

**Katedra:** Primárního vzdělávání.

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

**pro (diplomant)** Zuzana Bartoníčková

**adresa:** Žitavská 146/57, Liberec 11, 46001

**obor (kombinace):** Učitelství pro 1.stupeň ZŠ

**Název DP:** Stres a syndrom vyhoření v učitelské profesi (1.st. ZŠ)

**Název DP v angličtině:** Stress and burn – out syndrom in teacher's profession on the first grade of a basic school

**Vedoucí práce:** PhDr. Jitka Josífková

**Konzultant:** Věra Šístková

**Termín odevzdání:** .....

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné.resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

**V Liberci dne** .....

.....

**děkan**

.....

**vedoucí katedry**

**Převzal (diplomant):** .....

**Datum:** .....

**Podpis:** .....

**Název DP:** Stres a syndrom vyhoření v učitelské profesi (1.st. ZŠ)

**Vedoucí práce:** PhDr. Jitka Josífková

**Úvod:** Práce je zaměřena na stresové faktory a příčiny stresu u učitelů na 1.stupni ZŠ. Zároveň zjišťuje některé projevy, reakce a dopady na učitele. Zahrnuje i základní poznatky o tzv. syndromu vyhoření a dává je do souvislostí se stresovými situacemi. Práce je doplněna o dotazníky učitelům 1. stupně libereckých základních škol.

**Cíl:** Teoretické zvládnutí problematiky stresu a syndromu vyhoření s důrazem na učitele 1.stupně ZŠ. Průzkum míry stresovanosti a případného vyhoření osobnosti u učitelů 1.stupně ZŠ v Liberci.

**Požadavky:** Poskytnutí dokladu o realizaci diplomové práce (pro zahájení komunikace s ředitelem ZŠ).

#### **Literatura:**

- [1] Charly C., *Jak zvládat stress*, Praha: Portál 2001
- [2] Comby B., *Stres pod kontrolou*, Praha: Pragma 1997
- [3] Čáp J., Mareš J., *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál 2001
- [4] Hennig C., Keller G., *Antistresový program pro učitele*, Praha: Portál 1996
- [5] Míček L., Zeman V., *Učitel a stress*, Masarykova univerzita v Brně 1992
- [6] Potterová B.A., *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*, Olomouc: Votobia 1997
- [7] Renaudová J., *Co je stress a jak se mu vyhnout*, Praha: Solar 1993
- [8] Schmidbauer W., *Psychická úskalí pomáhajících profesí*, Praha: Portál 2000
- [9] Schreiber V., *Lidský stress*, Praha: SEFIRA 2000
- [10] Švingalová D., *Stres v učitelské profesi*, Liberec TUL: 1999

Technická univerzita v Liberci  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

---

**Katedra:** primárního vzdělávání  
**Studijní program:** magisterský  
**Kombinace:** učitelství pro 1.stupeň základní školy

**STRES A SYNDROM VYHOŘENÍ  
V UČITELSKÉ PROFESI (1.ST. ZŠ)**  
**STRESS AND BURN – OUT SYNDROM IN  
TEACHER’S PROFESSION (ON THE FIRST  
GRADE OF A BASIC SCHOOL)**  
**STRESS UND BURN – OUT – SYNDROM IN  
DER LEHRERPROFESSION (DIE ERSTE STUFE  
DER GRUNDSCHULE)**

**Autor:**  
Zuzana Bartoníčková

**Podpis:**

---

**Adresa:**  
Žitavská 146/45  
460 01, Liberec 11

**Vedoucí práce:** PhDr. Jitka Josífková

**Konzultant:** Věra Šístková

**Počet**

| stran | slov  | obrázků | tabulek | pramenů | příloh |
|-------|-------|---------|---------|---------|--------|
| 3     | 16555 | 21      | 24      | 19      | 4      |

V Liberci dne: 21. 12. 2005

## **Prohlášení**

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

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

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

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 21.12.2005  
vlastnoruční podpis

Zuzana Bartoničková

## **Poděkování**

Děkuji tímto vedoucí diplomové práce PhDr. Jitce Josífkové za poskytnutí cenné konzultace při sestavování této práce a dále Věře Šístkové za podnětné rady.

Dále děkuji všem ředitelům základních škol v Liberci, kteří mi umožnili provést výzkum na jejich školách a zároveň i učitelům, za vyplnění mého dotazníku.

Své laskavé poděkování vyjadřuji také mým rodičům a příteli, kteří mě při studiu poskytli nejen materiální, ale hlavně psychickou pomoc.

## **Anotace**

Diplomová práce pojednává o vlivu stresu na učitele 1.stupně základních škol a zároveň o možném výskytu syndromu vyhoření. Vycházela jsem z aktuálnosti tohoto problému dnešní doby u pomáhajících profesí a s pomocí literatury jej zpracovala v rámci profese učitele, zejména na 1.stupni.

Cílem práce v teoretické části bylo zjistit, jaké jsou příčiny a projevy stresu a syndromu vyhoření a jaký má na učitele dopad. Zároveň tyto poznatky zasadit do konkrétních situací, které by mohly u učitelské profesi nastat.

Praktická část prezentuje výzkum realizovaný na základních školách v Liberci. Metodou dotazníku jsem zjišťovala, do jaké míry a v jaké oblasti jsou učitelé stresováni a zároveň i možnost výskytu syndromu vyhoření.

## **Annotation**

This thesis deals with an effect of stress on teachers on the first grade of a basic schools and also with a possible occurrence of the burn – out syndrome. It takes into consideration recency of these corrent problems at helping professions and with help of literature I have proceeded within the framework of the profession of a teacher, especially at primary school.

The main goal of this work in a theoretical part was to find out the reasons and symptoms of stress and the burn – out syndrome and what are their consequences to a teacher. Other goal was to set the received information into real situations, which could appear during teaching.

The practical part presents the results of research done at basic schools in Liberec. Using the method of questionnaire I have found out the level and area of stress of teachers and possible occurrence of the burn – out syndrome.

## **Anotation**

Meine Diplomarbeit behandelt den Stresseinfluss auf die Lehrer der ersten Stufe der Grundschulen und dabei auch das Vorkommen von Burn – out – Syndrom. Ich bin von der Aktualität dieses Problems in heutiger Zeit bei den helfenden Professionen ausgegangen und mit Hilfe der Literatur habe ich es im Rahmen der Lehrerverberuf, vor allem auf der ersten Stufe verarbeitet.

Das Arbeitsziel in dem theoretischen Teil war, Ursachen und Stress - und Burn - out-Syndromäußerungen und den Einfluss auf Lehrer festzustellen und diese Kenntnisse zugleich in konkrete Situationen einzusetzen, die bei der Lehrerverberuf entstehen könnten.

Der praktische Teil präsentiert die Erforschung, die auf den Grundschulen in Liberec realisiert wurde. Durch die Fragebogenmethode habe ich festgestellt, in welchem Maß und auf welchem Gebiet die Lehrer unter Stress stehen und wo Burn – out - Syndrom entstehen kann.

# Obsah

|                                                      |    |
|------------------------------------------------------|----|
| Úvod .....                                           | 7  |
| <b>I. Teoretická část</b>                            |    |
| 1. Stres – jeho původ.....                           | 10 |
| 2. Příčiny a projevy stresu .....                    | 12 |
| 2.1. Příčiny stresovanosti .....                     | 12 |
| 2.1.1. Stresory .....                                | 13 |
| 2.1.2. Povaha stresorů .....                         | 16 |
| 2.2. Příčiny stresovanosti v učitelské profesi ..... | 19 |
| 2.3. Projevy stresovanosti .....                     | 22 |
| 2.3.1. Postoje stresované osobnosti .....            | 24 |
| 3. Dopad stresovanosti .....                         | 26 |
| 4. Syndrom vyhoření – původ .....                    | 31 |
| 4.1. Vymezení pojmu .....                            | 33 |
| 5. Příčiny vzniku syndromu vyhoření .....            | 34 |
| 5.1. Příčiny vyhoření v učitelské profesi .....      | 37 |
| 6. Příznaky syndromu vyhoření .....                  | 39 |
| 6.1. Vývoj syndromu vyhoření .....                   | 41 |
| <b>II. Praktická část</b>                            |    |
| 7. Výzkum .....                                      | 44 |
| 7.1. Cíle výzkumu .....                              | 44 |
| 7.2. Hypotézy .....                                  | 45 |
| 8. Metoda výzkumu .....                              | 46 |
| 8.1. Charakteristika respondentů .....               | 47 |
| 8.2. Realizování výzkumu .....                       | 49 |
| 9. Výsledky výzkumu .....                            | 49 |
| 10. Testování hypotéz .....                          | 72 |
| Závěr .....                                          | 76 |
| Použitá literatura .....                             | 78 |

## Úvod

Už si přesně nevybavuji, kdy jsem se poprvé setkala s pojmem „stres“, ale jeho příznaky na sobě, stejně jako většina populace, pociťuji v mnoha situacích. Troufám si o sobě tvrdit, že stresu podléhám snadno a často se ptám sama sebe, co je toho příčinou. Dospěla jsem k názoru, že stresorů je (a nejen v mém případě) více a to v nejedné oblasti lidského života.

Nebráním se ovšem myšlence, že stres do běžného života patří, v určité míře je i prospěšný. Záleží tedy na odolnosti našeho organismu, jak na danou zátěžovou situaci zareaguje a jak se s ní vyrovná.

Pojem „syndrom vyhoření“ jsem dlouhou dobu neznala ani v teoretické rovině. Poprvé jsem se s ním setkala až ve 4.ročníku na Střední pedagogické škole v Liberci v rámci vyučování, ve formě kasuistiky zaměstnanců z různých oborů. Jelikož se většinou jednalo o tzv. „pomáhající profese“, uvědomila jsem si, že profese učitelky, kterou jsem si vybrala pro své budoucí povolání, by tímto syndromem mohla být přímo ohrožena.

Jsem toho názoru, že literatura týkající se problému stresu na našem trhu knih rozhodně nechybí. Spousta publikací se věnuje hlavně nápravě – rady, jak najít cestu ze stresové situace a rady, jak se takové situaci vyhnout. Pravdou je, že některým stresovým situacím (zvláště pak těm akutním) člověk nemá šanci se vyhýbat ani s nejlepší literaturou a ani rady jak danou situaci zvládnout nemusí být vždy přehledné, tedy účinné.

V dnešní hektické době se začalo hodně autorů věnovat této aktuální problematice a lze tak téměř prohlásit – co autor, to jiný názor a rada na zvládání stresu.

Domnívám se, že k pochopení problému (ať už jakéhokoliv) nestačí pouze zaměření se na vlastní nápravu. Chci-li pochopit, proč mě daná situace stresuje a jak ji úspěšně vyřešit, musím poznat, jak vznikla, tedy prozkoumat, jak vzniká stresor, stres. Proto má práce neobsahuje kapitoly samotné nápravy, ale zabývá se oblastmi základního poznání problematiky duševní hygieny.

Tímto se zabývám v teoretické části diplomové práce. Cílem je uvést základní fakta o původu stresu, jeho příznacích, příčinách stresových situací, jaký má vliv a dopad na člověka.

Zároveň uvádím v těchto základních souvislostech i syndrom vyhoření, obojí vyhledané zejména v literárních zdrojích.

Nyní, kdy se má teoretická profesní příprava chylí ke konci, jsem se chtěla také dozvědět, jak každodenní stres zvládají učitelky na 1.stupni základních škol , případně zda jsou ohroženy syndromem vyhoření. Této otázky se týká praktická část mé práce – dotazník učitelům 1.stupně základních škol v Liberci, na základě kterého po vyhodnocení dat ověřím nebo vyvrátím stanovené hypotézy.

Pro přehlednost jsem se rozhodla oslovit vzorek vyučujících na běžných (tedy ne zvláštních, speciálních ani pomocných) školách, kterých je v Liberci nejvíce. Pro Liberec jsem se rozhodla proto, že to je mé rodiště a zároveň město, kde bych chtěla v budoucnu učit i já.

Význam provedení takového výzkumu vidím v tom, že výsledek může být skutečným odrazem stresovanosti učitelů, jejich reakcí na zátěžové situace a jejich skutečné míry podléhání syndromu vyhoření.

# **I. Teoretická část**

# 1. Stres – jeho původ

Původ slova stres je anglosaský, používal se k významovému vyjádření fyzické námahy, úsilí, snahy, zátěže, napětí. V dnešním pojetí se jeho význam nezměnil, spíše posunul do roviny duševní, psychické. Dnes se stresem chápe určitá reakce organismu na jakékoliv narušení jeho rovnováhy.

Zakladatelem moderní koncepce stresu byl maďarsko-německo-kanadský fyziolog Hans Selye (1907 – 1982), který se ve svých definicích opíral nejprve o pokusy na zvířatech, které dokazovaly, že hlavní stresové (endokrinní) žlázy jsou nadledvinky. Stresem nejdříve chápal nespecifickou fyziologickou reakci organismu na zátěž a později i nerovnováhu organismu jako fyziologickou disfunkci (nemoc).

Dnes se pojem stres chápe dvěma významy. Jako něco, co na člověka působí a jako jeho vyjádření reakce na danou věc. Ať už se jedná o fyzickou nebo duševní námahu. Lidská vnímavost na stresovou zátěž je ale (stejně jako každý lidský jedinec) individuální, což se projevuje i na zdravotních důsledcích.

Nemůžeme ovšem tvrdit, že stres je v každém případě škodlivý. Naopak se uvádí, že vlastně umožňuje přežít při neustálých změnách podmínek kolem nás. Domnívám se, že spíše při těchto procesech pomáhá. Tyto změny člověk může chápat jako určitý druh ohrožení, nebezpečí a ve své podstatě je jeho přirozenou reakcí útěk, nebo boj. Je známo, že se bojem nebo útekem v lidském organismu obnovuje ztracená rovnováha. To souvisí s fyziologickými reakcemi (zvýšená produkce hormonů, zvýšení krevního tlaku, hladina krevního cukru aj.), které jsou potřeba ke zvýšeným potřebám na fungování svalstva a mozku. Jedná se o reakce podobné afektu.

A protože v dnešní době není možné bezprostředně řešit zátěž bojem nebo útekem či jinou fyzickou zátěží, nedochází tak ke zvýšení svalové námahy (výkonu). Pokud tedy stresová situace vzniká opakovaně a organismus se nebrání ani jinými kompenzačními zátěžovými situacemi (rychlá chůze, fyzická práce, sportovní výkony), mohou vzniknout různé zdravotní problémy (již výše zmíněné) či snížená odolnost vůči nemocem. Jinými slovy je stres reakce na agresi.

Jak už jsem ale uvedla, je stres chápán dvěma významy: právě zmíněnou agresi (fyzickou i psychickou) a reakcí na ni. Pokud ale agrese trvá příliš dlouho a intenzivně, organismus reagovat přestane, protože je biologicky vyčerpán. Zároveň bylo uznáno, že agrese, která nemusí být jen fyzická, může negativně ovlivňovat tělesný stav a způsobovat tak i poruchy zdraví. Vyvolává totiž takovou biologickou reakci, která organismu škodí. Jedná se především o zvýšenou sekreci nadledvinek. Zvláště potom u dlouhodobé stresové zátěže dochází v těle k úsilí o adaptaci na tento stav.

V souvislosti se stresovou zátěží byly prokázány i vysoce rizikové faktory pro kardiovaskulární onemocnění (např. vysoký krevní tlak, obezita, kouření aj.).

Dlouhodobý stres, ale i především jednorázový a velmi silný stresový zážitek může vyvolávat tzv. „posttraumatickou stresovou poruchu“. Jde o reakci organismu na otřesný prožitek. Postižení lidé jsou např. vojenští vysloužilci, kteří se účastnili válečných bojů, oběti znásilnění, přírodních katastrof, únosů, teroristických útoků apod. Typickými příznaky jsou např. opakované prožívání situace (prostřednictvím snů, vzpomínek), otupení reakcí na okolní svět (nezájem o předchozí běžné činnosti, izolace od ostatních lidí), poruchy spánku, úzkost, deprese, pocity viny, vyhýbání se objektům, situacím, které traumatický prožitek připomínají a další.

Není proto překvapení, že zvláště v dnešní době je výskyt této poruchy přímo masivní. Je smutné, že není v lidských silách zajistit přiměřenou péči a léčbu pro všechny postižené.

Je nutné ještě poznamenat, že mnoho lidí, kteří jsou pod vlivem dlouhodobých stresových situací, podléhá potřebě užívat povzbuzující prostředky, což může také vyústit v některou z civilizačních nemocí. Deprese a úzkost může vést až k myšlenkám sebepoškozování. Stres není smrtelný, ale může být příčinou sebevražedných myšlenek. I z tohoto důvodu není vhodné jeho míru podceňovat.

Není možné ale chápat stres pouze v té negativní rovině. Prožívání zátěžové situace pozitivně označuje pojem „eustres“. Tím může být pro mnoho lidí kupříkladu svatba. Domnívám se, že učitel podléhá eustresu např. při přípravě školního výletu nebo vánoční besídky. Ale vzhledem k tomu, že prožívání i těchto situací je velice individuální, může být taková příprava pro jiného pedagoga spíše „distresem“, tedy zátěžovou situací, která je prožívána negativně a která může být vnímána jako osobní neschopnost problém vyřešit. Důsledkem mohou být úzkosti, deprese, pocity beznaděje a celkově to vede k vyhýbání se situacím, které distres vyvolaly nebo se jim podobají.

## 2. Příčiny a projevy stresu

### 2.1. Příčiny stresovanosti

Hlavní příčina stresu není již zmiňovaná agrese, kterou přijímáme z našeho okolí, ale jde zejména o reakci na ni. To už vlastně vyslovil Hans Selye: „Stres je nespecifická odpověď organismu na jakýkoliv požadavek (zátěž), který je kladen na organismus.“.

(Charly, 2001, s.15)

Nespecifická odpověď je tu chápána taková, kterou organismus reaguje na působení nejrozličnějších podnětů.

Tyto podněty, agrese, stimuly a jiné podobné výrazy, zastupují v této souvislosti pojem stresory. Ty vyvolávají v organismu stav stresu či stresovou reakci. Mezi nejvýznamnější stresory se zařazuje hlad, případně i špatná strava, s tím související podvýživa, celkové nerespektování biologických rytmů, ale také hluk, konfliktní situace a traumatické životní události.

Domnívám se však, že člověk nemusí nutně trpět bídou nebo zažít trauma, aby podlehl vlivům stresorů na něj působících. Míra podléhání stresu v zátěžových situacích může být u každého jedince rozdílná a proto i reakce mohou být odlišné. Je také známá hodnotící škála životních událostí, kterou sestavili v 60. letech 20. století autoři T.H.Holmes a R.H.Rahe a která má objasnit obecné příčiny stresovanosti.

Nechci ji zde zobrazovat celou, neboť je mezi odbornou veřejností velice známá (i v úpravě De Meus), ale stojí rozhodně za zmínku, že na předních příčkách jsou uvedeny faktory jako úmrtí partnera (partnerky), rozvod, rozvrat manželství, uvěznění, úmrtí blízkého člena rodiny, úraz nebo vážné onemocnění, sňatek a ztráta zaměstnání.

(Vodáčková, 2002)

Bylo ale zároveň prokázáno, že i „drobné stresory“ se mohou kupit svou četností a mít tak na člověka stejný dopad jako životní situace označována za velmi těžkou (např. úmrtí partnera – partnerky). Taková situace může nastat např. u učitele, který má dlouhodobě neshody s zaměstnáním (s ředitelem, kolegy, dětmi, rodiči dětí apod.), k tomu se přidá těžké dlouhodobé léčení rodinného příslušníka a navíc řeší řadu „drobných“ povinností „běžného života“. Jednoho dne tak u něj nastane stejná reakce, jako na jednorázový silný stresor.

### 2.1.1. Stresory

Stresory by se mohly prvotně rozdělit na akutní, chronické a drobné denní:

**Akutní stresory** vyvolávají většinou nějaké prožité traumatizující situace (únos, znásilnění, autonehoda, přepadení apod.). Domnívám se, že učitel může ve školním prostředí podlehnout takovému stresoru např. v případě vážného poranění dítěte při výuce tělesné výchovy, úrazu dítěte v prostorách školy, v nichž pedagog právě vykonává dozor, epileptického (či duševního) záchvatu dítěte, na který učitel nebyl připraven nebo např. v případě utonutí dítěte během plaveckého výcviku.

Samozřejmě že se může učitel s akutním stresem setkat i mimo areál školy, ale domníváme se, že právě ono riziko spojené s opuštěním budovy s sebou nese i učitelovu větší ostražitost a pozornost a jakési předpokládané počítání s problémem. Pedagog spíše předpokládá, že se děti mohou zranit na školním výletě do skal, než při hodině geometrie, kdy se pracuje s pravítky a kružítky.

Jistěže dobrý učitel počítá se všemi riziky jak na výletě, tak i ve vyučovací hodině, o bezpečnosti dětí poučí a sám na ni dohlíží. Ale podle mého názoru může vzniknout mnohem více stresorů v otevřeném prostranství přírody, než v uzavřené školní třídě, kdy se kolektivně plní úkoly a učitel má i při skupinové činnosti větší přehled o konání jednotlivého žáka, než v (pro vyučování) netypickém prostředí.

Samozřejmě máme všichni v paměti tragédii v Beslanské škole v září 2004. První školní den, kdy se na školním dvoře seřadilo bezmála devět set žáků, aby se dle tradice přivítali nově příchozí prvňáčci. O několik minut později začalo drama s tragickou bilancí – teroristické komando přepadlo školu. Následovalo třídenní zajetí v tělocvičně plné odjištěných náloží, které vyvrcholilo chaotickým zásahem bezpečnostních sil a místních ozbrojených mužů. Nepřežilo jej celkem 334 lidí, mezi nimi 186 dětí ve věku do šestnácti let. Dalších 728 utrpělo zranění. Násilí z „neškolního prostředí“ proniklo hrubou silou do budovy a všechny terorizovalo. I tento útok bychom, podle nás, mohli klasifikovat jako akutní stresor, přestože trval několik dní. Terorismus tak, jako fenomén dnešní doby, není nereálný ani ve školním prostředí.

(<http://www.dchltm.cz/zpravy>)

Mohou se zde ale zmínit i stresory, které se na první pohled mohou jevit i jako bezvýznamné. Např. kritika rodiče jednoho z žáků na adresu učitele před celým třídním kolektivem může na pedagoga působit velmi ponižujícím dojmem a zanechat na něm dlouhotrvající následky. Zde situace ovšem souvisí právě s druhým faktorem, který má vliv na reakci - a to s individuálním vnímáním jedince.

V každém případě začne dotyčný reagovat poplachovou reakcí, kterou to může, ale nemusí skončit. Čím je traumatizující zážitek silnější, tím je úměrná i reakce na něj. Po velmi silném zážitku bývá častý projev posttraumatického stresu, respektive poruchy nebo posttraumatické stresové poruchy (popsané výše). Posttraumatická porucha se vyvíjí většinou přímo po prožitém traumatu, ale může nastat i o několik týdnů (či dokonce měsíců) později v souvislosti s menším stresem. Projevy jsou podobné jako u posttraumatické stresové poruchy – úzkost, odcizení se okolí, návraty k traumatu ve snech, vzpomínkách, popřípadě pocity viny z přežití.

**Chronické stresory** jsou naopak charakteristické svým opakovaným výskytem. V takovém případě tomu odpovídají i reakce jedince, které se taktéž velmi často opakují, což nakonec člověka vyčerpává. Chronickými stresory v pracovním prostředí může být přetížení, soupeření mezi zaměstnanci či nějakým způsobem nevyhovující pracovní prostředí.

Domnívám se, že ve školním prostředí jich může na učitele působit víc než dost – nevyhovující kolegyně v kabinetu, pracovní stůl v tmavém koutu místnosti, rodič dítěte, který si neustále chodí stěžovat (popřípadě radit, „pomáhat“ apod.), malá školní třída, prostředí třídy (okna bez záclon, závěsů, květin...), mladší (starší) kolegyně, se kterou učitel soupeří o místo pedagoga pro příští rok, či finanční ohodnocení, které podle subjektivního názoru neodráží míru pracovního nasazení.

Navíc stresory na jedince nepůsobí pouze v pracovním prostředí a proto nasčítáním všech stresorů, kterým jedinec dlouhodobě čelí, může mít na člověka stejný dopad, jako stresor akutní (jak již bylo zmíněno). Domníváme se také, že míra dopadu na člověka je závislá na mnoha dalších okolnostech stejně jako na individuálních dispozicích jedince.

**Drobné denní stresory** bychom mohli spíše nazvat nepříjemnostmi, starostmi, mrzutostmi. Jsou to ty zdánlivě nevýznamné, každodenní, drobné, ale neblaze prožívané události – zpoždění při cestování dopravními prostředky, tlačení v obchodě, časově omezená doba pro veřejnost na úřadech, drobné starosti s dětmi atd.

Domníváme se, že tyto drobné denní stresové situace zná a svým způsobem jim podléhá každý z nás, ale je jen otázkou, kdy nám začnou přerůstat přes naše možnosti zvládnání.

(Poradny zdravého životního stylu, 1997)

### 2.1.2. Povaha stresorů

Obecně by se stresory mohly rozdělit do několika základní skupin podle jejich povahy, a situací, ve kterých vznikají:

1. Kategorie stresorů týkající se pracovního zatížení v zaměstnání. Zejména množství informací, které je nutné v zaměstnání zpracovat (např. denní příprava učitele na každou hodinu), řešení problémů (osobní konflikty s kolegyněmi, ředitelem, problémy žáka s žákem – např. šikana, řešení běžných dětských sporů, plánování kdy, kde a jakým způsobem bude probíhat mimoškolní výuka aj.), rozhodnutí, která má učinit (klasifikace žáků, posouzení, zda je žák nadaný nebo naopak potřebuje odbornou pomoc, kteří žáci budou reprezentovat školu apod.).

Domnívám se, že rozhodnutí učitele v neprospěch žáka velmi často vede k obviňování pedagoga z nespravedlnosti. I dítě tak může vytvářet tlak na učitele svými výroky o nespravedlivém trestu za vyrušování, o nedostatečně ohodnoceném výtvarném díle, o špatném rozhodnutí ohledně reprezentantů školy ve sportovním utkání apod. Při častém výskytu takových připomínek může být učitel stresován a při každém dalším rozhodování tohoto typu může u něj nastupovat poplachová reakce.

Na druhé straně však s tímto bodem souvisí i pracovní nevytíženost, tedy nezaměstnanost nebo stereotypní práce. Zejména takový stresor značně ovlivňuje jedince, jehož ambice jsou v rozporu s prací, kterou vykonává.

2. Kategorie se týká stresorů mající finanční povahu – nedostatek peněz, dluhy, i koupě majetku, na jehož údržbu (či provoz) majitel nestačí. Bezvýhodná finanční situace (zvláště když se dluhy splácí dalšími dluhy) pak může vyvolat chronický stres. V oblasti ekonomického zázemí však často nerozhoduje pouze skutečná vlastní potřeba hmotného zajištění, ale i touha hromadění předmětů (diktovaná dobou), vedená závistí (psychosociálním stresorem).

3. Stresory týkající se nevyhovujících životních podmínek. I tyto jsou jedinci posuzovány subjektivně. Obecně lze za špatné životní podmínky označit ty, které vytvářejí nezdravé prostředí, hluk a jiné další (často opakující se) škodlivé faktory.

Domnívám se, že např. kladný vztah ke škole (jako instituci), jejíž nevyhovující prostředí (málo přirozeného světla, malá možnost větrání čerstvého vzduchu, hluk a prašnost z blízké silnice aj.) nemusí stresovat pouze učitele (ale i žáky a ostatní nepedagogické pracovníky či návštěvníky), velmi dobře navozují pobytové „školy v přírodě“, kdy je výuka prováděna v jiném prostředí (kdy nestresuje již samotná známá budova školy), na prokazatelně zdravějším místě (například mimo městskou aglomeraci). Navíc je třídní kolektiv stmelen společnými aktivitami po celý den a může se poznat vzájemně s učitelem i po jiné, než „pracovní“ stránce.

4. konflikty a problémy v mezilidských vztazích – všechny druhy hádek jak v profesním, tak i rodinném životě jsou poměrně velmi významným zdrojem stresorů. Napjatá atmosféra v kabinetě nebo v kanceláři školy, neshody, konflikty, negativní kritika a mnoho dalších podnětů může učitele poměrně hodně stresovat. Většinou je jedna z hlavních příčin problémů v mezilidských vztazích nedostatečná nebo nesprávně vedená komunikace.

5. oblast zdraví – subjektivní vnímání vlastního zdravotního stavu, jeho srovnávání s vrstevníky, kolegy, rodinnými příslušníky aj. Jde i o prožívání konkrétního zdravotního stavu, ať už vlastního, či někoho druhého (blízkého i vzdáleného).

6. společenské uznání, uplatnění, je také jedna z oblastí, která může na jedince působit jako tlak, stres. Jde vlastně o naplnění jedné ze základních lidských potřeb, kdy jedinec touží po uznání vlastní potřebnosti, užitku pro společnost, ale zároveň i po adekvátním ocenění.

(Charly, 2001)

Domnívám se, že stres pramenící z této oblasti, může dopadnout na učitele, který své povolání bere jako poslání, je osobně velmi zainteresovaný do práce, má zájem splnit s dětmi všechny vytyčené cíle, je svědomitý, pracovitý a přesto ho mohou stresovat výroky společnosti, tedy jeho spoluobčanů na adresu všech učitelů jako např. „Ten se má, v létě 2 měsíce volna!“ nebo „Takovou krátkou pracovní dobu má a ještě by chtěl mít přidáno na platě!“. Takový učitel může přestat věřit, že je společnosti užitečný a jeho pracovní výkonnost prvotně snižují předsudky. Necítí uznání ani adekvátní ocenění své práce, zvláště, když se k tomu přidají ještě stresory z jiné oblasti.

V dalším členění stresorů podle situací (oblastí), které je mohou vyvolávat by se dalo pokračovat, ale dá se říci, že takový seznam by mohl být nekonečný. Vzhledem k individualitě každého jedince, jenž se cítí být ohrožován nějakým stresem.

Navíc každá (stresová) situace probíhá v určitém prostředí, které každý jedinec hodnotí subjektivně.

Zda na něj situace zapůsobí jako stresová, záleží na mnoha vlivech a okolnostech – jak už bylo řečeno, lze takovou situaci posuzovat z hlediska stresorů (jejich charakterem, délkou trvání, intenzitou) a z hlediska individuality jedince (do jaké míry je situace ovlivnitelná, jak je subjektivně vnímaná, zhodnocená, interpretovaná, jak na ni člověk zareaguje, jak je schopný se na ni adaptovat apod.).

## 2.2. Příčiny stresovanosti v učitelské profesi

Je třeba si uvědomit určitý rozdíl v práci učitele na 2. a na 1.stupni základní školy. Práce učitele na 1.stupni má určitá specifika, jaká na 2.stupni nejsou – např.:

- Učitel vyučuje jeden třídní kolektiv, kterému je i třídním učitelem po většinu dne a na většinu předmětů, často všechny.
- Příprava učitele obsahuje široký záběr vědomostí z různých oblastí. Ty nejdou tak do hloubky jako u vyučování na 2.stupni, ale učitel musí přihlížet k celistvosti vyučování – aby žáci probíranou látku pochopili, zároveň viděli i její využitelnost v běžném životě (nejen pro písemné nebo ústní zkoušení), ale aby si uvědomili propojení probíraných oborů. V neposlední řadě učitel žáky více motivuje k práci, vyučování není formou výkladu, je mnohem pestřejší, pro děti méně násilné, tzv. „učení hrou“.
- Vzhledem k věku dětí na ně působí i výchovně, do určité míry (hlavně v nižších ročnících) nahrazuje rodiče, zvláště pokud se jedná o osobní záležitosti dětí.
- Vyučování probíhá převážně v jedné učebně (prostředí se mění většinou pouze na tělesnou výchovu, na některých školách ještě hudební či výtvarnou výchovu, naukové předměty se však vyučují v kmenové třídě). Učitel se tedy stará i o zázemí učebny – výzdobu, jakési „zútulnění“, navození příjemného pracovního prostředí, ve kterém je ale zároveň i prostor pro relaxaci, uložení pomůcek apod.
- učitel má možnost poznat svěřené žáky mnohem lépe – často s nimi tráví přestávky, mnohem lépe zná jednotlivé rodiče žáků – celkový počet svěřených dětí je menší, než je tomu na 2.stupni, má tak větší možnost individuálního přístupu, zároveň však ztrácí určitý odstup – přestávky nevyužívá pro osobní potřebu, ale většinou pro potřebu žáků.

To jsou, podle mého názoru, příklady nejvýraznějších odlišností práce učitele 1.stupně od 2.stupně na ZŠ, které mohou být zároveň i zdrojem jeho stresovanosti.

### Nepoměr času a povinností

To bývá jeden z nejčastějších zdrojů stresovanosti u učitelů. Na mnoho povinností je příliš málo času. Když pomineme samotné vyučování, které je samo o sobě velmi psychicky náročné, tráví učitel přestávky dozorem na chodbách, šatnách, jídelně či jinde, opravuje písemné práce, domácí úkoly nebo jen úpravu a správnost informací v sešitech, vyřizuje

záležitosti ohledně třídy, či osobní problémy žáků a věnuje se jiným, nezbytným administrativním úkolům.

### **Žáci a rodiče žáků**

Na některých školách je stále aktuální problém počtu žáků v jedné třídě. Učiteli příliš mnoho dětí velmi ztěžuje práci – chybí tak prostor pro individuální přístup, pro pochopení potřeb každého dítěte zvlášť, podchycení jeho slabin či nadání, poznání jeho celkové charakteristiky - s tím související učitelům přístup k žákovi. Učitel neudrží se všemi žáky takový kontakt, jaký by jistě potřebovali, což souvisí i s udržováním kázně a autority učitele.

Všeobecně kázeňské problémy žáků – ať už se jedná o drobné prohřešky nebo velké přestupky, učitele do značné míry stresují. Učitel na 1. stupni vyučuje třídní kolektiv všechny, nebo alespoň většinu předmětů, proto má za žáky zodpovědnost po většinu vyučovacího dne a to nejen o hodinách, ale i přestávkách. Tato zodpovědnost, související s minimálním osobním odpočinkem (přestávky učitel tráví buď ve třídě a vyřizuje záležitosti, které by jinak brzdily výuku v hodině nebo na chodbě jako dozor), může vzbuzovat v učiteli pocit, že je za žáka až nepřiměřená.

S žáky souvisí i kontakt učitele s jejich rodiči. Stresující může být moment, kdy se rodiče o své děti příliš nezajímají – neúčast na třídních schůzkách, nezájem o kázeňské prohřešky, školní neúspěchy apod., ale naopak i přílišný zájem o dítě, snaha o ovlivnění učitele ve prospěch dítěte (např. rodič opakovaně žádá o přezkoušení, stěžuje si na učitele – na nespravedlivé ohodnocení svého dítěte).

### **Kolektiv učitele a jeho nadřízený**

Napjaté vztahy na pracovišti patří k velmi významným stresorům i v učitelské profesi. Zejména pokud se jedná o konflikty s nadřízenými.

Pokud se situace stává nezvladatelnou, na pracovišti převládá rivalita, přehnaná soutěživost, šikana, jde o tzv. mobbing – psychický teror. Mezi kolegy panuje hlavně přetvářka, zlomyslnost, snaha vyloučit jedince z kolektivu. Taková situace může nastat, pokud zaměstnavatel dává velký důraz na výkonnost a hrozí propuštěním ze zaměstnání.

Učitel se může stát terčem mobbingu např. je-li již v pololetí jasné, že do prvních tříd nastoupí méně prvňáčků a proto se místo dvou tříd otevře v novém školním roce pouze jedna. Škola tedy logicky nebude jednoho učitele na 1. stupni potřebovat a mezi dvěma učiteli (např.

v páté třídě, kteří by mohli převzít příští rok prvňáčky) může nastat až nepřiměřená rivalita, která se může rozrůstat i na kolegy, kteří buď sympatizují s jedním nebo druhým učitelem.

Je tedy jasné, že v přátelském prostředí, kde jednání probíhají otevřeně, kde vedení stanovuje jasná pravidla jednání a dbá na jejich dodržování, je rivalita mezi kolegy podstatně menší a tím mizí i jeden z podstatných stresorů v učitelské profesi.

Další podstatný stresor se ale může objevit, pokud je vedení až příliš autoritativní. Ředitel, který pouze zadává úkoly a termíny, do kdy musí být splněny, kontroluje učitele z pozice síly, ale už se dál nezajímá o podmínky, za jakých musí učitel plnit jeho příkazy, se může stát pro učitele významným stresorem.

### **Společenské postavení učitele**

I tato oblast může vést k tomu, že je učitel svým zaměstnáním stresován. Domnívám se, že slyší-li pedagog, jak se lidé baví o učitelské profesi jako o zaměstnání, které by chtěl mít každý – „samé prázdniny, krátká pracovní doba, v ní samé přestávky“, výhody a mnoho dalších, co běžný občan v zaměstnání nemá, dojde logicky k názoru, že je velmi lehce postradatelný.

Přitom tyto lidé druhým dechem dodávají, že oni by učit nemohli, protože děti v dnešní době jsou extrémně nezvladatelné. Což, podle mého názoru, může v učiteli zase vzbuzovat dojem, že vlastně ani on tyto děti nezvládá, když je společnost takto vnímá, minimálně se nad tím zamýšlí.

Není to ovšem jen o postavení učitelské profese mezi jinými, ale i o postavení učitele 1.stupně mezi pedagogy 2.stupně či střední školy. Čím vyšší věkovou kategorii vyučuje, tím bývá označován za vzdělanějšího, moudřejšího, schopnějšího. Když se tento náhled na vyučujícího promítne do školního prostředí, cítí se učitel 1.stupně oproti svému kolegovi z 2.stupně méněcenně, přestože má stejné odborné předpoklady (vysokoškolský titul), na výuku se připravuje stejně svědomitě, ale učí nižší stupeň.

(Míček, Zeman, 1997)

## 2.3. Projevy stresovanosti

Lékařská klasifikace nemocí z povolání a psychologie práce počítá učitele ke skupinám osob zvláště zatížených stresem.

(Hennig, Keller, 1996)

Jak už bylo uvedeno, stres – tedy reakce na zátěžovou stresovou situaci, vede k znovuoobnovení vnitřní rovnováhy organismu, která byla těmi vnějšími vlivy narušena. Pak nastává tzv. „adaptační syndrom“ (označovaný GAS a popsáný Selyem jako biologická reakce organismu na stres), který obecně probíhá ve třech fázích, ve kterých se vlastně jedinec adaptuje na stresory.

**První fáze** je označována za poplachovou reakci. Je to první zareagování organismu na způsobenou zátěž, stresor. Tato fáze je utvářena složitými biochemickými změnami, které souvisí s vylučováním adrenalinu, nonadrenalinu, glukózy a jiných látek do těla.

Nejprve organismus reaguje podobně jako v šoku – zvyšuje se látková výměna, kůže a trávicí orgány se nedostatečně prokrvují, zvyšuje se činnost srdce a plic, zmenšuje se svalové napětí, krevní tlak klesá.

Na to tělo vyvolává obranné mechanismy, aby se na traumatizující situaci adaptovalo – krevní tlak stoupá, ve svalech se zvyšuje napětí, játra vyplavují do těla cukr. Typickou psychickou reakcí je potom strach, agrese, vztek. Příznaky se mohou objevit podobné jako v souvislosti při reakci na stresory –např. bolest hlavy, únava, omráčenost, schvácenost organismu.

I zde ale platí, že je-li zátěž menší, je i tělesná odpověď mírnější. Souvisí to i s lepší přizpůsobivostí na danou situaci.

**Druhá fáze** nastupuje tehdy, když stresor přetrvává a organismus se tak nemůže zotavit. Označuje se jako stadium rezistence neboli odporu, vzdoru. Jde o jakýsi stav pohotovosti, který je navozen tím, že organismus je v určitém napětí. Zapojuje se při něm zvýšená činnost předního laloku hypofýzy a kůry nadledvinek, jejichž produkce hormonů pomáhá v adaptaci na stres.

**Třetí fáze** se označuje jako stav vyčerpání. Ten nastupuje, jestliže organismus už není schopen rezistence, adaptační reakce na stresory se vyčerpává. Stresor tedy působí tak dlouho nebo tak intenzivně, až adaptační systém selhává a v organismu dochází k vyčerpání.

Opět se mohou objevit některé fyziologické disfunkce, které provázely poplachovou reakci, tedy první fázi. Minimálním příznakem je pocit chronické únavy, který je subjektivně posuzován jako nepřekonatelný. Je velmi pravděpodobné, že se u takového jedince začne rozvíjet deprese.

Každá z těchto fází může vyvolat určité onemocnění organismu. Samozřejmě v závislosti na intenzitě působení stresoru a na míře adaptace určitého jedince. Naopak onemocnění (či dokonce smrt) může nastat až po třetí fázi vyčerpání. Tak velmi intenzivních stresorů s tak negativním působením ale není (naštěstí) mnoho.

Mnohem častějším jevem je např. (podle mého názoru) nepříjemná kolegyně, se kterou učitel sdílí kabinet a která vyvolává mrzutost (poplachová reakce), což má za následek bolesti hlavy či zažívací potíže, kterými může pedagog začít trpět.

V této souvislosti je dokonce uváděno, že jsou-li stresory výrazné (bráno v potaz např. přední umístění v tabulce stresovanosti – smrt partnera, či blízkého příbuzného), může dojít k tzv. „dekompenzaci“ vážnější nemoci, což např. u zažívacích potíží mohou být žaludeční vředy. Dekompenzací se tedy rozumí selhání vyrovnávacích regulačních mechanismů, které zabraňují chorobám vyvolat funkční, metabolické či psychické poruchy.

Jak už bylo uvedeno, hlavní příčinou krizového stavu našeho organismu je především stresová reakce. Tu podmiňují zejména dva hlavní faktory – prvním je ovlivnění stresorem (četností, výskytem, intenzitou...) a prostředím, ve kterém se vyskytuje. Druhým je samotný jedinec a jeho individuální vnímání.

(Charly, 2001)

### 2.3.1. Postoje stresované osobnosti

Z psychologického hlediska lze rozlišit i osobnost podle životního postoje ke stresu na **re-aktivní a pro-aktivní**:

Osobnosti s **RE-AKTIVNÍM** postojem ke stresu jsou obecněji náchylnější k podléhání stresové situaci. Oni sami se cítí pasivně vmanipulováni do takových událostí, jako by byli „loutkou“, obětí svého vlastního okolí. Často přenášejí vlastní zodpovědnost na druhé osoby nebo dokonce instituce.

Domnívám se, že takový učitel, kterého např. stresuje školní výlet, se distancuje od výběru místa a jeho výběr nechá na dětech. Případně se spojí s učitelem z jiného ročníku, aby třídy jely na výlet společně.

Zodpovědnost pak nepadá na něj samotného, ale dělí se o ni s kolegou. K výběru finančních prostředků pověří funkci „třídního pokladníka“ (což lze samozřejmě až ve vyšších ročnících – např. 5.třída). Když jej stresuje zodpovědnost za děti při vícedenním výletu, může použít argumenty, že by to nepovolilo vedení školy a rodiče, jestli to děti chtějí, musejí si to zařídit samy apod.

Nedomnívám se však, že je takové chování vždy odsouzeníhodné.

Naproti tomu osobnosti s **PRO-AKTIVNÍM** postojem ke stresu svůj život utvářejí mnohem aktivněji. Nezaobírají se tolik minulostí, ale orientují se spíše na přítomnost a budoucnost. Nepřenášejí vlastní zodpovědnost na druhé, ale berou ji plně na sebe. Problém chápou jako výzvu vyzkoušet své schopnosti, proto k němu přistupují aktivně, snaží se jej vyřešit.

Domnívám se, že učitel s tímto postojem, by u dětí mohl vzbudit vlnu zájmu i o výlet, který by nebyl vícedenní (a děti si ho moc přály). Aktivně by se snažil nalézt takovou trasu, aby nebyla ani příliš náročná, ale ani tak přímočará, nudná. Děti by určitě ocenily různé plnění atraktivních úkolů na trase, byť jednodenní, než pouhé putování z místa na místo s cílem splnit počet kilometrů za dva dny.

Zároveň se ale domnívám, že ani tento typ osobnosti nemusí mít pouze kladný vliv. Děti by například spíše ocenily, kdyby se na tvorbě výletu mohly spolupodílet, než aby jim učitel (být nadšeně) striktně oznámil podmínky a cíle výletu.

Je ale jednoznačné, že vlastní zodpovědnost za činy by se neměla na nikoho přenášet, ale měla by se brát výhradně na sebe. Naše činy jsou pouze naší zodpovědností.

(Hennig, Keller, 1996)

# 1. Dopad stresovanosti

## NA TĚLESNÉ ZDRAVÍ

Podle studie psychologa Grossartha – Matička byl potvrzen závažný vliv stresu na zdravotní stav jedince. Stres se dokonce ukázal jako důvod úmrtí a to až o 40% více u stresovaných jedinců, než u nestresovaných. Vliv stresovanosti na tělesné zdraví se Grossarth – Matiček pokusil rozdělit na 4 skupiny podle reakcí:

Typ „*nedostatečně stimulovaný*“ zahrnuje osoby, které stresuje trvalá nepřítomnost nebo nedostatek objektu jejich touhy, štěstí, spokojenosti, na kterém jsou závislí. Tito jedinci mají sklon spíše podléhat onemocnění formou rakoviny. Podle výzkumu souvisí s touto nemocí osobnostní vlastnosti jako beznaděj a bezmoc, ale i například iracionálnost, nikoliv však hypochondrie.

Druhým typem jsou osoby „*hypervzrušivé*“, které nedosažitelný objekt svého zájmu pokládají za příčinu svého neštěstí, stresovanosti a při oprošťování se od touhy po objektu reagují vztekem a agresí, tedy vzrušením. Takový typ osob má sklony podléhat kardiovaskulárním chorobám.

Kdybychom srovnali tyto dva typy na příkladě, tak typ „*nedostatečně stimulovaný*“ by odmítnutí při žádání o zaměstnání reagoval trápením, žalem, případně by se trýznil i fyzicky – hladem, nespavostí. Naproti tomu osoba tzv. „*hypervzrušivá*“ by nejspíš mohla reagovat výčitkami, vztekem, zlobou, agresivním chováním.

Další typ je označen jako „*ambivalence*“, tedy jakési kolísání mezi předchozími dvěma reakcemi. Taková osoba hodnotí objekt svého zájmu buď za nejdůležitější podmínku osobního štěstí, blaženosti, a nebo za největší příčinu svého neštěstí. Výzkumy zjistily, že tato ambivalence mezi dvěma zápornými pocity není tak zdravotně škodlivá, jako setrvávání v jednostranném záporném pocitu.

Posledním typem je „*osobní autonomie*“. Takové osoby si velice váží své samostatnosti, nezávislosti, jsou schopny si tuto vlastnost udržet i při nedostupnosti objektu jejich zájmu a tím se i vyhýbají stresovým reakcím.

## VLIV NA PSYCHIKU

Stresory, které člověk zažívá, mají samozřejmě i vliv na psychiku, nejvíce v oblasti citů a emocí. Reakce mohou být rozličné. Od zvýšeného napětí, zájmu, agrese nebo naopak stavů deprese, pasivity, uzavření se do sebe, přes střídání těchto reakcí k mnoha dalším emočním stavům.

V souvislosti s pracovním nasazením je nutné uvědomění si vlastních hranic, spokojení se s přiměřeným množstvím moci, vlivu na druhé osoby. Domníváme se, že učitel, který bez uvážení neodmítne žádný úkol, požadavek, chce být u všeho dění s pocitem vlastní důležitosti, nezbytnosti, aniž by uvážil vlastní možnosti, se lehce může ocitnout v chronickém stresu. S neúměrnou osobní ctižádostí přímo souvisí tzv. workoholismus, tedy závislost na práci.

Dalším z důsledků stresovanosti může být naopak zúžení obzoru jedince. Taková osoba vyčlení z okruhu zájmu určitý silný stresor, který na ni působí a víceméně se zabývá pouze jím. Stresuje – li např. učitele ředitel, nemyslí na nic jiného, než na jeho reakce vůči učiteli. Dostane-li se učiteli výtky, nedokáže se soustředit na nic jiného, než na předmět výhrady. Přemýšlí o ní v době, kdy učí, i v době volna, kdy na něj působí mnohem silnější a příjemnější vlivy (např. blížící se Vánoce).

Další zúžení obzoru jedince může nastat při zveličené soustředěnosti na vlastní osobu – sebestřednost. Takový učitel vidí pouze své problémy, většinou zveličené, které zastírají těžkosti druhých, zvláště dětí, které buď pedagog nevidí nebo mu nepřipadají tak závažné, jako jeho vlastní.

Jiným důsledkem může být jakási ztráta vlastních vnitřních sil. Spousta lidí žije potřebami „povrchní civilizace“ a zapomíná na vnitřní harmonii, soulad, sílu, mír, pohodu. K její obnově, znovu poznání, pomáhají zejména cvičení koncentračně meditačního typu.

Při setkání se silnými stresory může být častým důsledkem i tzv. „naučená bezmoc“. Tuto teorii propracoval Martin Seligman. Zjistil, že když osoby pochopí (naučí se), že podněty na ně působící, jsou nezávislé na jejich reakcích (nemohou je tedy nikterak ovlivnit, zvládnout), potom toto poznání naruší jejich iniciativu pro další činy, což v důsledku znamená

zhoršení stavu nálady. Při extrémní bezmocnosti osoby cítí strach, účinky mohou vyvolat i nemoc, depresi, v některých případech dokonce i smrt.

Tato bezmocnost může ale i narůstat, zejména když jedinci chybí možnost ovládnout situace, které jsou ovšem druhým přístupné. Také ale i v případech, kdy bezmoc jedinci přisuzují globálním či stabilně dlouhodobým příčinám. Neumožněná kontrola nad vlivy (hlavně těmi škodlivými) zvyšuje u jedinců stavy úzkosti, nepřátelství, deprese, která se výrazně objeví v momentě, kdy dojde ke zjištění, že úkol nebyl splněn.

I v této souvislosti byly prokázány důsledky na fyzickém zdraví – zvýšeně riziko srdečních onemocnění či dokonce náhlá koronární smrt.

Vliv na psychiku má určitě i zloba, hněv, rozčilování, učitelskou profesi nevyjímaje. Je-li rozzlobení příliš časté, měl by se rozpoznat jeho hlavní důvod, původ. U učitelů se jedná nejčastěji o:

- Projev bezmoci, bezradnosti (jako nepřiměřené řešení problému, frustrace). Např. učitel křičí na děti, protože už neví, jak je ukáznit.
- Obranu před neustále se opakujícími vlivy, podněty. Učitel křikem, zlobou brání pokračování dalšímu špitání si v lavici, napovídání zkoušenému, posílání si vzkazů pod lavicí atd.
- Útok na nežádoucí podněty. Učitel cítí, že kázeň ve své třídě navodí především silným afektem – zlobou, křikem. Prosadí si ji tím, že dítě přestane s nežádoucí činností a začne s žádoucí.
- Únik, útěk, odklad nepříjemné věci, události. Učitel se rozzlobí, rozkřičí např. nad krádeží ve třídě, čímž získá čas na rozhodnutí, zároveň tím ale oddaluje řešení samotného problému.

Je ovšem všeobecně známo, že řešení věcí by nemělo probíhat ve vzteku, zlobě. Klidové, promyšlené zhodnocení situace je mnohem příznivější pro konečné vyřešení situace. Souhlasím s názorem, že rozčilování je chybný způsob řešení problémů pro jedince i jeho okolí.

## VLIV NA CHARAKTER OSOBY, JEDINCE

V zásadě se nedá přesně určit, že vliv stresorů (zejména chronických) má jednoznačně negativní dopad na osobnost, charakter jedince. Podle již zmíněného psychologa Grossarth – Matička lidé na životní stresory reagují zhruba třemi způsoby:

- Silné stresory na osobnost člověka působí negativně, tedy narušují jeho rovnováhu, schopnost koncentrace, klidný postoj.
- Reakce na stresory jsou ve formě vzteku, shonu, rozčilování se, stíhání něčeho nedosažitelného, marné snahy o dosažení cílů.
- Silný stres může mít i v několika málo případech pozitivní důsledky – jedinec si plně uvědomuje, co na něj působí, ohrožuje jej, ale zároveň i jak se proti němu bránit. Jeho osobnost může „růst“.

Např. učitel ohrožený ztrátou zaměstnání si začne uvědomovat důležitost své práce (vzdělává děti), vztahů s lidmi (s dětmi, kolegy), pomoci dětem, které jeho pomoc potřebují, popř. vyžadují. Je pro něj důležité si zaměstnání uchovat (práce ho naplňuje, neustále se znovu vzdělává, má zpětnou vazbu apod.).

## VLIV NA MEZILIDSKÉ VZTAHY

Osoby, které pociťují intenzivní stres (obzvlášť pokud jsou stresovány druhými osobami), se obvykle chovají poněkud nepřírozeně, křečovitě. Tyto zábrany v chování k druhým lidem obvykle mizí, pokud si je osoba jistá kladným postojem druhého k ní samé.

Např. je-li pro učitele významný stresor ředitel školy, od kterého požaduje určitou službu (např. uvolnění ze zaměstnání na lékařskou prohlídku), může svůj požadavek prezentovat poněkud překotně, kostrbatě. Pokud ho ředitel ujistí, že zdraví je přednější, s úsměvem ho vyslechne, z učitele padají rozpaky, uvolní se, lépe se domluví, jeho projev bude přirozenější.

Dalším důsledkem stresovanosti může být sklon nahlížet na věci, osoby „černě“ – posuzovat situaci pesimističtěji, než ve skutečnosti může být. Míra stresovanosti ovlivňuje subjektivní posuzování druhých lidí.

Např. učitel, který právě uzavírá známky na konci školního roku, může posuzovat rodiče dětí, kteří za ním chodí s žádostí o poslední přezkoušení svých potomků v určitém předmětu, jako malicherné osoby, které se o děti zajímají až na poslední chvíli a přidělávají mu tak starosti. Po konečném uzavření známek může dojít k poznání, že je velké štěstí, že některé děti mají tak starostlivé rodiče, kteří jim přece jenom chtějí pomáhat.

Může se také stát, že stresovaný jedinec se cítí být na všechno sám, přestože žije ve velké rodině a má dobré přátele. Ostatní mu mohou začít připadat jako zištné sobecké osoby, které mu nepomohou, spíše starosti přidělávají a na problém tak zůstává s pocitem osamocení.

Určitá míra stresovanosti vede jedince k soutěživosti, k vytváření konfliktních situací. Často se vyskytuje svalování viny na druhé osoby, negativní postoj vůči osobám, které stres zavinily, což se může projevit i k osobám mrtvým.

Výrazný stresor tedy činí člověka do určité míry sebestředným, což se projevuje i ve formě nezájmu vůči žákům. Prvotní jsou pro takového jedince jeho vlastní problémy, nikoliv problémy žáka, přestává se tedy o ně zajímat. Někdy může dojít u stresovaného učitele až k negativnímu postoji, vztahu k žákovi, žákům.

#### VLIV NA VÝKON

Výrazněji negativně se vliv stresované osoby projevuje u povolání, kde je těžištěm duševní práce, tedy i u učitelů. Stresovaný učitel odvádí méně kvalitní výkon, než jeho nestresovaný kolega.

(Miček, Zeman, 1997)

## 4. Syndrom vyhoření – původ

„Burn - out“ neboli česky vyhoření, byl podle Beverly A. Potterové původně považován za slangové označení pro narkomana, jež klesl až na samotné „dno“ své osobnosti.

Kolem 70. a 80. let 20.století se v USA toto pojmenování začalo používat pro nový fenomén – vyjádření určité lidské rezignace, lhostejnosti, letargie, ale zejména vyčerpání – například v pracovním procesu.

Takto nově vzniklá choroba byla způsobena hned několika významnými faktory jež na jedince působily v zaměstnání:

- Vlivem obrovské inflace došlo k jevu, kdy ačkoli pracující vydělávali více peněz, v konečném důsledku jich měli méně.
- Zvýšení pracovní výkonnosti pak komplikovalo hlavně neefektivní, ale přísné dodržování společenské hierarchie.
- V neposlední řadě na krizovou situaci poukazovaly i sdělovací prostředky, které už tak velkému tlaku na pracovní sílu ještě mnohem více napomáhaly (obzvlášť, byla-li obrovská nezaměstnanost).

A právě taková situace zavedla příčinu vzniku novodobé populační choroby, jež se začala nazývat syndrom vyhoření osobnosti.

(Potterová, 1997)

Prvním, kdo tento pojem použil, byl psychoanalytik Herbert Freudenberger a to v časopise „Journal of Social Issues“ v roce 1974. Jeho článek tehdy pojednával o vyhoření u personálu „alternativních“ léčebných zařízení, jako jsou např. „Free Clinics“, což jsou instituce závislé pouze na obětavé pomoci dobrovolníků. Jak se ale brzy ukázalo, bylo možné tento koncept uplatnit i u dobře placeného personálu ve vyšších pozicích – např. lékařů, psychiatrů, zdravotních sester či učitelů.

Období 70. a 80. let se tak stalo neplodnější etapou zkoumání syndromu vyhoření. Z počátku druhé poloviny osmdesátých let pochází na toto téma přes 200 psychologicko medicínských studií. Na druhou stranu bylo ale v 70. a 90.letech registrováno maximálně pět až deset studií ročně. Je tedy zřejmé, že největší zájem nebyl o problém v jeho začátcích a po 10 letech jeho zkoumání začal znovu upadat.

Je ale nutné podotknout, že databáze (Medline), která tyto studie uchovává, neobsahuje hlavní část psychologické produkce a reflektuje pouze propojující se medicínské a tématické okruhy.

V současnosti je situace poněkud lepší, co se týče studií (podle některých autorů je k dispozici více jak pět tisíc anglicky psaných publikací na toto téma), začínají se hledat a zkoumat nové příčiny, podněty k jeho vzniku.

V naší, české, odborné literatuře bylo tomuto problému věnováno zatím nevelké množství prací, což se kompenzuje zvýšeným zájmem o odborná setkání na toto téma, či články v časopisech nebo denním tisku.

(Kebza, Šolcová, 2003)

Domnívám se, že na českém trhu odborné literatury je děl s tematikou syndromu vyhoření nedostačující množství a to jak překladové, tak domácí. Zastoupení tohoto problému v učitelské profesi 1.stupni jsem v odborné literatuře neshledala téměř vůbec.

## 4.1. Vymezení pojmu

Syndrom vyhoření z angl. burn-out syndrome znamená opravdu vzplanutí („to burn“ – hořet, „burn-out“ – vyhořet).

Jako u mnohého jiného problému se vymezení pojmu syndromu vyhoření často ve světové literatuře liší. Do obecné roviny lze ovšem některá pojetí shrnout zhruba takto:

Jde především o selhání, vyčerpání organismu po psychické stránce, jedná se tedy o psychický stav jedince.

Takový jev nastává v největší míře u těch jedinců, kteří pracují ve službách, tzv. pomáhajících profesích., jejichž pracovní náplň tvoří z většiny „práce s lidmi“. Zejména jsou tedy zastoupeny profese: zdravotnický personál, psychologové, sociální pracovníci, policisté, učitelé, rovněž ale i novináři, manažeři, pracovníci v dobrovolných organizacích (zaměřené na pomoc druhým) a také jedinci, kteří sice nevykonávají pomáhající profesi, ale např. se dlouhodobě starají o nemocného člena rodiny.

Syndrom vyhoření tvoří řada symptomů z oblasti psychické, ale z části i fyzické a sociální. Hlavní projev spočívá v kognitivním vyčerpání, kterému předchází chronický stres (převážně pracovní) a nepřiměřené zvládnutí zátěže (psychické i fyzické). Takový stav by se dal přirovnat např. k vyhasnutí energie, ohně života aj.

Pojem syndrom vyhoření by se neměl zaměňovat za stres. Stres nemusí (i když může) vést k syndromu vyhoření. Hlavní rozdíl spočívá ve faktu, že i velmi stresovaní lidé, mohou být ochotni pracovat ve velmi náročných podmínkách, pokud je jejich pracovní aktivita a energie pozitivně motivována a oceňována (cítí, že má smysl).

Syndrom vyhoření může u stresovaného jedince propuknout, jestliže svou prací není motivován k dalším výkonům. Taková osoba postupně ztrácí chuť výkon podávat, jelikož se cítí zbytečná, bezmocná, práce beznadějná, nevidí důvod, proč se dále snažit.

## 5. Příčiny vzniku syndromu vyhoření

Jak už bylo naznačeno, hlavní příčinou syndromu vyhoření je dlouhodobé působení stresujících vlivů, na které organismus neadekvátně reaguje, respektive se neumí vypořádat s takovou zátěží. Ze studií ještě z 80.let panuje názor, že výskyt syndromu vyhoření je mnohem častější u žen, než u mužů (až dvojnásobně vyšší).

Obecně jsou označovány určité rizikové faktory, které by mohly vyvolávat tento stav u jedince:

- Jedním z hlavních vlivů je neustále se zrychlující tempo současné civilizované společnosti, rostoucí nároky na jedince.

Domnívám se, že takové riziko podstupuje i učitel (1.stupně) – mimo práci, na kterou je připravený (nejprve vzděláním, později se přidají zkušenosti), musí čelit např. technickému pokroku doby, který se neustále zrychluje. Je již běžné, že pedagog 1.stupně dochází na výuku výpočetní techniky ke svému kolegovi z 2. stupně. V zásadě proto, že se administrativa začíná přenášet zejména do elektronické podoby.

- Dalším faktorem je již zmíněné zaměstnání, profese, jejíž hlavní náplní je kontakt s lidmi.

Domnívám se, že do takové kategorie samozřejmě spadá i učitel 1.stupně. Většinu své pracovní doby komunikuje se žáky, po zbytek potom s kolegy či vedením. Je určitě vhodné přizpůsobit žákům (podle věku) vyjadřování, slovník, mimiku apod., což se v kontaktu s dospělými osobami stává spíše nevhodné. Jestliže je ale komunikace s dětským kolektivem převažující nad dospělým, může dojít u učitele k určitému návyku na komunikaci. Chtěla bych tím jen podotknout, že je známo množství výroků z rodin učitelky 1.stupně, kde si dospělí potomci stěžují na to, že s nimi matka hovoří neustále tónem jako ve škole, s malými dětmi.

- Významný faktor je i chronicky působící stres (viz kapitola 2.1.1.Stresory).

- Neméně nepřehlédnutelné jsou nadměrné požadavky, které jsou na jedince kladeny z pohledu výkonu, ale také jistá stereotypie zaměstnání.

Domnívám se, že v učitelské profesi na 1.stupni stereotypie v pracovní náplni není. Problém tedy může nastat, je-li učitel zahlcen nadměrnými požadavky – ředitel vyžaduje další administrativní činnost, kolegyně potřebuje pomoci s výzdobou třídy, rodiče dětí chtějí znát přesný plán výletu, děti nacvičit scénku na školní představení...každý den se na učitele přímo „kupí“ spousta žádostí, prosb, které mu zabírají tolik potřebný čas na přípravu samotné výuky... V takovém prostředí ovšem stereotypie nepřichází v úvahu.

- Posledním velkým faktorem se udává původní „zapálení“ pro práci, angažovanost, vysoké pracovní zaujetí, které postupně „vyhasíná“.

Domnívám se, že takové původní nadšení pro práci lze pozorovat i u studentů učitelství. S nadšenými plány se pouští do teoretické přípravy na své povolání, až na praxích postupně zjišťují, že vše není takové, jak si představovali – možná právě vzhledem k množství úkolů a požadavků, jaké jsou na učitele kladeny každý den, ne-li hodinu.

(Kebza, Šolcová, 2003)

Rizikové faktory ale mohou být charakteristické i pro skupinu osob – týmy a organizace (tedy např. školy). Zde jsou dva varovné faktory:

1. Nedostačující vnitřní struktura – nevymezení přesných práv i povinností všech pracovníků daného týmu.

Domnívám se, že pro učitele může být velmi stresující, když zná všechny své povinnosti, které mu jsou dennodenně předkládány, ale neví si rady s některými právy. Častá může být otázka – „Jaká mám práva při potrestání žáka?“. Mnoho učitelů je v tomto ohledu bezradných, vědí, že jejich povinností je žáka zaujmout tak, aby neměl čas na nekázeň, už si ale neumí poradit při neustálých prohřešcích daného dítěte.

## 2. Nedostatečné uznání, ohodnocení týmových pracovníků.

Je již téměř zbytečné zdůrazňovat, že motivace, jakou může být i uznání dobře odvedené práce, je jedním z hlavních důvodů, proč se lidé do práce pouštějí s chutí a s plným nasazením. Nepodléhat pocitům marnosti z odvedeného výkonu mnohdy znamená nepodléhat syndromu vyhoření.

Uznání není potřebné pouze od vedení kolektivu. Každý učitel se do školy těší, jestliže slyší chválu i od žáků (jak se jim líbila hra, soutěž, či celá hodina) nebo dokonce od kolegů.

(Lucká, Koble, Krizová intervence, 2003)

### **5.1. Příčiny vyhoření v učitelské profesi**

Nejhlavnější příčiny, z nichž se po dlouhodobě působícím stresu mů

konflikty či špatná komunikace s vedením školy, nedostatečné finanční ohodnocení (odměňování) a mnohé další faktory. To vše může učitele denně velmi vyčerpávat.

- **Individuální psychické příčiny**

Příčin, pramenících z psychiky učitele, může být celá řada a záleží hlavně na celkové odolnosti organismu, jak danou zátěž zvládne. Jestliže ale přestane učitel nalézat smysl své práce, začne se od ní postupně odcizovat a ta ho již neuspokojuje. Když se takto od ní vnitřně odloučí, začne ji brát jako stereotyp, v němž pracuje jen proto, aby nedostal výpověď. Takový přístup k zaměstnání následně vede ke stížnostem na výkon, což je velmi stresující. Takto stresovaný učitel, jehož práce ztrácí každý den smysl, se svým zaměstnáním velmi vyčerpává a spojení s dalšími faktory (nejen v práci) může takové vnímání práce vést k postupnému vyhořování.

Často se ztrátou pracovní motivace (smysluplnosti) souvisejí pocity cynismu, nízké asertivity, negativního myšlení a jiné individuální citění.

- **Individuální fyzické příčiny**

Jedna z hlavních příčin je opět nedostatečná odolnost organismu proti nadměrné zátěži. Ta je ale poměrně těžko ovlivnitelná. Jednou z takových příčin je i věk, s jehož nárůstem ubývají síly. Na druhou stranu ale roste zkušenost. K těmto příčinám se váže i nezdravý způsob života (např. nadváha způsobená nedostatečným pohybem, kouření, alkohol aj.).

Domnívám se, že správná životospráva patří k preventivnímu opatření před podléháním stresovým situacím, tedy i ke zvyšování odolnosti organismu.

(Hennig, Keller, 1996)

„Podíl učitelů postižených vysokým stupněm vyhoření se podle diagnostických statistik pohybuje mezi 15 – 20%. Problémy postihují zvláště učitele ze škol s vysokým počtem problémových žáků a služebně i věkově starší pedagogy.“

(Švingalová, 1999, s.33)

## 6. Příznaky syndromu vyhoření

Příznaky syndromu vyhoření se projevují ve třech základních složkách člověka. Je ale nutné podotknout, že neprovázejí pouze jedince samotného, ale velkou měrou ovlivňují i kvalitu jeho práce.

### • Psychické příznaky

Při postupném projevování syndromu vyhoření začínají u jedince převládat pocity marnosti z vykonávané práce. Úsilí vkládané do zadaných pracovních úkolů není subjektivně hodnoceno jako efektivní, naopak je každá námaha marná.

S tím souvisí pocity vyčerpání, zejména duševní. U jedince nastává celkový pokles aktivity pramenící z nízké (či žádné) motivace k činnosti. Nadšení z práce, jaké člověk prožíval na začátku, velmi klesá, ztrácí se, naopak nastupuje lhostejnost a negativní postoj k zaměstnání.

Vzhledem k tomu, že takový člověk není svou prací dostatečně motivován a jeho veškeré snažení mu přijde marné (převládají pocity, že míra vynaložené energie se neodráží v hodnocení činnosti), se začínají objevovat i pocity méněcennosti, postradatelnosti, ale i nespokojenosti s prací, životem. Tyto myšlenky mohou vést až ke lhostejnosti ohledně lidí, se kterými se takový jedinec setkává v práci.

Například učitel 1. stupně se může cítit vyčerpaný svou prací, ve které má pocit, že ač se u problémových žáků snaží o nápravu, či nikoliv, jeho snaha nikam nevede. Přestane tedy svou aktivitu ubírat tímto směrem a k žákům (postupně nejen k problémovým) se začne chovat netečně, lhostejně, přestane mít zájem o jejich problémy i radosti.

Takové pocity, které se promítají do chování, se pak mohou projevovat nesoustředěností, podrážděností, zapomínáním.

### • Fyzické příznaky

Viditelná je zejména značná únava, nedostatek energie, apatie a toto vyčerpání organismu je pozorovatelné na člověku dlouhodobě. Subjektivně může jedinec pociťovat slabost, menší odolnost vůči nemocem, ale také poruchy spánku, nechut' k jídlu, svalové napětí, vysoký krevní tlak, změny srdeční frekvence, zažívací či dýchací potíže.

Bolesti (jako například hlavy, zad) jsou často nespecifikovaného původu, závislost jakéhokoliv druhu (cigarety, alkohol, jídlo, léky aj.) může být vytvořena mnohem snadněji. Takové nutkavé chování sice může jedince krátkodobě uklidnit, z dlouhodobějšího hlediska však nepřináší úlevu, ale naopak jen prohlubuje pocity zoufalství, vyčerpání.

- **Příznaky v sociální oblasti**

Markantní mohou být projevy zejména v oblasti mezilidských vztahů. Zájem o pomoc slabým, znevýhodněným, potřebným opadáva, naopak narůstá počet konfliktních situací jak v zaměstnání, tak v soukromí. Vyčerpaný učitel přestává komunikovat s kolegy, ale i žáky. Na hodnocení své osoby druhými lidmi mu přestává záležet, dokonce původně velmi empatický člověk tuto schopnost může ztratit úplně.

Například učitel kdysi plný elánu a chuti do práce, toto nadšení postupně ztrácí, přestává se zajímat o problémy druhých lidí (zvláště těch z pracovního okolí), nezajímá ho hodnocení vlastní práce, kontaktům s kolegy se spíše vyhýbá, mnohdy situaci promění v konflikt.

Je jisté, že takovými projevy chování trpí nejen učitelovi kolegové, ale hlavně svěřené děti. Špatně odváděná práce je hodnocena stejně špatně a začíná tak bludný kruh, kde není možno dosáhnout tolik potřebné motivace k dobrému vykonávání povolání. Často se ale problém postupného vyhoření osobnosti nedignostikuje včas.

Byl také vysloven názor (Ch. Maslachové), že propuknutí syndromu vyhoření u jednoho konkrétního pracovníka znamená vlastně nefunkčnost organizace, systému, ve kterém pracuje. To by mohlo mít za následek např. to, že na jedné škole by mohla být míra podléhání vyhoření u učitelů podobná, odlišná však od učitelů jiné školy. V globálnějším pohledu by pak tato míra mohla být nstejná u různých států podle organizovanosti školství.

(Kebza, Šolcová, 2003)

## 6.1. Vývoj syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření je dlouhodobý proces, který vzniká jako důsledek zejména dlouhotrvajícího (chronického) stresu, ale i řady dalších okolností. Takový proces se vyvíjí dlouhodobě, v řádu měsíců, spíše i let. Probíhá v několika fázích, které se svou délkou průběhu mohou individuálně lišit.

### 1. Nadšení

Na počátku je nadšení. Učitel vstupuje do zaměstnání s vysokými ideály, nadšením a zaujetím pro práci pedagoga. Rád a často se angažuje ve školních akcích, s elánem pomáhá žákům. Nástup do práce vnímá jako velkou naději na uskutečnění svých nápadů, plánů.

Už tato fáze je pro člověka nebezpečná a to množstvím vydané energie, které je často neefektivně rozdělováno mezi pracovní a soukromou část dne, lehce může dojít k dobrovolnému přepracování.

Například začínající učitel nastupuje na 1. stupeň s ideály, že naučí všechny děti látku, kterou si pro školní rok v jednotlivých předmětech stanovil, poskytne pomoc všem žákům, kteří ji budou potřebovat a učení se bude snažit všítipit dětem pomocí her tak, aby je školní práce bavila. Může se tak stát, že sotva žáky jeden den doučí, chystá přípravu na den nadcházející a nelituje obětovat osobního volna.

### 2. Stagnace

V této fázi již učitel pozná, že ne všechny ideály a plány, které na počátku měl, se daří realizovat. Začíná se postupně objevovat částečné psychické i fyzické vyčerpání, zadané úkoly a požadavky už neřeší učitel s prvotním elánem, ale naopak ho začínají obtěžovat.

Práce už se nejeví tak přitažlivá - žáci, jejich rodiče, vedení i kolegové začínají působit spíše otravným dojmem, kdy po učiteli stále někdo něco pouze potřebuje, klade na něj nároky. Realita se liší od původních ideálů a proto nastupuje postupné snižování z očekávání zaměstnání.

Učitel zjišťuje, že mu pracovní doba spolu s přípravou na další den zabírá většinu dne a že přestává mít ve svém volnu čas na odpočinek, relaxaci, koníčky. V této fázi se tedy snaží uspokojit nejen potřeby pracovní, ale i osobní.

### 3. Frustrace

Stádium stagnace se pomalu mění na frustraci, kde převládají negativní myšlenky ohledně efektivity a smyslu učitelovy práce. Škola oproti začátku představuje veliké zklamání. Ideály se ani zdaleka nepotvrdily, plány neuskutečnily. Žáci působí nezvladatelně, nespolupracují a učitel marně hledá smysl v pomoci právě těmto dětem, začíná na ně nahlížet negativně (ne jako na výzvu na počátku jeho kariéry).

Učitel častěji působí konfliktně jak při komunikaci s vedením, tak i s kolegy, žáky, jejich rodiči. Smysl učitelského povolání se postupně vytrácí, začínají převládat negativní myšlenky.

### 4. Apatie

Apatie je nejčastější (ale zároveň i nejpřirozenější) reakcí na stádium trvalé frustrace bez možnosti takovou situaci změnit. Na pracovišti působí učitel převážně konfliktně, mezi ním a žáky panuje nepřátelství, nechce dělat žádnou práci navíc, vyhýbá se jakýmkoliv aktivitám. Svou energii vynakládá pouze na to, co je stanoveno náplní jeho práce. Oproti začátkům přesně dodržuje pracovní dobu, přesčasům a novým úkolům (výzvám) se vyhýbá.

Zároveň učitel ale cítí, že pro svou obživu tuto práci potřebuje, snaží se tedy udržet si pozici učitele, ale zároveň se příliš nenamáhat. Jak se sám přesvědčil, výdej energie nekoresponduje s kvalitou odvedené práce, s jejím ohodnocením.

### 5. Syndrom vyhoření

Nastupuje stádium úplného psychického i fyzického vyčerpání, vyhoření plamene energie.

(Švingalová 1999)

Syndrom vyhoření tedy není stav člověka, jeho organismu, který by se náhle objevil. Jde o dlouhodobý proces, který jde v jednotlivých fázích ovlivnit, zvrátit. Jestliže učitel je svou prací nadměrně frustrovaný, neznamená to, že automaticky přejde do fáze apatie a následně dojde k vyhoření osobnosti.

Záleží na osobnosti samotné, zda udělá nějaký krok k tomu, aby tento proces zpomalil, nebo ještě lépe úplně zvrátil. Takovým krokem může být uspořádání časového harmonogramu, další sebevzdělání (i v oblasti prevence vyhoření), či úplná změna dosavadních návyků (než aby v současné práci došlo k vyhoření, zaměstnání změnit, přestěhuje se do jiného města apod.).

## **II. Praktická část**

## **7. Výzkum**

### **7.1. Cíle výzkumu**

Za cíl mé praktické části práce jsem si zvolila průzkum míry stresovanosti a případného syndromu vyhoření u učitelů na 1.stupni základních škol u nás. Zajímalo mne, v jaké oblasti a v jaké intenzitě se u učitelů stres nejčastěji projevuje, zda mají sklon podlehnout syndromu vyhoření a v neposlední řadě odhalit hlavní stresory a motivace v učitelském povolání.

Pro můj výzkum se tedy staly stěžejní odpovědi dotazovaných učitelů, bez nichž bych nedostala subjektivní odpovědi a z nich potom potřebné výsledky.

Během svých průběžných i souvislých praxí na základních školách v Liberci, jsem pozorováním práce učitelek, ale i jejich výroky ohledně množství starostí, dospěla k názoru, že učitel 1.stupně je velmi často vystaven zátěžovým situacím, z nichž nemá mnoho šanci úniku či odpočinku. I tento můj, poněkud pesimistický pohled na učitelské povolání, (z hlediska zátěže) jsem si chtěla výzkumem ověřit, nebo zpochybnit.

## 7.2. Hypotézy

Pro praktický výzkum jsem zvolila následující čtyři hypotézy, které se pokusím ověřit:

- 1. hypotéza:** Učitel na 1.stupni je svým zaměstnáním stresován ve velké míře, což se projevuje hlavně v behaviorální oblasti jeho složky osobnosti, protože právě ta je okolím nejlépe pozorovatelná.
- 2. hypotéza:** I přes podobné podmínky, za jakých působí učitel na 1.stupni ZŠ ve třídě, je míra podléhání stresovým faktorům u vyučujícího nestejná. Podobnými podmínkami mám na mysli např. třídu běžné ZŠ, kde učitel vyučuje většinu předmětů v jedné místnosti jednu kmenovou třídu, rozmístění učebny je velmi podobné (vepředu tabule, stůl učitele, ve zbytku místnosti lavice žáků – většinou v řadách), věk žáků se pohybuje (až na výjimky) od 6 do 11 let a jiné další aspekty.
- 3. hypotéza:** Domnívám se, že ačkoli stresové faktory předcházejí syndromu vyhoření, nemusí se syndrom ani u velmi stresovaných osob projevit.
- 4. hypotéza:** Míra vyhoření u učitelů na 1.stupni ZŠ je závislá na době jejich praxe v oboru.

## 8. Metoda výzkumu

Pro průzkum míry stresovanosti a syndromu vyhoření jsem uznala za nejvhodnější metodu dotazníků. Při počtu zkoumaného vzorku osob to bylo nejrychlejší řešení, jak informace co nejobjektivněji získat. Metoda rozhovoru či pozorování by jistě byla vhodnější, ale nejen časově náročnější. Uvědomila jsem si, že mnou oslovený učitel si na výzkum bude muset vyhradit čas, který by mi pravděpodobně nevěnoval, mělo-li by se jednat o dlouhý rozhovor, či pozorování při práci. Navíc by tak mohl být stresován i dotazující (či pozorující) osobou, což by nevedlo k pravdivým výpovědím (přirozenému chování).

Forma dotazníku byla zcela anonymní v zájmu získání co nejpravdivějších odpovědí bez obav, že budou v budoucnu použity proti dotazovaným.

K sestavení dotazníku jsem se inspirovala odbornou literaturou, samotné otázky jsem si však po konzultaci sestavila i zformulovala sama, stejně jako bodové ohodnocení při vypracovávání.

Průzkum jsem prováděla na dvaceti základních školách zřizovaných Statutárním městem Liberec po předchozí žádosti ředitele škol, o umožnění rozdáni dotazníků učitelům 1. stupně. Obsahoval výroky, které měl učitel ohodnotit četností jejich výskytu (velmi často, často, zřídka, občas, nikdy) a otevřené otázky (pojmenuje ...).

Bylo formulováno celkem 19 výpovědí, se kterými se dotazovaný ztotožňoval. Každé „otázce“ tak příslušela jedna odpověď. 12 výpovědí zkoumalo hladinu zažívaného stresu a 7 výpovědí bylo zaměřeno na možnost výskytu (a intenzity) syndromu vyhoření.

Otázky 1 – 4 byly zaměřeny na fyziologické příznaky stresovanosti, přičemž otázky 1 a 2 reprezentovaly krátkodobé a otázky 3 a 4 dlouhodobé projevy.

Otázky 5 – 8 zahrnovaly emoční projevy stresu.

Otázky 9 – 12 se zaměřovaly na behaviorální (tedy projevující se v chování) příznaky stresu.

Otázky 14 – 20 byly zaměřeny na možnost výskytu syndromu vyhoření (v závislosti na intenzitě).

Otázka 13 a 21 dávala možnost dotazovanému projevit volnost v odpovědi – uváděním stresorů a kladné motivace k práci učitele.

Vyhodnocení probíhalo sestavením tabulky, pro každou otázku samostatně (kromě otázek 13 a 21), kde byly brány v potaz odpovědi v závislosti na délce pedagogické praxe dotazovaného. Každá otázka pak byla zaznamenána do grafu. Otázky 13 a 21 byly vyhodnoceny samostatnou tabulkou, kde délka pedagogické praxe nebyla brána v úvahu.

## 8.1. Charakteristika respondentů

Výzkum byl realizován na dvaceti základních školách v Liberci (seznam viz. příloha 1), prostřednictvím učitelů 1.stupně. Výzkumu se zúčastnily výhradně ženy (muži v tomto oboru nebyli zastoupeni).

Ze 147 rozdaných dotazníků (dotazník viz. příloha 2) jsem jich nazpět získala 89. Vyplňování jsem nechala jen na dobrovolnosti učitelů, nikdo nebyl k výzkumu nucen, neodevzdání nebylo nikterak sankcionováno ani z mé strany ani ze strany přímého nadřízeného, zároveň ale odevzdání nebylo odměňováno.

Vzhledem k faktu, že mě ředitelé škol předem upozorňovali na skutečnost, že učitelé jsou zahrnuti nejrozličnějšími dotazníky a přestávají jim věnovat dostatečnou pozornost, jsem k větší návratnosti byla spíše skeptická. Přesto jsem si vědoma, že ze získaného vzorku nelze dělat obecné závěry. Pro mou práci je ale nadpoloviční většina odevzdaných dotazníků dostačující.

|                                    |           |
|------------------------------------|-----------|
| Počet oslovených ZŠ:               | 23        |
| Počet ZŠ ve výzkumu:               | 20        |
| Počet oslovených učitelů:          | 147       |
| Počet respondentů:                 | 89        |
| Minimální délka pedagogické praxe: | 1 rok     |
| Maximální délka pedagogické praxe: | 43 let    |
| Průměrná délka pedagogické praxe:  | 15,93 let |

*tabulka č. 1: Charakteristika respondentů*

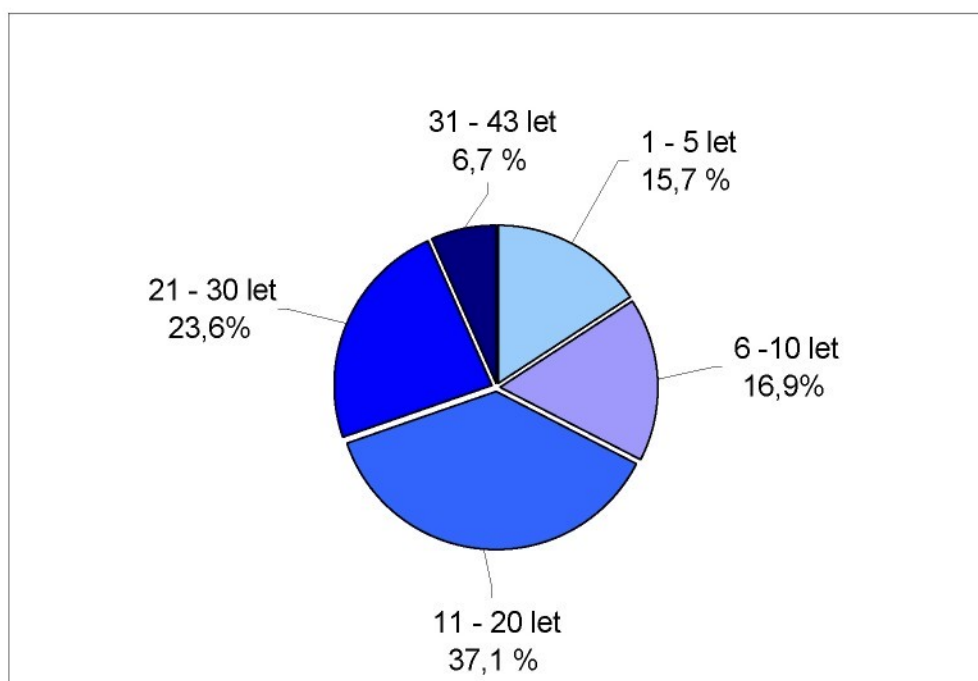
---

*Pozn. Do délky pedagogické praxe byl započítáván i právě probíhající školní rok*

Délka pedagogické praxe respondentů:

| délka praxe (roky) | počet zastoupených respondentů | zastoupení v procentech |
|--------------------|--------------------------------|-------------------------|
| 1 - 5              | 14                             | 15,7 %                  |
| 6 - 10             | 15                             | 16,9 %                  |
| 11 - 20            | 33                             | 37,1 %                  |
| 21 - 30            | 21                             | 23,6 %                  |
| 31 - 43            | 6                              | 6,7 %                   |

tabulka č. 2: počet respondentů v závislosti na délce pedagogické praxe



graf č. 1: rozvrstvení délky praxe

Z grafu č. 1 je patrné, že ve výzkumu jsou zahrnuty různé délky praxe, v největším zastoupení je skupina 11 – 20 let (čemuž odpovídá i průměrná délka praxe) a v nejmenším pak skupina 31 – 43 let (s šesti respondenty).

Pozn. Rozdělení délky praxe na roky je koncipováno po deseti, u začínajících pedagogů po pěti letech.

## 8.2. Realizování výzkumu

Svůj výzkum jsem zahájila kontaktováním ředitelů základních škol. Osobně jsem pak dotazníky roznášela a po domluvě s vedením je učitelům buď rozdala sama, nebo využila nabídky, že jim budou předány ředitelem nebo jeho zástupcem. Ostatně ne vždy jsem (z časových důvodů) mohla navštívit školu když probíhala přestávka a kontaktovat tak učitele osobně. V mnoha případech byli vyučující i jejich vedení vstřícní a mému požadavku se dotazníku věnovat, vyhověli.

Využila jsem dvoudenních prázdnin a na vyplnění dotazníků ponechala lhůtu 10 dnů. I tak jsem ale mnohé školy musela navštívit po domluvě opakovaně

Při sestavování otázek jsem se snažila brát ohled na čas učitele (tedy aby dotazník nebyl příliš rozsáhlý), ale zároveň aby z něho byly patrné výsledky (tedy aby nebyl příliš stručný). Nakonec jsem zvolila 4 nejvíce vypovídající výroky ke každé skupině hladiny zažívaného stresu (fyziologické, emoční, behaviorální) a 7 výroků ohledně syndromu vyhoření. Zároveň jsem obě témata umístila na samostatné (sešité) listy, aby měl učitel po vyplnění prostor na otázky, v nichž se mohl volněji rozepsat (13 a 21).

Pro snadnější vyhodnocování jsem jednotlivé odpovědi na otázky ohodnotila body 1 – 5 tak, aby největší počet znamenal nejsilnější projev stresovanosti, či zastoupení syndromu vyhoření (obodovaný dotazník viz. příloha 3). Otázky 13 a 21 bodovány nebyly.

## 9. Výsledky výzkumu

Po vyhodnocení je zřejmé, že učitelé, kteří věnovali svůj čas mé prosbě, vyplnili dotazník svědomitě, pouze v jednom případě nebyla vyplněna část týkající se syndromu vyhoření (otázky 14 – 20), ve třech případech otevřená otázka č.13 a shodně třikrát i otázka č.21. Mnoho učitelů se však rozepsalo, nahradili tak tuto ztrátu a mě poskytli spoustu zajímavých informací.

Výsledky výzkumu jsou zaznamenány v tabulkách a výsečových grafech.

---

*Pozn. Barevná hodnota v tabulce značí největší zastoupení v rámci skupiny (rozdělené podle délky praxe).*

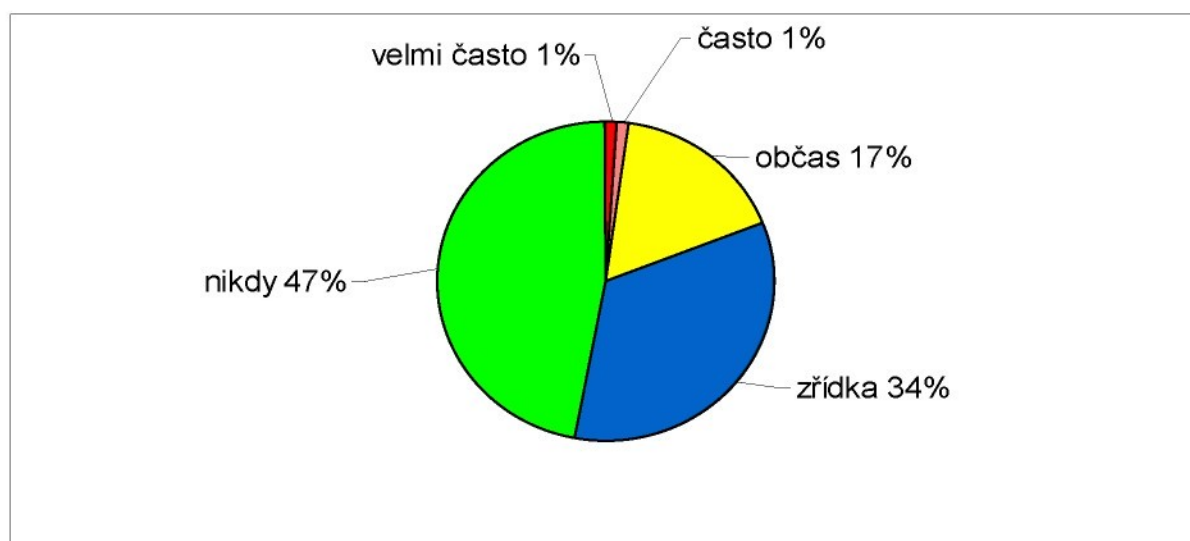
## Fyziologická hladina zažívaného stresu

### KRÁTKODOBÉ PŘÍZNAKY

#### Otázka č. 1: Zažívám pocity jako bušení srdce, pocení dlaní, sucho v krku.

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 0           | 0     | 1     | 7      | 6     |
| 6-10        | 1           | 0     | 4     | 7      | 3     |
| 11-20       | 0           | 1     | 5     | 8      | 19    |
| 21-30       | 0           | 0     | 5     | 6      | 10    |
| 31-43       | 0           | 0     | 0     | 2      | 4     |

tabulka č. 1a: vyhodnocení otázky č.1 se zřetelem na délku praxe



graf č. 1a: rozvrstvení intenzity krátkodobých příznaků (z ot. 1) z fyziologického hlediska

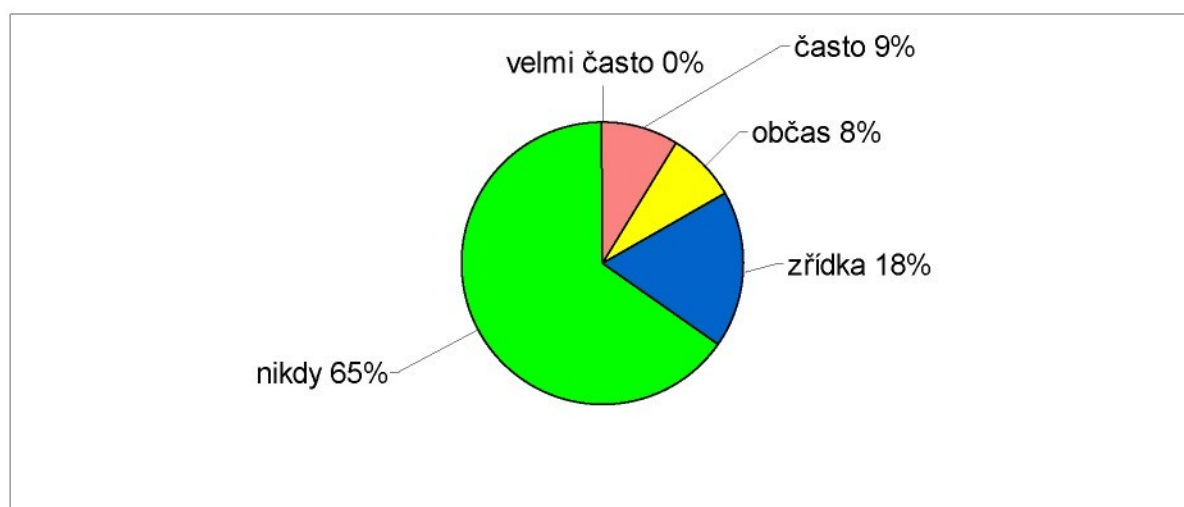
Z grafu č.1a je patrné, že krátkodobé fyziologické příznaky stresovanosti (výše uvedené) zažívá často, nebo velmi často jen malé procento respondentů – pouze 1%. Naproti tomu si tyto příznaky neuvědomuje nikdy 47%, což je zároveň i nejvíce zastoupenou skupinou. Z tabulky č.1a je také zřejmé, že začínající (mladší) učitelé, s praxí do 10 let, tyto příznaky v největším zastoupení pocítují zřídka, oproti zbylým kolegům, kdy nejvyšší počet respondentů dané kategorie (délka praxe) uvádí nikdy. To může být dáno i sebejistotou, kterou učitel počtem odučených let získává a mladý pedagog si na školní prostředí (které

může být v určité míře stresující) stále zvyká. Jelikož se jedná o příznaky krátkodobé, může je učitel pociťovat např. při zahajování hodiny. V tomto případě však pouze zřídka, nikoliv pravidelně.

**Otázka č.2: Mívám pocity svalového napětí (např. v šíji, svírání rukou).**

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 0           | 0     | 0     | 5      | 9     |
| 6-10        | 0           | 2     | 0     | 6      | 7     |
| 11-20       | 0           | 3     | 4     | 4      | 22    |
| 21-30       | 0           | 3     | 3     | 1      | 14    |
| 31-43       | 0           | 0     | 0     | 0      | 6     |

tabulka č. 2a: vyhodnocení otázky č. 2 se zřetelem na délku praxe



graf č. 2a: rozvrstvení intenzity krátkodobých příznaků (popsané v ot. č.2) z fyziologického hlediska

Je zřejmé, že výše uvedené pocity nezažívá nadpoloviční většina – 65% respondentů. Možnost nikdy je zastoupena nejvíce respondenty u všech délek trvání pedagogické praxe.

Lze tedy usoudit, že výše popsanými krátkodobými příznaky ve fyziologické oblasti mnoho respondentů netrpí vůbec, nicméně 9% je pociťuje často, což na projevy stresu může ukazovat.

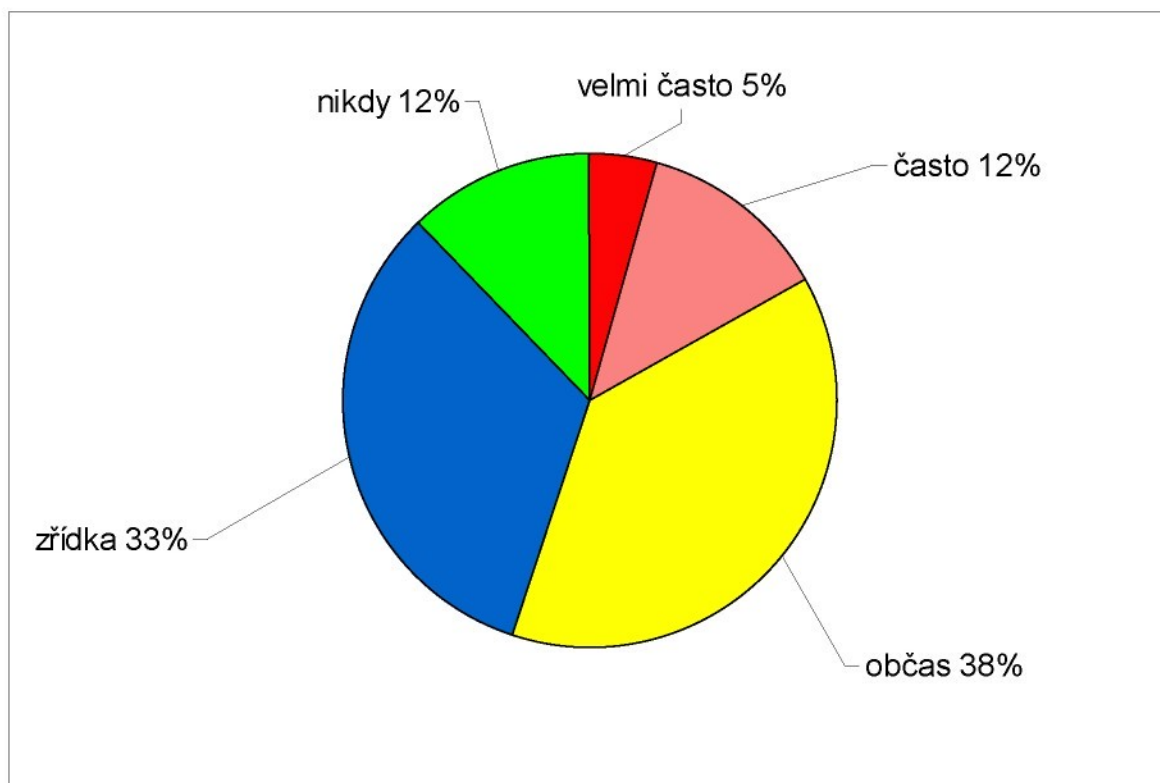
Z grafů č.1a a č.2a lze usoudit, že krátkodobé příznaky stresu ve větší míře (miněno tím ve fyziologické oblasti) většina respondentů nezažívá nebo je na sobě nepociťuje.

## DLOUHODOBÉ PŘÍZNAKY

### Otázka č.3: Mám bolesti hlavy, napětí či bolesti žaludku.

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 0           | 1     | 3     | 6      | 4     |
| 6-10        | 0           | 4     | 7     | 3      | 1     |
| 11-20       | 2           | 5     | 14    | 9      | 3     |
| 21-30       | 2           | 1     | 9     | 7      | 2     |
| 31-43       | 0           | 0     | 1     | 4      | 1     |

tabulka č. 3a: vyhodnocení otázky č. 3 se zřetelem na délku praxe



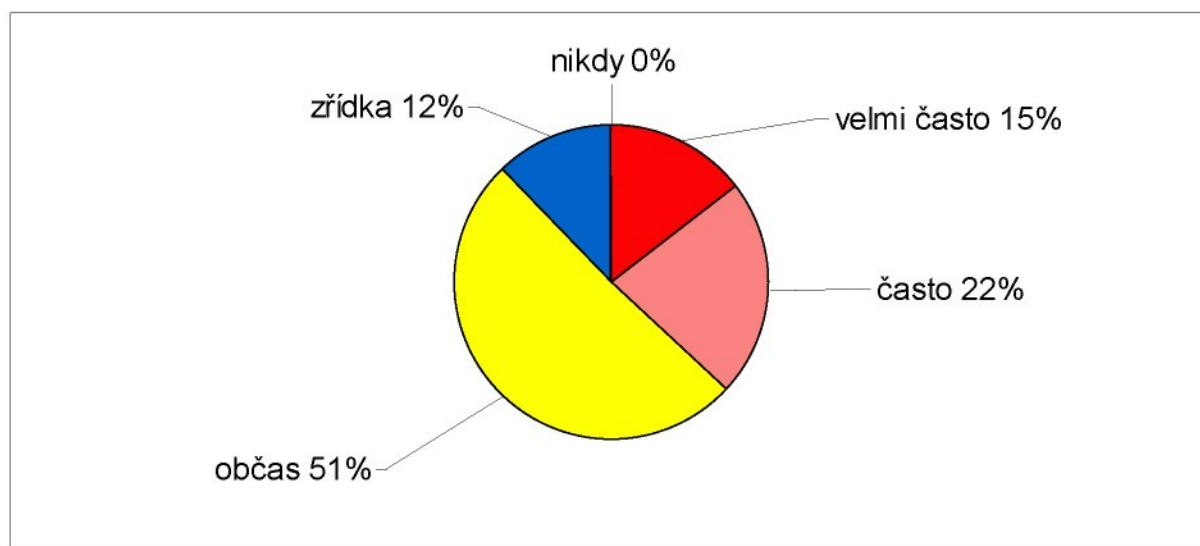
graf č.3a: rozvrstvení intenzity dlouhodobých příznaků (popsané v ot. č.3) z fyziologického hlediska

Občasnými bolestmi trpí 38% a podobné zastoupení 33% respondentů je pociťuje zřídka. Velmi často nebo často jim ovšem podléhá 17%, což už není zanedbatelné, zvlášť pokud problémy přetrvávají delší dobu. Tento časový údaj ale není znám. Na druhou stranu těmito bolestmi nikdy netrpí zbylých 12% dotazovaných.

**Otázka č.4: Cítím se unavený/á, fyzicky vyčerpaný/á.**

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 1           | 4     | 7     | 2      | 0     |
| 6-10        | 4           | 5     | 3     | 3      | 0     |
| 11-20       | 3           | 7     | 19    | 4      | 0     |
| 21-30       | 5           | 4     | 11    | 1      | 0     |
| 31-43       | 0           | 0     | 5     | 1      | 0     |

tabulka č. 4a: vyhodnocení otázky č.4 se zřetelem na délku praxe



graf č.4a: rozvrstvení intenzity dlouhodobých příznaků (popsané v ot. č.4) z fyziologického hlediska

Podle výsledku z grafu č.4a se s fyzickým vyčerpáním setkali všichni respondenti minimálně zřídka (nejméně zastoupená skupina s 12%). Občas se tak cítí přes padesát procent (51%) a alarmující je, že často nebo dokonce velmi často má pocit fyzické únavy, vyčerpanosti až 37% dotazovaných.

Kategorie dlouhodobých příznaků naznačuje, že je na sobě pociťuje nadpoloviční většina dotazovaných a to ve větší míře, než jen zřídka. Nejvíce je zastoupen údaj „občas“, což může být varovným signálem, zvláště když procentuálně jsou více zastoupeny možnosti „často, velmi často“ než „zřídka, nikdy“. Lze tedy říct, že mají respondenti sklon podléhat dlouhodobým příznakům stresu ve fyziologické oblasti.

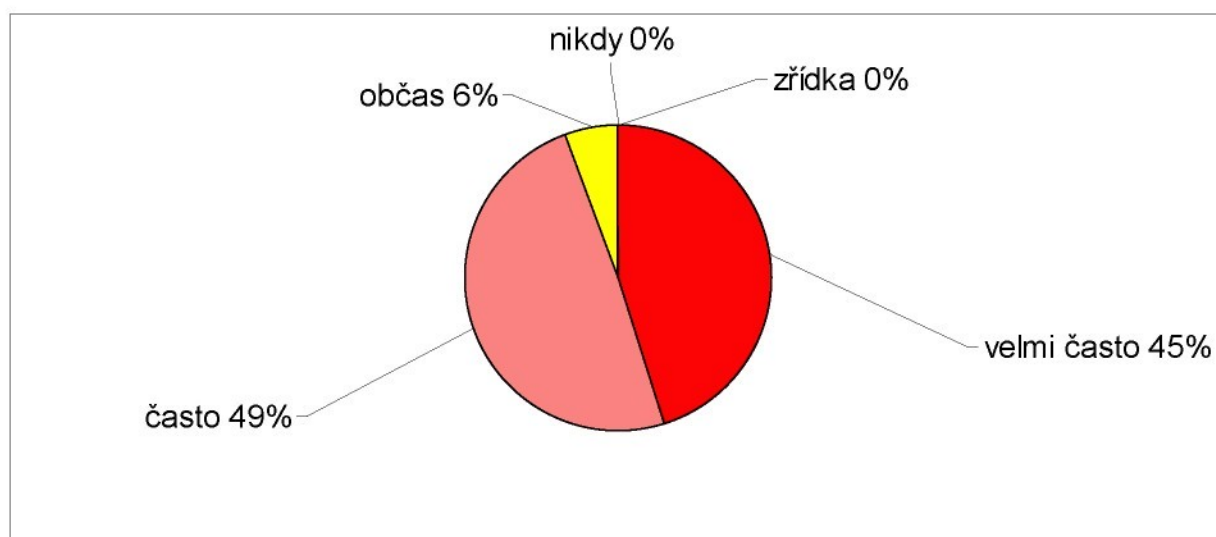
## Emoční hladina zažívaného stresu

### AKUTNÍ PŘÍZNAKY

#### Otázka č.5: Do své práce se pouštím s plným nasazením.

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 6           | 8     | 0     | 0      | 0     |
| 6-10        | 6           | 9     | 0     | 0      | 0     |
| 11-20       | 15          | 15    | 3     | 0      | 0     |
| 21-30       | 11          | 8     | 2     | 0      | 0     |
| 31-43       | 2           | 4     | 0     | 0      | 0     |

tabulka č.5a: vyhodnocení otázky č.5 se zřetelem na délku praxe



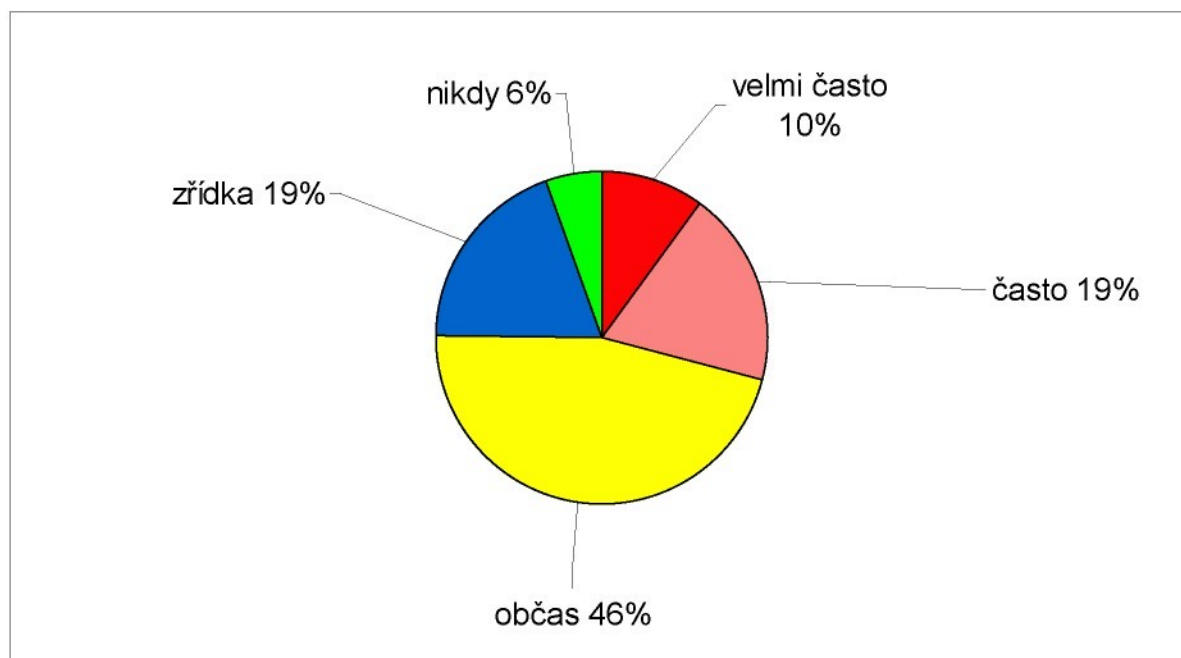
graf č5a: rozvrstvení intenzity akutních příznaků (popsané v ot. č.5) z emočního hlediska

Je na první pohled zřejmé, že valná většina dotazovaných se do své práce pouští s plným nasazením často i velmi často (49% a 45%). Nelze to ovšem považovat za většinový příznak emočního stresu. Přiznávám, že až s vyhodnocením a následnými výsledky jsem si uvědomila, že jsem měla otázku více konkretizovat (např. Do práce se pouštím s plným nasazením – mé myšlení je zrychlené, cítím se vzrušený, příliš se o všechno starám.). Otázka původně formulovaná nemusí ukazovat na akutní projevy emočního stresu.

**Otázka č.6: Má práce není náležitě oceněna, nepocít'uji její odpovídající uznání.**

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 2           | 4     | 6     | 2      | 0     |
| 6-10        | 4           | 2     | 6     | 2      | 1     |
| 11-20       | 2           | 5     | 15    | 8      | 3     |
| 21-30       | 1           | 5     | 10    | 5      | 0     |
| 31-43       | 0           | 1     | 4     | 0      | 1     |

tabulka č.6a: vyhodnocení otázky č.6 se zřetelem na délku praxe



graf č6a: rozvrstvení intenzity akutních příznaků (popsané v ot. č.6) z emočního hlediska

Negativní myšlenky a pochyby o své práci cítí občas 46% respondentů. Obě odpovědi, které by posunuly celkový výsledek určitým směrem buď spíše negativním (často) nebo pozitivním (zřídka) mají shodně 19%. Více respondentů (10%) však souhlasí s výrokem, že jejich práce je velmi často nedoceňována a nepocít'ují tak odpovídající uznání. Lze tedy usoudit, že většina dotazovaných tuto skutečnost pocítila a nezřídka se jim tento pocit vrací.

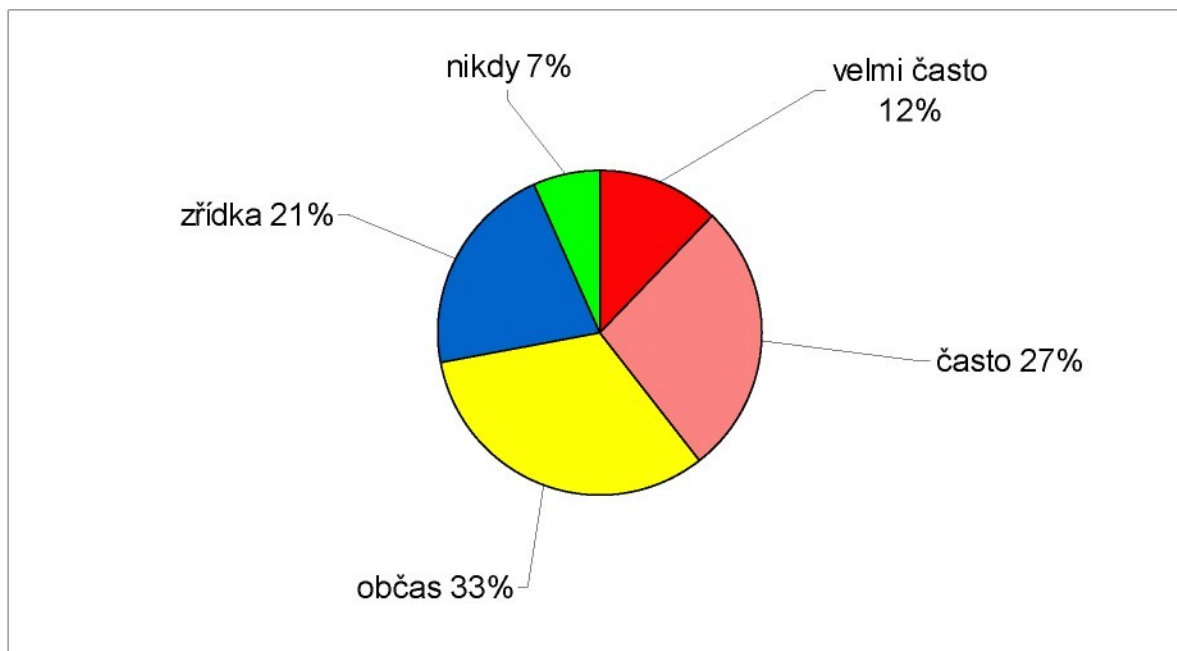
Z grafů č.5a a č.6a je ale patrné, že přestože většina učitelů se do své práce pouští s plným nasazením často, mnoho jich občas odpovídající uznání nepocít'uje. Je tedy obdivuhodné, že práci nezanedbávají, přestože ne vždy cítí náležité ocenění.

## CHRONICKÉ PŘÍZNAKY

**Otázka č.7: Do své práce vkládám příliš velké emoce (např. nervozitu, nesoustředěnost, „zapálení“ pro práci, starostlivost, pocity viny apod.).**

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 2           | 2     | 6     | 3      | 1     |
| 6-10        | 2           | 6     | 4     | 3      | 0     |
| 11-20       | 3           | 9     | 10    | 8      | 3     |
| 21-30       | 4           | 7     | 5     | 3      | 2     |
| 31-43       | 0           | 0     | 4     | 2      | 0     |

tabulka č.7a: vyhodnocení otázky č.7 se zřetelem na délku praxe



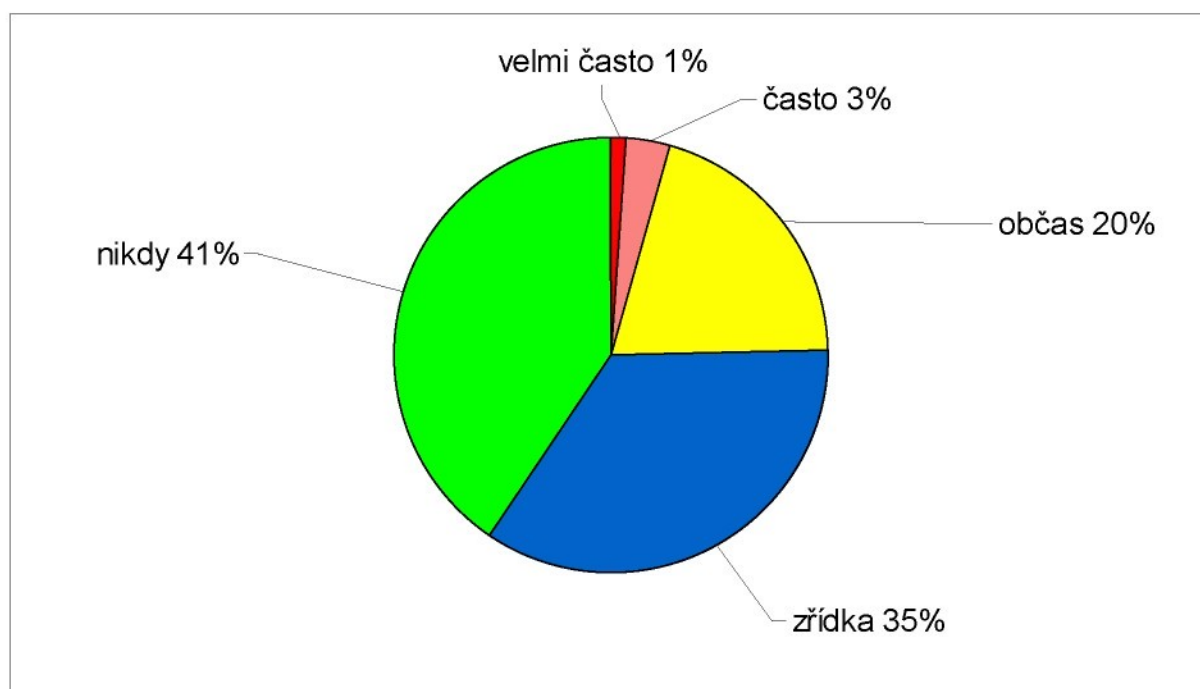
graf č.7a: rozvrstvení intenzity chronických příznaků (popsané v ot. č.7) z emočního hlediska

Z grafu č.7a je patrné, že své emoce do zaměstnání vnášejí mnoho respondentů v nestejně intenzitě. Ještě lépe je to patrné z tabulky č.7a, kdy je vidět názorová odlišnost ve všech kategoriích (posuzováno podle délky praxe). Vzhledem k tomu, že je výrok formulovaný z hlediska chronických příznaků stresu, je zde možné poznamenat, že pro 12% respondentů, kteří své emoce do práce vkládají velmi často a pro 27% těch, kteří je vnášejí často, by výsledek mohl znamenat i větší míru stresovanosti svým zaměstnáním.

**Otázka č.8: Přemýšlím o ukončení učitelské profese.**

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 0           | 0     | 3     | 5      | 6     |
| 6-10        | 0           | 2     | 4     | 3      | 6     |
| 11-20       | 0           | 1     | 7     | 12     | 13    |
| 21-30       | 1           | 0     | 3     | 8      | 9     |
| 31-43       | 0           | 0     | 1     | 3      | 2     |

*tabulka č.8a: vyhodnocení otázky č.8 se zřetelem na délku praxe*



*graf č.8a: rozvrstvení intenzity chronických příznaků (popsané v ot. č.8) z emočního hlediska*

Za velmi pozitivní považuji výsledek, že 41% respondentů o ukončení profese neuvažuje vůbec a 35% zřídka. V porovnání s grafy č.5a, a č.6a je to až překvapivé. O změně zaměstnání přemýšlí velmi často dokonce pouze jeden dotazovaný. Je také zajímavé zjištění, že o ukončení pedagogické dráhy uvažují spíše mladší učitelky (do 20 odučených let), než jejich velmi zkušené kolegyně.

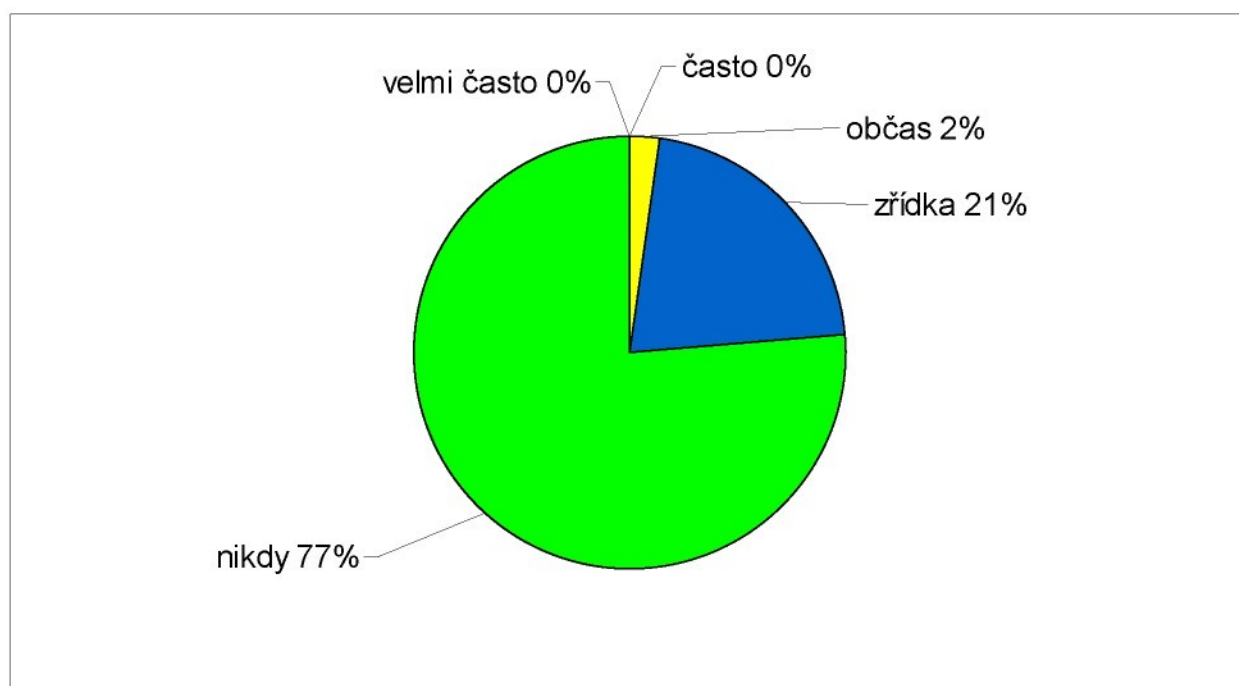
Kategorii chronicky se projevujících emočních stresů je tedy možné zhodnotit tak, že ačkoliv si respondenti připouštějí „zapálení“ pro práci v různé míře, většina z nich přesto o ukončení této profese neuvažuje, nebo o tom přemýšlí jen zřídka.

## Behaviorální hladina zažívaného stresu

### Otázka č.9: Po příchodu z vyučovací hodiny či ze školy cítím potřebu plakat, pláču.

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 0           | 0     | 1     | 3      | 10    |
| 6-10        | 0           | 0     | 0     | 5      | 10    |
| 11-20       | 0           | 0     | 1     | 6      | 26    |
| 21-30       | 0           | 0     | 0     | 5      | 16    |
| 31-43       | 0           | 0     | 0     | 0      | 6     |

tabulka č.9a: vyhodnocení otázky č.9 se zřetelem na délku praxe



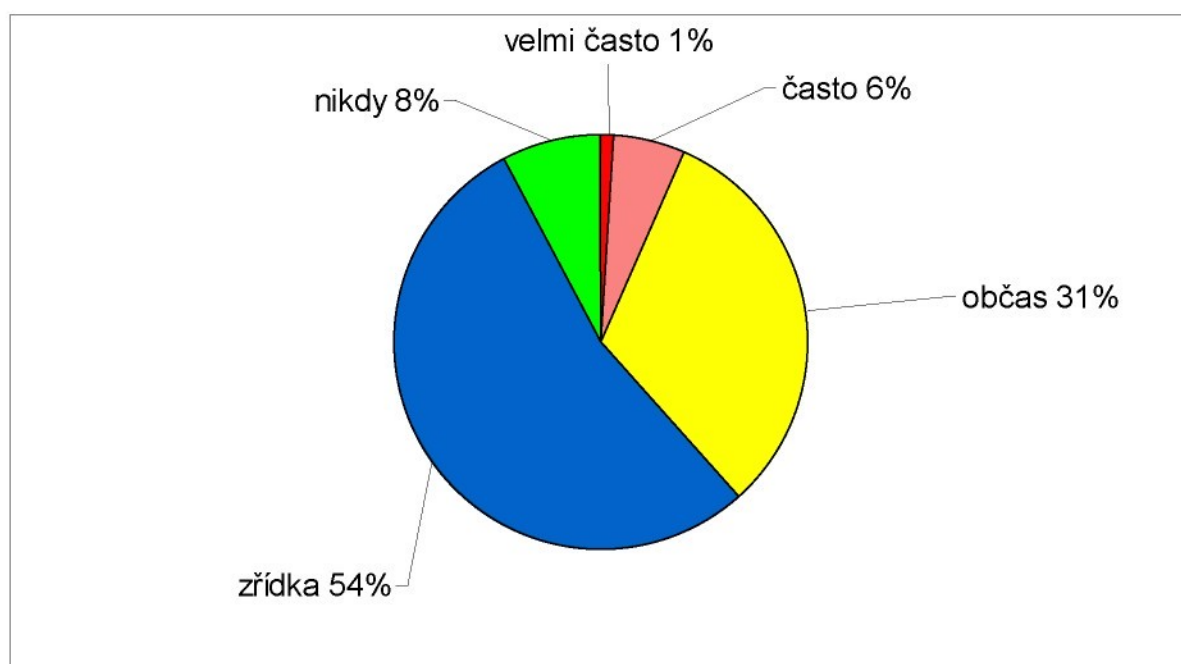
graf č.9a: rozvrstvení intenzity příznaků (popsané v ot. č.9) z behaviorálního hlediska

Z grafu č.9a i z tabulky 9a je patrné, že většina (77%) respondentů (i co se týče skupin utvořených podle doby praxe) potřebu plakat po vyučovací hodině necítí, nepláče. Přesto výrazných 21% dotazovaných tuto skutečnost zřídka připouští. Občas pak nutkání vyplakat se cítí 2 respondenti. Porovnáme-li (i přes nepoměr počtu dotazovaných) skupinu učitelů, kteří svou pedagogickou dráhu teprve zahajují, mezi těmi, kteří ji brzy dovrší, je vidět, že pedagog s mnohaletou praxí již emoce ve svém chování tolik neprojevuje, na rozdíl od mladšího kolegy. Je to zřejmě dáno množstvím zkušeností ze své učitelské praxe, které mu v těžších pedagogických situacích pomáhají nápor překonat.

**Otázka č.10: Při práci jsem netrpělivý/á, zapomnětlivý/á, nesoustředěný/á (např. přehlédnu chybu).**

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 1           | 0     | 1     | 11     | 1     |
| 6-10        | 0           | 1     | 6     | 6      | 2     |
| 11-20       | 0           | 3     | 11    | 17     | 2     |
| 21-30       | 0           | 1     | 8     | 1      | 1     |
| 31-43       | 0           | 0     | 2     | 3      | 1     |

tabulka č.10a: vyhodnocení otázky č.10 se zřetelem na délku praxe



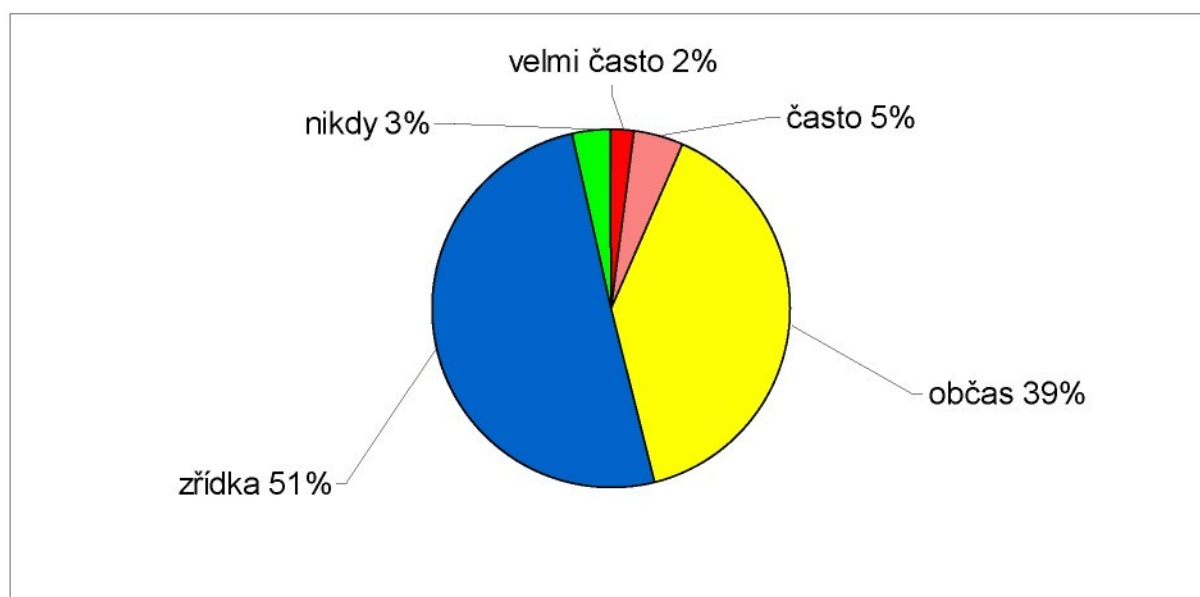
graf č.10a: rozvrstvení intenzity příznaků (popsané v ot. č.10) z behaviorálního hlediska

Z grafu č.10a lze usoudit, že nesoustředěnost či zapomnětlivost většina respondentů občas (31%) nebo zřídka (54%) zažívá. 6% si tuto skutečnost na sobě uvědomuje často, 1% (začínající učitel) dokonce velmi často. Nikdy se v této situaci neocitlo 8% dotazovaných, malý vzorek z každé kategorie (délky praxe).

**Otázka č.11: K udržení pořádku ve třídě používám hněv, zvyšování hlasu.**

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 1           | 2     | 5     | 6      | 0     |
| 6-10        | 0           | 1     | 7     | 5      | 2     |
| 11-20       | 0           | 1     | 14    | 18     | 0     |
| 21-30       | 1           | 0     | 7     | 12     | 1     |
| 31-43       | 0           | 0     | 2     | 4      | 0     |

*tabulka č.11a: vyhodnocení otázky č.11 se zřetelem na délku praxe*



*graf č.11a: rozvrstvení intenzity příznaků (popsané v ot. č.11) z behaviorálního hlediska*

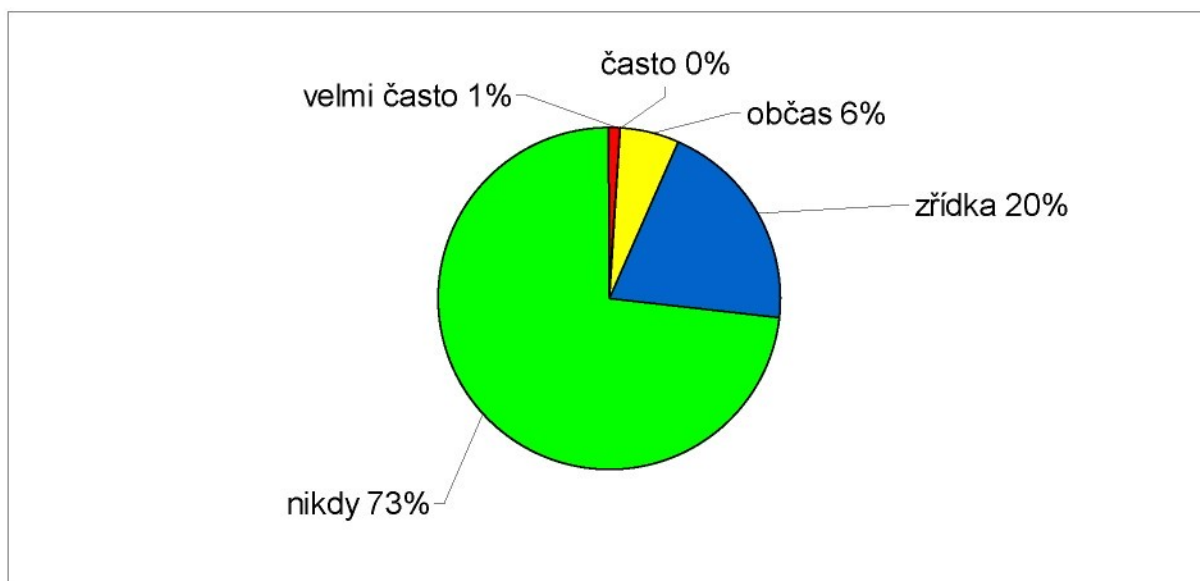
Reakce na otázku č.11 jsou velmi podobné, jako v případě otázky č.10. Většina dotazovaných svůj hlas pro udržení kázně zvyšuje jen zřídka (51%) nebo občas (39%), což nelze označit jako výrazný projev stresovanosti v behaviorální oblasti. Velmi často a nebo naopak nikdy tyto reakce zaznamenává jen malé procento respondentů (2% a 3%), což lze vnímat i jako vyčlenění z průměrnosti, které lze při průzkumu očekávat.

Z grafu č.11a je zřejmé, že hněv jako prostředek pro udržení kázně používá jen malé procento učitelů, což lze označit za velmi pozitivní výsledek.

**Otázka č.12: Mám sklon k nutkavým zlovykům (žvýkání gumy, kouření, přecházení po místnosti aj.).**

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 0           | 0     | 0     | 2      | 12    |
| 6-10        | 1           | 0     | 1     | 5      | 8     |
| 11-20       | 0           | 0     | 1     | 7      | 25    |
| 21-30       | 0           | 0     | 3     | 3      | 15    |
| 31-43       | 0           | 0     | 0     | 1      | 5     |

tabulka č.12a: vyhodnocení otázky č.12se zřetelem na délku praxe



graf č.12a: rozvrstvení intenzity příznaků (popsané v ot. č.12) z behaviorálního hlediska

Jak z tabulky č.12a, tak z grafu č.12a je na první pohled vidět, že sklony projevovat nutkavé zlovyky na sobě většina respondentů (73%) nepociťuje nikdy, 20% zřídka a jen 6% občas. Troufám se domnívat, že těmto zlovykům učitelé podléhají, pouze v závislosti na působící intenzitě stresu. Např. stresují-li učitelé třídních schůzky, má sklon nutkavě přecházet po místnosti. Taková situace ale může nastat jen zřídka, občas.

1% zastoupení kategorie „velmi často“ představuje spíše mladší učitel.

Celkově se tedy stres na učitelích v jejich chování příliš neodráží, naopak z behaviorálních příznaků není stresovanost příliš patrná.

## Stresory učitele 1.stupně ZŠ

**Otázka č.13: Pojmenujte 3 situace, které v práci opakovaně zažíváte jako stresové.**

| popis stresující situace, stresoru                                                                      | početní zastoupení |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| nezájem rodičů o dítě, jednání a spolupráce s rodiči                                                    | 29                 |
| krutost, vulgarita a agresivita mezi žáky (neslušné chování i vůči autoritě)                            | 23                 |
| nedostatek (nemožnost) odpočinku, dozory, zaměstnané, zaukolované přestávky                             | 18                 |
| nekázeň žáků při vyučování (obecné kázeňské problémy), nezájem o učivo                                  | 17                 |
| množství administrativních úkolů, účast na poradách, seminářích, práce nad rámec učitelských povinností | 16                 |
| nedostatek času pro školní povinnosti (probírání, vysvětlování učiva), nepoměr času a práce             | 13                 |
| neplnění úkolů ze strany žáků (nedbalost, nepřípravenost, lhání, podvody, lenost)                       | 11                 |
| třídní schůzky                                                                                          | 10                 |
| konflikty na pracovišti (s kolegyněmi, vedením)                                                         | 10                 |
| nadměrný hluk                                                                                           | 8                  |
| navršování povinností („nesmyslných“ úkolů) v práci i doma                                              | 8                  |
| všeobecný nedostatek času („nestíhání“)                                                                 | 8                  |
| hospitace, inspekce v hodinách                                                                          | 7                  |
| finance ve školství, nedostatečné vybavení škol                                                         | 5                  |
| příprava na vyučování (čas, zodpovědnost, obavy)                                                        | 5                  |
| strach z úrazu dítěte (hodina tělesné výchovy)                                                          | 5                  |
| společenské nedocenění (práce) učitele 1. stupně ZŠ                                                     | 5                  |
| neúspěchy dětí                                                                                          | 4                  |
| nárůst žáků se specifickými poruchami (hl. učení), odlišné schopnosti dětí, počet žáků ve třídě         | 4                  |
| konec nebo začátek školního roku, uzavírání známek                                                      | 3                  |
| pocity viny z možného selhání                                                                           | 3                  |
| slabí žáci, u kterých nedochází ke zlepšení                                                             | 2                  |
| mimoškolní akce (akademie, výlety)                                                                      | 2                  |
| nejistota z udržení pracovního místa                                                                    | 2                  |
| vedení zájmové činnosti                                                                                 | 2                  |
| bolest hlavy                                                                                            | 2                  |
| dlouhodobé přizpůsobování dětí školní výuce                                                             | 1                  |
| zvonění                                                                                                 | 1                  |
| stavební úpravy ZŠ za provozu                                                                           | 1                  |
| návštěva wc (není kdy)                                                                                  | 1                  |
| neděle večer                                                                                            | 1                  |
| práce s dětmi na PC                                                                                     | 1                  |
| malá možnost trestů (žáci současné neberou vážně)                                                       | 1                  |

tabulka č.13a: vyhodnocení otázky č.13 – početní zastoupení opakovaných stresových situací v zaměstnání

Touto otázkou jsem se snažila najít stresory, které na učitele opakovaně působí, tedy je do značné míry zatěžují. V mnoha případech se respondenti rozepsali a nedrželi se striktně uváděním 3 situací. Proto je konečný počet odpovědí 229.

V tabulce č.13a jsou zvýrazněny nejčastěji se objevující stresové situace seřazené do skupin tak, jak je formulovali respondenti. Je patrné, že učitelé se nejvíce shodují na 3 oblastech stresovanosti – rodiče, žáci a náplň práce učitele. Ve druhé polovině tabulky (početní zastoupení 3 – 1) jsou patrné ty stresové situace, které svou jedinečností nešly příliš dobře zobecnit, ale zároveň jsou svou výpovědí velmi zajímavé. Dokážeme jistě odhadnout, že učitel na 1.stupni ZŠ je stresován hlavně žáky (ať už kázní nebo jejich neúspěchy) a množstvím povinností, které musí splnit. Je ale málo pravděpodobné, že by někoho z nás mohlo napadnout, že pedagoga mohou stresovat odchody na toaletu. Po uvážení musím dát (byť jen jednomu respondentu) za pravdu, že zvláště v nižších ročnících je opouštění učebny i během přestávky velmi problematické.

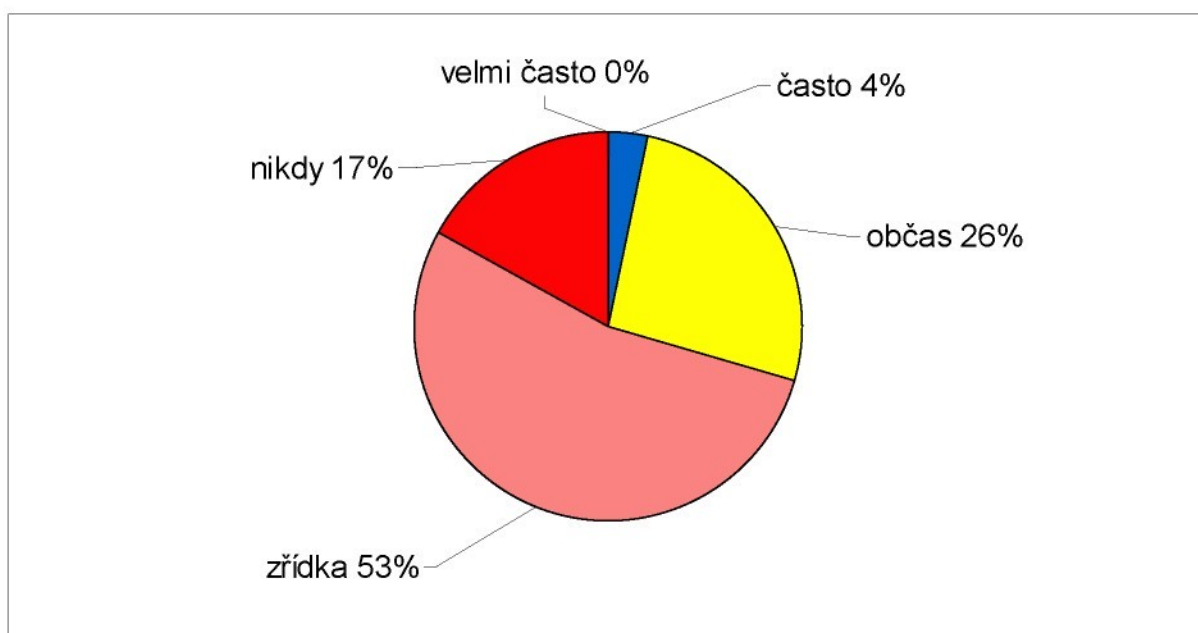
Je nutné také podotknout, že jedna z dotazovaných učitelek mi jako odpověď napsala, že má ze všeho radost a nechce se stresovat a ničit si zdraví (čemuž odpovídaly i odpovědi, které zaznamenala do dotazníkové tabulky).

## 6.4. Intenzita projevů syndromu vyhoření

### Otázka č.14: Ze své práce se raduji

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 0           | 0     | 2     | 8      | 4     |
| 6-10        | 0           | 1     | 6     | 6      | 2     |
| 11-20       | 0           | 1     | 4     | 20     | 8     |
| 21-30       | 0           | 1     | 8     | 10     | 1     |
| 31-43       | 0           | 0     | 3     | 3      | 0     |

tabulka č.14a: vyhodnocení otázky č.14 se zřetelem na délku praxe



graf č.14a: rozvrstvení intenzity projevů syndromu vyhoření (popsané v ot. č.14)

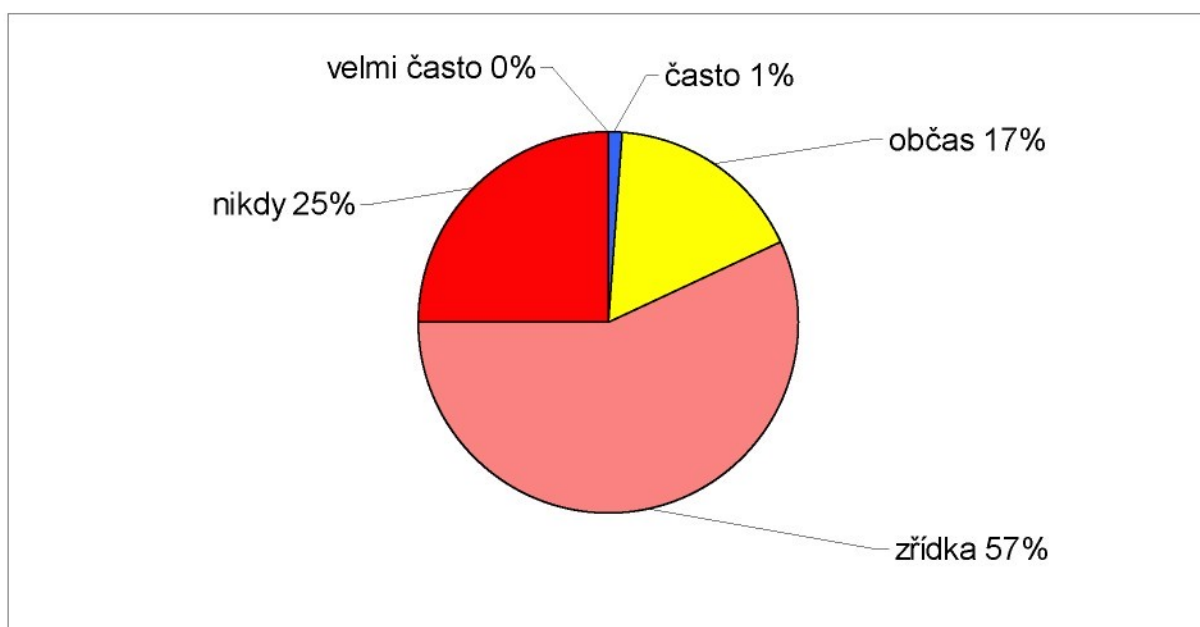
Na grafu č.14a je možno pozorovat převahu odpovědí, které by mohly být alarmující – 17% dotazovaných učitelů se ze své práce neraduje nikdy a 53% jen zřídka. Velmi často dokonce radost z práce nepociťuje nikdo a často pouhých 4%. Zbylých neuspokojivých 26% ji má jen občas. Všechny skupiny (vzhledem k délce praxe) se v počtu odpovědí shodly na formulaci, že se ze své práce radují zřídka.

Pozn. Výzkumu intenzity projevů syndromu vyhoření se nezúčastnil 1 respondent, celkový součet odpovídajících je tedy 88.

**Otázka č.15: Mám chuť pomáhat problémovým žákům**

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 0           | 0     | 2     | 10     | 2     |
| 6-10        | 0           | 0     | 3     | 8      | 4     |
| 11-20       | 0           | 0     | 7     | 16     | 10    |
| 21-30       | 0           | 1     | 3     | 13     | 3     |
| 31-43       | 0           | 0     | 0     | 3      | 3     |

tabulka č.15a: vyhodnocení otázky č.15 se zřetelem na délku praxe



graf č.15a: rozvrstvení intenzity projevů syndromu vyhoření (popsané v ot. č.15)

Z výsledků grafu č.15a je patrné, že nadpoloviční většina dotazovaných (57%) má chuť problémovým žákům pomáhat jen zřídka a z tabulky č.15a je zároveň jasné, že se na této odpovědi shodlo vždy nejvíce respondentů ve skupině dělené podle doby praxe.

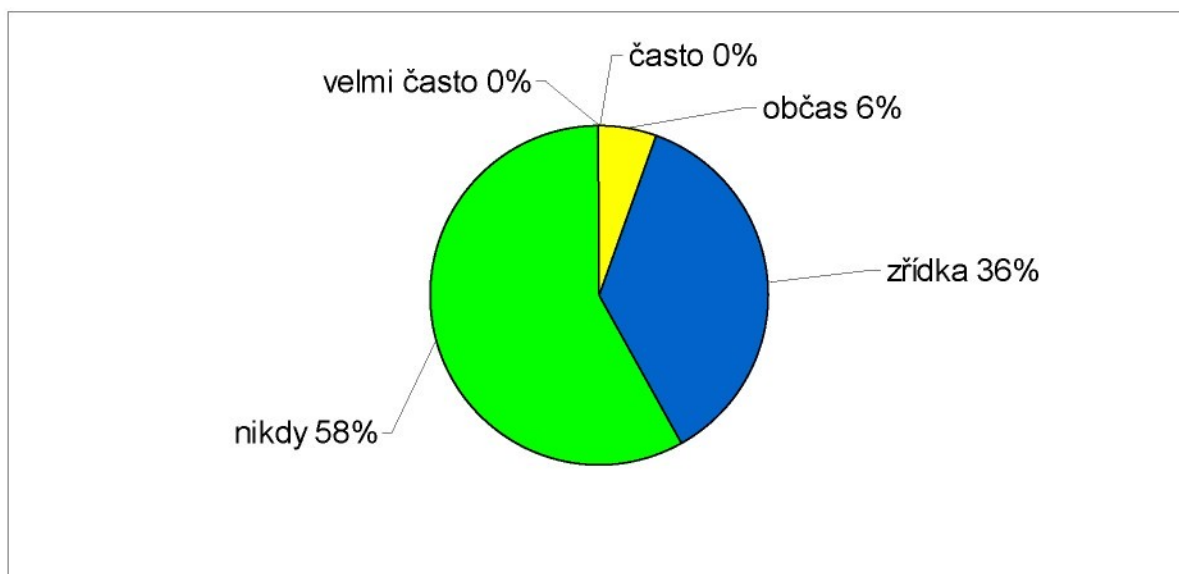
25% je pravděpodobně problémovými žáky spíše stresováno, než by jim mělo chuť pomáhat, protože ji nemají nikdy. Stejně jako v grafu č.14a nenajdeme zastoupení kategorií „velmi často“ a „často“ je zastoupena pouhým 1%. Občas pak označilo 17%.

*Pozn. V otázkách č.14 a č.15 je změněno pořadí barev tak, aby červená představovala varovný stav a zelená klidový, stejně jako je tomu u zbylých otázek, které jsou vyznačovány do grafu.*

**Otázka č.16: Po příchodu ze zaměstnání se vyjadřuji posměšně o svých žácích nebo jejich rodičích**

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 0           | 0     | 1     | 7      | 6     |
| 6-10        | 0           | 0     | 1     | 5      | 9     |
| 11-20       | 0           | 0     | 3     | 11     | 19    |
| 21-30       | 0           | 0     | 0     | 8      | 12    |
| 31-43       | 0           | 0     | 0     | 1      | 5     |

tabulka č.16a: vyhodnocení otázky č.16 se zřetelem na délku praxe



graf č.16a: rozvrstvení intenzity projevů syndromu vyhoření (popsané v ot. č.16)

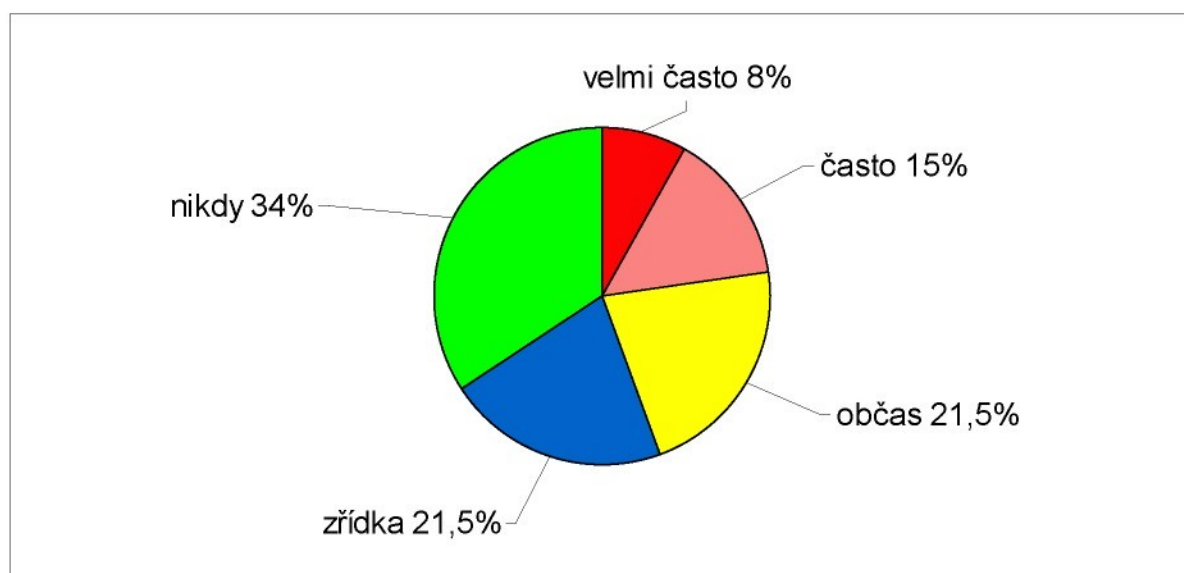
Na hodnocení grafu č.16a i tabulky č.16a je patrný pozitivní vliv etiky, kterou v sobě učitelé po příchodu domů nacházejí. 58% dotazovaných se o žácích, či jejich rodičích posměšně nevyjadřuje, 36% jen zřídka a 6% občas. Jak je vidět v tabulce, je 6% zastoupení odpovědi hlavně díky mladším učitelům, ti s dlouholetou praxí se takto vyjadřují pouze zřídka a ve většině případů nikdy.

Tyto výsledky, kdy kategorie „často“ ani „velmi často“ zastoupeny nejsou vůbec, hodnotím velmi pozitivně, zvláště když je z tabulky č.13a zřejmé, že neukáznění žáci a rodiče žáků všeobecně, jsou jedním z nejvíce zastoupených stresorů tohoto výzkumu.

**Otázka č.17: Své práci jsem obětoval/a své koníčky**

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 1           | 1     | 1     | 5      | 6     |
| 6-10        | 3           | 4     | 5     | 1      | 2     |
| 11-20       | 1           | 5     | 7     | 7      | 13    |
| 21-30       | 2           | 3     | 3     | 4      | 8     |
| 31-43       | 0           | 0     | 3     | 2      | 1     |

tabulka č.17a: vyhodnocení otázky č.17 se zřetelem na délku praxe



graf č.17a: rozvrstvení intenzity projevů syndromu vyhoření (popsané v ot. č.17)

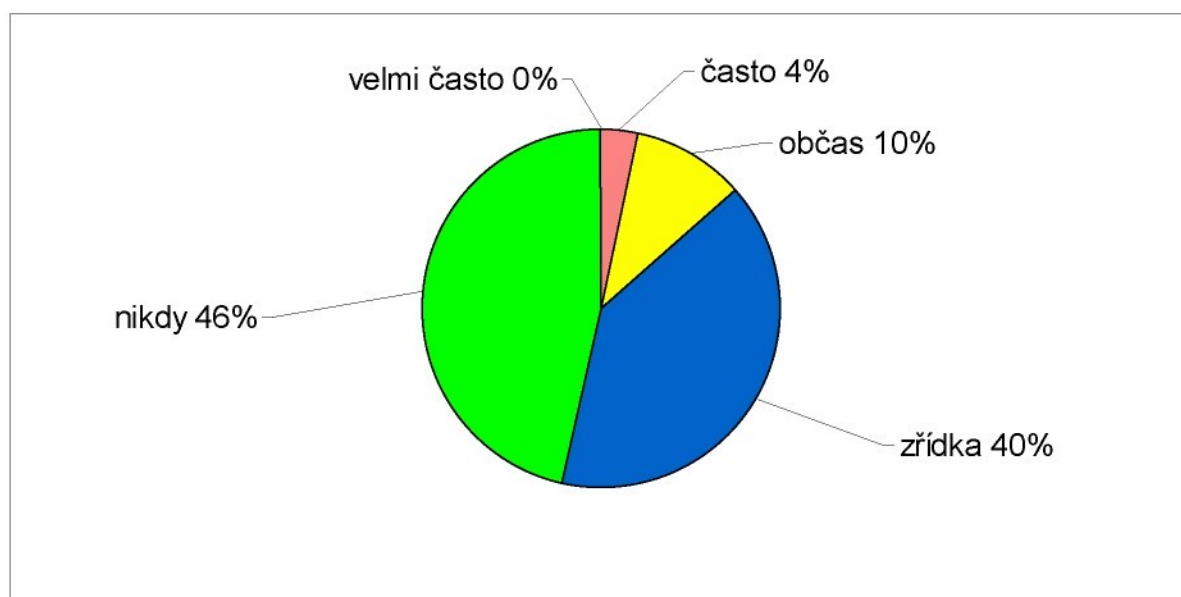
V této otázce je vidět individualita respondentů. Největší zastoupení má sice odpověď „nikdy“, ale se 34% není nijak zvlášť výrazná. Lze říci, že kdyby se sdružily odpovědi „často“ a „velmi často“, vyplynou z grafu č.17a velmi vyrovnaná zastoupení jednotlivých odpovědí – zřídka 21,5%, občas 21,5%, často a velmi často 23%.

Není ovšem nikterak pozitivní, že téměř čtvrtina dotazovaných své práci koníčky obětuje ve větší intenzitě. Nejedná se ale o učitele s největším počtem odučených let, což může znamenat, že takto zkušený učitel si práci organizuje tak, že mu jeho volný čas omezuje jen občas, zřídka, nebo nikdy. Vzhledem k nejednotnému počtu zastoupení respondentů ve skupinách (podle délky praxe), to ale nemůžeme brát jako jednoznačné stanovisko.

**Otázka č.18: Práce pro žáky se mi zdá bezúčelná, nevím, proč se namáhat**

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 0           | 1     | 2     | 1      | 10    |
| 6-10        | 0           | 0     | 0     | 9      | 6     |
| 11-20       | 0           | 0     | 3     | 18     | 12    |
| 21-30       | 0           | 2     | 3     | 6      | 9     |
| 31-43       | 0           | 0     | 1     | 1      | 4     |

*tabulka č.18a: vyhodnocení otázky č.18 se zřetelem na délku praxe*



*graf č.18a: rozvrstvení intenzity projevů syndromu vyhoření (popsané v ot. č.18)*

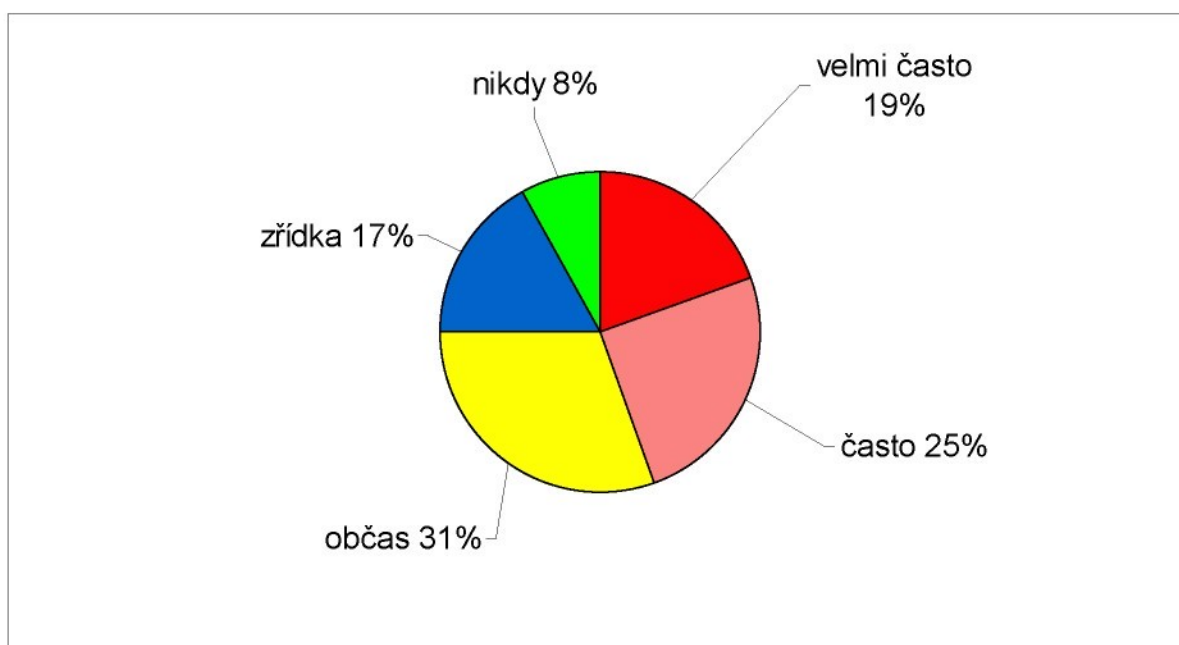
86% dotazovaných, kteří svou práci nepovažují nikdy za bezúčelnou, nebo ji tak vnímají pouze zřídka, je také velmi pozitivní výsledek. Přestože pouhá 4% neví, proč se namáhat, je i toto zastoupení odpovědi určitým varovným signálem.

Je zajímavé, že stejně jako velkému počtu učitelů přijde jejich práce bezúčelná jen zřídka, v lepším případě nikdy, se většina oslovených respondentů ze své práce často a velmi často neraduje. Jestliže práce má smysl a přesto se z ní nemohou radovat, může to být opět varovný signál před možným nástupem syndromu vyhoření osobnosti. Stejně tak to ale může poukazovat na silnou stresovanost prací.

**Otázka č.19: Náplň mého zaměstnání mi dělá starosti i v době volna**

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 2           | 2     | 7     | 2      | 1     |
| 6-10        | 4           | 6     | 2     | 3      | 0     |
| 11-20       | 5           | 10    | 11    | 5      | 2     |
| 21-30       | 6           | 4     | 4     | 2      | 4     |
| 31-43       | 0           | 0     | 3     | 3      | 0     |

tabulka č.19a: vyhodnocení otázky č.19 se zřetelem na délku praxe



graf č.19a: rozvrstvení intenzity projevů syndromu vyhoření (popsané v ot. č.19)

Druhý dotaz na dobu volna potvrzuje, že v narušování soukromí pracovními starostmi je mezi respondenty značná míra individualismu. Nikdy se zaměstnáním po pracovní době nezabývá 8%, zřídka problémy řeší 17%, občas 31%, často 25% a velmi často 19%.

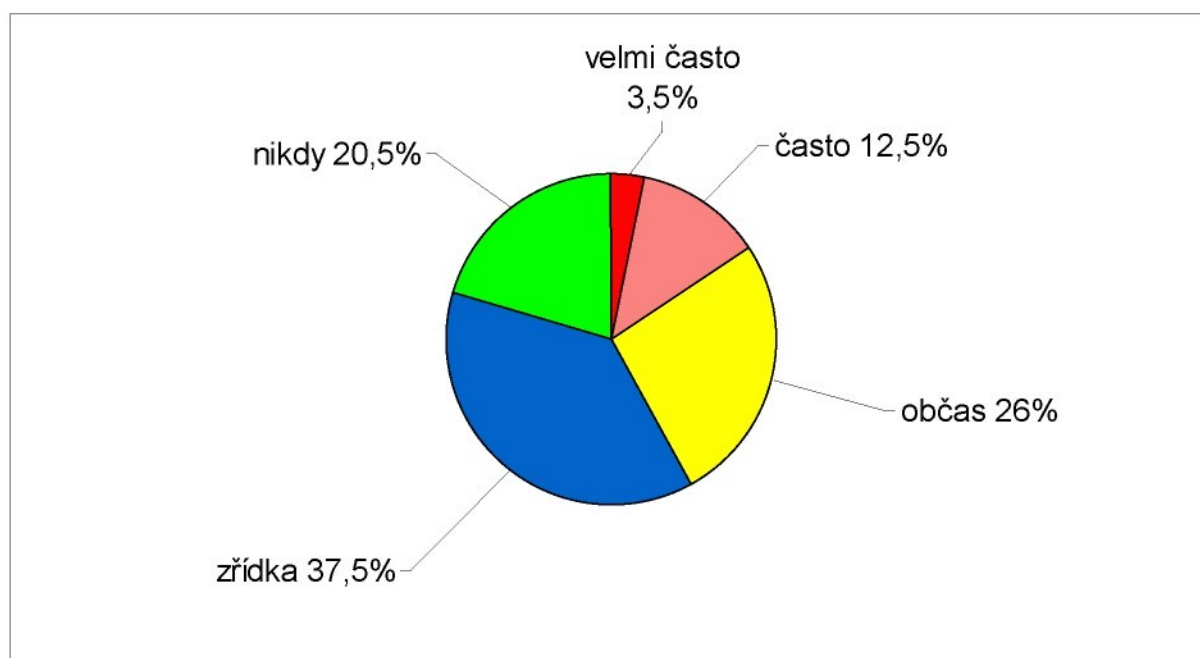
Na druhou stranu je to téměř polovina dotazovaných, komu pracovní starosti volno narušují často nebo velmi často.

I z tabulky č.19a je zřejmé, že každá skupina učitelů (podle doby praxe) má rozvržení odpovědí téměř do všech pěti kategorií intenzity (kromě nejzkušenějších učitelů, kteří jsou ale zároveň zastoupeny nejmenším počtem).

**Otázka č.20: Mám potíže se spánkem (usínáním), protože myslím na starosti v práci**

| délka praxe | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|-------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1-5         | 1           | 1     | 2     | 8      | 2     |
| 6-10        | 0           | 1     | 8     | 5      | 1     |
| 11-20       | 1           | 6     | 9     | 11     | 6     |
| 21-30       | 1           | 3     | 3     | 4      | 9     |
| 31-43       | 0           | 0     | 1     | 5      | 0     |

tabulka č.20a: vyhodnocení otázky č.20 se zřetelem na délku praxe



graf č.20a: rozvrstvení intenzity projevů syndromu vyhoření (popsané v ot. č.20)

Poslední otázka byla záměrně položena jako upřesnění otázky č.19. Z porovnání grafů č.19a a 20a je ale patrné, že přestože 19% respondentů své pracovní problémy řeší i v době volna velmi často, před usnutím na ně myslí už jen 3,5%. Stejný pokles zaznamenáváme i v kategorii „často“, kdy kvůli práci nespí 12,5%, zatímco v denním volnu to bylo 25%. Občas má potíže s usínáním 26%, zřídka 37,5% a před usnutím se zaměstnáním netrápí 20,5%.

Opět bychom v tabulce marně hledali nějaký výrazný výsledek, který by nám ukazoval na jednoznačné zastoupení skupiny (podle délky praxe) v závislosti na intenzitě. Snad jen i z menšího vzorku dlouholetých učitelek lze podotknout, že pedagogické zkušenosti jim zřejmě zajišťují bezstarostný spánek bez myšlenek na práci.

## Motivace učitele 1.stupně ZŠ

### Otázka č.21: Co se Vám na Vaší práci líbí nejvíce?

| popis motivačního činitele                                                | početní zastoupení |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| práce s dětmi (pokroky, výsledky, pedagogické úspěchy, předané vědomosti) | 43                 |
| tvůrčí práce (pestrá, smysluplná, má společenský význam), volnost         | 32                 |
| pochvala od žáků, rodičů (komunikace, kontakt, vztah s nimi),             | 12                 |
| děti pracují s chutí, práce je baví                                       | 9                  |
| dětská přirozenost, spontánnost, s důvěrou v učitele                      | 8                  |
| radostná atmosféra ve třídě (z dobré známky)                              | 6                  |
| prázdniny                                                                 | 4                  |
| práce s lidmi                                                             | 3                  |
| pracovní doba                                                             | 2                  |
| další úspěšný život bývalého svěřence                                     | 2                  |
| řešení situací, výzvy                                                     | 2                  |
| vzájemná spolupráce rodiče – děti - škola                                 | 2                  |
| odchod domů                                                               | 1                  |
| akce kolektivu učitelů                                                    | 1                  |
| sebevzdělávání                                                            | 1                  |
| práce s bezproblémovými a milými dětmi                                    | 1                  |
| děti při hře napodobují práci učitele                                     | 1                  |

*tabulka č.21a: vyhodnocení otázky č.21 – početní zastoupení motivujících situací pro práci učitele*

Jak je vidět, učitelé v názoru na kladnou motivaci svého povolání byli mnohem jednodušší. Z výsledků tabulky č.21 jsou patrné 3 ve velké míře zastoupené skupiny situací – práce s dětmi, charakter práce samotné a ocenění práce.

Domnívám se, že je to dáno formulací otázky, kdy nebyl předem stanoven přesný počet odpovědí. I v tomto případě někteří respondenti neodpověděli, jiní se dlouze rozepsali. Z toho vyplývá i výsledek celkového početního zastoupení výpovědí – 130.

V druhé polovině tabulky jsou opět rozepsané ty, které svou jedinečností nešly příliš dobře zobecnit.

## 10. Testování hypotéz

V této části práce zopakuji stanovené hypotézy, které se zároveň pokusím potvrdit nebo vyvrátit pomocí výsledků získaných z prováděného výzkumu.

**1. hypotéza:** Učitel na 1.stupni je svým zaměstnáním stresován ve velké míře, což se projevuje hlavně v behaviorální oblasti jeho složky osobnosti, protože právě ta je okolím nejlépe pozorovatelná.

Z výsledků (grafů) otázek 1 – 12 nebylo prokazatelně zjištěno, že by se u dotazovaných učitelů 1.stupně projevovaly ve velké intenzitě příznaky stresu. A to jak ve fyziologické, tak emoční i behaviorální složce osobnosti. Právě zmíněná behaviorální oblast ve většině výsledcích dokonce nevykazovala u učitelů nadměrný výskyt příznaků stresovanosti.

Z většinově zastoupených odpovědí bylo prokázáno následující:

**77%** učitelů nepociťuje po příchodu z vyučovací hodiny či ze školy potřebu plakat, **nikdy nepláče.**

**54%** učitelů přiznává, že jsou při práci pouze **zřídka** netrpěliví, zapomnětliví, nesoustředění (např. přehlédnou chybu) a **31%** udává, že je jim tento výrok vlastní **občas.**

**51%** učitelů k udržení pořádku ve třídě používá hněv či zvyšování hlasu **zřídka**, **39%** **občas.**

**73%** učitelů nemá sklon k nutkavým zlovykům (žvýkání gumy, kouření, přecházení po místnosti aj.) **nikdy.**

Domnívám se, že přesnějších výsledků by se dosáhlo podrobnějším zkoumáním. Při mých návštěvách základních škol při předávání dotazníků mi totiž bylo mnohokrát řečeno od vedení i samotných učitelů, že jim je téma (stres a syndrom vyhoření) blízké a v žertu slibovali samé negativní výsledky.

**1.hypotéza se nepotvrdila.**

**2. hypotéza:** I přes podobné podmínky, za jakých působí učitel na 1.stupni ZŠ ve třídě, je míra podléhání stresovým faktorům u vyučujícího nestejná.

Podobnými podmínkami mám na mysli např. třídu běžné ZŠ, kde učitel vyučuje většinu předmětů v jedné místnosti jednu kmenovou třídu, rozmístění učebny je velmi podobné (vpředu tabule, stůl učitele, ve zbytku místnosti lavice žáků – většinou v řadách), věk žáků se pohybuje (až na výjimky) od 6 do 11 let a jiné další aspekty.

Dotazníky byly rozdány na libereckých základních školách (viz. příloha 1) vyjma zvláštní a speciální. Základní podmínky tak byly splněny. Výsledky tabulek č.1a – č.12a ukazují přehledně intenzitu stresové zátěže rozdělenou i podle počtu odučených let. Vzhledem k tomu, že i v rámci skupiny (kterou tvoří učitelé s určitou dobou praxe), je spektrum odpovědí nestejné, to znamená, že je zastoupeno více odpovědí (např. tabulka č.7a – odpovědi učitelů s praxí 1 – 5 let: do své práce vkládám příliš velké emoce - 2x velmi často, 2x často, 6x občas, 3x zřídka, 1 nikdy), se lze domnívat, že i přes podobné podmínky, za jakých působí učitel na 1.stupni ZŠ ve třídě, je míra podléhání stresovým faktorům u vyučujícího nestejná.

Domnívám se, že je to dáno individuální odolností učitele proti působícím stresorům, které může mít i velmi podobné prostředí odlišné (např. kolektiv žáků, kolegyně, vedení aj.)

### **2. hypotéza se potvrdila.**

**3. hypotéza:** Domnívám se, že ačkoli stresové faktory předcházejí syndromu vyhoření, nemusí se syndrom ani u velmi stresovaných osob projevit.

Ani tato hypotéza se prováděným výzkumem nedala přesně potvrdit, ani vyvrátit. V odevzdaných dotaznících jsem neshledala žádného respondenta, který by svými odpověďmi prokazoval velké projevy stresovanosti (na většinu otázek č.1 – č.12 by odpovídal „velmi často“ nebo „často“). V takovém případě jsem tedy nemohla ani provést průzkum, do jaké míry se u něj projevují příznaky syndromu vyhoření.

Domnívám se, že i tato hypotéza by se mohla potvrdit na základě podrobnějšího výzkumu s větším množstvím zařazených dotazů.

### **3.hypotéza se nepotvrdila**

**4. hypotéza:** Míra vyhoření u učitelů na 1.stupni ZŠ je závislá na době jejich praxe v oboru.

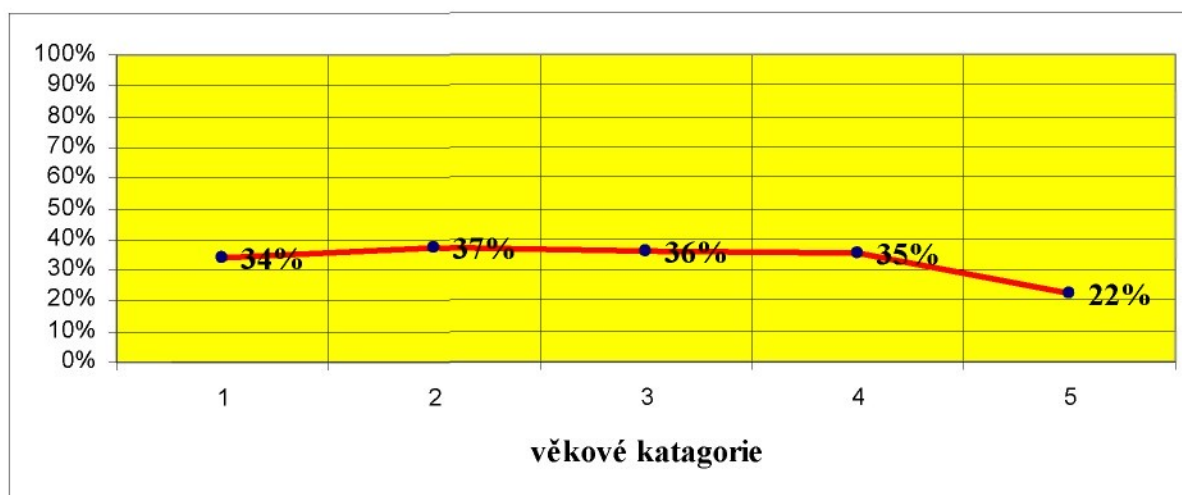
Pro účely potvrzení nebo vyvrácení této hypotézy je vytvořena tabulka č.22. V té jsou zastoupeny výsledky (v %) vždy 2 kategorií (odpovědi z tabulek č.14a – 20a), na základě kterých by se dalo uvažovat o největší míře podléhání syndromu vyhoření (ot.č. 14 a č.15 kategorie „zřídka“ a „nikdy“, ot.č. 16 – 20 kategorie „velmi často“ a „často“).

Poslední sloupec pak vyjadřuje průměr (vyjádřený v %) všech hodnot ze skupiny (podle délky praxe).

| délka praxe |   | otázka |      |      |      |      |      |      | procentuelní průměr |
|-------------|---|--------|------|------|------|------|------|------|---------------------|
|             |   | č.14   | č.15 | č.16 | č.17 | č.18 | č.19 | č.20 |                     |
| 1-5         | 1 | 86%    | 86%  | 0%   | 14%  | 7%   | 29%  | 14%  | 34%                 |
| 6-10        | 2 | 53%    | 80%  | 0%   | 46%  | 0%   | 67%  | 7%   | 37%                 |
| 11-20       | 3 | 85%    | 79%  | 0%   | 18%  | 0%   | 46%  | 21%  | 36%                 |
| 21-30       | 4 | 55%    | 80%  | 0%   | 25%  | 10%  | 50%  | 20%  | 35%                 |
| 31-43       | 5 | 50%    | 100% | 0%   | 0%   | 0%   | 0%   | 0%   | 22%                 |

tabulka č.22

Graf č. 22 zaznamenává procentuelní průměr všech pěti kategorií (podle délky praxe).



graf č.22

Pozn. V tabulce č.22 jsou žlutě zvýrazněny nejvyšší hodnoty (v %) v dané otázce.

Z grafu č.22 je nyní patrný mírný posun v míře podléhání syndromu vyhoření v závislosti na délce praxe. Ačkoliv si jsou výsledky hodnotově velmi podobné, je tu znatelný posun od začínajících učitelů po kolegy s mnohaletou praxí.

Dalo by se usuzovat, že učitel mezi 6 a 10 lety praxe začíná ztrácet počáteční ideály, které začátek jeho pedagogického působení provázely, zároveň ale nemá potřebnou praxi, aby se s takovou situací vyrovnal. Naopak jeho starší kolega s mnohaletými zkušenostmi je již na školní prostředí dokonale adaptovaný, faktorům, které vedou k syndromu vyhoření podléhá méně.

Přestože rozdíly hodnot výsledků se příliš neliší, je z grafu č.22 přesto zřejmé, že míra vyhoření u učitelů na 1.stupni je závislá na době jejich praxe v oboru.

**4.hypotéza byla výzkumem potvrzena.**

## Závěr

V mé diplomové práci se zabývám problematikou stresu a syndromu vyhoření u učitelů na 1.stupni základních škol. Výzkum práce zjišťoval jednotlivé projevy stresovanosti v oblasti fyziologické, emoční a behaviorální, a také u syndromu vyhoření. Ukázalo se, že tyto projevy nejsou ve většině výsledcích u učitelů tak alarmující, jak jsem se před psaním této práce mylně domnívala, mnohé odpovědi mě kladně překvapily.

Teoretická část byla věnována teoretickému zvládnutí problematiky stresu a syndromu vyhoření, se zřetelem na stres u učitelů na 1.stupni základních škol. Věnovala jsem základním otázkám vzniku stresu a syndromu vyhoření, příčinám, projevům a dopadům na osobnost člověka. Shledala jsem, že přestože na knižním trhu nechybí problematika stresu, méně už je zastoupena literatura zabývající se syndromem vyhoření. Jaký má stres vliv na učitele má na trhu místo jen minimální a o problematice učitelů na 1.stupni ZŠ se nepíše vůbec. Taktéž i o projevech či dopadech syndromu vyhoření.

Pokusila jsem se tedy o souvislost teorie na praktických příkladech, jak se sama domnívám, že by mohla nastat. Uvědomuji si, že to nejsou příklady nikterak podložené.

V mé práci jsem nevěnovala pozornost problematice prevence či nápravy dopadu stresovanosti (syndromu vyhoření). Domnívám se, že na tak velkou kapitolu bych zde neměla potřebný prostor, abych ji kvalitně obsáhla, protože se jedná o problém, kterému by se mohla věnovat jiná, celá práce.

V praktické části popisuji realizaci mého výzkumu, stanovené hypotézy, které ověřuji a výsledky výzkumu vyhodnocuji. Výzkum jsem prováděla v Liberci na dvaceti základních školách u učitelů na 1.stupni. Věnoval se intenzitě projevů zažívaného stresu ve fyziologické, emoční, behaviorální rovině a také míře příznaků syndromu vyhoření. Cílem výzkumu bylo rovněž zjištění hlavních stresorů a motivačních činitelů v učitelské profesi.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé svůj stres nadměrně neprojevují ani v jedné ze zkoumaných oblastí (fyziologické, emoční, behaviorální). Příznaky syndromu vyhoření zaznamenaly mnohem větší intenzitu, ale opět nebyly v celkové většině nikterak alarmující sou intenzitou. Učitelé sice častěji necítí odpovídající uznání, ale přestože se z ní ve většině příliš často neradují, pouští se do ní s nasazením a o ukončení profese hromadně neuvažují.

Zajímavé bylo i poznání nejzastoupenějších stresorů (nekázeň a agresivita dětí, spolupráce s rodiči, vlastní práce učitele a vše co s ní souvisí) a motivačních činitelů (samotná práce s dětmi, její kreativita).

Je tedy zřejmé, že ačkoliv na učitele na 1. stupni působí hodně mnohotvárných stresorů z různých oblastí, má tato práce díky svým specifikám určitou jedinečnost, pro kterou učitelé v zaměstnávání setrvávají i přesto, že se z něj ne vždy radují. Je to pocit osobní důležitosti v systému, který předává základní vědomosti, dovednosti a návyky dětem, jež jsou svým věkem tvárné pro osobní rozvoj. Uznání asi nepřichází hned a každý den, ale o to je dětská radost, která je učiteli nejcennější odměnou, o to hodnotnější, vzácnější a stojí za vynaložené pedagogické úsilí.

## Použitá literatura

- CHARLY, C. *Jak zvládat stres*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-465-6.
- COMBY, B. *Stres pod kontrolou*. Praha: X-Egem, Nova, 1997. ISBN 80-7199-024-8.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HENNIG, C.; KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.
- HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele 1*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-70-82-739-4
- KEBZA, V.; ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-429-X.
- MÍČEK, L.; ZEMAN, V. *Učitel a stress*. Opava: Vade mecum, 1997. ISBN 80-86041-25-5.
- POTTEROVÁ, B.A. *Jak se bránit pracovnímu vyčerpání*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-211-3.
- RENAUDOVÁ, J. *Stres*. Praha: Práce, 1993. ISBN 80-208-0297-5.
- RHEINWALDOVÁ, E. *Dejte shohem distresu*. Praha : Scarabeus, 1995. ISBN 80-85901-07-2.
- SCHMIDBAUER, W. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-312-9.
- SCHREIBER, V. *Lidský stress*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0240-5.
- ŠVINGALOVÁ, D. *Stres v učitelské profesi*. Liberec: Technická univerzita, 1999. ISBN 80-7083-382-3.
- UMLAUF, K.; VALANSKÁ, Z. *(Ne)přítel stres*. České Budějovice : Nakladatelství "DT", 1991. ISBN 80-02-00945-2.
- VODÁČKOVÁ, D. a kol. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2002. 80-7178-696-9.
- Zvládání stresu*. Praha : Státní zdravotní ústav, 1997. Poradny zdravého životního stylu. ISBN 80-7071-042-X.

## Internet:

<http://www.dchltm.cz>

## **Seznam příloh:**

**Příloha č.1:** Seznam základních škol, které se zúčastnily výzkumu

**Příloha č.2:** Dotazník

**Příloha č.3:** Obodovaný dotazník

**Příloha č.4:** Osvědčení o absolvování odborného kurzu „Prevence vyhoření a stresu“

**Příloha č.1: Seznam základních škol, které se zúčastnily výzkumu**

## **Příloha č.2: Dotazník**

Dobrý den,

jsem studentka závěrečného ročníku TUL Pedagogické fakulty, kde studuji obor učitelství pro 1.stupeň ZŠ. Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma „Stres a syndrom vyhoření u učitelů 1.stupně ZŠ“. Její součástí bude i dotazník, který Vám tu předkládám s prosbou o jeho pravdivé vyplnění. Údaje, které z něho vyplynou, ve své práci uveřejním a vůči Vaší osobě zůstanou anonymní.

Děkuji za Vámi věnovaný čas mé prosbě!

Zuzana Bartoníčková

*Zaškrtněte, prosím, vždy jednu Vámi vybranou možnost (křížkem).*

počet odučených let (včetně letošního): \_\_\_\_\_

|                                                                                                                                        | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1) Zažívám pocity jako bušení srdce, pocení dlaní, sucho v krku.                                                                       |             |       |       |        |       |
| 2) Mívám pocity svalového napětí (např. v šíji, svírání rukou).                                                                        |             |       |       |        |       |
| 3) Mám bolesti hlavy, napětí či bolesti žaludku.                                                                                       |             |       |       |        |       |
| 4) Cítím se unavený/á, fyzicky vyčerpaný/á.                                                                                            |             |       |       |        |       |
| 5) Do své práce se pouštím s plným nasazením.                                                                                          |             |       |       |        |       |
| 6) Má práce není náležitě oceněna, nepocituji její odpovídající uznání.                                                                |             |       |       |        |       |
| 7) Do své práce vkládám příliš velké emoce (např. nervozitu, nesoustředěnost, „zapálení“ pro práci, starostlivost, pocity viny apod.). |             |       |       |        |       |
| 8) Přemýšlím o ukončení učitelské profese.                                                                                             |             |       |       |        |       |
| 9) Po příchodu z vyučovací hodiny či ze školy cítím potřebu plakat, pláču.                                                             |             |       |       |        |       |
| 10) Při práci jsem netrpělivý/á, zapomnětlivý/á, nesoustředěný/á (např. přehlédnu chybu).                                              |             |       |       |        |       |
| 11) K udržení pořádku ve třídě používám hněv, zvyšování hlasu.                                                                         |             |       |       |        |       |
| 12) Mám sklon k nutkavým zlovykům (žvýkání gumy, kouření, přecházení po místnosti aj.)                                                 |             |       |       |        |       |

13) Pojmenujte 3 situace, které v práci opakovaně zažíváte jako stresové:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

|                                                                                          |  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 14) Ze své práce se raduji.                                                              |  |  |  |  |  |
| 15) Mám chuť pomáhat problémovým žákům.                                                  |  |  |  |  |  |
| 16) Po příchodu ze zaměstnání se vyjadřuji posměšně o svých žácích nebo jejich rodičích. |  |  |  |  |  |
| 17) Své práci jsem obětoval/a své koníčky.                                               |  |  |  |  |  |
| 18) Práce pro žáky se mi zdá bezúčelná, nevím, proč se namáhat.                          |  |  |  |  |  |
| 19) Náplň mého zaměstnání mi dělá starosti i v době volna.                               |  |  |  |  |  |
| 20) Mám potíže se spánkem (usínáním), protože myslím na starosti v práci.                |  |  |  |  |  |

21) Co se Vám na Vaší práci líbí nejvíce? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Příloha č.3: Obodovaný dotazník**

|                                                                                                                                        | velmi často | často | občas | zřídka | nikdy |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|-------|--------|-------|
| 1) Zažívám pocity jako bušení srdce, pocení dlaní, sucho v krku.                                                                       | 5           | 4     | 3     | 2      | 1     |
| 2) Mívám pocity svalového napětí (např. v šíji, svírání rukou).                                                                        | 5           | 4     | 3     | 2      | 1     |
| 3) Mám bolesti hlavy, napětí či bolesti žaludku.                                                                                       | 5           | 4     | 3     | 2      | 1     |
| 4) Cítím se unavený/á, fyzicky vyčerpaný/á.                                                                                            | 5           | 4     | 3     | 2      | 1     |
| 5) Do své práce se pouštím s plným nasazením.                                                                                          | 5           | 4     | 3     | 2      | 1     |
| 6) Má práce není náležitě oceněna, nepociťuji její odpovídající uznání.                                                                | 5           | 4     | 3     | 2      | 1     |
| 7) Do své práce vkládám příliš velké emoce (např. nervozitu, nesoustředěnost, „zapálení“ pro práci, starostlivost, pocity viny apod.). | 5           | 4     | 3     | 2      | 1     |
| 8) Přemýšlím o ukončení učitelské profese.                                                                                             | 5           | 4     | 3     | 2      | 1     |
| 9) Po příchodu z vyučovací hodiny či ze školy cítím potřebu plakat, pláču.                                                             | 5           | 4     | 3     | 2      | 1     |
| 10) Při práci jsem netrpělivý/á, zapomnětlivý/á, nesoustředěný/á (např. přehlédnu chybu).                                              | 5           | 4     | 3     | 2      | 1     |
| 11) K udržení pořádku ve třídě používám hněv, zvyšování hlasu.                                                                         | 5           | 4     | 3     | 2      | 1     |
| 12) Mám sklon k nutkavým zlovykům (žvýkání gumy, kouření, přecházení po místnosti aj.)                                                 | 5           | 4     | 3     | 2      | 1     |

13) Pojmenujte 3 situace, které v práci opakovaně zažíváte jako stresové:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

|                                                                                          |   |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 14) Ze své práce se raduji.                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15) Mám chuť pomáhat problémovým žákům.                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16) Po příchodu ze zaměstnání se vyjadřuji posměšně o svých žácích nebo jejich rodičích. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17) Své práci jsem obětoval/a své koníčky.                                               | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18) Práce pro žáky se mi zdá bezúčelná, nevím, proč se namáhat.                          | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19) Náplň mého zaměstnání mi dělá starosti i v době volna.                               | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20) Mám potíže se spánkem (usínáním), protože myslím na starosti v práci.                | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

21) Co se Vám na Vaší práci líbí nejvíce? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Příloha č.4:** Osvědčení o absolvování odborného kurzu „Prevence vyhoření a stresu“

### Seznam základních škol zřizovaných Statutárním městem Liberec

| Název, adresa                                                                | Telefon/e-mail                                                        | Ředitel                                                      | zaměření                 |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------|
| ZŠ, Liberec, ul. 5 května 64/49, příspěvková organizace, Liberec 1, 460 01   | 485105631/zabojnikova@zsSkveten.cz                                    | Mgr. Zábojníková Hana                                        | plavání                  |
| ZŠ, Liberec, Lesní 575/12, příspěvková organizace, Liberec 1, 460 01         | 482710670<br>sekretariat@zssles.edulib.cz                             | Mgr. Dvořák Jiří                                             | přírodní vědy            |
| ZŠ, Liberec, Vrchlického 262/17, příspěvková organizace, Liberec 13, 460 14  | 485123615<br>sef@vrchlickeho.cz                                       | Mgr. Regner Milan                                            | počítače                 |
| ZŠ, Liberec, nám. Míru 212/2, příspěvková organizace, Liberec 14, 460 14     | 485121252<br>zs10@volny.cz                                            | Mgr. Milena Kučerová,<br>statut.zástupce                     | výtvarná výchova         |
| ZŠ, Liberec, Švermova 114/38, příspěvková organizace, Liberec 10, 460 10     | 485151255<br>zs12@volny.cz                                            | Mgr. Jarnila Hegrová                                         |                          |
| ZŠ, Liberec, Barviřská 38/6, příspěvková organizace, Liberec 3, 460 01       | 485108790<br>zs15.lbc@volny.cz                                        | Mgr. Kuželka Míloslav                                        | sportovní - kopaná       |
| ZŠ, Liberec, U Školy 222/7, příspěvková organizace, Liberec 7, 460 07        | 485150113<br>zs16@volny.cz                                            | PaedDr. Nový Jiří                                            | sportovní – lední hokej  |
| ZŠ, Liberec, Česká 354, příspěvková organizace, Liberec 25, 463 12           | 485130357<br>22@zs-vesec.cz                                           | Mgr. Jiroušek Josef                                          |                          |
| ZŠ Liberec, Na Perštýně 404/44, příspěvková organizace, Liberec 4, 460 01    | 485104615<br>zs23.lbc@volny.cz                                        | Mgr. Paclt Jiří                                              |                          |
| ZŠ, Liberec, Sokolovská 328, příspěvková organizace, Liberec 13, 460 14      | 485123557<br>skola@zssokol.cz                                         | Mgr. Moravcová Ludmila                                       | výtvarná výchova         |
| ZŠ, Liberec, Broumovská 847/7, příspěvková organizace, Liberec 6, 460 01     | 482710876<br>zs29@volny.cz                                            | PaedDr. Bůta Vladimír                                        | 3 dyslektické třídy      |
| ZŠ, Liberec, Aloisina výšina 642, příspěvková organizace, Liberec 15, 460 15 | 482751233, 602839153<br>info@zs-kunraticka.cz                         | Mgr. Vykoukal Jaroslav                                       |                          |
| ZŠ, Liberec, Dobrášova 851/5, příspěvková organizace, Liberec 6, 460 06      | 485132956<br>zs39@volny.cz                                            | Mgr. Svatoš Ivo                                              | sportovní - atletika     |
| ZŠ U Soudu 369/8, příspěvková organizace, Liberec 2, 460 01                  | 485108417<br>zs02@volny.cz                                            | Mgr. Milan Rambousek                                         | 8 dyslektických tříd     |
| ZŠ, Liberec, Kaplického 384, příspěvková organizace, Liberec 23, 463 12      | 485134626<br>485149054<br>zs04@volny.cz                               | Mgr. Kulichová Vladimíra                                     |                          |
| ZŠ, Liberec, Ještědská 354/88, příspěvková organizace, Liberec 8, 460 08     | 482770445<br>485152077<br>zs07@volny.cz                               | Mgr. Medvedíková Jitka                                       | sportovní – zimní sporty |
| ZŠ, Liberec, Na Žižkově 101/9, příspěvková organizace, Liberec 6, 460 06     | 485131114<br>zs09@volny.cz                                            | Mgr. Mullerová Jana                                          |                          |
| ZŠ, Liberec, Na Výběžku 118, příspěvková organizace, Liberec 15, 460 15      | 482750719<br>skola@zsharcov.cz                                        | Mgr. Menšíková Miluše                                        |                          |
| ZŠ, Liberec, Husova 142/44, příspěvková organizace, Liberec 5, 460 01        | 485104412<br>zs14.husova.lbc@zskola.cz                                | Mgr. Reindlová Blanka                                        | rozšířená výuka jazyků   |
| ZŠ, Liberec, Křížanská 80, příspěvková organizace, Liberec 20, 460 10        | 482712603<br>485150642<br>zs18@volny.cz<br>485159017<br>zs28@volny.cz | Mgr. Slováková Eva<br><br>vedoucí odl. prac. Yvona Molnářová |                          |
| Odloučené pracoviště:<br>ZŠ Liberec, Heřmáňková 95, Liberec 33, 460          |                                                                       |                                                              |                          |

