



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Připravenost studentů vyrovnat se s rizikem syndromu vyhoření v pedagogické praxi

Vypracovala: Bc. Petra Šestáková
Vedoucí práce: PhDr. Filip Abramčuk, Ph.D.

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Ve Křemži, dne 26. 3. 2015

.....
Podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat panu PhDr. Filipu Abramčukovi, PhD. za odborné vedení mé diplomové práce, za pomoc, rady a věcné připomínky při jejím zpracování.

Anotace

Diplomová práce má charakter teoreticko-empirický. Teoreticky pojednává o syndromu vyhoření a jeho vlivu na okolí. Empirická část byla realizována za pomoci dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 69 respondentů převážně z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Hlavním cílem výzkumu je zmapovat postoje studentů ohledně připravenosti setkat se ve školské praxi se syndromem vyhoření a shromáždit informace ohledně předpokládané reakce na tuto situaci.

Vyhodnocená data, získaná pomocí volných odpovědí a škál, jsou prezentována v četnostních tabulkách. Přibližují nám přednosti a nedostatky, které pociťují studenti před začátkem své učitelské kariéry, a které mohou ovlivnit jejich profesní vývoj, popř. cestu k vyhoření. Z výsledků vyplývá, že teoretická znalost problematiky je na velmi dobré úrovni. Většina studentů se domnívá, že si uvědomuje, co syndrom vyhoření obnáší, a že by při setkání se s tímto problémem věděli, co mají dělat a kde hledat pomoc.

Klíčová slova: syndrom vyhoření, pomáhající profese, začínající učitel, seberozvoj, sebepoznání

Annotation

This dissertation is based on a theoretical and empirical synthesis. It offers a theoretical discussion of the burnout syndrome and its influences on surroundings, while the empirical part is performed through questionnaire research, where 69 respondents took part mainly from the University of South Bohemia in České Budějovice.

The primary aim of this investigation is to illuminate attitudes of students regarding their readiness to face the burnout syndrome in school conditions and to collect information in regards to their reaction to this situation.

The evaluated data, gained through the use of open questions, is represented in the charts. It investigates the advantages and disadvantages that the students feel before the start of their career and which can affect their career growth; or their way to failure. It is apparent from the results that the theoretical knowledge of the problematic issues are on a very good level. Most students believe, that they are well aware of what the burnout syndrome is about and that in case of it happening, they would know how to deal with it and where to look for help.

Key words: burnout syndrome, helping career, a teacher beginner, self-growth, self-acknowledgement.

Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretická část	9
1.1 Objasnění genderového postoje	9
1.2 Výchova a vzdělávání	10
1.3 Syndrom vyhoření.....	10
1.3.1 Definice.....	10
1.3.2 Stavy podobné syndromu vyhoření	12
1.3.3 Vznik syndromu vyhoření	13
1.3.4 Riziková povolání.....	13
1.4 Příčiny vzniku syndromu vyhoření	15
1.4.1 Stres a jiné zdroje zátěže učitelů.....	15
1.4.2 Autorita učitele, nekázeň žáků.....	16
1.4.3 Pedagogické dovednosti	17
1.4.4 Společnost.....	18
1.4.5 Motivace	20
1.4.6 Smysl práce.....	21
1.4.7 Objektivní příčiny vzniku syndromu vyhoření.....	21
1.4.8 Subjektivní příčiny vzniku syndromu vyhoření.....	22
1.4.9 Obecné shrnutí o příčinách stresu/syndromu vyhoření.....	24
1.5 Příznaky syndromu vyhoření	25
1.6 Vyrovnávání se s potížemi povolání	25
1.7 Stádia syndromu vyhoření.....	26
1.8 Vliv syndromu vyhoření na okolí	27
1.8.1 Vliv na kolegy.....	27
1.8.2 Vliv na rodinu	28
1.8.3 Vliv na děti.....	29
1.9 Pomáhající profese	29
1.9.1 Co je pomáhající profese	29
1.9.2 Pedagog jako pomáhající pracovník	32
1.10 Začínající učitel	33
1.10.1 Nedostatky a obtíže v práci začínajícího učitele.....	35
1.10.2 Pozitiva učitelského povolání	37
1.11 Kompetence	38
1.12 Současný stav na vysokých školách	40
1.13 Konkrétní studium učitelství	42

1.13.1	Bakalářské studium.....	43
1.13.2	Navazující magisterské studium.....	45
2	Empirická část.....	48
2.1	Výzkumný problém, cíle práce	48
2.2	Výzkumné otázky.....	48
2.3	Aplikovaná metoda	48
2.3.1	Typ výzkumu	48
2.3.2	Metoda sběru dat, metoda zpracování a analýzy dat	48
2.3.3	Výzkumný vzorek.....	49
2.3.4	Výsledky výzkumu	50
3	Diskuze	62
	Závěr	72
	Seznam literatury	73
	Elektronické zdroje	74
	Seznam zkratk	77
	Seznam grafů	78
	Seznam tabulek	78
	Seznam příloh	79

Úvod

Syndrom vyhoření, stále častěji používaný pod anglickým názvem burnout syndrom, je duševní stav, o kterém bylo napsáno již velké množství publikací a prací. Většina z nich dodržuje klasické schéma. Teoretická část mé diplomové práce se částečně přibližuje tomuto uspořádání. Věnuje se hlavním příčinám, kvůli kterým syndrom vyhoření vzniká, následně se zaměřuje na nejtypičtější projevy a fáze tohoto stavu.

Stěžejní je pro tuto práci zkoumání, jak jsou studenti končících ročníků připraveni setkat se se syndromem vyhoření ve své učitelské praxi. Více se tedy věnuje vlivu syndromu vyhoření na okolí a také pohledu do profese jako takové. Vymezuje tento dnes nadužívaný pojem od ostatních psychických a fyzických stavů. Zaměřuje se na pomáhající profese, konkrétně na učitelství, přičemž je kladen důraz na začínajícího učitele, převážně na pozitiva a negativa jeho práce v oboru. Dotýká se problematiky výchovy a vzdělávání, a to nejen žáků, ale i budoucích učitelů. Zabývá se především přínosem vzdělávání pro studenty v rámci pedagogicko-psychologické vybavenosti na budoucí povolání.

Empirická část je realizována dotazníkovým šetřením, které si klade za úkol zjistit, jak se studenti považují za připravené setkat se se syndromem vyhoření ve své učitelské profesi. Obecně se zaměřuje na vývoj studentů během studia na vysoké škole v oblasti dovedností, které budou moci ve svém budoucím povolání využít.

Přínos své diplomové práce vidím v její empirické části, díky které by mohla být nazírána jako náhled na přípravu budoucího učitele z pohledu samotného studenta, popř. absolventa, který stojí na prahu učitelské kariéry a chystá se udělat svůj první krok. A právě odhalení nedostatků, nebo potvrzení správného přístupu univerzity ze strany studentů, může pomoci nasměrovat tento krok takovým směrem, aby nevedl po cestě k vyhoření.

1 Teoretická část

1.1 Objasnění genderového postoje

Na začátek této kapitoly, jakož i práce obecně, považuji za nutné zdůraznit, že se čtenář často bude setkávat s pojmy *mladý učitel*, *začínající učitel*, *pedagog*... Zmiňování profesí v mužském rodě nemá žádný hlubší význam a vybrala jsem si jej snad jen kvůli zvyku. Dle mého názoru v širší společnosti stále přetrvává trend převládajícího mužského rodu a i já jsem jím poznamenána. Troufám si tvrdit, že všechny feministky by se za tato slova proti mně vzbouřily, a tak bych chtěla zároveň upozornit na to, že za každým pojmem *začínající*; *mladý učitel* se zároveň skrývá pojem *začínající*; *mladá učitelka*. Slovo *pedagog* lze pak libovolně zaměňovat za slovo *pedagožka*. Právě tento termín se dle mých zkušeností v rámci pedagogického vzdělání do společnosti zatím vžil nejméně.

Jsem si však zároveň vědoma paradoxu, který se pojmenováním v mužském rodě konkrétně u tohoto povolání objevuje. Dle výzkumu z roku 2008 (Křížková, Sloboda, 2009) je zaměstnání učitelky ZŠ a MŠ třetí nejčastější v populaci mezi ženami. Na prvních dvou místech nalezneme administrativní pracovnice a zdravotní sestry. Naopak v seznamu nejčastějších zaměstnání u mužů se tato profese nedostala ani do první desítky. Převažují manuální práce, první místa obsadili technici, zámečníci a řidiči motorových vozidel. Počet učitelek na základních školách (34 156) mnohonásobně převyšoval počet učitelů (5 948). Je zajímavé sledovat i počty učitelek v mateřských školách (14 261) oproti nízkému počtu učitelů (20).

Nejsem zastánce dodržování klasických genderových rolí (pojem *gender* (rod) souvisí se sociální identitou muže a ženy, tzn. konkrétně se společenskými rozdíly a specifickými rolemi. Pisár (2008) považuje za důležité nezaměňovat tento pojem s *pohlavím*, které se váže pouze na biologické a fyziologicko-anatomické rozdíly), ani žena bojující za všech okolností za přechylování každého slova v ženskou podobu. Píši jen dle zažitých vzorců a nepovažuji za nutné duplikovat názvy odlišující se pouze rodem.

1.2 Výchova a vzdělávání

Tato diplomová práce nejednou operuje s pojmy *vzdělání* a *výchova*. Jelikož jde o pojmy veřejností běžně užívané, neměl by být s jejich laickou definicí problém. Pro ucelení si však dovoluji věnovat následující řádky odborné definici.

Pojmy *výchova* a *vzdělávání* se v pedagogické teorii často používají souběžně. Průcha (2006) se domnívá, že se jedná o pojmy úzce propojené, avšak si je vědom toho, že vzdělání představuje velmi specifickou činnost, která se s výchovou nekryje.

Pod pojmem *výchova* si Průcha představuje zprostředkování vzorců a norem chování, hygienických návyků, komunikačních vzorců a podobných věcí. Zjednodušeně a výstižně lze říci, že výchova „...*je považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti*“ (Průcha, 2006, s. 16). Pařízek (1992) tento pojem definuje obdobně. Dodává, že jeho podstatou je formování vztahu k přírodě, společnosti a sobě samému.

Vše potřebné vnímá jedinec již od nejtělejšího věku, z čehož vyplývá, že se tak děje z počátku hlavně v rámci rodiny. Výchova je považována za nejdůležitější prvek socializace. Vzdělání pak jako výsledek výchovy.

Pojem *vzdělání* je definován, jako „*proces záměrného osvojování si poznatků, postojů, dovedností..., které probíhá v rámci školního vyučování*“ (Průcha, 2006, s. 17).

Tímto způsobem lze však pracovat jen v rovině teoretické. V praxi je zcela nemožné tyto dva prvky od sebe oddělit. Učitel působí v roli vzdělavatele a zároveň vychovatele. A právě z tohoto důvodu, vyjádřit onu neoddělitelnost a vzájemnou propojenost, byl v pedagogice zaveden termín *výchovně-vzdělávací proces*.

1.3 Syndrom vyhoření

1.3.1 Definice

Hawkins a Shohet (2004) se domnívají, že se termín *vyhoření* stal v posledních letech velmi nadužívaný. Definují jej jako období toho, co starší generace nazývala *nervy*, mladší pak *depresi*. Uznávají však, že ať tak či tak, jedná se vždy o dlouhodobý proces, jehož první stopy lze hledat již v samotné osobnosti, popř. v počátcích kariéry jedince. Proto trvají na tom, že je třeba se tímto stavem zabývat ještě dříve, než k němu dojde – převážně sledovat příznaky stresu a zajistit si takový aktivní život naplněný smysluplnými a příjemnými aktivitami, který se postará pozitivní stav naší mysli.

Zelinková popisuje tento stav následovně: „*Syndrom vyhoření lze popsat jako duševní stav, který se často objevuje u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Tento stav se ohlašuje celou řadou symptomů: člověk se celkově cítí špatně, je citově, tělesně a duševně unavený. Má pocity bezmocnosti a beznaděje, nemá chuť do práce, ani radost ze života. Vyhoření není většinou důsledkem izolovaných traumatických zážitků, ale objevuje se jako plazivé psychické vyčerpání*“ (1998 in Vašutová, 2004, s. 45).

O deset let mladší definice z Velkého psychologického slovníku je mírně rozpracovanější a tudíž i detailnější. „*Syndrom vyhoření – angl. burnout syndrome – syndrom, který se projevuje po letech terénní, emočně vyčerpávající práce se ztrátou profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí a týká se zejména tzv. pomáhajících profesí; spojen se ztrátou činnosti a poslání, s pocity zklamání, hořkosti; ztráta zájmu o práci, nastupuje každodenní stereotyp, rutina, snaha přežít a nemít problémy; obranou proti vyhoření je víra ve smysl poslání, vědomí potřebnosti i toho, že je vždy možný další rozvoj; pomáhá duševní hygiena, relaxace, supervize*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 575).

Tento pojem jako poprvé použil H. Freudenberger jako označení pro jev, který již v psychologii měl své místo (Bártová, 2011). Vyhoření ovšem není nemoc, dle Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace se jedná o doplňkovou kategorii diagnóz. S touto diagnózou bychom se odškodnění u zdravotní pojišťovny dožadovali marně.

V souvislosti se syndromem vyhoření se také můžeme setkat s pojmem *syndrom pomocníka*. O tomto Schmidbauerovo pojmu se Géringová (2011) domnívá, že je příbuzný se syndromem vyhoření a že v něm můžeme hledat právě kořeny vyhoření. Jako syndrom pomocníka označuje opakující se příznaky v chování a prožívání pomáhajících. Tyto příznaky v určité míře pomáhajícího poškozují a ovlivňují jeho výkony v profesi. Na první pohled se jeví jako nesouvisející. Mezi jeho projevy patří například neschopnost vyjádřit vlastní pocity a potřeby, obtíže v intimních vztazích, neschopnost přiznání si vlastních slabých stránek, emocionálních problémů. Převažuje kontrolované chování zaměřené na perfektní výkon a neschopnost chápat hranici mezi osobním a pracovním životem. Pracovník je spolehlivý, obětavý a svědomitý vůči okolí, ale neveselý, mrzutý a nemilosrdný vůči sobě samému. Pomáhání se tak stává jakousi obranou, kdy se pomáhající zabývá druhými a ne sám sebou.

1.3.2 Stav podobné syndromu vyhoření

Není neobvyklé, že laická veřejnost zaměňuje burnout syndrom s jinými stavy, nejčastěji se jedná o (Křivohlavý, 1998):

- **stres** (distres) – je důležité zaměřit se na míru zaujatosti prací, nadšením. Jen tehdy je možné, aby stres přerostl v syndrom vyhoření. Ne každý stresový stav se překlene ve vyčerpání
- **deprese** – propuká často u intenzivně pracujících lidí (stejně jako SV), ale také u lidí, pracujících s malým nasazením. Deprese může doprovázet syndrom vyhoření.
- **únava** – jedná se o stav vyskytující se i jako projev SV, blíží se však více k fyzické námaze (nápravou a „léčbou“ je zde odpočinek), únava může být chápána i pozitivně (např. po sportovních výkonech), čemuž u SV rozhodně není.
- **odcizení** – projevuje se nedostatkem zájmu okolí. Pocity odcizení jsou pozorovatelné i u SV, a to však až v poslední fázi syndromu.

Ve své novější publikaci (Křivohlavý, 2012) zastává názor, že tento výčet není úplný, a pro lepší ilustraci doplňuje další dva stavy, které se za určitých okolností dají se syndromem vyhoření lehce zaměnit.

- **pesimismus** – člověk, stále více se ocitající v procesu vyhořívání má často podobné pocity, jako ten, který je pesimistický. Pesimista se však od vyhořívajícího odlišuje tím, že je v něm zakotvená představa, že si za vše může sám a že neexistuje cesty zpět. Z odborného hlediska je to však nesmysl, jelikož pesimismus nemůže být způsobován vlastní aktivitou či pasivitou, ale prostředím, které člověku nedává možnost určitou situaci řešit a změnit. U vyhoření je právě pasivita tím nejsilnějším motorem, který s propuknutím syndromu vede.
- **existenciální neuróza** – člověk trpící tímto stavem není schopen věřit v důležitost a užitečnost čehokoli, k čemu má nějaké přičinění. Jedná se o existenciální beznaděj, kdy lidé nemají pro co žít, ztrácí smysluplnost života. S tímto pocitem se u syndromu vyhoření setkáváme až na konci. Za začátku je jedinec plný elánu a smysluplnost jeho práce je hnací silou k jeho výkonům.

Nutno připustit, že je těžké vymezit přesné linie mezi vyhořením, depresí, stresem, pracovním vyčerpáním...zvláště, když se pojmem *syndrom vyhoření* označuje kdejaký problém a postupem času se tak stává nadužívaným (Schmidbauer, 2008).

1.3.3 Vznik syndromu vyhoření

To, že syndrom vyhoření vůbec existuje, je zakotveno v nás samých, jelikož jedinec je nastaven tak, aby věřil ve smysluplnost svého života (Bártová, 2011). Tento stav je totiž odpovědí organismu na jeho přetěžování. Jedná se o bod, kdy jedinec již není schopen odolávat stresu, stresory již překročily únosnou míru.

Stejně jako Rush (2003) považují za velmi zajímavé, že příklad syndromu vyhoření můžeme najít již v Bibli. V Exodu je popisován příběh Mojžíše, který trávil veškerý svůj čas tím, že se zabýval svým lidem, řešil jejich problémy a stížnosti. Mojžíš tedy sloužil nejen jako zprostředkovatel Božího mínění, ale také jako politický vůdce. V době, kdy měl být izraelský lid zatracen (pro uctívání jiného modly), jej pro svou lásku k němu před Bohem obhájil a uchránil. Tento cílevědomý a schopný vůdce však dospěl až na konec svých fyzických, duševních i emocionálních sil. Když si lidé přišli stěžovat, že jich chybí maso, obořil se na Boha a žádal zatracení. Své rozhodnutí argumentoval slovy: „...*Nemohu sám unést všechno tento lid, je to nad mé síly. Když se mnou chceš takto jednat, raději mě zabij, jestliže jsem u tebe našel milost, abych se nemusel dívat na svoje trápení*“ (Rush, 2003, s. 10). Modlářské uctívání byl Mojžíš schopen přehlédnout, ale porušení příkázání za nějaký čas už ne. Tak velká se s ním udála změna.

Stejným způsobem bychom mohli vnímat i slova Eliášova: „*Mám toho dost*“ (Rush, 2003, s. 48). Dle autora publikace se jedná o tři slova, ke kterým postupem času dospěje každý vyhořelý jedinec.

1.3.4 Riziková povolání

Syndromem vyhoření jsou obecně nejvíce ohroženi lidé, kteří jsou sami k sobě až příliš tvrdí a neustále o sobě pochybují (Kallwass, 2007). Jedním z rizikových faktorů může být například o strach ze selhání, kdy má dotyčný obavy, že není schopen zvládnout nároky na něj kladené. Mezi další se nepochybně řadí i nervozita, stres a také představa, že jedinec musí za všech okolností fungovat tak, jako kdyby se nic nestalo. Strach ze ztráty uznání okolí je pro něj leckdy až příliš silný.

Křivohlavý nabízí ve své publikaci (1998) přehled, který nám vypovídá o tom, u koho se příznaky syndromu vyhoření nejčastěji projevují.

Jedná se o lidi, kteří:

- byli zpočátku velmi nadšeni tím, co dělali, postupem času však nadšení vyprchalo
- na sebe kladou příliš vysoké požadavky
- pracují nad své možnosti
- chtějí vše dělat nejlépe, jsou odpovědní a pečliví
- jsou workoholiky
- kteří se ve svém osobním životě potýkají s problémy, neumějí adekvátně uspořádat svůj časový harmonogram a zařadit do něj odpovídající odpočinek. (Leckdy se lidé klidu dokonce obávají, nechtějí se zastavit a pohlédnout do očí svému problému. Kallwass, 2007)
- žijící v těžkém/negativním prostředí (konflikty, zdravotní postižení v rodině...)
- kteří nemají vybudované asertivní chování a neumějí říkat „ne“
- kteří jen dávají, aniž by přijímali
- kteří pracují jako pomáhající pracovníci a často se setkávají s neúspěchy
- kteří jsou posedlí soupeřením, fobiemi či touhou po penězích.

Zaměřím-li se konkrétně na jednotlivé profese, které patří mezi nejvíce ohrožené, co se týče syndromu vyhoření, musím na prvních místech jmenovat lékaře, zdravotní sestry, psychiatry a učitele. Mezi další, mnohdy opomíjené ohrožené profese patří (Hawkins, Shohet, 2004) administrativní pracovníci, asistenti právníků, manažeři, uklízeči, dozorcí, zaměstnanci středisek pro volný čas, kuchaři, matrikáři evidující úmrtí, lidé pracující ve střediscích na ohledání zesnulých, zaměstnanci pohřebního centra, drop-inu, na linkách důvěry.

Naopak snížené riziko SV je zaznamenáno u lidí, kteří (Švingalová, 2006):

- mají sociální oporu (na pracovišti i v soukromém životě)
- jsou asertivní
- jsou schopní organizovat si svůj čas – ve svém harmonogramu si najdou čas i na odpočinek
- mají možnost ovlivnit atraktivnost a pestrost svého zaměstnání
- jsou pozitivně naladěni po emoční stránce a disponují přiměřenou sebedůvěrou
- jsou vrozeně odolní vůči stresu.

1.4 Příčiny vzniku syndromu vyhoření

1.4.1 Stres a jiné zdroje zátěže učitelů

Jednou z příčin syndromu vyhoření je bezesporu stres. Vyhledáme-li definici stresu ve Velkém psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2010, s. 555), dozvíme se, že stres je definován jako „*fyziologická odpověď organismu na nadměrnou zátěž neúnikového druhu, která vede ke stresové reakci; liší se od reakce, v níž zátěž může být vyřešena únikovým mechanismem...*“. Působení stresoru, čili „*činitele vnějšího prostředí, jehož dopad na organismus vyvolá stresovou reakci; mezi nejvýznamnější stresory patří hlad, podvýživa, uvědomovaná bída, hluk, konflikty a traumatické životní události*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 556) podmiňuje vznik stresové reakce – „*poruchu, která vzniká jako odpověď na výjimečnou tělesnou nebo duševní zátěž*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 486). Tento stav většinou odezní během několika hodin, popř. dnů.

Je však důležité připomenout, že není třeba chápat stres jen v negativním slova smyslu (*distres*). Pod pojmem *eustres* se totiž nachází stres, který působí kladně (Bártová, 2011). V souvislosti se syndromem vyhoření se však dále budu věnovat pouze *distresu*.

Tento stav je doprovázen řadou příznaků. Jejich množství je celá řada, zmiňuji proto jen některé, jako je podrážděnost, vysychání v ústech, problémy se spánkem, pocit slabosti, potíže s rozhodováním, nezájem o řešení opravdových problémů, problémy s lidmi, žáky, náhlá změna obvyklého chování, kdy se z dobrého pracovníka stává nedbalý. Neméně častá je také snížená koncentrace, motivace, deprese a podrážděnost. Přenést se přes tyto situace vyžaduje od jedince nejen osobní sílu a schopnost vyrovnat se s těžkými životními situacemi, ale také určité teoretické poznatky, jakou strategii při odbourávání stresu použít. Vynaložené úsilí pak jistě stojí zato. Jedince se minimálně vyhne stresovým reakcím jako je úzkost, nemoc nebo vyhoření (Hawkins, Shohet, 2004), v lepším případě si zachrání lásku k profesi, pro kterou se dříve rozhodl.

Z hlediska zdravotního stavu pracují učitelé často pod stresem, který je jedním z rizikových faktorů kardiovaskulárních onemocnění. V důsledku psychické zátěže a vyčerpání organismu je jen krůček od syndromu vyhoření. Dle Hawkinse a Shoheta (2004) je tento jev častěji pozorovatelný u mladších učitelů, kteří nejsou dostatečně připraveni psychickou zátěží v této míře oproti svým starším kolegům.

Dalšími obtížemi mohou být bolesti hlavy, zažívací potíže, nespavost, závratě, únava, zhoršení fyzické kondice a snížení pracovní výkonnosti (Vašutová, 2004). Co se týče fyzické zátěže, učitelé ji nehodnotí jako nadprůměrně zátěžovou (Průcha, 2002), avšak

udávají, že mnohdy cítí fyzickou únavu. Velmi vysoká je taktéž hlasová zátěž – poškozování hlasivek nadměrným zvyšováním hlasu nebo nedodržením hlasové hygieny může u učitele vyvolat závažné hlasové problémy. Foniatr Vohradník nachází hlavní důvod v „*naprosto nedostatečné hlasové výchově pedagogů*“ (in Průcha, 2002, s. 66).

Jak již bylo v úvodu zmíněno, učitelství na základní škole je povolání, v němž můžeme pozorovat značný stupeň feminizace. Považuji tedy za příhodné zmínit, že dopady stresu se nerůzní jen podle typu osobnosti, odolnosti jedince a množství a kvality motivátorů, odlišné dopady stresu můžeme pozorovat i na jednotlivých pohlavích, jak je uvádí Bártová (2011). Dle autorky ženy inklinují k pasivitě a depresi, jakožto reakci na stres. Deprese se u žen projevuje dvakrát častěji než u mužů. Pocit slabosti a nutkání pláče se u nich objevuje častěji než u mužů, dále pak pocit přetížení a využívání v pracovním životě nad rámec jejich povinností. Problémem mnoha žen je hledání chyb v sobě, i když se leckdy vyskytuje v jejich okolí. Dle autorky je častým jevem, který můžeme vypozorovat to, že se ženy snaží být úspěšné na více liniích svého života. Jedná se o práci, umocněnou tím, když žena působí ve vedoucím postavení, a dále o domácnost, kde chce na plný úvazek zastávat svou mateřskou roli a zároveň být silnou oporou svému partnerovi. Tento stav snad vyplývá z požadavku větší aktivity u žen, než u mužů.

Reakce mužů při stresu bývá spíše agresivní, jejich jednání pak hyperaktivní. Oproti útěku k emocím se zaměřují na konkrétní problém. Oblast hledání chyb je převážně v jejich okolí, než ve svém nitru.

1.4.2 Autorita učitele, nekázeň žáků

Průcha si ve své publikaci (2006) pokládá z hlediska možných cest k syndromu vyhoření důležitou otázkou, a to: jak velká je psychická zátěž, která se objevuje při vykonávání učitelské profese? Odpovědí mu je to, že psychická zátěž značně vzrůstá, a to hlavně z důvodu zvýšení nekázně a agresivity žáků, která jde ruku v ruce s poklesem autority učitele, která může být způsobena například i přístupem rodiče k učiteli, škole či vzdělávání vůbec.

Podle Pařízka (1992) je autorita nezbytný předpoklad úspěšné výchovy. Považuje ji za součást učitelské profese a definuje ji jako pravomoc nebo dobrovolné uznání a přijetí vedoucí úlohy pedagoga. Detailnější význam slova nám může poskytnout Slovník spisovného jazyka českého. Ten definuje autoritu jako *všeobecně uznávanou vážnost, úctu, váhu, moc; rozhodující vliv* (Havránek, 2011). Pařízek dále upozorňuje na zaměňování autority s oblibou. Jako důležité faktory pro získání autority uvádí znalost předmětu,

pedagogické dovednosti, osobní vlastnosti, vztah učitele k předmětu a žákům, veřejné uznání učitele a jeho vystupování.

1.4.3 Pedagogické dovednosti

Je pravděpodobné, že člověk disponující pedagogickými dovednostmi obstojí v pedagogické praxi snáz než jedinec, který jimi neoplývá. Nabytí, nabývání a rozvoj pedagogických dovedností jsou základním předpokladem jak být v učitelské praxi úspěšný.

Kyriacou (2004) definuje pedagogické dovednosti jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení. Rozlišuje tři důležité prvky dovedností: vědomosti (poznatky z daného oboru, přehled metod, faktory ovlivňující vyučování...), rozhodování (v rámci přípravy na vyučovací hodinu, při hodině samotné) a činnost (chování učitele, jehož cílem je pomáhat žákům s učením).

Základním úkolem pedagogických dovedností je co nejefektivněji dosahovat výukových cílů, formulovaných prostřednictvím toho, co se mají žáci naučit. Konkrétněji se jedná o všechny krátkodobé a okamžité problémy, které je nutno řešit v rámci výchovně vzdělávacího procesu.

Kyriacou dále píše o tom, jak je velmi těžké určit základní pedagogické dovednosti. Své tvrzení dokládá na příkladu, kdy se zabývá velmi obecnou dovedností (jak připravit vyučovací jednotku), naproti tomu se věnuje konkrétní otázce, jak dlouhou dobu zvolit, čekáme-li na žákovu odpověď na určitou otázku. Sami můžeme posoudit, že rozsah mezi těmito dvěma dovednostmi je více než široký. Na základě materiálů vzniklých v Londýně však zmiňuje typický seznam klíčových dovedností. Patří mezi ně:

- odborné znalosti
- umění znalosti předat žákům a vhodně je motivovat
- příprava hodiny, plánování
- organizace vyučování
- kladení otázek, vedení diskuze -> efektivní komunikace
- udržování kázně v hodinách
- vzhled učebny; učební pomůcky
- osobní vztahy
- využití času
- hodnocení studijních výsledků žáků a evaluace vlastního vyučování.

Pokud učitel postrádá pedagogické dovednosti, nebo je nemá dostatečně rozvinuty a zakotveny, může to být důvod ztráty zájmu o vykonávanou práci (jelikož právě seznam

výše jmenovaných dovedností předpokládá úspěšné vyučování), což může vést až k syndromu vyhoření. Tento proces funguje samozřejmě i opačným směrem. Oplývá-li jedinec dostatečně rozvinutými pedagogickými dovednostmi, je velmi pravděpodobné, že budou výsledky jeho práce uspokojující. Kladná evaluace a reflexe vlastní činnosti se následně odrazí v působení učitele ve třídě, což může být nápomocné v rámci udržování pozitivního klimatu a kázně ve skupině. Tento jev může mít pozitivní důsledek v hodnocení prospěchu žáků, což jistě kladně ovlivní učitele nejen při řízení výuky, ale také při její přípravě a plánování.

Právě plánování je jedním z těch náročnějších úkolů v práci pedagoga. Učitel si musí nejen vytvořit plán, v rámci kterého seznámí žáky s novými informacemi dle rozvrhu v ŠVP, ale zároveň musí při výstavbě hodiny dodržovat určité zásady, aby jeho výuka byla co možná nejefektivnější. Tyto didaktické zásady jsou vlastně pravidly, jak vyučovat s ohledem na tělesný a psychický vývoj žáka i na jeho psychologické zvláštnosti. Jedná se o zásadu názornosti, aktivity, uvědomělosti, spojování teorie s praxí, individuálního přístupu, přiměřenosti, trvalosti, soustavnosti a posloupnosti (Linharová, 2008).

1.4.4 Společnost

Dalším z velkého balíku stresorů může být například to, že nejen škola jako celek, ale i učitel jako její zástupce je neustále pod drobnohledem společnosti. Je posuzován, podrobován kritice jak žáky, tak jejich rodiči, ale i širším okolím. A právě to je klíčem ke znehodnocování učitelské profese a podrážení vlastního sebevědomí učitele (Průcha, 2002).

Čím nižší je věk žáků, se kterými učitel pracuje, tím více je jeho práce někdy bohužel nejen laickou veřejností podhodnocována. Nemotivující jsou pro pedagogy jistě i názory, že učitelsví nepatří mezi náročné profese vyžadující specializované znalosti. Náročnost je často spatřována pouze ve schopnosti zvládnout kázeň žáků ve třídě (Vašutová, 2004).

To, že učitelé mají skvělou práci právě díky tomu, že jejich pracovní doba je krátká, je častý názor neucitelské veřejnosti. Průměrná týdenní pracovní doba českých učitelů na 2. stupni základní školy je podle Průchy 44,7 hodiny. Samotné vyučování představuje pouze 1/3 z činností, které je učitel nucen vykonávat. Další třetinu zahrnují činnosti související s vyučováním (příprava na vyučování, opravy testů, doučování, dozor...), poslední částí jsou činnosti, které jsou převážně mimoškolní – spolupráce s rodiči, veřejná činnost, zájmové kroužky, sebevzdělávání...

Učitel bývá pod tlakem, protože (Vašutová, 2004):

- se ocitá pod neustálým tlakem společnosti, jelikož je to jeden z hlavních činitelů, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání budoucí generace
- jeho práce zahrnuje komunikaci s lidmi z různých vrstev společnosti, různých věkových kategorií, ke kterým zaujímá různé postoje. Jedná se o žáky, rodiče žáků, kolegy, vedení školy, jakož i širší společnost jako je stát. Jednotlivé prvky se v průběhu učitelovy kariéry proměňují a vyvíjí.
- zastoupení žen v učitelské profesi je převažující. Pro muže – učitele může být fakt, že působí ve značně feminizovaném prostředí, demotivující či ponižující. Učitelský plat je muži považován za nedostačující k obživě rodiny. Žena – učitelka si může připadat degradována, jelikož zastává práci, která „není hodna muže“. Jejich motivem pro práci učitelky základní školy většinou bývá touha práce s dětmi.

Podle Krykorkové et al. (2010) je výrazným problémem to, že učitelé často stojí před otázkou, do jaké míry by měli přebírat odpovědnost za žáky a do jaké míry mají právo angažovat se v řešení problémů. Tato otázka často zůstává nezodpovězena. Zvolí-li učitel cestu pomoci, stává se součástí řešení žákova problému, vynakládá na něj svou energii, zapojuje city a emoce a v neposlední řadě se připravuje o svůj čas. V případě, že vše skončí neúspěchem, dostává se učitel na takzvaně „tenký led“, jelikož zklamání nad nezvládnutým úkolem a veškerá vynaložená snaha, energie a čas přicházejí vniveč. Odtud může být u některých učitelů jen malý krůček k syndromu vyhoření. Otázkami podpory se zabývá například Kopřiva, který učitelům radí různé způsoby pomoci (in Krykorková et al., 2010). Pomoc stylem instrukce (učitel dává žákovi návod k určitému typu jednání: zákaz, příkaz, rada, doporučení...), komentáře (objasnění příčin obtíží a různé způsoby nazírání na ně), kladení otázek (umožňuje vidět problém z různých úhlů pohledu a v souvislostech), resonance (základ aktivního naslouchání, při kterém učitel zrcadlí nebo opakuje to, co žák říká).

Jako problematická je projevuje také konfliktnost role, co se týče přístupu učitele k žákovi (Průcha, 2002). Na jedné straně je od učitele vyžadováno, aby byl žákovi přítelem a získal si v něm důvěru, na základě čehož by se měl stát rovnocenným partnerem a rádcem nejen v rámci školních obtíží žáka, na straně druhé je po něm vyžadováno, aby u žáků zajišťoval kázeň, byl pro ně autoritou, která se musí poslouchat, vyšetřoval a následně i trestal jejich přestupky.

1.4.5 Motivace

Jednou z příčin může být také pocit učitele, že ve své práci selhává z důvodu, že se žáci na jeho předmět neučí, popř. netěší. Pokud se objeví propast mezi vynaloženým úsilím pedagoga a negativním postojem žáků ke vzdělávání, jsou podmínky pro vznik SV celkem rychle na světě (Vašutová, 2004). Tento faktor je do určité míry ovlivněn tím, jak žáci daný předmět vnímají. Rozdílný vztah si žáci vybudují k tělesné výchově a jeho učiteli, než k českému jazyku nebo matematice. Zde by se měl učitel nejspíše zaměřit na otázku motivace, která probíhá z jeho strany. Je to jedna z možností, kde lze nalézt chybu. „*Učitel může motivovat žáka různými způsoby, měl by však při tom využívat jeho motivační předpoklady; nedělá-li to, je efekt jeho působení minimální, případně negativní*“ (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 115). Nevhodně zvolená motivace může vést právě ke ztrátě zájmu o předmět, což může být pro učitele dalším z kroků k nastartování syndromu vyhoření. Bohužel není výjimkou, že se chyba nachází na straně žáků. Stále častěji se setkáváme s tím, že se žáci nechťejí učit, jsou stále více neukázněni, leckdy až agresivní jak vůči spolužákům, tak vůči učiteli (Vašutová, 2004). Může se stát, že učitel postupem času ztrácí iluze, se kterými kdysi do tohoto povolání nastupoval, jelikož jeho snažení přichází vniveč, a ani o inovace, ke kterým jej vedla vysoká škola, nejeví žáci zájem. Bohužel situace zachází někdy až tak daleko, že i samotný učitel je demotivovaný. Výzkum Šimíčkové-Čížkové totiž dokazuje, že právě práce s dětmi je na předních místech motivace a zdrojů pozitiv v rámci učitelské profese, a není se ani čemu divit. Mezi další pozitiva z prvních míst výsledkové tabulky šetření patří prázdniny, pracovní doba, seberealizace, kreativita a učení (2010).

Hawkins (1986 in Hawkins, Shohet, 2004) zmiňuje cestu k vyhoření, kterou většina literatury opomíjí. Jedná se o apatii a ztrátu zájmu, která se objevuje poté, když se učitelé v průběhu své profesní dráhy přestanou vzdělávat, vyvíjet. Spoléhají na vzorce chování, které se jim do té doby osvědčili a neustále dokola je aplikují, někdy v pouze v nepatrně pozměněné verzi dle změny situace. V této situaci doporučuje hlavně preventivní přístup a neustálý rozvoj osobnosti po celou dobu jeho kariéry.

1.4.6 Smysl práce

Jednou ze skupin lidí ohrožených syndromem vyhoření jsou ti, kteří se ke svému zaměstnání staví jako k jedinému smyslu života. U jedinců, kteří si ve svém životě vytyčují více opěrných bodů, jako jsou například kamarádi, rodina, zájmová činnost, není tak těžké najít si způsob odreagování a možnosti, kde načerpat novou energii (Novák, 2014).

1.4.7 Objektívni příčiny vzniku syndromu vyhoření

Vnější vlivy působí na kteroukoliv pracovní činnost. V následujících bodech se budu věnovat objektivním determinantům, které nejvíce ovlivňují povolání učitele. Do této skupiny patří (Pařízek, 1992):

1) ekonomické, politické a kulturní prostředí společnosti

- tyto vlivy bezprostředně určují pracovní úkol učitele, protože učitel vůči žákům vystupuje jako představitel společnosti. Zprostředkovaně tak učí žáky se společností komunikovat.

2) společenská komunita

- pod tímto pojmem si lze představit obec, město, tradice, sociální složení... Učitel je ovlivňován např. názory rodičů, žáků a ostatních občanů nebo prestiží školy. Je neustále pod drobnohledem společnosti, kterou je posuzován a podrobován kritice. Společenská komunita působí nejen na pracovní morálku učitele, ale také na jeho soukromý život, obzvláště, jedná-li se o menší vesnici nebo obec. Dá se tedy říci, že si společnost klade etické požadavky na chování učitele jak v rámci školy, tak i mimo ni.

3) rodinné prostředí pracovníka a jeho osobní život

- tento činitel vytváří významné podmínky pro soustředění na práci. Jedná se zejména o materiální a časové možnosti. To znamená, zda je platové ohodnocení učitele natolik dostačující, aby si nemusel shánět ještě vedlejší výdělečnou činnost, která by mu umožnila dostatečné popř. kvalitnější zajištění domácnosti. Dále se jedná o péči o děti nebo o domácnost. Důležitou roli hraje také vnímání jeho povolání v rodinném prostředí. Je-li přijímáno a chápáno, nebo zatracováno.

4) podmínky pracovního zařazení na pracovišti

- v rámci této kategorie můžeme jmenovat zejména:
 - o způsob a styl řízení (tzn. ovlivnění výkonu povolání Rámcovým vzdělávacím programem, učebnicemi, klasifikačním řádem, pracovním řádem a dalšími dokumenty, kterými se učitel musí řídit. Volnost a samostatnost učitele je tak

do jisté míry omezená. Zavádějící je také fakt, že na všechny tyto dokumenty působí rychle se měnící faktory reality, se kterými se učitel setkává dennodenně.)

- organizaci práce (jedná se o míru samostatnosti a odpovědnosti za třídu nebo skupinu žáků, zejména za jejich výsledky, které závisí především na organizaci učiva ve vyučovací hodině, tzn. na jejím plánování, vlastní realizaci a evaluaci)
- hodnocení práce (zde můžeme uvažovat nad vícero typy hodnocení. Jedná se o vlastní hodnocení, které provádí učitel sám, dále pak hodnocení ostatními kolegy na pracovišti, hodnocení ředitelem, školní inspekcí, veřejností, rodiči, žáky...)
- vybavení pracoviště (pod tímto pojmem má autor na mysli základní vybavení školy, které učitelé vytváří základní podmínky pro přípravu na vyučování)
- vnější pracovní podmínky (uspořádání učeben, osvětlení, výběr barev použitých v prostorách školy, množství žáků ve třídě, ruch...)

Všechny tyto determinanty specificky podmiňují úspěšnost činnosti učitele. Považuji za důležité podotknout, že z přehledu vyplívá náročnost učitelského povolání.

1.4.8 Subjektivní příčiny vzniku syndromu vyhoření

Jako protipól objektivních faktorů existují faktory subjektivní, které v ovlivňování povolání učitele hrají nemálo důležitou roli. Jedná se o všechny stránky, které jsou podmíněné osobou konkrétního učitele (Pařízek 1992). Jedná se o způsobilost v rámci jednotlivých oblastí.

1) odborná způsobilost

- Pařízek píše o odborné způsobilosti dvojího typu. Jednak o předmětné, která zahrnuje veškeré dovednosti v rámci ovládnutí předmětu (předmětů), které má učitel vyučovat, dále pak odbornou způsobilost pedagogickou. Pod tímto pojmem si můžeme představit um, jak danou látku naučit druhé.

2) výkonová způsobilost

- tato kategorie je ovlivněna zejména fyzickou, psychickou a emocionální odolností vůči zátěži a stresu. Vliv na ni mají také podmínky práce, tzn. počet žáků ve třídě nebo individuální zvláštnosti žáků.

3) osobnostní způsobilost

- za osobnostní způsobilost se považuje míra shody mezi osobnostními stránkami pracovníka a požadavky, které klade učitelská profese – jde např. o zralost, vůli, rozumové schopnosti, charakter, introvertní nebo extrovertní zaměření jedince...

4) společenská způsobilost

- do jaké míry se učitel zvládne identifikovat s požadavky, které vyplývají z jeho sociální funkce. Výrazným činitelem v této oblasti jsou sociální zkušenosti učitele.

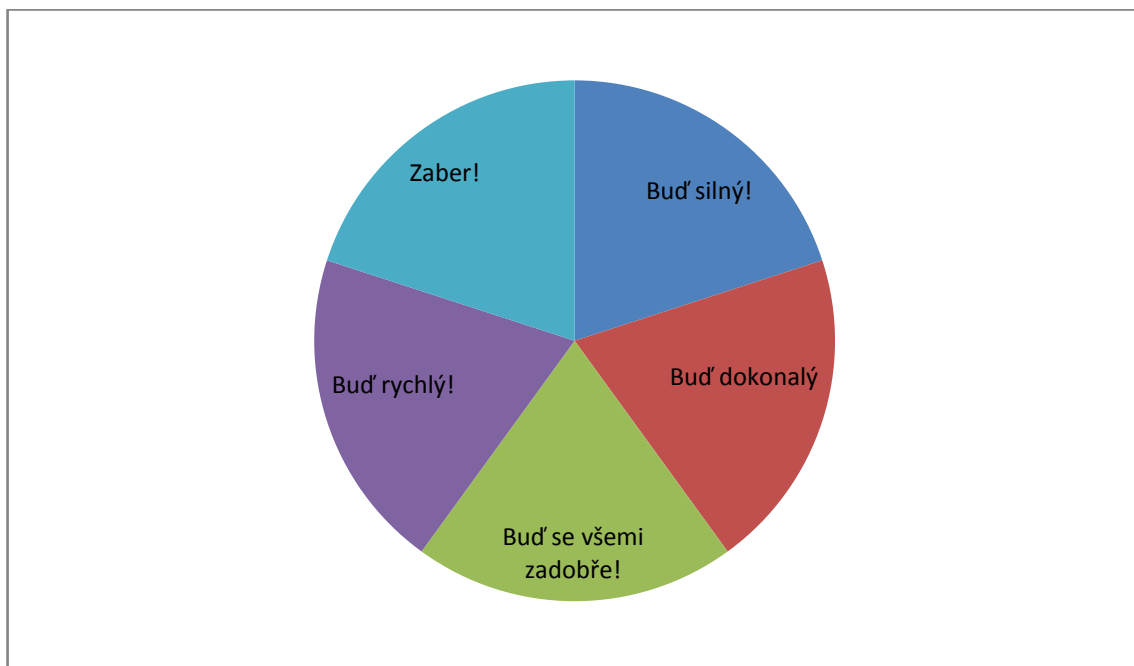
5) motivační způsobilost

- poslední bod zahrnuje především zájem o vyučovaný předmět. Chuť poznatky dále předávat a neustále se vzdělávat v daném oboru.

Jednotlivé subjektivní determinanty se v průběhu doby mění (např. klesá zájem o práci, opadá počáteční euforie vs. vzrůstá radost z povolání...).

V běžném životě však nemůžeme objektivní a subjektivní determinanty striktně oddělovat, jelikož na profesionálním vyčerpání se podílejí obě složky. Příčiny vyčerpání nacházíme jak v konkrétní osobě (která není dostatečně zralá či vzdělaná pro své povolání), tak v okolí (jedná se o konflikty s pracovníky, špatnou komunikaci...) (Sillamy, 2001).

Stock (2010) nabízí schéma pěti motivátorů, které bez našeho vědomí existují již od dětství v naší mysli, a ze kterých si nevědomě vytváříme jakási pravidla, kterými řídíme svůj život.



Graf 1: Motivátory

Jako obraný prostředek definuje tzv. dovolení (ve smyslu dovolení úlevy dítěti, které je motivováno výše uvedenými frázemi). Považuje za vhodné připomenout si je, jelikož mnozí lidé na ně zapomínají:

Motivátor	Dovolení
Buď silný!	Buď otevřený a mluv o svých přáních! (Nebát se požádat o pomoc, vyjádřit své pocity či si je nechat pro sebe.)
Buď dokonalý!	Jsi skvělý takový, jaký si! (Chybovat je lidské, pořád se neomlouvej a buď shovívavý k chybám ostatních.)
Buď se všemi zadobře!	Zaměř se také na sebe! (Nezapomínej na své potřeby, řeš věci tak, jak to vyhovuje tobě.)
Buď rychlý!	Nepospíchej! (Nic ti neuteče, vezmi si tolik času, kolik potřebuješ.)
Zaber!	Zůstaň v klidu! (Pečlivě plánuj, nesoustřeď se jenom na výkon, užij si svou práci.)

Tab. 1: Motivátory

1.4.9 Obecné shrnutí o příčinách stresu/syndromu vyhoření

Dle Henniga a Kellera (1996) lze obecně říci, že mezi individuální fyzické příčiny patří nedostatek odolnosti vůči stresu a nezdravý způsob života (nadváha, nedostatek pohybu, kouření, nadměrná konzumace alkoholu...). Mezi další příčiny pak nesprávné institucionální zařízení – problematika nedostatku prostor, osvětlení, vysoká hladina hluku, špatné vnitřní klima. K vyhoření učitelů přispívají konflikty s agresivními žáky, narušená komunikace mezi kolegy, nulová či mizivá podpora učitele ze strany vedení školy, minimální možnosti profesionálního růstu a s tím i růstu platového ohodnocení, nedostatečná příprava učitelů z hlediska psychologie, ignorace skutečných potřeb z reálného života na základní škole.

Na základě výzkumu z roku 1999 – 2003, který prováděla Vašutová (2004) můžeme dokonce i vymezit to, co učitelé sami považují za zdroje největší zátěže:

- neúspěšné jednání s rodiči, neshody, stížnosti
- konflikt s vedením školy
- perfektně připravená hodina, jejíž realizace neprobíhala dle představ učitele
- stížnosti žáků, konflikty s nimi.

1.5 Příznaky syndromu vyhoření

Zaměříme-li se na symptomy syndromu vyhoření, můžeme je kategorizovat do několika oblastí (Hennig, Keller, 1996) – duševní, citová, tělesná, sociální rovina. Celkově lze říci, že jedinec podléhá pocitu fyzického, psychického a emocionálního vyčerpání.

Duševní rovina – učitel vnímá své vlastní schopnosti negativně, vytváří si negativní postoj k lidem, se kterými v rámci svého povolání jedinec přichází do styku (v případě učitele se jedná o žáky, rodiče a kolegy), negativně hodnotí působení školy, ztrácí zájem o profesní problematiku, objevují se u něj problémy se soustředěním pozornosti, které jsou často kompenzovány úniky do fantazie.

Citová rovina – jedince cítí pocity sklíčenosti, bezmoci, sebelítosti, je zvýšeně popudlivý, nervózní, cítí nedostatek uznání okolí.

Tělesná rovina – příznaky, které zasílá tělo, jsou na první pohled nejzřetelnější. Prokazatelná je rychlá unavitelnost, zvýšená náchylnost k nemocem, obtíže se srdcem, dýcháním, zažíváním, bolesti hlavy, poruchy spánku, svalové napětí nebo vysoký krevní tlak.

Sociální rovina – jedinec nemá zájem angažovat se v rámci výchovných problémů, v pomoci problémovým žákům. Eliminuje kontakty s rodiči, žáky i kolegy. Identifikuje větší míru konfliktů v soukromé oblasti, ztrácí motivaci k práci, přípravě na vyučování.

1.6 Vyrovnávání se s potížemi povolání

O možnostech, jak se učitelé vyrovnávají s potížemi, které jejich povolání přináší, se můžeme dočíst v publikaci, kterou napsal Průcha (2002). Jedná se o (řazeno sestupně od nejčastějšího k méně častému způsobu):

- konzumaci léků na uklidnění
- kouření
- alkohol (většinou jako jednorázový prostředek)
- sportovní a zájmovou činnost
- úpravu režimu práce a odpočinku
- odbornou psychologickou pomoc.

Stocka (2010) popisuje 3 druhy reakcí, jak přistupovat k potížím: **Take it!** („*Smiř se s tím tak, jak to je!*“ – Pokud stresovou situaci vyhodnotíme jako snesitelnou, setrváváme v ní.), **Change it!** („*Změň to!*“ – Pokud je pro nás situace nadále nesnesitelná a my se považujeme za schopné se s ní vypořádat, měli bychom ji „vzít do vlastních

rukou“.), **Leave it!** („Vzdej to!“ – Pokud nesnesitelnou situaci ovlivnit nemůžeme, následuje rezignace a vystoupení z oné situace. Pokud není výstup možný, vracíme se zpět k prvnímu bodu: Take it!.) (Stocka, 2010, s. 75).

1.7 Stádia syndromu vyhoření

Pro někoho uklidňující, pro někoho alarmující je fakt, že doba, než dojde k opravdovému syndromu vyhoření, může být leckdy dlouhá i mnoho let (Hennig, Keller, 1996). Je potřeba si uvědomovat, že u sebe můžeme často pozorovat jeho jednotlivé znaky. Je třeba se naučit rozpoznávat příčiny stavu vyhoření. Tento proces probíhá v následujících fázích:

- 1) **Nadšení** – objevuje se především na začátku kariéry, kdy má učitel vysoké ambice, je plný ideálů a chce „změnit svět“.
- 2) **Stagnace** – učitel zjišťuje, že ne všechny své sny a ideály je schopen realizovat, dochází tudíž k přehodnocení systému. V této fázi dochází k tomu, že učitele začínají obtěžovat neustálé dotazy ze strany žáků, rodičů či vedení.
- 3) **Frustrace** – škola pro učitele představuje zklamání. Žáci jsou vnímáni negativně, stejně jako všechny jejich kázeňské přestupky, na které učitel reaguje často donucovacími prostředky.
- 4) **Apatie** – u učitele nastává stav, kdy nemá zájem účastnit se na aktivitách se školou spojených, vyhýbá se rozhovorům o škole, vykonává jen to, co je pro jeho práci nejdůležitější, vztah mezi ním a žákem je nepřátelský.
- 5) **Syndrom vyhoření** – jedná se o konečné stádium, kdy je dosaženo úplného vyčerpání.

Stejným způsobem jednotlivá stádia rozpracovává například i Stock (2010). Křivohlavý ve své publikaci (1998) kategorizuje stádia jinak. Uvedení těchto dvou pohledů nám dokazuje, že členění jednotlivých autorů se může lišit. Můžeme se setkat ale i s vícefázovými modely, které zahrnují např. 8 nebo i 12 stádií. Křivohlavý člení fáze následujícím způsobem:

- 1) **Nadšení**
- 2) **Přetížení**
- 3) **Napadání druhých lidí**
- 4) **Stavění se „proti všem“**

Jednotlivé stavy se dle Hartla a Hartlové projevují různými symptomy (in Švingalová, 2006). Označují fázi tak zvaného předchorobí, kdy jsme ještě plni optimismu a

velkých cílů. Jako symptomy prvního stádia zmiňuje to, že práce začíná ztrácet systém, v druhém stádiu se vyskytují typické neurotické symptomy doprovázené chaosem, ve třetím potom převládá pocit, že dotyčný „nic nemusí“.

Ať už si vytvoříme jakýkoliv počet fází, průběh je vždy stejný. Po počáteční fázi nadměrné angažovanosti, nepřipouštění si jakýchkoliv problémů a vidiny sebe sama jako někoho, pro koho je relaxace a odpočinek zbytečný luxus, přijde fáze propuknutí, kdy jedinec nemá sebemenší chuť pracovat osvědčenými postupy, a už vůbec ne vytvářet nějaké inovativní. Stejně tak jako motivace klesá i výkonnost, která jde ruku v ruce s nedostatkem koncentrace a tudíž i s vyšším rizikem možnosti dopustit se chyb. Psychický stav nezlepšují ani stále častěji se opakující fyzické obtíže. Se závěrečnou fází vyhoření se dle Schmidbauera (2008) nesetkáváme zas až tak často. Většinou se jedná o případy kompenzovaného vyhoření. Jedná se o zaměstnance, kteří navenek nepřiznávají jakýkoliv problém, práci vykonávají dle podmínek a svou ztrátu zájmu o povolání svádějí na různé vnější okolnosti, nejčastěji ze soukromého života. Právě tento postoj je jedním z nejvíce ohrožujících kolegy v rámci týmové spolupráce na pracovišti.

Postupem času se u člověka objevují 3 stránky syndromu. Jako první se dostaví emocionální vyčerpání, následované depersonalizací (odpoutání se od okolí, útek do samoty). V důsledku působení těchto dvou faktorů je negativně ovlivněna výkonnost – práce pro jedince pozbývá smyslu.

1.8 Vliv syndromu vyhoření na okolí

1.8.1 Vliv na kolegy

Jedinec zasažený syndromem vyhoření omezuje své kontakty s okolím, často se snaží vyhýbat diskusím spojených s pracovní náplní jeho dne. A právě tyto dva prvky jsou nápomocny k tomu, že se začíná vyčleňovat z pracovního kolektivu. Řečeno metaforicky se stává molekulou, která neprojevuje zájem být součástí atomu. Není proto divem, že atom je narušený a nefunguje tak, jak má, což vede ke zhoršení vztahů na pracovišti a vzniku stresujícího prostředí.

Jedinec, u něhož se objevují příznaky syndromu vyhoření, nebo u něhož tento stav již plně propuknul, mívá často nezanedbatelnou absenci, což vede ke kolísání počtu zaměstnanců, následnému zastupování v hodinách, které neodpovídají aprobačním předmětům zastupujících, což při dlouhodobém stavu může vést k přetěžování ostatních kolegů. Propast mezi zaměstnanci se ještě více zvětšuje, jejich vztahy jsou častěji náchylné

k narušení, jelikož nejsou utužovány. Jejich problémy jsou pak často potlačovány a odsunovány při nejmenším na druhou kolej (Bártová, 2011).

Negativní dopady syndromu vyhoření nemají vliv pouze na pracovní život, ale ovlivňují i ten soukromý a společenský.

1.8.2 Vliv na rodinu

Problematika dopadu syndromu vyhoření na rodinu spočívá především v tom, že jedinec nemá čas na to, aby si dovilil luxus „vypnout“ a přejít do relaxační fáze. Po příchodu ze zaměstnání dochází k tomu, že se promění jeho role a s tím i očekávání a požadavky na něj kladené. Ač se jedná o podmínky odlišné, svou náročností jsou často na stejné úrovni. Budeme-li mluvit opět v ženském rodě, stává se z ženy – učitelky náhle žena – matka, hospodyně, manželka..., která se ze stresujícího prostředí školy přesunula do (pro někoho) nemálo odlišného prostředí. Rodina může být zdrojem dobíjení energie, ale také zdrojem stresu – od rodiče se totiž očekává, že bude k dispozici pro své děti, ať už jeho fyzický nebo psychický stav bude jakýkoliv. V rodině si prostě nelze jen tak vzít dovolenou a od povinností si odpočinout.

Problém nastává v okamžiku, kdy žena přestane vykonávat úkony v domácnosti na stejné úrovni, jako dříve – tak, jak jsou na ně ostatní členové zvyklí. Je pochopitelné, že okamžitá akceptovatelnost poklesu činnosti, či kvality, s jakou jsou prováděny, není samozřejmá. Rodinní příslušníci postupem času pociťují změnu po psychické i po fyzické stránce, proměnu cílů... A právě v těchto okamžicích by měla rodina fungovat jako klidné místo s pozitivní atmosférou, do které se po náročném dni v práci budeme rádi vracet. Bohužel, při působení syndromu vyhoření se z tohoto dříve očekávaného místa může stát místo, které je jedním z pomyslného seznamu těch nejvíce ohrožených. Zde by své místo měly najít především tolerance, empatie a pochopení (Voráčková, 2011).

Neméně závažné jsou i ekonomické dopady, které se týkají především zameškaných dnů v zaměstnání, zvýšených výdajů ve zdravotnické sféře.

Bylo by tedy od rodinných příslušníků moudré, kdyby se snažili svého vyhořívajícího člena rodiny podpořit. Prokazovali mu lásku, neustále mu dávali najevo, že v něj nepřestávají věřit, zajímali se o jeho problémy, dávali mu najevo, že chybovat je lidské, a hlavně - nenutili ho k úspěchu a nepoučovali ho (Šubíková, 2009).

1.8.3 Vliv na děti

Děti, vychovávané a vzdělávané učitelem, který se nachází v procesu vyhasínání, jsou jednou ze skupin, která pocítí dopady tohoto stavu nejvíce. Učitel postrádá flexibilitu ve vzdělávání – nesnaží se optimalizovat výchovně-vzdělávací proces, což se projevuje na úrovni znalostí žáků, kázni a atmosféře ve třídě nebo sociální skupině... (Dytrtová, Krhutová, 2009). Kladný vztah k dětem se přetváří na negativní, který není těžké z pozice jedince sedícího v lavici vycítit, z pedagogického optimisty se stává pesimista. Na děti jsou kladeny často nesmyslné požadavky, objevují se konflikty v rámci autoritativního vnímání učitele, v jeho odpovědnosti za odváděnou práci (Křivohlavý, 2012). Učitel se pro žáky stává negativním vzorem, jelikož se mění v nespolehlivou osobou neplnící zadané úkoly, osobou, jejíž komunikativní schopnosti nejsou optimální pro nápodobu. Podmínky pro vzdělávání se pak nejeví jako příznivé a jedinec (učitel) se tak nachází v začarovaném kruhu, ze kterého je těžké uniknout.

1.9 Pomáhající profese

1.9.1 Co je pomáhající profese

Velký psychologický slovník definuje pomáhající profesi (angl. helping professions) jako „*souhrnný název pro profese, které se zaměřují na pomoc druhým; pomáhají řešit nesnáze, problémy, zdravotní potíže druhých lidí; používají k tomu metody a techniky jednotlivých profesí; patří sem lékařství, zejména psychiatrie, dále psychologie, sociální práce, speciální pedagogika, fyzioterapie, rehabilitace; společnými znaky jsou mimořádná psychická zátěž, odpovědnost a riziko pro vlastní duševní zdraví osob, které tyto profese vykonávají*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 445). V o rok novější publikaci (Géringová, 2011) nalezneme obsahově shodnou definici, která je pouze rozšířená o informaci o systému, který zahrnují pomáhající profese, čímž je myšlen pomáhající na jedné straně (učitel, lékař, kněz...) a ten, kterému je pomáháno na straně druhé (žák, klient, chovanec...).

Géringová (tamtéž) se domnívá, že je obecným míněním, že osobnost pomáhajícího má vliv na kvalitu práce nejen ve školství. Pomáhající pracovník by měl dle jejích zkušeností s dotazníky být ochotný, klidný, vlídný, vyrovnaný, zapálený pro činnost, empatický a měl by mít svou práci rád.

Dle Krykorkové et al.(2010) jsou pomáhající profese od poloviny minulého století na vzestupu. Zamýšlí se však nad tím, jestli je možné chápat učitelství jako pomáhající

profesi v aktuálním slova smyslu. Uvádí základní rysy pomáhající profese, jež jsou výsledkem shody odborníků:

- 1) Znalosti založené na teorii.
- 2) Podřízení profesionála zájmům a dobru klienta.
- 3) Právo formulovat autonomní soudy nezávislé na mimoprofesionální kontrole.

První bod obhájí tím, že je typický pro všechny profese, které vyžadují jakoukoliv dlouhodobou přípravu. S druhým bodem již zcela nesouhlasí. Píše, že o dobro žáka pečuje především ten, kdo je za něj právně zodpovědný, což v našem případě určitě není učitel. Zamýšlí se také nad tím, že problematika práv a povinností, stejně tak jako etiky není ve vztahu učitel – žák stále zcela dořešena a že je založena především na tradicích a zvyklostech. Kompatibilitu tohoto bodu tudíž nechává otevřenou. Bod číslo tři považuje z hlediska učitelství profese za specifický, jelikož její vyjma práce s právně nezpůsobilými klienty v jiných klientských profesích nenalezneme. V rámci třídy učitel působí jako plně autonomní, navenek však tuto vlastnost do jisté míry ztrácí. Reprezentuje totiž nejen své subjektivní přesvědčení, ale také názory školy, v širším slova smyslu dokonce obecné názory společnosti. Při výkonu svého povolání se tudíž musí neustále ohlížet na to, jak budou jeho výsledky nazírány „objednavatelem“ služby, jímž paradoxně nejsou subjekty, kterých se činnost přímo týká.

Má-li být učitel pomáhajícím pracovníkem, vyplývají pro něj pod vlivem této role určité požadavky, které by měl být schopen dodržovat. Krykorková nabízí výčet sestavený psychoterapeuty Vymětalem a Timulákem (in Krykorková, 2010).

Vymětalův seznam je poněkud kratší. Jedná se o:

- autenticitu, opravdovost
- bezpodmínečné přijetí, akceptaci klienta
- přesné empatické porozumění klientovi.

Oproti tomu Timulák se v rozpracování nároků pouští více do hloubky a zmiňuje devět následujících bodů:

- opravdovost (soulad ve vztahu s klientem a jeho pocity)
- otevřenost vůči klientovu vnitřnímu zážitkovému světu (vede ke snadnějšímu vyjadřování a vzájemnému porozumění)
- snaha empaticky porozumět klientovi (být citlivý a snažit se porozumět)
- skutečná snaha být nápomocen klientovi (pomoc je vždy na prvním místě)
- otevřenost změně (jak ze strany klienta, tak ze strany pracovníka/učitele)

- etická angažovanost ve vztahu s klientem (zaujetí postoje a zvážení vyřknutí hodnotícího postoje ve prospěch řešení situace)
- reflexe vlastního hodnotového žebříčku (přítomnost a možnost vzájemného ovlivnění)
- postoj pokory vůči vlastním omezením a vůči pohledu klienta na spolupráci a na pracovníka samotného (je třeba, aby pracovník sám sebe nevnímal jako neomylného. Měl by si umět připustit, že ne vždy je schopen klientovi pomoci v dostatečné míře a že ne vždy musí být jeho soudu a projevy bezvýhradně přijímány)
- snaha o soustředěné reflektování klientových problémů, vztahu ke klientovi a společné práce (jedná se převážně o vhodnost způsobu práce)

Mezi další obecné požadavky řadíme i fyzickou zdatnost a odolnost pracovníka (schopnost odolávat vysílení způsobenému vysokou angažovaností emocí). Důležitou dovedností proto je schopnost naslouchat řeči svého těla a jeho potřebám. Neoddiskutovatelným předpokladem jsou i dobré rozumové schopnosti umožňující jedinci neustálé získávání informací a práci s nimi, v neposlední řadě také emoční a sociální inteligence, která je podstatná pro pochopení vnitřního světa klienta. Spolehlivost a komunikační zdatnost, jako další požadavky, by měly být v práci učitele samozřejmostí. Schopnost naslouchat, interpretovat a komentovat vyřčená sdělení jsou totiž základem rozhovoru, což je nejčastější metoda práce s žáky. Pro funkční vztah mezi pracovníkem a klientem – v našem případě mezi učitelem a žákem jsou vhodné i kladné osobní sympatie. Jejich přítomnost však nemusí být vždy pozitivem. Mohou se stát i důvodem selhání spolupráce.

Naplnění co možná největšího počtu výše uvedených požadavků směřuje ke vzájemné důvěře mezi zúčastněnými. Pedagog se stává odborníkem, který je schopen diagnostikovat obtíže. Množství předpokladů pro tuto činnost mu dává větší šanci být úspěšný a v důsledku naplňovat prvotní cíl – pomoci žákům, kteří to potřebují.

Nachází-li se však pedagog na pochybách a nedisponuje-li dispozicemi pro tuto činnost, může docházet ke ztížené komunikaci a stagnaci v určitém bodu problému. Projekcí vlastních problémů, neznalostí prostředí, ze kterého žák přichází, vlivem únavy a snahou problém co nejdříve vyřešit, může docházet ke stále se zvětšující propasti mezi žákem a učitelem.

Nejlépeším způsobem, jak se zmíněnému vyhnout, je péče o své vlastní „já“. Pouze učitel, který umí naplňovat své potřeby, zná své limity, slabé i silné stránky a umí se přijmout i s negativy může efektivně pomoci druhému, „...*neboť porozumění druhému a*

porozumění sobě jsou ve vzájemném vztahu a jedno je předpokladem druhého“ (Krykorková, 2010, s. 92).

Je tedy více než zjevné, že na učitele je kladeno velké množství požadavků. Jejich dopad pocítují převážně za začátku své pedagogické kariéry. Čím vším je začínající učitel v prvních letech své praxe zatěžován a co vše na něj působí? Malý nástin jeho možných obtíží nám přiblíží kapitola 1.10.

1.9.2 Pedagog jako pomáhající pracovník

Definovat význam pojmu *pedagog/učitel* zvládne dle mého názoru téměř každý. Ač se bude zaručeně jednat o laickou definici, troufám si tvrdit, že podstata pojmu bude vystihnuta vždy. Co se týče odborných definic, je poměrně těžké je v literatuře najít.

Starší definici uvádí např. Pařízek: *„Učitel je nositel společenských požadavků na výchovu a péče o žáka“* Pařízek (1992, s. 61).

Obsáhlou definici nabízí např. Vašutová: *„Oborem práce učitelů a ostatních pedagogických pracovníků jsou činnosti, kterými se uskutečňuje péče, výchova a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých. Tyto pedagogické činnosti vykonávají v rámci stanoveného pedagogického úvazku, a to buď ve vyučování ve škole nebo ve výchovných a vzdělávacích programech uskutečňovaných nad rámec vyučování ve škole nebo školském zařízení. Rozsah a specifika činností se váží ke společenským cílům výchovy a vzdělávání a k úkolům institucí ve vzdělávacím systému. Dále se diferencují vzhledem k věkovým, kulturním, etnickým, zdravotním a sociálním zvláštnostem jedinců“* (Vašutová, 2004, s. 35).

Svobodová a Šmahelová píší, že *„pedagog, učitel je osoba, která se odborně zabývá pedagogickou a profesionálně se věnuje výchově a vzdělávání žáků v různých typech škol. Má pro to příslušnou kvalifikaci“* (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 48).

Zatímco Svobodová; Šmahelová (2007) sjednocují pojem *pedagog* a *učitel*, Slovník spisovného jazyka českého (Havránek, 2011) se na tyto dvě slova dívají trochu odlišně a poskytuje detailní vysvětlení obou zmíněných pojmů.

Výraz *učitel* je vysvětlován jako ten, *1. kdo (z povolání) učí, vyučuje, titul toho, kdo učí, vyučuje na škole (poskytující zvl. základní vzdělání): je učitelem základní devítileté školy; středoškolský, vysokoškolský u.; u. jazyků, tělesné výchovy; stal se soukromým u-em hudby; záslužná práce celých generací vesnických u-ů; škol. zasloužilý u., vzorný u. čestné tituly udělované za zásluhy školským pracovníkům; třídní u.; odborný u.; (dř.) výpomocný, zatímní, definitivní u.; řídicí u. 2. kdo učí (ve význ. 2, 1), poučuje, výchovně působí: otec*

*mu byl u-em a rádce; mladí se hlásili k staříckému vědci jako k svému u-i; příroda mu byla u-em; Jan Amos Komenský, u. národů; → ž. učitelová, -é poněk. zast. žena učitele: paní u. (Něm.); → expr. zdrob. učitýlek(*učitélek Kos.), -lka (mn. 1. -lkové, -lci, 6. -lcích) (*učitelik, -a, Neff), *učitelíček, -čka (Sedl.) m. (Havránek, 2011).*

Zatímco pojem *pedagog* je definován poněkud stručněji: *vychovatel, učitel; odborník v pedagogice: úkoly rodičů i p-ů ve výchově dětí, škol. promováný p. kvalifikace absolventů bývalých vysokých n. vyšších pedagogických škol vůbec n. absolventů filosofických fakult z oboru pedagogiky* (Havránek, 2011).

Ať už si zmíněné definice jakkoliv upravíme, nebo nalezneme kteroukoliv jinou, základem bude vždy to samé. Působením na člověka z něj pomoci vytvořit osobnost, která se bude orientovat v každodenních situacích a bude schopna přežít v soudobém světě.

1.10 Začínající učitel

Jak uvádí Šimoník: „...vstup mladého člověka do praxe je provázen řadou nesnází“ (Šimoník, 1994, s. 8). Jako jednu z hlavních komplikací nástupu do učitelského povolání uvádí to, že studenti jsou vzdělávání převážně na rovině teoretické, a tak jim chybí pracovní dovednosti. Absolventi se pak po nástupu do školní praxe potýkají s řadou problémů, které jsou jak objektivního, tak subjektivního charakteru. Jsou nuceni tyto problémy řešit, což se často projevuje na jejich nejistotě a pochybnostech. Zmiňuje se také o rozporu představ a ideálů s leckdy tvrdou skutečností a konfrontaci mezi teorií a praxí, kterou si mnozí mladí uvědomují během prvního roku své učitelské kariéry.

Na obranu vysokoškolského vzdělávání však uvádí, že není možné připravit dokonalého odborníka a proto nezbyvá nic jiného, než během prvních let nasbírat potřebné zkušenosti. Neméně pádným argumentem je také to, že práce začínajícího pedagoga není závislá jen na kvalitě přípravy během studia, ale také na konkrétních pracovních podmínkách v daném školském zařízení, charakterových vlastnostech a stupni inteligence jedince. Šimoník taktéž sympatizuje s výrokem Čápkovy, že „... z fakulty nepřicházejí hotoví učitelé schopní řešit všechny složité výchovné a vzdělávací problémy. Tedy, jestli se z nich stanou pedagogičtí mistři, závisí nejen na jejich přípravě během studia, ale i na péči o ně na prvních pracovištích“ (Čápková in Šimoník 1994, s. 23).

Každý začátek bývá těžký a to, co učitel musí zvládat v rámci plnění svých běžných učitelských povinností, se může zpočátku zdát jako velmi stresující. V pozdějších letech, jako praxí zkušený, již nemusí na ty samé činnosti často vykládat takové úsilí. Šimoník souhlasí s Jesenskou (in Šimoník, 1994) v tom, že k překonání obtíží je zapotřebí aktivní

zaujetí, úsilí a snaha, mj. dále pak předpoklad a cit a smysl pro učitelství. A právě tyto aspekty považují za distinktivní při zvládnání zátěže v období počátečního působení v pedagogické praxi. Musím podotknout, že ač se jedná o výroky dvacet let staré, jsou stále vystihující. Vždyť i po sto letech je stále aktuální i známý výrok učitele a básníka Otokara Březiny: „*Učitelství jest těžký, robotný úřad, vysilující duši, ochromující fantazii...*“.

Dalším bodem, který Šimoník (1994) uvádí u začínajícího učitele jako potenciálně kritický, je to, že dochází ke změně jeho role. Až doposud byl zvyklý orientovat se v roli žáka – posluchače, nyní se stává učitelem, který má ostatní vést, rozvíjet, hodnotit a kontrolovat na cestě vzděláním. Stává se středobodem zájmu svých žáků a je to právě on, kdo by měl zvažovat, co si ráno oblékne a jak se bude před třídou vyjadřovat.

Na mladého učitele jsou kladeny vysoké nároky třeba právě i proto, že je právě dostudovaný. Převážně starší kolegové a rodiče dětí od něj očekávají netradiční postupy nejen ve výuce, ale také v rámci řešení výchovně vzdělávacích obtíží. A právě ona požadovaná inovativnost se může stát „kamenem úrazu“, protože ne každý nově nastupující učitel dokáže takto nastavenou laťku splnit.

Přesuneme-li se do oblasti mezilidských vztahů, i zde nacházíme velmi vysoké nároky, s nimiž se musí začínající učitel vyrovnávat. Je postaven do situace, kdy se od něj, jako učitele očekává naplňování určitého vzorce chování a jednání. Denně se setkává s desítkami žáků různého věku a později i s jejich rodiči, je konfrontován se zkušenějšími kolegy a v neposlední řadě se stává součástí obce, v níž si buduje své postavení a autoritu.

S ohledem na výše zmíněné požadavky, které jsou ve větší či menší míře kladeny na každého začínajícího učitele, bychom měli být opatrnými soudci. Ať už z pozice žáka, kolegy, rodiče či zaměstnance obce. Všeobecně známé lidové moudro praví, že „chybami se člověk učí“. Nezapomeňme tedy, že i učitel je jenom člověk, a přeformulujme si tento výrok právě na něj. „Chybami se učitel učí“. Nejen začínající učitel se dopouští řady chyb a omylů a dostává se do sporných situací, ale právě u něj je to nejvíce zjevné, jelikož pomyslné hledáčky objektivu okolí jsou zaostřeny právě na něj. Šimoník vyzívá k tomu, abychom tyto chyby nepodceňovali a nepřehlíželi, ale na druhou stranu ani nezveličovali a zbytečně nedramatizovali. Toto období považuje s ohledem na předpokládanou budoucí kariéru za krátké. Připisuje mu také pozitivní dopad z hlediska dalšího profesionálního vývoje.

Další nesnáz vzniká na základě výše pracovního úvazku a následně skladbou vyučovacích předmětů, stejně tak jako je spojena s množstvím mimo vyučovacích povinností. Jedná se konkrétně o výuku předmětů, k nimž nemá učitel potřebnou

kvalifikaci, snížený nebo zvýšený pracovní úvazek, a o povinnosti spojené s třídnictvím, správou knihovny, vedením zájmového kroužku, organizace akcí školy... Míra veškerých ostatních aktivit se pak příměrně promítne do času, který je nucen učitel strávit přípravou činnosti na další den. Vezmeme-li v potaz přípravu na předměty, jež absolvent nemá ve své aprobaci, doba přípravy se o značnou část ještě prodlouží.

Šimoník (1994) se pokusil vytyčit pár způsobů, jak bychom mohli pomoci začínajícímu učiteli.

- 1) Jednat s ním taktně, citlivě, jako s rovnocenným partnerem.
- 2) Nevnučovat mu svoji pomoc za každou cenu. Základem vztahu by však mělo být povědomí o tom, že jsme připraveni mu kdykoliv pomoci.
- 3) V případě žádosti o pomoc Šimoník doporučuje zdržet se soudů ohledně vzdělání a schopností učitele a pomoci způsobem, který by neevokoval poučování, ale působil spíše jako návrh řešení dané situace.
- 4) Pomáhající učitele vyzývá k tomu, aby nezrazovali své nové kolegy od postupů a metod, které se jim samotným nezdařily realizovat.

Všechny tyto jednotlivé kroky nejen pomáhají zefektivnit výuku, ale jsou zároveň způsobem, jak se začlenit do učitelského sboru a stát se jeho součástí. V optimálním případě se začínající učitel setkává s přijetím do kolektivu. V případě, že jsou mezi členy učitelského sboru velké věkové rozdíly, popř. se nováček setkává na pracovišti s kolegy, kteří jej dříve sami vyučovali, mohou se vyskytovat komplikace. Šimoník podporuje způsobilé uvedení nového pedagoga do pedagogického sboru a jeho přijetí jako rovnocenného kolegy.

1.10.1 Nedostatky a obtíže v práci začínajícího učitele

Šimoník (1994) zformuloval problémy začínajících učitelů na základě průzkumu provedeného v letech 1990 – 1992. Z jeho výsledků vyplývají všechny výše zmíněné obtíže. Na straně 33 v této publikaci můžeme najít porovnání s výroky B. Klemetna, který ve své publikaci pocházející z roku 1969 zmiňuje obdobné nedostatky. Jedná se převážně o nízkou úroveň vyjadřování, deformované písmo, metodickou neobratnost, neznalost školní administrativy, nejistotu při řešení výchovných problémů, při klasifikaci a při jednání s rodiči. Pařízek ve své publikaci o 19 let později uvádí převážně zvládnutí udržení kázně a pozornosti žáků ve výuce, komunikativní dovednosti, správnou formulaci otázek a přesnost vyjadřování, spisovnou mluvu, všeobecné vystupování před třídou, kontakt se žáky a didaktické problémy s výběrem a uspořádáním učiva. Z novějších zdrojů bych zmínila

například práci Jaroslavy Vašutové (2002 in Pinková, 2013), která uvádí za nejčastější problémy neschopnost navázat kontakt se žáky a následně adekvátně, spontánně reagovat, dále pak neschopnost v řešení nestandardních situací, ve vysvětlování nové látky, v hodnocení žáků, v efektivní výuce a udržení kázně ve třídě, v neschopnosti řešit kázeňské přestupky.

Můžeme tedy vyzorovat, že postupem času se definuje širší škála problémů, se kterými se začínající učitel může setkat.

Pro ucelenost informací udává Šimoník (1994) také studie o pedagogických problémech začínajících učitelů, které v letech 1972 a 1974 publikoval E. Miklovič. Informuje hlavně o podceňování písemných příprav na vyučování, o přehnané orientaci na učebnici, na základě čehož dominuje přednášení probírajícího učiva bez důrazu na pochopení a procvičování dané látky a o ignoraci vzdělávacího cíle. Hlavním problémem spatřuje v neschopnosti odhadu množství poznatků a v chápání sebe samého jako jejich zprostředkovatele, v důsledku toho pak opomíjení role výchovné. Setkáváme se poté s aktivní účastí učitele, jehož projev je žákům z části nesrozumitelný, a jehož aktivita je chybně kompenzována pasivitou žáků.

Komplikované je také vytvořit si vlastní názor na profesní činnost pomáhajících pracovníků ve vztahu s jejich soukromým životem a následně se zvolenou strategií řídit. Jedná se o téma hodné dlouhých diskusí. Častým problémem je míra oddělitelnosti soukromého a profesního života. Schmidbauer (2008) nastiňuje čtyři typy pomocníka, které popisuje objektivně, snaží se vyjádřit komplikovanost těchto rolí. Staví se do pozice objektivního pozorovatele, který si klade za cíl informovat a ne soudit.

Existují lidé, pro které je pomáhání jako droga. Stávají se obětí svého povolání, jejich soukromý život téměř mizí – jedinec rezignuje na rodinný život (manžel/ka, děti...), povolání se stává jediným pilířem jejich dnů. Každá mince má dvě strany, a proto i mezi pomocníky nacházíme lidi, kteří štěpí svůj život na dvě ostře oddělené části. Jednou z nich je zaměstnání, druhou pak soukromý život, ve kterém se pomocník stává osobou, chovající se naprosto odlišně než v zaměstnání, kde je silným jedincem. Dalším typem pomocníka je ctižádostivý perfekcionista, který jak v profesním, tak soukromém životě usiluje o ideální vztahy. Profesní nároky jsou přenášeny na jeho soukromý život a tak je pro něj nemyslitelné jakékoliv selhání vztahující se právě k jeho profesi (např. u psychologa „není možné“, aby se několik měsíců trávil rozvodem). Protipólem perfekcionisty je pomocník „pirát“ zneužívající možnosti své profese k obohacení svého osobního života.

1.10.2 Pozitiva učitelského povolání

I přesto, kolik překážek a problémů bylo již zmíněno, se na učitelském povolání najde velké množství toho krásného. Vystihující je podle mého názoru motto, kterým Krykorková, Váňová a kol. (2010, s. 5) uvádějí svoji publikaci *Učitel v současné škole*. Píší: „*Tato kniha je věnovaná všem učitelům, kteří věří ve smysl výchovy a vzdělání, a které navzdory všem okolnostem neopouští elán, naděje a chuť do práce*“.

Dalšími důkazy mohou být pozitiva, která uvádí Kohoutek ve svém článku *Pozitiva a negativa učitelské profese z hlediska pedagogů*. Výsledky pocházejí od učitelů z praxe a jsou řazeny sestupně podle četnosti uvádění respondenty. To, co učitele na školách především těší je pohodové psychosociální klima ve škole a třídě, rozmanitost práce, kompetentnost osob ve vedoucích pozicích, množství úspěchů v práci i v rámci reprezentace školy. Mezi další pozitivní aspekty patří ukázněnost žáků a pozitivní motivace vyúsťující v jejich aktivní zájem a dobré sociální vztahy učitelů s žáky i kolegy (Kohoutek, 2011).

To, že učitelské povolání skrývá řadu pozitiv, potvrzují i údaje v číslech zájemců a studujících na pedagogických fakultách (nejen obory učitelství pro II. stupeň základních škol, ale taktéž učitelství pro mateřské školy, sociální pedagogika, speciální pedagogika, vychovatelství...). Ke dni 31. 10. 2004 tvořil počet studentů českých veřejných pedagogických fakult (v rámci VŠ) 13% z celkového počtu studentů veřejných vysokých škol. Konkrétně se jedná o 34 638 studentů, což je o 8 887 studentů více než v roce 1998 (Průcha, 2006). To, že se požadavek po pedagogickém vzdělání na pracovním trhu zvyšuje a zájem uchazečů stoupá lze vyvodit i z údajů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Počet přihlášených se z 2 851 (v roce 2005) vyhoupl na 3 916 (v roce 2013). V roce 2012 činil dokonce 4 154. Dále lze sledovat, že zvyšující se počty přihlášených jdou ruku v ruce s počty přijímaných. V roce 2005 bylo pro studenty pedagogické fakulty vyčleněno 1 071 míst, zatím co o osm let později již 1 324 (Centrum vzdělávání Amos, 2014).

Dalším důkazem mohou být i výsledky výzkumu (Paulík, 1999 in Průcha, 2002), ze kterého se dozvídáme, že v rámci učitelů 2. stupně základní školy je spokojeno 64% dotazovaných. Jedná se sice o nejnižší skóre – ve srovnání s ostatními stupni škol (u učitelů na 1. stupni ZŠ je to 74%, v učitelství na středních školách 70,3%, učitelství na vysokých školách 88,6%), ale vzhledem k výčtu negativních vlivů, které jsou s učitelstvím spojovány a které jsou taktéž v této diplomové práci popsány, se stále jedná o poměrně

vysoké číslo. (Nezávisle na tomto výzkumu dospěl Solfronk a Urbánek o rok později ke stejnému závěru.)

1.11 Kompetence

Svobodová, Šmahelová (2007) věnují kapitulu své knihy důležité otázce - Jakého učitele potřebuje naše škola? Odpovědí jim je učitel, který má řadu dobrých vlastností a schopností, mezi které řadí na prvním místě odpovídající profesní a jiné kompetence, dále pak inovativnost, respekt k vychovávaným, schopnost integrace postižených dětí a práci s nimi. Dále požadují fyzickou odolnost, psychické zdraví, všeobecné a odborné vzdělání v rámci předmětů, pedagogiky a psychologie. Opomenout nesmíme ani požadavky na osobnostní rysy a vlastnosti pedagoga, temperament, city... Pokud bychom se každou složkou zabývali do detailů, výsledkem by nám byl velmi dlouhý a obsáhlý seznam toho, jaké požadavky jsou na učitele kladeny. A tento seznam by se postupem času jenom rozšiřoval. Proto se v minulosti objevil trend, který je dnes již zcela zažitý, a to takový: formulovat nikoli jednotlivé vlastnosti, schopnosti a dovednosti učitele, ale nazírat na jednotlivé složky ze shora, jako na soubory, kompetence. Tento pojem zahrnuje jak vlastnosti získané, tak genetické. Kompetence charakterizují jako „...*připravenost vyrovnat se s nároky učitelské role a současně zůstat „svůj“*“ (Vašutová, 2004, s. 91). Jinými slovy (leckdy nepřesně) taktéž jako schopnost, dovednost, způsobilost nebo kvalifikace.

Kompetence můžeme dělit do sedmi základních oblastí. V následujících odstavcích se budu věnovat tomu, co si pod jednotlivými kompetencemi představít (Dytrtová, Krhutová, 2009):

- **kompetence předmětová (oborová)** – učitel má osvojeny systematické znalosti aprobačního předmětu/aprobačních předmětů v rozsahu odpovídajícím potřebám základní školy, dovede transformovat poznatky příslušných vědních oborů a integrovat mezioborové poznatky do vzdělávacích obsahů vyučovaných předmětů, umí vyhledat a zpracovat informace v rámci svých aprobačních předmětů, je schopen transformovat metodologii daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.
- **kompetence didaktická a psychodidaktická** – učitel ovládá strategie vyučování jak teoretické, tak v praktické rovině. Dovede užívat různé metody výuky a přizpůsobit je individuálním potřebám žáků, popř. požadavkům konkrétní školy. Umí se orientovat v Rámcovém vzdělávacím programu a dovede vytvořit Školní vzdělávací program. Disponuje znalostmi ohledně hodnocení, zná psychologické aspekty hodnocení a

dovede jej užívat s ohledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků. Umí používat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků.

- **kompetence pedagogická** – učitel zná procesy výchovy v rovině teoretické a praktické včetně jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů. Disponuje znalostmi o vzdělávacích soustavách a trendech vzdělávání, umí se orientovat v kontextu výchovy. Je schopen podporovat rozvoj individuálních zvláštností jedince. Respektuje práva žáků.
- **kompetence diagnostická a intervenční** – učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování (na základě znalostí individuálních předpokladů žáků), dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě. Je schopen rozpoznat u žáků specifické poruchy učení a chování, čemuž dovede přizpůsobit výběr učiva a užívání metod. Ovládá způsoby, jak pracovat s nadanými žáky. Je schopen orientovat se v sociálně patologických jevech (rozpoznat šikanu, týrání) a zná možnosti řešení a prevence. Umí řešit výchovné problémy a zvládá zajistit kázeň ve třídě.
- **kompetence sociální, psychosociální a komunikativní** – učitel umí vytvořit příznivé klima ve třídě, dokáže se orientovat v náročných sociálních situacích a dokáže je řešit. Ví, jakými prostředky žáky socializovat, dokáže analyzovat příčiny negativního chování žáků a vhodně je řešit a zároveň uplatňovat prevenci. Ovládá a efektivně aplikuje prostředky pedagogické komunikace – jak ve vztahu k žákům, tak k rodičům.
- **kompetence manažerská a normativní** – má základní znalosti v oblasti zákonů týkajících se pedagogické profese, orientuje se v možnostech vzdělávání, ovládá základní administrativu, nutnou pro výkon učitelského povolání, zvládá organizovat mimo výukové aktivity, je schopen projektivního vyučování ve spolupráci s různými institucemi.
- **kompetence profesně a osobnostně kultivující** – reprezentuje svou profesi, spolupracuje s kolegy na pracovišti, je schopen autoevaluace, působí na formování žáků z hlediska filozofie, politiky, ekonomiky a práva.

Souhrnně můžeme tedy zmínit dvě hlavní oblasti působení pedagoga v učitelské profesi. Jedná se o vyučování jako takové a o činnost probíhající mimo vyučování, čítající například třídní schůzky, přípravy na vyučování... (Průcha, 2006).

Požadavky o kompetencích nenalezneme pouze na straně vzdělávající, ale i na straně vzdělávaných. Ty jsou ovšem z praktických důvodů definovány odlišně (Tomek, 2007).

1.12 Současný stav na vysokých školách

Výsledky analýzy Libora Prudkého, Petra Pabiana a Karla Šímy (in Kryrkorková et al., 2010) nám dávají nahlédnout do současného stavu českých veřejných vysokých škol. Základem studie je rozdělení terciárního vzdělávání na tři fáze.

- 1) Elitní – na vysokých školách studuje maximálně 15% příslušné věkové kategorie
- 2) Masová – počet studujících se pohybuje mezi 15 – 50% populace
- 3) Universální – počet studujících překračující hranici 50%

Terciární školství v České republice zařazují od roku 2007 do universální fáze, z čehož vyplývá: změna přístupu ke vzdělání, z malých seminárních skupin se stávají masově navštěvované přednášky, časový horizont nástupu na vysokou školu od maturitní zkoušky se někdy značně prodlužuje, uvolňují se tudíž hranice mezi studiem a zaměstnáním, studium má tudíž často charakter celoživotního vzdělávání, větší zásahy veřejnosti do vzdělávání, studium již není výsada úzkého okruhu lidí, jejichž zástupy se musely zredukovat dle kapacit oborů.

Autoři publikace se dále zabývají konkrétně přípravou budoucích učitelů. Dlouhodobý stav českého školství v této oblasti hodnotí jako sporný. Upozorňují na to, že na řadu problémů, s nimiž se učitel setkává v běžné školní praxi, není dostatečně připraven. Kriticky se dívají i na pojem *pedagogické minimum*, který s určitým stupněm nadsázky navrhuje zaměnit za výraz *podlimitní učitelská příprava*. Vyjadřují obavy o budoucnost vysokých škol, kterou přirovnávají k fast-foodům. Jeden z problémů spatřují ve stále častějším rušení přijímacích zkoušek, v důsledku čehož se k vysokoškolskému vzdělání dostávají lidé, u kterých vyučující později často marně hledají byť sebemenší předpoklady pro práci pedagoga. Je tudíž až na školské praxi, aby fungovala jako ono pomyslné síto a protřídila tak naše řady. Průcha (2002) kritizuje také to, že pokud je přijímací řízení realizováno, zaměřují se pedagogické fakulty především na faktické znalosti, čímž se připravují o spoustu pedagogicky talentovaných jedinců.

Průcha (2006) se domnívá, že v rámci teorie učitelské profese je profesní přípravě učitelů věnována největší pozornost. Základními otázkami v této oblasti jsou: jaká má být obsahová náplň? Jak má být procentuálně zastoupena odborná, didaktická a pedagogická stránka? Jaký je optimální poměr teoretické a praktické složky? Právě poslední otázka je hodnocena jako ta, která je nejvíce diskutována a stále nedorozřešena.

Ať už jsou odpovědi na výše položené otázky jakékoliv, vždy se dochází k jednotnému závěru, a to, že přípravu tvoří čtyři následující složky:

- odborně předmětová (zahrnující aprobační předměty)
- pedagogicko-psychologická
- praktická
- všeobecný základ.

Krykorková et al. vyslovuje své přesvědčení, že v přípravě učitele by neměl být důraz kladen na to „co“ a v jakém rozsahu učit, ale na to, „jak“ se učit. Domnívá se tedy, že učitelova „...*předmětově odborná, psychologická, pedagogická a psychodidaktická způsobilost by měla být rozšířena o připravenost učit a rozvíjet učební kompetence*“ (Krykorková et al., 2010).

Klíčové kompetence jsou společně s rámcovými, školními a třídními vzdělávacími programy, učebními plány, slovním hodnocením a jinými inovacemi výsledky počátečních experimentů, ve které vypsalo české školství za poslední dvě uplynulá desetiletí. Vedle pedagogické teorie a praxe se vyvíjela taktéž i vzdělávací politika (tamtéž).

Nejvíce pozornosti na sebe pravděpodobně připoutal návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Řeší se v něm hlavně kvalifikace učitele. Kvalifikace je definována jako „...*souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti a ve vyžadované kvalitě* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001 in Vašutová, 2004, s. 38).“

Kvalifikaci pro výkon povolání učitele student získává při studiu na vysoké škole. Následně ji zvyšuje tím, že se pohybuje v praxi a sbírá pedagogické zkušenosti, které prohlubuje dalším vzděláním či rekvalifikačními a jinými kurzy (Vašutová, 2004).

Jak je to tedy s výše zmiňovaným návrhem? Vládní návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících byl projednán na 12. schůzi Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky dne 30. 7. 2014 (Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky, 2014). Jednalo se o třetí čtení, při kterém byly projednávány výjimky pro nekvalifikované učitele. Jedná se o učitele starší 55 let, kteří mají minimálně 20letou praxi a o výuku cizích jazyků rodilými mluvčími, kteří by za předpokladu, že složili maturitu, mohli vyučovat konverzaci. Pro celistvou výuku jazyka by pak potřebovali minimálně bakalářské vzdělání. Jako na kvalifikované by se dle návrhu pohlíželo dále na trenéry, odborníky a umělce učící na částečný úvazek.

Ministr školství, mládeže a tělovýchovy ČR Marcel Chládek jasně vysvětluje i dodatek o „době nezbytně nutné“, který se nachází v návrhu zákona. „...*jakmile tam (ve škole) bude nekvalifikovaný učitel po nezbytně nutnou dobu a přijde kvalifikovaný, musí ho*

vystřídat“ (Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky, 2014). Vyslovuje i své úvahy nad nadbytkem učitelů určitých oborů a naopak nad nedostatkem učitelů např. matematiky a fyziky. Seznamuje posluchače s návrhem „...což bude školský zákon, kde bude registr učitelů, který nám tady bytostně chybí a který nám jasně bude říkat, jak české školství máme řídit do budoucna.“ Závěr projednání vyslovil místopředseda PSP Vojtěch Filip: „Konstatuji, že s návrhem zákona byl vysloven souhlas.“

Zdá se, že výše zmíněné změny směřují ku prospěchu těch, kteří se chystají na studium vysoké školy za účelem získání kvalifikace pro učitelské povolání, ale i těch, kteří již diplom obdrželi. V následující kapitole se budu věnovat právě tomu, jaká vede cesta k získání vysokoškolského diplomu.

1.13 Konkrétní studium učitelství

Chce-li se čerstvý absolvent střední školy, který právě složil svoji první „zkoušku dospělosti“ stát učitelem druhého stupně na základní škole nebo na nižším stupni gymnázia, čeká ho ještě dlouhá cesta, která vede přes strukturovaný program vysokoškolského studia, obsahující tříleté bakalářské studium prezenčního typu a následně dvouleté navazující magisterské studium, taktéž prezenční formy studia (vezmeme-li v potaz pouze veřejné vysoké školy v České republice).

Kombinovaná forma je mu umožněna pouze v rámci vybraných vysokých škol (např. Univerzita Karlova, 2014) a v rámci vybraných předmětů a jejich kombinací – v bakalářském programu nejčastěji biologie, geologie a environmentalistika, pedagogika, výchova ke zdraví, matematika, informační technologie, chemie, v navazujícím magisterském se pak jedná o učitelství všech všeobecně vzdělávacích předmětů.

Na JČU je kombinovaná forma studia učitelství pro 2. stupeň základních škol a nižší stupeň gymnázií možná pouze v rámci celoživotního vzdělávání po absolvování učitelských studijních předmětů. Ke své aprobaci tak lze získat ještě český jazyk, matematiku, informatiku, fyziku, technickou výchovu, zeměpis nebo angličtinu (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, pedagogická fakulta, 2014).

Každý z druhů strukturovaného studia je zakončen státní závěrečnou zkouškou z pedagogiky a psychologie, z obou aprobačních předmětů a obhajobou bakalářské/diplomové práce.

Dále se budu věnovat studiu se zaměřením na vzdělávání na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích (dle Holec, Pouzarová, 2009; 2012).

1.13.1 Bakalářské studium

Bakalářský stupeň studia je více zaměřen na získávání poznatků v rámci jednotlivých aprobací. Kreditní ohodnocení aprobačních předmětů je 61, pedagogicko psychologických disciplín pak 34. Je nutno získat také 16 kreditů v rámci univerzitního základu a 8 z bloku bakalářské práce. Během celého studia je tedy student povinen absolvovat takové předměty, aby vyhověl studijnímu plánu a získal tak 180 kreditů (studijní programy jsou koncipovány jako dvouoborové). Výjimku tvoří studenti, kteří studují kombinaci oborů minimálně s jedním cizím jazykem, kterým je 1 kredit v rámci bloku *Cizí jazyk* započítáván automaticky.

Blíže se zaměřím na pedagogicko psychologické disciplíny. Z pedagogické části je student povinen absolvovat povinné předměty: Základy pedagogiky pro ZŠ, Didaktika ZŠ, Teorie výchovy a Metodologie pedagogicko psychologického výzkumu. Z volitelných předmětů: Pedagogická komunikace, Praktikum didaktiky ZŠ, Základy andragogiky, Výchova k demokratickému občanství, Kritické myšlení, Problémová a projektová metoda, Dějiny pedagogického myšlení, Sociologie výchovy a Komunikace a rétorika si k doplnění volí jeden předmět.

Jelikož jsou pro moji diplomovou práci důležitější předměty z psychologické části, zaměřím se trochu blíže na to, co je jejich náplní (dle sylabů jednotlivých předmětů). (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, pedagogická fakulta, 2014)

Povinné předměty (IS/STAG, 2014):

Úvod do psychologie – seznámení s terminologií, s hlavními přístupy v psychologii, základními poznatky o psychických procesech (důraz na proces poznávací), biologická a sociokulturní determinace psychiky, vnímání a sensorické procesy, představy, fantazie, denní snění, vědomí a jeho změněné stavy, učení, paměť, myšlení, řeč, emoce, schopnosti, inteligence, motivace, vztahy psychických procesů, psychická regulace.

Psychologie osobnosti – determinace (vědomá; nevědomá), struktura, dynamika, vývoj, utváření osobnosti, situace a předpověď jednání a chování.

Vývojová psychologie – základní pojmy a teorie, vývojové zákonitosti, základní charakteristika etap lidského vývoje (prenatální, perinatální a postnatální období, novorozenec, kojeneček, batole, předškolní a školní věk, adolescence, dospělost, stáří).

Základy psychopatologie sociální patologie a prevence závislosti – vývojové psychologické odchylky, základní orientace ve vybraných sociálně patologických jevech a jejich prevenci (duševní poruchy, sociální patologie, sociální deviace, odlišný životní styl,

negativní působení společnosti, rodina, sociálně negativní jevy ve škole, extremistická hnutí, závislosti, návykové látky).

Interkulturní výchova a sebevýchova - základní orientace v multikulturní problematice (kultury, subkultury) s důrazem na osobní porozumění a angažovanost (přizpůsobení se, komunikace, emoce, sociální chování, multikulturní problematika ve škole a na pracovišti).

Z bloku povinně volitelných předmětů si student stejně jako v předcházející části volí jeden předmět. Na výběr má předměty:

Interkulturní psychologie – sylabus tohoto předmětu je totožný se sylabem povinného předmětu *Interkulturní výchova a sebevýchova*.

Psychologie emocí – emoce – regulace a kontrola, hlavní přístupy, dynamika, zvládání nepříjemných emotivních stavů, empatie. Kurs je zaměřen na nácvik dovedností v oblasti emocí.

Psychohygienu – duševní hygiena a její význam pro zdraví (somatické, psychické), ovlivňující faktory (spánek, únava, režim práce a odpočinku, komunikace a mezilidské vztahy, základní psychické potřeby a jejich uspokojování, stres, krize, výživa), náročné životní situace – jejich zvládání (techniky úpravy duševní rovnováhy), prevence, relaxační techniky. Cílem předmětu je „*Získání znalostí pro posilování duševního zdraví svého i žáků, rodinných příslušníků.*“

Psychologie tvořivosti pro učitele – teoretické poznatky o tvořivosti a následné využití v praxi (tvořivý přístup k životu, řešení problémů, rozvíjení tvořivosti žáků, využití technik ve výuce, motivace).

Sebepečení a identita učitele – sebereflexe a posilování osobnostního zrání, zlepšování sociálních dovedností, zvládání náročných situací. Motivace k učitelské profesi, komunikace, role pedagoga – pozitivní a negativní emoce s nimi spojené. Jedná se o zážitkový seminář, při kterém je důraz kladen na vlastní zkušenost.

Techniky sebepečení – individuální (kresebné techniky, asociační práce) a skupinové (psychologické hry, terapeutické techniky) techniky sebepečení. Důraz kladen na sdílení prožitků, poskytování zpětné vazby, vytyčení vlastních hranic, sebereflexi. Skupinová práce – pravidla, etický přístup.

Posledním blokem povinně volitelných předmětů je blok *Pedagogika a psychologie*, v rámci kterého si student volí opět jeden předmět.

Osobnostní a sociální rozvoj – sebereflexe, podpora osobnostního zrání, práce na profesním zakotvení, budování profesní identity, práce s emocemi, zátěžovými situacemi. Rozvoj komunikačních dovedností, získání povědomí o svých slabých a silných stránkách.

Rozvoj osobnosti dramatikou výchovou – využití improvizace a dialogu k nástinu konkrétních situací – reflexe na základě zpětné vazby (od ostatních studentů, z videozáznamu), utváření pohledu na vlastní jednání.

Trénink prosociálních dovedností – seminář zaměřený na dovednosti a prožitky, sociální vnímání, komunikační dovednosti. Práce s pozitivní a negativní zpětnou vazbou, sebereflexe, sebepoznání, budování interakčních dovedností, ovlivňování skupinového klimatu, vedení skupiny, podpora druhých.

Sociální a pedagogická komunikace – vnímání dítěte v komunikaci jako partnera, respektující pohled na dítě, naplňování jeho potřeb, vytváření pravidel, hledání způsobů komunikace s jednotlivými žáky, empatická reakce, odměny a tresty. Osvojení technik efektivní komunikace na základě simulovaných situací, reflexe činnosti, chyby při komunikaci.

Psychohygienu duševní práce – sylabus tohoto předmětu je totožný se sylabem povinně volitelného předmětu z bloku *Psychologie Psychohygienu*.

1.13.2 Navazující magisterské studium

V navazujícím magisterském studiu se studentovi obzory značně rozšíří. Na začátku prvního ročníku stojí před úkolem získat 120 kreditů. 35 kreditů je ohodnocen za zvládnutí každého aprobačního předmětu, 26 za zvládnutí pedagogicko psychologických disciplín. 12 kreditů uchazeč získá za absolvování seminářů k diplomové práci, dalších 12 pak za absolvování průběžné a souvislé pedagogické praxe za oba aprobační předměty. O tento blok je navazující magisterské studium oproti bakalářskému rozšířeno.

Zaměříme se opět na pedagogicko psychologické disciplíny. V rámci pedagogiky student absolvuje jak povinné předměty: Sociální pedagogika, Technologie vzdělávání, Řízení školy a školská legislativa, Speciální pedagogika ZŠ, tak výběrové: Základy výchovy ke zdraví, Alternativní pedagogické systémy, Aktuální problémy pedagogiky, Tvorba ŠVP, Seminář práce s marginálními skupinami (romistika). Počet výběrových předmětů je 2 – 3 dle kreditního ohodnocení. Z tohoto bloku je student povinen získat 5 kreditů, na výběr má z třech dvou kreditových a dvou tří kreditových předmětů.

Nás ale více zajímá část psychologická.

Povinné předměty:

Pedagogicko – psychologická diagnostika – teoretické poznatky a konkrétní postupy z běžných i nestandardních situací, jak rozpoznat individuální a skupinová specifika. Sociální vztahy ve třídě, rodinné prostředí, projektivní metody. Osvojování diagnostických metod, sebereflexe, autoevaluace. Při práci v seminářích: praktická tvorba didaktických testů, učební styly, studijní předpoklady, rozvoj tvořivosti, sociometrie, pracovní zátěž, stres, konkrétní ukázky z rodinného prostředí a projektivních technik.

Pedagogická a školní psychologie - předpokladem je znalost obecné psychologie a psychologie osobnosti. Získání náhledu o možnostech a obsahu oboru, determinanty úspěšnosti na základní škole. Psychologické podmínky pro učení a vyučování, socializace, výchovné metody, motivace. Základní diagnostické metody v přístupu k žákům, skupině, rodičům. Informace o nadaných dětech, podléhání vlivu očekávání (pygmalion-efekt, naučená bezmocnost...)

Seminář aplikované psychologie – praktické využití psychologických poznatků v rámci pedagogické praxe – diskuse o konkrétních zkušenostech z praxe a o možnostech řešení. Praktické psychologické dovednosti a postupy, práce se šikanou, skupinová dynamika třídy, komunikace s rodiči, autorita, náročnost učitelského povolání a jeho zvládání, tender ve školství.

Ke splnění povinně volitelných předmětů z bloku *Psychologie* stačí studentovi 5 kreditů. Jednotlivé předměty jsou však hodnoceny vždy jen dvěma kredity, proto je nucen zapsat si do svého studijního plánu hned 3 předměty dle doporučení „chytré knížky“ v zimním semestru druhého ročníku. Má na výběr tyto předměty:

„Zdravá škola“ – sociálně psychologické techniky vhodné pro žáky a třídu – základem je sebepoznávání a prožitek. Interakční dovednosti, skupinové soužití, vedení skupiny, komunikační dovednosti, podpora druhých, hry na rozvoj kooperace, motivace, hodnotové orientace.

Motivace ve vyučování – motivace k učení (krátkodobé; dlouhodobé), analýza snů, tematická analýza TAT, testy pro měření motivů.

Výchovně vzdělávací péče o nadané děti – nadané dítě – osobnost, emocionální a psychosociální charakteristika, senzomotorický vývoj, SPU. Péče o nadané děti, identifikace v předškolním období, problémy integrace, domácí vzdělávání, metody vzdělávání. Interaktivní diskuze s nadanými dětmi, vlastní zkušenosti, praktické rady pro práci.

Poradenská psychologie – metody práce, diagnostické postupy v předškolním, mladším a starším školním věku. Adolescence, poradenství při volbě povolání, poradenství předmanželské, manželské, pro handicapované či jinak nemocné, pro děti se SPU, nadané, talentované, pro staré lidi, práce s rodinou. Vedení žáka, spolupráce poraden se školou, učitelem, výchovným poradcem. Testové metody.

Psychologie smyslu a odpovědnosti – vedení jako forma nalézání osobního životního smyslu, přijímání osobní zodpovědnosti, pozitivní přístup k řešení negativních výchovných problémů. Výchova, smysl života, rodiny, pověr, předsudků, rituálů, agrese, psychologický význam dětství, sebereflexe.

Výtvarný projev dětí a jeho vývoj – vývoj výtvarného projevu od počátků až po adolescenci, vztah mezi kresbou a vývojem emocionálním a kognitivním, diagnostický potenciál kresby – interpretace, symbolika barev. Arteterapie, kresebné psychologické testy.

Tvorba školního klimatu – tvorba příznivého klimatu, tvorba vztahů mezi učitelem a žáky, mezi žáky samotnými, se širší společností. Základní komunikační vzorce, videotrénink interakcí, práce s individuálními zkušenostmi studentů – rozборы, řešení.

Specifické poruchy učení – teoretické poznatky, historie SPU, LMD, dys-poruchy, ovládání elementárních diagnostických dovedností, komunikace s institucemi pracujícími s dětmi se SPU, s rodinou, osvojení základních právních norem o dětech se SPU.

2 Empirická část

2.1 Výzkumný problém, cíle práce

Výzkum v diplomové práci je tematicky zaměřen na syndrom vyhoření z pohledu studenta učitelství. Hlavním cílem je zmapování postojů studentů ohledně připravenosti setkat se ve školské praxi se syndromem vyhoření a na získání informací ohledně předpokládané reakce na tuto situaci.

2.2 Výzkumné otázky

Ve výzkumu týkajícího se připravenosti studentů setkat se se syndromem vyhoření byly formulovány následující výzkumné otázky:

- 1) Do jaké míry jsou studenti spokojeni se vzděláváním v jednotlivých kompetencích?
- 2) Jak se během studia vyvíjely jejich dovednosti, které mohou v budoucnu využít ve školském prostředí?
- 3) Jak se vnímají připraveni na budoucí povolání?
- 4) Disponují teoretickými informacemi o problematice syndromu vyhoření?

2.3 Aplikovaná metoda

2.3.1 Typ výzkumu

Pro realizaci výzkumu byla zvolena kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu za účelem získání komplexních dat jak z hlediska objektivních informací, tak ze subjektivního postoje respondentů.

2.3.2 Metoda sběru dat, metoda zpracování a analýzy dat

Sběr dat byl prováděn za pomoci dotazníkového šetření. Po pretestaci a úpravě drobných detailů dotazníku trval sběr dat půl roku (duben – září 2014). Návratnost dotazníku byla zhruba 70%, i když toto číslo nelze považovat za zcela přesné (s ohledem na mou žádost primárně oslovených respondentů na distribuci dotazníku).

Dotazník jsem distribuovala studentům pomocí emailových adres zasláním odkazu na internetovou stránku (Šestáková, 2014). Další šíření probíhalo díky přeposílání dotazníku primárně oslovenými studenty, dále také sdílením přes sociální síť ve skupinách konkrétně zaměřených na Jihočeskou univerzitu a pedagogickou fakultu. Výsledky jsou čtenáři nabízeny v rámci popisné roviny, pro přehlednost doplněné četnostními tabulkami.

2.3.3 Výzkumný vzorek

Rozbor je možno provádět z odpovědí od 69 respondentů (někdy 68). Jeden respondent nevyplnil počáteční specifikační údaje ani následujících 5 otázek. Příčinu přeskočení začátku dotazníku bohužel neumím vysvětlit. Internetový portál *mojeanketa.cz* totiž teoreticky neumožňuje při vyplňování přeskočení jakékoliv otázky. V případě, že chce respondent otázku přeskočit, je k vyplnění odpovědi pokaždé automaticky vyzván. Počáteční specifikační údaje a prvních 5 otázek tudíž vyplnilo jen 68 dotazovaných.

Údaje vyjádřené v procentech jsou vždy zaokrouhlovány podle matematických zvyklostí na jedno desetinné místo.

Dotazník vyplnilo 64 žen a 4 muži, průměrný věk respondentů byl 23,7 let. 63 respondentů pocházelo z řad Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, dva pak z Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Jak bylo již zmíněno výše, jeden respondent daný údaj nevyplnil, jeden na otázku *Jakou studujete vysokou školu?* odpověděl přírodovědeckou, další dva respondenti odpověděli pedagogickou. Z jejich odpovědí lze usuzovat, že se jedná o fakultu, ne však o univerzitu.

Aprobace dotazovaných byly většinou zmiňovány jako kombinace dvou oborů (pozn.: Názvy oborů jsou vždy *Učitelství ... (obor) pro 2. stupeň základní školy*). V diplomové práci jsou však vždy zmíněny jen jako daný obor).

Aprobace	Počet odpovědí
- český jazyk	41
- občanská výchova	25
- anglický jazyk	23
- německý jazyk	16
- španělský jazyk	4
- zeměpis	4
- matematika	4
- biologie	4
- přírodopis	3
- francouzština	3
- dějepis	2
- tělesná výchova	1
- 1. stupeň	1

Tab. 2: Aprobace

Následující tabulka nabízí přehled typů školy, na které se respondenti v rámci studia připravují.

Typ vzdělávání	Počet odpovědí
- II. stupeň základní školy	62
- SŠ nebo vyšší stupeň víceletého gymnázia	6
- neodpovědělo	1

Tab. 3: Typ vzdělávání

Neočekávaně obsáhlý seznam odpovědí poskytla položka týkající se praxe. Dotazovaní byli vyzváni, aby uvedli na jakém stupni a druhu školy absolvovali svou učitelskou praxi.

Typ školy, na které byla vykonávána pedagogická praxe	Počet odpovědí
- II. stupeň základní školy	51
- nižší stupeň gymnázia	14
- gymnázium	7
- I. stupeň základní školy	5
- vyšší stupeň gymnázia	2
- mateřská škola	1

čta. 4: Typ školy

Ve formulaci otázky jasně nezaznělo, aby dotazovaní specifikovali stupně gymnázia, tato informace se vyskytovala v pozadí otázky, a snad právě proto odpovědělo sedm dotazovaných pouze obecně – gymnázium.

2.3.4 Výsledky výzkumu

Následující kapitola se věnuje zhodnocení výsledků dotazníku. Odpovědi jsou hodnoceny v rámci jednotlivých výzkumných otázek. V této kapitole jsou prezentovány nejdůležitější výsledky jednotlivých otázek. Konkrétnější rozpracování, popis, popř. další údaje k některým otázkám je možné nalézt v příloze (příloha č. 2 – Doplňující informace k výsledkům výzkumu), stejně jako plné znění konkrétních otázek (příloha č. 1 - Dotazník).

1) Do jaké míry jsou studenti spokojeni se vzděláváním v jednotlivých kompetencích?

Vzdělávání v rámci jednotlivých kompetencí

Respondentům bylo předloženo 10 základních kompetencí. Otázku hodnotili jako škálu. Z výsledků se dozvídáme, v jakých kompetencích se respondenti považují nejvíce připraveni, a v jakých nikoli (zaškrtnutí bodu 4 nebo 5 z předložené škály):

1. předmětové (oborové) – 51x
2. didaktické a psychodidaktické – 22x
3. reflexe vlastní činnosti – 20x
9. poradenská a konzultativní – 7x
10. manažerská a normativní – 4x

2) Jak se během studia vyvíjely jejich dovednosti, které mohou v budoucnu užít ve školském prostředí?

Vývoj dovedností ohledně interakce s lidmi

Jednotlivá čísla tabulky nám nabízejí procentuální zlepšení za dobu studia na vysoké škole v jednotlivých kategoriích subjektivně vnímané u dotazovaných studentů, dále pak počty respondentů, kteří nepociťují v této oblasti žádný vývoj.

	Procentuální vývoj	Stagnace
1) Obrana proti manipulaci	14%	33
2) Asertivita	16,3%	29
3) Efektivní komunikace	14,3%	24
4) Řešení konfliktů	10,3%	43
5) Naslouchání	7,8%	45
6) Empatická reakce	6,9%	47
7) Rétorika	16,6%	23
8) Srozumitelnost věcného obsahu	13,8%	25

Tab. 5: Vývoj dovedností

Nejmenší vývoj byl zaznamenán v oblasti týkající se naslouchání (7,8%) a empatických reakcí (6,9%). K této informaci je nutné ještě doplnit následující komentář,

bez nějž by byla velmi zavádějící. I když byl v oblasti naslouchání a empatie v reakcích studentů zaznamenán nejmenší rozvoj, nemůže být tento stav považován za negativní vůči působení univerzity.

Z podrobnějších výsledků totiž vyplývá, že body 6 a 7 (tj. *s jistotou adekvátně reaguji ve většině situací, ve kterých se ocitnu a nemůže mě nic překvapit*) byla nejvíce hodnocena právě kategorie empatické reakce. 41 dotazovaných se v této oblasti cítí velmi jistě a myslí si, že jsou schopni adekvátně reagovat na vzniklé situace. Druhý nejvyšší počet získala právě oblast naslouchání (40 dotazovaných), třetí nejvyšší pak kategorie rétorika (32).

Objevovaly se také odpovědi, kdy došlo ze zhoršení – 5x o jeden bod škály, 1x dokonce o 2 body. Celkem se 1x jednalo o oblast efektivní komunikace, 1x o oblast naslouchání, 2x o oblast rétoriky a 2x o oblast srozumitelnosti věcného obsahu.

Seznámení se s postupy práce v rámci specifických oblastí

V rámci této otázky jsem zjišťovala, jestli byli studenti seznámení s určitými jevy během studia na vysoké škole.

Byl/a jste v rámci výuky seznámen/a s tím:	Ano	Ne
- jak pracovat s nadanými žáky?	36 (52,2%)	33 (47,8%)
- jak pracovat s neprospívajícími žáky, s problémovými žáky?	39 (56,5%)	30 (43,5%)
- jak pracovat se žáky se SPU?	47 (68,1%)	22 (31,9%)
- jak řešit kázeňské přestupky žáků?	26 (37,7%)	43 (62,3%)
- jak žáky klasifikovat?	35 (50,7%)	34 (49,3%)
- jak spolupracovat s rodiči?	28 (40,6%)	41 (59,4%)

Tab. 6: Práce v rámci různých oblastí

Absolvování předmětů týkajících se seberozvoje a sebepoznání a jejich přínos

43 (62,3%) dotazovaných si vybavuje, že v rámci svého studia absolvovali předměty, které se týkaly seberozvoje a sebepoznání, zbylých 26 (37,7%) si již nevzpomíná.

Následující výčet tvoří seznam předmětů, které si studenti při vyplňování dotazníku vybavili: Osobnostní a sociální rozvoj (6x), Psychologie emocí (6x), Sebepojetí a identita učitele (5x), Psychohygiena (5x), Rozvoj osobnosti dramatickou výchovou (4x), Trénink prosociálních dovedností (4x), Psychologie smyslu a odpovědnosti (3x), Motivace ve vyučování (3x), Psychologie tvořivosti pro učitele (3x), Techniky sebepoznání (3x), Interkulturní výchova a sebevýchova (3x), Poradenská psychologie (3x), Pedagogická a sociální komunikace (2x), Psychologie osobnosti (2x), Hlasová a řečová výchova (2x), Seminář práce s marginálními skupinami (1x), Tvůrčí dílny (1x), Komunikační dovednosti učitele (1x), Komunikační funkce v dialogu (1x), Autorské čtení (1x), Improvizace (1x), Zdravá škola (1x), Úvod do pedagogiky (1x), Pedagogická diagnostika (1x), Výchova k demokratickému občanství (1x).

Dva studenti JČU uvedli předměty, které se mi v systému STAG nepodařilo najít, i když jsem se snažila dohledávat v různých obměnách názvu. Jedná se o předmět *Supervize a Psychologie pro žáky*.

Studenti dále uváděli předměty, o jejichž souvislostech se seberozvojem a sebepoznáním jsem nemálo přemýšlela, závěr úvahy však byl takový, že se v nich dá dle sylabu vždy nalézt minimálně nějaký prvek, který ke zmiňovaným kategoriím přispívá (IS/STAG, 2014). Jediným předmětem, který do této skupiny nezapadá, je zřejmě *Aplikovaná pedagogika volného času*.

7 dotazovaných odpovědělo, že na konkrétní názvy si již nevzpomíná.

Tabulka nabízí přehled kategorií, které studenti hodnotili jako přínosné v rámci předmětů týkajících se seberozvoje a sebepoznání, které absolvovali.

Přínos předmětu:	Počet odpovědí
- obohacení vlastního „já“	20
- obohacení týkající se vztahů s lidmi	15
- nic	8
- relaxace	4
- nevzpomínám si	4
- informace o problémech a o roli učitele	2

Tab. 7: Přínos předmětu

V čem Vám tento předmět může pomoci ve Vašem budoucím povolání?

Přínosnost předmětů pro budoucí povolání spatřují studenti v prvních dvou kategoriích obdobně jako přínos předmětů obecně.

Přínos předmětů pro budoucí povolání	Počet odpovědí
- osobní prozření	15
- komunikace s lidmi	14
- připravenost na povolání	9
- nevím	3
- v ničem	3

Tab. 8: Přínos předmětu pro budoucí povolání

Největší přínos spatřují v **osobním prozření** – studenti se domnívají, že se více zamýšlejí nad logikou struktury hodiny, domácích úkolů... (nevnucování dětem vlastních nápadů, dodání dostatečného množství volnosti). Více si uvědomují, jak by se měli zachovat při konfliktech – nebrat si vše osobně, nehledat malicherné problémy, zachovat chladnou hlavu při řešení stresových situací, racionálně uvažovat nad problémy, nevzdávat se při prvním neúspěchu, vytrvat v úsilí na cestě za vytyčeným cílem. Více si také uvědomují důležitost vlastní psychické pohody – využití relaxačních technik, uvolnění, seřazení priorit.

Ve schopnosti **komunikace s lidmi** vidí přínos ve schopnosti řešit spravedlivě problémové situace, být schopen větší empatie. Předpokládají snazší interakci s žáky – komunikativní dovednosti ve třídě, vedení třídy.

Připravenost na povolání byla rozvedena informacemi o získání inspirace, o tom, jak smysluplně obohatit výuku za použití her či různých technik – přenášení poznatků z hodin seminářů do svých vlastních hodin (komunikace kresbou, komunikace beze slov, postupka, hry na zlepšení vztahů v kolektivu, analýza vztahů ve třídě, relaxační techniky).

3) Jak se studenti vnímají připraveni na budoucí povolání?

Práce učitele/učitelky

13 dotazovaných (19,1%) se po studiu nechce věnovat učitelství. Toto vysoké číslo snižuje 6 respondentů, kteří by si přáli dále pokračovat ve studiu.

Strukturovaný systém vysokoškolské přípravy na učitelství je pro některé studenty vhodný právě pro to, že když po třech letech studia zjistí, že se konkrétnímu povolání nechtějí v budoucnu věnovat, ukončí studium s titulem bakalář a s možností specializovat

se v jiném odvětví profese, popř. ve zcela jiné sféře. Dalo by se očekávat, že na navazující magisterské studium tak nastoupí jen ti uchazeči, kteří mají o tuto práci skutečný zájem. Proto je celkem překvapující fakt, že na otázku *Chtěl/a byste se po absolvování vysoké školy věnovat učitelství* odpověděla 13 dotazovaných (19,1%) *ne*.

Domněnky o vnímání prestiže učitelského povolání společností

Následující tabulka popisuje výsledky otázky vnímání prestiže učitelského povolání.

Společností vnímaná prestiž učitelského povolání	Počet odpovědí (domněnky o vnímání prestiže společností)	Počet odpovědí (osobní ohodnocení dotazovaných)
1. velmi nízká	4 (5,8%)	3 (4,3%)
2. nízká	14 (20,3%)	6 (8,7%)
3. neuspokojující	34 (49%)	28 (40,6%)
4. adekvátní	9 (13%)	15 (21,7%)
5. uspokojující	6 (8,7%)	11 (15,9%)
6. dost vysoká	1 (1,5%)	6 (8,7%)
7. bylo jí nadměrné množství	0 (0%)	0 (0%)
neodpovědělo	1 (1,5%)	0 (0%)

Tab. 9: Prestiž

Míra připravenosti na budoucí povolání

Dále jsem se zajímala o skutečnost, jak se studenti cítí být připraveni na své budoucí povolání.

Připravenost na učitelské povolání	Počet odpovědí
1. necítím se vůbec připraven/á	0 (0%)
2. cítím se velmi málo připraven/á, existuje mnoho oblastí, ve kterých bych se potřeboval/a zlepšit	12 (17,4%)
3. jsem vybaven/a určitým souborem poznatků, které považuji za potřebné, jejich množství však není dostačující	37 (53,6%)
4. cítím se být připraven/á, nedostatky, které pocítuji, považuji za zanedbatelné	20 (29%)
5. cítím se maximálně připraven/á	0 (0%)

Tab. 10: Připravenost

Nedostatky v rámci přípravy na VŠ z pohledu studentů

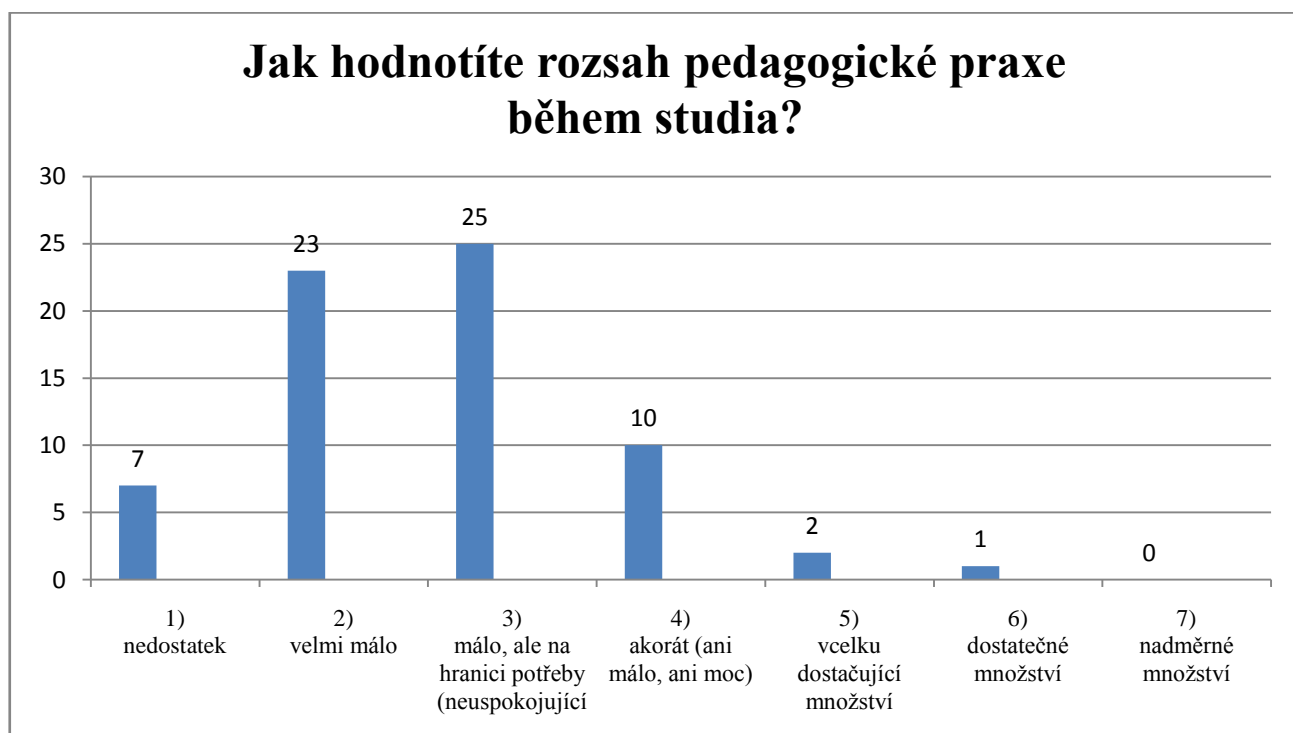
Na tuto otázku odpovídali respondenti volně. Hodnocení u těchto otázek probíhalo vždy stejným způsobem. Protože se v rámci jedné odpovědi objevovalo více konkrétních příkladů, jsou jednotlivé odpovědi kategorizovány do příbuzných oblastí. Jelikož množství odpovědí na volné otázky je velmi široké, zmiňuji v textu vždy všechny odpovědi, které mi studenti při vyplňování dotazníku poskytli, v přehledové tabulce pak jen ty nejčetnější. V případě, že se v odpovědi respondenta vyskytovalo více odpovědí, přičemž každá spadá do jiné kategorie, byly tyto odpovědi započítány samostatně. Proto nelze provést kontrolu pouhým součtem počtu odpovědí.

Nedostatky v oblastech:	Počet odpovědí
- praxe	40
- praktičnost předmětů	16
- kázeň	12
- didaktická průprava	8
- administrativní činnosti	8
- neočekávané situace	6
- rétorika	5
- zbylé kategorie (zastoupeny 4x a méně)	18

Tab. 11: Nedostatky

Rozsah pedagogické praxe

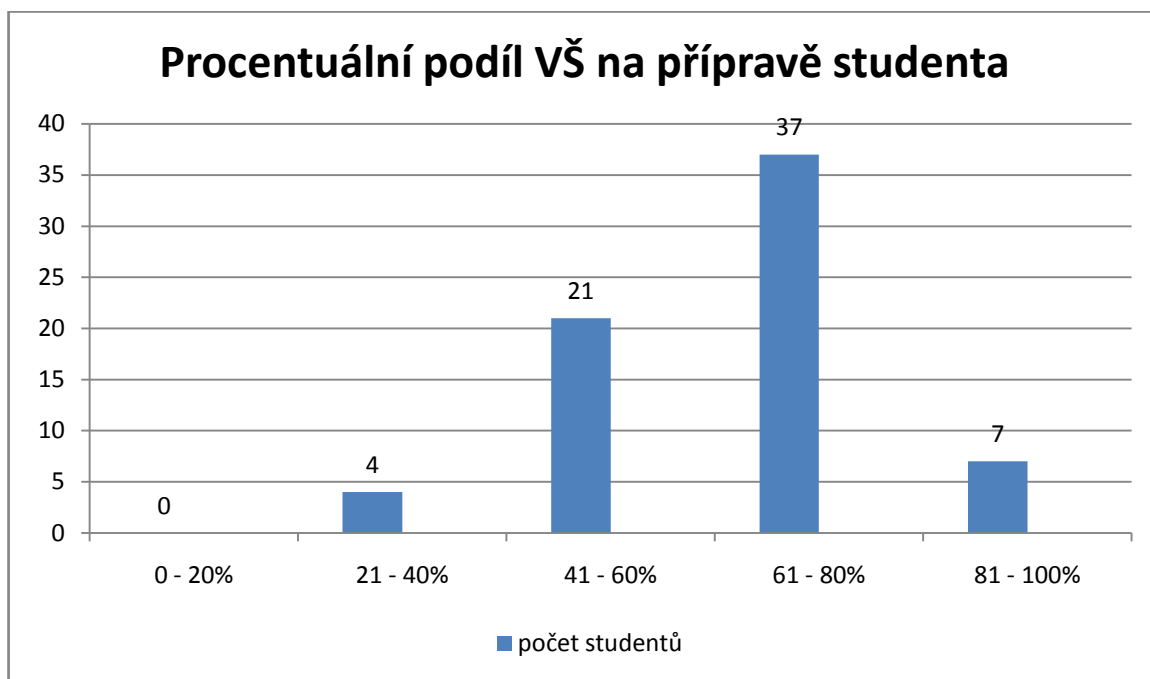
Otázka *Jak hodnotíte rozsah pedagogické praxe během studia?* byla hodnocena jako škála. Nejčetnější odpovědi se nacházely v bodě číslo 3 – *málo, ale na hranici potřeby* (25 dotazovaných z celkové počtu 68, tj. 36,7%), odpověď *velmi málo* uvedlo 23 dotazovaných, což dohromady s výše zmíněnými dělá přes 70% odpovědí. Považuji za přínosné znázornit odpovědi na tuto otázku pomocí grafu, který přehledně ukáže četnost odpovědí v jednotlivých bodech.



Graf 2: Pedagogická praxe

Podíl VŠ na připravenosti studenta na budoucí povolání

Poté, co jsem se zabývala tím, co studentům v rámci vysokoškolské přípravy vzhledem k budoucímu povolání chybělo, a tím, jak shledávají obecně míru připravenosti na své budoucí povolání, zajímalo mě, v jaké míře se právě vysoká škola podílela na připravenosti studenta na budoucí povolání. Pohledy studentů na tuto skutečnost nabízí následující graf.



Graf 3: Příprava studenta

Modem se v odpovědích stává číslo 50% a 70% (zmněno vždy 12x), třetí nejčastější údaj bylo 80% (11x). Nejméně časté údaje byly: 40% (1x), 77% (1x), 90% (2x), 96% (1x). Celkově lze konstatovat, že 65 dotazovaných hodnotí přípravu na vysoké škole 50% a více. Zbylí 4 respondenti se domnívají, že je vysoká škola připravila na méně než 50%. 75 a více procenty hodnotí přípravu ¼ dotazovaných.

Aritmetickým průměrem se dopracujeme k závěru, že studenti hodnotí podíl vysoké školy na přípravě k jejich budoucímu povolání 67%, medián je 70%.

Většina odpovědí obsahovala pouze číselný údaj. Objevily se tři, které měly k číslu i doplňující komentář: „Hlavně po odborné stránce.“, „Záleží na oboru.“, „50% - a to jen díky praxi na ZŠ - jinak VŠ pedagogická nepřipravuje (neučíme se, jak učit žáky, to jen my se neustále učíme)“.

4) Disponují studenti teoretickými informacemi o problematice syndromu vyhoření?

Definice syndromu vyhoření z pohledu studentů

Jelikož se ve své práci věnuji syndromu vyhoření, bylo pro mne podstatné zjistit, co o tomto pojmu vědí samotní studenti. Odpovědi byly, stejně jako v předchozí otázce, kategorizovány do příbuzných oblastí.

Definice syndromu vyhoření	Počet odpovědí
- budování odporu k povolání	20
- psychická a fyzická vyčerpanost	16
- nenaplňující pocit z práce	11
- psychický stav	7
- nechuť, odpor k zaměstnání	7
- odlišnost očekávání a reality	7
- nechuť pokračovat v pedagogické praxi	6
- zbylé kategorie	10

Tab. 12: Definice

Nejpodstatnější okolnosti, za kterých může dojít k syndromu vyhoření/okolnosti týkající se s největší pravděpodobností právě studentů

Příčiny vzniku syndromu vyhoření	Nejpodstatnější příčina	Tato kategorie se může týkat mne
- vztahy na pracovišti (vliv okolí)	31	14
- ztráta iluzí	15	9
- stres	10	6
- negativní vztah k povolání	10	2
- kázeňsky nezvladatelná třída, tragická událost	7	1
- stereotyp	5	4
- nesprávná péče o vnitřní stránku osobnosti	4	5
- absence zpětné vazby	4	1
- zbylé kategorie	4	1

Tab. 13: Nejpodstatnější okolnosti

Připouštění si rizika možnosti syndromu vyhoření, hodnocení poznatků o syndromu vyhoření z vysoké školy, jak se zachovat při zpozorování příznaků syndromu vyhoření

Dále jsem chtěla zjistit, jestli si studenti vůbec připouští, že by se se syndromem vyhoření mohli setkat i ve své profesní kariéře. 54 jich uvedlo, že ano (78,3%), zbytek, tedy 15 dotazovaných (tj. 21,7%) si tuto skutečnost nepřipouští.

Poznatky, které studentům o syndromu vyhoření podala vysoká škola, jsou nejčastěji hodnoceny jako spíše dostačující.

Hodnocení poznatků o syndromu vyhoření	Počet odpovědí
- nedostačující	3 (4,3%)
- spíše nedostačující	18 (26,1%)
- spíše dostačující	37 (53,6%)
- dostačující	11 (15,9%)

Tab. 14: Hodnocení poznatků

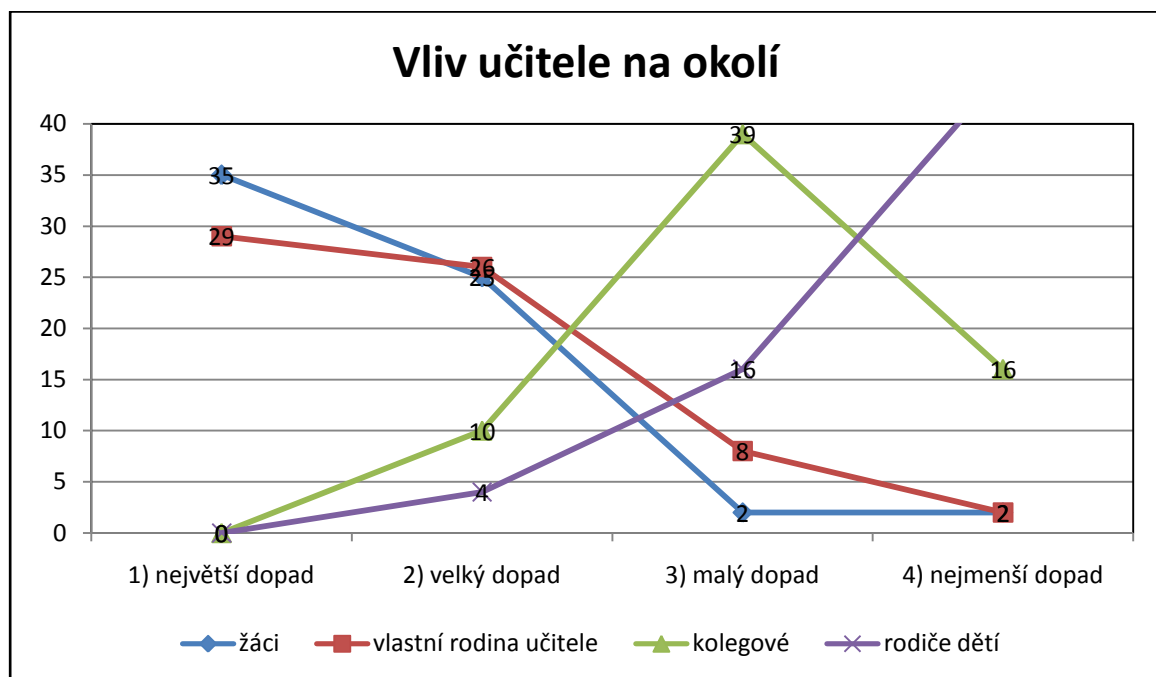
Zároveň převážně uvádějí, že by v situacích, které znázorňuje následující tabulka, věděli, co dělat.

Pokud bych se s tímto problémem setkal/a:	Ano	Ne
- věděl/a bych, co dělat	41 (59,4%)	28 (40,6%)
- věděl/a bych, kde hledat pomoc	49 (71%)	20 (29%)
- byl/a bych ochoten/ochotna problém řešit	64 (92,8%)	5 (7,2%)

Tab. 15: Práce s problémem

Vliv učitele trpícího syndromem vyhoření na okolí

Dále jsem se dotazovala na to, kdo je nejvíce ovlivněn učitelem, který již syndromem vyhoření trpí. Z výsledků lze vyčíst, že se studenti domnívají, že největší dopad pocítují žáci. Na druhém místě řadili nejčastěji vlastní rodinu učitele, dále pak kolegy v zaměstnání, na posledním místě se objevovali rodiče žáků. Četnost jednotlivých odpovědí ukazuje následující graf.



Graf 4: Vliv učitele na okolí

3 Diskuze

1) Do jaké míry jsou studenti spokojeni se vzděláváním v jednotlivých kompetencích?

Vzdělávání v rámci jednotlivých kompetencí

Z výsledků této otázky lze vyčíst, že studenti ve své pozdější pedagogické praxi mohou nacházet jistotu pravděpodobně právě v oblasti svého aprobačního předmětu. Svě znalosti hodnotí velmi pozitivně, což pro ně možná může znamenat pilíř, o který se v době svého začínajícího působení na pozici učitele budou moci opřít. Ať již bude jejich počáteční fáze vyučování doprovázena jakýmkoliv profesními či jinými problémy, mohou se zdánlivě spolehnout na kvalitu poznatků nabytých na vysoké škole a získat tak alespoň základní jistotu ve vystupování před žáky, jelikož s velkou pravděpodobností dokážou zodpovědět zvědavé a testující otázky svých svěřenců.

Pokud k již zmíněnému přičteme i druhou položku z výsledků této otázky – připravenosti v rámci kompetence didaktické a psychodidaktické – mohou být studenti teoreticky v klidu, jelikož za předpokladu ovládnutí těchto dvou kompetencí jsou schopni dané informace spolehlivě žákům předávat (opomíjíme-li momentálně další vlivy ze strany žáků, ke kterým je za potřebí ovládnutí jiných kompetencí). Ovládnutí těchto dvou kompetencí by jim mělo zaručovat, že mají takový odborný základ, díky němuž ví, jak srozumitelně, zajímavě a přiměřeně sdílet informace tak, aby výsledek byl co možná nejefektivnější. Jak volit jednotlivé strategie výuky, využívat různých metod, výchovně-vzdělávací proces pojímat individuálně a směřovat jej k zadaným cílům. V neposlední řadě pak na základě analýzy výsledků vyvodit důsledky úspěchu či neúspěchu v rámci vyučování a ty účelně odstraňovat (kompetence reflexe vlastní činnosti).

Teoreticky to tedy vypadá, že působení učitele po ukončení studia na vysoké škole nestojí v cestě žádný problém. Musíme však vzít v potaz, že tyto první 3 kompetence jdou ruku v ruce s dalšími, se kterými se v určitých místech velmi přibližují, někdy v jednotlivých prvcích až téměř shodují. Například s kompetencí pedagogickou a sociální, psychosociální a komunikativní, které se však vyskytovaly na dalších dvou místech, tedy střídavě na čtvrtém a pátém, dále pak ale i s ostatními, ve kterých se již tak pevně necítí – např. kompetence diagnostická, dále pak organizační a řídicí nebo profesně a osobnostně kultivující.

Na předposledním místě se v rámci odpovědí na otázku objevila kompetence poradenská a konzultativní, na posledním místě pak kompetence manažerská a normativní.

I tento výsledek lze z určitého úhlu pohledu považovat za pozitivní, jelikož se jedná o kompetence, které nejsou vždy sto procentně přítomny v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, frekvence jejich výskytu v přímém vzdělávacím procesu je tak malá, že důležitost jejich ovládnutí není pro výsledky vzdělávání primární.

2) Jak se během studia vyvíjely jejich dovednosti, které mohou v budoucnu využít ve školském prostředí?

Vývoj dovedností ohledně interakce s lidmi

Nejméně se dotazovaní považují za připravené reagovat v situacích, kde jsou nuceni se nějakým způsobem bránit manipulaci. 9 dotazovaných odpovědělo v rámci této kategorie v rozmezí prvního až třetího bodu škály, přičemž odpověď 2 (tj. *mám základní informace, které však nedokážu aplikovat v praxi*) uvedlo celkem 6 respondentů, což lze s ohledem na předpokládané budoucí povolání studentů hodnotit jako neuspokojivý výsledek.

Můžeme však pozorovat celkem vysoká čísla u bodu 6 (*s jistotou adekvátně reaguji ve většině situací, ve kterých se ocitnu*), vysokou četnost však nacházíme i v údajích do bodu 4 (*kdy se dotazovaný ve stejné míře setkává s úspěchy i neúspěchy* - hlavně u kategorie řešení konfliktů). V rámci četnosti výskytu řešení konfliktů na základní škole z pozice učitele by mohl tento výsledek být považován za neuspokojivý. Pokud by 18 učitelů z 69 (tj. 26%) reagovalo při řešení více jak poloviny konfliktů neúspěšně, považují toto číslo za relativně vysoké.

Protože se ve výsledcích objevovaly odpovědi, v rámci kterých docházelo k regresi, mohou existovat různé důvody. Jedním z nich může být samozřejmě nepozornost respondenta při vyplňování, dalším pak skutečný pocit zaostávání v určitých dovednostech. Z celkového počtu šesti případů tohoto jevu byly 3 zaznamenány u jednoho a téhož respondenta, který obecně v celém dotazníku odpovídal převážně negativně (nechce se věnovat učitelství, společenskou prestiž učitelů hodnotí jako velmi nízkou, v jednotlivých kompetencích se převážně cítí nepřipraven, stejnou odpověď udává i v celkové připravenosti na učitelství, na volné otázky odpovídá velmi stroze, někdy pouze „nevím“ či „nepamatuji se“. Na druhou stranu však uvedl v otázce číslo 9 a 18 samé kladné odpovědi, byl seznámen se vším a v případě setkání se syndromem vyhoření by vždy věděl, co dělat).

Seznámení se s postupy práce v rámci specifických oblastí

Informace o tom, jak pracovat se žáky se SPU dostalo během studia údajně 47 dotazovaných, 22 respondentů odpovědělo záporně. Tato informace byla pro mě upozorněním o možné míře zkreslenosti výsledků výzkumu. Dle informací z úvodní části dotazníku studovalo 60 dotazovaných kombinací dvou oborů učitelství pro 2. stupeň základní školy v rámci navazujícího magisterského studia na JČU. V tomto druhu studia museli (doporučeně v zimním semestru druhého ročníku) absolvovat povinný předmět s názvem *Speciální pedagogika ZŠ* (více v kapitole 1.13.2), v rámci kterého jsme se od přednášející dozvěděli informace o dětech se SPU. Množství informací však nebylo nikterak rozsáhlé, tyto poruchy tvořily pouze doplňující kapitolu učiva o zrakových, sluchových, očích a komunikačních vadách, v důsledku čehož pravděpodobně dotazovaní uváděli, že s touto problematikou nebyli seznámeni.

Četnost odpovědí na jednotlivé podotázky je celkem zarážející. V rámci výsledků nenacházíme žádný velký rozptyl mezi odpověďmi, téměř vždy jsou výsledky „50 na 50“. Jak může být student připraven zvládat každodenní realitu spojenou s vyučováním na základní škole, když nemá informace o tom, jak se zachovat v situacích, které budou v jeho povolání samozřejmostí? Kázeňské přestupky je nucen řešit každý učitel, stejně tak jako je nucen klasifikovat svoje žáky. A přitom se můžeme stále častěji setkávat s neprospívajícími, problémovými či nadanými žáky, kteří také vyžadují jeho pozornost a péči. Od učitele se očekává, že oplývá určitým množstvím informací o tom, jak s těmito žáky pracovat, a že tyto informace aplikuje v praxi, přičemž získává zkušenosti o jejich účinnosti. Získané poznatky pak předává rodičům. Možné je však také to, že je od učitele požadováno, aby si poznatky o práci s nadanými a neprospívajícími dětmi doplnil sám. Vysoká škola ho seznámí s tím, jak pracovat s převážnou většinou dětí, které se nacházejí v pásmu průměrných žáků, na podrobnější tematiku týkající se vzdělávání žáků vybočujících z této kategorie však již nemusí mít kapacitu.

Pokud však nastoupí do svého povolání s nulovými nebo téměř nulovými poznatky, které začne rozšiřovat až metodou pokus – omyl během své praxe, může se stát, že vzhledem k zanedbatelným informacím o dané problematice se častěji bude setkávat s neúspěchy. Tento fakt pak zajisté nebude motivující k další činnosti. Požadavky kladené na učitele se tím zvýší o samostudium o konkrétních jevech, což zajisté navýší časové nároky na přípravu. Učitel je vystavován stresu, který je násoben jinými neúspěchy.

Absolvování předmětů týkajících se seberozvoje a sebepoznání a jejich přínos

Na otázku č. 22 a 23 odpovídalo celkem 43 studentů (z celkového počtu se jedná o studenty, kteří v otázce č. 22 odpověděli, že si vybavují, že v rámci studia na vysoké škole absolvovali předměty týkající se seberozvoje a sebepoznání). Z výsledků, které nám zobrazuje následující tabulka, lze vyčíst, že vždy více jak $\frac{3}{4}$ dotazovaných uváděly pozitivní odpověď na otázku. Dle převažujících kladných výsledků je možné hodnotit vliv těchto předmětů pravděpodobně za prospěšný. Studenti si díky nim rozšířili obzory a dle jejich názorů si odnášejí do své budoucí profese obohacení ve formě nejen informací, ale také praktických zkušeností, což hodnotí kladně. Tyto poznatky jim mohou pomoci nejen v začátcích jejich kariéry, ale i v pozdějších letech, kdy budou neustále obohacováni o konkrétní zkušenosti ve školství, obzory učitele pak mají perspektivu ke zvětšování se.

Přínos:	Pozitivní odpověď	Negativní odpověď
- přínos předmětu	41 (77,4%)	12 (22,6%)
- přínos pro budoucí povolání	38 (86,4%)	6 (13,6%)

Tab. 16: Přínos

Nezvalová (in Dyrtrtová, Krhutová, 2009) se zabývala tím, jak pomoci studentům rozvíjet reflexivní myšlení, které by zkvalitnilo proces výuky, výběr učiva... Domnívá se, že by bylo vhodné v rámci studia učitelství zahrnout následujících pět typů reflexe:

- technickou – týkající se způsobů výuky
- reflexe v činnosti a po činnosti – zabývá se spontánním rozhodováním učitele v přímé výchovné práci a následným zpětným pohledem na tyto situace
- poradní reflexe – obsahuje rady a zkušenosti ostatních učitelů, odborníků
- osobní reflexe – týká se osového rozvoje a vztahu k profesi
- kritická reflexe – usměrnění činnosti takovým směrem, aby co nejlépe odpovídala cílům výchovně-vzdělávacího procesu.

Mezi učiteli využívajícími sebereflexi a těmi, kteří ji nevyužívají, pak můžeme nacházet značné rozdíly.

Učitel, který sebereflexi využívá:

- je orientovaný na žáky a jejich potřeby
- věnuje se plánování výchovně-vzdělávacího procesu
- požaduje zpětnou vazbu
- při výuce využívá strategického uvažování
- zobecnění konkrétních jevů vychází z poznání sebe sama, žáků i různých situací
- stále se vzdělává a zdokonaluje.

Učitel, který sebereflexi nevyužívá:

- je orientován do svého nitra a k učivu
- cíle výchovně-vzdělávacího procesu jsou krátkodobé (pokud vůbec nějaké jsou)
- spoléhá se sám na sebe a své zkušenosti
- dává přednost učení stylem pokus – omyl
- unáhleně dělá závěry bez detailnějšího zkoumání příčin
- nemá potřebu se dále vzdělávat.

S uvedenými výroky souhlasím, a jsem ráda, že mohu konstatovat, že většina studentů stejně jako já vidí smysl v předmětech, které se zabývají podobnou tematikou.

3) Jak se studenti vnímají připraveni na budoucí povolání?

Práce učitele/učitelky

Ten, kdo se rozhodl pro tuto profesi (55 dotazovaných), v ní jistě spatřuje její náročnost, ale zároveň pravděpodobně vidí i krásu, která pro někoho učitelství mění ze zaměstnání v poslání.

Jednou z možných odpovědí, proč se studenti učitelství téměř na konci svého studia rozhodují nevykonávat tuto profesi, by mohlo být pozdní sbírání zkušeností s konkrétní praktickou výukou. Student nemá během bakalářského studia šanci zúčastnit se běžných hodin realizovaných na školách. Řečeno s nadsázkou „živého žáka“ vidí prvně až ve čtvrtém ročníku studia, kdy se sám po absolvování jednoho náslechu stává učitelem. Je pravda, že pedagogické praxi předcházelo spoustu hodin teorie – jak odborně předmětové, tak pedagogické a psychologické. Teoreticky by měl být tedy student vybaven. Praxe se ovšem leckdy s teorií rozchází.

Jako další důvod k zamyšlení vidím společenskou prestiž tohoto povolání. Jen přibližně 22% dotazovaných respondentů vnímá prestiž učitelů pozitivně.

Domněnky o vnímání prestiže učitelského povolání společností

Zaměříme-li se na výsledky, které nám ukazují, jak samotní studenti předpokládají, že je společností hodnoceno jejich budoucí povolání, zjišťujeme, že tyto výsledky nejsou nijak pozitivní. Vzhledem k náročnosti pedagogické přípravy a výkonu pedagogického povolání lze tento fakt považovat za alarmující, troufám si tvrdit, až za demotivující. Bylo by zajímavé sledovat pohnutky jednotlivých studentů, které je vedly k volbě studia tohoto dle jejich názoru veřejností vnímaného neprestižního zaměstnání. Jaký si může student udělat vztah ke své budoucí profesi, když je již za svého studia společností nasměrován tak, aby si myslel, že je toto povolání nedoceňováno? Vždyť právě ona široká veřejnost je našimi klienty. Prvkem do diskuse k této otázce by dle mého názoru mohlo být domácí vzdělávání.

Touto problematikou se zabýval i Průcha (2002). Jeho dotaz o prestiži povolání byl směřován jak na učitele, tak na studenty učitelství. Je pro něj překvapující, že učitelské povolání je u nás hodnoceno jako velice prestižní a vážené. Zároveň však dodává, že i přesto mají učitelé a dokonce i studenti nízké sebehodnocení ve vztahu ke své profesi. Vysvětluje, že je tomu tak zejména kvůli nižším platovým podmínkám – ve srovnání s méně náročnými povoláními, dále kvůli banalizaci studia učitelství, feminizaci školství a nekvalifikovanému hodnocení širokou veřejností.

Podle Vašutové (2004) není prestiž zaměstnání hodnocena z hlediska peněžního výdělku, ale roste přímo úměrně s tím, nad jak velkým počtem lidí vykonáváme svoji profesi. Avšak společenská prestiž učitele na druhém stupni základní školy je deklasována tím, že klienty jsou žáci v rozmezí 10 – 15 let, kteří jsou považováni za nižší společenskou vrstvu.

Míra připravenosti na budoucí povolání

Z výsledků lze vyčíst, že 49 respondentů (71%) považuje množství poznatků minimálně za nedostačující. Jedná se tedy téměř o ¾ dotazovaných. Pro srovnání zmiňuji na okraj ještě výsledky z otázky č. 7 (vzdělání v rámci jednotlivých kompetencí), kdy se nejčastější odpovědi pohybovaly mezi číslem škály 2 (*množství poznatků je velmi malé, v této problematice se moc nevyznám* – 32,2%) a 3 (*relativně dobře, ale pro úplnou orientaci v této oblasti bych potřeboval/a více informací* – 30,4%).

Pokud bychom chtěli celkově zhodnotit míru připravenosti studentů na budoucí povolání, je zajímavé, podívat se na výsledky výzkumu globálněji. Nedostatky ve vysokoškolské přípravě (uváděné respondenty) jsou v diplomové práci rozděleny do sedmi

hlavních kategorií, které byly dohromady zmíněny 95x. Dle tohoto výsledku by se dalo usuzovat, že existuje mnoho oblastí, ve kterých se respondenti necítí jisti. V této myšlence nás utvrzuje také fakt, že 71% respondentů považuje množství poznatků získané na VŠ minimálně za nedostačující. Respondenti na druhou stranu ovšem udávají, že podíl VŠ na přípravě na jejich budoucí povolání je celkem vysoký. Medián tvoří 70%. Na základě zkoumání výsledků průřezově otázkami zjišťujeme, že se výsledky, které by se mohly na první pohled zdát jasně čitelné, mohou stát mystifikujícími. Vysoké číslo mediánu si v důsledku znalosti výsledků z ostatních otázek můžeme vysvětlovat různě. Může se jednat o skutečně vnímané kvality univerzity z hlediska přípravy studenta, může však také jít o objektivní zhodnocení svého přístupu ke studiu - za předpokladu, že student vnímá školní povinnosti jako téměř maximum, které je nucen pro své vzdělání vykonat, přípravu a samostudium eliminuje jen na to nejnútnejší, které v jeho případě může tvořit právě 30%. Z druhého úhlu pohledu můžeme v tomto případě nazírat i na velmi zainteresované studenty.

Nedostatky v rámci přípravy na VŠ z pohledu studentů

Jelikož se jako nejčtetnější odpověď na tuto otázku objevovalo, že studentům chybí dostatečné množství praxe, považuji za příhodné zmínit její důležitost. Množství 40 odpovědí z 69 možných shledávám jako vysoké.

Pedagogická praxe je považována za významnou složku přípravy budoucích učitelů (Dytrtová, Krhutová, 2009). Její podstatou je získávání zkušeností skrze různé pedagogické situace a jejich řešení. Pro studenta je to doba, kdy si sám může v praxi ozkoušet teoretické poznatky, kterých nabyl při vysokoškolském vzdělávání, a vytvářet si svůj osobní styl, jak vést výuku efektivně tak, aby cílem nebylo látku odučit, ale naučit. Učí se plánovat a přijímat žáka jako aktivního partnera ve vzdělávacím procesu. Učí se řešit organizační záležitosti, které úzce souvisejí s jeho autoritou před skupinou žáků. Nabývá znalosti ohledně diagnostiky žáka a situace a zároveň se věnuje evaluaci výchovně-vzdělávací činnosti a hodnocení sebe sama během i po vyučovací jednotce. Učí se z chyb vlastních, i z chyb svých kolegů. Je vhodné, aby si o průběhu vedl zápis ve formě pedagogického deníku, kde si přehlednou formou zpracovává nejen své úspěchy i slabší chvílky. Za velmi přínosné jsou považovány audio nebo video záznamy, popř. anonymní zpětné vazby zúčastněných přihlížejících. Závěry těchto poznatků se opět snaží aplikovat a ozkoušet v praxi.

Malé množství praxe není v českém školství nový problém. Dle výzkumu prováděného v letech 1981 – 1986 byla tato položka zmiňována jako první problém v rámci přípravy na učitelské povolání (Pařízek, 1988).

Zajímavé pro mě bylo, že se objevilo 5 studentů, kterým v rámci výuky chyběl kurz rétoriky (tento předmět byl nabízen jako „béčkový“. Možnost přihlásit se na něj tedy teoreticky mají všichni studenti. Prakticky je však student omezen rozvrhem ostatních předmětů, dále pak tím, jestli se naplní kapacita předmětu a ten bude následně otevřen pro příslušný semestr.). Stejně jako Dytrtová a Krhutová (2009) se domnívám, že hlas je v povolání učitele jedna z nejdůležitějších věcí, kterou je třeba si chránit, jelikož se jedná o učitelův pracovní nástroj. Školní prostředí není pro hlasivky zrovna ideální z důvodů vysoké prašnosti a námahy, které jsou hlasivky během vyučování vystaveny. Nevhodné je také zanedbání hlasivkové aklimatizace (cca 15 minut nemluvit intenzivně) při přechodu z chladnějších částí školy (např. pracovní dílny) do tich více vytopených, které někdy bývají až přetopené. Vzduch v takovýchto místnostech pak samozřejmě také není optimální. A proto není divu, že se setkáváme s onemocněním horních cest dýchacích, a v rámci hlasové námahy, hlavně na začátku školního roku – převážně u začínajících učitelů, i s hlasovou deformací.

Výsledky mého průzkumu jsou v důsledku obdobné jako ty, o kterých psal před devíti lety Průcha (2006): S obsahem vzdělávání učitelů nejsou absolventi spokojeni, jelikož nenaplní jejich potřeby. Ve školské praxi se pak setkávají s něčím, s čímž neměli na vysoké škole možnost přijít do kontaktu. Reálné požadavky profese jako by zůstávaly opomíjeny. Jako příklad lze uvést naučit se organizovat vyučování tak, aby byl učitel schopen po dobu 45 minut udržet ve třídě kázeň.

4) Disponují studenti teoretickými informacemi o problematice syndromu vyhoření?

Definice syndromu vyhoření z pohledu studentů

Pro srovnání odpovědí respondentů uvádím znovu definici syndromu vyhoření z Velkého psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2010, s. 575): „*Syndrom vyhoření – angl. burnout syndrome – syndrom, který se projevuje po letech terénní, emočně vyčerpávající práce se ztrátou profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí a týká se zejména tzv. pomáhajících profesí; spojen se ztrátou činnosti a poslání, s pocity zklamání, hořkosti; ztráta zájmu o práci, nastupuje každodenní stereotyp, rutina, snaha*

přežít a nemít problémy; obranou proti vyhoření je víra ve smysl poslání, vědomí potřebnosti i toho, že je vždy možný další rozvoj; pomáhá duševní hygiena, relaxace, supervize.“ Odpovědi dotazovaných sice neobsahovaly všechny kategorie, o kterých se definice zmiňuje, ale i přesto je nutno konstatovat, že se neobjevovala žádná, kterou bych hodnotila jako mylnou. Svými slovy dokázali studenti předně definovat to, co se pod tímto pojmem skrývá.

Na jednu stranu je pozitivní, že ty okolnosti, které studenti vnímají jako nejpodstatnější, nemohou téměř nijak ovlivnit. Velkou šanci z toho, na co mohou z prvních čtyř okolností mít alespoň nějaký vliv je to, jaký budou mít jejich žáci vztah k výuce a k nim samotným. Jakou si u nich vybudují autoritu a jak budou vést výuku. Samozřejmě se mohou pokusit i změny ve vztahu s ostatními osobami (kolegové, zaměstnavatel, rodiče dětí), jejich vliv na ně však nemusí být tak silný, jako právě vliv na žáky a to hlavně z důvodu frekvence styku s nimi. (Může tomu být ale i naopak - možná však právě oni jej pochopí lépe, jelikož se jedná o dospělé, vyzrálé jedince, a ne o vyvíjející se děti.) V případě objevování se příznaků syndromu vyhoření pak nemusí učitel zažívat zbytečný stres, že někde ve svém působení udělal chybu.

Na druhou stranu lze však na tento stav nazírat jako na negativní, jelikož osud pedagoga je z velké míry ovlivňován okolními jevy, na kterých v převážné většině nemůže nic změnit, a pokud ano, je k tomu zapotřebí velké množství síly a trpělivosti, a v případě neúspěchu může existovat riziko právě na posunu ke vzniku syndromu vyhoření. Jedinec si tak může připadat, že nedrží osud ve svých rukou, což v něm může vyvolávat zoufalé pocity.

Jestli lze tyto výsledky považovat za pozitivní nebo ne, je určitě věc názoru. Někdo se může domnívat, že je dobré připouštět si riziko, že se s tímto stavem někdy v budoucnu mohou setkat, v důsledku člověk nemusí být tolik zaskočen, jelikož ví, že existuje možnost, že může potkat i jeho. Na druhou stranu nelze nic vyčítat ani těm, kteří si nepřipouštějí, že by se s touto problematikou někdy mohli setkat. Je možné, že takto usuzovali na základě toho, že se domnívají, že si uvědomují veškeré úskalí, a budou se ve svém povolání snažit chovat tak, aby se těmito kategoriím nepřiblížili. Vždyť právě více než polovina dotazovaných uvedla v otázce číslo 17, že množství poznatků, které jim vysoká škola předala ohledně syndromu vyhoření lze považovat za spíše dostačující, 11 se jich dokonce domnívá, že jsou dostačující, což dohromady činí téměř 70% odpovědí, což lze považovat za uspokojivý výsledek.

Dalším možným vysvětlením, proč si lidé nechtějí připouštět to, že se mohou setkat s problémy, je také to, že si myšlením a připouštěním negativních věcí nechtějí ovlivňovat mysl a tím se tak problémům vyvarovat.

Zajímavý je však výsledek, kdy 5 respondentů udává, že by nebyli ochotni problém řešit. Jistě by stálo za to dopátrat se jejich důvodů. Tuto informaci jsem však již nezjišťovala.

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, do jaké míry se studenti posledních ročníků vnímají a považují za připravené vyrovnat se s rizikem syndromu vyhoření, který v pedagogické praxi může nastat. Jednalo se o studenty kombinací různých oborů se zaměřením na vzdělávání.

Respondenti odpovídali v rámci jednotlivých otázek převážně obdobně. Ve škálách se nejčastější odpovědi pohybovaly kolem středu, krajní hodnoty bývaly zastoupeny většinou jen sporadicky. Odpovědi na otázky s předem danou možností *ano X ne* byly převážně zastoupeny obdobnou četností, maximálně v poměru 1:2, podobný stav se projevoval také u otevřených odpovědí.

Z výsledků vyplývá, že $\frac{3}{4}$ respondentů považuje míru připravenosti na budoucí povolání minimálně za nedostačující. Obdobné výsledky nacházíme také u vzdělání v rámci jednotlivých kompetencí. Některé odpovědi studentů nabízely obsáhlé výčty příkladů, co jim v rámci vysokoškolské přípravy chybělo. Zmiňovaná byla především praxe a praktické zaměření předmětů, dále pak poznatky ohledně udržení kázně ve třídě, didaktická průprava aj.

V rámci otázky *V jaké míře se podílí VŠ na Vaší připravenosti na budoucí povolání?* se však objevovaly odpovědi, které se staví do opozice ke výše zmíněným. Mediánem této odpovědi bylo 70%.

Dle údajů ohledně dovedností, které by studenti mohli v budoucnu využít ve školském prostředí lze konstatovat, že se respondenti nachází na dobré úrovni. I přesto u nich stále často dochází k všestrannému vývoji.

Co se týče teoretických znalostí problematiky syndromu vyhoření, je na základě výsledků nutno konstatovat, že jejich množství je velké. Většina studentů se domnívá, že si uvědomuje, co syndrom vyhoření obnáší a že by při setkání se s tímto problémem věděli, co mají dělat a kde hledat pomoc.

I přes četné výčty toho, co studentům na vysoké škole chybělo a co by doporučovali zlepšit, lze výsledky globálně považovat spíše za pozitivní.

Výsledky v rámci výzkumu by i přesto mohly být impulzem pro zamyšlení se nad přehodnocením některých prvků ve vysokoškolské přípravě na učitelské povolání. Konkrétně se jedná například o nejvíce zmiňovanou nedostatečnou časovou dotaci školní praxe, jelikož v té spočívá hlavní úděl učitele a s ní samotnou jsou spojeny obavy studentů. A právě neúspěch v praxi může být pro učitele důvodem vyhoření a změny zaměstnání.

Seznam literatury

1. Bártová, Z. (2011). *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media s.r.o.
2. Dytrtová, R., Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada.
3. Géringová, J. (2011). *Pomáhající profese – tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton.
4. Hawkins, P., Shohet, R., (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál.
5. Hennig, C., Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonávání stresu z povolání*. Praha: Portál.
6. Holec, J., Pouzarová, D., (2009). *Pedagogická fakulta JU – Akademický rok 2009/2010*. Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích.
7. Holec, J., Pouzarová, D., (2012). *Pedagogická fakulta JU – Akademický rok 2012/2013*. Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích.
8. Hrabal, V., Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
9. Kallwass, A. (2007). *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál.
10. Krykorková, H., Váňová, R. a kol (2010). *Učitel v současné škole*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
11. Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada.
12. Křivohlavý, J. (2012). *Hořet, ale nevyhořet*. Kostelní Vydří: Karmelitánské vydavatelství.
13. Křížková, A., Sloboda, Z., (2009). *Genderová segregace českého trhu práce: kvantitativní a kvalitativní obraz*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
14. Kyricaou, Ch. (2004). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2 vyd. Praha: Portál.
15. Linhartová, D. (2008). *Psychologie pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně.
16. Hartl, P., Hartlová, H., (2010). *Velký psychologický slovník*. 4 vyd. Praha: Portál.
17. Sillamy, N., (2001). *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého.
18. Pařízek, V. (1992). *Obecná pedagogika*. Praha: Karolinum.
19. Pařízek, V., (1988). *Učitel a jeho povolání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
20. Pisár, P. a kol., (2008). *Rovnost příležitostí na trhu práce*. Banská Bystrica: Regionálne európske informačné centrum.

21. Průcha, J. (2006). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 2.*, aktualizované vydání. Praha: Portál.
22. Průcha, J., (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál.
23. Rush, M. (2003). *Syndrom vyhoření.* Praha: Návrat domů.
24. Schmidbauer, W. (2008). *Syndrom pomocníka.* Praha: Portál.
25. Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout.* Praha: Grada.
26. Svobodová, J., Šmahelová, B. (2007). *Kapitoly z obecné pedagogiky.* Brno: MSD.
27. Šimíčková-Čížková, J. (2010). *Psychologické aspekty v práci učitele.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
28. Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel.* Brno: Paido.
29. Švingalová, D. (2006). *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi.* Liberec: Technická univerzita v Liberci.
30. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido.

Elektronické zdroje

1. Centrum vzdělání Amos (2014). *Pedagogická fakulta univerzity Karlovy.* Získáno 15. srpna 2014 z <http://www.vysokeskoly.com/vysoke-skoly-1/pedagogicka-fakulta-univerzity-karlovy>
2. Havránek, B. (2011). *Autorita.* Získáno 11. února 2013 z <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=autorita&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>
3. Havránek, B. (2011). *Pedagog.* Získáno 6. září 2013 z <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=pedagog&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>
4. Havránek, B. (2011). *Učitel.* Získáno 6. září 2013 z <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=u%C4%8Ditel&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>
5. IS/STAG. (2014). *Předmět.* Získáno 15. srpna 2014 z https://wstag.jcu.cz/portal/prohlizeni/index.jsp?navigationalstate=JBPNS_r00ABXdRAApzdGF0ZUNsYXNzAAAAQA2Y3ouemN1LnN0YWwucG9ydGxldHMxNjgucHJvaGxpemVuaS5zdGF0ZXMuUHJIZG1ldFN0YXRlAAdfX0VPR19f&type=portlet&publicnavigationalstatechanges=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGAAABzfRC

EEAAAA&phase=render&windowid=%2Fportal%2Fprohlizeni%2Findex.jsp%2F0

6. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, pedagogická fakulta (2014). *Učitelství pro 2. stupeň základních škol*. Získáno 30. září 2014 z http://www.pf.jcu.cz/information_for/applicants/uchazecum_2st_zs.php
7. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, pedagogická fakulta (2014). *Informace o studijním oboru, požadavky k přijímacím zkouškám*. Získáno 15. srpna 2014 z http://www.pf.jcu.cz/education/applicants/p_czv-iks.php
8. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, pedagogická fakulta (2014). *Informace k souvislé pedagogické praxi*. Získáno 30. září 2014 z http://www.pf.jcu.cz/structure/other_departments/czv/czv-praxe.php
9. Kohoutek, R. (2011). Pozitiva a negativa učitelské profese z hlediska pedagogů. Získáno 14. září 2014 z <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1102/positiva-a-negativa-ucitelske-profese-z-hlediska-pedagogu>
10. Novák, O. (2014). *Syndrom vyhoření*. Získáno 12. února 2014 z <http://www.forumzdravi.cz/psychologie-a-psychiatrie/272-syndrom-vyhoreni>
11. Pinková, P. (2013). *Problémy začínajících učitelů* (Diplomová práce). Získáno 18. května 2014 z http://is.muni.cz/th/135518/pedf_m/
12. Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky (2014). *Pořad 12. schůze*. Získáno 20. srpna 2014 z <http://www.psp.cz/eknih/2013ps/stenprot/012schuz/index.htm>
13. Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky (2014). *Středa 30. července 2014*. Získáno 20. srpna 2014 z <http://www.psp.cz/eknih/2013ps/stenprot/012schuz/s012187.htm>
14. Šestáková, P. (2014). *Připravenost studentů vyrovnat se s rizikem syndromu vyhoření v pedagogické praxi*. Získáno 30. září 2014 z <http://www.mojeanketa.cz/pruzkum/225139386/>
15. Šubíková, J. (2009). *Vyhodnocování, zvládání a snižování stresu* (Diplomová práce). Získáno 27. září 2014 z http://www.vutbr.cz/www_base/zav_prace_soubor_verejne.php?file_id=14883
16. Tomek, K. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Získáno 14. února 2014 z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>

17. Univerzita Karlova (2014). *Podmínky přijímacího řízení*. Získáno 15. srpna z <https://is.cuni.cz/studium/podprij/index.php?do=hledani&fakulta=11410&fst=&druh=&nazev=&zobraz=Hledat>
18. Voráčková, E. (2011). *Syndrom vyhoření u sociálních pracovníků v domovech pro seniory a finančních poradců v bankách a jeho dopad na rodinné vztahy* (Diplomová práce). Získáno 27. září 2014 z http://is.muni.cz/th/365959/fss_m/Vorackova_Eva-Diplomova_prace_26.05..txt

Seznam zkratek

angl.	– anglicky
č.	– číslo
ČR	– Česká republika
JČU	– Jihočeská univerzita
LS	– letní semestr
popř.	– popřípadě
pozn.	– poznámka
PSP	– Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky
Sb.	– Sbírkky
SPU	– specifická porucha učení
st.	– stupeň
SV	– syndrom vyhoření
ŠVP	– Školní vzdělávací program
tj.	– to je
tzn.	– to znamená
UK	– Univerzita Karlova
ZS	– zimní semestr
ZŠ	– základní škola

Seznam grafů

Graf 1: Motivátory	23
Graf 2: Pedagogická praxe.....	57
Graf 3: Příprava studenta	58
Graf 4: Vliv učitele na okolí	61
Graf 5: Prestiž	příloha č. 2

Seznam tabulek

Tab. 1: Motivátory	24
Tab. 2: Aprobace.....	49
Tab. 3: Typ vzdělávání	50
Tab. 4: Typ školy	50
Tab. 5: Vývoj dovedností.....	51
Tab. 6: Práce v rámci různých oblastí.....	52
Tab. 7: Přínos předmětu.....	53
Tab. 8: Přínos předmětu pro budoucí povolání.....	54
Tab. 9: Prestiž	55
Tab. 10: Připravenost.....	56
Tab. 11: Nedostatky	57
Tab. 12: Definice	59
Tab. 13: Nejpodstatnější okolnosti	59
Tab. 14: Hodnocení poznatků	60
Tab. 15: Práce s problémem	60
Tab. 16: Přínos.....	65
Tab. 17: Kompetence.....	příloha č. 2
Tab. 18: Kompetence.....	příloha č. 2
Tab. 19: Dovednosti.....	příloha č. 2
Tab. 20: Kategorie předmětů seberozvoje	příloha č. 2
Tab. 21: Činnost po absolvování studia.....	příloha č. 2
Tab. 22: Nedostatky v přípravě.....	příloha č. 2

Seznam příloh

- příloha č. 1 – Dotazník
- příloha č. 2 – Doplnující informace k výsledkům výzkumu

Příloha č. 1 – Dotazník

Průzkum "Přípravenost studentů vyrovnat se s rizikem syndromu vyhoření v pedagogické praxi"

Dobrý den,
jmenuji se Petra Šestáková a jsem studentka Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma „Přípravenost studentů vyrovnat se s rizikem syndromu vyhoření v pedagogické praxi“. Tento dotazník je určen pro studenty končících ročníků VŠ (navazujících magisterských nebo magisterských oborů se zaměřením na vzdělávání).
Zaměřuje se na to, do jaké míry se studenti posledních ročníků (oborů se zaměřením na vzdělávání) vnímají a považují za připravené vyrovnat se s rizikem syndromu vyhoření, které v pedagogické profesi může nastat. Vyplnění je zcela anonymní a zabere Vám cca 10 minut. Výsledky budou použity výhradně pro zpracování diplomové práce.
Za vyplnění dotazníku Vám předem děkuji.
Petra Šestáková

Pokyny pro vyplňování dotazníku:

Při vyplňování dotazníku vyberte prosím vždy nejvhodnější položku dle Vašeho mínění a označte ji.
U některých položek je možnost odpovědět pomocí škály. V tomto případě vyberte, k jakému pólu se přikláníte na dané stupnici.
Své vlastní odpovědi vpisujte prosím do prázdných okének.

Vždy si prosím pečlivě přečtěte, jak danou položku vyplnit.

Vložte text:

Pohlaví

Věk

Jakou vysokou školu studujete?

Jaká je Vaše aprobace?

Uveďte prosím na jakém stupni a druhu školy jste absolvoval/a svou učitelskou praxi. (Př. II. stupeň, ZŠ).
Uveďte prosím všechny Vaše učitelské praxe.

1. Pro který typ vzdělávání se připravujete?

- II. stupeň ZŠ nebo nižší stupeň víceletého gymnázia
- SŠ nebo vyšší stupeň víceletého gymnázia

2. Jak hodnotíte rozsah pedagogické praxe během studia? Je jí: (Hodnoťte jako škálu, vyberte jednu odpověď.)

- 1. nedostatek
- 2. velmi málo
- 3. málo, ale na hranici potřeby (neuspokojující)
- 4. akorát (ani málo, ani moc)
- 5. vcelku dostačující množství
- 6. dostatečné množství
- 7. bylo jí nadměrné množství

3. Chtěl/a byste se po absolvování vysoké školy věnovat učitelství?

- ano
- ne

4. Po absolvování aktuálně studované VŠ bych chtěl/a: (Vyberte všechny možnosti, které by pro Vás byly relevantní.) (více možných odpovědí)

- pokračovat dále ve studiu
- pracovat v jakémkoliv jiném zaměstnání (kromě učitelství), ve kterém bych přicházel/a do kontaktu s dětmi
- pracovat v zaměstnání, ve kterém bych přicházel/a do přímého kontaktu s lidmi (obchodní zástupce, prodavač/ka, osobní asistent/ka...)
- pracovat v zaměstnání, které nevyžaduje přímý kontakt s lidmi (obsluha stroje, mechanický dělník...)

5. Jak si myslíte, že je ve společnosti lidí vnímána společenská prestiž učitelů? Je: (Hodnoťte jako škálu, vyberte jednu odpověď.)

- 1. velmi nízká
- 2. nízká
- 3. neuspokojující
- 4. adekvátní
- 5. uspokojující
- 6. dost vysoká
- 7. nadhodnocená

6. Jak Vy osobně hodnotíte společenskou prestiž učitelké profese u nás? Jako: (Hodnoťte jako škálu, vyberte jednu odpověď.)

- 1. velmi nízkou
- 2. nízkou
- 3. neuspokojující
- 4. adekvátní
- 5. uspokojující
- 6. dost vysokou
- 7. nadhodnocenou

7. Jakým způsobem Vás Vaše VŠ vzdělává v rámci jednotlivých kompetencí? (Pokud máte rozdílné názory v rámci jednotlivých oborů Vaší aprobeace, vyberte i přesto jen jednu nejlépe vystihující odpověď.)

	1. nedostatečně, necítím se být připraven/a	2. množství poznatků je velmi malé, v této problematice se moc nevyznám	3. relativně dobře, ale pro úplnou orientaci v této oblasti bych potřeboval/a více informací	4. dodává mi dostatečné množství poznatků, abych se mohl/a cítit v této oblasti kompetentní	5. výborně, skvěle se v dané problematice orientuji
předmětové (oborové)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
didaktické a psychodidaktické	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pedagogické	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diagnostické a intervenční	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sociální, psychosociální a komunikativní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
manažerské a normativní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
profesně a osobnostně kultivující	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
organizační a řídicí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
poradenské a konzultativní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
reflexe vlastní činnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Jak se během pobytu na VŠ vyvíjely Vaše dovednosti ohledně interakce s lidmi? ("Z" před textem značí, jak byste se ohodnotil/a na začátku studia, "K" na konci studia/jak se cítíte teď.)

	1. tuto oblast vůbec neovládám	2. mám základní informace, které však nedokážu aplikovat v praxi	3. získané informace se snažím použít v praxi, často se však setkávám s neúspěchem	4. v přiměřeně stejné míře se setkávám s úspěchy i neúspěchy	5. dokážu reagovat na většinu podnětů, avšak s mírným pocitem nejistoty	6. s jistotou adekvátně reaguji ve většině situací, ve kterých se ocitnu	7. nemůžu mě nic překvapit
Z - obrana proti manipulaci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K - obrana proti manipulaci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z - asertivita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K - asertivita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z - efektivní komunikace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K - efektivní komunikace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z - řešení konfliktů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K - řešení konfliktů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z - naslouchání	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K - naslouchání	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z - empatická reakce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K - empatická reakce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z - rétorika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K - rétorika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z - srozumitelnost věcného obsahu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K - srozumitelnost věcného obsahu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Byl/a jste v rámci výuky seznámen/a s tím:

	Ano	Ne
jak pracovat s nadanými žáky?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jak pracovat s neprospívajícími žáky, s problémovými žáky?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jak pracovat s žáky se SPU?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jak řešit kázeňské přestupky žáků?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jak žáky klasifikovat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jak spolupracovat s rodiči?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Jak sledáváte obecně míru připravenosti na budoucí povolání? (Hodnoťte jako škálu, vyberte jednu odpověď.)

- 1. necítím se vůbec připraven/á
- 2. cítím se velmi málo připraven/á, existuje mnoho oblastí, ve kterých bych se potřeboval/a zlepšit
- 3. jsem vybaven/a určitým souborem poznatků, které považuji za potřebné, jejich množství však není dostačující
- 4. cítím se být připraven/á, nedostatky, které pocituji, považuji za zanedbatelné
- 5. cítím se maximálně připraven/á

11. Vypište prosím, co Vám v rámci vzdělávání na VŠ chybělo (z hlediska psychologického nebo odborného). Co byste požadoval/a, abyste se cítil/a lépe přepraven/a na učitelské povolání?

12. V jaké míře se podílí VŠ na Vaší připravenosti na budoucí povolání? (0% = vůbec se nepodílí, 100% = maximálně se podílí)

13. Co si představujete pod pojmem „syndrom vyhoření“?

14. Za jakých okolností může dle Vašeho názoru někdy dojít k syndromu vyhoření?

15. Vypište, které okolnosti považujete za nejpodstatnější. Na další řádek (po stisknutí klávesy enter) vypište, které by se mohly s největší pravděpodobností týkat právě Vás.

16. Připouštíte si riziko, že se se syndromem vyhoření můžete setkat i Vy?

- ano
 ne

**17. Poznatky, které jsem se o pojmu „syndrom vyhoření“ dozvěděl/a na VŠ hodnotím jako:
(Vyberte jednu odpověď.)**

- nedostačující
 spíše nedostačující
 spíše dostačující
 dostačující

**18. Pokud bych se s tímto problémem setkala:
(V každém řádku zaškrtněte vždy jednu odpověď - ANO X NE.)**

	Ano	Ne
..... věděl/a bych, co dělat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..... věděl/a bych, kde hledat pomoc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..... byl/a bych ochoten/ochotna problém řešit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Která skupina lidí je podle Vás nejvíce ovlivněna učitelem/učitelkou, který/která trpí syndromem vyhoření?
(Seřad'te sestupně => 1 = největší dopad, 4 = nejmenší dopad
- vlastní rodina učitele/učitelky; žáci; kolegové; rodiče dětí.)

20. Vybavíte si, jestli jste v rámci Vašeho studia absolvoval/a předměty týkající se seberozvoje a sebepoznání?

ano

ne

21. Jaké konkrétní předměty (týkající se seberozvoje a sebepoznání) jste v rámci VŠ absolvoval/a?

22. Jaký přínos pro Vás tento předmět měl? Co Vám pomohl rozvinout?

23. V čem Vám tento předmět může pomoci ve Vašem budoucím povolání?

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Příloha č. 2 - Doplnující informace k výsledkům výzkumu

1) Do jaké míry jsou studenti spokojeni se vzdáváním v jednotlivých kompetencích?

Vzdělávání v rámci jednotlivých kompetencí

Následující tabulka zobrazuje četnost zaškrtnutí jednotlivých bodů u konkrétních kompetencí.

Kompetence:	1.	2.	3.	4.	5.
- předmětové (oborové)	2	0	16	39	12
- didaktické a psychodidaktické	6	12	29	20	2
- pedagogické	7	17	30	13	0
- diagnostické a intervenční	10	25	24	10	1
- sociální, psychosociální a komunikativní	5	20	27	16	1
- manažerské a normativní	23	29	13	3	1
- profesně a osobnostně kultivující	8	20	32	8	1
- organizační a řídicí	10	36	13	9	1
- poradenské a konzultativní	17	33	12	7	0
- reflexe vlastní činnosti	5	18	26	19	1

Tab. 17: Kompetence

Pro přehled přikládám tabulku s celkovými výsledky.

Kompetence:	Pořadí na základě součtu údajů ze sloupců 4. a 5.
- předmětové (oborové)	1.
- didaktické a psychodidaktické	2.
- pedagogické	4.
- diagnostické a intervenční	7.
- sociální, psychosociální a komunikativní	5.
- manažerské a normativní	10.
- profesně a osobnostně kultivující	6.
- organizační a řídicí	8.
- poradenské a konzultativní	9.
- reflexe vlastní činnosti	3.

Tab. 18: Kompetence

2) Jak se během studia vyvíjely jejich dovednosti, které mohou v budoucnu užítkovat ve školském prostředí?

Vývoj dovedností ohledně interakce s lidmi

Je zajímavé pozorovat výsledky podle toho, kolik respondentů uvedlo u jednotlivých kategorií, že za pobyt na vysoké škole nezaznamenali žádný vývoj. Nejvyšší počet shodných čísel v obou časových úsecích (tj. na začátku a na konci studia) se objevil u oblasti empatické reakce na situaci, druhý nejvyšší počet pak u schopnosti naslouchání, třetí nejvyšší počet nacházíme u oblasti řešení konfliktů.

Následující tabulka uvádí konkrétní body škály, u kterých ve výše zmíněných třech kategoriích zaznamenali respondenti, že nedošlo k žádnému vývoji.

Dovednost: Body škály:	Řešení konfliktů	Naslouchání	Empatická reakce
1.	1	0	0
2.	1	0	2
3.	2	0	1
4.	14	5	5
5.	12	16	14
6.	13	15	19
7.	0	9	6
Celkem	43 (62%)	45 (65%)	47 (68%)

Tab. 19: Dovednosti

Absolvování předmětů týkajících se seberozvoje a sebepoznání a jejich přínos

Jelikož byla otázka ohledně přínosu předmětů s volnou odpovědí, považuji za nutné zmínit jednotlivé body (odpovědi respondentů), které jsem zahrnula do větších kategorií.

- obohacení vlastního „já“	- rozvinutí sebedůvěry
	- sebevědomé jednání
	- zamyšlení se nad sebou, nad svými názory, pocity (+ nazírání z různých úhlů pohledu)
	- uvědomování si vlastních kladných a záporných stránek
	- rozvoj empatie, asertivity, schopnosti naslouchat
	- obohacení o styly zkoumání vlastního „já“
	- osvojení si pozitivního přístupu k problémovým jedincům
- obohacení týkající se vztahů s lidmi	- tolerování názorů ostatních
	- získávání poznatků o kulturních skupinách (odlišnosti, přístup)
	- používání hlasu
	- řeč těla
	- uvědomění si dopadů komunikace
	- obohacená z hlediska technik a her
	- vyzkoušení si reakce na situace „nanečisto“

Tab. 20: Kategorie předmětů seberozvoje

3) Jak se studenti vnímají připraveni na budoucí povolání?

Práce učitele/učitelky

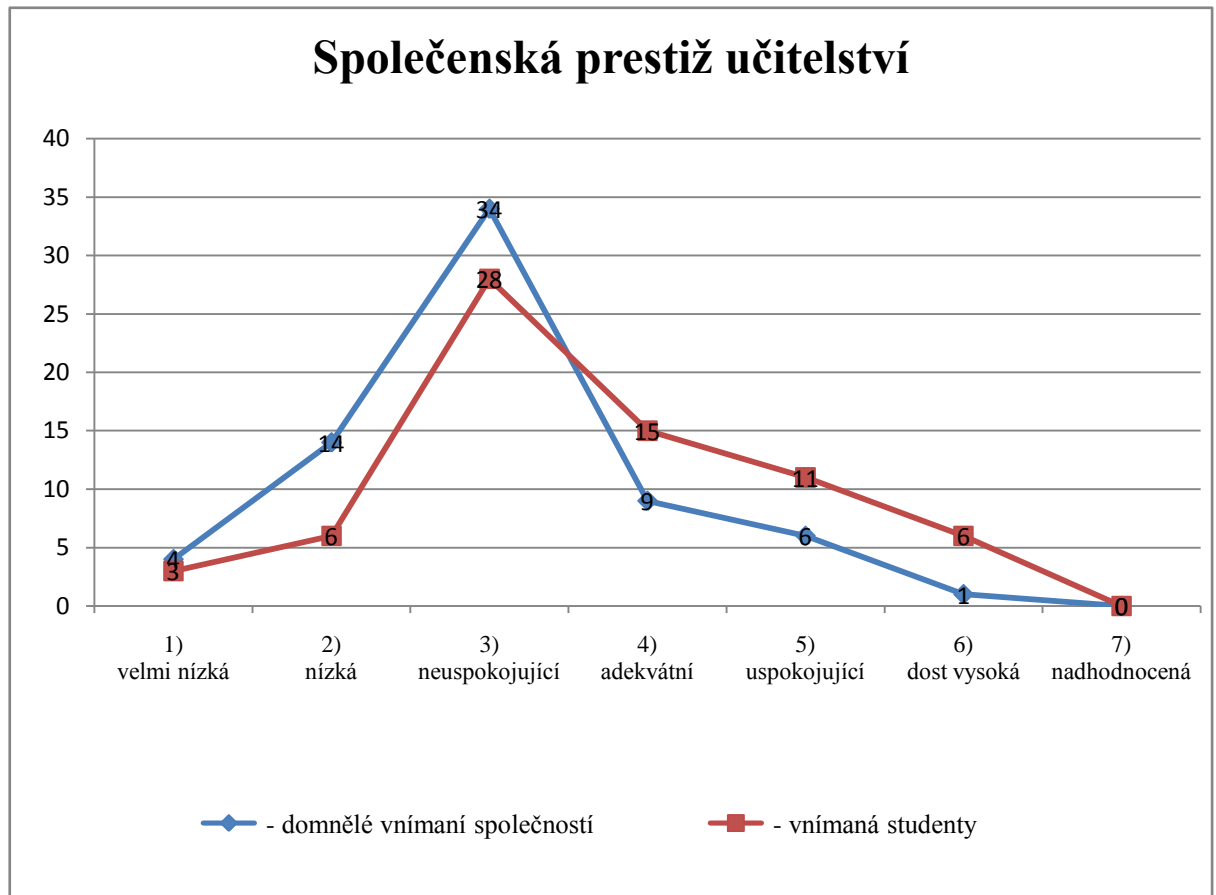
Následující tabulka nabízí přehled činností, o kterých se respondenti domnívají, že jsou spojeny s jejich budoucností po absolvování studia (nechtějí-li se věnovat práci ve vystudovaném oboru).

Činnost po absolvování studia (kromě učitelství)	Počet odpovědí
- pracovat v zaměstnání, ve kterém bych přicházel/a do přímého kontaktu s lidmi (obchodní zástupce, prodavač/ka, osobní asistent/ka...)	7
- pokračovat dále ve studiu	6
- pracovat v jakémkoliv jiném zaměstnání (kromě učitelství), ve kterém bych přicházel/a do kontaktu s dětmi	4
- pracovat v zaměstnání, které nevyžaduje přímý kontakt s lidmi (obsluha stroje, mechanický dělník...)	1

Tab. 21: Činnost po absolvování studia

Domněnky o vnímání prestiže učitelského povolání společností

Následující graf zobrazuje spojení otázek týkajících se prestiže učitelského povolání.



Graf 5: Prestiž

Nedostatky v rámci přípravy na VŠ z pohledu studentů

V následující tabulce zmiňují konkrétní požadavky studentů, které byly kategorizovány.

- praxe	- jak konkrétně s žáky jednat, jak na ně reagovat
	- jak žáky motivovat
	- organizace práce v hodině
	- dřívější zavedení praxe do výuky
	- malý kontakt s učiteli z praxe
	- více náslechové hodiny
	- možnost naplánovat exkurzi či jinou aktivitu (více než jedna vyučovací hodina)
	- práce s postiženými, problémovými žáky
- praktičnost předmětů	- vše probíráno moc teoreticky
	- praktické zaměření pedagogických a psychologických předmětů (vhodnější pro pochopení problematiky)
- kázeň	- řešení kázeňských přestupků
	- jak zachovat ve třídě klid; utišit třídu
	- v jakých případech je nutné volat rodičům, sociálním pracovníkům...
- nedostatečná didaktická průprava	- neadekvátní vyučující (neodpovídající stupeň školy, žádné praktické zkušenosti vyučujícího s obsahem přenášek)
	- neaktuální výuka odtržená od praxe
	- přehnaná hloubka studia na úkor povrchní znalosti základů vyučovaných ve školách
- administrativní činnost	- tvorba ŠVP
	- obsah učiva v konkrétních ročnících
	- konkrétní postupy u daného učiva
	- informace o řízení školy
- neočekávané situace	- jak se zachovat v případě šikany, úmrtí, těžkého onemocnění

Tab. 22: Nedostatky v přípravě

Pro úplnost zmiňují následující nejméně zastoupené požadavky jen heslovitě:
konverzace v cizím jazyce (4x), komunikace s rodiči (4x), klasifikace (4x), motivace (3x), komunikace s dětmi (3x).