

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**SYNDROM VYHOŘENÍ U UČITELŮ NA PRVNÍM  
STUPNI ZÁKLADNÍCH A ALTERNATIVNÍCH  
ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Veronika Vášová**

*Učitelství pro 1. stupeň základní školy*

Vedoucí práce: PhDr. Václav Holeček, Ph.D.

**Plzeň 2024**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 15.4.2024

.....  
vlastnoruční podpis

Chtěla bych poděkovat svému vedoucímu diplomové práce PhDr. Václavu Holečkovi, Ph.D. za optimistický přístup, cenné rady a připomínky. Mé díky také patří všem respondentům, dále pak mému bratru Martinovi a v neposlední řadě všem mým blízkým, kteří mě podporovali nejen při psaní této práce, ale v průběhu celého studia.

## OBSAH

Úvod .....	3
1 UČITELSKÁ PROFESE .....	5
1.1 POJEM UČITEL .....	5
1.2 MOTIVACE UČITELE .....	5
1.3 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE .....	7
2 STRES V UČITELSKÉ PROFESI .....	9
2.1 STRES .....	9
2.2 PŘÍZNAKY STRESU .....	10
2.3 ZDROJE STRESU U UČITELŮ.....	10
2.4 VYROVNÁVÁNÍ SE SE STRESEM.....	12
3 SYNDROM VYHOŘENÍ UČITELŮ.....	13
3.1 DEFINICE A TYPY SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	13
3.2 FÁZE.....	14
3.3 RIZIKOVÉ FAKTORY .....	15
3.4 DŮSLEDKY .....	16
3.5 PREVENCE .....	16
4 ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST .....	19
4.1 POJEM ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST .....	19
4.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST .....	20
4.3 VZTAH ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI A SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	20
5 KLASICKÁ A ALTERNATIVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	22
5.1 POROVNÁNÍ KLASICKÁ A ALTERNATIVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA .....	22
5.2 VZDĚLÁVÁNÍ NA KLASICKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH .....	24
5.3 VZDĚLÁVÁNÍ NA ALTERNATIVNÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH.....	25
5.3.1 Montessori.....	26
5.3.2 Daltonský plán .....	27
5.3.3 Jenský plán.....	28
5.3.4 Waldorfská škola .....	29
5.3.5 Začít spolu.....	30
5.3.6 Zdravá škola .....	32
5.3.7 Scioškola.....	32
6 AKTUÁLNÍ PŘEHLEDOVÁ STUDIE.....	34
6.1 STUDIE Č. 1 .....	34
6.2 STUDIE Č. 2 .....	35
6.3 STUDIE Č. 3 .....	37
6.4 STUDIE Č. 4 .....	38
6.5 STUDIE Č. 5 .....	40
7 PROJEKT VÝZKUMU .....	42
7.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY .....	42
7.2 TVRZENÍ.....	42
7.3 POPIS VÝZKUMNÝCH METOD.....	43
7.4 POSTUP VÝZKUMU, PRŮBĚH, ETAPY .....	44
7.5 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU .....	45
8 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT .....	46
8.1 KVANTITATIVNÍ ANALÝZA VÝSLEDKŮ.....	46
8.2 PODROBNÝ KOMENTÁŘ VÝSLEDKŮ .....	46

---

8.2.1	Analýza výsledků náchylnost ke stresu.....	46
8.2.2	Analýza výsledků syndromu vyhoření .....	48
8.2.3	Analýza výsledků míry životní spokojenosti .....	49
8.2.4	Korelace míry životní spokojenosti s hodnotami syndromu vyhoření .....	50
8.3	OVĚŘOVÁNÍ PRAVDIVOSTI FORMULOVANÝCH TVRZENÍ.....	51
8.4	SHRNUTÍ .....	52
ZÁVĚR.....		54
RESUMÉ .....		56
SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ .....		58
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....		61
PŘÍLOHY .....		I

## Úvod

Pro mě, jako učitelku na 1. stupni základní školy, je syndrom vyhoření stále více aktuálním tématem. Jelikož působím již několik let v této profesi, uvědomuji si, že znalost vlastních hranic a možností je klíčová pro úspěšné vykonávání této práce. Tato profese vyžaduje každodenní kontakt s lidmi, ať už s dětmi, jejich rodiči či s kolegy ve škole. Je pro mě důležité naučit se efektivně zvládat stresové situace, abych si mohla udržet nejen kvalitu své práce, ale i psychickou pohodu.

Tato práce je orientována na syndrom vyhoření u učitelů na prvním stupni základní školy. Během svého začátku v roli učitelky na prvním stupni základní školy, jsem zažila postupný přechod od nadšení a odhodlání, až k vyčerpání. Na začátku jsem měla precizně naplánované přípravy, abych byla připravena na všechno, co by mohlo přijít. Chtěla jsem předejít případným problémům a zajistit, aby byla výuka co nejefektivnější. Avšak postupem času jsem si uvědomila, že mé přípravy mi zabírají mnohem více času, než bylo udržitelné, a že nelze být připravena na vše. Zjišťovala jsem, že nemám téměř čas na své zájmy, a že mi chybí energie. Cítila jsem se vyčerpaně. Moje kreativita postupně upadala, a ačkoliv jsem stále věnovala hodně času přípravám, nebyla jsem s nimi spokojena. Ani nevím, co bylo impulsem, že jsem si řekla, že to takhle dál nejde. Došla jsem k uvědomění, že pokud nebudu já, jako učitelka “v pohodě”, ani moji žáci si z vyučování neodnesou to, co bych chtěla, i kdybych u příprav trávila ještě více času. Pochopila jsem, že učitel musí umět odpočívat a pečovat o sebe, což považuji pro kvalitní výuku za klíčové. Tato zkušenost, je jedním z důvodů, proč jsem si pro svou diplomovou práci zvolila toto téma.

Svou profesní kariéru jsem vždy měla zaměřenou na klasickou základní školu, avšak jsem otevřená novým možnostem a příležitostem. Zajímá mne otázka, zdali typ základní školy může ovlivnit míru syndromu vyhoření u učitelů. Z tohoto důvodu jsem začala uvažovat o možnosti provést výzkum, který by ověřil mé přesvědčení, že na klasických základních školách jsou ve vyšší míře učitelé vyhořelí než na těch alternativních.

Tato práce bude koncipována následovně. V teoretické části bude cíl kladen na vymezení základní pojmu jako je učitelská profese, stres a syndrom vyhoření učitelů, charakteristika klasických a alternativních základních škol a životní spokojenosti. Součástí teoretické části je také stručný přehled sedmi alternativních studijních programů. Na tomto základu pak

bude postavena část praktická. Tato část bude pojata formou kvantitativního výzkumu, který se bude zabývat rozdílem v míře syndromu vyhoření, náchylnosti ke stresu u učitelů na 1. stupni klasických a alternativních základních škol, ale i hledání vztahu mezi syndromem vyhoření a životní spokojeností. Celý výzkum bude prováděn za pomoci anonymních dotazníků a bude využito několika matematicko-statistických metod.

Věřím, že tato práce může být přínosem pro všechny pedagogy nejen z hlediska přehledu alternativ pro učitele 1. prvního stupně základní školy, díky které třeba zjistí, zda by je alternativní školství lákalo, ale také jim práce může pomoci se podívat na syndrom vyhoření jako na problém, který učitelům hrozí a mohou mu předejít vhodnou prevencí popsanou v této diplomové práci.

## 1 UČITELSKÁ PROFESE

Celá diplomová práce je úzce spjata s osobou učitele na prvním stupni základní školy. V této kapitole se tedy budeme zaměřovat právě na učitele, jako osobnost, která má spoustu proměnných, se kterými do této profese vstupuje.

### 1.1 POJEM UČITEL

Nejprve je dobré zaměřit se na to, co říká legislativa, konkrétně zákon o pedagogických pracovnících. Samotnému pojmu učitel je nadřazen výraz pedagogický pracovník. Toto označení v sobě zahrnuje nejen učitele, ale také vychovatele, speciální pedagogy, asistenty pedagoga a jiné osoby, které vykonávají přímou pedagogickou činnost, při které na děti výchovně působí. Pedagogický pracovník, pro tuto práci tedy učitel na prvním stupni základní školy, musí splňovat několik kritérií pro výkon své profese, a to: být způsobilý k právním jednáním, mít potřebnou odbornost, nebýt trestně stíhaný, mít zdravotní předpoklady k výkonu profese a potřebné vědomosti českého jazyka (Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, 2023).

Kniha Kapitoly z obecné didaktiky poskytuje stručnou definici pojmu učitel: „osoba, která se odborně zabývá pedagogikou a profesionálně se věnuje výchově a vzdělávání žáků v různých typech škol. Má pro to příslušnou kvalifikaci“ (Svobodová & Šmahelová, 2007, str. 84).

V Pedagogickém slovníku lze nalézt definici nejen pojmu učitel, ale také pojmu učitelka. Učitel, jiným slovem „vzdělavatel“, je jedním z ústředních „aktérů vzdělávacího procesu“. Pro tuto práci je „kvalifikovaný“. V tradičním školství byl učitel považován za osobu, která hlavně předávala poznatky v rámci vyučování. V dnešní době je tomu již jinak. Učitel „spoluutváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky“. Učitelka je žena, která plní „funkce a role učitele“. Žen vykonávajících tuto profesi je podstatně více mužů (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, str. 326).

### 1.2 MOTIVACE UČITELE

Neodmyslitelnou součástí nejen učitelského povolání, ale i kterékoli jiné profese, je to, co nás k jeho výkonu motivuje, z jakého důvodu jsme se pro jeho vykonávání rozhodli. Nejprve



se zaměříme na samotný pojem motivace. Dle Pedagogického slovníku se motivací rozumí „souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:

1. spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii;
2. zaměřují toto jednání určitým směrem“, ať už chce něco získat nebo se něčeho vyvarovat;
3. „udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků;
4. navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání [...] úspěchů a neúspěchů“, interakcí s okolím (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, str. 158).

Dle Casselmanna jsou učitelé dle motivace rozděleni na dvě skupiny, „logotrop“ a „paidotrop“, přičemž jedna skupina je orientována spíše na samotný předmět, který vyučuje, baví ho a chce své nadšení sdílet. Druhá skupina je zaměřena více než na obor předmětu na žáka. Ani jeden typ však nemusí být zcela vyhraněný, spíše je jedna část převládající. Dnes už ji mnozí autoři považují za zastaralou, i když Kohoutek je svou teorií globálního učitele Casselmannovu paidotropovi poměrně blízký. Podobnost spatřujeme především v tom, že se neorientuje pouze na samotné získávání poznatků, ale hlavně na rozvíjení osobnosti žáka ve všech směrech (Holeček, 2014, stránky 13-15).

Zajímavým se z pohledu motivace pro výběr povolání učitele zdá článek Lucie Zormanové z roku 2019, která provedla výzkum zaměřený na identifikaci hlavních motivací budoucích učitelů pro volbu této profese. Jednalo se o kvalitativní výzkum, který pomocí „polostrukurovaných rozhovorů“ zpětně identifikoval motivaci 6 učitelek (5 vyučuje na ZŠ a 1 v MŠ) při volbě této profese. Celkem z výzkumu vyvstaly tyto oblasti motivace, nutno podotknout, že některé z nich byly založeny na mylné představě:

1. Na profesi jsou spatřována jen „pozitiva“.
2. „Prázdniny“.
3. Pracovní doba je slučitelná s rodinným životem.
4. „Nízká časová náročnost učitelského povolání“.
5. Pozitivní postoj k práci s dětmi.
6. Utváření osobnosti dítěte.

7. Vlastní tvůrčí duch (Zormanová, 2019).

### 1.3 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

Když mluvíme o profesních kompetencích učitele, máme na mysli „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot“, které jsou nedílnou součástí profesního života učitele. Standard učitele v sobě zahrnuje jak profesní, tak i obsahovou a osobnostní dimenzi. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, str. 129).

V této práci bude použit výčet kompetencí ideálního učitele tak, jak jej pojala V. Spilková (výčet kompetencí není jednotný, může se lišit jeho pojetí podle autora). Uvedeno je ideálního učitele, a to z důvodu, že se jedná „ideální stav, ke kterému by se měl učitel dopracovávat jak v průběhu studia, tak především v průběhu své učitelské praxe“ (Vašina, 2010, str. 6):

Tabulka 1- Kompetence učitele

KOMPETENCE UČITELE	
<i>„ODBORNĚ-PŘEDMĚTOVÉ“</i>	Znalost a porozumění vědeckým principům a základům daných předmětů.
<i>„PSYCHO-DIDAKTICKÉ“</i>	Vytváření prostředí pro učení, podpora motivace žáků, efektivní řízení proces učení žáků a jeho individuální přizpůsobování jejich potřebám.
<i>„KOMUNIKATIVNÍ“</i>	Schopnost efektivně komunikovat s různými sociálními skupinami, ať už se žáky a jejich rodiči, vedením školy, ale i s širším okolím školského zařízení.
<i>„ORGANIZAČNÍ A ŘÍDÍCÍ“</i>	„Plánovat a projektovat svou činnost“, vytvářet a udržovat pořádek ve školním prostředí.
<i>„DIAGNOSTICKÁ A INTERVENČNÍ“</i>	Schopnost porozumět myšlení, emocím a chování žáka, rozpoznávat příčiny jeho problémů a navrhnout účinné způsoby pomoci.

<p style="text-align: center;"><i>„PORADENSKÁ A KONZULTAČNÍ“</i></p>	<p>Zaměření se hlavně na podporu, poradenství a konzultace s rodiči.</p>
<p style="text-align: center;"><i>„REFLEXE VLASTNÍ ČINNOSTI“</i></p>	<p>Umět kriticky zhodnotit svou práci, vyvodit závěry a podle toho upravovat své „chování, přístupy a metody“.</p>

Jak může z výčtu kompetencí vyplývat, učitel toho musí ve své profesi zvládat mnoho a je u něj žádoucí se stále někam posouvat. Proto není divu, že je pod neustálým tlakem a jeho povolání není vůbec jednoduché.

## 2 STRES V UČITELSKÉ PROFESI

Stres je součástí života každého člověka již od doby, kdy přijde na svět. „Ke stresové reakci dochází“, když se člověk setká se „stresorem, tedy při střetu s jakýmkoliv podnětem, který na organismus působí“ a připravuje ho, aby danou situaci zvládl, ať už tím, že bude bojovat či se před ním bude snažit uniknout. (Bártová, 2011, str. 14). Následující podkapitola bude věnována právě pojmu stres opět nejen z pohledu všeobecného, ale především s náhledem na stres související s povoláním učitele, a to, jaké jsou zdroje stresu, jak se projevuje a jak se se stresem ve své profesi vyrovnává, protože stres je nedílnou součástí jeho každodenní práce

### 2.1 STRES

Samotný pojem vychází z „anglického slova stress, které vzniklo z latinského slovesa stringere“, což může v překladu znamenat „být v tísní“. Zaměřme nejprve pozornost na stres z obecného hlediska. Určitě by neměla být opomenuta první zmínka o tomto pojmu. Ta je uváděna v díle Hanse Selyeho, které vydal v roce 1949. O stresu napsal, že je to „nespecifická [...] fyziologická reakce organismu na jakýkoliv nárok na organismus kladený“. Tato definice je stále používána, i když se jedná o poměrně starou definici (Bártová, 2011, str. 10).

Praško a Prašková (2001) spatřují, že stres hraje důležitou roli v životě člověka tím, že ho varuje před nebezpečím, aktivizuje ho po tělesné i duševní stránce a zachovává jeho ostražitost, dokud ohrožení neustoupí. Reakcí či odpovědí na stres je pak reakce, při které aktivizuje nutné prostředky pro odbourání nebezpečí.

Dle Selyeho je také důležité, jaký má stres tzv. rozměr. Stres, který působí záporně, nazývá „distres“ a ten, který působí pozitivně označuje pojmem „eustres“. Pozitivní stres může pramenit z radosti, kterou pociťujeme při vítězství, pokud dojdeme k vytouženému cíli a podobně. Můžeme se také setkat i s názvy „hyperstres“ a „hypostres“. „Hyperstres“ je stres, který přesáhne osobní limity jedince pro jeho zvládnutí a „hypostres“, je sice jedincem zvládnutelný, avšak při dlouhodobém působení tomu může být jinak. (Bártová, 2011, str. 10).

## 2.2 PŘÍZNAKY STRESU

U každého člověka jsou projevy stresu jiné. Je možné ho spatřovat jak na „fyziologické“, „emocionální“, tak i na „behaviorální“ úrovni. Jak se konkrétně projevuje v jednotlivých oblastech, je uvedeno alespoň pro nástin v následující tabulce, která vychází z přehledu, který vydala Světová zdravotnická organizace (Bártová, 2011, stránky 16-17):

Tabulka 2 - Příznaky stresu

OBLAST	PŘÍZNAKY
<i>FYZIOLOGICKÁ</i>	Bušení srdce s nepravidelným rytmem a bolestí v hrudní oblasti, nechutenství, plynatost, křečovitě bolesti břicha a průjem. Také se objevují problémy v sexuální oblasti a změny v ženské periodě. Další projevy zahrnují migrény a pupínky či zčervenání v obličeji.
<i>EMOCIONÁLNÍ</i>	Rychle se střídající emocionální stavy člověka a přílišné přemýšlení o nevýznamných věcech. Člověk se přehnaně stará o své zdraví a tělesný vzhled. Straní se lidí, nechce být s nimi v kontaktu. Je velmi unavený a špatně se soustředí. Je precitlivělý.
<i>BEHAVIORÁLNÍ</i>	Špatně se rozhoduje. Je často nemocný a dlouho se se vším léčí. Často chybí, snižuje se hodnota odvedené práce či se jí úplně snaží vyhýbat. Ve větší míře užívá návykové látky – cigarety, alkohol. Má narušený denní režim, méně spí.

## 2.3 ZDROJE STRESU U UČITELŮ

Práce učitele spadá do kategorie profesí zaměřených na pomoc druhým, a proto je u něj očekávána vyšší úroveň odolnosti vůči stresu. Při zvládání stresových situací může hrát roli nejen pohlaví učitele, ale také jeho zkušenosti a schopnosti situace zvládat, v jakém je náladovém rozpoložení a jiné. Faktorů, které ovlivňují stres u daného člověka je mnoho (Ulrichová, 2012).

Zaměřme se na hlavní zdroje stresu, které na učitele působí, tak, jak je shrnul do sedmi okruhů ve své knize Chris Kyriacou (1996). Do první oblasti bychom dle autora zařadili žáky, kteří narušují chod výuky a chybí jim motivace. Dalšími příčinami stresu může být často se

měníci struktura školy a vzdělávacích projektů, neuspokojivé podmínky k výkonu práce, nedostatek času, špatné vztahy se spolupracovníky, nedostatečné docenění profese učitele z pohledu společnosti.

Zatím co Ch. Kyriacou shrnul hlavní příčiny stresu pouze do sedmi kategorií, oproti tomu Paulík určil těchto oblastí deset, přičemž některé jsou shodné s těmi, které stanovil Kyriacou. Těmi shodnými jsou pro příklad nedostatek času, nedostatečné společenské ocenění práce pedagoga a žáci, kteří mají nesprávný postoj k výuce a výuku narušují. Dalšími okruhy jsou pak: nízké platové ohodnocení, přebytečná administrativa, vyučování ve třídách s nižším standardem znalostí žáků, nevyhovující interakce s rodiči, omezené množství didaktických potřeb a pomůcek, příliš mnoho žáků ve třídě (Příkazská, 2021).

Švamberk Šauerová (2018) rozděluje příčiny stresu u učitelů do 4 kategorií a konstatuje, že je pro učitele příhodné „s ohledem na hledání různých způsobů prevence duševního zdraví“, si zdroje stresu „konkretizovat“:

1. „Individuální psychické“. Sem můžeme zařadit vzory, které si přenášíme z dětství z prostředí naší rodiny. Ve spojitosti s těmito příčinami, lze hovořit o dvou typech lidí: s „reaktivním postojem“, ti mají větší sklony ke stresu, protože „vlastní odpovědnost přenášejí na jiné osoby nebo instituce“, druhým typem jsou „proaktivní lidé“, kteří řeší současnou situaci a to, co bude, a přebírají zodpovědnost za své potíže.
2. „Individuální fyzické“, mezi něž patří špatný životní styl a řešení stresu pitím alkoholických nápojů, přejídáním, medikamenty či jinými „patologickými způsoby chování“.
3. „Institucionální“, které plynou z „nedostatků v řízení a struktuře“ školy, nedocenění pracovníků ze strany vedení, špatná komunikace mezi kolegy.
4. „Společenské“, kam spadá nízká prestiž učitelské profese, „výchovné styly rodičů“, zkreslené představy o učitelské profesi. (Švamberk Šauerová, 2018, stránky 34-37).

Tuto podkapitulu lze shrnout tvrzením, že pro pedagoga se může stát zdrojem stresu cokoli, co je spojené s výkonem jeho profese. Každý učitel považuje za zdroj stresu něco jiného. Ať už se tedy jedná o vyučování nebo přípravy na něj, vztahy se spolupracovníky, uspořádání školy či interakce se zákonnými zástupci dětí (Příkazská, 2021).

## 2.4 VYROVNÁVÁNÍ SE SE STRESEM

I učitel, tak jako každý jiný člověk, se snaží nějakým způsobem vyrovnat se se stresem. I když ne vždy jsou postupy úplně správné a účinné. Praško a Prašková (2001) uvádí, jak se všeobecně lidé staví k řešení problému, jak řeší setkání se stresovou situací. Uvádí 3 základní styly přístupů:

1. „Ústupový“ nebo také „popírající“ styl. Jak už název hovoří, člověk utíká před řešením nebo ho i vědomě popírá a věří, že se vše dá samo do pořádku. Problém dál vzrůstá.
2. Útěk od reality, kdy člověk sahá po návykových látkách, hazardu, nesmyslných pořadech v televizi, ale třeba „workoholismu“, jen aby našel důvod, proč nelze problém řešit.
3. Řešení situace, které může probíhat třemi způsoby: změnou ať už bydliště či partnera apod., nacvičením si určitého postupu, jak budu situaci zvládat, nebo se podívám na situaci z jiného úhlu (Praško & Prašková, 2001, str. 64).

Zaměřme se na případ, kdy se člověk chce vyrovnat se stresovou situací, chce ji řešit. Opět se podíváme na Chrise Kyriacoua (1996), ten uvádí dvě možnosti, jak se se stresem vyrovnat. Tou první, kterou by měl člověk využít je technika tzv. přímé akce a až tou druhou teprve aplikuje uvolňující techniku. U té první je zapotřebí nejprve zjistit příčiny stresu a na základě jejich odhalení teprve zvolit vhodnou strategii pro řešení. Lze využít například v případě, kdy nám každou vyučovací hodinu narušuje svým chováním jeden žák, poté je možné hledat nějaký nový způsob řešení situace. Nelze však tuto techniku využít ve všech případech. V situacích, kdy nelze zdroj stresu úplně odstranit, je dobré si nalézt vhodné uvolňovací techniky. Každý učitel by si měl najít to, co pomůže právě jemu. Je možné na zmírnění stresu pracovat také společně s kolegy, a to vytvářením vhodného prostředí – vzájemné podpory. Pro všechny učitele je však podstatné naučit se odpočívat po příchodu z práce.

### 3 SYNDROM VYHOŘENÍ UČITELŮ

Tato kapitola s názvem Syndrom vyhoření, je uvedena právě až po vymezení pojmu stres, abychom mohli vidět spojitost mezi těmito pojmy. Syndrom vyhoření vzniká důsledkem působení dlouhodobého stresu, neohrožuje pouze pracovníky ve školství, ale také jednotlivce v jiných profesích, které jsou zaměřeny na práci s lidmi (Pešek & Praško, 2016, stránky 15-16). Syndrom vyhoření je ústředním tématem této práce, nyní je tedy čas charakterizovat nejen samotný pojem, ale také jeho projevy, fáze a další aspekty. Část kapitoly bude věnována také prevenci vyhoření.

#### 3.1 DEFINICE A TYPY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Syndrom vyhoření, známý také pod pojmem „burnout syndrom“, pochází ze 70. let 20.století. Poprvé jej zmínil ve své knize Herbert J. Freudenberger. Tento psychoanalytik pojem „definoval jako vyhasnutí motivace a stimulujících podnětů, kdy práce nepřináší očekávané výsledky“ (Pugnerová & kolektiv, 2019, str. 213).

Definici tohoto pojmu lze ovšem nalézt i v psychologickém slovníku, který uvádí, že se jedná o „ztrátu zájmu o práci, nastupuje každodenní stereotyp, rutina, snaha přežít a nemít problémy“ (Hartl, 2004, str. 269). Dle mého názoru tato definice pojem vyhoření naprosto vystihuje. Je zde cítit bezmoc člověka, který již rezignoval na svou práci.

Praško a Pešek ve své publikaci uvádějí další velmi podobnou definici pro syndrom vyhoření, ten je spatřován jako „stav celkového vyčerpání v důsledku dlouhodobého intenzivního stresu“, který postihuje především lidi pracující v pomáhajících profesích. (Pešek & Praško, 2016, stránky 15-16).

„Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10)“ uvádí, že syndrom vyhoření spadá do kategorie činitelů, kteří mají vliv na zdraví jedince. „Jedná se o kategorii Z 73.0“ a je zde vymezen jako „stav životního vyčerpání“. Z mého pohledu je zajímavé, že spousta odborníků z oblasti psychologie ani nestanovuje diagnózu vyhoření, ale více mluví o „depresi, reakci na těžký stres, poruše přizpůsobení, chronické únavě“ a podobně, a to lidé zasaženi syndromem vyhoření ani mnohdy nespádají do kategorie těchto poruch pro absenci charakteristických příznaků (Pešek & Praško, 2016, str. 21).



Dle Fabera jsou pro učitele specifické 3 typy syndromu vyhoření, přičemž se učitelé mohou pohybovat od jednoho typu k druhému a patrně také budou dle typu vyžadovat jiný způsob léčení:

1. „Worn-out burnout“ - s tímto typem se setkáme u učitelů, kteří chtějí od své práce zpět všechno, co do ní dali. „Mají tendenci minimalizovat úspěch a maximalizovat neúspěch“ a podporu hledají u kolegů, kteří s nimi souhlasí v tom, že je učitelství plné stresu, žáci je nedocení a vedení je nespolehlivé. Přitom upřednostňují především své zájmy.
2. „Classic burnout“ – Jak už anglický název napovídá, jedná se o klasický typ. Od předcházejícím typu se liší tím, že postižení učitelé nesnesou, že by neuspěli a snaží se dát do práce mnohem více energie. Musí sami na sobě stále pracovat, a to až do naprostého vyčerpání.
3. „Underchallenged burnout“ – Učitele zařazení do této kategorie se nacházejí někde mezi dvěma předešlými typy. Svou práci vnímají jako něco monotónního, necítí dostatečnou odměnu za to, co do své práce vkládají (Čapek R. , 2021, stránky 12-14).

### 3.2 FÁZE

O tom, že je cesta k syndromu vyhoření je dlouhodobý proces svědčí i to, že se k němu dostaneme přes jednotlivé fáze. Christina Maslachová (In Příkazská, 2021) uvádí ve své koncepci tyto fáze 4:

1. Člověk je zapálený pro věc, pracuje nad rámec svých sil.
2. Přichází únava v emocionální a tělesné rovině.
3. „Dehumanizace“ ostatních jako obranný mechanismus.
4. Poslední fáze, kdy propukne syndrom vyhoření (Příkazská, 2021, str. 127).

Vyhoření je vrcholem dlouhodobého a neúčinně řešeného stresu. Je to proces, který probíhal skrz několik etap, přičemž tou poslední je stav úplného vysílení – vyhoření. Oproti Maslachové uvádí Hennig s Kellerem fází syndromu vyhoření 5:

1. „Nadšení: Učitel má vysoké ideály a velmi se angažuje pro školu a žáky.“

2. „Stagnace“: Učitelovi se nedaří naplnit cíle, jak očekával, lidé, se kterými je v práci v kontaktu, mu začínají svými nároky narušovat klid.
3. „Frustrace: Učitel vnímá žáky negativně, na kázeňské problémy častěji reaguje donucovacími prostředky. Škola pro něj představuje velké zklamání.“
4. „Apatie“: Učitel vede se žáky boje, svou práci zredukoval jen na to, co musí. Straní se „odborným rozhovorům a jakýmkoli aktivitám.“
5. „Syndrom vyhoření“: Vrchol úplného vysílení (Hennig & Keller, 1996, str. 17).

Autoři věnující se syndromu vyhoření uvádí různý počet fází (například John W. James stanovil těchto fází syndromu vyhoření dokonce 12), délku jednotlivých fází, ve kterých syndrom vyhoření probíhá, ale také jsou zaměřeny určitým směrem. Podstatné však je si uvědomit, že syndrom vyhoření je výsledkem dlouhodobého procesu, který se může projevat v jednotlivých etapách a určitým způsobem (Příkazská, 2021).

### 3.3 RIZIKOVÉ FAKTORY

Ve studii zkoumající syndrom vyhoření a životní styl učitelů na našich školách, kterou prováděl Ptáček & kolektiv (2018) se v teoretické části objevují faktory, které ovlivňují syndrom vyhoření. Mimo jiné jsou zde zahrnuty například tyto faktory: skeptický pohled na vedení, rozdíly mezi mužem a ženou a počet odučených let učitelů.

Lze se na rizikové faktory zaměřit také z pohledu faktorů vnitřních a vnějších:

1. Vnější faktory, které ovlivňují vznik syndromu vyhoření jsou uváděny následující. Jako první lze zmínit „zaměstnání a organizaci práce“, kam můžeme zahrnout každodenní kontakt s lidmi, „nedostatek personálu“, financí, hodně práce a málo času na oddych, špatné podmínky pro výkon práce a jiné. Další oblastí je „rodina“, což znamená, pokud v ní nemá člověk dobré zázemí, tedy aby si domů chodil odpočinout, namísto toho zde řeší další problémy, pak lze vnímat také rodinu jako rizikový faktor. A v neposlední řadě se jedná o „společnost“, která klade na člověka stále větší nároky (Příkazská, 2021, stránky 121-125).
2. Mezi vnitřní faktory ovlivňující syndrom vyhoření, se řadí ty, které vychází přímo z „osobnostních rysů“ jedince. Můžeme sem zařadit například: příliš velký zápal při vstupu do zaměstnání, porovnávání se s ostatními, „špatné vnitřní

sebehodnocení“, intenzivní prožívání nezdaru, člověk na tom není po tělesné stránce dobře, neumí říkat ne, není schopný řešit konflikty a mohli bychom jmenovat další a další faktory. Důležité je zmínit, že pro každého člověka se stává jiný faktor rizikovým, protože každý člověk je jedinečný (Příkazská, 2021, stránky 125-126).

### 3.4 DŮSLEDKY

Při vypuknutí syndromu vyhoření jsou postiženy „centrální psychofyzické funkce“, a to na různých úrovních. Jsou postiženy 4 roviny. Konkrétní projevy v těchto oblastech mohou být následující:

1. „Duševní rovina“- učitel vidí sám sebe jako neschopného, přistupuje negativně k dětem, ale i k jejich rodičům, nemá chuť se zajímat o cokoliv, co se týká jeho povolání, špatně se koncentruje.
2. „Citová rovina“- lituje sám sebe, je nervózní, necítí se doceněný, cítí se bezmocný.
3. Tělesná rovina“- snadno se unaví, je často nemocný, trpí bolestí hlavy, špatně spí, má potíže s dechem, trávením, srdečním rytmem.
4. Sociální rovina“- méně dbá na to, aby na někoho výchovně působil, nevěnuje již tolik pozornosti „problémovým žákům“, dostává se více do „konfliktů v oblasti soukromí“, nevěnuje dostatek času zpracování příprav (Hennig & Keller, 1996, stránky 17-18).

Pokud se člověk dostane až do fáze syndromu vyhoření, je na místě situaci řešit s odborníky z řad psychologů či psychiatrů. Člověk se totiž cítí natolik vyčerpaný, unavený, že již není schopný sám sobě pomoci. Odborníci mu mohou pomoci „psychoterapií“ nebo také „medikací“ (Pugnerová & kolektiv, 2019, str. 226).

### 3.5 PREVENCE

Je zřejmé, že syndrom vyhoření není stavem, do kterého by se chtěl kdokoliv dostat. Tomu, jak se vyvarovat syndromu vyhoření se věnuje spousta autorů. Vybrány byly pouze rady, které mne z nějakého důvodu zaujaly. První rada prevence syndromu vyhoření, která možná vzbudí údiv pro svou jednoduchost, je mít „smysl pro humor“. Pugnerová uvádí, že ten, kdo ho má, vyhoří mnohem pomaleji než ten, kdo ho nemá. Dalšími prostředky, které

mohou napomoci oddálení či vyhnutí se syndromu vyhoření, jsou: vědět, kde mám své hranice, co mohu zvládnout; mít přiměřené nároky; říkat „ne“; dát přednost tomu, co je pro nás důležité; říkat, jak se cítíme; mít přítele, kterému se můžeme svěřit; myslet pozitivně; založit si „deník úspěchů“; „předcházet komunikačním problémům“; odpočívat, čerpat sílu; neodmítat pomoc; pečovat o vlastní zdraví; „dodržovat pravidla psychohygieny“; mít koníčky; relaxovat; pravidelně se hýbat (Pugnerová & kolektiv, 2019, stránky 225-226).

Za velmi zajímavé také považuji několik rad, které ve své knize uvádí Robert Čapek:

1. „Vybudujte si příznivé prostředí“. Vykonávejte zaměstnání, které vám vyhovuje, mějte pohodlné bydlení, dobré vztahy, vytvořte si dobrou oporu (základnu), kde můžete načerpat síly.
2. „Žijte zdravě“.
3. „Zodpovědnost“. Vnímejte, kdy je čas na odpočívání, spánek, pohyb a další. Vyvarujte se zlovykům a látkám, které vám mohou uškodit.
4. „Otevřete se okolnímu světu a společnosti.“ Účastněte se společenského života, obohacujte se o zkušenosti, zážitky.
5. „Nebojte se změn.“
6. Rozpoznávejte a aktivně řešte problémy.
7. Separujte stres z práce od vašeho osobního života (Čapek R. , 2021, stránky 17-18).

Další pohled na to, jak předcházet nejen stresu, ale i syndromu vyhoření, uvádí Jiří Šmejkal, který činnosti pro prevenci stresu dělí na fyzické a psychické. Nejprve se zaměříme na ty fyzické, které jsou pro lepší přehlednost uvedeny v tabulce (Šmejkal, 2021, stránky 91-103):

Tabulka 3 - Fyzické aktivity proti stresu

„RELAXAČNÍ CVIČENÍ“	<i>Odpočinek v přírodě; různé typy masáží; „bylinná koupel“; estetické činnosti jako malba, práce s hlínou; práce na zahradě; tancování; kempování; chození na houby; rybolov a mnoho dalšího.</i>
---------------------	--

„PROTAHOVACÍ CVIČENÍ“	Ranní protažení svalů, jóga, pilates, uvolňovací cviky různých partií, „dýchání do břicha“.
„KONDIČNÍ A DYNAMICKÁ CVIČENÍ“	Chůze, běhání, „aerobic“, „zumba“.
„POSILOVACÍ CVIČENÍ“	Cvičení v posilovnách, různé druhy bojového umění – například karate, kung-fu.

Mezi psychické aktivity lze zařadit tyto: „autogenní trénink“; „vizualizace“, „meditace“. K „dynamickým“ aktivitám lze pak uvést například „dramatizaci“, metodu „V kůži druhého“ a jiné (Šmejkal, 2021, stránky 104-109). Metod nebo technik, které člověk může využít pro předcházení stresu, je mnoho. Je však na každém učiteli, aby si sám našel, co potřebuje a využije k tomu, aby se cítil dobře.

## 4 ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST

Jedna část praktického výzkumu bude věnována právě pojmu životní spokojenost, proto je vhodné si pojem životní spokojenost ukotvit a také uvést, jaké faktory mohou životní spokojenost člověka ovlivňovat.

### 4.1 POJEM ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST

Nejprve k pojmu životní spokojenost. Stručný psychologický slovník uvádí, že spokojenost je „příjemný pocit z dobrých vztahů a dobře vykonané činnosti“, který však při delším trvání nepůsobí na člověka motivačně, ba naopak (Hartl, 2004, str. 259).

„V operacionálním vymezení je možné životní spokojenost vnímat jako komplexní charakteristiku“, která v sobě zahrnuje to, jak jsme spokojeni: se zdravím, po stránce pracovní, finanční, ve volném čase, v manželském (partnerském) životě, se svými dětmi, sami se sebou, „se sexualitou“, s interakcemi s blízkými, s tím, jak žijeme (Mlčák & Slíva, 2005, str. 306).

Pojem životní spokojenost je také jeden z ústředních pojmů „psychologie osobní pohody“, označované anglickým slovem „well-being“. Tato oblast psychologie se zajímá jak „o negativní, tak o pozitivní emoční vztahy“, klade „důraz na subjektivní vnímání a hodnocení stavu pohody a studium osobní pohody z hlediska její dlouhodobosti“. Charakteristickým je pro osobní pohodu to, že se jedná o „dlouhodobý či přetrvávající emoční stav, ve které je reflektována celková spokojenost člověka s jeho životem“. Životní spokojenost patří mezi hlavní rozumový aspekt osobní pohody a má k ní ze všech aspektů nejbliže. Zahrnuje v sobě „vědomé, globální hodnocení vlastního života jako celku“. V první linii se uvažuje o životní spokojenosti v kontextu teorie „diskrepancí“. Tato teorie předpokládá, že pocit emocionálního uspokojení vychází z harmonie mezi „subjektivně vnímanou realitou, ideální představou světa“ a o naší pozici v něm (Blatný, 2005, stránky 84-88).

Zúžením pojmu životní spokojenost se lze dostat k pojmu pracovní spokojenost. Práce je neodmyslitelnou součástí každého člověka a v mnohém na něj působí. Ovlivňuje také to, za jak kvalitní svůj život považujeme. Je pro nás významná nejen z hlediska finančního, ale také „je místem, kde můžeme realizovat své potřeby, uplatnit své schopnosti, dovednosti a vědomosti“ a pro mnohé se může stát i jejich „posláním“. Pracovní spokojenost ovlivňuje velkou část životní spokojenosti člověka a také se „odráží v jeho pracovním chování

i v celkovém klimatu organizace“. Z tohoto důvodu by o ni měly instituce pečovat (Horká, 2016, str. 14). Jak mohou škola pečovat o své zaměstnance: pravidelné monitorování „únavy a spokojenosti učitelů“, které je spojeno také s jejich se vzděláváním v oblasti „psychohygieny, zdravého životního stylu“ a předcházení negativních dopadů „dlouhodobého stresu“. Ze studií totiž jasně vyplývá, že i základní determinanty jako trávení „času s rodinou, konkrétní zájmy nebo dodržování [...] zdravého životního stylu“, má blahodárný vliv na učitelovu spokojenost (Ptáček, a další, 2018, str. 204).

## 4.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŽIVOTNÍ SPOKOJENOST

Jaké jsou dílčí faktory, které ovlivňují naši životní spokojenost, si nastíníme v této podkapitole.

Dle J. Fahrenberga et al. (2001, in Kelnarová, 2014) je za významný faktor vnímáno zdraví, dále pak „rodinný stav člověka“ a „socioekonomický status“. V mnoha výzkumech „byla prokázána statisticky významná souvislost mezi nespokojeností se životem a mírou neuroticismu či deprese“, z čehož plyne, že jsou také „osobní charakteristiky jedince“ významným faktorem. Potvrzena výzkumy je také spojitost mezi spokojeností a „životními návyky“. Ten, kdo tráví volný čas aktivně, je v životě více spokojen. Bylo provedeno mnoho výzkumů, které však nepotvrdily, že by pohlaví mělo vliv na životní spokojenost člověka. Můžeme však vnímat z perspektivy pohlaví muže či ženy rozdíly v odlišném vnímání jednotlivých aspektů spokojenosti, které považují za klíčové. Ženy považují za nejdůležitější dobré vztahy, naopak mužům k jejich spokojenosti dopomůže postavení v sociálním žebříčku, zaměstnání či peníze (Kelnarová, 2014, stránky 32-34).

V článku zkoumajícím faktory, které životní spokojenost napříč zeměmi a společenskými skupinami z roku 2007, byly uvedeny faktory ovlivňující životní spokojenost, které byly společné pro všechny země. Zařazeny zde byly následující: socio-ekonomický status; vyšší úroveň vzdělání; nezaměstnanost; věk; sociální kapitál; spiritualita; rodina a manželství (Bjornskov, Dreher, & Fisher, 2007).

## 4.3 VZTAH ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI A SYNDROMU VYHOŘENÍ

Ptáček a kolektiv autorů v roce 2018 provedli studii, pomocí níž se snažili identifikovat symptomy syndromu vyhoření, depresivních projevů a nezdravého stylu života. Ukazují, že se u českých učitelů velmi často projevuje syndrom vyhoření a je vnímána významná

„souvislost mezi intenzitou vnímané nepohody a schopností dodržovat zásady zdravého životního stylu nebo jasně oddělovat volný čas od pracovního“. Zde se hovoří o pojmu „work-life balance“. Učitelé, kteří umí separovat pracovní život od života mimo práci, „mají vyšší míru duševní pohody a nižší míru vyhoření“. Ze závěrů této studie kromě jiného tedy vyplývá, že by se také vedení mělo starat o „duševní pohodu“ učitele, její absence totiž může vést nejen k odrazu na učitelích samých, na jejich pracovních chování a jednání, ale i na žácích (Ptáček, a další, 2018, stránky 203-204).



## 5 KLASICKÁ A ALTERNATIVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Tato podkapitola je věnována charakteristice vzdělávání na klasické a alternativní základní škole. Pro tuto práci je důležité odlišit tyto dva pojmy, jelikož na základě právě typu základní školy bude syndrom vyhoření u učitelů na prvním stupni zkoumán. Před tím, než však budeme hledat rozdíly mezi školou klasickou a alternativní, bylo by dobré si vymezit samotný pojem základní škola.

V Pedagogickém slovníku je tento pojem vymezen jako „škola, v níž děti zahajují povinnou školní docházku, zpravidla ve věku 6 let“. V naší zemi se dělí základní škola na 2 stupně. Pro tuto práci je stěžejní 1. stupeň, též jinak primární, který je také označován jako úroveň vzdělání „ISCED 1“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, stránky 378-379).

Další definicí, kterou, kterou bychom mohli pro vymezení pojmu základní škola uvést, nalezneme v Základní učebnici pedagogiky. Ta vymezuje základní školy jako „vzdělávací instituce, ve kterých většina populace získává základní vzdělání a plní povinnou školní docházku“, ta trvá 9 let. Školy nemusí poskytovat vzdělání ve všech 9 ročnících, není to ze zákona povinné. (Dvořáková, Kolář, Tvrzová, & Váňová, 2015, stránky 240-241).

### 5.1 POROVNÁNÍ KLASICKÁ A ALTERNATIVNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Následující tabulka poukazuje na možné rozdíly mezi klasickou (standardní) a alternativní školou tak, jak je vymezil Erich Petlák. Je však důležité si uvědomit, že školy mohou mít své vlastní charakteristiky a mohou být kombinací obou přístupů. Berme tuto tabulku jako stručný vhled do tohoto tématu. V dalších kapitolách budou školy podrobněji charakterizovány (Petlák, 2016, stránky 279-281):

Tabulka 4 - Klasická a alternativní škola

	KLASICKÁ ŠKOLA	ALTERNATIVNÍ ŠKOLA
VÝCHODISKO	Zaměřeno více na obsah učiva.	Více pozornosti směřuje na dítě, co ho baví, jaké má schopnosti a podle toho je pak výuka zaměřena.
CÍLE	Naučit co nejvíc učiva, tvořivost žáka až v pozadí.	Spolu s učivem se věnovat také rozvoji schopností, zálibám a

		kreativitě. Učivo není cíl, ale cesta.
OBSAH	Pevně stanovený učebním plánem, závazný téměř pro všechny školy.	Je určen pouze upravený základ, rychlost učení není předepsána, závisí na žákovi.
METODY VYUČOVÁNÍ	Převažují slovní metody, záleží na učiteli.	„Hry, dramatizace, metody rozvíjející tvořivost. Využívá se spontánnost a nápaditost žáků.“
FORMY VYUČOVÁNÍ	Přesně stanovený čas a struktura vyučování.	Vyvstává ze záliby žáka, spolupráce se spolužáky, kreativity žáka.
AKTIVITA ŽÁKŮ		
ZDROJ POZNATKŮ	Poznatky zprostředkovává učitel a učebnice.	„Učebnice, jiná literatura, samostatná práce žáků, experimentování“ a další.
HODNOCENÍ	Známkami.	Slovně.
PŘEDMĚTY	Pevně stanovené, v souladu s osnovami.	Racionálně a synteticky spojené celky, učení v epochách a jiné.
ROZVRH	Pevný, neměnný.	Pružný, přizpůsobivý.
ZÁLIBY ŽÁKŮ	Mají své místo hlavně mimo školu.	Podporované, možnost volit si předměty, patří do vyučování.
SPOLUPRÁCE SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI	Škola předává informace o dítěti, rodina nemá vliv na školu.	Rodiče úzce spolupracují se školou, aktivní role při rozhodování o různých aspektech školního dění, mohou být přítomni výuce.
PEDAGOG	„Organizátor práce, usměrňovatel, autorita pro žáky“.	Člen, partner, který má přátelský přístup k žákům.
ORGANIZACE ŠKOLY	Konvenční, standardní učebny.	Inovativní, s důrazem na vizuální vzhled. Navození atmosféry domova.
VÝBĚR ŽÁKŮ	Spádovost.	Školu si vybírají rodiče.

## 5.2 VZDĚLÁVÁNÍ NA KLASICKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Pro odlišení od alternativního (nestandardního) typu školy je v této práci užit pojem klasická základní škola tak, jak tento pojem užívá Petlák (2016). Podobně by mohla být nazývána také jako škola „standardní“, „normální“, „běžná“, tyto pojmy se objevují například v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, stránky 16-17).

Klasické školy jsou více než na dítě zaměřeny na obsah učiva, který je zprostředkován prostřednictvím učitele a učebnic. Učitel je zde v pozici autority a organizátora. Učebny jsou konvenční oproti těm na alternativních typech školy. Stanoven je zde rozvrh hodin s pevně danými časy a strukturou předmětů. Záliby dětí jsou brány jako něco, co patří mimo školu. Vyučovací hodina trvá 45 minut. Spolupráce s rodiči žáků je považována spíše jako zprostředkování informací o prospěchu a chování jejich dítěte, než že by zde probíhala úzká spolupráce. Zákonní zástupci se do života školy zapojují výjimečně (Petlák, 2016, stránky 279-281).

Hodnocení na klasických ZŠ má většinou podobu známek na škále 1-5. Někdy také žák získá body nebo procenta, které jsou následně ohodnocena příslušnou známkou. Toto hodnocení má motivační charakter a výhodou je také srovnávání výkonů mezi jednotlivými žáky či přehlednost pro rodiče. Z tohoto typu hodnocení však také pramení nevýhody jako stres či škatulkování žáků učitelem podle známek. Dalším, v klasických ZŠ méně užívaným typem, je „slovní hodnocení“, které je na rozdíl od známkování citlivější k „psychice jedince“ a funguje spíše na principu hledání toho pozitivního. Aby mohl učitel hodnotit slovně, musí však mít dostatek „podkladových materiálů“ o fungování žáka při vyučování. Pro rodiče může být slovní hodnocení méně srozumitelné, protože není na první pohled jasné, co žákovi jde a na čem by měl naopak zapracovat. Slovní hodnocení je více běžné na alternativních základních školách (Janiš, 2019, str. 91).

Myslím si, že je základní struktura a organizace vzdělávání na klasických základních školách v povědomí každého člověka a není potřeba ji zde sáhodlouze rozepisovat. Hlavní výčet rozdílů mezi klasickou a alternativní školou byl již uveden v předchozí podkapitole. Dle mého názoru je důležité se věnovat školám alternativním, které nemusí být pro mnohé lidi tak známé.

### 5.3 VZDĚLÁVÁNÍ NA ALTERNATIVNÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Nejprve k samotnému pojmu alternativa. Tento pojem nám říká, že máme příležitost volit si mezi dvěma možnostmi. Tak jak pojem alternativa napovídá, alternativní školství tedy poskytuje člověku možnost si vybrat, například na jakém typu školy se bude jeho dítě vzdělávat anebo na jakém typu školy by chtěl vyučovat, pokud je v pozici učitele (Petlák, 2016, str. 277).

V pedagogickém slovníku je pojem alternativní škola vymezena jako „obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému“. Odlišují se „ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků“ a dalším. Alternativní škola se nerovná soukromá škola, protože zřizovatel není podstatný. I veřejné školy mohou být „nestandardní“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, stránky 16-17).

Alternativní školy se však mohou dělit podle různých kritérií. Model Karla Rýdla pohlíží na tyto školy ze tří hledisek:

1. Právní – podle toho, zdali je škola veřejná či soukromá.
2. Pedagogické – podle toho, jaké využívá formy práce, metody a jaká je pedagogická koncepce.
3. Světónázorové nebo ideologické – to mohou být školy orientované na politickou stranu, náboženským směrem či naopak ateistické (Petlák, 2016).

V této práci je na alternativní školy nahlíženo z hlediska pedagogického. Tedy budeme hledat rozdíly ve výuce (metodách, formách aj.), kterými se odlišují alternativní základní školy od klasických. Dostupných alternativ pedagogických systémů je několik. Stěžejní pro výčet hlavních alternativních škol u nás jsou 2 kritéria, která je třeba dodržet vzhledem k tématu práce, a ta jsou: škola má vzdělávací program pro 1. stupeň základní školy a vyučuje zde učitel, který má kvalifikaci ze zákona č. 563/ 2004 Sb. Mezi hlavní alternativní základní školy lze tedy po užším výběru zařadit tyto: Montessori, Daltonský plán, Jenský plán, Waldorfská škola, Začít spolu a Zdravá škola (Němcová, 2020). Následující část bude věnována právě hlavním rysům těchto alternativních systémů. Přidána byla ještě Scioškola, která ve výčtu Němcové chyběla a je poměrně mladou alternativou.

### 5.3.1 MONTESSORI

Zakladatelkou tohoto typu škol je Marie Montessori, která žila v letech 1870-1952. Původně byla lékařkou, ale práce s postiženými dětmi ji přivedla k pedagogické práci. I když se věnovala hlavně předškolnímu vzdělávání, učitelé obecně mohou z jejích vybraných myšlenek čerpat. Základní motto: „Pomoz mi, abych to dokázal“, odráží myšlenku, že dítě jako osobnost, se samo o sobě chce rozvíjet a učit se. Je však třeba ho v tom podporovat, aby o učení neztratilo zájem (Čapek R. , 2015, str. 330).

Montessoriovská pedagogika stojí na následujících principech:

- Učení probíhá v prostředí, které dítě uzná za vhodné;
- „Učí se pomocí speciálních pomůcek, formou pokusů a omylů;“
- „Učení probíhá od konkrétního k abstraktnímu;“
- Dítě si samo volí činnost;
- Určuje si také, po jakou dobu a s kým bude pracovat;
- Je schopné svou práci podle předlohy porovnávat (Čapek R. , 2015, str. 330).

Žáci v tomto typu školy nejsou rozděleni do jednotlivých ročníků, ale učí se společně děti věkové kategorie 6-9 let, na klasické základní škole by to byla 1.-3. třída, pak 9-12 let, což by odpovídalo 4.-6. třídě. Argumenty proč tomu tak je, jsou následující: ve třídě se najdou vždy alespoň někteří spolužáci, kteří pracují na stejné úrovni, mladší žáci pracují se staršími, tudíž starší mohou učit mladší a sami si učivo upevňují. Žáci mají stejného učitele vždy 3 roky, všichni se mezi sebou znají. Učitel zde působí spíše jako „průvodce“, který musí být odborně způsobilý, ale zároveň splňovat další kritéria. Měl by být trpělivý, empatický, umět „respektovat ostatní“, mít „nadšení a silnou schopnost inspirovat, měl by mít smysl pro přemýšlení a představivost“. Součástí jeho práce je i vytváření materiálů pro výuku, které je zároveň prostředím, kde se výuka realizuje. Montessori nevidí jako základ výuky „učební osnovy“, základem jsou pro žáky dovednosti, které mu pomohou dojít k pravému „jádro a podstatě vzdělávání: vědě, historii, umění a dalšímu (Spolek Montessori Hořice).

Struktura plánování výuky v sobě zahrnuje 3 hlavní body:

1. „Zvládnutí základních dovedností a klíčových vědomostí“. To je to, co najdeme i v klasických osnovách – učení se nazpaměť, osvojování „pravopisu“, „gramatiky, větný rozbor“ a jiné.
2. „Velké příběhy Montessori“ – 5 příběhů, které doprovází výuku a díky kterým se děti učí „jak vznikl svět, vývoj života na Zemi, příběh lidstva, vývoj jazyka a písma a vývoj matematiky“. Jednomu příběhu se věnují i „několik měsíců“.
3. „Individuálně zvolený výzkum“. Žáci jsou podporováni, aby zkoumali to, co je zajímavé. Zjišťují si informace, studují téma, tvoří si svá „portfolia“, předávají poznatky spolužákům (Spolek Montessori Hořice).

Žáci nepíší testy jako na klasických základních školách. Zkoušení probíhá formou rozhovoru s učitelem, kdy žák sám demonstruje, co se naučil nebo formou nějaké prezentace, učením někoho jiného. Není zde klasické hodnocení známkami, ale žák musí prokázat, že se látku naučil. Hodnocení neprobíhá formou vysvědčení, avšak žák sám hodnotí svou práci a výstupem jeho práce je také „portfolio“. Dalším způsobem, jak dostává dítě zpětnou vazbu, je schůzka se zákonnými zástupci, kdy žák, ale i učitel, hodnotí pokroky ve vzdělávání dítěte. V neposlední řadě je to pak písemnou formou, kdy je sepsána „podrobná zpráva o studijních pokrocích ve formě vyprávění“ (Spolek Montessori Hořice).

### 5.3.2 DALTONSKÝ PLÁN

Daltonská pedagogika, stojí na myšlenkách Helen Parkhurstové, která zdůrazňuje „principy samostatnosti, svobodného rozhodování žáků, individuální práce žáka s látkou, spolupráce a vzájemné pomoci“. Pojem, se kterým se setkáme u tohoto typu školy jsou tzv. „učební linie“, kdy je usilováno o to, aby na sebe učivo navazovalo. Je nutno podotknout, že každá daltonská škola je jiná. Žáci mají své vlastní třídy i svého učitele. Každý žák má svůj „měsíční plán učiva“, podle kterého se učí, včetně časového období, které bude jednotlivému učivu věnovat. Na začátku každého vyučování si žák promyslí, jak ten den bude postupovat. Učí se sám nebo se spolužáky a když už si myslí, že už učivo umí, učitel si ho písemně vyzkouší. Čas, který má navíc, věnuje oblastem, které ho zajímají (Čapek R. , 2015, stránky 62-63).

Vyučovací hodiny zde trvají 45-70 minut. Setkáme se se „střídáním hodin klasických a daltonských v jednom výukovém dni“. Specifickým prvkem této školy je „penzum“, což je písemný plán, co se má žák za danou dobu naučit a s čímž mu učitel může pomoci. Má jasně

vystihovat povinnosti, „problematická místa, kontrolní úkoly a kritéria“, která poukazují na to, zda byl žák úspěšný. „Penzum“ se skládá z následujících 9 oblastí:

1. „Předmět“;
2. „problémy“;
3. „písemná práce“;
4. „paměťová práce“;
5. „sdělení“;
6. „referáty“;
7. „srovnávání“;
8. „využití nástěnky“;
9. „oddělené úkoly“ (Čapek R. , 2015, str. 63).

Žáci daltonských škol, se setkávají s metodou „povinných a nepovinných úkolů“, kdy dostanou 2-4 napsané úkoly, které plní vlastním vybraným způsobem a jsou zodpovědní za jejich splnění. Povinné úkoly jsou takové, které jsou nezbytné pro zvládnutí učiva a splnit je musí všichni. Dále jsou tu úkoly, které si mohou žáci zvolit, aby získáním bodů za povinné úkoly a volitelné dosáhli určitý součet. Další možností jsou „extra úkoly“, které jsou nad rámec učiva a jsou určeny žákům, kteří se o danou problematiku chtějí více zajímat. Posledním typem úkolů jsou „nepovinné“, jinak též „dárečkové“, které mají pro žáky motivační charakter jako například: „práce na PC, výroba netradičního předmětu“ a jiné. Následují až poté, kdy má žák splněné všechny povinné úkoly (Čapek R. , 2015, str. 65).

### 5.3.3 JENSKÝ PLÁN

Jenský plán je další alternativou základního vzdělávání. S tímto typem školy je neodmyslitelně spjato jméno Peter Petersen, což byl německý pedagog a zakladatel této školy. Název Jenský plán, je odvozen od německého názvu města Jena, kde Petersen působil na univerzitě jako profesor. Pojdme se podívat na čtyři formy vzdělávání v Jenském plánu, které uvádí Karel Rýdl:

1. „Rozhovor“- vytvoření dobrého kontaktu a efektivní komunikace s ostatními je zásadní. Dosáhnout tohoto kontaktu lze různými způsoby, například umožněním

žákům, aby seděli „v kruhu, půlkruhu, na lavici“, v závislosti na situaci. Rozhovory nemusí být omezeny pouze na učebny, ale mohou být realizovány i mimo ně.

2. „Hra“- „podporuje samostatnost a aktivitu, umožňuje využívat přirozeného zájmu dětí“. Této podpory lze dosáhnout prostřednictvím „volné hry anebo didaktické hry“ s pravidly.
3. „Práce“, a to „skupinová“, kdy děti pracují společně na úkolech a projektech. Patří sem také tzv. kurzy, které mohou být na rozmanité úrovni: „úvodní“, „úrovňový“, „zaškolovací“, „zvláštní“ a „volitelný“.
4. „Slavnost“- samy děti, nebo společně s učitelem, připraví pro „školu, rodiče, ale i širší veřejnost“ (Petlák, 2016, stránky 298-299).

Nejsou zde klasické třídy, ty byly Petersenem nahrazeny skupinami „podle přirozeného věku“ dítěte. Dohromady vždy 1.-3. školní rok, 4.-6., 7.-8., 9.-10. a 11.-12. Žák si může sám vybrat, ve které skupině bude pracovat. Nesetkáme se zde s klasickým rozvrhem, místo toho mají žáci týdenní plán, který zahrnuje i aktivity žáků ve volném čase. Den začíná takzvaným „úrovňovým kurzem z matematiky a jazyka“, po něm následují kurzy další. Mezi kurzy je 40–50minutová pauza, která dává dětem prostor pro „volnou činnost“. Po obědě je řada na výuku, která je zaměřena na „reálný život člověka.“ Sem patří příroda, historie, průmysl a jiné (Petlák, 2016, stránky 299-300).

#### 5.3.4 WALDORFSKÁ ŠKOLA

Samotný pojem waldorfská škola je odvozen od obce Waldorf, kde vznikla první škola tohoto typu v roce 1919. Waldorfská pedagogika vychází z koncepce Rudolfa Steinera, který byl nejen pedagogem, ale také zakladatelem antroposofie. Antroposofie je východiskem pro tento typ školy. Na je jejím základě uvádí Steiner 3 etapy vývoje dítěte, které nám alespoň ve stručnosti pomohou utvořit si představu o tom, jak je vývoj dítěte vnímán:

- První etapa trvá do 7 let věku, kdy se dítě vyvíjí po tělesné stránce. Učí se hlavně nápodobou. V tomto období je vhodné zařadit hru, jako výchovný prostředek pro rozvíjení schopností dítěte.
- Druhou etapou prochází dítě do 10 let, kdy se rozvíjí jeho tzv. „éterické tělo“. V této etapě je důležité vést dítě ke kázni, rozvíjet jeho paměť, která je základem pro další



duševní rozvoj. Okolní svět má být dítěti přibližován za pomoci pohádek, příběhů, bajek či pořekadly.

- Třetí etapu spatřuje přibližně do 14 let, kdy dítě získává tzv. „astrální tělo“. Zde již můžeme podporovat vyvíjení rozumu, přemýšlení, abstraktního myšlení. Dítě je již schopné využívat svůj intelekt (Petlák, 2016, stránky 283-284).

Hlavní rozdíl oproti klasické škole je v organizaci vyučování a v učebních metodách. Školy nemají ředitele, funguje zde samospráva. Učitelé pravidelně řeší otázky týkající se školy, mají spoluodpovědnost za výsledky žáků a provoz školy (Petlák, 2016).

Vyučovací hodina na tomto typu školy, má tři části. První fáze je zaměřená na rytmus, zpívá se, využívají se říkadla, děti se naladují na další výuku. Druhá fáze je zacílena na nové učivo, kterému předchází společné povídání o látce, kterou již děti znají. Tuto fázi uzavírá „shrnutí, záznam, nebo kreslení do epochového sešitu“ (Čapek R. , 2015, str. 486).

Hlavní předměty jsou vyučovány v epochách, což je vyučovací blok, který trvá 2 hodiny. V tomto bloku nalezneme 3 fáze, a to „rytmickou, vyučovací a vyprávěcí“. Po dobu tří až čtyř týdnů se zde vyučuje jedno téma například: „matematické operace, stavba domu, dějiny Řecka“. Další předměty se vyučují ve standardních vyučovacích hodinách, avšak se zachováním stejných fází jako v epochovém vyučování (Asociace waldorfských škol České republiky, 2008).

K waldorfskému vyučování patří ještě jeden pojem, který stojí za zmínku, a tím je vyučovací metoda „eurytmie“, která je typická právě pro tento typ školy. „Jedná se o pohybovou aktivitu, při které žáci vyjadřují hlásky a tóny pohybem a gesty. Samohlásky vyjadřují naše emoce, souhlásky [...] odrážejí události vnějšího světa“ (Čapek R. , 2015, str. 487).

### 5.3.5 ZAČÍT SPOLU

Tento typ školního programu, anglicky „Step by step“, vznikl na konci osmdesátých let 20. století ve Spojených státech amerických. Hlavní myšlenka prosazuje „společné vzdělávání žáků, které však vnímá ve všech ohledech individuálně“. Každé dítě má jiné „dispozice“, avšak učitel každého vede podle jeho potřeb takzvaně „krok za krokem“. Škola se zaměřuje na rozvíjení osobnosti dle nároků, které s sebou přináší tato doba. Patří sem: „kriticky myslet, přijímat změny a vyrovnávat se s nimi“, rozpoznat a „řešit vzniklé problémy“ a další (Čapek R. , 2015, str. 488).

Důležité body, na kterých program Začít spolu stojí, jsou „respektování individuálních předpokladů a možností dítěte, [...] spolupráce rodiny, školy a veřejnosti“, možnost vzdělávat se pro děti „se speciálními vzdělávacími potřebami“. Dalšími zásadními prvky je podněcující atmosféra, třída rozdělena do „center aktivit“, která jsou orientována podle tématu – „centrum čtení, centrum psaní, centrum matematiky“ a jiné. S tím také souvisí vybavení těchto center. Všechny kouty jsou označeny názvem či „obrázkem, odděleny skříňkami a policemi s materiálem“. Vše je promyšleno tak, aby se jednotlivá centra navzájem nerušila. Z hlavních výukových strategií, které využívá, lze jmenovat „kooperativní učení, projektovou a integrovanou výuku“ (Čapek R. , 2015, stránky 488-491).

Program Začít spolu, se zaměřuje na to, aby se každé dítě zdokonalovalo po všech stránkách, tak, jak jen lze. Učení je stavěno na zkušenostech, které již žák má. Chce v dítěti podněcovat kladný vztah k učení. Při učení je kladen důraz, aby žák vše dokázal pochopit a k tomu mu mají napomoci aktivity, na kterých pracuje samostatně, nebo společně s dalšími spolužáky. Žák sám řídí své učení, stanovuje si cíle, a kroky k jejich dosažení. Sám si určí, kdy bude „povinné úkoly“ plnit. Pedagog je zde v pozici „pozorovatele, pomocníka“ (Čapek R. , 2015, str. 490).

Vyučování probíhá v „blocích“, které se mohou časově lišit, a „tematických projektech“. Organizace dne je následující:

1. „Ranní kruh (20-30 minut)“ – možnost sdílení žáků, organizační věci, ale i „zažité rituály“ jako je třeba zpívání.
2. „Společná práce (60-90 minut)“ – děti se společně s učitelem učí český jazyk a matematiku. Své místo zde najde jak samostatná, skupinová, či hromadná forma výuky.
3. „Přestávka (20-30 minut)“.
4. „Práce v centrech aktivit (60-90 minut)“ – Dopředu si žák vybírá, kde ten den bude zaměstnán.
5. „Hodnotící/reflexní kruh (20-30 minut)“, kdy mají všichni možnost se vyjádřit k danému dni (Čapek R. , 2015, stránky 491-492).

Dle aktuálních informací z webu Začít spolu je již v ČR na 250 škol, které jsou zapojeny do tohoto programu. S tímto alternativním programem se u nás můžeme setkávat již 29 let a

je rozšířen i v dalších zemích. Celkem se program uskutečňuje ve 32 zemích včetně ČR (Step by step Česká republika, 2023).

### 5.3.6 ZDRAVÁ ŠKOLA

„Zdravá škola je projekt Světové zdravotnické organizace pro Evropu, Evropské unie a Rady Evropy“. Na základě metodiky, si jednotlivé školy udělaly svůj projekt, a proto není možné shrnout jednotnou podobu školy. Jedno ale mají přece jen společné, že vnímají zdraví „jako celkový stav fyzické, psychické a sociální pohody“. Zdravá škola usiluje o zdravé školní prostředí, které má určité znaky: harmonické prostředí, učení by mělo mít smysl, žák má příležitost si volit mezi možnostmi, k žákům se přistupuje individuálně, dbá se na rozvoj komunikačních schopností, žáci jsou vedeni k zodpovědnosti za své činy a další (Němcová , 2020).

Na školách, kde je realizován tento projekt, se můžeme setkat s následujícími prvky:

1. „Metody a formy školní práce: integrované vyučování, projektová výuka, problémové metody“, „podněty reformních škol“, „vyučování v blocích či tematických celcích“ a další.
2. Vyučovací hodiny nemají pevně stanovenou časovou dotaci.
3. Třída není uspořádána klasicky.
4. Přestávka je čas, který může žák trávit sportem či pohybem, ať už v tělocvičně či na dvoře. Má k tomu k dispozici také sportovní pomůcky.
5. Oproti klasické škole mají žáci za týden 3 vyučovací hodiny tělesné výchovy.
6. O žácích se mluví s rodiči pouze tehdy, když jsou u rozhovoru sami žáci. Zákonní zástupci mohou být přítomni při vyučování jako asistenti (Němcová , 2020).

### 5.3.7 SCIOŠKOLA

Posledním typem alternativní základní školy, která bude v této práci uvedena, je Scioškola. Jedná se o poměrně mladý typ školy. První základní Scioškola byla založena v roce 2015 Ondřejem Štefflem. Hodnoty, na kterých byla škola vybudována vychází z „humanismu“:

1. „Optimismus“, víra v to, že se vše dá zlepšit.
2. „Otevřenost“ k možnostem, které přicházejí.

3. „Morálka“, chování respektu k ostatním a konání dobra.
4. „Odvaha“ pustit se do něčeho nového.
5. „Svoboda“ a s tím související zodpovědnost člověka.
6. Podpora aktivity aneb je třeba si ledacos „vyzkoušet“ (Scio s.r.o., Principy ScioŠkol).

V těchto školách jsou žáci rozděleni ne do klasických tříd, ale do takzvaných „víceročnickových“ podle „trojročí“. Společně se tak učí mladší se staršími žáky a mohou si být vzájemně nápomocní. Učitelů je na skupinu vždy více, jsou zde v roli „průvodců“, na které se mohou žáci v případě potřeby obracet. Žák sám přebírá odpovědnost za své učení, může pracovat tak rychle, jak potřebuje a sám si může, když má prostor v rámci týdne, vybrat, co bude dělat (Scio s.r.o., Základní školy: Učíme, jak vzít zodpovědnost za svou budoucnost do vlastních rukou).

Co se týče vyučovacích předmětů, není tu klasické rozdělení na jednotlivé předměty, ani žáci nedostávají známky. Jediné zvlášť vyučované předměty jsou český jazyk, anglický jazyk a matematika, ostatní předměty se vyučují společně například v rámci projektů. Výuka angličtiny je součástí vzdělávání již od prvního ročníku a anglicky se na děti hovoří také v rámci dalších činností například při vaření či vyrábění. Matematika se zde vyučuje „podle Hejného metody“, jejíž přístup k učení je stejný jako v těchto školách. Vyučování probíhá v blocích a přestávka je zařazována v tu chvíli, kdy žákům ubývá pozornost. Činnosti mimo prostory školy jsou zde vítány, hledají se možnosti, jak se učit právě i mimo školu (Scio s.r.o., Základní školy: Učíme, jak vzít zodpovědnost za svou budoucnost do vlastních rukou).

Kompetence, které škola u žáků rozvíjí, jsou důležité k životu ve světě, který neustále prochází změnami, vyvíjí se. Je uváděno osm kompetencí: „řídím a poháním své učení“, „vybírám si, co (a koho) si pustím do mysli“, „rozumím sám sobě“, „odolávám nejistotě, neúspěchu i stresu“, „buduji a udržuji dobré vztahy“, „konám dobro a stavím se zlu“, já sám tvořím svou budoucnost, „mám život ve svých rukou“ (Scio s.r.o., Principy ScioŠkol).

## 6 AKTUÁLNÍ PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Do této kapitoly je zařazeno 5 aktuálních výzkumných studií vydaných mezi lety 2017 a 2023, které souvisejí s tématem diplomové práce. Studie jsou důležité nejen pro teoretickou část práce, ale také pro vlastní výzkumné šetření, kdy přinášejí náhled na samotné cíle a metody či limity jednotlivých výzkumů. Čtenáři mohou poskytnout také další rozhled v oblasti uskutečněných výzkumů. Většina těchto studií byla nalezena skrz databázi Ebsco, která je dostupná online.

### 6.1 STUDIE Č. 1

„Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol“

Jména autorů: Ptáček R., Vňuková M., Raboch J., Smetáčková I., Harsa P., Švandová L.

Rok vydání: 2018

Teoretické zakotvení: V úvodu je popsán syndrom vyhoření, který představuje reakci na chronický pracovní stres, jež se projevuje vyčerpáním, skeptickým postojem a sníženou produktivitou. I když výsledky studií ohledně životní spokojenosti učitelů jsou plné rozporu, učitelé jsou vystavováni velkému pracovnímu stresu. Mezi faktory, které ovlivňují vyhoření jsou zahrnuty: skeptický pohled na vedení, genderové rozdíly a počet odučených let učitelů. Je zde také popsána důležitost prevence vyhořelosti u učitelů a pozdvižení jejich duševní pohody, která může spočívat například v podpoře pracovního prostředí a v udělování jim zpětné vazby.

Metodologie výzkumného šetření:

- a) Výzkumné cíle: Analýza míry profesního vyhoření mezi učiteli na českých základních školách. Výzkum potenciálních rozdílů v úrovni vyhořelosti, a to v souvislosti se stylem života pedagogů a dalšími proměnnými.
- b) Výzkumné metody: Jednalo se o anonymní dotazníkové šetření. Byly využity standardizované dotazníky: „SVF 78, SMBM, ENRICHD SSI, BDI II, USE“, z nichž bylo vyhodnoceno, jak se učitelé v práci cítí, jak dokáží pracovat se stresem a jaký mají přístup k sociální podpoře. Data byla zpracována v programu „IBM SPSS Statistica v.24“ (Ptáček R. , a další, 2018, str. 201).

- c) Výzkumný soubor: Výzkumný soubor byl složen z 2394 učitelů učících na základní škole, přičemž velkou většinu tvořily ženy, které byly v souboru zastoupeny z 85 %. Věková hranice se pohybovala od 18 do 72 let. Byly zde uvedeny i průměry věku učitelů a učitelek, délky odpracovaných let, poměr prvního a druhého stupně a další.
- a) Organizace šetření: Výzkum byl zprostředkován učitelům skrz on-line aplikaci prostřednictvím vedení školy a odborná média.
- b) Výzkumné hypotézy: Autoři chtěli zjistit souvislost životního stylu s úrovní vyhoření učitelů základní školy.
- d) Výsledné závěry a limity výzkumu: Necelých 47 % dotazovaných nepocituje ohrožení vyhořením, 35 % (zaokrouhлено na celé hodnoty) napsalo, že „spíše ano“ a téměř 18,5 % je přesvědčeno, že je vyhořením ohroženo. Necelých 60 % dotazovaných bojuje s dlouhodobým stresem. Mezi gendery byly vyhodnoceny jako statisticky významné rozdíly ve vyhoření emocionálním, kde převládali muži a fyzickém dominovaly ženy. Stěžejními proměnnými ovlivňujícími syndrom vyhoření se staly například: špatné návyky, požívání alkoholu, deficit spánku a další. Z výzkumu také vyplynulo, že významně menší úroveň vyhoření mají učitelé, kteří si umí zorganizovat čas na nejbližší a na své zájmy. Spánkový deficit a denní požívání alkoholických nápojů naopak zvyšuje úroveň vyhořelosti. Limitem této studie je nemožnost zjišťování úrovně vyhořelosti během celého školního roku, poněvadž se jednalo pouze o průřezovou studii.

## 6.2 STUDIE Č. 2

„Stresory ve škole z pohledu učitelů a jejich souvislosti s individuálními charakteristikami a vyhořením“

Jména autorů: Vorlíček R., Kollerová L., Janošová L., Jungwirthová R.

Rok vydání: 2022

Teoretické zakotvení: V naší zemi je až 20 % učitelů ohroženo vážným syndromem vyhoření. 56 % pocituje dlouhodobý stres pramenící z povolání. Syndrom vyhoření ovlivňuje zdraví

pedagogů a může mít za následek nižší kvalitu vzdělávání žáků. Hlavní předzvěstí vyhoření je vysoká pracovní zátěž a špatné sociální interakce v práci.

Metodologie výzkumného šetření:

- a) Výzkumné cíle: Výzkum měl za úkol zjistit, jaké příčiny má stres u učitelů na druhém stupni ZŠ a souhlasných ročnících gymnázií. Současně se také zkoumalo, zdali mají tyto příčiny spojitost s „individuálními charakteristikami učitele a jeho vyhořením“ (Vorlíček, Kollerová, Janošová, & Jungwirthová, 2022, str. 3).
- b) Výzkumné metody: Online anonymní dotazník, za který byla učitelům poskytnuta poukázka na 250 Kč pro nákup zboží. Dotazník obsahoval otevřené i uzavřené otázky. Otázky byly členěny do kategorií: stresory ve škole, kumulace stresorů, socioekonomický status, délka praxe, vyhoření. Pro výzkum byl využit „smíšený výzkumný design“. Byla provedena tematická analýza – ze získaných odpovědí byla kódována data potřebná pro výzkum, která byla postupně zobecňována. Nebyl využit speciální program pro vyhodnocování. V kvantitativní části šetření byla přiřazena jednotlivým stresorům hodnota a byl také analyzován počet stresorů. „Základní vztahy jednotlivých stresorů a kumulace stresorů k individuálním charakteristikám [...] a k míře vyhoření učitele v závislosti na typech proměnných ověřovány chí-kvadrát testy, t-testy a korelační analýzou.“ Pokud byly t-testy využity vícekrát, provedla se „Bonferroniho korelace hladiny významnosti“ (Vorlíček, Kollerová, Janošová, & Jungwirthová, 2022, str. 5).
- c) Výzkumný soubor: Této studii se zúčastnilo 594 pedagogů ze všech krajů, přičemž pouze 33 % z nich bylo mužů. Výzkumný soubor tvořil 38 % ze všech oslovených pedagogů.
- d) Organizace šetření: Organizace šetření měla 3 fáze. V první fázi bylo důležité zjistit, co učitelé vnímají jako největší problém při výkonu své práce. Jako další byly stanoveny hypotézy, a nakonec se provedlo ověřování jejich pravdivosti.
- e) Výzkumné hypotézy:
  - H.1.: „Existují nějaké souvislosti mezi vnímanými stresory [...] a individuálními charakteristikami učitele“ (Vorlíček, Kollerová, Janošová, & Jungwirthová, 2022, str. 3).
  - H.2.: Vyšší výsledný počet stresorů znamená vyšší úroveň vyhoření.

- H.3.: V případě uvedení konkrétních příčin stresu, vykazují vyšší úroveň vyhoření učitelé, kteří identifikují daný stresor.

f) Výsledné závěry a limity výzkumu: Výsledkem byla témata, která učitelé vnímají jako nejvýznamnější příčiny stresu v práci: profese není doceněna, nefunkční koncepce školství, špatné zvládnutí inkluze, nepřípustné chování žáků, nedostatečná výchova žáků ze strany rodičů, problémy v interakci s rodiči žáků, nízká motivace žáků, nadměrné množství administrativy, špatná spolupráce a komunikace kolektivu školy. Když se pak porovnávala například významnost stresorů z pohledu pohlaví, nepřípustné chování žáků vnímá jako stresor mnohem více žen než mužů.

Limitem studie byl nízký počet respondentů pro zjišťování souvislosti mezi stresory a typem školy, dále pak nemožnost zobecnit výsledky, protože byl výzkum zaměřen na učitele 2. stupně ZŠ. Využití zahraniční škály pro sledování syndromu vyhoření. Nízký počet respondentů z víceletých gymnázií. Limitů bylo mnohem více, než jsem zde uvedla. Závěr, který lze z výzkumu učinit – prevence vyhoření učitelů by se měla dotýkat i problémové interakce s rodiči žáků.

### 6.3 STUDIE Č. 3

„Odchody učitelů z profese: Přehledová studie“

Jména autorů: Kostelecká Y., Valášková Vincejová E.

Rok vydání: 2023

Teoretické zakotvení: Nejen v naší zemi se řeší nedostatek kvalitních pedagogů. Právě i proto, je věnována pozornost odchodům pedagogů z jejich profese dříve, než by skutečně mohli. Výzkumům v této oblasti se věnovalo mnoho autorů a faktorů, které vedou učitele k odchodu z profese, je také velké množství.

Metodologie výzkumného šetření:

- a) Výzkumné cíle: Cílem této přehledové studie je zanalyzovat a zhodnotit současnou situaci mezinárodního zkoumání v oblasti předčasných odchodů pedagogů ze své profese a určit rizikové a protektivní faktory, které jejich rozhodování mají vliv.
- b) Výzkumné metody: Pro tento výzkum byla využita metoda literárního přehledu, protože se jedná o málo prozkoumanou oblast.



- c) Výzkumný soubor: Jednalo se jen o recenzované empirické a přehledové studie, které byly z let 2018-2021, jejichž cílovou skupinou byli učitelé, kteří splňovali i další kritéria. Z celkového počtu 1267 textů, pak bylo vybráno pouze 69.
- d) Organizace šetření: Dokumenty byly vyhledány přes databázi „Web of Science Core Collection [...] společnosti Thomson Reuters“. Při vyhledávání byla využita klíčová slova: „attrition, retention, [...] leaving a slovo teacher“. Dále pak byly dokumenty tříděny podle určitých kritérií. Následně byla provedena analýza faktorů souvisejících s odchody pedagogů (Kostecká & Valášková Vincejová, 2023, str. 4).
- e) Výsledné závěry a limity výzkumu: Faktory pro předčasný odchod pedagogů, byly rozděleny do tří oblastí: „vázané na osobu učitele, na školu a externí faktory vznikající v důsledku státních a lokálních politik“. Vázané na osobu pedagoga jsou například: vysoká pracovní zátěž, nízká profesní podpora, mnoho administrativy a další. Mezi faktory, které se vážou na školu patří: prostředí školy, které ovlivňuje ředitel, vztahy na pracovišti a jiné. Poslední oblastí jsou externí faktory. Bylo zjištěno, že svou profesi více opouštějí učitelé v zemích, kde je jejich profese nedostatečně ceněná. Více odchází učitelé z důvodu nízkého platového ohodnocení anebo ze škol, kde je velký podíl problematických žáků. Limity studie byly spatřovány ve využití pouze jedné databáze pro vyhledávání textů. Zkoumané studie pracovaly s různě velkými a reprezentativními výzkumnými soubory (Kostecká & Valášková Vincejová, 2023, str. 7).

#### 6.4 STUDIE Č. 4

„Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ“

Jména autorů: Smetáčková I., Vondrová E., Topková P.

Rok vydání: 2017

Teoretické zakotvení: V úvodu je uveden popis syndromu vyhoření a jak vzniká. Také jsou zde vystižené důvody, díky kterým je syndrom vyhoření považovaný za rizikový. Tato studie poukazuje na vzestupný růst článků týkajících se syndromu vyhoření, což dokazuje, že je téma stále více zkoumáno. Dále je zde vymezeno šest největších stresorů učitelství, ty již byly zmíněné i v jiných studiích, v čem se však liší tato studie, stresory jsou zde také rozděleny do tří kategorií: „vztahy s dětmi, rodiči a kolegy [...], konkrétní pracovní podmínky

[...], postavení učitelé profese ve společnosti“ (Smetáčková, Vondrová , & Topková, 2017, str. 62).

V teorii se studie také zabývá, jak učitelé stres zvládají, hovoří se zde o pojmu coping. Ten je zde ještě rozdělen na dvě oblasti, a to na coping zacílený na problém, který snižuje riziko vyhoření a na emoce, ten naopak riziko zvyšuje.

Metodologie výzkumného šetření:

- a) Výzkumné cíle: Zjistit, jaké copingové strategie učitelé v naší zemi na základních školách využívají a zdali je zde souvislost s úrovní jejich vyhoření.
- b) Výzkumné metody: Výzkum byl proveden za pomoci anonymních dotazníků, které měly 5 oblastí: „identifikační údaje, Shirom-Melamedova škála syndromu vyhoření, dotazník učitelé self-efficacy, dotazník copingových strategií SVF78 a dotazník sociální opory“. Byla využita korelační analýza (Smetáčková, Vondrová , & Topková, 2017, str. 66).
- c) Výzkumný soubor: Výzkumu se zúčastnilo 111 učitelů a učitelek ze 6 českých ZŠ.
- d) Organizace šetření: Sbíráání dat probíhalo 2 měsíce (duben, květen) v roce 2015. Ředitelé nebo zástupci škol distribuovali dotazníky učitelům své školy. Z celkového počtu rozeslaných dotazníků se vrátilo vyplněných 68 % (107 dotazníků), 4 dotazníky musely být vyřazeny pro nedostatečná data.
- e) Výzkumné hypotézy: „H1. Čím nižší míra vyhoření, tím méně negativních copingových strategií, H2. Čím nižší míra vyhoření, tím více pozitivních copingových strategií, H3. Čím nižší míra vyhoření, tím vyšší sociální opora“ (Smetáčková, Vondrová , & Topková, 2017, str. 65).
- f) Výsledné závěry: Většina respondentů neprojevovala rozvinutý syndrom vyhoření. Úplně bez známek vyhoření bylo 38 % žen a 44 % mužů. 34 % dotazovaných využívá negativní coping, Dvě třetiny však ten pozitivní. Byla prokázána souvislost mezi negativním copingem a mírou vyhoření. U pozitivní strategie to nebylo potvrzeno.
- g) Limity výzkumu byly tyto: vyplnění dotazníku učitelem zabralo cca 30-40 minut. I přesto, že dotazníky byly anonymní, byly rozesílány osobou, kterou znali a byly zde uvedeny údaje jako věk, pohlaví a délka praxe, což mohlo vyvolat obavy

z identifikace respondenta. Osoby, které jsou již zasažené syndromem vyhoření se vyhýbají tomuto typu dotazníků (analýza míry vyhoření).

## 6.5 STUDIE Č. 5

„Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů“

Jména autorů: Bartoňová A., Smetáčková I.

Rok vydání: 2020

Teoretické zakotvení: V této studii je uvedeno, kdo to je psycholog a jak může s učiteli spolupracovat. Nachází se zde také podkapitola o syndromu vyhoření u učitelů, v níž je popsáno, co to vůbec syndrom vyhoření je, kde se s ním můžeme setkat a jaké výsledky výzkumů byly zatím prokázány.

Metodologie výzkumného šetření:

- a) Výzkumné cíle: Jaký přístup k syndromu vyhoření u učitelů mají psychologové a co mohou udělat pro jeho prevenci či jak mohou v případě vypuknutí zasáhnout a pomoci učiteli.
- b) Výzkumné metody: Jednalo se o kvalitativní výzkum, pomocí rozhovoru se školními psychology. Rozhovory byly napůl strukturované a vycházely z odborné literatury. Pořadí otázek nebylo striktně dané. Rozhovory byly pak přepsány a kvalitativně analyzovány.
- c) Výzkumný soubor: Jednalo se o záměrný výběr výzkumného souboru – 11 školních psychologů, kde psychologové museli splňovat určitá kritéria.
- d) Organizace šetření – Rozhovory proběhly v roce 2018 a trvaly 45–90 minut a v případě souhlasu psychologa byl pořízen zvukový záznam. Rozhovory pak byly přepsány a analyzovány.
- e) Výsledné závěry výzkumu: Psychologové vnímají syndrom vyhoření u učitelů jako problém, který se projevuje v těchto oblastech: vyčerpání, podrážděnost, úbytek nadšení a tělesné potíže. Projevy jsou tedy jak na tělesné, psychické, tak i sociální úrovni. Respondenti považují za hlavní faktor, který má vliv na vznik syndromu vyhoření, špatné vztahy mezi kolegy či vztahy s vedením. Žádný z respondentů se na své škole v současnosti nezabýval ani stresem, ani syndromem vyhoření. V rámci

prevence však uvedli 3 typy činností. 1. Vědomí možnosti mít se na koho obrátit – psycholog ve škole. 2. Pomoc učitelům v náročných situacích – konzultace s problémovými žáky. 3. Semináře, výjezdy či supervize. Krom prevence se snaží respondenti sami mapovat učitele, kteří jsou ohroženi vyhořením. Sami je oslovují a nabízí jim pomoc najít řešení situace. K tomu, aby mohli s učiteli spolupracovat, je důležité nejprve navodit pocit důvěry.

- f) Limity výzkumu: Malý výzkumný soubor, výzkumu se účastnilo pouze 11 psychologů, data tak nemůžeme zobecnit. Psychologové, kteří se zúčastnili, tak měli zájem spolupracovat, někteří dokonce projevili zájem sami. Dalším limitem byl ohraničený čas na rozhovor.

## 7 PROJEKT VÝZKUMU

### 7.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY

Předmětem výzkumu je porovnávání učitelů 1. stupně základní školy podle typu školy, na kterém pracují. Hlavním cílem je zmapovat a porovnat, zda jsou učitelé na klasické či alternativní základní škole náchylnější ke stresu, a to v bio-psycho-sociální rovině. Dílčími cíli je zjistit, na jakém typu školy vykazují učitelé úroveň syndromu vyhoření vyšší a zda má syndrom vyhoření vztah s mírou životní spokojenosti. Problémové otázky, které byly vytyčeny, jsou tedy následující:

Č. 1 – Ovlivňuje typ základní školy náchylnost ke stresu u učitelů na 1. stupni?

Č. 2 – Má vliv typ základní školy na míru syndromu vyhoření u učitelů na 1. stupni?

Č. 3 – Existuje vztah mezi syndromem vyhoření u učitelů na 1. stupni ZŠ a mírou životní spokojenosti?

### 7.2 TVRZENÍ

Otázky a tvrzení, které byly formulovány pro tento výzkum a teoretické ukotvení, z nějž jednotlivá tvrzení vycházejí.

#### Ovlivňuje typ základní školy náchylnost ke stresu u učitelů na 1. stupni?

T1: Učitelé 1. stupně klasických ZŠ vykazují vyšší náchylnost ke stresu než učitelé na 1. stupni alternativních ZŠ.

- T1.1: Učitelé 1. stupně klasických ZŠ vykazují vyšší míru náchylnosti ke stresu v kognitivní oblasti než na 1. stupni alternativních ZŠ.
- T1.2: Učitelé 1. stupně klasických ZŠ vykazují vyšší míru náchylnosti ke stresu v emoční oblasti než na 1. stupni alternativních ZŠ.
- T1.3: Učitelé 1. stupně klasických ZŠ vykazují vyšší míru náchylnosti ke stresu v tělesné oblasti než na 1. stupni alternativních ZŠ.
- T1.4: Učitelé 1. stupně klasických ZŠ vykazují vyšší míru náchylnosti ke stresu v sociální oblasti než na 1. stupni alternativních ZŠ.

#### Má vliv typ základní školy na míru syndromu vyhoření u učitelů na 1. stupni?

T2: Učitelé na 1. stupni alternativních ZŠ vykazují nižší míru syndromu vyhoření.

Ovlivňuje typ základní školy životní spokojenost učitelů na 1. stupni?

T3: Učitelé 1. stupně klasických ZŠ vykazují nižší míru životní spokojenosti než učitelé na 1. stupni alternativních ZŠ.

Jaký je vztah mezi syndromem vyhoření a mírou životní spokojenosti?

T4: Učitelé na 1. stupni ZŠ, nehledě na typ ZŠ, vykazují statisticky významnou korelaci mezi mírou životní spokojenosti a hodnotou syndromu vyhoření.

Tvrzení T.1 a tvrzení T1.1–T1.4, se opírají o kapitolu 3.4 Důsledky syndromu vyhoření, které postihují právě všechny čtyři roviny, tak jako je uvedeno ve tvrzeních T1.1–T1.4. Jedná se o rovinu duševní, citovou, tělesnou a sociální. Pro tvrzení T.1–T.3 jsem vycházela z teoretické části z kapitoly 5, kde jsou uvedeny nejen rozdíly mezi jednotlivými typy škol, ale jsou zároveň také jednotlivě charakterizovány. Pro formulování těchto tvrzení pro mě byla rozhodující osoba učitele, jakou plní funkci na klasické a alternativní základní škole, přístup k žákovi a struktura a forma vyučování. Po prostudování jsem tedy předpokládala, že učitel na klasické základní škole bude více vyhořelý z následujících důvodů: na klasické základní škole musí vše řídit, není v pozadí jako u alternativního typu školy; u žáků se hledí více na obsah učiva než na individuální potřeby, takže i učitelé jsou více stresováni požadavky na ně kladenými; zároveň jsou více svázáni přesnou strukturou a formou vyučování. U tvrzení T.4 jsem vycházela nejen z kapitoly 4.3, kde je popisován vztah syndromu vyhoření a životní spokojenosti, ale také z logického hlediska, kdy lze předpokládat, že učitel, který je nespokojený se svým životem, bude vykazovat vyšší míru vyhoření.

### 7.3 POPIS VÝZKUMNÝCH METOD

Prováděný průzkum se zaměřoval na kvantitativní analýzu a data byla sbírána prostřednictvím dotazníkového šetření. Pro výzkumné šetření byly použity 3 dotazníky: Náchyllost ke stresu, Syndrom vyhoření a Míra životní spokojenosti. Dotazníky byly doplněny o 3 otázky, které se týkaly typu školy (klasická nebo alternativní), věku učitele a průměrného počtu žáků ve třídě.

Náchyllost ke stresu, je dotazník, jehož autorem je Hennig a Keller, který dále pak rozpracoval PhDr. Václav Holeček, Ph.D. a uvedl k němu normy. Obsahuje celkem 24

otázek, zahrnuje 4 oblasti otázek a to: „kognitivní“, „citové“, „tělesné“ a „sociální“, které jsou poté jednotlivě vyhodnocovány. Vhodné je uvést, že u tohoto dotazníku značí vyšší bodové hodnocení vyšší míru vyhoření v dané oblasti (Holeček, 2014, stránky 192-193).

Dotazník, který zkoumá syndrom vyhoření, mi také zprostředkoval vedoucí diplomové práce PhDr. Václav Holeček, Ph.D. Zahrnuje v sobě 10 tvrzení, které jsou zacíleny na syndrom vyhoření, spokojenost učitelů na pracovišti a sociální vztahy v práci (spolupracovníci, žáci a jejich zákonní zástupci). Respondent vybíral z pětistupňové škály možností, podle toho, jak se k jednotlivým výroky staví, od úplného nesouhlasu až po úplný souhlas s nimi. Nesouhlas byl ohodnocen hodnotou 1 a souhlas hodnotou 5. Z toho vyplývá, že čím vyšší je součet hodnot, tím horší je stav respondentů.

Životní spokojenost byla zkoumána dotazníkem Míra životní spokojenosti. Dotazník s pěti otázkami, které se týkají spokojenosti a s danou pětistupňovou škálou odpovědí, byl také poskytnut vedoucím práce. „Původním autorem je kolektiv amerických psychologů. Později ho v roce 2013 přeložil český psycholog a spisovatel prof. PhDr. Jaro Křivohlavý, CSc. ve své knize Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání“ (Kotlanová, 2021, str. 27). U tohoto dotazníku je důležité zdůraznit, že vyšší součet hodnot odpovědí značí vyšší míru spokojenosti respondentů.

#### 7.4 POSTUP VÝZKUMU, PRŮBĚH, ETAPY

Výzkum proběhl ve třech fázích. V první fázi probíhala konzultace s vedoucím mé diplomové práce, kdy bylo potřeba stanovit si jakým způsobem a jakou formou bude prováděn sběr dat. Druhou etapou bylo samotné vytvoření dotazníku, ten byl zpracován a respondentům zpřístupněn od prosince 2023 a sběr dat probíhal až do února 2024. Učitelé byli osloveni jak na internetových platformách určených učitelům, tak prostřednictvím Emailu, ale i při osobním kontaktu. Téměř veškeré odpovědi byly nashromážděny online pomocí platformy Google Forms, avšak 15 dotazníků bylo vyplněno fyzicky, díky známé, která spolupracuje s několika alternativními školami a tak dotazníky učitelům zprostředkovala v papírové podobě. V průběhu února 2024 jsme přistoupili ke třetí fázi, kdy byly všechny odpovědi zaznamenány do programu Microsoft Excel a následně podrobeny důkladnému vyhodnocení. Zpracování získaných dat je rozepsáno dále v samostatné podkapitole.

## 7.5 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU

Základním zkoumaným souborem byli učitelé 1. stupně základních škol a pro výběr respondentů byla použita forma skupinového výběru (2 skupiny: učitelé 1. stupně klasických a alternativních základních škol). Celkový počet zapojených učitelů z klasických škol byl 233, avšak pro rozsáhlé množství z nich bylo náhodně vybráno pouze 187 respondentů. Z alternativních základních škol se do výzkumu zapojilo 58 učitelů, avšak 3 dotazníky v papírové podobě musely být vyřazeny pro neúplné vyplnění. Do výzkumu bylo tedy zařazeno 187 respondentů z 1. stupně klasických a 55 z 1. stupně alternativních základních škol ve věku 22 až 65 let.



Graf 1- Zkoumaný vzorek učitelů ZŠ



## 8 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT

### 8.1 KVANTITATIVNÍ ANALÝZA VÝSLEDKŮ

Hlavní znaky kvalitativního výzkumu jsou uvedeny například v Pedagogickém slovníku. Poznání je možné pouze prostřednictvím objektivního a co nejpřesnějšího „zkoumání reality“. Výzkum má za cíl osvětlovat jevy prostřednictvím „vědecké teorie a ověřováním hypotéz“. Prezentované výsledky musí splňovat následující kritéria: „reliability, validity a reprezentativnosti výběru“ a to nejlépe za pomoci kvantitativních dat (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, str. 140).

Pro charakteristiku polohy byla využita metoda aritmetického průměru a směrodatné odchylky. K analýze metrických dat byly použity tyto metody (Chrástka, 2007):

- a) Fisherův – Snedecorův F-test, který zkoumá shodu či rozdílnost rozptylu u dvou souborů.
- b) Studentův t-test, kterým zjišťujeme statistickou významnost rozdílů aritmetických průměrů mezi dvěma soubory
- c) Spearmanův korelační koeficient, který zkoumá závislost mezi mírou životní spokojenosti a syndromem vyhoření.

### 8.2 PODROBNÝ KOMENTÁŘ VÝSLEDKŮ

Výzkumný soubor byl tvořen 2 skupinami. „Soubor 1“ jsou učitelé 1. stupně klasických základních škol a „Soubor 2“ představuje učitele 1. stupně alternativních základních škol. Pro lepší orientaci v tabulkách jsou statisticky nevýznamné výsledky označeny oranžovou barvou a statisticky významné jsou zvýrazněny zeleně.

#### 8.2.1 ANALÝZA VÝSLEDKŮ NÁCHYLNOST KE STRESU

U analýzy dotazníku Náchylnost ke stresu je dobré zmínit, že čím vyšší jsou výsledné hodnoty, tím více jsou učitelé zasažení.

##### 1. Analýza roviny kognitivní, citové a tělesné

Pro tyto tři roviny nám v Excelu vyšly následující výpočty:

Tabulka 5 - Rovina kognitivní

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl			Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů		
	Soubor 1	Soubor 2		Soubor 1	Soubor 2
Střední hodnota	14,05	14,44	Střední hodnota	14,05	14,44
Rozptyl	14,84	19,77	t Stat	-0,58	
Pozorování	187	55	P(T<=t) (1)	0,28	
F	0,75		t krit (1)	1,66	
P(F<=f) (1)	0,08		P(T<=t) (2)	0,56	
F krit (1)	0,71		t krit (2)	1,99	

Tabulka 6- Rovina citová

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl			Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů		
	Soubor 1	Soubor 2		Soubor 1	Soubor 2
Střední hodnota	14,59	15,58	Střední hodnota	14,59	15,58
Rozptyl	22,86	30,36	t Stat	-1,21	
Pozorování	187	55	P(T<=t) (1)	0,11	
F	0,75		t krit (1)	1,66	
P(F<=f) (1)	0,09		P(T<=t) (2)	0,23	
F krit (1)	0,71		t krit (2)	1,99	

Tabulka 7- Rovina tělesná

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl			Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů		
	Soubor 1	Soubor 2		Soubor 1	Soubor 2
Střední hodnota	15,82	16,51	Střední hodnota	15,82	16,51
Rozptyl	24,61	36,59	t Stat	-0,77	
Pozorování	187	55	P(T<=t) (1)	0,22	
F	0,67		t krit (1)	1,66	
P(F<=f) (1)	0,03		P(T<=t) (2)	0,44	
F krit (1)	0,71		t krit (2)	1,99	

- a) Dvouvýběrový F-test pro rozptyl prokázal, že rozptyly mezi skupinami nejsou stejné, proto je nutné použít t-test s nerovností rozptylů.
- b) Výsledky dvouvýběrového t-testu s nerovností rozptylů neprokázaly žádný statisticky významný rozdíl mezi učiteli klasických a alternativních základních škol v těchto oblastech (kognitivní, tělesné a citové).

## 2. Analýza rovina sociální (S)

Pro rovinu sociální nám v Excelu vyšly tyto výpočty:

Tabulka 8- Rovina sociální

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl			Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
	Soubor 1	Soubor 2		Soubor 1	Soubor 2
Střední hodnota	12,80	13,75	Střední hodnota	12,80	13,75
Rozptyl	17,85	23,08	t Stat	-1,39	
Pozorování	187	55	P(T<=t) (1)	0,08	
F	0,77		t krit (1)	1,65	
P(F<=f) (1)	0,11		P(T<=t) (2)	0,17	
F krit (1)	0,71		t krit (2)	1,97	

a) Dvouvýběrový F-test pro rozptyl prokázal, že rozptyly mezi skupinami jsou podobné, a tudíž je vhodné použít t-test s rovností rozptylů.

b) Hodnota dvouvýběrového t-testu s rovností rozptylů  $P(\text{value}) = 0,08$  naznačuje, že mezi učiteli 1.stupně klasických a alternativních základních škol existuje rozdíl v oblasti sociální, který je však pozorován pouze na 10% hladině významnosti a nedosahuje tedy běžné hladiny 5% významnosti. Vzhledem k tomu, že hodnota AP (aritmetického průměru) v oblasti sociální byla u učitelů na alternativních základních školách vyšší (13,75), než hodnota u učitelů na klasických (12,8), lze konstatovat, že jsou učitelé na alternativním typu školy v této oblasti více zasaženi.

### 8.2.2 ANALÝZA VÝSLEDKŮ SYNDROMU VYHOŘENÍ

Před tím, než přejdeme k analýze výsledků syndromu vyhoření, je vhodné zmínit, že učitelé, kteří mají vyšší hodnoty, vykazují vyšší míru zasažení. Pro analýzu výsledků nám v Excelu vyšly tyto výpočty:

Tabulka 9- Syndrom vyhoření

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl			Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů		
	Soubor 1	Soubor 2		Soubor 1	Soubor 2
Střední hodnota	22,83	21,64	Střední hodnota	22,83	21,64
Rozptyl	53,05	63,83	t Stat	1,04	
Pozorování	187	55	P(T<=t) (1)	0,15	

F	0,83		t krit (1)	1,65	
P(F<=f) (1)	0,18		P(T<=t) (2)	0,30	
F krit (1)	0,71		t krit (2)	1,97	

- a) Dvouvýběrový F-test pro rozptyl prokázal, že rozptyly mezi skupinami jsou podobné, a proto je tedy nasnadě použít t-test s rovností rozptylů.
- b) Na základě výsledků dvouvýběrového t-testu s rovností rozptylů není možné prokázat statisticky významný rozdíl u těchto dvou souborů (učitelé 1.stupně klasických a alternativních základních škol) v míře zasažení syndromem vyhoření.

### 8.2.3 ANALÝZA VÝSLEDKŮ MÍRY ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI

U analýzy výsledků tohoto dotazníku je brát na zřetel, že čím je číslo vyšší, tím jsou učitelé více spokojeni. Pro analýzu Míry životní spokojenosti nám v Excelu vyšly tyto výpočty:

Tabulka 10- Míra životní spokojenosti

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl			Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů		
	Soubor 1	Soubor 2		Soubor 1	Soubor 2
Střední hodnota	16,95	16,15	Střední hodnota	16,95	16,15
Rozptyl	18,44	27,50	t Stat	1,04	
Pozorování	187	55	P(T<=t) (1)	0,15	
F	0,67		t krit (1)	1,66	
P(F<=f) (1)	0,03		P(T<=t) (2)	0,30	
F krit (1)	0,71		t krit (2)	1,99	

- a) Dvouvýběrový F-test pro rozptyl prokázal, že rozptyly mezi soubory nejsou stejné, a proto je vhodné použít t-test s nerovností rozptylů.
- b) Výsledky dvouvýběrového t-testu s nerovností rozptylů neprokázaly žádný statisticky významný rozdíl mezi učiteli klasických a alternativních základních škol v míře životní spokojenosti.

### 8.2.4 KORELACE MÍRY ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI S HODNOTAMI SYNDROMU VYHOŘENÍ

Pro následující analýzu byla použita metoda Spearmanova korelačního koeficientu. Sloupec 1 obsahuje hodnoty Syndromu vyhoření a Sloupec 2 obsahuje hodnoty Míry životní spokojenosti. V Excelu pro učitele 1. stupně ZŠ vyšly následující hodnoty:

#### 1. Klasické ZŠ

Tabulka 11 - Korelace – učitelé 1. stupeň klasické ZŠ

	<i>Sloupec 1</i>	<i>Sloupec 2</i>
Sloupec 1	1	
Sloupec 2	-0,392	1

Na 1% hladině významnosti je pro počet učitelů kritickou hodnotou Spearmanova korelačního koeficientu  $r=0,346$ . Jedná se o zápornou korelaci, kdy hodnota dosáhla -0,392.

**Závěr:** Na 1% hladině významnosti prokazují dotazovaní učitelé na 1. stupni klasických ZŠ s vyšší mírou životní spokojenosti nižší hodnoty syndromu vyhoření.

#### 2. Alternativní ZŠ

Tabulka 12- Korelace – učitelé 1.stupeň alternativní ZŠ

	<i>Sloupec 1</i>	<i>Sloupec 2</i>
Sloupec 1	1	
Sloupec 2	-0,515	1

Na 0,1% hladině významnosti je pro počet učitelů kritickou hodnotou Spearmanova korelačního koeficientu  $r=0,411$ . Jedná se o zápornou korelaci, kdy hodnota dosáhla -0,515.

**Závěr:** Na 0,1% hladině významnosti prokazují dotazovaní učitelé na 1.stupni alternativních ZŠ s vyšší mírou životní spokojenosti nižší hodnoty syndromu vyhoření.

#### 3. Klasické i alternativní ZŠ

Tabulka 13- Korelace – učitelé 1.stupeň všichni

	<i>Sloupec 1</i>	<i>Sloupec 2</i>
Sloupec 1	1	
Sloupec 2	-0,419	1

Na 0,1% hladině významnosti je pro počet učitelů kritickou hodnotou Spearmanova korelačního koeficientu  $r=0,411$ . Jedná se o zápornou korelaci, kdy hodnota dosáhla  $-0,419$ .

Závěr: Na 0,1% hladině významnosti prokazují všichni dotazovaní učitelé na 1. stupni ZŠ (bez ohledu na typ školy) s vyšší mírou životní spokojenosti nižší hodnoty syndromu vyhoření.

### 8.3 OVĚŘOVÁNÍ PRAVDIVOSTI FORMULOVANÝCH TVRZENÍ

Na základě získaných a výše prezentovaných hodnot lze přistoupit k ověření pravdivosti formulovaných tvrzení:

#### Ovlivňuje typ základní školy náchyllost ke stresu u učitelů na 1. stupni?

*T1: Učitelé 1. stupně ZŠ vykazují vyšší náchyllost ke stresu než učitelé na 1. stupni alternativních ZŠ.*

Toto tvrzení nebylo na základě výsledků statisticky významně potvrzeno, ani vyvráceno.

- *T1.1: Učitelé 1. stupně ZŠ vykazují vyšší míru náchyllosti ke stresu v kognitivní oblasti než na 1. stupni alternativních ZŠ.*

Toto tvrzení nebylo na základě výsledků statisticky významně potvrzeno, ani vyvráceno.

- *T1.2: Učitelé 1. stupně ZŠ vykazují vyšší míru náchyllosti ke stresu v emoční oblasti než na 1. stupni alternativních ZŠ.*

Toto tvrzení nebylo na základě výsledků statisticky významně potvrzeno, ani vyvráceno.

- *T1.3: Učitelé 1. stupně ZŠ vykazují vyšší míru náchyllosti ke stresu v tělesné oblasti než na 1. stupni alternativních ZŠ.*

Toto tvrzení nebylo na základě výsledků statisticky významně potvrzeno, ani vyvráceno.

- *T1.4: Učitelé 1. stupně ZŠ vykazují vyšší míru náchyllosti ke stresu v sociální oblasti než na 1. stupni alternativních ZŠ.*

Toto tvrzení bylo na 10% hladině významnosti vyvráceno. Učitelé na klasických základních školách vykazují nižší míru náchyllosti ke stresu v sociální oblasti.

#### Má vliv typ základní školy na míru syndromu vyhoření u učitelů na 1. stupni?

*T2: Učitelé na 1. stupni alternativních ZŠ vykazují nižší míru syndromu vyhoření.*

Výsledky nepotvrdily statisticky významným vliv typu základní školy na míru syndromu vyhoření u učitelů na 1. stupni.

Ovlivňuje typ základní školy životní spokojenost učitelů na 1. stupni?

*T3: Učitelé 1. stupně klasických ZŠ vykazují nižší míru životní spokojenosti než učitelé na 1. stupni alternativních ZŠ.*

Výsledky nepotvrdily statisticky významný vliv typu základní školy na životní spokojenost učitelů na 1. stupni.

Jaký je vztah mezi syndromem vyhoření a mírou životní spokojenosti?

*T4: Učitelé na 1. stupni ZŠ, nehlédě na typ ZŠ, vykazují statisticky významnou korelaci mezi mírou životní spokojenosti a hodnotou syndromu vyhoření.*

Dle výsledků lze toto tvrzení potvrdit. Na 0,1% hladině významnosti prokazují všichni dotazovaní učitelé na 1. stupni základní školy s vyšší mírou životní spokojenosti nižší hodnoty syndromu vyhoření.

## 8.4 SHRNU TÍ

Prvním cílem praktické části diplomové práce bylo zmapovat a porovnat, zda ovlivňuje typ základní školy náchylnost ke stresu u učitelů na 1. stupni ve čtyřech sledovaných oblastech zasažených stresem. Na základě výsledků lze říci, že typ základní školy není zásadním pro náchylnost ke stresu u učitelů na 1. stupni, protože jediný existující rozdíl byl prokázán na 10% hladině významnosti v sociální oblasti, kde učitelé 1. stupně klasické základní školy vykazují nižší náchylnost ke stresu.

Jedním z dílčích cílů bylo zjistit, zdali má vliv typ základní školy na míru syndromu vyhoření u učitelů na 1. stupni základní školy. Ani v této oblasti nelze potvrdit, že by typ základní školy měl zásadní vliv na učitele prvního stupně a na míru zasažení syndromem vyhoření.

Dalším cílem bylo ověřit, zda má typ základní školy vliv na míru životní spokojenosti učitelů na 1. stupni. V této oblasti také nemůžeme potvrdit, že by typ základní školy významně ovlivňoval míru životní spokojenosti učitele 1. stupně.

Posledním cílem bylo zjistit, zdali existuje vztah mezi syndromem vyhoření u učitelů na 1. stupni základní školy a mírou životní spokojenosti. Pomocí korelačního koeficientu bylo

zjištěno, že vztah existuje na 0,1% hladině významnosti, kdy učitelé 1. stupně základní školy, bez ohledu na typ školy, vykazují s vyšší mírou životní spokojenosti nižší hodnoty syndromu vyhoření.



## ZÁVĚR

Cílem teoretické části práce bylo vymezit základní pojmy, o které se bude opírat výzkumná část práce. Dle mého názoru se tento cíl povedl naplnit, i když by se samozřejmě daly jednotlivé kapitoly mnohem obsáhleji rozepsat. V teorii byla vymezena profese učitele z hlediska samotného pojmu, motivů k výkonu tohoto povolání, ale také profesních kompetencí, ke kterým by měl učitel směřovat. Jako samostatná kapitola byl charakterizován stres v této profesi, jak se projevuje, co může být příčinou stresu u učitele a jakými způsoby se lidé mohou se stresem vyrovnávat. Protože syndrom vyhoření je výsledkem dlouhodobého působení stresu, byla tato kapitola zařazena až po kapitole stres. Syndrom vyhoření je blíže specifikován včetně fází, které se mohou délkou i počtem u jednotlivých učitelů lišit. Jsou zde také uvedeny rizikové faktory, včetně důsledků, které s sebou syndrom vyhoření přináší. Za významnou považuji kapitolu prevence, protože právě ta je cestou, kterou lze, dle mého názoru, nejúčinněji bojovat proti vyhoření. Krátce je zde zmíněn pojem životní spokojenost, jeho ukotvení a souvislosti s profesní spokojeností. Důležitým je pro výzkum vztah mezi životní spokojeností a syndromem vyhoření. Jednou ze stěžejních částí je kapitola o klasických a alternativních základních školách, odlišení těchto typů a hlavní typy alternativních škol. Teoretickou část uzavírá 5 aktuálních výzkumných studií, jež se určitým způsobem váží k této práci, ať už přímo či nepřímo.

Praktická část byla založena na kvantitativním výzkumu, při němž sběr dat proběhl pomocí dotazníků zadaných pomocí aplikace Google Forms. Při výzkumu jsem narazila na problém s nízkým počtem vyplněných dotazníků od učitelů z prvního stupně alternativních základních škol. Ten jsem vyřešila rozesláním několika desítek Emailů konkrétním alternativním školám, ale také využitím možnosti nechat si vyplnit dotazníky v papírové podobě na několika školách. I přes to se mi povedlo nashromáždit nízký počet odpovědí od respondentů z alternativních základních škol oproti počtu odpovědí respondentů z klasických základních škol. Pro účel práce však tyto počty postačily.

Samotný výzkum si kladl za cíl zmapovat a porovnat, zda jsou učitelé na klasické či alternativní základní škole náchylnější ke stresu či syndromu vyhoření. Tento cíl byl naplněn. I když učitelé na 1. stupni klasické základní školy prokazují nižší náchylnost ke stresu, výsledky neprokázaly statisticky významný rozdíl ve vlivu typu základní školy na

náchylnost ke stresu u učitelů na 1. stupni. Dalším dílčím cílem bylo zjistit na jakém typu školy vykazují učitelé vyšší úroveň syndromu vyhoření. Tento cíl byl také naplněn. Opět z výsledků vyplynulo, že i když učitelé na klasické základní škole dosáhli nižších hodnot syndromu vyhoření, nelze hovořit o statisticky významném rozdílu mezi jednotlivými typy základních škol. Posledním výzkumným cílem bylo ověřit, zda má syndrom vyhoření vztah s mírou životní spokojenosti. Tento cíl se také podařil naplnit. Na základě výsledků korelace úrovně syndromu vyhoření a míry životní spokojenosti bylo zjištěno, že na 0,1% hladině statistické významnosti můžeme tvrdit, že respondenti s vyšší mírou životní spokojenosti vykazují zároveň nižší hodnoty syndromu vyhoření.

Pro mne osobně mělo vypracování této diplomové práce přínos nejen v příležitosti věnovat se více do hloubky syndromu vyhoření a možnostem v oblasti alternativního vzdělávání, které mne lákalo. Mohla jsem si zkusit zrealizovat vlastní výzkumné šetření a pomocí nástrojů statistiky ho vyhodnotit. Největším přínosem však pro mne bylo zjištění, že já osobně bych asi nemohla pracovat na alternativní typu školy, protože jsem člověk, který má rád pevnou strukturu vyučování, rád. Zároveň nevyvracím, že některé prvky alternativního vzdělávání jsou mi velmi sympatické a že je lze aplikovat i do klasické výuky.

Doporučení pro ostatní učitele, které mi vyplývají z této práce, jsou následující: pokud je to možné, najděte si pro výkon své profese školu, která vám bude vyhovovat, ať už se jedná o klasickou či alternativní základní školu, na typu nezáleží. Nemějte práci na prvním místě, žijte vyvážený život, dělejte to, co vás baví. A i když je vaše práce zároveň vaším koníčkem, je důležité si stanovit hranice a dbát na své možnosti, protože na to, abyste nevyhořeli, je potřeba čerpat energii z různých zdrojů. Občas nevádí, že něco není perfektní, dokonalost není potřeba, vždyť jsme jen lidé.

Tuto práci bych uzavřela výzvou, aby učitelé, ani vedení školy nepodceňovali rizika spojená s dlouhodobě působícím stresem či přímo se syndromem vyhoření, protože „vyhořelý učitel představuje riziko nejen sám pro sebe, ale i pro žáky a potažmo pro celý systém školství“ (Ptáček, a další, 2018, str. 204).

## RESUMÉ

Tato práce si klade za cíl provést porovnání výskytu syndromu vyhoření u učitelů působících na 1. stupni klasických a alternativních základních škol. Teoretická část je zaměřena na vymezení pojmu učitel, který pro tuto práci klíčovou osobou. V rámci teoretického výkladu je pak také zkoumána profese učitele, stres z pohledu učitele, symptomy, zdroje a strategie pro zvládnání stresu. Ústředním tématem je vysvětlení pojmu syndrom vyhoření s analýzou jeho fází, rizikových faktorů specifickým pro učitele a možných dopadů. Nedílnou součástí této kapitoly je prevence. Další části se zabývají životní spokojeností a jejími faktory, vymezením klasické a alternativní základní školy a rozdíly mezi těmito typy základních škol. Teoretická část byla doplněna o přehledovou studii, která obsahuje 5 aktuálních výzkumných studií. V praktické části byl proveden kvantitativní výzkum s cílem porovnat, zda je úroveň náchylnosti ke stresu a syndromu vyhoření učitelů na 1. stupni ZŠ ovlivněn typem školy. A pomocí korelace zjišťováno, jaký je vztah syndromu vyhoření s mírou životní spokojenosti. Statisticky významný rozdíl se v závislosti na typu základní školy nepotvrdil. Při zkoumání vztahu mezi syndromem vyhoření a životní spokojeností u učitelů na 1. stupni bylo korelací potvrzeno, že s vyšší mírou životní spokojenosti klesá míra syndromu vyhoření.

**Klíčová slova:** učitel, stres, syndrom vyhoření, životní spokojenost, základní škola, alternativní základní škola

## SUMMARY

This study aims to compare the occurrence of burnout syndrome among teachers working in the 1st grade of classical and alternative primary schools. The theoretical part is focused on defining the concept of the term teacher. Within the theoretical explanation, the profession of a teacher, stress are also examined. The central theme is the explanation of the concept of burnout syndrome with an analysis of its phases, risk factors specific to teachers, and possible impacts. An integral part of this chapter is the prevention. Other sections deal with life satisfaction and the differences between these types of primary schools. The theoretical part was supplemented by a review study containing 5 current research studies. In the practical part, quantitative research was conducted to compare

whether the occurrence of burnout syndrome and the level of susceptibility to stress among 1st grade teachers are influenced by the type of school. No statistically significant difference was confirmed depending on the type of primary school. When examining the relationship between burnout syndrome and life satisfaction among 1st-grade teachers, it was confirmed by correlations that a higher level of life satisfaction correlates with a lower level of burnout syndrome.

**Keywords:** teacher, stress, burnout syndrome, life satisfaction, primary school, alternative primary school.

## SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Asociace waldorfských škol České republiky. (2008). *Waldorfské školy*. Získáno 15. 1. 2024, z Pedagogika: [https://www.iwaldorf.cz/wald\\_ped.php?menu=ped-owa](https://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa)
- Bartoňová , A., & Smetáčková, I. (2020). Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů. *E-Psychologie*(14(2)), stránky 37-51. doi: <https://doi.org/10.29364/epsy.371>
- Bártová, Z. (2011). *Jak zvládnout stres za katedrou*. Computer Media.
- Bjornskov , C., Dreher, A., & Fisher, J. (2007). Cross-country determinants of life satisfaction: exploring different determinants across groups in society. *Soc Choice Welfare*, 30:119-173. doi:DOI 10.1007/S00355-007-0225-4
- Blatný , M. (2005). Osobnostní předpoklady sebehodnocení a životní spokojenosti: shody a rozdíly. V M. Blatný , J. Dosedlová , V. Kebza , & I. Šolcová , *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD Brno.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada Publishing.
- Čapek, R. (2021). Hořet! Ne vyhořet. V R. Čapek , I. Příkazská, & J. Šmejkal, *Učitel a syndrom vyhoření*. Dr. Josef Raabe.
- Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., & Váňová , R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Grada Publishing.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Portál.
- Hennig, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada Publishing.
- Horká, M. (2016). Diplomová práce. *Spokojenost učitelů vybrané střední školy s vybranými faktory pracovní spokojenosti*. Masarykova univerzita v Brně.
- Chrástka , M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvalitativního výzkumu*. Grada Publishing.
- Janiš, K. (2019). *Obecná didaktika: distanční studijní text*. Slezská univerzita v Opavě. Načteno z [https://repozitar.cz/repo/39416/Obecna\\_didaktika.pdf](https://repozitar.cz/repo/39416/Obecna_didaktika.pdf)
- Kelnarová, T. (2014). Diplomová práce. *Životní spokojenost a vyučovací styly učitelů ZŠ a SŠ*. Univerzita Palackého v Olomouci. Načteno z <https://theses.cz/id/c2knl3/11366355>
- Kostelecká, Y., & Valášková Vincejová, E. (2023). Odchody učitelů z profese: Přehledová studie. *Orbis scholae*(17(1)), stránky 1-33. doi:<https://doi.org/10.14712/23363177.2023.5>
- Kotlanová, H. (2021). Bakalářská práce. *Problematika syndromu vyhoření a míry životní spokojenosti pedagogů v mateřské škole*. ZČU Plzeň.
- Kyriacou, C. (1996). *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. 2. vydání, Portál.
- Mlčák, Z., & Slíva, K. (11. 2005). Work and life satisfaction of social workers and perception of development of their profession competencies. *Kontakt*, 7(3-4), stránky 305-313. doi:10.32725/kont.2005.059
- Němcová , M. (2020). *Alternativní školství v ČR*. Získáno 27. 1. 2024, z Zkola: Informační a vzdělávací portál školství Zlínského kraje: <https://www.zkola.cz/informace-o-alternativnim-skolstvi/>

- Pešek, R., & Praško, J. (2016). *Syndrom vyhoření - jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. PAsPARTA Publishing.
- Petlák, E. (2016). *Všeobecná didaktika*. Iris.
- Ponížilová, T., & Urbanovská, E. (2013). Výzkum protektivních faktorů ve vztahu k syndromu vyhoření v České republice a v zahraničí. *Klinická psychologie a osobnost*.(2), stránky 5-17.
- Praško, J., & Prašková, H. (2001). *Proti stresu krok za krokem aneb Jak získat klid a odolnost vůči nepohodě*. Grada Publishing.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál. 6.vydání.
- Příkazská, I. (2021). Specifika syndromu vyhoření u učitelů. V R. Čapek, I. Příkazská, & J. Šmejkal, *Učitel a syndrom vyhoření*. Dr.Josef Raabe.
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie: časopis České psychiatrické společnosti ČLS JEP a Psychiatrické společnosti SLS*, stránky 199-204.
- Pugnerová, M., & kolektiv. (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Grada Publishing.
- Scio s.r.o. (nedatováno). *Principy ScioŠkol*. Získáno 27. 2. 2024, z ScioŠkola: <https://www.scioskoly.cz/principy-scioskol/>
- Scio s.r.o. (nedatováno). *Základní školy: Učíme, jak vzít zodpovědnost za svou budoucnost do vlastních rukou*. Získáno 9. 3. 2024, z ScioŠkola: <https://www.scioskoly.cz/zakladni-skoly/>
- Smetáčková, I., Vondrová, E., & Topková, P. (2017). Zvládnání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *E-Pedagogium*(17(1)), stránky 59-75. doi:doi:10.5507/epd.2017.006
- Spolek Montessori Hořice. (nedatováno). *Montessori v praxi*. Získáno 12. 3. 2024, z Spolek Montessori Hořice: <https://www.montessori-horice.cz/montessori-v-praxi/>
- Step by step Česká republika. (2023). *Začít spolu*. Získáno 10. 4. 2024, z <https://www.zacitspolu.eu/>
- Svobodová, J., & Šmahelová, B. (2007). *Kapitoly z obecné pedagogiky*. MSD.
- Šmejkal, J. (2021). Syndrom vyhoření z pohledu kouče. V R. Čapek, I. Příkazská, & J. Šmejkal, *Učitel a syndrom vyhoření*. Dr. Josef Raabe.
- Švamberská Šauerová, M. (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Grada Publishing.
- Ulrichová, M. (2012). *Člověk, stres a osobnostní předpoklady*. Oftis.
- Vašina, B. (2010). Učitelé v České republice a jejich pracovní zátěž. V J. Šimíčková-Čížková, & kol., *Psychologické aspekty v práci učitele*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Vorlíček, R., Kollerová, L., Janošová, P., & Jungwirthová, R. (2022). Stresory ve škole z pohledu učitelů a jejich souvislosti s individuálními charakteristikami a vyhořením. *Československá psychologie*(66), stránky 1-16. doi:10.51561/cspych.66.1.1
- Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovních a změně některých zákonů . (2023). <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>.

Zormanová, L. (2019). *Motivace budoucích učitelů při výběru učitelského povolání*. Získáno 3. 4. 2024, z Metodický portál RVP.CZ: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22059/MOTIVACE-BUDOUCICH-UCITELU-PRI-VYBERU-UCITELSKÉHO-POVOLANI.html>

**SEZNAM TABULEK A GRAFŮ**

Tabulka 1- Kompetence učitele.....	7
Tabulka 2 - Příznaky stresu .....	10
Tabulka 3 - Fyzické aktivity proti stresu.....	17
Tabulka 4 - Klasická a alternativní škola .....	22
Tabulka 5 - Rovina kognitivní.....	47
Tabulka 6- Rovina citová .....	47
Tabulka 7- Rovina tělesná .....	47
Tabulka 8- Rovina sociální.....	48
Tabulka 9- Syndrom vyhoření.....	48
Tabulka 10- Míra životní spokojenosti.....	49
Tabulka 11 - Korelace – učitelé 1. stupeň klasické ZŠ .....	50
Tabulka 12- Korelace – učitelé 1.stupeň alternativní ZŠ .....	50
Tabulka 13- Korelace – učitelé 1.stupeň všichni.....	50
Graf 1- Zkoumaný vzorek učitelů ZŠ.....	45



## **PŘÍLOHY**

Příloha č. 1 – Dotazník Náchylnost ke stresu

Příloha č. 2 – Dotazník Syndrom vyhoření

Příloha č. 3 – Dotazník Míra životní spokojenosti

**PŘÍLOHA Č. 1 – Syndrom vyhoření**

Dobrý den,

jmenuji se Veronika Vášová, jsem studentkou 5. ročníku magisterského studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na FPE ZČU v Plzni. Budu vděčná, pokud si najdete chvíli na vyplnění anonymního dotazníku k mé diplomové práci na téma „Syndrom vyhoření u učitelů na 1. stupni základních a alternativních základních škol“. **Dotazník je určen učitelům na 1. stupni základních škol a je anonymní.** Předem děkuji za spolupráci a za Váš čas při vyplňování dotazníku.

Veronika Vášová

Dotazník č. 1 – SYNDROM VYHOŘENÍ

Pozorně si přečtete jednotlivé výroky v dotazníku a rozhodněte, do jaké míry souhlasíte či nesouhlasíte s daným tvrzením, které se týká situace prožívané u Vás ve škole. Použijte hodnocení viz níže. Zaškrtněte políčko pod Vámi zvoleným číslem. Pokuste se, prosím, co nejméně používat číslo „3“, tj. střední hodnocení. **1 – nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – něco mezi, 4 – spíše souhlasím, 5 – souhlasím.**

- A) Když si v neděli odpoledne vzpomenete na to, že zítra musíte zase do práce, máte zbytek víkendu pokažený.
- B) Kdybyste měli možnost odejít do důchodu (předčasného, invalidního), uděláte to hned.
- C) Kolegyně/ové ve škole vás popuzují. Ty jejich stále stejné řeči jsou k nevydržení.
- D) To, jak vás dráždí kolegové, není ještě nic proti tomu, jak vás v poslední době vyvádějí z míry vaši žáci či jejich rodiče.
- E) V průběhu posledních tří měsíců jste se nezúčastnili žádné vzdělávací akce.
- F) Pro své žáky jste si vytvořili hanlivou přezdívku (např. „blbečci“), kterou občas alespoň v duchu užíváte.
- G) Školní práci zvládáte „levou zadní“, není nic, co by vás mohlo překvapit.
- H) O vaší práci vám těžko může říci někdo něco nového.
- I) Když si vzpomenete na svou práci, máte pocit, že byste nejraději do všeho koplí.
- J) Během posledního čtvrt roku se vám nedostala do ruky jediná odborná kniha (jediný časopis, článek na internetu), kde byste našli něco nového nebo zajímavého.

**PŘÍLOHA Č. 2 – Míra životní spokojenosti**

Dotazník č.2 - MÍRA ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI

Uved'te, do jaké míry souhlasíte či nesouhlasíte s následujícími výroky. Použijte hodnocení viz níže. Zaškrtněte políčko pod Vámi zvoleným číslem. Pokuste se, prosím, co nejméně používat číslo „3“, tj. střední hodnocení. **1 – nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – něco mezi, 4 – spíše souhlasím, 5 – souhlasím.**

- A) Můj život se v mnoha směrech blíží mému ideálu života.
- B) Podmínky mého života jsou výtečné.
- C) Jsem spokojen se svým životem.
- D) Dosud jsem od svého života dostával to podstatné, co od něho očekávám.
- E) Kdybych mohl žít svůj život ještě jednou, nic podstatného bych na něm neměnil.

**PŘÍLOHA Č. 3 – Náchylnost ke stresu**

## Dotazník č. 3 – NÁCHYLNOST KE STRESU

V následující části si přečtete výpověď a zaškrtněte políčko pod číslem. Číslo vyjadřuje, do jaké míry se Vás výpověď týká. **1 – nikdy, 2 – zřídka, 3 – někdy, 4 – často, 5 – vždy**

1. Obtížně se soustřeďuji.
2. Nedokážu se radovat ze své práce.
3. Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“.
4. Nemám chuť pomáhat problémovým žákům.
5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech.
6. Jsem sklíčený/á.
7. Jsem náchylný/á k nemocem.
8. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy.
9. Jsem zapomnětlivý/á.
10. V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á.
11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.
12. Frustrace ze školní práce narušuje moje soukromé vztahy.
13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává.
14. Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní.
15. Cítím tělesné napětí.
16. Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích.
17. Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva.
18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění.
19. Trápí mě poruchy spánku.
20. Můj zájem o pěstování ušlechtilých koníčků zaostává.
21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru.