

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Katedra pedagogiky

**Diplomová práce**

Bc. Tereza Petržílková

**Syndrom vyhoření a riziko jeho vzniku u učitelů 2. stupně ZŠ  
v Libereckém kraji**

Burnout Syndrome and the Risk of Its Occurrence in Primary School  
Teachers in the Liberec Region

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 5. 2023

Bc. Tereza Petržílková

#### Poděkování:

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí práce Mgr. Veronice Klapákové, Ph. D, za odborné vedení a pomoc při tvorbě této diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem zúčastněným učitelům ve výzkumu a v neposlední řadě své rodině a přátelům, kteří mě po celou dobu studia podporovali.

## **Abstrakt**

Tématem diplomové práce je syndrom vyhoření a případné riziko jeho vzniku u učitelů 2. stupně v Libereckém kraji. Teoretická část práce je soustředěna na popis syndromu vyhoření, vymezení důležitých pojmů, popis příčin, symptomů a fází syndromu vyhoření. V práci je vymezen pojem profese učitele a nalezneme zde celkové seznámení s danou problematikou syndromu vyhoření ve spojení s učitelskou profesí. Tato část je zakončena kapitolou o prevenci syndromu vyhoření. Praktická část se zaměřuje na zjištění míry syndromu vyhoření u učitelů 2. stupně v Libereckém kraji. Zjištění byla získána na základě kvantitativního výzkumu, metodou standardizovaného dotazníku. Cílem výzkumu je zjistit zda, a případně v jaké míře se u zmíněných učitelů objevuje syndrom vyhoření, a to za pomoci využití standardizovaného dotazníku CBI (Copenhagen Burnout Inventory). V závěru práce nalezneme návrh opatření a diskusi na dané téma syndromu vyhoření.

## **Klíčová slova:**

pedagog, profese, stres, syndrom vyhoření, učitel

## **Abstract**

The main subject of this diploma thesis is burnout syndrome and risk of its occurrence in primary school teachers in Liberec region. Theoretical part is focused on description of burnout syndrome. It defines main areas like symptoms, phases and causes in general ways, also defines main terms like “teacher” and it describes theory of burnout syndrome in general. In the end of the theoretical part there is chapter focused on prevention of burnout syndrome. The practical part is focused on rate of burnout syndrome of primary teachers. The research survey is done quantitatively. The survey uses a standardised method. The main goal of this research is to find out whether the mentioned teachers have a burnout syndrome. It will be tested by use of Copenhagen Burnout Inventory. There is precaution suggestion and discussion in the end of this thesis.

## **Key words**

burnout, educationalist, profession, stress, teacher

Obsah	
Úvod.....	7
<b>1 Syndrom vyhoření .....</b>	<b>8</b>
1.1. Příčiny a symptomy syndromu vyhoření.....	10
1.2. Fáze syndromu vyhoření .....	12
1.3. Diagnóza syndromu vyhoření.....	15
1.3.1. CBI dotazník.....	15
1.4. Stres .....	16
<b>2 Profese učitele .....</b>	<b>20</b>
2.1. Učitel a stres .....	22
2.2. Příčiny syndromu vyhoření u učitelů .....	25
2.3. Symptomy syndromu vyhoření u učitelů .....	28
<b>3 Prevence a léčba syndromu vyhoření .....</b>	<b>30</b>
<b>Praktická část .....</b>	<b>37</b>
4. Popis výzkumu .....	37
4.1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky .....	37
4.2 Metodologie.....	37
4.3 Výzkumný vzorek .....	38
4.4 Výsledky - analýza položek dotazníku.....	38
4.5 Analýza bodového skóre .....	51
4.6. Vyhodnocení výzkumných otázek.....	58
4.7. Návrh opatření.....	58
Diskuse.....	62
Závěr.....	64
Seznam literatury.....	65
Seznam tabulek a grafů .....	68
Seznam příloh.....	70

## Úvod

Pro tuto diplomovou práci bylo zvoleno téma syndrom vyhoření a riziko jeho vzniku u učitelů 2. st. ZŠ. Zmíněné téma bylo zvoleno záměrně, neboť se domnívám, že syndrom vyhoření je v profesi učitele častokrát opomíjen.

Diplomová práce je členěna do třech hlavních částí. První část práce je věnována teorii syndromu vyhoření, jeho popisu, příčinám a fázím. Dále zde najdeme popis profese učitele a příčiny, symptomy syndromu vyhoření učitelů. V poslední kapitole teoretické části se práce věnuje prevenci a léčbě syndromu vyhoření.

V empirické části je výzkumný cíl sledován u 113 respondentů z Libereckého kraje. Všichni tito účastníci vyplnili CBI standardizovaný dotazník, rozšířený o otázky týkající se věku, pohlaví a let praxe. Cílem výzkumného šetření je zjistit míru vyhoření a případně v jakém rozsahu se u učitelů druhého stupně na ZŠ v Libereckém kraji objevuje syndrom vyhoření. Jsou rovněž definovány tři dílčí cíle, a to analyzovat míru osobního a pracovního vyhoření a vyhoření z práce s žáky. V analýze položek dotazníku je pozornost navíc věnována odpovědím učitelů, neboť toto povolání patřilo v minulosti hlavně mužům, avšak v současnosti je obecně na ZŠ převaha žen učitelek. Zde je taktéž snahou zjistit, zda se u nich syndrom vyhoření objevuje či nikoliv, tak aby bylo možné navrhnout vhodná opatření pro prevenci tohoto syndromu vyhoření.

Práce je zakončena diskusí nad tématem syndromu vyhoření, ve které mimo jiné nalezneme i porovnání s dvěma jinými výzkumy.

# 1 Syndrom vyhoření

Dalo by se říci, že žijeme v uspěchané době, kdy většina zaměstnavatelů přestává hledět na kvalitu odvedené práce, ale naopak se soustředí na kvantitu. Čím více toho jedinec za svou pracovní dobu stihne odpracovat, tím pro zaměstnavatele lépe. Nemůžeme se pak divit, že syndrom vyhoření se stává nedílnou součástí našich životů, a tak aktuálním tématem, které bude dále popsáno v teoretické části diplomové práce.

Aniž bychom nahlédli do odborné literatury, můžeme s nadsázkou konstatovat, že pravděpodobně každý z nás bude schopen syndrom vyhoření určitým způsobem definovat či alespoň popsat. Nutno říct, že se syndrom vyhoření, a hlavně jeho podstata měnily s postupným vývojem profesí (Huberman & Vandenberghe, 1999). Poprvé byl pojem *syndrom vyhoření* („burnout“) použit americkým psychoanalytikem Herbertem Freudenbergerem v roce 1974 (Huberman & Vandenberghe, 1999). Tímto slovním spojením označoval pracující, kteří byli psychicky i fyzicky vyčerpáni. V dnešním světě si pod těmito jedinci můžeme představit pomáhající profese a také osoby, které pracují v bezprostředním kontaktu s jinými lidmi a musejí s nimi v rámci jejich práce neustále komunikovat.

Syndrom vyhoření je stručně řečeno stav chronického stresu (ZZMV, 2022). Důležité je si uvědomit, že k syndromu vyhoření nedochází ze dne na den. Většinou se jedná o reakci na dlouhodobou zátěž, která působí na lidský organismus. Hlavními projevy syndromu vyhoření jsou: „fyzické a emoční vyčerpání, snížená pracovní výkonnost, zvýšený cynismus a odcizení“ (Smetáčková et al., 2020, s. 42). Pokud se na základě těchto informací budeme na situaci dívat z pohledu zaměstnavatele, můžeme si představit, že takový zaměstnanec bude jen těžko odvádět kvalitní práci. Zaměříme-li se konkrétněji přímo na roli učitele, zde autoři Smetáčková, Štěch a kol. (2020) uvádějí shodující se projevy v chování a stavech jako jsou vyčerpanost, tělesné obtíže, špatná nálada. Práce učitelům nepřináší žádné potěšení, nové situace vnímají záporně a nejsou na ně schopni adekvátně reagovat, vážne efektivní komunikace mezi učitelem a žákem a zároveň mezi učitelem a jeho kolegy, objevuje se zhoršený pracovní výkon aj. (Smetáčková et al., 2020).

Budeme-li na syndrom vyhoření nahlížet z hlediska teoretické roviny, nalezneme souvislost mezi dvěma hlavními teoretickými oblastmi, kterými jsou linie filozoficko-psychologická, kde jde převážně o zdroje z existencionálně orientované filozofie



a psychologie a oblast psychologicko-medicínskou, kde k navržení poznatků o vyhoření přispělo dlouhodobé studium stresu (Kebza & Šolcová, 2003). Se zmíněnými liniemi je z historického hlediska spojen existencialismus, který byl inspirací pro mnohé psychology a psychiatry, kteří se zabývali psychologickými aspekty vztahů mezi zdravím a nemocí (Kebza & Šolcová, 2003). Mezi tyto významné psychology řadíme například Viktora Frankla či Carla Rogerse. Jejich zájem se převážně orientoval na jedince v krizi a osamění po 1. světové válce. Velký důraz kladli na pocity úzkosti a beznaděje, vyrovnávání se s vlastními náladami a pocity (Kebza & Šolcová, 2003). Do existencionálního přístupu z velké části spadá i pojem úzkost a hlavně uvědomění si sama sebe ve smyslu svobody jedince. To vše v souvislosti se syndromem vyhoření spojujeme s pochybností o smyslu své existence a rázem se dostáváme do závěrečné fáze vyhoření, kdy jedinec pochybuje o smyslu své existence. (Kebza & Šolcová, 2003). Dle uvedených faktů můžeme vyhodnotit, že syndrom vyhoření není novodobou civilizační chorobou, ale tímto syndromem se zabývali vědci již ve 20. století.

V nejrůznějších publikacích existuje mnoho definic syndromu vyhoření. Můžeme si uvést například definici od Henricha Freudenbergera, kterého jsme zmiňovali na začátku této kapitoly. Tento autor popisoval syndrom vyhoření jako proces, při kterém lidé s vysokou emocionální angažovaností přicházejí o své nadšení a zároveň i o motivaci. On sám byl v této definici konkrétní a víme, že tímto myslel pracující z oblasti zdravotnictví a ze sociálních služeb (Křivohlavý, 1998). Autoři Agnes Pines a Elliot Aronson zase tvrdí, že syndrom vyhoření je velmi subjektivně prožíván, shodují se v tvrzení, že se jedná o stav fyzického, emocionálního a mentálního vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým řešením náročných situací, které jsou zároveň emocionálně velmi náročné (Křivohlavý, 1998). Existuje nespočet dalších definic, většina z nich nese ovšem následující společné znaky. V rámci syndromu vyhoření pozorujeme řadu negativních emocionálních příznaků, kterými jsou stavy emocionálního vyčerpání, únava, deprese aj. Hovoříme-li o vyhoření, pravděpodobně vždy jej na základě definice budeme spojovat s určitým povoláním, nejčastěji totiž syndrom vyhoření postihuje osoby, které pracují v pomáhajících profesích. Zde by mohla nastat otázka, proč právě oni? Jedním z důvodů může být fakt, že tyto osoby krom toho, že do své práce musejí vkládat své znalosti a dovednosti, určitým způsobem obětují i kus své osobnosti (Honzák, 2013). Vyhořením nemusí trpět

nemocné osoby, ale projevuje se i u zcela zdravých jedinců. V neposlední řadě se většina definic shoduje se sníženou výkonností a negativními projevy chování, které následně i negativním způsobem ovlivňují pracovní schopnosti jedince (Křivohlavý, 1998). Více rozepsáno o syndromu vyhoření bude v následujících podkapitolách.

### 1.1. Příčiny a symptomy syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření nevzniká sám od sebe, tudíž je nutné, aby se u jedince projevil škodlivé vnitřní nebo vnější vlivy, které napomohou tomu, že se syndrom vyhoření začne rozvíjet. To, že jedinec směřuje k syndromu vyhoření, můžeme pozorovat v rámci příznaků ze čtyř oblastí, jimiž jsou: tělesné, emocionální, mentální oblasti a chování.

Po tělesné stránce se jedná převážně o projevy typu: „bolesti hlavy, žaludku, problémy se zažíváním, vysoký krevní tlak, svalové napětí a poruchy spánku“ (Šmejkal, 2021, str 65).

Autoři Kebza a Šolcová dále ve své publikaci popisují fyzické projevy: „stavy celkové únavy, apatie, ochablost, únava a dlouhotrvající celková tenze“ (Kebza & Šolcová, str 10).

V rámci emocionální stránky si můžeme představit následující projevy: „pocit strachu, úzkosti, deprese, apatie, frustrace, podrážděnost, otupělost, sklíčenost, netrpělivost, citové výlevy (Kebza & Šolcová, s. 10)“.

Kebza a Šolcová (2003, s. 9–10) nerozdělují projevy na emocionální a mentální, ale popisují oblast v rámci psychické úrovně, kde se jedná o projevy: u jedince převládá pocit, že jeho dlouhotrvající a vysoké úsilí není přímo úměrné s jeho vynaloženou námahou, dominuje pocit vyčerpání, a to obzvláště toho duševního, velmi zasažena je i kognitivní část, kde dochází ke ztrátě jakékoliv motivace, jedinec přichází o kreativitu, spontánnost, nabývání pocitu o vlastní postradatelnosti, emocionální nestabilita, negativismus aj.

Další oblastí jsou mentální projevy, které se u jedince mohou projevovat následovně: jedinec není schopen zaměřovat svou pozornost na konkrétní věc, má

problémy se soustředěním, začíná mít problémy s pamětí, začíná docházet k úniku do fantazie (Šmejkal, 2021).

V oblasti chování můžeme pozorovat tyto projevy: jedinec se snaží stíhat více činností najednou anebo naopak, činností se vyhýbá a panuje u něj lhostejnost o cokoliv, není zde nadšení pro práci, odpovědnosti se jedinec ztuhlavě vyhýbá, celkově u něj panují negativní postoje vůči všemu a všem v zaměstnání, jedinec omezuje kontakt s druhými na minimum (Šmejkal, 2021).

Poslední zmiňovanou oblast můžeme doplnit o oblast sociálních vztahů, kde autoři hovoří o těchto projevech: jedinec postrádá zájem o zpětnou vazbu, nemá zájem o jakékoliv hodnocení ze strany druhé osoby, nárůst konfliktů s druhými lidmi, značná nechuť k vykonávání jeho profese, snížení nebo naprosté vymizení empatie k druhým lidem, převážně pak k jeho spolupracovníkům či dokonce klientům (Kebza & Šolcová, 2003).

Abychom si mohli syndrom vyhoření lépe představit, autoři Leiter a Maslach jej v jedné ze svých publikací přirovnávají ke vtažení. Během syndromu vyhoření totiž můžeme zažívat obdobné pocity jako v partnerském vztahu, který již nějakou dobu nefunguje. Těmito pocity jsou pocity vyčerpání a frustrace (Leiter & Maslach, 2005).

Aby k těmto projevům syndromu vyhoření vůbec došlo, musejí se objevit určité příčiny, které ovlivní jedince takovým způsobem, že u něj pomohou ke vzniku jiskry, která povede k postupnému rozvoji syndromu vyhoření. Většinou se jedná o více faktorů, které se navzájem kombinují a umocňují tak samotný vznik syndromu.

Mezi nejčastější příčiny můžeme řadit tyto vlivy: u jedince se projevuje neschopnost zpomalit tempo práce, není schopen se od práce odreagovat a relaxovat, často dochází k tomu, že na sebe má jedinec velmi vysoké nároky (až takzvaný perfekcionismus), není schopen regulovat své negativní emoce, v následku toho pak mohou nastat i rodinné problémy (metodický portál RVP, 2018).

Pokud se v každodenním pracovním koloběhu setkáváme se zmiňovanými příčinami, nemusí to vždy znamenat, že u nás syndrom vyhoření propukne. Studie totiž ukazují, že někteří jedinci jsou mnohem náchylnější ke vzniku syndromu vyhoření nežli jiní. Příznaky a samotné vyhoření mohou propuknout u osob, které jsou nejprve velice nadšené prací, kterou vykonávají, časem ale o nadšení přicházejí vlivem všech

okolností. Jedná se také o osoby, které na sebe kladou příliš velké nároky. Vyhoření jdou také naproti osobě, které pracují ve vysokém tempu až nad rámec svých kapacit. Důležitou oblast zde sehrává i asertivita, kterou by měl jedinec pevně ovládat, pokud se chce vyhoření vyhnout. Jsou to také osoby, které si neúspěch berou až příliš osobně a jejich selhání je pro ně velmi stresující situací, s čímž může být spojen i pocit neustálého strachu ze špatného hodnocení (Křivohlavý, 1998). Pokud se těmto negativním jevům nejsme schopni vyhnout nebo je alespoň usměrňovat, jsme velkým adeptem k propuknutí vyhoření.

## 1.2. Fáze syndromu vyhoření

Jak již bylo zmíněno, syndromem vyhoření jedinec onemocní ze dne na den. Syndrom má své fáze, které se mohou rozvíjet, a jedinec jimi může postupovat i několik let. I když jsou fáze odstupňovány od prvotní po konečnou, nemusí ale znamenat, že u každého jedince bude mít syndrom vyhoření stejný průběh a projde postupně každou částí popořadě. Nicméně pro lepší představu a pochopení si tyto fáze rozebereme postupně.

První fázi syndromu vyhoření můžeme pojmenovat jako fázi iniciační neboli fázi prvotního zapálení pro věc (Kebza & Šolcová, 2003). Jedná se o fázi nadšení, pro kterou je typické prvotní zapálení jedince v novém zaměstnání či profesi a také je spojena s nereálným očekáváním z práce či s vysokými ambicemi. Dalším velmi obvyklým znakem je představa, že jedinec dokáže všem pomoci, že vyřeší problémy, které nikdo před ním zatím nevyřešil, změní všechny negativní vlivy a také věří, že dokáže vyřešit i problémy, které například jeho profesně starší kolegové nevyřešili. (metodický portál RVP, 2018)

Ve druhé fázi dochází k prozření či „vystřízlivění“, kdy jedinci dojde, že jeho původní ideály nejsou realizovatelné (Kebza & Šolcová, 2003). Jedná se o fázi stagnace. Jedinec chápe, že jsou jeho očekávání nereálná, začne je přehodnocovat. S tímto přehodnocováním jedinec opouští i jeho prvotní nadšení a práce pro něj přestává být prioritou. Jeho energie se tedy přesune od zaměstnání k jeho mimopracovním aktivitám (metodický portál RVP, 2018).

Třetí fáze je fáze frustrace. Zde začíná být jedinec zklamán svým zaměstnáním, začíná přehodnocovat, zda si své povolání vybral správně, je zklamán všemi

problémy, které nebyl schopen doposud vyřešit. Dále je tato fáze spojena s pochybnostmi o kvalitě a efektivitě práce a může zde nastat problém v kontaktu s klienty, který jedinec začne vnímat jako negativní (metodický portál RVP, 2018).

Čtvrtá fáze je fází apatie. Zde propuká nezájem či dokonce rezignace vůči všemu a všem, co souvisí s jeho profesí. Jedinec se hojně potýká s frustrací, která je spojena s jeho prací. Objevuje se zde často pocit vlastní neschopnosti, jedinec začíná mít nízké sebevědomí, které je opět vztaženo na jeho profesi. Opouští ho zájem o jakékoliv změny, které by mohly jeho práci změnit, odmítá efektivní komunikaci s kolegy i s klienty (žáky), nastupuje pocit vyčerpání a únavy, dostávají se problémy s imunitou, jedinec začíná být velmi náchylný k nemocem. K těmto projevům se dále připojuje nespavost, žaludeční problémy, nechutenství. Vztáhneme-li tuto fázi přímo na roli učitele, můžeme pozorovat, že má učitel problém s nekáznými žáky ve škole, je netolerantní ke hluku v budově a není schopen přiměřené komunikaci s žáky (metodický portál RVP, 2018).

Posledním stádiem je fáze pátá, zde je již syndrom vyhoření plně rozvinut. Je to fáze úplného vyhoření, která je spojena s absolutním vyhořením, cynismem, vyčerpáním a odosobněním (Kebza & Šolcová, 2003).

Pokud si však jedinec ve čtvrté fázi uvědomí, že se jedná o syndrom vyhoření a je schopen nápravy, poslední fázi nemusí být plně rozvinutí syndromu vyhoření ale naopak, může se jednat o fázi intervence, kde dojde k pozitivnímu obratu. Nastane změna ve způsobu pohledu na jedincův život, k přehodnocení situací a třeba i změně povolání (metodický portál RVP, 2018). Tento poslední krok často jedinec není schopen vyřešit sám a obrací se do rukou odborníků – terapeutů, psychologů.

Honzák (2013) ve své publikaci uvádí, že před samotným nástupem fází syndromu vyhoření může jedinec cítit určité signály, které ho varují, že zvolená cesta nemusí být tou správnou variantou. Může se jednat například o určité „pnutí nebo konflikt motivů“ (Honzák, 2013, s. 27). V prevenci bohužel nelze přesně určit, kdy se může syndrom vyhoření rozvinout, můžeme však na sobě pozorovat určité tendence.

První tendencí je „nutkavá snaha o sebeprosazení“. Zde se mohou na začátku vykonávání povolání objevovat nepřiměřené ambice, které mohou přerůst až do patologického chování (Honzák, 2013, s. 28).

V rámci další, druhé tendence, se jedinec snaží dokázat, že zvládne i nemožné, ale jeho laťka je nastavena nepřiměřeně vysoko. Aby toho jedinec dosáhl, zaměřuje se na věci, které vyžadují extrémní úsilí, takovéto chování jej samozřejmě stojí velkou energií. Nepřiměřeně vysoká laťka a soustředěnost na co možná nejvyšší výkon s sebou nese i fakt, že se přestáváme ohlížet na druhé (Honzák, 2013).

V rámci předchozích tendencí si pak sami začneme častokrát všimnout, že věci již nejsou tak, jak byly, a nefungují, nejsme však schopni přesně určit, o jaký problém se jedná. V momentně, kdy dojde k takovému povšimnutí, většinou přicházejí i první tělesné příznaky stresu (Honzák, 2013).

Nacházíme se v situaci, kdy na sobě pozorujeme tělesné příznaky, například velkou únavu, problémy se spánkem. Reakcí může být, že se jedinec stáhne do ústraní, neboť se snaží vyhnout jakýmkoliv konfliktům. Dochází i k přehodnocování hodnot a naneštěstí se práce přesouvá na první pozici, začíná dominovat a u jedince dochází k emočnímu otupení. Jedinec přestává vyhledávat společnost druhých. Narůstá také jedincova podrážděnost (Honzák, 2013).

Aniž by si toho jedinec všiml, postupně se dostává do sociální izolace. Jeho kontakty s druhými lidmi jsou omezeny na absolutní minimum. Zde se může dostat do krize, kterou bude řešit například alkoholem či léky. Toto řešení si bude omlouvat tím, že přeci odvádí kus tvrdé práce, takže si i zaslouží odměnu, uvolnění. Na takovéto chování mohou reagovat jak kolegové, tak ale i rodina a blízcí přátelé jedince. Jedinec ztrácí úctu jak k sobě samému, tak i ke svému okolí a jako negativní výsledek této změny může nastat depersonalizace. To znamená, že se zcela změní jeho pohled na život a často se jedincův život stává jen mechanickými funkcemi. (Honzák, 2013)

V rámci tohoto chování nedochází k naplňování základních životních potřeb a jedinec se začne potýkat s vnitřní prázdnotou, která může vyústit v depresi. Člověk se stává naprosto beznadějným, je vyčerpaný, nevidí zdárnou budoucnost. Na základě zmíněné beznadějnosti nastupuje syndrom vyhoření. Jedinec si není schopen pomoci sám a je nutné, aby vyhledal odbornou pomoc (Honzák, 2013).

Na výše uvedeném popisu je jasně patrné, že syndrom vyhoření nemusí být vždy jen otázkou 5. fáze. Někdy člověk k syndromu vyhoření spěje malými krůčky, které si ani nemusí uvědomovat, a rázem se ocitá například ve zmiňované sociální izolaci, kdy přicházíme o kontakty s našimi blízkými a najednou okolo nás není nikdo,

kdo by nám mohl pomoci. Je tedy velmi důležité nepodceňovat prevenci syndromu vyhoření a věnovat pozornost sami sobě a také našemu okolí, které to s námi může myslet dobře.

### 1.3. Diagnóza syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření nemůžeme hledat mezi klasickou medicínskou diagnózou, i tak jej ale můžeme nalézt v Mezinárodní klasifikaci nemocí, která je vydávána Světovou zdravotnickou organizací (Smetáčková et al., 2020). Dlouhá léta byl syndrom vyhoření spojován s oblastí vyhasnutí jedince a stavem životního vyčerpání. Od roku 2019 je ale oficiálně přiřazen do oblastí pracovních fenoménů a je o něm hovořeno jako o syndromu, který vychází z chronického pracovního stresu (Smetáčková et al., 2020).

Pro diagnostiku syndromu vyhoření jsou často využívány psychologické rozhovory, které bývají doplněny psychologickými testy, které se soustřeďují na projevy deprese (Smetáčková et al., 2020). V rámci výzkumného bádání se nejčastěji setkáme s dotazníky. Mezi dotazníky, které se zaměřují na syndrom vyhoření můžeme řadit například *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, *Shirom – Melamed Burnout Measurement* nebo *Copenhagen Burnout Inventory (CBI)*, který je využit i v rámci této práce (Smetáčková et al., 2020). První zmíněný dotazník je složen z 22 otázek, které se soustřeďují na zkušenosti dotazovaného jedince. Druhý zmíněný dotazník obsahuje 14 položek s otázkami a poslední zmiňovaný dotazník CBI obsahuje otázek 19. Všechny tyto dotazníky se shodují v tom, že se dotazují na četnost pocitů souvisejících s možným vyhořením, chování a fyzické stavy (Smetáčková et al., 2020). Rozdíl mezi těmito typy dotazníků je například ten, že zatímco MBI je zaměřen na vyhoření z povolání, dotazník CBI se věnuje otázkám týkajícím se syndromu vyhoření z práce s klienty. Z tohoto hlediska je pak na každém výzkumníkovi, aby uvážil vhodně zvolený dotazník.

#### 1.3.1. CBI dotazník

CBI dotazník byl vytvořen skupinou vědců, mezi nimiž najdeme nejvýznamnější jméno spojené s tímto dotazníkem, a to Tage S. Kristensen. Tento dotazník vznikl na základě státního šetření míry vyhoření u lidí, kteří pracují v pomáhajících profesích. Hovoříme o takzvaném PUMA šetření, které probíhalo v Dánsku od roku 1997

*(Project on Burnout, Motivation and Job Satisfaction)* (Kristensen at al., 2005). Toto šetření probíhalo více jak pět let, během kterých bylo vyzkoušeno nespočet dotazníků, jenže žádný dostatečně nevyhovoval, proto byl vytvořen CBI dotazník. Autoři tohoto dotazníku zkusili využít i MBI dotazník, nicméně v pilotní fázi výzkumu bylo zjištěno, že tento typ dotazníku nevyhovuje. Jedním z uváděných důvodů, proč MBI dotazník nevyhovoval, autoři uvádí, že se soustřeďuje na osoby, které zjednodušeně řečeno pracují, zatímco definice syndromu vyhoření hovoří o práci s lidmi (pomáhající profese) (Kristensen at al., 2005). Dalším uváděným důvodem nevyužití tohoto dotazníku byl argument, že dle návodu pro vyhodnocení dotazníku MBI mohou být jeho tři části měřeny odděleně. To se autorům nelíbilo, neboť zastávají názor, že všechny tři části dotazníku spolu musí být spojeny a navzájem se musí ovlivňovat. Z dalších uvedených důvodů můžeme zmínit, že měli autoři za to, že MBI dotazník je spíše pro lidi, kteří smýšlejí „americkým“ způsobem, a ne pro obyvatele Dánska, kteří mají evropské smýšlení (Kristensen at al., 2005). Jak je CBI dotazník členěn, kolik obsahuje otázek a jak se vyhodnocuje bude zmíněno v kapitole 4.5.

#### 1.4. Stres

Jak je již v práci zmiňováno, syndrom vyhoření nevzniká náhle, ale jedná se o dlouhodobý proces. Velkou část viny na vzniku syndromu vyhoření nese stres. Není však nutné jej hned vnímat pouze v negativním směru, neboť veškeré aktivity, které v našich životech provozujeme, ať už pro nás v pozitivním nebo negativním smyslu, vyúsťují ve stres (Brock & Grady, 2022). Z psychologického hlediska lze však na stres nahlížet hned z několika perspektiv. Nejvíce rozšířené jsou tři skupiny dělení. První skupina se zaměřuje na vnější příčiny a stres. Ve druhé skupině je stres chápán jako reakce na stresor. To znamená, že se jedná o stav, který vznikne jako reakce na působení zátěžových faktorů, projevujících se psychickými i fyzickými projevy (Smetáčková & Pavlas Martanová, 2020). Ve třetí skupině je zvýrazněna vzájemná propojenost mezi jedincem a prostředím. Na základě této propojenosti pak zohledňuje lidskou potřebu adaptace (Smetáčková & Pavlas Martanová, 2020).

Stres můžeme definovat jako „stav zatížení organismu, při kterém cítíme napětí v těle a různé nemoci“ (Pešek & Praško, 2016, str. 11). Jedná se o reakci na nadměrné zatížení či ohrožení (Vágnerová, 1999). Jiří Plamínek (2013) ve své publikaci



sympatickým způsobem spojuje stres s fyzikou, neboť i v této vědecké oblasti můžeme najít pojetí stresu jakožto stavu napětí. Obecně řečeno, to, jak velké vznikne „fyzikální“ napětí, záleží na tom, jak velká síla bude působit. Pokud si tento fakt převedeme do naší sociálně pedagogické oblasti, jedná se poměrně o trefné přirovnání, neboť i míra stresu závisí na tom, jak velké stresory na nás budou působit. Jiné stresory působí na začínajícího učitele a jiné na učitele, který svou praxi již nějakou dobu vykonává. K reakci dochází v různých stresových situacích, kdy na ně každý jedinec reaguje individuálně. Co pro někoho může být stresová situace, může pro druhého být banalita, většinou ale stresové situace nesou určité společné znaky, mezi kterými najdeme například: neovlivnitelnost situace, nepředvídatelnost vzniku zátěžové situace, subjektivně nepřiměřené, nadměrné nároky, životní změny, které vyžadují značné přizpůsobení se, subjektivně neřešitelné vnitřní konflikty aj (Vágnerová, 1999). Bohužel pro učitele jsou školské stresory nevyhnutelnou součástí jejich každodenní práce a zároveň i určité výzkumy prokazují, že čím více různorodých stresorů na pracovníky působí, tím větší je pravděpodobnost vzniku syndromu vyhoření (Vorlíček et al., 2022).

Podstatou stresu je ochrana našeho organismus před nebezpečím. Stres nás na nebezpečí upozorňuje a udržuje naše tělo v pohotovosti, dokud nebezpečí nepřejde (Pešek & Praško, 2016). V dřívějších dobách například lovci zažívali stres, když byli na lovu nebo naopak, když museli před divokými zvířaty prchat. V dnešní době se ale čím dál tím více setkáváme spíše s psychickým stresem, na něž tělo reaguje stejným způsobem, jako kdyby nás honilo divoké zvíře. Jedná se o takzvanou automatickou stresovou reakci, která naše tělo připraví na „útek“ a tělo se dostane do stavu napětí (Plamínek, 2013). Pokud takový stres zažíváme opětovně, dochází k dlouhodobému přetěžování organismu. Bude-li se jednat o zranitelnějšího jedince, můžeme očekávat rozvoj psychických, psychosomatických a jiných civilizačních chorob (Pešek & Praško, 2016). Obecným faktem je, že pokud člověk pocítuje intenzivní stres, dochází k ovlivnění chování člověka a to tak, že se jedinec často nechová přirozeně, je napjatý, až křečovitý (Míček & Zeman, 1997). Stres také ovlivňuje to, jakým způsobem vnímáme lidi v našem okolí. Jedinec, který je pod neustálým stresem, má často tendenci lidi okolo sebe vidět v horším světle, a dochází tak ke zkreslení reality. Zjednodušeně řečeno, čím více je jedinec subjektivně stresovaný, tím více je ovlivněno posuzování druhých lidí (Míček & Zeman, 1997). V důsledku tohoto

negativního vidění druhých osob může docházet k přehodnocování všech našich vztahů, ať už partnerských tak i přátelských, pracovních apod. Na tento proces pak navazuje pocit osamělosti, což psychickému stavu jedince neprospívá. To samé platí i pro profesi učitele. Pokud jsou učitelé či učitelky dlouhodobě stresováni, i u nich může dojít k pocitům osamělosti, což pak v negativním světle může ovlivňovat interakci se všemi ve škole. V rámci tohoto posuzování druhých zmiňují ve své publikaci autoři Míček a Zeman (1997) „atributivní teorii“. Tato teorie je založena na faktu, že pokud se jedinec dopustí nějakého prohřešku proti pravidlům, sám si odůvodní, proč k tomuto prohřešku došlo, a je k sobě více shovívavý. Oproti tomu, pokud se takového prohřešku dopustí někdo jiný, jedinec odmítá připouštět okolnosti, které vedly k provinění a pro prohřešek nemá pochopení (Míček & Zeman, 1997).

V boji proti stresu nám může pomoci naše vlastní nastavení mysli. Nejvíce nápomocné může být, pokud se naučíme stresové situace zvládat bez většího osobního prožívání. Další pomůckou může být, abychom naše neúspěchy nebrali jako tragédii, ale nazírali na ně z hlediska snahy, což jinými slovy znamená – pokud mám čisté svědomí, že jsem pro konkrétní věc udělal vše, co šlo, ale i přesto se nepodařila, nehodnotím tuto věc jako tragédii, ale jako zkušenost, která mne může posunout dál. Autoři Kebza a Šolcová (1998) doporučují takzvaný aktivní přístup k životu. Tento přístup vyznačuje, jak dokážeme bojovat se svými silami a hlavně obtížemi, které nás během života potkávají. V rámci onoho aktivního přístupu se můžeme držet zásad. Jedná se například o zásadu otevřenosti, a to především k tomu, co nás obklopuje, co se kolem nás děje. Dále bychom se neměli bát změn. Věci bychom měli brát takové, jaké jsou, přijímat je s otevřenou myslí a nebát se neznámého. Pokud se setkáme se stresovou situací, autoři doporučují, abychom nebyli pouze pasivními hráči, ale měli bychom se aktivně pokoušet hledat způsobit, jak stresové situaci čelit (Kebza & Šolcová, 1998). V rámci našeho života budeme nevyhnutelně vystaveni mnoha stresujícími situacím, proto mezi další zásady patří i bod, který doporučuje, abychom se stresujícími situacemi jednoduše počítali. Další zásadou je umění izolovat stres od našich životních aktivit. Pod zmiňovanou zásadou si můžeme představit fakt, že naše pracovní starosti by měly zůstat v práci. V momentě, kdy opustíme prostory naší práce, necháváme tyto starosti za dveřmi a věnujeme se již činností, které nám přinášejí radost v rámci našeho osobního života. Neodmyslitelnou součástí našich životů jsou vztahy, proto se také doporučuje, abychom na tyto vztahy dbali a rozvíjeli

je, neboť i ony dobré vztahy mohou působit jako prevence před stresem. Poslední zásadou je vytvoření si zdravého životního stylu. Pod touto zásadou najdeme doporučení pro kvalitní životosprávu, pohyb, pobyt v přírodě a veškeré aktivity, které naší mysli a našemu tělu udělají dobře (Kebza & Šolcová, 1998). Pokud jedinec neví, jak s takovými zásadami začít, je dobré využít specializované programy, které jedince nasměrují správným směrem.

Pohyb a relaxaci bychom v souvislosti s regulací a prevencí stresu neměli podceňovat. Vhodnou variantou pohybu je například jóga. Správně prováděná jóga napomáhá k uvolnění emocí a rozložení energie uvnitř celého těla. Relaxace je pak snadným a rychlým řešením pro uvolnění. Známostou technikou relaxace je například autogenní trénink, který kombinuje prvky jógy (Kopřiva, 2013). Ovšem aby se relaxací docílilo kvalitního výsledku uvolnění stresu, musí ji jedinec dobře ovládat, což nás vrací zpět k myšlence, že pokud si jedinec neví rady, je lepší vyhledat specializovaný program, který jej naučí zvládat správnou techniku.

Se stresem si můžeme poradit v rámci dodržování pravidel, tipů. Autoři Hennig a Keller (1996) jich ve své publikaci zmiňují hned několik. První tipem je prostá rada, abychom snižovali své nároky a ideály. Pod tímto bodem si můžeme představit jasné vysvětlení, pokud na sebe kladu až příliš vysoké nároky, mohu sám sebe vystavit frustraci. Další tipem je doporučení, abychom nepodléhali syndromu pomocníka. Tento bod, myslím, úzce souvisí s nastavením hranic, neboť doporučuje, abychom si drželi zdravý odstup. V rámci prevence stresu bychom měli zvládat říkat „ne“, a to především v situacích, kdy cítíme, že už je toho na nás až příliš. Dále bychom měli mít jasné stanovené priority, měli bychom si šetřit naši energii pro věci a činnosti, které jsou potřeba. V neposlední řadě bychom měli využívat nabízené pomoci a nebýt na vše sami (Hennig & Keller, 1996).

## 2 Profese učitele

Většinou jedinců z širší veřejnosti by nejspíše nedělalo problém definovat pojem učitel. Jejich definice by se pravděpodobně orientovala kolem popisu, že se jedná o někoho, kdo vyučuje ve škole. V knize od Jana Průchy (2002, s. 21) nalezneme následující definici, „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha 2002, s. 21).

Dle zákona se profese učitele ukrývá pod nadřazeným pojmem, kterým je pedagogický pracovník. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících uvádí, že „(1) pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

(2) Přímou pedagogickou činnost vykonává:

- a) učitel,
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- c) vychovatel,
- d) speciální pedagog a další“ (MŠMT ČR, 2013–2022).

Z uvedeného zákona vyplývá, že učitel na základní škole tato kritéria splňuje. Mnozí si častokrát neuvědomují, že učitel není pouze osobou, která žákům předává nové poznatky a informace, ale je také často vychovatelem, může být i pouhým posluchačem nebo „psychologem“ pro žáky, kteří trpí určitými problémy a potřebují se někomu svěřit. Právě učitel může být onou osobou, ke které má žák důvěru a svěří se. Je tedy důležité si uvědomit, že mluvíme-li o učiteli, nejedná se pouze o osobu, která vykonává přímou pedagogickou činnost tím, že se postaví před tabuli a vykládá látku dle ŠVP. Důvěra mezi žákem a učitelem je jedno z velmi významných pout

v rámci vývoje žáků. Sice žáci po upuštění základní školy většinu naučené látky zapomenou, co však nezapomenou, je citové pouto, které měli k jednotlivým učitelům. Toto pouto si pak s sebou nesou celý život (Holeček, 2014). Zmiňujeme vztah mezi žákem a učitelem z hlediska důvěry, ovšem v tomto vztahu se jedná o mnohem více. Učitel častokrát bývá pro žáky vzorem, stává se také modelem, který pomáhá žákům v rozvoji a osvojování sociálních dovedností (Gillernová & Šírová, 2012). Proto je také důležité, kdo naše děti učí. Jedním z nároků na učitelkou profesi je vysoký stupeň inteligence. Zmíněný fakt nemusí ale nutně znamenat, že jedinec s vysokým stupněm inteligence bude i dobrý učitel. V mnoha případech se stává, že tito lidé mají sice vysokou odbornost, co se znalostí týče, neumí si však například poradit s kázní ve třídě a celkově postrádají autoritu mezi žáky (Holeček, 2014). Co je ale nepostradatelnou vlastností učitele, je emoční inteligence. Znamená to, že sám umím regulovat své emoce, zároveň dokážu ve třídě vhodně vyhodnotit situaci a adekvátně na ni zareaguji, umím citlivě vnímat své žáky, chápat je aj. (Holeček, 2014).

Pojíme-li slovo učitel se slovem profese, dostáváme se už do sféry odbornosti. Obecný pojem profese má zakotven svůj význam v historii, kdy byly profese chápány jako součásti různých společenských vrstev. Z hlediska historie, profese, které jsou spojeny s řízením lidí, nesou mnohem větší prestiž než jiné profese (Vašutová, 2004). Na profese je obecně nahlíženo z mnoha hledisek, kterými jsou například hledisko psychologické, sociologické, etické aj. (Vašutová, 2004). Psychologické hledisko udává možnou seberealizaci v profesi. Sociologické hledisko nahlíží na pojem profese v rámci pojetí společenské prestiže nebo na základě výše jedincova příjmu. Etické hledisko zmiňuje mravní obsah profese nebo její smysl (Vašutová, 2004).

Profese učitele je slovní spojení, které je často používané v různých publikacích, odborných dílech, ve školním prostředí ale i mezi laiky. Samotný statut profese získáváme v momentě, kdy se z nás stane profesionální osoba, která svou pracovní činnost a zodpovědnost vykonává na velmi vysoké úrovni, kterou jiný člověk nedisponuje (Vašutová, 2004). Samotné výkony učitelů a také jejich zodpovědnost bývají takřka vždy posouzeny na základě jejich vztahu k výchově a vzdělávání, především k jejich výsledkům.

V současné době se profese učitele nejvíce zaměřuje na pomoc zvládnutí školního vzdělávání, dále je soustředěna na vedení a řízení činnosti žáků, stojí

u rozvíjení žákovských osobností a pomáhá jim připravit se na svět dospělých (Holeček, 2014).

## 2.1. Učitel a stres

Nelze se vyhnout skutečnosti, že stres k profesi učitele neodmyslitelně patří. Můžeme jen těžko minimalizovat obtíže nebo je dokonce eliminovat, jelikož se jedná o podstatu učitelovy práce, konkrétněji pak mluvíme například o vztahových, výchovných a vzdělávacích obtížích (Vašutová, 2004). V průběhu let také dochází ke změnám v různých sférách naší společnosti, mění se podmínky společnosti, vzdělávací koncepce i cíle vzdělávání, ke změnám také dochází v interakcích mezi učitelem a žáky, kolegy nebo rodiči (Gillernová & Šírová, 2012).

Faktem je, že výchovné a vzdělávací obtíže vycházejí ze samotných hodnot společnosti, dále jsou také vázány na způsob, jakým ve společnosti žijeme, a také se zde odráží tlak, který je ze strany společnosti veden přímo k učiteli (Vašutová, 2004). Neměli bychom ani opomíjet skutečnost, že učitelé dnešní doby jsou konfrontováni s novou generací žáků. Nová generace žáků může na učitele působit jako neustálá výzva, neboť její výchova a vzdělávání je pravděpodobně náročnější, než u předešlé generace (Henning & Keller, 1996). Z uvedených informací můžeme vyvodit, že jsou tyto obtíže učitelem jen těžko ovlivnitelné.

V porovnání s jinými profesemi, se profese učitele vyznačuje velkou psychickou pracovní zátěží, kterou lze definovat jako práci vykonávanou pod časovým tlakem, spojenou s vysokými nároky v oblasti jednání a vzájemné kooperaci, spojené s ohrožením zdraví jiných osob (Vašutová, 2004). Tyto specifické zátěže v profesi učitele dělíme na zátěže vnější a vnitřní a také na primární a sekundární. Pod vnější zátěží si představme okolí, které na profesi učitele nahlíží pod určitým úhlem a tlakem. Pod vnitřní zátěží nalezneme „vztahové“ nároky oboru (Štětovská, 2012). Primární zdroje zátěže jsou takové, se kterými se dostane učitel do kontaktu například ve třídě nebo škole. Učitelé si jsou těchto zátěží vědomi a snaží se je alespoň nějakým způsobem ovlivňovat. Mezi těmito zdroji nalezneme interakci mezi učitelem a žákem, mezi učitelem a učivem, mezi učitelem a jeho kolegy, mezi učitelem a rodiči, v rámci interakce učitele a rodiče, mezi jinými vnějšími sociálními institucemi. Pod sekundárními zdroji si představme celý vzdělávací systém a další oblasti jako je oblast

ekonomická, politická, sociologická, psychologická aj. (Štětovská, 2012). Zmíněné zátěže mají negativní dopad jak na učitelovu psychiku, tak i na jeho somatický stav, kdy se mohou dostavit různé somatické projevy. Nejčastějšími projevy jsou únava, bolesti hlavy, nespavost aj. Dojde-li například ke kognitivnímu vyhoření učitele, nastane fáze, kdy dochází ke ztrátě zájmu o jakoukoliv pedagogickou činnost, kde je zahrnuto i sebezdokonalování se. Dostaví se i pesimismus, negativismus, který bude směřovaný i ke vztahu s žáky, ale i škole nebo k předmětu, který učitel vyučuje. Citové vyhoření nejvíce ovlivní emocionální složku, která se bude projevovat stavy úzkosti, depresi a strachem. Vše pak může vygradovat tím, že učitel začne trpět pocitem nedocení z jeho práce a finančním podhodnocením (Vašutová, 2004).

Psychické stavy učitele jsou oblastí, které by se měla věnovat určitá pozornost. Náročnost učitelova povolání spočívá i v tom, že musí neustále věnovat něčemu pozornost. Jeho hlavní schopností by mělo být umět se dlouhodobě soustředit, například na prezentování učiva. Během prezentování však musí věnovat svou pozornost i chování žáků a včas a vhodně na ně případně reagovat. Proto je důležité, aby učitel disponoval „větším stupněm rozsahu, délky, a intenzity úmyslné pozornosti“ (Holeček, 2014, s. 63). Dalšími důležitými vlastnostmi, které učiteli určitým způsobem mohou odlehčit náročnost práce, jsou: odolná nervová soustava, zvládnání aktuálně prožívaných nálad, umění pracovat s přepracovaností, optimismus. Optimistická nálada a její držení a předávání během výuky může vést k vytvoření porozumění a dobré spolupráci s žáky, což může pozitivně ovlivňovat celkový pocit učitele z jeho práce a předcházet tak vyhoření (Holeček, 2014).

Jaká se objeví podoba syndromu vyhoření u jednotlivce, je těžko odhadnutelné, někdy však může být naprosto jasná, ale také může nastat situace, kdy se syndrom vyhoření za celou dobu vykonávání profese neprojeví. „Od nadšení k vyhoření“ je jedna z variant, kterou zmiňují ve své knize autoři Smetáčková, Štěch a kol. (2020). Jedná se o variantu nadšeného učitele, který do školy přichází s velkými ideály a vizemi pro své působení ve škole, také s mnoha nápady a plány, které chce prosadit. Začne svou práci s velkým nadšením a odhodláním, po určité době ale zjistí, že ne vše se mu daří, tak jak by chtěl, začne ztrácet iluze a dostaví se frustrace. Na tomto příkladu můžeme vidět, že nepřiměřená očekávání a velké nároky a cíle, jaké si na sebe například začínající učitel klade, nemusejí vždy vést k úspěchu, ale mohou mít rychlou cestu k syndromu vyhoření. Další variantou je „únava

materiálu“ (Smetáčková et al., 2020). Zde hovoříme o učitelích, kteří svou kariéru začali s přiměřenými vizemi, ideály a plány, ale v důsledku dlouhého setrvání v profesi začínají pociťovat úbytek sil, nejvíce směrem k novinkám, které by se měly do výuky zapojovat nebo k sebevzdělávání (Smetáčková et al., 2020). Poslední variantou je „trvalý nesoulad“, pod kterou si můžeme představit osoby, které sice vykonávají profesi učitele, ale neměli by (Smetáčková et al., 2020). Příkladem mohou být osoby, které nemají dostatečnou autoritu, komunikace s dětmi jim činí obtíže, na změny reagují negativně. Právě ona negativní reakce na jakékoliv změny může vytvářet problém, neboť jedním z hlavních předpokladů dobrého učitele je záliba ve změnách a flexibilita (Gillerová & Šírová, 2012). V této třetí variantě se tedy nesetkáváme přímo s působením nakumulovaných náročných situací, ale působí zde fakt, že učitelství je pro tyto jedince velmi vyčerpávající, jelikož k němu nemají potřebné předpoklady (Smetáčková et al., 2020).

Stres, který působí na učitele, na jeho psychiku a fyzické zdraví může také ovlivňovat i vztah k žákům. Čím více je učitel stresovaný, tím se žáci stanou menším zájmem jeho působení. Žáky můžeme nazvat jakýmsi centrem učitelova povolání. Při dlouhodobém stresu učitel o toto centrum přestává jevit zájem. Jediným zájmem se pak stává jeho stresová situace. Může také dojít k pseudozájmu o žáky, tzn. že zájem je pouze předstírán. Z těchto informací plyne, že pokud se chce učitel naplno věnovat svým žákům, jejich výchově a vzdělávání, potřebuje být osvobozen od neustálého intenzivního stresu. Abychom na stres nehleděli stále jen z negativního úhlu, můžeme zmínit, že někteří učitelé naopak určitou dávku stresu vnímají pozitivně, a to především z hlediska jejich výkonu nebo sebepoznání (Míček & Zeman, 1997).

Důležitým faktorem, který může ovlivnit učitelův stres, je spokojenost. Samotná spokojenost závisí na míře seberealizace (Holeček, 2014). Celkově jsou pak spokojenost a seberealizace spojené s potřebou uznání a ocenění. Bohužel jen málokdy se učitelům stane, že by se do školy dostavil rodič, který by šel řediteli pochválit učitelovu práci. Pokud se do školy rodič dostaví, tak jen pravděpodobně z důvodu stížnosti. Oni zmiňovaní rodiče v posledních letech ale výrazným způsobem ovlivňují práci učitelů, jelikož mají tendence zbavovat se své pedagogické odpovědnosti za děti a tuto odpovědnost přesouvají na učitele, ke kterým jsou ale neustále kritičtí a převážně negativně smýšlející (Hennig & Keller, 1996). Ovšem takové ocenění dobré práce a uznání učitele může znamenat velmi pozitivní moment



v učitelově praxi a duševní pohodě. Oceněním však nemyslíme jen finanční odměny, ale například slovní uznání dobře odvedené práce, děkovný email, ale i pozitivní zpětnou vazbu ze strany žáků k učiteli (Holeček, 2014).

Měli bychom si uvědomit, že na učitele působí mnoho stresových podnětů, které si širší veřejnost nemusí uvědomovat. Jedná se například o stárnutí učitelů, zvyšuje se věkový průměr učitelů, kteří stále vykonávají svou profesi, to má za následek, že tito jedinci jsou méně flexibilní a odolní vůči tlaku společnosti, mění se tím i klima v pedagogickém sboru. Dalším výrazným stresorem pro učitele je negativní pohled směrem k profesi učitele ze strany veřejnosti. Často se tak učitelé musí obhajovat například kvůli pracovní době nebo dovolené. Společnost sice učitele neustále kritizuje, na druhou stranu na ně má stále více požadavků. Nejlépe aby škola podchytila všechny negativní společenské jevy, zajistila prevence všech typů, naučila děti rasové toleranci. Vše by ale škola dle veřejnosti měla vykonávat sama, bez jakékoliv pomoci. Dalšími faktory jsou zvyšující se počty žáků ve třídách, naopak snižují se stavy odborníků, kteří na školách pomáhali aj. (Hennig & Keller, 1996).

Jelikož nic není jen černobílé, tak ani profese učitele a učitelství neobsahuje jen samá negativa. Celkově je tato práce velmi různorodá, vyznačuje se tvůrčím charakterem a učitel má také zaručený neustálý kontakt s mladou generací, od které se toho můžete spoustu naučit (Holeček, 2014).

## 2.2. Příčiny syndromu vyhoření u učitelů

V některých příčinách se syndrom vyhoření u učitele nebude lišit od příčin obecných, kterými jsou například perfekcionismus, vysoké tempo práce nebo přehnané nároky na sebe a svůj výkon v zaměstnání. Nicméně každá profese s sebou nese svá specifika a profese učitele není výjimkou. Učitelství a obecně školství patří mezi druhou největší oblast, kde se syndrom vyhoření nejčastěji vyskytuje. Nahlédneme-li do vnějších příčin syndromu vyhoření u učitele, může se jednat o tyto faktory (Šmejkal, 2021): každodenní intenzivní styk s lidmi, jednání s kolegy, které například nebývá dlouhodobě úspěšné, vysoká pracovní zátěž, kdy jsou kladeny velké nároky a požadavky na učitele, pravidla ve škole, která odpovídají direktivnímu přístupu ředitele, či dokonce diktátorskému přístupu, špatné vztahy mezi kolegy, vysoká míra suplovaných hodin, nekázeň žáků, problémy se vztahy s žáky, problémy

se vztahy s rodiči, nespolupráce. Na zmiňované faktory syndromu vyhoření u učitelů týkající se nekázně žáků a vztahů mezi učitelem a žákem poukazuje i studie z roku 2022 od autorů Vorlíčka et al., kteří prováděli výzkum s druhostupňovými učiteli a učiteli víceletých gymnázií. Jejich výzkumu se zúčastnilo 594 učitelů ze 118 škol. Hlavním cílem jejich výzkumu bylo zjistit, s jakými stresory se ve škole tyto učitelé nejvíce potýkají. A právě v tomto výzkumu se na prvních dvou příčkách umístily problematické vztahy s rodiči na prvním místě a nekázeň žáků na místě druhém (Vorlíček et al., 2022). Možným paradoxem je, že dobré vztahy a komunikace s rodiči přispívají k celkové spokojenosti učitele (Hanušová et al, 2018).

Další faktory, které mohou ovlivnit učitele a jeho duševní zdraví jsou: „dlouhodobá nepřipravenost žáků na výuku, jejich chování a postoje, vysoký počet žáků ve třídě, vysoká osobní zodpovědnost za druhé, nedostatečné finanční a sociální ohodnocení“ (nevypustdusi.cz, 2019).

Dlouhodobá nepřipravenost žáků na výuku dokáže velmi snadno ovlivnit učitelovu psychiku. Pokud se učitel opakovaně setkává s tím, že on sám si své hodiny pečlivě připravuje, ale jeho žáci se odmítají připravovat, učitelova kvalita přípravy pravděpodobně začne upadat a nastane u něj nechuť cokoliv pro třídu vymýšlet (Čapek et al., 2021).

Výše zmiňujeme vysoký počet žáků. Nevýhodou vysokého počtu žáků ve třídě je především fakt, že zde není moc prostoru pro individuální přístup, který by někteří žáci potřebovali. Není možné, aby byl učitel schopný vyhovět všem individuálním potřebám žáků, např. jejich nadání, zájmům či poruchám učení. Na základě těchto zmíněných faktů může dojít k tomu, že se učitel s žáky nezvládne „spřátelit“ a výuka je omezena jen na udržování kázně. Zároveň onen vysoký počet může často způsobovat nekázeň ve třídě (Čapek et al., 2021).

Možná si druzí tento fakt neuvědomují, ale učitel během své pracovní doby nese vysokou odpovědnost za druhé. Těmito „druhými“ myslíme žáky, za které je učitel odpovědný od jejich vstupu do školy až po její opuštění.

V rámci příčin bylo zmíněno nedostatečné ohodnocení. Zde se setkáváme převážně s tím, že platy učitelů nedosahují ani průměrné mzdy v ČR. V rámci sociálního ohodnocení uvedla zajímavou myšlenku ve své knize autorka Jaroslava Vašutová (2004), která se věnuje rozdělení profesí i v rámci sociálně – ekonomické

situace. Její myšlenku lze spojit s uvedeným příkladem faktoru syndromu vyhoření, který zmiňuje problémy se vztahy s rodiči, nespolupráce. Vašutová ve své knize popisuje, že mnozí rodiče v rámci svého sociálně-ekonomického postavení převyšují postavení učitele, to má za následek, že tito rodiče nepovažují učitele za sobě rovného, není pro ně rovnocenným partnerem z hlediska výchovy a vzdělávání jejich dítěte. Tento zmiňovaný projev má pak za následek onu nespolupráci a celkové snižování respektu k učiteli (Vašutová, 2004). Nabízí se zde otázka: když tedy s učiteli odmítají spolupracovat rodiče, jak můžeme onu spolupráci vyžadovat po žácích?

Navážeme-li na myšlenku do autorky Vašutové, tak další společenskou příčinou syndromu vyhoření učitelů je i fakt, že dochází ke změnám v rodinách a v důsledku toho i ke změnám v psychických a fyzických vývojích dnešní populace dětí. Rodiny se rozpadají mnohem více, než tomu bylo dříve, často tak rodina pro dítě nebývá stabilní jednotkou. V důsledku rozpadů rodin dochází ke snižování dovedností se o dítě pečlivě starat, výchova slábne, mizí také zdravý vztah mezi rodiči a dětmi. Rodiče dětem jejich „lásku“ nahrazují například v materiálních věcech. Co velmi ovlivňuje učitelovu práci, je fakt, že v důsledku této snížené péče nejsou dětem dostatečně stanoveny hranice, děti postrádají důležité životní hodnoty, chybí jim sociální výchova. Tyto fakty zmiňují hlavně proto, že v jejich důsledku u dětí mohou vznikat různé vývojové poruchy, poruchy učení i chování, a to velkou měrou stěžuje učitelovu práci, neboť nahrazení oné výchovy kompenzuje školní prostředí (Hennig & Keller, 1996). V kontextu zmiňované výchovy, je dalším stresovým faktorem pro učitele fakt, že málokdy v dnešní době nalezneme s rodiči shodu ohledně výchovy jejich dítěte. Pod touto shodou si můžeme představit jednání ohledně toho, co je pro dítě dobré a co ne, které hodnoty by dítě mělo mít a které ne, jaké hranice a v jaké oblasti by se měly dítěti nastavovat apod. Tento rozpor vzniká převážně z praktikování různých výchovných metod (např. respektující výchova) apod. (Hennig & Keller, 1996). Na škole totiž bývá poněkud nevděčná práce v tom, že bez ohledu na všechny rozdílnosti dětí a rodičů musí z dítěte formovat jedince schopného zapojení se do kolektivu (Hennig & Keller, 1996).

Svou roli mezi příčinami syndromu vyhoření mohou hrát i povahové rysy jedince a jeho celkový přístup k práci. Určitým způsobem to, jaký máme vztah k sobě, může ovlivnit i naši práci, zejména pak když pracujeme s dětmi. Sebepoznání a sebehodnocení je v tomto případě důležitou vlastností. Přeci jen by si měl každý

učitel uvědomit, že je pro žáky vzorem. Často dochází k tomu, že žáci své učitelé napodobují, proto by měl mít učitel kladné vlastnosti, nebo minimálně by si měl uvědomovat, co vyžaduje od svých žáků a zda sám takové vlastnosti má (Holeček, 2014). Sebehodnocení a sebepoznání také zmiňují právě proto, že tyto vlastnosti mohou tvořit podstatnou prevenci ve vzniku syndromu vyhoření. Pokud sám dokážu reflektovat, co se mi daří a co ne a dokážu s tím dále pozitivně pracovat, mohu si tak utvořit dobrou prevenci před vznikem syndromu vyhoření.

Další příčinou, která může dovést učitele k syndromu vyhoření, jsou jeho samotné myšlenky a pocitové vzorce, protože mnohé myšlenky v nás samotných mohou vzbuzovat stres a napětí, aniž by se jednalo o stresovou situaci. Se zmiňovaným souvisí takzvaný „re-aktivní a pro-aktivní postoj“ (Hennig & Keller, 1996, s. 23). Jedinci s re-aktivním postojem jsou mnohem náchylnější ke stresu. Vyznačují se negativními postoji k životu, často sami sebe označují jako oběti, odmítají vlastní zodpovědnost a vše přesouvají na jiné jedince. Pro pro-aktivní jedince jsou charakteristickými vlastnostmi právě opaky, tudíž to, že si aktivně řídí svůj vlastní život, jsou zaměřeni na přítomný okamžik a pečlivě plánují svou budoucnost, problémy jsou schopni aktivně řešit (Hennig & Keller, 1996, s. 23). V tomto případě si musíme uvědomit, že tak jako svými myšlenkami a svým přístupem mohu obrátit vše v negativní, tak naopak s pozitivními myšlenkami a přístupem mohu obrátit věci v pozitivní. To stejné pak platí i pro naše tělo. Pokud jsem díky negativnímu postoji onemocněl syndromem vyhoření, mohu se díky pozitivnímu přístupu zase vyléčit (Hennig & Keller, 1996, s. 23).

### 2.3. Symptomy syndromu vyhoření u učitelů

Syndrom vyhoření je individuální záležitostí. Každý pedagog může mít jiné symptomy syndromu vyhoření. Není však podmínkou, že si každý pedagog musí tímto syndromem projít. Mezi základní symptomy řadíme: fyzické vyčerpání, které se projevuje dlouhodobou únavou, sníženou imunitu, ztrátu elánu, vytrácí se radost ze života, nezájem o svou profesi, nezájem o žáky, není zde ani zájem o zkvalitňování výuky, dochází ke ztrátě náklonnosti k žákům, do výuky chodí pedagog s odporem, může docházet i k obviňování žáků z vlastních chyb (například nepovedená hodina),

časté jsou negativní postoje ke všemu a všem, vztahovačnost, negativní vztah ke svým kolegům, pocit ztráty kontroly (metodický portál RVP, 2018).

V tomto ohledu je dobré, pokud má pedagog dostatečnou sebereflexi a je schopen si včas uvědomit, že se s takovými symptomy potýká. Všechny vyjmenované symptomy mohou mít vliv na jeho práci i osobní život. Pokud se u pedagoga začnou výše zmiňované symptomy objevovat, měl by být obezřetnější a případně začít tyto symptomy včas řešit. V dnešní době již není „tabu téma“ například včasná terapie. Velkou výhodou mohou mít ti pedagogové, kteří s takovýmto problémem mohou přijít za vedením školy, které jim je schopno nabídnout pomocnou ruku.

Naneštěstí v dnešní společnosti se vše soustřeďuje na výkon, a tak i na učitele je nazíráno jako na subjekty výkonu. V rámci zmiňovaného tvrzení učitele bereme jako klíčové činitele ve strategických postupech, které jsou soustředěny na podporu rozvoje společnosti a ekonomiky (Zbudilová, 2015). Samotná kvalita učitelů má velký vliv na celkovou kvalitu vzdělávání, to si možná mnozí neuvědomují. Ti, kteří si vyzkoušeli roli učitele, nebo v této roli stále figurují, mohou potvrdit, že profese učitele patří mezi profese zátěžové, je vcelku nezabezpečená, a v mnohých situacích je i atakovaná. Učitel se každý rok setkává s novými nároky (aktuálně například integrace ukrajinských dětí do škol), integrace žáků se znevýhodněním, integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, učitel musí sledovat nejnovější trendy a být schopen na ně reagovat (Zbudilová, 2015). Jedná se o všemožné nároky, které ale společnost mnohdy nevidí. Přesto ale bývá učitel právě od této společnosti kritizován. Proto se mohou učitelé často cítit nedocenení.

### 3 Prevence a léčba syndromu vyhoření

Na úplném začátku této kapitoly je vhodné zmínit, že i když jedinec bude v rámci prevence syndromu vyhoření dělat své maximum, ani tak se mu nemusí podařit syndromu vyhnout. Zároveň však díky své prevenci nemusí dojít k plnému rozvinutí, ale třeba jen k prvotním fázím, které bude jedinec schopen ustát ve zdraví.

Chceme-li nebo ne, povolání učitele je velmi náročné. Každý den je učitel v interakci s druhými lidmi, kterými jsou převážně znatelně mladší osoby, než jsou oni sami. Na základě zmíněného faktu pak například musíte volit úměrný styl komunikace ale i styl vašeho chování. Samotnému stresu se ale, s nadsázkou řečeno, nevyhneme v žádném povolání ani v běžném životě. Je pak jen na nás, zda se rozhodneme, že nás stres bude v našem povolání provázet, či pronásledovat. Na otázku, co vše by nám mohlo pomoci v prevenci syndromu vyhoření, odpovídají například Smetáčková, Štěch a kol. (2020). Ti jako první uvádějí sebereflexi, kterou by měl mít každý jedinec, zároveň je ale vhodné, aby se svou sebereflexí uměl jedinec i pracovat. Sebereflexe je jakýmsi nástrojem, který nám umožňuje nahlédnout do sebe sama, např. do našeho chování. Sebereflexi lze natrénovat. Náviku sebereflexe se například věnuje sebezkušenostní skupina. Sebezkušenostní výcvikové skupiny můžeme u nás v ČR pozorovat již od roku 1967. V rámci této skupiny hovoříme o výcviku, kde jeho hlavním cílem je uvědomění si svých citlivých míst, traumat a jejich pojmenování. Tímto cílem se snaží u klientů dosáhnout toho, aby byli schopni oné sebereflexe (Kopřiva, 2013). Na setkáních skupin probíhá psychoterapie, během které účastníci hovoří o svých pocitech, vztazích. Skupinu vedou dva terapeuti, kteří se snaží, o propojení zmiňovaných pocitů a vztahů jak uvnitř skupiny, tak i v osobní a pracovním životě jednotlivých účastníků sezení. Tento výcvik není jednorázovou záležitostí, neboť jeho obvyklá délka se pohybuje okolo pěti let výcviku, během kterých je absolvováno minimálně 200 až 500 výcvikových hodin. To, co by si měl absolvent tohoto výcviku odnést, je hlavně uvědomění si propojenosti vnitřního emočního světa (vnitřní nevyřešené konflikty) a to, jakým způsobem tento svět ovlivňuje naše reakce v každodenním životě (Kopřiva, 2013). Tento výcvik mimo jiné nabídne zúčastněnému přijetí svých vlastností, které například dříve považoval za negativní. Autor Kopřiva (2013) zmiňuje, že účast v této skupině může přinést i velký přívál energie, neboť setkání bývají plná emocí, upřímnosti a spontánnosti. Zmínit bychom měli fakt, že pouhá účast na takovémto výcviku nestačí, jedinec se musí

aktivně zapojovat a pracovat sám na sobě. Výcvik se stává úspěšným až v momentě, kdy pochopí, že není důležité, aby jedinci porozuměli druzí, ale aby jedinec rozuměl sám sobě a svým pocitům (Kopřiva, 2013).

Pokud jedinec úspěšně dokončí sebezkušnostní skupinu a odnese si poznatky, které by měl, dostává tak do své profesní i soukromého sféry kvalitní základ pro celoživotní práci na sobě samém. Není však přesně zaručeno, do jaké míry se naučí zvládat zátěžové situace, proto někteří raději dají přednost učení se specifickým dovednostem. Zde hovoříme v rámci pomáhajících profesí a profesi učitele o interpersonálních dovednostech, které jedinci potřebují v každodenním životě během kontaktu s druhými (Kopřiva, 2013). Jedním z příkladu výcviku interpersonálních dovedností je kurz focusingu. Během tohoto kurzu by se měli jedinci naučit vnímat zážitek a umět ho pojmenovat, to vše pod záštitou zážitkové psychoterapie. Osvojení si focusingu znamená osvojení si dovednosti sám sebe reflektovat. Porovnáme-li focusing se sebezkušnostní skupinou, tak hlavním rozdílem je, že jedinec v rámci tohoto kurzu pracuje sám za sebe a netěží tak například z pocitů druhých, jako tomu je u sebezkušnostní skupiny (Kopřiva, 2013).

Významným bodem jsou také hranice. Bez nich se v učitelství jedinec rozhodně neobejde. Hranicemi rozumíme pomyslnou dělící čáru mezi dvěma lidmi, která definuje, co se týká jednoho nebo druhého. V tomto smyslu rozumíme, co je záležitostí učitele a co žáka (Kopřiva, 2013). Hranice si učitel nastavuje zejména z hlediska své vlastní ochrany. Pevně nastavené hranice ochraňují od nepřiměřeného stresu, který mohou způsobovat žáci, rodiče žáků, kolegové, nadřízení, ale i celkové nastavení školského systému. Často se můžeme setkat s jevem, kdy učitel, který nemá nastavené zdravé hranice a je tzv. příliš hodný a obětavý, je právě tím, který je ohrožen mnohem více z hlediska syndromu vyhoření, nežli učitel, který má své hranice pevně nastavené. Je také dobré mít zdravě nastavené hranice s rodiči žáků, a to zejména z hlediska časového, formálního a obsahového. Takovéto nastavení může být i dobrým pomocníkem v předcházení konfliktů. Spokojení učitelé se zdravými hranicemi se ujímají organizování a řízení, dávají pravidla, která jsou jasná a čitelná, nejsou snadno ovlivnitelní a pasivní. Vhodným postojem je nebrat si problémy příliš osobně. Být si vědom, že profese učitele s sebou nese mnoho problémů, ne vždy je ale mohu ovlivnit (Smetáčková et al., 2020). Jedinec například nemůže brát zájmy ostatních lidí stejně

vážně jako ty své, to by ve společnosti nepřežil. Každý musí v první řadě myslet sám na sebe, pak až na druhé (Kopřiva, 2013).

V návaznosti na vytvoření si pevných hranic, můžeme v rámci prevence syndromu vyhoření zmínit i výcvik systematického přístupu. Tento výcvik se soustřeďuje na způsob jedincova myšlení. Během tohoto výcviku se jedinci naučí porozumět a respektovat vnitřní svět druhých. Osvojí si různé techniky, jako je třeba technika kladení otázek, která pomáhá v druhých aktivovat samoučení a napomáhá k samostatnému řešení problémových úloh. Dále hovoříme například o systémové technice ve spojení s řešením vztahových problémů aj. Tyto výcviky trvají okolo 100 až 200 hodin (Kopřiva, 2013).

V posledních několika letech se v rámci prevence syndromu vyhoření začalo objevovat téma supervize. Zjednodušeně řečeno se jedná o typ zpětné vazby. Zmíněnou zpětnou vazbu dostáváme od supervizora. Tím je osoba, která má za sebou výcvik onoho supervizora a je tak kvalifikovanou osobou, která supervizi může provádět. Tato osoba není zaměstnancem školy, jedná se o externistu, který buď pracuje v rámci terapeutické organizace, nebo jako OSVČ a je najímán školou. Je zavázán mlčenlivostí a krom konkrétních setkání mu není dovoleno o probíraných tématech hovořit jinde, a to ani s vedením školy (Smetáčková et al., 2020). Zpětná vazba v supervizi je jakousi interpretací proměnných a probíhá jako zkoumání možností bez toho, aniž by byly řečeny jasné odpovědi na klientovy otázky (Svobodová, 2015). V rámci supervizí se můžeme setkat s dvěma hlavními typy, jimiž jsou supervize kazuistická a týmová. Kazuistická supervize je setkání dvou a více odborníků, kteří řeší a hledají východisko v oblasti práce s klienty, zatímco týmová supervize je soustředěna na oblast vztahů (Smetáčková et al., 2020). Celkově supervize může přispět ke zlepšení vztahů na pracovišti, k individuálnímu zlepšení přístupu k profesi aj.

Zmiňovanou supervizi můžeme absolvovat také v rámci kombinovaných výcvikových programů. Jedná se o programy, které kombinují nácviky technik jako asertivity, empatie se zážitkovými prvky a supervizemi. Tyto programy obnášejí zhruba 100 hodin výcviku a hlavním cílem je poskytnutí komplexního programu, který bude zahrnovat všechna důležitá problémová témata, se kterými se jedinec v rámci pomáhající profese dostane do kontaktu (Kopřiva, 2013).



V publikaci „Učitel a syndrom vyhoření“ Robert Čapek (2021) doporučuje vybudování si příznivého prostředí, osvojit si zdravý způsob života, nebát se změn a oddělení pracovních zátěží od zátěží spojených s osobním životem. V rámci příznivého prostředí hovoří o vyrovnanosti prostředí. Můžeme tomu rozumět například tak, že pokud budeme mít doma spokojené, harmonické zázemí s podporou, nebudeme mít problém s nabitím energie, kterou potřebujeme v rámci vysilujícího zaměstnání (Čapek et al., 2021). Z hlediska zdravého způsobu života hovoříme o dostatku spánku, vyvážené stravě, dostatku odpočinku, o sportování, životním optimismu. Oddělení pracovních zátěží od osobního hlediska je významné v rámci faktu, že bychom si domů neměli nosit pracovní věci. Lepší variantou je se domů vracet s čistou hlavou, stejně tak, jako že do práce nevnášíme nebo bychom alespoň neměli vnášet naše rodinné věci (Čapek et al., 2021).

Portál nevpustdusi.cz pak doporučuje například 15 tipů pro učitele, jak předcházet syndromu vyhoření. Můžeme mezi nimi najít doporučení typu, že na sebe nebudeme klást vysoké nároky, nebudeme vše nechávat jen na sobě, ale řekneme si o pomoc, když to bude potřeba. Naučíme se organizovat si svůj čas, nastavíme si hranici mezi prací a volným časem, naučíme se říkat *ne*, pravidelný odpočinek, psát si deník, nebudeme si brát více práce, než je potřeba a v neposlední řadě doporučují již zmíněnou supervizi (nevpustdusi.cz, 2019).

Organizaci svého volného i pracovního času bychom neměli brát na lehkou váhu, v učitelství dvojnásob. Učitelé totiž častokrát zmiňují, že to, co je přivádí do stresových situací, jsou oblasti plánování práce, řízení vyučování a motivace k učení žáků (Hennig & Keller, 1996). Všechny tři zmíněné oblasti úzce souvisí s organizací času. V rámci prevence můžeme doporučit zapisování si cílů a úkolů do diáře, plánování času tak, aby byl rovnoměrně rozdělen mezi všechny povinnosti ale i volný čas, snažit se řešit problémy postupně a ne všechny najednou apod. (Hennig & Keller, 1996).

Velkým faktorem, který může značně ovlivnit učitelův syndrom vyhoření, je klima ve škole. Práce s žáky je sama o sobě velmi náročná, přidá-li se k tomu například nepřátelské prostředí ve škole, rázem se dostáváme do úzkých. Naopak přátelská atmosféra, laskavé klima, respektující politika a rozumná organizace školy značně přispívají k duševní pohodě učitele. Pokud se ve škole tyto faktory odehrávají, můžeme ji považovat za jakousi zdravě fungující instituci, kde se učitel cítí dobře

a může tak nevědomě předcházet onomu vypuknutí syndromu vyhoření (Čapek et al., 2021).

Hovořili jsme o příčinách syndromu vyhoření, jeho fázích a diagnóze. Co tedy dělat, pokud si začnu uvědomovat, že se potýkám se syndromem vyhoření? Nejdůležitějším krokem je uvědomění si, že se opravdu jedná o syndrom vyhoření a že například jen nezažívám špatné období. V tomto uvědomění nám mohou pomoci například dotazníky, které se zaměřují na míru vyhoření, viz Kapitola 1.3. Někteří jedinci však zvládnou zhodnotit svou aktuální situaci sami. V kapitole o příčinách vyhoření byl přirovnáván syndrom vyhoření ke vztahu. Nacházíme-li se v situaci, kdy začínáme pociťovat vlastní vyhoření, musím si uvědomit, že ve "vztahu" nejsme sami. Jsem to já a moje práce, kdo tvoříme vztah. Pokud bude vše v pořádku a budu v práci šťastný, je to to stejné, jako pokud budu šťasten ve vztahu a dojde ke zasnubám. Pokud ale ve vztahu šťastný nebudu, dojde pravděpodobně k rozchodu a stejné je to i s prací. Pokud v ní nebudu dlouhodobě šťastný, pravděpodobně svou práci opustím (Leiter & Maslach, 2005). Před tím, než se ale k tomuto kroku odhodláme, existují určité jiné možnosti, jak si sám pomoci, abych svou práci nemusel opouštět. Někdy můžeme nalézt doporučení, abychom jednoduše počkali, než nás vyhoření přejde. V rámci tohoto čekání bychom se neměli v ničem angažovat, neměli bychom se ničemu snažit porozumět. Zde ale nastává otázka, zda má jedinec dostatek energie a trpělivosti, aby to vydržel? Pokud ne, může zkusit metodu, kdy se pokusí změnit vztah mezi ním a jeho prací (Leiter & Maslach, 2005). V rámci této metody si nejprve musí jedinec uvědomit, co vše je schopen sám v tomto vztahu změnit a co ne. Ona metoda pak obsahuje šest strategií, jak toho docílit. První strategií je uvědomění si, co vše mě v práci přetěžuje. Musíme se naučit identifikovat věci, které pro nás nejsou problém, a naopak věci, které nás přetěžují. Pokud jsem schopen nalézt věci, které ve mně vzbuzují pocity vyčerpání, působí na mě negativně z hlediska časového vypětí a jsem schopen na ně reagovat, například vytvořit si časový harmonogram, jsem schopen dále pracovat s pracovní zátěží (Leiter & Maslach, 2005). Druhou strategií v rámci vyhoření je strategie kontroly. Pod tímto bodem nalezneme náš problém ohledně vlivu a autority. V rámci této strategie musím opět přijít na to, co mě stresuje, zda se jedná o problémy s efektivitou týmu, ve kterém pracuji, nebo se mi například nelíbí přístup vedení. Tyto problémy pak mohu vyřešit tím, že se více soustředím na

svou práci, zvýším svou autonomii apod. (Leiter & Maslach, 2005). Třetí strategií, kterou autoři zmiňují, je strategie odměny. Pravděpodobně se jedná o jednu z nejvýznamnějších strategií, neboť jde o problémy z hlediska nedostatečného pocitu uznání, potěšení z práce. Práce nám nečiní uspokojení a žádný z našich úspěchů není oceněn. Musím si tedy opět uvědomit, co stojí za tím, že zažívám tyto nepříjemné pocity. Poté po nás bude vyžadována akce, v rámci které se zaměřím na svůj konkrétní plán akce (Leiter & Maslach, 2005). Čtvrtou strategií je strategie společnosti, ve které pracuji. Jedná se především o vztahy na pracovišti. Zde si opět musím uvědomit, co a proč ve mně vyvolává vyhoření, a připravit si svůj plán akce. Řešením může být aktivnější zapojování se do komunikace nebo naopak se více stáhnout do ústraní a budu se soustředit na pro mě důležitější věci v práci (Leiter & Maslach, 2005). Pátou strategií je strategie spravedlnosti. Jedná se především o férové zacházení se zaměstnanci na pracovišti. Opět si musím nejprve uvědomit, co je pro mě největším problémem. Mohou to být například problémy s respektem mezi vedoucím a podřízeným, diskriminace aj. Pátá strategie je v úzkém vztahu se strategií šestou, která se zaměřuje na hodnoty. V rámci této strategie se jedinec dostává do rozporu se svými hodnotami a hodnotami společnosti, ve které pracuje. Zde si jedinec musí vybudovat plná pro podporu své integrity a zachování vlastních hodnot (Leiter & Maslach, 2005).

Někomu uvedené strategie mohou pomoci a jeho syndrom vyhoření se například i v kombinaci s jinými doporučeními vyléčí. Konkrétní a jednoznačná léčba syndromu vyhoření však neexistuje, většinou se právě jedná o kombinaci vícero prvků. Základem se pro léčbu syndromu vyhoření doporučuje meditace, pohyb (cvičení), časová organizovanost, hledání si požitků z alternativních činností a věcí, práce sama na sobě, upevňování svého duševního zdraví, např. různé kurzy, tréninky apod. (Farber, 2000). Léčba syndromu vyhoření spočívá v několika možnostech. Většinou si jedinec není schopen pomoci sám a bude potřebovat pomoc druhé osoby, v tomto případě odborníka. Odborníkem v tomto tématu máme na mysli terapeuta, v náročnějších případech psychologa či psychiatra. V některých případech i po konzultaci s odborníkem a snažení se o vyléčení nezbude jiné možnosti, než například zkrácení pracovního úvazku či dokonce svou pracovní pozici opustit a změnit svou práci (Černá & Kožíková, 2004).

V závěru této kapitoly si dovolím poznamenat, že bychom syndrom vyhoření rozhodně neměli brát na lehkou váhu. Měli bychom si uvědomovat především to, že v našem zaměstnání strávíme více jak polovinu svého života (Leiter & Maslach, 2005). V některých případech lidé dokonce tráví více času v práci nežli se svou rodinou a přáteli, proto bychom se měli o tento čas a především o nás pečlivě starat (Leiter & Maslach, 2005).

## Praktická část

### 4. Popis výzkumu

#### 4.1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem práce je zjistit, zda a případně v jakém rozsahu se u druhostupňových učitelů v Libereckém kraji objevuje syndrom vyhoření.

Dílní cíle jsou stanoveny následovně:

- analyzovat míru vyhoření u učitelů ZŠ v oblasti osobního vyhoření,
- analyzovat míru vyhoření u učitelů ZŠ v oblasti pracovního vyhoření,
- analyzovat míru vyhoření u učitelů ZŠ v oblasti vyhoření spojeného s prací s klienty (žáky 2. st. ZŠ).

Z uvedeného hlavního cíle a cílů dílních jsou odvozeny následující výzkumné otázky:

VO1: Cítí se učitelé ZŠ v Libereckém kraji vyhořeli v osobní oblasti života?

VO2: Cítí se učitelé ZŠ v Libereckém kraji vyhořeli v pracovní oblasti?

VO3: Cítí se učitelé ZŠ v Libereckém kraji vyhořeli z práce s žáky?

#### 4.2 Metodologie

V návaznosti na teoretická východiska a na stanovené cíle práce byl zvolen kvantitativní výzkumný design, a to realizace standardizovaného dotazníku CBI, který byl autory vytvořen za účelem zjištění míry vyhoření u lidí, kteří pracují v pomáhajících profesích. Pro sběr dat byl využit Copenhagen Burnout Inventory (CBI), který byl mnou přeložen a převeden do online formy. Dotazníkové šetření bylo zvoleno záměrně, neboť je tak možné oslovit větší počet respondentů. Celý dotazník se skládá z 22 otázek (viz příloha č. 1). CBI dotazník je tvořen 19 otázkami, které jsou rozděleny na tři oblasti. První oblast dotazníku se zaměřuje na osobní vyhoření (položky v dotazníku 4, 6, 10, 12, 15, 19). Druhá oblast se týká pracovního vyhoření (položky v dotazníku 7, 8, 11, 13, 16, 21, 22). Tyto položky rovněž naplňují stanovené výzkumné otázky. Třetí oblast se soustřeďuje na vyhoření spojené s prací s klienty (položky v dotazníku 5, 9, 14, 17, 18, 20). Dle instrukcí CBI dotazníku mají být otázky kladeny náhodně, nikoliv v jasně daném pořadí. K přesně daným otázkám byly doplněny tři otázky, které se zaměřují na věk, dobu praxe a pohlaví respondentů.

Všechny otázky v dotazníku musel respondent vyplnit. Omezení zamezilo přeskakování nebo nevyplnění otázek a docílilo se tím toho, že každý vyplněný otazník obsahuje plný počet odpovědí a je tak pro tento výzkum relevantní.

#### 4.3 Výzkumný vzorek

Dotazník byl zpracován v online podobě přes internetovou stránku Survio. Odkaz na dotazník byl rozeslán emailem do základních škol v Libereckém kraji, konkrétněji přímo ředitelům nebo zástupcům ředitelů s prosbou o předání druhostupňovým učitelům a vyplnění. Základní školy byly osloveny na základě atlasu škol. Celkem na dotazník odpovědělo 113 respondentů, z toho 93 (82,3 %) žen a 20 (17,7 %) mužů.

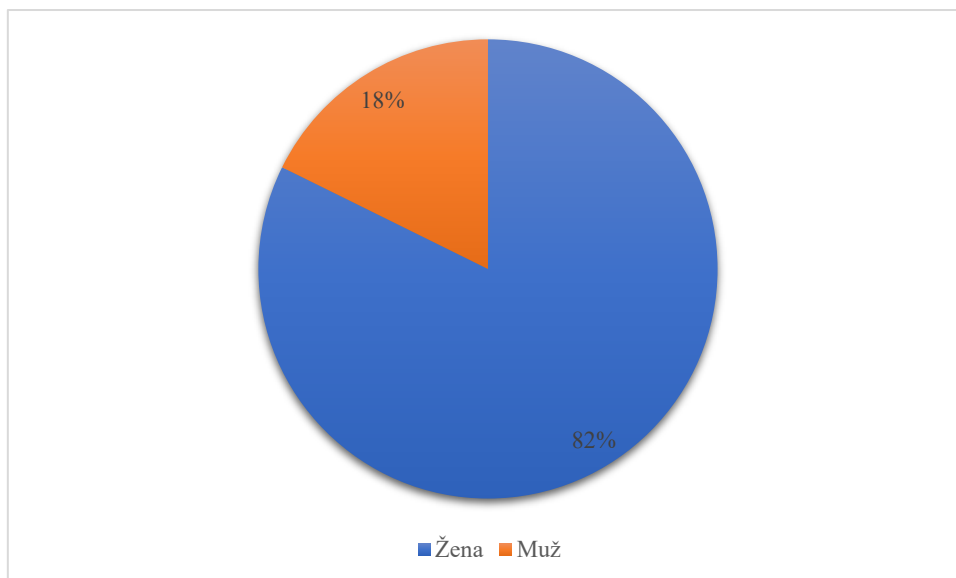
#### 4.4 Výsledky - analýza položek dotazníku

V této části práce se budu zabývat interpretací získaných dat. Pro snadnější orientaci ve výsledcích budou využity tabulky a graf, které znázorňují získaná data v procentech.

##### *Položka č. 1: Uveďte Vaše pohlaví*

**Tabulka 1 - Pohlaví respondentů**

<b>Pohlaví</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Žena	93	82,3 %
Muž	20	17,7 %
Celkem	113	100 %



**Graf 1 - Pohlaví**

Z tabulky i grafu vyplývá, že na pozici druhostupňového učitele v Libereckém kraji najdeme častěji ženu nežli muže. Ze 113 respondentů vyplnilo dotazník 93 žen (82,3 %) a 20 mužů (17,7 %).

***Položka č.2: Uved'te Váš věk***

**Tabulka 2 - Věk respondentů**

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost
28–30 let	25	22,1 %
31–40 let	23	20,4 %
41–50 let	30	26,5 %
51–60 let	25	22,1 %
61 a více let	10	8,8 %
Celkem	113	100 %

Druhá položka je zaměřena na věk respondentů. V dotazníku, který respondenti vyplňovali, se jednalo o otevřenou otázku, kde měli možnost odpověď vepsat. Pro lepší znázornění dat jsem utvořila věkové skupiny a odpovědi sečetla. Jak můžeme vidět, z odpovědí vyplývá, že nejvyšší zastoupení mají učitelé ve věkovém rozmezí 41–50 let, a to v počtu 30 učitelů (26,5 %). Druhou nejpočetnější skupinou jsou učitelé v rozmezí věků do 30 let v počtu 25 (22,1 %) a 51–60 let v počtu 25 (22,1 %), hned za nimi jsou učitelé ve věku 31–40 let v počtu 23 (20,4 %). Nejméně početnou skupinou jsou pak učitelé ve věku 61 a více let v počtu 10 (8,8 %). Nejnižší uvedený věk byl uveden 28 let (0,9 %).

***Položka č. 3: Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe?***

**Tabulka 3 - Praxe respondentů**

<b>Délka praxe</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Do 2 let	12	10,6 %
3–6 let	21	18,6 %
7–12 let	13	11,5 %
13–19 let	20	17,7 %
20–27 let	28	24,8 %
28–32 let	8	7,1 %
33 a více let	11	9,7 %
Celkem	113	100 %

Třetí položka je zaměřena na délku působení na pozici učitele. Ze získaných odpovědí můžeme pozorovat, že nejvíce odpovídali učitelé, jejichž praxe se pohybuje v rozmezí 20–27 let (28 respondentů - 24,8 %). Za nimi jsou pak učitelé, kterých praxe je v rozmezí 13–19 let (20 respondentů - 17,7 %) a učitelé s 3–6letou praxí (21 respondentů - 18,6 %). Následují učitelé, kteří jsou v praxi do 2 let (12 respondentů - 10,6 %). Poslední dvě skupiny zastávají učitelé, jejichž praxe je 33 a více let (11 respondentů 9,7 %) a učitelé s praxí 28–32 let (8 respondentů - 7,1 %).



**Položka č. 4: Jak často se cítíte unavený/á?**

**Tabulka 4 - Únava**

Únava	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vždy	0	0 %
Často	41	36 %
Někdy	64	57 %
Zřídka	8	7 %
Nikdy	0	0 %
Celkem	113	100 %

Položka čtyři je otázkou ze skupiny, která se zaměřuje na obecné informace z oblasti osobního vyhoření dotazovaného. Z odpovědí můžeme vidět, že nejvíce učitelů hlasovalo pro variantu *někdy*, a to 64 učitelů (57 %), *často* unavení se cítí 41 učitelů (36 %), 8 učitelů (7 %) odpovědělo variantu *zřídka*, pro varianty *vždy* a *nikdy* nehlasoval jediný učitel (0 %). Zde bychom mohli kladně hodnotit, že se pro variantu *vždy* nerozhodl žádný z respondentů.

**Položka č. 5: Jste z práce s žáky unavený/á?**

**Tabulka 5 - Únava z práce s žáky**

Únava z práce s žáky	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vždy	3	2,6 %
Často	22	19,3 %
Někdy	66	57,9 %
Zřídka	22	19,3 %
Nikdy	1	0,9 %
Celkem	113	100 %

Položka číslo pět je ze skupiny, která se zaměřuje již přímo na otázky týkající se práce s klienty, v našem případě s žáky. Jak můžeme vyčíst z odpovědí, pouze 3 učitelé (2,6 %) uvedli, že jsou z práce s žáky unavení *vždy*, 66 (57,9 %) učitelů odpovídalo, že pouze *někdy*. Shodně 22 učitelů odpovědělo, že buď *zřídka* (19,3 %) nebo naopak *často* (19,3 %). Pouze jeden učitel odpověděl, že *nikdy* (0,9 %).

Tato položka ukazuje jasný příklad toho, co je zmiňováno v teoretické části této práce, a to že práce s žáky bývá náročná, a proto je tak učitelova únava naprosto oprávněná.

***Položka č. 6: Jak často jste fyzicky vyčerpaný/á?***

**Tabulka 6 - Fyzická vyčerpanost**

<b>Fyzická vyčerpanost</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Vždy	0	0 %
Často	20	17,7 %
Někdy	62	54,9 %
Zřídka	29	25,7 %
Nikdy	2	1,8 %
Celkem	113	100 %

Položka číslo šest se zaměřuje opět na osobní stav jedince. Konkrétně tato položka cílí na celkovou fyzickou vyčerpanost, kdy pomíjíme fyzické vyčerpání z práce. Zde odpovědělo 62 učitelů (54,9 %) *někdy*, 29 učitelů (25,7 %) *zřídka*, 20 (17,7 %) *často*. *Nikdy* odpověděli 2 učitelé (1,8 %). Pro odpověď *vždy* nehlasoval žádný z učitelů (0 %).

***Položka č. 7: Frustruje Vás Vaše práce?***

**Tabulka 7 - Frustrace z práce**

<b>Frustrace z práce</b>	<b>Absolutní hodnota</b>	<b>Relativní hodnota</b>
Velmi vysoká míra	0	0 %
Vysoká míra	10	8,8 %
Trochu	50	44,2 %
V nízké míře	31	27,4 %
Velmi nízká míra	22	19,5 %
Celkem	113	100 %

Na otázku číslo sedm, zda učitele frustruje jejich práce, vybralo 10 učitelů (8,8 %) odpověď ve *vysoké míře*, nejvíce volenou odpovědí byla odpověď *trochu*, pro tuto variantu hlasovalo 50 učitelů (44,2 %). Pro odpověď v *nízké míře* hlasovalo 31 učitelů (27,4 %), zbylých 22 učitelů (19,5 %) vybralo odpověď *velmi nízká míra*.

***Položka č. 8: Je Vaše práce psychicky vyčerpávající?***

**Tabulka 8 - Psychické vyčerpání z práce**

<b>Psychicky vyčerpávající práce</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Velmi vysoká míra	7	6,2 %
Vysoká míra	51	45,1 %
Trochu	49	43,4 %
V nízké míře	6	5,3 %
Velmi nízká míra	0	0 %
Celkem	113	100 %

Položka číslo osm se věnuje psychické vyčerpanosti z práce. Na tuto otázku 51 učitelů (45,1 %) vybralo odpověď *vysoká míra*. V pořadí druhá nejčastější odpověď byla *trochu*, pro tuto variantu se rozhodlo 49 učitelů (43,4 %). *Velmi vysoká míra* psychického vyčerpání z práce byla zvolena 7 učiteli (6,2 %), v *nízké míře* bylo vybráno 6 učitelů (5,3 %) a pro variantu *velmi nízká míra* nehlasoval žádný z učitelů (0 %).

***Položka č. 9: Shledáváte práci s žáky jako namáhavou/těžkou?***

**Tabulka 9 - Namáhavá práce s žáky**

<b>Namáhavá práce s žáky</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Velmi vysoká míra	6	5,3 %
Vysoká míra	46	40,4 %
Trochu	46	40,4 %
V nízké míře	15	13,2 %
Velmi nízká míra	1	0,9 %
Celkem	113	100 %

Položka číslo devět je zaměřená přímo na práci s žáky a dotazuje se, zda učitelé takovou práci shledávají namáhavou či dokonce těžkou. Pouze 6 učitelů (5,3 %) hlasovalo pro variantu *velmi vysoká míra*. Varianta odpovědi *vysoká míra* byla zvolena 46 učiteli (40,4 %), shodné číslo má i varianta odpovědi *trochu*, pro tu se rozhodlo také 46 učitelů (40,4 %). V *nízké míře* vybralo odpověď 15 učitelů (13,2 %). Pro variantu poslední *velmi nízká míra* hlasoval 1 učitel (0,9 %).

***Položka č. 10: Jak často jste psychicky vyčerpaný/á?***

**Tabulka 10 - Psychická vyčerpanost**

<b>Psychická vyčerpanost</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Vždy	0	0 %
Často	26	23 %
Někdy	60	53,1 %
Zřídka	25	22,1 %
Nikdy	2	1,8 %
Celkem	113	100 %

U otázky číslo deset zvolilo 60 učitelů (53,1 %) odpověď *někdy*. Druhou nejčastější odpovědí byla varianta *často*, pro kterou se rozhodlo 26 učitelů (23 %), 25 učitelů (22,1 %) hlasovalo pro variantu *zřídka*, 2 učitelé (1,8 %) zvolili variantu *nikdy*. Pro variantu *vždy* se nerozhodl žádný učitel (0 %). Otázka opět nesměřuje na psychické vyčerpání spojené s pracovní pozicí.

**Položka č. 11: Cítíte se během rána vyčerpaný/á při pomyšlení na další pracovní den?**

**Tabulka 11 - Vyčerpání při pomyšlení na další pracovní den**

<b>Vyčerpání při pomyšlení na další pracovní den</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Vždy	1	0,9 %
Často	8	7 %
Někdy	49	43 %
Zřídka	38	33,3 %
Nikdy	18	15,8 %
Celkem	113	100 %

Vyčerpání při pomyšlení na další pracovní den cítí z respondentů pouze 1 učitel (0,9 %). Celkem 8 učitelů (7 %) pak odpovídalo variantou *často*. Nejčastěji volenou odpovědí bylo *někdy*, pro tuto variantu se rozhodlo 49 učitelů (43 %). Následovala odpověď *zřídka*, kterou volilo 38 učitelů (33,3 %). Pro variantu *nikdy* se rozhodlo 18 učitelů (15,8 %).

**Položka č. 12: Jak často Vás napadá myšlenka „tohle už dál nezvládnu.“?**

**Tabulka 12 - Myšlenka "tohle už dál nezvládnu"**

<b>Myšlenka: "tohle už dál nezvládnu"</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Vždy	0	0 %
Často	6	5,3 %
Někdy	28	24,6 %
Zřídka	40	35,1 %
Nikdy	40	35,1 %
Celkem	113	100 %

Položka číslo dvanáct je zaměřena na osobní stránku jedince a jeho vztah ke svému zaměstnání. Z oslovených respondentů žádného (0 %) nenapadá myšlenka „tohle už dál nezvládnu“. 6 učitelů (5,3 %) se *často* s touto myšlenkou potýká. S variantou *někdy* se ztotožňuje 28 učitelů (24,6 %), pro varianty *zřídka* a *nikdy* se shodně rozhodlo 40 učitelů (35,1 % a 35,1 %).

**Položka č. 13: Cítíte se vyčerpaný/á na konci Vašeho pracovního dne?**

**Tabulka 13 - Vyčerpanost na konci pracovního dne**

<b>Vyčerpanost na konci pracovního dne</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Vždy	4	3,5 %
Často	27	23,9 %
Někdy	58	51,3 %
Zřídka	23	20,4 %
Nikdy	1	0,9 %
Celkem	113	100 %

Vyčerpanost na konci pracovního dne *někdy* zvolilo 58 učitelů (51,3 %). *Často* svou vyčerpanost na konci pracovního dne pocítuje 27 učitelů (23,9 %). *Zřídka* své vyčerpání na konci pracovního dne pocítuje 23 učitelů (20,4 %). Pouze 4 učitelé (3,5 %) zvolili, že vyčerpání na konci dne jsou *vždy* a 1 učitel *nikdy* (0,9 %).

**Položka č. 14: Děláte si někdy starosti ohledně toho, jak dlouho budete ještě schopný/á pracovat s žáky?**

**Tabulka 14 - Schopnost práce s žáky**

<b>Starost o schopnost práce s žáky</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Vždy	0	0 %
Často	19	16,8 %
Někdy	31	27,4 %
Zřídka	43	38,1 %
Nikdy	20	17,7 %
Celkem	113	100 %

V otázce 14 se respondentů dotazujeme, zda si dělají starosti ohledně toho, jak dlouho budou ještě schopni pracovat s žáky. Z oslovených učitelů žádný (0 %) nevolil variantu *vždy*. *Často* si však tyto starosti dělá 19 učitelů (16,8 %). *Někdy* pak tyto starosti napadají 31 učitelů (27,4 %). Nejčastěji zvolenou odpovědí byla *zřídka*, pro kterou se rozhodlo 43 učitelů (38,1 %). Pro variantu *nikdy* hlasovalo 20 učitelů (17,7 %).

**Položka č. 15: Jak často se cítíte celkově vyčerpaný/á?**

**Tabulka 15 - Celková vyčerpanost**

<b>Celková vyčerpanost</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Vždy	1	0,9 %
Často	13	11,5 %
Někdy	54	47,8 %
Zřídka	42	37,2 %
Nikdy	3	2,7 %
Celkem	113	100 %

Celkovou vyčerpanost, kterou jsme zjišťovali v otázce patnáct, pocítuje 1 učitel (0,9 %) *vždy*. Často trpí celkovou vyčerpaností 13 učitelů (11,5 %). Největší zastoupení má odpověď *někdy*, pro kterou se rozhodlo 54 učitelů (47,8 %). Druhou nejvíce zastoupenou odpovědí je *zřídka*, kde najdeme 42 učitelů (37,2 %). Celkovou vyčerpanost *nikdy* nepocítují 3 učitelé (2,7 %).

**Položka č. 16: Cítíte, že každá další hodina v práci je pro Vás vysilující?**

**Tabulka 16 - Pocit, že každá hodina je vysilující**

<b>Pocit, že každá další hodina je vysilující</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Vždy	0	0 %
Často	2	1,8 %
Někdy	36	31,6 %
Zřídka	56	49,1 %
Nikdy	20	17,5 %
Celkem	113	100 %

Žádný z respondentů (0 %) v této otázce ne zvolil variantu odpovědi *vždy*. Pouze 2 učitelé (1,8 %) zvolili variantu *často*. Celkem 36 učitelů (31,6 %) *někdy* pocítují, že je pro ně další hodina v práci vysilující. Nejvíce učitelů 56 (49,1 %) však volilo variantu *zřídka*. Pro variantu *nikdy* se rozhodlo 20 učitelů (17,5 %).

**Položka č. 17: Shledáváte práci s žáky jako frustrující?**

**Tabulka 17 - Práce s žáky shledána jako frustrující**

<b>Práce s žáky shledána jako frustrující</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Velmi vysoká míra	1	0,9 %
Vysoká míra	14	12,4 %
Trochu	42	37,2 %
V nízké míře	33	29,2 %
Velmi nízká míra	23	20,4 %
Celkem	113	100 %

V otázce sedmnáct jsme se opět zaměřili na vztah mezi učitelem a žákem. Pouze 1 učitel (0,9 %) považuje práci s žáky frustrující ve *velmi vysoké míře*. Ve *vysoké míře* považuje práci s žáky jako frustrující 14 učitelů (12,4 %). Pro většinu učitelů v počtu 42 (37,2 %) je však práce s žáky *trochu* frustrující. V *nízké míře* pak tuto práci shledává náročnou 33 učitelů (29,2 %). Zbytek v počtu 23 učitelů (20,4 %) shledává práci s žáky ve *velmi nízké míře* náročnou.

**Položka č. 18: Bere Vám práce s žáky energii?**

**Tabulka 18 - Energie**

	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Velmi vysoká míra	0	0 %
Vysoká míra	17	14,9 %
Trochu	53	46,5 %
V nízké míře	27	23,7 %
Velmi nízká míra	17	14,9 %
Celkem	113	100 %

Zda práce s žáky bere učitelům energii, bylo zjišťováno v otázce číslo osmnáct. Zde nejvíce učitelů v počtu 53 (46,5 %) odpovědělo variantou *trochu*. Druhé nejčastější zastoupení měla odpověď v *nízké míře*, pro kterou se rozhodlo 27 učitelů (23,7 %). Shodně 17 a 17 učitelů (14,9 % a 14,9 %) odpovědělo, že jim práce s žáky bere buď energii ve *velmi nízké míře*, nebo naopak ve *vysoké míře*. Žádný z dotazovaných učitelů (0 %) nevybral variantu ve *velmi vysoké míře*.



**Položka č. 19: Jak často se cítíte slabý/á nebo náchylný/á k nemocem?**

**Tabulka 19 - Nemoc**

Náchylnost k nemocem	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vždy	1	0,9 %
Často	13	11,5 %
Někdy	51	45,1 %
Zřídka	35	31 %
Nikdy	13	11,5 %
Celkem	113	100 %

Položka číslo devatenáct byla zaměřena přímo na pracovníka. Bylo zjištěno, že 51 učitelů (45,1 %) se *někdy* cítí náchylní k nemocem nebo se cítí slabě. *Zřídka* se náchylní k nemocem cítí 35 učitelů (31 %). Shodně 13 (11,5 %) a 13 učitelů (11,5 %) se pak buď cítí takto náchylní *často*, nebo naopak *nikdy*. Pouze 1 učitel (0,9 %) se k nemocem a slabosti cítí náchylný *vždy*.

**Položka č. 20: Máte pocit, že při práci s žáky dáváte mnohem více, než Vám žáci vracejí?**

**Tabulka 20 - Pocit, že učitelé dávají více než dostávají nazpět**

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Velmi vysoká míra	11	9,6 %
Vysoká míra	44	38,6 %
Trochu	32	28,1 %
V nízké míře	17	14,9 %
Velmi nízká míra	10	8,8 %
Celkem	113	100 %

Položka číslo dvacet je orientována přímo na vztah mezi pracovníkem a jeho klientem. V našem případě se jedná o vztah mezi učitelem a žákem. Nejvíce učitelů v počtu 44 (38,6 %) se při otázce, zda pocitují, že žákům dávají mnohem více, než jim jsou schopni žáci vrátit, odpovědělo variantou ve *vysoké míře*. Druhou hojně zastoupenou skupinou jsou učitelé, kteří si toto tvrzení myslí *trochu*, a to 32 učitelů (28,1 %). V *nízké míře* pak na otázku odpovědělo 17 učitelů (14,9 %). Pro *velmi vysokou míru* se v tomto případě rozhodlo 11 učitelů (9,6 %). Posledních

10 učitelů (8,8 %) odpovědělo, že pocit, že by žákům dávali více, než jim vracejí, pociťují ve *velmi nízké míře*.

**Položka č. 21: Cítíte se vyhořelý/á kvůli své práci?**

**Tabulka 21 - Pocit vyhoření**

	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Velmi vysoká míra	1	0,9 %
Vysoká míra	7	6,1 %
Trochu	23	20,2 %
V nízké míře	29	25,4 %
Velmi nízká míra	54	47,4 %
Celkem	113	100 %

Položka dvacet jedna se přímo zaměřuje na jedincovo vnímání sama sebe. Zde se nejvíce učitelů 54 (47,4 %) shodlo na odpovědi, že se vyhořelí ze své práce cítí ve *velmi nízké míře*. V *nízké míře* vyhořelí se cítí v počtu 29 učitelů (25,4 %). Variantu *trochu* volilo 23 učitelů (20,2 %). Celkem 7 učitelů (6,1 %) zvolilo variantu odpovědi *vysoká míra* a pouze 1 učitel (0,9 %) zvolil variantu *velmi vysoká míra*.

**Položka č. 22: Máte dostatek energie pro rodinu a přátele v rámci Vašeho volného času?**

**Tabulka 22 - Dostatek energie pro rodinu a přátele**

<b>Dostatek energie pro rodinu a přátele</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Vždy	20	17,5 %
Často	58	50,9 %
Někdy	23	20,2 %
Zřídka	12	10,5 %
Nikdy	1	0,9 %
Celkem	113	100 %

Na poslední místo v dotazníku byla postavena položka, zda mají učitelé v rámci svého volného času energii pro rodinu a přátele. V této otázce odpovědělo nejvíce 58 učitelů (50,9 %), že tomu tak je *často*. Energii pro rodinu a přátele má

23 učitelů (20,2 %) *někdy*. *Vždy* zvolilo 20 učitelů (17,5 %). Pro variantu *zřídka* hlasovalo 12 učitelů (10,5 %) a 1 učitel (0,9 %) volil variantu odpovědi *nikdy*.

#### 4.5 Analýza bodového skóre

Na základě získaných dat může být dle stanoveného postupu provedeno vyhodnocení dotazníku CBI. Na každou položku odpovídal respondent na škále a jednotlivým odpovědím bylo vždy přiřazeno skóre: odpověď *vždy* = 100 bodů, *často* = 75 bodů, *někdy* = 50 bodů, *zřídka* = 25 bodů a *nikdy* = 0 bodů. V rámci druhých typů odpovědí byly body uděleny obdobně, a to: *velmi vysoká míra* = 100 bodů, *vysoká míra* = 75 bodů, *trochu* = 50 bodů, *nízká míra* = 25 bodů a *velmi nízká míra* = 0 bodů. Jednotlivé bodové skóre se dle autorky dotazníku Kristensen (2005) sečtou a vyhodnotí se z nich celkový průměr. Kritická hranice pro fakt, zda jedinci trpí syndromem vyhoření či nikoliv, je průměr škály hodnocení otázek, tedy 50 % neboli 50 bodů (Kristensen et al., 2005).

Sečteme-li body v rámci jednotlivých oblastí, na které se v dotazníku ptáme, bodové škály jsou pro syndrom vyhoření následující: v rámci osobního vyhoření do 299 bodů se nejedná o riziko syndromu vyhoření. Taktéž tomu je i v oblasti syndromu vyhoření z práce s žáky – do 299 bodů není riziko syndromu vyhoření. V oblasti pracovního vyhoření je hranice bodů vyšší, neboť je zde o jednu otázku více. Hranice bodů je tedy do 349.

V dotazníku, který byl rozeslán, byly odpovědi v náhodném pořadí, ovšem pro vyhodnocení jednotlivých oblastí vyhoření musely být při samotné analýze zařazeny do odpovídající oblasti vyhoření.

První kategorií otázek jsou ty, které se týkají osobního vyhoření. Řadíme mezi ně otázky následující:

- Jak často se cítíte unavený/á?
- Jak často jste fyzicky vyčerpaný/á?
- Jak často jste psychicky vyčerpaný/á?
- Jak často Vás napadá myšlenka: „Tohle už dál nezvládnou.“?
- Jak často se cítíte vyčerpaně?
- Jak často se cítíte slabý/á nebo náchylný/á k nemocem?

K tomuto druhu otázek jsou přiřazeny odpovědi *vždy – nikdy*.

**Tabulka 23 - Osobní vyhoření (CBI)**

<b>Položky dotazníku č. 4, 6, 10, 12, 15, 19:</b>	<b>Bodové skóre:</b>
Jak často se cítíte unavený/á?	54,7
Jak často jste fyzicky vyčerpaný/á?	47,1
Jak často jste psychicky vyčerpaný/á?	49,3
Jak často Vás napadá myšlenka: „Tohle už dál nezvládnou.“?	25,2
Jak často se cítíte vyčerpaně?	42,7
Jak často se cítíte slabý/á nebo náchylný/á k nemocem?	39,8
<b>Celkem:</b>	<b>258,8</b>

Čím je vyšší bodové skóre, tím se více blížíme k potencionálnímu syndromu vyhoření. Mezi položkami můžeme pozorovat, že nejvíce bodovanou položkou je ta první v tabulce, která se dotazuje na četnost pocitu únavy. V práci bylo zmiňováno, že jiným způsobem je práce s žáky náročná pro začínající učitele a jiným způsobem pro učitele s víceletou praxí. Jedním z důvodů náročnosti práce s žáky může být pro začínajícího učitele fakt, že v rámci své studijní přípravy získává odborné znalosti v oblasti didaktiky a oblasti jeho studovaného předmětu. Ovšem nikdo začínajícího učitele nepřipraví například na nekázeň ve třídě a jak s ní pracovat, jak pracovat se skupinou 30 dětí, mezi kterými bude mít žáky s individuálním vzdělávacím plánem aj. (Hennig & Keller, 1996).

Tento soubor otázek byl dle autorů dotazníku navržen tak, aby na něj mohli odpovídat všechny osoby bez omezení. Hlavním jádrem těchto otázek je dotazování se na únavu a vyčerpání (*fatigue and exhaustion*) (Kristensen et al.,2005). Ze zjištěného celkového počtu bodů nám vyplývá, že v oblasti osobního vyhoření **nehrozí dle vyhodnoceného CBI dotazníku u učitelů 2. stupně ZŠ v Libereckém kraji syndrom vyhoření, neboť 258,8 < 299 bodů.**

Druhou kategorií tvoří otázky týkající se syndromu vyhoření spojeného přímo s prací. Na tyto otázky, dle úmyslu autorů, mohou odpovídat všechny osoby, které jsou zaměstnané (Kristensen et al.,2005). Do této oblasti řadíme následující otázky:

- Je Vaše práce psychicky vyčerpávající?

- Cítíte se vyhořelý/á kvůli své práci?
- Frustruje Vás Vaše práce?
- Cítíte se vyčerpaný/á na konci Vašeho pracovního dne?
- Cítíte se po ránu vyčerpaný/á při pomyšlení na další pracovní den?
- Cítíte, že každá Vaše hodina v práci je pro Vás vysilující?
- Máte dostatek energie pro rodinu a přátele v rámci Vašeho volného času?

K tomu druhu otázek jsou přiřazeny odpovědi *velmi vysoká míra – velmi nízká míra*

**Tabulka 24 - Syndrom vyhoření spojený s prací (CBI)**

<b>Položky dotazníku č. 7, 8, 11, 13, 16, 21, 22:</b>	<b>Bodové skóre:</b>
Frustruje Vás Vaše práce?	35,6
Je Vaše práce psychicky vyčerpávající?	63
Cítíte se po ránu vyčerpaný/á při pomyšlení na další pracovní den?	36,2
Cítíte se vyčerpaný/á na konci Vašeho pracovního dne?	52,2
Cítíte, že každá Vaše hodina v práci je pro Vás vysilující?	29,6
Cítíte se vyhořelý/á kvůli své práci?	22,1
Máte dostatek energie pro rodinu a přátele v rámci Vašeho volného času?	69
<b>Celkem:</b>	<b>307,7</b>

Z tabulky 24 můžeme vyčíst, že nejvíce bodovanou je položka dotazující se na dostatek energie pro rodinu a přátele (69 bodů). Z uvedeného bodového skóre můžeme konstatovat, že většina učitelů má v tomto ohledu dostatek energie, který může věnovat právě svým nejbližším, jelikož se skóre blíží hranici necelých 70 bodů. V celém výzkumu pokořily hranici 60 bodů pouze dvě položky, a to tato s č. 22 a položka č. 8, která se dotazuje, zda je učitelova práce psychicky vyčerpávající. Druhá zmíněná položka dosáhla 63 bodů. Fakt, že je učitelova práce psychicky vyčerpávající, je podložen i teoretickými poznatky v podkapitolách této práce. Není tedy divu, že se průměr bodů této otázky pohybuje takto nad bodovou hranicí 50. Z uvedeného celkového počtu můžeme vyhodnotit, že ani v oblasti vyhoření z práce **nehrozí dle**

vyhodnoceného CBI dotazníku u učitelů 2. stupně ZŠ v Libereckém kraji syndrom vyhoření, neboť  $307,7 < 349$ .

Třetí kategorií jsou otázky týkající se práce s klienty, v případě dotazníku této diplomové práce bylo slovo klient nahrazeno slovem žák. S touto záměnou bylo počítáno i v originální podobě dotazníku, neboť samotní autoři uvádějí doporučení, že slovo klient může být nahrazeno slovy jako je pacient, vězen, student, dítě aj. (Kristensen et al., 2005).

- Shledáváte práci s žáky jako namáhavou/těžkou?
- Shledáváte práci s žáky jako frustrující?
- Bere Vám energii práce s žáky?
- Máte pocit, že při práci s žáky dáváte mnohem více, než Vám žáci vracejí?
- Jste z práce s žáky unavený/á?
- Děláte si někdy starosti ohledně toho, jak dlouho budete ještě schopný/á pracovat s žáky?

Na první až čtvrtou otázku volil respondent mezi odpověďmi *velmi vysoká míra* – *velmi nízká míra*. U otázek pět a šest byly voleny odpovědi *vždy* – *nikdy*.

**Tabulka 25** - Syndrom vyhoření spojený s prací s žáky (CBI)

<b>Položky dotazníku č. 5, 9, 14, 17, 18, 20:</b>	<b>Bodové skóre:</b>
Jste z práce s žáky unavený/á?	50,9
Shledáváte práci s žáky jako namáhavou/těžkou?	59,5
Děláte si někdy starosti ohledně toho, jak dlouho budete ještě schopný/á pracovat s žáky?	35,8
Shledáváte práci s žáky jako frustrující?	36,1
Bere Vám energii práce s žáky?	40,7
Máte pocit, že při práci s žáky dáváte mnohem více, než Vám žáci vracejí?	56,9
<b>Celkem:</b>	<b>279,9</b>

Otázky jsou soustředěny na oblast práce s žáky. Nejvíce bodovanou otázkou v tomto případě je položka č. 9. Ta se dotazuje na fakt, zda je práce s žáky shledávána

ze strany učitelů jako namáhavá či těžká. Bodový výsledek jasně ukazuje, že práce s žáky je pro respondenty dotazníku namáhavá. Můžeme tak odkazovat znovu na teoretickou část práce, kdy mnozí autoři tento fakt taktéž zmiňují. Bodový výsledek nám uvádí stejnou informaci jako u předešlých dvou oblastí dotazníku, a to že ani v oblasti vyhoření z práce s žáky **nehrozí dle vyhodnoceného CBI dotazníku u učitelů 2. stupně ZŠ v Libereckém kraji** syndrom vyhoření, neboť  $279,9 < 299$ .

V následující tabulce můžeme sledovat celkové bodové skóre za jednotlivé oblasti otázek a výsledný průměr všech 19 otázek CBI dotazníku.

**Tabulka 26 - Celkové průměrné hodnoty skóre CBI**

	<b>Bodové skóre, celkem:</b>	<b>Průměr bodů:</b>
Oblast osobního vyhoření	258,8	43,1
Oblast pracovního vyhoření	307,7	44
Oblast vyhoření z práce s žáky	279,9	46,7
Celkové průměrné hodnoty	846,4	44,6

Jak již bylo zmíněno, každá odpověď byla bodována na bodové škále 0 bodů - 100 bodů. Průměrná hodnota se pohybuje okolo 50 bodů. Dle odpovědí od respondentů můžeme vidět, že ve všech třech oblastech výzkumu se bodová hranice pohybuje pod číslem 50. Celkový průměr všech tří oblastí tvoří 44,6 bodů na jednu odpověď. Tento výsledek se tedy pohybuje pod průměrnou hodnotou a vyplývá nám z něj, že učitelé v Libereckém kraji netrpí syndromem vyhoření. Tento výsledek určitým způsobem potvrzuje položka č. 21, která se dotazovala, zda se učitelé cítí kvůli své práci vyhořelí. Položka dosáhla 22,1 průměru bodů, což je například oproti položce č. 8, která dosáhla v průměru bodů 63, velmi málo. Nastává zde otázka, zda mají respondenti dostatečnou sebereflexi pro to, aby vyhodnotili, zda se jich vyhoření týká či nikoliv.

V rámci analýzy položek dotazníku jsem se rozhodla neporovnávat výsledky mezi muži a ženami, a to hlavně z hlediska nepoměru odpovědí, jelikož se jedná o odpovědi od 93 žen (82,3 %) a pouze od 20 mužů (17,7 %). Tato čísla nejspíše potvrzují i fakt, že v roce 2021 bylo ve školství zaměstnáno 80 % žen a zbytek tvořili muži (Potužníková, 2022). V rámci této myšlenky byly ale pro rozšíření poznatků

zpracovány odpovědi od mužské části respondentů, tedy učitelů působících na 2. stupni ZŠ v Libereckém kraji. Věkový průměr všech mužských respondentů je 45 let (18 %), nejvíce zastoupenou skupinou z hlediska praxe byli muži do 19 let praxe (40 %). Pouze jeden z mužských respondentů (5 %) byl takříkajíc začínající učitel s praxí do 2 let.

V následujících tabulkách uvádím celkově zpracované průměry odpovědi od všech mužských respondentů tohoto výzkumu.

**Tabulka 27 - Osobní vyhoření u učitelů – mužů**

<b>Položky dotazníku č. 4, 6, 10, 12, 15, 19:</b>	<b>Bodové skóre:</b>
Jak často se cítíte unavený?	47,5
Jak často jste fyzicky vyčerpaný?	38,7
Jak často jste psychicky vyčerpaný?	40
Jak často Vás napadá myšlenka: „Tohle už dál nezvládnou.“?	16,25
Jak často se cítíte vyčerpaně?	38,75
Jak často se cítíte slabý nebo náchylný k nemocem?	25
<b>Celkem:</b>	<b>206,2</b>

Z celkového počtu bodů můžeme vyhodnotit, že v oblasti osobního vyhoření mužským respondentům nehrozí syndrom vyhořením, neboť  $206,2 < 299$ .

**Tabulka 28 - Vyhoření z práce u učitelů – mužů**

<b>Položky dotazníku č. 7, 8, 11, 13, 16, 21, 22:</b>	<b>Bodové skóre:</b>
Je Vaše práce psychicky vyčerpávající?	63,75
Cítíte se vyhořelý kvůli své práci?	25
Frustruje Vás Vaše práce?	28,75
Cítíte se vyčerpaný na konci Vašeho pracovního dne?	42,2
Cítíte se po ránu vyčerpaný při pomýšlení na další pracovní den?	28,75
Cítíte, že každá Vaše hodina v práci je pro Vás vysilující?	31,25
Máte dostatek energie pro rodinu a přátele v rámci Vašeho volného času?	61,25
<b>Celkem:</b>	<b>280,95</b>



V oblasti vyhoření z práce zde muži rovněž potvrzují celkové vyhodnocení dotazníku, a to že ani zde nehrozí syndrom vyhoření, neboť  $280,95 < 349$ .

**Tabulka 29 - Vyhoření z práce s žáky u učitelů – mužů**

<b>Položky dotazníku č. 5, 9, 14, 17, 18, 20:</b>	<b>Bodové skóre:</b>
Shledáváte práci s žáky jako namáhavou/těžkou?	48,75
Shledáváte práci s žáky jako frustrující?	40
Bere Vám energii práce s žáky?	37,5
Máte pocit, že při práci s žáky dáváte mnohem více, než Vám žáci vracejí?	50
Jste z práce s žáky unavený?	42,5
Děláte si někdy starosti ohledně toho, jak dlouho budete ještě schopný pracovat s žáky?	28,75
<b>Celkem:</b>	<b>247,5</b>

Ani v poslední oblasti vyhoření z práce s žáky mužští respondenti nedosahují v průměru počtu bodů pro hrozící syndrom vyhoření, neboť  $247,5 < 299$ .

V níže uvedené tabulce můžeme vidět celkové vyhodnocení bodů a jejich skóre. V porovnání s celkovými výsledky je průměr bodů nižší pouze o šest bodů.

**Tabulka 30 - Celkové průměrné hodnoty mužského skóre**

	<b>Bodové skóre, celkem:</b>	<b>Průměr bodů:</b>
Oblast osobního vyhoření	206,2	34,4
Oblast pracovního vyhoření	280,95	40,1
Oblast vyhoření z práce s žáky	247,5	41,3
<b>Celkové průměrné hodnoty</b>	<b>734,65</b>	<b>38,6</b>

Z uvedených skóre a bodů můžeme vyhodnotit, že ani v rámci odpovědí pouze mužské části respondentů nehrozí syndrom vyhoření. Samozřejmě je důležité připomenout, že se jedná o průměry odpovědí.

#### 4.6. Vyhodnocení výzkumných otázek

Na základě analýzy bodového skóre všech položek dotazníku je nyní možné vyhodnotit výzkumné otázky. V rámci výzkumu byly stanoveny tři výzkumné otázky.

VO1 se dotazuje, zda se druhostupňoví učitelé v Libereckém kraji cítí vyhořeli v osobní oblasti svého života. Z analyzovaných dat získaných pomocí CBI dotazníku vyplývá závěr, že se učitelé v této oblasti necítí vyhořeli, neboť jejich celkový počet bodů **258,8** je menší nežli hranice pro syndrom vyhoření v této oblasti 299 bodů.

VO2 se dotazuje, zda se učitelé cítí vyhořeli v pracovní oblasti svého života. Ze získaného bodového skóre vyplývá závěr, že ani v této oblasti se učitelé necítí vyhořeli, neboť dosáhli **307,7** bodů. Tento počet je menší nežli stanovená hranice pro vyhoření, která je u CBI dotazníku stanovena na 349 bodů.

VO3 je zaměřena na práci s žáky. Zde bylo hlavním cílem zjistit, zda se učitelé cítí vyhořeli v oblasti práce s žáky. Ani zde se syndrom vyhoření nepotvrdil, neboť výsledné bodové skóre **279,9** nepokořilo hranici 299 bodů.

#### 4.7. Návrh opatření

Na základě výsledků dotazníkového šetření jsme dospěli k závěru, že z uvedených respondentů nikdo netrpí syndromem vyhoření. Nicméně tato podkapitola je zaměřena na návrhy opatření, které by mohly sloužit jako prevence pro učitele, aby se syndromu vyhoření mohlo předejít, nebo aby se učitel dovedl se symptomy vypořádat sám a nemuselo dojít k vyšším fázím vyhoření, které jsou popisovány v podkapitole 1.2.

Prvním navrhovaným opatřením, které by mohlo zamezit rozvoji vyhoření u učitelů je, sociálněpsychologický výcvik učitelů (dále jen SPV). Jedná se o efektivní způsob práce, v rámci kterého se dají rozvíjet lidské vztahy, interpersonální komunikace na různé úrovni, podpora sociálních kompetencí v jednotlivých rolích

jedince (Gillernová & Šírová, 2012). Výcvik se opírá o poznatky z oblastí psychologie osobnosti. V rámci výcviku se učitel setká s mnoha příkladovými situacemi, s prací s alternativními komunikačními postupy, a to vše za předpokladu přátelského prostředí. Učitel tak nebude vystaven například negativní zpětné vazbě ze strany žáků. Tento výcvik je také zaměřen na učitelovu sebereflexi (Gillernová & Šírová, 2012). Učitel si z tohoto výcviku může odnést mnoho nových poznatků a inspirací, které mu pomohou zvládat již konkrétní situace v jeho praxi. Celý výcvik je založen na principech respektování individuálních profesních potřeb – neboť jiné potřeby má začínající učitel a jiné učitel, který se v praxi pohybuje delší dobu. Každá jednotlivá odlišnost je v tomto výcviku brána jako přednost (Gillernová & Šírová, 2012). Tento individuální přístup dává i pozitivní příklad pro učitele, jak by sami měli nahlížet na své žáky. Významnou složkou v tomto výcviku je dávání důrazu na limity a hranice, které vytvářejí neodmyslitelnou část učitelovy práce. Výcvik učitele směřuje k tomu, aby akceptoval to, že nemůže být ve všem nejlepší a ideální, ale že vždy existuje možnost na sobě pracovat. Práce na sobě zase dopomáhá k rozvinutí přirozené autority a napomáhá k inspiracím v učitelově práci (Gillernová & Šírová, 2012). Sympatickým cílem tohoto výcviku je fakt, že je učitel „veden k odpovědnosti za své zdraví, psychickou kondici a další rozvoj“ (Gillernová & Šírová, 2012, s. 77). V průběhu výcviku se učitel setká s mnoha tématy, která jsou směřována k sebepoznání a využití svého potenciálu v praxi. Tematické okruhy jsou rozmanité a vždy zařazené do aktuální potřeb učitelů. Nalezneme zde hned několik výcvikových modulů, kterými jsou například práce se vztahy, rozvoj týmové práce, problémová témata, konfliktní situace, koučování žáků, práce se zátěží aj. (Gillernová & Šírová, 2012).

Tato varianta možné prevence je mnou zvolena z toho důvodu, že rozvíjení sociální stránky profesní kompetence učitele není věcí samozřejmou, spíše sporadickou, což znamená, že se učitel během své profesní přípravy s tímto výcvikem pravděpodobně neseťká. Pokud by však začínající učitel tímto výcvikem prošel, tak se z vlastní zkušenosti domnívám, že by jeho start profesní kariéry byl o něco jednodušší a lépe by zvládal náročnější situace, kterým je ve škole i mimo ni vystaven.

Druhým navrhovaným opatřením je dostatek prevence, informací a dovedností v rámci psychohygieny učitele. Pokud budeme mít učitele, který každý den pro sebe dělá něco dobrého, soustředí se na svou vnitřní pohodu, dostatečně odpočívá a je schopen vnímat krásy života kolem sebe, pozitivně tím přispívá i ke vztahu k žákům.

Tento přenos si můžeme představit tak, že na ně nebude přenášet svou únavu a špatné nálady, ale naopak bude schopen včasné a optimálně reagovat na jednotlivé žáky i skupiny a nebude je vnímat zkresleně (Štětovská, 2012). Psychohygienu je souhrn technik, prvků našeho života a životního stylu a informací, který nám pomáhá vyrovnávat se se zátěží, případně snižovat dopady oné zátěže (Štětovská, 2012). Psychohygienu nám pomáhá chránit naše duševní zdraví, také se soustřeďuje na jeho upevnování. Pozitivním přínosem psychohygieny je zvyšování odolnosti naší psychiky. Výsledkem dobře zvládnuté psychohygieny je uvědomování si negativních dopadů na náš organismus, soustředění se na snížení těchto dopadů, zároveň člověka aktivuje ke snaze o posílení duševní kondice a nalezení duševní rovnováhy (Štětovská, 2012).

Zvládání psychohygieny a uvědomování si negativních dopadů na naše zdraví považují za významné nejen v pracovním procesu, ale i při studii, neboť i během těchto let je jedinec vystaven velkému množství zátěžových situací. Považují za přínosné, když se jedinec zátěžové situace naučí zvládat již v době studia. S nástupem do zaměstnání pak ví, jak s těmito situacemi pracovat.

Třetím návrhem opatření pro prevenci vyhoření je zavedení supervizí ve školách. „Supervize představuje možnost kultivované a bezpečné zpětné vazby zprostředkované znalým, chápajícím, důvěryhodným odborníkem nebo skupinou kolegů, která umožňuje vidět problémy z nového úhlu pohledu“. Takto definuje supervizi autorka Štětovská (2012, s.110) V rámci supervize se setkáme s propojením jak odborné, tak i sociální opory, to vše v kombinaci s mentálněhygienickými aspekty (Štětovská, 2012). Aby byla supervize úspěšná, musí dojít k nabytí přátelské atmosféry a celkového dobrého vztahu mezi supervizorem (ten, kdo vede supervizi) a supervidovaným (klientem). Supervize se nedá realizovat bez pocitu bezpečí všech zúčastněných. Z pohledu učitelů bývá náročné přiznat si nějaký problém, neboť se často domnívají, že se jedná o vlastní selhání (Štětovská, 2012), proto je zde kladen takový důraz na pocit bezpečí. Variant supervizí je hned několik. Pro skupinovou supervizi v kolektivu učitelů by mohla být vhodnou variantou tzv. **bálintovská skupina**. Tato skupina je vedena jako burza nápadů (Štětovská, 2012). Skupina je schopna jedinci poskytnout mnoho úhlů pohledů na jeho problém, se kterým do skupiny přichází. Tento typ supervize je založen na „principu porozumění a sociální opory“ (Štětovská, 2012, s. 110). Pro učitele může být tento typ supervize přínosný

převážně v tom, že si v rámci bezpečného prostředí mohou se svými kolegy vyměnit různé poznatky, úhly pohledů, možnosti řešení, inspirace a cenné rady, ke kterým by se v rámci pracovního dne těžko dostali. Co tato skupina nabízí, je zpětná vazba, kterou potřebují nejen žáci, ale i učitelé. O to více je pak přínosné, když se takové zpětné vazby dostane učitelé od svého kolegy, učitele.

Supervize shledávám jako dobrou prevenci nejen před vyhořením, ale také mohou být dobrým pomocníkem v rámci udržování kladných vztahů na pracovišti. Učitelé si mohou mezi sebou během sezení vyměnit cenné rady, ke kterým by se za normálních okolností třeba ani nedostali, nebo se mohou navzájem podpořit v odvádění dobré práce s žáky.

## Diskuse

Hlavní problematikou, které jsem se ve výzkumu věnovala, byl syndrom vyhoření a riziko jeho vzniku u učitelů druhého stupně na základních školách. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda zmiňovaní učitelé trpí syndromem vyhoření, a pokud ano, tak do jaké míry. Výzkumu se zúčastnilo 113 učitelů, z toho 83 (82,3 %) žen a 20 mužů (17,7 %).

K analýze výsledků dat z dotazníků byl použit stejný postup, jaký používali samotní autoři CBI dotazníku, tudíž ze všech odpovědí byly vypočítány aritmetické průměry bodů, které byly porovnány se škálou bodů od 299–349.

Analýza výsledků dat však nepotvrdila, že by se u zúčastněných respondentů objevoval syndrom vyhoření, a to ani v jedné ze tří zkoumaných oblastí. Je však nutné si uvědomit, že se jedná o průměry dat. Během zpracovávání uvedených dat bylo zjištěno, že jeden z mužských respondentů syndromem vyhoření pravděpodobně trpí, neboť analýza jeho odpovědí silně překračovala stanovené bodové skóre.

CBI dotazník je členěn na tři oblasti, ve kterých se zkoumá možné vyhoření. První oblastí je osobní vyhoření. Zde průměr na jednu odpověď činí 43,1 %, což značí, že se zde v průměru ze všech odpovědí respondentů nenachází syndrom vyhoření. Druhou bodovanou oblastí je vyhoření z práce, zde bylo dosaženo 44 % bodů. Tento průměr je jen nepatrně vyšší, než první zkoumaná a bodovaná oblast. Poslední oblastí je vyhoření z práce s žáky. Tato oblast vykazuje nejvyšší dosaženou průměrnou hodnotu bodů, a to 46,7 %. Zde bychom měli upozornět, neboť se toto číslo již více blíží oné hranici 50 bodů, která značí možné vyhoření. Nicméně dle odborné literatury, která byla použita i v této práci, usuzuji, že se potvrzuje tvrzení, že práce s žáky je prací náročnou (Čapek et al., 2021).

Podobných výzkumů na syndrom vyhoření u učitelů bylo za poslední léta prováděno hned několik. Například autorka Vaňková (2016) zkoumala míru vyhoření u učitelů v pražských školách, konkrétněji ve školách na Praze 7 a Praze 9. V rámci jejího výzkumu oslovila 16 škol z uvedeného území, výzkumu se celkem zúčastnilo 276 respondentů, z toho 242 tvořily pouze ženy. Míra nepoměru odpovědí mezi mužskou a ženskou částí je obdobná jako ve výzkumu této diplomové práce. Její výsledky uvádějí, že míra vyhoření je vyšší u ženské části respondentů nežli u té mužské. Sama autorka ale také uvádí, že tento výsledek může být způsoben

nepoměrem odpovědí zúčastněných respondentů. Z celkových výsledků jejího výzkumu vyplývá, že oslovení učitelé netrpí syndromem vyhoření (Vaňková, 2016).

Petříková (2015) měla svůj výzkum zaměřený na míru vyhoření u učitelů různých stupňů škol, a to na Praze 1, 2, 5, 6, 10. Data byla získána na základě využití standardizovaného Burnout Measure dotazníku. Jejího šetření se zúčastnilo celkem 194 respondentů. Výsledky ukazují, že syndromem vyhoření jsou ohroženy ženy – učitelky úplně stejně jako muži – učitelé. Celkovým výsledkem je pak závěr, že ani zúčastnění respondenti tohoto výzkumu netrpí syndromem vyhoření (Petříková, 2015).

Otázkou je, jak by se změnila data ve výsledcích této diplomové práce, pokud by se výzkumu zúčastnilo více respondentů, a jak by se také data změnila, pokud by bylo více respondentů mužů.

Z hlediska uvědomění si limitů práce bych pro další rozšíření poznatků o syndromu vyhoření u učitelů na základních školách pravděpodobně volila dotazník MBI a porovnála bych získaná data z obou dotazníků. Dále by mohlo být přínosné navázat na výzkum kvalitativní metodou a doptat se zúčastněných respondentů na bližší informace ohledně jejich pohledu na syndrom vyhoření.

## Závěr

Diplomová práce byla zpracována na téma syndrom vyhoření u učitelů druhého stupně v Libereckém kraji. V práci bylo několikrát zmíněno, jak psychicky náročná je práce učitele, to bylo také důvodem zvolení tohoto tématu. Jelikož učitelé jsou jedni z aktérů, kteří vychovávají budoucí generace, považují za důležité, aby se syndromu vyhoření ve spojení s učitelskou profesí přikládal značný význam.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda a případně v jakém rozsahu se u učitelů druhého stupně v Libereckém kraji objevuje syndrom vyhoření. Cíl práce byl naplněn po vyhodnocení položek dotazníku CBI a jeho skóre.

V teoretické části byl představen syndrom vyhoření a jeho specifika, fáze a diagnóza v rámci, které byl blíže popsán standardizovaný CBI dotazník, který byl využit pro naplnění cíle výzkumu této práce. Dále byla teoretická část věnována profesi učitele, syndromu vyhoření u učitelů, jeho příčinám a symptomům. V poslední části teorie nalezneme shrnutí prevence a léčbu vyhoření.

V empirické části nalezneme vyhodnocení CBI dotazníku a shrnutí bodového skóre. CBI dotazník je původně tvořen pouze devatenácti otázkami, ke kterým byly mnou přidány tři otázky týkající se demografických proměnných. Na základě analyzování výsledků dat je pak poslední část práce soustředěna na návrh opatření, který se týká prevence syndromu vyhoření. Návrhy byly formulovány mnou, jakožto autorkou práce, za pomoci odborné literatury.

Hlavní cíl i dílčí cíle této práce byly naplněny, stejně jako zodpovězení tří výzkumných otázek.

Na závěr si dovoluji konstatovat, že by mohlo být zajímavé práci dále rozšířit o rozhovory s respondenty a dotazovat se například na jejich konkrétní zkušenosti se syndromem vyhoření, jakou oni sami volí prevenci nebo zda jejich zaměstnavatel poskytuje prevenci v oblasti syndromu vyhoření, či nikoliv.



## Seznam literatury

- Brock, B. L., & Grady, M. L. (2002). *Avoiding burnout: a principal's guide to keeping the fire alive*. Corwin Press.
- Čapek, R., Příkazská, I., & Šmejkal, J. ([2021]). *Učitel a syndrom vyhoření*. Raabe.
- Černá, R., & Kožíková, Z. (2004). Syndrom vyhoření (burn-out syndrom) u zdravotních sester. *Urologie pro praxi*, 5(6), 265.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2018). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.
- Hennig, C., & Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi* (Vydání 1. (Dotisk 4. 2022)). Grada.
- Honzák, R. (2022). *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření* (4. vydání). Vyšehrad.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)* (2., rozš. a dopl. vyd). Státní zdravotní ústav.
- Kopřiva, K. (2013). *Lidský vztah jako součást profese* (Vyd. 7., V Portálu 6). Portál.
- KRISTENSEN, Tage S., et al. (2005) *The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout*. Work & Stress.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Grada.
- Míček, L., & Zeman, V. (1997). *Učitel a stres* (2. rozš. vyd). Vade mecum.
- P. Leiter, M., & Maslach, C. (2005). *Banishing Burnout*. Jossey-Bass.
- Pešek, R., & Praško, J. (2016). *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit*. Pasparta Publishing.
- Petříková, O. (2015). *Syndrom vyhoření u učitelů* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova v Praze.

- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.
- Poláková, H. (2015). *Zákon o pedagogických pracovnících a předpisy související – s výkladem* (3., aktualiz. vyd). Fakta.
- Prieß, M. (2015). *Jak zvládnout syndrom vyhoření: najděte cestu zpátky k sobě*. Grada.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.
- Stock, C. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Grada.
- Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Portál.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (2006). *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice* (This digitally printed first paperback version 2006). Cambridge University Press.
- Vaňková, L. (2016). *Syndrom vyhoření u učitelů* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova v Praze.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

### **Elektronické zdroje:**

- Metodický portál www.rvp.cz: výběr příspěvků*. ([200-] -^^^). Výzkumný ústav pedagogický.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. (2023, březen 20). Dostupné 16 květen 2023, z <https://www.msmt.cz/>
- Potužníková, J. Před sto lety byli učitelé muži, dnes je 80 procent žen. Důležitější je, zda je člověk inspirativní, říká socioložka, 1. <https://eduzin.cz/wp/2022/09/20/pred-sto-lety-byli-ucitele-muzi-dnes-je-to-80-procent-zen-dulezitejsi-je-zda-je-clovek-inspirativni-rika-sociolozka/>
- Smetáčková, I., & Pavlas Martanová, V. (2020). Strategie zvládnání stresu vyučujícími v základních školách. *Orbis Scholae*, 14(1), 101-119. <https://doi.org/10.14712/23363177.2020.16>

Syndrom vyhoření u učitelů. In: *Nevypust' duši – nebojíme se mluvit o duševním zdraví* [online].  
9. 9. 2019 - [cit. 2023-04-11]. Dostupné z:  
<https://nevypustdusi.cz/2019/09/09/syndromvyhoreni-u-ucitelu/>

Vorlíček, R., Kollerová, L., Janošová, P., & Jungwirthová, R. Stresory ve škole z pohledu učitelů a jejich souvislosti s individuálními charakteristikami a vyhořením. *Československá Psychologie*, 17.

Zbudilová, H. (2017). A Professional Teacher as 'Bartleby the Scrivener'? Rather not! Occupational Burnout in the Teaching Profession. *Caritas et veritas*, 7(2), 158-175. <https://doi.org/10.32725/cetv.2017.045>

*Zdravotnické zařízení ministerstva vnitra – syndrom vyhoření*. Zdravotnické Zařízení Ministerstva Vnitra. Dostupné 11 duben 2023, z <https://www.zzmv.cz/syndrom-vyhoreni>

## Seznam tabulek a grafů

<b>Tabulka 1</b> - Pohlaví respondentů.....	38
<b>Tabulka 2</b> - Věk respondentů .....	39
<b>Tabulka 3</b> - Praxe respondentů.....	40
<b>Tabulka 4</b> - Únava .....	41
<b>Tabulka 5</b> - Únava z práce s žáky.....	41
<b>Tabulka 6</b> - Fyzická vyčerpanost.....	42
<b>Tabulka 7</b> - Frustrace z práce .....	42
<b>Tabulka 8</b> - Psychické vyčerpání z práce .....	43
<b>Tabulka 9</b> - Namáhavá práce s žáky.....	43
<b>Tabulka 10</b> - Psychická vyčerpanost .....	44
<b>Tabulka 11</b> - Vyčerpání při pomýšlení na další pracovní den .....	45
<b>Tabulka 12</b> - Myšlenka "tohle už dál nezvládnou" .....	45
<b>Tabulka 13</b> - Vyčerpanost na konci pracovního dne .....	46
<b>Tabulka 14</b> - Schopnost práce s žáky .....	46
<b>Tabulka 15</b> - Celková vyčerpanost.....	47
<b>Tabulka 16</b> - Pocit, že každá hodina je vysilující.....	47
<b>Tabulka 17</b> - Práce s žáky shledána jako frustrující.....	48
<b>Tabulka 18</b> - Energie .....	48
<b>Tabulka 19</b> - Nemoc .....	49
<b>Tabulka 20</b> - Pocit, že učitelé dávají více než dostávají nazpět .....	49
<b>Tabulka 21</b> - Pocit vyhoření .....	50
<b>Tabulka 22</b> - Dostatek energie pro rodinu a přátele .....	50
<b>Tabulka 23</b> - Osobní vyhoření (CBI) .....	52
<b>Tabulka 24</b> - Syndrom vyhoření spojený s prací (CBI) .....	53
<b>Tabulka 25</b> - Syndrom vyhoření spojený s prací s žáky (CBI) .....	54
<b>Tabulka 26</b> - Celkové průměrné hodnoty skóre CBI .....	55
<b>Tabulka 27</b> - Osobní vyhoření u učitelů – mužů .....	56
<b>Tabulka 28</b> - Vyhoření z práce u učitelů – mužů.....	56
<b>Tabulka 29</b> - Vyhoření z práce s žáky u učitelů – mužů.....	57
<b>Tabulka 30</b> - Celkové průměrné hodnoty mužského skóre.....	57

**Grafy:**

**Graf 1 - Pohlaví** ..... 39

## Seznam příloh

<b>Příloha č.1 - Dotazník.....</b>	<b>71</b>
------------------------------------	-----------

## **Přílohy**

### **Příloha č.1 - Dotazník**

Vážení pedagogové,

jsem studentkou Univerzity Karlovy oboru Sociální pedagogika. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění mého dotazníku, který bude využit jako podklad k mé diplomové práci na téma "**Syndrom vyhoření a riziko jeho vzniku u učitelů 2. stupně ZŠ v Libereckém kraji**". Vyplněná data jsou čistě anonymní. Dotazník je určen pouze pro učitele druhého stupně a nezabere Vám více jak 5 minut.

Předem děkuji za spolupráci.

Bc. Tereza Petržilková

#### **Dotazník:**

- 1) Pohlaví
  - a) Žena
  - b) Muž
  
- 2) Uveďte Váš věk  
.....
  
- 3) Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe?
  - a) do 2 let
  - b) do 6 let
  - c) do 12 let
  - d) do 19 let
  - e) do 27 let
  - f) do 32 let
  - g) 32 a více let

## CBI dotazník

- 4) Jak často se cítíte unavený/á?
  - a) Vždy
  - b) Často
  - c) Někdy
  - d) Zřídka
  - e) Nikdy
- 5) Jste z práce s žáky unavený/á?
  - a) Vždy
  - b) Často
  - c) Někdy
  - d) Zřídka
  - e) Nikdy
- 6) Jak často jste fyzicky vyčerpaný/á?
  - a) Vždy
  - b) Často
  - c) Někdy
  - d) Zřídka
  - e) Nikdy
- 7) Frustruje Vás Vaše práce?
  - a) Ve velmi vysoké míře
  - b) Ve vysoké míře
  - c) Trochu
  - d) V nízké míře
  - e) Ve velmi nízké míře
- 8) Je Vaše práce psychicky vyčerpávající?
  - a) Ve velmi vysoké míře
  - b) Ve vysoké míře
  - c) Trochu
  - d) V nízké míře
  - e) Ve velmi nízké míře
- 9) Shledáváte práci s žáky jako namáhavou/těžkou?
  - a) Ve velmi vysoké míře



- b) Ve vysoké míře
- c) Trochu
- d) V nízké míře
- e) Ve velmi nízké míře

10) Jak často jste psychicky vyčerpaný/á?

- a) Vždy
- b) Často
- c) Někdy
- d) Zřídka
- e) Nikdy

11) Cítíte se během rána vyčerpaný/á při pomýšlení na další pracovní den?

- a) Vždy
- b) Často
- c) Někdy
- d) Zřídka
- e) Nikdy

12) Jak často Vás napadá myšlenka: „Tohle už dál nezvládnou.“?

- a) Vždy
- b) Často
- c) Někdy
- d) Zřídka
- e) Nikdy

13) Cítíte se vyčerpaný/á na konci Vašeho pracovního dne?

- a) Vždy
- b) Často
- c) Někdy
- d) Zřídka
- e) Nikdy

14) Děláte si někdy starosti ohledně toho, jak dlouho budete ještě schopný/á pracovat s žáky?

- a) Vždy
- b) Často
- c) Někdy
- d) Zřídka

- e) Nikdy
- 15) Jak často se cítíte celkově vyčerpaný/á?
- a) Vždy
  - b) Často
  - c) Někdy
  - d) Zřídka
  - e) Nikdy
- 16) Cítíte, že každá Vaše hodina v práci je pro Vás vysilující?
- a) Vždy
  - b) Často
  - c) Někdy
  - d) Zřídka
  - e) Nikdy
- 17) Shledáváte práci s žáky jako frustrující?
- a) Ve velmi vysoké míře
  - b) Ve vysoké míře
  - c) Trochu
  - d) V nízké míře
  - e) Ve velmi nízké míře
- 18) Bere Vám energii práce s žáky?
- a) Ve velmi vysoké míře
  - b) Ve vysoké míře
  - c) Trochu
  - d) V nízké míře
  - e) Ve velmi nízké míře
- 19) Jak často se cítíte slabý/á nebo náchylný/á k nemocem?
- a) Vždy
  - b) Často
  - c) Někdy
  - d) Zřídka
  - e) Nikdy
- 20) Máte pocit, že při práci s žáky dáváte mnohem více, než Vám žáci vracejí?
- a) Ve velmi vysoké míře
  - b) Ve vysoké míře

- c) Trochu
- d) V nízké míře
- e) Ve velmi nízké míře

21) Cítíte se vyhořelý/á kvůli své práci?

- a) Ve velmi vysoké míře
- b) Ve vysoké míře
- c) Trochu
- d) V nízké míře
- e) Ve velmi nízké míře

22) Máte dostatek energie pro rodinu a přátele v rámci Vašeho volného času?

- a) Vždy
- b) Často
- c) Někdy
- d) Zřídka
- e) Nikdy