

# **Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků Střední průmyslové školy Zlín**

Eva Kvapilová

---

Bakalářská práce  
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Eva Kvapilová**  
Osobní číslo: **H16030**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků Střední průmyslové školy Zlín**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pracovní zátěže, stresu a vzdělávání v oblasti prevence syndromu vyhoření.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku Maslach Burnout Inventory.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

**PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.**

**POSCHKAMP, Thomas. Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0161-6.**

**PRIEĽ, Mirriam. Jak zvládnout syndrom vyhoření: najdete cestu zpátky k sobě. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5394-2.**

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

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **19. prosince 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 19. prosince 2018



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
*děkanka*

L.S.



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
*ředitel ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.  
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 15.2.2019



*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku syndromu vyhoření. Teoretická část se zabývá učitelskou profesí, stresem a pracovní zátěží učitele. Dále v teoretické části jsou popsány příčiny, příznaky, fáze a možnosti prevence syndromu vyhoření. V praktické části jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit míru výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků Střední průmyslové školy Zlín.

Klíčová slova: učitel, stres, syndrom vyhoření, prevence

## **ABSTRACT**

The Bachelor's thesis deals with burnout syndrome. The theoretical part examines teaching as a job, stress and the workload of a teacher. It also describes the causes, symptoms and stages of burnout syndrome as well as possible means of prevention. The practical part presents the results of a survey that aimed to determine the incidence of burnout syndrome among the teachers of the Secondary School of Industry in Zlín.

Keywords: teacher, stress, burnout syndrom, prevention

**Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za rady a podnětné připomínky při zpracování této bakalářské práce. Dále děkuji všem pedagogům, kteří byli ochotni zúčastnit se výzkumného šetření.**

*„Hořet, ale nevyhořet.“*

(Jaro Křivohlavý)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 UČITEL</b> .....	<b>13</b>
1.1    DEFINICE POJMU UČITEL A JEHO SYNONYMA .....	14
1.2    OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKA UČITELE.....	15
1.3    ETAPY VÝVOJE UČITELE .....	16
1.3.1    Začínající učitel .....	16
1.3.2    Učitel profesionál .....	16
1.3.3    Vyhasínající učitel.....	17
1.4    UČITELOVO POJETÍ VÝUKY A TYPY UČITELE.....	18
1.5    KLÍČOVÉ KOMPETENCE A DOVEDNOSTI UČITELE .....	20
<b>2 STRES A PRACOVNÍ ZÁTĚŽ UČITELE</b> .....	<b>23</b>
2.1    DEFINICE A DĚLENÍ STRESU .....	24
2.1.1    Druhy stresu .....	26
2.1.2    Fáze stresu .....	27
2.1.3    Stresory .....	28
2.2    ZVLÁDÁNÍ STRESU .....	28
2.3    PRACOVNÍ ZÁTĚŽ UČITELE .....	30
<b>3 SYNDROM VYHOŘENÍ</b> .....	<b>34</b>
3.1    VYMEZENÍ POJMU „SYNDROM VYHOŘENÍ“ .....	34
3.2    RIZIKOVÉ FAKTORY A PŘÍČINY SYNDROMU VYHOŘENÍ.....	36
3.3    PŘÍZNAKY SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	39
3.4    FÁZE PROCESU VYHOŘENÍ .....	41
3.5    DIAGNOSTIKA A PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ .....	43
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>46</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>47</b>
4.1    VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	47
4.2    CÍL VÝZKUMU .....	48
4.3    VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	48
4.4    METODA SBĚRU DAT .....	52
4.5    VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	54
4.6    ANALÝZA DAT.....	56
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>57</b>
5.1    VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1 .....	57
5.2    VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2 .....	59
5.3    VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3 .....	63
5.4    VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 4 .....	66
5.5    VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 5 .....	70
<b>6 SHRNUÍ A DISKUZE</b> .....	<b>74</b>



6.1	LIMITY VÝZKUMU .....	76
6.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	77
<b>ZÁVĚR .....</b>		<b>78</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>		<b>79</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>		<b>82</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>		<b>83</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>		<b>84</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>		<b>85</b>

## ÚVOD

V počátcích, kdy se začalo více mluvit o syndromu vyhoření, byl tento fenomén spojován spíše s profesí manažerů. V dnešní době se již o syndromu vyhoření mluví jako o fenoménu, který má vliv na všechny segmenty populace. Zejména za nejvíce ohroženou profesní skupinu se označují pedagogičtí pracovníci. A to proto, že jsou v častém emocionálním kontaktu s osobami, které jsou na nich závislí, musí řešit neustále nové problémy, například nárůst násilí a šikany mezi studenty, konzumaci alkoholu a drog žáky, nebo zařazování nových studentů do výuky v rámci inkluze. Pedagogové připravují mladou generaci pro budoucí život, a tak i často suplují rodiče, z nichž se celá řada vzdává své odpovědnosti za výchovu. Syndrom vyhoření u člověka začíná nenápadně a šíří se pomalu, až později paralyzuje celou osobnost, a proto je důležité zabývat se touto problematikou u pedagogických profesí a snažit se prevencí tomuto předcházet.

Syndrom vyhoření a pracovní stres v pomáhajících profesích je v současné době velmi aktuální téma, a proto je na problematiku syndromu vyhoření zaměřena tato bakalářská práce. Vzhledem k tomu, že při tvoření bakalářské práce autorka působila ve školství, je celá práce zaměřena konkrétně na pedagogické pracovníky Střední průmyslové školy Zlín. Již byl zveřejněn velký počet výzkumů zabývajících se syndromem vyhoření u pedagogických pracovníků, ale vždy se jednalo o výzkumný soubor z většího počtu škol. Pro tuto práci jsme zvolili pouze jednu školu, abychom mohli porovnat zjištěné teoretické poznatky se skutečností a z výsledků vyvodit konkrétní doporučení pro praxi.

Cílem této bakalářské práce je v teoretické části shrnout poznatky o učitelské profesi, stresu, pracovní zátěži a syndromu vyhoření. V praktické části je cílem pomocí výzkumného šetření zjistit míru výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků Střední průmyslové školy Zlín a ověřit jaké jsou v této míře rozdíly v závislosti na pohlaví, věku, třídnictví a délce praxe. Po zpracování literární rešerše následuje provedení kvantitativního výzkumného šetření. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola pojednává o osobnosti učitele. Úvodem je vymezen pojem „učitel“ a popis osobnostní charakteristiky učitelské profese. Poté následuje popis etap vývoje učitele, jeho pojetí výuky a jaké můžeme potkat typy učitele. Na závěr této první kapitoly jsou popsány klíčové kompetence a dovednosti učitele. Druhá kapitola je zaměřena na stres a pracovní zátěž učitele. Na začátku této kapitoly je vymezen pojem „stres“ a popsáno jeho dělení podle druhů, fází a stresorů. Dále kapitola

pokračuje popisem zvládání stresu a na závěr je podkapitola o pracovní zátěži učitele. Poslední třetí kapitola teoretické části pojednává o syndromu vyhoření. Na začátku kapitoly je vymezen pojem „syndrom vyhoření“. Dále jsou popsány rizikové faktory, příčiny a příznaky syndromu vyhoření. Další podkapitola pojednává o fázích procesu vyhoření a na závěr je podkapitola s popisem diagnostiky a prevence syndromu vyhoření. V praktické části jsou rozebrány výsledky kvantitativního výzkumného šetření, které zkoumalo výskyt syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků na Střední průmyslové škole Zlín. Na vybrané škole v současné době pracuje 65 učitelů. Ke kvantitativnímu výzkumnému šetření jsme použili dotazník MBI (Maslach Burnout Inventory), který tvoří 22 výroků a měří tři faktory: emocionální vyčerpání, depersonalizaci a osobní uspokojení z práce. Na základě zjištěných skutečností, je na závěr praktické části podkapitola s doporučeními pro pedagogickou praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 UČITEL

Učitel je velmi důležitá společenská profese, která je jednou z nejstarších povolání a během lidské historie prochází vývojem a řadou změn. Učitel je nenahraditelný, musí mít speciální odbornou přípravu a určité osobní vlastnosti, aby tuto profesi mohl vykonávat. V současné době je na povolání učitele zaměřena velká pozornost a probíhá řada výzkumů, které reagují na současnou společenskou a školní situaci.

Povolání učitele je nejvíce normovaná profese, a to po celou její historii. Vzniká mnoho požadavků na vlastnosti učitele a norem, podle kterých jsou připravováni a hodnoceni. Existuje představa „ideálního učitele“, která se s vývojem společenské a školní situace mění. Přesto pořád zůstává riziko vysokých požadavků a nároků na tuto profesi, což může vést k frustraci. Náročnost učitelské profese tkví v tom, že její průběh a výsledek závisí na mnoha faktorech. Je to živý organizmus, který se neustále mění. Základem této profese je sociální interakce, což velmi stěžuje objektivní vytvoření systému, protože každý jedinec stejnou věc vnímá jinak a připisuje jí jiný význam (Kalhous a Obst, 2009, s. 92-93).

Na tom, jak bude úspěšné nebo neúspěšné výchovné působení, záleží na osobě učitele - jaký by měl být, jaké jeho vlastnosti jsou příznivé a jaké naopak škodlivé. Učitel, aby mohl vykonávat svou profesi, musí mít příslušné vědomosti, dovednosti a schopnosti, což souvisí s profesí vědeckých pracovníků. Zároveň je učitel v každodenním kontaktu s lidmi, převážně mladými a toto vyžaduje odlišné schopnosti, motivaci a dovednosti. Spojit tyto dvě hlediska učitelského povolání není snadné a většinou učitel inklinuje k jednomu nebo k druhému z nich (Čáp a Mareš, 2007, s. 264-273).

*„Učitelem se člověk nerodí, ale postupně stává“* (Mareš, 2013, s. 435). Přesto často mezi veřejností zaslechneme názor, že někteří učitelé jsou „rození profesionálové“. K výkonu tohoto povolání je potřeba tisíce učitelů a ne jen pár nadaných lidí. A tak budoucí učitel absoluuje odbornou přípravu a praxi, než nastoupí do zaměstnání, ve kterém stráví desítky let. Jedná se o dlouhé období, ve kterém prochází vývojem (negativním nebo pozitivním), získává zkušenosti, buduje si učitelskou identitu a stává se profesionálem (Mareš, 2013, s. 435).

Profesi učitele si většinou volí lidé, kteří mají rádi jistotu. Každý z nás se s povoláním učitele setkal, když sám navštěvoval školské zařízení. Dokážeme si představit co je náplní této práce, jaké jsou požadavky, jaké bude pracovní prostředí a kolegové. Nežrídka motivací stát

se učitelem je: dobrá zkušenost ze školy, setkání s výborným učitelem, vize předávat zkušenosti a vědomosti budoucí generaci mladých lidí, mít možnost tyto mladé lidi ovlivňovat a tím nepřímo měnit svět (Vališová a Kasíková, 2007, s. 24).

## 1.1 Definice pojmu učitel a jeho synonyma

Existuje více označení pro povolání učitele, které jsou používány jako synonyma pro tuto profesi. Například pedagog, pedagogický pracovník, vychovatel, kantor, edukátor, profesor. Ovšem ne všechny tyto označení znamenají totéž, a proto je potřeba tyto pojmy definovat.

Nejčastěji se zaměňuje označení učitel a **pedagogický pracovník**. Učitel spadá do profesní skupiny, která se označuje jako pedagogický pracovník. Do této skupiny patří mimo učitelů také ředitelé a jejich zástupci všech typů škol, vychovatelé, mistři odborné výchovy, instruktoři a trenéři sportovních aktivit, vedoucí odborných pracovišť a středisek praktického vyučování (Průcha, 2002, s. 17-22).

Přestože široká veřejnost pojem **pedagog** používá jako synonymum k pojmu učitel, tak je nutné rozlišovat tyto dva pojmy. Pro termín pedagog existují dva významy: první je učitel v různých typech a stupních škol; druhý význam je označení pro pracovníka, který se odborně zabývá pedagogikou (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 188).

**Kantor** je již trochu zastaralé označení, ale mezi učiteli často používané (na rozdíl od žáků a rodičů). Učitelé se sami označují jako kantoři a s tímto termínem se setkáváme v oficiálních dokumentech školského systému a v publikacích odborných autorů. Kantor byl v minulosti člověk, který kromě toho že vyučoval děti, navíc dělal hudební doprovod v kostele. Kantor v té době měl velmi nízké společenské postavení, a proto je zajímavé, že tento výraz je v dnešní době tak hojně používaný. Dalším termínem pro označení učitele je **profesor**. Používá se na středních školách, kdy se takto většinou oslovují učitelé. Do roku 1945 předpisy rozlišovaly kategorie: státní profesor, učitel a odborný učitel. Profesor, který učil na střední škole, měl vysokoškolské vzdělání, kdežto učitelé národních škol vysokoškolské vzdělání neměli. Takto vznikaly mezi profesory a učiteli společenské rozdíly. V dnešních platných školních normách České republiky se již toto dělení neužívá, protože učitelé všech typů škol mají stejně náročné vysokoškolské vzdělání (Vorlíček, 2000, s. 119).

Modernější a zřídka používaný termín je **edukátor**. Toto slovo pochází z anglického výrazu „education“ a znamená „vzdělávání“. Nejčastěji se používá v oboru andragogiky, kde slouží pro označení školitele, trenéra nebo kouče dospělých. Někdy se výraz edukátor používá i

pro označení učitele a pro jiné profesionály, kteří dělají vzdělávací (edukační) procesy mimo prostředí školy (Průcha, 2002, s. 17-22 ).

Definice pojmu **učitel** zní: „*pracovník se speciální kvalifikací pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně). Předavatel kultury lidstva, tradic i hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím*“ (Kolář, 2012, s. 156-157). V souvislosti s výkonem povolání učitele mnoho autorů používá pojem soustavně (např. učitel soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež a dospělé). Učitel má rozhodující funkci ve výchovném procesu (organizuje a motivuje), vede a plánuje nejen svoji pedagogickou činnost, ale i činnost svých žáků, podílí se na jejich výchově a rozvoji osobnosti. Učitel připravuje žáky také na to, aby uměli reagovat a adaptovat se na rychlé změny ve společnosti (Holoušová, 2008, s. 163). Všichni autoři zdůrazňují profesní kvalifikaci k výkonu učitelského povolání. Vznik učitelské činnosti souvisí se společenskou potřebou, která kladla větší požadavky na výchovu a vzdělávání dětí. Tyto náročné a složité požadavky již rodiče nebyli schopni sami naplňovat a kvalitně připravovat děti pro život, proto museli část svých povinností předat speciálně vzdělanému a na tento úkol připravenému odborníkovi - učiteli (Vorlíček, 2000, s. 118).

## 1.2 Osobnostní charakteristika učitele

Osobnost učitele prochází celý život vývojem. Učitel byl ovlivněn způsobem výchovy rodiny, ve které vyrůstal a utvářel si vztah k ostatním lidem, dětem a práci. V rodině se také začal učit plánovat, dodržovat pravidla a režim. Dále osobnost učitele formovala výchova ve školách, které navštěvoval během svého studia. Přesto největší vliv na formování osobnosti učitele má jeho samostatná pedagogická činnost (Holoušová, 2008, s. 169).

Těžko bychom hledali jinou profesi, ve které je osobní charakteristika tolik důležitá, jako je učitelská profese. Již na počátku 19. století byly uváděny tři důležité rysy v charakteru osobnosti učitele: motivace k povolání, talent pro povolání a kognitivní vybavenost. Dnes je tento seznam rozšířen o další rysy. Například Windham (1988 cit. podle Průcha, 2017, s. 188-189) považuje za relevantní tyto rysy: stupeň dosaženého formálního vzdělání, specializace, věk, profesní zkušenost, etnická příslušnost, verbální schopnost a postoje.

„*Přestože jsou vlastnosti učitele často vrozené, dají se kultivovat, zvládnout, vypěstovat*“ (Holoušová, 2008, s. 175). Osobností charakteristiky učitele lze rozdělit do několika skupin: vlastnosti charakteru a vůle, pracovní, intelektuální, citově-temperamentní a společensko-

charakterové vlastnosti. Důležité jsou také vlastnosti: sociální zralost a potřeba, schopnost mezilidských vztahů (Holoušová, 2008, s. 175).

### 1.3 Etapy vývoje učitele

Odborná literatura dělí vývoj učitele na tři etapy: začínající učitel, učitel profesionál a vyhášínající učitel. Tyto etapy se liší v kvalitě a délce trvání pedagogické praxe.

#### 1.3.1 Začínající učitel

Začínající učitel je etapa, kdy člověk vstupuje do svého profesního života. Je to velmi důležitá etapa, protože se jedná o start kariéry. Na rozdíl od většiny ostatních profesí, kdy začínající pracovník přebírá své povinnosti postupně a má mentora, který mu pomáhá se zapracováním, u učitelské profese je to jinak. Hned od prvního dne nástupu do práce, učitel přebírá plnou zodpovědnost a všechny povinnosti, které má již zapracovaný učitel. Ve třídě je sám, není tam s ním mentor, který by mu poradil či pomohl. A tak hned v počátku své pedagogické činnosti se učitel dostává do extrémně stresové situace. Trpí i žáci začínajícího učitele, protože získává zkušenosti formou experimentu, než si nalezne vhodný styl výuky a vedení (Průcha, 2017, s. 207-210).

Od začínajícího učitele se očekává, že zvládne plánovat a organizovat dění ve třídě, má dostatečné znalosti a dovednosti, dovede pracovat s vhodnými metodami kontroly a vedení žáků, dokáže vytvořit dobrou sociální atmosféru a umí efektivně komunikovat nejen s žáky a kolegy, ale i s rodiči (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 14).

Začínající učitel se nejčastěji potýká s těmito problémy: až při výkonu povolání zjistí, že není psychicky schopen tuto práci vykonávat; dalším problémem je konfrontace studia s praxí, kdy začínající učitel zjistí, že nemá dostatečné znalosti a dovednosti k výkonu povolání učitele; problémem je také situace ve školách, jako například špatně vybavené učebny, nevyhovující styl vedení školy, chybějící pomůcky apod. Zkušený učitel se s touto situací dokáže vyrovnat, ale začínající učitel může mít problém tuto situaci zvládnout a vhodně ji vyřešit (Průcha, 2017, s. 210-211).

#### 1.3.2 Učitel profesionál

Pokud učitel projde první etapou začínajícího učitele, dostává se do etapy stabilizace. V této etapě je učitel označován jako profesionál, expert nebo zkušený učitel. Je složité přesně definovat hranice mezi začínajícím učitelem a učitelem profesionálem. Považovat učitele za



zkušeného profesionála můžeme, pokud již nepotřebuje soustavnou odbornou pomoc při uvádění do praxe (naopak začíná využívat jiné způsoby dalšího vzdělávání). Učitel může postoupit ve funkci a být zařazen do vyššího platového stupně (Průcha, 2017, s. 216-217).

Profesionálem či expertem lze označit člověka, který je odborníkem a díky svému vzdělání a zkušenostem dokáže na rozdíl od ostatních danou věc vykonávat, nebo ji vykonávat lépe a spolehlivěji. Mezi hlavní specifika učitele experta ve vyučování patří, že je odborníkem v jedné oblasti, klíčové dovednosti má zautomatizované, složité situace dokáže řešit citlivě a v kontextu, dokáže flexibilně reagovat na nové situace, improvizovat, rozumí situacím na kvalitativně hlubší úrovni a dokáže se rychle zorientovat v určité situaci (Kalhous a Obst, 2009, s. 93-97).

Důležitá činnost učitele profesionála je zvyšování a rozšiřování své kvalifikace formou celoživotního vzdělávání. Pokud učitel toto nebude činit, tak hrozí, že zaostane za svými žáky. Ztratí s nimi kontakt a nebude se orientovat ve společenských změnách. Celoživotní vzdělávání slouží jako prevence proti depresím a syndromu vyhoření (Holoušová, 2008, s. 206).

### 1.3.3 Vyhasínající učitel

Poslední konečnou etapou ve vývoji učitele je období, které nemá přesně definované označení. V této fázi se učitel označuje jako konzervativní a nachází se v období tzv. předdůchodové fáze. I z důvodu vyhlídky na blížící se důchod a stárnutí, je pro toto období charakteristické, že učitel mění své hodnoty a více klade důraz na zájem o výdělek (zabezpečení na důchod), na zájem o pracovní podmínky (zdraví a pocit pohody), na zájem o dobrý pracovní kolektiv a vztahy na pracovišti (Průcha, 2017, s. 225-226).

Konzervativní učitel je sice v poslední fázi svého pedagogického působení, ale za to je považován za nejzkušenějšího. Bohužel se objevují negativní vlivy, jako nárůst konzervatismu, rezignace a důsledek dlouhodobých stresových tlaků i zdravotní problémy. Konzervativní učitel již nepocítuje uspokojení z práce a ztrácí motivaci být mezi žáky, více vyhledává samotu a nemá chuť k zavádění pedagogických inovací. Vhodný způsob pomoci těmto učitelům je udržování kontaktu se začínajícími učiteli, kterým mohou pomáhat a předávat své zkušenosti. Aby tuto pomoc mohli konzervativní učitelé vykonávat, musí studovat aktuální odbornou literaturu. Dalším vhodným způsobem podpory konzervativních učitelů je jejich zapojení do pedagogických výzkumů, kde opět mohou předávat své dlouholeté zkušenosti a seznamovat se s novými poznatky (Holoušová, 2008, s. 206-207).

## 1.4 Učitelovo pojetí výuky a typy učitele

Existuje mnoho typů učitelů a každý se v realizaci výuky odlišuje. Proto existují koncepce, které se snaží najít společné charakteristiky některých skupin učitelů a pokouší se vysvětlit, jak učitel chápe svou odpovědnost za výsledky svých žáků, jak plánuje cíle výuky, jak vybírá vhodný učební materiál, jaké má vztahy s nadřízenými, rodiči a žáky, jakou má motivaci k dalšímu odbornému sebevzdělávání. Tyto koncepce se označují termínem pedagogické myšlení nebo učitelovo pojetí výuky (Průcha, 2015, s. 140).

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 327) učitelovo pedagogické myšlení definují jako: „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání i předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů.“

„Učitelovým pojetím výuky rozumíme soubor učitelových názorů, přesvědčení a postojů i argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje“ (Kalhous a Obst, 2009, s. 110). Učitelovo pojetí výuky lze charakterizovat těmito **vlastnostmi**: implicitní, subjektivní, neuvědomělé, orientované, stereotypní a stabilní; a **plní tyto funkce**: projektivní, selektivní, motivační, regulační a korelativní. Učitelovo pojetí není konstantní, ale během jeho pedagogického působení se mění. Záleží na typu učitele, zda se jedná o malé změny či doplnění, nebo je otevřen zcela novým přístupům a změnám. Velký vliv na učitelovo pojetí výuky má jeho hodnocení pedagogické reality, aktérů a sebe samého. Záleží, jaké z toho vyvozuje závěry a jsou na tom závislé výsledky jeho práce (Kalhous a Obst, 2009, s. 110-112).

Učitelovo pojetí výuky ovlivňují některé faktory: styl učení (záleží jak je učitel zvyklý sám se učit, a toto přenáší do svého stylu vyučování), styl myšlení (jak uvažuje a přemýšlí o světě, o jevech a jak se rozhoduje), přístup k vyučování (jaký zvolí typ přístupu podle pedagogické situace) a vyučovací styl (jaký je pro něj typický), (Mareš, 2013, s. 466-467).

Existuje mnoho typologických rozlišení učitelů, které vycházejí z různých teoretických přístupů. Typem se míní skupina jedinců se společným souborem znaků, kterým se liší od ostatních skupin. Uvnitř daného typu se mohou navzájem lišit v ostatních vlastnostech (Vorlíček, 2000, s. 124).

Jednou z nejčastěji používaných typologií je Caselmannova typologie, která dělí učitele na dva základní typy: **logotropia** (zaměřuje se hlavně na obsah a problematiku předmětu, s důrazem na vzdělávací aspekty vztahu mezi učitelem a žákem) a **paidotropia** (zaměřuje se hlavně na žáka, jeho psychický vývoj, vedení a formování; je pro něj důležitý lidský vztah

se žákem a neupřednostňuje vědomosti). Tyto dva základní typy Caselmann ještě rozlišuje na další čtyři skupiny: filozoficky orientovaný logotrop (důraz na světový názor), odborně vědecky orientovaný logotrop (důraz na odbornost), individuálně psychologicky orientovaný paidotrop (důraz na pochopení žákovi osobnosti) a všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop (důraz na řešení výchovných otázek), (Holoušová, 2008, s. 182-183).

Vorlíček (2000, s. 124) uvádí typy učitele: **autoritativní typ** (chce vše řídit), **sociální typ** (vede žáky k samostatnosti), **vědeckosystematický typ** (logické myšlení), **umělecký typ** (uplatňují se především v literatuře a dějepise) a **praktický typ** (výborně organizují práci).

Grasha (2002 cit. podle Mareš, 2013, s. 469-473) dělí učitele podle vyučovacího stylu na těchto pět typů: **expert** (klade důraz na svou odbornost, vyžaduje od žáků perfektní připravenost a zvládnutí učiva na předepsané úrovni), **formální autorita** (přirozená autorita, přesně informuje žáky co očekává a jaké jsou jejich povinnosti, snaží se o zvolení vhodných metod akceptovatelných žáky), **osobní vzor** (snaží se být sám příkladem svým žákům, používá názornost, podporuje osobní zkušenost žáků), **facilitátor** (klade důraz na osobní vztah mezi ním a žáky, motivuje je, vede je k odpovědnosti, zadává žákům samostatné úkoly a sám vystupuje v roli konzultanta) a **učitel delegující své kompetence na žáky** (vede žáky k samostatnosti, nezávislosti, odpovědnosti za své činy).

Dělení učitelů na dva typy podle postoje ke školním reformám: **tradicionalista**, tento typ má rád své zaběhlé vyučovací metody, jistoty a má negativní postoj ke změnám, k novým reformám. Opakem tohoto typu je typ **chameleona**, který má smíšený postoj k reformám. Sice chápe, že jsou potřeba a mohou přinést pozitivní změny, ale přistupuje k nim velmi zdrženlivě a ve skutečnosti raději dál používá staré metody (Vašutová, 2004, s. 84-85).

Učitelé se dělí podle stylu výchovného působení na tyto typy: **učitel s autokratickým stylem vedení** (pevně řídí třídu a má negativní vztah k dětem), **učitel s liberálním stylem s nezájmem o dítě** (řízení je slabé a má negativní vztah k dětem), **učitel s rozporným autokratickým-liberálním stylem** (negativní vztah k dětem a navíc nejasné vedení), **učitel s laskavým liberálním stylem** (slabé řízení a kladný emoční vztah k dětem) a **učitel s integračním stylem** (střední až silné vedení třídy a kladný vztah k dětem). Tento poslední styl je optimálním a nejvhodnějším vyučovacím stylem (Čáp a Mareš, 2007, s. 325-326).

Pratt (1998 cit. podle Mareš, 2013, s. 474-475) rozlišuje pět vyučovacích stylů podle typologie učitelova pojetí výuky na: **transmisivní styl** (učitel je hlavně odborníkem, přesné za-

dávání požadavků a úkolů), **dílenský styl** (příprava na život ve společnosti, vedení k samostatnosti), **vývojový styl** (přizpůsobuje vyučování možnostem žáků), **pečovatelský styl** (péče o pohodu žáků, jejich povzbuzování a podpora) a **sociálně-reformní styl** (učitel se soustředí na třídu jako celek, ne na jednotlivce, vyučování vede takovým způsobem, který přispěje ke změnám ve společnosti).

Novodobá typologie, která je jednou z nejkompexnějších a věrohodně popisuje typické projevy chování, postoje, hodnoty a názory současných učitelů, byla vytvořena na základě empirického výzkumu a dělí učitele na sedm typů: **plačky** (naříkají, stěžují si, jsou negativně naladěni, drží se v pozadí, jsou nejistí), **ignoranti** (je jim vše jedno, nebo to alespoň předstírají, učitelé se stali z pohodlnosti), **fanatici**, **nenapravitelní idealisté** (milují děti a svou práci, neřeší situaci ve školství), **tandemisté** (nemají vlastní zásady, drží krok s většinou), **aristokraté** (osobnost, přirozená autorita, silní, samostatní, dále se vzdělávají, oblíbení u žáků, ale ne vždy u vedení), **podnikatelé** (školu mají až na druhém místě, představuje pro ně jistý a snadný zdroj financí a kontaktů, na prvním místě je jejich podnikání) a **zběhové** (bývalí učitelé), (Beňo, 2001, s. 290-292).

## 1.5 Klíčové kompetence a dovednosti učitele

Odborná literatura často uvádí pojem profesní **kompetence** učitele a lze jej vymezit jako: „*otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně*“ (Vašutová, 2004, s. 92).

Profesní kompetence jsou to, co tvoří dobrého učitele. Skládají se ze tří základních atributů: chování, poznávání a prožívání. Pedagogická kompetence je těžko měřitelná, protože je závislá na osobnosti učitele (Kalhous a Obst, 2009, s. 98).

Profesní kompetence učitele vznikají celoživotním vzděláváním, zkušenostmi, vlivem profesionálního prostředí, sebereflexí, reflexí výchovné a vzdělávací reality. Lze je rozdělit do dvou skupin: odborné předpoklady a osobnostní vlastnosti, schopnosti. Jakou úroveň by měla mít kompetence je sporné, záleží v posuzování významu a poměru mezi odborným předpokladem souvisejícím s předmětem a odborným předpokladem souvisejícím s pedagogickou činností (Holoušová, 2008, s. 173-174).

Kolář (2012, s. 64-65) definuje kompetence jako: „*způsobilost, připravenost, vybavenost vykonávat určité činnosti, operace, chovat se určitým způsobem, plnit určité funkce a sociální role.*“ Termín kompetence souvisí s celoživotním a školním vzděláváním. Klíčové kompetence jsou nejdůležitější výsledky vzdělávání, které jsou pro člověka i společnost přínosné a v neposlední řadě nutné. Získávají se na daném stupni školy a mají podobu způsobilosti vykonávat činnost v dané oblasti. Na základě určených klíčových kompetencí jsou tvořeny školní vzdělávací programy. Dalším typem kompetencí jsou kompetence učitele. Jedná se o celek způsobilostí, mezi které patří například znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti (Kolář, 2012, s. 64-65).

Dalším pojmem je **dovednost** učitele. Jedná se o jeden ze základních pojmů pedagogiky. Všeobecně pojem „dovednost“ znamená způsobilost člověka k provádění určité činnosti. Toto vymezení dovedností splývá s definicí kompetencí, ale jedná se o dva různé pojmy (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 59).

Kolář (2012, s. 35) dovednosti definuje jako získané dispozice, pomocí učení nebo výcviku, které využíváme k přesnému, rychlému a efektivnímu vykonávání určitých činností. Dovednosti rozlišuje na senzomotorické, intelektové, pracovní, komunikační a sociální. Dovednosti jsou částečně ovlivněny vrozenými předpoklady jedince. Dovednosti učitele dělíme na didaktické, odborně předmětové, diagnostické, hodnotící, poradenské a osobnostní dovednosti. Dovednosti učitele spolu s jeho vědomostmi, postoji a hodnotami tvoří kompetence, které jsou základem pro výkon učitelské profese.

Kyriacou (2008, s. 22-23) pedagogické dovednosti definuje jako: „*jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení.*“ Jedná se o účelové a cílevědomé činnosti, které jsou zaměřené na vyřešení problému. Určit přesný seznam základních pedagogických dovedností není jednoduché. A to z důvodu, že dovedností, které by učitel měl ovládat, je velké množství a jsou v širokém spektru (od velmi obecných dovedností po konkrétní dovednosti). Pedagogické dovednosti lze rozdělit do **sedmi základních skupin**: plánování a příprava, realizace vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků, reflexe vlastní práce a evaluace. Těchto sedm pedagogických dovedností nelze posuzovat samostatně, protože spolu úzce souvisí a navzájem se ovlivňují. Dovednosti používané v jedné oblasti, mohou pomoci ke zlepšení dovedností v jiných oblastech (Kyriacou, 2008, s. 22-23).

***Shrnutí kapitoly***

*První kapitola pojednává o učitelích. Jsou zde uvedeny definice pojmu „učitel“ a vysvětleny další synonyma používaná pro označení učitele širokou i odbornou veřejností. Dále je popsána osobnostní charakteristika učitelství profese, co je motivací pro to stát se učitelem a rozdělení vývoje učitele na etapy: začínající učitel, učitel profesionál a konzervativní učitel. V další podkapitole je rozepsaná typologie učitelů podle různých autorů a hledisek. Dále jsou popsány různé učitelovy pojetí výuky, což vychází z typu učitele. Poslední podkapitola obsahuje popis a rozdělení klíčových kompetencí a dovedností učitele.*

## 2 STRES A PRACOVNÍ ZÁTĚŽ UČITELE

Životní situace, které jsou náročné, zátěžové nebo vyžadují větší nárok na adaptaci, mohou přispět k narušení psychické rovnováhy u člověka, který těmito situacemi prochází (Vágnerová, 2008, s. 48; Řezáč, 1998, s. 133). Vágnerová (2008, s. 48-54) definuje základní typy zátěží, mezi které řadí: frustraci, konflikt, stres, trauma, krizi a deprivaci. Všechny tyto situace mají společné znaky - jsou pro člověka nečitelné, momentálně neřešitelné, neovladatelné a ohrožující (Řezáč, 1998, s. 134). Dalším společným znakem je, že člověk tyto náročné situace nedokáže sám ovlivnit a předvídat, proto na něj kladou extrémně velké nároky (Vágnerová, 2008, s. 50-51).

Je nutné, abychom náročné životní situace nevnímali jen jako negativní jev, ale v určitém rozměru je vnímali i v pozitivním smyslu. Například když mobilizují mysl a pohánějí jedince k aktivitě. Bohužel tento pozitivní aspekt se vytrácí v momentě, pokud se obtížná situace neustále stupňuje dál nebo pokud je snižována odolnost jedince. Potom tyto situace působí na člověka negativně a ohrožují jej (Jobánková, 2003, s. 38).

V dnešní době je stres fenoménem, se kterým se setkáváme ve všech životních situacích. Většinou si lidé vyvinou metody a postupy, jak se zbavovat stresu. Pokud ale takto neučiní a stres narůstá a trápí člověka neustále, dochází k narušení těchto ozdravných metod a postupů zbavování se stresu. Pokud je člověk vystaven chronickému stresu, může mu způsobit např. deprese, poruchy spánku, podrážděnost, oslabení imunitního systému a koronární srdeční choroby (Buchwald, 2013, s. 5).

Stres a vyhoření není totéž, ale přesto spolu úzce souvisí. Pokud je člověk vystaven chronickému stresu, může se u něj projevit syndrom vyhoření, tudíž tyto stresové faktory (co by spouštěče), hrají zásadní roli při vzniku vyhoření. Fyzické symptomy syndromu vyhoření a chronického stresu si jsou velmi podobné, a proto se dají vysvětlit pomocí závěrů vyvozených z klasického zkoumání stresu - stres je příčina a vyhoření důsledek. Je důležité tyto dva pojmy rozlišovat, ale bohužel se často zaměňují. „*Syndrom vyhoření bývá způsoben výhradně chronickým stresem a dlouhodobou disbalancí mezi zátěží a fází klidu, tedy mezi aktivitou a odpočinkem*“ (Stock, 2010, s. 14-15).

Stres i vyhoření se řadí mezi negativní zážitky. Rozdíl mezi stresem a vyhořením je, že do stresu se může dostat každý člověk. Ale syndrom vyhoření postihuje jen ty lidi, kteří jsou vysoce zaujati svou prací a mají vysoká očekávání, cíle a velkou motivaci na výkon. Další rozdíl je, že stres se může objevit v jakékoliv činnosti, ale vyhoření pouze u činností, při

kterých člověk přijde do styku s ostatními lidmi. Stres lze definovat jako „*napětí mezi tím, co člověka zatěžuje (stresory), a zdroji možností tyto zátěže zvládat (salutory)*“ (Křivohlavý, 2012, s. 69).

## 2.1 Definice a dělení stresu

Slovo stres je do českého jazyka přejato z angličtiny. Anglické slovo „stress“ pochází ze starého francouzského výrazu „estrecier“, což v překladu znamená „přinutit“ nebo „nutit“ a do francouzštiny bylo odvozeno z latinského „strictus“, což je příčestí minulé od slova „stringere“, které znamená „utahovat“ nebo „stlačovat“. Takže volný překlad může znamenat buď „být vystaven vnějším silám nebo tlakům“ nebo „pozitivní či negativní závislost na vlivu vnějších sil“. Ale v souvislosti s pojmem stres je spíše zdůrazňován jeho negativní vliv, a proto nejčastěji převládá představa o stresu jako síle, která způsobuje tělesné vyčerpání a utrpení (Melgosa, 1999, s. 21-24).

V psychologii pojem stres poprvé použili Grinker a Spiegel roku 1945 v práci, která se zabývala psychologickými reakcemi vojenských letců v různých tísnivých situacích. V té době byl pojem stres často používán jako synonymum pojmu frustrace, i když se jedná o dva odlišné pojmy. Stresová situace je taková situace, kdy dochází k frustraci při zvláště silné motivaci a je vyloučena možnost adaptace (Nakonečný a Hyhlík, 1973, s. 228-230).

Významnou osobou, která výrazně ovlivnila počátky výzkumu stresu a je považována za otce moderního výzkumu stresu je kanadský lékař Hans Selye. Začal rozlišovat stres negativní a stres pozitivní. Selye zavádí pojmy eustres (pozitivní stres) a distres (negativní stres). Eustres je stav vzrušení, který zažíváme například při zamilovanosti. Distres je projev vnímání nepříjemné, nadměrné nebo i nedostatečné zátěže člověkem (Prieß, 2015, s. 14).

Selye (1950 cit. podle Hartl a Hartlová, 2015, s. 568) stres definuje jako: „*charakteristická fyziologická odpověď na poškození nebo ohrožení organismu, které se projevuje prostřednictvím adaptačního syndromu, ten přímo ovlivňuje zdraví tím, že vyvolává nadměrnou a trvalou aktivaci nervového sympatického systému nebo systému adrenokortikálního, posléze poškození systému imunitního.*“

Stručnější a jednodušší je definice stresu od Coopera a Appleye (1966 cit. podle Hartl a Hartlová, 2015, s. 568), kteří definují stres jako: „*stav organismu, kdy jeho integrita je ohrožena a organismus musí zapojit všechny schopnosti na svoji ochranu.*“



Prieß (2015, s. 15-17) na základě své lékařské a psychoterapeutické praxe definuje stres takto: „*stres přichází tehdy, když něco nejde tak, jak chci. Neznamená to, že vždy, když něco nejde tak, jak chci, přichází stres, ale vždy, když jsem ve stresu, tak se něco nedaří tak, jak bych si představovala.*“ Oblast, ve které se stres vyskytuje nejčastěji, jsou vztahy (ať k sobě samému nebo ke svému okolí). Do sociálního kontaktu se dostáváme neustále, a tudíž zažíváme permanentní střety mezi vlastními potřebami a vnějšími požadavky, mezi individualitou a vlivem okolí, mezi přáním někam patřit a strachem z odmítnutí, a na základě toho jsme buď ve stavu spokojenosti, klidu, vypětí nebo frustrace (Prieß, 2015, s. 15-17).

Důležitou úlohou stresu je chránit náš organismus před nebezpečím. Stres nás přímo upozorňuje na nebezpečí a nutí naše tělo k pohotovosti. V tomto stavu stres udržuje tělo po celou dobu trvání hrozby nebezpečí. Naštěstí dnes k takovým nebezpečným situacím dochází výjimečně, a proto dnešní stresory mají spíše charakter psychologického ohrožení, na který ale náš organismus reaguje stejně jako na fyzické nebezpečí. Odbourání nakupené energie a stresového hormonu pomocí útěku nebo boje není možné. A proto dochází k dlouhodobému přetěžování organismu v případech, kdy je jedinec často vystaven stresovým situacím. Při některých situacích můžeme prožívat zároveň eustres i distres. Naše emoce jsou smíšené, prožíváme radost a strach zároveň. Pro člověka je užitečný přiměřený stres, který máme pod kontrolou a ten stimuluje naši mysl a tělo, vede k lepšímu výkonu a pocitu spokojenosti. Nedostatek stresu má za důsledek syndrom znužení a nadbytek stresu má za důsledek syndrom vyhoření. Z těchto důvodů se vlastně celý život snažíme najít a udržet takovou míru stresu, která je pro nás prospěšná (Pešek a Praško, 2016, s. 12-13).

Stres je do značné míry stresem psychologickým, protože stresové reakce jsou převážně závislé na osobním vnímání a hodnocení situace každého jednotlivce. Každý člověk vnímá sám sebe a hodnotí stejné situace jinak než druhá osoba. Takže daná situace není stresová sama o sobě, ale záleží, jak ji dotyčná osoba vnímá a zhodnotí. Zda situaci dokáže zvládnout nebo ne, a proto se dostává do stresu. Toto vnímání a osobní postoj lze převést na zisky a ztráty, jak hmotné tak i nehmotné (Buchwald, 2013, s. 8-11).

Stresová situace se dá jen velmi těžko rozlišit od situace frustrující nebo konfliktní, ale také i od patologické a dokonce i od překážek, které pro člověka ani nejsou stresující nebo frustrující. Všechny tyto situace mají některé společné znaky, a proto se uvádí pod společným pojmem náročné životní situace. Náročné životní situace mohou postihnout jakoukoliv lidskou potřebu nebo skupinu potřeb. Jedná se na příklad o: fyziologické a sexuální potřeby, potřeby

jistoty, činnosti, sociálního kontaktu, výkonu, společenského uznání, estetické potřeby, potřeby uskutečňovat v životě určitý záměr nebo cíl (Čáp a Mareš, 2007, s. 199-209).

### 2.1.1 Druhy stresu

Existuje několik druhů dělení stresu, většinou se jedná o protikladné dvojice. První dělení je podle kvality stresu na **eustres a distres**. Eustres (pozitivní stres) je považován za normální stres. Je pro člověka pozitivní, motivuje nás a stimuluje k vyšším nebo lepším výkonům, vyvolává v nás vzrušení a napětí, a tím nám umožňuje těšit se z mnoha různých životních situací. Zatímco distres (negativní stres) má na člověka negativní dopad. Je nadměrný a dlouhotrvající. Distres je pro nás velmi škodlivý, vzbuzuje v nás nepříjemné pocity a může mít negativní účinek na duševní i fyzické zdraví člověka. Pokud pocit hněvu, frustrace, smutku a strachu nebude řešen, může dojít k různým onemocněním až smrti. Distres způsobují většinou přehnané zatěžující situace (Venglářová, 2011, s. 49). Pojmy eustres a distres začal jako první používat Selye a od něj je převzali další vědci. Jedním z nich byl i Goldstein, který navíc rozlišuje znaky distresu - uvědomění, nepříjemnost, pozorovatelné znaky, adrenokortikální a adrenomedulární aktivity. V některých situacích prožíváme eustres a distres zároveň. Naše emoce jsou smíšené, například zažíváme radost z narození dítěte, ale zároveň máme i strach, jak zvládneme jeho výchovu (Pešek a Praško, 2016, s. 12-13).

Druhé dělení je podle doby trvání stresu na **akutní a chronický**. Akutní stres je rychlý, velký a jednorázový stres, při kterém se zvyšuje činnost imunitního systému a dochází k posílení imunity. Naopak chronický stres je dlouhodobý a má podobu mikrostressorů. Objevuje se v situacích, které nemůže člověk vyřešit nebo dostat pod kontrolu a u člověka dochází k poklesu činnosti imunitního systému a k oslabení imunity (Křivohlavý, 2003, s. 54-55).

Třetí dělení je podle intenzity stresu na **hypostres a hyperstres**. Hypostres je slabší forma stresu, na který si člověk dokáže zvyknout, adaptovat se. Naopak hyperstres představuje hranici adaptability a způsobuje fyzické i psychické selhání. Může u člověka zapříčinit zhroucení a v konečném důsledku také smrt (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 287-288).

Čtvrté dělení je na **stres chtěný a prodlužovaný**. Čtěný stres je člověkem úmyslně vyvolaný z důvodu výjimečnosti vyvolané situace (seskok padákem), dochází ke změně stavu vědomí a překročení dosavadních hranic možností. Tímto si člověk zvyšuje sebedůvěru. Prodlužovaný stres je protahovaný stres, a čím déle trvá, tím je větší riziko vzniku psychosomatického onemocnění (Hartl a Hartlová, 2015, s. 569).

### 2.1.2 Fáze stresu

Stres není něco skrytého, co se nenápadně plíží k člověku a znenadání na něj zaútočí. Člověk má schopnosti rozpoznat řadu signálů, které umožňují rozpoznat blížící se nebezpečí. Stres slouží k zpětnému získání ztracené rovnováhy, která byla narušena vnějšími vlivy. Stres od svého vzniku až po nejkritičtější bod probíhá ve třech fázích:

**První fáze** - lze ji označit jako varovnou fázi, protože ji tvoří jasné varování, že je přítomen stresový faktor. Jako první varování jsou pro člověka tělesné reakce, pokud si člověk uvědomí riziko vzniku stresové situace, může problém vyhodnotit a pokusit se najít vhodné řešení a důsledky stresu se neprojeví. Pokud se ovšem toto člověku nepodaří, stresová situace začíná na něj dopadat a již nemá dost energie na řešení a zažívá pocit skutečného stresu. Varovná fáze může být vyvolána jednotlivými podněty, ale i celou skupinou podnětů (Melgosa, 1999, s. 25). První fáze se označuje také jako poplachová reakce, kdy organismus při vystavení silné zátěži nejprve reaguje šokem a poté tělo zapne své obranné mechanismy a na stresovou situaci se adaptuje. Čím je zátěž menší, tím je reakce organismu mírnější (Cungi, 2001, s. 16-17).

**Druhá fáze** - pokud člověk nezvládne vyřešit stres v první fázi, ten narůstá a jedinec se dostává do fáze odolávání. Již se mohou dostavit pocity frustrace, protože člověk si začíná uvědomovat, že se začíná snižovat jeho výkonost a ztrácí při tom příliš mnoho sil. Toto vše si jedinec uvědomuje a ví, že by měl něco udělat pro svou záchranu. Bohužel neví co. A takto se člověk dostává do bludného kruhu. Musí něco dokončit, ale zároveň ví, že to je nereálné. Čím větší má jedinec strach z neúspěchu, tím je méně pravděpodobné, že se mu to podaří (Melgosa, 1999, s. 25). V druhé fázi rezistence je organismus v trvalém vypětí, stavu pohotovosti, protože je vystaven delší dobu stresovým situacím Cungi (2001, s. 17).

**Třetí fáze** - jedná se o fázi vyčerpanosti, protože organismus už nemá prostředky na adaptaci (Cungi, 2001, s. 17). Tato fáze se projevuje únavou, stavy úzkostí a deprese. Tyto příznaky se mohou projevit postupně nebo současně najednou. Pro člověka je tato fáze stresu fyzicky i duševně velmi bolestivá a vyčerpávající. Na rozdíl od předchozích dvou fází, kdy člověk ještě byl schopen řešit stresové situace sám, třetí fáze vyžaduje velmi velké úsilí a většinou je potřeba vyhledat odbornou pomoc (Melgosa, 1999, s. 25-26).

### 2.1.3 Stresory

Vlivy, které negativně působí na člověka a jsou příčinou stresu, se označují jako stresory. Stresory je možné dělit podle několika hledisek. Zjednodušené dělení je na **fyzické** (hluk, chlad, světlo), **psychické** (časová tíseň, moc změn v krátkém čase, emočně velmi nepříjemné myšlenky, představy nebo vzpomínky) a **sociální stresory** (konflikty, odmítnutí nebo ztráta blízké osoby). Tyto stresory v člověku spouštějí stresovou reakci a nepřiměřené prožívání všech událostí. Jak moc a jak dlouho budeme stres prožívat, záleží na třech faktorech: na délce a intenzitě působení stresorů; na způsobu našeho myšlení; a na našich možnostech a dovednostech stres zmenšit nebo odstranit (Pešek a Praško, 2016, s. 13-14).

Další dělení stresorů je na **akutní a chronické**. Akutní stresory jsou spojovány s traumatizující a člověkem neovlivnitelnou situací (autonehoda). Obvykle člověk na tuto situaci reaguje poplachovou fází. Ve výjimečných případech tato situace touto reakcí končí, ale ve většině případů následuje posttraumatický stres, který u člověka vyvolává úzkostné stavy. Proto je potřeba tento posttraumatický stres léčit co nejdříve po prožití stresové situace. Chronické stresory se objevují u opakujících se situací a reakce člověka se stává trvalou nebo často opakující se. Toto jedince velmi vyčerpává (Cungi, 2001, s. 20-21).

Stresory se dělí z kvantitativního hlediska na **ministresory a makrostresory**. Ministresory jsou mírné až velmi mírné povahy, jejichž účinek se kumuluje, až dosáhne hranice a u jedince vyvolá vnitřní tíseň, která se mění ve stres. Tento nahromaděný stres může způsobit deprese. Makrostresory jsou vlivy, které přesahují míru zvládnutelnosti člověkem a mají destruktivní účinky (Venglářová, 2011, s. 50-52).

Další dělení stresorů je podle zdroje působení na **vnější a vnitřní**. Vnější zdroje jsou například traumatické zážitky, vliv okolností života, sociální podmínky, hluk, narušení osobního prostoru, stěhování na nové místo. Vnitřní zdroje jsou zejména vnitřní konflikty (rozhodování mezi dvěma nebo více variantami), spěch, nejistota z budoucnosti, nemožnost kontrolovat události, soutěživost, pocit viny, smrt blízké osoby (Melgosa, 1999, s. 56-69).

## 2.2 Zvládání stresu

V dnešní době jedince nepostihují jen závažné a traumatizující zátěžové situace, ale každý den se setkává s drobnými nepříjemnostmi, které mu komplikují život. I když tyto drobné příhody jsou malé, tak jejich působení je dlouhodobé a jejich vliv se může kumulovat. Vyrovnavání se jedince s těmito zátěžovými situacemi se označuje jako zvládání. Toto slovo

má neutrální význam, protože neznamena pouze to, že jedinec svou zátěžovou situaci řeší a zvládne vyřešit, ale i to, že zátěžovou situaci vyřešit nezvládl (Mareš, 2013, s. 499-511).

Hartl a Hartlová (2015, s. 709) zvládání stresu definují jako: „*postup, při němž lze zvládat stres: a) zaměřením na určitý problém nebo situaci, která vznikla, a nalezením způsobu, jak ji změnit nebo se jí napříště vyhnout, např. změna aspirační úrovně, osvojení nové dovednosti, anebo b) zaměřením na zklidnění, zmírnění emocí, které stresová situace vyvolává, i když ke změně samotné situace nedochází, např. odreagování strachu relaxací, psychofarmaky, změna činnosti či místa; úspěšné zvládání stresu obvykle oba způsoby kombinuje.*“

Pro způsob zvládání stresu se používá také výraz přejatý z angličtiny „coping“. Hartl a Hartlová (2015, s. 88) coping definují jako: „*schopnost člověka vyrovnat se (adekvátně) s nároky, které jsou na něj kladeny, případně zvládat nadlimitní zátěže.*“

Původní teorie rozlišovaly pouze dvě strategie zvládání stresu. První strategie byla zaměřena na řešení problému a druhá byla zaměřena na regulování vlastních emocí. Při první strategii člověk je sám aktivní a pokouší se reálně vyřešit zátěžové situace. Je zde snaha o změnu uvnitř člověka a ne jeho okolí. Jak se toto podaří, záleží na zkušenostech a sebekontrolě dotyčného jedince. Druhá strategie se zaměřuje na práci s emocemi, které prošly změnou z důvodu působení stresu. Tato strategie se používá v případech, kdy se člověk snaží vyhnout negativním emocím, což by mu bránilo řešit svou problematickou situaci nebo pokud se problém zdá být neovlivnitelný (Wedlichová, 2015, s. 146-148).

Při volbě vhodné strategie zvládání stresu záleží, v jaké zátěžové situaci se člověk ocitl a na osobnosti člověka. Zvládání stresu lze rozdělit do oblastí: zvládání stresu pomocí **pozitivních myšlenek, hodnocení, představ a postojů** (snaha odvést jedince od negativních myšlenek a jeho myšlení převést na pozitivní), zvládání stresu pomocí **cíleného jednání** (pokud člověk ví, že nastane stresová situace, může udělat změnu, aby jí předešel, např. vytvoří si časový nebo sportovní plán) a zvládání stresu pomocí **tělesného a psychického uvolnění** (relaxace, dýchací a uvolňovací techniky). Tyto tři oblasti zvládání stresu nefungují samostatně, ale navzájem se prolínají (Buchwald, 2013, s. 31-35).

Prováděním mnoha empirických výzkumů bylo identifikováno mnoho dalších strategií. Lazarus a Folkman vytvořily dotazník WCQ (Ways of Coping Questionnaire) a diagnostikovali osm strategií zvládání stresu: konfrontační strategie, udržování si odstupů (distancování se), sebekontrola (sebeovládání), hledání sociální opory, přijetí odpovědnosti, snaha vyhnout se

něčemu nebo utéct pryč, plánovité řešení problémů a pozitivní přehodnocení. V současné době existují čtyři kritéria dělení jednotlivých způsobů zvládnání zátěže:

- podle funkce: zvládnání zaměřené na problém a zvládnání zaměřené na emoce
- podle vzdálenosti: řešení problému, vyhýbání se problému, útek od problému
- podle typu akce: primární zvládnání (ovlivnit sám, změnit prostředí), sekundární zvládnání (přízpůsobení, rezignace, změna sama sebe)
- adaptivní zvládnání (zdravé, efektivní) a maladaptivní zvládnání (rizikové, neefektivní)

První tři kritéria se považují za základní. Poslední čtvrté kritérium je velmi diskutované, protože existuje mnoho chybných interpretací. Dochází k míchání dvou různých kritérií: způsobu zvládnání a výsledku zvládnání (Mareš, 2013, s. 506-507).

Mezi nejběžnější techniky zvládnání stresu patří: relaxace (lehce naučitelné a velmi účinné), dýchání, vhléd (mít konstruktivní starosti, boj proti falešným názorům, kontrola myšlenek), léčebné prostředky (léky, léčivé rostliny, vodoléčba) a meditace (nejstarší a neúčinnější technika), (Melgosa, 1999, s. 129-150).

Cungi (2001, s. 61-197) kromě technik relaxace, změny automatického myšlení, plánování a jiných technik, popisuje i Burnsovu techniku TIC-TOC, která se snaží předcházet prokrastinaci a rychle nastartovat jakoukoliv činnost.

Důležitým nástrojem boje proti stresu je prevence - snaha chovat se v některých oblastech života tak, abychom předcházeli stresu. Důležité je cvičení, které musí být pravidelné, intenzivní, přiměřeně dlouhé a musí být zvolen vhodný typ pro každého jedince. Další nástroj prevence je odpočinek, který musí být každodenní a pravidelný. V neposlední řadě je důležitá strava, která by měla být vyvážená, pestrá, pravidelná a její konzumace má být pomalá a soustředěná. Je také důležité dodržovat pitný režim. Měly bychom se vyhýbat kofeinu, nikotinu a alkoholu. Jako prevence proti stresu je prospěšný pobyt v přírodě, kde je klid a ticho. Je dobré získat podporu od druhých, kteří nám pomohou s odbouráváním stresu. Důležité je vědět, čeho v životě chceme dosáhnout, stanovit si cíle, mít dobrý plán a správně využívat svůj čas (Melgosa, 1999, s. 129-150).

### 2.3 Pracovní zátěž učitele

Definice zátěže zní: „výsledek vzájemného působení nejméně tří faktorů: 1. soubor vnějších podmínek, požadavků, nároků kladených na člověka; 2. vlastnosti osobnosti člověka, který

*je zátěži vystaven, jeho předpoklady zvládat zátěž a jeho postupy, jimiž zátěž zvládá; 3. soubor sociálních faktorů, které mohou zvládnutí usnadňovat nebo komplikovat“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 382-383). Specifickým druhem zátěže je školní zátěž a existují dvě pojetí. První pojetí je užší, psychohygienické, které je zaměřeno na žáka. Zkoumá jeho možnosti vyrovnat se se školní zátěží (požadavky školy a učitelů). Druhé pojetí je širší, psychosociální, které zkoumá vztah mezi nároky sociálního prostředí, nároky interakce učitel-žák, žák-spolužáci. Kromě toho, že zkoumá vnitřní zdroje zvládnutí zátěže, navíc zkoumá i vnější zdroje zvládnutí zátěže (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 382-383).

V dnešní době je problematika zátěže učitelů velmi aktuálním tématem, a to nejen z ekonomických a politických důvodů. I když v mezinárodním srovnání bylo zjištěno, že u českých učitelů pracovní zátěž není tak velká, jak se myslelo. Přesto výzkum potvrdil, že u některých vysoce angažovaných učitelů se projeví různé psychické potíže (deprese, vyčerpanost), tudíž velká angažovanost je pro některé učitele škodlivá (Průcha, 2017, s. 229-233).

Povolání učitele je o kontaktu s lidmi, což je největší zdroj stresu, frustrace a konfliktních situací. Učitel musí sledovat studenty, kontrolovat je, odpovídat na jejich otázky, požadavky, reakce, regulovat je a řešit velké množství menších úkolů, konfliktů a problémů, které musí řešit operativně a přitom všem musí myslet na hlavní, velké úkoly. K tomu všemu učitel plní náročnou roli vychovatele, vzdělavatele a má na žáky požadavky, které nejsou u nich oblíbené (Čáp a Mareš, 2007, s. 264-273).

Největšími zdroji zátěže učitelů jsou zejména příčiny:

- rozpor mezi množstvím učební látky, kterou musí vyučovat a množstvím dotace hodin, které jsou určeny na výuku
- angažovanost učitelů mimo vyučování (kontakt s rodiči, školní administrativa)
- nárůst agresivního chování žáku vůči učitelům
- zkoušení a klasifikování žáků (hodnocení), (Průcha, 2015, s. 230)

Hlavní zdroje stresu a zátěže učitelů se dělí na oblasti: žáci (jejich špatný postoj a motivace k práci, vyrušování a nedisciplinovanost), změny (velmi často se měnící organizace školy a vzdělávací projekty), pracovní podmínky (špatné finanční ohodnocení a nemožnost zlepšení postavení, nevyhovující třídy a učební vybavení), časový tlak, konflikty s kolegy, malá prestiž profese učitele (Kyriacou, 2008, s. 151-152).

Učitel se potřebuje umět vyznat v těchto složitých zátěžových situacích, umět se s nimi vyrovnat a zvládat je. Toto vše záleží také na tom, jaké vztahy má učitel k lidem, na jeho intelektu, odolnosti a charakteru, na jeho sebekontrolu. Pokud je učitel vyzrálou osobností, působí pozitivně. Naopak nevyzrálý učitel působí negativně (Čáp a Mareš, 2007, s. 264-273).

Stres učitele může mít negativní dopad na kvalitu jeho výkonu. Pokud bude pro učitele delší dobu vyučování zdrojem stresových situací, ztratí pocit uspokojení ze své práce a povede to ke ztrátě zájmu o tuto práci. Učitel bude ochoten investovat méně času do vyučování a může to také narušit kvalitu vztahů s jeho žáky (Kyriacou, 2008, s. 151-154).

Spokojenější je učitel, který umí zátěžové situace zvládat, ve třídě má svobodnější projev, je spokojený se svou prací, má dobrý vztah se žáky, dokáže žáky naučit a motivovat je, nemarodí, je v pohodě, zkouší nové metody a je tvořivější, dobře vychází a spolupracuje s kolegy. Nespokojený učitel, který zátěžové situace zvládá těžko, nedokáže vhodně jednat se žáky a má slabší výsledky, ztrácí chuť do práce, často marodí, dělá jen ty nejnnutnější úkoly a komplikuje život sám sobě, žákům i kolegům (Mareš, 2013, s. 499-511).

Při vyrovnávání se s pracovní zátěží učitele se využívají strategie stejné, jako při zvládnutí stresu. Jedná se o techniky přímé akce a uvolňující techniky. U technik přímé akce je nutné nejdříve zjistit co je zdrojem stresu a proč nás to stresuje. Poté zvolit vhodný způsob řešení, abychom se mohly stresu zbavit. Například pokud žák často v hodinách vyrušuje a tím stresuje učitele, tak učitel může další hodinu zvolit novou strategii a tímto tento problém vyřešit. Přínosem pro učitele také může být konzultace daného problému s kolegy, a pokud se dostali do stejné nebo podobné situace, můžou společně najít vhodnou strategii pro řešení problému a odstranění stresu. Ovšem na některé zdroje stresu je nutné použít druhou strategii - uvolňovací techniky. Tato strategie tlumí pocit stresu, ale neodstraňuje jeho zdroj. Jedná se zejména o mentální techniky (nadhled, vidět věci v souvislostech, hledat pozitiva, nalézt humornou stránku situace) a materiální techniky (relaxace, odpočinek nebo komunikace s kolegy o přestávce). Při řešení stresové situace je vždy vhodnější užít techniku přímé akce než techniku uvolňující. Pokud se nám problém podaří vyřešit pomocí přímé techniky, znamená to, že jsme vyřešili příčinu stresu a ne se jí jen přizpůsobili Kyriacou (2008, s. 151-154).

Při zvládnutí pracovní zátěže je důležitá učitelova schopnost překonávat překážky, a to nejen v práci ve škole, ale i v osobním životě. „*Zvládat sociální tlaky, obtížné úkoly, protichůdné termíny, problémy se žáky, s administrativní prací*“ (Mareš, 2013, s. 511). Bohužel vyšší stupeň odolnosti má malá část populace, tudíž i malá část učitelů. Výzkumy prokázaly, že



pokud je učitel aktivní a přímo zvládá zátěž (plánuje, zaměřuje se na osobní rozvoj), tak to má pozitivní vliv na jeho schopnost překonávat překážky práce ve škole. Učitel dochází k pocitu vnitřní pohody a získává motivaci pokračovat v pedagogické práci. Naopak paliativní zvládací strategie (sebebodceňování, snaha neriskovat, vyhnout se neúspěchu) působí negativně a učitel zažívá pocit nejistoty, nepohody a ztrácí zájem plnit své pracovní úkoly (Mareš, 2013, s. 511).

Je důležité dodat, že i když učitelé ke zvládnutí pracovní zátěže budou využívat různé techniky, mohou pro zmírnění stresu udělat mnoho společně. Záleží, jaké si vytvoří ve škole prostředí, jak se budou navzájem podporovat a pomáhat si, jak si budou rozdělovat úkoly a organizaci školních aktivit (Kyriacou, 2008, s. 154).

### ***Shrnutí kapitoly***

*Druhá kapitola „Stres a pracovní zátěž učitele“ v úvodu popisuje náročné životní situace, při kterých dochází ke stresu. Dále vymezuje souvislost mezi stresem a syndromem vyhoření. V první podkapitole jsou uvedeny definice stresu, druhy stresu, fáze stresu a stresory, které stres způsobují. Druhá podkapitola obsahuje postupy jak zvládat stres, různé techniky a strategie, které jsou dnes používané nejčastěji. Poslední podkapitola se věnuje pracovní zátěži učitelů, jaké jsou na učitele kladeny nároky, s jakými stresovými situacemi se učitelé nejčastěji setkávají a jaké lze použít techniky a strategie k vyrovnání se s touto pracovní zátěží.*

### 3 SYNDROM VYHOŘENÍ

Být učitel je velmi náročné a vyčerpávající povolání, ne všichni se dokážou s požadavky pedagogické činnosti úspěšně vyrovnat. Učitelé jsou denně vystaveni stresovým, náročným a konfliktním situacím, musí řešit různé obtížné problémy, a pokud nedokážou najít vhodné techniky zvládnání těchto tlaků, může u nich dojít k syndromu vyhoření. Dochází ke ztrátě vnitřního zdroje energie. Učitel má pocit, že již nemá sílu řešit náročné situace a plnit své pracovní povinnosti, má strach, je unaven a celkově vyčerpan.

#### 3.1 Vymezení pojmu „syndrom vyhoření“

Česká odborná literatura není jednotná v terminologickém označení syndromu vyhoření. Kromě syndromu vyhoření, se používají ve stejném smyslu i označení: burnout, vyhasnutí, vypálení, vyprahnutí nebo vyčerpání. V této práci jsou tyto pojmy použity ve stejném významu. Neexistuje jednotná definice, protože různí autoři syndrom vyhoření vymezují jinak. Dále je uvedeno pouze několik těchto definic, protože úplný výčet všech by byl náplní celé této práce, a to není jejím cílem.

Původně označení burnout nebylo používáno pro jev syndromu vyhoření v současném pojetí, ale bylo to slangové označení alkoholiků, kteří ztratili o vše zájem. Později byli takto nazýváni narkomani, kterým kromě drog bylo vše ostatní lhostejné. Burnout se též používalo pro označení lidí, které kromě své práce nic jiného nezajímalo. Pro poslední skupinu lidí se začalo později používat označení „workoholik“, což bylo odvozeno od pojmu „alkoholik“ (Křivohlavý, 2012, s. 62).

V polovině sedmdesátých let 20. století poprvé použil Freudenberg termín burnout jako označení pro psychický stav. Syndrom vyhoření jako jev byl v té době dobře znám, ale dosud nebyl nijak pojmenován. Díky Freudenbergerovi se začalo jevem syndromu vyhoření zabývat mnoho dalších psychologů (Křivohlavý, 2012, s. 58).

Freudenberger sám prožil syndrom vyhoření. Žil vysokým osobním i pracovním tempem, až jednoho dne se z důvodu obrovského fyzického a psychického vyčerpání musel zastavit a přehodnotit svůj dosavadní život a přeplánovat svůj denní program. Toho přimělo tento svůj stav zkoumat, zaznamenávat své pocity, myšlenky a postupy řešení. Na základě těchto poznatků napsal svou první knihu „*Burnout - vysoká cena za úspěch a jak s ním zacházet*“. Pokračovatelkou práce Freudenbergera se stala Maslachová, která rozšířila seznam příznaků a příčin syndromu vyhoření (Honzák, 2013, s. 18-36).

V psychologickém slovníku je syndrom vyhoření definován jako: „*ztráta profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí u příslušníka některé z pomáhajících profesí*“ (Hartl a Hartlová, 2015, s. 586). Tento stav je často doprovázen ztrátou aktivity a poslání, objevuje se pocit zklamání a zahořknutí. Jedinec nemá zájem o svou práci, upadá do stereotypu, nemá motivaci dále na sobě pracovat a snaží se pouze o přežití, vyhnout se problémům (Hartl a Hartlová, 2015, s. 586).

Zaměřená na psychologické příznaky a změnu chování je definice Maslachové (1981 cit. podle Mareš, 2013, s. 512), která syndrom vyhoření popisuje jako: „*psychologický syndrom emočního vyčerpání, citového stažení (tzv. depersonalizace) a ztráty důvěry v osobní výkonnost, který se může objevit u osob, jejichž profesí je práce s lidmi.*“

Kolář (2012, s. 162) definuje syndrom vyhoření jako ztrátu motivace a zájmu u pomáhajících profesí, kde je nutné velké osobní nasazení, emocionální účast a empatie, protože dochází ke kontaktu s lidmi. Na tyto pracovníky působí dlouhodobě stresové faktory, ve školství je to například nárůst agresivního chování a nezodpovědnosti žáků, konflikty s nadřízenými, nepochopení rodičů, inovace v pedagogických metodách. A tak u učitelů dochází ke ztrátě osobního zájmu, své povinnosti plní automaticky, bez větší aktivity a tvořivosti, mají deprese, nižší sebehodnocení a mění se jejich vztah k ostatním lidem - vzniká syndrom vyhoření.

S definicí Koláře se velmi shoduje definice Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 30), kteří navíc uvádějí jako vhodnou prevenci předcházení syndromu vyhoření osvojit si techniky snižování stresu, kterými je například plánování a management času, oddělování pracovního a osobního života nebo snaha o profesionální růst.

Syndrom vyhoření je efekt vyhasínání. Vyskytuje se u starších učitelů a projevuje se různou mírou vyčerpání psychických sil nebo pracovní apatií a skeptickým přístupem ke změnám. Lze to shrnout jako pocit obrovské únavy z žáků a školy vůbec (Průcha, 2017, s. 229).

Rozdíl mezi syndromem vyhoření a stresem: „*k vyhoření dochází v důsledku chronického stresu. Stresové faktory coby spouštěče tedy hrají při vzniku burnout syndromu zásadní roli*“ (Stock, 2010, s. 15).

Vyhoření je „*proces extrémního emočního a fyzického vyčerpání se současným cynickým, distancovaným postojem a sníženým výkonem jako následkem chronické emoční a mezilidské zátěže při intenzivním nasazení pro jiné lidi*“ (Poschkamp, 2013, s. 11).

Hennig a Keller (1996, s. 11) uvádí definici syndromu vyhoření formou metafory. Vyhoření znamená vyhasnutí vnitřního zdroje energie jedince - vyhasnutí ohně života. Pokud tento oheň hoří, tak je osoba vyrovnaná. Ale začne-li oheň hořet silně, vše vyhoří. Naopak, pokud hoří slabě, vše vychladne. Obě tyto varianty mají za důsledek vyhasnutí aktivity, zájmu a angažovanosti člověka. Vzniká nerovnováha mezi napětím a uvolněním.

Existuje celá řada definic syndromu vyhoření (výše jsou uvedeny jen některé), které se shodují v tom, že se jedná o psychický stav vyčerpanosti a snížení pracovní výkonnosti v důsledku dlouhodobého a nadměrného stresu, postihující zejména jedince pracující s druhými lidmi (Pešek a Praško, 2016, s. 16).

Společné prvky definic syndromu vyhoření: probíhá individuálně, je to duševní proces a negativní zkušenost, projevuje se fyzickým a psychickým vyčerpáním, jedinec má deprese, černé myšlení, vyhýbá se odpovědnosti, ztrácí tvořivost, dochází ke změně chování nejen k cizím lidem, ale i ke svým blízkým. Vyhoření je chronické, není to nemoc, ale může způsobovat celou řadu nemocí (Řehulka, 2016, s. 115-116).

### **3.2 Rizikové faktory a příčiny syndromu vyhoření**

Pro vymezení příčin syndromu vyhoření, existují různé přístupy. Každý z těchto přístupů je popisem správným, ale různí se v zaměření na jinou část jedince. Někteří uvádí jako příčinu vyhoření osobnost, jiní zase organizaci práce. Pro správný popis vyhoření je potřeba integrovaného přístupu. Není prioritou zjistit co je syndrom vyhoření, ale to, co jej způsobuje a proč je pro člověka těžké změnit chování, aby k vyhoření nedošlo (Poschkamp, 2013, s. 14).

Freudenberger uvádí jako příčiny vyhoření následující faktory: nezkrotná touha po společenském uznání (po nadstandartním pracovním úspěchu a ocenění), nereálné požadavky na vztahy mezi lidmi (pomáhající člověk má dojem, že jeho nápady jsou zcela jasné a každý je musí pochopit a spolupracovat; nechápe, že druhá strana má o cíli jinou představu), představa hladkého chodu určité věci (reálně to tak nefunguje), velmi rychle a nesprávně vyhodnocené situace (zbrkllost v soudech, špatné zdroje a postupy), kladení důrazu na nepodstatné věci (řešení nedůležitých detailů, přehánění a zveličování problémů). Maslachová se zabývala vlivem pracovního prostředí na vznik syndromu vyhoření a jako příčiny uvádí tyto faktory: nadměrné množství práce, nespravedlivé poměry a praktiky v pracovním prostředí, nedostatek sociální podpory, malé kompetence v pracovním procesu, práce v prostředí konfliktů hodnot a nedostatečná odměna (Honzák, 2013, s. 21-36).

Existují čtyři faktory, které způsobují stres a syndrom vyhoření. Prvním faktorem jsou **individuální psychické příčiny** - již v dětství jsme si vytvořili celou řadu myšlenkových a pocitových vzorců, které jsme si přenesli do dospělosti. Záleží na každém jedinci, zda má k zátěžovým situacím re-aktivní postoj (člověk je pasivní, bezmocný, nezodpovědný) nebo pro-aktivní postoj (člověk buduje, žije přítomností, řeší problémy). Lidé, kteří mají re-aktivní postoj, jsou více ohroženi stresem a syndromem vyhoření. Příčinami mohou být: negativní myšlení, ztráta smyslu v každodenní práci a těžká životní situace (smrt blízké osoby, rozvod, zranění či těžká nemoc, odchod do důchodu, zhoršení finanční situace). Druhým faktorem jsou **individuální fyzické příčiny** - jedná se o příčiny tělesné, které ovšem jedinec může ovlivnit méně snadno než příčiny psychické. Například v pracovním prostředí je nevýhodou přibývajícím věkem, kdy již problémové situace neřešíme tak pružně jako v mládí. Tato nevýhoda je kompenzovaná našimi zkušenostmi. Z fyzického hlediska lze lidi dělit na vagotoniky a sympatikotoniky. Sympatikotonici jsou vysoce náchylní ke stresu a syndromu vyhoření, protože mají vyšší vzrušivost (jsou rychleji ve stavu pohotovosti, připraveni k boji nebo útěku) a reagují na zátěžové situace fyzicky i psychicky mnohem prudčeji. Naopak vagotonici mají nižší vzrušivost, a tak snesou silnější zátěž a jsou odolnější proti stresu a vyhoření. Další fyzickou příčinou vyhoření je nezdravý způsob života (nadváha, málo pohybu, alkohol, kouření, drogy). Třetím faktorem jsou **institucionální příčiny** - jedná se o nedostatky v řízení a struktuře společenských organizací a institucí. Konkrétně u učitelů se jedná o negativní vliv pracoviště (nevyhovující třída, špatné osvětlení, hluk), časová tíseň (dlouhá pracovní doba, krátké přestávky pro odpočinek), nárůst počtu problémových žáků v jedné třídě, špatné vztahy, nefungující spolupráce mezi učiteli, nevyhovující přístup a zázemí ze strany vedení školy. Posledním čtvrtým faktorem jsou **společenské příčiny** - učitelé se dnes potýkají s nárůstem vývojových poruch, poruch učení a chování u dětí. Toto je způsobeno společenskou situací v rodinách a jejich výchovou, kdy náklonost a péči o dítě rodiče často nahrazují materiálními hodnotami, a také proto, že jsou děti vystavovány negativnímu vlivu médií. Toto zatěžuje práci učitele a je na něm, aby dělal potřebná nápravná opatření. Neexistuje jednotný výchovný konsensus, jsou různé názory na výchovu dětí a i s tím se musí učitel potýkat. Další příčinou vzniku stresu a vyhoření je i nízké hodnocení učitelské profese společností (Hennig a Keller, 1996, s. 32-37).

Rozlišujeme tři faktory příčin vzniku vyhoření: osobnost, sociální a profesní prostředí, tělo. V oblasti osobnosti existují následující pasti vyhoření: **past vyčkávání** (pasivnost a vyčkávání nevedou k dosažení cíle), **past skromnosti** (zlehčování a nechválení svých výkonů),

**past chyb** (bezchybnost, nutné naučit se dělat chyby bez výčitek) a **past kritiky** (vztahovačnost, pracovní kritiku považují za kritiku osobní). Lidi lze rozdělit na čtyři typy chování podle toho, jak zdraví pomáhá nebo škodí. Jedná se o: **typ Z** (zdravý, pozitivní, uvolněný), **typ Š** (šetřící, zdrženlivý), **typ O** (rizikový, workoholik) a **typ V** (škodlivý, vyhořelý). Mezi sociální a profesní příčiny patří především závislost klientů na odborníkovi, očekávání odborných znalostí, nebezpečí osobního zájmu o problémy klienta, malé společenské uznání, nízké platy, nevyhovující vybavení škol, špatné možnosti dalšího vzdělávání, vysoký počet žáků, nadměrné množství úkolů (Poschkamp, 2013, 18-32).

Příčiny vyhoření mohou být **vnitřní nebo vnější**. Syndrom vyhoření vzniká vždy kombinací charakterových vlastností jedince a vnějších podmínek. Někteří lidé si vyhoření způsobí sami aktivitou a jiní zase pasivním snášením podmínek. Ale většinou se jedná o smíšený typ. Většina přístupu se zabývá problematikou profesního vyhoření, ale je nutné zdůraznit, že existují i jiné životní situace, ve kterých může docházet k vyhoření. Například vyhoření v osobním životě nebo v rodinných vztazích, kdy se lidé starají a pečují o nemocného v domácnosti nebo vychovávají problematické dítě. Mezi rizikové pracovní faktory patří: zvýšená pracovní zátěž (z důvodu úspor musí méně lidí vykonávat více práce), náročnost (dnešní společnost je přesycena informacemi, se kterými se musíme seznamovat; vysoké nároky na poskytované služby; byrokracie), působení rušivých vlivů (díky moderním technologiím neustálá dostupnost jedince při plnění dalších úkolů, nutnost naučit se tyto moderní technologie ovládat, držet krok s moderní dobou), nedostatek samostatnosti (dohled a kontrola nadřízenými, malá pracovní volnost, přísná pravidla, malá ovlivnitelnost zaměstnancem), nedostatek uznání (nejen finanční ohodnocení, ale i pochvala), špatný kolektiv, nespravedlnost a konflikt hodnot (pracovních a osobních). Vnější a vnitřní faktory se na vyhoření podílí stejnou měrou. Jedinci, které vyhoření může postihnout, se dělí na dva osobnostní typy - typ chování A a typ chování B. Lidé **typu A** mají vysoké ambice a silně vyvinutý smysl pro povinnost, jsou soutěživí, netrpěliví, perfekcionisti, agresivní, uspěchaní, vznětliví a podráždění. Zpočátku dosahují velkých úspěchů, ale zároveň se dostávají do konfliktů s ostatními. Jsou přesvědčeni, že jen oni vše dělají správně, a proto vše vykonávají sami a nedelegují úkoly. Proto jsou lidé typu A vystaveni velkému a dlouhodobému stresu, který vede k syndromu vyhoření. Opakem typu A, je **typ chování B**. Má menší míru agresivity, nepřátelství, soutěživosti a je trpělivější, klidnější a uvolněnější (Stock, 2010, s. 24-55).

Z pohledu kognitivně behaviorální terapie Pešek a Praško (2016, s. 29-95) uvádí jako možné příčiny vyhoření: osobnost typu A, workoholismus, perfekcionismus a anankastické rysy, negativní myšlení, nízká míra asertivity.

Příčiny vyhoření na základě poznatků z různých profesí lze zobecnit na **zátěž a přetížení** (sem patří stísněnost, stres a distres). Pokud je člověk dlouhodobě vystaven stresovým situacím a zvláště distresovým, je velká pravděpodobnost vzniku syndromu vyhoření. Dalším faktorem je **frustrace** (nenaplnění našich očekávání, neuspokojení našich potřeb). Pokud vykonáme určitou činnost, očekáváme adekvátní odměnu, a to nejen finanční, ale třeba i uznání, pochvalu od druhých lidí. Není-li toto uskutečněno, dochází k frustraci. Vnímání velikosti frustrace, záleží na osobě jedince, co je pro jednoho člověka odměnou může být pro druhého prohrou. Pocity frustrace se hromadí a mohou přerůst ve vyhoření. Existuje celá řada potřeb, které jsou psychology zařazovány do kategorií, ale u syndromu vyhoření je nutné určit nadřazenost a podřazenost těchto potřeb (nutnost a nenutnost). Potřebami, které nejčastěji způsobují vyhoření je **existencionální potřeba** (vědomí smyslu činnosti, práce, žití) a **potřeba respektu** (společenské uznání, úcta a kladné hodnocení od druhých lidí). Faktory vedoucími k vyhoření mohou být: negativní vztahy mezi lidmi (konflikty, hádky, nedorozumění, urážky, slovní napadání, ponižování), nadměrná emocionální zátěž (vysoké požadavky na pozitivní vztahy mezi lidmi), vliv prostředí, pracovních podmínek a organizace (Křivohlavý, 2012, s. 37-46).

### 3.3 Příznaky syndromu vyhoření

Příznaky syndromu vyhoření často bývají podobné jako u některých jiných duševních poruch. Proto je nutné snažit se rozpoznat první varovné signály počáteční fáze vyhoření. Jedná se zejména o tyto symptomy: člověk vynakládá značné úsilí a pocit vyčerpanosti trvá stále déle, člověk již tolik nevydrží, je labilní, dochází k rychlému střídání nálad a neschopnosti odpočívat, člověk je méně odolný nemocem a únava se může stát chronickou a dochází k totální vyčerpanosti (Kallwass, 2007, s. 9-10).

V některých případech bývají u lidí postižených vyhořením tělesné příznaky velmi silné, že je přivádějí až k šílenosti. Tělesné symptomy vyhoření mohou mít podobu připomínající stav při srdečním infarktu nebo se jedná o prudké bolesti na různých místech těla, závratě, mdloby apod. U každého jedince mohou být jiné, ale pocity doprovázející tyto tělesné symptomy jsou u všech stejné: úzkost, panika a zoufalství (Prieß, 2015, s. 73-75).

Většinou si lidé postižení vyhořením neuvědomují emoce, ale pouze fyzické příznaky emocí a ty se mohou proměnit v nemoci, jako jsou například žaludeční vředy, vysoký krevní tlak, bolest hlavy, zad a ekzémy. „*Ve své konečné podobě se vyhoření projevuje v rovině myšlenek, emocí, tělesných reakcí a pozorovatelného chování*“ (Pešek a Praško, 2016, s. 20).

Rozlišujeme tři základní příznaky vyhoření: vyčerpání, odcizení a pokles výkonnosti. **Vyčerpání** je emoční i tělesné a projevuje se například znaky sklíčenosti, bezmocnosti, beznadějnosti, ztrátou sebekontroly, strachem, ztrátou energie, únavou, bolestí těla, nespavostí a malou odolností vůči nemocem. **Odcizení** se projevuje u vyhořelého člověka ztrátou nadšení a zájmu o svou práci i své okolí. Člověk je bez zájmu, lhostejný až apatický, cynický, pociťuje frustraci a zklamání. **Pokles výkonnosti** - projevuje se nízkou efektivitou, protože vyhořelý jedinec si nevěří, že daný úkol zvládne a myslí si, že je neschopný. Na zvládnutí úkolu potřebuje mnohem více času a energie, než dříve. Také na obnovu sil a regeneraci potřebuje mnohem delší dobu (Stock, 2010, s. 19-22; Kallwass, 2007, s. 98-102).

Symptomy vyhoření můžeme dělit podle úrovně prožívání: úroveň fyzická, kognitivní, emoční a úroveň chování. Pro **fyzickou úroveň** jsou typické znaky, jako je například: ztráta energie, vyčerpání, únava a zdravotní problémy, souhrnem se jedná o fyzické omezení osoby postižené vyhořením. **Kognitivní úroveň** - jedná se o omezení schopnosti myšlení, což se projevuje zhoršeným soustředěním a pamětí, chaosem, nepřesností a neschopností plnit úkoly. **Emoční úroveň** - vyznačuje se negativním citovým stavem vyhořelého člověka, což se projevuje emočním vyčerpáním, ztrátou sebeúcty, negativním postojem ke klientům, depresemi, frustrací, strachem, bezmocností a sebevražednými sklony. Pro **úroveň chování** jsou typické tyto znaky: ztráta nadšení, cynismus, nízká výkonnost, konflikty s ostatními, agresivní chování, stáhnutí se do ústraní a zvýšená konzumace omamných látek. Tyto znaky se promítají v chování vyhořelého jedince. Ovšem je nutno dodat, že ne všechny výše uvedené symptomy se musí projevit u jednoho člověka současně (Poschkamp, 2013, s. 34-35).

Hennig a Keller (1996, s. 17-19) rozlišují čtyři skupiny symptomů, které dělí na duševní, citovou, tělesnou a sociální rovinu. Zdůrazňují, že u každého člověka se symptomy projevují jinak a v různé intenzitě.

Symptomy vyhoření podle stadia dělíme na tři skupiny. První skupina obsahuje příznaky, kdy se syndrom vyhoření začíná teprve objevovat. Ve druhé skupině jsou symptomy, které jsou typické pro akutní úroveň, a člověk je již vyhořelý. A poslední třetí skupina obsahuje znaky, kdy se vyčerpání již stalo chronickým stavem (Křivohlavý, 2012, s. 47-49).



### 3.4 Fáze procesu vyhoření

Jak již bylo řečeno, syndrom vyhoření nevzniká z ničeho nic, ale je důsledkem dlouhodobého působení stresu a špatným zvládnutím psychické i fyzické zátěže jedincem. Celý proces, na jehož konci dochází k vyhoření, ve většině případů trvá několik let. Tento proces probíhá v několika fázích a v odborné literatuře se nacházejí rozdílné počty těchto fází. Nejjednodušší popis se skládá ze tří fází, nejsložitější z dvanácti fází.

Autoři Edelwich a Brodský popisují model složený ze čtyř fází: idealistické nadšení, stagnace, frustrace a apatie. Fáze **idealistického nadšení** je na počátku, kdy je člověk nadšený, plný elánu a nápadů, pracuje s obrovským nasazením. Ale díky tomu na sebe a své okolí klade nesplnitelné požadavky a nároky. V další fázi **stagnace** člověk již naplno poznal realitu, zažil několik proher a zklamání. Dochází k přehodnocení prvotních ideálů, i když nadále vykonává svou činnost. Na důležitosti nabývají jiné hodnoty než dříve a začíná docházet ke konfliktům v osobním životě. Přestože tato fáze je počátkem vyhoření, jedinec sám a ani jeho okolí, si to neuvědomuje a nesleduje žádné příznaky. Ve fázi **frustrace** si jedinec již uvědomuje marnost svého snažení a začíná pochybovat o jeho smyslu. Cítí se být bezmocný a znevažuje výsledky své činnosti. Má pocit špatného ohodnocení svými nadřízenými i klienty a narůstá jeho zklamání. Poslední fáze **apatie**, je obranná reakce na frustraci. Člověk rezignuje, dělá jen nejnужnější činnosti, vyhýbá se úkolům i kontaktu s klienty, propadá se do zoufalství (Stock, 2010, s. 23-24).

Předchozí čtyři fáze lze doplnit o fázi pátou - **syndrom vyhoření**. V této fázi člověk často trpí depresemi, má všeho po krk a myslí si, že to již nevydrží. Je totálně emočně i fyzicky vyčerpaný. Buďto opouští své zaměstnání, anebo když zůstane, tak přechází na jinou pozici (Hennig a Keller, 1996, s. 17; Pešek a Praško, 2016, s. 19-20).

Fáze syndromu vyhoření dělíme na: **poplachová fáze** - lidé mají různé potřeby, názory a očekávání, proto dochází často ke konfliktům, které mohou vést až k vyhoření. V této fázi člověk druhou osobu vnímá jako ohrožující. Projevují se u něj na fyzické úrovni symptomy podobné, jako jsou u stresu. Jedinec začíná usilovně hledat možné řešení, trpí nevolnostmi, je nervózní a nejistý, má strach. Tyto všechny pocity mohou přerůst v paniku. **Fáze odporu** - v konfliktní situaci neexistuje možnost řešení, není možné tuto situaci vyřešit a ani ji nemůže člověk opustit. Odporování stojí jedince mnoho sil. Fyzické symptomy, které se projevily v předchozí fázi, nyní začínají zasahovat do větší hloubky a strach se proměňuje ve vztek, zlost a agresi. Člověk si v neřešitelné situaci připadá bezmocný a zažívá neúměrný

stres, proto se snaží své pocity utlumit, aby již nic nevnímal a necítil. V této fázi začíná člověk unikat a hrozí zvýšená konzumace návykových látek. **Fáze vyčerpání** - zde je počátek vyhoření. Zátěž je velmi vysoká, trvalá a nevyhnutelná, již nepomáhá odpočinek, nelze ji zmírnit ani překonat. Fyzické symptomy z předchozích fází se stávají chronickými, dochází k panice, strachu a stažení se do ústraní. V momentě, kdy dojde k vyčerpání všech rezerv, končí tato fáze vyčerpání a nastupuje **fáze ústupu**. Syndrom vyhoření je již zcela rozvinut. Člověk je stále více slabý a vyčerpaný, nenávidí se a jako jediné řešení vidí ve vlastním ústupu a to jak z vnitřního, tak i z vnějšího světa (Prieß, 2015, s. 25-52).

Model procesu vyhoření složený z pěti fází: **fáze nadšení** je spouštěčem procesu vyhoření, protože člověk má spoustu nápadů, nereálných plánů a cílů, příliš velkou angažovanost. **Fáze šok z praxe** - člověk si začíná uvědomovat realitu a naráží na překážky, proto svou činnost ještě zvýší. A když to nepomůže dosáhnout vytyčených cílů, dochází u něj k zahořknutí, snižuje se jeho píle, již se tolik neangažuje. Mohou se objevit negativní nálady a agresivní chování. **Fáze únava** - klesá výkonnost člověka a narůstá pocit únavy a demotivace. Jedinec se stahuje a vyhýbá se úkolům i lidem. **Fáze skleslost** - člověk je již hluboce emočně vyčerpaný, je bez nálady, straní se a vyhoření začíná zasahovat i do jeho osobního života. **Fáze existenciální beznaděj** se projevuje psychosomatickými obtížemi a u člověka dochází k existenciálnímu zoufalství (Poschkamp, 2013, s. 36-39).

Freudenberger a North jsou autory nejobsáhlejšího modelu procesu vyhoření, který se skládá ze dvanácti fází. U vyhořelého člověka se mohou vyskytnout jen některé fáze v různém pořadí. Jedná se o tyto fáze:

1. Nutkavá snaha po sebeprosazení
2. Člověk začíná pracovat více a tvrději
3. Přehlížení potřeb druhých
4. Přesunutí konfliktu
5. Revize a posunutí hodnot
6. Popírání vznikajících problémů
7. Stažení
8. Zcela jasně patrné změny chování
9. Depersonalizace
10. Vnitřní prázdnota
11. Deprese
12. Syndrom vyhoření (Honzák, 2013, s. 28-32)

### 3.5 Diagnostika a prevence syndromu vyhoření

K zjišťování syndromu vyhoření „jsou k dispozici tři možné diagnostické přístupy: kvantitativní, kvalitativní a smíšený. Nejčastěji se míra učitelského vyhoření zjišťuje pomocí dotazníků“ (Mareš, 2013, s. 516).

Míru vyčerpání lze zjišťovat pomocí dotazníku psychického vyhoření BM (Burnout Measure), jehož autory jsou Pines a Aronson. Dotazník se skládá z jednadvaceti výroků a odpovědi se zaznamenávají na škále 1 až 7 podle intenzity pocitů. Dotazník BM zjišťuje tři aspekty celkového vyčerpání: fyzické, emocionální a psychické. Dalším často využívaným nástrojem pro zjištění syndromu vyhoření je dotazníková metoda MBI (Maslach Burnout Inventory) autorem Maslachové a Jacksonové. Tento dotazník zjišťuje tři faktory: emocionální vyčerpání, depersonalizaci a osobní uspokojení z práce. Dotazník tvoří dvaadvacet výroků, na které se odpovídá jedním z osmi stupňů škály. Existují i další dotazníky na zjištění syndromu vyhoření. Kromě dotazníkových metod se syndrom vyhoření diagnostikuje také pomocí subjektivního hodnocení vlastní situace pomocí PSA (Personal Subjective Analysis). Například při zjišťování pocitu vlastní hodnoty, se jedinec zamyslí nad tím, jak hodnotná je jeho činnost a o co se snaží. Svůj výsledný pocit zaznačí na stupnici mezi bodem „zcela bezcenný“ a bodem „plně hodnotný“ (Křivohlavý, 2012, s. 49-57).

Pokud je člověk postižen syndromem vyhoření, potřebuje odbornou pomoc zvenčí. Může navštívit svého praktického lékaře, který mu doporučí rehabilitační léčbu nebo může vyhledat profesionálního poradce, který se zabývá psychologickým koučingem. Ale pro každého člověka, u kterého je riziko vzniku syndromu vyhoření, existuje možnost prevence a osvojení si různých technik zvládnání zátěžových situací. Je nutné, aby člověk posiloval svoji odolnost, předcházel vyhoření, případně aby nedošlo k recidivě, pokud již byl vyhořením postižen (Stock, 2010, s. 58).

V prevenci syndromu vyhoření rozlišujeme interní individuální možnosti a externí vlivy. Různí lidé mají různé osobní charakteristiky pro boj s vyhořením. U někoho je riziko vzniku vyhoření větší než u jiných lidí. Ale přesto každý jedinec se může dostat do tak extrémní zátěžové situace, že vznik syndromu vyhoření hrozí každému. Mezi **interní individuální možnosti prevence** patří „smysluplnost žití“. Jedná se o základní existenciální potřebu, která je důležitá jak při vzniku vyhoření, tak při jeho zvládnání. Je důležité, aby člověk cítil smysl ve své existenci, aby měl různé cílové hodnoty, znal jejich hierarchii a svou činnost směřoval

k těmto hodnotám. Těmito otázkami se zabývá etika a náboženství, v oblasti terapie se využívá logoterapie, existenciální psychoterapie a duchovní péče. Další nástroj interní možnosti prevence je úprava poměru mezi stresory (zátěž člověka) a salutory (možnost těžkou situaci řešit). Ideální stav je rovnováha mezi těmito dvěma faktory. Pokud stresory převažují nad salutory, dochází ke stresu. A ten může přerůst v distres, kdy se již jedná o neřešitelnou, extrémně těžkou situaci. Řešením je snížit svoji aktivitu, přestat vykonávat některé činnosti, část úkolů předat jiným osobám. Nebo přidat na straně salutorů pomocí relaxace nebo relaxačních cvičení, posílením své salutogeneze (nezdolnosti). Člověk nežije na naší planetě sám, ale v sociální interakci. Vztahy patří mezi **externí vlivy v prevenci vyhoření**. Lidé, kteří mají dobré vztahy s ostatními, mají nižší formu vyhoření. Proto je dobré, aby člověk měl kvalitní sociální oporu. Měl by se obklopot lidmi, na které se může spolehnout, dávají mu zpětnou vazbu, pomáhají v těžkých životních situacích, mají o něj zájem, starost a váží si ho. Pro člověka, který začíná být postižen vyhořením, je důležité, aby jej ostatní lidé kladně hodnotili, projevovali mu úctu a respektovali ho. Dalším externím vlivem v prevenci vzniku vyhoření jsou pracovní podmínky. Zaměstnanci by měli být hned na začátku seznámení s problematikou stresu a syndromu vyhoření. Dále by měli mít co nejpřesnější zadání požadavků na jejich činnost, měli by dostávat úkoly, s ohledem na jejich možnosti a dostávat zpětnou vazbu včetně uznání, měli by mít určitou volnost při vykonávání zadaných úkolů. Dále je vhodné zavádět uvolnění z napětí, ať formou speciálních místností nebo dovolené navíc. Snížit administrativu, zjednodušit pracovní postupy, obohatit náplň práce, spolupracovat, zajistit vhodný pracovní prostor, dostatek místa a světla, snížit hluk a nastavit vhodnou teplotu (Křivohlavý, 2012, s. 102-148).

Jsou tři životní oblasti člověka, ve kterých je vhodné provádět prevenci. Jedná se o práci, osobnost a vztahy. Pokud bude prevence prováděna pouze v jedné z těchto oblastí, je malá pravděpodobnost účinnosti prevence. Proto je vhodnější opatření provádět ve všech třech oblastech. **Opatření na organizační úrovni** spočívá v tom, že pracovníci mají být povinně a opakovaně seznamováni s problematikou vyhoření, měly by být zavedeny pomocné skupiny na vyhoření. Ale bohužel v praxi často vedení tuto problematiku bere na lehkou váhu nebo si ji vůbec nepřipouští a popírá ji. Mezi **opatření na osobní úrovni patří** snížení očekávání jedince, smířit se s tím, že nemůže mít vše pod kontrolou, být sám sobě přítelem, naučit se předávat úkoly druhým, udržovat si nadhled a nestahovat se do ústraní. **Opatření na vztahové úrovni** je nepřivlastňovat si problémy druhých lidí a odmítat neúnosné požadavky (Poschkamp, 2013, s. 82-96).

Při prevenci syndromu vyhoření je nutné nejprve si udělat revizi soukromého a pracovního života. Zjistit a určit stresové faktory, které na nás působí. Potom si stanovit cíle, změny svého chování, postojů a okolních podmínek. Jinými slovy, je nutné nejprve získat vnitřní odstup a najít svá slabá místa, poté můžeme posilovat a cvičit svůj nadhled. V některých případech vyhoření nestačí pouze vnitřní odstup, ale je nutné uniknout z problematického prostředí i fyzicky. Využít volný čas k zamyšlení a vytvoření plánů, jak se před vyhořením chránit. Určit lidi a situace, které nám způsobují stres a vyčerpávají nás. K tomuto můžeme využít nástroj „stresová mapa.“ Na přímce označíme naše negativní události v pořadí podle největší náročnosti. Pomocí tohoto nástroje můžeme zjistit, kdo nám bere nejvíce energie a jak moc. Nyní si můžeme určit cíle, co chceme změnit a jak toho dosáhneme. Je nutné zařadit relaxační a kondiční cvičení ve vhodné míře, ne se přetěžovat. Vhodné relaxační techniky: autogenní trénink podle Schultze, uvolnění svalů podle Jacobsona, jóga, tai chi, čchi-kung, hypnóza, meditace nebo biologická zpětná vazba. Pokud syndrom vyhoření způsobují vnější vlivy, jedná se většinou o pracovní podmínky. Když nechceme dát výpověď a hledat si nové zaměstnání, tak musíme svou situaci řešit. Je vhodné po dohodě s nadřízeným omezit pracovní zátěž, snažit se stmelit kolektiv, více debatovat a dostávat uznání. Další nástroje prevence proti vyhoření jsou: změna postoje, snaha o vyváženost, dobrá sociální opora a časový management. Pokud vyhořelý člověk začne svou situaci řešit a pracovat na sobě, musí počítat s překážkami a dělat kontrolu pokroků. Každá, byť i malá změna k lepšímu je úspěchem. Tak jako syndrom vyhoření nevzniká z ničeho nic a jeho vyvinutí trvá až několik let, tak i řešení potřebuje delší čas (Stock, 2010, s. 59-93).

### ***Shrnutí kapitoly***

*Třetí kapitola „Syndrom vyhoření“ se zabývá problematikou vyhoření, jedná se o hlavní téma této bakalářské práce. V úvodu je uvedeno hned několik definic a vymezení pojmu „syndrom vyhoření“. Následuje popis rizikových faktorů a příčin vzniku vyhoření. Další podkapitola popisuje příznaky (symptomy) syndromu vyhoření, které jsou shodné i s jinými duševními poruchami. Čtvrtá podkapitola obsahuje popis fází procesu vyhoření, je zde výčet od nejjednodušších po složitější. Závěrečná podkapitola se věnuje diagnostice a prevenci syndromu vyhoření.*

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na zjišťování míry syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků Střední průmyslové školy Zlín. Jedná se o projekt empirického výzkumu. V této kapitole vymežíme výzkumný problém, stanovíme cíl výzkumu, formulujeme výzkumné otázky a hypotézy, vymežíme metodu sběru dat, specifikujeme výzkumný soubor, popíšeme analýzu dat, uvedeme výsledky a interpretaci dat.

### 4.1 Výzkumný problém

Syndrom vyhoření, a s ním úzce souvisejí stres, nejvíce ohrožuje lidi, kteří pracují v pomáhajících profesích. Tito pracovníci jsou denně v kontaktu se svými klienty, díky čemuž prožívají stresové a konfliktní situace. Jednou z těchto profesí je i povolání učitele. Učitel je denně vystavován emociálnímu kontaktu s žáky a jejich rodiči. Často řeší složité problémy týkající se nárůstu násilí a šikany ve školách, řeší problémy spojené s konzumací alkoholu a drog žáky, musí v rámci inkluze koordinovat adaptaci nových žáků na školní výuku a nový kolektiv, nebo musí řešit nekázeň studentů a mnoho dalších zátěžových situací. Všechny tyto aspekty jsme popsali v teoretické části jako možný zdroj nadměrného stresu, který může vést k syndromu vyhoření. Vzhledem k tomu, že učitelé připravují mladou generaci pro budoucí život, je důležité, aby netrpěli syndromem vyhoření a cítili se komfortně a vyrovnaně. Je důležité, aby učitelé mohli svou profesi vykonávat co nejlépe a s pocitem osobního naplnění. Z těchto důvodů budeme výzkumné šetření provádět v této kategorii pracovníků a to konkrétně na Střední průmyslové škole Zlín. Kromě samotné míry syndromu vyhoření učitelů budeme také zjišťovat, zda míru vyhoření ovlivňují aspekty spojené s výkonem povolání učitele jako je třídnictví nebo délka praxe a osobnostní aspekty jako je pohlaví nebo věk.

Již bylo provedeno velké množství výzkumů učitelské zátěže, stresu a syndromu vyhoření mnoha autory a to v různých zemích po celém světě. Například Velká Británie, Spojené státy americké, Německo, Švýcarsko, Slovensko a Česká republika. Vzhledem k tomu, že byly výzkumy prováděny na různých typech škol a za použití různých metodologických přístupů, nelze je přímo porovnat. Ovšem při celkovém prozkoumání získaných dat bylo zjištěno, že se jedná o obdobné výsledky výzkumných šetření a vyplývá z nich, že povolání učitele patří mezi náročné profese. Učitel je vystaven velké psychické zátěži, což velmi často negativně ovlivňuje jeho psychické a fyzické zdraví. Jedná se o závažné dopady na učitele, které v některých případech vedou k poklesu kvality pedagogické činnosti, ale i ovlivňují jeho prožívání a kvalitu života (Krninský, 2012, s. 82-108 [online]).

Porovnáním výzkumu realizovaného na Slovensku a posléze v Česku vyplynulo, že průměrný výsledek skóre syndromu vyhoření byl významně nižší u českých učitelů než u slovenských. Dále bylo zjištěno, že někteří z oslovených učitelů dosahují vysokého individuálního skóre syndromu vyhoření a stejně jako na Slovensku se potvrdilo, že nejvíce problematická je citová oblast u žen starších 35 let (Eger a Čermák, 2000, s. 65-69 [online]).

Z výzkumu učitelského stresu vyplývá, že 80% dotázaných učitelů zažívá vysokou psychickou zátěž a 60% nadměrný stres. Dále bylo zjištěno, že 25% učitelů má sníženou odolnost vůči stresu a 90% má nedostatky v životosprávě (Rudolf Kohoutek, 2010 [online]).

Výsledky výzkumu zaměřeného na zvládnání stresu, syndrom vyhoření a jeho vazby na copingové strategie ukázaly, že většina dotazovaných učitelů používá pozitivní copingové strategie, které pomáhají odbourávat zdroje stresu. Dále bylo zjištěno, že učitelé s projevy syndromu vyhoření používají negativní copingové strategie, což prohlubuje stres a vzniká větší riziko vzniku vyhoření (Smetáčková, Vondrová a Topková, 2017, s. 59-75 [online]).

Ze studie z roku 2018 vyplývá, že pro 53,2% učitelů je práce zdrojem dlouhodobého stresu vedoucím k vyhoření. Pouze 16% učitelů bylo bez příznaků syndromu vyhoření. Dále bylo zjištěno, že 15,2% učitelů trpí střední až těžkou mírou deprese (Ptáček et al, 2018 [online]).

## 4.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je míra syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybrané školy, a to ve třech dimenzích lidské psychiky: oblast emocionálního vyčerpání, depersonalizace a oblast osobního uspokojení z práce. Dílčími cíli tohoto výzkumného šetření bylo zjistit, zda existují rozdíly mezi skupinami respondentů v míře syndromu vyhoření ve třech faktorech lidské psychiky podle vybraných znaků. Pro tento výzkum jsme jako zkoumané znaky zvolili pohlaví, věk, délku praxe pedagogických pracovníků a zda pedagogové působí jako třídní učitelé nebo ne. Cílem tohoto výzkumného šetření není pouze zmapování syndromu vyhoření, ale i vytvoření doporučení pro praxi.

## 4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit míru výskytu syndromu vyhoření v jednotlivých dimenzích u pedagogických pracovníků vybrané školy pomocí standardizovaného dotazníku. Dále bylo cílem ověřit, zda se míra výskytu syndromu vyhoření liší v závislosti na pohlaví,



věku, třídnictví a délce praxe. Na základě stanoveného výzkumného problému a určených výzkumných cílů jsme formulovali výzkumné otázky a hypotézy.

1. Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybrané školy?
  - 1.1 Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybrané školy v oblasti emocionálního vyčerpání?
  - 1.2 Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybrané školy v oblasti depersonalizace?
  - 1.3 Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybrané školy v oblasti osobního uspokojení z práce?
2. Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle pohlaví?
  - 2.1 Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle pohlaví v oblasti emocionálního vyčerpání?

H1: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání v závislosti na pohlaví pedagogů.
  - 2.2 Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle pohlaví v oblasti depersonalizace?

H2: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace v závislosti na pohlaví pedagogů.
  - 2.3 Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle pohlaví v oblasti osobního uspokojení z práce?

H3: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce v závislosti na pohlaví pedagogů.
3. Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy působících jako třídní učitelé a nepůsobících jako třídní učitelé?
  - 3.1 Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy působících jako třídní učitelé a nepůsobících jako třídní učitelé v oblasti emocionálního vyčerpání?

H4: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání v závislosti na tom, zda pedagog je nebo není třídní učitel.

3.2 Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy působících jako třídní učitelé a nepůsobících jako třídní učitelé v oblasti depersonalizace?

H5: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace v závislosti na tom, zda pedagog je nebo není třídní učitel.

3.3 Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy působících jako třídní učitelé a nepůsobících jako třídní učitelé v oblasti osobního uspokojení z práce?

H6: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce v závislosti na tom, zda pedagog je nebo není třídní učitel.

4. Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle jejich věku?

4.1 Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle jejich věku v oblasti emocionálního vyčerpání?

H7: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání v závislosti na věku pedagogů.

4.2 Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle jejich věku v oblasti depersonalizace?

H8: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace v závislosti na věku pedagogů.

4.3 Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle jejich věku v oblasti osobního uspokojení z práce?

H9: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce v závislosti na věku pedagogů.

5. Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle délky jejich pedagogické praxe?

5.1 Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle délky pedagogické praxe v oblasti emocionálního vyčerpání?

H10: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání v závislosti na délce praxe pedagogů.

5.2 Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle délky pedagogické praxe v oblasti depersonalizace?

H11: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace v závislosti na délce praxe pedagogů.

5.3 Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle délky pedagogické praxe v oblasti osobního uspokojení z práce?

H12: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce v závislosti na délce praxe pedagogů.

Hypotézy H1, H2 a H3 vychází z předpokladu, že ženy působící jako pedagogové vykazují větší míru syndromu vyhoření ve všech oblastech než muži působící jako pedagogové. Ženy se silněji emocionálně angažují než muži a mají větší pracovní zátěž, protože kromě svých pracovních povinností se více starají o domácnost a rodinu než muži (Křivohlavý, 2012, s. 37-46; Stock, 2010, s. 24-55; Eger a Čermák, 2000, s. 65-69 [online]).

Hypotézy H4, H5 a H6 vychází z předpokladu, že pedagogové působící jako třídní učitelé vykazují větší míru syndromu vyhoření ve všech oblastech než pedagogové nepůsobící jako třídní učitelé. Třídní učitel má větší pracovní zátěž a zodpovědnost než běžný učitel. Je více v kontaktu s žáky a rodiči, musí řešit problémy svých žáků, sledovat jejich prospěch a docházku, vést třídní knihu, je více kontrolován ze strany vedení školy, jeho třída je srovnávána s ostatními třídami (Hennig a Keller, 1996, s. 34-47; Křivohlavý, 2012, s. 37-46).

Hypotézy H7, H8 a H9 vychází z předpokladu, že čím vyššího věku pedagogové dosahují, tím vykazují větší míru syndromu vyhoření ve všech oblastech. Tuto závislost předpokládáme proto, že čím je pedagog starší, tím mu ubývají kapacity a zvládání pracovní zátěže a stresu je pro něj náročnější (Hennig a Keller, 1996, s. 34-47; Průcha, 2017, s. 211-229).

Hypotézy H10, H11 a H12 vychází z předpokladu, že čím delší praxi mají pedagogové, tím vykazují větší míru syndromu vyhoření ve všech oblastech. Tuto závislost předpokládáme proto, že čím déle pedagog učí, tím více u něj dochází k zautomatizování výuky, ztrátě prvotního nadšení a elánu učit, svoji energii a životní sílu přesouvá do osobní oblasti života (Holoušová, 2008, s. 206-207; Průcha, 2017, s. 211-229).

#### 4.4 Metoda sběru dat

Pro tento druh výzkumu jsme zvolili kvantitativní přístup. V kvantitativním výzkumu pracujeme s číselnými údaji, které třídíme co nejpřesněji podle statických metod a pomocí získaných údajů můžeme vysvětlit příčiny existence zkoumaných jevů a jasně je vyjádřit (Gavora, 2010, s. 34-37). Ke sběru dat v našem výzkumném šetření jsme zvolili dotazník, který nám umožňuje rychlé a anonymní zjištění potřebných dat od velkého množství respondentů. Dotazníková forma šetření umožňuje výzkumníkovi zachovat si odstup od respondentů a být nestranným (Chráska, 2016, s. 158-165).

Ke sběru dat pro výzkumné šetření jsme zvolili metodu MBI (Maslach Burnout Inventory). Jedná se o dotazníkovou metodu a k zjišťování syndromu vyhoření je právě tato metoda používána nejčastěji. V roce 1981 ji zveřejnily Christina Maslachová a Susan E. Jacksonová. Pomocí dotazníku se zjišťují tři faktory:

- EE - emocionální vyčerpání (angl. *emotional exhaustion*) - nechuť žít, ztráta sil a motivace k jakékoliv činnosti. Tyto příznaky představují také základní příznaky syndromu vyhoření, proto je faktor emocionálního vyčerpání nejměrodatnějším ukazatelem existence vyhoření.
- DP - depersonalizace (angl. *depersonalise*) - ztráta zájmu, cynismus, zahořknutí. Tyto příznaky psychického vyčerpání se objevují u lidí, pro které je důležitá pozitivní odezva od svých klientů. Pokud se toto neděje, dochází k depersonalizaci, přestávají své klienty vnímat jako lidské bytosti, nemají k nim respekt a úctu, v nejhorších případech přistupují ke svým klientům jako k neživým předmětům.
- PA - osobní uspokojení z práce (angl. *personal accomplishment*) - snížený pracovní výkon se projevuje u lidí s nízkým zdravým sebehodnocením. Tito lidé nemají dostatek sil k řešení konfliktů nebo stresových situací, protože si sami sebe moc necení (Křivohlavý, 2012, s. 54-56).

Standardizovaný dotazník metody MBI tvoří 22 položek. Jednotlivé položky představují výroky, pomocí kterých jsme zjišťovali sílu pocitů respondentů, jež prožívají ve vztahu k práci. Respondenti své odpovědi zaznamenávali na Lickertově hodnotící škále tvořené osmi body, kdy 0 znamená, že výrok pocitům respondentů vůbec neodpovídá, a na opačném konci je bodová hodnota 7, což znamená, že výrok pocitům respondentů odpovídá velmi silně. Jednotlivé výroky patří vždy do jedné skupiny faktorů. Negativně jsou formulovány výroky

v oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace. Pozitivně jsou formulovány výroky v oblasti osobního uspokojení z práce. Výroky jsou v dotazníku MBI uspořádány zcela náhodně a nejsou seřazeny podle jednotlivých oblastí. Přehledné rozdělení výroků uvádíme v následující tabulce:

*Tabulka č. 1: Dotazník MBI - rozdělení výroků podle faktorů*

<p><b>Emocionální vyčerpání (EE)</b></p>	<p>1. Práce mě citově vysává.            2. Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.            3. Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.            6. Celodenní práce s lidmi je pro mě skutečně namáhavá.            8. Cítím „vyhoření“, vyčerpání ze své práce.            13. Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.            14. Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává.            16. Práce s lidmi mi přináší silný stres.            20. Mám pocit, že jsem na konci svých sil.</p>
<p><b>Depersonalizace (DP)</b></p>	<p>5. Mám pocit, že někdy s klienty (žáky) jednám jako s neosobními věcmi.            10. Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem.            11. Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým.            15. Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými klienty (žáky).            22. Cítím, že klienti (žáci) mi přičítají některé své problémy.</p>
<p><b>Osobní uspokojení z práce (PA)</b></p>	<p>4. Velmi dobře rozumím pocitům svých klientů (žáků).            7. Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých klientů (žáků).            9. Mám pocit, že mě lidi při své práci pozitivně ovlivňují a naladují.            12. Mám stále hodně energie.            17. Dovedu u svých klientů (žáků) vyvolat uvolněnou atmosféru.            18. Když pracuji se svými klienty (žáky), cítím se svěží a povzbuzený.            19. Za roky své práce jsem byl úspěšný a udělal/a hodně dobrého.            21. Citové problémy v práci řeším velmi klidně - vyrovnaně.</p>

Pro úplnou komplexnost dat potřebných pro náš výzkum, jsme před dotazník MBI vložili čtyři doplňující položky. Jedná se o uzavřené položky, kdy respondenti volili vždy jednu možnost výběru z dané nabídky. Tyto čtyři položky měly za cíl zjistit vybrané charakteristiky o respondentech: pohlaví, zda je/není třídní učitel, věk a délku pedagogické praxe.

## 4.5 Výzkumný soubor

Výzkumné šetření jsme realizovali v prosinci 2018 a v lednu 2019. Cílem výzkumu bylo zkoumání míry syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků Střední průmyslové školy Zlín. Tito pedagogičtí pracovní tvoří malý základní soubor, proto jsou zároveň i souborem výběrovým. Jedná se o vyčerpávající výběr, kdy je zkoumán celý základní soubor a označuje se jako exhaustivní výběr (Chráska, 2016, s. 16-20). Na škole jsme rozdali se souhlasem ředitele 65 dotazníků, jejich vyplnění a odevzdání bylo anonymní. Z těchto 65 dotazníků se nám vrátilo zpět 40 dotazníků, což je 62% ze všech.

Výzkumu se zúčastnilo 40 pedagogických pracovníků Střední průmyslové školy Zlín. Ačkoliv podle statistik v českém školství převažují ženy, tento fakt se v našem výzkumu nepotvrdil. Z celkového počtu 40 respondentů bylo 17 žen a 23 mužů. Tento celkem vyrovnaný výsledek lze vztáhnout ke skutečnosti, že se jedná o školu technického zaměření.



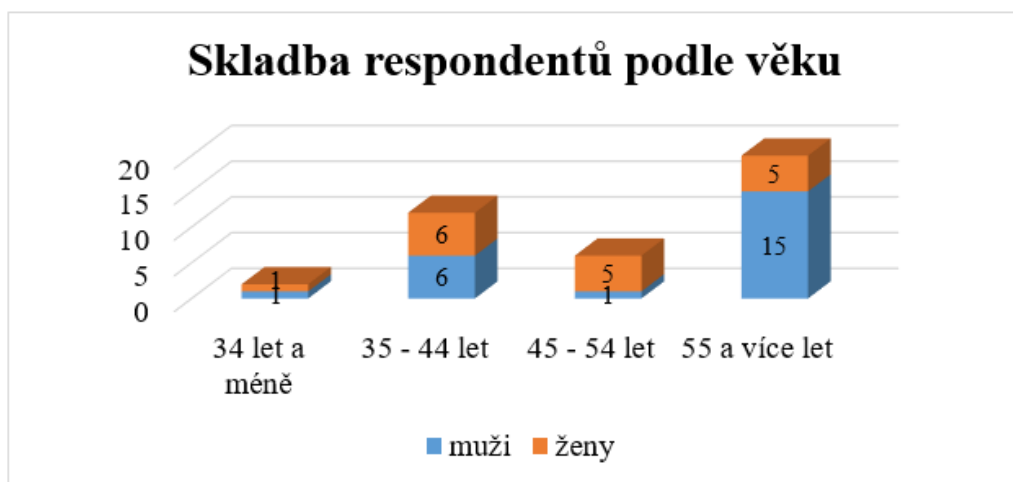
*Graf č. 1: Skladba respondentů podle pohlaví*

Další charakteristikou, kterou jsme zjišťovali o respondentech, byla skutečnost, zda jsou nebo nejsou třídní učitelé. Z celkového počtu 40 respondentů jich 21 působí jako třídní učitel a 19 ne. Na Střední průmyslové škole Zlín je celkem 32 tříd, a proto téměř polovina všech pedagogických pracovníků je třídním učitelem. Tento fakt se projevil v získaných datech.



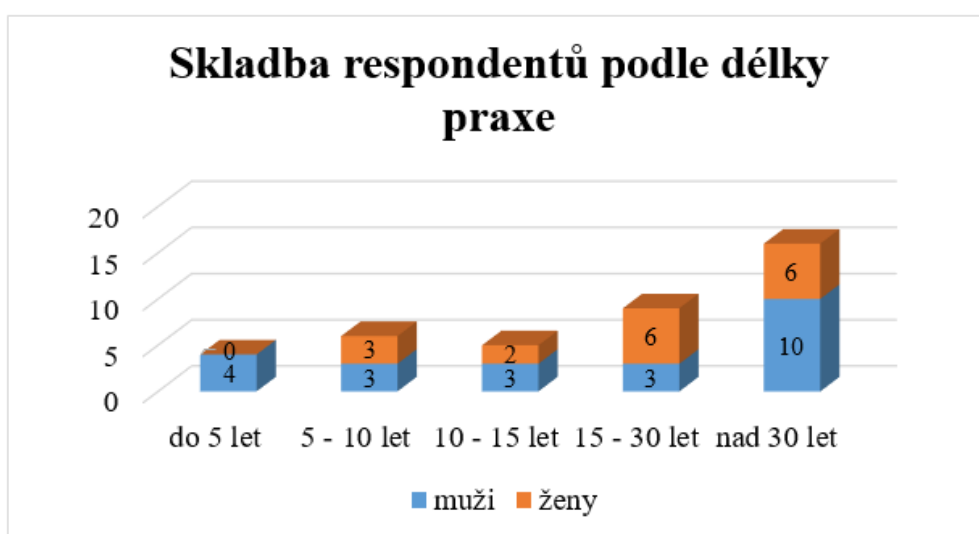
*Graf č. 2: Skladba respondentů podle třídnictví*

Následující graf znázorňuje věk respondentů. V dotazníku bylo uvedeno pět věkových kategorií. Ve věkové kategorii 24 let a méně nebyl žádný respondent, proto jsme pro potřeby vyhodnocování dat první dvě věkové kategorie sloučili do jedné a vznikla kategorie 34 let a méně. Díky této úpravě jsme pracovali se čtyřmi věkovými kategoriemi. Ze získaných dat vyplývá, že největší skupinu respondentů 50% tvoří pedagogičtí pracovníci starší 55 let a nejmenší zastoupení 5% mají respondenti ve skupině 34 let a méně.



*Graf č. 3: Skladba respondentů podle věku*

Poslední graf znázorňuje délku praxe pedagogických pracovníků. V dotazníku bylo uvedeno šest kategorií. Nikdo z respondentů nespadal do kategorie délka praxe do 1 roku. Proto jsme tuto kategorii sloučili s následující a vznikla kategorie: délka praxe do 5 let. Takže pro vyhodnocování dat výzkumu jsme použili pět kategorií. Nejvíce respondentů 40% patřilo do poslední kategorie nad 30 let a nejméně 10% do kategorie délka praxe do 5 let.



*Graf č. 4: Skladba respondentů podle délky praxe*

## 4.6 Analýza dat

K zpracování získaných dat v dotazníkovém šetření jsme použili program Microsoft Excel. Jako výzkumný nástroj jsme použili standardizovaný dotazník MBI, který se nejčastěji používá k zjišťování výskytu syndromu vyhoření (Honzák, 2013, s. 38-40). Dotazník MBI se skládá ze tří částí, které zjišťují míru vyhoření v jednotlivých oblastech: emocionální vyčerpání (EE), depersonalizace (DP) a osobní uspokojení z práce (PA). Respondenti jednotlivé výroky hodnotili podle své síly pocitů na škále 0 - 7. Kdy 0 znamená, že s výrokem vůbec nesouhlasí, a naopak 7 znamená, že s výrokem silně souhlasí. Negativně jsou formulovány výroky v oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace. Pozitivně jsou formulovány výroky v oblasti osobního uspokojení z práce. Abychom zjistili míru vyhoření v jednotlivých oblastech, udělali jsme součty daných hodnot a tyto výsledky porovnali se standardizovanou kategorizací vyhoření podle tabulky č. 2 (Venglářová, 2011, s. 44).

*Tabulka č. 2: Standardizovaná kategorizace MBI*

DIMENZE	STUPEŇ VYHOŘENÍ		
	NÍZKÝ	MÍRNÝ	VYSOKÝ (VYHOŘENÍ)
<b>EE - emocionální vyčerpání</b>	0 - 16	17 - 26	27 a více
<b>DP - depersonalizace</b>	0 - 6	7 - 12	13 a více
<b>PA - osobní uspokojení</b>	39 a více	38 - 32	31 - 0

Pomocí srovnání jsme získali výsledná data, která nám posloužila k vyhodnocení výzkumných otázek. Za účelem zjištění, jaká je míra výskytu syndromu vyhoření, jsme použili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum. Pro ověření stanovených hypotéz jsme, vzhledem k proměnným, použili Studentův T-test. Získaná data a výsledky jsme znázornili pomocí popisné statistiky a tabulek četností. Pro potřeby našeho výzkumu a ověření, zda se liší míra výskytu syndromu vyhoření v závislosti na věku nebo délce praxe pedagogů, jsme rozdělili výzkumný soubor vždy na dvě skupiny. A to tak, aby korespondovaly s věkovým rozložením respondentů. Bylo mezi nimi velice málo začínajících učitelů, a převládali učitelé patřící do starší věkové kategorie. Výzkumný soubor jsme podle věku rozdělili na skupiny věk do 55 let (20 respondentů) a věk nad 55 let (20 respondentů). Stejným způsobem jsme provedli rozdělení výzkumného souboru podle délky praxe na skupiny s délkou praxe do 30 let (24 respondentů) a s délkou praxe nad 30 let (16 respondentů).



## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT

Zjištěné výsledky výzkumného šetření jsme použili k zodpovězení výzkumných otázek a k ověření hypotéz. V následujících kapitolách předkládáme interpretaci výsledků.

### 5.1 Výzkumná otázka č. 1

*VO1: Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybrané školy?*

**VO1.1: Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybrané školy v oblasti emocionálního vyčerpání?**

*Tabulka č. 3: Pozorovaná četnost míry emocionálního vyčerpání*

Stupeň vyhoření	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Kumulativní rel. četnost
nízký	22	22	55%	55%
mírný	10	32	25%	80%
vysoký	8	40	20%	100%

*Tabulka č. 4: Aritmetický průměr emocionálního vyčerpání*

	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
EE	40	15,93	10,878	0	48

Vyhodnocením odpovědí respondentů na výroky týkajících se emocionálního vyčerpání bylo zjištěno (tabulka č. 3), že 22 respondentů spadá do kategorie nízkého stupně vyhoření, což je více jak polovina ze všech respondentů (55%). To znamená, že větší polovina pedagogických pracovníků výzkumného souboru netrpí ztrátou sil a motivace k jakékoliv činnosti, a že neztratili svůj životní elán. Tento výsledek můžeme hodnotit pozitivně a je dobrým ukazatelem pro pedagogický kolektiv vybrané školy. Protože většina odborných autorů považuje oblast emocionálního vyčerpání za nejměrodatnější ukazatel přítomnosti syndromu vyhoření. Dalších 10 respondentů (25%) náleží do kategorie mírného stupně vyhoření. Zbývajících 8 respondentů (20%) tvoří kategorii vysokého stupně vyhoření a po analýze jejich odpovědí, lze vysledovat, že jejich vyhoření je způsobeno spíše kontaktem a prací s lidmi, než samotným výkonem pracovní činnosti. V tabulce č. 4 vidíme, že průměrná míra emocionálního vyčerpání pedagogických pracovníků je  $M = 15,93$  ( $SD = 10,878$ ) a patří do kategorie nízkého stupně vyčerpání.

### VO1.2: Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybrané školy v oblasti depersonalizace?

Tabulka č. 5: Pozorovaná četnost míry depersonalizace

Stupeň vyhoření	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Kumulativní rel. četnost
nízký	29	29	72,5%	72,5%
mírný	10	39	25%	97,5%
vysoký	1	40	2,5%	100%

Tabulka č. 6: Aritmetický průměr depersonalizace

	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
DP	40	5,08	4,474	0	24

Dále jsme provedli vyhodnocení dat týkajících se oblasti depersonalizace a zjistili jsme (tabulka č. 5), že 29 respondentů spadá do kategorie nízkého stupně vyhoření. Jedná se o 72,5% ze všech respondentů, což můžeme označit za pozitivní zjištění, protože téměř tři čtvrtiny ze všech pedagogických pracovníků nevykazují známky ztráty zájmu nebo cynismu a zahořknutí. To znamená, že jejich pedagogická činnost není negativně ovlivněna depersonalizací a mají dostatek citlivosti a pochopení pro své žáky. Dalších 10 respondentů (25%) spadá do kategorie mírného stupně vyhoření a pouze 1 respondent (2,5%) je v kategorii vysokého stupně vyhoření. Tento negativní výsledek po analýze jednotlivých odpovědí můžeme přičíst ztrátě zájmu o své žáky. Tabulka č. 6 nám ukazuje aritmetický průměr vyčerpání v oblasti depersonalizace  $M = 5,08$  ( $SD = 4,474$ ) a spadá do kategorie nízkého stupně vyčerpání.

### VO1.3: Jaká je míra výskytu syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybrané školy v oblasti osobního uspokojení z práce?

Tabulka č. 7: Pozorovaná četnost míry uspokojení z práce

Stupeň uspokojení	Absolutní četnost	Kumulativní četnost	Relativní četnost	Kumulativní rel. četnost
vysoký	16	16	40%	40%
mírný	6	22	15%	55%
nízký	18	40	45%	100%

Tabulka č. 8: Aritmetický průměr uspokojení z práce

	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
PA	40	34,98	10,076	13	52

Poslední oblast se týká oblasti osobního uspokojení z práce a výsledky nám zobrazuje tabulka č. 7. V této oblasti nejsou výsledky tak jednoznačné jako v předchozích dvou oblastech. Z celkového počtu 40 respondentů jich 16 (40%) patřilo do kategorie s vysokým stupněm uspokojení z práce, 6 respondentů (15%) do kategorie s mírným stupněm uspokojení z práce a 18 respondentů (45%) spadalo do kategorie s nízkým stupněm uspokojení z práce, což znamená, že jsou ve stavu vyhoření. Zjistili jsme, že v této oblasti téměř polovinu pedagogických pracovníků jejich práce naplňuje a podávají adekvátní pracovní výkon a na druhé straně téměř stejný počet respondentů trpí vyhořením v této oblasti. Po podrobnějším prozkoumání odpovědí, můžeme toto vyhoření přičíst zejména faktu, že pedagogové necítí při své práci pozitivní ovlivňování své osoby ostatními lidmi a také se domnívají, že nedokážou citově zabarvené pracovní problémy řešit v klidu a vyrovnaně. Nižší stupeň uspokojení z práce může také souviset se sníženým sebehodnocením nebo sebevědomím pedagogických pracovníků. V tabulce č. 8 vidíme, že aritmetický průměr oblasti osobního uspokojení z práce je  $M = 34,98$  ( $SD = 10,076$ ) a spadá do kategorie mírného stupně.

## 5.2 Výzkumná otázka č. 2

*VO2: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle pohlaví?*

*VO2.1: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle pohlaví v oblasti emocionálního vyčerpání?*

**H1: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání v závislosti na pohlaví pedagogů.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání mezi muži a ženami pracujícími jako pedagogové.

$H_A$ : Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání mezi muži a ženami pracujícími jako pedagogové.

Z výsledků vypočtených pomocí T-testu vyplývá, že **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $t_{0,05}(40) = 1,373 < 2,021$ ), hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická. Z analýzy vyplývá, že v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na pohlaví. Muži dosahují  $M = 17,45$  ( $SD = 11,145$ ) a ženy  $M = 13,18$  ( $SD = 9,859$ ).

Tabulka č. 9: Srovnání hodnot emocionálního vyčerpání - muži/ženy

EE	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
ženy	17	13,18	9,859	0	34
muži	23	17,45	11,145	1	48

Tabulka č. 9 nám ukazuje, že **ženy** s průměrnou hodnotou  $M = 13,18$  ( $SD = 9,859$ ) spadají do kategorie nízkého stupně emocionálního vyčerpání. **Muži** s průměrnou hodnotou  $M = 17,45$  ( $SD = 11,145$ ) podle kategorizace MBI spadají do mírného stupně emocionálního vyčerpání. U mužů se jedná o těsný výsledek, protože interval této kategorie je 17 - 26 bodů.

Tabulka č. 10: Pozorovaná četnost míry emocionálního vyčerpání - muži/ženy

EE	Nízký stupeň vyčerpání	Mírný stupeň vyčerpání	Vysoký stupeň vyčerpání	Součet
ženy	10	5	2	17
muži	12	5	6	23
součet	22	10	8	40

V tabulce č. 10 vidíme, že zjištěné hodnoty v emocionální oblasti v kategoriích nízkého i mírného stupně vyčerpání jsou obdobné u mužů i žen. Nízký stupeň vyčerpání byl zjištěn u 10 žen a 12 mužů. Mírný stupeň vyčerpání v emocionální oblasti vykázalo shodně 5 žen a 5 mužů. Menší rozdíl je v kategorii vysokého stupně vyčerpání, kde jsou 2 ženy a 6 mužů.

*VO2.2: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle pohlaví v oblasti depersonalizace?*

**H2: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace v závislosti na pohlaví pedagogů.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace mezi muži a ženami pracujícími jako pedagogové.

$H_A$ : Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace mezi muži a ženami pracujícími jako pedagogové.

Z výsledků vyplývá, že **zamítáme nulovou hypotézu** ( $t_{0,05}(40) = 2,502 > 2,021$ ), hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická. Z analýzy vyplývá, že v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace existují statisticky významné rozdíly v závislosti na pohlaví. Muži dosahují významně vyšší míry vyčerpání  $M = 6,52$  ( $SD = 5,149$ ) než ženy  $M = 3,12$  ( $SD = 2,139$ ).

Tabulka č. 11: Srovnání hodnot depersonalizace - muži/ženy

DP	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
ženy	17	3,12	2,139	0	7
muži	23	6,52	5,149	0	24

V tabulce č. 11 vidíme, že průměrná hodnota míry výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace u mužů i žen spadá do nízkého stupně vyčerpání. **Ženy** dosáhly průměrné hodnoty  $M = 3,12$  ( $SD = 2,139$ ) a **muži**  $M = 6,52$  ( $SD = 5,149$ ). U mužů se jednalo o těsný výsledek, protože interval další kategorie začíná od 7 bodů.

Tabulka č. 12: Pozorovaná četnost míry depersonalizace - muži/ženy

DP	Nízký stupeň vyčerpání	Mírný stupeň vyčerpání	Vysoký stupeň vyčerpání	Součet
ženy	16	1	0	17
muži	13	9	1	23
součet	29	10	1	40

Data v tabulce č. 12 nám ukazují, že v oblasti depersonalizace jsou méně vyčerpané ženy než muži. Sice nízký stupeň vyčerpání vykazuje 16 žen a 13 mužů, za to mírný stupeň vyčerpání byl zjištěn pouze u 1 ženy a u mužů se jednalo o 9 respondentů. Třetí kategorie s vysokým stupněm vyhoření byla obsazena pouze 1 mužem.

*VO2.3: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle pohlaví v oblasti osobního uspokojení z práce?*

**H3: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce v závislosti na pohlaví pedagogů.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce mezi muži a ženami pracujícími jako pedagogové.

$H_A$ : Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce mezi muži a ženami pracujícími jako pedagogové.

Z výsledků vyplývá, že **zamítáme nulovou hypotézu** ( $t_{0,05}(40) = 2,034 > 2,021$ ), hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická. Z analýzy vyplývá, že v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce existují statisticky významné rozdíly v závislosti na pohlaví. Muži dosahují významně vyšší míry vyčerpání  $M = 32,26$  ( $SD = 10,763$ ) než ženy  $M = 38,65$  ( $SD = 7,662$ ).

Tabulka č. 13: Srovnání hodnot uspokojení z práce - muži/ženy

PA	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
ženy	17	38,65	7,662	27	48
muži	23	32,26	10,763	13	52

V tabulce č. 13 vidíme, že průměrné hodnoty osobního uspokojení z práce mužů i žen patří do stejné kategorie mírného stupně. **Ženy** dosáhly průměrné hodnoty  $M = 38,65$  ( $SD = 7,662$ ), přičemž interval vysokého stupně uspokojení z práce začíná od 39 bodů. **Muži** dosáhli průměrné hodnoty  $M = 32,26$  ( $SD = 10,763$ ).

Tabulka č. 14: Pozorovaná četnost míry uspokojení z práce - muži/ženy

PA	Vysoký stupeň uspokojení	Mírný stupeň uspokojení	Nízký stupeň uspokojení	Součet
ženy	10	2	5	17
muži	6	4	13	23
součet	16	6	18	40

V tabulce č. 14 vidíme rozdíly v osobním uspokojení z práce u mužů a žen. Zatím co vysoký stupeň uspokojení z práce vykazuje 10 žen, tak mužů je to 6. Do mírného stupně spadají 4 muži a 2 ženy, v kategorii nízkého stupně uspokojení z práce je 13 mužů a 5 žen. Výsledky z oblasti osobního uspokojení z práce dle metody MBI mají obrácený význam než výsledky z oblasti emocionálního vyčerpání a depersonalizace. Proto existenci vyhoření značí nízký stupeň uspokojení z práce a muži vykazují větší počet vyhoření než ženy.

V této části bylo našim cílem zjistit, zda existují **rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v závislosti na pohlaví pedagogických pracovníků vybrané školy**. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že **tato souvislost byla zjištěna v oblastech depersonalizace a osobního uspokojení z práce**. Vyšší míra vyčerpání byla v obou případech zjištěna **u mužů**. V oblasti emocionálního vyčerpání nebyli zjištěny rozdíly v závislosti na pohlaví.

### 5.3 Výzkumná otázka č. 3

*VO3: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy působících jako třídní učitelé a nepůsobících jako třídní učitelé?*

*VO 3.1: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy působících jako třídní učitelé a nepůsobících jako třídní učitelé v oblasti emocionálního vyčerpání?*

**H4: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání v závislosti na tom, zda pedagog je nebo není třídní učitel.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání mezi třídními a netřídními učiteli.

$H_A$ : Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání mezi třídními a netřídními učiteli.

Z výsledků vypočtených pomocí T-testu vyplývá, že **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $t_{0,05}(40) = 0,406 < 2,021$ ), hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická. Z analýzy vyplývá, že v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na třídnictví. Třídní učitelé dosahují  $M = 15,24$  ( $SD = 9,957$ ) a netřídní učitelé  $M = 16,68$  ( $SD = 11,766$ ).

*Tabulka č. 15: Srovnání hodnot emocionálního vyčerpání - třídnictví*

EE	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
třídní	21	15,24	9,957	3	34
netřídní	19	16,68	11,766	0	48

V tabulce č. 15 vidíme průměrnou míru syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání, která u **třídních učitelů** je  $M = 15,24$  ( $SD = 9,957$ ) a **netřídních učitelů**  $M = 16,68$  ( $SD = 11,766$ ). Obě průměrné hodnoty spadají do kategorie nízkého stupně vyhoření.

Tabulka č. 16: Pozorovaná četnost míry emocionálního vyčerpání - třídnictví

EE	Nízký stupeň vyčerpání	Mírný stupeň vyčerpání	Vysoký stupeň vyčerpání	Součet
třídní	13	4	4	21
netřídní	9	6	4	19
součet	22	10	8	40

Data z tabulky č. 16 nám ukazují, že v míře syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání byl nízký stupeň zjištěn u 13 třídních a 9 netřídních učitelů. Do kategorie s mírným stupněm vyčerpání spadají 4 třídní a 6 netřídních učitelů. Kategorie s vysokým stupněm vyčerpání je vyrovnaná, nachází se zde 4 třídní i 4 netřídní učitelé.

*VO3.2: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy působících jako třídní učitelé a nepůsobících jako třídní učitelé v oblasti depersonalizace?*

**H5: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace v závislosti na tom, zda pedagog je nebo není třídní učitel.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace mezi třídními a netřídními učiteli.

$H_A$ : Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace mezi třídními a netřídními učiteli.

Z výsledků vypočtených pomocí T-testu vyplývá, že **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $t_{0,05}(40) = 1,081 < 2,021$ ), hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická. Z analýzy vyplývá, že v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na třídnictví. Třídní učitelé dosahují  $M = 4,33$  ( $SD = 2,834$ ) a netřídní učitelé  $M = 5,89$  ( $SD = 5,656$ ).

Tabulka č. 17: Srovnání hodnot depersonalizace - třídnictví

DP	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
třídní	21	4,33	2,834	0	12
netřídní	19	5,89	5,656	0	24



V tabulce č. 17 vidíme, že průměrná hodnota míry vyčerpání v oblasti depersonalizace u **třídních učitelů** je  $M = 4,33$  ( $SD = 2,834$ ) a u **netřídních učitelů**  $M = 5,89$  ( $SD = 5,656$ ). Obě tyto průměrné hodnoty spadají do kategorie nízkého stupně vyčerpání.

Tabulka č. 18: Pozorovaná četnost míry depersonalizace - třídnictví

DP	Nízký stupeň vyčerpání	Mírný stupeň vyčerpání	Vysoký stupeň vyčerpání	Součet
třídní	18	3	0	21
netřídní	11	7	1	19
součet	29	10	1	40

Z tabulky č. 18 můžeme vyčíst, že nízký stupeň vyčerpání vykázalo 18 třídních a 11 netřídních učitelů. V kategorii mírného stupně vyčerpání v oblasti depersonalizace byli 3 třídní učitelé a 7 netřídních učitelů. Vysoký stupeň vyčerpání byl zjištěn u 1 netřídního učitele.

*VO3.3: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy působících jako třídní učitelé a nepůsobících jako třídní učitelé v oblasti osobního uspokojení z práce?*

**H6: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce v závislosti na tom, zda pedagog je nebo není třídní učitel.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce mezi třídními a netřídními učiteli.

$H_A$ : Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce mezi třídními a netřídními učiteli.

Z výsledků vypočtených pomocí T-testu vyplývá, že **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $t_{0,05}(40) = 1,617 < 2,021$ ), hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická. Z analýzy vyplývá, že v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na třídnictví. Třídní učitelé dosahují  $M = 37,43$  ( $SD = 8,856$ ) a netřídní učitelé  $M = 32,26$  ( $SD = 10,632$ ).

Tabulka č. 19: Srovnání hodnot uspokojení z práce - třídnictví

PA	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
třídní	21	37,43	8,856	18	50
netřídní	19	32,26	10,632	13	52

V tabulce č. 19 vidíme průměrné hodnoty míry osobního uspokojení z práce. **Třídní učitelé** dosáhli průměrné hodnoty  $M = 37,43$  ( $SD = 8,856$ ) a **netřídní učitelé**  $M = 32,26$  ( $SD = 10,632$ ). Obě tyto průměrné hodnoty spadají do kategorie mírného stupně.

Tabulka č. 20: Pozorovaná četnost míry uspokojení z práce - třídnictví

PA	Vysoký stupeň uspokojení	Mírný stupeň uspokojení	Nízký stupeň uspokojení	Součet
<b>třídní</b>	11	4	6	21
<b>netřídní</b>	5	2	12	19
<b>součet</b>	16	6	18	40

V tabulce č. 20 vidíme, že v kategorii vysokého stupně uspokojení bylo 11 třídních učitelů a pouze 5 netřídních učitelů. Mírný stupeň uspokojení z práce byl zjištěn u 4 třídních učitelů a 2 netřídních učitelů. Do kategorie s nízkým stupněm uspokojení z práce spadá 6 třídních a 12 netřídních učitelů.

V této části bylo našim cílem zjistit, zda existují **rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v závislosti na třídnictví pedagogických pracovníků vybrané školy**. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že **tato souvislost nebyla zjištěna ani v jedné oblasti syndromu vyhoření**.

#### 5.4 Výzkumná otázka č. 4

*VO4: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle jejich věku?*

*VO4.1: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle jejich věku v oblasti emocionálního vyčerpání?*

**H7: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání v závislosti na věku pedagogů.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání mezi pedagogy mladšími 55 let a staršími 55 let.

$H_A$ : Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání mezi pedagogy mladšími 55 let a staršími 55 let.

Z výsledků vypočtených pomocí T-testu vyplývá, že **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $t_{0,05}(40) = 1,096 < 2,021$ ), hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická. Z analýzy vyplývá, že v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na věku. Pedagogové mladší jak 55 let dosahují  $M = 14$  ( $SD = 11,045$ ) a starší jak 55 let  $M = 17,85$  ( $SD = 10,355$ ).

*Tabulka č. 21: Srovnání hodnot emocionálního vyčerpání - věk pedagogů*

EE	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
do 55 let	20	14	11,045	0	34
nad 55 let	20	17,85	10,355	1	48

V tabulce č. 21 vidíme průměrnou hodnotu míry vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání. U pedagogických pracovníků **do 55 let** je  $M = 14$  ( $SD = 11,045$ ) a **nad 55 let** je  $M = 17,85$  ( $SD = 10,355$ ). Podle průměrných hodnot první skupina spadá do kategorie s nízkým stupněm a druhá skupina do kategorie s mírným stupněm emocionálního vyčerpání.

*Tabulka č. 22: Pozorovaná četnost míry emocionálního vyčerpání - věk pedagogů*

EE	Nízký stupeň vyčerpání	Mírný stupeň vyčerpání	Vysoký stupeň vyčerpání	Součet
do 55 let	13	3	4	20
nad 55 let	9	7	4	20
součet	22	10	8	40

Z tabulky č. 22 můžeme vyčíst, že nízký stupeň vyčerpání byl zjištěn u 13 respondentů do 55 let a u 9 respondentů nad 55 let. Do kategorie s mírným stupněm vyčerpání spadají 3 respondenti do 55 let a 7 respondentů nad 55 let. V kategorii s vysokým stupněm vyhoření jsou 4 respondenti ve věku do 55 let a 4 respondenti ve věku nad 55 let.

*VO4.2: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle jejich věku v oblasti depersonalizace?*

**H8: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace v závislosti na věku pedagogů.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace mezi pedagogy mladšími 55 let a staršími 55 let.

$H_A$ : Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace mezi pedagogy mladšími 55 let a staršími 55 let.

Z výsledků vypočtených pomocí T-testu vyplývá, že **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $t_{0,05}(40) = 1,659 < 2,021$ ), hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická. Z analýzy vyplývá, že v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na věku. Pedagogové mladší jak 55 let dosahují  $M = 3,9$  ( $SD = 3,097$ ) a starší jak 55 let  $M = 6,25$  ( $SD = 5,262$ ).

Tabulka č. 23: Srovnání hodnot depersonalizace - věk pedagogů

DP	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
do 55 let	20	3,9	3,097	0	10
nad 55 let	20	6,25	5,262	0	24

Z tabulky č. 23 lze vyčíst, že průměrná hodnota míry vyčerpání v oblasti depersonalizace u věkové kategorie **do 55 let** je  $M = 3,9$  ( $SD = 3,097$ ) a **nad 55 let**  $M = 6,25$  ( $SD = 5,262$ ). Obě věkové skupiny respondentů spadají do skupiny s nízkým stupněm vyčerpání.

Tabulka č. 24: Pozorovaná četnost míry depersonalizace - věk pedagogů

DP	Nízký stupeň vyčerpání	Mírný stupeň vyčerpání	Vysoký stupeň vyčerpání	Součet
do 55 let	16	4	0	20
nad 55 let	13	6	1	20
součet	29	10	1	40

V tabulce č. 24 vidíme, že nízký stupeň vyčerpání byl zjištěn u 16 respondentů ve věkové kategorii do 55 let a u 13 respondentů ve věku nad 55 let. Do kategorie s mírným stupněm vyčerpání spadají 4 respondenti do 55 let a 6 respondentů ve věku nad 55 let. Poslední kategorie s vysokým stupněm vyčerpání v oblasti depersonalizace je obsazena pouze jedním respondentem z věkové kategorie nad 55 let.

*VO4.3: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle jejich věku v oblasti osobního uspokojení z práce?*

**H9: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce v závislosti na věku pedagogů.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce mezi pedagogy mladšími 55 let a staršími 55 let.

$H_A$ : Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce mezi pedagogy mladšími 55 let a staršími 55 let.

Z výsledků vypočtených pomocí T-testu vyplývá, že **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $t_{0,05}(40) = 1,918 < 2,021$ ), hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická. Z analýzy vyplývá, že v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na věku. Pedagogové mladší jak 55 let dosahují  $M = 38$  ( $SD = 8,289$ ) a starší jak 55 let  $M = 31,95$  ( $SD = 10,773$ ).

Tabulka č. 25: Srovnání hodnot uspokojení z práce - věk pedagogů

PA	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
do 55 let	20	38	8,289	26	49
nad 55 let	20	31,95	10,773	13	52

Zjištěné průměrné hodnoty osobního uspokojení z práce vidíme v tabulce č. 25. U pedagogů **do 55 let** je průměrná hodnota  $M = 38$  ( $SD = 8,289$ ) a náleží do kategorie s mírným stupněm uspokojení. U pedagogů **nad 55 let** je průměrná hodnota  $M = 31,95$  ( $SD = 10,773$ ) a patří do kategorie s nízkým stupněm uspokojení z práce, což v této oblasti znamená vyhoření.

Tabulka č. 26: Pozorovaná četnost míry uspokojení z práce - věk pedagogů

PA	Vysoký stupeň uspokojení	Mírný stupeň uspokojení	Nízký stupeň uspokojení	Součet
do 55 let	11	2	7	20
nad 55 let	5	4	11	20
součet	16	6	18	40

V tabulce č. 26 vidíme, že 11 respondentů z kategorie do 55 let a 5 respondentů z kategorie nad 55 let spadá do vysokého stupně uspokojení z práce. Mírný stupeň uspokojení vykazují 2 respondenti do 55 let a 4 respondenti nad 55 let. V kategorii s nízkým stupněm uspokojení z práce (vyhoření) je 7 respondentů do 55 let a 11 respondentů nad 55 let.

V této části bylo našim cílem zjistit, zda existují **rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v závislosti na věku**. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že **tato souvislost nebyla zjištěna ani v jedné oblasti syndromu vyhoření**.

## 5.5 Výzkumná otázka č. 5

*VO5: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle délky jejich pedagogické praxe?*

*VO5.1: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle délky pedagogické praxe v oblasti emocionálního vyčerpání?*

**H10: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání v závislosti na délce praxe pedagogů.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání mezi pedagogy s délkou praxe do 30 let a nad 30 let.

$H_A$ : Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání mezi pedagogy s délkou praxe do 30 let a nad 30 let.

Z výsledků vypočtených pomocí T-testu vyplývá, že **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $t_{0,05}(40) = 1,381 < 2,021$ ), hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická. Z analýzy vyplývá, že v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe. Pedagogové s délkou praxe do 30 let dosahují  $M = 14$  ( $SD = 10,774$ ) a délkou praxe nad 30 let  $M = 18,81$  ( $SD = 10,382$ ).

*Tabulka č. 27: Srovnání hodnot emocionálního vyčerpání - délka praxe*

EE	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
<b>do 30 let</b>	24	14	10,774	0	34
<b>nad 30 let</b>	16	18,81	10,382	3	48

Tabulka č. 27 ukazuje, že pedagogové s **délkou praxe do 30 let** dosáhli průměru  $M = 14$  ( $SD = 10,774$ ) a náleží do kategorie nízkého stupně. S **délkou praxe nad 30 let** mají průměr  $M = 18,81$  ( $SD = 10,382$ ) a patří do kategorie s mírným stupněm emocionálního vyčerpání.

*Tabulka č. 28: Pozorovaná četnost míry emocionálního vyčerpání - délka praxe*

EE	Nízký stupeň vyčerpání	Mírný stupeň vyčerpání	Vysoký stupeň vyčerpání	Součet
<b>do 30 let</b>	15	5	4	24
<b>nad 30 let</b>	7	5	4	16
<b>součet</b>	22	10	8	40

V tabulce č. 28 vidíme, že do kategorie s nízkým stupněm vyčerpání spadá 15 respondentů s délkou praxe do 30 let a 7 respondentů s délkou praxe nad 30 let. Další dvě kategorie jsou zastoupeny shodným počtem respondentů. V mírném stupni je to vždy 5 respondentů a v kategorii vysokého stupně vyčerpání jsou to vždy 4 respondenti.

*VO5.2: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle délky pedagogické praxe v oblasti depersonalizace?*

**H11: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace v závislosti na délce praxe pedagogů.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace mezi pedagogy s délkou praxe do 30 let a nad 30 let.

$H_A$ : Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace mezi pedagogy s délkou praxe do 30 let a nad 30 let.

Z výsledků vypočtených pomocí T-testu vyplývá, že **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $t_{0,05}(40) = 1,916 < 2,021$ ), hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická. Z analýzy vyplývá, že v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti depersonalizace neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe. Pedagogové s délkou praxe do 30 let dosahují  $M = 4$  ( $SD = 3,189$ ) a délkou praxe nad 30 let  $M = 6,69$  ( $SD = 5,52$ ).

*Tabulka č. 29: Srovnání hodnot depersonalizace - délka praxe*

DP	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
do 30 let	24	4	3,189	0	10
nad 30 let	16	6,69	5,52	0	24

Z tabulky č. 29 můžeme vyčíst, že průměrná hodnota míry vyčerpání v oblasti depersonalizace u pedagogů s **délkou praxe do 30 let** je  $M = 4$  ( $SD = 3,189$ ) a spadají do kategorie nízkého stupně vyčerpání. Pedagogové s **délkou praxe nad 30 let** mají průměrnou hodnotu  $M = 6,69$  ( $SD = 5,52$ ) a také patří do kategorie s nízkým stupněm vyčerpání.

*Tabulka č. 30: Pozorovaná četnost míry depersonalizace - délka praxe*

DP	Nízký stupeň vyčerpání	Mírný stupeň vyčerpání	Vysoký stupeň vyčerpání	Součet
do 30 let	19	5	0	24
nad 30 let	10	5	1	16
součet	29	10	1	40

V tabulce č. 30 vidíme, že skupina pedagogů s délkou praxe do 30 let v počtu 19 respondentů spadá do kategorie nízkého stupně vyčerpání v oblasti depersonalizace a do téže kategorie spadá 10 respondentů s délkou praxe nad 30 let. Kategorii mírného stupně vyčerpání tvoří shodně 5 respondentů z každé skupiny. Poslední kategorie depersonalizace s vysokým stupněm vyčerpání je zastoupena pouze jedním respondentem ze skupiny pedagogů s délkou praxe nad 30 let.

*VO5.3: Jaké jsou rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření ve skupinách pedagogických pracovníků vybrané školy podle délky pedagogické praxe v oblasti osobního uspokojení z práce?*

**H12: Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce v závislosti na délce praxe pedagogů.**

$H_0$ : Neexistují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce mezi pedagogy s délkou praxe do 30 let a nad 30 let.

$H_A$ : Existují rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce mezi pedagogy s délkou praxe do 30 let a nad 30 let.

Z výsledků vypočtených pomocí T-testu vyplývá, že **nezamítáme nulovou hypotézu** ( $t_{0,05}(40) = 1,511 < 2,021$ ), hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická. Z analýzy vyplývá, že v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti osobního uspokojení z práce neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe. Pedagogové s délkou praxe do 30 let dosahují  $M = 36,92$  ( $SD = 9,273$ ) a délkou praxe nad 30 let  $M = 32,06$  ( $SD = 10,521$ ).

*Tabulka č. 31: Srovnání hodnot uspokojení z práce - délka praxe*

PA	Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
<b>do 30 let</b>	24	36,92	9,273	18	50
<b>nad 30 let</b>	16	32,06	10,521	13	52

Tabulka č. 31 uvádí průměrné hodnoty osobního uspokojení z práce. U respondentů s **délkou praxe do 30 let** je  $M = 36,92$  ( $SD = 9,273$ ) a u respondentů s **délkou praxe nad 30 let**  $M = 32,06$  ( $SD = 10,521$ ). Obě skupiny spadají do kategorie mírného stupně osobního uspokojení.



Tabulka č. 32: Pozorovaná četnost míry uspokojení z práce - délka praxe

PA	Vysoký stupeň uspokojení	Mírný stupeň uspokojení	Nízký stupeň uspokojení	Součet
do 30 let	12	2	10	24
nad 30 let	4	4	8	16
součet	16	6	18	40

V tabulce č. 32 vidíme, že do kategorie s vysokým stupněm uspokojení z práce spadá 12 respondentů s délkou praxe do 30 let a pouze 4 respondenti s délkou praxe nad 30 let. V další kategorii mírného stupně uspokojení jsou 2 pedagogové s délkou praxe do 30 let a 4 pedagogové s délkou praxe nad 30 let. Do poslední kategorie s nízkým stupněm uspokojení z práce (vyhoření) spadá 10 respondentů s délkou praxe do 30 let a 8 respondentů s délkou praxe nad 30 let.

V této části bylo našim cílem zjistit, zda existují **rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v závislosti na délce praxe**. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že **tato souvislost nebyla zjištěna ani v jedné oblasti syndromu vyhoření**.

## 6 SHRNU TÍ A DISKUZE

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit jaká je míra syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků Střední průmyslové školy Zlín a ověřit zda se liší v závislosti na pohlaví, věku, třídnictví a délce praxe. Pro výzkum jsme zvolili kvantitativní metodu formou dotazníkového šetření. Sběr dat jsme provedli pomocí standardizovaného dotazníku metody MBI. Výzkumný soubor čítal 40 respondentů, z nichž bylo 17 žen (43%) a 23 mužů (57%). Toto rozložení výzkumného souboru podle pohlaví se blíží statistickým údajům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) z roku 2017, podle kterých na středních školách pracuje 59,9% žen a 40,1% mužů jako učitelé (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]). To, že v našem výzkumném souboru bylo více mužů než žen, můžeme přisoudit faktu, že výzkum byl prováděn na střední škole s technickým zaměřením. Další dělení výzkumného souboru bylo podle toho, zda jsou respondenti třídní učitelé nebo ne. 48% respondentů bylo třídních a 52 % respondentů netřídních učitelů. Třetí zjištěná charakteristika výzkumného souboru se týkala jejich věku. Respondenty jsme rozdělili na dvě skupiny. V každé skupině, do 55 let i nad 55 let, bylo shodně 50% respondentů. Statistika MŠMT z roku 2017 uvádí ve věku do 55 let 68,5% učitelů a ve věku nad 55 let 31,5 % učitelů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]). Poslední zjištěný aspekt výzkumného souboru se týkal délky praxe pedagogických pracovníků. Respondenty jsme rozdělili na dvě skupiny, první skupinu s délkou praxe do 30 let tvořilo 60% respondentů a skupinu s délkou praxe nad 30 let 40% respondentů.

Míru vyčerpání jsme zjišťovali ve třech oblastech. V oblasti emocionálního vyčerpání pedagogických pracovníků jsme zjistili průměrnou hodnotu míry vyhoření, podle které spadají do kategorie nízkého stupně vyčerpání. Na základě tohoto výsledku můžeme říci, že výzkumný soubor nevykazuje známky syndromu vyhoření v této oblasti. Ovšem jedná se o průměrnou hodnotu, ve skutečnosti vyhoření bylo zjištěno u 8 respondentů. Po analýze jednotlivých odpovědí respondentů lze jejich vyčerpání přičíst zejména faktům, že na konci svého pracovního dne se cítí být na dně sil a celodenní práce s lidmi je pro ně namáhavá. V oblasti depersonalizace pedagogové na základě průměrné hodnoty patří do nízkého stupně vyčerpání. Zjistili jsme, že pouze 1 respondent vykazuje známky vyhoření. Tyto negativní pocity pedagogovi způsobuje ztráta zájmu o své žáky a pocit, že mu žáci přisuzují některé své problémy. V oblasti osobního uspokojení z práce pedagogů jsme vypočítali průměrnou hodnotu, a zjistili jsme, že spadají do kategorie mírného stupně uspokojení z práce. Tento výsledek byl způsoben tím, že velký počet respondentů (16) patřil do kategorie s vysokým

stupněm uspokojení z práce a velký počet respondentů (18) patřil do kategorie s nízkým stupněm uspokojení z práce. Pocity nízkého uspokojení z práce zažívají pedagogové nejčastěji proto, že citové pracovní problémy neřeší klidně a nepociťují pozitivní ovlivňování od ostatních lidí. Z výsledků všech tří oblastí můžeme konstatovat, že náš výzkumný soubor nepotvrdil naše teoretické poznatky a v průměru nejeví známky syndromu vyhoření. Naopak, jedná se o vcelku zdravý pedagogický kolektiv a respondenti dokážou dobře zvládat pracovní stres a zátěž.

Dále jsme provedli analýzu zjištěných dat podle předem určených pracovních a osobnostních aspektů pedagogů. První zkoumaný aspekt byl podle pohlaví pedagogických pracovníků. Výzkumný soubor tvořil téměř shodný počet mužů i žen. Míru vyčerpání jsme zjišťovali ve třech oblastech. V oblasti emocionálního vyčerpání jsme nezamítli nulovou hypotézu, protože jsme zjistili, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v této oblasti v závislosti na pohlaví. V oblasti depersonalizace a v oblasti osobního uspokojení z práce jsme zamítli nulovou hypotézu, protože jsme zjistili, že existují statisticky významné rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v těchto oblastech v závislosti na pohlaví. Vyšší míru vyčerpání v oblasti depersonalizace a menší uspokojení z práce jsme zjistili u mužů. Výsledky nenaplnily naše očekávání. Předpokládali jsme, na základě poznatků z odborné literatury, že ženy budou vykazovat větší míru syndromu vyhoření ve všech oblastech. Analýzou získaných dat jsme zjistili, že vyšší míru výskytu vyhoření vykazují muži než ženy; a to v oblasti depersonalizace a osobního uspokojení z práce. V oblasti emocionálního vyčerpání nebyli mezi muži a ženami zjištěny rozdíly.

Dalším zkoumaným aspektem bylo, zda pedagogové působí nebo nepůsobí jako třídní učitelé. Počet respondentů byl v obou skupinách téměř shodný. Míru vyčerpání jsme zjišťovali opět ve třech oblastech a ani v jedné nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi zkoumanými skupinami. Proto jsme ve všech třech oblastech nezamítli nulovou hypotézu. Zjistili jsme, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání, depersonalizace a v oblasti osobního uspokojení z práce v závislosti na tom, zda pedagog je nebo není třídní učitel. Výsledky nepotvrdily naše očekávání (na základě poznatků z odborné literatury), že u třídních učitelů bude zjištěna vyšší míra vyčerpání ve všech oblastech. V oblasti osobního uspokojení z práce jsme sice z výsledků průměrných hodnoty nezjistili rozdíly v míře vyčerpání v souvislosti s třídnictvím, ale podle pozorované četnosti vyhoření jsme zjistili, že téměř polovina učitelů (třídní i netřídní) pociťuje nízké uspokojení z práce. Tento fakt může být způsoben skutečností, že netřídní učitelé

mají větší odstup od žáků, neznají tak dobře jejich školní i soukromý život jako třídní učitelé, a proto k nim přistupují s menším zájmem.

Dalším zkoumaným aspektem byl věk pedagogických pracovníků. Zkoumaný soubor jsme rozdělili na skupinu do 55 let a na skupinu nad 55 let. Obě skupiny měly shodný počet respondentů. Míru vyčerpání jsme zjišťovali opět ve třech oblastech a ani v jedné nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi zkoumanými skupinami. Proto jsme ve všech třech oblastech nezamítli nulovou hypotézu. Zjistili jsme, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání, depersonalizace a v oblasti osobního uspokojení z práce v závislosti na věku. Výsledky nepotvrdily náš předpoklad (vytvořený na základě odborné literatury), že čím vyššího věku pedagogové dosahují, tím budou vykazovat větší míru syndromu vyhoření. Pro zjištění příčin těchto výsledků, by bylo vhodné provést výzkum zaměřený na osobnostní charakteristiky respondentů.

Posledním zkoumaným aspektem byla délka praxe pedagogických pracovníků. Zkoumaný soubor jsme rozdělili na dvě skupiny: délka praxe do 30 let a délka praxe nad 30 let. Míru vyčerpání jsme zjišťovali opět ve třech oblastech a ani v jedné nebyly zjištěny významné rozdíly mezi zkoumanými skupinami. Proto jsme ve všech třech oblastech nezamítli nulovou hypotézu. Zjistili jsme, že neexistují statisticky významné rozdíly v míře výskytu syndromu vyhoření v oblasti emocionálního vyčerpání, depersonalizace a v oblasti osobního uspokojení z práce v závislosti na délce praxe. Výsledky nepotvrdily náš předpoklad (vytvořený na základě odborné literatury), že čím delší praxi budou mít pedagogové, tím budou vykazovat větší míru vyčerpání. Pro zjištění příčin těchto výsledků, by bylo vhodné provést výzkum zaměřený na osobnostní charakteristiky respondentů.

## 6.1 Limity výzkumu

Tento výzkum má několik limitů. Výzkumné šetření jsme realizovali na výzkumném souboru, který byl tvořen pedagogickými pracovníky Střední průmyslové školy Zlín, což limituje platnost závěrů výzkumného šetření pouze na tuto vybranou školu a nelze je zobecňovat. Zkoumaná data jsou citlivého charakteru a respondenti nemuseli dotazník vyplnit zcela upřímně, zejména v případech, kdy jsou postiženi syndromem vyhoření. Použitý dotazník MBI má za cíl zjistit míru syndromu vyhoření a nezohledňuje osobnostní charakteristiky respondentů, a proto tento výzkum neumožňuje prozkoumat danou problematiku do hloubky. Při sběru a zpracování dat mohlo dojít k lidské chybě.

## 6.2 Doporučení pro praxi

Výzkumné šetření mělo za cíl zjistit míru syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků Střední průmyslové školy Zlín. Z výsledků výzkumu jsme zjistili, že situace na vybrané škole je na dobré úrovni a známky vyhoření byli zjištěny u zhruba pětiny respondentů. V návaznosti na toto zjištění můžeme říci, že učitelský sbor je relativně zdravý a není potřeba akutně řešit syndrom vyhoření u větší skupiny pedagogů. Přesto lze vedení školy doporučit, aby naplánovalo akce preventivního charakteru realizované na úrovni jednotlivce, nebo na úrovni školy. Vždy je lepší vyhoření předcházet než poté řešit vzniklý problém.

Každý učitel může s prevencí začít sám u sebe. Jedná se zejména o pravidelné cvičení, dostatečný každodenní odpočinek, konzumaci vyvážené a pravidelné stravy, dodržování pitného režimu a častý pobyt v přírodě. Vyhýbat se kofeinu, nikotinu a alkoholu. Další nástroje prevence proti vyhoření jsou: získání podpory od druhé osoby, správné plánování svého času, ujasnění si svých cílů a přání, vše dobře plánovat, umět si stanovit přesné hranice mezi pracovním časem a časem volna. Důležitým preventivním opatřením je relaxace a meditace.

Syndrom vyhoření je aktuální téma dnešní doby a zásadní roli zde hraje dobrá informovanost. Proto doporučujeme vedení školy, aby pro své zaměstnance zajistilo vzdělávací akce zabývající se touto problematikou, pomocí nichž se zaměstnanci mohou seznámit s příčinami, projevy a důsledky syndromu vyhoření.

Ve výzkumném šetření jsme zjistili, že největší počet respondentů vykazoval příznaky vyčerpání v oblasti osobního uspokojení z práce. A to zejména z důvodu, že necítí pozitivní ovlivňování své osoby ostatními. Proto doporučujeme vedení školy, aby posilovalo pracovní vztahy ve škole a provádělo pravidelné hodnotící pohovory se svými zaměstnanci. Díky těmto pohovorům můžou získat konkrétnější představu o svých zaměstnancích, zjistit jaké jsou jejich názory, co jim nevyhovuje, co by chtěli změnit nebo zlepšit. A zaměstnanci budou zažívat pocit, že vedení školy má zájem o jejich osobu, o jejich problémy a chce je řešit. Škola má omezené finanční prostředky, a proto pro zvýšení pocitu pozitivního ovlivňování může vedení školy zvolit jiné formy odměňování, například v podobě ústní pochvaly nebo poděkování za odvedenou práci. V rámci prevence syndromu vyhoření a zmírnění pracovního stresu, by se vedení školy mělo snažit o solidní úroveň vzájemné komunikace, jasné určení povinností a očekávaných výsledků od jednotlivých pedagogů, posilovat pocit kolegiality a soudržnosti; dále by měla být snaha o snížení byrokratického zatížení na minimum a začínajícím pedagogům poskytnout vhodnou podporu a poradenství.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá tematikou syndromu vyhoření. Jedná se o aktuální téma současné doby. Syndrom vyhoření ohrožuje všechny segmenty lidské populace, zejména pomáhající profese. Za jednu z nejvíce ohrožených skupin jsou považováni pedagogičtí pracovníci. Existuje velké množství definic syndromu vyhoření, ale většina z nich se shoduje v tom, že syndrom vyhoření je reakce na dlouhodobý stres, která má za následek stav vyčerpání. Syndrom vyhoření tvoří tři dimenze: silné pocity emočního a fyzického vyčerpání; pocit depersonalizace, odcizenosti a cynismu vůči pracovní náplni i osobám; a snížený pracovní výkon. Výkon učitelského povolání je spojen s velkou psychickou zátěží. Povolání učitele je o kontaktu s lidmi, což je největším zdrojem stresu, frustrace a konfliktních situací. Míra učitelského stresu je navíc zesilována nízkým finančním ohodnocením a nízkou společenskou prestiží této profese. Vyhoření učitelů je považováno za vysoce rizikové, protože má vliv na kvalitu výuky a na vztah se žáky. Vyhořelý učitel má ke svým žákům lhostejný až negativní přístup, takže je málo stimuluje a nevhodně reaguje na jejich potřeby. V dnešní době je stále silnější tlak na funkčnost školství, mění se trendy ve vzdělávání a probíhají změny školského systému. Proto učitelské vyhoření představuje vážnou překážku.

Podrobněji se syndromem vyhoření zabývá kapitola v teoretické části této práce, ve které jsou popsány příčiny, příznaky, fáze a možnosti prevence syndromu vyhoření. Dále v teoretické části je kapitola věnující se učitelské profesi. Kromě vymezení pojmu „učitel“, uvádí osobnostní charakteristiky, etapy vývoje, typy, klíčové dovednosti a kompetence učitele. V teoretické části je i kapitola popisující stres a zátěž učitele. Vedle vymezení pojmu „stres“, jsou zde popsány druhy a fáze stresu, stresory, zvládání stresu a pracovní zátěž učitele.

Cílem této práce bylo zjistit míru syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků Střední průmyslové školy Zlín a ověřit, zda existují rozdíly v míře vyhoření v závislosti na pohlaví, třídnictví, věku a délce praxe. Výzkumné šetření jsme uskutečnili dotazníkovou formou za použití standardizovaného dotazníku MBI. Části výzkumu, výsledky a interpretace zjištěných tvoří praktickou část této práce. V kapitole shrnutí a diskuze jsme se zaměřili na popis dosažených cílů. Součástí praktické části je doporučení pro praxi a uvedení limitů výzkumu. Závěrem je nutno říci, že i když z výsledků výzkumu jsme zjistili nízkou míru syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků vybrané školy, pořád existuje riziko jeho vzniku. Proto se tento fenomén nesmí podceňovat a je potřeba zaměřit se na prevenci vzniku syndromu vyhoření.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEŇO, Matej. *Učitel' v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2001, 325 s. ISBN 80-709-8305-1.
- [2] BUCHWALD, Petra. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika, 2013, 104 s. ISBN 978-80-266-0159-3.
- [3] CUNGI, Charly. *Jak zvládat stres*. Praha: Portál, 2001, 205 s. ISBN 8071784656.
- [4] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [5] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, ©2006 [cit. 2019-04-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
- [6] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [7] EGER, Ludvík a Jan ČERMÁK. Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů. *Pedagogika* [online]. 2000, roč. 2000, č. 1 [cit. 2019-03-22]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2297&lang=cs>
- [8] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [9] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [10] HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.
- [11] HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. Osobnost učitele. In: KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, 244 s. ISBN 978-80-7409-024-0.
- [12] HONZÁK, Radkin. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Vyšehrad, 2013, 229 s. ISBN 978-80-7429-331-3.
- [13] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [14] JOBÁNKOVÁ, Marta. *Kapitoly z psychologie pro zdravotnické pracovníky*. Vyd. 3., nezměn. Brno: Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2003, 225 s. ISBN 8070133902.
- [15] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

- [16] KALLWASS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál, 2007, 139 s. ISBN 978-80-7367-299-7.
- [17] KOHOUTEK, Rudolf. *Stresory učitelů a učitelek* [online]. 2010 [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>
- [18] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [19] KRNINSKÝ, Luboš. Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie). *e-Pedagogium* [online]. 2012, roč. 12, č. 1 [cit. 2019-03-22]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium\\_I\\_-\\_2012.pdf](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2012/E-pedagogium_I_-_2012.pdf)
- [20] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Hořet, ale nevyhořet. 2.*, přepracované vydání. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012, 175 s. ISBN 978-80-7195-573-3.
- [21] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 279 s. ISBN 80-7178-774-4.
- [22] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [23] MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [24] MELGOSA, Julián. *Zvládni svůj stres: kniha o duševním zdraví*. Dotisk 1. vyd. Praha: Advent-Orion, 1999, 190 s. ISBN 80-7172-240-5.
- [25] NAKONEČNÝ, Milan a František HYHLÍK. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973, 286 s. ISBN 14-073-74.
- [26] PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit: pohledem kognitivně behaviorální terapie*. Praha: Pasparta, 2016, 179 s. ISBN 978-80-88163-00-8.
- [27] POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Brno: Edika, 2013, 104 s. ISBN 978-80-266-0161-6.
- [28] PRIEB, Mirriam. *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Praha: Grada, 2015, 175 s. ISBN 978-80-247-5394-2.
- [29] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šestá, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017, 483 s. ISBN 978-80-262-1228-7.
- [30] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 270 s. ISBN 978-80-262-0872-3.
- [31] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 8071786217.
- [32] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.



- [33] PTÁČEK, Radek et al. Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a Slovenská psychiatrie* [online]. 2018, roč. 114, č. 5 [cit. 2019-03-22]. Dostupné z: <http://www.cspychiatr.cz/detail.php?stat=1229>
- [34] ŘEHULKA, Evžen. *Zdraví - učitelé - škola*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8254-0.
- [35] ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- [36] SMETÁČKOVÁ, Irena, Eliška VONDROVÁ a Petra TOPKOVÁ. Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *e-Pedagogium* [online]. 2017, roč. 17, č. 1 [cit. 2019-03-22]. ISSN 1313-7499. Dostupné z: [http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2017/e-Pedagogium\\_1-2017online.pdf](http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2017/e-Pedagogium_1-2017online.pdf)
- [37] STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada, 2010, 103 s. ISBN 978-80-247-3553-5.
- [38] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- [39] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [40] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- [41] VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Sestry v nouzi: syndrom vyhoření, mobbing, bossing*. Praha: Grada, 2011, 184 s. ISBN 978-80-247-3174-2.
- [42] VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H, 2000, 175 s. ISBN 80-86022-79-X.
- [43] WEDLICHOVÁ, Iva. Psychická zátěž. In: MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ. *Výchova ke zdraví*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2015, 312 s. ISBN 978-80-247-5351-5.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

<b>angl.</b>	anglicky
<b>apod.</b>	a podobně
<b>BM</b>	Burnout Measure
<b>cit.</b>	citováno
<b>č.</b>	číslo
<b>DP</b>	depersonalizace
<b>EE</b>	emocionální vyčerpání
<b>H</b>	hypotéza
<b>H<sub>0</sub></b>	nulová hypotéza
<b>H<sub>A</sub></b>	alternativní hypotéza
<b>MBI</b>	Maslach Brunout Inventory
<b>MŠMT</b>	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
<b>např.</b>	například
<b>PA</b>	osobní uspokojení z práce
<b>PSA</b>	Personal Subjective Analysis
<b>rel.</b>	relativní
<b>s.</b>	strana
<b>t</b>	testovací kritérium
<b>tzv.</b>	takzvaný
<b>VO</b>	výzkumná otázka
<b>WCQ</b>	Ways of Coping Questionnaire

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka č. 1: Dotazník MBI - rozdělení výroků podle faktorů .....</i>	53
<i>Tabulka č. 2: Standardizovaná kategorizace MBI.....</i>	56
<i>Tabulka č. 3: Pozorovaná četnost míry emocionálního vyčerpání.....</i>	57
<i>Tabulka č. 4: Aritmetický průměr emocionálního vyčerpání .....</i>	57
<i>Tabulka č. 5: Pozorovaná četnost míry depersonalizace .....</i>	58
<i>Tabulka č. 6: Aritmetický průměr depersonalizace .....</i>	58
<i>Tabulka č. 7: Pozorovaná četnost míry uspokojení z práce .....</i>	58
<i>Tabulka č. 8: Aritmetický průměr uspokojení z práce .....</i>	59
<i>Tabulka č. 9: Srovnání hodnot emocionálního vyčerpání - muži/ženy .....</i>	60
<i>Tabulka č. 10: Pozorovaná četnost míry emocionálního vyčerpání - muži/ženy.....</i>	60
<i>Tabulka č. 11: Srovnání hodnot depersonalizace - muži/ženy.....</i>	61
<i>Tabulka č. 12: Pozorovaná četnost míry depersonalizace - muži/ženy .....</i>	61
<i>Tabulka č. 13: Srovnání hodnot uspokojení z práce - muži/ženy.....</i>	62
<i>Tabulka č. 14: Pozorovaná četnost míry uspokojení z práce - muži/ženy .....</i>	62
<i>Tabulka č. 15: Srovnání hodnot emocionálního vyčerpání - třídnictví .....</i>	63
<i>Tabulka č. 16: Pozorovaná četnost míry emocionálního vyčerpání - třídnictví.....</i>	64
<i>Tabulka č. 17: Srovnání hodnot depersonalizace - třídnictví.....</i>	64
<i>Tabulka č. 18: Pozorovaná četnost míry depersonalizace - třídnictví .....</i>	65
<i>Tabulka č. 19: Srovnání hodnot uspokojení z práce - třídnictví.....</i>	65
<i>Tabulka č. 20: Pozorovaná četnost míry uspokojení z práce - třídnictví .....</i>	66
<i>Tabulka č. 21: Srovnání hodnot emocionálního vyčerpání - věk pedagogů.....</i>	67
<i>Tabulka č. 22: Pozorovaná četnost míry emocionálního vyčerpání - věk pedagogů .67</i>	
<i>Tabulka č. 23: Srovnání hodnot depersonalizace - věk pedagogů .....</i>	68
<i>Tabulka č. 24: Pozorovaná četnost míry depersonalizace - věk pedagogů.....</i>	68
<i>Tabulka č. 25: Srovnání hodnot uspokojení z práce - věk pedagogů .....</i>	69
<i>Tabulka č. 26: Pozorovaná četnost míry uspokojení z práce - věk pedagogů.....</i>	69
<i>Tabulka č. 27: Srovnání hodnot emocionálního vyčerpání - délka praxe .....</i>	70
<i>Tabulka č. 28: Pozorovaná četnost míry emocionálního vyčerpání - délka praxe.....</i>	70
<i>Tabulka č. 29: Srovnání hodnot depersonalizace - délka praxe.....</i>	71
<i>Tabulka č. 30: Pozorovaná četnost míry depersonalizace - délka praxe .....</i>	71
<i>Tabulka č. 31: Srovnání hodnot uspokojení z práce - délka praxe.....</i>	72
<i>Tabulka č. 32: Pozorovaná četnost míry uspokojení z práce - délka praxe .....</i>	73

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf č. 1: Skladba respondentů podle pohlaví .....</i>	54
<i>Graf č. 2: Skladba respondentů podle třídnictví.....</i>	54
<i>Graf č. 3: Skladba respondentů podle věku .....</i>	55
<i>Graf č. 4: Skladba respondentů podle délky praxe.....</i>	55

## SEZNAM PŘÍLOH

P1 - dotazník

P2 - dotazník MBI - přehled výsledků

## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK**

Dobrý den,

jsem studentkou oboru Andragogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku, který bude sloužit k vypracování mé bakalářské práce, jejímž cílem je zjištění míry syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků. Vyplnění dotazníku Vám zabere maximálně 10 minut, je anonymní a získané údaje budou sloužit pouze k vypracování mé bakalářské práce. Prosím, u každé otázky vyberte vždy jednu odpověď.

Děkuji za Váš čas a ochotu, Eva Kvapilová

### **Vaše pohlaví:**

- žena
- muž

### **Váš věk:**

- 24 a méně
- 25 - 34 let
- 35 - 44 let
- 45 - 54 let
- 55 a více

### **Jste třídní učitel?**

- ano
- ne

### **Jak dlouho trvá Vaše pedagogická praxe?**

- do 1 roku včetně
- nad 1 rok - 5 let včetně
- nad 5 let - 10 let včetně
- nad 10 let - 15 let včetně
- nad 15 let - 30 let včetně
- nad 30 let



## PŘÍLOHA P2: DOTAZNÍK MBI - PŘEHLED VÝSLEDKŮ

Kompletní přehled pozorované četnosti odpovědí na jednotlivé výroky získaných ve výzkumném šetření pomocí dotazníku MBI:

VÝROKY	SÍLA POCITŮ							
	0	1	2	3	4	5	6	7
1. Práce mne citově vysává.	14	8	7	7	2	2	0	0
2. Na konci pracovního dne se cítím být na dně sil.	4	7	12	7	5	3	0	2
3. Když ráno vstávám a pomyslím na pracovní problémy, cítím se unaven/a.	14	13	7	4	1	0	1	0
4. Velmi dobře rozumím pocitům svých klientů (žáků).	1	4	2	5	6	8	12	2
5. Mám pocit, že někdy s klienty (žáky) jedním jako s neosobními věcmi.	26	12	1	0	0	0	1	0
6. Celodenní práce s lidmi je pro mě skutečně namáhavá.	5	11	11	4	3	2	1	3
7. Jsem schopen velmi účinně vyřešit problémy svých klientů (žáků).	2	5	1	9	2	7	13	1
8. Cítím „vyhoření“, vyčerpání ze své práce.	13	13	2	4	2	4	0	2
9. Mám pocit, že mě lidé při své práci pozitivně ovlivňují a naladují.	3	2	5	5	4	10	10	1
10. Od té doby, co vykonávám svou profesi, stal jsem se méně citlivým k lidem.	20	13	5	1	0	0	1	0
11. Mám strach, že výkon mé práce mne činí citově tvrdým.	24	10	4	0	2	0	0	0
12. Mám stále hodně energie.	0	4	5	9	1	5	10	6
13. Moje práce mi přináší pocity marnosti, neuspokojení.	10	13	3	6	5	1	1	1
14. Mám pocit, že plním své úkoly tak usilovně, že mne to vyčerpává.	5	13	9	7	0	4	2	0
15. Už mne dnes moc nezajímá, co se děje s mými klienty (žáky).	17	9	2	2	3	6	0	1
16. Práce s lidmi mi přináší silný stres.	14	11	7	2	1	3	0	2
17. Dovedu u svých klientů (žáků) vyvolat uvolněnou atmosféru.	2	2	1	0	3	11	14	7
18. Když pracuji se svými klienty (žáky), cítím se svěží a povzbuzený.	1	1	2	8	7	7	12	2
19. Za roky své práce jsem byl úspěšný a udělal/a hodně dobrého.	0	2	0	6	5	7	13	7
20. Mám pocit, že jsem na konci svých sil.	20	9	5	5	1	0	0	0
21. Citové problémy v práci řeším velmi klidně - vyrovnaně.	2	7	5	8	2	3	7	6
22. Cítím, že klienti (žáci) mi přičítají některé své problémy.	11	17	4	3	3	1	1	0