 20, ř. 95-98)

6.4 Téma č. 4: Inkluze

Téma inkluze vyvstalo z rozhovorů během pokládání předem připravených otázek pro rozhovor. Většina participantek zmínila inkluzi v souvislosti se stresem, nevyhovujícími podmínkami nebo náročností práce, proto se některé úryvky z rozhovorů opakují z předchozích témat. Z rozhovorů bylo patrné, že si učitelky často nevědí rady s tím, jak vlastně pracovat s dětmi, které mají nějaké speciální potřeby. Neznají postupy, chybí jim dostatečná informovanost, například jak žáky hodnotit. Tato neznalost způsobuje velké časové obtíže během hodin, což je dovádí ke stresu, že nezvládnou látku projít se všemi dětmi. Z těchto rozhovorů jsem utvořila tři subtémata neinformovanost, bezradnost a časovou náročnost.

Participantky Alice a Cecílie se potýkají s bezradností a neinformovaností, jak správně pracovat s dětmi se speciálními potřebami a zároveň se věnovat zbytku třídy. Participantka Filipa se potýká s potížemi, jak pracovat v rámci výuky s cizinci, kteří nerozumí česky a celkovým počtem šestnácti dětí, které jsou různými způsoby pro ni problémové. I když mají participantky ve své třídě asistentky, nedaří se jim časově nebo logisticky výuku zvládnout, dle daných předpisů. Nedostává se jim rad či postupů, které by fungovaly především po praktické stránce.

A: „Přijde mi papír, ten nesmí to a ten nesmí ono a další. Já mám dělat ze sedmadvaceti dětmi individuální práci...jak? Do toho mám dalších sedm teda s papírem. V té třídě co mám je sedm s papírem, jak mám dělat svojí práci, když to vlastně nemůžu...“ (Alice, s. 4, ř. 31-33) „Poradna ti napíše, že v češtině ho nemáš zkoušet před

třídou a stresovat ve čtení, v matematice si má nahlas přečíst zadání slovní úlohy, aby pochopil... tak co mám teda dělat. Vzít ho na chodbu nebo... “ (Alice, s. 4, ř. 36-38)

C: „No a navíc teďka jak s tou inkluzí. Máme tady teď ty děti s různýma dys. a podobně s těmi poruchami učení... tak si představte, že máte ve třídě třeba takových šest dětí, jako třeba já. A vy se musíte věnovat všem, ale vy máte napsáno od psychologů, že se jim máte věnovat individuálně. Tak jak já se můžu věnovat šesti dětem individuálně a co těch dvacet, pětadvacet dětí za mnou. Já je musím něco naučit všechny, všechny musím něco naučit, a když ještě vidím, že třeba to dítě ani nechce... takže já ho nutím, aby vůbec něco dělalo. Takže je to hrozná práce, aby, protože potom nestíháte a to je právě už... už jste ve stresu. Vidíte, že ty chytrý děti by dál něco chtěli dělat... ty vás poslouchají, ale ostatní děti vás brzdí. Protože jsou děti, které naopak ještě vám dělají schválnosti, takže ty ještě musíte řešit během té hodiny. Kontrolovat ty co mají dysgrafii, dysortografii, dyslexii, dyskalkulii a já nevím co všechno. Takže pro ně ještě máte připravenou práci... mám tam sice asistentku, ale ta všechno taky nestíhá.“ (Cecílie, s. 13, ř. 127-135)

F: „Představa, že máte třeba toho T., který nerozumí, tak dobře... mohli, jsme si v pěti bodech říct... to to to udělejte a když se to nestane tak v té třídě tam bude prostě jako sedět a nebude dělat no, nevím no jako podle mě tohle by mělo všechno bejt nějak řečeno. Asi je to i o tom řediteli, protože na jiných školách to funguje pro ty cizince, že tam bude někdo pro ty děti, bere si je na tu češtinu nebo tak.“ (Filipa, s. 22, ř. 164-168)
„Jak je možný že v jedné třídě je osm dětí cizinců a ve druhé třídě není nikdo. Mělo by se to nějak rozmělnit, aby, na toho učitele toho nebylo moc za první a za druhý doufám, že teď teda už to snad platí, že budou chodit peníze na školu na odučené hodiny a ne na počet žáků, že by se měli změnit/zmenšit počty žáků ve třídě, že dvacet šest dětí, z nichž je šestnáct problémových prostě ten učitel nemůže dát a nedá to teda ani s tím asistentem, protože je věčně věků něco, co se děje.“ (Filipa, s. 22, ř. 182-187)

Participantka Daniela uvádí opačnou zkušenost než participantky Alice a Cecílie. Participantka Daniela se naopak setkává s dobrou zkušeností ze strany PPP. Také se setkala s negativním vnímáním většiny třídy se „zvyhodňováním“ dětí se speciálními potřebami.

D: „Chodí sem paní psychologka, která sem chodí z pedagogicko – psychologické poradny, která... s kterou si můžeme o těch problémech nebo o těch problémových dětech pohovořit a ona nám řekne jaké způsoby práce jo, jsou pro ně vhodné a pak to člověk může, může jako využít. A teď trochu se naráží. Tady je to vždycky, že se to musí podat

v té třídě, nebo v tom kolektivu, kterého se to týká, protože, některé děti mají pocit... že ty děti, které jsou jakoby zvýhodněné, mají daleko méně povinností, než ty, kteří vlastně musí pracovat podle normálních běžných podmínek.“ (Daniela, s. 15, ř. 93-99) „A to, než se jako nastaví v té třídě tak to chvilku trvá. Jo protože tam se pak objeví, proč já mám dvojku, když mám tři chyby a on má za tři chyby jedničku. Nebo něco takového, berou to... některé než to, než jako na to přijdou. Tak to berou jako křivdu.“ (Daniela, s. 16, ř. 101-103)

6.5 Téma č. 5: Individuální prevence

Téma individuální prevence vzešlo především z otázky, jak se participantky vyrovnávají se stresem. Každá z nich má svůj osvědčený způsob, který jí nějakým způsobem pomáhá. Co se týče těchto způsobů, objevovaly se příklady vlastních koníčků (fotografování, zpěv, sport) skoro u všech participantek se objevily procházky v přírodě.

Participantky Alice, Blanka, Cecílie a Daniela se shodly, že nejlepší je chození na procházky, kde mohou spojit fyzickou aktivitu s psychickým uvolněním, že si tak zvaně „vyčistí hlavu“.

A: „Chodím s manželem na procházky.“ (Alice, s. 5, ř. 50) „To myslím, že dělá hodně to je půl druhý hodiny v podstatě každý den.“ (Alice, s. 5, ř. 57) „A člověk si přece jenom vyčistí hlavu.“ (Alice, s. 5, ř. 59)

B: „Mě pomáhá spíš že... musím ven, projít se, nebo sednout za volant někam odjet a tak...“ (Blanka, s. 8, ř. 47)

C: „Nebo mi třeba pomáhá, když se projdu jo. Vyvětrám si, dá se říct hlavu“ (Cecílie, s. 11, ř. 27)

D: „Jdu někam na výstavu, nebo na procházku. Prostě tu činnost musím nějak odbourat něčím i jiným co prostě mě ten stres nevyvolává.“ (Daniela, s. 14, ř. 30-32)

Participantka Filipa se snaží přistupovat volněji ke své práci a doplňovat zvolnění fyzickou aktivitou - odreagováním ve sportu, na kterou jí ale nezbyvá příliš času.

F: „Takže já sem si řekla, že se nebudu snažit si nosit ty věci domů. To znamená jako nějaké to opravování sešitů a takový.“ (Filipa, s. 19, ř. 45-46) „Pak zabírá cvičení na což, teda ale není jakoby moc času, ale asi prostě opravdu si říct tak to nebude hotový prostě tak to neudělám to z dneška na zítra tak to udělám prostě popozítří.“ (Filipa, s. 20, ř. 53-55) „Já sem chodila hodně běhat, buď běhat anebo sem chodila na spinning no takže prostě to sportování, jenomže sportují i naše tři děti, takže maminka už sportovat moc nemůže no.“ (Filipa, s. 20, ř. 59-60)

Participantky Cecilie, Daniela a Eva se věnují také psychickému uvolnění prostřednictvím svých zálib.

C: *„Třeba se věnuju zpěvu. Chodím do sboru a zpívám...“* (Cecilie, s. 11, ř. 25)

D: *„Že si udělám radost, že si buďto něco koupím hezkýho, nebo si něco přečtu.“* (Daniela, s. 14, ř. 30)

E: *„Tak třeba focením.“* (Eva, s. 17, ř. 35)

6.6 Téma č. 6: Externí prevence

Téma externí prevence, se týká především otázky, jaká pomoc se dostává učitelům z vnějšku. V rozhovorech bohužel často zaznívaly odpovědi, že přímo od vedení žádná pomoc není, až na jednu výjimku. Některé participantky mají dobrou oporu například ve výchovné poradkyni. Nezbytnou prevencí, která se participantkám dostává je především v komunikaci, ať už s rodinou doma nebo s kolegy v práci, aby se mohly „vypovídat“. Z těchto skutečností jsem sestavila subtémata od koho se učitelům dostává externí prevence: od vedení, od kolegů, od rodiny.

Na otázku, zda dostávají participantky nějakou podporu nebo péči od vedení, většina z nich odpovídala, že ne.

A: *„Ne to si tam napiš. Ne, nemáme nic...“* (Alice, s. 6, ř. 108)

B: *„Ne... není tady žádná péče.“* (Blanka, s. 9, ř. 85)

C: *„No... to asi ne, jednou za rok nám nabídne, že si máme koupit vitamíny (smích) abychom to vydrželi... to znamená, abychom byli zdraví a vydrželi to zdravotně a psychicky... jinak já teda nevím asi, já si nevzpomínám, že bychom něco takového měli.“* (Cecilie, s. 12, ř. 54-56)

D: *„To když se na to zamyslím, tak že by nějaká psychologická pomoc, nebo že by nějaké přednášky o tom jak s tím. Že by škola organizovala jako pro všechny to sem, to sem nezažila. To jsem nezažila.“* (Daniela, s. 15, ř. 55-56)

E: *„Nevím o ničem.“* (Eva, s. 18, ř. 63) *„No jako nemyslím si, že by to bylo ze strany vedení jako na toto téma, přemýšleno.“* (Eva s. 18, ř. 66)

F: *„Nene, to vůbec ne.“* (Filipa, s. 21, ř. 134) *„Ne, ne supervize nemáme.“* (Filipa, s. 21, ř. 149) *„Ne, konzultace s metodikem taky ne, tady máme školní psycholožku, ale to s ní se řeší problémy dětí, děti a škola, ale že bychom se řešili my to ne no, to ne.“* (Filipa, s. 22, ř. 153-154)

Participantky zmínily podporu nebo konzultaci v případě potřeby pouze v komunikaci s výchovnou poradkyní či asistentkou.

A: „S mým druhým pedagogickým pracovníkem, teda tím nejčastěji, protože tam je u toho přímo. A pak s výchovnou poradkyní s tou řeším, pokud by bylo něco vážnějšího.“ (Alice, s. 6, ř. 152-153)

C: „Teďka nedávno zrovna s výchovnou poradkyní, protože tam mam takový dost nezvladatelný děti, tak jsme se domluvily na něčem, takže s výchovnou poradkyní jsme domluvený na určitém postupu.“ (Cecílie, s. 12, ř. 62-63)

Pouze participantka Daniela dostává podporu od vedení nebo například od psycholožky, která dochází z PPP.

D: „Samozřejmě pohovořit s vedením školy jakože tohle se mi třeba nepodařilo nebo tohle že mi vadí nebo, tahle událost třeba se mě dotkla třeba tím, že, že to bylo jako trochu na hraně tak to samozřejmě pohovořit a hledat nějaké společné východisko to jistě, to každý. Každé vedení školy tohle prostě hlídá, nikdo to nechce nechat tak, aby to došlo do nějakých krajních situací to vůbec ne. A tady hlavně záleží taky na tom jaký je vztah rodičů a školy.“ (Daniela, s. 15, ř. 63-67) „Určitě, určitě... tak jednak máme výchovnou poradkyni... Ta je dobrá, takže s tou a pak chodí sem paní psycholožka, která sem chodí z pedagogicko – psychologické poradny.“ (Daniela, s. 15, ř. 93-94)

Participantkám Daniele a Evě se dostává externí prevence od blízkých kolegyň, ve kterých mají oporu a porozumění. Participantky Alice a Filipa zmínily, že se jim dostává porozumění v komunikaci s rodinou, která je podporuje.

D: „Většinou jako pomůže, že si člověk pohovoří o tom problému s ostatními kolegy. Zas to není možné ventilovat to přede všemi, ale musí si najít člověk toho, komu důvěřuje a s kým to může probrat a pak hledat nějaké společné, společné řešení.“ (Daniela, s. 15, ř. 77-79)

E: „Chodím jako za kolegyněmi, ke kterým mám blízko a mam tak nějak mám nějaký lepší vztah.“ (Eva, s. 18, ř. 65)

A: „Jako jak bych to řekla. Podporuje mě rodina, všeobecně ne jenom ta moje vlastní, ale i ta širší. (smích) No jo je to tak jako, když vlastně člověk nemá tam žádný zavřený možnosti... tak je to příjemný a když slyším, že je to někde ještě horší tak je mi líp...“ (Alice, s. 5, ř. 50-53) „Myslím si, že mi to hodně pomáhá, teď ten poslední rok. Myslím si, že to aniž by sem to dělala jako úmyslně s tím, že sem chodila s manželem jako jen tak na ty procházky, že jsem ho doprovázela, ale myslím si, že mi to pomáhá i tak. Že jako člověk to tam může prodiskutovat.“ (Alice, s. 5, ř. 61-63)

F: „Jo s manželem doma to řeším (smích), musím teda říct i třeba se sestrou, protože ta dělá vlastně na speciální škole v L má různé kurzy a takovýhle věci a, ta mi prostě řekla, ať si dám od učení pauzu.“ (Filipa, s. 19, ř. 23-24)

6.7 Téma č. 7: Vnímání práce

Téma vlastního vnímání práce ze strany učitelek vyplynulo z rozhovorů během dotazování. Většina participantek zmiňovala, jak je jejich práce velice náročná v souvislosti s dětmi, rodiči, školou a moderními technologiemi. Tyto zmíněné faktory byly použity jako subtémata.

Participantky Cecílie, Eva a Blanka vnímají svou práci nejnáročněji v oblasti práce s dětmi. Vnímají, že dnes jsou děti více svéhlavé a málo respektují autoritu. Participantky následně ztrácejí sílu a trpělivost na jakoukoliv práci s dětmi, protože je pro ně obtížné s nimi nadále pracovat.

C: „Já bych řekla, že v dnešní době teda je tady to povolání velice náročný hlavně po psychické stránce, protože dnešní děti jsou, bych řekla méně vychované, nemají žádný respekt před dospělými. Je jim vše dovoleno a tím pádem si myslí, že nemusí poslouchat ani ve škole no. Že když má maminka doma jedno, dvě děti... tak si je doma uhlídá. Někdy ani to není schopna a takový dítě když přijde do školy, který nemá žádný, dá se říct mantinely, tak se začne tady projevoval. No ale, když je jich tam ve třídě dvacet, tak je to skutečně na zbláznění.“ (Cecílie, s. 12, ř. 90-94)

E: „Ke všemu chtějí děti přijít zadarmo bez nějaké námahy a... prostě nebaví mě se pořád doprošovat, aby někdo něco dělal to co má.“ (Eva, s. 17, ř. 14-15) „Protože se fakt pak může stát, že takový dítě, který teda pokud se ho opakovaně doprošuju tak ho pak vypustím a ať se v tom plácá samo.“ (Eva, s. 17, ř. 19-20)

B: „Prostě dítě co chodí dneska jako v dnešní době do školy a třeba před dvaceti lety strašně se liší. Strašně se liší, prostě ten jako rozdíl je obrovský. Já si myslím, že teď ve škole, jako ve školství je taková uvolněnější atmosféra. Nesmíme děti bít, nesmíme je zatěžovat, nesmíme křičet, nesmíme trestat jako to všechno samozřejmě má i svoje špatný stránky, takže děti jsou zvyklý, že jako něco co provedou špatně, takže nic nehrozí. Prostě vědí, že nic z toho nebude doma... tady nesmíme na ně křičet, nesmíme dávat špatnou známku, protože bychom stresovali děti, takže jako je to takový... já si myslím, že jako ten systém trošičku je špatně nastavený a právě proto a to všechno odnáší učitelé a právě proto jsou v takovým, jako strese.“ (Blanka, s. 8, ř. 7-13)

Participantky Cecílie, Blanka a Filipa vnímají obtížnost práce v oblasti kontaktu s náročnými rodiči a školním prostředím. Kdy škola i rodiče kladou nároky na učitele, kteří mnohdy nezvládají rodičům vyhovět a být s nimi ve stálém kontaktu.

C: *„Takže pořád jste ve střehu... celých já nevím pět hodin a skončí pět vyučovacích hodin a to jako teprve začíná práce mimo děti, jo to znamená sešity opravit... čtyři kopy sešitů opravovat denně... příprava další, na další den a tak dál no. A to ještě potom, třeba rodiče volají v pět hodin v šest hodin večer... že něco... nějaký problém ještě máte řešit, takže ono skutečně je toho až nad hlavu.“* (Cecílie, s. 13, ř. 145-148) *„(smích) A pořád musíte být milá, vstřícná...“* (Cecílie, s. 13, ř. 150)

B: *„Teď poslední roky obzvlášť ve školství je strašně... strašně náročná, náročná... práce s dětmi je velice náročná... jak s dětmi a ještě víc možná s rodiči. A právě proto učitel je ze strany rodičů ze strany žáků a ještě ze strany vedení je prostě vystaven obrovskému tlaku.“* (Blanka, s. 8, ř. 4-6)

F: *„Tihle rodiče se snaží tak vy jste tu taky prostě, naučte je, aby nechodily na ty stránky jo... rodiče hodně přenášej tu odpovědnost na ty učitele jo, nejsou ochotný hele tak pojď se podívat... tady je tohle a když půjdeš tady tak tady to nesmíš. Jo prostě najít si ten čas na ty děti. Oni by podle mě měli být ti, který je pak hlídají, oni jsou pořád ty rodinní příslušníci a ne prostě ty učitelé.“* (Filipa, s. 21, ř. 121-124)

Participantky Cecílie a Eva vnímají obtíže v souvislosti s nastupujícími technologiemi, se kterými se potýkají. I přes moderní výuku, je pro ně mnohdy těžké děti zaujmout, nebo naopak od technologií odtrhnout. Práce je pro ně těžší protože se musejí vyrovnávat s novými postupy při výuce.

C: *„Myslím si, že je moc pomůcek a technických vymožeností, máme jich spoustu. Jakože děti zaujmout, jenomže v dnešní době děti jsou tak přetechnizovaný, mají všechno, že jich vlastně i těžko něčím jde zaujmout jo. Oni vám řeknou, je to nuda. Jo takže jako nevím co bychom měli dělat ještě, abychom je zaujali. Protože pro ně je všechno nuda. Jo to Vám řeknou rovnou. Má něco dělat, nemá to vypracovaný, ale je to nuda...“* (Cecílie, s. 13, ř. 117-120)

E: *„Ale to co mě zničuje, nebo ničí je to, že v dnešní době je technika, mobily, každý kouká do tohohle, ke všemu chtějí děti přijít zadarmo bez nějaké námahy a... prostě nebaví mě se pořád doprošovat, aby někdo něco dělal to co má.“* (Eva, s. 17, ř. 13-15)

6.8 Téma č. 8: Komunikace

Téma komunikace vyvstalo z rozhovorů, během dotazování. Většina participantek si stěžovala na nefunkčnost, složitost či náročnost komunikace s vedením, s kolegy, ale také s rodiči.

Participantky Alice, Blanka, Cecílie a Filipa pociťují v komunikaci s vedením školy velké nedostatky. Participantka Alice uvádí například situaci, ve které se jí od vedení dostalo reakce, ze které byla velice zaskočená. Nadále zmiňuje nedostatek rychlejšího řešení v případě potřeby, které se jí ani kolegům / kolegyním nedostává i z důvodů toho, že nekomunikuje vedení školy ani mezi sebou. Participantka Blanka uvádí příklad, kdy vedení není nápomocné v případech potřeby a komunikuje způsobem, který je pro učitelky stresující.

A: „Člověk jde k zubaři, potřebuje k pitomému zubaři, protože ho bolí zub... zajistí si hned náhrady a první termín, který jde... přijde za vedením s tím, že je zajištěná vychovatelka, která bude suplovat.“ (Alice, s. 6, ř. 115-117) „Paní zástupkyně ti řekne: a víš, že máš mít podle zákoníku práce zubaře co nejdříve? Tak jí řeknu, že nevím, že sem ráda, že vůbec nějakého zubaře mám. Ale proč... já nechybím, já nechybím, já jsem tu furt, proč mám poslouchat takovýhle řeči, který tě naopak potápěj“ (Alice, s. 6, ř. 118-121) „Chtělo by to provozní porady, kde by se vyřešilo všechno hned a bylo by to takový... i tyhle ty věci právě, protože člověka když něco trápí tak čekat čtvrt roku, než je nějaká porada to nejde...“ (Alice, s. 6, ř. 143-145) „Tím že se to vedení mezi sebou neumí dohodnout... tak těžko můžou dát radu pak i nám, že jo.“ (Alice, s. 7, ř. 158)

B: „Já si myslím, že jako každý vedení vidí, že v nějaké třídě konkrétní, je nějaký kázeňský problém, nebo vztah mezi učiteli a dětmi... takže to musí vidět... musí vidět aj vědět. Takže aj já osobně si myslím, že musí i zasáhnout, to znamená, že takový to jako možná i častější přítomnost na hodinách, že pohovořit s dětmi, možná že i s rodiči... taková pomocná ruka musí být ze strany vedení a což já tady nevidím, myslím, že to tady chybí.“ (Blanka, s. 9, ř. 78-81) „Teď jsme měli všechno elektronicky třídní knížky a tak... takže jako třeba jestli tam někdo já nevím... nezapsal v čas něco... takže to už jako je špatně to už seš káraná... takže já si myslím, že to už jsou maličkosti, které by mohlo vedení trošku k tomu přistupovat jinak. Ano říct to, ale jinou formou ne, že hned tam ve sborovně vyvěsit lejtstro a že tam prostě ta, ta a ta má průšvih – nemá zapsáno.“ (Blanka, s. 9, ř. 105-108) „Já si myslím, že vedení by tady mělo opravdu hodně, hodně pomáhat učitelům, kteří ten problém mají a tohle to tu není... to si myslím, že je největší chyba

tohoto. Prostě vedení je tam a my jsme tady. A není tady takové těsné propojení... tam prostě není těsná komunikace, aby člověku já nevím jo, jednou za čas aby přišli, tak paní Nováková jaký máte problém, co můžeme udělat. Tohle to tu chybí... já si myslím chybí tu komunikace mezi vedením a konkrétním učitelem právě.“ (Blanka, s. 9, ř. 109-113)

Participantka Cecílie by uvítala, kdyby vedení stálo za svými učiteli, protože se jí občas stává, že se za ní vedení nepostaví. Participantka Filipa také pociťuje nepodporu od vedení. Uvítala by, pokud by vedení podpořilo komunikaci i navzájem mezi kolegy ve škole.

C: „Jak kdy. Mělo by to být tak, že vlastně by to vedení mělo za tím učitelem stát. Pokud teda učitel se nějak prohřeší, udělá něco, co by neměl tak samozřejmě to je něco jiného... ale jinak mělo by to vedení za tím učitelem stát. Protože jinak potom ty děti vidí, že mají vše dovoleno a nevede to k ničemu no.“ (Cecílie, s. 12, ř. 104-106)

F: „Sice na vás nikdo netlačí z toho vedení, jestli jako to máte, nemáte, děláte, neděláte, ale zas na druhý straně, každý si tak nějak jako jede po svém. A, že ten duch školy prostě tady tak jako úplně není no.“ (Filipa, s. 20, ř. 76-77) *„Nevím, jestli je to časově nějak možný nebo tak, ale prostě zeptat se jo, ty tam máš tohle, tohle dítě, změnilo se něco, prostě aby možná i ten učitel viděl, že v tom není sám, protože takhle vy v těch věcech jste pak sám no.“* (Filipa, s. 22, ř. 178-180) *„Mě třeba tady chybí to, že my nejsme schopní jakoby najít nějaký čas aby jsme si řekli jo tak hele na češtinu je dobrý tohle pro trojku pro čtyřku tohle, aby fakt se ten učitel dozvěděl jak to děláme, třeba na vyjmenovaný slova zkus tuhle stránku a ne že prostě já pak doma sedím a co tak jako ještě třeba kde by se to tak dalo najít takže spíš takový věci, ale to si myslím že je spíš o vedení mě přijde jo, že prostě tohle by mělo jít pod vedením aby se řeklo hele tak prostě dobrý tak dneska v tuhle hodinu pojdte máte tam toho asistenta tak hele domluv se s nim a sejděte se a řekněte si prostě jo. Což tady takhle prostě ty věci prostě nefungují.“* (Filipa, s. 23, ř. 226-232)

Participantky Alice a Filipa vnímají nedostatky ve vzájemné komunikaci mezi kolegy, která jim chybí a přijde jim důležitá pro podporu celkových vztahů ve škole.

A: „Jak jsme teď rozdělený do třech budov, takže se nevidíme a i ta komunikace myslím si, že je vážně málo... protože komunikace přes nástěnky je špatná... bohužel to tak tady máme.“ (Alice, s. 6, ř. 139-140)

F: „Já teda po pravdě řečeno, jsem s těma kolegama úplně, že bychom se nějak jako soukromě znali nebo, tak nějak víc teďka se setkáváme tady v práci...“ (Filipa, s. 19, ř. 20-21) *„Že jinde si ty lidi předávají ty informace navzájem, což mě tady třeba chybí, že*

nějak nejsme schopný nic spolu komunikovat, tady prostě každý si jede sám.“ (Filipa, s. 20, ř. 74-76) *„Což nevím jako jestli třeba na jiných školách jakoby funguje, nebo v ročníku to třeba funguje, že tady to třeba nefunguje ani v ročníku, protože prostě ty kluci jsou jiný a nestojej o to a já zas nemám tu povahu jako je do něčeho strkat, že člověk něco nabídne, a když vidí jako jednou dvakrát že ne, tak po třetí, já už nejdu znova s nějakou nabídkou. Ale jim to třeba nechybí mě, mě to třeba chybí...“*(Filipa, s. 23, ř. 248-251)

Většina participantek ale zároveň uvedla, že mezi blízkými kolegyněmi mají možnost komunikace v případě potřeby.

B: „Jo... mezi kolegyněmi komunikujeme určitě... třeba jí i poradíme a pomůžeme to určitě. Mezi sebou ano.“ (Blanka, s. 10, ř. 123)

C: „No tak, samozřejmě s kolegyněmi konzultujeme, radíme se o určitých věcech...“ (Cecílie, s. 12, ř. 85)

E: „To jako pokud s těma kolegyněmi, může to být třeba i výchovný poradce, ale je to z toho důvodu, že to je kolegyně, s kterou je mi dobře no, ale ne protože je to výchovný poradce.“ (Eva, s. 18, ř. 72-73)

F: „To tak jako navzájem, že si postěžujou kolegyně kolegyním, že tak spíš se jakoby vypovídat.“ (Filipa, s. 19, ř. 34)

Participantky Cecílie a Filipa se shodují v nešťastné komunikaci s rodiči. Z rozhovorů bylo patrné, že je pro ně takováto komunikace náročná, protože se snaží být zde pro děti a je pro ně náročné dostávat negativní zpětné vazby nebo stížnosti od rodičů.

C: „No... a nevím si myslím, že by měla ta spolupráce s rodičema být taková, že to co se řekne ve škole, taky by to dítě mělo doma udělat a poslechnout a měli by... ten rodič s tím učitelem být za jedno jo, působit vlastně spolu. A v dnešní době to vypadá tak, že naopak učitel něco řekne a doma se řekne... noo úča zase něco a potom dochází k takovým konfliktům a ty děti si dělají, co chtějí a my na ně nemáme žádnou páku jo. Takže oni můžou všechno a my nesmíme nic, protože z nějakého napomenutí si nedělají nic. Když na ně zakřičíte, nebo něco... tak se otřepou. Dvojky z chování tak to zase s tím rodiče třeba nesouhlasí a jdou si stěžovat.“ (Cecílie, s. 12, ř. 96-101)

F: „Takže jsme se o tom bavili a říkám, víte, vy se mě nezeptáte ani na co to je, proč to je, k čemu to je a rovnou přijdete s takovýmhle přístupem. Kdybyste za mnou přišel a zeptal se mě k čemu to je, můžu se přijít podívat do hodiny nebo to. On nechtěl ani jedno, nechtěl ani vysvětlení, nechtěl ani jako možnost se přijít podívat, aby teda věděl k čemu to je, s jednoznačným tady sem a prostě respektujete, že já to teda nechci. No tak

to bylo takový trošku náročný, že si to rodiče vyměňovaly vlastně přes tu hromadnou poštu, nějaký ty emaily, a ty svoje názory a různé věci. Pak vlastně ještě od dvou rodičů chodily vzkazy, že když se něco nepovedlo.“ (Filipa, s. 21, ř. 101-107)

6.9 Téma č. 9: Přání / doporučení

Téma přání nebo doporučení vyplynulo z otázek položených během rozhovoru. Participantky navrhovaly možnosti, které by uvítaly nejčastěji od vedení. A pokusily se odpovědět na doporučení pro kolegy/kolegyně, kteří by se potýkali se syndromem vyhoření.

Participantky Alice, Filipa a Cecílie by si přály nějaké akce, nebo setkání, při kterých by se více scházela celá škola, nebo učitelé. Doporučovaly by tedy vedení podpořit celkové vztahy v kolektivu učitelů.

A: „Mně by se líbilo třeba, kdyby nám jednou za čas udělali třeba výlet... ale kdybychom byli klidně i všichni a třeba na víkend, že bychom mohli někam odjet na nějaký wellness odpočinout si dát si společně večeři a zase přijet zpátky... to by se mi možná líbilo. Že bychom tam byli sice společně, ale i ty vztahy mezi náma se potřebují taky podporovat.“ (Alice, s. 6, ř. 135-138)

F: „,Takový ty akce kde by se ta škola trochu pospojovala, možná by pak, jako ty učitelé mohli mezi sebou lepší třeba i komunikovat nebo si ty informace prostě jakoby předávat no.“ (Filipa, s. 23, ř. 245-246)

C: „No takové jako nějaké odreagování po práci, no tak nebylo by to špatný. Jo jenomže to zase záleží na lidech, jestli třeba budou mít čas a budou ochotní se scházet, že jo no.“ (Cecílie, s. 12, ř. 80-81)

Participantky Blanka, Cecílie, Daniela a Filipa by celkově doporučovaly vedení větší podporu z jejich strany. Chybí jim semknutí a spolupráce jak kolektivu, tak vedení školy.

B: „Já osobně to tak vidím a vedení by pro to mohlo udělat víc. Protože máme tady výchovnou poradkyni, zástupkyni, jednoho zástupce, ředitele... hodně lidí je tady a v tom by mohli něco udělat. Máme taky rodičovské sdružení taky i tam to by to pomohlo. Třeba nějaké problémové situace i by to mohlo pomoci, aby se tam vůbec dalo něco řešit, a tohle to není. Já si myslím, že to by strašně moc pomohlo některým kolegům, třeba.“ (Blanka s. 9-10, ř. 114-118)

C: „No pokud dojde k nějakému problému, tak by měli všichni se nějak semknout dohromady a postupovat jednotně, aby třeba jeden neříkal něco, druhý mu to odpustil,

třetí k tomu zase měl jiný postoj. Prostě aby, jsme táhli za jeden provaz a bylo by to možná lepší no.“ (Cecílie, s. 12, ř. 75-77)

Participantka Daniela by uvítala od vedení odbornější pomoc, například v realizaci nějakých kurzů pro předcházení syndromu vyhoření. Participantka Filipa doporučuje práci nejen vedení školy s učiteli, ale také by uvítala větší zaměření na děti, protože pokud jsou děti ve větší psychické pohodě, jsou spokojenější i učitelé.

D: Zaměstnavatel by mohl udělat, nějaký kurz – stačí jedna přednáška. Jo ale nějaký kurz, kde by byly doporučeny metody, které jsou třeba úspěšné nebo, které se osvědčily třeba v jiných školách nebo v jiném povolání. (Daniela, s. 15, ř. 85-87)

F: „No já si myslím, že třeba konkrétně tady u nás by podle mě stálo za to, kdyby ředitel se sešel s učiteli a na tu třídu se jich zeptal.“ (Filipa, s. 22, ř. 177-178) *„Mě přijde, že nám tady na té škole by pomohlo, kdyby fakt těch dětí tady nebylo tak hodně. Čtyři první třídy prostě mi přijde, jakože to je hodně, že se fakt ty místa obsadí. Je hluk v té škole, jste taky v permanentním hluku na chodbě ve třídě.“* (Filipa, s. 22, ř. 187-190) *„Tady vlastně nemáte šanci na nic a což tady u nás jako v Praze v terénu nejde, si myslím, že je dobrý, když ty školy mají nějaký prostor, kam ty děti můžou vyběhnout. V uvozovkách vyvětrat se, prostě na velkou přestávku kdo chce, prostě pojdte se proběhnout. Anebo že my nadáváme, že děti jako řvou na těch chodbách, ale ve skrze... jim nenabídneme nic co by jako mohli tu přestávku dělat jo. Asi ne něco jako organizovaného ale něco jako, jsme třeba chtěli, aby tady byly takový nějaký jakoby koutky kam by mohly ty děti si lehnout, sednout prostě.“* (Filipa, s. 22, ř. 192-197)

Mezi doporučeními pro kolegy, kteří se potýkají se syndromem vyhoření, nebo mu chtějí předcházet, se objevily názory od participantek Blanky, Cecílie a Filipy. Participantka Blanka je pro cestu hledání problémů sama v sobě. Participantky Cecílie a Filipa doporučují nebrat si osobně, vše co se děje okolo a dbát o sebe a své zdraví.

B: „Takže já bych osobně poradila, těm učitelkám, že by měli hledat problém. Když to je opravdu každé dítě ve třídě. Něco jiného je, když má s jedním dítětem, s jedním prostě může mít problém, s jedním žákem může mít problém, ale když to ta učitelka má problém se všemi, tak to je problém jedině v ní. Nebo v něm... v učiteli. Já si myslím, že tam je cesta v hledání problému. Takhle to vidím já.“ (Blanka s. 9, ř. 95-98)

C: „No já nevím, člověk to musí nějak brát asi s nadhledem, že jinak by se tady z toho zbláznil no. Dá se říct nepobírat si to a věnovat se prostě asi i jiné činnosti, než třeba to co děláte ve škole, tak úplně něco jiného... abyste se odreagovali a načerpali nějakou novou energii no.“ (Cecílie, s. 12, ř. 67-69)

F: „No co by mohli, asi opravdu víc myslet na sebe no, jakože, že neřešit, práce je práce i když jí člověk dělá s láskou tak aby to nepřerostlo přes hlavu, mi přijde. Mám pocit, že už mi to občas v některých věcech mi to přeroste přes hlavu a už se s tím ten člověk nevyrovná tak asi to úplně moc jako neřešit a asi si ty problémy nebrat tolik no.“
(Filipa, s. 22, ř. 157-160)

7 Závěr a shrnutí výzkumného šetření

Ze získaných rozhovorů bylo vyhodnoceno 9 témat a 26 subtémat, jež jsou popsána v předchozí části. Jak je uvedeno na začátku výzkumu, hlavním cílem bylo zmapovat povědomí učitelů o stresu a syndromu vyhoření. Získat informace, jak učitelé pracují se stresem a zda jim zaměstnavatel nabízí nějakou podporu nebo péči v případě potřeby a jakým způsobem je na tuto péči nahlíženo ze strany učitelů. Záměrem bylo též nahlédnout do situací, které jsou pro učitele stresující a dozvědět se více o jejich spolupráci s kolegy a vedením školy. Cílem výzkumu bylo především přiblížit, jak učitelé vnímají stres a syndrom vyhoření ve své profesi. Jakým způsobem předcházejí stresu nebo syndromu vyhoření a jak je jim v těchto oblastech nápomocen zaměstnavatel. Zároveň bylo záměrem přiblížit náročnost učitelské profese. V následující části je odpovězeno na výzkumné otázky na základě získaných dat.

1. Jaké povědomí mají učitelé základních škol o syndromu vyhoření?

Učitelky pohlížely na syndrom vyhoření většinou ze svého vlastního pohledu, z vlastní zkušenosti, nebo z obecné představy. Se syndromem vyhoření spojovaly všechny participantky především pocit nechutě k práci – práce je nebaví, nechtějí už jí nadále vykonávat a hledají důvody, proč by je měla práce nadále naplňovat. Některé přemýšlely i nad možnostmi v tomto případě hledat jinou práci, ale vlastně si nebyly jisté, zda by to bylo možné. Nedostatek energie zmiňovaly v souvislosti s vyčerpáním z náročné práce, která pro ně již není nebo by nebyla nadále perspektivní. Dopady na zdraví dle jejich pohledu by mohly být psychické i fyzické. Jedna z participantek zmínila, že u ní syndrom vyhoření jednou přijde. Další participantka si nebyla jistá, zda syndromem vyhoření prošla a popsala některé příznaky.

Celkový náhled učitelů na syndrom vyhoření hodnotím kladně. Všechny participantky si byly alespoň částečně vědomi rizik a příznaků, které jsou se syndromem vyhoření spojovány dle odborné literatury. Tento fakt považuji za důležitý, neboť jsou dle rozhovorů učitelky nějakým způsobem obeznámeny, jak se syndrom vyhoření může projevit a v případě pocítění příznaků vyhledat odbornou pomoc.

2. Jak se učitelé základních škol vyrovnávají se stresem v zaměstnání?

Téma individuální prevence nebylo učitelkám cizí. Všechny mají svůj osvědčený způsob, který jim v případech potřeby pomáhá. Jako subtémata jsem zvolila fyzickou aktivitu a psychické uvolnění. Všechny participantky zmínily fyzickou aktivitu - především procházky, jako prospěšné především v souvislosti s frází „vyvětrat

si hlavu“. Psychické uvolnění u participantek souviselo s nějakou zálibou či oblíbenou aktivitou (fotografování, zpěv, radost).

Dotazované učitelky se se stresem v zaměstnání vyrovnávají dle mého názoru dostatečně dobrým způsobem, až na participantku Filipu, která v rozhovoru sama uvedla, somatické obtíže v podobě vyrážek, jež byly pravděpodobně způsobené vyčerpáním a velkým stresem. Považuji za důležité, že většina dotazovaných má zvolený způsob, o kterém ví, že je pro ně vyhovující. Z tématu přání/doporučení je patrné, že by učitelky uvítaly nějaké možnosti odreagování ze strany poskytnuté zaměstnavatelem.

3. Jaké situace přispívají učitelům ke stresu?

Téma prožívání stresových situací se prolínalo na více místech téměř všemi rozhovory. Takřka všechny participantky na tuto otázku odpovídaly upřímně a neměly problém se o nějakou stresovou událost podělit. Během pokládání jiných otázek se některé participantky k tématu stresových situací vracely samy. Stresové situace, které prožívají, se týkaly především nevyhovujících pracovních podmínek, nekomunikace a nepodpory od vedení, při práci s dětmi a v kontaktu s rodiči. Během rozhovorů bylo patrné, že některé situace se jich opravdu dotkly.

Učitelkám celkově přispívají ve stresu události, které nemají možnost samy změnit. Nevyhovující pracovní podmínky souvisí s tématem inkluze, které se v současné době objevuje ve všech školách. Učitelky se potýkají především se špatnou informovaností, jakým způsobem například děti hodnotit, jak zvládnout individuální práci s dětmi, jež mají specifické potřeby a zároveň se věnovat zbývajícím dětem ve třídě. S vedením se objevují stresové události například: nepodpora, nepochopení nebo naopak přitěžování v práci či nevyhovění v případech potřeby. Při práci s dětmi je pro některé učitelky zatěžující přístup samotných dětí buď k výuce, nebo k nim samým jakožto k autoritě. Kontakt s rodiči zmiňuje většina z nich jako náročný, zvláště v případech, kdy mají rodiče opačné názory na výuku či přístup k dětem.

Učitelky se potýkají s velkým množstvím stresových situací. Během dne se dostávají do situací, které jsou pro ně obtížné a přispívají k jejich celkové nepohodě. Tento fakt, může mít dle mého názoru vliv na jejich celkový výkon v práci a na přístup k dětem.

4. Nabízí učitelům škola / zaměstnavatel preventivní a podpůrná opatření v těchto oblastech?

Na tuto otázku všechny participantky odpověděly negativním způsobem. Ani jedna z nich se nesetkala nebo nesetkává s případnými preventivními nebo podpůrnými opatřeními. Pět z šesti dotázaných participantek nemají ve škole školního psychologa. Šestá participantka má ve škole školní psycholožku, ale ta zde není pro potřebu učitelů, nýbrž pouze pro potřebu a podporu dětí. Dle zjištěných skutečností by měli mít školní psychologové v popisu práce i podporu a pomoc pedagogům na školách.

Zaměstnavatel ani škola nepřispívají k podpoře pedagogů. Tento fakt hodnotím jako velice nedostačující. V praxi se setkávám se skutečností, že školy nemohou sehnat pedagogy. Z toho důvodu jsou na ostatní pedagogy kladeny větší nároky, například více práce v jiných třídách. Dle mého názoru je to také z důvodů odpovídajících ekonomických podmínek v oblasti školství, které se promítají do celkové organizace škol.

5. Jak nahlízejí učitelé na poskytovanou podporu ze strany zaměstnavatele?

Participantky výzkumu nahlízejí na skutečnost podpory ze strany zaměstnavatele spíše negativně. Většina z nich nemá žádnou zkušenost s pomocí či podporou, proto nemohou nahlížet kladně. Učitelky celkově spíše uváděly, co jim v podpoře chybí a co by si například přály. V tématech zazněla komunikace, která chybí nejen ze strany vedení, ale i ze strany kolegů a rodičů. Participantky byly toho názoru, že tyto vztahy by mělo podporovat také vedení školy. V některých rozhovorech bylo také uvedeno, že je komunikace kolegům naopak ztěžována, než ulehčována a podporována.

Participantky vyjadřovaly přání na téma podpory, kterou by od zaměstnavatele potřebovaly. Některým chybí především soudržnost, spolupráce a častější společná neformální či teambuildingová setkávání s kolegy. Jedna z participantek by ocenila odbornější podporu v podobě přednášky na toto téma. Některé participantky se shodly, že by uvítaly odbornou pomoc ze strany školního psychologa, který by měl být k dispozici nejen dětem, ale i pedagogům

Poskytovaná podpora ze strany zaměstnavatele, jak je patrné z rozhovorů, je téměř nulová. Toto zjištění vnímám velice negativně, protože podporu vztahů na pracovišti a ve školním prostředí považuji za velice důležitou pro celkovou vstřícnou a respektující atmosféru školy. Z uvedených zjištění vyplývá určitý rozpor mezi nárokem školy a společnosti na respekt, podporu a vstřícnost, které by měli pedagogové vůči dětem uplatňovat na jedné straně, na druhé straně pak absencí těchto hodnot ze strany vedení školy a společnosti vůči pedagogické komunitě jako celku.

7.1 Diskuse

Během zpracovávání teoretické části bakalářské práce se objevily drobné komplikace z důvodů nedostupnosti všech potřebných zdrojů, například nemožnost přístupu ke zpoplatněným akademickým článkům. V teoretické části jsou i přes to použity dohledatelné adekvátní zdroje – zahraniční i české.

V rámci práce není dodržen horní limit šedesáti normostran, avšak veškerý text je podstatný pro vysvětlení témat v teoretické části a upřesnění souvislostí ve výzkumné části.

K získání dat v kvalitativní výzkumné části, jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru, z důvodů možnosti dotázání se v průběhu rozhovoru. Otázky k rozhovoru jsem tvořila na základě výzkumných otázek, které byly formulovány dle názvu bakalářské práce a primární otázky na co má výzkum odpovědět. Struktura otázek v rozhovoru postupuje od obecných otázek, jež se týkají stresu a syndromu vyhoření po otázky konkrétnější jako jsou například stresové události, přístup vedení škol a doporučení od pedagogů. Rozhovory byly, až na jeden, zrealizovány před vánočními svátky. Uskutečnění rozhovorů nebylo snadné z důvodů mé počáteční nervozity a absence předchozí zkušenosti, navzdory tomu, že byly rozhovory natrénovány nanečisto. Nacvičení otázek na nečisto jsem volila z důvodu předchozí nezkušenosti s rozhovory. Požádala jsem známou z rodiny, zda by mi neposkytla rozhovor nanečisto. Během zkušebního rozhovoru se ukázalo, že otázky musí být formulovány lépe a příměji, a proto jsem na základě tohoto zjištění formulaci otázek poupravila. Délku rozhovorů jsem očekávala větší, než následně byla v uskutečněných rozhovorech. Ve výsledku mají dlouhé i krátké rozhovory svá negativa i pozitiva. Delší rozhovor byl náročnější na zpracování a orientaci, jelikož respondentka odbíhala od tématu, ale přinesl více informací. Naopak krátký rozhovor byl konkrétní, ale náročný pro vytěžení více informací.

V rozhovorech pro mne bylo obtížné udržet v některých částech linku rezonující s výzkumnými cíli. Především v momentech, kdy participantky neodpověděly na položené otázky anebo pouze jednoduchými větami. V takových chvílích jsem zpočátku znejistěla, nicméně jsem musela participantky vhodně a citlivě navrátit k tématu. Navzdory tomu považuji rozhovory a data z nich sebraná za velmi přínosné.

Zpracování tematické analýzy hodnotím jako obtížné z důvodů časové náročnosti a absence předchozí zkušenosti. Zpracování trvalo poměrně dlouho, ale ve výsledku mi zvolená metoda přinesla možnost podrobněji nahlédnout na výše získaná data.

Realizované kvalitativní výzkumné šetření je limitováno několika faktory. Nicméně významnou výhodou kvalitativního výzkumu je podrobnější zpracování dat, které může přinést přímé souvislosti a hlubší náhled do dané problematiky. Navzdory tomu, že analýza směřuje do hloubky, nelze ale výsledky generalizovat na všechny pedagogy. Především z důvodů, že je ve výzkumu použito velice malé procento vzorku s porovnáním celkového počtu učitelů základních škol. Z těchto důvodů bych považovala za přínosné doplnit kvalitativní výzkumné šetření o kvantitativní, například dotazníkové šetření, které by pomohlo zmapovat větší procento vzorku a následně jej doplnit kvalitativními rozhovory.

Dalším faktorem, který ovlivňuje výsledky celého výzkumného šetření je především subjektivní názor výzkumníka, který je úskalím celé tematické analýzy. I přes to, že bylo k tématům při analýze rozhovorů přistupováno otevřeně a byla opakovaně upravována. Vystalá témata i výsledky výzkumu byly překvapivé, což značí otevřenost a nikoliv pouhé potvrzení vlastních očekávání.

Nad mé očekávání se ukázalo, že učitelé mají dobré povědomí o syndromu vyhoření. V případech potřeby jsou schopni pracovat sami na sobě a nějakým způsobem syndromu vyhoření předcházet. Na druhou stranu se v dnešní době zdá dosti nepochopitelné, že přes existenci řady preventivních programů týkajících se dětí (proti šikaně, rizikovému chování atd.) se vedení škol a celý systém školství při nedostatku učitelů nevěnuje systematicky prevenci stresu a syndromu vyhoření u svých zaměstnanců.

Vzhledem k naléhavosti a aktuálnosti dané problematiky pedagogické komunity bych se ráda věnovala předloženému tématu i v rámci diplomové práce. Výzkum by mohl být rozšířen na středoškolské či vysokoškolské pedagogy – každý stupeň vzdělávání má svá specifika a odlišné příčiny stresových situací, nicméně syndrom vyhoření se pravděpodobně objevuje i zde. Pro lepší zmapování situace i porovnání zátěže pedagogů na různých stupních vzdělávacího systému by dle mého názoru bylo vhodné zvolit kombinaci kvalitativního a kvantitativního přístupu.

Závěr

Tématem bakalářské práce je prevence stresu a syndromu vyhoření u učitelů základních škol. Teoretická část práce se zabývá charakteristikou pojmů stres a syndrom vyhoření, souvislostmi těchto pojmů, přiblížením jejich forem, projevů a aktuálními výzkumy. Dále se práce zaměřuje na specifika prostředí základních škol, popisuje výchovu a vzdělávání dětí, multidisciplinární spolupráci a významnou roli školního psychologa. Zabývá se vztahem mezi učitelem a syndromem vyhoření. V souvislosti s touto profesí se rovněž zabývá psychickou a fyzickou zátěží společně s faktory, které tuto zátěž ovlivňují. Představuje zásady duševní hygieny individuální a externí prevenci stresu a syndromu vyhoření. V teoretické části byla použita česká i zahraniční literatura, odborné články a školský zákon.

Praktická část bakalářské práce popisuje výzkumné šetření, jež se zabývalo povědomím učitelů základních škol o syndromu vyhoření, situacemi, které přispívají ke stresu učitelů základních škol a způsoby, jakými se učitelé vyrovnávají se stresem. Zda jsou učitelům poskytnuta preventivní a podpůrná opatření ve zmíněné oblasti a jak učitelé nahlízejí na poskytovanou podporu ze strany zaměstnavatele. Celkem bylo vydefinováno 9 hlavních témat a 26 subtémat. Výsledky byly identifikovány na základě proběhlých kvalitativních rozhovorů s šesti participantkami. Většina témat se objevila alespoň u dvou participantek. Ve zpracované analýze výzkumného šetření byla podrobně popsána jednotlivá témata a subtémata, jež byla prokázána na vybraných ukázkách ze samotných rozhovorů.

Na základě výsledků bylo následně odpovězeno na výzkumné otázky. Odpovědi na otázky představují vnímání syndromu vyhoření ze strany učitelů základních škol. Též popisují situace, které jsou pro učitele stresující a jakým způsobem se s nimi vyrovnávají. Odpovědi na otázky dále nastiňují, zda je dotazovaným poskytována podpora ze strany zaměstnavatele či jak na ní dotazované nahlízejí.

Výstupy z výzkumného šetření nelze generalizovat z důvodů použité formy výzkumu. Přesto výzkumné šetření odpovědělo na výzkumné otázky a v rámci použitých kritérií výběru participantů vzorek fungoval a byl více než dostačující. V diskusi je kriticky nahlíženo na limity a nedostatky, které se týkají výzkumného šetření.

Seznam literatury

1. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
2. Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál.
3. Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2019). Prevalence and predictors of Burnout Syndrome among public elementary school teachers. *Análise Psicológica*, 37(2), 135-146.
4. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
5. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
6. Čapková, M., & Lazarová, B. (2006). *Klima školy: k otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů*. In Sborník 2. konference Škola a zdraví 21.
7. Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada.
8. Dyrtrtová, R. (2009). *Učitel-Příprava na profesi*. Praha: Grada.
9. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
10. Freundberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
11. García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208.
12. Gillernová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 13(2), 83-94.
13. Havrdová, Z., & Hajný, M. (2008). *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Galén.
14. Hawkins, P., & Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. (H. Hartlová, překl) Praha: Portál. (Originál vyšel v roce 2000 s názvem Supervision in the helping professions)
15. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
16. Hricová, M., & Lovaová, S. (2018). Stress, Secondary Trauma and Burnout - Risk Characteristics in Helping Professions. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 8(2), 161-165.

17. Isahk, W. W., Lederer, S., Mandili, C., Nikraves, R., Seligman, L., Vasa, M., Bernstein, C. A. (2009). Burnout During Residency Training: A Literature Review. *Journal of Graduate Medical Education*, 1(2), 236–242.
18. Jeklová, M., & Reitmayerová, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Vzdělávací Institut ochrany dětí.
19. Jeklová, M., & Reitmayerová, E. (2007). *Interní supervize*. Vzdělávací Institut ochrany dětí.
20. Kaschka, W. P., Korczak, D., & Broich, K. (2011). Burnout: a fashionable diagnosis. *Deutsches Ärzteblatt International*, 108(46), 781-787.
21. Kebza, V., & Šolcová, I. (2013). Současné sociální změny, jejich důsledky a syndrom vyhoření. *Československá psychologie*, 57(4), 329-341.
22. Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
23. Knotová, D., Hloušková, L., Lazarová, B., Portešová, Š., Hrejsemnou, M., & Vacková, M. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
24. Kohoutek, R., & Řehulka, E. (2011). Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky). *Škola a zdraví*, 21, 105-117.
25. Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování: cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. Praha: Portál.
26. Korczak, D., Huber, B., & Kister, C. (2010). Differential diagnostic of the burnout syndrome. *GMS health technology assessment*, 6, 1-9.
27. Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Karmelitánské nakladatelství.
28. Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
29. Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
30. Lukas, J. (2009). Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica*, 14(1), 127-146.
31. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016a). Burnout. Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior, *Academic Press*, 1, 351–357.
32. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016b). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103.
33. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
34. Matoušek, O. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál.

35. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
36. Mlčák, Z. (2000). K teoretickému paradigmatu psychické zátěže učitelů. *Pedagogická orientace*, 10(3), 12-24.
37. Molero, P. P., Ortega, F. Z., Jiménez, J. L. U., & Valero, G. G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social Sciences*, 8(6).
38. Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Mera, D., & del Hoyo, Y. (2009). A new definition of burnout syndrome based on Farber's proposal. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 4(1), 31.
39. Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Wagenaar, W. A. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. (H. Antonínová, překl) Praha: Portál. (Originál vyšel v roce 2009 s názvem Atkinson and Hilgard's Introduction to Psychology)
40. Pešek, R., & Praško, J. (2016). *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Pasparta.
41. Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Praha: Orbis scholae.
42. Prucha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
43. Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom Vyhoření a Životní Styl Učitelů Českých Základních Škol. *Česká a Slovenská Psychiatrie*, 114(5), 199–204.
44. Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. *In The educational forum* (299-316).
45. Selye, H. (1936). A Syndrome produced by Diverse Nocuous Agents. *Nature*, 138(3479), 32–32.
46. Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176–200.
47. Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., Pavlas-Martanová, V., Páchová, A., Franocvá, V., & Ptáček, R. (2019). Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československa Psychologie*, 63(4), 386–401.
48. Švamberk Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada.

49. Taddei, S., Contena, B., Pepe, A., & Venturini, E. (2017). The development and psychometric properties of the teacher social stress scale-student related (TSS-Sr). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(2), 272-284.
50. Urbanovská, E. (2011). Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. *Škola a zdraví*, 21, 309-322.
51. Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
52. Vávrová, P., & Pastucha, D. (2013). Psychohygienu (nejen) jako prevence syndromu vyhoření u zdravotnického management. *Pracovní Lékařství*, 65(1/2), 53–58.
53. Verešová, M., & Malá, D. (2012). Stress, Proactive Coping and Self- Efficacy of Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 294–300.
54. Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, 51(5), 37-46.

Internetové zdroje

55. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2019). Dostupné z webových stránek MŠMT: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
56. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. (2016). Dostupné z webových stránek MŠMT: <http://www.msmt.cz/file/38850/>
57. Vyhláška č 1/2006 Sb. o stanovení druhů a podmínek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra. (2017). Dostupné z webových stránek MŠMT: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich>
58. Vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (2020) Dostupné z webových stránek MŠMT: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>
59. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. (2017). Dostupné z webových stránek MŠMT: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-k-zakonu-o-pedagogickych-pracovnicich>
60. Rámcový vzdělávací program MŠMT. (2017). Dostupné z webových stránek MŠMT: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Příloha č. I

Otázky k rozhovoru

1. Co Vás napadá, když se řekne stres a syndrom vyhoření?
2. Co pro Vás znamená stres a syndrom vyhoření ve Vaší učitelské profesi?
3. Setkal/a jste se někdy s projevy stresu či syndromu vyhoření osobně anebo u vašich kolegů?
4. Můžete mi říci, jak se vy sám/sama vypořádáváte se stresem v zaměstnání? Jakým způsobem?
5. Všiml/a jste si někdy, jak se stresem či syndromem vyhoření vypořádávají vaši kolegové?
6. Vybavil/a byste si nějakou konkrétní stresovou událost ve škole a jak jste ji řešil/a?
7. Zažil/a jste někdy situaci, kdy škola komplexněji řešila syndrom vyhoření u některého pedagoga?
 - 7.1 Pokud ano. Mohl/a byste mi říci postup jak to škola řešila?
8. Nabízí Vám škola/zaměstnavatel nějaké možnosti podpory a péče v oblasti prevence stresu a syndromu vyhoření?
 - 8.1 Pokud ano. Mohl/a byste mi říci nějaký příklad? (Jakou jste podporu dostal/a či nedostal/a)
9. Máte nějaké návrhy nebo doporučení týkající se tohoto tématu?
 - 9.1 Co byste doporučil/a pedagogům, kteří se potýkají se stresem a syndromem vyhořením?
 - 9.2 Co by se podle Vás mohlo zlepšit v možnosti podpory pedagogů ze strany zaměstnavatelů v této oblasti?

Příloha č. II

Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s využitím výzkumného rozhovoru pro účely bakalářské práce

Prevence stresu a syndromu vyhoření u učitelů základních škol

Účelem rozhovoru je zjištění, jaké povědomí mají učitelé základních škol o stresu a syndromu vyhoření a jakým způsobem se s tímto tématem setkávají či vyrovnávají. Otázky jsou zaměřeny na stres a syndrom vyhoření. S účastníkem výzkumu bude veden rozhovor, z kterého bude pořízena audio nahrávka. Rozhovor je anonymní. Účastník může kdykoliv odstoupit bez udání důvodu. Data, která by mohla vést k jeho identifikaci, budou v bakalářské práci pozměněny nebo vynechány. Získané informace budou využity k účelu zpracování výzkumu bakalářské práce.

S výše uvedenými informacemi souhlasím.

Podpis výzkumníka:

.....

Podpis respondenta:

.....

Příloha č. III

Příloha obsahuje šest rozhovorů. Všechny rozhovory byly komplexně přepsány na základě záznamů. V rozhovorech byly anonymizovány některé údaje, které by mohly identifikovat respondentku nebo školu na které působí. V některých případech bylo nutné upravit slovosled vět či některá slovní spojení, tak aby dávala smysl a byla gramaticky správně (nespisovnost byla zachována). Těmito úpravami se neměnil obsah vět, ani význam slov.

Rozhovor č. 1 – Alice

T: tazatel

A: participantka Alice

- 1 T: První otázka je, co tě napadá, když se řekne stres a když se řekne syndrom vyhoření. Co tě napadne
2 první.
- 3 A: *No... to je těžký... únava, únava a únava (smích) A v podstatě nezáměřím k ničemu.*
- 4 T: A když bychom, rozdělily ten stress, tak napadají tě nějaký projevy třeba, kromě té únavy a toho nezáměru
5 ničeho?
- 6 A: *Tik... tik v oku, bolest hlavy, dlouho spím, vlastně přijdu a spím, hodně spím protože, protože přijdu
7 unavená, pak usnu a spím celou noc. To já zase spím hodně, chuť na sladký.*
- 8 T: A kdybychom přešly až k tomu syndromu vyhoření... tak jestli tě napadne něco.
- 9 A: *Že už to dělat nechci, že už mě všechno znervózňuje, jako mám znechucení, že už jsem znechucená z toho,
10 co je kolem... z reakcí, z dětí, z učitelů, z vedení... ze všeho.*
- 11 T: Jasný, super... děkuju. Přejdeme k další otázce. A když vezmeme ten stress a syndrom vyhoření vyloženě
12 v učitelství profesí co by to vlastně mohlo znamenat.
- 13 A: *Ještě jednou. (smích)*
- 14 T: Vlastně co znamená pro tebe stress a syndrom vyhoření v té tvé učitelství profesí.
- 15 A: *Že už mě to nebaví...*
- 16 T: Že už tě to nebaví.
- 17 A: *Hmm, už nechci, nebaví no.*
- 18 T: Jasně, tak přejdeme k další... Teďka mám otázku, jestli si se setkala někdy s projevy stresu nebo
19 syndromu vyhoření osobně ty anebo u některých z tvých kolegů třeba.
- 20 A: *Obojí.*
- 21 T: Tak a kdyby, jsme to rozdělily... tak u čeho chceš začít.
- 22 A: *Tak když to vidím u těch kolegů tak v podstatě se ráno potkáme. Já bych tady radši ani nebyla... my si
23 to odkýváme všechny, že jsme na tom úplně stejně, radši chceme jít domů než představa, že zase máme jít
24 do třídy a nervovat se zase s dětma. A je to všude, aspoň v naší škole je to hodně. To tam snad ani nepiš.
25 (smích)*
- 26 T: (smích) Proto tuhle práci dělám, protože si myslím, že to je hodně aktuální téma, s kterým se potýká
27 čím dál víc učitelů.
- 28 A: *No je to tak no jako. Podmínky jsou špatný... házej ti klacky pod nohy, něco od tebe chtěj... ale v zápětí
29 vlastně ti nedají ty podmínky, takže já mám 27 dětí, ale nemůžu jít s nimi sama ven, protože jich mám moc.
30 Můžu jít jenom s pětadvaceti... a to už je špatně, furt musím hledat někoho kdo se mnou půjde, ať je to
31 kamkoliv a už je to špatně. Přijde mi papír, ten nesmí to a ten nesmí ono a další... já mám dělat ze
32 sedmadvaceti dětmi individuální práci... jak? Do toho mám dalších sedm teda s papírem. V té třídě co mám
33 je sedm s papírem, jak mám dělat svojí práci, když vlastně nemůžu... nejsou podmínky.*
- 34 T: hm... je to těžký.
- 35 A: *Takže... mě to znechutí už jenom představa, že jako... a když jakmile pošleš někoho dalšího do poradny
36 tak už jenom víš. Poradna ti napíše, že v češtině ho nemáš zkoušet před třídou a stresovat ve čtení,
37 v matematice si má nahlas přečíst zadání slovní úlohy, aby pochopil... tak co mám teda dělat. Vztít ho na
38 chodbu nebo... Tak a tak no. (smích)*
- 39 T: Je to náročný no o tom žádná A ještě když vezmeme u nějakého toho kolegy, setkala ses vyloženě, že
40 někdo musel potom třeba ukončit zaměstnání, že by na tom byl tak špatně.
- 41 A: *Tak to ještě ne... to ne, ale tady kolegyně o tom velmi silně zvažuje, ale zatím... tím, že jí chybí nějakých
42 5 – 6 let do důchodu tak... tak radši ještě dochodí... rodiče má starý a furt vlastně za nimi... no tam je to
43 taky ta by nejradši skončila... kor po tom co tam má teď... ale co bude dělat v jejím věku, že jo... a jsme
44 zase u toho no.*
- 45 T: No jasný.
- 46 A: *Ale to jinak neznám nikoho, kdo by takhle zatím ukončil, spíš ze zdravotních důvodů. Ale ne přímo
47 z tohohle.*

- 48 T: Tak jo přejdeme k další. Jestli bys mi mohla říct, jak ty sama se vypořádáváš se stresem v zaměstnání,
49 jakým způsobem třeba.
- 50 A: *(smích)* Já sem pozitivní člověk. Chodím s manželem na procházky a velmi mě. Jako jak bych to řekla.
51 Podporuje mě rodina, všeobecně ne jenom ta moje vlastní, ale i ta širší. *(smích)* No jo je to tak jako, když
52 vlastně člověk nemá tam žádný zavřený možnosti... tak je to příjemný a když slyším, že je to někde ještě
53 horší tak je mi líp.
- 54 T: A máš třeba nějaký já nevím... děláš nějakou psychohygienu jako stylem třeba sport, nebo...
55 A: No ty procházky s manželem.
- 56 T: Jo ty procházky jasně.
- 57 A: To myslím, že dělá hodně to je půl druhý hodiny v podstatě každý den.
- 58 T: Jasně.
- 59 A: A člověk si přece jenom vyčistí hlavu.
- 60 T: Jo to je dobrý, to určitě.
- 61 A: Myslím si, že mi to hodně pomáhá, teď ten poslední rok. Myslím si, že to aniž by sem to dělala jako
62 úmyslně s tím, že sem chodila s manželem jako jen tak na ty procházky, že jsem ho doprovázela, ale myslím
63 si, že mi to pomáhá i tak. Že jako člověk to tam může prodiskutovat a tak nějak to všechno. Na vzduch
64 prostě.
- 65 T: A všimla sis někdy, jak se naopak se s tím vypořádávají kolegové? Jestli o tom třeba mluvíte, nebo tak.
66 A: Tak jsou takový, který pracujou ještě víc... v podstatě že už v podstatě nemají čas na to si hledat ten čas.
67 Mám tady takovou kolegyni, která je... tu co jsme potkaly, co šla proti nám dolů tak ta. Ještě vede Dům
68 U... a ta toho dělá tolik, že v podstatě na nějaký stres už nemá vlastně čas. A už toho dělá tolik, že je
69 v podstatě... A těch je tu takhle víc, že zkrátka jsou úplně v.. A to už jsme tam *(smích)* No tak asi tak no,
70 myslím si, že to dělají tímhle způsobem, že vlastně jsou z práce do práce a v podstatě nemají čas přemýšlet
71 nad tím, že někde něco zase. Aspoň tak se nám to jeví. Nebo mě.
- 72 T: A teď se tě zeptám, jestli by sis vybavila nějakou konkrétní stresovou událost ve škole. Kterou si nějak
73 řešila, a jak si jí řešila. Jestli bylo něco, co tě přivedlo do hodně velkého stresu. A jak si to řešila. Jestli tě
74 něco napadne.
- 75 A: No... zatím s každou třídou něco...
- 76 T: A mohla bys mi uvést aspoň třeba nějaký příklad jeden?
- 77 A: No teď přemýšlím, který by z toho byl takovej... No to že je, seřvu to je jednoduchý... to není nic. Ale
78 měla jsem, ale to já už nevím, jak sem to řešila. Myslím, protože tam byl u toho i syn. Jsem myslím měla
79 kdysi a to bylo nehezký, tenkrát mě to dítě chtělo nakopnout. A syn z toho má zážitek do dneška, ale já si
80 nepamatuju, jak sem to vyřešila. Já sem asi odešla a vůbec si nevybavuju, jak jsme to už řešili. Protože sem
81 něco řekla, a ono nebylo po jeho a on mě chtěl nakopnout. A právě že syn byl u toho a já si teď vůbec
82 nevybavuju, jak sem to zakončila, protože sem. To jsou takový nehezký věci, že já to radši zapomenou. No
83 ale tady teďka co přijde ten jeden čert tak s tím sem měla taky spoustu incidentů... zarytý spartan a
84 podobně... a s tím sem teda měla taky své... a to sem teda to sem ho poslala skoro někde... jednou...
85 dvakrát. No a tady mám taky jednoho... to je teď poslední to by mohlo být čerstvé aspoň. Ten můj teď
86 zkrátka musí mít poslední slovo... a když se mu něco nelíbí, tak zkrátka ALE... já na to něco... on ale já
87 sem to viděl jinak a já sem měl pravdu. A vy jste úplně jako... co vy mi do toho kecáte a podobně... já sem
88 to jako... my jsme hráli vybíjenou, to bylo při té vybíjený no. Tak jsme hráli vybíjenou jemu se něco nelíbilo,
89 tak začal diskutovat, velmi diskutovat tak sem ho potom jakože upozornila... at' si to příště zkusí hlídat
90 sám... No tak ho děti vypískaly, protože nebyl schopný udělat ani to co běžně, protože není možnost jak
91 vidět všechno, ale vůbec to neuznal. Tam sem ho teda poučila, to bylo nehezký, no v podstatě sem mu dala
92 možnost, aby si to vyzkoušel sám. Kdykoliv začne diskutovat tak už i děti chtějí, at' mlčí a neruší ostatní,
93 protože oni chtějí hrát a ne diskutovat. Nebo poslouchat nějakou diskusi co on viděl, neviděl a že je něco
94 nespravedlivého, protože sám je nespravedlivý ale hledá to jenom u jiných a už se už vlastně celá třída je
95 na něj nasazená. Je fakt, že jsem řekla třídě, že se mu neumějí postavit... no a od té doby už to funguje
96 vesměs trochu líp, ale zkouší to pořád.
- 97 T: A teďka se zeptám, jestli si zažila někdy situaci, kdy škola nějak komplexně řešila ten syndrom vyhoření
98 u nějakýho pedagoga.
- 99 A: U nás ne.
- 100 T: To jste neměli?

101 A: *Nene, tady se nic, zatím nic takového neřešilo. Tady se to bere tak jako všichni jsme na tom stejně, není*
102 *co řešit. Jsme unavený všichni, tak co chceme.*

103 T: A teďka se zeptám, jestli vám nabízí škola nebo zaměstnavatel obecně nějaké možnosti podpory a péče
104 v oblasti vlastně stresu a syndromu vyhoření. Jestli máte něco, co prostě pan ředitel nabídne, zástupce, nebo
105 takhle.

106 A: *Ne.*

107 T: *Vůbec?*

108 A: *Ne to si tam napiš. Ne, nemáme nic...*

109 T: A je třeba něco co jsi potřebovala řešit a věděla si, že tu podporu nedostaneš?

110 A: *Myslíš jako třeba takhle s těmi dětmi?*

111 T: No, že bys třeba věděla, že na to nedosáhneš sama a potřebovala si podporu od vedení a věděla si, že jí
112 dostaneš nebo nedostaneš.

113 A: *Jo... to já už tam radši nechodím.*

114 T: A měla bys nějaký příklad třeba, kdy něco bylo takového.

115 A: *No chtěla sem si dojít k zubaři. Jo to je teda zrovna blbej příklad. Člověk jde k zubaři, potřebuje*
116 *k pitomýmu zubaři, protože ho bolí zub... zajistí si hned náhrady a první termín, který jde... přijde za*
117 *vedením s tím, že je zajištěná vychovatelka, která bude suplovat. Všechno je připravený, práce a všechno*
118 *tady přijdu ještě a odejdu, až během vyučování všechno je zajištěný. Paní zástupkyně ti řekne teda, pak si*
119 *to napíše do kalendáře a pak si sedne do křesla... zhoupne se a řekne: a víš, že máš mít podle zákoníku*
120 *práce zubaře co nejbližší? Tak jí řeknu, že nevím, že sem ráda, že vůbec nějakého zubaře mám. Ale proč...*
121 *já nechybím, já nechybím, já jsem tu furt, proč mám poslouchat takovýhle řeči, který tě naopak potápěj.*
122 *Nevím, jestli je to vhodný příklad.*

123 T: *Jo je určitě.*

124 A: *No takže já sem s tím, jako mě to hrozně vzalo, protože kdybych taky chyběla každou chvíli tak neřeknu,*
125 *ale já. Ale, mě stačí jedna ruka tady na celý čas, co sem tady po mateřský chyběla. Tak mě to teda jako mrzí*
126 *že... takhle se tady s námi bohužel občas jedná. Kdyby řekla fajn tak ať ti to dobře dopadne... ne... tak asi*
127 *tak. Tak třeba tenhle ten no, ten já mám v sobě tak zarytý no hodně (smích)*

128 T: Tak také to asi přispívá k nějaké nedůvěře.

129 A: *No no, to tam je přesně no.*

130 T: *Hm.*

131 A: *No nemám důvěru k vedení...*

132 T: Tak jo ještě mám poslední otázku a to je vlastně jestli jsou nějaký návrhy nebo doporučení týkající se
133 toho tématu čili jedno je. Co bys třeba doporučila pedagogům, kteří se potýkají s tím stresem a syndromem
134 vyhoření. Jestli bys pro ně měla nějaké doporučení?

135 A: *Tak to je těžký, protože pokud to vedení k tomu nepomůže... třeba že by. Mně by se líbilo třeba, kdyby*
136 *nám jednou za čas udělali třeba výlet... ale kdybychom byli klidně i všichni a třeba na víkend, že bychom*
137 *mohli někam odjet na nějaký wellness odpočinout si dát si společně večeri a zase přijet zpátky... to by se mi*
138 *možná líbilo. Že bychom tam byli sice společně, ale i ty vztahy mezi náma se potřebujou taky podporovat.*
139 *Jak jsme teď rozdělený do třech budov, takže se nevidíme a i ta komunikace myslím si, že je vážně málo...*
140 *protože komunikace přes nástěnky je špatná... bohužel to tak tady máme.*

141 T: Takže by byl fajn nějaký jako teambuilding.

142 A: *Tak no, nebo třeba i častější třeba i jako... jak se jim říká ty schůzky jednou měsíčně... no metodický ne*
143 *ty jsou jenom ročníkový, nebo ty předmětový... ale jako provozky – chtělo by to provozní porady, kde, by*
144 *se vyřešilo všechno hned a bylo by to takový... i tyhle ty věci právě, protože člověka když něco trápí tak*
145 *čekat čtvrt roku, než je nějaká porada to nejde. Takže i tyhle ty jako častější třeba takový ty komunikační*
146 *věci... anebo i takový jako společný posezení... já nevím něco takového, aby se člověk tak jako, věděl, že*
147 *na to není sám... že je zájem.*

148 T: A máš možnost jako třeba s někým z kolegů sdílet tyhle ty věci třeba když se něco v tý třídě děje a
149 takhle.

150 A: *Ano.*

151 T: *Jo.*

152 A: *S mým druhým pedagogickým pracovníkem, teda tím nejčastěji, protože tam je u toho přímo. A pak*
153 *s výchovnou poradkyní s tou řeším, pokud by bylo něco vážnějšího.*

- 154 T: A ještě se... to už vlastně jsme říkaly z té strany zaměstnavatelů, co by se mohlo zlepšit v tomhle tom
155 přístupu tak jsme říkaly ten teambuilding a ještě něco co by se výrazně co bys třeba jako ty uvítala od nich?
156 A: *No tak já nevím... tím že vedení nám poručí... a teď v tom bude změna. Zástupkyně je nemocná, ředitel*
157 *končí, druhá zástupkyně vlastně půjde na druhý stupeň. Tak se to těžko hodnotí tohle to tak, to je takový.*
158 *Tím že se to vedení mezi sebou neumí dohodnout... tak těžko můžou dát radu pak i nám, že jo.*
159 T: A kdyby sis mohla představit jako ideální vedení, když to tak řeknu.
160 A: *Já tím, že sem byla jenom v jedné jediný škole a nějak jsem toho moc ještě jako v jiných nezažila tak*
161 *těžko můžu... neumím ti odpovědět, protože jsem nic nezažila.*
162 T: A třeba co by sis jako ty přála sama osobně.
163 A: *No já ti nevím... já ani nevím... nevím, nevím. Neumím ti na tohle odpovědět. Fakt nevím.*
164 T: Tak nevíš, to je taky odpověď.
165 A: *Stačí to takhle?*
166 T: Jo super, děkuji moc, za mě jsme u konce.

Rozhovor č. 2 – Blanka

T: tazatel

B: participantka Blanka

- 1 T: Tak já se Vás zeptám obecně, jestli byste věděla, co Vás napadá, když se řekne stres a syndrom vyhoření?
- 2 B: *Tak za prvé si myslím, že to hrozí učitelům, kteří jsou vlastně dlouho ve školství. Jo takže už jako desítky let, což sem já*
- 3 *taky. No a já nejsem, nemyslím si, že sem vyhořelá, určitě ne. A s dětmi pracuju strašně ráda, ale sem dlouho ve školství,*
- 4 *to je pravda, strašně dlouho. Takže jako jestli mužů porovnat začátky, moje začátky a teď. Ted' poslední roky obzvlášť ve*
- 5 *školství je strašně... strašně náročná, náročná... práce s dětmi je velice náročná... jak s dětmi a ještě víc možná s rodiči.*
- 6 *A právě proto učitel je ze strany rodičů ze strany žáků a ještě ze strany vedení je prostě vystaven obrovskému tlaku. Prostě*
- 7 *dítě co chodí dneska jako v dnešní době do školy a třeba před dvaceti lety strašně se liší. Strašně se liší, prostě ten jako*
- 8 *rozdíl je obrovský. Já si myslím, že teď ve škole, jako ve školství je taková uvolněnější atmosféra. Nesmíme děti bít, nesmíme*
- 9 *je zatěžovat, nesmíme křičet, nesmíme trestat jako to všechno samozřejmě má i svoje špatný stránky, takže děti jsou zvyklý,*
- 10 *že jako něco co provedou špatně, takže nic nehrozí. Prostě vědí, že nic z toho nebude doma... tady nesmíme na ně křičet,*
- 11 *nesmíme dávat špatnou známku, protože bychom stresovali děti, takže jako je to takový... já si myslím, že jako ten systém*
- 12 *trošičku je špatně nastavený a právě proto a to všechno odnáší učitelé a právě proto jsou v takovým, jako strese.*
- 13 T: A věděla byste třeba nějaký projevy toho stresu, jak třeba se projevuje ten stres, co to může mít za následky, napadne.
- 14 Vás něco?
- 15 B: *Jako ze strany učitelů?*
- 16 T: No ano... ze strany učitelů.
- 17 B: *Tak ze strany učitelů hrozí. Myslím si, že hrozí psychické problémy. V první, pak člověka ta práce nebaví, je strašně*
- 18 *unavený, strašně unavený, prostě je vystresovaný, nerad chodí do školy, do práce a ten hlavní problém to asi jsou zdravotní*
- 19 *problémy, což vidím u kolegů. Já si myslím, že já sem stará škola proto, já jsem taková obrněná... takže jako já si myslím,*
- 20 *že jsem se přizpůsobila. Mladý jako kolegyně co vidím kolem, takže ty jako jsou na tom hůř než já. Já sem stará škola tak...*
- 21 T: A zeptáme, když vlastně vy jste ve stresu ve Vaší učitelský profesí co to pro Vás osobně znamená. Když vy prožíváte
- 22 ten stres.
- 23 B: *Ten stres to znamená, že špatně spím. Jo to se strašně odráží... doma nejsem v pohodě. Když odejdu ze školy, z práce*
- 24 *domů, tak celý den o tom pak přemýšlím, vrtá mi to hlavou, všechno probírám, co sem špatně udělala, co sem mohla*
- 25 *udělat jinak. Prostě se v tom vařím pak strašně dlouho. A to pak v důsledku prostě. Špatné spaní a nervy a tak.*
- 26 T: Ještě se zeptám, setkala jste se někdy s těmihle projevy, co říkáte – u sebe už jste říkala. I u toho syndromu vyhoření
- 27 třeba u svých kolegů? Zaznamenala jste u někoho?
- 28 B: *Jo to určitě...*
- 29 T: A mohla byste mi říct třeba nějaký příklad? Jestli si pamatujete, jak to třeba u někoho začalo, jak to pokračovalo nebo
- 30 tak.
- 31 B: *Víte co to je takový dlouhodobý proces prostě jako... neshodnete se s rodičem... jako škola má špatné vztahy, nebo*
- 32 *prostě ve třídě kázeňské problémy a pak u těch kolegů... pak nastává, no já vám řeknu tak jak oni. No třeba se i rozbřečí*
- 33 *z dětí, z těch problémů, nebo přijde z hodiny jako a je schopná se tady rozplakat. Jakože je natolik vyčerpaná, natolik*
- 34 *bezradná, neví, co má udělat a jak to udělat. Z jedné strany nám rodiče neustále píšou a telefonují... A z druhé strany*
- 35 *tady ty děti.. a že ona je pak taková bezradná a neví co a jak dál. Takže to opravdu teď se to často stává. A takový problémy*
- 36 *u nás ve škole jsou. Bohužel jsou...*
- 37 T: Děkuju... Můžu se ještě zeptat, jak se vy sama vypořádáváte se stresem v zaměstnání?
- 38 B: *Víte co já... já vám řeknu takhle, jak na té třídní schůzce tvrdím rodičům... někdo tam nahoře nade mnou stojí a drží*
- 39 *ochrannou ruku. Já prostě za ty roky co sem ve školství sem, Přes 30 let no možná i víc, to víc. Takže no podstatně víc. Já*
- 40 *naštěstí problémy s rodiči neměla... já nevím prostě tam někdo je, kdo nade mnou drží tu ruku. Takže díky tomu já prostě*
- 41 *neměla takovej dlouhodobej stres v nějaké situaci... Měla jsem samozřejmě nějaké... nedá se říct jako, že všechno šlo*
- 42 *hladce to ne. Neměla sem, ale takový obrovský velký problémy jak mívají tady kolegyně no, takže... Pro mě to, mě to tak*
- 43 *trošku jiné...*
- 44 T: A děláte třeba něco, já nevím, třeba když přijдете domů nějaký sport nebo... jestli třeba čtete, nebo nějakou takovouhle
- 45 věc, která Vám pomáhá vlastně si od té školy si jakoby odpočinout.
- 46 B: *Mě pomáhá spíš že, musím ven, projít se, nebo sednout za volant někam odjet a tak...*
- 47 T: Děkuju... A teď se ještě zeptám, jestli jste si všimla, jak se vypořádávají se stresem nebo s tím syndromem vyhoření
- 48 Vaši kolegyně? Jestli třeba něco víte, že dělají nějakou činnost, která jim pomáhá.
- 49 B: *Nooo, kolegyně, které prožívají ten stres, třeba mají nějakou zálibu třeba jako rády... jedna třeba fotí, takhle no tím*
- 50 *pádem se jako uklidní, tím svým koníčkem no. Takže jako věnují se tomu, co dělají rády. Jinak jak povídám to je strašný*
- 51 *problém, si myslím dneska ve školství.*
- 52 T: Ted'ka se ještě zeptám, jestli byste si vybavila nějakou konkrétní stresovou událost a jak jste ji řešila ve škole?
- 53 B: *Hm. Měla se stresovou událost... takhle já si myslím, že jako já osobně. Já sem za osobní za komunikaci ne přes telefon,*
- 54 *ne přes ty poznámky, přes emaily... ale osobní. Takže jako veškerý problémy co já sem prožívala... nebo nastaly u mě...*

55 *Já jsem řešila jenom z očí do očí. To znamená, my jsme s rodiči probírali jejich stanoviska... jak to oni vidí, že je špatně,*
56 *pak samozřejmě já jsem řekla. A vždycky jsme došli ke kompromisu. Takže osobní kontakt... já prostě preferuju osobní*
57 *kontakt, takže jsme řešili všechno z očí do očí. Všechno jsme probrali a třeba jsme k tomu i přizvali dítě. Takže jako jsme*
58 *to řešili tak.*

59 T: A můžu se zeptat, jestli byste mohla třeba uvést, co konkrétně jste s těma rodičema řešila? Jestli Vás napadne něco.

60 B: *To bylo třeba jako vzťahy mezi spolužáky jo, jako takový hrubý, hrubý... no nechci říct šikanování ale jako spíš špatný*
61 *zacházení. Jako takže mezi spolužáky jsme řešili, to bylo opakovaně. To bylo, prostě v průběhu celého roku to trvalo...*
62 *opravdu taková velice problematická situace to byla... Samozřejmě každá maminka, každý rodič chrání svoje dítě, takže*
63 *jako ten problém vidí někde jinde... takže takhle jsme, ten problém řešili, takže jsme přizvali obě strany a tak to bylo.*

64 T: Děkuju, super. Teďka se chci zeptat, jestli jste někdy zažila nějakou situaci ohledně toho stresu a syndromu vyhoření,
65 kdy škola to vlastně nějak komplexně musela řešit. U nějakého třeba pedagoga.

66 B: *Škola jo?*

67 T: Ano, že to řešila škola vyloženě.

68 B: *No bylo, bylo to s krádeží v nižších ročnících. Takže to jsme řešili jako v rámci školy. Protože tam byl jako moment, jak*
69 *kluk jeden u nás prostě krahl peníze... i no hlavně peníze takže to jsme řešili jako s výchovnou poradkyní a tak no... a přes*
70 *rodiče no... no bylo takový no výjimečný... výjimečná situace takže.*

71 T: A bylo třeba něco, kdyby měl nějaký učitel vyloženě problém s něčím, že třeba něco nezvládá nebo takhle a šel vlastně
72 až za tím vedením, že to řešilo vedení s ním?

73 B: *Jako někdo z kolegů myslíte?*

74 T: Třeba no.

75 B: *Nooo ne že vyloženě ona sama za sebe, spíš posílají děti no... k poradkyni, že třeba dítě které má kázeňské problémy,*
76 *kdy chodily neustále bez domácích úkolů a takový věci, takže jako spíš... posílají děti za nimi. Za pomoci nejdou kolegové*
77 *samy, já si myslím, že tady je to tak, ne úplně správně nastaveno. Já nevím jako jak je to v jiných školách. Já si myslím, že*
78 *jako každý vedení vidí, že v nějaké třídě konkrétní, je nějaký kázeňský problém, nebo vťah mezi učiteli a dětmi... takže to*
79 *musí vidět... musí vidět aj vědět. Takže aj já osobně si myslím, že musí i zasáhnout... to znamená, že takový to jako možná*
80 *i častější přítomnost na hodinách, že pohovořit s dětmi, možná že i s rodiči... taková pomocná ruka musí být ze strany*
81 *vedení a což já tady nevidím, myslím, že to tady chybí.*

82 T: Hmm. Teď přesně se dostáváte k mojí další otázce a sice... jestli vlastně škola nabízí nějaký možnosti vlastně péče
83 v oblasti toho stresu a syndromu vyhoření v tý prevenci vlastně pro ty učitele.

84 B: *Ne... není tady žádná péče.*

85 T: Není.

86 B: *Ne.*

87 T: A zeptám se ještě poslední otázku... co byste třeba doporučila, co se týká tohoto tématu... takže vlastně co byste
88 doporučila pedagogům, kteří se potýkají se stresem a syndromem vyhoření... jestli máte třeba nějaký nápad... co by jim
89 mohlo pomoci.

90 B: *Já vždycky si myslím, že tady jako na prvním místě je lidský faktor prostě, že to je všechno na člověku... Já si myslím,*
91 *že jako každý... za prvý, učitelský povolání to je takové zvláštní povolání... to opravdu bez duše, bez srdce tady jako člověk*
92 *nemá co dělat jo... takže jestli nemá rád děti, taky nemá tady co dělat. Takže jestli je, problém já si myslím, že jako ta*
93 *učitelka, která prostě ten problém s dětmi má... ona by jako měla v první řadě ten problém hledat jakoby v sobě, protože*
94 *víte, co jestli jsou kázeňské problémy ve třídě, jestli já nezvládám tak to je problém jediné ve mně... To není problém*
95 *v dětech to je ve mně problém... já nenašla tu cestu k dětem... já ji nenašla, já prostě to neumím. Takže já bych osobně*
96 *poradila, učitelkám, že by měli hledat problém. Když to je opravdu každé dítě ve třídě. Něco jiného je, když má s jedním*
97 *dítětem, s jedním prostě může mít problém, s jedním žákem může mít problém, ale když to ta učitelka má problém se všemi,*
98 *tak to je problém jediné v ní. Nebo v něm... v učiteli. Já si myslím, že tam je cesta v hledání problému. Takhle to vidím já.*

99 T: Děkuju... A ještě úplně poslední a to je vlastně co by se podle Vás mohlo zlepšit v podpoře těm pedagogům ze strany
100 vlastně té školy. Jestli Vás napadá něco, čím by vlastně škola mohla těm pedagogům nějakým způsobem podat třeba
101 pomocnou ruku v téhle oblasti.

102 B: *Tak já osobně si myslí, že jako, za prvě, že ty stresové situace jak sem říkala na začátku, tomu to vedení přispívá... takže*
103 *to vedení já si myslím, že by mělo si to uvědomit, že to je opravdu náročné povolání... takže takový zbytečný, zbytečný*
104 *stresování je jako pak papírování... jako my máme třeba strašně moc papírování. Teď jsme měli všechno elektronicky*
105 *třídní knížky a tak... takže jako třeba jestli tam někdo já nevím... nezapsal v čas něco... takže to už jako je špatně... to už*
106 *seš káraná... takže já si myslím, že to už jsou maličkosti, které by mohlo vedení trošku k tomu přistupovat jinak... ano říct*
107 *to, ale jinou formou ne, že hned tam ve sborovně vyvěsit lejtro a že tam prostě ta, ta a ta má průsvih - nemá zapsáno. A*
108 *pak povídám právě, že s těmihle situacemi... s problémovými situacemi ve třídě s dětmi. Já si myslím, že vedení by tady*
109 *mělo opravdu hodně, hodně pomáhat učitelům, kteří ten problém mají, a tohle to tu není. To si myslím, že je největší chyba*
110 *tohoto. Prostě vedení je tam a my jsme tady. A není tady takové těsné propojení... tam prostě není těsná komunikace, aby*
111 *člověku já nevím jo... jednou za čas aby přišli... tak paní Nováková jaký máte problém, co můžeme udělat. Tohle to tu*
112 *chybí... já si myslím chybí tu komunikace mezi vedením a konkrétním učitelem právě... s tím aby se dalo něco zlepšit nebo*
113 *nějak pomoci. Konkrétní pomoc. Já si myslím, že je problém v komunikaci. Já osobně to tak vidím a vedení by pro to*
114 *mohlo udělat víc. Protože máme tady výchovnou poradkyni, zástupkyni, jednoho zástupce, ředitele... hodně lidí je tady a*

- 115 *v tom by mohli něco udělat. Máme taky rodičovské sdružení taky i tam to by to pomohlo... třeba nějaké problémové situace*
116 *i by to mohlo pomoci, aby se tam vůbec dalo něco řešit, a tohle to není. Já si myslím, že to by strašně moc pomohlo*
117 *některým kolegům, třeba.*
118 T: Ještě se zeptám, máte možnost Vy se svými kolegyněmi mluvit vlastně o těchto věcech, když Vás třeba něco trápí, tíží
119 v té třídě.
120 B: *Jo, jojo.*
121 T: Máte možnost to komunikovat.
122 B: *Jo... mezi kolegyněmi komunikujeme určitě... třeba jí i poradíme a pomůžeme to určitě. Mezi sebou ano.*
123 T: Tak jo... tak to je za mě všechno. Jestli chcete ještě něco doplnit.
124 B: *Ne... nene.*
125 T: Tak děkuju mockrát.
126 B: *Není za co.*

Rozhovor č. 3 – Cecílie

T: tazatel

C: participantka Cecílie

- 1 T: Tak já se prvně zeptám obecně, co Vás napadne, když se řekne stres a když se řekne syndrom vyhoření? Jestli Vás
2 napadnou nějaký projevy, třeba jak se může projevovat stres a jak se může projevovat syndrom vyhoření.
- 3 C: *Stres no tak většinou smutek, taková beznaděj a syndrom vyhoření, že je člověk bez nálady bez nápadu. Nic ho netěší*
- 4 T: Hm, a když se zeptám co pro Vás, konkrétně pro Vás znamená stres a syndrom vyhoření ve vaší učitelský profesi.
5 Třeba kdybyste se s tím setkala, jako když se setkáte se stresem, co to pro Vás znamená v té vaší práci.
- 6 C: *No, mám třeba za úkol něco ty děti naučit, že jo. A teď záleží na tom, na těch okolnostech jak ty děti reagují jak a tak
7 dál. Takže třeba. Sem stresovaná, že to třeba nestihnu, nebo že děti reagují špatně nebo nereagují vůbec. Že prostě se nic
8 nenaučí, že nic neumí, jo... A co tam bylo ještě dál?*
- 9 T: Vlastně ten stres a ten syndrom vyhoření v té učitelské profesi, třeba i jak se to u Vás třeba projevuje, jestli to na sobě
10 třeba nějak pozorujete, že jste třeba víc unavená, nebo nějaký takovýhle věci.
- 11 C: *No cítím takovou jako beznaděj, že se snažíte něco těm dětem dát... říct a vidíte, že ty děti na to třeba vůbec nereagují.*
- 12 T: A ovlivňuje to nějak vaši práci?
- 13 C: *No ovlivňuje, protože já za sebou nevidím žádný výsledek. Jako snažíte se těm dětem něco dát a vidíte, že třeba je to
14 vůbec nezajímá...*
- 15 T: Setkala jste se někdy u svých kolegů, anebo třeba u sebe s těmi projevy konkrétně toho stresu nebo syndromu vyhoření
16 třeba jak to probíhalo u někoho, jestli jste třeba zaznamenala nějaký začátek a jak se to třeba vyvíjelo dál?
- 17 C: *No jo, ten člověk je všeobecně, no je... smutný, ta práce ho netěší... Měl by to už radši všechno za sebou, když třeba
18 nad něčím přemýšlí, tak už ho pomalu ani nic nenapadá, protože ví, že to třeba vůbec nepadne na úrodnou půdu. Je to
19 zbytečná, zbytečná práce.*
- 20 T: Hm... a mohla byste mi říct, jak se vy sama vypořádáváte se stresem v zaměstnání? Třeba když přijдете domů, nebo
21 když skončíte ve škole.
- 22 C: *(smích) Když skončím ve škole tak sem většinou tak psychicky zdeptaná, že přijdu a třeba hodinu jenom sedím a hledím
23 do stropu. Protože se potřebuju uklidnit a všechno to ze sebe strépat jo...*
- 24 T: Hm... a děláte třeba nějaký aktivity, já nevím třeba nějaký sport nebo tak.
- 25 C: *To sport ne... Třeba se věnuju zpěvu. Chodím do sboru a zpívám...*
- 26 T: A zaznamenáváte, že je to pomáhá...
27 C: *Nebo mi třeba pomáhá, když se projdu jo. Vytěrá si, dá se říct hlavu. No.*
- 28 T: Jasně... A všimla jste si někdy u kolegyně, jak se vlastně vypořádávají se stresem, nebo s tím, když vlastně mají pocit
29 toho vyhoření? Jak třeba oni postupují v nějakých věcech.
- 30 C: *Tak to nevím, to jsem se jich na to neptala.*
- 31 T: Ne, neptala...?
32 C: *Neptala, ale tak určitě mají třeba nějaký svoje záliby a koníčky. No.*
- 33 T: A vybavila byste si nějakou konkrétní stresovou událost, u Vás, kterou jste prožila ve škole a jak jste ji třeba řešila?
- 34 C: *No, nevím, co Vám mám říct. Týká se, to myslíte třeba vyučování?*
- 35 T: Třeba, třeba vyučování, nebo třeba s kolegyní něco s vedením, s nějakým dítětem.
36 C: *No tak s vedením ani ne... s kolegyní taky ne. Spíš s téma dětma. No to závisí na té, hodně na té látce, co máte třeba
37 probrat a vidíte, že ty děti jí vůbec nepřijímají... a tlačí vás čas nebo, něco jim se snažíte vysvětlit a vidíte, že... já tam mám
38 děti, který vyloženě když něco řeknu, že budeme dělat, tak oni vám začnou rvát: ne my to dělat nechceme, nebudeme. Takže
39 to člověka docela stresuje, a když vidíte ten nezáměr. Takže já je musím uklidnit, vysvětlit jim to znova... namotivovat je
40 znova, aby prostě něco chtěli dělat... No je to teda práce hrozná no.*
- 41 T: A máte třeba v někom oporu? V tomhle tom? Když třeba, mluvíte o tom s někým.
42 C: *Já mám ve třídě asistentku, takže obě dvě na ty děti působíme, na některý to působí... (smích) na některý ne... to takhle
43 sjede a nic si z toho nevezmou. No nebo s rodičema když mluvím, tak to vidíte, že někteří rodiče, dětem domluví tak to
44 vidíte hned. A některým je to úplně jedno, a naopak ještě cítíte, že jdou proti vám, takže ty děti jsou naopak ještě horší.*
- 45 T: Hmm... Zeptám se, zažila jste někdy situaci, kdy škola vlastně musela řešit nějaký syndrom vyhoření u nějakého
46 pedagoga? Že škola by řešila, že někdo jako vyloženě.
47 C: *To nevím, to sem se asi nesetkala, že by něco řešila škola.*
- 48 T: A třeba když by byl někdo jako z nějakých zdravotních důvodů, že by to měl vyloženě ze stresu, jestli třeba škola něco
49 takhle řešila ohledně tohohle?
50 C: *Tak to si nevzpomínám...*
- 51 T: Děkuju... Chci se zeptat, jestli vám škola nebo vlastně jako zaměstnavatel - pan ředitel třeba nabízí nějaké možnosti
52 podpory a péče v té oblasti toho stresu a toho vyhoření... třeba nějakou prevencí, jestli pro vás vlastně škola něco dělá
53 v téhle oblasti.

54 C: *No... to asi ne, jednou za rok nám nabídne, že si máme koupit vitamíny (smích) abychom to vydrželi... to znamená,*
55 *abychom byli zdraví a vydrželi to zdravotně a psychicky... jinak já teda nevím asi, já si nevzpomínám, že bychom něco*
56 *takového měli.*

57 T: *A napadne Vás, třeba když Vy měla nějakou potíž, jestli když byste potřebovala něco s tím vedením řešit a vlastně ta*
58 *zpětná vazba tam nebyla od toho vedení?*

59 C: *Tak já sem se nažila si to vždycky všechno řešit sama ve třídě... popřípadě s rodiči a nevím, jestli jsem s vedením takhle*
60 *důležitého neřešila, že bych šla za ředitelem a něco s ním řešila, to ne.*

61 T: *A třeba se zástupkyní, nebo s metodičkou? Jestli třeba víte, že byste mohla za nimi s něčím přijít.*

62 C: *Jo tak. Ted'ka nedávno zrovna s výchovnou poradkyní, protože tam mam takový dost nezvladatelný děti, tak jsme se*
63 *domluvili na něčem, takže s výchovnou poradkyní jsme domluvený na určitém postupu. No tak to jako jo.*

64 T: *Tak to je dobrý... Chtěla bych se zeptat, ted'ka potom už mám poslední otázku, vlastně nějaké doporučení, který se*
65 *týkáji tohoto tématu... tak jedna otázka je vlastně co byste Vy doporučila pedagogům, který se třeba potýkají s tím*
66 *stresem nebo s tím syndromem vyhoření... jestli byste pro ně měla nějaké doporučení?*

67 C: *No já nevím, člověk to musí nějak brát asi s nadhledem, že jinak by se tady z toho zbláznil no. Dá se říct nepobírat si to*
68 *a věnovat se prostě asi i jiné činnosti, než třeba to co děláte ve škole, tak úplně něco jiného... abyste se odregovali a*
69 *načerpali nějakou novou energii no.*

70 T: *A poslední otázka ještě jestli by se podle Vás mohlo zlepšit něco od zaměstnavatele, vlastně v tý podpoře těm*
71 *pedagogům, jestli by Vám vlastně škola mohla nabízet něco, co by Vám vlastně pomohlo.*

72 C: *No to taky hodně záleží třeba na vztazích mezi lidmi v kolektivu. No mít určitý, stejný postupy proti, třeba nějakým těm*
73 *jevům. Já nevím, jak bych to řekla no. Jako mít dobrý zázemí no.*

74 T: *A jak byste si představovala takový dobrý zázemí od té školy?*

75 C: *No pokud dojde k nějakému problému, tak by měli všichni se nějak semknout dohromady a postupovat jednotně, aby*
76 *třeba jeden neřikal něco, druhý mu to odpustil, třetí k tomu zase měl jiný postoj. Prostě aby, jsme táhli za jeden provaz a*
77 *bylo by to možná lepší no.*

78 T: *A je něco co byste jako uvítala... vlastně v nějaký... podpoře od toho vedení, aby třeba to bylo lepší jako pro Vás, jako*
79 *pro učitele. Já nevím, třeba jako nějaký různý setkání, teambuldingy, něco takového třeba. Jestli Vás napadá něco.*

80 C: *No takové jako nějaké odregování po práci, no tak nebylo by to špatný. Jo jenomže to zase záleží na lidech, jestli třeba*
81 *budou mít čas a budou ochotní se scházet, že jo no.*

82 T: *Jasně, jasně... A ještě se zeptám, máte možnost vy se svými kolegyněmi mluvit o těchto oblastech třeba, když Vás*
83 *jako něco tíží v téhle třídě, nebo nějaký problém když se naskytne, jestli máte možnost to konzultovat vlastně třeba mezi*
84 *kolegyněmi.*

85 C: *No tak, samozřejmě s kolegyněmi konzultujeme, radíme se o určitých věcech... Protože víme...*

86 T: *A pomáhá Vám to třeba v něčem?*

87 C: *No tak určitě, každá máme nějaký názor, a když si to dáme dohromady tak třeba ta vymyslí něco jiného, co třeba*
88 *funguje u ní... a to třeba může fungovat i u mě a opačně no.*

89 T: *Tak jo za mě je to všechno. Zeptám se, jestli k tomu třeba chcete něco ještě dodat, doplnit. Jestli máte ještě něco.*

90 C: *Já nevím. Já bych řekla, že v dnešní době teda je tady to povolání velice náročný hlavně po psychické stránce, protože*
91 *dnešní děti jsou, bych řekla méně vychované, nemají žádný respekt před dospělými. Je jim vše dovoleno a tím pádem si*
92 *myslí, že nemusí poslouchat ani ve škole no. Že když má maminka doma jedno, dvě děti... tak si je doma uhlídá. Někdy*
93 *ani to není schopna a takový dítě když přijde do školy, který nemá žádný, dá se říct mantinely, tak se začne tady projevovat.*
94 *No ale, když je jich tam ve třídě dvacet, tak je to skutečně na zbláznění.*

95 T: *No někde jich je i třicet že?*

96 C: *No... a nevím si myslím, že by měla ta spolupráce s rodičema být taková, že to co se řekne ve škole, taky by to dítě mělo*
97 *doma udělat a poslechnout a měli by... ten rodič s tím učitelem být za jedno jo, působit vlastně spolu. A v dnešní době to*
98 *vypadá tak, že naopak učitel něco řekne a doma se řekne... noo úča zase něco a potom dochází k takovým konfliktům a ty*
99 *děti si dělají, co chtějí a my na ně nemáme žádnou páku jo. Takže oni můžou všechno a my nesmíme nic, protože z nějakého*
100 *napomenutí si nedělají nic. Když na ně zakřičíte, nebo něco... tak se otrěpou. Dvojky z chování tak to zase s tím rodiče*
101 *třeba nesouhlasí a jdou si stěžovat. A to je prostě pořád dokolečka jo. Protože oni si vlastně z ničeho nic nedělají.*

102 T: *A ještě se zeptám, když vy vlastně uděláte tyhle ty postupy, podrží Vás vedení v tomhle tom, když potom si přijde třeba*
103 *někdo stěžovat?*

104 C: *No... jak kdy... jo. Jak kdy. Mělo by to být tak, že vlastně by to vedení mělo za tím učitelem stát. Pokud teda učitel se*
105 *nějak prohřeší, udělá něco, co by neměl tak samozřejmě to je něco jiného... ale jinak mělo by to vedení za tím učitelem*
106 *stát. Protože jinak potom ty děti vidí, že mají vše dovoleno a nevede to k ničemu no.*

107 T: *Tak jo za mě je to asi všechno, jestli byste chtěla ještě něco dodat.*

108 C: *Nevím... jo jsem si vzpomněla ještě, ale to už stačí. (smích)*

109 T: *Ne, to klidně ještě povídejte.*

110 C: *Jo... no už mě nic asi nenapadá... No ještě bych možná řekla jednu věc. Že děti jsou v dnešní době takový málo*
111 *samostatný, že ty rodiče je hrozně opečovávají a že děti jsou pak takový jako hrozně litostivý, nejsou schopný se třeba*
112 *samy obléct nebo sami si něco rozhodnout jo, že trošičku samostatnější by měli být. A zodpovědnější.*

113 T: *No že to Vám vlastně taky přidělává práci.*

114 C: *Právě... aj ta zodpovednosť chýbi no.*
115 T: *Že to je pak náročný i pro Vás... že Vám to i přidělává práci, když děti nejsou schopný takhle samostatně něco, co by*
116 *měli provést.*
117 C: *No... myslím si, že je moc pomůček a technických vymožeností, máme jich spoustu. Jakože děti zaujmout, jenomže*
118 *v dnešní době děti jsou tak přetechnizovaný, mají všechno, že jich vlastně i těžko něčím jde zaujmout jo. Oni vám řeknou,*
119 *je to nuda. Jo takže jako nevím co bychom měli dělat ještě, abychom je zaujali. Protože pro ně je všechno nuda. Jo to Vám*
120 *řeknou rovnou... Má něco dělat, nemá to vypracovaný, ale je to nuda.*
121 T: *Je to těžké v tomhle tom no.*
122 C: *(smích) Je...*
123 T: *Já hrozně jako v tohle to vnímám, že ta práce je prostě čím dál náročnější v tom učitelství. Proto vlastně jsem se i*
124 *rozhodla tuhle práci dělat. Nebo bakalářku na to psát. Ale dneska už jsou i výzkumy, se dělají větší, teďka vyšel akorát*
125 *nový v roce 2019, že už se o to daleko víc se o to zajímá. Zajímají se psychologové a všichni jako to vlastně na učitele jsou*
126 *kladený ty velký nároky no.*
127 C: *No a navíc teďka jak s tou inkluzí. Máme tady teď ty děti s různýma dis a podobně s těmi poruchami učení. Tak si*
128 *představte, že máte ve třídě třeba takových šest dětí, jako třeba já. A vy se musíte věnovat všem, ale vy máte napsáno od*
129 *psychologů, že se jim máte věnovat individuálně. Tak jak já se můžu věnovat šesti dětem individuálně a co těch dvacet,*
130 *pětadvacet dětí za mnou. Já je musím něco naučit všechny, všechny musím něco naučit, a když ještě vidím, že třeba to dítě*
131 *ani nechce... takže já ho nutím, aby vůbec něco dělalo. Takže je to hrozná práce, aby, protože potom nestiháte a to je*
132 *právě už... už jste ve stresu. Vidíte, že ty chytrý děti by dál něco chtěli dělat... ty vás poslouchají, ale ostatní děti vás brzdi.*
133 *Protože jsou děti, které naopak ještě vám dělají schválnosti, takže ty ještě musíte řešit během té hodiny. Kontrolovat ty co*
134 *mají dysgrafii, dysortografii, dyslexii, dyskalkulii a já nevím co všechno. Takže pro ně ještě máte připravenou práci... mám*
135 *tam sice asistentku, ale ta všechno taky nestihá. A musíte všechno během té hodiny zvládnout, což je příšerná věc. Takže*
136 *potom se nedivte, že jsou lidi ve stresu.*
137 T: *No tomu se nedivím. Bohužel mnoho lidí se diví.*
138 C: *No... A řešit musíte takový hlouposti, jako pro nás pro dospělé. Jsou to hlouposti, ale ty děti to vidí jinak... takže musíte*
139 *se zabývat nekonečně pořád nějakými takovými, že někdo někoho šfouchnul, někdo někomu něco řekl jo. Ted' to musíte*
140 *vyšetřit, samozřejmě, že se nikdo nepřizná jo. No teďka rodiče ještě do toho, si stěžují, že to sem nevyšetřila. Nebo že sem*
141 *to špatně vyšetřila, že to tak nebylo, že on říkal to... ten to... a to je prostě pořád dokolečka řešíte, zabýváte se takovejma*
142 *myslímá válkama bych řekla no...*
143 T: *No jasně, a pro ty děti je to celej svět, že jo a Vy to musíte vlastně nějak řešit no... v tom je to strašně náročný... to*
144 *určitě.*
145 C: *Takže pořád jste ve střehu... celých já nevím pět hodin a skončí pět vyučovacích hodin a to jako teprve začíná práce*
146 *mimo děti, jo to znamená sešity opravit... čtyři kopy sešitů opravovat denně... příprava další, na další den a tak dál no...*
147 *A to ještě potom, třeba rodiče volají v pět hodin v šest hodin večer... že něco... nějaký problém ještě máte řešit, takže ono*
148 *skutečně je toho až nad hlavu.*
149 T: *To je, to rozhodně.*
150 C: *(smích) A pořád musíte být milá, vstřícná...*
151 T: *No těžký to je.*
152 C: *Je. No tak to je asi všechno.*
153 T: *Tak já Vám moc děkuji.*

Rozhovor č. 4 – Daniela

T: tazatel

D: participantka Daniela

- 1 T: Já bych se Vás na začátku zeptala. Co Vás napadá, když se řekne stres a když se řekne syndrom vyhoření.
2 D: *No když se řekne stres, tak mě napadá obava z chození do školy. To je třeba u většiny dětí. Syndrom*
3 *vyhoření je o tom, že si člověk uvědomí, že má nějaké limity neboli meze, které ohraničují jeho výkon a i*
4 *výkon těch dětí. Protože prostě ať mi nikdo nevykládá, že prostě děti chodí do školy rády. To jako, to je*
5 *jedno z možná ze sta, ale jinak ostatní to mají jako obrovskou povinnost, která je zatěžuje a která jim přináší*
6 *povinnosti a každý člověk se povinností brání.*
- 7 T: A zeptala bych se, co znamená pro Vás stres a syndrom vyhoření pro Vás ve vaší učitelské profesi.
8 D: *Pro mě. Pro mě stres, je taková obava z toho, že prostě ty děti nenaučím vědomostem, které by měli*
9 *získat. To je stres... Syndrom vyhoření je taková ta bezmocnost, protože většinou, většina lidí, většina rodičů*
10 *a ostatních lidí, kteří jsou v nějakém kontaktu se školou, tak mají tu představu, že oni by to dělali jinak a*
11 *lépe, a že těm dětem by dali daleko větší volnost, ale mnohdy si neuvědomují, že prostě bez nějakých*
12 *nastavených pravidel a hranic, ty děti nejsou schopny fungovat. Takhle no.*
- 13 T: Setkala jste se někdy s projevy stresu nebo syndromu vyhoření u sebe, anebo u svých kolegů?
14 D: *No to se setká každý, zvlášť v těchto hektických obdobích, kdy se blíží třeba já nevím, vánoční svátky,*
15 *protože to už většina lidí to má nastaveno tak... a hlavně dětí, že prostě když se blíží svátky, že by se mělo*
16 *přestat pracovat a věnovat se jenom zábavě a jenom nějakým zábavným činnostem a už ne učení. Syndrom*
17 *vyhoření je z toho... že protože ve školství je většinou hodně žen, takže ty mají povinnosti doma, povinnosti*
18 *ve škole. No a jedno s druhým a teď nestíhají, mají obavy z toho, že ta práce už je neuspokojuje, a že by*
19 *měly teda si najít asi nějakou jinou, což je v určitém věku velmi obtížné.*
- 20 T: Hmhm. A setkala jste se s někým, jako konkrétně u koho víte, že třeba to proběhlo?
21 D: *Ne*
- 22 T: Že třeba to nějak tam začalo probíhat.
23 D: *Ne, ne to ne. Tak každý člověk to má nastavenou nějakou hranici a každý člověk jako když cítí, že už*
24 *prostě to, toho je na něj příliš tak musí ubrat... a musí si nastavit tu činnost trochu, trochu jinak no.*
- 25 T: Hmhm. A teďka se zeptám, jestli byste mi mohla říct, jak Vy sama se vypořádáváte se stresem?
26 D: *Se stresem?*
- 27 T: Jakým způsobem?
28 D: *Že si udělám radost.*
- 29 T: Hm
30 D: *Že si udělám radost, že si buďto něco koupím hezkýho, nebo si něco přečtu, nebo jdu někam na výstavu,*
31 *nebo na procházku. Prostě tu činnost musím nějak odbourat něčím i jiným co prostě mě ten stres*
32 *nevyvolává.*
- 33 T: Hm, to je fajn... A všimla jste si někdy, jak se stresem vypořádávají vaši kolegové?
34 D: *No každý po svém.*
- 35 T: Hm
36 D: *Každý po svém, někdo je. Někdo z kolegů je takový hodně úzkostný a potom má dojem, že se musí snažit*
37 *ty děti přimět ještě k většímu nějakému lepšímu výkonu, což je pro něj znovu stresující. Nebo si někdo řekne*
38 *dobře, udělali jsme všechno proto, aby získaly, aby měli pěkné výsledky a proto budu spokojený s tím, nebo*
39 *budu spokojená s tím, co prostě udělali a beru to tak jako bernou minci no.*
- 40 T: Vybavila byste si nějakou konkrétní stresovou událost, která se třeba ve škole řešila? Nebo spíš, kterou
41 Vy jste řešila?
42 D: *Stresovou? To to je spíš takový souhrn věcí, třeba teď když měla škola jako kulaté výročí. A teď se*
43 *naplánuje, že ve škole bude nějaká akce. Budou akce, které to výročí připomenou, škola se musí vyzdobit,*
44 *děti se musí připravit s nějakým programem. Přijdou, na návštěvu rodiče, přijdou na návštěvu sponzoři.*
45 *Přijde na návštěvu samozřejmě vedení, z obecního úřadu, no tady z městského... a každý má dojem, že pro*
46 *to musí udělat co nejvíc a ta situace je pro každého stresující, protože si říká tak tady máme jeden pokus a*

47 *ten by měl vyjít. Protože neexistuje možnost, že bychom to mohli nějakým způsobem napravit. Prostě jak to*
48 *vyjde tak to bude.*

49 T: *Jasně. Zažila jste někdy situaci, že by škola komplexněji řešila syndrom vyhoření u nějakého učitele?*

50 D: *To myslím, teda já tady na téhle té škole nejsem dlouho, ale já myslím, že jako sem se tady s nikým*
51 *nesetkala. A většinou to pak je... co mám z doslechu, to nemám jako ze zkušenosti, že ten člověk pak hledá*
52 *jiné zaměstnání a z toho školství odchází.*

53 T: *Hm. A ještě se zeptám, nabízí Vám škola nebo zaměstnavatel nějaké možnosti podpory a péče v oblasti*
54 *stresu a toho syndromu vyhoření?*

55 D: *To když se na to zamyslím, tak že by nějaká psychologická pomoc, nebo že by nějaké přednášky o tom*
56 *jak s tím. Že by škola organizovala jako pro všechny to sem, to sem nezažila. To jsem nezažila.*

57 T: *Hmm*

58 D: *No ono tak takhle, je to v podstatě, bych řekla, docela módní záležitost. Záležitost v posledních letech*
59 *protože na lidi je všeobecně kladen daleko větší... daleko větší důraz na tu jejich práci a na to, aby pracovali*
60 *na sto procent a to, to žádný člověk jako nemůže dělat do nekonečna. Tam musí být vždycky nějaká doba,*
61 *kdy prostě ano teď to zvládnou a pak musím trochu jako ubrat a odpočinout no.*

62 T: *A máte třeba možnost já nevím, zajít třeba za zástupcem, kdyby něco.*

63 D: *To jistě, samozřejmě. Samozřejmě pohovořit s vedením školy jakože tohle se mi třeba nepodařilo nebo*
64 *tohle že mi vadí nebo, tahle událost třeba se mě dotkla třeba tím, že, že to bylo jako trochu na hraně tak to*
65 *samozřejmě pohovořit a hledat nějaké společné východisko to jistě to každý. Každé vedení školy tohle prostě*
66 *hlídá, nikdo to nechce nechat tak, aby to došlo do nějakých krajních situací to vůbec ne. A tady hlavně*
67 *záleží taky na tom, jaký je vztah rodičů a školy. Jo jak rodiče tu školu berou. Jak ji vidí jo a zase na druhou*
68 *stranu je tam velmi důležité jak jsou děti ve škole úspěšné.*

69 T: *Hm*

70 D: *Ty, které jsou úspěšné, tak jejich rodiče většinou jsou se školou spokojeni. Ti, kteří jsou méně úspěšní,*
71 *tak tam se musí hledat ten kompromis, co by se mohlo, proto škola nabízí různé doučování, různé doplňující*
72 *programy pro ty žáky. Takže prostě tak. To vedení školy se v každém případě snaží těm krizovým situacím*
73 *předcházet*

74 T: *Nakonec se ještě zeptám, máte nějaké návrhy nebo doporučení, který se týkájí tohoto tématu? Že třeba*
75 *co byste doporučila pedagogům, kteří se potýkají vlastně s tím vysokým stresem nebo syndromem*
76 *vyhoření.*

77 D: *Jak vám říkám každý to řeší, každý to řeší po svém. Většinou jako pomůže, že si člověk pohovoří o tom*
78 *problému s ostatními kolegy. Zas to není možné ventilovat to přede všemi, ale musí si najít člověk toho,*
79 *komu důvěřuje a s kým to může probrat a pak hledat nějaké společné, společné řešení a jako je to obtížné*
80 *no.*

81 T: *A měla byste ještě nějaké doporučení pro zaměstnavatele? Vlastně pro vedení školy jak by mohlo vlastně*
82 *takhle pracovat se svými zaměstnanci?*

83 D: *No zaměstnavatel by třeba mohl. Ale to záleží na tom, tam se to odvíjí od peněz, že jo.*

84 T: *Jasně...*

85 D: *Tam se to odvíjí od peněz... zaměstnavatel by mohl udělat, nějaký kurz – stačí jedna přednáška. Jo ale*
86 *nějaký kurz, kde by byly doporučeny metody, které jsou třeba úspěšné nebo, které se osvědčily třeba v jiných*
87 *školách nebo v jiném povolání. Aby si člověk z toho vzal nějaké poučení, protože někdy to nejde udělat tak,*
88 *že byste. Že byste vzali komplet to doporučení a pak ho teda uplatnili na ty, na ty situace, do kterých jste se*
89 *dostali... To nejde, tam musí člověk vybrat vždycky něco, co by se hodilo právě pro ten případ a pro tu*
90 *školu a pro toho žáka nebo pro rodiče, učitele aby k tomu mohli přistoupit.*

91 T: *A ještě se zeptám, máte možnost vlastně tady se svými kolegy konzultovat třeba nějaké problémy, když*
92 *se objeví něco co Vás třeba tíží nebo takhle, možnost si s kolegy třeba sednout.*

93 D: *Určitě, určitě... tak jednak máme výchovnou poradkyni... Ta je dobrá, takže s tou. Chodí sem paní*
94 *psycholožka, která sem chodí z pedagogicko – psychologické poradny, která... s kterou si můžeme o těch*
95 *problémech nebo o těch problémových dětech pohovořit a ona nám řekne jaké způsoby práce jo, jsou pro*
96 *ně vhodné a pak to člověk může, může jako využít. A teď trochu se naráží. Tady je to vždycky, že se to musí*
97 *podat v té třídě, nebo v tom kolektivu, kterého se to týká, protože, některé děti mají pocit... že ty děti, které*
98 *jsou jakoby zvýhodněné, mají daleko méně povinností, než ty, kteří vlastně musí pracovat podle normálních*
99 *běžných podmínek.*

- 100 T: Hmhm
- 101 D: *A to než se jako nastaví v té třídě tak to chvilku trvá. Jo protože tam se pak objeví, proč já mám dvojku,*
- 102 *když mám tři chyby a on má za tři chyby jedničku. Nebo něco takového, berou to. Některé než to, než jako*
- 103 *na to přijdou. Tak to berou jako křivdu.*
- 104 T: Tak jo děkuju. Za mě je to všechno. Jestli máte ještě něco, co byste k tomu chtěla doplnit. Jestli Vás
- 105 něco napadá.
- 106 D: *Já myslím, že ne, že to úplně stačí (smích). Máte určitě ještě další připomínky tak to nějak z toho vyberete*
- 107 *a dáte... uspořádáte je, je to pro Vás velká práce.*
- 108 T: No jako je no a tak musí se to (smích).
- 109 D: *No jo tak člověk když chce něčeho dosáhnout, že jo tak tomu musí prostě něco věnovat no.*
- 110 T: A zas mě tohle to téma docela zajímá. Takže je to pro mě takový, že mě to jako baví to dělat.
- 111 D: *No tak to je důležitý*
- 112 T: Takže za to sem ráda
- 113 D: *No no když tam jde člověk s tím, že to prostě je pro něj zájem a že to tak chce tak to se potom pracuje*
- 114 *daleko lépe no.*
- 115 T: No určitě, je to lepší...děkuju.

Rozhovor č. 5 – Eva

T: tazatel

E: participantka Eva

- 1 T: Ták, já bych se Vás zeptala, co Vás napadá, když se řekne stres a když se řekne syndrom vyhoření.
2 E: *Stres, tlak na prsou a vztek (smích). A syndrom vyhoření – že už nejsem schopná vůbec nic dělat.*
- 3 T: Kdybyste ještě mi řekla, co to pro Vás konkrétně znamená ten stres ve Vašem zaměstnání, jak to může
4 na Vás doléhat, teďka jste říkala, že nejste schopná nic dělat, tak ještě jestli Vás napadne něco?
5 E: *Mm.*
- 6 T: Jak se třeba cítíte
7 E: *Cítím se jako stoletá bába, která už nerozumí mladým lidem.*
- 8 T: Hm.
9 E: *Ale někdy to je spíš o tom, že je to i v dospělých někdy ty děti je to nejmenší zlo (malý smích), nebo není
10 žádný zlo. A byla jsem teďka marodná, a když se přišla po tý nemoci tak najednou sem cítila, jak prostě ty
11 děti miluju, jak je mám ráda, jak mě ta práce baví jo.*
- 12 T: Hm.
13 E: *Jo možná to bylo tím, že sem si chvilku odpočinula jako, ale to co mě zničuje, nebo ničí je to, že v dnešní
14 době je technika, mobily, každý kouká do tohohle a ke všemu chtějí děti přijít zadarmo bez nějaké námahy
15 a... prostě nebaví mě se pořád doprošovat, aby někdo něco dělal to co má.*
- 16 T: Hmhm.
17 E: *Na to už nemám fakt sílu.*
- 18 T: Hm jo hm.
19 E: *Protože se fakt pak může stát, že takový dítě, který teda pokud se ho opakovaně doprošuju tak ho pak
20 vypustím a ať se v tom plácá samo.*
- 21 T: Hm jo.
22 E: *Mám tam jedno takový dítě momentálně no, takže tak...*
- 23 T: Setkala jste se někdy s projevy stresu nebo syndromu vyhoření u sebe nebo u svých kolegů?
24 E: *No tak u kolegů asi jo, no a u sebe taky no, no tak jako.*
- 25 T: A jak to třeba probíhalo, bylo tam... vnímala jste nějaké začátky, že to to pak nějak pokračovalo?
26 E: *No ono jednou přijde (to vyhoření)*
- 27 T: Hmm a co byl takový ten prvotní impulz, že jste to třeba pocítila.
28 E: *No nevím no, možná to že nejsem schopna udělat tolik co sem byla zvyklá třeba před deseti, dvaceti lety,
29 jo že je spousta věcí, na který už nemam sílu, který jenom překládám a čím děle to překládám, tím k tomu
30 mám větší odpor.*
- 31 T: Hmhm. A mohla byste mi říct, jak se vy sama vypořádáváte se stresem? V zaměstnání? Co třeba děláte
32 proto, aby vám bylo líp?
33 E: *Snažím se odreagovat, abych nemusela myslet na práci a na každodenní starosti no.*
- 34 T: *A jak se třeba odreagováváte?*
35 E: *Jak? Tak třeba focením (smích)*
- 36 T: *Hm tak to je hezký.*
37 E: *Třeba předvírem sem měla stres, ne stres ale omylem sem vlezla do tramvaje, která mě zavezla jinam,
38 než sem chtěla no a zavezla mě na malostranské náměstí no a tak sem si řekla tak to je výzva. Mám jít fotit,
39 no tak sem šla fotit a prožila sem nádherný večer tam, protože sem šla k molu. Tam k tomu k Vltavě na
40 racky a labutě.*
- 41 T: *Atak to je hezký.*
- 42 *A všimla jste si někdy jak se se stresem nebo se syndromem vyhoření vypořádávají vaši kolegové?*
43 E: *No to nevím.*
- 44 T: Jestli třeba dělají něco podobného, jako vy máte to focení nebo takhle třeba něco.
45 E: *Nevím, to opravdu nevím, nevím.*
- 46 T: A vybavila byste si nějakou konkrétní stresovou událost ve škole? A jak jste ji řešila?

47 E: *Třeba ted'... kolegu. Který mi nevyšel vstříc. Tak sem to tak vzala no, a když na druhý pokus řekl, že teda*
48 *jakoby jo, tak sem řekla, že už děkuju, že ne. (jemný smích)*
49 T: Takže jste to nechala vlastně.
50 E: *No nechala sem to prostě bejt.*
51 T: Hmhm. Napadá Vás ještě nějaká?
52 E: *Tak tohle bylo zrovna čerství, tak to mě napadlo no. Nevím já nevím ted' nic.*
53 T: Dobře.
54 E: *Mám vypleto. (smích)*
55 T: (úsměv)
56 E: *Sem to zažila a mám vypleto.*
57 T: Zažila jste někdy situaci, kdy by škola komplexněji řešila třeba syndrom vyhoření u nějakého pedagoga?
58 E: *Ne.*
59 T: Že by se o tom vědělo?
60 E: *Ne.*
61 T: A ještě se zeptám. Nabízí Vám škola nebo vlastně zaměstnavatel nějaký možnosti podpory, péče v tý
62 oblasti prevence stresu a syndromu vyhoření?
63 E: *Nevím o ničem.*
64 T: Že by třeba, nevím, jste měla možnost za někým dojít, promluvit si o tom nebo takhle.
65 E: *No tak to, chodím jako za kolegyněmi, ke kterým mám blízko a mam tak nějak mám nějaký lepší vztah.*
66 *No jako nemyslím si, že by to bylo ze strany vedení jako na toto téma, přemýšleno.*
67 T: Hm, že jako třeba metodik prevence, zástupce a takhle, to tady vůbec.
68 E: *Metodik prevence sem já. (smích)*
69 T: Hm.
70 E: *Metodik prevence k ničemu. A protože mě to jako zmáhá a no.*
71 T: Hmhm.
72 E: *To jako pokud s téma kolegyněmi, může to být třeba i výchovný poradce, ale je to z toho důvodu, že to*
73 *je kolegně, s kterou je mi dobře no, ale ne protože je to výchovný poradce.*
74 T: Jasně.
75 E: *To je jako o tom osobním vztahu ne o tom profesionálním. Z hlediska jako funkce co ta dotyčná tady*
76 *zaujímá no.*
77 T: Hm. A měla byste nějaké návrhy, nebo doporučení týkající se tohoto tématu? Třeba co byste doporučila
78 pedagogům, kteří se s těmihle problémy potýkají?
79 E: *Asi ne.*
80 T: Ne?
81 E: *Jako sama si s tím nevím rady, a jako nevím nějak prostě.*
82 T: A měla byste nějaký doporučení, co by se mohlo zlepšit ze strany vedení? Pro Vás?
83 E: *Asi taky ne.*
84 T: Nenapadá vás nic?
85 E: *Ne, ne.*
86 T: Tak jo, za mě je to všechno ohledně tohohle, jestli máte, když tak ještě něco k doplnění k tomu. Co byste
87 třeba chtěla říct, co nezaznělo.
88 E: *Ne, nic mě fakt už nenapadá.*
89 T: Tak jo tak já Vám moc děkuju.
90 E: *Není za co.*

Rozhovor č. 6 – Filipa

T: tazatel

F: participantka Filipa

- 1 T: Tak první otázka je co vás napadá, když se řekne stres a když se řekne syndrom vyhoření, úplně obecně,
2 co vás první napadne.
- 3 F: *Tak stres... nestíhám, nezvládám, zdravotní problémy. Syndrom vyhoření - nechci učit, nechci dělat to,*
4 *co, to co jsem měla ráda, možná takové to pídění se po tom, proč už to nechci dělat, proč už nechci vymýšlet*
5 *nějaké aktivity pro děti, proč se mi do té školy nechce, přemýšlet proč do té práce vlastně jdu. Důvod proč*
6 *vlastně jdu do té práce.*
- 7 T: To jsme rovnou najeli na druhou otázku, co znamená stres a syndrom vyhoření ve vaší učitelské profesy.
8 Jo tak to jste na to rovnou navázala. A chci se zeptat, setkala jste se někdy s projevy stresu a syndromu
9 vyhoření vlastně u Vás anebo u svých kolegů.
- 10 F: *Jako u mě - úplně nevím. Nevím, jestli to byl syndrom vyhoření, ale je pravda teda, že v souvislosti teda*
11 *s touhle třídou, loni jsem dost skloňovala, že už nechci učit, že prostě, že už mi nestojí za to, že nemám čas*
12 *a energii pro své tři děti, že vlastně si myslím. Že to jakoby nestojí za to, abych přicházela domů takhle*
13 *odrovnaná. Svým dětem jsem byla schopná říct, ať mě nechají bejt, že si potřebuju odpočinout no. A musím*
14 *říct, ve směr se to podepsalo i na moji zdravotní stránce, jako že jsem prostě začala mít různé vyrážky a*
15 *takovýhle, jakoby věci, že ten pres byl, opravdu hodně veliký. Takže si myslím, že asi nevím, jestli to přímo*
16 *takhle se projevuje ten syndrom vyhoření, ale taková ta otázka. Otázka vlastně proč to dělám, jestli bych*
17 *neměla jít dělat něco jinýho nebo prostě se věnovat něčemu jinýmu, tak. Nebo se pít po něčem jiným*
18 *takový to třeba domácí vzdělávání, nebo něco takového, kdy je to jeden na jednoho a kdy, kdy si myslím, že*
19 *to je víc jakoby v klidu tak jo asi vlastně asi jo no. A u kolegů to si nemůžu říct, jestli někdo jakoby tady*
20 *takovej, myslím si, že asi ne asi ne. Já teda po pravdě řečeno, jsem s těma kolegama úplně, že bychom se*
21 *nějak jako soukromě znali nebo, tak nějak víc teďka se setkáváme tady v práci, ale myslím si, že asi ne no.*
- 22 T: Řešila jste nějak vlastně ty pocity, který se toho týkaly u Vás.
- 23 F: *Jo s manželem doma to řeším (smích), musím teda říct i třeba se sestrou, protože ta dělá vlastně na*
24 *speciální škole v L má různé kurzy a takovýhle věci a, ta mi prostě řekla, ať si dám od učení pauzu. Na*
25 *druhou stranu já zase vlastně nevím, co bych jakoby dělala, takhle to je takový ten problém, že když*
26 *skorocelý život dělám tohle. Já jsem vlastně nastoupila hnedka po škole, vlastně celý život dělám jenom*
27 *tohle to, že sem neprošla jakoby jiným zaměstnáním, takže vlastně ani sama o sobě nevím, co bych dělala*
28 *prostě jakoby jiného no. Ale je pravda, že jsme měla takový ty stavy, že jsme říkala, zlatá mateřská, že bych*
29 *klidně třeba kdybych byla mladší ještě bych šla a dala bych si od toho pauzu... což jako ale nevyřeší ten*
30 *váš problém asi úplně no... nebo nevím, jestli to jako vyřeší, když si dáte tři roky odstup tak jako když se*
31 *pak vrátíte do toho reálu, možná to může být ještě horší nevím no, nevím. Ale jako, že bych šla za lékařem*
32 *nebo, to, to ne no, to ne.*
- 33 T: A třeba se školou nějak jste to neřešila s někým ve škole nebo takhle.
- 34 F: *Ne, ne to ne. To tak jako navzájem, že si postěžujou kolegyně kolegyním, že tak spíš se jakoby vypořádat,*
35 *ale, jako že by mi někdo dával nějakou radu tak to ne. Vždycky mi akorát říkali, tak tady to jsou prostě cizí*
36 *děti, tvoje děti jsou tvoje děti tak prostě hled' si svých dětí a ne cizích dětí. Ale já si zase myslím, že sem*
37 *docela zodpovědný člověk, že mě to úplně nejde se na to vykašlat, nebo jít do školy, s tím že vlastně nevím,*
38 *co budeme dělat a, že ono to nějak dopadne, to prostě, neumím to takhle a možná že tím, že tu přípravu*
39 *nemám, tak ještě jsem z toho víc rozhozená, že vlastně jakoby úplně nevím, co budeme dělat, že fakt*
40 *potřebuju mít nějaký svůj plán ten denní, abych věděla, co a jak bude.*
- 41 T: To chápu, to chápu. Tak na to navážeme, jestli byste mi mohla říct, jak se vy sama vypořádáváte se
42 stresem v zaměstnání.
- 43 F: *Se stresem.*
- 44 T: Jakým způsobem.
- 45 F: *No já vím, že teda mi chybí spánek. Takže já sem si řekla, že se nebudu snažit si nosit ty věci domů. To*
46 *znamená jako nějaké to opravování sešitů a takový. A že, že asi když jednou děti napíší písemku a hnedka*
47 *ji druhý den nebudou mít opravenou, že se vlastně, tolik nestane, že to má čas. A řekla jsem si, že si zkusím*

48 *udělat jednu hodinu, která bude taková ta, nevím, jestli lepší, ale taková ta propracovanější a prostě ty*
49 *zbylé hodiny, ne že bych jako nepřemýšlela, co budeme dělat, ale že prostě to nebude tak až jako do důsledku*
50 *promyšlený. Mě to prostě nebude stát takového času, že sem tý škole jako fakt věnovala strašně moc času*
51 *a já tím že, máme tři děti tak vlastně tyhle ty věci, školní věci sem vždycky řešila, až když usnuly děti. Takže,*
52 *úderem já nevím půl devátá, jedenáctá, dvanáctá, že pak se to právě stáhlo na to, že člověk nespí je z toho*
53 *nervózní, jak se prostě odvíjej ty všechny ostatní věci. Pak zabírá cvičení na což, teda ale není jakoby moc*
54 *času, ale asi prostě opravdu si říct tak to nebude hotový prostě tak to neudělám to z dneška na zítra tak to*
55 *udělám prostě popozítří. Něco v tom smyslu jako omluvit se dětem, tak děti nestihla sem to, nezvládla sem*
56 *to, přinesu vám to prostě, tu práci pozítří. Ale řekla bych, že problém jsou třeba v týhle třídě i rodiče,*
57 *konkrétně tady prostě se řešej problémy i s rodiči z věcí, který by problémem prostě bejt neměli.*
58 T: A máte třeba nějaké koníčky, u kterých víte, že si odpočnete?
59 F: *Já sem chodila hodně běhat, buď běhat anebo sem chodila na spinning no takže prostě to sportování,*
60 *jenomže sportuji i naše tři děti, takže maminka už sportovat moc nemůže no. Prostě je to o tom, že zase*
61 *chcete se věnovat dětem nebo, aby ty vaše děti mohly a nemusely být v tý škole a do družiny tak prostě spíš*
62 *z tý školy odejít tím pádem to odpoledne věnujete prostě těm dětem. Ale je pravda, že se častěji stává, že*
63 *třeba manžel si vezme děti a že odjedou, že jedou, na víkend, nebo na den odjedou. Prostě ráno jedou pryč*
64 *a přijedou večer jakože.*
65 T: To je fajn.
66 F: *Že to řešíme takhle přes něj no.*
67 T: Tak to je fajn, a všimáte si někdy jak se vlastně takhle s tím stresem nebo syndromem vyhoření
68 vypořádávají kolegové? Třeba bavíte se o tom? Dáváte si nějaké typy?
69 F: *No nevím jestli to byl zase úplně syndrom vyhoření ale paní učitelka, která tady vlastně učila, tak jako*
70 *byla v tý škole nespokojená s tím, že měla pocit, že ona dělá věci, který se normálně nedělají, takže dělala*
71 *docela dost projektů a chodila s dětma ven a tak a že ty kolegové jí to dávaly docela najevo, že toho dělá*
72 *až tak moc tak z tý školy odešla. Z toho odešla tak si našla prostě jinou školu, která by vyhovovala, jejímu*
73 *naturelu. A našla teda si školu, která je menší, je tam vlastně asi pět učitelů a jsou všichni stejně založený*
74 *jako ona je strašně spokojená, má pocit že se tam něco děje. Že jinde si ty lidi předávají ty informace*
75 *navzájem, což mě tady třeba chybí, že nějak nejsme schopný nic spolu komunikovat, tady prostě každý si*
76 *jede sám. Sice na vás nikdo netlačí z toho vedení, jestli jako to máte, nemáte, děláte, neděláte, ale zas na*
77 *druhý straně, každý si tak nějak jako jede po svém. A, že ten duch školy prostě tady tak jako úplně není no.*
78 *Ale tím, že nevím, jestli tady někdo opravdu trpěl tím syndromem vyhoření, že by prostě jakoby měl odejít*
79 *z tý školy, nebo prostě že by nechtěl. Já si myslím, že tady nikdo vlastně takový nebyl no, protože ty učitelky,*
80 *který možná tím možná trpěj víc než ty kluci tak, ty mladý holky ty prostě odejdou na tu mateřskou, tím mě*
81 *přijde, že se to jakoby rozdělí, že se ten stres, že se jakoby vyřeší tím hlenctim prostě. To jako, že nejsem*
82 *úplně spokojená v tý práci. A možná kluci, že si to asi tam úplně neberou, protože ty tady vlastně třeba ty*
83 *R. a P. ty jsou tady pořád, jakoby nastoupil vlastně se mnou, takže tady je nějak já nevím šestnáctý rok a*
84 *ten je tady jakoby pořád na tom místě, ale asi pořád mu to asi, asi to mužský pohlaví to má trochu jinak*
85 *posazený. Ale je fakt, že si myslím, že je to pak prostě náročný hlavně pro ženskou, když má ty děti, jo, že*
86 *prostě jste v tý práci pak teda, můžete to odpoledne odejít, ale zas máte tu rodinu, vlastě jste*
87 *v permanentním záprahu, kdežto ty kluci třeba co tu rodinu nemají tak vlastně řešej jenom tu práci a přijde*
88 *mi, že to je takový možná jednodušší no, těžko říct.*
89 T: Možný to je, další otázku mám, jestli byste si vybavila nějakou konkrétní stresovou událost ve škole a
90 jak jste ji řešila.
91 F: *No tak stresová událost je třeba ty peníze zrovna byly, který se ztratily, tak řeší se to, rozhovorem s těmi*
92 *zainteresovanými osobami s maminkou, pak vlastně do toho byla zapojená i psychologka, doporučení*
93 *rodičům. Ale to se asi týká spíš toho dítěte, mě to vždycky hrozně překvapí, akorát, že mám pocit, že za tu*
94 *dobu co učím, jakože už sem toho zažila docela dost a že v téhle třídě mě vždycky něco ještě zase zaskočí,*
95 *bohužel ne pozitivního, se zas vždycky prostě vyvrbí něco, co je potřeba prostě řešit. A třeba co se týkalo*
96 *mě, jsme řešili tady problém, jako kdy sem prosila rodiče, jestli by si děti na hodinu nemohly na telefon*
97 *stáhnout dvě takový aplikace pro výuku, který by se tam daly použít. A rozjela se strašná komunikace mezi*
98 *rodičema a že máme ve školním řádě, že se telefony nemají používat a že teď to vlastně jakoby chceme a*
99 *že někdo ten chytrej telefon nemá a jak se to jako bude řešit a jak to bude s daty a vlastně sem nastoupil*
100 *tatínek, který mi přišel říct, že si to nepřeje a tak, že ať to prostě zruším. Takovým tím stylem prostě já to*

101 *nechci, tak vy to dělat nebudete, Takže jsme se o tom bavili a říkám, víte, vy se mě nezeptáte ani na co to*
102 *je, proč to je, k čemu to je a rovnou přijdete s takovýmhle přístupem. Kdybyste za mnou přišel a zeptal se*
103 *mě k čemu to je, můžu se přijít podívat do hodiny nebo to. On nechtěl ani jedno, nechtěl ani vysvětlení,*
104 *nechtěl ani jako možnost se přijít podívat, aby teda věděl k čemu to je, s jednoznačným tady sem a prostě*
105 *respektujete, že já to teda nechci. No tak to bylo takový trochu náročný, že si to rodiče vyměňovaly vlastně*
106 *přes tu hromadnou poštu, nějaký ty emaily, a ty svoje názory a různé věci. Pak vlastně ještě od dvou rodičů*
107 *chodily vzkazy, že když se něco nepovedlo. Tak ještě tam pak byla situace s telefonem, že jedna holčička*
108 *neměla ten telefon, druhý dítě jí řeklo noo ty ten telefon ještě nemáš, ale řek jí to normálně nebyl v tom*
109 *prostě žádný výsměch a obratem přišla informace to jste teda... paní učitelko – to se vám jako povedlo,*
110 *moje dítě je chudák stresovaný, z toho, že mu druhý dítě prostě řeklo, že nemá ten telefon. Takže to bylo*
111 *náročnější, ale musím říct, že většina rodičů se shodla. Že to byly vlastně asi tři – čtyři rodiče co se k tomu*
112 *vlastně až obrátily zády, podle mě úplně bez důvodu, protože podle mě fakt nešlo o nic, pak se to vlastně*
113 *ten telefon použít dvakrát, třikrát. Už i proto že nemam úplně čas připravovat QR kódy nebo ty úlohy do*
114 *těch QR kódů a tak, ale ty děti to hrozně bavilo a prostě. Zas by bylo možná fajn natočit to video poslat to*
115 *těm rodičům, ale pak si zas člověk říká, že vlastně ani nevím, jestli by byly ochotný to přijmout, protože*
116 *nebyly ani, ochotný třeba se do té hodiny přijít podívat nebo prostě se zeptat na ty důvody co tam budu*
117 *dělat. Hnedka tyhle čtyři konkrétní rodiče za tím viděli dítě prostě, že dítě bude sledovaný, prostě najdou*
118 *jeho fotky a dítě se dostane na stránky... prostě šílený. Mě na tom přišlo jakoby to, že ty rodiče nesouhlasej*
119 *teda s používáním techniky jako takový, že teda třeba ta holčička telefon má, ale tím že jen telefonuje a*
120 *tohle. Což já mám taky postavený u svejch dětí takhle, ale zas na druhou stranu prostě nemůžeme úplně to*
121 *házet za hlavu a hlavně mě přišlo že. Tihle rodiče se snaží tak vy ste tu taky prostě, naučte je, aby nechodily*
122 *na ty stránky jo... rodiče hodně přenášej tu odpovědnost na ty učitele jo, nejsou ochotný hele tak pojď se*
123 *podívat... tady je tohle a když půjdeš tady tak tady to nesmíš. Jo prostě najít si ten čas na ty děti. Oni by*
124 *podle mě měli být ty, který je pak hlídají, oni jsou pořád ty rodinní příslušníci a ne prostě ty učitelé. No tak*
125 *to byl takovej asi blbej moment, to se řešilo nějak před vánoci, že jak to je a že vlastně chci po nich email*
126 *a emailovou adresu a proč a to chci, že zase ty rodiče nebudou mít tu kontrolu, tak to bylo takový nepříjemný*
127 *trošku.*

128 T: Zeptám se, zažila jste někdy situaci, kdy vlastně vedení školy muselo řešit nějaký syndrom vyhoření u
129 pedagoga vyloženě?

130 F: To si nepamatuju nene, ani nevím, jestli někdy panu řediteli, jestli něco takového jakoby řešil, fakt jako
131 nevím teda.

132 T: Nabízí vám vlastně škola nebo vlastně vedení nějaké možnosti podpory a péče v téhle oblasti prevenci
133 stresu a syndromu vyhoření?

134 F: Nene, to vůbec ne to právě jsme tady řešili taky, že máme pocit, že tahle budova je předimenzovaná, že
135 učitelé nemají zázemí, mají vlastně tady tu sborovničku tam vlastně když se potkají tři – čtyři učitele tak už
136 vlastně pátý není schopný se slyšet s těma ostatníma. Zrovna nedávno to tady bylo, jako že ty šumy se jakoby
137 tak jako tam tak jako mlátěj v tý malý místnosti, že se tam nedá být, že je pravda, že ten učitel nemá si kam
138 zalíst jo. Prostě mít takovou místnost kam byste si šla sednout a byla, asi není nutné úplně to ticho, ale
139 takový to jako že tam máte nějaký ten prostor, to tady není no, právě proto, že mě právě přijde, že tady
140 máme fakt v každý třídě... prostě nalajnovaný ty děti a není, není možnost si někde odpočinout. Nehledě na
141 to, že já mám třeba ještě štěstí, že v mé třídě není družina, ale ve většině tříd je družina a ve chvíli kdy ten
142 učitel skončí to vyučování. Tak prostě já si nedokážu představit, jak bych si dělala přípravu zase mezi
143 dětma, odučíte, jdete na ten oběd a přijdete do té třídy a ted' byste si tam měli něco připravovat a zvoní vám
144 tam zvonek, protože jsou děti pro rodiče ty děti... samozřejmě po vyučování potřebují si oddychnout, takže
145 jsou hlasitější, než normálně jo je to takový, nevím, jak to ty ostatní učitelé prostě dělají.

146 T: A vy tady nemáte kabinety jako vlastně vůbec, máte prostě ve třídě všechno.

147 F: Ne my máme ve třídě všechno, jeden prostor, kterej patří těm učitelům je tady ta sborovna.

148 T: Hm to je hodně poddimenzovaný. A máte možnosti třeba supervizí nebo něco takového?

149 F: Ne, supervize nemáme.

150 T: To vám nikdo nenabízí?

151 F: Ne, ne .

152 T: Nějaké konzultace s metodikem s psychologkou?

153 F: Ne, konzultace s metodikem taky ne tady máme školní psycholožku, ale to s ní se řeší problémy dětí, děti
154 a škola, ale že bychom se řešili my to ne no, to ne.

155 T: Měla byste nějaké třeba doporučení v téhle oblasti? Třeba co byste doporučila pedagogům, kteří se
156 potýkají takhle vlastně s tím stresem a syndromem vyhoření? Je něco co by vás napadlo?

157 F: No co by mohli, asi opravdu víc myslet na sebe no, jakože, že neřešit, práce je práce i když jí člověk dělá
158 s láskou tak aby to nepřerostlo přes hlavu, mi přijde. Mám pocit, že už mi to občas v některých věcech mi
159 to přeroste přes hlavu a už se s tím ten člověk nevyrovná tak asi to úplně moc jako neřešit a asi si ty
160 problémy nebrat tolik no. Je pravda, že mi přijde, že ty děti mají spoustu problémů, že už prostě at' jsou to:
161 střídavá péče, rozvody, cizinci, že přijdou děti. Já jim chci říct, jo já ti pomůžu, ale prostě asi to už moc
162 neřešit no, nevím kde najít tu hranici kdy to ještě řešit a kdy už si říct jakoby že ne, kdy už si prostě říct tak
163 tohle už prostě jako musejí zařídit ty rodiče a ty holt pokud to dítě máš takhle v té třídě, tak nevím jako jestli
164 přehlížet nebo, nebo nevím jak to řešit. Představa, že máte třeba toho T., který nerozumí, tak dobře... mohli,
165 jsme si v pěti bodech říct... to to to udělejte a když se to nestane tak v té třídě tam bude prostě jako sedět a
166 nebude dělat no, nevím no jako podle mě tohle by mělo všechno bejt nějak řečeno. Asi je to i o tom řediteli,
167 protože na jiných školách to funguje pro ty cizince, že tam bude někdo pro ty děti, bere si je na tu češtinu
168 nebo tak. Mě přijde, že tady u nás tyhle ty věci se prostě neřešej, že přijde cizinec, tady ho máš, porad' si.
169 Tady máš dítě, který je nevím co... se mu rozváděj rodiče, chtěj věčně věků nějaký soupisy k soudu, porad'
170 si prostě. Ale nikdo vám neřekne, prostě pojed', hele mělo by tam bejt tohle, tohle. Pak třeba vím, že se
171 objevilo, že někdo právě tyhle ty hodnotící věci psal a pak mu bylo řečeno, ale nesmíš zajíždět do takových
172 podrobností, proto že pak se, chce to opravdu povrchně, protože pak to ty rodiče prostě použijou. No takže
173 nic takovýho tady prostě není no, asi ten učitel nesmí podle mě už tak jakoby řešit ty věci no nechat si, jako
174 držet si takový nějaký jakoby odstup a říct si, že asi to prostě za ty rodiče jakoby nevyřeší.

175 T: A napadají Vás nějaké možnosti podpory pro pedagogy ze strany zaměstnavatele? Co by vlastně ředitel
176 nebo škola mohli vlastně udělat, jak by jim mohli pomoci?

177 F: No já si myslím, že třeba konkrétně tady u nás by podle mě stálo za to, kdyby ředitel se sešel s učitelma
178 a, na tu třídu se jich zeptal. Nevím, jestli je to časově nějak možný nebo tak, ale prostě zeptat se jo, ty tam
179 máš tohle, tohle dítě, změnilo se něco, prostě aby možná i ten učitel viděl, že v tom není sám, protože takhle
180 vy v těch věcech jste pak sám no. Musíš to nějak vyřešit tak to nějak vyřešíš s rodičem s psycholožkou, ale
181 řešíš to prostě sám. A možná, možná což nevím, jestli se dá takhle dopředu, říct jakoby pokusit se ty třídy
182 udělat tak, aby těch dětí který maj problémy, aby jich tam nebylo moc jo. Jak je možný, že v jedné třídě je
183 osm dětí cizinců a ve druhé třídě není nikdo. Mělo by se to nějak rozmělnit, aby, na toho učitele toho nebylo
184 moc za první a za druhý doufám, že teď teda už to snad platí, že se budou chodit peníze na školu na odučené
185 hodiny a ne na počet žáků, že by se měli změnit/zmenšit počty žáků ve třídě, že dvacet šest dětí, z nichž je
186 šestnáct problémových prostě ten učitel nemůže dát a nedá to teda ani s tím asistentem, protože je věčně
187 věků něco co se děje. Na druhou stranu asi prostě jakoby je to i hodně o těch rodičích. Mě přijde, že nám
188 tady na té škole by pomohlo, kdyby fakt těch dětí tady nebylo tak hodně. Čtyři první třídy prostě mi přijde,
189 jakože to je hodně, že se fakt ty místa obsadí. Je hluk v té škole, jste taky v permanentním hluku na chodbě
190 ve třídě.

191 T: To je pravda. Pořádný prostor pro sebe tady vlastně nemáte.

192 F: Přesně tak jo, že ty kabinety měli opravdu něco do sebe. Tady vlastně nemáte šanci na nic a což tady u
193 nás jako v Praze v terénu nejde, si myslím, že je dobrý, když ty školy mají nějaký prostor, kam ty děti můžou
194 vyběhnout. V uvozovkách vyvětrat se, prostě na velkou přestávku kdo chce, prostě pojed'te se proběhnout.
195 Anebo že my nadáváme, že děti jako řvou na těch chodbách, ale ve skrze... jim nenabídneme nic, co by jako
196 mohli tu přestávku dělat jo. Asi ne něco jako organizovaného ale něco jako, jsme třeba chtěli, aby tady byly
197 takový nějaký jakoby koutky kam by mohli ty děti si lehnout, sednout prostě.

198 T: Nějaký relaxační...

199 F: No nějaké prostory kam by mohli, kde by si mohli trošku si odpočinout no. Já vím to je ta právě paní
200 učitelka co odešla nám říkala no tam máme třeba na zdi takový různý, takový ty dřevěný hejblátka – rébus
201 jako že ty děti si lehnu a hýbají si s těma nohama, jako nohama si tam na tom hýbou, rukama si na tom
202 hýbou prostě ta paní učitelka jim to mění nebo paní ředitelka to mění takže já nevím třeba rok je tam tohle
203 pak se tam dá zase něco jakoby jiného, pak se tam dá zase to původní, že se to tam vrátí není to, že by každý
204 rok něco dokupovali, ale že ty děti můžou jako trošku ten čas strávit prostě jinak než hulákáním a běháním
205 po třídě no. A co si myslím, že asi by pomohlo i zamyslet se nad tím, jestli by jestli i to učení by se mělo

206 podle mě nějak jakoby trošičku roztrádit že jo, když si představím co dělají v první, druhý třídě a pak co
207 jako tři čtyři a pět, toho učiva je prostě strašně moc a přijde mi jako když děti mají problémy tak nejsou
208 schopny to jako samy všechno vstřebávat možná jako proto jsou pak třeba neklidnější nervóznější, že jo
209 učitel je nervózní z nich protože prostě to nejde, nechápe, proč to nejde. Když už se to týden dělá tak proč
210 to pořád ty děti nechápou, tak možná jít i taky potom udělat prostě jiný plán a rozmělnit to a víc času jakoby
211 na mluvení si myslím mělo být jo, takový ty hodiny, jako za nás jak jsme tomu říkaly třídnický hodiny, kdy
212 prostě paní učitelka přišla s tím tak je tady tohle potřebujeme hodinu povídací. Aby se ty věci jakoby daly
213 řešit, protože to ten učitel někam vsouvá na úkor něčeho jiného, že jo. Na úkor výtvarky nebo něčeho prostě
214 jiného a já to třeba můžu vsunout na úkor výtvarky, protože prostě nemůžeme přijít o češtinu o matematiku,
215 protože i tak to jakoby nestíháme, ale zas tyhle ty děti jsou dost tvořivý a dost jakoby rádi kreslej, takže zas
216 jako je mi líto, když už teda konečně něco jakoby vypadá tak jako by vypadat mělo tak jakože jim to prostě
217 seberete no, takže prostě na úkor, já vím, že ty jazyky se strašně jakoby je to důležitý jasně ale že třeba nám
218 tady ty hodiny – je pět hodin jazyka, že jo takže každé, že ty jazykový hodiny nám prostě berou hodiny,
219 který jakoby ty děti možná, nevím jestli víc potřebovaly ale že třeba by se to hodilo no, těžko, těžko jakoby
220 říct.

221 T: Ještě se chci zeptat, jste trošku nařukla, že nemáte moc možnost s těmi kolegy něco blíž sdílet, takže
222 nepociťujete, že byste měla možnost za někým zajít popovídat si s ním u kafe co a jak ve třídě.

223 F: Ale to jakoby jo, teď právě já třeba řeším, že když sem se vrátila po tý mateřský, že jo když já sem
224 odcházela tak nebyly ty interaktivní tabule a takový věci. A že třeba právě ty učitelé co já sem byla těch
225 devět let doma tak prostě to měli a mají lepší osahány a že existuje spoustu webovek kde se může něco najít
226 jo. Mě třeba tady chybí to, že my nejsme schopní jakoby najít nějaký čas aby jsme si řekli jo tak hele na
227 češtinu je dobrý tohle pro trojku pro čtyřku tohle, aby fakt se ten učitel dozvěděl jak to děláme, třeba na
228 vyjmenovaný slova zkus tuhle stránku a ne že prostě já pak doma sedim a co tak jako ještě třeba kde by se
229 to tak dalo najít takže spíš takový věci, ale to si myslím že je spíš o vedení mě přijde jo, že prostě tohle by
230 mělo jít pod vedením, aby se řeklo hele tak prostě dobrý tak dneska v tuhle hodinu pojed'te máte tam toho
231 asistenta tak hele domluv se s ním a sejděte se a řekněte si prostě jo. Což tady takhle prostě ty věci prostě
232 nefungují. Máme... určitě já vím, že třeba holky co jsou v prvních třídách... se potkávají, ale možná je to
233 jenom o mě, protože ony se potkávají, protože prostě nemají ty malý děti. Ony skončí tu školu, takže prostě
234 jako můžou jít od čtyř hodin do šesti na kafe, můžou jít spolu do kina, ale já můžu taky, protože mě by taky
235 manžel pustil, ale zase mám takovej pocit zodpovědnosti vůči těm svejm dětem, že jo. Víím, že když jako
236 nepůjdu já tak ten můj manžel toho bude mít dvojnásob, že to co jakoby nepokryju... já musí pokrejt von
237 no.

238 T: No jasný to chápu.

239 F: Takže oni se jakoby potkávají nebo někam i jakoby jdou, ale bohužel mě to takhle jakoby miji, ale myslim,
240 že to není o tom jako že by spolu ty lidi jako nemluvili, to vůbec ne, jako když máte nákej problém a jdete
241 tak jakoby se to dá vyřešit není to o tom že by si tu každé jel po svý linii ale možná že nás, že nám, mě
242 přijde že nám chybí takový to spojení třeba jednou za měsíc vytvořit něco, aby jsme šli jako celá ta škola
243 prostě, protože jsme tady tenkrát dělali vlastně k tomu výročí vzniku stoletému, že jo československý
244 republiky a to jsme dělali vlastně celá škola jakoby dohromady a bylo to mě to přišlo jakoby docela prima.
245 Takový ty akce kde by se ta škola trochu pospojovala, možná by pak, jako ty učitelé mohli mezi sebou lepší
246 třeba i komunikovat nebo si ty informace prostě jakoby předávat no.

247 T: To určitě to je dobrý no.

248 F: Což nevím jako jestli třeba na jiných školách jakoby funguje, nebo v ročníku to třeba funguje, že tady to
249 třeba nefunguje ani v ročníku, protože prostě ty kluci jsou jiný a nestojej o to a já zas nemám tu povahu
250 jako je do něčeho strkat, že člověk něco nabídne a když vidí jako jednou dvakrát, že ne tak po třetí já už
251 nejdu znova s nějakou nabídkou. Ale jim to třeba nechybí, mě to třeba chybí... takže takový možná sem
252 třeba ve fázi jako byla ta I. Tak holt si najdeš jakoby školu kde to takhle je, že jo abys byla spokojená,
253 nechodila domů prostě otrávená a unavená zbytečně.

254 T: Já se ještě na závěr zeptám, jestli k tomu máte ještě něco, co byste třeba chtěla dodat nebo tak. Jestli vás
255 ještě něco napadne.

256 F: Úplně nevím, ale myslím, že občas takové to asi kdyby možná pan ředitel jako se konají nějaká ta školení
257 bezpečnostní a taková tak že, možná kdyby přišel s nějakým takovým, jakoby tou pomoci toho já nejsem
258 úplně psycholog ale spíš takový návod co ten učitel jakoby si může dělat sám pro sebe, aby jakoby nedospěl

259 *do toho stádia toho syndromu vyhoření, že by to vůbec nebylo špatný. Takovou nějakou, nevím, jestli se to*
260 *dá za hodinu za dvě prostě jakoby těm učitelům předat to čeho by se mohli držet, aby a aby se jim prostě*
261 *tyhle ty věci nepoštěstily no. Jinak teď už úplně nevím, co bych k tomu ještě dodala. No asi už mě nic*
262 *nenapadá.*
263 T: *Za mě je to taky takhle všechno, moc děkuju.*
264 F: *Není za co.*

Bibliografické údaje

Jméno a příjmení autora/ky: Kateřina Maxová

Studijní program: Bakalářské prezenční studium psychologie

Studijní obor: Psychologie

Název práce: Prevence stresu a syndromu vyhoření u učitelů základních škol

Počet stran (bez příloh): 73

Celkový počet stran příloh: 26

Počet titulů české literatury a pramenů: 36

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 18

Počet internetových odkazů: 6

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková Ph.D.

Rok dokončení práce: 2020

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

Přímé citace: 30 675

Ostatní text: 126 623

Celkový počet znaků: 157 298

Názvy souborů umístěných na doprovodném CD

Text práce ve formátu PDF: BP_Maxova_Prevence_stresu_a_syndromu_vyhoreni_u_ucitelu_zakladnich_skol

Další soubory: Nahravky_utajeny_rezim_NEZVEREJNOVAT!

Evidenční list knihovny

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

V Praze, dne:

.....

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

Jméno, příjmení	Adresa	Datum	Podpis

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

Jméno a příjmení studentky: Kateřina Maxová
Obor studia: Bakalářské prezenční studium psychologie
Název práce: Prevence stresu a syndromu vyhoření u učitelů základních škol
Vedoucí práce: Mgr. Lucie Vacková, Ph.D.

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 73

Počet stránek příloh: 26

Počet titulů v seznamu literatury a internetových odkazů: 60

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

Výběr tématu

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přílehlavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

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

	x			
--	---	--	--	--

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

	x			
--	---	--	--	--

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

	x			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

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

	x			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

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

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

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

	x			
--	---	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

- 1) Vysvětlíte souvislosti mezi vznikem stresu a syndromu vyhoření.
- 2) Jaký je rozdíl mezi individuální a externí prevencí?
- 3) Zamyslete se nad problematickými momenty výzkumu.

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Bakalářská práce se zabývá prevencí stresu a syndromu vyhoření u pedagogů základních škol. V teoretické části autorka nejprve vymezuje klíčové pojmy, dále se zabývá multifaktoriálními souvislostmi stresu a syndromu vyhoření, poukazuje na aktuální výzkumy v dané problematice. Dále popisuje specifika prostředí ZŠ v souvislosti s výchovně-vzdělávacími cíli, vymezuje klíčové role a pracovní činnosti členů pedagogického sboru podrobněji se věnuje roli a náplni práce školního psychologa. V této souvislosti poukazuje na význam kvalitní multidisciplinární spolupráce v rámci celku školy. V dalším kroku nastiňuje profesi učitele a zátěž (syndrom vyhoření), s níž je toto zaměstnání často spojeno. V závěrečné kapitole se zabývá možnostmi prevence. V praktické části předkládá kvalitativní výzkumnou studii, jejímž cílem bylo zjistit, jak pedagogové ZŠ vnímají stres a možnost osobního vyhoření, zda využívají nějaké formy individuální či externí prevence.

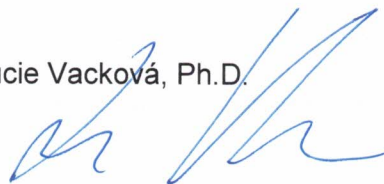
Zvolené téma odpovídá studovanému oboru. Autorka prokázala schopnost porozumění odborné terminologii, propojila optimálním způsobem teorii s praxí, přičemž využila i osobní dvouletou zkušenost z prostředí ZŠ, ve kterém působila v roli lektorky primární a sekundární prevence. Kladně hodnotím dodržení citační normy, obsahovou, gramatickou i formální část BP. Oceňuji autorčin kritický přístup k realizovanému výzkumu v rámci diskuse, stejně jako dlouhodobý zájem o oblast školní psychologie.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně

Datum, podpis: 1. 7. 2020

Mgr. Lucie Vacková, Ph.D.



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

Jméno a příjmení studentky: Kateřina Maxová

Obor studia: Psychologie

Název práce: Prevence stresu a syndromu vyhoření u učitelů základních škol

Oponent práce: Mgr. Johana Růžičková

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 73

Počet stránek příloh: 26

Počet titulů v seznamu literatury: 54

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

Výběr tématu

Závažnost tématu

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

Oborová přiléhavost tématu

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

Originalita tématu a jeho zpracování

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

Formální zpracování

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

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

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

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

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

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

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

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

Využití výzkumných empirických metod

			3	
--	--	--	---	--

Využití praktických zkušeností

x				
---	--	--	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

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

x				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

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

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

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

Návaznost kapitol a subkapitol

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

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

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

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

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

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

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Naše školství prošlo během posledních třicet let výraznými změnami. Které z nich a jak podle Vás nejvíce souvisí s tématem stresu a syndromem vyhoření u učitelů?
2. Porovnejte svůj výzkum s některým z výzkumů na podobné téma. V čem se zjištění shodují a naopak rozcházejí?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Tématem bakalářské práce je stres a syndrom vyhoření u učitelů základních škol. Toto téma považuji za zajímavé a oborově příléhavé.

První část teoretické části tvoří kapitoly věnující se stresu a syndromu vyhoření. Zde oceňuji především kapitolu poměrně široce mapující výzkumy stresu a syndromu vyhoření mezi učiteli. Následují kapitoly zaměřené na prostředí základní školy. Zde se autorka rozepisuje o jednotlivých profesích, spolupráci mezi nimi, možných úskalích. Škoda, že i zde nešla více do hloubky, zajímavý je jistě např. pohled na zásadní odlišnosti ve východiscích, požadavcích a přáních učitelů a rodičů, z nichž mohou plynout mnohá nedorozumění a konflikty, či na historicky se měnící vztah mezi rodinou a školou (viz výzkumy S. Štecha, I. Viktorové a dalších).

V poslední kapitole se seznamujeme s problematikou syndromu vyhoření u samotných učitelů. Autorka se snaží téma poctivě zmapovat, pracuje s odbornou literaturou i výzkumy, bohužel často staršího data. Přitom právě v oblasti školství došlo a dochází v posledních letech k výrazným změnám (např. problematiky inkluze), které mají jistě na problematiku stresu a syndromu vyhoření vliv, tyto však autorka pomíjí.

V empirické části práce se snaží autorka najít odpověď na otázky: jaké povědomí mají učitelé o syndromu vyhoření, jak prožívají stres a jaké situace ho ve škole vyvolávají, zda a jakou podporu při tom získávají od vedení školy. Autorka zvolila kvalitativní metodologii prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Její motivace pro volbu právě kvalitativního designu výzkumu není zřejmá, klidně totiž mohla použít např. dotazníky. Ostatně způsob vedení rozhovoru se skutečně výše blíží dotazníkové formě, což dokládá i délka samotných rozhovorů (nejkratší rozhovor trval pouhých 6 minut). Právě ve způsobu kladení otázek, neschopnosti odpovědi rozvíjet a posouvat přirozeně k dalším tématům vidím největší slabinu jinak zajímavého výzkumu.

Práci doporučuji k obhajobě a navrhuji známku velmi dobře.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: velmi dobře

Datum, podpis:

