

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Katedra psychologie



Vyhoření a zapálenost v profesi učitele

Teachers: burnout syndrome versus engagement and professional
enthusiasm

Mgr. Romana Justová

Diplomová práce

2014

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Iva Štětovská, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomovou práci „Vyhoření a zapálenost v profesi učitele“ jsem vypracovala samostatně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 14. 2. 2014

.....

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Ivě Štětovské, vedoucí diplomové práce, za její cenné rady, připomínky a náměty ke zpracování zadaného tématu, které mi pomohly při dokončení práce. Děkuji také kolegovi Tomášovi Sedloňovi za pomoc při statistickém zpracování výsledků a své rodině a přátelům za psychickou podporu.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou vyhoření a zapálenosti u souboru učitelů na různých vzdělávacích stupních a typech škol. Klade si za cíl zjistit míru vyhoření u vybraného vzorku učitelů a zmapovat hlavní determinanty spokojenosti u zapálených učitelů.

Teoretická část vymezuje a vysvětluje pojem syndromu vyhoření, jeho vývoj, příznaky a příčiny vzniku a jeho diagnostiku. Objasňuje také rozvoj syndromu vyhoření u učitelů. Dále popisuje hlavní charakteristiky zapálenosti, diagnostické metody a učitelskou profesi ve vztahu k zapálenosti.

Empirická část se vyznačuje dvěma cíly: zjistit míru vyhoření u souboru učitelů a popsat základní faktory, které přispívají k zapálenosti pedagogů. Průzkum proběhl formou dotazníkového šetření a rozhovorů a přinesl odpovědi na výzkumné otázky. Konečné výsledky jsou převedeny do tabulek a grafů pro lepší přehlednost. V závěru této části jsou navržena opatření, která mají pomoci snížit riziko vzniku a rozvoje syndromu vyhoření.

KLÍČOVÁ SLOVA

Syndrom vyhoření, zátěž, stres, emoční vyčerpání, únava, učitelská profese, zapálenost (engagement), plynutí (flow), osobní pohoda (well-being).

ABSTRACT

The thesis is dealing with the problematics of burnout syndrome and engagement in teaching profession in different types of schools and grades. Its objective is to detect the degree of burnout in a selected sample of teachers and map the main determinants of contentment related to engaged teachers.

The theoretical part defines the concept of burnout syndrome, its development, progress, signs, causes and diagnostics. It clarifies the development of burnout in teaching profession. Furthermore, it describes the key characteristics of engagement, the diagnostic methods and the relationship between teaching and engagement.

The empiric part has two goals: to find out the degree of burnout in teachers and depict the essential factors which contribute to their engagement. The research was based

on questionnaires and interviews and answered the research questions. The results are presented in tables and graphs. In conclusion, there are some suggestions how to lower the risk of genesis and growth of burnout syndrome.

KEY WORDS

Burnout syndrome, work load, stress, emotional exhaustion, fatigue, teaching profession, engagement, flow, well-being.

OBSAH

I. ÚVOD.....	9
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. Historie pojmu.....	11
2. Vymezení pojmu.....	12
3. Příčiny vzniku syndromu vyhoření.....	13
3.1. Příčiny filozoficko-psychologické.....	13
3.2 Příčiny psychosociální.....	14
3.2.1 Psychosociální stres.....	14
3.2.2 Frustrace.....	15
3.2.3 Přílišná emocionální zátěž.....	15
3.2.4 Negativní vztahy s lidmi.....	15
3.2.5 Vliv pracovního prostředí a organizace práce.....	15
3.2.6 Osobní a povahové rysy.....	16
3.2.7 Vliv životního stylu.....	18
3.2.8 Vliv sociální opory.....	19
4. Příznaky syndromu vyhoření.....	19
4.1 Projevy vyhoření v psychické oblasti.....	20
4.2 Projevy vyhoření ve fyzické oblasti.....	21
4.3. Projevy vyhoření v sociální oblasti.....	21
5. Fáze procesu syndromu vyhoření.....	21
6. Diagnostika syndromu vyhoření.....	29
7. Profese se zvýšeným rizikem vzniku syndromu vyhoření.....	32
8. Engagement a pozitivní psychologie.....	33
8.1 Pozitivní psychologie ve vztahu k vyhoření.....	34
8.1.1 Salutogeneze a sense of coherence.....	35
8.1.2 Well-being.....	35
8.1.3 Plynutí.....	36
9. Engagement – vymezení pojmu.....	37
9.1 Vztah pojmů burnout a engagement.....	42
9.2 Zapálenost jako konstrukt tří dimenzí.....	42
9.2.1 Verva.....	43
9.2.2 Zaslíbenost.....	43
9.2.3 Zaujetí.....	43
9.3 Faktory související se zapáleností.....	43
9.3.1 Vliv sociálního prostředí na engagement.....	44
9.3.2 Engagement a workoholismus.....	44
10. Diagnostika zapálenosti.....	45
11. Učitelská profese ve vztahu k syndromu vyhoření.....	46
11.1 Výzkumy vyhoření u učitelů v ČR.....	47
11.2 Výzkumy vyhoření u učitelů v zahraničí.....	49
11.3 Výzkumy vyhoření v souvislosti s životní spokojeností.....	50
11.4 Výskyt syndromu vyhoření u učitelů v závislosti na vybraných demografických faktorech.....	51
11.5 Výskyt syndromu vyhoření u učitelů v závislosti na dalších zdrojích zátěže.....	53
12. Metody zkoumání syndromu vyhoření a pracovní zapálenosti u učitelů.....	55
13. Prevence syndromu vyhoření.....	57
13.1 Obrana proti akutnímu stresu.....	57
13.2 Prevence syndromu vyhoření na tělesné úrovni.....	58

13.3	Prevence syndromu vyhoření na psychické úrovni	59
13.3.1	Sociální kontakty	60
13.3.2	Přeladění	60
13.3.3	Relaxovanost	60
13.3.4	Radostnost	61
13.4	Prevence syndromu vyhoření na kognitivní úrovni	61
III.	EMPIRICKÁ ČÁST	62
1.	Kvantitativní výzkum	64
1.1	Cíle kvantitativní části výzkumu	64
1.2	Stanovení hypotéz	66
2.	Výzkumný soubor	66
2.1	Výběr vzorku	67
2.2	Způsob administrace dotazníků	67
2.3	Charakteristika výzkumných souborů	69
2.4	Charakteristika výzkumného souboru pro dotazník syndromu vyhoření	69
2.5	Charakteristika výzkumného souboru pro dotazník životní spokojenosti	70
3.	Použité metody	82
3.1	Dotazník syndromu vyhoření	82
3.1.1	Popis dotazníku	83
3.1.2	Vyhodnocení dotazníku	83
3.1.3	Normy	83
3.1.4	Reliabilita	84
3.2	Dotazník životní spokojenosti	84
3.2.1	Vývoj dotazníku	84
3.2.2	Diagnostický cíl dotazníku	85
3.2.3	Popis a administrace dotazníku	85
3.2.4	Vyhodnocení dotazníku	85
3.2.5	Normy	86
3.2.6	Reliabilita	86
3.2.7	České vydání dotazníku	86
3.3	Dotazník základní údajů	87
3.4	Použité statistické metody	87
4.	Získané výsledky	88
4.1	Dotazník syndromu vyhoření – míra vyhoření u celého souboru	88
4.1.1	Míra vyhoření celého souboru na úrovni kognitivní roviny	90
4.1.2	Míra vyhoření celého souboru na úrovni citové roviny	91
4.1.3	Míra vyhoření celého souboru na úrovni tělesné roviny	91
4.1.4	Míra vyhoření celého souboru na úrovni sociální roviny	92
4.2	Hodnocení vyhoření u demografických podskupin	93
4.2.1	Syndrom vyhoření podle pohlaví	93
4.2.2	Syndrom vyhoření podle vzdělání	95
4.2.3	Syndrom vyhoření podle věku	96
4.2.4	Syndrom vyhoření podle délky praxe	96
4.2.5	Syndrom vyhoření podle typu školy a vzdělávacího stupně	97
4.2.6	Syndrom vyhoření podle místa bydliště	98
4.2.7	Syndrom vyhoření podle počtu žáků ve třídě	99
4.2.8	Syndrom vyhoření podle počtu odučených hodin týdně	99
4.3	Dotazník životní spokojenosti – úroveň životní spokojenosti u celého souboru	100
4.3.1	Korelace mezi syndromem vyhoření a životní spokojeností	100

4.4	Vztahy mezi syndromem vyhoření a demografickými údaji	101
4.5	Vztahy mezi životní spokojeností a demografickými údaji	102
4.6	Korelace mezi syndromem vyhoření a demografickými údaji	102
4.7	Korelace mezi životní spokojeností a demografickými údaji	104
4.8	Ověření hypotéz.....	105
5.	Interpretace výsledků	106
6.	Kvalitativní výzkum.....	113
6.1	Metodologie kvalitativního výzkumu	113
6.2	Výzkumný vzorek.....	114
6.2.1	Výběr výzkumného souboru.....	113
6.2.2	Popis vzorku	114
6.3	Průběh výzkumu	117
6.3.1	Struktura rozhovoru	118
7.	Analýza kvalitativních dat.....	118
7.1	Data z rozhovorů se zapálenými učiteli	120
7.1.1	Zdroje radosti, energie a spokojenosti	120
7.1.2	Zdroje vyčerpanosti	122
7.1.3	Stresory.....	124
7.1.4	Příčiny zapálenosti	125
7.1.5	Projevy zapálenosti	129
7.1.6	Prevence vyhoření.....	130
7.1.7	Projektivní otázky	135
7.2	Data z rozhovorů s vyhořelými učiteli.....	137
7.2.1	Zdroje energie, radosti a spokojenosti	137
7.2.2	Zdroje vyčerpání	138
7.2.3	Stresory.....	139
7.2.4	Příčiny vyhoření.....	140
7.2.5	Projevy vyhoření.....	141
7.2.6	Prevence vyhoření.....	142
7.2.7	Projektivní otázky	143
8.	Diskuse.....	144
8.1	Metodologické limity.....	145
8.1.1	Téma a osobní motivace autorky	145
8.1.2	Vzorek kvantitativního výzkumu.....	145
8.1.3	Vzorek kvalitativního výzkumu	147
8.1.4	Výběr metod – kvantitativní výzkum.....	147
8.1.5	Výběr metod – kvalitativní výzkum	148
8.2	Komentář k výsledkům	149
8.2.1	Hypotézy	151
8.3	Porovnání výsledků mého šetření se zjištěními jiných autorů	153
8.3.1	Kvantitativní výzkum – syndrom vyhoření.....	153
8.3.2	Vztah vyhoření a životní spokojenosti.....	155
8.3.3	Kvalitativní výzkum – porovnání s výzkumy jiných autorů	156
8.4	Možnosti dalšího výzkumu	157
9.	Doporučení pro praxi na základě výzkumných zjištění.....	158
IV.	ZÁVĚR	162
V.	LITERATURA	166
VI.	PŘÍLOHY	177

I. ÚVOD

*„Dej člověku rybu a nasytíš ho na jeden den. Nauč ho lovit a nasytíš ho na celý život.“
Čínské přísloví*

Učitelská profese dokonale zrcadlí vzkaz, který vystihuje toto přísloví. Jsou to učitelé, kdo nás připravují na život, kdo nás učí to opravdu nezbytné pro to, abychom se o sebe dokázali postarat. Učitelé jsou ti, kteří nás vedou za ruku, když děláme první čtenářské krůčky, učitelé jsou u toho, když se učíme základy gramotnosti. Formují naše akademické znalosti i osobnostní nastavení, ukazují nám svět jaký je a doprovázejí nás na cestě od dětství do dospělosti. Postava učitele je, vedle rodičů, pro každého z nás jednou z nejvýznamnějších postav.

Je velmi důležité, s jakým učitelem se setkáme. O tom, zda se z nás stanou lidé, kteří prahnou po vědění, lidé, které žene zvědavost a zájem o vše nové, bytosti, kterým nejsou lhostejné osudy a potřeby druhých, rozhoduje především to, zda učitel je pro svou práci zapálený, má ji rád a vidí v ní smysl nebo zda svůj vztah k práci ztratil. Vedle pedagogů, kteří jsou nadšení a svou profesí žijí, existují i takoví, které jejich práce přestala naplňovat, studenti je obtěžují, vyučování je vyčerpává a svým stavem se přibližují vyhoření.

Syndromem vyhoření, kterému se ve své diplomové práci věnuji, jsou postíženy profese, pro které je typický kontakt s lidmi. Učitelé nejsou výjimkou. A protože setkání s učitelem nás může ovlivnit na celý život, učitelé jsou často našimi vzory, našimi rádci, našimi ochránci, považují za velmi důležité věnovat učitelům zvýšenou pozornost právě v rámci tématu vyhoření a zapálenosti.

Diplomová práce je členěna na dvě části: teoretickou a empirickou. Teoretická část poskytuje pohled na základní témata zastoupená v oblasti zkoumání syndromu vyhoření a zapálenosti. Snaží se zachytit definici a teoretická zázemí těchto pojmů. Věnuje se příčinám vzniku syndromu vyhoření, projevům a fázím procesu vyhoření. Zabývá se také diagnostikou vyhoření a hledáním možností, jak tomuto jevu předejít. Zvláštní kapitola popisuje specifika syndromu vyhoření u učitelské profese. Teoretická část se dále zaměřuje na vymezení pojmu engagement (zapálenost) a souvislost k podobným či příbuzným jevům. Také na zapálenost pohlížím z hlediska metod zjišťování míry tohoto fenoménu u učitelů.

Empirická část si klade za cíl pomocí kvantitativního výzkumu přispět ke zjištění výskytu syndromu vyhoření u učitelů a pomocí kvalitativního výzkumu se snaží lépe porozumět zapálenosti u dané profese. Data získaná dotazníkovými metodami jsou podrobena statistické analýze a výsledky porovnávány vzhledem k věku, pohlaví, délce praxe, typu školy a dalším faktorům. Data z kvalitativního výzkumu, získaná prostřednictvím rozhovoru, jsou analyzována s využitím otevřeného kódování. V závěru jsou diskutovány výsledky dotazníkových šetření a interpretace dat z kvalitativní části výzkumu.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. HISTORIE POJMU

První studie o vyhoření se objevily pravděpodobně v **sedmdesátých letech 20. století**. Pojem syndrom vyhoření poprvé použil psycholog H. J. Freudenberger ve své knize *Burnout: The Cost of High Achievement*, kde tento syndrom vyhasnutí definoval jako **vyhasnutí motivace** a stimulujících podnětů v situaci, kde péče o jedince a neuspokojivý vztah jsou příčinou, že práce nepřináší očekávané výsledky. (Jeklová, Reitmayerová, 2006). Hluběji z historie je dalším příkladem vyčerpání a práce bez očekávaných výsledků známá **pověst o Sysifovi**. Nemůžeme sice mluvit v termínech moderní psychologie a nazývat to syndromem vyhoření, nicméně k vyhoření má toto podobenství dostatečně blízko. Pověst (je to spíš mýtus, který obsahuje archetypální prvky) se zrodila ve starém Řecku a popisuje co je to absolutní vyčerpání. Podle pověsti byl Sysifos odsouzen k valení velkého kamene na vysokou horu. Rozkazu uposlechl a poslušně tlačil kámen na horu. Pokaždé, když se však blížil k vrcholu, kámen se mu vysmekl, spadl a Sysifos musel začít znovu. Takovému trápení, které nemá konce, se dodnes říká „Sysifova práce“ (Křivohlavý, 1998).

Syndrom vyhoření byl původně spojován se stavem **alkoholiků**, kteří kromě alkoholu o vše ztratili zájem. Později se tento pojem rozšířil i pro oblast drogových závislostí, kde toxikomani ztráceli zájem o cokoli jiného mimo drogu, svět se jim zúžil jen na tuto oblast. (Jeklová, Reitmayerová, 2006) Posléze se termín začal používat u lidí, kteří byli natolik opojeni svojí prací, že nic jiného, než to, co dělali, je nezajímalo. (Křivohlavý, 1998).

Hlavní vlna zájmu o problematiku vyhoření se začala zvedat na přelomu **70. a 80. let** dvacátého století, a to ve vztahu k převážné většině profesí, u nichž lze výskyt syndromu vyhoření předpokládat. Rešerše provedená v databázi MEDLINE ukázala, že z tohoto nejpłodnějšího období (tj. v letech 1982-1987) pochází celkem 207 psychologicko-medicínsky orientovaných studií v této databázi, zatímco například v sedmdesátých a devadesátých let je jich registrováno vždy jen několik (cca 5-10 ročně). Databáze MEDLINE však neobsahuje hlavní část psychologické produkce, reflektuje pouze propojující se medicínské a psychologické tematické okruhy.

Burnout syndrom se nyní objevuje především **v zemích** procházejících od přelomu **osmdesátých a devadesátých let 20. století rozsáhlými transformačními změnami**. Vyhoření rozšiřuje okruh problémů související se zvládáním stresu občanů, který pramení z těchto transformačních kroků.

V českém odborném písemnictví bylo k tomuto tématu publikováno poměrně málo prací: problém byl většinou pouze okrajově zmiňován v publikacích autorů zabývajících se psychologií zdraví, psychosomatikou či psychoterapií, nebyl však zpracováván systematicky, a tak s výjimkou orientačního článku H. Haškovcové z roku 1994 v časopise „Sestra“, je jedinou monotematickou prací kniha J. Křivohlavého „Jak neztratit nadšení“ z roku 1998.

V poslední době přibývá domácích časopisecky publikovaných prací v oblasti psychologie, pedagogiky a zdravotnictví, kde jsou problémy související s vyhořením velmi aktuální, objevují se bakalářské a diplomové práce, zabývající se tímto problémem, přibývá odborných setkání, konferencí a seminářů, jež se syndromem vyhoření zabývají (Kebza, 2005).

2. VYMEZENÍ POJMU SYNDROM VYHOŘENÍ

V odborné literatuře se setkáváme s výrazem „burnout“, který česky znamená „vyhořet“ nebo „vyhoření“. Lze se setkat i s termínem vyprahlost, který není překladem, ale je užíván ve stejném významu či kontextu. **Šolcová s Kebzou** (2003) chápou výraz burnout jako výstižnou metaforu, kde hořící oheň symbolizuje v psychologické rovině vysokou motivaci a nasazení, vysoký zájem a aktivitu, které mohou dohořívát a dohořet.

Kebza a Paclt (1999, s. 36-37) charakterizují stav tohoto syndromu jako stav celkového, především však psychického vyčerpání, jež manifestuje v oblasti kognice, motivace i emocí a jež zasahuje postoje, názory, ale i výkonnost a následně příslušné vzorce chování a jednání. **Křivohlavý** (1998, s. 10-11) uvádí, že syndrom vyhoření je formálně definován a subjektivně prožíván jako stav tělesného, citového a mentálního vyčerpání, způsobeno dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné. Tato emocionální náročnost je nejčastěji způsobena spojením velkého očekávání s chronickými situačními stresy. **Farber** (1991, s. 24; **Ehly**, 1992) definuje vyhoření jako syndrom vztahující se k práci, který pramení z individuálního

vnímání výrazné diskrepance mezi vstupy, tj. úsilím a výstupy, tj. odměnou. Tato percepce je ovlivňována individuálními, organizačními a sociálními faktory. Vymětal užívá k překladu pojem „vyhaslost“ a syndrom vyhaslosti definuje jako specifickou emoční únavu, tedy stav citové vyčerpanosti, způsobený nedostatkem, psychických rezerv a projevující se nejčastěji depresivním laděním a podrážděností. Němečtí autoři **Henning a Keller** (1996, s. 17) uvádějí, že syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího stresu a nevhodného vypořádání se s psychickou a tělesnou zátěží.

Pinesová a Aronson (1998) označují burnout za stav psychického, emocionálního a duševního vyčerpání způsobeného dlouhotrvajícím působením situací, které jsou emocionálně náročné. Dle **Lamberta** (1994) se burnout vyskytuje převážně u profesí, jejichž součástí je práce s lidmi. **Maslachová, Schaufeli a Leiter** (2001) chápou vyhoření jako odpověď na chronické emocionální stresory v zaměstnání, charakterizovanou dimenzemi jako jsou emocionální vyčerpání, depersonalizace a nízká osobní úspěšnost.

Ve své práci budu používat jak anglického výrazu burnout a tak jeho českého překladu.

3. PŘÍČINY VZNIKU SYNDROMU VYHOŘENÍ

V teoretické rovině lze vysledovat původ a podstatu vyhoření se dvěma hlavními oblastmi výzkumu (Kebza, 2005):

- V linii **filosoficko-psychologické** jde o zdroje z oblasti existenciálně orientované filosofie a psychologie.
- V linii **psychologicko-medicínské** přispělo ke koncipování poznatků o vyhoření dlouhodobé studium stresu a jeho důsledků.

3.1 Příčiny filosoficko-psychologické

Existencialismus byl pro řadu psychologů a psychiatrů, zabývajících se otázkami psychologických aspektů vztahů mezi zdravím a nemocí, velmi inspirativním myšlenkovým zdrojem. Patří sem především S. Kobasová, S. Maddi, M. Zola, S. Kahn, ale částečně i V. Frankl, A. Antonovsky, C. Rogers a další. Značný důraz je kladen na pocity úzkosti, jejíž zdroje jsou spatřovány v prožívané odpovědnosti, a na pocity

beznaděje, vztahující se k nutnosti spoléhat jen na sebe. Součástí této prožívané sklíčenosti a tísně je též vyrovnávání se s vlastními náladami a pocity, obsahující prožitky osamocení, starostí, úzkosti, bezmoci, beznaděje a zoufalství, ale i absurdity, nudy, otrávení, zhnusení atd. **Úzkost** je jedním z ústředních pojmů existenciálního přístupu: je hlavní hybnou silou prožívání reality, díky ní si člověk uvědomuje fakt svého konečného postavení v celku okolního světa (Kebza, 2005).

Podle existencionalistů je nutné k uvědomění sama sebe ve smyslu existence, což každodenní život svou stereotypií neumožňuje, dostat se do určité mezní či krajní situace. Jednou z těchto mezních situací jsou nepochybně i stavy prožívané v rámci vyhoření, tj. stavy celkového vyčerpání, ztráty motivace, rezignace na profesionální cíle atd. (Schneider, 2007).

3.2 Příčiny psychosociální

Většina odborníků považuje za hlavní příčinu vzniku syndromu vyhoření **dlouhodobý chronický stres**. Stres je nejčastěji pojímán jako výsledek nerovnováhy mezi hodnocením požadavků a hodnocením zdrojů k jejich zvládnutí. Pocit, že požadavkům již nelze dostát je důsledkem vyčerpání rezerv a zdrojů ke zvládnutí stresu. Tyto zdroje a rezervy bývají různými autory nazývány různě – adaptační kapacita (adaptive capacity), zátěžová kapacita (load capacity), systémová kapacita (system capacity), vyrovnávací zdroje (coping resources), překlenovací kapacita (carrying capacity). Jejich význam zůstává v podstatných rysech stejný: jedná se o repertoár vrozených dispozic a dovedností, které jedinec získal v průběhu svého života v procesu střetávání se s nejrůznějšími stresory (Kebza, 2005).

3.2.1 Psychosociální stres

Psychosociální stres v pracovních podmínkách souvisí se sociálním prostředím v práci, organizačními aspekty zaměstnání a obsahem prováděných úkolů. Pracovní stres může být klasifikován do několika kategorií (Kebza, 2005):

- Problémy související s rolí, které jedinec zastává (konflikt rolí).
- Nároky související s obsahem práce (pracovní zatížení a odpovědnost).
- Organizace práce (potíže s komunikací, nejasné vymezení kompetencí a odpovědností).
- Profesní perspektiva (nejasný kariérní řád, nevyužití kvalifikace).
- Fyzické prostředí (hluk, prach, teplota, bezpečnost práce).

Stres má vysoký podíl na vzniku vyhoření, ale není to jediná příčina zrodu vyhoření. Významný podíl na vzniku syndromu vyhoření může mít pocit jedince, že není nadále schopen čelit nadměrně vysokým požadavkům na vlastní výkon. To bývá často spojeno s pocitem, že úsilí vkládané do vykonávané činnosti je neadekvátní nízkému výslednému efektu (Kebza, Šolcová, 1998).

Křivohlavý (1998) popisuje další okolnosti, které vedou ke vzniku vyhoření nebo jsou pro vznik syndromu vyhoření příznačné:

- Frustrace (neuspokojení potřeb a očekávání).
- Přílišná emocionální zátěž.
- Negativní vztahy mezi lidmi.
- Vliv prostředí, pracovních podmínek a organizace práce

3.2.2 Frustrace

Člověk má při každé své činnosti představu o tom, jaké to bude, až práci dokončí, má představu o výsledku a zpětné vazbě. V situaci, kdy se mu nedostává kladného ohodnocení, hovoří odborníci o frustraci, neuspokojení. Tyto zážitky frustrace a nesplněných očekávání se mohou v jedinci hromadit a nepříznivě tím ovlivňovat kvalitu jeho života. U počátku psychického vyhoření se v některých případech objevuje neuspokojení potřeby společenského uznání, projevení úcty druhými lidmi, vyjádření respektu (Křivohlavý, 1998).

3.2.3 Přílišná emocionální zátěž

Příliš velké nároky na kladné emocionální vztahy mezi lidmi často přispívají k rozvoji vyhoření. Od pracovníků, kteří přicházejí často do bezprostředního osobního kontaktu s klienty či pacienty, je vyžadováno emocionálně kladné chování v každé situaci. Například pracovníci sociálních služeb jsou vystaveni stěžujícím si klientům, kteří se k nim mohou chovat hrubě, a přesto musí zachovávat kladné vztahy (Křivohlavý, 1998).

3.2.4 Negativní vztahy mezi lidmi

Velký vliv na vyvinutí syndromu vyhoření mohou mít nepřátelské vztahy mezi lidmi. Nedorozumění, konflikty, spory, hádky, urážky, slovní (nebo tělesné) napadání, přehnaná asertivita, agresivita, nepřátelství nemůže na žádného člověka působit pozitivně. Špatné

vztahy mezi lidmi vznikají tam, kde, kde jeden druhému nenaslouchá, neprojevuje zájem a uznání, nepomáhá mu, nesoucí s ním, neprojevuje mu respekt a úctu. Negativní dopady na psychiku má každé ponižování, urážení, nepřátelské chování a zášť. V podobné atmosféře u jednotlivce dochází k hromadění napětí, které může v nejzávažnějších případech vést až k vyhoření (Křivohlavý, 1998).

3.2.5 Vliv prostředí, pracovních podmínek a organizace práce

Mezi specifické faktory, které napomáhají rozvoji vyhoření, patří:

- **Požadavky kladené na lidi** – nadměrné požadavky na pracovníky a nerealistická očekávání ohledně jejich výkonu.
- **Sociální komunikace** – nedostatky v komunikaci, neinformovanost, špatná, neúplná informovanost.
- **Očekávání** – nerealistická či nepřesně stanovená či vymezená očekávání.
- **Neplnění úkolů** – dlouhodobé neplnění úkolů či plánu podporuje podmínky pro vznik psychického vyhoření.
- **Odpovědnost** – nadměrná míra odpovědnosti při realizaci úkolů patří ke ztěžujícím pracovním podmínkám.
- **Autorita** – centralizace autority na jedinou osobu nebo naopak tříštění autority působí na pracovníky nepříznivě.
- **Nesmyslnost požadavků** – postrádání smyslnosti vykonávané činnosti patří mezi nejvýraznější podmínky, které ovlivňují zrod psychické únavy a vyhoření.
- **Míra svobody a kontroly** – nežádoucí je vysoká míra svobody a vysoká výše kontroly, ale také opačný extrém, a to žádná kontrola ani svoboda (Křivohlavý, 1998).

Vliv pracovních faktorů na náchylnost k vyhoření studovala také Baštecká (2004). Potvrdila, že pestrost, proměnlivost a rozmanitost práce vytvářejí možnost, jak se uchránit před vyhořením. Přispívá k tomu změna v rámci organizace, možnost měnit činnosti perspektiva pracovního růstu a postupu.

3.2.6 Osobnostní a povahové rysy

Rush (2003, s. 35) uvádí, že k naprostému vyčerpání podstatnou měrou přispívají i osobnostní a povahové rysy člověka. Lidé, kteří mají k vyhoření sklony, mají řadu společných rysů. Rush vyjmenovává tyto vlastnosti:

- Pevná vůle a odhodlanost
- Rozhodnost
- Sklony k soběstačnosti
- Značná sebedůvěra
- Perfekcionalismus
- Vysoká organizovanost
- Odpor k pravidlům
- Pozitivní, optimistický a nadšený postoj
- Značná cílevědomost
- Nezávislost až sklony k samotářství
- Ochota riskovat a záliba v náročných úkolech
- Přílišná soutěživost
- Potřeba mít vše pod kontrolou
- Opovržení za selhání své i druhých
- Život pouze z úspěchu a uznání, které z něho pramení

Naopak Kebza s Šolcovou uvádějí, že k vyhoření mají blíže převážně lidé bojácní, ustrašení a úzkostliví než lidé aktivní a odvážní. Obvykle trpí nedostatečným sebevědomím, sebejistotou, sebedůvěrou, mají sklon k depresím a ke stresu. Nejsou schopni zvládat zátěž a zároveň neumí odpočívat a relaxovat. Objevuje se u nich negativní a odmítavé mínění o své vlastní osobě, zejména pokud jde o pracovní kompetenci a převládá u nich pocit pracovního neúspěchu a selhání (Kebza, Šolcová, 2003, s. 9-10).

Další výčet okolností a faktorů, které jsou rizikové pro rozvoj syndromu vyhoření, uvádí Kebza (2005, s. 144-145). Kebza zdůrazňuje tyto činitele:

- Samotný život v současné civilizované společnosti s neustále rostoucím životním tempem a nároky na člověka.
- Příslušnost k profesi, obsahující profesionální práci (někdy však jakýkoli kontakt) s lidmi.
- Nutnost čelit chronickému stresu.
- Vysoké až nadměrné požadavky na výkon, nízká autonomie pracovní činnosti, monotonie práce.
- Původně vysoký pracovní entuziasmus, angažovanost, zaujetí pro věc.

- Soutěživé a hostilní chování.
- Původně vysoká empatie, obětavost, zájem o druhé.
- Původně střední až vysoká senzitivita.
- Nízká asertivita.
- Původně vysoký perfekcionismus, pedantství, odpovědnost.
- Neschopnost relaxace.
- Negativní efektivita, depresivní ladění.
- Úzkostné, fobické a obsedantní rysy.
- Každodenní půtky, potyčky, hádky, spory.
- Permanentně prožívaný časový tlak.
- Vyšší habituální nastavení na fyzickou reaktivitu ve stresu s permanentně zvýšenou reaktivitou zvláště v oblasti kardiovaskulárního aparátu.
- Externí lokalizace kontroly
- Nízké či nestabilní sebepojetí a sebehodnocení.
- Chronické přesvědčení o neadekvátním společenském uznání a ekonomickém hodnocení vykonávané profese.
- Stabilně prožívaný hněv (jako emoční stav), hostilita (jako osobnostní rys) a agrese (jako chování, v němž dochází k expresi obojího).
- Syndrom „hopelessness-helplessness“ (prožitek bezmoci a beznaděje).

3.2.7 Vliv životního stylu na rozvoj syndromu vyhoření

Životní styl a psychohygienu jsou často zmiňovanými faktory, které přispívají k rozvinutí syndromu vyhoření. Patří sem nezdravý životní styl, neúčinné strategie zvládání stresu, neúčelné hospodaření s časem, málo času na sebe, špatné rozložení práce a odpočinku, nedostatek času na volnočasové aktivity, a patří sem také vyšší spotřeba alkoholu, jídla a léků. Machač a Macháčová (1991) prezentují odhad, že psychická únava je způsobena z devadesáti procent konfliktními, frustrujícími, bezvýhodnými situacemi a nevhodnou životosprávou.

3.2.8 Vliv sociální opory na vyhoření

Vliv sociální opory na syndrom vyhoření studovali Maslachová, Schaufeli a Leiter (2001). Z jejich výsledků vyplývá, že vyhoření souvisí s nedostatkem sociální opory. Naopak přítomnost sociální opory má signifikantní protektivní účinky na rozvoj psychického vyčerpání a vyhaslosti (Míčák, 2002).

Sociální kontakty mohou mít různou kvalitu a mohou na různé lidi působit různě. V jednotlivých fázích života také potřebujeme jinou úroveň a jinak hustou sociální síť. Přesto je hledán vliv jednotlivých druhů mezilidských vztahů na míru vyhoření. Ze zkoumání Baloguna et al. (2002), Niebrugge (1994) a Gmelche (1994) vyplynulo, že podpora od kolegů a supervizorů se projevila jako rozhodující faktor, který přispěl k prognóze emočního vyčerpání a osobní úspěšnosti u pracovníků.

Laesová a Laes (2001) dokládají ve své studii provázanost vyhoření a partnerského života. Zjistili, že dochází ke vzájemnému prolínání stresu v profesi a v rodinném životě učitelů ve finských základních školách. Jejich práce zjistila statisticky významné vztahy mezi mírou vyhoření učitelů a jejich partnerů a mírou pracovního vyhoření a vyhoření v partnerském vztahu.

4. PŘÍZNAKY SYNDROMU VYHOŘENÍ

Projevy syndromu vyhoření vědci popisují různými způsoby a věnují se různým oblastem. **Kahill** (1988) dělí symptomy vyhoření na pět skupin. Popisuje symptomy postojové, interpersonální, behaviorální, emocionální a fyzické. Podle **Lamberta** (1994) je syndrom vyhoření velmi komplexní jev projevující se celou škálou potíží. Patří k nim základní příznaky, jimiž jsou letargie a vyčerpání, až po složitější projevy, jako je migréna či zažívací potíže.

Z velkého množství příznaků pro tuto práci vybírám ty nejtypičtější a nejčastější. Pro větší přehlednost budou rozděleny podle úrovní, na kterých se projevují. **Kebza a Šolcová** (1998) rozlišili tyto úrovně projevů syndromu vyhoření: úroveň **psychická, fyzická a sociální**.

4.1 Projevy vyhoření v psychické oblasti

Podle Kebzy (2005) u člověka dominuje pocit, že dlouhé a namáhavé úsilí o něco již trvá nadměrně dlouho a efektivita tohoto snažení je v porovnání s vynaloženou námahou nepatrná. U vyhořelých jedinců se vyskytuje pocit celkového, především **duševního vyčerpání**. V duševní oblasti je pak prožíváno především **vyčerpání emocionální**, dále pak vyčerpání v oblasti **kognitivní** spolu s výrazným poklesem až ztrátou motivace. Dalším příznakem je **únava**. Ta je popisována dosti expresivně („*mám toho po krk*“, „*jsem už úplně na dně*“, „*jsem k smrti unaven*“, „*cítím se jako vyždímaný*“), což je v rozporu s celkovým utlumením a oploštěním emocionality.

Kebza (2005) uvádí, že dochází k utlumení celkové aktivity, zvláště k redukci spontaneity, kreativity, iniciativy a invence. Převažuje **depresivní ladění, pocity smutku, frustrace, bezvýchodnosti a beznaděje**, tíživě je prožívána marnost vynaloženého úsilí a jeho **bezesmyslnost**. Objevuje se přesvědčení o vlastní postradatelnosti a bezcennosti.

Typické jsou projevy **negativismu, cynismu a hostility** ve vztahu k osobám, jež jsou součástí profesionální práce s lidmi (pacientům, klientům, zákazníkům). Klesá zájem o témata související s profesí, často dochází k negativnímu hodnocení instituce, v níž byla profese až dosud vykonávána. Objevuje se sebelítost, intenzivní prožitek nedostatku uznání. Dostavuje se iritabilita, někdy též interpersonální senzitivita spolu s redukcí činnosti na rutinní postupy a užívání stereotypních frází a klišé (Kebza, 2005, s. 137-138).

Vyčerpaný člověk se často cítí jako ubitý a má pocit, že ze své beznadějně situace nemá žádné východisko, žádný způsob, jak tomu uniknout. Má pocit, že veškerou energii, která mu zbyla, spotřebuje na zvládání běžných úkolů každodenního života. Cítí se **emočně vysátý, je nervózní a podrážděný**. Ani rodina a přátelé už pro něho nejsou tím, co by ho uspokojovalo nebo rozptylovalo – naopak pro něj představují jen další nároky. V extrémních případech může tento stav vést až k vypuknutí duševní nemoci nebo k myšlenkám na sebevraždu (Mallotová, 2000).

4.2 Projevy vyhoření ve fyzické oblasti

Vyhoření se projevuje stavem **celkové únavy** organismu, apatií a ochablostí. Člověk je rychle unavitelný, únava se dostavuje po krátkých etapách relativního zotavení. Objevují se **vegetativní obtíže**, bolesti u srdce, změny srdeční frekvence, zažívací a dýchací potíže a poruchy (nemožnost dostatečně se nadechnout, „lapání po dechu“). Vyhořelí pracovníci mají časté bolesti hlavy, často nespecifikované, poruchy krevního tlaku, spánku a bolesti ve svalech. Mezi fyzické příznaky také patří **zvýšené riziko vzniku závislostí** všeho druhu a zásahy do rytmu, frekvence a intenzity tělesné aktivity (Kebza, 2005, s. 138).

4.3 Projevy vyhoření v sociální oblasti

Na úrovni sociálních vztahů se vyhoření vyznačuje celkovým **útlumem sociability** a nezájmem o hodnocení ze strany druhých osob. U vyčerpané a vyhořelé osoby se objevuje výrazná tendence redukovat kontakt s klienty, často i s kolegy a všemi osobami majícími vztah k profesi. Burnout se projevuje zjevnou nechtí k vykonávané profesi a všemu, co s ní souvisí (plán či harmonogram práce, zpracování výsledků, dohoda nových nebo náhradních termínů).

Pro vyhoření je příznačná **nízká empatie** (projevuje se často téměř vždy u osob s původně vysokou empatií) a postupné narůstání konfliktů; většinou však nikoli v důsledku jejich aktivního vyvolávání, ale spíše v důsledku nezájmu, lhostejnosti a „*sociální apatie*“ ve vztahu k okolí (Kebza, 2005, s. 138-139).

5. FÁZE PROCESU SYNDROMU VYHOŘENÍ

Autoři odborných publikací hovoří o různých fázích či stádiích vývoje syndromu vyhoření. Známý je čtyřfázový model, jehož autorkou je **Ch. Maslachová**, profesorka psychologie na University of California. Maslachová rozlišuje následující fáze syndromu vyhoření (Maslach, CH., Jackson, S. E., 1986):

1. Idealistické nadšení a přetěžování.
2. Emocionální a fyzické vyčerpání.

3. Dehumanizace druhých lidí jako obrana před vyhořením.
4. Terminální stadium: stavění se proti všem a proti všemu a objevení se syndromu vyhoření v celé jeho pestrosti (vyhoření všech zdrojů energie).

Miller a **Smith** (1997) představují model, kde první fázi nazývají „*libánky*“ (honeymoon). Je to fáze, kdy se práce zdá úžasnou, pracovník má neomezené zdroje energie a entuziazmu. Vše se jeví být snadné a možné. Pracovník věří, že veškeré jeho potřeby a touhy práce uspokojí a že práce vyřeší i jeho problémy. Je nadšen svou prací, kolegy i organizací.

Když „*libánky*“ mizí, nastává fáze, která se nazývá „*procitnutí*“ (awakening). Dochází k uvědomění nereálnosti vlastních očekávání a předpokladů. Organizace se ukazuje jako nedokonalá, kolegové nejsou perfektní a výteční, a odměny přicházejí zřídka nebo nikdy. Vystřízlivění a rozčarování roste, pracovník se cítí zmaten a zklamán, uvědomuje si, že cosi není v pořádku, ale ještě si to zcela nepřipouští, ještě věří, že se situace zlepší. Charakteristické je, že pracuje ještě intenzivněji, aby dosáhl svých ideálů. To však vede k vzrůstu únavy, nudy, frustrace a pocitu zmaru. Pracovník začíná pochybovat o svých způsobilostech, kompetencích, o svém talentu, což vede ke ztrátě sebevědomí.

Název pro třetí fázi je „*Brownout*“. Tato fáze signalizuje to, že počáteční nadšení a energie ustupuje **chronické únavě a vznětlivosti**. Mění se stravovací návyky, dochází ke spánkovým poruchám, pracovník má tendenci k vyhýbavému a únikovému chování. Takové chování se projevuje například flámováním, konzumací drog a alkoholu, sníženým množstvím spánku nebo změnami v oblasti sexuality. Nerozhodnost a snížená produktivita práce jsou dalšími příznaky této fáze, což může být kritizováno kolegy a nadřízenými. Nedojde-li k přerušení této fáze, dochází k nárůstu frustrace a hněvu. Pracovník je cynický, izolovaný, otevřeně kritický k organizaci, ke kolegům i k nadřízeným, má tendenci potíže svalovat na ostatní, je postižen úzkostí a somatickými problémy.

Plně rozvinutý syndrom vyhoření je čtvrtou fází, která se objevuje, nedojde-li k intervenci. Typickým rysem této fáze je **beznaděj**, která může trvat několik měsíců, ale ve většině případů neustupuje po dobu tří až čtyř let. Postižený zažívá nepřekonatelné pocity selhání, zdrcující ztrátu sebeúcty, stává se depresivním, prázdňným, osamoceným,

opuštěným a nicotným. Život se zdá nesmyslný a ochromený pesimistickým pohledem do budoucnosti. Vyhořelý je tělesně i mentálně vyčerpaný, hovoří o konci. Srdeční příhoda nebo sebevražda nejsou výjimkou.

Miller a Smith (1997) přicházejí ještě s jednou fází, která může přijít po vyhoření. Tu nazývají „*fenomén Fénixe*“ (The Phoenix Phenomenon) kdy po čase odpočinku a oddechu vyhořelý pracovník (jako Fénix, který vstává z popela) opět obnovuje svůj vztah k práci. Oba autoři pokládají za důležité, aby cíle a očekávání v této fázi byly realistické, aby aspirace, úmysly a záměry byly „*vlastní*“ a ne kohokoli jiného. Nerespektování vlastních schopností může být důvodem k opětovnému vzniku vyhoření.

Eldewich a Brodský (podle Mallotová, 2000) rozlišují v průběhu procesu vyhoření u většiny případů pět stádií. Celý vývoj vyhoření zpravidla začíná prvotním *nadšením*, tzv. iniciační fází původního zapálení pro věc. Pro nováčky je typické, že při vstupu do některé z pomáhajících profesí si s sebou do prvního zaměstnání přináší velké naděje a očekávání. S nadšením se vrhají do práce, o které zpočátku mají nejasné představy a zkreslené dojmy. Vysoké pracovní nasazení je silně uspokojuje a práce se může stát nejdůležitější částí jejich života, pokládají práci za naplnění a smysl života. Největším nebezpečím této fáze je podle autorů neefektivní vydávání energie, které se často pojí s dobrovolným přepracováváním.

Po prvotním nadšení se dostavuje období *stagnace*, v němž dojde k prozření a k vystřízlivění, že ideály nejsou plně realizovatelné. Počáteční nadšení opadá a pracovní realita člověku jasně naznačuje, kde jsou jeho meze. Práce už není tak fascinující a pracovník si v tomto stadiu začíná uvědomovat, že existují i jiné hodnoty, než práce. Přichází strádání.

Období stagnace přechází do stadia *frustrace*. U frustrovaného pracovníka začíná převažovat zklamání nad řešenými problémy, roztrpčení nad celou prací, začíná negativně vnímat klienty či osoby, s nimiž je v kontaktu a na jejichž hodnocení je závislý. Příznačné pro toto období jsou pochybnosti o efektivitě vlastní práce a pátrání po smyslu práce jako takové. Mezi charakteristické otázky této etapy patří: Jaký smysl má pomáhat lidem, kteří nespolupracují nebo nedělají pokroky? Má smysl pomáhat, když mi to byrokracie

neumožňuje? Má smysl s byrokracií bojovat? V této fázi se mohou objevit fyzické a emocionální obtíže a problémy se vztahy na pracovišti, například s nadřízenými.

V dalším stadiu vyhaslosti nastupuje *apatie*. Je to častá a přirozená reakce na frustraci. Apatie se objevuje v době, kdy je člověk v práci trvale frustrován, ale nemá možnost tuto situaci změnit, neboť je na svém zaměstnání, coby zdroji obživy, závislý. Mezi běžné projevy apatie patří kupříkladu stav, kdy člověk dělá pouze to, co má v náplni práce a nenalézá energii dělat něco navíc. Na rozdíl od počátečních přesčasů, začne přesně dodržovat pracovní dobu, vyhýbá se novým úkolům a rolím, někdy i klientům. V této etapě propuká v různé míře hostilita vůči klientovi, ale také vůči všemu, co souvisí s profesí, s vykonávanou prací, s pracovištěm samotným. Toto období představuje stav naprosté vyhaslosti, vyčerpání, doprovází je cynismus, odosobnění a ztráta lidskosti (Kebza, Šolcová, 1998).

Intervence je poslední fáze, kterou autoři vymezili v procesu vyhoření. Intervencí rozumí jakýkoliv krok, jakýkoliv podnět, který je reakcí na vyhoření a vede k přerušení koloběhu zklamání prací, kontakty s klienty, s kolegy, s nadřízenými atd. Intervence má mnoho podob a forem. Pracovník si může udělat více času na soukromý život, může si zařídit dovolenou, může změnit prostředí, ve kterém se po práci pohybuje. Možností je další vzdělávání, jiné trávení volného času, intervence může mít také podobu nového definování si svého vztahu k práci, ke spolupracovníkům, ke klientům, k přátelům, k rodinným příslušníkům.

Tím, že autoři zařadili tuto poslední fázi, fázi intervence, v procesu vyhoření, jasně ukázali, že se jedná o dynamický, proměnlivý a zvrátitelný jev. Závěrečná fáze nepředstavuje konec, utrpení bez možné změny, zánik všech nadějí, naopak, je zde prostor pro vlastní růst a přeměnu, je zde prostor zvrátit nepříjemnou životní etapu a začít znovu.

J. W. James (1982) rozdělil proces vyhoření do dvanácti po sobě následujících fází (podle Křivohlavý, 1998, s. 62):

1. Snaha osvědčit se kladně v pracovním procesu.
2. Snaha udělat vše sám (nedelegovat nikomu jinému formální pracovní autoritu).

3. Zapomínání na sebe a na vlastní osobní potřeby – opomíjení nutné péče o sebe.
4. Práce, projekt, plán, návrh, úkol, cíl atp. se stávají tím jediným, oč danému člověku jde.
5. Zmatení v hodnotovém žebříčku – nevědění, co je zbytné a co je nezbytné (co je podstatné a co je nepodstatné).
6. Kompulzivní (nutkavé) popírání všech příznaků rodícího se vnitřního napětí jako projev obrany před tím, co se děje.
7. Dezorientace, ztráta naděje, vymizení angažovanosti, zrod cynismu. Útěk od všeho a hledání útěchy například v alkoholu či drogách, v lécích na uklidnění, nadměrném jídle (přejídání), hromadění peněz atp.
8. Radikální, vně pozorovatelné změny v chování – nesnášení rad a kritiky, jakéhokoliv rozhovoru a společnosti druhých lidí (osamění a osamocení – sociální izolace).
9. Depersonalizace – ztráta kontaktu sama se sebou a s vlastními životními cíli a hodnotami (daný člověk přestává být člověkem v plném slova smyslu).
10. Prázdnota – pocity zoufalství ze selhání a dopadu „až na dno“. Neutuchající hlad po opravdovém, smysluplném životě (potřeba smysluplnosti života je zoufale neuspokojována a frustrována).
11. Deprese – zoufalství z poznání, že nic nefunguje a člověk se ocitá ve smysluprázdném vakuu. Sebeocnění, sebehodnocení a sebevážení (self-esteem) je na nulovém bodě. Zázitek pocitu „nic nejsem“ a „všechno je marnost nad marnost“.
12. Totální vyčerpání – fyzické, emocionální a mentální. Vyplenění všech zásob energie a zdrojů motivace. Pocit naprosté nesmyslnosti všeho – i marnosti dalšího žití.

Představitel rakouské školy logoterapie a existenciální psychoterapie **A. Laengle** zveřejnil v roce 1997 hlubší pohled na průběh procesu psychického vyhoření (podle Křivohlavý, 1998, s. 64-66). Vidí tři fáze úzce spojené se třemi procesy:

První fázi je situace, kdy člověk, který se pro něco cele nadchl, má před sebou určitý **cíl**. Má pro co žít. Jeho život je **smysluplný**. Má co dělat, neboť se chce přiblížit cíli, který si vytkl. Práce sama – ať jde o výzkum, projektování, stavbu strojů, domů, přístrojů či péči o nemocné či potřebné, výuku nebo snahu pomoci sociálně slabým – je smysluplnou činností (dotyčný má odůvodněno proč je důležité ji dělat).

Ve druhé fázi se z prostředku stává cíl – užitková hodnota. Ten, kdo zprvu pracoval, protože měl před sebou určitý ideál, cíl a cílovou motivaci, pracuje nyní proto, že se pro

něho stal žádoucí vedlejší produkt – například peníze, které za práci dostává. Tragédie je to, že tento člověk pozvolna přestává dělat to, co dělá, z toho důvodu, že v tom vidí smysl svého života, ale proto, že mu to „něco“ přináší – i když toto „něco“ se neustále vzdaluje od prvotního cíle. Není tím, kým chtěl být a kým by podle původního rozhodnutí měl být. Dochází k tomu, co se označuje termínem „**odcizení**“ (alienation, Entfremdung). Toto odcizení je pak předstupněm existenciálního vakua (prázdnoty bytí). Základní motivace je frustrována (neuspokojena). Místo smysluplných cílů nastupují tzv. „**zdánlivé cíle**“ (Scheinzielen). Příkladem takových zdánlivých cílů může být život podle módy, **konformita** danému establishmentu a vlastnímu společenskému postavení (držet krok a nebýt proti), přimknout se určité **ideologii** (politické straně, náboženskému hnutí, sektě, moderní filozofii, uměleckému směru atp.). Smutné je, že tyto náhražkové, zdánlivé cíle žízeň po životě neutiší. To, co život dělá životem, proč stojí za to žít, to není. Laenge říká: „*Je to život bez života a vlastní život tím ztrácí cenu.*“ (1997, s. 154). To, co člověku dávalo důvod existence a motivovalo ho, to není. **Nadšení pohasíná**, oheň začíná doutnat. Ve třetí fázi se toto doutnání mění v popel.

Třetí fázi Laengle nazývá „*životem v popeli*“. Naznačuje přitom tyto charakteristiky:

1. **Ztráta úcty k hodnotě druhých lidí**, věcí a cílů. Tato ztráta vede k „zvěcnění“ sociálního světa u člověka postiženého syndromem vyhoření. Na lidi se dívá jako na věci – na materiál. Necitlivé a necitelné chování, neúcta a nevážení si druhých lidí jako lidí, cynismus, ironie a sarkasmus zde nacházejí živnou půdu.
2. **Ztráta úcty k vlastnímu životu**. Postižený si přestává vážit vlastního těla a ztrácí respekt i k vlastnímu přesvědčení, nadšení a k vlastním snahám. Chová se cynicky nejen ke druhým lidem, ale i sám k sobě. Laengle hovoří o životě v diskordanci sama se sebou, člověk ztrácí cit a soucítění sama k sobě. Ničeho si neváží. Nic pro něho nemá opravdovou hodnotu. O nic smysluplného mu nejde. Propadá se do existenciálního vakua – bezesmyslného života. Život se stává pouhým „*vegetováním*“.

Laengleho pojetí procesu vyhoření je založeno spíše na kvalitativních změnách cílů, zatímco jiné modely fázi vyhoření odrážejí spíše „energetické faktory“ při popisu etap vyhoření. K takovým patří následující dva modely. **Baldwinův** model (podle Edmonson, Thomson, 2000) obsahuje pět fází vyhoření. Rozvoj syndromu vyhoření začíná dokonalým, příkladným, perfektním „**angažováním se**“ (overinvolvement), což vede k vyčerpání zdrojů. Následuje fáze „**vyčerpání**“, objevuje se emocionální a fyzická únava

spojená s tendencí vnímat svůj stav jako lepší, než ve skutečnosti je. Chybí schopnost nahlédnout a přiznat si svůj stav. Výsledkem je snaha udržet si vysoký stupeň angažovanosti. Třetí fáze – „*balancování*“ je hledání mechanismů k vyrovnání se s tíživostí vzniklé situace. Pracovník volí adekvátní či neadekvátní způsoby vyrovnání se s vyčerpáním. Následuje čtvrtá fáze „*ústup a zklamání*“. Úmyslem je vyrovnat se s vyčerpáním. Pátou, závěrečnou fází je „*cynismus*“, který má sloužit ke zformování určitého odstupu a k zachování sama sebe.

Veninga a Spradley (podle Edmonson, Thomson, 2000) prezentují model, v němž první fázi nazývají „*libánky*“ (honeymoon). Je pro ni typické nadšení z práce. Druhou fází nazvali „*nedostatek paliva*“ (fuel shortage). Dochází v ní k uvědomění si pracovních požadavků a nároků, pracovního vypětí a k nespokojenosti s prací. Začíná se objevovat stres a jeho fyzické příznaky. Ve třetím stadiu se **fyzické příznaky** stávají **chronickými**. V průběhu poslední fáze, kterou pojmenovali „*krize*“, se fyzické symptomy stávají velmi nebezpečnými a psychické příznaky, jako je **cynismus, obavy a zklamání**, dosahují extrémních rozměrů.

Ve Schwabově koncepci vzniká vyhoření v průběhu interakce jedince a situačních podmínek. **Schwab** et al. (1986) rozlišili tři fáze vývoje vyhoření pracovníka. V **prvním stadiu** se objevuje nerovnováha mezi požadavky zaměstnání a schopnostmi jedince těmto nárokům dostát a plnit je. Člověk je v náročné situaci, zažívá stres. Právě působení stresu je pro vznik vyhoření příznačné a klíčové. **Druhá fáze** odpovídá bezprostřední krátkodobé emoční odpovědi na tuto nerovnováhu. Přicházejí pocity úzkosti, tenze, únavy a vyčerpání. Ve **třetí fázi** dochází ke změnám v postojích, vztazích a chování jedince. Projevují se sklonem jednat s klienty neosobně a mechanicky a mimovolně, což představuje defenzivní chování, psychologický únik ze situace, která se nedá zvládnout.

Někteří autoři přistupují ke hledání podstaty vývoje vyhoření pomocí podrobnějšího členění. Mezi ně patří například trojice vědců **Golembiewski, Munzenrider a Stevenson**, která v roce 1986 zveřejnila osmifázový model syndromu vyhoření. Osm stadií vyhaslosti autoři stanovili uplatněním dynamiky tří výše uvedených komponent Maslachové z hlediska jejich nízké, střední a vysoké úrovně výskytu (Kebza, Šolcová, 1998).

V úvodních fázích vyhoření jsou dle tohoto modelu složky emočního vyčerpání a depersonalizace na nízké úrovni, faktor pracovní výkonnosti a kapacity je naopak na úrovni vyšší. Postupně dochází k narůstání úrovně prvních dvou faktorů a ke snižování pracovní efektivity. Emoční vyčerpání se uplatňuje až ve druhé polovině těchto stadií.

Osmifázový model vyhoření – Golembiewski, Munzenrider, Stevenson (podle Fialová, 1994)

Fáze	1	2	3	4	5	6	7	8
Emoční vyčerpání	N	N	N	N	V	V	V	V
Depersonalizace	N	V	N	V	N	V	N	V
Snížený výkon	V	V	N	N	V	V	N	N

N – nízký skór V – vysoký skór

Podle výše znázorněného modelu jsou za ohrožující pokládány pátá až osmá fáze. Výskyt takových hodnot, které odpovídají osmé fázi, je charakteristický pro postižené syndromem vyhoření v jeho plném rozsahu a shoduje se s vymezením syndromu vyhoření podle Maslachové.

Shrnutí: *Téměř u všech výše zmiňovaných pojetí fází rozvoje syndromu vyhoření se na počátku objevuje **nadšení**, entuziazmus, radost a smysluplnost. Následuje období, kdy si pracovník začíná uvědomovat, některé negativní faktory své profese, toto období Miller a Smith nazývají **procitnutí**, Laengle pohasnutí nadšení, Veninga a Spradley nedostatek paliva a Eldewich a Brodský stagnace. Podle většiny vědců, kteří se fenoménem vyhoření zabývají, se poté dostavuje stádium **vyčerpání**, podle Maslachové jde o emocionální a fyzické vyčerpání, Miller a Smith uvádějí fázi únavy a vznětlivosti, Schwab popisuje jako typické příznaky této fáze úzkost, únavu a vyčerpání. Odborníci se shodují na tom, že vyhoření je završeno **vyčerpáním všech druhů energie** (Maslachová), beznadějí a plně rozvinutým syndromem vyhoření (Miller a Smith), zklamáním extrémních rozměrů a cynismem (Veninga a Spradley), cynismem a odstupem (Baldwin), bezsmyslností, ironií, cynismem (Laengle). Dvě pojetí rozvoje syndromu vyhoření se odlišují. Nabízejí optimistické zakončení vývoje syndromu vyhoření. Jsou to studie Millera a Smitha, kteří jako poslední fázi syndromu vyhoření uvádějí „Fenomén Fénixe“, čímž popisují obnovu*

sil a svého vztahu k práci a dále studie Eldewiche a Brodského, kteří uvádějí podobný konstrukt. Pojmenovali ho „intervence“ a popisují ho jako přerušení koloběhu zklamání. Intervence nemusí mít souvislost s prací, může to být jinak uspořádaný volný čas, exotická dovolená, obnovení vztahu s přáteli, zvýšená opora rodiny atd. Eldewich a Brodský ukazují, že vyhoření není neměnný stav, není to zánik všech nadějí, ani konec radostných pocitů. Naopak se domnívají, že vždy je možnost stav vyhoření zvrátit, vždy je možné začít znovu.

6. DIAGNOSTIKA SYNDROMU VYHOŘENÍ

Diagnostikovat syndrom vyhoření lze z různých hledisek a různými způsoby. V praxi je důležité správné určení stavu, ve kterém se jedinec nachází, zvláště je třeba odlišit syndrom vyhoření od stavu deprese. První metody, které sloužily k diagnostice vyhoření, vznikly na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let minulého století. Některé z nich výrazně ovlivnily přístup ke zkoumání celého problému, protože vlastní výzkum byl realizován právě jejich prostřednictvím. To platí zejména pro dotazník MBI.

Škála „**The Tedium Scale**“ A. Pinesové byla jednou z prvních metod používaných pro zjišťování míry syndromu vyhoření. Tato autorka ve své práci nejdříve aplikovala pojem „tedium“ – únava, nuda, otrava, který však pod vlivem rychle převládajícího termínu „*burnout*“ opustila (Kebza, Šolcová, 1998).

Další postup, který byl vytvořen v tomto období, nesl název „**The Staff Burnout Scale for Health Professionals**“. Tato metoda byla určena ke zjišťování úrovně vyhaslosti u zdravotních pracovníků (Jones, 1980, 1981 podle Kebza, Šolcová, 1998).

Mezi techniky nejčastěji používané k odbornému vyšetření syndromu vyhoření patří metoda „**Maslach Burnout Inventory**“ (MBI), kterou v roce 1981 publikovala kalifornská psychologka Ch. Maslachová spolu se svou kolegyní S. Jacksonovou. Tato dotazníková metoda ve své první verzi obsahovala 22 položek a tři subškály – **emoční exhausce** (vyčerpání), **depersonalizace** a **snížená osobní výkonnost**. Všechny položky jsou posuzovány ve dvou dimenzích (pomocí dvou škál). První škála hodnotí položky z hlediska frekvence jejich výskytu, druhá ze zorného úhlu jejich prožívané intenzity.

Dle autorek vykazuje metoda poměrně vysokou reliabilitu (hodnota vnitřní konzistence pro jednotlivé subškály se pohybuje v rozpětí $r = 0,71$ až $r = 0,90$, hodnota reliability test-retest v rozpětí $r = 0,53$ do $r = 0,82$), (podle Kebza, Šolcová, 1998).

Druhou verzi tohoto dotazníku autorky zveřejnily v roce 1986. Snažily se o zjednodušení hodnocení a především interpretace a proto byla ve druhé podobě vypuštěna škála intenzity. Položky byly klasifikovány pouze z hlediska frekvence a to na sedmibodové škále s rozpětím od „Nikdy“ (0) po „Každý den“ (6).

Třetí verze tohoto dotazníku (Maslach, Jackson, Leiter, 1996, podle Kebza, Šolcová, 1998) byla vydána po dalších deseti letech a došlo v ní k zásadním změnám. Metoda byla přejmenována na „Maslach Burnout Inventory – General Survey“ a byly v ní vytvořeny tři nové subškály: *vyčerpání* (exhaustion), *cynismus* (cynicism) a *profesionální výkonnost a uplatnění* (professional efficacy). Cynismus autoři pojmají jako negativní zvládání (coping), který pozitivně koreluje s vyčerpáním a negativně s profesionálním uplatněním. Badatelé se touto úpravou snažili zachytit jak profesionální práci s lidmi, tak příležitostný kontakt s nimi a to i mimo rámec dříve definovaných zaměstnaneckých kategorií.

Týmy Maslachové a Pinesové a jejich kolegové inspirovali tvorbu dalších metod a technik. Postupně vznikala celá řada dalších analogických postupů, například „**The Meier Burnout Assessment**“ (MBA, Meier, 1984); „**Teacher Burnout Scale**“ (TBS, Seidman, Zager, 1986-1987); „**Teacher Stress Reactions**“ (TSR, French, 1991) a mnoho dalších (Kebza, Šolcová, 1998).

Ke speciálním postupům patří metoda izraelských lékařů a psychologů S. Melameda, T. Kushnira a A. Shiroma s pracovním názvem „**BoTeLis**“ (Kebza, Šolcová, 1998), která představuje trochu jiné pojetí syndromu vyhoření, medicínské pojetí. Výše uvedení autoři dlouhodobě zkoumají důsledky stresu a vztahy mezi zdravím a nemocí. Svoji metodu představili veřejnosti v roce 1992. Zahrnuje celkem šestnáct položek a tři subškály – *burnout* (Bo), *tenze* (Te) a *netečnost* („*listlessness*“, Lis). Všechny položky jsou hodnoceny na sedmibodové posuzovací škále s rozpětím od „Téměř nikdy“ (1) po „Téměř vždy“ (7). Autoři se pokusili pomocí této metody ověřit hypotézu o vztahu vyhaslosti a kardiovaskulárních chorob (Kebza, Šolcová, 1998).

Někdy může být užitečná diagnostická samoobsluha, sebeposouzení. Sebeuposuzovací metody bývají jednoduchým způsobem jak poznat blížící se stav psychického vyhoření. Užitek z těchto technik má každý, kdo si chce sám zjistit, jaký je jeho stav. Náleží sem přepracovaná verze dotazníku A. Pinesové, která ho se svými spolupracovníky (Pines, Aronson, Kafry, 1981, podle Kebza. Šolcová, 1998) publikovala pod názvem „**Burnout Measure**“ (BM). Literatura tuto metodu hojně cituje a zdá se, že se jedná o druhou nejčastěji užívanou metodu k diagnostice vyhaslosti. Zahrnuje dvacet jedna položek, ke kterým se respondent vyjádří zodpovězením otázky „*Jak často máte následující pocity a zkušenosti?*“. Dotazník nabízí sedmibodovou posuzovací škálu s rozpětím od „Nikdy“ (1) po „Vždy“ (7). Vyplněním a vyhodnocením dotazníku pak uživatel získá míru vlastního psychického vyhoření.

Metoda mapuje tři hlavní prožitkové složky vyhaslosti – ***pocity tělesného vyčerpání, emočního a duševního vyčerpání***. Jak ukazují faktorově analytické studie, všechny položky sytí pouze jeden hlavní faktor, faktor *vyčerpání*. Dotazník BM vykazuje dobrou vnitřní konzistenci, vysokou reliabilitu i vysokou míru shody, kdy člověk hodnotí sám sebe a kdy ho hodnotí někdo, kdo ho dobře zná (Křivohlavý, 1998).

Mezi další metody diagnostické samoobsluhy patří „**Orientační dotazník**“, který v roce 1990 publikovala čtveřice autorů D. Hawkins, F. Minirt, P. Maier a Ch. Thurstman (Křivohlavý, 1998). Jeho významným kladem je, že respektuje psychické vyhoření jako proces, jako momentální stav, a tím umožňuje včasné rozpoznání rozvíjejícího se vyhoření. Orientační dotazník obsahuje 24 položek, tvrzení, se kterými má pracovník vyjádřit souhlas (ano) nebo nesouhlas (ne). Pokud je většina odpovědí ano, pak výsledek naznačuje, že se v tomto případě jedná o možnost zrodu syndromu vyhoření. Uživatel dostává signál, že by měl se svým stavem něco dělat a začít ho řešit.

***Shrnutí:** diagnostické metody syndromu vyhoření lze rozdělit do tří kategorií: dotazníky, které mapují **emocionální, tělesnou a duševní vyčerpání** (Maslachová, Pinesová), dotazníky, které se vyhořením zabývají z **medicínského hlediska**, věnují se důsledkům stresu a vztahům mezi zdravím a nemocí (BoTeLis) a dále existují metody, které se zaměřují na **včasné rozpoznání rozvíjejícího se vyhoření**. Popisují vyhoření jako proces, momentální stav a administrace dotazníku umožňuje detekci zrodu syndromu*

vyhoření, výsledkem je signál, že by pracovník měl svůj stav řešit (Orientační dotazník, Hawkins, Minirt, Maier, Thurstman).

Technikami, které se zabývají měřením syndromu vyhoření u učitelů, se budu podrobněji zabývat v kapitole věnované problematice syndromu vyhoření právě u této profese.

7. PROFESE SE ZVÝŠENÝM RIZIKEM VZNIKU SYNDROMU VYHOŘENÍ

Vyčerpání, pasivita a zklamání ve smyslu vyhoření se dostavuje jako reakce na pracovní stres. Tyto stavy bývají zapříčiněné nadměrnými psychickými a emocionálními nároky a popsány byly poprvé u některých zaměstnaneckých kategorií pracujících s jinými lidmi (zvláště u **lékařů, zdravotních sester, učitelů, policistů**), což byly profese, na něž byl od počátku zaměřen zájem psychologů.

Později se ukázalo, že burnout syndrom se vyskytuje též v dalších zaměstnaneckých kategoriích (například u advokátů, pojišťovacích agentů, poštovních úředníků, sociálních pracovníků atd.) a že se dokonce objevuje i v kategoriích nezaměstnaneckých. Na základě dosud známých výsledků studií publikovaných k problematice vyhoření lze sestavit následující přehled hlavních profesních skupin, u nichž lze za určitých okolností vznik a rozvoj syndromu vyhoření předpokládat (Kezba, 2005):

- Lékaři (zvláště klinici a lékaři v oborech onkologie, chirurgie, JIP, LDN, psychiatrie, gynekologie, rizikové obory pediatrie atd.)
- Další zdravotní pracovníci (ošetřovatelky, laborantky, technici apod.)
- Zdravotní sestry
- Psychologové a psychoterapeuti
- Sociální pracovníci a pracovníce ve všech oborech
- Učitelé na všech stupních škol
- Pracovníci pošt všeho druhu, zvl. pracovníci u přepážek a poštovní doručovatelé
- Dispečeri a dispečerky (záchranné služby, dopravy atd.)

- Policisté, především v přímém výkonu služby, kriminalisté a členové posádek motorizovaných hlídek
- Právníci, hlavně advokáti
- Pracovníci věznic (dozorci i další zaměstnanci)
- Profesionální funkcionáři (v oblasti státní správy, ale i v oblasti sportu či umění), politici, manažeři
- Poradci a informátoři
- Úředníci v bankách a úřadech, orgánech státní správy
- Příslušníci ozbrojených sil (armáda, letectvo)
- Duchovní a řádové sestry

Někdy se syndrom vyhoření projevuje i u nezaměstnaneckých kategorií, vždy však u osob, jež jsou v kontaktu s druhými lidmi, jsou závislí na jejich hodnocení a mohou být vystaveni působení chronického stresu – například u výkonných (špičkových) umělců, sportovců, ale také u osob samostatně výdělečně činných (dealeři, prodejci, pojišťovací a reklamní agenti atd.).

Původně převažovala představa, že určující charakteristikou pracovní činnosti, která může vést k vyhoření, je především práce s **lidmi**. Nyní se spíše zdá, že tuto základní charakteristiku je třeba kromě kontaktu s lidmi, jenž nemusí mít vždy zcela profesionální ráz, doplnit též o trvalý a nekompromisně prosazovaný **požadavek na vysoký, nekolísající výkon** především v pracovní činnosti. Takový výkon je pokládán za standard, s malou či žádnou možností úlevy, odchylek, vysazení a se závažnými důsledky v případě chyb a omylů, a o veřejnou kontrolu výsledků této činnosti. Pocit jedince, že již nadále nemůže těmto požadavkům dostát, ve spojení s přesvědčením, že úsilí vkládané do vykonávané činnosti je naprosto neadekvátní nízkému výslednému efektu, vede ke vzniku vyhoření.

8. ENGAGEMENT A POZITIVNÍ PSYCHOLOGIE

Engagement je součástí této práce a s pozitivní psychologií souvisí, proto se stručně budu tomuto odvětví psychologie zabývat. Pozitivní psychologie studuje kladné

psychologické jevy, jako jsou radost, duševní zdraví, psychická svěžest. Tím vyrovnává a doplňuje negativní až patologické jevy, na které se v minulosti psychologie častěji orientovala (Křivohlavý, 2004). Jde o hledání toho nejlepšího v jedinci. Cílem pozitivní psychologie podle Seligmána je „*budování nejlepších kvalit života*“, jak cituje Křivohlavý (2004, s. 10). Účelem pozitivní psychologie je vymezit v lidské psychice pozitivní dispozice a procesy, které přispívají k tomu, že lidé vedou dobrý, plnohodnotný život.

K jednotlivým tématům pozitivní psychologie patří touha poznávat, tvořivost, naděje, humor, životní pohoda (well – being), nezdolnost, houževnatost, hledání smysluplnosti života. Pozitivní psychologie považuje za důležité rozvíjet především **pozitivní emoce a vztahy k lidem** ale též **ctnosti a přednosti** („*virtues*“), například lásku, optimismus, přátelství, vytrvalost, odpovědnost, altruismus, skromnost, toleranci atd.

8.1 Pozitivní psychologie ve vztahu k vyhoření

Psychologickým protikladem syndromu vyhoření (burnout) by mohl být psychologický konstrukt nazvaný „*vigor*“ (vitalita, energie), rozpracovaný izraelským psychologem A. Shiromem i dalšími psychology (Schaufeli, Enzman, 1998; Greenglass, Stokes, Fiksenbaum, 2004, podle Kebza, 2004).

Dalším přístupem k hledání pozitivního protějšku syndromu vyhoření je úsilí dvou významných týmů, jež rozpracovávají poznatky o tomto syndromu v USA a Kanadě (Ch. Maslachová a M. Leiter) a v Evropě (W. Schaufeli a D. Enzmann). Spojené úsilí těchto týmů přineslo vytvoření pozitivního pólu vyhoření pod názvem „*engagement*“, tedy zaujetí, zapálení, angažovanost pro něco či ve prospěch něčeho.

Syndrom vyhoření je podle M. Leitera a Ch. Maslachové (2001) založen na nezvládnutém, neproduktivním vztahu k práci, zatímco zapálení či zapálenost vyjadřuje stav, kdy člověk je pln energie, chuti a nasazení. Zatímco vyhoření může způsobit negativní zdravotní důsledky, zapálenost má vztah především k pozitivním postojům k životu a práci (smysluplnost, vytrvalost, odpovědnost atd.). V následujících kapitolách se pokusím popsat některé pojmy, které souvisejí s **opakem syndromu vyhoření**. Uvádím tyto pojmy proto, že definováním opačných jevů k syndromu vyhoření, je fenomén vyhoření ještě srozumitelnější a kontury tohoto problému jasnější a zřetelnější.

Vybrala jsem si tři, z mého pohledu, nejdůležitější koncepce pozitivní psychologie související se syndromem vyhoření: salutogenezi, osobní pohodu a plynutí (flow).

8.1.1 Salutogeneze a sense of coherence

Jedním ze zdrojů pozitivně koncipované psychologie a zároveň jedním z konceptů, který by mohl být opakem k syndromu vyhoření je fenomén salutogeneze (z lat. salus = zdraví a řec. genesis = původ, vznik) A. Antonovského. Pojem salutogeneze přináší **důraz na zdraví**, spíše nežli na nemoc (Křivohlavý, 2001). Salutogeneze je založena na myšlence, že ortodoxní medicínské paradigma, pátrající po příčinách onemocnění, je třeba obrátit do podoby paradigmatu, pátrajícího po pozitivně založených příčinách „*neonemocnění*“, tj. nepodlehnutí nemoci, kdy druzí lidé, vystaveni stejným podmínkám, onemocněli. Ústředním pojmem salutogenetické teorie je termín „*sense of coherence*“, který Baštecká (2004) překládá jako vědomí spojitosti nebo provázanosti. V knize V. Kebzy (2005) se objevuje překlad „*smysl pro soudržnost*“.

Křivohlavý (2001) vysvětluje výraz „*sense of coherence*“ dvojím významem. Prvním významem je „*pospolitost v sociálním slova smyslu*“ (Křivohlavý, 2001, s. 72). Druhý význam je podle tohoto autora „*vnitřní skloubenost osobnosti člověka*“ (Křivohlavý, 2001, s. 72). Antonovsky (1993) definuje „*sense of coherence*“ třemi charakteristikami:

- Přístupností a srozumitelností světa a člověka v něm, kdy se události dají anticipovat a lze vidět určitý **řád a systém**, chápaný jako něco trvalého a neměnného.
- Schopností **zvládnout požadavky** (manageability), kdy člověk důvěřuje vlastním silám a možnostem úspěšně zdolat a poradit si s danou situací.
- **Smysluplností** (meaningfulness), kdy se nároky jeví jako hodnotné výzvy, které stojí za to, aby se člověk za ně postavil a angažoval se pro ně.

8.1.2 Well – being

V souvislosti s hledáním opačného pólu vyhoření je zajímavým konceptem pojem „*well – being*“. V české terminologii se ustálil úzus spojovat well – being především s dimenzí duševní pohody, což tento pojem plně nevystihuje. Kebza (2005) považuje za vhodné užívat českého ekvivalentu **osobní pohoda**, v němž je obsažena jak duševní, tak

tělesná, sociální a spirituální dimenze. Osobní pohoda je podle Křivohlavého (1998) stav, který negativně koreluje se syndromem vyhoření.

Podle C. D. Ryffové a C. L. Keyesové (1995) má struktura osobní pohody šest základních dimenzí, které zde uvádím proto, že jsou v přímém protikladu se syndromem vyhoření:

1. **Sebepřijetí** – pozitivní postoj k sobě, spokojenost se sebou samým, srozumění s různými aspekty sebe a jejich akceptace, přijetí různých aspektů sebe, dobrých i špatných vlastností, srozumění s vlastní minulostí.
2. **Pozitivní vztahy s druhými** – vřelé, uspokojující vztahy s druhými, zájem o blaho druhých, schopnost empatie.
3. **Autonomie** – nezávislost a sebeurčení, schopnost odolat sociálním tlakům a zachovat si vlastní názor a jednání, nezávislost na hodnocení a očekávání druhých.
4. Zvládání životního prostředí (environment mastery) – **pocit kompetence** při zvládání každodenních nároků, přehled o tom, co se děje v okolním prostředí, schopnost vidět příležitosti a využít vnější dění pro vlastní cíle a potřeby.
5. **Smysl života** (purpose in life) – cílesměrnost, pocit, že minulý i přítomný život má smysl, směřování k dosažení cílů.
6. **Osobní rozvoj** (personal growth) – pocit trvalého vývoje, otevřenost novému, nepřipouštění si nudy a pocitu stagnace, schopnost vidět pozitivní změny vlastního já a chování.

8.1.3 Plynutí (flow)

Možná nejbliže opaku k termínu vyhoření je pojem „*flow*“. Csikszentmihalyi (1996) několik desetiletí studoval pozitivní stránky lidských prožitků – radosti, tvořivosti, naprostého zaujetí životem a nazval je „*flow*“ (plynutí). Lidé, kteří zažívají „*flow*“ podávají výkon, při kterém se soustředí tak intenzivně, že nemohou věnovat pozornost podružným myšlenkám, starostem a problémům. Přestanou si uvědomovat sami sebe a naruší se jejich smysl pro čas. Činnost poskytující takový prožitek je natolik uspokojující, že ji lidé chtějí provádět pro ni samu a příliš se nestarají o to, jaký z ní budou mít prospěch. Aktivita, vyvolávající zážitek *plynutí* poskytuje pocit, že něco objevujeme, vedou nás k vyšším úrovním výkonu a k růstu našeho já.

9. ENGAGEMENT – VYMEZENÍ POJMU

Náročnost sociálních změn, jež se mohou podílet na vzniku a rozvoji syndromu vyhoření, vede k nutnosti hledat a ověřovat možnosti efektivní prevence a intervence. Jednou z těchto možností je hledání pozitivních protipólů vyhoření, na které by bylo možno přeorientovat pokles motivace, zájmu o vykonávané činnosti a smyslu života, druhou je identifikace včasných prediktorů vyhoření. Hledání pozitivních protipólů vyhoření vyústilo ve vytvoření konceptu engagement (zapálenost), (Kebza, Šolcová, 2013).

V předchozí kapitole jsem se pokusila popsat pojmy, které jsou ve vztahu k syndromu vyhoření. Za skutečný protipól vyhoření je pokládán pojem engagement (Bakker, Schaufeli, 2003, Maslachová, Leiter, 1997). Šolcová a Kebza (2002) také tento termín považují za pozitivní pól dimenze vyhoření. Překládají jej termínem „*zapálenost*“. Charakterizují jej jako stav, v němž je „*vztah člověka k práci a k lidem plný energie, chuti, nasazení, angažovanosti a efektivity*“ (Šolcová, Kebza, 2002, s. 126).

Pojem engagement se objevil po více než pětadvaceti letech zkoumání syndromu vyhoření. Faktu, že jde o relativně nový pojem v pozitivní psychologii, odpovídá skutečnost, že existuje jen velmi omezené množství dostupné literatury. Pozoruhodné je v tomto směru porovnání zapálenosti s tématem vyhoření. Příkladem rozdílné míry zkoumání obou fenoménů je absence fáze vývoje zapálenosti. Jak se zapálenost vyvíjí? Vyvíjí se vůbec, nebo je dána osobnostním nastavením? Objevují se krize tak typické pro vyhoření? Jak intenzivní je zapálenost na počátku zaměstnaneckého procesu a jaká je po desetiletích strávených v té samé profesi? Co se zapáleností souvisí? Čím může být ovlivněna? To jsou nezodpovězené otázky, které ilustrují novost tohoto tématu.

Počátky utváření pojetí angažovanosti či **zapálenosti** (engagement) **jsou spojeny s pracemi W. A. Kahna** z počátku 90. let 20. stol. (Kahn, 1990). Kahn předpokládá, že stav angažovanosti, zapálení pro něco se utváří ze stavu „*psychologické účasti*“ (psychological presence), v němž mohou být plně vyjádřeny autentické fyzické, kognitivní a emoční aspekty vlastní osobnosti, takže lidé nemusí omezovat či potlačovat svá přání, tendence, hodnoty, prožitky a vztahy. Všechny uvedené aspekty a charakteristiky jejich osobnosti se pak projevují v chování v práci. W. A. Kahn

předpokládal existenci tří podmínek, které podporují tuto „psychologickou účast“, z níž vychází stav zapálenosti či angažovanosti: *První* je **smysluplnost vykonávané práce**, jejíž prožitek vede ke sledování a podpoře vyšších, významných a žádoucích cílů a hodnot. *Druhou* je podmínka, aby zaměstnanci cítili, že **nepříznivé události** a problémy související s prací, **jsou** buď velmi nepravděpodobné, nebo **zvládnutelné**. *Třetí* podmínkou je **přístup k potřebným zdrojům** (psychological availability), tj. shromáždění dostatku úsilí a energie (Kebza, Šolcová, 2013).

Zapáleností se zabývali také May, Gilson a Harter (2004). V jejich studii byly identifikovány jako determinanty zapálenosti **smysluplnost** (meaningfulness), **psychická bezpečnost** a **dostupnost** (availability). Psychická bezpečnost práce je často sledovanou proměnnou ve vztahu k zapálenosti.

Více než 90 výzkumných studií zapálenosti uskutečnili Christian, Garza a Slaughter (2011). Ve svých vědeckých pracích zjistili, že **zapálenost souvisí s úrovní pozitivní efektivity a osobní pohody**.

Přestože je zapálenost v literatuře obvykle chápána jako relativně stabilní charakteristika, jež má základ v konstelaci osobnostních rysů, většina výsledků empirických studií připouští její týdenní či dokonce denní výkyvy v pozitivním i negativním smyslu (Bakker et al., 2009).

Jeden z velmi často citovaných odborníků zabývajících se otázkami pracovní angažovanosti a zapálenosti A. B. Bakker z univerzity v Rotterdamu připravil se svými spolupracovníky S. L. Albrechtem z „Monach University of Melbourne“ a M. P. Leiterem z „Acadia University“ v Kanadě zásadní hodnotící studii o podstatě a relevanci pojmu pracovní zapálenost (work engagement). Tato studie byla publikována v roce 2011 v časopise **European Journal of Work and Organisational Psychology**. Autoři zde shrnují nejvýznamnější výzkumné poznatky týkající se zapálenosti. Formulují deset klíčových otázek týkajících se podstaty tohoto fenoménu a navrhují výzkumný plán v této oblasti pro další období (Albrecht, Bakker, Leiter, 2011). Těchto deset otázek podle autorů klíčových pro další rozvoj našeho poznání o zapálenosti, zahrnuje následující témata k zamyšlení:

1. Jak můžeme správně a výstižně vyjádřit **podstatu zapálenosti**? Existují „*vědecké*“ a „*praktické*“ koncepce pojmu zapálenost. „*Vědci*“ se zaměřují na vystižení pozitivního naplňování vztahu k práci, na prožitek energie a psychické odolnosti, na oddanost spojenou s pracovním nadšením, pohlcením a zaujetím činností. „*Praktici*“ naproti tomu chápou zapálenost spíše jako organizační a částečně i emoční zaujetí, jako spolehlivost spojenou s naplňováním rolí a s chováním, které podporuje efektivní fungování příslušné organizace. Navzdory těmto rozporům však existuje široká shoda ve dvou základních dimenzích zapálenosti. *První* z nich je síla a energie. *Druhou* začlenění, resp. identifikace. Na této shodě doporučují autoři stavět další výzkumné projekty. V podmínkách nových členských států EU, včetně ČR, je uplatnění proměnných typu „*oddanost*“, „*nadšení*“ a „*identifikace*“ často komplikováno výraznými sociokulturními odlišnostmi v organizaci a firemní kultuře podniků importovaných do Evropy z jiných světadílů (například z Asie).
2. **Jak nejlépe měřit zapálenost**? Ukazuje se, že podobně jako v jiných oblastech psychologického výzkumu často vznikají „ad hoc“ škály vytvářené především ke komerčnímu využití. Mnohem méně metod vzniká ze systematického výzkumu, s plným respektem k psychologickým zásadám a prověřováním prostřednictvím publikací v recenzovaných odborných časopisech. Příklady druhé skupiny mohou být Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Schaufeli et al., 2002; Schaufeli, Bakker, 2010). Dále Oldenburg Burnout Inventory (OLBI; Demerouti, Bakker, 2008) a také Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach, Jackson, Leiter, 1996). Je tedy zřejmé, že diagnostika zapálenosti může vycházet z měření jak pozitivních tak negativních aspektů souvisejících duševních stavů a může sledovat jak krátkodobé, tak dlouhodobé časově-organizační rámce.
3. **Existují výpadky v úrovni zapálenosti v průběhu pracovního týdne**? Je zřejmé, že v průběhu pracovního týdne člověk nevykazuje stejnou úroveň zapálenosti. Cestou k poznání podstaty těchto odchylek by mohlo podle autorů být jednak studium denních změn, jednak další výzkum časových a dynamických dimenzí tohoto konstruktů. Takto pojatý výzkum by byl však velmi náročný mj. vzhledem k rozsahu zúčastněných proměnných.
4. **Existuje vhodné „organizační klima“ pro zapálenost**, a pokud ano, co je jeho podstatou? Autoři citují práce Browna a Leigha (1996), kteří považují za hlavní dimenze psychologického klimatu podpůrný management, jasnost, přínos (contribution), rozpoznání (recognition), vyjádření vlastních představ (self-expression)

a výzvu (challenge). Za nejvhodnější základ podoby klimatu podporujícího zapálenost však autoři považují šest níže uvedených klíčových oblastí pracovního života: pracovní zatížení, kontrolu, ocenění, vztahy v organizaci, spravedlnost a hodnoty. Těchto šest oblastí může ovlivňovat prožívání vztahu k pracovním zdrojům, pracovním požadavkům a zapálenosti.

5. **Může vůdce ovlivnit zapálenost?** Tomuto tématu je věnováno spíše méně zájmu, a tedy i méně uskutečněných studií. Z dostupných informací se však zdá být zřejmé, že posilující vůdcovství vede k zapálenosti pracovníků, i když v různých úrovních a za různých podmínek.
6. **Je možné konstatovat, že zapálení je přenosné?** Autoři konstatují, že velmi často se v organizacích ukazuje, že výkon je výsledkem kombinovaného úsilí jednotlivých pracovníků. Je proto představitelné, že spojení zapálenosti členů týmu zvyšuje jeho výkon. Přenos zapálenosti je vykládán jako transfer pozitivní (nebo negativní) zkušenosti z jedné osoby na druhou (Torrente, Salanova, Llorens, 2013; Bakker, Westman, van Emmerik, 2009). Autoři s ohledem na výsledky řady výzkumů předpokládají, že zapálení pracovníci předávají kolegům svůj optimismus, pozitivní postoje a proaktivní chování, vytvářejí pozitivní týmové klima, jež je relativně nezávislé na pracovních požadavcích a zdrojích. I v této oblasti ale platí výrazná sociokulturní podmíněnost utváření organizačního profilu.
7. **Mohou zapálení pracovníci uchovat svoji vlastní zapálenost?** Je zřejmé, že pracovníci mohou měnit design své práce výběrem pracovních úkolů, vyjednáváním změny obsahu práce nebo změnou mínění o svých úkolech nebo práci jako celku (Parker, Ohly, 2008). Ve studii, jejímiž autory byli Wrzesniewski et al. (1997) bylo zjištěno, že pracovníci chápající svoji práci jako oslovující (například s důrazem na potěšení nebo uspokojení, které jim poskytuje), vykazují spíše vyšší úroveň zapálenosti, protože práce je situována více do centra jejich života. Podle autorů je proto možné předpokládat, že zapálení pracovníci zvyšují své pracovní výzvy a zdroje, aby zůstali zapálení. Jde o intrapsychickou potřebu udržení úrovně zapálenosti, která se uplatňuje napříč kulturami.
8. **Existuje odvrácená strana zapálenosti?** Zdánlivě nabízejí všechny studie týkající se zapálenosti důkazy o přínosu zkušenosti s tímto fenoménem. Zapálení pracovníci vykazují „psychický kapitál“, jsou schopni vytvářet své vlastní zdroje, dosahují lepších výkonů a mají také šťastnější klienty. Dřívější výzkumy pozitivního organizačního chování (POB) ukázaly, že i toto chování může mít svou odvrácenou

stranu: například vysoké sebehodnocení může vést k podcenění času, který je nutný k dosažení cíle a nerealistický optimismus může uškodit jedinci i organizaci (Armour, Taylor, 1998; Buehler, Griffin, Ross, 1994). Nabízí se řada dalších otázek, například zda pokračující zapálenost může vytvářet workoholiky. Je proto na místě uvažovat o limitech zapálenosti. Pokud jsou zapálení pracovníci příliš zapojeni do pracovních aktivit, mohou zažívat konflikty mezi prací a rodinou a další negativní důsledky.

9. **Má zapálenost vztah ke zdraví?** Nyní je k dispozici pouze malé množství studií, které zjistily vztah mezi zapáleností a zdravím (Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006; Peterson et al., 2008; Shirom, 2010). Zatímco některé dříve publikované studie potvrzovaly, že zapálenost se vztahuje k lepšímu subjektivně hodnocenému zdraví, chybějí zjištění týkající se vztahu zapálenosti k psychofyziologickým indikátorům zdraví. Budoucí výzkum by se měl zaměřit na longitudinální výzkum vztahu mezi zapáleností a zdravím.
10. **Existují efektivní intervence ve vztahu k zapálenosti?** Je zřejmé, že organizace mají v posledních letech výrazně stoupající zájem na zvýšení úrovně zapálenosti pracovníků. Intervencí, jež prokazatelně napomohly zvýšení úrovně zapálenosti, není v literatuře podchyceno mnoho. Autoři doporučují klasifikaci těchto intervencí do tří skupin na *a) intervence týkající se organizačních charakteristik, b) intervence týkající se vykonávané práce jako takové, c) intervence zaměřené na individuální úroveň pracovníka*. Mezi příklady úspěšných intervencí patří program *Civility respect and engagement at work (CREW)*, postavený na šestiměsíční sekvenci skupinových setkání, využívajících principů organizačního rozvoje ke zvýšení slušnosti mezi kolegy (Osatuke et al., 2009). Úspěšné intervence by měly splňovat řadu dalších podmínek, například vhodné strategie vůdcovství, zvláště pozorné, ohleduplné a transformační vůdcovství, jež jsou pravděpodobně nejvhodnějšími způsoby vedení, jež stimulují otevřenou spolupráci pracovníků. Významnou roli ve vztahu k úrovni zapálenosti hrají také osobní zdroje. Prvky osobních zdrojů tvoří například psychologický a sociální kapitál tvořený účinností, přáními, optimismem v očekávání, nadějí, psychickou odolností, sociálními interakcemi atd. Závěrem autoři konstatují, že „vědci“ by měli intenzivně spolupracovat s „praktiky“ při vytváření účinných intervencí směřujících ke zvýšení zapálenosti (Kebza, Šolcová, 2013).

9.1 Vztah pojmů burnout a engagement

Maslachová a Leiter (2001) redefinují vyhoření jako rozpad zapálenosti. Energičnost se podle nich mění na vyčerpání, angažovanost v cynismus a efektivita v nevykonnost. Zapálenost definovaná energičností (energy), angažovaností (involvement) a efektivitou (efficacy) je jimi definován pomocí protikladů tří zmíněných dimenzí vyhoření, které jsou testovány dotazníkem MBI. Tento konstrukt je vystaven na základě výzkumné studie, porovnávací skupiny pracovníků, kteří vykazovali znaky vyhoření a zapálenosti a jejichž výsledky opačně souvisely.

Podle **Bakker a Schaufeliho** (2003) nelze hodnověrně soudit, že obě trojice dimenzí (u vyhoření je to vyčerpání, depersonalizace a nízká efektivita, u zapálenosti jsou to vitalita, oddanost a zaujetí) budou perfektně negativně korelovat a proto tento přístup kritizují. Pokud zaměstnanec není vyhořelý, neznamena to podle Bakker a Schaufeliho (2003), že je nutně zapálený. Zároveň slabá zapálenost u pracovníka nemusí znamenat, že je vyhořelý. Bakker a Schaufeli definují koncept zapálenosti jiným způsobem. Přestože zapálenost je pojímána jako opozitum vyhoření, v pojetí těchto badatelů existuje předpoklad, že pracovník, který vykazuje vysokou míru vyhoření, může být zároveň vysoce či málo zapálený a naopak. Jinou klíčovou myšlenkou Bakker a Schaufeliho je to, že syndrom vyhoření je charakterizován nízkou úrovní energie společně se slabou identifikací s povoláním, zatímco zapálenost se vyznačuje vysokou mírou energie a silnou identifikací s konkrétní profesí. Shoda u obou pohledů panuje v tom, že *„zapálenost nevyovídá o momentálním a určitém stavu, ale spíše o přetrvávajícím a postupujícím afektivním a motivačním stavu, který není zaměřen na určitý objekt, událost, jedince, nebo chování“* (Demerouti, Bakker, de Jonge, Janssen, Schaufeli, 2001, s. 280; Demerouti, Bakker, Mosert, 2010).

9.2 Zapálenost jako konstrukt tří dimenzí

Zapálenost je ovlivněna emocemi a naplněním pracovníků. Schaufeli et al. (2003) definují zapálenost jako trvalý, pozitivní, efektivně-emocionální stav naplnění pracovníků. Je to stav, který je příznačný vitalitou (vigor), oddaností něčemu (dedication) a zaujetím a záplem (absorption). Zapálenost popisují jako trojdimenzionální konstrukt,

podobně jako Maslachová a Leiter vytyčují tři rozměry či faktory u syndromu vyhoření: emoční vyčerpání, depersonalizaci a sníženou osobní výkonnost.

9.2.1 Verva/vitalita (vigor)

„*Vigor*“ Šolcová s Kebzou (2002) překládají slovy verva či vitalita. Pro Bakker a Schaufeliho (2003) pojem „*vigor*“ znamená vysokou úroveň energie ve vztahu k práci, ochotu snažit se a investovat píli, schopnost čelit obtížím a odolnost vůči slabosti a únavě. Byly prováděny rozhovory se zapálenými a vyhořelými pracovníky. Zapálení pracovníci uváděli občasné pocity únavy, které se kvalitativně lišily od zážitků vyhořelých pracovníků. Vyhořelí lidé popisovali svoji zkušenost s vyčerpáním jako výhradně negativní. Zapálení zaměstnanci líčí svoji únavu jako vcelku příjemný stav, protože byl spojen s pozitivními výsledky. Bakker a Schaufeli (2003) to vysvětlují tím, že zapálení pracovníci jsou úspěšnější v mobilizování svých zdrojů, což bylo ověřeno výzkumem učitelů ve Španělsku.

9.2.2 Zaslíbenost, oddanost (dedication)

Zaslíbenost a oddanost jsou míněny ve vztahu k práci, je to nadšení a inspirace s prací související, ochota přijímat výzvy, čelit namáhavým úkolům, hrdost na vykonávanou práci.

9.2.3 Zaujetí (absorption)

Podle Bakker a Schaufeliho (2003) je zaujetí (absorption) charakterizováno plnou koncentrací a pohroužením se do práce, kdy má člověk potíže práci přerušit a věnovat se něčemu jinému a zapomíná na vše kolem.

9.3 Faktory související se zapáleností

Bakker a Schaufeli (2003) se domnívají, že stav zapálenosti je statisticky významně spojen s **věkem**. Starší zaměstnanci cítí větší pracovní zapálenost. To potvrzují výsledky z devíti zemí na vzájemně nezávislých vzorcích. V tomto směru se vývoj shoduje se syndromem vyhoření. Zjištěná míra vyhoření se podle Maslachové, Schaufeliho a Leitera

(2001) zmenšuje s přibývajícím věkem a s délkou praxe. *Pravděpodobně je to proto, že ten, kdo zapálenost nepociťuje, kdo je svou prací unaven a vyčerpán, opouští ji a nalézá si jiné zaměstnání. V profesi tak zůstávají ti, kteří nejsou vyhořelí, kterým naopak jejich práce stále přináší radost, ti, kterým ubylo stresorů, nebo se s nimi umí lépe vypořádat, a zřejmě proto se objevily vyšší hodnoty zapálenosti u starších pracovníků.*

Statisticky významná se jeví taktéž souvislost pracovní zapálenosti s **pohlavím**. Dle Bakker a Schaufeliho (2003) je v praxi rozdíl průměrného skóru obou pohlaví minimální. Autoři pracovali se vzorkem o velikosti $N = 12\,191$ (muži $N = 6\,469$, ženy $N = 5\,722$). Muži skórovali nepatrně výše ve všech třech aspektech zapálenosti než ženy.

Stejní badatelé (Bakker, Schaufeli, 2003) se věnovali rozdílům v pracovní zapálenosti u **různých profesí**. Podle nich existují jen velmi malé rozdíly v míře pracovní zapálenosti mezi profesními skupinami.

Bakker a Schaufeli (2003) poukazují také na objevy Demeroutiho, že pracovní zapálenost má pozitivní vztah k úrovni zdraví, k nízké úrovni deprese, k distresu a k psychosomatickým příznakům.

9.3.1 Vliv sociálního prostředí na engagement

Stejně jako se šíří špatná nálada a negativistické myšlení, tak i zapálenost se zdá být „nakažlivá“. Předběžná zjištění při zkoumání 130 týmů z různých organizací ukazují, že úroveň pracovní zapálenosti se u jednotlivců v pracovních dvojicích a skupinách sobě více podobá (Salanová, Agut, Peirón podle Bakker, Schaufeli, 2003). Bakker a Schaufeli (2003) sdílejí rovněž závěry Montgomeryho, že pracovníci přinášejí pozitivní prožitky z práce domů a naopak.

9.3.2 Engagement a workoholismus

Existují jisté podobnosti mezi zapáleností a workoholismem. Pracovníci, o nichž se dá říci, že jsou pro práci zapálení, jsou podobní workoholikům tím, že jsou k zaměstnavateli loajální a tvrdě pracují. Workoholici se od zapálených pracovníků liší tím, že žijí jen pro svou práci, jsou na ní chorobně závislí a běžný život pro ně ztrácí smysl. Workoholik

pracovat prostě musí, své práci zcela propadl, nezná odpočinku, byť by si odpočinout mohl. Bakker a Schaufeli (2003) dospěli k závěrům, že **workoholici** za to **platí mentálním zdravím** a sociálními kontakty mimo práci, kdežto **lidé zapálení pro práci se cítí dobře** a jejich sociální kontakty jsou v pořádku. Svoji práci prožívají jako příjemnou.

Bakker a Schaufeli (2003) dále zjistili, že dvě dimenze pracovní zapálenosti (vitalita a oddanost) slabě negativně korelují s workoholismem. Byla nalezena mírná pozitivní korelace s jednou z charakteristik workoholismu – se silným vnitřním puzením (strong inner drive).

10. DIAGNOSTIKA ZAPÁLENOSTI

Výčet metod, které byly vytvořeny k určování úrovně pracovní zapálenosti nebo podobných konceptů, mnoho není. Pro zkoumání životní pohody pomáhajících vznikl dotazník **WEBIC** – Well-being of intensive care nurses. Jde o metodu, která byla ověřena na vzorku dvou tisíc lidí ze třinácti různých evropských zemí (Pascale, de Jonge, de Rijk, Schaufeli, 2001).

Pro zjištění míry zapálenosti lze užít **MBI** (Maslach Burnout Inventory), jehož výsledek vypovídá o vyhoření, což podle Bakker a Schaufeliho (2003) negativně koreluje s mírnou zapáleností.

Pro vytvoření si jakési všeobecné představy o pracovní zapálenosti lze posuzovat **přítomnost na pracovišti**. Vyšší pracovní spokojenost je předpokladem pro nižší absence a naopak. Míra neodůvodněné neúčasti na pracovišti se zdá být dobrým indikátorem pro nedostatečnou adaptaci, nezájem o práci a pracovní nespokojenost (Výrost, Slaměník, 1998).

Metoda přímo na měření úrovně zapálenosti byla zveřejněna v roce 2003 jako zcela nový nástroj pro diagnostiku tohoto fenoménu. Jedná se o techniku **UWES (Utrecht Work Engagement Scale)**. Jeho autoři Bakker a Schaufeli jsou Šolcovou a Kebzou (2002) pokládání za jeden ze dvou hlavních týmů, které se ve světě věnují syndromu

vyhoření a pracovní zapálenosti. UWES byl vytvořen tak, aby zjišťoval úroveň ve třech dimenzích pracovní zapálenosti ve „vitalitě“, v „oddanosti“ a v „zaujetí“. Zatímco dimenze „vitalita“ a „oddanost“ jsou protipólem dvou dimenzí BMI (emocionální vyčerpanosti a depersonalizace), dimenze „zaujetí“ není protikladem pro dimenzi „efektivnost“ dotazníku MBI.

V základu UWES stojí konstrukt, který částečně vychází z koncepce MBI, kde opakem burnout je engagement. Částečně UWES pojímá engagement jinak. To umožňuje posoudit míru vztahu mezi vyhořením a zapáleností nezávisle rozdílnými nástroji (Bakker, Schaufeli, 2003). Holandská verze dotazníku byla ověřena na vzorku N = 9 679 osob. Při ověřování byly zastoupeny různé profesní skupiny od farmářů a zahradníků, přes „modré límečky“, manažery, pracovníky pomáhajících profesí, policisty, lékaře atd. V letech 1999-2003 byly provedeny studie v devíti různých zemích. Vzniklo 23 studií na celkovém vzorku N = 12 631 lidí z různých profesních skupin.

Vztahy mezi zapáleností a vyhořením byly zjišťovány korelacemi výsledků z UWES a dotazníků MBI a UBOS (The Utrechtse Burnout Scale). Výsledky jsou získány na vzorku N = 6726 v patnácti nezávislých studiích. Provedené validační studie prokázaly negativní korelaci mezi mírou zapálenosti, zjištěnou dotazníkem UWES a syndromem vyhoření. Autoři uvádějí, že vztahy mezi vitalitou a vyčerpáním i mezi oddaností a cynismem jsou silnější, nežli očekávali. Navíc se ukázalo, že UWES dokáže rozlišit zapálenost od workoholismu.

11. UČITELSKÁ PROFESE VE VZTAHU K SYNDROMU VYHOŘENÍ

Osobnost učitele, především její stupeň duševní vyrovnanosti, má zásadní význam pro duševní rovnováhu dětí, které učí. Zjišťuje se, že nervozita učitelů, jejich neklid, celková duševní nevyrovnanost zanechává relativně výrazné a trvalé stopy v psychice dětí (Míček, Zeman, 1997).

Za specifické zdroje zátěže a stresu v učitelském povolání lze považovat velké množství rozmanitých požadavků, které si často odporují. Patří k nim neustálé udržování si či zvyšování profesních znalostí, boj za profesní autonomii, malé kompetence, vysoká

míra profesní odpovědnosti, zvýšené nároky na systematickou reflexi a sebereflexi, udržení kázně, tlak na odborný růst, ale ne příliš dobré podmínky pro další vzdělávání, citová zainteresovanost na výkonech žáků, nutnost bleskových rozhodnutí (Míček, Zeman 1997). K tomu přistupují také protikladné vlivy, rozporuplné očekávání a požadavky ze strany řídicích orgánů: ministerstva školství, inspekce, ředitelů a zřizovatelů škol, kolegů, rodičů, žáků a širší veřejnosti, s výrazným vlivem médií na veřejné mínění vzhledem ke škole a učitelé (Kot'a, 2007).

Kromě předávání znalostí a učení dovednostem, kromě samotného vzdělávání mají učitelé odpovědnost také za poradenství, doprovázení a pomoc v oblasti sebepoznání, sebepřijetí a svépomoci. Učitelé se kromě vlastní pedagogické práce zabývají také sociálně pedagogickou prací. Vedou žáky k osvojení si sociálních norem a porozumění sociálních skutečností, uvádějí je do kulturních obsahů a hodnocení reality, utvářejí a pomáhají budovat humanistickou hodnotovou orientaci, rozvíjejí porozumění běžných životních, včetně náročných a krizových situací a utvářejí kompetenci k jejich zvládnutí, chrání děti a mládež před rozvojem sociálních deviací a ohrožením zvnějšku (Krykorová, Váňová, 2010).

11.1 Výzkumy vyhoření učitelů v České republice

Různé studie přinášejí hlavní zdroje učitelského stresu, mezi nimiž zaujímá významné místo špatné chování a postoje žáků, časová tíseň, nedostatečné společenské ohodnocení, špatné pracovní podmínky, konflikty s kolegy a konflikt rolí (například Vašina, 1999, 2003; Řehulka, Řehulková, 2001; Svobodová, 1998 aj.).

V průzkumu Holečka, Jiřincové a Miňhové (2001) označovali učitelé za největší stresory **neuspokojení potřeby seberealizace**. Ve výzkumech Paulíka (1999, 2009), Štětovské a Skalníkové (2004) učitelé uvedli, že nejvíce zatěžující faktory v jejich povolání jsou aspekty týkající se **prestiže učitelé profese** (nízké společenské hodnocení, neodpovídající plat, nutnost podřizovat se rozhodnutí ministerstev či úřadů), dále pak **nedostatek času** pro odpočinek a relaxaci, špatné pracovní postoje a **špatné chování žáků**, jejich nepřipravenost na vyučování, vysoký počet žáků ve třídě a **nedostatečnou spolupráci** ze strany **rodičů** (Štětovská, Skalníková, 2004).

Podle Miňhové (2000) mezi hlavní neurotizující činitele patří **emocionální únava** v důsledku dlouhodobého kontaktu s velkou skupinou dětí, konflikt rolí (informátor, přítel,

dozorce), vnitřní konflikt racionální a emocionální složky hodnotících postojů, permanentní svázanost s pracovní problematikou a konečně časový stres.

V hodnocení významnosti stresorů však existují nejen interindividuální, ale i genderové rozdíly. Podle výzkumu Řehulky a Řehulkové (2001) **ženy** považovaly za nejzávažnější **špatnou atmosféru ve třídě**, nevládnutelné žáky a velkou pracovní zátěž, zatímco **muži** uváděli **malý plat**, nekoncepčnost ve školství, nezájem některých žáků o vyučování. Jistá shoda se projevila v hodnocení závažnosti nedocení práce učitele/učitelky.

Výzkumu aktuální míry příznaků syndromu vyhoření u vzorku učitelů různých stupňů škol se věnovali také Urbanovská a Kusák (2005). Jejich zjištění odpovídala výsledkům výzkumů Zelinové (1998), Egera a Čermáka (2000) a také výzkumům realizovaným na Masarykově univerzitě v Brně (Stránská, Poledňová, 2005). Syndromem vyhoření byly nejvíce zasázeny oblasti v pořadí emocionální, tělesná, kognitivní a sociální. Ženy v souboru Urbanovské a Kusáka vykazovaly celkově nižší skóre než muži.

Délka praxe se ukázala jako významný faktor, ačkoliv ji někteří autoři považují za neutrální pro vznik syndromu vyhoření. U mužů se s narůstající délkou praxe projevila výrazná vzestupná tendence pocitu vyhoření, u žen tomu bylo naopak. Tuto skutečnost však nebylo možné zobecnit vzhledem k nevyváženosti struktury výzkumného vzorku. Potvrdily se očekávané vztahy mezi zvolenými proměnnými: subjektivním pocitem vyhoření, pocitem momentální pohody a odolnosti, osobnostním faktorem s dispozičním potenciálem (typ osobnosti A) a vnímáním míry zátěže v pracovním prostředí. Zde nebyly zjištěny rozdíly ani z hlediska pohlaví, ani z hlediska zařazení či nezařazení do funkce výchovného poradce. Z analýzy hodnocení **pracovních stresorů** vyplynulo, že nejvíce a nejčastěji učitele bez rozdílu pohlaví zatěžuje především **velký shon, zahlcení úkoly, nemožnost zvolnit a nabrat síly, pocity nedostatečného finančního i nemateriálního ohodnocení spojené se ztrátou perspektivy, pocity nespokojenosti se školskou politikou i společenskou situací**, které z vnějšku zasahují do pracovních vztahů, ba dokonce do osobního života. Nadměrný shon a pocit nedostatečného ohodnocení jsou nejvíce zatěžující pro všechny učitele bez rozdílu pohlaví, délky praxe i funkčního zařazení. Nejméně pak zatěžují všechny učitele pracovní podmínky ve smyslu fyzikálního prostředí a morální problémy s prací.

Na **Slovensku**, kde můžeme předpokládat velkou podobnost učiteléské populace i jejich pracovních podmínek se situací v Čechách, se syndromu vyhoření věnuje např. **prof. Zelina** z PedF UK v Bratislavě. K výzkumu vyhoření užil dotazník Henniga a Kellera. Na základě výsledků tohoto dotazníku dospěl k závěrům, že ze vzorku 100 učitelek základních škol lze 29 % považovat za vyhořelé (Zelina, 1997).

Stejný test použila i **M. Zelinová** (1998), která ve svém souboru zjistila 27 % osob se zkušeností se syndromem vyhoření. Mezi respondenty byli nejen učitelé (n=102), ale i studenti Pedagogické fakulty v Bratislavě (n = 197, z toho 37 externistů). Vzhledem k vysokému výskytu vyhoření již u studentů učitelství, usuzuje Zelinová na význam osobnostní komponenty v problematice vyhoření.

Sebeposuzovací dotazník zkonstruovaný C. Hennigem a G. Kellerem je často využívanou metodou pro zjišťování syndromu vyhoření v profesi učitele. Na základě tohoto dotazníku byla uskutečněna také studie **L. Egera a J. Čermáka**, kteří navázali na výzkum M. Zelinové. Jejich cílem bylo srovnat data sebraná v populaci českých a slovenských učitelů s předpokladem, že výsledky budou podobné. Výsledky však vykazovaly významné rozdíly ve prospěch českých učitelů. Ti v celkovém průměru dosáhli 28,81 bodů (z 96 možných), zatímco slovenští kolegové skórovali průměrně 37,24 bodů. Z výzkumu dále vzešlo, že příznaky syndromu vyhoření u daného souboru učitelů se **nejvíce projevují v emocionální oblasti**, stejně jako u kolegů na Slovensku. Stejně jako v celkových hodnotách se u Čechů objevily menší hodnoty, konkrétně 8,35 (z nejvyššího možného počtu 24), zatímco slovenští učitelé dosáhli průměrných hodnot ve výši 12,81 (Eger, Čermák, 2000). Fenoménu vyhoření se na Slovensku věnuje také J. Daniel (1997, 1999).

11.2 Výzkumy vyhoření učitelů v zahraničí

Zahraníční studie přinášejí podobné výsledky. Podle Abela a Sewelové (1999) jsou hlavními zdroji stresu **časový tlak, duševní nároky, potíže se žáky, početné třídy, finanční omezení, nevhodné vztahy s kolegy**, ale také izolace, strach z násilí a nedostatečné zabezpečení vzdělání. Výzkum u portugalských učitelů (Pinto, Lima, Lopez da Silva, 2005) uvedl jako příčiny nejvyšší úrovně stresu špatné chování studentů a časovou tíseň.

Ze zahraničních výzkumů by měla být zmíněna i studie rakouských autorů Gamsjäger a Sauera, kteří své výsledky získali v rámci mezinárodního projektu „Burnout syndrom u učitelů“. Výzkum autoři provedli u učitelů 2. stupně škol ve spolkové zemi Salzburg v roce 1995. Ze vzorku 99 učitelů bylo, na základě výsledků dotazníku MBI, 27 % označeno za vyhořelé, což dle autorů odpovídá obdobným výsledkům v USA (30 %) a SRN (22 - 28 %), (podle Nosková, 1999, str. 42).

11.3 Výzkumy vyhoření v souvislosti s životní spokojeností

Turečtí vědci Özyürek, Gümüş a Doğan (2012) zkoumali vztah **vyhoření a životní spokojenosti**. U vzorku 562 učitelů z 68 škol v provincii Karabuk použili MBI a The Satisfaction with Life Scale (SWLS). Zjistili, že vyhoření i životní spokojenost stoupá s věkem a délkou praxe. Jejich výsledky dále přinesly zjištění, že mezi syndromem vyhoření a životní spokojeností existuje negativní korelace. Hamama et al. (2013) zkoumali **vliv pracovního stresu a jeho negativních důsledků na životní spokojenost** u 125 učitelů z 12 různých škol pro děti se speciálními potřebami. Dospěli k závěru, že k snížení úrovně stresu a vyčerpání a ke zvýšení životní spokojenosti vedou hlavně sebekontrola a podpora školy. Španěl Pozo et al. (2008) se zaměřili na studium **vyhoření, osobní pohody a životní spokojenosti** u učitelů, a jak jsou tyto konstrukty ovlivněny sociální oporou. Jejich výsledky ukazují, že sociální opora, přátelské vztahy, a rodina mají velký vliv na osobní pohodu, zdraví a životní spokojenost, rozvíjí strategie zvládání problémů a zvyšuje sebevědomí. Podle autorů sociální opora zmírňuje úroveň vyhoření. Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu zjistili **negativní korelaci mezi vyhořením a osobní pohodou** $r = - 0,60, p < 0, 01$. Vědci Öder a Sari (2009) z adanské univerzity, Turecko, zkoumali **vyhoření a kvalitu školního života jako prediktory osobní pohody** u učitelů. Pracovali se souborem 161 učitelů základních škol. Z výsledků jejich práce vyplývá, že k faktorům, které nejvíce ovlivňují osobní pohodu a životní spokojenost patří příjemné pracovní prostředí, kolegové, učební osnovy a status. Ke zmírnění vyhoření podle Ödera a Sariho přispívají hlavně copingové strategie.

11.4 Výskyt syndromu vyhoření u učitelů v závislosti na vybraných demografických faktorech

Existují studie, které se zaměřují na různé skupiny učitelů ve snaze o odhalení faktorů, které ovlivňují vznik a průběh vyhoření. Zkoumané skupiny učitelů byly rozděleny podle pohlaví, věku, délky praxe, typu školy a podobně. V této kapitole se budeme zabývat výskytem syndromu vyhoření mezi učiteli v závislosti na výše uvedených demografických faktorech.

Jako proměnná, mající vliv na výskyt syndromu vyhoření u učitelů bývá nejčastěji brán v úvahu faktor **pohlaví**. Anderson a Iwanicki (1984) uvádějí, že mezi muži a ženami (učiteli a učitelkami) existují výraznější rozdíly ve vnímání vlastní pracovní kompetence a v míře jejich depersonalizace. Důsledky zátěže mužů se projevují spíše odosobněním ve vztahu k žákům. Mnohem častěji než u žen se u mužů setkáváme s negativními postoji vůči žákům a studentům. Ženy jsou náchylné vnímat samy sebe jako méně úspěšné ve svém povolání. Méně často se ve srovnání s muži cítí být zdatnými učitelkami.

Rozdíly mezi učiteli v závislosti na pohlaví uvádí také Friedman (1991, 2004). Na svém vzorku izraelských učitelů zjistil, že **muži zažívají syndrom vyhoření častěji**, než ženy. Ve výzkumu, který realizoval v roce 1995, došel k závěrům, že pro muže je těžší snášet nepozornost ve třídě, zatímco ženy se cítí více ohroženy neúctou žáků vůči učiteli.

Také Richardson (1997) se zabýval rozdílným vnímáním zátěže učitelské profese mezi muži a ženami. Jeho výzkum přináší zjištění, že úroveň stresu na základní škole je vyšší u mužů-učitelů, než u žen-učitelek. Muži mají také nižší životní spokojenost. Jak se zvládání kázně ve třídě mění v závislosti na pohlaví, zkoumali Blahutková, Vacková a Cacek (2002). Muži udávají zvládání kázně a disciplíny ve třídě jako méně závažný zdroj zátěže.

J. Beer a J. Beer (1992) sledovali vyhoření pomocí dotazníku „Staff Burnout Scale for Mental Health Professionals“ u učitelů základních a středních škol v Kansasu. Nenašli žádné rozdíly mezi vyhořením v závislosti na pohlaví.

Dalším aspektem, podle kterého lze diferencovat skupinu učitelů je **věk a délka pedagogické praxe**. Výsledky výzkumů, které se týkají tohoto fenoménu, však nejsou jednoznačné. Friedman a Lotan (Friedman, Lotan, 1987) uvádějí, že stupeň vyhoření u učitelů stoupá s věkem a léty praxe ve školství. Vrcholu dosahuje mezi 41. a 45. rokem věku a potom klesá. Výzkumy Andersona a Iwanickiho (1984) dokazují, že nejvyšší pravděpodobnost vyhoření je u začínajících učitelů a učitelů do 40 let věku. Tato skupina je podle nich ohroženější skupinou než učitelé ostatních věkových kategorií.

Výzkumy v našich podmínkách poukazují na výraznější nárůst syndromu vyhoření u **učitelů nad 51 let**, nejvíce jsou podle Fialové a Schneiderové (1998) zasaženy emoce a rozvinuto emocionální vyčerpání. Tento fakt dávají do souvislosti s četnějšími stížnostmi na zdravotní problémy u starších učitelů, které pravděpodobně jejich celkové vyčerpání ještě umocňuje.

Mladšími učiteli a jejich náchylností k vyhoření se naopak zabývali Russell et al. (1987). Zjistili u nich vyšší míru vyhoření než u jejich starších kolegů. Z jejich výzkumů vyplývá, že je to zapříčiněno tím, že mladší učitelé ještě nemají vlastní rodiny a zodpovědnost s tím spojenou. Právě svobodný způsob života je ve výsledcích Russellových výzkumů považován za korelující se zvýšenou pravděpodobností zážitků vyhoření.

Na učitele můžeme nahlížet také z hlediska **vzdělávacího stupně a typu školy**, kde pracují. Z tohoto úhlu pohledu vycházejí učitelé druhého stupně základních škol a učitelé středních škol jako ohroženější. Dle zahraničních (Anderson, Iwanicki, 1984, Farber, 1991 aj., podle Fialová, 1994) i našich (Fialová, Schneiderová, 1998) výzkumů vykazují tyto učitelé vyšší míru depersonalizace ve srovnání s kolegy na 1. stupni základních škol. Příčina bývá spatřována v rozdílné organizaci práce a odlišném charakteru práce. Na prvním stupni se učitel věnuje dětem celých pět let, může si vytvořit vlastní systém práce, má více osobní vztah se žáky, důraz zde není kladen převážně na poznatky, ale spíše na pedagogickou a výchovnou práci, učitel je pro žáky v tomto věku vzorem a autoritou. Ve vyšších ročnících se učitelé soustředí spíše na předávání poznatků a na výkon a osobní kontakt tak typický pro první stupeň se zde vytrácí. Odosobněné vnímání žáků učiteli bylo ve zvýšené míře zjištěno zejména na gymnáziích.

Výzkum Paulíka (1998) vypovídá o rozdílné spokojenosti učitelů v souvislosti s věkem žáků. S vyšším věkem žáků klesá spokojenost učitelů. Opačné výsledky nabízí výzkum Daniela (1999). U Daniela se výrazně vyšší přetížení projevuje u učitelů základních škol, zatímco u učitelů středních škol se hodnoty přetížení pohybují v pásmu průměru. S úrovní psychické zátěže u učitelů souvisí také to, v jaké **lokalitě** učitelé pracují. **Míčák** (1998) publikuje výsledky studie, které ukazují na vyšší úroveň celkové psychické zátěže u učitelů na **velkoměstských školách** oproti učitelům na školách venkovských.

Posledním faktorem, kterým se nyní budu zabývat, je **vzdělání** učitelů. Výsledky zahraničních studií poukazují na fakt, že učitelé s **vysokoškolským vzděláním** jsou **více ohrožení sníženým vnímáním vlastní úspěšnosti**, než je tomu u učitelů s nižším vzděláním. Učitelé s vyšším vzděláním vykazují vyšší míru emočního vyčerpání a odosobnění než je tomu u učitelů s nižším než vysokoškolským vzděláním (Friedman, 1991). Výzkumy s takovýmto zaměřením nebyly u nás realizovány, protože v České republice je většina učitelů vysokoškolsky vzdělaná.

11.5 Výskyt syndromu vyhoření u učitelů v závislosti na dalších zdrojích zátěže

Jedním z dalších faktorů, které přispívají k výskytu vyhoření u učitelů, patří **konflikt rolí**. Friedman (1997) a Míčák (1999) pokládají konflikt rolí za jeden z hlavních zdrojů zátěže, kterým jsou učitelé vystavováni. Konfliktní role jsou zdrojem nejistoty, což znesnadňuje rozhodování a hodnocení. Jsou brzdou tvořivosti. Učitelské povolání vykazuje výraznější přítomnost konfliktních rolí, než je tomu u jiných profesí (Vašina, 1999).

Holeček, Jiřincová a Miňhová (2001) pokládají konflikt rolí za jeden z nejvíce neurotizujících činitelů v profesi učitele. Dle těchto autorů učitel plní roli informátora, kdy předává poznatky a vědomosti, roli přítele, roli otce a matky, kterou autoři spojují s převážně pozitivní emocionalitou. Učitel ale rovněž plní roli dozorce, který musí zajistit kázeň, trestá a vyšetřuje přestupky a to je spojeno s negativními emocemi. Podle Wooda a McCarthyho (2002) spočívá konflikt rolí v diskrepanci mezi ideálem dobrého učitele a reálnou praxí výuky.

Mezilidské vztahy jsou klíčovou složkou spokojenosti či nespokojenosti pracovníků v různých profesích a zaměstnáních, učitelská praxe není výjimkou. Vztahy mezi učiteli a žáky bývají podle Řehulky a Řehulkové (1998) konfliktní a nevyrovnané. To podle těchto autorů přispívá k emocionální zátěži učitelů základních škol. Ne konflikty, ale především nízkou motivací, špatnými postoji žáků ke školní práci, kázeňskými problémy, agresivitou žáků a trestáním žáků se ve své práci věnoval Míčák (1999). Dospěl k závěrům, že právě tyto faktory nejvíce přispívají k zátěži učitelů a k vyhoření. Stejný autor se zabýval zátěží učitelů ve smyslu vztahů s rodiči. Pro učitele je podle Míčáka (1999) náročné jednat s rodiči, je pro ně nepříjemná malá ochota rodičů a pocítují nedostatek uznání ze strany rodičů. Dalším zdrojem jejich zatížení je celkové společenské podcenění nebo nedocnění role učitele. Týž badatel zkoumal nedostatek sociální opory v pedagogickém sboru, kde chybí přátelská atmosféra, spolupráce a porozumění a zjistil, že špatné sociální zázemí taktéž přispívá k zátěži učitelů.

Jiní autoři se zabývali dalšími stresory v profesi učitele. Těmi jsou hlavně **časová tíseň** a **nedostatek osobního volna**. Blahutková, Vacková a Cacek (2002) uvádějí výsledky výzkumu, ze kterého vyplývá, že dalším stresovým aspektem v práci učitelů je nedostatečné množství času k přípravě na školní činnost. Nedostatek času vzniká prováděním dozoru na chodbách a ve školních jídelnách a přípravou pomůcek na další výuku.

Materiální zabezpečení a finanční ohodnocení učitelů je hodnoceno jako nedostatečné a je považováno za další zdroj zátěže učitelů (Míčák, 1999). Spokojenost učitelů s platem se liší i podle pohlaví. U žen se projevuje větší satisfakce s platem, s materiálním vybavením škol a celkovou atmosférou pracovního prostředí (Paulík, 1998). *Podle údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy byl v roce 2012 průměrný měsíční plat učitele základní školy v České republice 24 395 korun za měsíc (14 350 USD/rok). V USA byl v roce 2012 podle Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organization for Economic Co-operation and Development) průměrný roční plat u pedagogů na základních školách 46 130 USD. To znamená, že plat českého učitele je o téměř 70% nižší než plat amerického kolegy. Ačkoliv pro učitele není výše platu při volbě povolání prioritou, výrazný rozdíl mezi platovými podmínkami u nás a v zahraničí může hrát svou roli při nespokojenosti a pocitu jisté nespravedlnosti.*

Podrobnější srovnání platového ohodnocení učitelů v různých evropských i mimoevropských zemích je v příloze č. 1.

12. METODY ZKOUMÁNÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ A PRACOVNÍ ZAPÁLENOSTI UČITELŮ

Pro diagnostikování syndromu vyhoření je používána řada metod, některé z nich jsem popsala v šesté kapitole této práce. Za základní měřicí nástroj k určení syndromu vyhoření bývá považován dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI). Důkazem toho je četnost jeho užití ve výzkumech uvedených v dostupné literatuře a na dostupných serverech.

Ch. Maslachová vypracovala tři modifikace tohoto dotazníku. Nejstarší je **MBI – Human Services Survey** (MBI – HSS), který je určen pro pracovníky humanitních služeb. Nás však zajímá **MBI – Educators Survey** (MBI – ES), který je navržen pro vzdělávatele v širším slova smyslu, tedy pracovníkům ve školství, vykonávajícím přímou výchovnou nebo vzdělávací činnost se žáky či studenty. Hlavní rozdíl této verze oproti původní je v záměně slova „klient“ za „student“, což má učitelům – vzdělavatelům usnadnit jejich identifikaci s modelovou situací dotazníku.

Mezi další metody ke zjišťování míry vyhoření u učitelů patří autodiagnostické metody. To jsou metody, s jejichž pomocí si může uživatel svůj stav otestovat sám. V Německu byl pro tento účel vytvořen tzv. „**Heidelberger Burnout Test**“ (BOT). Dvojice autorů E. Becker a G. Gonschorek ho publikovala v roce 1989 a dle jejich názoru je určen k autodiagnóze učitele, má ho bavit a zároveň vést k zamyšlení. Respondent může pomocí tohoto nástroje zjistit, v jakém stadiu vyhoření se nachází či zda již trpí rozvinutým syndromem vyhoření (podle Nosková, 1999).

Dotazník obsahuje popis dvaceti oblastí života, od ryze pracovních situací učitelů a školských pracovníků (účast na dění ve škole, vztahy ke kolegům, pedagogické plány a představy) po mimopracovní životní situace (zájmy a koníčky, domácí práce a povinnosti, psychosomatické obtíže atd.). U každé ze situací je uvedeno 5 výroků, z nichž každý odpovídá jednomu ze stádií vyhoření. Učitel má vždy vybrat to tvrzení, které nejlépe vystihuje jeho stanovisko a označit u něho jeden z pěti grafických symbolů. Na konci si

uživatel může vypočítat tzv. Burnout - Quotient (BOQ). Výroky odpovídající prvnímu stadiu vyhořívání jsou skórovány jedním bodem, ty, které odpovídají druhému, dvěma body atd. BOQ učitel získá, vydělí-li součet skóre jednotlivých položek dvaceti, tj. celkovým počtem položek.

Hodnota BOQ je pak porovnávána s pěti stádii norem (viz členění procesu vyhoření dle Edelwiche a Brodského, str. 22–23), které v určitém rozpětí vyjadřují úroveň vyhaslosti od idealismu, přes realismus a stagnaci či frustraci až po apatii a vyhoření. Autoři mezi stádia vyhoření vložily jako druhou fázi tzv. „*realismus*“, kdy dochází k pracovní socializaci učitele v zaměstnání. Do této fáze dle jejich názorů dojde každý pracovník a je žádoucí, aby se v ní udržel. Považují ji za ideální. Dotazník byl zkonstruován pedagogy, proto se soustřeďuje zejména na problematiku v oblasti postojů učitele a zvláště na jeho konkrétní jednání. Jeho nevýhodou je délka a menší přehlednost, než u ostatních dotazníků. Je-li však vnímán jako prostředek pro umožnění sebereflexe učitelů, stává se jeho délka výhodou.

Další sebesuzovací metodou je dotazník německých psychologů C. **Henniga** a G. **Kellera**. Hennig s Kellerem definují syndrom vyhoření jako důsledek dlouhodobě působícího stresu a nevhodného vypořádávání se s psychickou i tělesnou zátěží. Z výše zmiňovaných je tato metoda jediná dostupná v českém jazyce. Vyšla v knize „Antistresový program pro učitele“ v roce 1996. Skládá se z 24 položek – výroků, které se týkají emocionálních, kognitivních, tělesných a sociálních dopadů stresu a účinků vyhoření na zdraví člověka. Uživatel výroky posuzuje na pětibodové škále od „Vždy“ (ohodnoceno 4 body) po „Nikdy“ (ohodnoceno 0 body). Autoři neuvedli v knize normy k vyhodnocení, uživatel jen ví, že maximální počet bodů (skór) je 96, minimální je 0. Ten, kdo se posuzuje prostřednictvím tohoto dotazníku, také ví, že čím více se přibližuje k nejvyšší hodnotě, tím více je náchylný k vyhoření. Učitel se vyhodnocením dotazníku také dozví svůj vlastní individuální stresový profil, protože jednotlivé oblasti (kognitivní, emocionální, tělesná, sociální) jsou hodnoceny zvlášť. Dotazník je kratší než Heidelbergský burnout test. Více než na profesionální jednání a pochybení se zaměřuje na pocity učitele a vnímání vlastních potíží.

Je třeba zmínit také dotazník E. **Gamsjäger**a. Ve své práci o něm hovoří Nosková (1999). Nosková vyzdvihuje především jeho aktuálnost. Dotazník byl validizován v roce

1998. Gamsjägerův dotazník obsahuje 36 položek, některé se částečně překrývají s položkami z MBI, u některých se autor inspiroval dotazníkem BOT. Dotazník je orientován jak na rovinu osobnostní, tak na rovinu pracovní a sociální.

Rovněž v pracích Šolcové a Kebzy (1998) jsou uvedeny některé dotazníky vyhoření zaměřené na konkrétní profesi. Jsou to například „**Teacher Burnout Scale**“ (TBS, Seidman, Zager, 1986–1987), „**Teacher Stress Reactions**“ (TSR, French, 1991). Kebza a Šolcová pokládají kromě užití dotazníkových metod za přínosné použití rozhovoru, pozorování, vyplnění anamnestického dotazníku a metod, které slouží k základní orientaci v osobnosti. Za vhodný doplňující diagnostický prostředek považují projektivní metody.

13. PREVENCE SYNDROMU VYHOŘENÍ

Faktory, u kterých se ukázalo, že moderují vznik psychosociálního stresu na zdraví člověka, moderují i možný vznik syndromu vyhoření. Škodlivý vliv psychosociálního stresu zasahuje sice somatickou strukturu, klíč k jeho moderaci se však stále častěji hledá na úrovni osobnosti. V souvislosti se syndromem vyhoření bývá nejčastěji zkoumána odolnost ve smyslu „hardiness“. Důvodem projektivního účinku hardiness je pravděpodobně kognitivní hodnocení stresogenních situací a jejich obracení ve smysluplné výzvy. Osoby s vysokou úrovní hardiness činí pozitivní hodnocení situací, která vedou k výběru přiměřených strategií k jejich zvládnutí, a zpětnovazebně k jejich příznivějšímu kognitivnímu hodnocení situace (Šolcová, Kebza, 1998). V této kapitole se zaměřím jak na prevenci syndromu vyhoření na somatické úrovni, tak prevenci v oblasti psychické. Závěrem se věnuji kognitivní složce prevence vyhoření.

Boj proti syndromu vyhoření lze rozdělit do tří kategorií (Míček, Zeman, 1997):

1. Obrana proti akutnímu stresu
2. Prevence zaměřená na oblast tělesných projevů
3. Prevence v oblasti psychických a kognitivních projevů

13.1 Obrana proti akutnímu stresu

„Úplné osvobození od stresu znamená smrt.“ H. Selye

Do této kategorie spadají tato jednoduchá opatření – učitel by měl zpomalit své osobní tempo, např. zvolnit chůzi, zpomalit své pohyby, svá gesta. Ke zlepšení stavu

přispívá vzpřímený postoj, nesvěšená hlava a uvolněná ramena, protože tělesný postoj má vliv na jednání. Ke zklidnění vede také dýchání bráničními svaly, několik hlubokých nádechů a výdechů provedených do spodní části břicha zmírňuje napětí a uklidňuje (Míček, Zeman, 1997).

13.2 Prevence syndromu vyhoření na tělesné úrovni

„Čím slabší je tělo, tím více poroučí, čím silnější, tím více poslouchá.“ Jean-Jacques Rousseau

Říká se, že bychom si měli vážít svého těla, protože je to jediné místo, kde musíme žít. Bolesti těla a zdravotní problémy jsou to první, čeho si člověk všimne. Je to konkrétní a hmatatelné, je to omezující a zásadně to ovlivňuje náš život. Dnes už ale nikdo nepochybuje o tom, že tělesná a psychická stránka jsou provázány a úzce propojeny a že když nefunguje jedno, nebude dobře sloužit člověku ani druhé. Na mezioborové konferenci „Způsob života a zdraví“ pořádané ve Znojmě na podzim 1988, zazněl v referátu prof. A. Žáčka z Brna výčet způsobů, jak si udržet zdraví (Míček, Zeman, s. 102, 1997):

1. Pravidelně cvičit nebo manuálně pracovat
2. Nepřejídat se, udržovat přiměřenou váhu
3. Pravidelně snídat
4. Zbavit se kouření
5. Vyvarovat se alkoholu a dalších drog
6. Dostatečný spánek a odpočinek
7. Pravidelný denní režim a denní rytmus (bdění versus spánek, práce versus odpočinek)

Míček klade důraz na důkladný výdech, aby byl získán prostor pro následující vdech. Většina osob má ve zvyku zadržovat v plicích vzduch už spotřebovaný, plíce pak zůstanou částečně nadmuté a postupně ztrácejí schopnost dostatečně se stahovat. Pak jsou nádechové svaly neustále přetíženy a svaly řídící výdech setrvávají v ochablosti a nečinnosti (Míček, 1980).

Dennis Lewis říká: Dýchat znamená žít. **Plně dýchat znamená plně žít.** U lidí, kteří projevují známky vyhoření, u lidí ve stresu je časté povrchní dýchání. Chronické povrchní dýchání snižuje pracovní kapacitu dýchacího systému na jednu třetinu a připravuje nás

tak o mnoho zdravých účinků, které by mělo přirozené dýchání na naše vnitřní orgány, narušuje to rovnováhu na všech úrovních našeho života (Lewis, 2000).

Lewis popisuje přirozené dýchání jako dýchání, které vychází z vědomého používání bránice – nejdůležitějšího respiračního svalu. Její rytmické stahování a roztahování oživuje náš dech a posiluje tak celkové zdraví. Když se plně nadechneme, bránice zdvojnásobí, až ztrojnásobí rozsah svého pohybu, takže přímo nebo nepřímo masíruje žaludek, játra, slinivku břišní střeva a ledviny. Pohyb bránice je nepříznivě ovlivňován sympatickou nervovou soustavou v důsledku chronického stresu, strachu a dalších negativních emocí (Lewis, 2000).

Ve snaze kompenzovat nedostatečný pohyb bránice a v důsledku toho snížený objem plic musíme dýchat rychleji, dech je mělký. Zrychlené dýchání snižuje výkonnost plic, omezuje přívod kyslíku do buněk a zvyšuje spotřebu energie. Povrchní dýchání zpomaluje proudění krve, která odvádí odpadové látky z buněk do ledvin a plic, odkud jsou vylučovány, než mohou způsobit škodu celému organismu. Nepřirozené dýchání zpomaluje fungování lymfatického systému, jehož funkcí je zachycovat a ničit bakterie a viry. Dýchání bez dostatečného pohybu bránice snižuje množství zaživacích šťáv a zpomaluje peristaltický pohyb ve střevech, což vede k hromadění jedovatých látek v zaživacím ústrojí. Takové dýchání oslabuje fungování téměř všech důležitých systémů v těle a činí nás náchylnými k chronickým i akutním onemocněním všeho druhu: k infekcím, dýchacím a zaživacím potížím, depresi, nespavosti, únavě, předčasnému stárnutí a mnoho dalších (Lewis, 2000).

13.3 Prevence syndromu vyhoření na psychické úrovni

„Chceš být šťastný? Nauč se tedy vnímat štěstí, protože štěstí je tu vždy.“ J. W. Goethe

Je neoddiskutovatelné, že když nefunguje tělo, ani mysl a duše nejsou šťastné a naopak. Proto je nutné starat se a pečovat o obojí. Lidé často na svou psychiku zapomínají a zaměřují se na viditelné a hmatatelné důsledky vyčerpání a únavy. Podívejme se nyní na několik aktivit, které by učitelům měly pomoci při prevenci proti stresu a vyhoření.

13.3.1 Sociální kontakty

„S přítelem po boku není žádná cesta příliš dlouhá.“ Japonské přísloví

Učitel by měl bohatě využívat sociálních kontaktů, jež mu jeho povolání umožňuje. Jde především o kontakty s kolegy na pracovištích, což dává možnost vzájemné informovanosti o konkrétních problémech, např. o problémových žácích, o konfliktech s rodiči apod. (Míček, Zeman, 1997). Na školách v některých spolkových zemích Německa se uskutečňují případové diskuse či supervizní skupiny. Je to kolektiv osmi až dvanácti učitelů, kteří se pravidelně setkávají a poskytují si vzájemnou pomoc při zvládnání každodenních pracovních problémů (Hennig, Keller, 1996). Kontakty v širším slova smyslu jsou samozřejmě také důležité a mnohdy nic nepovzbudí člověka více, než společný večer s přáteli, humor, legrace a pohoda v takových situacích mají přímo léčebný účinek.

Nejdůležitější částí naší obrany proti stresorům je **vlastní psychika**. O duševní rovnováhu je třeba stále usilovat, není to stav, který by byl jednou provždy dosažen anebo někomu darován. Setrvání v duševní rovnováze se neobejde bez každodenních drobných cvičení, bez každodenních pozitivních stavů mysli. Každý jedinec může zlepšovat svoji duševní rovnováhu vytrvalým vytvářením pozitivních stavů mysli (Míček, Zeman, 1997).

13.3.2 Přeladění

Mezi hlavní prostředky přeladění patří ztišení se, uvolnění, zklidnění dechu, meditace, četba, poslech relaxační hudby, pohovor s laskavými lidmi, procházka tichou přírodou, pobyt v chrámu, krátká chvíle ve ztichlém kostele atd. Doba vhodná pro přeladění je především ráno, těsně po probuzení, doba večerní před spánkem, doba těsně před začátkem práce (Míček, Zeman, 1997).

13.3.3 Relaxovanost

Relaxovanost a uvolněnost by měla vyzařovat z celého jednání učitele. Za účelem uvolnění je možné zaměřit svou pozornost na průběh svého dechu, zejména sledovat, zda je dech pravidelný. Není-li, napovídá to o napětí v některých svalech, jež dýchání ovlivňují. S uvolněním může pomoci např. progresivní relaxace E. Jacobsona nebo autogenní trénink J. H. Schultze (Míček, Zeman, 1997).

13.3.4 Radostnost

Radostnost je spojena se schopností objevovat krásu v životě a těšit se z jeho drobných příjemností. Každý den, ba i každá hodina má něco, z čeho se můžeme radovat. Jednou z nejspolehlivějších cest k vnitřní radosti je aktivní snaha udělat něco dobrého pro druhé lidi. Vytváření radosti pro jiné je zákonitě spojeno s vytvářením radosti vlastní (Míček, Zeman, 1997).

13.4 Prevence syndromu vyhoření na kognitivní úrovni

„Nejlépe uhasíš žízeň, když piješ vodu z vlastních dlaní.“ Somálské přísloví

Stres, pokud mu necháme volný průběh, je vstupní branou pro nejrůznější onemocnění, neumožňuje podávat dobrý výkon a činí náš život nešťastným. Můžeme se ale naučit vydržet na obtíže, jimž v životě čelíme a docílit takové stability, jež nám pomůže plně využít svůj potenciál a skutečně se radovat a těšit ze života (Gallwey, Hanzelik, Horton, 2012). Lze toho docílit pomocí zdrojů, které každý v sobě má, jen si je možná neuvědomuje a nepoužívá je.

Odolávat tlakům, jež na nás působí, nehroutit se v obtížných situacích nám umožňuje stabilita. Zdroje stability se nenacházejí mimo nás, ale musíme je hledat uvnitř sebe samých. Sami v sobě bychom měli hledat vnitřní nezdolnost a houževnatost. (Gallwey, Hanzelik, Horton, 2012).

Metoda „*Hledáme vlastní vnitřní zdroje*“ (Gallwey, Hanzelik, Horton, 2012) směřuje k vyhotovení seznamu vlastností a schopností, které lidé považují za vnitřní zdroje. Jsou to většinou vlastnosti, které na nich ostatní obdivují nebo které se jim zamlouvají u sebe samých. To, co se nám zamlouvá, nás současně činí silnějšími. Technika sama je nenáročná, rychlá, snadno aplikovatelná a může přinést okamžitou účinnost.

Všichni lidé mají nějaké hodnotné, praktické, obdivuhodné nebo cenné vlastnosti – jenom je musí začít využívat. Tyto vnitřní zdroje jsou naším hardwarem, naší neoddělitelnou součástí, naším stabilizátorem. Jsou vždy dostupné bez ohledu na to, co se odehrává nebo co se nám přihodí. Autoři doporučují vybrat si **dva nebo tři vnitřní zdroje** a zamyslet se, jak je lze **okamžitě využít proti konkrétnímu stresujícímu faktoru**, jehož působení jsou lidé vystaveni.

14. TERAPEUTICKÁ INTERVENCE PŘI SYNDROMU VYHOŘENÍ

Terapeutické možnosti v případě vzniku syndromu vyhoření zmíním jen okrajově. Kebza s Šolcovou pokládají za základní terapeutický nástroj psychoterapeutické prostředky a psychoterapeutickou péči a kladou důraz spíše na prevenci (Šolcová, Kebza, 1998). Beran doporučuje dle závažnosti stavu psychoterapii nebo psychofarmakoterapii – hypnotika a antidepresiva (podle Raboch, Zvolský a kol., 2001). Oproti tomu Křivohlavý (1998) uvádí, že farmakoterapeutické pojetí k léčbě syndromu vyhoření nebylo doposud úspěšné. Křivohlavý se přiklání k logoterapii a existenciální psychoterapii jako k možnému způsobu léčení syndromu vyhoření.

III. EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části jsem se snažila zmapovat dosud zjištěné údaje o syndromu vyhoření a problematice zapálenosti (engagement). U syndromu vyhoření byly popsány pokusy o jeho definování, byl zmíněn proces jeho vzniku a rozvoje, metody jeho měření a možnosti preventivních a intervenčních opatření. O tématu zapálenosti existuje mnohem méně výzkumů a odborných studií, je to relativně nový fenomén. Také k tomuto tématu jsem vyhledala články v odborné literatuře a časopisech a pokusila se s jejich pomocí definovat termín zapálenost (engagement), charakterizovat faktory, které k zapálenosti přispívají a objasněny byly rovněž metody, které se zabývají měřením míry zapálenosti.

Následovala kapitola, která se věnovala specifikům syndromu vyhoření přímo u učitelů profesí. Byly uvedeny výsledky řady studií realizovaných přímo na populaci učitelů v různých zemích. Pozornost byla zaměřena zejména na psychickou zátěž, kterou tato profese obnáší. Z uvedených údajů vychází zcela zřetelně najevo, že učitelé patří do skupiny povolání, jež jsou ve velké míře ohrožena vyhořením. Zaslouží si proto péči a pozornost, alespoň ve stejné míře, jako je tomu u velkých nadnárodních společností, kde fungují různé programy na obnovu psychického zdraví.

Empirická část mé diplomové práce nahlíží na zvolené téma ze dvou hledisek. Prvním je získání poznatků o vzorku učitelů, druhým je zorientování se v obou hlavních pojmech práce: vyhoření a zapálenost. **Výzkumné okruhy**, kterými se budu zabývat, jsou následující:

- Vyskytuje se u českých učitelů syndrom vyhoření?
- Jaký vliv má pohlaví, věk, délka praxe, typ školy a bydliště respondentů na míru projevu vyhoření?
- Existuje vztah mezi vyhořením a životní spokojeností?
- Co jsou hlavní determinanty zapálenosti učitelů?
- Co učitelé identifikují jako hlavní stresory?
- Jaká opatření k prevenci syndromu vyhoření učitelé navrhnou?

Pro svoji práci jsem zvolila kombinovaný výzkumný design, kvantitativní šetření jsem doplnila o kvalitativní výzkum. Rozhodla jsem se tak proto, že oba přístupy se dobře doplňují, výhody jedné metody vyvažují nevýhody druhé a naopak. Pozitivními stránkami kvantitativního výzkumu jsou: relativně rychlý sběr a analýza dat, velké množství případů, výsledky jsou snáze generalizovatelné na celou populaci, umožňuje testování a potvrzení (vyvrácení) teorie. Kvantitativní výzkum vyžaduje silnou standardizaci a ta mu zajišťuje vysokou reliabilitu. Nedokáže však popsat problém do hloubky. Proto jsem kvantitativní výzkum doplnila kvalitativním. Ten je pružnější, méně atomizovaný, studuje problém do hloubky a zajišťuje mnoho informací, věnuje větší pozornost jednotlivým případům a je flexibilní, tzn., že je možné v průběhu měnit jednotlivé prvky, témata a otázky. Kvalitativní výzkum vysvětluje vztahy a okolnosti, zaměřuje se na to, jak respondenti prožívají studovaný problém, je orientován holisticky; to je důvod, proč pracuje s redukováným počtem sledovaných jedinců, v důsledku čehož je zobecnění zjištěných výsledků na celou populaci problematické.

V kvantitativní části výzkumu bych chtěla v první řadě zjistit, zda se syndrom vyhoření u daného vzorku vyskytuje a pokud ano, tak v jaké míře. Dále se pokusím zmapovat, jakými demografickými faktory se vybraný soubor vyznačuje a zda mají k syndromu vyhoření nějaký vztah. Další psychologickou

proměnnou kvantitativního výzkumu bude životní spokojenost. Pokusím se stanovit, zda existuje souvislost mezi vyhořením a životní spokojeností.

Kvalitativní část výzkumu bude formou rozhovorů zaměřena na podrobnější zkoumání obou témat: vyhoření a zapálenosti. Cílem výzkumu bude mapovat podrobnější náhled na psychiku vyhořelých a zapálených učitelů. Soustředím se především na zapálenost. Přečiním se o to, abych zjistila podstatu zapálenosti u vybraného vzorku učitelů, co ji ovlivňuje, posiluje, oslabuje, čím je dána, jak si ji udržet atd. Dále se pokusím zjistit, jak učitelé pohlíží na prevenci syndromu vyhoření.

1. KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

1.1 CÍLE KVANTITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU DIPLOMOVÉ PRÁCE

Učitelská práce je v mnohých zdrojích popisována jako psychicky náročná. Dokazuje to řada studií a výzkumných prací (Míček 1992; Koř'a 2007; Řehulka, Řehulková, 2001; Vašina, Valošková, 1998; Fialová, Schneiderová, 1998). Je uváděna jako jedna z profesí, u kterých hrozí syndrom vyhoření. Také já se chci pokusit zjistit, zda a v jaké míře jsou čeští učitelé vyhořelí.

Cílem (kvantitativní části výzkumu) této diplomové práce je zjistit odpovědi na následující otázky:

- 1. Vykazuje vzorek učitelů známky syndromu vyhoření? Pokud ano, jaký je výskyt, jaká míra vyhoření a jaká celková náchylnost ke stresu se u daného vzorku vyskytuje podle sebeposuzovacího dotazníku pro učitele od autorů C. Henniga a G. Kellera?**

Zjištěné výsledky budou porovnány s hodnotami dotazníku. Současně bude sledována struktura vyhoření v jednotlivých dimenzích: vyhoření na kognitivní, citové, tělesné a sociální úrovni.

- 2. Existují korelace mezi vyhořením a socio-demografickými faktory?**

Výsledky budou vyhodnoceny zvlášť pro každou z těchto kategorií:

- Pohlaví
- Věk
- Délka učitelské praxe
- Vzdělání
- Typ a vzdělávací stupeň školy, kde učitelé pracují
- Bydliště
- Průměrný počet žáků ve třídě
- Počet odučených hodin týdně

3. Vykazuje vzorek učitelů známky životní spokojenosti?

Použiju dotazník životní spokojenosti. Výsledky budou porovnány s normou.

4. Existují korelace mezi životní spokojeností a demografickými faktory (pohlaví, věk, bydliště atd.)?

Výsledky budou hodnoceny zvlášť pro každou z těchto kategorií:

- Pohlaví
- Věk
- Délka praxe
- Vzdělání
- Typ školy, na které učitelé pracují
- Bydliště
- Počet odučených hodin týdně

5. V jakých vzájemných vztazích je syndrom vyhoření podle dotazníku C. Henniga a G. Kellera k životní spokojenosti dle Dotazníku životní spokojenosti?

Získané hodnoty v dotazníku vyhoření a hodnoty životní spokojenosti budou sledovány ve vzájemných vztazích jednotlivých dimenzí dotazníků.

1.2 STANOVENÍ HYPOTÉZ

Na základě teoretických koncepcí a výzkumů vztahujících se k problematice syndromu vyhoření jsem stanovila následující hypotézy:

1. H0: Neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou projevu syndromu vyhoření a pohlavím respondenta.
H1: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou projevu syndromu vyhoření a pohlavím respondenta.
2. H0: Neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou projevu syndromu vyhoření a délkou praxe respondenta.
H1: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou projevu syndromu vyhoření a délkou praxe respondenta.
3. H0: Neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a místem bydliště respondenta.
H1: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou syndromu vyhoření a místem bydliště respondenta.
4. H0: Mezi vyhořením a životní spokojeností neexistuje statisticky významná negativní souvislost.
H1: Mezi vyhořením a životní spokojeností existuje statisticky významná negativní souvislost.

2. VÝZKUMNÝ SOUBOR

Učitelé jsou relativně dostupná profesní skupina, což by mělo usnadňovat shromáždění dostatečného rozsáhlého výzkumného vzorku. Učitelská profese je velmi rozmanitá nejenom tím, že probíhá na různých typech škol a liší se vyučovanými předměty, ale různorodost se týká také věku žáků, místem školy (zda jde o malotřídku na venkově či školu ve velkoměstě). Subjektivní je také spokojenost se společenským postavením a vnímáním učitelské profese veřejností a v neposlední řadě i s finančním oceněním. Toto vše se patrně odrazí na míře vyhoření a psychického vyčerpání učitelů.

2.1 Výběr vzorku

V rámci učitelské profese existují velké rozdíly, od učitelů v mateřských školách až po vysokoškolské profesory. Nároky na profesi se liší počtem dětí ve třídách, vzdělávací náplní a učebními plány, nároky na výchovávací složku a psychologickými specifitami žáků a studentů na různých typech a stupních škol. Proto jsem výběr vzorku omezila. Zcela jsem vynechala vysokoškolské pedagogy, kteří pracují v odlišných podmínkách než učitelé na základních a středních školách. Ze stejného důvodu jsem do svého souboru nezahrnula pracovníky mateřských škol. Vzorek pro můj kvantitativní výzkum tedy tvořili učitelé prvního a druhého stupně základních škol, učitelé gymnázií, pedagogové středních odborných škol a středních odborných učilišť. V některých případech učitelé pracovali na obou stupních základních škol a také se objevily případy učitelů, kteří pracovali současně na střední odborné škole a zároveň na středním odborném učilišti. Soubor pro můj výzkum tedy tvořili nejtypičtější zástupci učitelské profese v zemi. (Podle údajů statistické ročenky školství MŠMT ČR z roku 2012 je v České republice celkem 209 050 učitelů. Počet zahrnuje všechny stupně vzdělávání od mateřských škol, přes základní a střední školy až po vysoké školy. Na základních a středních školách vyučuje 133 807 pedagogů, to je 64% ze všech učitelů.)

2.2 Způsob administrace dotazníků

Pro empirickou část diplomové práce bylo rozdáno celkem 270 dotazníků syndromu vyhoření a 195 dotazníků životní spokojenosti. Oslovila jsem vždy některého z pedagogů na škole. Ve všech případech jsem kontaktovaného pedagoga znala, buď z dob svých studií na pedagogické fakultě v Ústí nad Labem, nebo prostřednictvím současného zaměstnání. Část dotazníků jsem administrovala na pražské filozofické fakultě mezi účastníky celoživotního vzdělávání pro učitele a výchovné poradce na katedře psychologie. V rámci nenáhodného výběru jsem zvolila kombinaci kriteriálního výběru (všichni respondenti měli splňovat podmínku učitelské profese) a výběru metodou sněhové koule. Kontaktovaného učitele jsem instruovala, aby učitelům navrhl, že pokud znají nějaké další učitele mimo své pracoviště, aby jim dotazník předali. Cítila jsem hlavně na věkovou diverzitu a na pedagogy z různě velkých

měst a škol. Byla jsem upozorněna, že kurzu celoživotního vzdělávání na filozofické fakultě se účastní skupiny učitelů s velkou variabilitou, co se týče věku, typu školy i místa bydliště a proto jsem možnost zahrnout tyto pedagogy do svého výzkumu uvítala.

Oslovený učitel nejdříve konzultoval možnost distribuce dotazníků s ředitelem školy, poté rozdál dotazníky kolegům a požádal je o vyplnění. Vyplněné dotazníky shromažďoval dle mých instrukcí tak, aby byla zachována anonymita i ve vztahu k němu. Učitelé je vraceli na určené místo ve sborovně. Dotazníky na filozofické fakultě respondenti po vyplnění ukládali na lavici v první řadě učebny.

Každý dotazník byl opatřen kompletní instrukcí k vyplnění (viz příloha číslo 2). Zdůraznila jsem účel prováděného šetření. Informovala jsem učitele o tom, že prováděné šetření je součástí empirické části diplomové práce a že získané údaje jsou anonymní. Dotazník vyplnili a odevzdali jen někteří učitelé. Dotazník syndromu vyhoření odevzdalo celkem 214 respondentů, dotazník životní spokojenosti 145 učitelů. Tomuto jevu se budu věnovat později.

Za důležitý faktor, který může ovlivnit výsledek šetření, považuji dobu zadávání dotazníků. Práce učitelů je mnohem více ovlivněna prázdninami, státními svátky a s nimi souvisejícím ředitelským volnem, a klasifikačním obdobím. Jinak se učitelé cítí na začátku školního roku a jinak na začátku června, kdy klasifikace vrcholí. Pro zvolené období administrace dotazníků v období únor až květen jsem měla dva důvody. Prvním důvodem bylo mé rozvržení a naplánování jednotlivých úkolů k vyhotovení diplomové práce. Druhý důvod tvořilo zamyšlení nad tím, v které době by mohly výsledky být nejméně zkreslené. Záměrně jsem vynechala období září a října, kdy jsou učitelé odpočatí po letních prázdninách, listopad a prosinec se mi nezdály vhodné kvůli přípravám na vánoční svátky. V lednu by mohla doznívat vánoční pohoda nebo naopak stres s Vánoci spjatý. Proti lednu také hovoří konec pololetí a s ním spojené období hektického zkoušení a uzavírání klasifikace. Nejvhodnější se mi proto jevíly měsíce únor až květen. Uvědomila jsem si, že květen může být pro středoškolské učitele náročný z důvodu maturitních

zkoušek a proto jsem kontaktovaného učitele instruovala, aby dotazníky na středních školách byly vyplněny do poloviny dubna.

2.3 Charakteristiky výzkumných souborů

Z celkového počtu rozdaných dotazníků se jich vrátilo méně. Z 270 dotazníků syndromu vyhoření bylo vyplněno a odevzdáno celkem 221 dotazníků. 7 dotazníků jsem vyřadila kvůli tomu, že nebyly zodpovězeny všechny otázky. Neúplně vyplněných bylo 3,2 % dotazníků. Celkový vzorek po vyřazení chybně vyplněných dotazníků činí $n=214$.

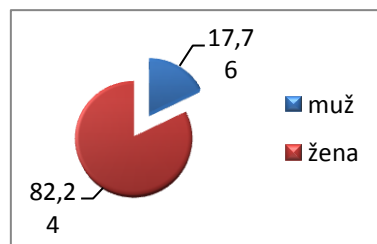
Dotazník životní spokojenosti odevzdalo 145 respondentů. 105 dotazovaných vyplnilo všechny položky. 40 respondentů nevyplnilo položky „manželství“ nebo „děti“. Pro korelace s dotazníkem syndromu vyhoření, a pro korelace dotazníku s demografickými údaji, jsem použila zbylých 105 kompletně vyplněných dotazníků.

2.4 Charakteristika výzkumného souboru pro dotazník syndromu vyhoření

Podíl mužů a žen ve vzorku je nevyrovnaný ve prospěch většího počtu žen. Z mužů se výzkumu účastnilo 38 účastníků (17,8%), žen bylo 176, to je 82,2%. Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže uvádí, že v 1. pololetí roku 2013 učilo v českých MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ a konzervatořích 18 % učitelů – mužů. Tento údaj potvrzuje, že poměr mužů a žen v mém souboru odpovídá rozložení pohlaví v učitelské profesi na území České republiky.

Tab. 1 Rozdělení vzorku podle pohlaví

Pohlaví	Respondenti	Procenta
Muži	38	17,76
Ženy	176	82,24
Celkem	214	100



Obr. 1 Grafické znázornění vzorku podle pohlaví

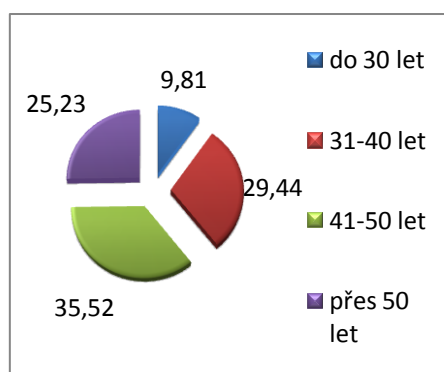
Celkové výsledky vyhoření jsou tak do značné míry výsledky žen. Tato disproporce je ve školství častá a proto si myslím, že vzorek odráží rozložení podle pohlaví v řadách učitelů.

Průměrný věk všech učitelů je 44, 1 let. Nejmladšímu bylo 24 let, nejstarší účastník výzkumu byl 73 let starý. Věk učitelů je podle mého názoru důležitým faktorem. S věkem souvisí mnoho okolností, které mohou ovlivnit zapálenost pro práci i vyhoření. V různých etapách života je člověk konfrontován s různými úkoly, s různými výzvami, potýká se s různými problémy a řeší různé situace. Dochází k proměnám zdravotního stavu, mění se rodinná, sociální a ekonomická situace. S věkem se mění názory, hodnoty, postoje, záliby, mění se priority. Mění se pracovní pozice, proměnami prochází i profesionální ideály.

Vzhledem ke zmíněným skutečnostem jsem vzorek rozdělila do skupin s přibližně stejným věkem, aby se mohla specifika jednotlivých období zřejměji projevit. Vznikly 4 skupiny učitelů, skupinu první tvořili respondenti do 30 let (21 respondentů), druhá skupina zahrnovala učitele od 31 do 40 let (63 respondentů), ve třetí skupině byli pedagogové od 41 do 50 let (76 respondentů) a čtvrtou skupinu tvořili respondenti nad 50 let (54 respondentů).

Tab. 2 Věková struktura učitelů zkoumaného souboru

Věk	Respondenti	Procenta
do 30 let	21	9,81
31 – 40 let	63	29,44
41 – 50 let	76	35,52
nad 50 let	54	25,23
Celkem	214	100

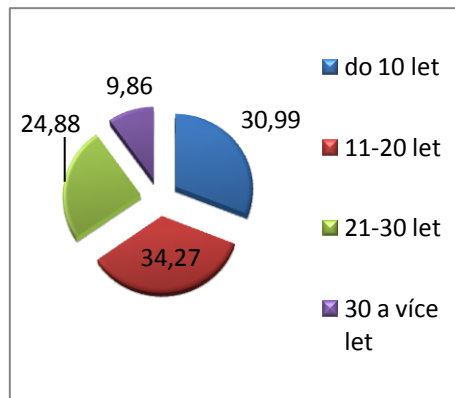


Obr. 2 Grafické znázornění věkové struktury učitelů

Vzorek charakterizuje velké rozpětí i z hlediska **délky praxe**. Průměrná délka praxe je 17,4 let. Nejkratší délka praxe ve vzorku je 7 měsíců, nejdelší praxe je 47 let. S cílem zachytit odlišnosti v tendenci k vyhoření v jednotlivých obdobích jsem vytvořila 4 skupiny učitelů podle délky praxe. Skupinu číslo 1 tvořili učitelé s délkou praxe do 10 let, skupinu dvě učitelé od 11 do 20 let praxe, skupinu tři respondenti od 21 do 30 let praxe, skupinu čtyři učitelé s praxí delší než 30 let. Jeden respondent na tuto otázku neodpověděl.

Tab. 3 Délka pedagogické praxe

Délka praxe	Respondenti	Procenta
do 10 let	66	30,99
11 – 20 let	73	34,27
21 – 30 let	53	24,88
nad 30 let	21	9,86
Celkem	213	100

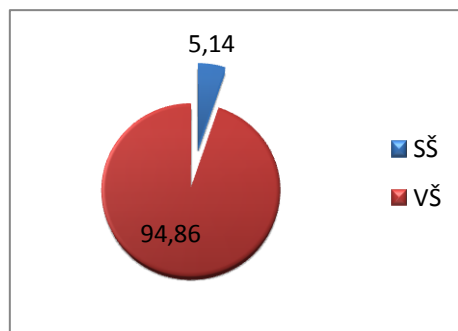


Obr. 3 Grafické znázornění délky pedagogické praxe

Výzkumný vzorek byl sledován i z hlediska dosaženého **vzdělání**. V naprosté většině byli učitelé vysokoškolsky vzdělání (n=203), ale vyskytli se i jedinci, kteří uzavřeli své vzdělání střední školou (n=11). Faktor vzdělání je důležitý, protože může mít celou řadu dalších souvislostí. Vysokoškolsky vzdělání učitelé jsou pravděpodobně finančně i společensky lépe hodnoceni, mohou mít větší autonomii při pracovních rozhodnutích, mohou cítit větší jistotu, mohou mít více sebevědomí při kontrole školních inspektorů a mohou také mít menší obavy ze ztráty zaměstnání. Toto vše může ovlivňovat jejich pracovní zapálenost i míru vyhoření.

Tab. 4 Nejvyšší dosažené vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání	Respondenti	Procenta
Středoškolské	11	5,14
Vysokoškolské	203	94,86
Celkem	214	100



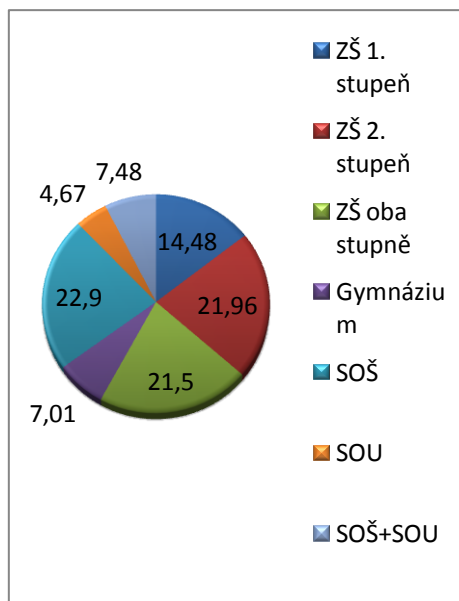
Obr. 4 Grafické znázornění nejvyššího dosaženého vzdělání

Charakteristiky vzorku byly zpracovány i vzhledem k **typu a vzdělávacímu stupni školy**, ve které učitelé působí. Z tohoto hlediska byli respondenti rozděleni do sedmi kategorií. Přehled kategorií je znázorněn v následující tabulce. Kategorie jedna jsou učitelé prvního stupně základní školy, kategorie dvě učitelé na druhém stupni základní školy, kategorie tři učitelé, kteří působí na obou stupních základní školy, kategorie čtyři učitelé gymnázií, kategorie pět učitelé středních odborných škol, kategorie šest učitelé středních odborných učilišť, kategorie sedm učitelé středních odborných škol a středních odborných učilišť.

Předpokládala jsem, že míra vyhoření by se mohla lišit podle toho, kde učitelé pracují. Na základní škole jsou na ně kladeny jiné požadavky než na škole střední. Speciálně na prvním stupni základní školy bývá práce obzvláště náročná, kromě vyučování samotného učitelům přibývají i výchovné aspekty. Pro mnohé žáky je těžké zvyknout si na nový životní režim a tak učitelé suplují rodiče a rodičovskou péči a porozumění.

Tab. 5 Typ školy a vzdělávací stupeň

Typ školy	Respondenti	Procenta
ZŠ 1.stupeň	31	14,48
ZŠ 2.stupeň	47	21,96
ZŠ oba stup.	46	21,5
Gymnázium	15	7,01
SOŠ	49	22,9
SOU	10	4,67
SOŠ a SOU	16	7,48
Celkem	214	100

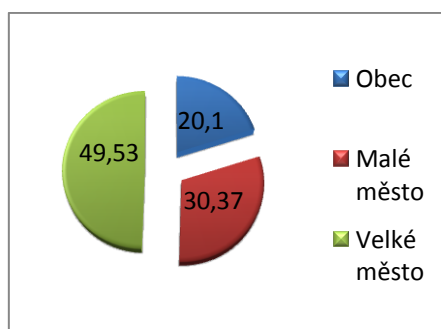


Obr. 5 Grafické znárodnění souboru podle typu školy

Demografické údaje jsem dále doplnila o místo **bydliště**. Vedla mě k tomu úvaha, že v malých obcích existují jiné mezilidské vztahy než ve velkých městech a sociální zázemí a semknutý život v komunitě může příznivě ovlivnit odolání vůči stresu a syndromu vyhoření. Zároveň ale učitelé z obcí mohou pociťovat větší tlak – mnoho obyvatel je zná a může od nich očekávat rady a pomoc při řešení nejrůznějších problémů a učitelé mohou mít menší možnost vystoupit z role. Velká města na rozdíl od obcí nabízejí velkou škálu možného využití volného času a způsobů relaxace i aktivního odpočinku. Nevýhodou života ve velkých městech bývá dlouhé dojíždění nejen do zaměstnání. Vzorek jsem rozdělila do třech kategorií: obce (místa s počtem obyvatel do 5 000) patří do kategorie jedna, malá města (místa s počtem obyvatel do 50 000 obyvatel) náleží do kategorie dvě a velká města (počet obyvatel nad 50 000 obyvatel) jsou v kategorii tři.

Tab. 6 Rozdělení souboru podle místa bydliště

Místo bydliště	Respondenti	Procenta
Obec	43	20,1
Malé město	65	30,37
Velké město	106	49,53
Celkem	214	100

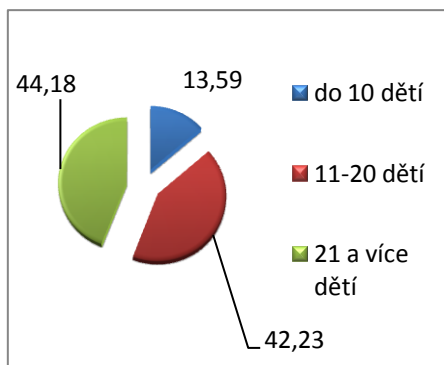


Obr. 6 Grafické znázornění souboru podle místa bydliště

Vzorek jsem sledovala i z hlediska **počtu žáků ve třídě**. U malých škol, s malými třídami budou pravděpodobně jiné výsledky u dotazníků syndromu vyhoření než u škol se třídami s velkým počtem žáků. U tohoto kritéria byly posuzovány tři úrovně: třídy s počtem žáků 1 – 10 (kategorie 1), třídy s počtem žáků 11 – 20 (kategorie 2) a třídy s počtem žáků 21 a více (kategorie 3). Osm učitelů tento údaj nevedlo. Průměrný počet dětí ve třídě byl 19.

Tab. 7 Rozdělení souboru podle počtu dětí ve třídě

Počet dětí ve třídě	Respondenti	Procenta
do 10 dětí	28	13,59
11 – 20 dětí	87	42,23
21 a více	91	44,18
Celkem	206	100

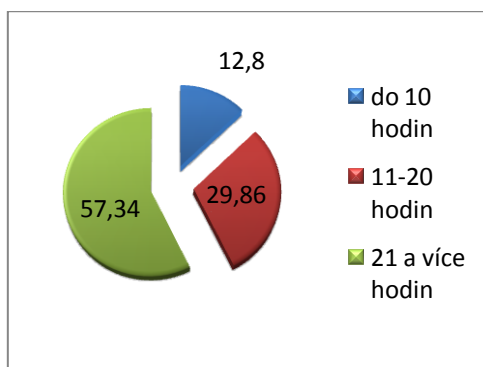


Obr. 7 Grafické znázornění souboru podle počtu žáků ve třídě

Jiným demografickým kriteriem, kterým jsem se zabývala, byl **počet odučených hodin týdně**. Zajímalo mě, zda počet odučených hodin ovlivňuje míru vyhoření, nebo zda vyhoření spíše souvisí s osobnostním zaměřením a odolností vůči zátěži. Výzkumný soubor byl rozdělen do tří skupin; skupina 1: počet odučených hodin týdně 1 – 10, skupina 2: počet odučených hodin 11 – 20, skupina 3: počet hodin strávených výukou 21 a více. Tři učitelé tento údaj nevyplnili. Průměrný počet odučených hodin týdně byl 19.

Tab. 8 Rozdělení souboru podle počtu odučených hodin týdně

Počet odučených hodin týdně	Respondenti	Procenta
1 – 10 hodin týdně	27	12,8
11 – 20 hodin týdně	63	29,86
21 a více hodin týdně	121	57,34
Celkem	211	100



Obr. 8 Grafické znázornění souboru podle počtu odučených hodin týdně

Jednou z otázek dotazníku byl dotaz na specifické charakteristiky žáků, které mají vliv na pedagogickou činnost. 210 učitelů z 214 uvedlo nějaký druh speciálních učebních poruch či jiných zdravotních omezení (viz tabulka), se kterými se setkávají při výuce a přímo tak ovlivňují jejich práci.

Tab. 9 a 10 Přehled speciálních poruch učení

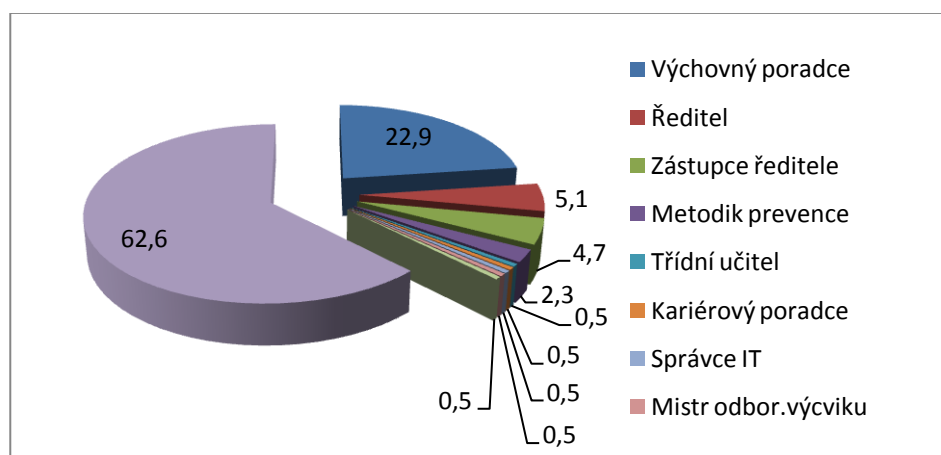
SPU 1			
		Frekvence	Procenta
	Žádné	62	29,5
	Speciální poruchy učení	113	53,8
	Kombinované vady	4	1,9
	Indiv.vzděláv.plán nebo asistent	9	4,3
	ADHD	10	4,8
	Hluchota	1	0,5
	Mentální retardace	3	1,4
	Přímé uzpůsobení podmínek	1	0,5
	Zdravotní postižení	1	0,5
	Autismus	1	0,5
	Lehká mozková dysfunkce	4	1,9
	Poruchy zraku	1	0,5
	Celkem	210	100
Chybí		4	
Celkem		214	

SPU 2			
		Frekvence	Procenta
	Speciální poruchy učení	2	4,0
	Kombinované vady	3	6,0
	ADHD	24	48,0
	Autismus	5	10,0
	Lehká mozková dysfunkce	1	2,0
	Poruchy zraku	2	4,0
	Poruchy chování	11	22,0
	Sluchová vada	2	4,0
	Celkem	50	100
Chybí		164	
Celkem		214	

Posledním údajem zahrnutým do zjišťování socio-demografických údajů bylo to, zda učitelé ve škole vykonávají jinou souběžnou roli s rolí učitele. Nejčastější souběžnou rolí byla funkce výchovného poradce (49), dále post ředitele (11), zástupců ředitele bylo jen o jednoho méně (10), objevilo se několik metodiků prevence (5) a dále se objevily kategorie, které měly po jednom zástupci: kariérový poradce (1), třídní učitel (1), správce IT (1), mistr odborného výcviku (1) a vedoucí domova mládeže (1).

Tab. 11 Rozdělení souboru podle jiných souběžných rolí učitelů

Jiná souběžná role	Počet respondentů	Procenta
Výchovný poradce	49	22,9
Ředitel	11	5,1
Zástupce ředitele	10	4,6
Metodik prevence	5	2,3
Třídní učitel	1	0,5
Správce IT	1	0,5
Mistr odborného výcviku	1	0,5
Kariérový poradce	1	0,5
Vedoucí domova mlád.	1	0,5
Učitelé bez souběž. role	134	62,6
Celkem	214	100



Obr. 9 Grafické znázornění souboru podle jiných souběžných rolí

Tab. 12 Základní kategorie popisné statistiky pro vybrané charakteristiky u souboru pro výzkum vyhoření (214 osob)

	Věk	Délka praxe	Počet dětí ve třídě	Počet odučených hodin týdně
Průměr	44,08	17,44	19,32	19,07
Rozptyl	108,96	108,24	43,88	31,34
Směrodatná odchylka	10,41	10,38	6,61	5,58
Medián	44	16	20	21
Modus	50	20	20	21

2.5 Charakteristika výzkumného vzorku u dotazníku životní spokojenosti

Dotazník životní spokojenosti vyplnilo a odevzdalo celkem 145 učitelů. Pro výzkum bylo použito 105 dotazníků. U zbývajících 40 chyběly některé údaje, a proto byly z šetření vyřazeny. I u tohoto dotazníku byly ženy v naprosté většině, bylo jich 82. Mužů se účastnilo 23.

Tab. 13 Rozdělení souboru podle pohlaví

	Muži/Ženy	
	Frekvence	Procenta
Muži	23	21,9
Ženy	82	78,1
Celkem	105	100

Věkové rozložení respondentů bylo velmi pestré, **průměrný věk** byl 46,4. Nejstaršímu učiteli bylo 73 let, nejmladšímu 30 let. Věkové kategorie jsou následující: do 30 let, 31 – 40 let, 41 – 50 let, nad 50 let.

Tab. 14 Rozdělení souboru podle věku

	Věk	
	Frekvence	Procenta
do 30 let	1	1,0
31 – 40 let	29	27,6
41 – 50 let	47	44,8
nad 50 let	28	26,7
Celkem	105	100

Místo **bydliště** je další demografický údaj, který byl u vzorku učitelů pro dotazník životní spokojenosti sledován. Respondenti byli rozděleni do tří skupin: obec (počet obyvatel do 5 000), malé město (počet obyvatel do 50 000), velké město (počet obyvatel nad 50 000).

Tab. 15 Rozdělení souboru podle místa bydliště

	Bydliště	
	Frekvence	Procenta
Obec	18	17,1
Malé město	41	39,0
Velké město	46	43,8
Celkem	105	100

Délka praxe je rozdělená do stejných kategorií jako u dotazníku syndromu vyhoření. Praxe do 10 let, praxe 11 – 20 let, praxe 21 – 30 let, praxe nad 30 let. Průměrná délka praxe byla 17 let.

Tab. 16 Rozdělení souboru podle délky praxe

	Délka praxe	
	Frekvence	Procenta
do 10 let	25	23,8
10 – 20 let	35	33,3
21 – 30 let	32	30,5
nad 30 let	13	12,4
Celkem	105	100

I pro dotazník životní spokojenosti byly sledovány kategorie podle **typu školy**, kde učitelé pracují; první stupeň ZŠ, druhý stupeň ZŠ, oba stupně ZŠ, gymnázium, střední odborná škola, střední odborné učiliště, střední odborná škola a střední odborné učiliště.

Tab. 17 Rozdělení souboru podle typu školy, kde učitelé pracují

	Typ školy	
	Frekvence	Procenta
1.stupeň ZŠ	14	13,3
2.stupeň ZŠ	25	23,8
Oba stupně ZŠ	21	20,0
Gymnázium	7	6,7
SOŠ	29	27,6
SOU	1	1,0
SOŠ a SOU	8	7,6
Celkem	105	100

Zda **počet odučených hodin za týden** ovlivňuje životní spokojenost, sleduje údaj o odpracovaných hodinách. Hodnoty jsou uvedeny ve třech kategoriích; 1 – 10 hodin týdně, 11 – 20 hodin týdně, 21 hodin a více. Jeden učitel tuto položku nevyplnil. Průměrný počet odučených hodin týdně byl u souboru 19 hodin.

Tab. 18 Rozdělení souboru podle odučených hodin týdně

Počet odučených hodin týdně		
	Frekvence	Procenta
1 – 10 h týdně	17	16,2
11 – 20 h týdně	33	31,4
21 a více hodin	54	51,4
Celkem	104	99,0
Chybí	1	1,0
Celkem	105	100

Z 270 rozdaných dotazníků na syndrom vyhoření bylo odevzdáno 221, ze 195 dotazníků životní spokojenosti se jich navrátilo 145. Proč se někteří učitelé rozhodli výzkumu neúčastnit? Z faktorů, které přicházejí v úvahu, největší význam

pravděpodobně mají tyto tři: způsob administrace, čas potřebný pro vyplnění dotazníku a téma výzkumu.

Pro administraci dotazníku byl vymezen časový rámec únor až květen. Požádala jsem své asistenty, aby dali učitelům lhůtu na vyplnění jeden měsíc. Možná takto dlouhé období způsobilo, že to někteří učitelé odkládali, až na dotazník zapomněli. To, jakým způsobem byl dotazník vybírán, také mohlo respondenty odradit. Možná jim designované místo ve sborovně nepřišlo dostatečně anonymní, možná se obávali, že by je někdo mohlo zahlédnout ve chvíli, kdy dotazník odevzdali a mohl by si jejich odpovědi přečíst. Téma výzkumu také mohlo některým potencionálním účastníkům připadat nezajímavé, v médiích přespříliš prezentované, nebo velmi osobní, popřípadě negativní.

3. POUŽITÉ METODY

Pro zjišťování syndromu vyhoření jsem zvolila dotazník vyhoření pro učitele od Claudia Henniga a Gustava Kellera. Pro získání dat v oblasti životní spokojenosti jsem zvolila Dotazník životní spokojenosti. Pro základní orientaci v socio-demografických údajích respondentů jsem navrhla vlastní dotazník základních údajů.

3.1 Dotazník syndromu vyhoření

Dotazník vyhoření, který jsem zvolila, byl navržen přímo pro učitele. Jeho cílem je odpovědět na otázku, do jaké míry jsou centrální psychofyzické funkce učitelů zasaženy stresem a jak výrazná je celková náchylnost ke stresu a syndromu vyhoření.

Dotazník byl publikován v roce 1995, autory jsou němečtí psychologové Claudius Henning a Gustav Keller. Oba pracují v oblasti školní psychologie a poradenství. Hennig pracuje jako školní psycholog a ve školní psychologické poradně, Keller je rovněž školním psychologem a zároveň výchovným poradcem. Oba napsali mnoho pedagogicko-psychologických publikací. Hennig se ve své publikační činnosti zaměřil na problémy ve škole z pohledu učitelů, Keller z pohledu žáků.

Keller se ve svých knihách věnuje učení, a jeho technikám, pracovnímu chování, predikci školní úspěšnosti, studijním podpůrným programům, sebemotivaci, organizaci učení, řešení problémů a koncentraci.

V roce 1995 Hennig s Kellerem spolu napsali a publikovali knihu „*Antistresový program pro učitele*“. V této publikaci zveřejnili dotazník vyhoření pro učitele, který jsem si zvolila pro svůj výzkum.

3.1.1 Popis dotazníku

Dotazník se skládá z dvaceti čtyř výpovědí. Jsou to výroky, které se týkají kognitivních, emocionálních, tělesných a sociálních účinků stresu a syndromu vyhoření. Odpověď vypovídá o tom, jak často se sledovaný jev vyskytuje. Odpovědí je číselná hodnota od 0 do 4. Čím vyšší číslici dotazovaný uvede, tím častěji k jevu dochází. Úplné znění dotazníku je uvedeno v příloze 2.

3.1.1 Vyhodnocení dotazníku

V dotazníku je 24 položek. U každé je možno získat maximální skór 4. Maximální hodnota celkového skóru je 96. Je také možné hodnotit každou rovinu zvlášť, kognitivní, citovou, tělesnou a sociální. U všech rovin je maximální hodnota bodů 24, minimální je 0. Součtem hodnot čtyř rovin lze získat číslo, označující celkovou míru náchylnosti ke stresu a vyhoření. Maximální hodnota je 96, minimální 0. Normy dotazníku nebyly publikovány. Vytvořila jsem je na základě znalostí a dovedností, které jsem si osvojila během studia psychometrie. Normy jsou uvedené v příloze 3. Umožňují odlišit výraznou, střední a nízkou úroveň vyhoření.

3.1.3 Normy

Hrubé skóry byly převedeny na standardní skóry. Jako standardní hodnoty zde byly zvoleny devítistupňové staninové hodnoty se středem 5 a standardní odchylkou 1,96. Byla provedena McCallova plošná transformace na normálním rozdělení. Staniny jsou hrubé normy, odpovídající empirickým rozložením, a pro praktické účely postačují.

Standardizaci jsem provedla na obyvatelích České republiky v roce 2013. Základní soubor představovali učitelé ve věkovém rozpětí 24 – 73 let. Normovaný výběr tvořilo 38 mužů a 176 žen.

3.1.4 Reliabilita

Pro dvacet čtyři položek Dotazníku syndromu vyhoření byl vypočten koeficient konzistence (Cronbachovo α). Dosáhl hodnoty 0,89.

3.2 Dotazník životní spokojenosti

Životní spokojenost je obtížně definovatelný pojem, ovlivňuje ho řada faktorů. Fahrenberg et al. pojmají životní spokojenost jako systém sebehodnocení, které se týká globální životní spokojenosti, jež je diferencovaná podle různých oblastí života. Zahrnuje perspektivu ve smyslu bilancujícího pohledu nazpět a také perspektivu vztaženou k současnosti.

3.2.1 Vývoj dotazníku

Dotazník životní spokojenosti vznikl v roce 1986 jako součást výzkumného projektu zabývajícího se psychologickou a lékařskou rehabilitací pacientů s nemocemi srdce a krevního oběhu. Dotazník původně obsahoval jen osm životních oblastí: zdraví, práce a zaměstnání, finanční situace, volný čas a hobby, manželství a partnerství, vztah k dětem, vlastní osoba, sexualita.

Nynější podoba dotazníku vznikla připojením škál „Přátelé, známí a příbuzní“ a „Bydlení“ v roce 1995. Nový dotazník životní spokojenosti má deset škál vždy se sedmi položkami a celkovou hodnotou jako indexem celkové životní spokojenosti. Autory nové verze Dotazníku životní spokojenosti jsou Jochen Fahrenberg, Michael Myrtek, Jörg Shumacher a Elmar Brähler. Přesné znění dotazníku je v příloze 4.

3.2.2 Diagnostický cíl dotazníku

DŽS postihuje individuální obraz celkové životní spokojenosti a diferencuje přitom do deseti oblastí. Díky reprezentativním normám lze porovnávat osoby či skupiny. Dotazování líčí především aktuální stav, ale některé položky obsahují i retrospektivní a prospektivní řazení. Z pohledu psychologie osobnosti lze na životní spokojenost pohlížet jako na základní životní naladění osobnosti. Tento dotazník byl až doposud používán primárně jako výzkumný nástroj k popisu rozdílů mezi určitými klinickými skupinami nebo k porovnávání sociodemograficky definovaných souborů, např. muži/ženy, mladí/staří lidé, východní/západní Němci, (Fahrenberg et al., 1986).

3.2.3 Popis a administrace dotazníku

Dotazník mapuje deset základních životních oblastí. Ty jsou rozděleny do deseti kategorií: zdraví, práce a zaměstnání, finanční situace, volný čas, manželství a partnerství, vztah k vlastním dětem, vlastní osoba, sexualita, přátelé, známí a příbuzní, bydlení. Každá kategorie obsahuje 7 výroků. Vyšetřovaná osoba na ně reaguje tím, že zaškrtně odpověď, která nejméně odpovídá její spokojenosti ve vztahu k danému tvrzení. Pro odpověď je připraveno sedm škál: velmi nespokojen(a), nespokojen(a), spíše nespokojen(a), ani spokojen(a) ani nespokojen(a), spíše spokojen(a), spokojen(a), velmi spokojen(a).

Pro vyšetření pomocí Dotazníku životní spokojenosti je jako testový materiál zapotřebí pouze záznamový list. Testová instrukce je uvedena na začátku první strany záznamového listu. Na příkladu z testové instrukce jsou demonstrovány stupně škály od 1 – velmi nespokojen(a) do 7 – velmi spokojen(a). Následuje deset bloků vždy o sedmi položkách a nakonec krátké sociodemografické šetření, které zohledňuje demografické aspekty vyšetřovaných osob: pohlaví, dosažené vzdělání, rodinný stav, domácnost, zaměstnání. Časové omezení na vyplnění dotazníku neexistuje. Testování trvá 5 – 10 minut.

3.2.4 Vyhodnocení dotazníku

Dotazník DŽS se vyhodnocuje tak, že jsou sečteny individuální odpovědi v každé z deseti škál. Položky a škály DŽS jsou pólovány tak, že vyšší hodnoty znamenají větší spokojenost. Celková hodnota SUM se vypočte sečtením sedmi

škálových hodnot. Jsou to všechny kategorie kromě Práce a zaměstnání, Manželství a partnerství a Vztah k vlastním dětem. U těchto škál chybí data tak často, že je nelze zahrnout do celkové hodnoty. Vyskytne-li se ve škále více než jedna nezodpovězená položka, upustí se od vyhodnocení této škály. Při více než sedmi nezodpovězených položkách v celém DŽS se vyhodnocování nedoporučuje.

3.2.5 Normy

Převedení hrubých skóre DŽS na standardní skóre DŽS je na místě tehdy, když má být životní spokojenost osob srovnávána a přitom mají být kontrolovány rozdíly mezi pohlavími a věkové rozdíly. Tomuto účelu slouží tabulka s normami, rozdělená podle pohlaví a celkem podle sedmi věkových skupin: 14 – 25, 26 – 35, 36 – 45, 46 – 55, 56 – 65, 66 – 75 a starší 75 let.

Jako standardní hodnoty zde byly zvoleny devítistupňové staninové hodnoty se středem 5 a standardní odchylkou 1,96. Byla provedena McCallova plošná transformace na normálním rozdělení. Staniny jsou hrubé normy, odpovídající empirickým rozložením, a pro praktické účely postačují.

Standardizace byla provedena na obyvatelích Německa v roce 1994. Šetření bylo uskutečněné z pověření lipské univerzity Nezávislou službou pro průzkumy, metody analýzy Berlín (USUMA). Základní soubor představovalo německy mluvící obyvatelstvo ve věkovém rozpětí 14 – 92 let. Normovaný výběr tvořilo 1292 mužů a 1578 žen.

3.2.6 Reliabilita

Pro deset škál DŽS byly vypočteny koeficienty konzistence (Cronbachovo α). Koeficienty leží v oblasti od 0,82 do 0,95 a ukazují vysokou vnitřní konzistenci škál.

3.2.7 České vydání

První české vydání DŽS bylo uskutečněno v roce 2001. Dotazník vydalo Testcentrum Praha. Překlad a úpravu provedli Kateřina Rodná a Tomáš Rodný. České normy nebyly prozatím publikovány. Úplné znění dotazníku je uvedeno v příloze 4.

3.3 Dotazník základních údajů

V sadě rozdaných dotazníků byl zařazen také dotazník zjišťující základní údaje o některých socio-demografických charakteristikách respondentů (viz příloha 2.1). Byl zařazen na úvodní straně, která zároveň obsahovala informace o účelu výzkumu a anonymitě. Tato strana obsahovala také poděkování za spolupráci.

Snažila jsem se zjistit základní údaje, abych mohla postihnout vztahy k některým intervenujícím proměnným. Zařadila jsem otázky zjišťující:

- pohlaví
- věk
- délku učitelské praxe
- dosažené vzdělání
- typ školy a vzdělávací stupeň, na níž učitelé pracují
- místo bydliště
- průměrný počet žáků ve třídě
- počet odučených hodin týdně
- dva nejčastější typy problémů
- jinou souběžnou roli v povolání (např. ředitel, zástupce ředitele, výchovný poradce)
- faktory či specifické charakteristiky, které mají vliv na pedagogickou činnost

3.4 Použité statistické metody

Získané výsledky by měly odpovědět na otázky položené na začátku výzkumu. Pro účely statistického zpracování dat, získaných v rámci tohoto výzkumu, byl použit statistický program „SPSS 11.5 for Windows“. Jedná se o program pro zpracování datových souborů a bází. Program jsem použila pro následující funkce:

1. Socio-demografické charakteristiky souboru

Pro podrobnější charakteristiku souboru v jednotlivých demografických kategoriích byly získané údaje zpracovány pomocí metod deskriptivní statistiky.

2. Korelace mezi syndromem vyhořením a životní spokojeností

Tyto vztahy byly zkoumány pomocí *Pearsonova korelačního koeficientu*. Získané hodnoty byly posuzovány na hladině významnosti $p = 0,05$.

3. Vztahy mezi syndromem vyhoření a demografickými faktory

Pro posouzení vztahů mezi syndromem vyhoření a pohlavím a mezi syndromem vyhoření a dosaženým vzděláním byly použity *t – testy s rovností (nerovností) rozptylů*. Pro ostatní demografické údaje jako věk, délka praxe, místo bydliště a typ školy byla použita jednoduchá analýza rozptylu ANOVA (viz příloha 5.6).

4. Vztahy mezi životní spokojeností a demografickými údaji

Pro vyhodnocení vztahů mezi životní spokojeností a pohlavím a životní spokojenosti a vzděláním jsem použila *t – testy*. Pro zbývající demografické faktory: věk, bydliště, délka praxe, počet odučených hodiny jsem použila ANOVU (viz příloha 5.7).

5. Korelace syndromu vyhoření a demografických aspektů

Pro zjištění korelace mezi syndromem vyhoření a demografickými aspekty jsem zvolila *Spearmanův korelační koeficient*. Tato metoda byla také použita k ověření hypotéz (viz příloha 5.8).

6. Korelace životní spokojenosti a demografických faktorů

Jak životní spokojenost koreluje s demografickými faktory, jsem zjišťovala pomocí *Spearmanova korelačního koeficientu* (viz příloha 5.9).

4. ZÍSKANÉ VÝSLEDKY

4.1 Dotazník syndromu vyhoření – úroveň vyhoření u celého souboru

Stupeň vyhoření jsem rozdělila podle staninů do třech kategorií. První skupinu tvoří učitelé s nízkým vyhořením, staniny 1 – 3. Druhou skupinu tvoří učitelé se střední mírou vyhoření, staniny 3 – 6. Ve třetí skupině jsou učitelé s výraznou mírou vyhoření, staniny 7 – 9. Z vyhodnocených dat vyplývá, že málo vyhořelých je 48 učitelů (22,43%), středně vyhořelých je 118 (55,14%), a výrazně vyhořelých je 48 (22,43%). Každý druhý učitel ze zkoumaného vzorku je středně vyhořelý a každý pátý výrazně vyhořelý.

Syndrom vyhoření – hodnocení (staniny)

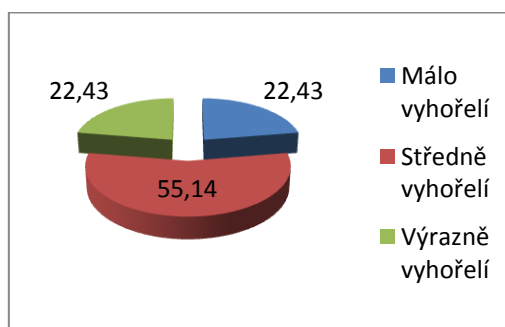
Tab. 19 Hodnocení vyhoření podle staninů

Staniny	Počet respondentů (214)	Procenta %
ST1	9	4,20
ST2	17	7,94
ST3	22	10,28
ST4	35	16,35
ST5	49	22,89
ST6	34	15,88
ST7	28	13,08
ST8	9	4,20
ST9	11	5,14

Vyhodnocení dat podle stupně vyhoření u všech respondentů

Tab. 20 Hodnocení podle stupňů vyhoření

Stupeň vyhoření	Počet respondentů (214)	Procenta %
Málo vyhořelí	48	22,43
Středně vyhořelí	118	55,14
Výrazně vyhořelí	48	22,43



Obr. 10 Grafické znázornění celého souboru podle stupně vyhoření

4.1.1 Míra vyhoření celého souboru na úrovni kognitivní roviny

O úrovni kognitivní roviny data vypovídají takto: nízké vyhoření se vyskytlo u 36 učitelů (16,82%), vyhoření střední úrovně u 133 učitelů (62,15%) a výrazně vyhořelých bylo 45 učitelů (21,03%). Každý šestý učitel má nízkou úroveň vyhoření na kognitivní úrovni, u každého druhého se vyskytuje střední hodnota vyhoření a každý pátý učitel je výrazně vyhořelý z hlediska kognitivního.

Tab. 21 Hodnocení celého souboru na úrovni kognitivní roviny

Staniny	Respondenti (214)	Procenta %
ST1	8	3,74
ST2	13	6,07
ST3	15	7
ST4	53	24,77
ST5	29	13,56
ST6	51	23,83
ST7	27	12,62
ST8	10	4,67
ST9	8	3,74

Tab. 22 Hodnocení celého souboru na úrovni kognitivní roviny - podle stupně vyhoření

Stupeň vyhoření	Respondenti	Procenta %
Málo vyhořelí	36	16,82
Středně vyhořelí	133	62,15
Výrazně vyhořelí	45	21,03

4.1.2 Míra vyhoření u celého souboru na úrovni citové roviny

Data v oblasti citové roviny se od roviny kognitivní liší tím, že více učitelů (59) se ocitlo v kategorii málo vyhořelých (27,57%), méně učitelů (104) v kategorii středně vyhořelých (48,6%) a více (51) ve skupině výrazně vyhořelých (23,83%).

Tab. 23 Hodnocení celého souboru na úrovni citové roviny (214 učitelů)

Staniny	Respondenti	Procenta %
ST1	6	2,8
ST2	8	3,74
ST3	45	21,03
ST4	22	10,28
ST5	45	21,03
ST6	37	17,29
ST7	32	14,95
ST8	8	3,74
ST9	11	5,14

Tab. 24 Hodnocení celého souboru na úrovni citové roviny - podle stupně vyhoření (214 učitelů)

Stupeň vyhoření	Respondenti	Procenta %
Málo vyhořelí	59	27,57
Středně vyhořelí	104	48,6
Výrazně vyhořelí	51	23,83

4.1.3 Míra vyhoření u celého souboru na úrovni tělesné roviny

Nízké vyhoření na tělesné úrovni vykázalo 41 učitelů (19,16%), střední úroveň vyhoření 124 učitelů (57,94%) a výrazné vyhoření se projevilo u 49 učitelů (22,9%).

Tab. 25 Hodnocení celého souboru na úrovni tělesné roviny

Staniny	Respondenti	Procenta %
ST1	5	2,34
ST2	9	4,2
ST3	27	12,62
ST4	39	18,22
ST5	51	23,84
ST6	34	15,89
ST7	26	12,15
ST8	14	6,54
ST9	9	4,2

Tab. 26 Hodnocení celého souboru na úrovni tělesné roviny - podle stupně vyhoření

Stupeň vyhoření	Respondenti	Procenta %
Málo vyhořelí	41	19,16
Středně vyhořelí	124	57,94
Výrazně vyhořelí	49	22,9

4.1.4 Míra vyhoření u celého souboru na úrovni sociální roviny

Ve skupině s nízkou úrovní vyhoření v sociální rovině bylo 63 učitelů (29,44%), ve skupině se střední úrovní vyhoření 104 učitelů (48,6%), ve skupině výrazně vyhořelých učitelů 47 respondentů (21,96%).

Tab. 27 Hodnocení celého souboru na úrovni sociální roviny

Staniny	Respondenti	Procenta %
1	15	7
2	0	0
3	48	22,43
4	22	10,28
5	34	15,9
6	48	22,43
7	25	11,68
8	11	5,14
9	11	5,14

Tab. 28 Hodnocení celého souboru na úrovni sociální roviny-podle stupně vyhoření

Stupeň vyhoření	Respondenti	Procenta %
Málo vyhořelí	63	29,44
Středně vyhořelí	104	48,6
Výrazně vyhořelí	47	21,96

4.2 Hodnocení vyhoření u demografických podskupin

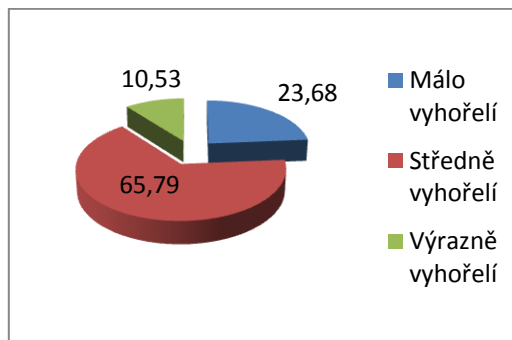
4.2.1 Syndrom vyhoření podle pohlaví

Tab. 29 Vyhoření podle pohlaví a stupňů vyhoření

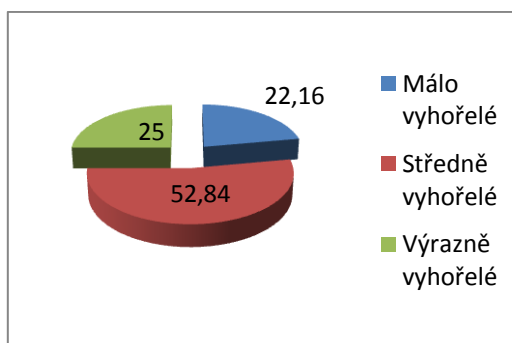
Stupeň vyhoření	Muži		Ženy	
	Počet respondentů	%	Počet respondentů	%
Málo vyhořelí	9	23,68	39	22,16
Středně vyhořelí	25	65,79	93	52,84
Výrazně vyhořelí	4	10,53	44	25,00
Celkem	38	100	176	100

Výrazně vyhořelí učitelé – hodnocení podle pohlaví

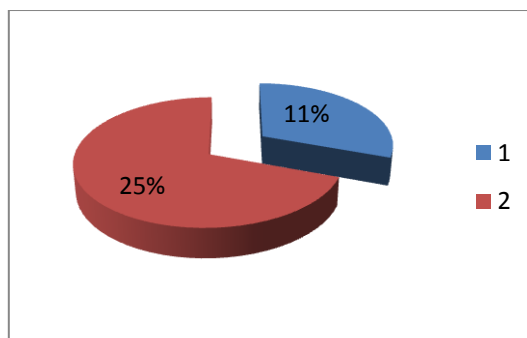
Pohlaví	Muži	Ženy
Výrazně vyhořelí	11%	25%



Obr. 11 Grafické znázornění vyhoření mužů



Obr. 12 Grafické znázornění vyhoření žen

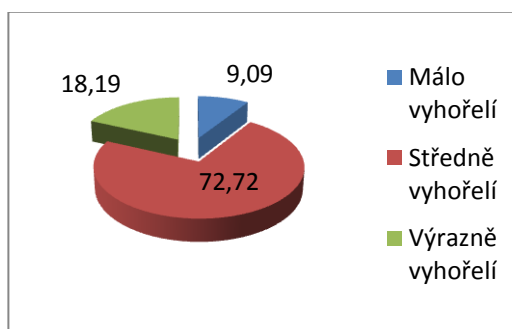


Obr. 13 Grafické znázornění výrazného vyhoření podle pohlaví, 1=muži, 2=ženy

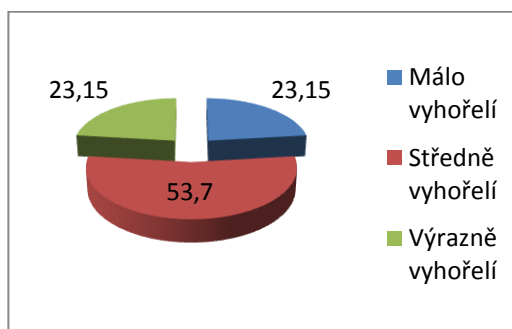
4.2.2 Syndrom vyhoření podle vzdělání

Tab. 30 Vyhoření podle vzdělání

Vzdělání	Středoškolské		Vysokoškolské	
Stupeň vyhoření	Respondenti	Procenta	Respondenti	Procenta
Málo vyhořelí	1	9,09	47	23,15
Středně vyhořelí	8	72,72	109	53,70
Výrazně vyhořelí	2	18,19	47	23,15
Celkem (214)	11	100	203	100



Obr. 14 Grafické znázornění vyhoření u středoškolsky vzdělaných učitelů



Obr. 15 Grafické znázornění vyhoření u vysokoškolsky vzdělaných učitelů

4.2.3 Syndrom vyhoření podle věku

Tab. 31 Vyhoření podle věku

Věk	do 30 let		31 – 40 let		41 – 50 let		nad 50 let	
	R	%	R	%	R	%	R	%
MV	3	14,29	12	19,04	20	26,32	13	24,07
SV	15	71,42	37	58,73	38	50,00	28	51,86
VV	3	14,29	14	22,23	18	23,68	13	24,07
Celkem	21	100	63	100	76	100	54	100

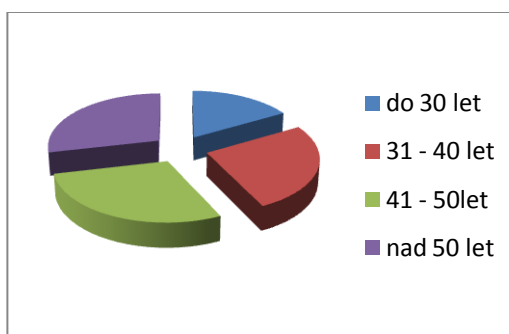
R=respondenti

MV=málo vyhořeli

SV=středně vyhořeli

VV=výrazně vyhořeli

Věk	do 30 let	31 – 40 let	41 – 50 let	nad 50 let
Výrazně vyhořelí učitelé	14%	22%	24%	24%



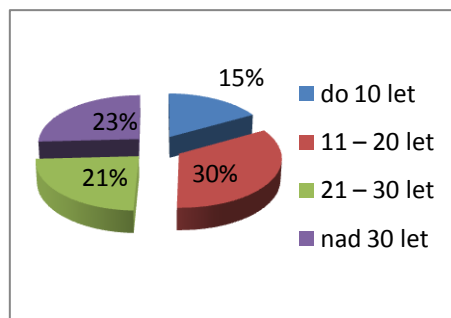
Obr. 16 Grafické znázornění výrazně vyhořelých učitelů podle věku

4.2.4 Syndrom vyhoření podle délky praxe

Tab. 32 Vyhoření podle délky praxe

Délka praxe	do 10 let		11 – 20 let		21 – 30 let		nad 30 let	
	R	%	R	%	R	%	R	%
MV	16	24,24	15	20,54	11	20,75	5	22,72
SV	40	60,60	36	49,31	31	58,50	12	54,56
VV	10	15,16	22	30,15	11	20,75	5	22,72
Celkem	66	100	73	100	53	100	22	100

Délka praxe	do 10 let	11 – 20 let	21 – 30 let	nad 30 let
Výrazně vyhořelí učitelé	15%	30%	21%	23%



Obr. 17 Grafické znázornění výrazně vyhořelých učitelů podle délky praxe

4.2.5 Syndrom vyhoření podle typu školy a vzdělávacího stupně

Zkratky: R = respondenti

ZŠ 1. st. = první stupeň základní školy

ZŠ 2. st. = druhý stupeň základní školy

OSZŠ = oba stupně základní školy

GYM = gymnázium

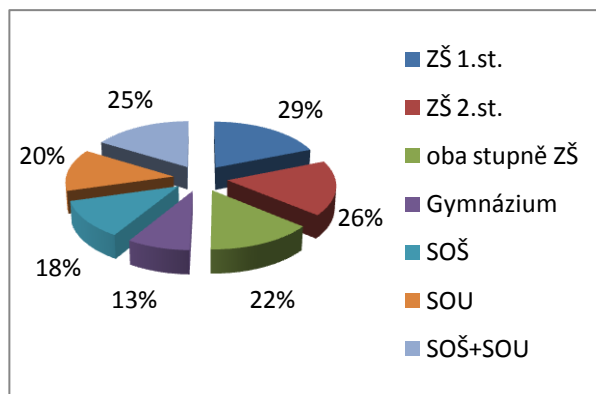
SOŠ = střední odborná škola

SOU = střední odborné učiliště

Tab. 33 Vyhoření podle typu školy a vzdělávacího stupně

Typ školy	ZŠ 1. st.		ZŠ 2. st.		OSZŠ		GYM		SOŠ		SOU		SOŠ+SOU	
	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%
MV	8	25,81	10	21,28	7	15,22	3	20	13	26,53	4	40	3	18,75
SV	14	45,16	25	53,19	29	63,04	10	66,67	27	55,10	4	40	9	56,25
VV	9	29,03	12	25,53	10	21,74	2	13,33	9	18,37	2	20	4	25
Suma	31	100	47	100	46	100	15	100	49	100	10	100	16	100

Typ školy	ZŠ 1. st.	ZŠ 2. st.	Oba stupně ZŠ	Gymnázium	SOŠ	SOU	SOŠ+SOU
VV učitelé	29%	26%	22%	13%	18%	20%	25%



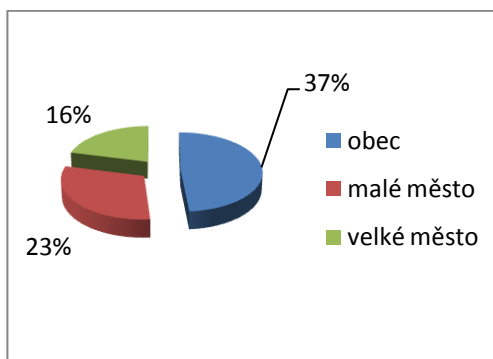
Obr. 18 Grafické znázornění výrazného vyhoření podle typu školy

4.2.6 Syndrom vyhoření podle místa bydliště

Tab. 34 Vyhoření podle místa bydliště

Místo bydliště	Obec		Malé město		Velké město	
	R	%	R	%	R	%
Málo vyhořelí	9	20,93	9	13,84	29	27,36
Středně vyhořelí	18	41,86	41	63,08	60	56,60
Výrazně vyhořelí	16	37,21	15	23,08	17	16,04
Celkem	43	100	65	100	106	100

Bydliště	Obec	Malé město	Velké město
VV učitelé	37%	23%	16%



Obr. 19 Výrazné vyhoření podle místa bydliště

4.2.7 Syndrom vyhoření podle počtu žáků ve třídě

Tab. 35 Vyhoření podle počtu žaku ve třídě

Počet žáků ve třídě	1 – 10 žáků		11 – 20 žáků		21 – 30 žáků	
	R	%	R	%	R	%
Málo vyhořelí	6	21,43	18	20,93	23	25,00
Středně vyhořelí	15	53,57	49	56,98	50	54,35
Výrazně vyhořelí	7	25,00	19	22,09	19	20,65
Celkem	28	100	86	100	92	100

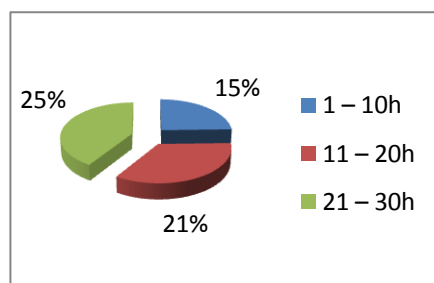
Počet žáků ve třídě	1 – 10 žáků	11 – 20 žáků	21 – 30 žáků
Výrazně vyhořelí učitelé	25%	22%	21%

4.2.8 Syndrom vyhoření podle počtu odučených hodin týdně

Tab. 36 Vyhoření podle odučených hodin týdně

Počet odučených hodin týdně	1 – 10h týdně		11 – 20h týdně		21 – 30h týdně	
	R	%	R	%	R	%
Málo vyhořelí	11	40,74	10	15,87	26	21,49
Středně vyhořelí	12	44,44	40	63,49	65	53,72
Výrazně vyhořelí	4	14,82	13	20,64	30	24,79
Celkem	27	100	63	100	121	100

Počet odučených hodin týdně	1 – 10h	11 – 20h	21 – 30h
Výrazně vyhořelí učitelé	15%	21%	25%



Obr. 20 Grafické znázornění výrazně vyhořelých učitelů podle odučených hodin týdně

4.3 Dotazník životní spokojenosti – úroveň životní spokojenosti u celého souboru

Úplné zpracování dat k vyhodnocení životní spokojenosti ve formě tabulek (tabulky 39 až 46) je v příloze 6.

Tab. 37 Dotazník životní spokojenosti, hodnocení celého vzorku, staniny

Staniny	Respondenti	Procenta %
ST1	9	8,57
ST2	9	8,57
ST3	15	14,29
ST4	24	22,86
ST5	21	20,00
ST6	14	13,33
ST7	7	6,66
ST8	3	2,86
ST9	3	2,86
Celkem	105	100



Obr. 21 Grafické znázornění životní spokojenosti u sledovaného souboru

Tab. 38 Životní spokojenost u celého sledovaného souboru

Úroveň životní spokojenosti	Respondenti	Procenta %
Nízká úroveň životní spokojenosti	33	31,43 %
Střední úroveň životní spokojenosti	59	56,19 %
Vysoká úroveň životní spokojenosti	13	12,38 %
Celkem	105	100 %

4.3.1 Korelace mezi syndromem vyhoření a životní spokojeností

Pro zjištění korelace mezi syndromem vyhoření a životní spokojeností jsem nejdříve provedla test normality. K tomu jsem použila Kolmogorov-Smirnovův test. Data jsou normálně rozložena. Pro výpočet korelace byl vybrán Pearsonův koeficient korelace na hladině významnosti 0,01. Nalezla jsem silnou zápornou korelaci mezi vyhořením a životní spokojeností. Korelace dosáhla hodnoty $-0,646$.

Tab. 47 Korelace mezi syndromem vyhoření (SV) a životní spokojeností (DŽS)

Correlations			
		HS/SV	SUMDŽS
HS/SV	Pearson Correlation	1	-,646**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	105	105
SUMDŽS	Pearson Correlation	-,646**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	105	105

4.4 Vztahy mezi syndromem vyhoření a demografickými faktory

Pro nalezení vztahů mezi syndromem vyhoření a demografickými faktory jsem použila t – testy pro dva nezávislé vzorky a Anovu ve vztahu ke škálám syndromu vyhoření.

U kategorie **pohlaví** byl nalezen signifikantní rozdíl mezi muži a ženami ve vztahu ke škále kognitivní roviny. Faktor **věku** neukázal v rámci škál žádné signifikantní rozdíly u věkových skupin. U **délky praxe** taktéž nebyl dosažen žádný

signifikantní rozdíl ve škálách. U kategorie **vzdělání** byl zjištěn signifikantní rozdíl ve škále „citová rovina“ mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými učiteli. U **bydliště** bylo zjištěno několik signifikantních rozdílů. Prvním je rozdíl ve škále „citová rovina“ mezi respondenty z obcí a učiteli, kteří žijí ve velkém městě. Dále ve škále „tělesná rovina“ opět mezi pedagogy z obcí a z velkých měst. V celkovém hrubém skóru opět hodnoty dosáhly signifikantního rozdílu mezi velkým městem a obcí. **Typ školy**, kde učitelé pracují, se u sledovaného vzorku neprojevil žádnou signifikantní hodnotou.

4.5 Vztahy mezi životní spokojeností a demografickými faktory

V rámci **pohlaví** byl nalezen signifikantní rozdíl mezi muži a ženami u škál Zdraví a Vlastní osoba. U **délky praxe** bylo zjištěno hned několik signifikantních rozdílů. Ve škále Práce a zaměstnání byl signifikantní rozdíl mezi skupinou 1 a 2 (tzn. mezi učiteli s délkou praxe do 10 let a učiteli s délkou praxe 11 – 20 let). U škály Vztah k vlastním dětem byl objeven signifikantní rozdíl mezi skupinou 1 a 2. U škály Sexualita je rovněž signifikantní rozdíl mezi první a druhou skupinou. Hrubý skór také ukázal signifikantní rozdíl mezi skupinami 1 a 2.

U **vzdělání** nebyly nalezeny žádné signifikantní rozdíly mezi demografickými skupinami. Demografický faktor **bydliště** vykázal signifikantní rozdíl ve škále Práce a zaměstnání mezi učiteli z obce a z velkého města. U škály Vztah k vlastním dětem byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi skupinami obec a malé město a také mezi skupinami obec a velké město.

4.6 Korelace mezi syndromem vyhoření a demografickými faktory

Pro výpočet byl použit Spearmanův korelační koeficient.

Pohlaví

U pohlaví byla nalezena korelace mezi pohlavím a vzděláním $r = -,169$ (sig. 0,05). Mezi pohlavím a počtem odučených hodin týdně se objevila korelace $r = -,687$ (sig. 0,01), u pohlaví a hrubým skórem $r = -,160$ (sig. 0,05).

Věk

Byla zjištěna korelace mezi věkem a délkou praxe $r = -, 731$ (sig. 0,01). Mezi věkem a vzděláním se objevila záporná korelace $r = -, 222$ (sig. 0,01) a mezi věkem a počtem odučených hodin týdně záporná korelace $r = -, 203$ (sig. 0,01).

Délka praxe

U délky praxe byla vypočítána korelace s věkem $r = -, 731$ (sig. 0,01), záporná korelace mezi délkou praxe a vzděláním $r = -, 181$ (sig 0,01), záporná korelace mezi délkou praxe a místem bydliště $r = -, 242$ (sig.0, 01) a korelace mezi délkou praxe a počtem dětí ve třídě $r = -, 186$ (sig.0,01).

Vzdělání

Byla zjištěna korelace mezi vzděláním a pohlavím $r = -, 169$ (sig.0,05), mezi vzděláním a věkem záporná korelace $r = -, 222$ (sig.0,01) a mezi vzděláním a délkou praxe také záporná korelace $r = -, 181$ (sig.0, 01).

Typ školy a vzdělávací stupeň

Typ školy a vzdělávací stupeň (kde učitelé pracují) koreloval s bydlištěm $r = -, 258$ (sig.0,01).

Bydliště

Mezi kategoriemi bydliště a počet dětí se vyskytla korelace $r = -, 138$ (sig.0,05) a mezi bydlištěm a hrubým skórem $r = -, 176$ (sig.0,01).

Počet dětí ve třídě

Počet dětí ve třídě nekoreluje s žádnou demografickou proměnnou.

Počet odučených hodin týdně (před zařazením do kategorií)

Počet hodin týdně koreluje s pohlavím $r = -, 674$ (sig.0,01), počet hodin týdně záporně koreluje s věkem $r = -, 203$ (sig.0,01), záporná korelace se objevila také u hodin týdně a délkou praxe $r = -, 142$ (sig.0,05), odučené hodiny týdně záporně korelují i s typem školy $r = -, 148$ (sig.0,05).

Hrubý skór

Hrubý skór syndromu vyhoření koreluje s **pohlavím** $r = -,160$ (sig.0,05). Mezi mírou vyhoření a **bydlištěm** byla dokázána statisticky významná negativní závislost $r = -,176$ (sig.0,01). Nebyla nalezena žádná statisticky významná souvislost mezi syndromem vyhoření a ostatními socio-demografickými faktory: věkem, délkou praxe, vzděláním a typem školy, na které učitelé pracují.

4.7 Korelace životní spokojenosti a demografických faktorů

Pohlaví

Byla zjištěna záporná korelace mezi pohlavím a zdravím $r = -,212$ (sig.0,05), záporná korelace mezi pohlavím a vlastní osobou $r = -,231$ (sig.0,05), mezi pohlavím a manželstvím/partnerstvím také záporná korelace $r = -,195$ (sig.0,05) a dále záporná korelace mezi pohlavím a kategorií práce a zaměstnání $r = -,192$ (sig.0,05).

Věk

U této kategorie nebyly nalezeny žádné korelace mezi životní spokojeností a jednotlivými škálami.

Délka praxe

Existuje záporná korelace mezi délkou praxe a zdravím $r = -,292$ (sig.0,01), dále záporná korelace mezi délkou praxe a sexualitou $r = -,211$ (sig.0,05).

Vzdělání

Vzdělání koreluje záporně jen s vlastní osobou $r = -,197$ (sig.0,05).

Vzdělávací stupeň a typ školy

Typ školy ani vzdělávací stupeň kde učitelé pracují, nekoreluje s žádnou škálou dotazníku životní spokojenosti.

Bydliště

Byla vypočítána korelace mezi bydlištěm a zdravím $r = -, 214$ (sig.0,05), mezi bydlištěm a prací/zaměstnáním $r = -, 199$ (sig.0,05), mezi bydlištěm a sexualitou $r = -, 196$ (sig.0,05), mezi bydlištěm a volným časem $r = -, 222$ (sig.0,05).

Počet dětí

U této kategorie nebyly zjištěny žádné korelace se škálami dotazníku.

Počet odučených hodin týdně

Počet hodin týdně záporně koreloval s vlastní osobou $r = -, 194$ (sig.0,05), dále byla zaznamenána záporná korelace mezi počtem odpracovaných hodin týdně a manželstvím $r = -, 257$ (sig.0,01).

4.8 Ověření hypotéz

1. H0: Neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou vyhoření a pohlavím respondentů.

H1: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou vyhoření a pohlavím respondentů.

Pomocí Spearmanova korelačního koeficientu jsem zjistila korelaci $r = 0,16$ (sig 0,05) mezi hrubým skórem syndromu vyhoření a pohlavím. Nulová hypotéza se zamítá. Na hladině významnosti 5% bylo prokázáno, že mezi mírou projevů syndromu vyhoření a pohlavím respondentů existuje statisticky významná souvislost. U tohoto souboru respondentů se ženy jeví vyhořelejší. Spearmanův korelační koeficient byl použit z důvodu časové úspornosti; data k ověřování hypotéz jsem měla k dispozici z výpočtu korelace míry vyhoření a demografických údajů.

2. H0: Neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou vyhoření a délkou praxe respondentů.

H1: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou vyhoření a délkou praxe respondentů.

Nebyla zjištěna žádná korelace mezi syndromem vyhoření a délkou praxe. Nulová hypotéza tedy zůstává v platnosti. Nebylo prokázáno, že mezi mírou projevu syndromu vyhoření a délkou praxe existuje statisticky významná závislost.

3. H0: Neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou vyhoření a bydlištěm respondentů.

H1: Existuje statisticky významná souvislost mezi mírou vyhoření a bydlištěm respondentů.

Mezi syndromem vyhoření a bydlištěm byla zjištěna záporná korelace $r = -0,176$ (sig 0,01). Nulová hypotéza se zamítá. Na hladině významnosti 1% bylo prokázáno, že mezi mírou projevů syndromu vyhoření a bydlištěm respondentů existuje statisticky významná souvislost. Největší míra vyhoření byla zjištěna u učitelů z obcí (do 5000 obyvatel). Nejmenší naopak u pedagogů z velkých měst (nad 50 000 obyvatel).

4. H0: Mezi mírou vyhoření a životní spokojeností neexistuje statisticky významná negativní souvislost.

H1: Mezi mírou vyhoření a životní spokojeností existuje statisticky významná negativní souvislost.

Mezi syndromem vyhoření a životní spokojeností byla nalezena záporná korelace $r = -0,646$ (sig 0,01). Nulová hypotéza se zamítá. Na hladině významnosti 1% bylo prokázáno, že mezi syndromem vyhoření a životní spokojeností existuje statisticky významná negativní souvislost (výpočet korelace je uveden na straně 101).

5. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU

V minulé kapitole jsem ukázala výsledky mého šetření v tabulkách a grafech. Nyní pro účely shrnutí chci nabídnout stručnou verbalizaci výsledků. Uvedu každou výzkumnou otázku a to, jak na ni můj výzkum odpověděl.

1. Vykazuje vzorek učitelů známky syndromu vyhoření? Pokud ano, jaký je výskyt, jaká míra vyhoření a jaká celková náchylnost ke stresu se u daného vzorku vyskytuje podle sebeposuzovacího dotazníku pro učitele od autorů C. Henniga a G. Kellera?

Na tuto otázku lze odpovědět: ano, vzorek učitelů vykazuje známky syndromu vyhoření. Z celkového počtu 214 účastníků výzkumu se nízké vyhoření vyskytuje u 48 respondentů (22,43%), střední vyhoření u 118 respondentů (55,14%) a vysoký stupeň vyhoření u 48 respondentů (22,43%). Více než polovina vzorku je středně vyhořelá a každý pátý učitel se vyznačuje vysokou mírou vyhoření. Své výsledky jsem porovnála se studií Ludvíka Egera a Jana Čermáka, kteří srovnávali syndrom vyhoření u českých a slovenských učitelů a orientovali se podle průměrného celkového skóru v dotazníku Henniga a Kellera. Nejvyšší možná hodnota je 96. Jejich vzorek českých učitelů dosáhl průměrné hodnoty 28,81. Učitelé v mém souboru se vyznačovali hodnotou 24,72. Ve svém výzkumu jsem také sledovala míru vyhoření z hlediska projevu v různých psychických a biologických oblastech, jako jsou kognitivní, citová, tělesná a sociální rovina. Nejvíce se vyhoření projevilo na kognitivní úrovni, středně až výrazně vyhořelých bylo v souboru 178 učitelů (83,18%). Následovala tělesná rovina se 173 středně až výrazně vyhořelými učiteli (80,84%), méně respondentů (155) vykazovalo střední až vysoké vyhoření v oblasti citové (72,43%) a nejméně byla zasažena sociální rovina, v této kategorii se vyskytlo střední až vysoké vyhoření u 151 osob souboru (70,56%). Pokud porovnáme hodnoty pouze u vysokého vyhoření, jsou výsledky odlišné. Nejvíce se vysoké vyhoření projevilo na citové úrovni 23,83%, pak na tělesné 22,9%, následovala sociální rovina s 21,96% a poslední místo zaujala kognitivní rovina s 21,03% respondentů. U učitelů ve výzkumu Egera a Čermáka byla nejvíce ohrožena rovněž emocionální oblast. Z celkového skóru 24 bodů jejich soubor dosáhl průměrnou hodnotu 8,35. Můj soubor hodnotu 6,94 (na škále „Citová rovina“).

2. Existují vztahy mezi vyhořením a demografickými faktory?

Výsledky byly (podle staninových norem a pomocí Spearmanova korelačního koeficientu) vyhodnoceny zvláště pro každou z těchto kategorií: pohlaví, věk,

délka učitelství praxe, vzdělání, vzdělávací stupeň a typ školy, bydliště, počet žáků ve třídě a počet odučených hodin týdně. V kategorii **pohlaví** se nevyskytly výrazné rozdíly, pokud posoudíme vyhoření současně ve dvou úrovních, v úrovni středního a výrazného vyhoření. Pokud hodnoty v obou kategoriích sečteme, nalezneme 78% žen vyhořelých v porovnání se 76% mužů. Pokud ale vezmeme v úvahu jen kategorii **vysokého vyhoření**, zde se údaje liší: vysoce vyhořelých je jen 11% mužů, zatímco žen je vysoce vyhořelých 25%. Také pomocí Spearmanova korelačního koeficientu **byla** u mého souboru **zjištěna statisticky významná souvislost mezi pohlavím a mírou vyhoření** $r = 0,16$ (sig. 0,05). Rozdíly mezi učiteli uvádí také Friedman (1991). Výsledky jeho studie jsou opačné než u mého šetření. Na svém vzorku izraelských učitelů zjistil, že muži zažívají syndrom vyhoření častěji než ženy.

Také u **vzdělání** je hodnocení odlišné podle toho, zda posuzujeme zároveň střední a vysoké vyhoření, nebo jen vysoké vyhoření jako samostatnou kategorii. U středoškolsky vzdělaných učitelů je podíl středně až výrazně vyhořelých učitelů vyšší (91%) než u vysokoškolsky vzdělaných pedagogů (77%). Pokud na oblast vzdělání pohlédneme jen z hlediska vysokého vyhoření, zde je výsledek opačný: vysoce vyhořelých je 18% středoškoláků, zatímco u vysokoškoláků se objevila hodnota 23%. Rovněž výsledky zahraničních studií (Frideman, 1991) poukazují na fakt, že učitelé s vysokoškolským vzděláním vykazují vyšší míru emočního vyčerpání, odosobnělosti a jsou více ohroženi sníženým vnímáním vlastní úspěšnosti. Při použití Spearmanova korelačního koeficientu ale na mém vzorku **nebyla prokázána žádná statisticky významná souvislost mezi mírou vyhoření a vzděláním**.

Výsledky výzkumu (podle staninových norem) v kategorii **věk** potvrdily teorii, že s přibývajícím věkem je vyčerpanost a únava větší. Učitelé ve věku do 30 let vykazovali výrazné vyhoření v zastoupení 14%. U učitelů ve věku 31 – 40 let bylo výrazně vyhořelých 22%. Ještě více bylo výrazně vyhořelých učitelů ve skupině 41 – 50 let, celkem 23,7%. Nejvíce vyhořelých bylo u nejstarších učitelů, nad 50 let věku a to 24,1%. Také výzkumy Friedmana a Lotana (1987) uvádějí, že stupeň vyhoření u učitelů stoupá s věkem a léty praxe ve školství, s vrcholem mezi 41. a 45. rokem věku, po dosažení této věkové hranice vyhoření klesá. Šetření Fialové (1998) ukazuje nejvyšší nárůst syndromu vyhoření u

učitelů nad 51 let. Popisná statistika sice u mého naznačuje trend zvyšující se míry vyhoření s rostoucím věkem, ale pomocí Spearmanova korelačního koeficientu **nebyla dokázána žádná statisticky významná souvislost mezi úrovní vyhoření a věkem**. Také výsledky kolegy Opelky (2005) a závěry kolegyně Antošové (2010) tento trend růstu vyhoření s přibývajícím věkem nepotvrzují.

Velmi zajímavé výsledky se ukázaly u míry vyhoření v souvislosti s **délkou praxe**. Nejvíce výrazně vyhořelých učitelů bylo u poměrně krátké délky praxe: 11 – 20 let, bylo to 30% dotazovaných. Následovala skupina učitelů, kteří pracují déle než 30 let, 23%. Potom respondenti, kteří učí 21 – 30 let, 21%. A nejméně učitelů bylo vyhořelých v kategorii s nejkratší délkou praxe (do 10 let) a to 15%. Výpočet korelace mezi mírou vyhoření a délkou praxe pomocí Spearmanova korelačního koeficientu **neprokázal žádnou statisticky významnou souvislost mezi vyhořením a délkou praxe**.

Veřejné mínění v různých názorových průzkumech se přiklání k tomu, že nejnáročnější práci mezi učiteli vykonávají učitelé prvního stupně základních škol. Toto se potvrdilo (podle staninových norem) i v mém výzkumu. Vysoké vyhoření z hlediska **vzdělávacího stupně a typu školy** bylo nejvýraznější u učitelů prvního stupně ZŠ, bylo to 29% respondentů. Následoval druhý stupeň ZŠ, zde bylo vyhořelých 26% účastníků. Jen o jedno procento méně se vyskytlo v kategorii učitelů, kteří pracovali na střední odborné škole a zároveň na středním odborném učilišti, 25%. Dále 22% učitelů vykazalo vyhoření u obou stupňů ZŠ. Méně vyčerpání se projevilo u učitelů středních odborných učilišť, 20%. Zřejmě více energie pocítují učitelé středních odborných škol, tam vyhoření prokázalo 18% účastníků. Nejméně vysoce vyhořelých učitelů pracuje na gymnáziích, jen 13%. Se závěry Fialové (1998) se mé výsledky shodují pouze z 50%. V její studii byli nejohroženější učitelé druhého stupně ZŠ (také u mého výzkumu učitelé druhého stupně ZŠ vykázali druhou nejvyšší míru vysokého vyhoření). Podle Fialové je rovněž vysoká míra vyhoření u učitelů středních škol, to se v mém výzkumu nepotvrdilo. Ačkoliv popisná statistika ukazuje odchylky ve výskytu vyhoření v souvislosti s typem školy, na které učitelé pracují, Spearmanova korelace neprokázala **žádnou statisticky významnou**

souvislost mezi mírou vyhoření a typem školy. Přesto by možná šlo uvažovat o naznačeném trendu, mohlo by to být téma pro budoucí výzkum.

Také místo **bydliště** hraje roli při výskytu stresu a syndromu vyhoření. Nejvíce respondentů, 37%, vykazovalo známky silného vyhoření v obcích (do 5 000 obyvatel). Menší vyhoření, 23% účastníků, se ukázalo u učitelů z malých měst (do 50 000 obyvatel). Nejméně se stresem a vyčerpáním bojují učitelé z velkých měst (nad 50 000 obyvatel), do této kategorie se zařadilo 16% osob. Také výpočet pomocí Spearmanova korelačního koeficientu **prokázal statisticky významnou negativní souvislost mezi mírou vyhoření a bydlištěm** $r = -0,176$ (sig 0,01). K opačným výsledkům dospěl Míček (1998). Podle jeho závěrů se projevuje vyšší úroveň celkové psychické zátěže u učitelů na velkoměstských školách oproti učitelům na školách venkovských.

K překvapivým výsledkům došlo u kategorie **počet žáků ve třídě**. Čím méně žáků, tím více byli učitelé vyhořelí. 25% učitelů se ohodnotilo jako silně vyhořelých ve třídách s 1 – 10 žáky. U středně velkých tříd, 11 – 20 žáků, to bylo 22% pedagogů a nejméně vysoce vyhořelých učitelů, 21%, bylo v největších třídách s 21 – 30 dětmi. Pomocí Spearmanova korelačního koeficientu **nebyla dokázána žádná statisticky významná souvislost mezi mírou vyhoření a počtem žáků ve třídě**.

Poměrně logické bylo vyústění výsledků u proměnné **počet odučených hodin týdně**. Čím více hodin týdně učitelé vyučovali, tím více se cítili vyhořelí. Respondenti, kteří vyučovali 21 – 30 hodin týdně, vykazovali vyhoření ve výši 25% účastníků. 21% vyhořelých se nacházelo v kategorii 11 – 20 odučených hodin týdně. S nejmenším počtem odpracovaných hodin, 1 – 10 hodin za týden, také korelovala hodnota vyhoření, bylo to 15% učitelů. Metodou výpočtu pomocí Spearmanova korelačního koeficientu však nebyla zjištěna **žádná statisticky významná souvislost mezi počtem odučených hodin týdně a mírou vyhoření**. Jde ale pouze o čas strávený vyučováním a ne o kompletní pracovní dobu, do které je zahrnuto plánování výuky, organizační práce ve třídě (úprava nástěnek, výzdoba učebny, příprava tabulí na druhý den), klasifikace písemných prací, pracovní porady, vyhledávání aktivit na internetu atd.

3. **Vykazuje vzorek učitelů známky životní spokojenosti? Pokud ano, jaký je výskyt a jaká úroveň spokojenosti podle sebeposuzovacího Dotazníku životní spokojenosti?**

U mého výzkumného souboru byla prokázána životní spokojenost. Výsledky ukázaly, že na střední úroveň životní spokojenosti dosáhlo 56% respondentů a vysokou úroveň vykazalo 12% učitelů. To znamená, že střední až vysoká úroveň životní spokojenosti se vyskytla u 68% účastníků výzkumu.

4. **Existují vztahy mezi životní spokojeností a demografickými faktory?**

V této kategorii byly sledovány tyto proměnné: pohlaví, věk, délka praxe, vzdělání, vzdělávací stupeň a typ školy, bydliště a počet odučených hodin týdně. Výrazný rozdíl byl nalezen v kategorii **pohlaví**. 82% mužů vykazalo střední až vysokou úroveň životní spokojenosti ve srovnání s 66% žen. Zajímavé jsou výsledky v souvislosti s **věkem**. Největší hodnoty životní spokojenosti dosáhla skupina učitelů do 30 let, 100 % jich bylo středně až vysoce spokojených se svým životem. Na druhém místě, a to je pozoruhodné, se umístila skupina respondentů nad 50 let, bylo to 79% dotázaných, kteří byli středně až vysoce spokojeni se svým životem. Následovali učitelé ve věku 31 – 40 let, zde se projevila střední až vysoká úroveň životní spokojenosti u 76%. A nejméně spokojeni byli dotazovaní ve věku 41 – 50 let, 57%. **Délka praxe** také zasahuje do spokojenosti se životem. Nejvíce spokojených bylo v kategorii s délkou praxe do 10 let, 88%. Následovala skupina s 21 – 30 lety praxe, 72% dotázaných prokázala střední až vysokou životní spokojenost. Nejméně spokojenosti projevila skupina s 11 – 20 lety praxe, 54% (uvádím sečtené hodnoty pro střední a vysokou úroveň životní spokojenosti). Z mého výzkumu vyplývá, že čím vyšší **vzdělání**, tím nižší životní spokojenost. 100% středoškolsky vzdělaných učitelů bylo středně až vysoce spokojeno se svým životem (střední úroveň spokojenosti: 75%, vysoká úroveň životní spokojenosti: 25%) zatímco u vysokoškolsky vzdělaných pedagogů tato hodnota byla 68% (střední úroveň spokojenosti: 57%, vysoká úroveň životní spokojenosti 16%). U **typu školy** uvedu skupiny podle sestupné tendence životní spokojenosti, od nejvíce spokojených po nejméně. Největší počet spokojených učitelů (uvádím opět součet hodnot střední až vysoké

spokojenosti) bylo nalezeno v kategorii dotazovaných, kteří pracovali na středním odborném učilišti, 100%. Následovali respondenti, kteří vyučují zároveň na střední odborné škole a středním odborném učilišti, 87%. Poté se zařadila skupina učitelů ze střední odborné školy, 79%. O něco méně byli spokojeni pedagogové z obou stupňů ZŠ, 67%. Na prvním stupni ZŠ bylo se svým životem spokojených 64% učitelů. Následovali profesori gymnázií, 57%. Nejméně spokojených učitelů pracovalo na druhém stupni ZŠ, 56%. Z hlediska **bydliště** se zdá být nejlepší žít ve velkém městě. Učitelé, kteří žijí ve velkém městě (nad 50 000 obyvatel) vykazují nejvyšší míru životní spokojenosti, bylo to 76% dotazovaných. Následovali pedagogové z obcí (do 5000 obyvatel), 67%. Nejméně spokojeni se svým životem byli učitelé z malých měst (do 50 000 obyvatel), 61%. Zdá se, že také **počet odučených hodin týdně** ovlivňuje životní spokojenost mého výzkumného souboru. Čím méně učitelé pracují, tím vyšší životní spokojenost. 77% dotazovaných, kteří pracují méně než 10 hodin týdně (včetně) vykazují střední až vysokou životní spokojenost, 72% učitelů z kategorie 10 – 20 odučených hodin týdně se ohodnotilo jako spokojených a nejméně, 63%, spokojených bylo ve skupině, která pracovala nad 21 hodin týdně.

5. V jakých vzájemných vztazích je syndrom vyhoření podle dotazníku C. Henniga a G. Kellera k životní spokojenosti dle Dotazníku životní spokojenosti?

Pro výpočet korelace byl vybrán Pearsonův koeficient korelace na hladině významnosti 0,01. Nalezla jsem silnou zápornou korelaci mezi vyhořením a životní spokojeností. Korelace dosáhla hodnoty – 0,646.

To znamená, že čím větší vyhoření učitelé vykazují, tím menší jsou u nich hodnoty míry životní spokojenosti.

6. KVALITATIVNÍ VÝZKUM

V této kapitole empirické části popíši druhou část výzkumu, kterou jsem pro diplomovou práci zpracovala. Cílem bude zkoumat psychiku zapálených učitelů.

Kvalitativní výzkum analyzuje a předkládá názory a zkušenosti šestnácti učitelů. Neklade si tedy za cíl, vytvářet závěry, které mají obecnou platnost. Jeho záměrem je popsat témata ovlivňující kvalitu výkonu pedagogické práce konkrétních učitelů v průběhu jejich učitelské praxe. Výzkum přináší podněty k zamyšlení o tom, co učitele trápí, co je těší, co je baví, co se jim na jejich práci nelíbí a jak by se to dalo změnit.

6.1 Metodologie kvalitativního výzkumu

Za metodu kvalitativního výzkumu jsem zvolila rozhovor. Rozhovor je podobně jako dotazník hojně využívaná metoda. Průcha (1995, s. 51) uvádí, že rozhovor „... bývá definován jako metoda dotazování, při níž dotazovaná osoba je vedena otázkami tazatele ke sdělování informací. Je to obdoba dotazníku, od něhož se odlišuje tím, že je založena na mluvené komunikaci tazatele a respondenta.“

Výhody kvalitativního výzkumu vidím především v tom, že „získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události či fenoménu“ (Hendl, 2005, s. 52), který není předem redukován přesnými kategoriemi ani neomezuje prostor k vyjádření a zkoumá problémy a témata v přirozeném prostředí. Nevýhodami kvalitativního výzkumu jsou obtížná zobecnitelnost dat a testovatelnost hypotéz i skutečnost, že výsledky mohou být výrazně ovlivnitelné výzkumníkem a jeho osobními preferencemi (Hendl, 2005).

Interview, které bylo zvoleno jako metoda tohoto zkoumání, je časově náročné, jednak co se týká sběru dat, jednak jejich zpracováním. To je jeden z důvodů, proč jsem oslovila pouze 16 učitelů. Při vedení rozhovoru byl kladen důraz na příjemnou atmosféru. Snažila jsem se navodit pocit neformálního sdílení názorů a zkušeností. Rozhovor byl zaznamenáván nahrávacím zařízením, zvuková podoba byla převedena

na CD, které je součástí této diplomové práce. Pro svůj výzkum jsem zvolila strukturovaný rozhovor. Otázky pro rozhovor jsou uvedeny v příloze č. 7.

6.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

6.2.1 Výběr výzkumného souboru

V rámci výzkumu jsem hovořila s učiteli základních škol, jak z prvního, tak z druhého stupně, a s učiteli jedné střední odborné školy. Všichni dotazovaní jsou zaměstnání v Praze. Výzkumný vzorek jsem vybrala kombinací příležitostného výběru a metody sněhové koule. Příležitostný byl zejména výběr škol, protože na několika jsem dříve pracovala jako externista (lekce jógy pro učitele) a tudíž jsem při výzkumu užila vzájemných kontaktů. Výběr pedagogů byl také příležitostný, záleželo na tom, kdo měl čas a byl svolný k rozhovoru. Metoda sněhové koule byla uplatněna na všech školách, kde jsem výzkum prováděla. Snažila jsem se o zastoupení obou pohlaví ve výzkumném souboru. Oslovených učitelů-mužů bylo více, ale účast na výzkumu většinou z časových důvodů odmítli.

6.2.2 Popis vzorku

Rozsah výzkumného vzorku jsem neměla předem určený. Jako postačující velikost, kdy se problém zdál již postihnoutý, a neobjevovalo se příliš mnoho nových informací, se ukázal soubor 16 respondentů. Mezi učiteli byli tři muži a třináct žen. Sedm pedagogických pracovníků bylo ze základních škol, oba stupně byly zastoupeny. Tři lidé pracovali na prvním stupni, učili první a druhou třídu. Tři lidé učili na druhém stupni a jeden pracovník pracoval na obou stupních. Zbývajících devět respondentů pracuje na střední odborné škole.

Základní deskriptivní údaje

Tab. 48 Demografické údaje výzkumného souboru pro kvalitativní výzkum

Demogr. kategorie	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Délka praxe	Typ školy	Počet hodin týdně	Předmět	Bydliště
Učitel 1	Žena	54	VŠ	30 let	SOŠ	3	OV	Praha
Učitel 2	Žena	52	VŠ	27 let	SOŠ	2	TV	Praha
Učitel 3	Muž	67	VŠ	19 let	SOŠ	21	TV, Fyziol.čl.	Praha
Učitel 4	Žena	35	VŠ	2, 5 měs.	ZŠ 2.st., 5.-7.tř.	16	Informatika	Praha
Učitel 5	Žena	51	VŠ	28 let	SOŠ	23	NJ	Květnice, Praha Východ
Učitel 6	Žena	30	VŠ	6 let	SOŠ	21	ČJ, AJ, OV	Praha
Učitel 7	Žena	53	VŠ	25 let	ZŠ 2.st., 6.-9.tř.	7	Dějepis	Slatina nad Zdobnicí
Učitel 8	Muž	56	VŠ	21 let	SOŠ	21	MAT, Základy ekologie	Praha
Učitel 9	Žena	35	VŠ	13 let	ZŠ 1.st., 1. tř.	20	všechny	Přezletice
Učitel 10	Žena	36	Vyšší odborné	2 roky	SOŠ	25	AJ	Ostrava
Učitel 11	Žena	56	VŠ	30 let	ZŠ 1.st., 1.a 2. tř.	14-16	všechny	Praha
Učitel 12	Žena	51	VŠ (BC)	30 let	SOŠ	21	Odb.před.	Praha
Učitel 13	Žena	35	VŠ	14 let	ZŠ 1.st., 1.tř.	15	všechny	Praha
Učitel 14	Žena	31	VŠ (BC)	7 let	ZŠ 1.-7.tř	22	AJ	Praha
Učitel 15	Žena	27	VŠ	8 měsíců	ZŠ2.st. 6.-9.tř.	22	Dějepis, OV	Pardubice
Učitel 16	Muž	30	VŠ	6,5 let	SOŠ	17	Účetnictví, Daňové účetní praktikum, Ekonomika, Management, Marketing, Zdrav.vých.	Praha

Další deskriptivní údaje

Tab. 49 Rozdělení výzkumného souboru podle pohlaví

Pohlaví		
Muži	3	18,7 %
Ženy	13	81,3 %

Tab. 50 Rozdělení výzkumného souboru podle věku

Věk	
Nejvyšší	67
Nejnižší	27
Průměrný	43,7

Tab. 51 Rozdělení výzkumného souboru podle vzdělání

Vzdělání		
Vysokoškolské (Mgr.)	13	81,3%
Vysokoškolské (Bc.)	2	12,5%
Vyšší odborné	1	6,2%

Tab. 52 Rozdělení výzkumného souboru podle délky praxe

Délka praxe	
Nejkratší délka praxe	2,5 měsíce
Nejdelší délka praxe	30 let
Průměrná délka praxe	16,9 let

Tab. 53 Rozdělení výzkumného souboru podle typu školy

Typ školy		
Střední odborná škola	9	56,2 %
ZŠ, 1. stupeň	3	18,8 %
ZŠ, 2. stupeň	3	18,8 %
ZŠ, oba stupně	1	6,2 %

Tab. 54 Rozdělení výzkumného souboru podle počtu odučených hodin

Počet odučených hodin týdně	
Nejnižší počet hodin	2
Nejvyšší počet hodin	25
Průměrný počet hodin	16, 1

Tab. 55 Rozdělení výzkumného souboru podle místa bydliště

Bydliště		
Praha	12	75 %
Velké město (nad 50 000 obyv.)	2	12, 5 %
Malé město (do 50 000 obyv.)	1	6, 25 %
Obec (do 5 000 obyv.)	1	6, 25 %

Tab. 56 Některé statistické kategorie u proměnných: věk a délka praxe

	Věk	Délka praxe
Průměr	43,68	16,28
Rozptyl	154,36	126,47
Směrodatná odchylka	12,03	10,89
Medián	43,5	16,5
Modus	35	30
Minimum	27	1
Maximum	67	30

6.3 PRŮBĚH VÝZKUMU

Učitele jsem kontaktovala osobně a individuálně, některé po skončení lekce jógy (které učím), s jinými jsem měla schůzku po doporučení jejich kolegů. Domluvila jsem se s každým podle jeho časových možností na osobní schůzce. Učitele jsem také požádala, aby o mém výzkumu informovali své ředitele. Všechny rozhovory, až na jeden, proběhly na pracovišti učitelů. Jedna respondentka mě požádala, abych se dostavila k ní domů. Některá šetření proběhla ve školních třídách, jiná v kabinetech učitelů. Setkání se uskutečnila vždy v odpoledních hodinách, mezi čtrnáctou a sedmnáctou hodinou. Snažila jsem se o vstřícný přístup, otevřený k jakýmkoli dotazům týkajících se výzkumu. Účastníci měli možnost se ptát na to, co je zajímalo v celém průběhu výzkumného

procesu. Respondentům bylo nabídnuto zprostředkování výsledků výzkumu po jeho dokončení.

6.3.1 Struktura rozhovoru

V úvodu rozhovoru jsem poděkovala za možnost se sejit, vysvětlila účel našeho setkání a téma a cíl své práce. Účastníkům výzkumu jsem sdělila přibližný časový rámec (25 – 40 minut) a požádala o svolení s nahráváním. Došlo k ústní domluvě, že získané údaje budou použity pouze pro akademické účely za cílem sepsání diplomové práce a že jejich výpovědi budou otištěny pouze anonymně nebo bude vytvořena a odevzdána anonymní zvuková nahrávka na datovém nosiči (CD). Před začátkem rozhovoru jsem učitele požádala o sdělení některých socio-demografických údajů (viz tabulka č. 48, s. 115). Na závěr jsem respondentům sdělila, že mají právo na některé otázky neodpovídat a pokud nebudou chtít z jakéhokoliv důvodu o některých věcech hovořit, budu to plně respektovat.

Cílem rozhovorů bylo zmapovat náhled učitelů na svoji zapálenost nebo vyhořelost. Oběma skupinám (zapáleným i vyhořelým učitelům) jsem kladla otázky, které se týkaly zdrojů radosti a uspokojení v souvislosti s prací, zdrojů vyčerpání a negativních emocí, požádala jsem je, aby identifikovali hlavní pracovní stresory a také mě zajímalo, jaká opatření by navrhli k prevenci vyhoření. K rozhovoru jsem měla připravené dvě sady otázek, jeden soubor byl pro zapálené učitele, druhý pro vyhořelé učitele (viz příloha 7).

7. ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT

V průběhu zkoumání získává badatel velké množství dat, které mají většinou písemnou (přepsané rozhovory) nebo zvukovou (nahrané rozhovory) podobu. Tato data musí uspořádat tak, aby byl schopen výsledky svého výzkumu vyhodnotit. Úkolem výzkumníka „...není jen poukázat na zajímavost nasbíraných surových dat, (...) nýbrž materiál podrobit systematické analýze a interpretaci.“ (Šedřová, 2007, str. 207).

Pro svůj výzkum jsem jako metodu analýzy dat zvolila princip *zakotvené teorie* (grounded theory), která směřuje k postupnému vytváření teorie teprve na základě

sebraných poznatků. Analýza se provádí tak, že jednotlivé části dokumentů se zařazují do kategorií vytvořených podle obsahu. Kategorie by měly obsahovat všechna sesbíraná data. Následuje tzv. kódování, při kterém badatel přiděluje jednotlivým částem textu číselné kódy. Podle nich se později orientuje při vyhodnocování svého výzkumu (Gavora, 2000).

V této práci byla získaná data analyzována a uspořádána podle jednotlivých výzkumných témat. Hlavní kritériem analýzy bylo zodpovězení těchto **výzkumných otázek**:

- Co je pro učitele zdrojem radosti, energie a spokojenosti?
- Co přispívá k vyčerpanosti a negativním emocím?
- S jakými stresory se učitelé potýkají?
- Co jsou hlavní příčiny zapálenosti (vyhoření)?
- Jak se zapálenost (vyhoření) projevuje při vyučování?
- Jaká preventivní opatření proti vyhoření učitelé navrhují?

Výzkumná témata byla stanovena tak, aby sdružovala odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky. V průběhu analýzy dat byla postupně precizována tato témata:

Pro zapálené učitele:

- Zdroje radosti, spokojenosti, energie
- Zdroje vyčerpanosti a negativních emocí
- Stresory
- Příčiny zapálenosti
- Projevy zapálenosti
- Prevence syndromu vyhoření

Pro vyhořelé učitele:

- Zdroje radosti, spokojenosti, energie
- Zdroje vyčerpanosti a negativních emocí
- Stresory
- Příčiny vyhoření
- Projevy vyhoření
- Prevence syndromu vyhoření

V jednotlivých tématech se snažím objektivně uvést informace získané během interview. Vynechávám informace, které se témat netýkají. Zároveň uvádím i doslovné citace z uskutečněných rozhovorů. Jedná se o vybrané části výpovědí respondentů, které uvádím kurzívou. Tyto citace považuji za důležité, protože výstižně přibližují dané téma a především nechávají promluvit samotné respondenty. V závěru každého tématu provádím shrnutí získaných poznatků.

7.1 Data z rozhovorů se zapálenými učiteli (13 respondentů)

7.1.1 Zdroje radosti, energie a spokojenosti

Zajímalo mě, co učitele těší, co jim přináší radost, co dodává energii, co je zdrojem spokojenosti. Z tohoto tématu jsem se zaměřila na to:

- co učitelům dává energii
- co se učitelům na jejich práci líbí
- co je naplňuje pozitivními emocemi
- z čeho mají v práci dobrý pocit

Četnost odpovědí řadím od nejčastěji uváděné po ty nejméně uváděné.

Co vám v souvislosti s prací dává energii? Co se vám na vaší práci líbí? Z čeho máte v práci dobrý pocit?

1. **Děti, práce s dětmi**, (7 respondentů). „*Děti. Jednoznačně.*“ (učitel 9); „*Libí se mi práce s dětma. Představování jim nových věcí, seznamování je s novými věcmi, vysvětlování, proč je to tak, jak to je, a jak to bylo dříve...*“ (učitel 15).
2. **Pozitivní zpětná vazba**, (6 respondentů). „*Pozitivní zpětná vazba...když děti něco zaujme, když si třeba něco sami vyhledají, mám radost a pocit, že to má smysl.*“ (učitel 6); „*Libí se mi to učení, že z ničeho uděláte něco, že vidíte, jak se děti tváří, jak se těší, jak chtějí.*“ (učitel 9).
3. **Úspěch žáků**, (6 respondentů) „*Když máme opakování a děti to vědí, a ještě lepší je, když se jich zeptám namátkou, třeba za měsíc a oni to vědí a umí to v dané situaci použít. Když něco dokážou říci ve správný okamžik.*“ (učitel 4).

4. **Radost dětí**, (5 respondentů). „*Dává mi energii, když vidím, že to žáky baví, že mají radost, že se snaží, že je mrzí, když je konec hodiny...*“ (učitel 5); „*Radost dětí, když něco objevují, emoce dětí, hned jsou vidět.*“ (učitel 13).
5. **Spolupráce učitelů**, (5 respondentů). „*Z kolektivu, z toho, že mě někdo podpoří, poradí mi.*“ (učitel 6).
6. **Úspěch**, (2 respondenti). „*Úspěch. Když se něco povede....když jsou věci, jak si naplánuju.*“ (učitel 7).
7. **Neustálá akce**, (2 respondenti). „*Akčnost, musím být neustále ve střehu, je to fyzicky náročná práce, bere energii, vždy po práci s druháky si dávám velkou zajímavou dovolenou, abych pro další prvňáky byla nabitá.*“ (učitel 11).
8. **Formování mladých**, (2 respondenti). „*Když se mi podaří přesvědčit žáka, že si vybral (obor) dobře, a když se po letech uplatní, když se mu něco podaří...*“ (učitel 12).
9. **Autonomie**, (2 respondenti). „*...že si to můžu sama organizovat, náplň hodin a tak.*“ (učitel 6).
10. **Řád, systém**, (2 respondenti). „*Když věci fungují, když to běží bez kritických situací, bez nepříjemných událostí, bez konfliktů.*“ (učitel 1).
11. **Tvůrčí charakter práce**, (1 respondent). „*Možnost ovlivňovat dění, posunovat něco dál...*“ (učitel 1).
12. **Smysluplnost práce; potřeba neustále se vzdělávat**, (1 respondent).

Jaké pozitivní emoce pociťujete? (Někteří učitelé uvedli více odpovědí.)

1. **Radost**, (9 respondentů). „*Radost. Moc ráda chodím do práce, očekávám náročnost a říkám si: to zas bude!*“ (učitel 9).
2. **Spokojenost**, (2 respondenti).
3. **Jistota**, (2 respondenti). „*Snažím se vidět to dobré, třeba to, že tu práci mám.*“ (učitel 14); „*...že práce je jistota, že se nemusím bát, že mě zítra někdo vyhodí, že můžu jít na mateřskou a práci neztratím.*“ (učitel 6).
4. **Nadšení**, (2 respondenti).
5. **Klid**, (1 respondent).
6. **Pohoda**, (1 respondent).
7. **Optimismus**, (1 respondent).

Shrnutí: *Ze zdrojů, které přinášejí energii a spokojenost zapáleným učitelům se ukázaly jako hlavní radost z práce s dětmi, zpětná vazba, úspěch žáků a spolupráce učitelů. Zapálené učitele jejich práce těší. Radují se z úspěchů žáků, líbí se jim, že výsledky jsou vidět hned, okamžitě, že hned poznají, zda žáky výuka baví nebo ne. Je to emotivní práce, na dětech (hlavně těch na prvním stupni) se hned pozná, zda je něco trápí nebo zda jsou veselé. Práce s dětmi je specifická tím, že „...mladí lidé jsou přímí, bez skrupulí, ukážou nám jiný pohled na věc...“ (učitel 4).*

7.1.2 Zdroje vyčerpanosti

Chtěla jsem vědět, co učitelům bere energii, co je vyčerpává, co se jim na jejich profesi nelíbí, co jim přináší negativní emoce a z čeho mají v práci nedobry pocit.

Co vám v souvislosti s prací bere energii? Co se vám na vaší práci nelíbí? Z čeho máte nedobry pocit? Co vás naplňuje negativními emocemi?

1. **Nezájem žáků**, (6 respondentů). „...nezájem dětí, já to teda udělám, já to přetřpím...“ (učitel 12); „Když nevidím pokrok, když máme něco zábavného a stejně to žáky nebaví, je jim to ukradené, je mi líto, když aktivita nevyjde tak, jak chci, když se někdo neučí, je mu to jedno, je mi líto když se nic nelepší...je to demotivující.“ (učitel 6); „Když to děti nebaví, když je nedokážu získat.“ (učitel 5).
2. **Administrativa**, (5 respondentů). „Administrativa. Plnění nesmyslných úkolů na začátku školního roku, například musíme udělat evidenci žáků v elektronické podobě a pak ještě v ruce...“ (učitel 9).
3. **Rušící děti**, (4 respondenti). „Když děti neposlouchají a povídají si, ruší a já si přitom dám s přípravou tolik práce, zvlášť teď, na začátku kariéry, na každou hodinu mi trvá příprava až hodinu, stavím teď základy... a až je budu mít, tak to budu šperkovat do lepší podoby.“ (učitel 15).
4. **Vedení**, (4 respondenti). „Příkazy vedení, které nechápu a přijdou mi zbytečné, opakování testů stále dokola, vedení to chce, aniž by se zajímalo, proč jsou výsledky takové, jaké jsou.“ (učitel 10).
5. **Rodiče**, (4 respondenti). „Rodiče. Jsou negativní, nemají důvěru v učitele, neustále kritizují, rodiče jsou sebestřední, prudí, k dětem mají opičí lásku...“

- (učitel 13); „*Kritika rodičů, občas rodiče mají možnost do všeho mluvit a oni chtějí do všeho mluvit, vše komentují...*“ (učitel 13); „*Nadhodnocené očekávání rodičů ohledně prospěchu žáka.*“ (učitel 2).
6. **Stížnosti/rozpory**, (4 respondenti). „*... když musím křičet, když musím někomu vynadat, když počítače nefungují a mně se rozpadne hodina...*“ (učitel 4).
 7. **Ranní vstávání**, (4 respondenti).
 8. **Absence smysluplnosti**, (3 respondenti). „*Když mám pocit, že to nikam nevede, že se děti nelepší, že je to k ničemu, že práce nemá smysl, že nemá smysl, že já je něco učím.*“ (učitel 6).
 9. **Hodnocení veřejnosti**, (3 respondenti). „*...že učitelům chybí autorita...Společenské postavení učitelů, pohled veřejnosti na učitele, na školu, a tím pádem si to myslí i děti, co si rodiče vyprávějí doma, to vnímají jejich děti. Chybí nám silnější postavení, bylo nám odebráno hodně pravomocí z těch, co dříve učitelé měli, teď si učitel nemůže vůbec nic dovolit.*“ (učitel 15).
 10. **Moje selhání**, (3 respondenti). „*Když něco nedělám dobře, když cítím, že jsem něco zanedbala, když vím, že jsem něco mohla udělat lépe, lépe si hodinu připravit, včas něco udělat, zapsat známky, něco třídnického, něco podchytit dříve...*“ (učitel 6).
 11. **Neúspěch**, (2 respondenti). „*Nesoulad očekávaných výsledků a reality. Pokud se mi nedaří při výuce komunikovat s dětmi, když udělám nějakou chybu.*“ (učitel 7).
 12. **Neúspěch žáků**, (2 respondenti). „*Když dávám špatnou známku, když žáci nic neumí, nic jsem je nenaučila.*“ (učitel 4).
 13. **Hluk**, (1 respondent). „*Hluk v celé škole. Hluk mě bolí. Snažím se, aby děti byly o přestávkách klidnější, tišší.*“ (učitel 11).
 14. **Vychovávání dětí**, (1 respondent). „*Neustálé vychovávání dětí, aby nemluvily, nezlobily, nevadí mi vyučovat, ale disciplinovat.*“ (učitel 4).
 15. **Pocit nedocení; zvyšování hlasu; žabomyší války; házení klacků pod nohy; řešení hloupostí** (vše 1 respondent).

Shrnutí: *Z mého šetření vyplývá, že nejvíc učitele vyčerpává, bere jim energii a obtěžují je tyto aspekty: nezáměr dětí, administrativa, přístup společnosti a hodnocení veřejnosti. Dále jim práci zneprůjemňuje vedení školy, vyrušující žáci, neúspěch dětí, kritika rodičů a ranní vstávání.*

7.1 3 Stresory

Chtěla jsem se dozvědět, co učitele stresuje, co považují na své profesi za nejnáročnější a co si myslí, že je na práci učitele nejtěžší.

Co vás stresuje?

1. **Boj s časem**, (5 respondentů). „*Když něco nestíhám, z toho jsem šílená, že něco neodevzdám, že moje jméno bude viset někde ve sborovně...nemám ráda, když je nějaká školní akce a já se nestihnu dobře připravit na výuku na druhý den.*“ (učitel 9).
2. **Konflikt s rodiči**, (4 respondenti). „*...nepříjemné emoce z jednání s agresivními rodiči...snaha takové jednání ukočírovat.*“ (učitel 1).
3. **Velká očekávání**, (2 respondenti). „*Když se mi hodina nepodařila, když není pozornost, začnu zmatkovat, nevím, čím děti zaujmout...*“ (učitel 15).
4. **Hluk**, (2 respondenti).
5. **Nedostatek energie, resty** (2 respondent). „*Když nemám energii, když nemám náladu a musím jít do třídy...*“ (učitel 6); „*Resty, které se nabalují...*“ (učitel 1).
6. **Disciplinování žáků**, (1 respondent). „*Když musím křičet a disciplinovat žáky.*“ (učitel 4).

Co podkládáte na vaší práci za nejnáročnější?

1. **Kázeň, neustálé vychovávání, zvládnutí žáků**, (4 respondenti). „*Udržet kázeň, najít tu správnou pozici, někdy se snažím s dětmi kamarádit a není to úplně dobře...*“ (učitel 15); „*Když člověk neví, jak na žáky, neví, jak je uchopit.*“ (učitel 6).
2. **Zaujmout žáky**, (2 respondenti). „*Stále někoho do něčeho nutím, je tu odpor a já ty žáky musím stále získávat.*“ (učitel 15).
3. **Nedostatek času**, (2 respondenti). „*Nedostatek času na organizaci práce, tak jak potřebuju, duplicita porad.*“ (učitel 2); „*Zvyknout si na to, že toho v hodině tolik nestihneme, že jsem musela upravit své nároky na úroveň žáků.*“ (učitel 4).
4. **Neustálé sebevzdělávání**, (2 respondenti). „*Posun znalostí ve všech předmětech, nutnost konstantního sebevzdělávání.*“ (učitel 2).

5. **Ranní vstávání**, (2 respondenti).
6. **Stres z rodičů**, (2 respondenti). „*Střet s rodiči, komunikace s rodiči, vysvětlit jim problémy žáka, vysvětlit jim, co by mohli oni, co můžeme my....*“ (učitel 11).
7. **Tlak společnosti**, (2 respondenti). „*Trpělivě odolávat tlaku negativních změn ve společnosti.*“ (učitel 7).
8. **Administrativa**, (2 respondenti). „*Administrativa a neustálé papírování...*“ (učitel 3).
9. **Zpětná vazba od žáků**, (2 respondenti). „*Děti vám sami o sobě neřeknou: to bylo fajn, to bylo hezký, spíše dají najevo, že je to nebaví, stále někoho do něčeho nutím...*“ (učitel 15).
10. **Neztratit optimismus**, (1 respondent). „*Neztratit optimismus, neztracovat děti, hledat na mladých to pozitivní.*“ (učitel 5).
11. **Zpětná vazba od vedení; hluk** (1 respondent).

Shrnutí: *Mezi nejvíce stresující faktory učitelské práce učitelé zařadili tyto aspekty: nedostatek času, konflikt s rodiči, udržování kázně a hluk. Doporučením a praktickým úvahám o tom, jak se s těmito nepříznivými okolnostmi učitelské profese vyrovnat se budu věnovat v kapitole 9.*

7.1 4 Příčiny zapálenosti

V této oblasti jsem se respondentů ptala, co potřebuje učitel, aby byl zapálený a spokojený, jaké si myslí, že jsou příčiny jejich zapálenosti, jak si udržují zapálenost, co přispívá k jejich zapálenosti. Dále, co by jejich zapálenost ještě zvýšilo a jaké pracovní podmínky přispívají k zapálenosti učitele.

Co potřebuje učitel, aby byl šťastný a zapálený? Jaké jsou příčiny vaší zapálenosti? Jak si udržujete zapálenost? Co přispívá k zapálenosti učitele?

1. **Relaxace a volný čas**, (9 respondentů). „*Hodně odpočívat a načerpat energii, když je člověk bez dětí, během prázdnin...*“ (učitel 4); „*Společenským životem, přátelé, sport, relaxace, cestování, četba, koncerty, hudba, divadla...*“ (učitel 2).

2. **Kolektiv**, (7 respondentů). „Často problémy probírám s kolegy, třeba v hospodě, řešíme to a povídáme si o tom, protože supervize nemáme...“ (učitel 6); „Dobrý kolektiv kolegů, abychom táhli za jeden provaz, abychom si pomáhali, ne soutěživý kolektiv.“ (učitel 15).
3. **Pracovní podmínky**, (7 respondentů). „Hezké prostředí a možnost si ho dotvářet.“ (učitel 11); „Škola by měla učitelům zajistit studium a další vzdělávání v tom, co učitele zajímá, třeba v oboru psychologie, arteterapie, muzikoterapie, přispět na víkendový pobyt v lázních, zvlášť pro učitele s dlouhou praxí je nutná sebeočista, ale školy na to nemají peníze...“ (učitel 11).
4. **Mít svou práci rád**, (7 respondentů). „Mít svou práci rád, vzpomenout si třeba na něco milého z hodiny, když je nějaký žák nadšený, rychlý, když se děti zeptají: mám to dobře? Je tohle správně?“ (učitel 4); „Snažit se mít žáky rád, snažit se je vnímat, každý je úplně jiný, ke každému je třeba jinak přistupovat a i to je zábavné...nelámat nad nima hůl, neházet je do jednoho pytle, ono se to změní, najednou třeba po půl roce jim rupne v hlavě a je klid...nenechat se odradit.“ (učitel 6); „Člověk se pro tu práci potřebuje narodit, musí být přesvědčen, že chce být učitelem, já ráda učím, vždy jsem chtěla být učitelem, potřebuji si dát třídu k obrazu svému, jak si to v září nastavím, tak to mám a třída fantasticky funguje...“ (učitel 9).
5. **Positivní zpětná vazba**, (7 respondentů). „Zpětná vazba....baví to děti? Odnesly si něco z hodiny? Byla ta činnost k něčemu? Ve třídě mám okamžitou zpětnou vazbu, nemusím čekat celý rok, abych to zjistila.“ (učitel 6).
6. **Podpora rodiny**, (7 respondentů). „Dobré zázemí, podpora rodiny, mít stabilního chápatícího partnera, který chápe, že to, co dělám, má smysl, partner mi to dá najevo...nebo mít dobré podporující rodiče.“ (učitel 13); „Podpora rodiny...že neobtěžuju rodinu tím, že si dělám přípravy.“ (učitel 15).
7. **Úspěch žáka**, (7 respondentů). „Mám radost, když se daří, když žáci umí.“ (učitel 7).
8. **Tvořivý přístup**, (7 respondentů). „Člověk musí stále o něco usilovat, snažit se o zlepšení, seberozvoj, dělat lepší přípravy, vymyslet nový projekt, nový úkol, vyzkoušet nové věci, koupit nové učebnice.“ (učitel 6).
9. **Osobnostní nastavení, optimismus**, (5 respondentů).
10. **Dobrý vztah k dětem**, (4 respondentů).

11. **Dobré vedení**, (3 respondenti). „*Ne křik, když s vámi někdo jedná, jako když jste neschopná, slušnost, slušné jednání.*“ (učitel 9).
12. **Adekvátní pomůcky**, (2 respondenti).
13. **Autonomie**, (1 respondent). „*Dělat si věci po svém, nesnažit se někoho kopírovat, nebo plnit pokyny někoho jiného. Dělán si věci tak, jak chci, a když se hodina povede, těším se na další hodinu a nelituju, že jsem přípravě věnovala tolik času.*“ (učitel 15).
14. **Úbytek administrativy; zpětná vazba od rodičů; změna místa**, (vše 1 respondent).

Shrnutí: učitelé tohoto souboru označili jako hlavní faktory, které přispívají k jejich zapálenosti: dostatek volného času a čas pro relaxaci, dobrý kolektiv, příznivé pracovní podmínky, nejen co se technického vybavení týká, ale také hezké pracovní prostředí, dále to, že mají svou práci rádi. K tomu, aby byli zapálení, jim pomáhá rovněž tvořivý přístup a tvořivý způsob práce. Dále označili za velmi důležitý zdroj své zapálenosti pozitivní zpětnou vazbu, podporu rodiny a úspěch dětí.

Co by vaši zapálenost ještě zvýšilo?

1. **Pozitivní zpětná vazba**, (2 respondenti). „*...že šéf přijde a řekne: já vím, že děláte takovou a takovou práci a oceňuju to.*“ (učitel 13).
2. **Nové projekty**, (2 respondenti). „*Kontakt se zahraničím, stáže, semináře v zahraničí, výlet s dětmi do německy mluvící země.*“ (učitel 5, vyučuje německý jazyk).
3. **Lepší finanční ohodnocení**, (2 respondenti).
4. **Větší respekt dětí**, (1 respondent). „*Větší poslušnost a respekt dětí, když zazvoní na hodinu, tak není klid. Učitel teď hodně vychovává a na vzdělávání je méně času. Chci si o něčem povídat, ne vychovávat.*“ (učitel 15).
5. **Větší spolupráce učitelů**, (1 respondent). „*Větší spolupráce učitelů, víc bychom si měli povídat, víc bychom se měli inspirovat navzájem, větší propojenost komunity učitelů.*“ (učitel 6).
6. **Menší počet žáků ve třídě**, (1 respondent). „*Optimální počet žáků ve třídě. Já mám 25, počítačů je méně a to je špatné.*“ (učitel 4).
7. **Nové pomůcky; lepší pracovní kolektiv; chytřejší děti**, (vše 1 respondent).

Jaké pracovní podmínky přispívají k zapálenosti učitele?

1. **Dobré vedení**, (8 respondentů). „*Když ředitel nechává lidi žít, když není ani moc akční, ani moc laxní.*“ (učitel 13); „*Vědomí, že vedení stojí za vámi.*“ (učitel 15); „*Důvěra vedení.*“ (učitel 10); „*Spolupracovat s vedením a zároveň se pozitivně ovlivňovat.*“ (učitel 11).
2. **Odborné a technické zázemí, pomůcky**, (7 respondentů). „*Mít dobré vybavení ve třídě, dobré funkční počítače, dobrou síť, rychlé počítače, dobré pomůcky.*“ (učitel 4).
3. **Kolektiv kolegů**, (6 respondentů). „*Když s kolegy komunikujeme, ve sborovně, inspirujeme se.*“ (učitel 6).
4. **Hezké prostředí**, (3 respondenti). „*Hezké čisté pracovní prostředí, nová plastová okna, zateplení, sportoviště, hřiště, nové výtahy pro postižené studenty (vozičkáře), nové lavice, nové pomůcky, nové zařízení pro hodiny tělocviku nové míče, nové podložky.*“ (učitel 3, vyučuje TV).
5. **Vyšší odměny**, (3 respondenti). „*Když se o něco snažím a vím, že to bude odměněno.*“ (učitel 6).
6. **Dobré vztahy s dětmi**, (1 respondent).

Shrnutí: *Pro spokojenost a zapálenost jsou podstatné i faktory, které souvisí s pracovním prostředím. Nejdůležitější pro respondenty z mého souboru byl dobrý kolektiv, dobré vztahy s vedením a dobré odborné zázemí. Potěšující je, že když si učitelé uvědomují potřebu dobrých vztahů na pracovišti, mohou k tomu sami přispět. Když je člověk k druhým vstřícný, laskavý a nápomocný, budou se s největší pravděpodobností ostatní k němu chovat podobně. Učitelé budou méně stresováni, když se o své (pracovní) problémy podělí s kolegy, vyslechnou názory a doporučení ostatních a uvědomí si, že nejsou na své starosti sami, že kolegové řeší podobné záležitosti.*

7.1.5 Projevy zapálenosti

Jak se pozná zapálený učitel? Jak se to projevuje? Jak by pozorovatel zjistil, že učitel je pro svou práci zapálený? Jak to poznají děti?

Jak se zapálenost pro práci učitele projevuje na vašem výkonu?

1. **Zajímavostí výuky**, (5 respondentů). „Snažím se mít hodinu rozmanitou, barevnou, naplněnou, není to suchý výklad, dávám prostor k diskusi, jsem ochotná s dětmi mluvit o tématu.“ (učitel 15); „Učitel by měl být trochu herec, trochu psycholog, trochu sociolog. Snažím se děti motivovat vším: tónem hlasu, dynamikou, projevem. Snažím se mít hodiny zajímavé, ale aby mi příprava netrvala příliš dlouho. Snažím se třeba vymyslet něco v metru, aby mi to nezabralo příliš mnoho času a děti na tom mohly pracovat delší dobu. Abych třeba něco nepřipravovala 5 hodin a děti to neměly hotové za 10 minut. Chci, aby si děti odnesly zážitek, zkušenost, například děláme pasování prvňáků na čtenáře. Na konci roku pozveme amatérské herce v rytířském oblečení a s meči a každý prvňák je mečem pasován na čtenáře, že odted' patří do rodiny čtenářů, že si má knih vážít atd. Nebo v zimě chodíme na zapalování plynových lamp...přes zážitky se dají děti motivovat.“ (učitel 13).
2. **Nejsem negativní, usmívám se**, (5 respondentů). „Nejsem negativní. Popřeju dětem dobrý den, děti na mých hodinách nemusí vstávat, když za mnou někdo přijde ke stolu, tak ho nevyhodím, ale hned mu odpovím, pouštím děti na WC, méně trestám, píšu méně poznámek.“ (učitel 4); „Nejsem negativní, pořád nenadávám, třeba u oběda, když si vyprávíme s kolegy historky z hodin a smějeme se. Děti jsou fajn a jsou chytré.“ (učitel 6); „Odcházím a přicházím s úsměvem.“ (učitel 10).
3. **Jsem tvořivá**, (3 respondenti). „Když objevím nějaký talent (talentovaného žáka) a zájem, tak takovému žáku chci předat maximum ze mě, z toho co umím, co jsem za ty roky nastřádala, aby to uplatnili, vyhledávám kurzy a další vzdělávání v oboru, dělám to o víkendech, platím si to a pak to ráda zadarmo žákům předávám, aby se v budoucnu v oboru uplatnili.“ (učitel 12); „Mám chuť pro děti tvořit a něco zajímavého si pro ně připravovat, jsem motivovaná.“ (učitel 1); „Tvořím více materiálů, her, aktivit, jsem hodně praktická, hodně saháme,

hýbáme se, měníme činnosti, stavíme z přírodnin, z kostek, zapojuju smysly.“
(učitel 9).

4. **Touha zlepšovat se**, (1 respondent). *„Mám snahu pořád něco zlepšovat.“* (učitel 7).
5. **Pracuji s chutí**, (1 respondent). *„Dělám to s chutí a radostí, baví mě to, mám k tomu vztah, věci, které učím, mě baví, zajímá mě to a rozumím tomu.“* (učitel 3).
6. **Chování k žákům**, (1 respondent). *„Na mém chování k žákům, respektuju je, chci, aby chápali, že jsem autorita, ale autoritativně si nic nevynucuji.“* (učitel 4).

Shrnutí: *Podle respondentů v mém výzkumném vzorku se zapálený učitel pozná podle toho, že má zajímavou výuku, že je tvořivý v přípravě na hodinu, že není negativní a že se usmívá. Z vlastní zkušenosti mohou říci, že zajímavá náplň hodiny a tvořivý přístup k výuce jsou velmi důležité. Děti si to uvědomují a umí to ocenit. Žáci dobře reagují na cokoli, co není suchý, teoretický výklad, na jakékoli malé osvěžení, experiment, skupinovou diskusi, práci ve dvojicích, debatu celé třídy, projekty, které probíhají mimo dobu výuky. Děti milují aktivitu, která je zvedne ze židle. Rády udělají práci navíc, když vidí, že to učitele baví, když vidí, že učitel pro svou práci hoří a umí pro předmět nadchnout i děti. Když je učitel zaujme něčím smysluplným, něčím, co má přesah do běžného života, něčím, co je trochu jiné nebo dokonce trochu extravagantní oproti běžné školní práci, děti budou horlivě plnit učitelovy požadavky.*

7.1.6 Prevence vyhoření

Chtěla jsem získat odpovědi na otázky, co by mohlo pomoci před vyhořením, jaké jsou faktory prevence syndromu vyhoření. Zeptala jsem se učitelů na to, jak by podle nich měl vypadat kurz proti vyhoření. Dále jsem se pokusila vypátrat, jaké pracovní podmínky přispívají k tomu, aby učitel nevyhořel. Zajímalo mě také, co by učitelé poradili začínajícím učitelům, jak se vyhnout vyhoření, jak se mu ubránit. Jedna z otázek se zaměřila na to, co by učitelé poradili budoucím studentům pedagogických fakult, co by si měli uvědomit.

Co je prevencí proti vyhoření?

1. **Seberozvoj**, (3 respondenti). „*Udržovat si znalosti v oboru, aby se v něm člověk neztratil, měl by udržovat krok s dobou.*“ (učitel 15).
2. **Zdraví**, (2 respondenti).
3. **Změna školy**, (1 respondent). „*Člověk by neměl učit na jedné škole 20 let, měl by zkusit školy třeba po 5 letech střídat, je to jiné prostředí, jiné děti...*“ (učitel 4).
4. **Změnit aprobaci**, (1 respondent). „*Když je člověk vyhořelý kvůli svému předmětu, když ho to už nebaví, mohl by zkusit dodělat si jinou aprobaci.*“ (učitel 4).
5. **Smysluplnost**, (1 respondent). „*Nenechat se zlomit otravnou poznámkou, stačí jedno dítě, které to baví, a už to má smysl, na to nezapomínat, už proto tady jsme.*“ (učitel 15).
6. **Vzdát se třídnictví; spokojenost v osobním životě; duševní pohoda; dobrý kolektiv; adekvátní ohodnocení; pochválit se; pochválit děti; pochválit rodiče;** (vše 1 respondent).

Jaké pracovní podmínky by měl mít učitel, aby se vyhnul vyhoření?

1. **Dobry kolektiv kolegů**, (6 respondentů). „*Setkávání se s kolegy i ve volném čase, poznat je více.*“ (učitel 11).
2. **Dobré vedení**, (5 respondentů). „*Učitel není robot, neměl by tu být teror od vedení, měl by být lidský přístup.*“ (učitel 6).
3. **Příjemné pracovní prostředí**, (2 respondenti), **finanční ohodnocení**, (2 respondenti).
4. **Placená stáž; poděkování za práci; zpětná vazba; dostatek pomůcek; méně administrativy;** (vše 1 respondent).

Kdybyste měli vymyslet kurz nebo nějaké školení na pomoc proti vyhoření, jak by to mělo vypadat?

1. **Individuálně zaměřené**, (5 respondentů). „*Zaměřené na jednotlivce, na osobní rozvoj, učitel si sám řekne, s čím má problém, a na tom pracuje.*“ (učitel 6); „*Škola by měla jednotlivým učitelům zaplatit kurz, o jaký mají zájem. Například psychohygienu, arteterapie, už jsem to jednou zažila, bylo to moc fajn, byl to jeden víkend, každý si tam mohl vybrat, na jakou přednášku půjde, kterého workshopu se účastní.*“ (učitel 13); „*Nechat výběr na učitelích jaká přednáška je zajímavá, někoho konflikty, jiného komunikace, někoho práce s dítětem s postižením atd.*“ (učitel 1).
2. **Praktické rady, praktická činnost**, (4 respondenti). „*Praktické rady o tom, co se dětem líbí, nelíbí, co dělat, co mají děti rády, na co reagují dobře*“ (učitel 3); „*Chci něco praktického, chci to použít ve výuce, když tu někdo cizí přednáší, je to nuda.*“ (učitel 3); „*Praktické řešení konfliktů, jak například zacházet se studenty, kteří mají zkušenost s drogami, se studenty, kteří mají existenční problémy...*“ (učitel 5); „*Pro kolegy, kteří učí všeobecně vzdělávací předměty, mohli by si u mě v dílně vyrobit nějaký krásný předmět, aby měli něco hmatatelného*“ (učitel 12).
3. **Zážitkový kurz, sportovní aktivita**, (4 respondenti). „*Zážitkový kurz, hory, voda, kola, teambuilding.*“ (učitel 11); „*Společná návštěva divadel, společné cvičení učitelů, víkend v zimě na horách, v září výlet na kolech, hledání hub, cukrárna, adventní posezení. Učitelé nebaví přednášky, když jsme měli nějaké seberozvojové přednášky, tak nás to tam nebavilo, vyrušovali jsme tam.*“ (učitel 2); „*Kolektivní sport, aby se všichni (učitelé) zapojili, lépe se poznali.*“ (učitel 12).
4. **Týmově zaměřené, diskuse učitelů**, (4 respondenti). „*Kdyby lidi, co učí stejné předměty, se scházeli a spolu vymýšleli projekty.*“ (učitel 1); „*Kdyby se učitelé občas sešli a řekli si, jak se cítí, co je přimělo k tomu, aby se cítili vyhořelí, měli by si říct, jak by měl vypadat dokonalý učitel, když oni si myslí, že nejsou dokonalí, a společně by zjistili, že dokonalý učitel neexistuje, že je to práce jako každá jiná...*“ (učitel 4); „*Učitelé by se měli scházet a diskutovat o tom, co je podstatné a k tomu směřovat přípravy, činnosti, hry. Měli by trénovat situace a dělit se o praktické rady, jak zlepšit výuku, měli by mluvit o nové metodice, aby učitele práce bavila.*“ (učitel 5); „*Dělit se o zážitky s ostatními, ukázat si co nejde, co nefunguje, učit se od kolegů, sdílet dobré i špatné zkušenosti.*“ (učitel 9).

5. **Podpora vnitřní motivace**, (2 respondenti). „*Oživit lidem vzpomínky na to hezké, co v práci bylo, proč tu práci začli dělat, jaké to bylo, než vyhořeli, muselo tam být něco, co je u té práce drželo, co pěkného v práci prožili, zamyslet se nad tím, jestli by chtěli dělat něco jiného, možná by se dostali k tomu, že stejně chtějí dělat tuhle práci.*“ (učitel 10); „*Vzbudit v učitelích zájem o obor, říci jim, že by si měli uvědomit, proč to vlastně šli dělat, aby se vrátili k tomu původnímu, co je bavilo, najít v práci znovu zálibu a kouzlo.*“ (učitel 15).
6. **Samostudium**, (2 respondenti). „*Samostudium literatury, DVD, do 20 minut, něco praktického, co můžeme použít ve výuce.*“ (učitel 2); „*Pokud má člověk zájem, sám si něco vyhledá, co ho zajímá, načte si to, jinak je to další stres, nějaké další školení, další teoretické poznatky, další časové zatížení.*“ (učitel 11).

Co byste poradili začínajícím učitelům – jak si udržet elán, energii, spokojenost a zapálenost?

1. **Očekávat méně**, (4 respondenti). „*Očekávat méně, mít na sebe menší nároky a být schopni si odpustit.*“ (učitel 13); „*Nenastavovat si laťku příliš vysoko, být příjemně překvapen, když se něco povede, vysoké aspirace vedou k deziluzi.*“ (učitel 2).
2. **Radovat se z práce**, (4 respondenti). „*Pokud jdou učit dobrovolně a ne proto, že se nedostali jinam, ať se radují z každého malého úspěchu ve výuce a obrní se proti negativní energii, která do školství proniká zvnějšku.*“ (učitel 7).
3. **Radit se s kolegy**, (3 respondenti). „*Vždy se s někým domluvím, aby mi poradil, aby to, co mě nebaví, bylo co nejkratší...*“ (učitel 6).
4. **Nenechat se demotivovat**, (1 respondent). „*Nenechat se demotivovat některými už vyhořelými kolegy, mě to naopak nabíjí, řeknu si, ježíš to je super, takhle na tom ještě nejsem, všechno je vlastně fajn. Najít si něco, co mě baví a užít si to a věci, které mě nebaví nějak přetrpět.*“ (učitel 6).
5. **Brát věci s nadhledem**, (1 respondent). „*Brát věci s nadhledem, s lehkostí, nedělat z ničeho velkou vědu.*“ (učitel 4).
6. **Sebevědomí**, (1 respondent). „*Ať jsou zdravě sebevědomí a důsledně budují svou přirozenou autoritu, která je nenahraditelná, a pokud se objeví neúspěch, překážka, ať to berou jako výzvu k další práci na sobě.*“ (učitel 7).

7. **Nebrat si osobně nezájem dětí; oddělit práci a volný čas; snažit se vidět to dobré; věřit studentům,** (vše 1 respondent).

Co byste poradili budoucím studentům pedagogických fakult – co by si měli uvědomit, než se rozhodnou studovat tento obor?

1. **Měli by mít vztah k dětem a zkusit si práci s dětmi,** (3 respondenti). *„Jestli to chtějí dělat, měli by mít zkušenost s kolektivem dětí, aby věděli, co to obnáší, jestli jsou schopni si stoupnout před skupinu dětí a vést je, jestli to nejsou bojácné typy, učitelská práce je divadlo, práci si neodsedí.“* (učitel 1).
2. **Je to poslání,** (2 respondenti). *„Není to obyčejná práce, je to poslání, je to altruistický skutek, nikdy nebudou mít velký plat, měli by si rozmyslet, zda chtějí učit, nebo vydělávat peníze.“* (učitel 11).
3. **Mít nadhled,** (2 respondenti). *„Měli by mít nadhled, měli by si uvědomit, že to, jak oni viděli ty svoje učitele a to, jak je třeba štváli, že to bude stejné a že oni budou taky štvát své žáky, že to se nezmění.“* (učitel 6).
4. **Je to náročná práce,** (1 respondent). *„Je to náročná práce a velký závazek, potřebují se neustále vzdělávat, je náročné komunikovat se žáky, s rodiči...“* (učitel 12).
5. **Učitel=herec,** (1 respondent). *„Že to musí být někdo, kdo se rád předvádí, je tak trochu herec, kdo se nebojí vystoupit před dav.“* (učitel 15).
6. **Dítě=živý materiál; jestli mají sílu jít hlavou proti zdi; učitelé nejsou zachránci světa; mít smysl pro humor,** (vše 1 respondent).

Shrnutí: Účastníci mého výzkumu se shodli na tom, že nejlepší prevencí vyhoření je mít dobrý pracovní kolektiv a podporu vedení. Je pochopitelné, že pokud má učitel problémy se žáky, ať výchovné či co se týká prospěchu, nebo s rodiči, je pro něho velkou oporou, pokud cítí, že se může svěřit kolegům a požádat je o radu. Respondenti dále dospěli k závěru, že nejlepším opatřením proti vzniku syndromu vyhoření by nebyl žádný hromadný kurz formou přednášek a seminářů. Nejvíce zastoupených bylo odpovědí, které se přikláněly k řešení formou individuálních lekcí, podle zájmu a zaměření učitelů. Učitelé by ocenili, kdyby jim škola dala určitý obnos peněz a oni by ho sami investovali do oblasti, která by jim nejvíce vyhovovala. Někdo by si zaplatil víkendový pobyt v lázních, někdo chtěl lekce muzikoterapie, jiný měl zájem o

arteterapii. Objevily se také návrhy na společné schůzky učitelů, například čtyřikrát do roka a pracovníci by tam prodiskutovali, co koho trápí a podělili se o nápady, jak s problémem naložit. Zaměřeno by to mělo být na praktické rady a doporučení. Časté reakce na otázku, jak by měl vypadat kurz proti vyhoření, byli návrhy na společný zážitkový kurz, například výlet na kolech, lyžování na horách, vycházka do lesa, sportovní utkání, nebo kratší zážitky jako jsou posezení v cukrárně nebo adventní večírek. Člověk je sociální tvor, u učitelů je možná tato potřeba silnější a spíše než odborné přednášky by ocenili pobýt pospolu, a buď si poskytnout praktické rady, anebo naopak, na problémy zapomenout a užít si nějakou volnočasovou aktivitu.

7.1.7 Projektivní otázky

Kdybyste svoji práci měli přirovnat ke zvířeti, jaké zvíře by to bylo a proč?

1. **Pes**, (4 respondenti). „*Pes je někdy více spokojený, někdy méně, někdy je šťastný a vrtí ocáskem, někdy jen znuděně leží.*“ (učitel 13); „*Pes. Je trpělivý, věrný, hodně vydrží, je na něho spoleh, je dobrý průvodce.*“ (učitel 5); „*Pes. Za svoje děti se biju, jsem věrná, jsem zodpovědná, uhlídám je. Pes se dokáže smát, vždy je nadšený, když vás vidí, já jsem takový pes. A občas jsem přísná jako pes.*“ (učitel 11).
2. **Kůň**, (2 respondenti). „*Třeba dostihový kůň. Může být připraven sebelíp, výsledek je vždy nejistý, protože na průběh závodu má vliv mnoho dalších okolností.*“ (učitel 7); „*Kůň. Je hbitý, má nadhled, protože má hlavu výš.*“ (učitel 2).
3. **Šelma**, (2 respondenti). „*Rys. Je rychlý, někam utíká.*“ (učitel 1); „*Lev. Rychle reaguje. Je to král zvířat, má přehled o všech zvířatech, má přehled o tom, co se děje.*“ (učitel 4).
4. **Fretka**, (2 respondenti). „*Fretka. Kmitá, pobíhá, furt něco shání, pospíchá, všechno dělá rychle.*“ (učitel 6); „*Fretka. Neustále lítám, běhám, pospíchám.*“ (učitel 12).
5. **Kráva**, (1 respondent). „*Kráva. Dám jim všechno, děti mě vydojí, vyšťaví.*“ (učitel 9).
6. **Krokodýl**, (1 respondent). „*Nějaký odolný typ, s hroší kůží, protože chování dětí je náročné zvládat, není to hroch, musí být pružný, aby se mohl přizpůsobit, tak*

asi krokodýl, dokáže něco vydržet, žije ve vodě i na souši, je flexibilní.“ (učitel 10).

7. **Opice**, (1 respondent). *„Opice. Jsou nám podobné, dělají psí kusy. Já jsem ta opice a děti mě napodobují. Děti na mě koukají a čekají, co předvedu. Žák se usadí a čeká, co bude.*“ (učitel 15).

Kdybyste svoji práci měli přirovnat ke krajině, jaká krajina by to byla a proč?

1. **Kopcovitá krajina, hory**; (11 respondentů). *„Hodně členitá, nepřehledná, kopce, vrcholky. Je to stoupání a klesání, odkrývání toho, co je tam dál.*“ (učitel 1); *„Hory, cesta na Sněžku. Je tam čisto a na horách si lidé pomáhají. My si tady hodně pomáháme.*“ (učitel 2); *„Hory. Výstup do kopce, který chce úsilí. Učitel dělá šerpu, ale na vrchol musí každý vyšplhat sám.*“ (učitel 5); *„Vysoké hory a hluboká údolí, mám výkyvy, jedna hodina se mi povede, pak polevím a něco se stane a příště přijdu s obavami, zda to bude jako minule. Nemám jistotu, že mě děti budou poslouchat, buď je to baví, nebo ne, jsou to vrcholy a propady.*“ (učitel 15); *„Kopcovitá, nahoru, dolů, člověk musí zabrat, když jde nahoru, tlačí vozík do kopce a pak najednou jede z kopce a vše běží samo, a pak zase do kopce...“* (učitel 6); *„To je těžké...použiju srovnání: práce úředníka=nížina, kantořina=hory, medicína=velehory.*“ (učitel 7); *„Hornatá. Říkáš si na cestě do kopce, až tam budu, tak už budu nahoře, ale tam zjistíš, že tam je další kopec, a jdeš zase nahoru....“* (učitel 10); *„Výšky. Protože děti překonávají vlastní výšku, každé jde svým tempem, není to jedna hora, na kterou musí vyjít všechny děti, jeden si zdolá tu svoji nižší, někdo vyšší, někdo si zdolá svoji horu dříve, někdo později...“* (učitel 11).
2. **Moře**, (2 respondenti). *„Rozbouřené moře, nikdy nevíte, co se může za 5 minut stát.*“ (učitel 12); *„Moře. Tady to také bouří a pokaždé je to jinak, přijde velká vlna, pak malá, pak se moře utiší, pořád je jiné.*“ (učitel 11).
3. **Tráva**, (1 respondent). *„Zelená tráva. Nedokážu vysvětlit proč, je to něco úplně normálního.*“ (učitel 9).

Dokončete větu: Práce učitele je....

1. Náročná, (6 respondentů).
2. Krásná, (5 respondentů).
3. Živá, (2 respondenti).
4. Úžasná, (2 respondenti).
5. Zajímavá; povzbuzující; fantastická; naplňující; frustrující; proměnlivá; poslán; zavazující; zodpovědná; veselá; smutná; dobíjející; pokaždé jiná; (vše 1 respondent).

Shrnutí: *Na otázku, které zvíře jim nejvíce připomíná jejich práci, učitelé nejčastěji odpovídali „ pes“. Vyzdvihovali jeho věrnost, trpělivost, oceňovali to, že hodně vydrží a je na něho spoleh. Za krajinu, která jim nejvíce evokuje jejich práci, naprostá většina učitelů označila hornatou krajinu. Připodobňují své povolání k rozmanitosti hor, jednou je to náročná cesta do kopce, jindy snadný sestup do údolí. Reakce poloviny pedagogů na vybídnutí, aby dokončili větu: „Práce učitele je.....“ byla shodná. Odpověděli, že náročná, ale krásná.*

7.2 Data z rozhovorů s vyhořelými učiteli (3 respondenti)

7.2.1 Zdroje energie, radosti, spokojenosti

Učitelé byli dotazováni na to, co jim v práci dává energii, jaké pozitivní emoce v souvislosti s prací pociťují, co je dělá v práci šťastnými a co se jim na jejich profesi líbí.

1. **Dobrý kolektiv**, (3 respondenti). *„Dobrý kolektiv ve smyslu s každým si máte co říct, máme tu nadstandardní vztahy, je to tým, že je to speciální školství, učitelé jsou zvyklí dát dětem všechno, pomáhat jim, jsou otevření, chápaví, trpěliví, tolerantní a to se promítá i do vzájemných vztahů. My si tady děláme takovou psychosociální intervenci, živelně. Mám problém a na obědě s kolegou mu to povím a on mi poví svůj příběh a zjistíme, že jsme na tom stejně.“* (učitel 16).
2. **Dobré vedení**, (3 respondenti).

3. **Zpětná vazba**, (2 respondenti). „*Vidět výsledky, mít zpětnou vazbu, vidět, že má práce má smysl, vědět, že se děti dostaly na vysokou školu, že mají práci.*“ (učitel 16); „*Když se mi hodina povede a já vidím, že to děti baví, že dokážou látku použít.*“ (učitel 14).
4. **Nic**, (1 respondent). „*Už asi vůbec nic. Jezdil jsem do práce a tu energii jsem měl a měl jsem ji i na cestě z práce, byl jsem nadšený a svítil jsem, ale teď už mi práce jenom energii bere, mám pocit, že z práce jezdím úplně vyštvavený, každý rok je to to samé, je to rutina.*“ (učitel 16).
5. **Děti; autonomie; různorodost práce; dobré zázemí v zaměstnání; práce s lidmi; dostatek volného času; že mám práci**; (vše 1 respondent).

Shrnutí: *Na rozdíl od zapálených učitelů, kteří radost čerpali z toho, že je práce baví, baví je být s dětmi, energie z nich přímo tryskala a bylo na nich poznat, že svou práci milují, vyhořelí učitelé se při svých odpovědích obraceli spíše ke vnějším zdrojům. Uvedli, že v práci je drží dobrý kolektiv a vstřícné vedení, ale co se práce samotné týče, žádné kladné emoce nepocítují.*

7.2.2 Zdroje vyčerpání a negativních emocí

Zajímalo mě, co učitelům bere energii, co se jim na jejich práci nelíbí, jaké negativní emoce v souvislosti s prací pociťují, co považují na své profesi za nejnáročnější a co je nejvíce zatěžuje. Analýza odpovědí za nejdůležitější faktory vyčerpanosti a negativních emocí vyhodnotila tyto:

1. **Pocit zmaru**, (2 respondenti).
2. **Žáci**, (2 respondenti). „*Práce se žáky mě vyčerpává...abych je něco naučil...Když podle mě na maturitu z matematiky nemají...hlásí se na ni žáci, kteří na střední škole nemají co dělat... Jsem ve třídě sám proti přesile žáků.*“ (učitel 8).
3. **Náročnost práce**, (1 respondent). „*Je to náročná práce, pořád jsi ve střehu, nemůžeš si v hodině odpočinout.*“ (učitel 14).

4. **Nedostatek motivace**, (1 respondent). *„Udržet si motivaci a umět ji předat i žákům. Když jsem začínal, tak jsem se snažil ji předat žákům, ale pak jsem zjistil, jak je školský systém nastavený. My v žácích zabíjíme kreativitu, přijde žák a je otevřený, má otevřenou hlavu a my mu tady něco dogmaticky cpeme, aby to odpapouškoval, my chceme, aby přemýšlel, ale jsme nejšťastnější, když vymyslí to, co jsme mu chtěli říct, nebo co je v učebnici. Je tu rozpor, chceme, aby děti byly kritické, kreativní, inovativní, ale my sami je tímhle způsobem neučíme.“* (učitel 16).
5. **Požadavky vedení; management času; management třídy; únava; chování rodičů; administrativa, rutina, potyčky s kolegy**; (vše 1 respondent).

Shrnutí: *Vyhořelí účastníci mého výzkumu označili za hlavní viníky svého vyčerpání žáky a pocit zmaru. Během rozhovorů s nimi jsem měla pocit, jako by si postupně uvědomovali, že práce s lidmi je velmi náročná, obzvláště s dětmi a s dospívající mládeží. Jako by to, kvůli čemu si původně tuto profesu zvolili, se náhle obrátilo proti nim. A to, co je zprvu těšilo – to že vzdělávají a vychovávají, to, že mohou mladé lidi směřovat a ovlivňovat, to že děti zrcadlí jejich schopnosti a jejich připravenost na hodinu – se po letech ukázalo, jako to nejtěžší.*

7.2.3 Stresory

Učitelé odpovídali na otázku: Co vás v práci nejvíce stresuje? Ptala jsem se také na to, jak se stresem bojují a jak se mu brání, ale proto, že odpovědi byly shodné se zapálenými učiteli (sport, rodina, divadlo, kino, hudba, procházky se psem), tak se zde touto otázkou podrobněji nezabývám.

1. **Zlobivé děti**, (2 respondenti).
2. **Neznalost žáků**, (1 respondent). *„Zjištění, že studenti neví věci, které řada dětí zná v šesté třídě základní školy. Těžko s tím něco nadělám. Stresuje mě hrozba maturity, když vím, že na ni studenti nemají, zdržuju se vysvětlováním a dovysvětlováním.“* (učitel 8).
3. **Nic**, (1 respondent). *„Mě už asi nestresuje nic. Dříve mě stresovalo, jestli mi přijde na hodinu paní ředitelka, jestli mám všechno v pořádku. Ale teď už nic.“* (učitel 16).

7.2.4 Příčiny vyhoření

Jaké jsou příčiny vašeho vyhoření? Co k vašemu vyhoření přispělo/přispívá? Okruh otázek po příčinách vyhoření jsem doplnila i o otázky typu: Co byl nejvíce frustrující moment vaší kariéry? Kdy jste začal(a) vyhoření pociťovat? Ale protože tyto dotazy přímo nemapují příčiny vyhoření, odpovědi na ně zde neuvádím.

1. **Malá zpětná vazba**, (2 respondenti).
2. **Práce s lidmi**, (1 respondent). „*Určitě práce s lidmi. Lidi vás energii můžou nabít a samozřejmě vám ji i můžou vzít. A taky to, že lidi chcete něco naučit, chcete je ovlivnit, chcete je vzdělat, že je někam musíte dovést, vzít za ruku a někam je odvézt, často proti jejich vůli, nebo jejich představám.*“ (učitel 16).
3. **Nadměrný výdaj energie**, (1 respondent). „*Kdo nehoří, nevyhoří. Já když jsem sem přišel, tak jsem tady trávil spoustu času, i navíc, dělal jsem poctivě přípravy, věnoval jsem tomu strašně moc energie, začal jsem zanedbávat sám sebe, všechno jsem dával dětem, až mi došla energie...*“ (učitel 16).
4. **Dlouhá učitelská praxe; povaha učitele; znalostní nedostatky; frustrace z krátkodobé paměti žáků; výběr školy**; (vše 1 respondent).

Shrnutí: *Dva ze tří učitelů uvedli, že příčinou jejich vyhoření je malá zpětná vazba. Předpokládám, že odpověď se týkala zpětné vazby od žáků, protože všichni tři pedagogové se shodli na tom, že s vedením na své škole jsou spokojeni. Mezi odpověďmi se také objevil názor, že příčinou vyhoření je to, že učitelská práce je práce s lidmi. Z rozhovorů vyplynulo, že učení je vysilující proto, že na rozdíl od jiných forem práce s lidmi, je učitelství práce s nehotovými, nedospělými, nevyzrálými a často nevychovanými lidmi.*

7.2.5 Projevy vyhoření

Součástí rozhovoru byly otázky na projevy vyhoření. Chtěla jsem se dozvědět, jak se vyhoření projevuje na práci učitelů a jak ovlivňuje jejich výkon.

1. **Nedostatek kreativity**, (2 respondenti). „*Nemám chuť vyhledávat jiné metody, aktivity, nemám zábavné hodiny.*“ (učitel 8).
2. **Nechuť vstávat**, (2 respondenti). „*Nechuť vstávat...Začal jsem mít problémy s pozdníma příchodama na pracoviště, vyjížděl jsem na poslední chvíli, měl jsem nechuť jet do práce.*“ (učitel 16).
3. **Znechucení z žáků**, (1 respondent). „*Jsem znechucen žáky. Že neznají látku. Je jim jedno, jestli uspějí nebo ne. Ničeho si neváží. V Africe je to jiné, tam je jiný přístup, tady se děti necítí ohrožené.*“ (učitel 8).
4. **Osobní život**, (1 respondent). „*Vyhoření se netýká jen práce, začal jsem utlumovat svoje vedlejší aktivity, dříve jsem chodil běhat, plavat, na dračí loď, v létě jsem jezdil jako dobrovolník u vodní záchranky. Postupně jsem ztratil zájem o koníčky a utlumil jsem je, pak i partnerský život šel do hajzlu...*“ (učitel 16).
5. **Apatie**, (1 respondent). „*Je to ve všem, od začátku hodiny do konce. Už jsem rezignoval. Třeba dříve, když jsem zkoušel žáky, tak mě zajímalo, jestli tomu rozumí. Ted' mi něco vykládají a já nezjišťuju, jestli tomu rozumí, zpravidla člověk zjistí, že nerozumí.*“ (učitel 16).
6. **Zvýšená vnímavost vyhořelých kolegů**, (1 respondent). „*Když vidím kolegy, kteří jsou vyhořelí, říkám si, takhle bych dopadnout nechtěla. Říkám si, že musím něco změnit, něco dělat, nejvíc se to týká příprav na hodinu, chybí mi kreativita.*“ (učitel 14).

Shrnutí: *Vyhořelí učitelé si uvědomují, že jim schází kreativita. Dva ze tří tento aspekt uvedli jako projev vyhoření. Dále se mezi odpověďmi na projevy vyhoření objevily následující reakce: nechuť vstávat, znechucení z žáků, apatie a zvýšená vnímavost vyhořelých kolegů.*

7.2.6 Prevence vyhoření

Toto téma jsem obsáhla otázkami na to, jaká nová výzva by učitelům pomohla jejich vyhoření zmírnit či zastavit, jaké pracovní podmínky by měl mít učitel, aby se vyhnul vyhoření, jak by se dalo vyhoření předejít, dále co by poradili začínajícím učitelům ohledně vyhnutí se vyhoření, a jak by měl podle jejich názoru vypadat kurz proti vyhoření. Z toho jsem utvořila jednu kategorii a tou je prevence proti vyhoření.

1. **Diskusní skupiny**, (2 respondenti). *„Na začátku bych chtěl slyšet, jakou měli motivaci jít do školství, takové nezávislé povídání, v kroužku, proč jste tuhle práci šli dělat, bylo by to jako terapeutická skupina, protože rozhodně nějaký kurz, kde se lidi posadí do lavic a poslouchali teoretický moudra o syndromu vyhoření, to je na prd, že jo, takže forma skupiny a rozpomenout se na to pěkný, co jim to dávalo a zkoumat příčiny, čím se vyhoření nastartovalo. Skupina by se sešla možná každý měsíc a na konci by měl být progres. Učitelé by si měli dávat úkoly a do příští skupiny odpozorovat krátké světlé okamžiky v práci, kdy se jim třeba v práci na chvíli líbilo. Měli by pracovat se světlýma okamžikama, aby začali myslet pozitivně. Protože když lidé myslí negativně, tak já myslím, že to pak do svého života podvědomě přitahují. Takže soustředit se na světlé okamžiky a možná se tam ten plamínek zase vykřeše.“* (učitel 16).
2. **Počítače, interaktivní tabule, moderní vybavení**, (2 respondenti).
3. **Zapomenout na školu**, (2 respondenti). *„Nemít práci na prvním místě. Jeden můj kolega říká, na prvním místě je třeba mít osobní život, abych já byl šťastnej, pak rodina, pak zájmy a koníčky a pak mít práci, která ti tyhle věci umožňuje, uživí tě a ještě tě i trochu baví.“* (učitel 16).
4. **Více trpělivosti**, (2 respondenti).
5. **Psychosociální pomoc**, (1 respondent). *„Mít možnost psychosociální pomoci nebo intervence, možná kdyby byly nějaké plošné screeniny, někdo by si vyplnil dotazníček a někdo by si řekl: á pozor, ty už se blížíš vyhoření, měli bysme s tebou pracovat...“* (učitel 16).
6. **Změnit přístup k tomu všemu**, (1 respondent). *„Nežer to, brzdi, abys to nepřepálil, za pár let vyhoříš...“* (učitel 16).
7. **Důslednost; kreativita; optimismus; nebýt perfekcionista; humor; méně administrativy; více tolerance; snížit požadavky na žáky; naučit se těšit na práci; zdravý životní styl**; (vše 1 respondent).

Shrnutí: *Stejně jako u zapálených učitelů i zde zaznívá požadavek na diskusní skupiny. Diskuse o různých problémových případech, nebo o metodice, o kázeňských přestupcích, ale i o osobních pocitech, o vyčerpání nebo naopak radosti z práce by podle učitelů mého souboru určitě měly být součástí učebního úvazku. Dále se objevily názory, že moderní technické a IT zařízení pro učitele a žáky by také mělo preventivní účinek na vyhoření. Dva ze tří učitelů uvedli, že by jim pomohlo seřadit si priority a uvědomit si, že práce by neměla být na prvním místě.*

7.2.7 Projektivní otázky

Kdybyste měl/a svoji práci přirovnat ke zvířeti, jaké **zvíře** by to bylo a proč?

1. **Prase**, (1 respondent). „*Já nechci urazit to zvíře...ale studenti mi připomínají prase, chybějí jim hygienické návyky.*“ (učitel 8).
2. **Pes**, (1 respondent). „*Někdo o koho se musím starat a dávat mu péči, jinak se mu nevede dobře, třeba pes....*“ (učitel 14).
3. **Pivovarský valach**, (1 respondent). „*Pivovarskej valach, který má za sebou ten náklad, táhni, co ti tady naložíme a hlavně se nedívej za sebe a táhni tu káru dál.*“ (učitel 16).

Kdybyste měl/a svoji práci přirovnat ke krajině, jaká **krajina** by to byla a proč?

1. **Členitá krajina**, (1 respondent). „*Členitá krajina, někteří žáci jsou inteligentní, někteří méně, někteří mají kázeňské problémy, jiní ne, někteří jsou zdraví, někteří mají poruchy a zdravotní omezení.*“ (učitel 8).
2. **Řeka**, (1 respondent). „*Velká řeka, která má jasné břehy, ty v ní plaveš, nebo se v ní topíš, záleží na tobě, buď to ukočírúješ ty, nebo řeka kočírúje tebe.*“ (učitel 14).
3. **Měsíční krajina**, (1 respondent). „*Měsíční krajina, bez života, občas nějaký kráter, aby nebyla nuda.*“ (učitel 16).

Dokončete větu: Práce učitele je....

1. **Náročná**, (1 respondent).
2. **Náročná, někdy pohodová**, (1 respondent).
3. **Řehole**, (1 respondent).

Shrnutí: Zatímco v reakcích zapálených učitelů na projektivní otázky zaznívaly radostné, nadšené a optimistické odpovědi plné elánu a uspokojení z práce, u vyhořelých učitelů tomu bylo naopak. Do jejich náhledu na učitelskou profesi se promítal zmar, vyčerpání, apatie a pesimismus. Všichni tři pedagogové označili učitelské povolání za náročné, jeden učitel dokonce přirovnal svoji práci k měsíční krajině, práce mu připomíná těžce pracujícího pivovarského valacha a nazval ji řeholí.

8. DISKUSE

V teoretické části jsem se věnovala vymezení pojmu syndrom vyhoření, popsala jsem příčiny jeho vzniku, příznaky a projevy syndromu vyhoření, zaměřila jsem se na fáze procesu vyhoření a shrnula jsem diagnostiku vyhoření. Uvedla jsem přehled o výzkumech vyhoření v zahraničí i v České republice. Dále jsem se zabývala zapáleností (engagement), diagnostikou zapálenosti, zamyslela jsem se nad učitelskou profesí ve vztahu k zapálenosti i vyhoření. V závěru teoretické části jsem se věnovala prevencí vyhoření.

Těžištěm celé diplomové práce je část empirická, která popisuje realizovaný výzkum. Ten je rozdělen na kvantitativní a kvalitativní část. Kvantitativní část výzkumu zjišťovala míru vyhoření u vybraného souboru a vztah vyhoření k životní spokojenosti. Kvalitativní výzkum mapoval fenomény spojené se zapáleností a v minoritní formě i se syndromem vyhoření.

Tuto kapitolu rozdělím z praktických důvodků do čtyř podkapitol: metodologické limity výzkumu, komentář k výsledkům, srovnání výsledků mého výzkumu s výsledky ostatních autorů a možnosti dalšího výzkumu.

8.1 Metodologické limity

8.1.1 Téma a osobní motivace autorky

Téma vyhoření je pozoruhodné. Už dlouho mě zajímá, proč někteří lidé jsou schopni odolávat stresu a čelit problémům a zatěžujícím situacím. Je to osobnostním nastavením? Je to tím, že určití lidé mají výbornou sociální oporu? Je to faktem, že dobře naplánovaný a příjemně prožívaný volný čas stres odstraní? Jsou určití lidé vyhořelí, protože se vybrali špatné povolání? Nebo by byli vyhořelí, ať by pracovali kdekoliv? Pokud vyhoření považují za zajímavé, zapálenost mě přímo fascinuje. Obdivuji pracovníky, kteří jsou nabití energií, kterým práce jde a nemusí se o to ani příliš snažit. Ráda jsem ve společnosti osob, které kolem sebe šíří pozitivní energii, které jsou laděné do optimismu a mají vysokou odolnost vůči zátěži.

Vybrala jsem si téma vyhoření a zapálenost u učitelů, protože sama jsem učitel. Pracuji ve školství 20 let. Prvních 5 let jsem strávila v Anglii (Bristol) ve Waldorfské škole jako asistent učitele. Po návratu do Čech, jsem začala učit pro jazykovou školu a tam jsem dodnes. Učitelé jsou mi blízcí, pohybuji se mezi nimi celý svůj dospělý život, odtud tedy pramení můj zájem o téma vyhoření a zapálenosti právě u učitelů. Uvědomuji si, že ačkoliv téma vyhoření je hodné studia, pro učitele samotné to může být bolestný fenomén. Není příjemné zjistit, že jsem vyčerpaný, na konci sil, psychicky unavený nebo apatický. Jsem proto potěšena, že se mi podařilo pro výzkum zajistit 214 učitelů i přes určitou nepříjemnost a negativitu tématu.

8.1.2 Vzorek – kvantitativní výzkum (motivace zkoumaných)

Pro zjištění míry vyhoření jsem administrovala celkem 271 dotazníků. Odevzdáno bylo 221, to znamená, že návratnost byla 81,5 %. Dotazníků zjišťujících úroveň životní spokojenosti jsem rozdala 195, vyplnilo a odevzdalo jej 145 osob (74,7%). Myslím, že s návratností mohu být spokojená. Ochota pedagogických pracovníků byla pravděpodobně zapříčiněná tím, že každého administrátora jsem osobně znala a upozornila jsem ho na to, jak velice je pro mě důležité, aby se vrátil co největší počet dotazníků. Přesto, že návratnost byla nadstandardní, zamýšlela jsem se nad tím, proč se někteří učitelé výzkumu nezúčastnili. Mohlo to být tím, že jsou tolik zahlceni prací, že

něčemu navíc, notabene nepovinnému, nechtěli věnovat svůj čas. Mohlo to být tím, že téma je jim nepříjemné, že možná tuší nebo si plně uvědomují, že jsou vyhořelí, nebo se tomuto stavu přibližují, ale nechtějí se tím zabývat, nechtějí o tom mluvit, psát, otevírat se někomu, koho ani neznají. Ti, kteří dotazník přijali a slíbili sobě či administrátorovi, že ho vyplní a pak tak neučinili, se tak mohli rozhodnout po zhlédnutí otázek. Některé otázky jsou nepříjemné a vyžadují velkou dávku odvahy pravdivě na ně odpovědět. Dalším důvodem proč někteří respondenti dotazník neodevzdali, ačkoliv to původně měli v plánu, mohlo být to, že čekali na to, až se budou cítit lépe, až budou mít více času, až budou mít méně povinností, až budou méně unaveni, až se naskytne volný víkend atd., až nakonec promarnili datum, ke kterému měl být formulář odevzdán. Svou roli mohl sehrát také časový termín výzkumu. Dotazníky byly administrovány v období únor až duben (střední školy; zohledněno bylo období maturit) a únor až květen (základní školy). Načasování výzkumu odpovídalo jarnímu období a je možné, že k neodevzdání dotazníku mohlo vést pociťování jarní únavy.

Ve svých úvahách jsem se dále zabývala tím, jakou motivaci měli ti, kteří dotazník odevzdali. Mohlo to být proto, že jsou to zapálení učitelé a rádi se tím pochlubí. Mohlo to být z důvodu vztahu k administrátorovi a ke slibu, který mu dali ohledně vyplnění dotazníku. Osobní vztah k administrátorovi mohl také způsobit jistou stylizaci a neobjektivitu v odpovědích. Důvodem mohlo být i to, že se sice vyhoření přibližují, ale zatím to není nic vážného a mají pocit, že to mají pod kontrolou. Další příčinou možná bylo to, že jsou vyhořelí, že si to uvědomují a chtěli to vykřičet do světa, chtěli tu beznaděj a vyčerpání ze sebe dostat, možná doufali, že se jim tím uleví.

Kladu si otázku, zda můj soubor byl dostatečně reprezentativní. Z určitých hledisek určitě, například jsem měla zástupce všech věkových kategorií a s variabilní délkou praxe. Výzkumu se účastnili učitelé všech typů a stupňů škol, oba stupně ZŠ, střední odborné školy, střední odborná učiliště a gymnázia. Respondenti pocházeli z různých lokalit – obcí, malých měst i velkých měst. Jedna proměnná, která byla ve velkém nepoměru, bylo zastoupení pohlaví. Muži (17,8%) byli součástí mého výzkumu v mnohem menší míře než ženy (82,2%). Tato čísla nicméně odpovídají většinovému rozložení mužů a žen v učitelské profesi. Zjistila jsem z údajů na webových stránkách Ministerstva školství, tělovýchovy a mládeže, že v prvním pololetí roku 2013 pracovalo

v České republice 18% učitelů – mužů. Přesto by výsledky mohly být zajímavější nebo variabilnější, kdyby se mého šetření účastnilo mužů více.

8.1.3 Vzorek – kvalitativní výzkum

Kvalitativní části výzkumu se účastnilo 16 učitelů. Tři muži a třináct žen. Tři učitelé byli vyhořelí, třináct jich bylo zapálených. Věk respondentů byl rozprostřen od učitelů mladých (nejmladšímu bylo 27 let) po učitele v důchodovém věku (nejstaršímu bylo 67 let). Účastníci se velmi lišili i délkou praxe. Mezi respondenty byli učitelé – začátečníci (2,5 měsíce praxe) po kantory zkušené (30 let praxe). Všichni byli vysokoškolsky vzdělání, kromě jednoho, ten měl vyšší odborné vzdělání. Stejně jako u kvantitativního výzkumu i zde bylo zastoupeno bydliště různých velikostí: obec, malé město, velké město. Převážná většina účastníků kvalitativního výzkumu však byla z Prahy, z hlavního města pocházelo 12 učitelů (75%) z 16. Je možné, že nerovnoměrné rozložení učitelů podle místa bydliště ovlivnilo četnost nebo absenci některých odpovědí. Oproti vzorku kvantitativního výzkumu, učitelé, kteří se podíleli na kvalitativní části, vyučovali pouze na dvou typech škol: ZŠ (oba stupně) a SOŠ. Co vedlo účastníky, aby byli součástí mého šetření? Nezeptala jsem se jich na to a teď to hodnotím jako pochybení. Bylo by zajímavé poslechnout si jejich názory. Takhle se mohu pouze dohadovat. Domnívám se, že u zapálených učitelů to bylo proto, aby ukázali, že existují nadšení, radostní, kreativní, laskaví a trpěliví učitelé. Možná doufali, že po dokončení diplomové práce se veřejnost dozví, že ve školách jsou nejenom vyčerpaní a nepomáhající pedagogové, ale i ti zapálení a užívající si práci s dětmi. Jakou motivaci k rozhovoru se mnou měli vyhořelí učitelé? Možná doufali, že jim poradím, jak na vyhoření vyzrát, jak ho ukončit či zmenšit. Možná si chtěli o svých starostech jen popovídat. Je také možné, že předpokládali, že reflexí nad otázkami si ujasní svou situaci a během rozhovoru získají náhled a přijdou na to, jak s vyhořením pracovat.

8.1.4 Výběr metod – kvantitativní výzkum

Pro svou práci jsem zvolila **dotazník na míru vyhoření** autorů **Henniga a Kellera**. Vybrala jsem si ho proto, že je zaměřen a navržen specificky pro učitelskou profesi. Dále mě na něm zaujalo to, že není dlouhý (24 položek) a že sleduje různé aspekty vyhoření, jako jsou kognitivní, citová, tělesná a sociální rovina. Více než na profesionální jednání a

pochybení se zaměřuje na pocity učitele a vnímání vlastních potíží. K příčinám užití této metody patří také to, že v několika posledních letech bylo na katedře psychologie a pedagogiky vypracováno několik diplomových prací na téma vyhoření u učitelů a všechny pracovaly s dotazníkem MBI. Chtěla jsem svůj výzkum vést jiným směrem a výběrem jiné metody se od těchto prací odlišit. Na druhou stranu si uvědomuji limity této volby. Je to především to, že výzkumné studie syndromu vyhoření v zahraničí i v našich podmínkách vycházejí z dat zjišťovaných administrací právě tohoto dotazníku. Tato skutečnost vytváří prostor pro porovnání výsledků a umožňuje zkoumání transkulturních rozdílů i rozdílů v rámci České republiky.

Pro další výzkumné záměry jsem použila **Dotazník životní spokojenosti**. V teoretické části diplomové práce uvádím několik výzkumů, které zjišťovaly souvislost mezi vyhořením a životní spokojeností. Považovala jsem za zajímavé nezjišťovat pouze to, zda se u vzorku učitelů vyskytuje vyhoření a v jaké míře, ale chtěla jsem to porovnat s dalšími parametry, tak jak to nedávno učinili někteří vědci. Vybrala jsem Dotazník životní spokojenosti, protože podle mého názoru komplexně zachycuje nejdůležitější oblasti života. Mapuje náhled respondentů na své zdraví, spokojenost s volným časem, zaměřuje se na finance a bydlení, přátele, rodinu a osobní vztahy, hodnotí sexuální život i to, jak je člověk spokojen s mnoha aspekty své osoby: se svým vzhledem, svými schopnostmi, charakterem, vitalitou a sebevědomím. Dotazník je přehledný a zkoumá mnohé relevantní kategorie, které souvisí se životní pohodou. Problém vidím jen v tom, že normy jsou vypracované pro německou populaci, a přestože geograficky i z kulturně-historického hlediska mají Češi a Němci mnoho společného, myslím, že by lépe reflektovalo životní spokojenost u českých učitelů, kdyby byly vypracované normy pro českou populaci. Domnívám se, že postavení učitelů v Německu je odlišné od pedagogů v České republice, hlavně co se platových podmínek a materiálně-technického vybavení škol týká, takže hodnotit učitele u nás podle německých norem patrně není nejvhodnější.

8.1.5 Výběr metod – kvalitativní výzkum

Pro kvalitativní část výzkumu jsem využila metodu strukturovaného rozhovoru. Strukturovaný namísto polostrukturovaného dialogu jsem zvolila proto, aby se mi data lépe analyzovala a interpretovala. Rozhovor považuji za vhodnou metodu zvláště proto, že kdykoliv respondent neporozuměl otázce, nebo nevěděl, jak na ni odpovědět, mohla

jsem ji parafrázovat, upravit, zjednodušit, zvolit jiná slova nebo se na tu samou skutečnost zeptat jinak. Naučila jsem se, že je pro snazší a rychlejší analýzu nezbytné dodržovat pořadí otázek. V několika případech jsem toto pravidlo porušila a pak mě to při vyhodnocování velmi zdržovalo. Rozhovor byl rovněž pro mě přínosný už tím, že na rozdíl od dotazníkové metody, kdy jsem kromě administrativních instrukcí s učiteli nemluvila, nyní jsem s nimi měla skutečný kontakt. Bylo inspirující vidět tváří v tvář zapálené učitele, jejich radost, jejich energii, jejich zápal, jejich nadšení a optimismus.

8.2. Komentář k výsledkům

Učitelé v mém výzkumném souboru vykazují známky vyhoření. Středně až vysoce vyhořelých je 77,57 %. Je to alarmující výsledek šetření. Proč je tolik učitelů vyhořelých? Mají tak špatné podmínky? Jsou děti zlobivější? Je materiální vybavení škol nedostačující? Pracují příliš mnoho za nedostatečnou odměnu? Nevidí smysluplnost práce? Ničí je negativní názory veřejnosti? Ubírá jim elán a energii zvyšující se administrativou? Patří ke kulturnímu stereotypu stěžovat si a mluvit zejména o negativech? Na vyhoření se pravděpodobně podílejí všechny tyto faktory. V mém šetření podle staninových norem vyhoření pedagogů stoupá s **věkem**. Do 30 let je vysoce vyhořelých 14,29%, v kategorii 31 – 40 let je míra vysokého vyhoření 22,23%, ve skupině 41 – 50 let se hodnotí stupněm vysokého vyhoření 23,68% respondentů, nad 50 let je to 24,07% učitelů. Mladí učitelé mají minimální zkušenosti a pravděpodobně nemají své pocity a dojmy s čím porovnat, vše je pro ně nové a zajímavé, mnoho věcí dělají poprvé v životě, mnoho problémů řeší poprvé za život, nasávají do sebe atmosféru školy, rady kolegů, učí se jak si rozvrhnout plánování na hodiny a vykonávání administrativních úkonů. Naopak pedagogy s dlouholetou praxí už zřejmě nic nepřekvapí, vše už tu bylo, se všemi problémy už se potýkali, práce je pro ně rutina a pravděpodobně i trochu nuda.

Vyhoření souvisí s **pohlavím**. Vysoké vyhoření prokazuje 25% žen oproti 10,53% mužů. Vysvětluji si to tím, že muži, pokud pro ně práce ztratila atraktivitu, mnohem častěji odcházejí na jiná pracoviště, nebo svoji práci obohatí o nové úkoly (jako v případě jednoho učitele z kvalitativního souboru, který si k práci učitele přibral úvazek vychovatele na internátu), popřípadě se rekvifikují. I **vzdělání** je určujícím faktorem pro vysoké vyhoření; středoškolsky vzdělaní učitelé pociťují vysoké vyhoření v 18,19%, u učitelů s vysokoškolským diplomem je to 23,15%. Předpokládám, že učitelé, kteří se déle

připravovali na svoji profesní kariéru, očekávali vyšší (nejen) finanční ohodnocení, možná měli vyšší nároky na sebe, na svoji autonomii. Mohou mít také větší očekávání od studentů, čím více učitelé vědí, tím více se snaží své vědomosti aplikovat a vyžadovat je od studentů, a je možné, že to nefunguje.

Když jsem do dotazníku zařazovala dotaz na místo **bydliště**, neuvažovala jsem nad tím, že by tento faktor mohl mít zásadní vliv na vyhoření. Výsledky ale dokázaly opak. Největší množství vysoce vyhořelých učitelů (37,21%) pocházelo z obce. Následovali pedagogové z malých měst 23,08% a nejméně vysoce vyhořelých žije ve velkých městech, 16,04%. Je překvapující, že Míček (1998) dospěl k opačným závěrům. V jeho studii vykazují největší vyhoření učitelé z velkoměstských škol. Mohlo by to být tím, že učitelé z jeho studie se špatně vyrovnávali s určitou anonymitou velkých škol, možná se v roce 1998 velké školy vyznačovaly nízkou vřelostí a kolegiální pomocí. V mém šetření byli nejvyčerpanější učitelé z obcí. Pravděpodobně se mezilidské vztahy a pevně semknutý život ve vesnických komunitách změnili, zřejmě v obcích nefunguje dřívější soudržnost a přátelská atmosféra. Učitelé tam mohou být pod tlakem, jsou to veřejní činitelé, většinou občanů známí, může pro ně být obtížné vystoupit z role a být schován do anonymity jako ve městě. Jedním z důvodů, proč se větší míra vyhoření přemístila do obcí, může být také populační pokles a odliv obyvatel do větších měst. S tím souvisí snižování počtu dětí na školách a snižování počtu učitelů. Nejistota budoucnosti a obavy ze ztráty zaměstnání se také mohli promítnout do odpovědí respondentů.

Zajímavým fenoménem je **délka praxe**. Očekávala jsem, že výsledky budou kopírovat vyhodnocení odpovědí v souvislosti s věkem. To by znamenalo, že nejvyhořelejší by měli být učitelé s největší délkou praxe. U vzorku mého výzkumu se tento předpoklad nevyplnil. Nejvíce vysoce vyhořelých (30,15%) se objevilo v kategorii 11 až 20 let praxe ve školství. Uvažování nad tím, proč tomu tak je, mě přivedlo k myšlence, že období tzv. „hájení“ skončilo, učitelé vědí, co se od nich očekává, znají rytmus školy a školního života, rutinně řeší problémy se žáky i s rodiči, učební plány mají vypracované a v hodinách je recyklují a najednou zřejmě zjišťují, že práce ztratila punc novosti a momenty překvapení. Zbyla rutina a stereotyp. Někteří z nich v tento čas také zřejmě zakládají rodiny a potýkají se se starostmi s tím spojenými.

V souvislosti se **vzdělávacím stupněm a typem školy** vykazují nejméně závažnější výsledky učitelé prvních stupňů ZŠ, mezi nimi je nejvíce vysoce vyhořelých, 29,03%. Následují učitelé druhých stupňů ZŠ, tam je vysoce vyhořelých 25,53%. Tyto výsledky pro mě nejsou překvapující. Jako vystudovaný učitel prvního stupně vím, jak náročná tato práce je. Nejenom z hlediska výchovného; mnohé děti nemají dostatečné sociální návyky, neumí se rychle oblékat, nemají správné držení tužky a celkově je jejich hrubá i jemná motorika na nižší úrovni než tomu bylo například před 10 až 15 lety (jak potvrdila jedna pedagožka při rozhovoru). K tomu se přidávají logopedické problémy a speciální poruchy učení, které jsou v tomto věku dětí pro učitele obzvláště náročné. Také stupeň hluku je na prvním stupni nadměrný.

Zarážející výsledky se objevily v kategorii **Počet žáků ve třídě**. Nejvíce vyhořelých učitelů se objevilo ve skupině s 1 až 10 dětmi ve třídě, 25%. To pravděpodobně bylo způsobené tím, že součástí šetření byl výzkum na jedné pražské střední škole, která se zabývá výukou zdravých studentů, ale také studentů s různě závažným tělesným postižením, nejčastěji se tam objevují děti slepé nebo se zbytky zraku a hluché či se zbytky sluchu. Výběr této školy s vysokou pravděpodobností způsobil, že výsledky u kategorie „Počet žáků ve třídě“ byly nejhorší ve třídách s nejmenším počtem žáků. Uvědomuji si, že taková škola nemůže být rovnocennou součástí souboru, protože práce s deseti „zdravými“ dětmi a práce s deseti dětmi se speciálními potřebami je nesrovnatelná.

Jednoduchá úvaha: čím více práce, tím více únavy se potvrdila při zkoumání vyhoření v souvislosti podle **počtu odučených hodin týdně**. Největší vysoké vyhoření prokázali učitelé, kteří vyučovali 21 – 30 hodin za týden, 24,79%. Možná by se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy mohlo zamyslet nad tím, jaký plný pracovní úvazek by byl pro učitele nejvhodnější. Učit třicet hodin týdně zřejmě není optimální ani neefektivnější, jak prokazuje tato studie.

8.2.1 Hypotézy

Na základě prostudovaných prací jiných autorů jsem stanovila čtyři hypotézy. Tři se týkaly souvislosti míry vyhoření a demografických faktorů (pohlaví, bydliště, délka praxe) a jedna hypotéza se zabývala korelací mezi vyhořením a životní spokojeností. Tři

hypotézy byly zamítnuty, jedna byla přijata. Zamítnuté hypotézy tvrdily, že ve zkoumaném souboru neexistuje souvislost mezi mírou vyhoření a místem bydliště, mezi mírou vyhoření a pohlavím a že neexistuje statisticky významná souvislost mezi mírou vyhoření a životní spokojeností. Bylo zjištěno, že **existuje statisticky významná souvislost mezi vyhořením a: pohlavím, místem bydliště a životní spokojeností**. Naopak nebylo dokázáno, že existuje statisticky významná souvislost mezi vyhořením a délkou praxe. Očekávala jsem, že bude prokázána souvislost mezi vyhořením a všemi zmíněnými socio-demografickými faktory. Překvapilo mě, že délka praxe nemá silný vliv na míru vyhoření. U mého vzorku učitelů bylo nejvíce vysoce vyhořelých učitelů v kategorii 11 – 20 let praxe. S přibývajícím délkou praxe vyhoření klesalo. Proč je s přibývajícím léty praxe vyhoření nižší? Možná proto, že služebně starší učitelé lépe znají úskalí své práce, umí lépe předvídat problémové situace a lépe se s nimi vypořádat, nebo odpovídali ti, kteří to mají lépe ošetřeno.

Co se výsledků výzkumu týče, objevily se některé nežádoucí proměnné, které jsem mohla kontrolovat, a některé, na které jsem nemohla nijak působit. Vliv výzkumníka na vyplnění dotazníku byl při osobním zadávání testu částečně eliminován, protože některé dotazníky administrovaly různé osoby výzkumníkem pověřené. Na druhou stranu, pokud by všichni respondenti vyplňovali dotazník za přítomnosti výzkumníka, mohli se informovat na položky, které nemusely být srozumitelné, a administrující navíc nemuseli postupovat zcela jednotně. Na straně účastníků výzkumu nebylo možné nežádoucí proměnné kontrolovat. Mohlo se jednat o situaci při vyplňování dotazníků, která nemusela být standardní (únava, vyrušení, přepracování apod.). Výsledky také mohly být ovlivněny tím, že ačkoliv respondenti byli ujištěni o anonymitě při zpracování dat, je možné, že se ve svých odpovědích snažili stylizovat z důvodů sociální desirability a také z důvodu ochrany vlastního sebepojetí. Jelikož oba dotazníky byly sebeposuzující, nelze vyloučit zkreslení výsledků rovněž nedostatečnou schopností introspekce.

8.3 Porovnání výsledků mého šetření se zjištěním jiných autorů

8.3.1 Kvantitativní výzkum – syndrom vyhoření

Výsledky mého výzkumu se shodují se závěry ostatních studií v tom, že u učitelů bylo zjištěno vyhoření a také v některých dílčích zjištěních, která se týkají socio-demografických faktorů a jejich vlivu na vyhoření.

Z mého šetření vyplývá, že vyhoření se ve **větší míře** vyskytuje u **žen** než u mužů. Ke stejným výsledkům dospěli Laesová a Laes (2002). Zjištění nekorrespondují s výsledky Baloguna et al., kteří došli k závěrům, že rozdíly v míře vyhoření mezi muži a ženami nejsou statisticky významné. Friedman (1991) dospěl k opačným výsledkům, podle něho se vyhoření u mužů vyskytuje častěji než u žen. Proč zjištění mého výzkumu přisuzují větší míru vyhoření ženám? Mohlo by to být proto, že myšlení žen v České republice se za posledních 25 let změnilo. Možná už jim nestačí být dobrými matkami, manželkami a pečovatelkami, vytyčily si vyšší cíle, a přestože v době komunismu ženy také pracovaly, je možné, že nyní přikládají své kariéře větší váhu, než tomu bylo v minulosti. Zároveň ale na ně může doléhat roztržitost a mnohost zastávaných rolí a možná zjišťují, že být dobrým rodičem a současně výkonným pracovníkem je obtížné.

Míru vyhoření jsem zkoumala v souvislosti s **věkem**. Podle staninových norem a popisné statistiky se u účastníků mého výzkumu objevuje mírně vyšší úroveň vyhoření s přibývajícím věkem. Nejvíce vysoce vyhořelých učitelů (24,1%) bylo v kategorii nad 50 let. Podle Spearmanova korelačního koeficientu se ale mezi **věkem a mírou vyhoření neprokázala statisticky významná souvislost**. Také Edmonsonová a Thomson (2000) a Balogun et al. (2002) nenalezli statisticky významný vztah mezi věkem a syndromem vyhoření. Opelka (2005) a Antošová (2010) ve svých diplomových pracích dospěli ke stejným závěrům. Naopak Friedman a Lotan (1991) a také Fialová (1998) našli korelaci mezi mírou vyhoření a věkem učitelů, zjistili, že míra vyhoření s věkem stoupá. Podle Fialové je největší nárůst vyhoření a emočního vyčerpání u učitelů nad 51 let, Friedmanova a Lotanova studie dokazuje, že vrchol vyhoření se nachází mezi 41. a 45. rokem. Vysvětlit rozdíly mezi výsledky těchto studií není snadné. Závěry se různí možná z toho důvodu, že od výzkumu Friedmana a Lotana uplynulo více než 22 let, od zkoumání Fialové více než 15 let.

Délka praxe se neukázala jako faktor, který souvisí s mírou vyhoření. V mém výzkumu nebyla dokázána statisticky významná souvislost mezi mírou vyhoření a délkou praxe. To je ve shodě se zjištěními Edmonsonové a Thomsona (2000). Také Opelka (2005) nenalezl korelaci mezi délkou praxe a mírou vyhoření. Mohlo by to vést k úvahám o tom, že věk a délka praxe nejsou rozhodujícími činiteli, které určují, zda je někdo vyhořelý či ne. Friedman a Lotan (1991) ale dospěli k rozdílným závěrům. Podle jejich studie se míra vyhoření s rostoucí délkou let ve školství zvyšuje. Je možné, že rozdíly ve výsledcích Friedmana a Lotana a výsledcích, které vyplývají z mého zkoumání, jsou dané proměnnými vázanými na kulturu.

Jednou ze sledovaných proměnných bylo také **vzdělání** učitelů. Ve své práci jsem nezjistila statisticky významnou souvislost mezi vzděláním a mírou vyhoření. Smith-Stevenson a Saul (1994) také neshledali vzdělání jako faktor, který souvisí s výskytem syndromu vyhoření. Opelka (2005) došel ke stejným závěrům. Výsledky ve Friedmanově (1991) studii ukazují, že učitelé s vyšším vzděláním jsou více ohroženi sníženým vnímáním vlastní úspěšnosti.

Typ školy byl další ukazatel, který mě zajímal a který jsem sledovala. V mé práci nebyla prokázána statisticky významná souvislost mezi mírou vyhoření a typem školy, na které učitelé pracují. Podle staninových norem se ale u mého vzorku vyskytuje nejvíce vyhořelých učitelů na základní škole, (na 1. stupni ZŠ je to 29% učitelů). Fialová (1998) našla nejvíce vyhořelých učitelů také na základní škole. Rovněž Daniel (1999) zjistil, že míra vyhoření je vyšší u pedagogů na základních školách než na středních školách. Výzkum Vašiny a Valoškové (1998) také potvrzuje vysoké hodnoty psychické zátěže a zdravotních problémů u učitelů základních škol. Zvýšenou mírou vyhoření u učitelů na základních školách lze chápat tak, že tyto učitelé kromě vzdělávání daleko více vychovávají v porovnání s pedagogy středních škol. Vychovávání, disciplinování a neustálá snaha udržovat kázeň a to, že učitel má kromě role učitele také roli poradce, asistenta a „psychologa“ pravděpodobně učitele základních škol více vyčerpává.

Hraje místo **bydliště** zásadní roli v míře vyhoření? Podle mého šetření ano. U mého souboru byla prokázána statisticky významná souvislost mezi bydlištěm a mírou vyhoření. Nejvíce vysoce vyhořelých učitelů (37%) pocházelo z obcí (do 5000) obyvatel. Míček (1998) měl opačné výsledky. Z jeho výzkumu vyplynulo, že největší míra

vyhoření se vyskytuje u učitelů velkoměstských škol (38%). Nevím, zda mohu tyto údaje porovnávat. Učit na velkoměstské škole ještě neznamená, že z velkého města učitel pochází a žije tam. Mým záměrem nebylo zjistit, zda učitelé učí na maloměstských školách či na školách ve velkoměstech. Chtěla jsem se dozvědět, kde učitelé žijí. To má podle mého návaznost na to, jakým způsobem mohou trávit volný čas a relaxovat, jaké volnočasové možnosti jim místo bydliště nabízí, jak se mohou seberealizovat a jakou variabilitu v trávení času mimo práci jim místo bydliště poskytuje. V mém šetření bylo největší zastoupení vyhořelých učitelů z obcí. Pravděpodobně to bylo proto, že možnosti jak trávit volný čas jsou omezené a svou roli možná hraje také to, že učitel na venkově je známá osoba a on tak roli učitele neodkládá ani ve volném čase, nemá osvobozující anonymitu velkoměsta.

8.3.2 Vztah vyhoření a životní spokojenosti

Mezi vyhořením a životní spokojeností jsem zjistila negativní korelaci $r = -0,646$ (sig. 0,01). Nenalezla jsem žádnou statisticky významnou souvislost mezi životní spokojeností a demografickými faktory (pohlaví, věk, bydliště, vzdělání, délka praxe). Turečtí vědci Özyürek, Gümüs a Doğan (2012) také zkoumali vztah **vyhoření a životní spokojenosti**. U vzorku 562 učitelů z 68 škol v provincii Karabuk použili MBI a The Satisfaction with Life Scale (SWLS). Zjistili, že vyhoření i životní spokojenost stoupá s věkem a délkou praxe. Jejich výsledky dále přinesly zjištění, že mezi syndromem vyhoření a životní spokojeností existuje negativní korelace.

Hamama a kol. (2013) zkoumali **vliv pracovního stresu** a jeho negativních důsledků **na životní spokojenost** u 125 učitelů z 12 různých škol pro děti se speciálními potřebami. Dospěli k závěru, že ke snížení úrovně stresu a vyčerpání a ke zvýšení životní spokojenosti vedou hlavně sebekontrola a podpora školy. U mého (kvalitativního výzkumu) učitelé odpověděli, že jim ke snížení stresu nejvíce pomáhá sport, kultura (hudba, tanec, literatura) a procházky.

Španěl Poza a kol. (2008) se zaměřili na studium **vyhoření, osobní pohody a životní spokojenosti** u učitelů. Stejně jako já pomocí Pearsonova korelačního koeficientu zjistili **negativní korelaci mezi vyhořením a osobní pohodou** $r = -0,60$, $p < 0,01$.

Óder a Sari (2009) z adanské univerzity, Turecko, zkoumali **vyhoření** a kvalitu školního života jako prediktory **osobní pohody** u učitelů. Pracovali se souborem 161 učitelů základních škol. Z výsledků jejich práce vyplývá, že k faktorům, které nejvíce ovlivňují osobní pohodu a životní spokojenost patří příjemné pracovní prostředí, kolegové, učební osnovy a status. U mého (kvalitativního) šetření učitelé vypovídali, že jejich pohodu ovlivňují hlavně radost z práce s dětmi, úspěch a radost dětí, pozitivní zpětná vazba a spolupráce učitelů.

8.3.3 Kvalitativní výzkum – porovnání s výzkumy jiných autorů

V mém výzkumu učitelé vypovídali, že největšími **stresory** pro ně jsou: **nedostatek času** (44%), **konflikty s rodiči** (38%), **udržování kázně** (31%), **hluk** (13%), **tlak společnosti** (13%), **administrativa** (13%), **neustálé sebevzdělávání** (13%) a **problém zaujmout žáky** (13%). Blahutková, Vacková a Cacek (2002) při výzkumu, který realizovali ve školním roce 2000/2001 na 137 učitelích základních škol dospěli ke zjištění, že největšími stresory jsou pro učitele časová tíseň, zvládnutí kázně ve třídě, malá spolupráce s kolegy a nedostatečná spolupráce s rodiči. Došli tedy k velmi podobným závěrům, které ukázalo i mé šetření.

Ve výzkumech Paulíka (1999a, 2009), Štětovské a Skalníkové (2004) učitelé uvedli, že **nejvíce zatěžující faktory** v jejich povolání jsou aspekty týkající se **prestíže učitelé profese** (nízké společenské hodnocení, neodpovídající plat, nutnost podřizovat se rozhodnutí ministerstev či úřadů), dále pak **nedostatek času** pro odpočinek a relaxaci, špatné pracovní postoje a **špatné chování žáků**, jejich nepřipravenost na vyučování, vysoký počet žáků ve třídě a **nedostatečnou spolupráci** ze strany **rodičů** (Štětovská, Skalníková, 2004). V mém šetření učitelé za nejvíce zatěžující faktory označili: **nezájem žáků** (44%), **administrativu** (38%), **rušící děti** (31%), **vedení školy** (31%), **absenci smysluplnosti** (25%), **neúspěch dětí** (25%), **kritiku rodičů** (25%) a **hodnocení veřejnosti** (19%).

Podle Miňhové (2000) mezi hlavní neurotizující činitele patří **emocionální únava** v důsledku dlouhodobého kontaktu s velkou skupinou dětí, konflikt rolí (informátor, přítel, dozorce), vnitřní konflikt racionální a emocionální složky hodnotících postojů, permanentní svázanost s pracovní problematikou a konečně časový stres. Součástí mého výzkumu nebyly otázky na označení neurotizujících činitelů, ale učitelé byli dotazováni

na to, co se jim v práci nelíbí, co je stresuje, co jim bere energii a z čeho mají negativní pocity, což má pravděpodobně obdobnou vypovídací hodnotu. Jak učitelé reagovali, je uvedeno v předcházejícím odstavci.

Zahraniční studie přinášejí částečně podobné výsledky. Podle Abela a Sewelové (1999) jsou hlavními zdroji stresu **časový tlak, duševní nároky, potíže se žáky, početné třídy, finanční omezení, nevhodné vztahy s kolegy**, ale také izolace, strach z násilí a nedostatečné zabezpečení vzdělání. Výzkum u portugalských učitelů (Pinto, Lima, Lopez da Silva, 2005) uvedl jako příčiny nejvyšší úrovně stresu špatné chování studentů a časovou tíseň. Problém s kázní a nedostatek času byly velmi časté odpovědi také u mého výzkumu. Žádný učitel z mého souboru neoznámil nespokojenost s příliš početnou třídou, nikdo se nezmínil o nevhodných vztazích s kolegy ani o strachu z násilí.

8.4 Možnosti dalšího výzkumu

Bylo uskutečněno mnoho studií, které se zabývaly tématem vyhoření. Podle mého názoru by nyní mohla být pozornost zaměřena na to, aby vyhořelí učitelé byli co nejdříve diagnostikováni, aby se s nimi dalo pracovat dříve, než ze školství odejdou nebo na práci úplně rezignují. Mohlo by se například využívat plošných screeningů, které by pomohly zjistit, jestli se učitelé přibližují k vyhoření a pomocí diskusních skupin nalézt efektivní opatření.

Zatímco vyhoření je velmi dobře zmapováno, zapálenost je stále relativně nový konstrukt. Vědci Albrecht, Bakker a Leiter v časopise *European Journal of Work and Organisational Psychology* v roce 2011 formulovali otázky pro další výzkum v oblasti pracovní zapálenosti. I když se jejich příspěvek netýkal specificky učitelů, domnívám se, že lze jejich návrhy do učitelské profese převzít. Jejich výzkumné plány zahrnují (kurzívou uvádím své podněty a zamyšlení):

- Zjištění, zda existují výpadky v úrovni zapálenosti v průběhu pracovního týdne. Odpovědí by mohlo být studium denních změn a časové dynamiky tohoto konstrukt. *Pro učitele by mohlo být prospěšné zkoumat dynamiku zapálenosti v průběhu školního roku a fenomény, které by mohly vést k vyrovnání kolísání.*

- Zkoumání, zda existuje vhodné organizační klima pro zapálené učitele a pokud ano, co je jeho podstatou? *Bylo by přínosné zjistit na jakých typech škol je zapálených učitelů nejvíce a provést šetření, co jejich zapálenost v souvislosti se školou, na které pracují, ovlivňuje.*
- Šetření, zda může vůdce (vedení školy, management) ovlivnit zapálenost. *Může ředitel školy přímo působit na elán a pracovitost učitelů? Na radost a potěšení z práce? Jak? Odměnami? Zpětnou vazbou? Team buildingem? Poukázkami na obědy, do divadla, do fitness studia, do lázni? Zaplacením sebevzdělávacího kurzu? Práci s klimatem školy?*
- Studium toho, zda zapálenost je přenosná. *V organizacích a firmách pracují zaměstnanci často jako tým. Ve školách je učitel ve třídě sám. Proto by mohlo být spíše prověřeno klima škol. Také by mohlo dojít k šetření, zda například zavedení diskusních skupin pomáhá v přenosu zapálenosti na ostatní. Zde mohou hrát roli sociokulturní faktory.*
- Prověření toho, zda si zapálení pracovníci mohou uchovat svoji zapálenost. *Mohly by být použity longitudinální studie u zapálených učitelů a porovnávat výsledky například po 10 let a zkoumat faktory, které zapálenost uchovávají.*
- Zjištění, zda existuje odvrácená strana zapálenosti. *Je výsledkem zapálenosti a horlivosti workoholismus? Je to eliminace volného času? Je to konflikt s rodinnými příslušníky? Ztrácejí zapálení učitelé zájem o společenský život?*
- Zabývání se tím, zda má zapálenost vztah ke zdraví. *Longitudinální studie by zřejmě na tuto otázku odpověděly. Zapálenost má pravděpodobně blahodárný vliv na psychiku, ale projevuje se velké pracovní nasazení negativně například na kardiologické kondici člověka?*

9. DOPORUČENÍ PRO PRAXI NA ZÁKLADĚ VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

V této kapitole se budu věnovat opatřením, návrhům a praktickým doporučením, které se budou týkat analýzy kvalitativních dat. Jedná se o tato témata: **příčiny únavy a vyčerpání, hlavní stresory učitelské práce a prevence syndromu vyhoření.**

Učitelům bere energii, nelíbí se jim, a jsou pro ně **zdrojem únavy** hlavně tyto stránky jejich práce: nezáměr dětí, administrativa, hodnocení veřejnosti a nevyhovující vedení. Jak si poradit s **nezájmem dětí**? Co by je nadchlo, co by je bavilo? Domnívám se, že v době, kdy většina dětí disponuje chytrým telefonem a tabletem, nebo po nich alespoň touží, stálo by za uvážení, zda se nevydat stejnou cestou, jako na školách v Praze 6, kde představili projekt „Tablety ve výuce“. Školy na Praze 6 začínají jako první v Česku ve velkém nakupovat tablety pro svoje žáky. Rozjíždí tam program, který tamní radnice nazvala „Škola na dotek“. Z patnácti škol na Praze 6 se už v šesti tablety k výuce používají. Na devět zbývajících by se dotykové přístroje měly dostat nejpozději do roku 2014. Děti milují multimediální projekty, úkoly, školní práce i úlohy. Tablety dávají šanci jak pedagogům, tak dětem prožít výuku trochu jinak. Nechci se pouštět do hodnocení metodologie českých učitelů a toho, jak moc jsou při výuce kreativní. Ale jisté je to, že doba, kdy učitel stál před katedrou a nudil žáky suchým výkladem, je pryč. Děti se chtějí bavit, chtějí tvořit, samy si všechno vyzkoušet, samy si na věci přicházet, chtějí si hrát, na výuce se podílet a ne ji jen pasivně přijímat. A to by podle mého bylo možné právě prostřednictvím internetu ve výuce. Tak se učí na amerických (základních) školách v Praze a funguje to skvěle. Možná by stálo za to, aby se učitelé (popřípadě ti, co školám přidělují finance) do těchto škol zašli podívat. Například formou krátkodobé stáže.

Administrativa je zřejmě nezbytná, zde navrhuji zamyslet se nad tím, zda by škola nemohla zaplatit jednu asistentku, která by většinu administrativy za učitele vykonávala. Učitelům by se ulevilo a možná by měli více energie na naplánování kreativnějších hodin. Převod administrativních úkonů do elektronické podoby by také mohl pomoci.

Mínění veřejnosti je dalším problémem, který učitele trápí. Neumím si vysvětlit, proč si lidé (podle respondentů) neváží učitelů. Snad je to tím, že sami nemají na školu dobré vzpomínky a pamatují si převážně negativní zážitky. Rodiče by si ale měli uvědomit, že učitelé dělají to nejlepší, co umí a že jsou to také jen lidé, se svými starostmi, bolestmi, problémy. A že když se doma budou hanlivě vyjadřovat o učitelích, nikomu tím nepomůžou. Děti postoje svých rodičů přebírají, aniž by přemýšlely, zda jsou relevantní, zda jsou tyto postoje oprávněné. Na druhou stranu, podle šetření Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR z roku 2004 je názor veřejnosti na české školství velmi pozitivní. V říjnu 2004 centrum provedlo výzkum s 1058 respondenty s názvem „České školství očima veřejnosti“ a došlo ke zjištění, že úroveň vzdělávání

hodnotí na základních školách kladně 81% respondentů, vzdělání na SOŠ s maturitou pozitivně odhodnotilo 79% účastníků a úroveň vzdělávání na gymnáziích označilo za velmi dobré a spíše dobré 90% účastníků. Učitelé v mém souboru zřejmě usuzují na mínění veřejnosti jen z kontaktů s rodiči, ale zdá se, že širší společnost české školství nezatrácuje, spíše naopak.

Nevyhovující vedení je jistě nepříjemná součást práce a to nejen v učitelské profesi. Domnívám se, že by mohli pomoci jakési školní interpelace. Učitelé by se mohli sejit s vedením školy například dvakrát za rok, kde by uvedli, s čím jsou nespokojeni a co by se mohlo změnit, ale také to, co se jim na škole líbí, co oceňují, a co jim zlepšuje kvalitu pracovního života. Součástí takových schůzek by měly být návrhy, jak s problémy pracovat, jak je řešit, jak by bylo možné zlepšit celkové školní klima a vztahy kolegů mezi sebou a také vztahy učitelů a vedení. Měly by zaznít konkrétní požadavky a konkrétní řešení.

Mezi hlavní **stresory**, které učitelé identifikovali, patří: nedostatek času, konflikty s rodiči, hluk, udržení kázně žáků a nedostatečná zpětná vazba. Předpokládám, že nejnáze odstranitelný by mohl být **problém s časem**. Možná by mohlo pomoci přečíst si nějakou populárně naučnou knihu o „time managementu“ a konflikty, které vyplývají z nedostatku času, by mohly zmizet. Většina lidí (i bez čtení odborné literatury) zřejmě intuitivně ví, jak ušetřit čas. Jde jen o to zamyslet se nad tím a aplikovat to. „Time management“ není nic komplikovaného. Stačí si uvědomit priority a naučit se říkat „ne“. Mohlo by fungovat třeba to, že si člověk úkoly rozdělí do tří kategorií, do první kategorie by patřily úkoly, které se musí splnit hned, do druhé úkoly, které mohou být vykonány do konce týdne a do třetí činnosti, které mohou být odloženy na později. Když člověk zná termín dokončení, věci se dějí mnohem rychleji. Totéž platí i pro situace, kdy někdo po nás něco žádá. Je dobré se zeptat, kdy to bude potřebovat a termín si zapsat do kalendáře. Umění odmítnout je další cenná dovednost, kterou by se měl každý naučit. Není třeba se zahlcovat činnostmi, které by mohly být delegovány na někoho jiného.

Konflikty s rodiči jsou jistě nepříjemné, ale rozpory se vyskytují na každém pracovišti. První pomocí by mohlo být to, že učitel, než začne s nepříjemným rodičem jednat, (ale i během jednání) může zkusit chvíli zhluboka dýchat. Měl by mít na paměti,

že oba chtějí to samé: aby se dítěti dařilo co nejlépe. Měli by tedy své síly spojit a ne spolu bojovat.

Jak se bránit **hluku**? Křik a hlasité projevy k dětství patří. To se zřejmě změnit nedá. Je tedy třeba užívat si chvil během dne, kdy se člověk hluku nevystavuje. Jít po obědě na procházku do nějaké klidné lokality. Navodit si klid a ticho doma. Hluk lze řešit i vatovými tampony v uších. Také by mohlo pomoci naučit se s hlukem pracovat během chvíle, kdy učitele hluk obtěžuje. Naučit se navodit si v mysli nějakou příjemnou představu, například krajinu, kterou mají rádi, kde rádi odpočívají a na moment se do této představy ponořit a hluk tak odizolovat. Možná by mohl pomoci i nácvik efektivní práce s vlastním hlasem.

Učitele také trápí **kázeň žáků**. Existuje rčení: „Kdo si hraje, nezlobí.“ a podle mého přesně vystihuje podstatu věci. Pravděpodobně by pomohlo zamyslet se nad tím, proč jsou žáci neposlušní či nepozorní, proč vyrušují. Nemohlo by to být tím, že se děti příliš dlouho zabývají jednou aktivitou a touží po změně? Obtěžují žáky zastaralé výukové metody? S tím by mohli poradit zkušenější kolegové a například náslech v jejich hodinách.

Nedostatečné zpětné vazbě by se dalo myslím předejít tak, že učitelé by si navrhli nějaký evaluační dotazník, který by žákům mohli dvakrát či třikrát za rok rozdat a zjistit, jak jsou spokojeni s výukou. Mohli by se ptát na konkrétní věci, jako například: která výuková metoda jim nejvíce vyhovuje a která nejméně, jakých aktivit by chtěli v hodinách více, a jakých méně, jaké pomůcky rádi používají, jak by se výuka dala oživit a zpříjemnit, jakých projektů by se chtěli účastnit, jak by si představovali, že by předmět mohl být více propojen se životem a reálnými situacemi, co se jim na hodinách líbí, co nelíbí atd. Učitelé by měli zpětnou vazbu, která jim chybí a po které touží a žáci by měli dobrý pocit z toho, že se o jejich názor někdo zajímá a že by do metodiky výuky mohli zasahovat.

Co se týká **prevence vyhoření**, zapálení i vyhořelí učitelé se dožadují zavedení **diskusních skupin**. V Německu takovéto skupiny fungují. Říká se jim případové diskuse nebo supervizní skupiny. Setkání se konají většinou jednou měsíčně a trvají dvě až čtyři hodiny. Témata rozhovorů jsou velmi různá, týkají se dodržování kázně, obtížných situací

při komunikaci s rodiči, neshod učitelského sboru v pedagogických otázkách, psychické zátěže učitelů atd. Na skupinách dochází k emocionálnímu odlehčení, díky poznání, že kolegové mají podobné problémy, učitelé mohou dospět k novým myšlenkám a hypotézám tím, že se seznámí s názory ostatních na svoje vlastní problémy. Podle Henniga a Kellera představuje účast v diskusní skupině jedno z nejefektivnějších opatření k prevenci a omezení vzniku stresu a syndromu vyhoření (Hennig, Keller, 1996). Podobný koncept navrhuje Lazarová (1999). Mluví o tzv. **pomáhajících rozhovorech**, které probíhají mezi konzultujícím učitelem a kolegou nebo skupinou kolegů. Cílem je vzájemné pomáhání a profesionální podpora mezi učiteli. Rozhovory jsou zaměřené na odborný rozvoj, pomoc učiteli lépe porozumět minulému a přítomnému ději, sobě sama a odhalit neuvědomované předsudky. Pomáhající tým usnadňuje kolegovi jeho reflexi vlastních postojů a způsobů chování a mnohdy i zdroje tohoto chování. Stimuluje jeho alternativní pohledy a možnosti řešení a konzultující i příjemce pomoci společně dospívají k novým způsobům chování. Konzultující učitel by měl vést rozhovor tak, aby učitelé nezaujímal obranné postoje a byla jim spolupráce s kolegy příjemná. Lazarová (1999) doporučuje dobu trvání rozhovoru 45 minut, maximálně 1 hodinu.

IV. ZÁVĚR

V této práci jsem se snažila upozornit na důležitost problému syndromu vyhoření a fenoménu zapálenosti a zjistit, zda je aktuální u učitelů všech vzdělávacích stupňů a typů škol. Zájem o tuto problematiku roste, protože vyhoření se stále častěji začíná vyskytovat i u povolání mimo tradiční pomáhající profese.

Teoretická část se snažila přiblížit konstrukt vyhoření a zapálenost jako celek. Na obecné úrovni jsou tu zmíněny klíčové poznatky o těchto jevech. Speciální kapitola teoretické části je věnována specifikům vyhoření u učitelské profese. Informace jsem čerpala z dostupné literatury zahraničních i domácích autorů.

Cíle empirické části diplomové práce vycházely z poznatků uvedených v teoretické části. Mezi hlavní cíle empirické části patřila snaha zjistit, zda se u sledovaného souboru učitelů vyskytuje syndrom vyhoření, zmapovat jakými dalšími charakteristikami se daný soubor vyznačuje, zda existuje vztah mezi těmito charakteristikami a syndromem

vyhoření a provést šetření o tom, jaký vztah se vyskytuje mezi syndromem vyhoření a demografickými faktory. Cílem kvalitativní části výzkumu bylo zjištění, co motivuje zapálené učitele, čím se vyznačují, co jim přináší radost a energii a co jim ji naopak bere, co by se mělo ve školách změnit, aby nedocházelo k vyhoření.

Zkoumaný soubor kvantitativního výzkumu pro zjištění vyhoření tvořilo 214 učitelů, 176 žen a 38 mužů z různých vzdělávacích stupňů a typů škol v České republice. Průměrný věk celého souboru činil 44,1 let a délka praxe 17,4 roků. Sledovaný vzorek, který byl osloven s žádostí o vyplnění dotazníku životní spokojenosti, čítal 105 pedagogů ze všech vzdělávacích stupňů a typů škol. Vzorek tvořilo 82 žen a 23 mužů s průměrným věkem 46, 4 let a s průměrnou délkou praxe ve školství 16,9 roků.

K realizaci výše uvedených cílů byla použita testová baterie, která obsahovala dva dotazníky a jeden formulář pro získání sociodemografických údajů; dotazník na syndrom vyhoření u učitelů od autorů Henniga a Kellera a Dotazník životní spokojenosti. Pokud respondenti vyplnili pouze dotazník vyhoření, trvalo jim to asi 10 až 15 minut času. Pokud vyplnili oba dotazníky (což byl můj cíl a záměr), odpověděli za 25 – 40 minut. Získané údaje byly staticky zpracovány a přinesly následující výsledky:

- Soubor **vykazuje známky vyhoření**, středně až vysoce vyhořelých bylo 77,57%, z toho středně vyhořelých 55, 14% a vysoce vyhořelých 22,43%.
- Ze sledovaných úrovní vyhoření byly nejvýrazněji negativní výsledky u **citové roviny**, zde se vysoké vyhoření projevilo u 23,83% respondentů. Následovala tělesná rovina, zde se vysoké vyhoření vyskytlo u 22,9% učitelů, poté sociální rovina, 21,96% pedagogů a nejméně účastníků se vyznačovalo vysokým vyhořením u kategorie kognitivní roviny, 21,03% .
- Mezi **syndromem vyhoření a životní spokojeností** byla nalezena **záporná korelace** na hladině významnosti 0,01 s hodnotou -0,646.
- Nebyly dokázány žádné statisticky významné souvislosti mezi mírou vyhoření a těmito kategoriemi: věk, délka praxe, vzdělání, typ školy, počet odučených hodin týdně, počet žáků ve třídě.
- Byly dokázány **statisticky významné souvislosti** mezi syndromem vyhoření a těmito kategoriemi: **pohlaví** ($r=0,16$; sig. 0,05) a **bydliště** ($r=0,176$; sig. 0,01).

Z výzkumu dále vyplývá:

- Ženy vykazují větší míru vysokého vyhoření, 25% ve srovnání s 10,53% mužů.
- Vysoké vyhoření více zasahuje vysokoškolsky vzdělané učitele, 23,15% oproti 18,19% středoškoláků.
- Nejvíce vysoce vyhořelých bylo v kategorii učitelů nad 50 let, 24,07%.
- Největší hodnotu (30%) dosáhl počet vysoce vyhořelých ve skupině s délkou praxe 11 – 20 let.
- Nejvyšší zátěž prožívají učitelé prvních stupňů ZŠ, vysoké vyhoření se projevilo u 29,03% z nich.
- Nejohroženější jsou učitelé z obcí, vysokým stupněm vyhoření se tu vyznačuje 37,21% respondentů.
- Vysoký počet odučených hodin za týden je výrazným faktorem, který přispívá k vyhoření. Největší zastoupení v kategorii „vysoké vyhoření“ měli učitelé, kteří vyučují 21 – 30 hodin týdně.

Kvalitativní částí šetření se účastnilo 16 učitelů, 13 žen a 3 muži. Průměrný věk činil 43,68 let a účastníci vykazovali průměrnou délku praxe 16,28 roků. Cílem této části výzkumu bylo zjistit, co je hybnou silou zapálených učitelů, co jim dává energii, co je stresuje, co se jim na profesi líbí a co nelíbí, co je v souvislosti s prací zdrojem jejich radosti a co naopak vnímají negativně. Zajímalo mě také, co by pomohlo v prevenci vyhoření a co by je udrželo zapálené. Analýza odpovědí přinesla tyto výsledky:

- Učitele těší, povzbuzuje a **motivuje** hlavně pozitivní zpětná vazba, radost dětí, úspěch žáků a spolupráce učitelů.
- Za **příčiny zapálenosti** učitelé označili to, že mají svoji práci rádi, dobrý kolektiv a spolupráci učitelů, dobré pracovní podmínky, pozitivní zpětnou vazbu, úspěch dětí a podporu rodiny.
- Na otázku: Co by **zvýšilo vaši** zapálenost, učitelé odpověděli: dobré vedení školy, lépe spolupracující kolegové, moderní technické zázemí, hezké pracovní prostředí a vyšší odměny.
- Za **nejvíce obtěžující** a vyčerpávající učitelé považují především nezájem dětí, administrativu, rušící děti, špatné vztahy s vedením, absenci smysluplnosti a hodnocení veřejnosti.

- Za **největší stresory** učitelé považují nedostatek času, konflikty s rodiči, udržování kázně, hluk, tlak společnosti a nutnost neustálého sebevzdělávání.
- Mezi hlavní faktory, které by mohly působit jako **prevence proti vyhoření** a zároveň jako aspekty, které udržují a prodlužují zapálenost, učitelé nejčastěji uváděli dostatek volného času, relaxaci, dobrý kolektiv, praktické rady a doporučení kolegů, učitelské diskusní skupiny, vstřícné vedení a dobré pracovní podmínky.

Zde uvedené výsledky jsou platné pouze pro daný vzorek učitelské populace, který měl svá specifika a vyznačoval se určitou nehomogenitou (zastoupení pohlaví). Přesto věřím, že se získané výsledky mohou stát podnětem pro další úvahy nad problematikou vyhoření a zapálenosti nejen v České republice.

V. LITERATURA

Abel, M. H., Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.

Albrecht, S., L., Bakker, A., B., Leiter, M., P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4-28.

Anderson, M., B., Iwanicki, E., F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109-132.

Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36(6), 725-733.

Antošová, O. (2010). *Syndrom vyhoření. Výzkumná sonda u souboru učitelů středočeského kraje*. [Diplomová práce]. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta.

Armor, D., A., Taylor, S., E. (1998). Situated optimism: Specific outcome expectancies and self-regulation. In: Zanna, M., P. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 309-379). New York: Academic Press.

Bakker, A., B., Demerouti, E., Schaufeli, W., B., Xanthopoulou, D. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235-244.

Bakker, A., Schaufeli, W., B. (2003). *UWES – Utrecht Work Engagement Scale – Preliminary Manual* (Version 1). Nizozemí: Utrecht Univerzity, Occupational Health Psychology Unit.

Bakker, A., B., van Emmerik, H., Euwema, M., C. (2006). Crossover of burnout and engagement in work teams. *Work and Occupations*, 33(4), 464-489.

Bakker, A. B., Westman, M., van Emmerik, H. (2009). Crossover of work-related strain and engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 24(3), strany nevedeny.

Balogun, J., Titiloye, V. Balogun, A., Oyeyemi, A., Katz, J (2002). Prevalence and determinants of burnout among physical and occupational Therapists. *Journal of Applied Health*, 31(3), 131-139.

Baštecká, B. a kol. (2004). *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál.

- Beer, J., Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological reports*, 71, 1331-1336.
- Blahutková, M., Vacková, H., Cacek, J. (2002). Vliv časového stresu na zatížení učitelů. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 4* (pp. 75-79). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Brown, S., Leigh, T., W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort and performance. *Journal of applied psychology*, 81, 358-368.
- Buehler, R., Griffin, D., Ross, M. (1994). Exploring the „planning fallacy“: Why people underestimate their task completion times. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 366-381.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Daniel, J. (1997). Burnout v učitelském povolání. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 32(2), 183-187.
- Daniel, J. (1999). Zátěž učitele na různých stupňov škôl. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 2* (pp. 55-60). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Demerouti, E., Bakker, A., B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. In: Halbesleben, J., R., B. (Ed.), *Handbook of stress and burnout in health care* (pp. 65-78). NY: Nova Science.
- Demerouti, E., Bakker, A., B., de Jonge, J., Jansen, P., Schaufeli, W. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 27(4), 279-286.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Mosert, K. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 209-222.
- Edelwich, J., Brodsky, A. (1984). Review of burnout: Stages of disillusionment in the helping professions; Burnout and health professionals: Manifestations and management, stress, health and psychological problems in the major professions. *Family Systems Medicine*, 2(4), 444-448.
- Edmonson, S., Thomson, D. (2000). Burnout among special educators, *A Meta-analysis*. Albuquerque, New Mexico, USA.

Eger, L., Čermák, J. (2000). Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů. *Pedagogika*, 50(1), 65 -69.

Ehly, S. (1992). Review of crisis in education: Stress and burnout in the American teacher, *PsycCRITIQUES*, 37(4), 381.

Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., Brahler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. 1.vyd., Praha: Testcentrum.

Farber, B., A., Wechsler, L., D. (1991). *Crisis in education. Stress and Burnout in American Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Fialová, I. (1994). Syndrom vyhoření v učitelské profesi. *Psychologica, Acta facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis*, 17-26.

Fialová, I., Shneiderová, A. (1998). Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 1* (pp. 55-66), Brno, Psychologický ústav AV ČR.

Friedman, I. (1991). High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325-333.

Friedman, I. (1997). *High and low-burnout principals: What makes the difference?* Internetový odkaz. (online), (citace z 9. 7. 2013), dostupné na <http://www.eric.ed.gov>.

Friedman, I., Lotan, I. (1987). Teachers' world as a predictor of burnout. *Megamot*, 30(4), 417-434.

Gallwey, W. T., Hanzelik, E., Horton, J. (2012). *Zvládněte stres metodou inner game*. Praha: Management Press.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Paido.

Gmelch, W., Gates, G., Parkay, F. (1994). *The impact of personal, professional and organizational characteristic on administrator burnout*. USA: Washington State University.

Hakanen, J., J., Bakker, A., B., Schaufeli, W., B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school Psychology*, 43, 495-513.

Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K., Rosenbaum, M. (2013). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal of Happiness Studies*, 14, 3, 731-751.

- Haškovcová, H. (1994). Syndrom vyhoření. *Sestra*, 4.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hennig, C., Keller, G. (1996). *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál.
- Holeček, V., Jiřincová, B., Miňhová, J. (2001). Faktory ohrožení osobnosti učitele. In Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 3* (pp. 51-57). Brno: Pavel Křepela.
- Christian, M., S., Garza, A., S., Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89-136.
- Jeklová, M., Reitmayerová, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, 29(3), 284-297.
- Kahn, W., A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
- Kebza, V., Paclt, I. (1999). *Strukturovaný vyšetřovací a intervenční postup depresivních poruch v primární lékařské péči: detekce, diagnóza a léčba*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Kebza, V., Šolcová, I. (1998). Syndrom burnout: Teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. *Československá psychologie*, 42(5), 429-448.
- Kebza, V., Šolcová, I. (1998). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Kebza, V., Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Kebza, V., Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, 47(4), 333-345.
- Kebza, V., Šolcová, I. (2013). Současné sociální změny, jejich důsledky a syndrom vyhoření. *Československá psychologie*, 57(4), 329-341.
- Koťa, J. (2007). Učitelství jako povolání. In: Vališová, A., Kasíková, H. a kol., *Pedagogika pro učitele* (pp. 15-26). Praha: Grada.

- Krykorková, H., Váňová, R. a kolektiv (2010). *Učitel v současné škole*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Křivohlavý, J. (1998). *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada Publishing.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Kyselovičová, A. (2001). *Syndrom vyhoření v kontextu učitelské profese*. [Diplomová práce]. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta.
- Laes, T., Laes, T. (2001). *Career burnout and its relationship to couple burnout in Finland*. Rauma, Finland: The University of Turku, Department of Teacher Education.
- Lambert, B. (1994). *Beating burnout: A multi-dimensional perspective*. Internetový odkaz. (online), (citace z 14. 3. 2013), dostupné na <http://www.eric.ed.gov>.
- Lazarová, B. (1999). Pomáhající rozhovory – jeden z prostředků podpory zdraví ve škole, In: Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 2* (pp. 207-212). Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Lewis, D. (2000). *Tao dechu. Naučte se správně dýchat*. Praha: Pragma.
- Machač, M., Macháčová, H. (1991). *Psychické rezervy výkonnosti*. Praha: Karolinum.
- Mallotová, K. (2000). Burn-out neboli syndrom vyhoření. *Psychologie dnes*, 6(2), 14-15.
- Maslach, Ch., Jackson, S., E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, Ch., Jackson, S., E. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, CH., Leiter, M., P. (1997). *The Truth About Burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, CH., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- May, D., R., Gilson, R., L., Harter, L., M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11-37.

Míčák, Z. (1998). Psychická zátěž u učitelů velkoměstských a venkovských škol, In: Řehulka, E., Řehulková, O., (Eds.), *Učitelé a zdraví 1* (pp. 27-34). Brno: Pavel Křepela.

Míčák, Z. (1999). K teoretickému a výzkumnému paradigmatu psychické zátěže učitelů. In: Řehulka E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 2* (pp. 107-121). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

Míčák, Z. (2002). *Temperamentové dimenze osobnosti, syndrom vyhaslosti a sociální opora ve vybraných pomáhajících profesích*. Ostrava: FF OU.

Míček, L. (1980). *Autoregulační a sociální aspekty duševního zdraví*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Míček, L. (1999). Duševní hygiena učitelů ve světě i u nás. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 2* (pp. 7-13). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

Míček, L., Zeman, V. (1997). *Učitel a stres*. Opava: Vade Mecum.

Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže. (2013, duben 24). *Genderová problematika zaměstnanců ve školství: Zaměstnanci regionálního školství – ženy a muži v 1. pololetí let 2012 a 2013*. Internetový odkaz. (online), (citace z 14. 1. 2014), dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>.

Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže. (2012, duben 1). *Statistická ročenka školství: Zaměstnanci a mzdové prostředky*. Internetový odkaz. (online), (citace z 21. 1. 2014), dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi/-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-3>.

Miller, H., Smith, A. D. (1997). The Road to Burnout. *American Psychological Association*. Internetový odkaz. (online), (citace z 28. 6. 2013), dostupné na [www.<http// APA Help Center Get the Facts Psychology at Work The Road to Burnout.htm>](http://www.apa.org/helpcenter/get-the-facts-psychology-at-work-the-road-to-burnout.htm).

Nešpor, K. (1999). *Závislost na práci*. Praha: Grada.

Niebrugge, K. (1994). *Burnout and job dissatisfaction among practising school psychologists in Illinois*. Charleston, USA: Eastern Illinois University.

Nosková, H. (1999). *Několik přístupů k měření burnout syndromu u učitelů*. Vítězná práce Studentské vědecké soutěže. Praha, Česká republika: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, Katedra pedagogické a školní psychologie.

Opelka, S. (2005). *Syndrom burnout a engagement ve vztahu k učitelské profesi*. [Diplomová práce]. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta.

Organization for Economic Co-operation and Development (2013, June 25). *Teachers' salaries: Annual statutory salaries in public institutions*. Internetový odkaz. (online), (citace z 3. 2. 2014), dostupné na http://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-salaries_teachsal-table-en.

Osatuke, K. Mohr, G., Ward, C., Moore, S., C., Dyrenforth, S., Beton, L. (2009). Civility, respect, engagement in the workforce (CREW): Nationwide organisation development intervention at veterans health administration. *Journal of Applied Behavioral Science*, 45, 384-410.

Önder, F., Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1236.

Özyürek, A., Gümüş, H., Doğan, S. (2012). Examination of burnout and life satisfaction levels of teachers and school administrators. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 892-904.

Parker, S., K., Ohly, S. (2008). Designing motivating jobs. In: Kanfer, R., Chen, G., Pritchard, R. (Eds.), *Work motivations: Past, present and future* (pp 233-284). NY: Routledge.

Pascale, M., B., De Jonge, J., De Rijk, A., E., Schaufeli, W., B. (2001). Well-being of intensit care nurses (WEBIC): a job analytic approach. *Journal of Advanced Nursing*, 36(3), 460-470.

Paulík, K. (1998). Co obtěžuje učitele různých typů škol. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 1* (pp. 35-41). Brno: Pavel Křepela.

Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská Univerzita.

Paulík, K. (1999a). Pracovní spokojenost a subjektivní zdraví učitelů. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 2* (pp. 99-106). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

Paulík, K. (2009). *Moderátory a mediátory zátěžové odolnosti*. Ostrava: Filozofická fakulta.

Peterson, U., Demerouti, E., Bergström, G., Samuelsson, M., Asberg, M., Nygren, A. (2008). Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 84-95.

Pines, A. M. (1983). Combating burnout. *Children and Youth Services Review*, 5(3), 263-275.

Pines, A. M., Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and Cures*. New York: Free Press.

Pinto, A. M., Lima, M. L., Lopes da Silva, A. (2005). Stress sources, burnout and coping among portuguese teachers. *Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 125-143.

Pozo, C., Salvador, C., Alonso, E., Martos, J. (2008). Social support, burnout and well-being in teaching professional contrast of a direct and buffer effect model. *Ansiedad y Estrés*, 14(2-3), 127-141.

Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum.

Raboch, J., Zvolský, P. (2001). *Psychiatrie*. Praha: Galén a Karolinum.

Richardson, A. G. (1997). *Stress in teaching: A study of elementary school teachers in the Caribbean*. Internetový odkaz. (online), (citace z 20. 1. 2013), dostupné na <http://www.eric.ed.gov>.

Rush, M. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Návrat domů.

Russel, D., W., Altmaier, E., Velzen, D., V. (1987). Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274.

Ryff, C., D., Keyes, C., L., M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

Řehulka, E., Řehulková, O. (1998). Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In: *Učitelé a zdraví 1* (pp. 99-104). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

Řehulka, E., Řehulková, O. (2001). Učitelky a učitelé. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 3* (pp. 143-152). Brno: Pavel Křepela.

Řehulka, E., Řehulková, O. (1998). Zvládání zátěžových situací a některé jejich důsledky u učitelek. *Učitelé a zdraví 1*, 105-111.

Shirom, A. (2010). Feeling energetic at work: On vigor's antecedents. In: Bakker, A., B., Leiter, M., P. (Eds.), *Work engagement: A handbook of Essentials theory and research* (pp. 69-84). NY: Psychology Press.

Schaufeli, W., B., Bakker, A., B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In: Bakker, A., B., Leiter, M., P. (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10-24). NY: Psychology Press.

Schaufeli, W., B., Salanova, M., Gonzales-Roma, V., Bakker, A., B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Schneider, M., A. (2007). Extinguish burnout. *Nursing Management*, 38(3), 44-48.

Schwab, R., L., Jackson, S., E., Schuler, R., S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640.

Smith-Stevenson, R., Saul, Ch. (1994). *An investigation into burnout among Mississippi high school principals*. Internetový odkaz. (online), (citace z 10. 1. 2013), dostupné na <http://www.eric.ed.gov>.

Sociologický ústav AV ČR (2004, listopad 5). *České školství očima veřejnosti*. Internetový odkaz. (online), (citace z 10. 1. 2014), dostupné na <http://cvvm.soc.cas.cz/ostatni-ruzne/ceske-skolstvi-ocima-verejnosti>.

Stránská, Z., Poledňová, I. (2005). Prediktory syndromu vyhoření u učitelů. In: Pedagogický výzkum: *Reflexe společenských potřeb a očekávání?* (pp. 283-286), Sborník příspěvků z XIII konference ČAPV. Olomouc: VUP.

Svobodová, J. (1998). Projekt Zdravá škola. Škola podporující zdraví. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 1* (pp. 85-97). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Šolcová, I., Kebza, V. (1998). Burnout: Úvod do problému. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 1* (pp. 43-52). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

Šolcová, I., Kebza, V. (1999). Vzdělání a zdraví. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 2* (pp. 61-66). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

Šolcová, I., Kebza, V. (2002). Lícová strana vyhoření. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 4* (pp. 125-128). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

Šolcová, I., Kebza, V. (2003). Prediktory sociální opory u české populace. *Československá psychologie*, 47(3), 220-229.

Štětovská, I., Skalníková, M. (2004). Sociální opora v kontextu proměn role učitele. In: Vališová, A., Rymeš, M., Riegel, K. (Eds.), *Rozvoj české společnosti v Evropské unii IV*. (pp. 105-119). Praha: Matfyzpress.

Torrente, P., Salanova, M., Llorens, S. (2013). Spreading engagement: On the role of similarity in the positive contagion of team work engagement. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(9), 153-159.

Urbanovská, E., Kusák, P. (2005). Syndrom vyhoření ve vztahu k vnímání pracovní zátěže. In: *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství*. Sborník z mezinárodní konference (pp. 101-115). Olomouc: PdF UP.

Urbanovská, E., Kusák, P. (2009). Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E-Pedagogium*, 4, 108-121.

Vašina, B. (1999). Konfliktní role a role nejistoty jako zdroj pracovní zátěže učitelů a některé charakteristiky práce. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 2* (pp. 67-85). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

Vašina, B. (2003). Teacher's work stress and some behavioral, personality and organizational factors. In: Řehulka, E. (Ed), *Teachers and Health 5* (pp. 9-22). Brno: Pavel Křepela.

Vašina, B., Valošková, M. (1998). Učitel – pracovní zátěž – zdraví. In: Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.), *Učitelé a zdraví 1* (pp. 7-25). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

Výrost, J., Slaměnik, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie 1*, Praha: Portál.

Wood, T., McCarthy, CH. (2002). *Understanding and preventing teacher burnout*. Washington: Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and calling: People's reactions to their work. *Journal of Research and Personality*, 31, 21-33.

Zelina, M. (1997). Vyhorenie učiteľa a tvořivosť. *Technológia vzdelávania*, 2, 6-8.

Zelinová, M. (1998). Učitel a burnout efekt. *Pedagogika*, 48(2), 164-169.

PŘÍLOHY

Příloha 1.

PŘEHLED VÝŠE PLATU UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL V RŮZNÝCH ZEMÍCH
PODLE ORGANIZACE PRO EKONOMICKOU SPOLUPRÁCI A ROZVOJ Z ROKU
2012

Roční platy učitelů na základních školách v dolarech			
Země	Nástupní plat	Plat po 15 letech	Maximální výše platu
Austrálie	34 610	48 522	48 522
Anglie	30 289	44 269	44 269
Estonsko	11 621	12 306	16 985
Německo	47 488	58 662	63 286
Irsko	33 484	54 954	62 166
Izrael	18 692	27 174	38 377
Itálie	27 288	32 969	40 119
Japonsko	26 031	45 741	57 621
Lucembursko	64 043	93 397	112 997
Česká republika	16 680	20 185	22 236
Mexiko	15 081	19 590	32 136
Nizozemí	36 626	52 292	53 974
Norsko	33 350	37 585	42 055
Polsko	10 362	16 506	17 200
Portugalsko	30 946	39 424	52 447
Slovensko	10 241	12 858	13 864
Skotsko	30 078	47 984	47 984
Španělsko	35 881	41 339	50 770
Švédsko	30 059	34 387	39 865
Švýcarsko	47 330	-	73 585
USA	37 595	46 130	53 180

Příloha 2.

DOTAZNÍK NA ZJIŠTĚNÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ

Vážení učitelé,

prosím Vás o **úplné** a pravdivé zodpovězení následujících otázek. Získané informace jsou shromažďovány pro výzkumnou část diplomové práce. Odpovědi označte křížkem, číslicí nebo jiným údajem podle typu otázky. Údaje jsou anonymní. Předem děkuji za Váš čas i ochotu.

Žena

Muž

Věk

Délka učitelské praxe (počet let/měsíců)

Kolik hodin **týdně** učíte?

Jiná **souběžná role** v mém povolání (např. ředitel, zástupce ředitele, výchovný poradce atd.)

Ano (jaká) Ne

Dosažené vzdělání:

Středoškolské

Vysokoškolské

V současnosti **pracuji** na:

ZŠ

první stupeň

druhý stupeň

Gymnázium

SOŠ

SOU

Bydliště:

Velké město (od 50 000 obyvatel)

Malé město (do 50 000 obyvatel)

Obec (do 5 000 obyvatel, napište přibližný počet obyvatel)

Počet dětí ve třídě (učíte-li ve více třídách, uveďte průměr)

Jsou ve Vaší škole děti se **speciálními** vzdělávacími potřebami (SVP)?

Ano (průměrný) počet dětí se SVP ve třídě Jaké spec.potřeby mají?.....

Ne

Vyazuje Vaše třída nějaké specifické charakteristiky, které mají **vliv na pedagogickou činnost**?

Ano (uveďte detaily) Ne

S jakými **obtížemi** se setkáváte při Vaší práci? Uveďte **dva** nejčast.problémy.....

2.1 Dotazník

Prosím zaškrtněte, do jaké míry se Vás jednotlivé výpovědi týkají. Odpovězte prosím na všechny otázky, snažte se být vůči sobě poctiví. Odpovědi označte křížkem. Děkuji Vám.

		vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
1.	Obtížně se soustředím					
2.	Nedokážu se radovat ze své práce					
3.	Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“					
4.	Nemám chuť pomáhat problémovým žákům					
5.	Pochybuji o svých profesionálních schopnostech					
6.	Jsem sklíčený/á					
7.	Jsem náchylný/á k nemocem					
8.	Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy					
9.	Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích					
10.	V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á					
11.	Mám zdravotní problémy (se srdcem, dýcháním, trávením, nechutenstvím, atd.)					
12.	Frustrace ze školní práce narušuje mé soukromé vztahy					
13.	Můj odborný růst a zájem o obor zaostává					
14.	Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní					
15.	Jsem napjatý/á					
16.	Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva					
17.	Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání					
18.	Trpím nedostatkem uznání a ocenění					
19.	Trápí mě poruchy spánku					
20.	Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání					
21.	Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru					
22.	Cítím se ustrašený/á					
23.	Trpím bolestmi hlavy					
24.	Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům se žáky					

VÝROKY PRO ZJIŠTĚNÍ SYNDROMU VYHOŘENÍ PODLE JEDNOTLIVÝCH ROVIN: KOGNITIVNÍ, CITOVÉ, TĚLESNÉ A SOCIÁLNÍ

Výroky pro zjištění vyhoření v oblasti kognitivní roviny

- Obtížně se soustředím
- Pochybuji o svých profesionálních schopnostech
- Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i o žácích
- Můj odborný růst a zájem o obor zaostává
- Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání
- Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru

Výroky pro zjištění vyhoření v oblasti citové roviny

- Nedokážu se radovat ze své práce
- Jsem sklíčený/á
- V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á
- Jsem vnitřně neklidný/á a nervózní
- Trpím nedostatkem uznání a ocenění
- Cítím se ustrašený/á

Výroky pro zjištění vyhoření v oblasti tělesné roviny

- Připadám si fyzicky vyždímaný/á
- Jsem náchylný/á k nemocem
- Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.
- Jsem napjatý/á
- Trápí mě poruchy spánku
- Trpím bolestmi hlavy

Výroky pro zjištění vyhoření v oblasti sociální roviny

- Nemám chuť pomáhat problémovým žákům
- Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy
- Frustrace ze školní práce narušuje mé soukromé vztahy
- Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva
- Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání
- Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovorům se žáky

Příloha 3.

NORMY: DOTAZNÍK SYNDROM VYHOŘENÍ – CELKOVÉ HRUBÉ SKÓRY

unikátní skory	absolutní frekvence	relativní frekvence	kumulativní frekvence	korekce	Z skor	IQ skor	T skor	stony	staniny	percentily
0	0			0,0005	-3,309514444	50	17	1	1	0,0
1	0			0,0009	-3,11027081	53	19	1	1	0,1
2	0			0,0014	-2,988474569	55	20	1	1	0,1
3	0			0,0019	-2,899438415	57	21	1	1	0,2
4	1	0,004672897	0,004672897	0,002336449	-2,828758323	58	22	1	1	0,2
5	0			0,003115265	-2,735395869	59	23	1	1	0,3
6	1	0,004672897	0,009345794	0,007009346	-2,45678408	63	25	1	1	0,7
7	1	0,004672897	0,014018692	0,011682243	-2,267421555	66	27	1	1	1,2
8	3	0,014018692	0,028037383	0,021028037	-2,032964846	70	30	1	1	2,1
9	3	0,014018692	0,042056075	0,035046729	-1,811306255	73	32	2	1	3,5
10	4	0,018691589	0,060747664	0,051401869	-1,631410464	76	34	2	2	5,1
11	3	0,014018692	0,074766355	0,067757009	-1,492706548	78	35	3	2	6,8
12	1	0,004672897	0,079439252	0,077102804	-1,424832562	79	36	3	2	7,7
13	9	0,042056075	0,121495327	0,10046729	-1,27889345	81	37	3	2	10,0
14	9	0,042056075	0,163551402	0,142523364	-1,069050912	84	39	3	3	14,3
15	13	0,060747664	0,224299065	0,193925234	-0,863522112	87	41	4	3	19,4
16	8	0,037383178	0,261682243	0,242990654	-0,696714778	90	43	4	4	24,3
17	6	0,028037383	0,289719626	0,275700935	-0,595660772	91	44	4	4	27,6
18	10	0,046728972	0,336448598	0,313084112	-0,487127154	93	45	5	4	31,3
19	3	0,014018692	0,35046729	0,343457944	-0,403043957	94	46	5	4	34,3
20	8	0,037383178	0,387850467	0,369158879	-0,334081901	95	47	5	4	36,9
21	9	0,042056075	0,429906542	0,408878505	-0,230430827	97	48	5	5	40,9
22	6	0,028037383	0,457943925	0,443925234	-0,141024652	98	49	5	5	44,4
23	12	0,056074766	0,514018692	0,485981308	-0,035146884	99	50	5	5	48,6
24	2	0,009345794	0,523364486	0,518691589	0,04687002	101	50	6	5	51,9
25	11	0,051401869	0,574766355	0,549065421	0,123300482	102	51	6	5	54,9
26	9	0,042056075	0,61682243	0,595794393	0,242476176	104	52	6	5	59,6
27	2	0,009345794	0,626168224	0,621495327	0,309410419	105	53	6	6	62,1
28	6	0,028037383	0,654205607	0,640186916	0,358958456	105	54	6	6	64,0
29	13	0,060747664	0,714953271	0,684579439	0,4805433	107	55	6	6	68,5
30	5	0,023364486	0,738317757	0,726635514	0,602668904	109	56	7	6	72,7
31	3	0,014018692	0,752336449	0,745327103	0,659856698	110	57	7	6	74,5
32	5	0,023364486	0,775700935	0,764018692	0,719289414	111	57	7	6	76,4
33	5	0,023364486	0,799065421	0,787383178	0,797374361	112	58	7	7	78,7
34	5	0,023364486	0,822429907	0,810747664	0,880654828	113	59	7	7	81,1
35	0			0,814641745	0,895132035	113	59	7	7	81,5
36	5	0,023364486	0,845794393	0,83411215	0,970543404	115	60	7	7	83,4
37	6	0,028037383	0,873831776	0,859813084	1,07947994	116	61	8	7	86,0
38	7	0,03271028	0,906542056	0,890186916	1,227522772	118	62	8	7	89,0
39	3	0,014018692	0,920560748	0,913551402	1,362953404	120	64	8	8	91,4
40	2	0,009345794	0,929906542	0,925233645	1,44118399	122	64	8	8	92,5
41	0			0,926791277	1,452302742	122	65	8	8	92,7
42	1	0,004672897	0,934579439	0,932242991	1,492706548	122	65	8	8	93,2
43	4	0,018691589	0,953271028	0,943925234	1,588605292	124	66	9	8	94,4
44	1	0,004672897	0,957943925	0,955607477	1,701841702	126	67	9	8	95,6
45	1	0,004672897	0,962616822	0,960280374	1,753948965	126	68	9	9	96,0
46	1	0,004672897	0,96728972	0,964953271	1,811306255	127	68	9	9	96,5
47	1	0,004672897	0,971962617	0,969626168	1,875327637	128	69	9	9	97,0
48	2	0,009345794	0,981308411	0,976635514	1,98874848	130	70	9	9	97,7
49	0			0,978193146	2,017784526	130	70	10	9	97,8
50	1	0,004672897	0,985981308	0,98364486	2,135621465	132	71	10	9	98,4

51	0			0,984423676	2,155117406	132	72	10	9	98,4
52	1	0,004672897	0,990654206	0,988317757	2,267421555	134	73	10	9	98,8
53	0			0,989096573	2,293715365	134	73	10	9	98,9
54	1	0,004672897	0,995327103	0,992990654	2,45678408	137	75	10	9	99,3
55	0			0,993146417	2,464847306	137	75	10	9	99,3
56	0			0,993302181	2,473074043	137	75	10	9	99,3
57	0			0,993457944	2,48147164	137	75	10	9	99,3
58	0			0,993613707	2,490047965	137	75	10	9	99,4
59	0			0,99376947	2,498811448	137	75	10	9	99,4
60	0			0,993925234	2,507771146	138	75	10	9	99,4
61	0			0,994080997	2,516936798	138	75	10	9	99,4
62	0			0,99423676	2,526318904	138	75	10	9	99,4
63	0			0,994392523	2,535928802	138	75	10	9	99,4
64	0			0,994548287	2,545778761	138	75	10	9	99,5
65	0			0,99470405	2,55588209	138	76	10	9	99,5
66	0			0,994859813	2,566253254	138	76	10	9	99,5
67	0			0,995015576	2,576908021	139	76	10	9	99,5
68	0			0,99517134	2,587863616	139	76	10	9	99,5
69	1	0,004672897	1	0,997663551	2,828758323	142	78	10	9	99,8
70	0			0,997746996	2,840378176	143	78	10	9	99,8
71	0			0,997830441	2,852394682	143	79	10	9	99,8
72	0			0,997913885	2,864837744	143	79	10	9	99,8
73	0			0,99799733	2,877740836	143	79	10	9	99,8
74	0			0,998080774	2,891141602	143	79	10	9	99,8
75	0			0,998080774	2,891141602	143	79	10	9	99,8
76	0			0,998164219	2,905082587	144	79	10	9	99,8
77	0			0,998247664	2,919612127	144	79	10	9	99,8
78	0			0,998331108	2,934785467	144	79	10	9	99,8
79	0			0,998414553	2,950666146	144	80	10	9	99,8
80	0			0,998497997	2,967327766	145	80	10	9	99,8
81	0			0,998581442	2,984856252	145	80	10	9	99,9
82	0			0,998664887	3,003352789	145	80	10	9	99,9
83	0			0,998748331	3,022937694	145	80	10	9	99,9
84	0			0,998831776	3,043755611	146	80	10	9	99,9
85	0			0,99891522	3,065982598	146	81	10	9	99,9
86	0			0,998998665	3,08983603	146	81	10	9	99,9
87	0			0,999082109	3,115588739	147	81	10	9	99,9
88	0			0,999165554	3,143589827	147	81	10	9	99,9
89	0			0,999248999	3,174296318	148	82	10	9	99,9
90	0			0,999332443	3,208323244	148	82	10	9	99,9
91	0			0,999415888	3,246526845	149	82	10	9	99,9
92	0			0,999499332	3,290151339	149	83	10	9	99,9
93	0			0,999582777	3,341108547	150	83	10	9	100,0
94	0			0,999666222	3,402568273	151	84	10	9	100,0
95	0			0,999749666	3,480398999	152	85	10	9	100,0
96	0			0,999833111	3,587566695	154	86	10	9	100,0

NORMY: DOTAZNÍK SYNDROM VYHOŘENÍ - KOGNITIVNÍ ROVINA

říkátní sk	lutní frekv	ivní frekv	ativní frekvence	korekce	Z skor	IQ skor	T skor	steny	staniny	percentily
0	1	0,004673	0,004673	0,0023	-2,828758323	58	22	1	1	0,2
1	7	0,03271	0,037383	0,0210	-2,032964846	70	30	1	1	2,1
2	13	0,060748	0,098131	0,0678	-1,492706548	78	35	3	2	6,8
3	15	0,070093	0,168224	0,1332	-1,111495467	83	39	3	3	13,3
4	27	0,126168	0,294393	0,2313	-0,734544708	89	43	4	4	23,1
5	26	0,121495	0,415888	0,3551	-0,371479565	94	46	5	4	35,5
6	29	0,135514	0,551402	0,4836	-0,041007747	99	50	5	5	48,4
7	26	0,121495	0,672897	0,6121	0,284925871	104	53	6	6	61,2
8	25	0,116822	0,78972	0,7313	0,616774949	109	56	7	6	73,1
9	14	0,065421	0,85514	0,8224	0,924665007	114	59	7	7	82,2
10	13	0,060748	0,915888	0,8855	1,203011262	118	62	8	7	88,6
11	10	0,046729	0,962617	0,9393	1,548527579	123	65	9	8	93,9
12	3	0,014019	0,976636	0,9696	1,875327637	128	69	9	9	97,0
13	2	0,009346	0,985981	0,9813	2,081554539	131	71	10	9	98,1
14	1	0,004673	0,990654	0,9883	2,267421555	134	73	10	9	98,8
15	1	0,004673	0,995327	0,9930	2,45678408	137	75	10	9	99,3
16	1	0,004673	1	0,9977	2,828758323	142	78	10	9	99,8
17	0			0,9979	2,866248053	143	79	10	9	99,8
18	0			0,9982	2,908258682	144	79	10	9	99,8
19	0			0,9984	2,956129283	144	80	10	9	99,8
20	0			0,9987	3,011914859	145	80	10	9	99,9
21	0			0,9990	3,079017732	146	81	10	9	99,9
22	0			0,9992	3,163726232	147	82	10	9	99,9
23	0			0,9995	3,279904693	149	83	10	9	99,9
24	0			0,9997	3,470644551	152	85	10	9	100,0

NORMY: DOTAZNÍK SYNDROM VYHOŘENÍ – CITOVÁ ROVINA

unikátní skory	absolutní frekvence	relativní frekvence	kumulativní frekvence	korekce	Z skor	IQ skor	T skor	steny	staniny	percentily
1	6	0,028037383	0,028037383	0,014019	-2,19676	67	28	1	1	1,4
2	8	0,037383178	0,065420561	0,046729	-1,67743	75	33	2	2	4,7
3	22	0,102803738	0,168224299	0,116822	-1,19102	82	38	3	3	11,7
4	23	0,107476636	0,275700935	0,221963	-0,76558	89	42	4	3	22,2
5	22	0,102803738	0,378504673	0,327103	-0,44793	93	46	5	4	32,7
6	18	0,08411215	0,462616822	0,420561	-0,20046	97	48	5	5	42,1
7	27	0,126168224	0,588785047	0,525701	0,064467	101	51	6	5	52,6
8	22	0,102803738	0,691588785	0,640187	0,358958	105	54	6	6	64,0
9	15	0,070093458	0,761682243	0,726636	0,602669	109	56	7	6	72,7
10	17	0,079439252	0,841121495	0,801402	0,846639	113	58	7	7	80,1
11	15	0,070093458	0,911214953	0,876168	1,156043	117	62	8	7	87,6
12	8	0,037383178	0,948598131	0,929907	1,475095	122	65	8	8	93,0
13	5	0,023364486	0,971962617	0,96028	1,753949	126	68	9	9	96,0
14	3	0,014018692	0,985981308	0,978972	2,032965	130	70	10	9	97,9
15	1	0,004672897	0,990654206	0,988318	2,267422	134	73	10	9	98,8
16	1	0,004672897	0,995327103	0,992991	2,456784	137	75	10	9	99,3
17	0			0,993769	2,498811	137	75	10	9	99,4
18	1	0,004672897		0,997664	2,828758	142	78	10	9	99,8
19	0			0,997997	2,877741	143	79	10	9	99,8
20	0			0,998331	2,934785	144	79	10	9	99,8
21	0			0,998665	3,003353	145	80	10	9	99,9
22	0			0,998999	3,089836	146	81	10	9	99,9
23	0			0,999332	3,208323	148	82	10	9	99,9
24	0			0,999666	3,402568	151	84	10	9	100,0

NORMY: DOTAZNÍK SYNDROM VYHOŘENÍ – TĚLESNÁ ROVINA

unikátní skory	absolutní frekvence	relativní frekvence	kumulativní frekvence	korekce	Z skor	IQ skor	T skor	steny	staniny	percentily
0	1	0,004672897	0,004672897	0,002336449	-2,828758323	58	22	1	1	0,23364486
1	4	0,018691589	0,023364486	0,014018692	-2,196762911	67	28	1	1	1,401869159
2	9	0,042056075	0,065420561	0,044392523	-1,701841702	74	33	2	2	4,439252336
3	27	0,126168224	0,191588785	0,128504673	-1,133488076	83	39	3	3	12,85046729
4	20	0,093457944	0,285046729	0,238317757	-0,711724305	89	43	4	4	23,8317757
5	19	0,088785047	0,373831776	0,329439252	-0,441462084	93	46	5	4	32,94392523
6	23	0,107476636	0,481308411	0,427570093	-0,182563932	97	48	5	5	42,75700935
7	28	0,130841121	0,612149533	0,546728972	0,117401297	102	51	6	5	54,6728972
8	18	0,08411215	0,696261682	0,654205607	0,396699885	106	54	6	6	65,42056075
9	16	0,074766355	0,771028037	0,73364486	0,623874086	109	56	7	6	73,36448598
10	19	0,088785047	0,859813084	0,815420561	0,898050028	113	59	7	7	81,54205607
11	7	0,03271028	0,892523364	0,876168224	1,156043043	117	62	8	7	87,61682243
12	6	0,028037383	0,920560748	0,906542056	1,319757822	120	63	8	8	90,65420561
13	3	0,014018692	0,934579439	0,927570093	1,457930092	122	65	8	8	92,75700935
14	5	0,023364486	0,957943925	0,946261682	1,609639245	124	66	9	8	94,62616822
15	1	0,004672897	0,962616822	0,960280374	1,753948965	126	68	9	9	96,02803738
16	1	0,004672897	0,96728972	0,964953271	1,811306255	127	68	9	9	96,4953271
17	3	0,014018692	0,981308411	0,974299065	1,948109443	129	69	9	9	97,42990654
18	3	0,014018692	0,995327103	0,988317757	2,267421555	134	73	10	9	98,8317757
19	1	0,004672897	1	0,997663551	2,828758323	142	78	10	9	99,76635514
20	0			0,997875956	2,85912688	143	79	10	9	99,78759558
21	0			0,998300765	2,929189586	144	79	10	9	99,83007647
22	0			0,998725573	3,017480664	145	80	10	9	99,87255735
23	0			0,999150382	3,13831263	147	81	10	9	99,91503823
24	0			0,999575191	3,336102713	150	83	10	9	99,95751912

NORMY: DOTAZNÍK SYNDROM VYHOŘENÍ – SOCIÁLNÍ ROVINA

unikátní skory	absolutní frekvence	relativní frekvence	kumulativní frekvence	korekce	Z skor	IQ skor	T skor	stény	staniny	percentily
0	15	0,070093458	0,070093458	0,035046729	-1,811306255	73	32	2	1	3,5
1	16	0,074766355	0,144859813	0,107476636	-1,240059815	81	38	3	3	10,7
2	32	0,14953271	0,294392523	0,219626168	-0,773456376	88	42	4	3	22,0
3	22	0,102803738	0,397196262	0,345794393	-0,396699885	94	46	5	4	34,6
4	34	0,158878505	0,556074766	0,476635514	-0,058599602	99	49	5	5	47,7
5	32	0,14953271	0,705607477	0,630841121	0,334081901	105	53	6	6	63,1
6	17	0,079439252	0,785046729	0,745327103	0,659856698	110	57	7	6	74,5
7	11	0,051401869	0,836448598	0,810747664	0,880654828	113	59	7	7	81,1
8	13	0,060747664	0,897196262	0,86682243	1,111495467	117	61	8	7	86,7
9	6	0,028037383	0,925233645	0,911214953	1,348274553	120	63	8	8	91,1
10	5	0,023364486	0,948598131	0,936915888	1,529388247	123	65	9	8	93,7
11	6	0,028037383	0,976635514	0,962616822	1,781895006	127	68	9	9	96,3
12	3	0,014018692	0,990654206	0,98364486	2,135621465	132	71	10	9	98,4
13	0			0,985046729	2,17132595	133	72	10	9	98,5
14	0			0,987850467	2,252367379	134	73	10	9	98,8
15	1	0,004672897	0,995327103	0,992990654	2,45678408	137	75	10	9	99,3
16	1	0,004672897	1	0,997663551	2,828758323	142	78	10	9	99,8
17	0			0,997923157	2,866248053	143	79	10	9	99,8
18	0			0,998182762	2,908258682	144	79	10	9	99,8
19	0			0,998442368	2,956129283	144	80	10	9	99,8
20	0			0,998701973	3,011914859	145	80	10	9	99,9
21	0			0,998961578	3,079017732	146	81	10	9	99,9
22	0			0,999221184	3,163726232	147	82	10	9	99,9
23	0			0,999480789	3,279904693	149	83	10	9	99,9
24	0			0,999740395	3,470644551	152	85	10	9	100,0

Reliabilita – Cronbachovo alfa

součet	16,57
podíl rozptylu	0,15
doplněk podílu rozptylu	0,85
počet položek/počet položek-1	1,04
cronbachovo alfa	0,89

korelace	0,762393
split half	0,55198

$$Rel(X) = \frac{2 * r_{1/2}}{(1 + r_{1/2})}$$

r₁ – korelační koeficient (korelace mezi součtem skóreů lichých položek a součtem skóreů sudých položek)

Příloha 4.

DOTAZNÍK ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI

J. Fahrenberg, M. Myrtek, J. Schumacher, E. Brähler

Příklad	1	2	3	4	5	6	7
	velmi nespokojen(a)	nespokojen(a)	spíše nespokojen(a)	ani spokojen(a) ani nespokojen(a)	spíše spokojen(a)	spokojen(a)	velmi spokojen(a)
S počasím jsem ...				X			

Pokud tedy – jako v tomto případě – nejste s počasím ani spokojen(a), ani nespokojen(a), zaškrtněte prosím 4. U každého tvrzení zaškrťávejte prosím pouze jedno políčko.

ZDRAVÍ	1	2	3	4	5	6	7
Se svým tělesným zdravotním stavem jsem...							
Se svou duševní kondicí jsem...							
Se svou tělesnou kondicí jsem...							
Se svou duševní výkonností jsem...							
Se svou obranyschopností proti nemoci jsem...							
Když myslím na to, jak často mám bolesti, jsem...							
Když myslím na to, jak často jsem až dosud byl(a) nemocný(á), jsem...							

PRÁCE A ZAMĚSTNÁNÍ	1	2	3	4	5	6	7
Se svým postavením na pracovišti jsem...							
Když myslím na to, jak jistá je moje budoucnost v zaměstnání, jsem...							
S úspěchy, které mám v zaměstnání, jsem...							
S možnostmi postupu, které mám na mém pracovišti, jsem...							
S atmosférou na pracovišti jsem...							
Co se týká mých pracovních povinností a zátěže, jsem...							
S pestrostí, kterou mi nabízí mé zaměstnání, jsem...							

FINANČNÍ SITUACE	1	2	3	4	5	6	7
Se svým příjmem/platem jsem...							
S tím, co vlastním, jsem...							
Se svým životním standardem, jsem...							
S hmotným zajištěním své existence, jsem...							
Se svými budoucími možnostmi výdělku, jsem...							
S možnostmi, které mohu vzhledem ke své finanční situaci nabídnout své rodině, jsem...							
Se svým budoucím očekávaným (finančním) zajištěním ve stáří, jsem...							

VOLNÝ ČAS	1	2	3	4	5	6	7
S délkou své každoroční dovolené, jsem...							
S množstvím svého volného času po práci a o víkendech, jsem...							
S kvalitou odpočinku, který mi přináší dovolená, jsem...							
S kvalitou odpočinku, který mi přináší volný čas po práci a víkendy, jsem...							
S množstvím času, který mám k dispozici pro své koníčky, jsem...							
S časem, který mohu věnovat blízkým osobám, jsem...							
S pestrostí svého volného času, jsem...							

MANŽELSTVÍ A PARTNERSTVÍ (vyplňte prosím, pouze pokud máte stálého partnera/partnerku)	1	2	3	4	5	6	7
S požadavky, které na mě klade mé manželství/partnerství, jsem...							
S našimi společnými aktivitami, jsem...							
S upřímností a otevřeností svého partnera/partnerky, jsem...							
S pochopením, které má pro mě můj partner/partnerka, jsem...							
S něžností a náklonností, kterou mi můj partner/partnerka projevuje, jsem...							
S bezpečím, které mi poskytuje můj partner/partnerka, jsem...							
S ochotou pomoci, kterou mi projevuje můj partner/partnerka, jsem...							

VZTAH K VLASTNÍM DĚTEM (vyplňte, pouze pokud máte vlastní děti)	1	2	3	4	5	6	7
Když myslím na to, jak s dětmi vzájemně vycházíme, jsem...							
Když myslím na úspěchy svých dětí ve škole a zaměstnání, jsem...							
Když myslím na to, kolik radostí mám ze svých dětí, jsem...							
Když myslím na námahu a výdaje, které mě mé děti stály, jsem...							
S vlivem, který mám na své děti, jsem...							
S uznáním, kterého se mi od mých dětí dostává, jsem...							
S našimi společnými aktivitami jsem...							

VLASTNÍ OSOBA	1	2	3	4	5	6	7
Se svými schopnostmi a dovednostmi jsem...							
Se způsobem, jak jsem až doposud žil, jsem...							
Se svým vnějším vzhledem jsem...							
Se svým sebevědomým a sebejistotou jsem...							
Se svým charakterem (povahou) jsem...							
Se svou vitalitou (tzn. s radostí ze života a životní energií) jsem...							
Když myslím na to, jak vycházím s ostatními lidmi, jsem...							

SEXUALITA	1	2	3	4	5	6	7
Se svou tělesnou přitažlivostí jsem...							
Se svou sexuální výkonností jsem...							
S četností svých sexuálních kontaktů jsem...							
S tím, jak často se mi můj partner/má partnerka tělesně věnuje (dotýká se mne, hladí mne), jsem...							
Se svými sexuálními reakcemi jsem...							
Když myslím na to, jak otevřeně mohu mluvit o sexuální oblasti, jsem...							
Když myslím na to, jak se k sobě s partnerem v sexualitě hodíme, jsem...							

PŘÁTELE, ZNÁMÍ A PŘÍBUZNÍ	1	2	3	4	5	6	7
Když myslím na okruh svým přátel a známých, jsem...							
S kontaktem se svými příbuznými jsem...							
S kontaktem se svými sousedy jsem...							
S pomocí a podporou, kterou mi poskytují přátelé a známí, jsem...							
Se svými veřejnými a spolkovými aktivitami jsem...							
Se svou společenskou angažovaností jsem...							
Když myslím na to, jak často se dostanu mezi lidi, jsem...							

BYDLENÍ	1	2	3	4	5	6	7
S velikostí svého bytu jsem...							
Se stavem svého bytu jsem...							
S výdaji za svůj byt (nájem, příp. splátky) jsem...							
S polohou svého bytu jsem...							
S dosažitelností dopravních prostředků jsem...							
Když myslím na míru zátěže hlukem, jsem ve svém bytě...							
Se standardem svého bytu jsem...							

Odpovězte prosím na následující otázky tak, že zaškrtnete hodící se odpověď.

Pohlaví: Muž Žena Věk

Dosažené vzdělání:

Nedokončené základní vzdělání

Základní

Vyučen bez maturity

Vyučen s maturitou

Ukončené středoškolské vzdělání

Ukončené vysokoškolské vzdělání

Rodinný stav:

Ženatý/vdaná

Svobodný/á

Vdovec/vdova

Rozvedený/á

Domácnost:

Žiji sám/sama

Žiji s partnerem/partnerkou

Jste zaměstnaný(á)?

Ano Zaměstnání

Ano, ve vlastní firmě

V domácnosti

anebo jste:

Žák/žákyně

Student/studentka

V učení

V důchodu

Nezaměstnaný(á)

Příloha 5.

DESKRIPCE POLOŽEK DOTAZNÍKU NA SYNDROM VYHOŘENÍ

	Minimum	Maximum	průměr	odchyka	rozptyl	Median	Modus
P1	0,00	3,00	1,41	0,65	0,42	1	1
P2	0,00	3,00	1,52	0,77	0,60	1,5	1
P3	0,00	4,00	1,92	0,82	0,68	2	2
P4	0,00	4,00	1,10	0,83	0,68	1	1
P5	0,00	3,00	1,39	0,78	0,60	1	1
P6	0,00	3,00	1,06	0,80	0,64	1	1
P7	0,00	4,00	1,02	0,83	0,69	1	1
P8	0,00	4,00	0,62	0,82	0,67	0	0
P9	0,00	2,00	0,58	0,64	0,41	0	0
P10	0,00	4,00	1,39	0,82	0,67	1	1
P11	0,00	4,00	0,79	0,96	0,92	1	0
P12	0,00	4,00	0,91	0,91	0,82	1	1
P13	0,00	4,00	1,01	0,89	0,79	1	1
P14	0,00	4,00	1,29	0,88	0,77	1	1
P15	0,00	4,00	1,34	0,83	0,69	1	1
P16	0,00	3,00	0,88	0,79	0,63	1	1
P17	0,00	3,00	1,03	0,99	0,99	1	0
P18	0,00	4,00	1,31	1,01	1,01	1	2
P19	0,00	4,00	0,97	0,94	0,89	1	0
P20	0,00	4,00	0,66	0,85	0,72	0	0
P21	0,00	3,00	0,88	0,78	0,61	1	1
P22	0,00	4,00	0,40	0,63	0,40	0	0
P23	0,00	4,00	0,98	0,92	0,85	1	1
P24	0,00	3,00	0,37	0,63	0,39	0	0
KR	0,00	16,00	6,29	2,93	8,60	6	6
CR	1,00	18,00	6,94	3,32	11,02	7	7
TR	0,00	19,00	7,02	3,72	13,84	7	7
SR	0,00	16,00	4,50	3,04	9,25	4	4
HS	4,00	69,00	24,72	10,57	111,72	23	15

Příloha 5.1

DESKRIPCE DAT PRO SYNDROM VYHOŘENÍ PODLE DEMOGRAFICKÝCH ÚDAJŮ A ČTYŘ KATEGORIÍ: KR=KOGNITIVNÍ ROVINA, CR=CITOVÁ ROVINA, TR=TĚLESNÁ ROVINA, SR=SOCIÁLNÍ ROVINA

kategorie	hodnoty	Průměr				
		KR	CR	TR	SR	HS
Pohlaví	Muž	6,68	7,03	6,66	4,63	25,03
	Žena	6,20	6,92	7,10	4,47	24,66
Věk	do 30 let	6,76	7,10	6,24	4,67	24,76
	31-40 let	6,56	6,95	7,30	5,00	25,81
	41-50 let	6,28	7,30	7,01	4,45	25,04
	51 a více let	5,80	6,35	7,02	3,91	23,00
D.praxe	do 10 let	6,30	6,39	6,03	4,24	22,89
	11-20 let	6,53	7,34	7,36	4,66	25,90
	21-30 let	6,17	6,94	7,55	4,36	25,02
	30 a více let	5,68	7,23	7,64	5,05	25,59
Vzdělání	SŠ	4,64	3,36	6,45	4,73	19,18
	VŠ	6,37	7,13	7,05	4,48	25,02
Typ školy	ZŠ 1.stupeň	5,94	6,61	7,65	3,71	23,94
	ZŠ 2.stupeň	6,49	7,13	7,26	4,81	25,68
	ZŠ oba stupně	6,13	6,87	7,20	4,43	24,63
	Gymnázium	5,73	7,00	7,07	3,80	23,60
	SOŠ	6,22	6,96	6,12	4,67	23,88
	SOU	6,30	6,30	5,70	5,40	23,70
	SOŠ + SOU	7,50	7,50	8,19	4,81	28,00
Bydliště	Obec	6,91	7,79	8,23	4,95	27,88
	Malé město	6,49	7,32	7,43	4,63	25,88
	Velké město	5,91	6,36	6,28	4,23	22,74
Počet dětí	do 10 dětí	6,61	7,54	7,68	4,79	26,61
	11-20 dětí	6,02	6,94	7,05	4,37	24,39
	21 a více dětí	6,47	6,73	6,58	4,65	24,37
Hodiny týdně	do 10 hodin	6,59	7,48	8,30	4,37	26,74
	11-20 hodin	6,75	7,43	7,44	4,89	26,51
	21 a více hodin	5,92	6,52	6,43	4,28	23,12

Příloha 5.2

HODNOCENÍ VYHOŘENÍ PODLE HRUBÉHO SKÓRU A VYBRANÝCH DEMOGRAFICKÝCH KATEGORIÍ

Minimum		
kategorie	hodnoty	HS
Pohlaví	Muž	8
	Žena	4
Věk	do 30 let	10
	31-40 let	6
	41-50 let	4
	51 a více let	9
D.praxe	do 10 let	7
	11-20 let	6
	21-30 let	13
	30 a více let	4
Typ školy	ZŠ 1.stupeň	10
	ZŠ 2.stupeň	6
	ZŠ oba stupně	8
	Gymnázium	14
	SOŠ	4
	SOU	11
	SOŠ + SOU	13

Maximum		
kategorie	hodnoty	HS
Pohlaví	Muž	69
	Žena	69
Věk	do 30 let	46
	31-40 let	54
	41-50 let	69
	51 a více let	39
D.praxe	do 10 let	69
	11-20 let	54
	21-30 let	47
	30 a více let	52
Typ školy	ZŠ 1.stupeň	44
	ZŠ 2.stupeň	52
	ZŠ oba stupně	45
	Gymnázium	42
	SOŠ	69
	SOU	43
	SOŠ + SOU	54

Příloha 5.3

VYHODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK DOTAZNÍKU SYNDROMU VYHOŘENÍ, FREKVENCE ODPOVĚDÍ A PROCENTA

P1			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	14	6,5
	1	103	48,1
	2	92	43,0
	3	5	2,3
	Total	214	100,0

P2			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	16	7,5
	1	91	42,5
	2	86	40,2
	3	21	9,8
	Total	214	100,0

P3			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	8	3,7
	1	54	25,2
	2	104	48,6
	3	44	20,6
	4	4	1,9
	Total	214	100,0

P4			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	49	22,9
	1	107	50,0
	2	46	21,5
	3	11	5,1
	4	1	,5
	Total	214	100,0

P5			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	27	12,6
	1	89	41,6
	2	86	40,2
	3	12	5,6
	Total	214	100,0

P6			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	57	26,6
	1	94	43,9
	2	57	26,6
	3	6	2,8
	Total	214	100,0
P7			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	55	25,7
	1	115	53,7
	2	31	14,5
	3	11	5,1
	4	2	,9
	Total	214	100,0
P8			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	119	55,6
	1	64	29,9
	2	25	11,7
	3	5	2,3
	4	1	,5
	Total	214	100,0
P9			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	108	50,5
	1	88	41,1
	2	18	8,4
	Total	214	100,0
P10			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	25	11,7
	1	99	46,3
	2	75	35,0
	3	12	5,6
	4	3	1,4
	Total	214	100,0

P11			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	105	49,1
	1	66	30,8
	2	29	13,6
	3	11	5,1
	4	3	1,4
	Total	214	100,0
P12			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	82	38,3
	1	83	38,8
	2	37	17,3
	3	10	4,7
	4	2	,9
	Total	214	100,0
P13			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	119	55,6
	1	64	29,9
	2	25	11,7
	3	5	2,3
	4	1	,5
	Total	214	100,0
P14			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	39	18,2
	1	95	44,4
	2	61	28,5
	3	18	8,4
	4	1	,5
	Total	214	100,0
P15			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	32	15,0
	1	95	44,4
	2	71	33,2
	3	15	7,0
	4	1	,5
	Total	214	100,0

P16			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	74	34,6
	1	98	45,8
	2	35	16,4
	3	7	3,3
	Total	214	100,0
P17			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	82	38,3
	1	63	29,4
	2	49	22,9
	3	20	9,3
	Total	214	100,0
P18			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	54	25,2
	1	67	31,3
	2	70	32,7
	3	19	8,9
	4	4	1,9
	Total	214	100,0
P19			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	81	37,9
	1	74	34,6
	2	46	21,5
	3	11	5,1
	4	2	,9
	Total	214	100,0
P20			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	114	53,3
	1	70	32,7
	2	20	9,3
	3	9	4,2
	4	1	,5
	Total	214	100,0

P21			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	74	34,6
	1	96	44,9
	2	39	18,2
	3	5	2,3
	Total	214	100,0
P22			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	142	66,4
	1	62	29,0
	2	8	3,7
	3	1	,5
	4	1	,5
	Total	214	100,0
P23			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	73	34,1
	1	90	42,1
	2	35	16,4
	3	14	6,5
	4	2	,9
	Total	214	100,0
P24			
		Frequency	Valid Percent
Valid	0	150	70,1
	1	51	23,8
	2	11	5,1
	3	2	,9
	Total	214	100,0

Příloha 5.4

DOTAZNÍK SYNDROMU VYHOŘENÍ – STANDARDNÍ ODCHYLKY

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Respon.ID	214	1	214	107,50	61,921
Muž/žen	214	1	2	1,82	,383
Věk	214	1	4	2,76	,942
D.praxe	213	1	4	2,14	,969
Vzdělání	214	1	2	1,95	,221
Typ školy	214	1	7	3,46	1,791
Bydliště	214	1	3	2,29	,783
počet dětí	206	5	37	19,32	6,625
děti kategorie	206	1	3	2,31	,697
Hod týdn kategorie	211	1	3	2,45	,711
Hod týdn	211	1	40	18,81	5,960
SPU	210	1	12	2,36	1,991
SPU2	50	2	14	7,78	3,960
P1	214	0	3	1,41	,649
P2	214	0	3	1,52	,773
P3	214	0	4	1,92	,824
P4	214	0	4	1,10	,827
P5	214	0	3	1,39	,778
P6	214	0	3	1,06	,803
P7	214	0	4	1,02	,833
P8	214	0	4	,62	,817
P9	214	0	2	,58	,643
P10	214	0	4	1,39	,819
P11	214	0	4	,79	,958
P12	214	0	4	,91	,907
P13	214	0	4	1,01	,888
P14	214	0	4	1,29	,876
P15	214	0	4	1,34	,833
P16	214	0	3	,88	,793
P17	214	0	3	1,03	,995
P18	214	0	4	1,31	1,006
P19	214	0	4	,97	,941
P20	214	0	4	,66	,851
P21	214	0	3	,88	,781
P22	214	0	4	,40	,633
P23	214	0	4	,98	,924
P24	214	0	3	,37	,627
KR	214	0	16	6,29	2,932
CR	214	1	18	6,94	3,320
TR	214	0	19	7,02	3,721
SR	214	0	16	4,50	3,041
HS	214	4	69	24,72	10,570
Valid N (listwise)	0				

Příloha 5.5

SYNDROM VYHOŘENÍ: T-TESTY A ANOVA

Pohlaví										
Independent Samples Test										
		Equality of Variances		t-test for Equality of Means					Interval of the	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
KR	Equal variances assumed	,007	,934	-2,395	212	,017	-1,243	,519	-2,265	-,220
	Equal variances not assumed			-2,303	52,119	,025	-1,243	,539	-2,325	-,160
CR	Equal variances assumed	,308	,580	-1,770	212	,078	-1,046	,591	-2,211	,119
	Equal variances not assumed			-1,665	51,064	,102	-1,046	,628	-2,307	,215
TR	Equal variances assumed	,002	,962	-,571	212	,569	-,380	,667	-1,694	,934
	Equal variances not assumed			-,565	53,669	,574	-,380	,673	-1,729	,968
SR	Equal variances assumed	,158	,692	-1,049	212	,296	-,570	,544	-1,642	,502
	Equal variances not assumed			-,934	48,777	,355	-,570	,610	-1,797	,656
HS	Equal variances assumed	,004	,949	-1,795	212	,074	-3,376	1,881	-7,084	,331
	Equal variances not assumed			-1,663	50,378	,103	-3,376	2,030	-7,454	,701

Věk

Multiple Comparisons

TukeyHSD

Dependent Variable	(I) Věk	(J) Věk	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
KR	1	2	,810	,737	,691	-1,10	2,72
		3	1,370	,721	,232	-,50	3,24
		4	,905	,752	,626	-1,04	2,85
	2	1	-,810	,737	,691	-2,72	1,10
		3	,560	,499	,675	-,73	1,85
		4	,095	,543	,998	-1,31	1,50
	3	1	-1,370	,721	,232	-3,24	,50
		2	-,560	,499	,675	-1,85	,73
		4	-,465	,521	,809	-1,81	,88
	4	1	-,905	,752	,626	-2,85	1,04
		2	-,095	,543	,998	-1,50	1,31
		3	,465	,521	,809	-,88	1,81
CR	1	2	-,492	,841	,936	-2,67	1,69
		3	-,057	,823	1,000	-2,19	2,07
		4	-,426	,858	,960	-2,65	1,80
	2	1	,492	,841	,936	-1,69	2,67
		3	,435	,569	,870	-1,04	1,91
		4	,066	,619	1,000	-1,54	1,67
	3	1	,057	,823	1,000	-2,07	2,19
		2	-,435	,569	,870	-1,91	1,04
		4	-,369	,594	,925	-1,91	1,17
	4	1	,426	,858	,960	-1,80	2,65
		2	-,066	,619	1,000	-1,67	1,54
		3	,369	,594	,925	-1,17	1,91
TR	1	2	-,286	,926	,990	-2,68	2,11
		3	-1,766	,906	,210	-4,11	,58
		4	-1,614	,945	,322	-4,06	,83
	2	1	,286	,926	,990	-2,11	2,68
		3	-1,481	,626	,087	-3,10	,14
		4	-1,328	,681	,211	-3,09	,44
	3	1	1,766	,906	,210	-,58	4,11
		2	1,481	,626	,087	-,14	3,10
		4	,153	,654	,996	-1,54	1,85
	4	1	1,614	,945	,322	-,83	4,06
		2	1,328	,681	,211	-,44	3,09
		3	-,153	,654	,996	-1,85	1,54

SR	1	2	-.143	.765	.998	-2,12	1,84
		3	.141	.749	.998	-1,80	2,08
		4	-.862	.781	.687	-2,88	1,16
	2	1	.143	.765	.998	-1,84	2,12
		3	.284	.517	.947	-1,06	1,62
		4	-.720	.563	.578	-2,18	.74
	3	1	-.141	.749	.998	-2,08	1,80
		2	-.284	.517	.947	-1,62	1,06
		4	-1,003	.540	.250	-2,40	.40
	4	1	.862	.781	.687	-1,16	2,88
		2	.720	.563	.578	-.74	2,18
		3	1,003	.540	.250	-.40	2,40
HS	1	2	-.127	2,675	1,000	-7,05	6,80
		3	-.247	2,617	1,000	-7,02	6,53
		4	-1,997	2,730	.884	-9,07	5,07
	2	1	.127	2,675	1,000	-6,80	7,05
		3	-.120	1,809	1,000	-4,80	4,56
		4	-1,870	1,968	.778	-6,97	3,23
	3	1	.247	2,617	1,000	-6,53	7,02
		2	.120	1,809	1,000	-4,56	4,80
		4	-1,750	1,889	.791	-6,64	3,14
	4	1	1,997	2,730	.884	-5,07	9,07
		2	1,870	1,968	.778	-3,23	6,97
		3	1,750	1,889	.791	-3,14	6,64

Délka praxe

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) D.praxe	(J) D.praxe	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
KR	1	2	-,231	,499	,967	-1,52	1,06
		3	,133	,542	,995	-1,27	1,54
		4	,446	,736	,930	-1,46	2,35
	2	1	,231	,499	,967	-1,06	1,52
		3	,364	,530	,902	-1,01	1,74
		4	,677	,728	,788	-1,21	2,56
	3	1	-,133	,542	,995	-1,54	1,27
		2	-,364	,530	,902	-1,74	1,01
		4	,313	,758	,976	-1,65	2,27
	4	1	-,446	,736	,930	-2,35	1,46
		2	-,677	,728	,788	-2,56	1,21
		3	-,313	,758	,976	-2,27	1,65
CR	1	2	-,949	,564	,336	-2,41	,51
		3	-,549	,612	,806	-2,14	1,04
		4	-,987	,832	,636	-3,14	1,17
	2	1	,949	,564	,336	-,51	2,41
		3	,399	,599	,910	-1,15	1,95
		4	-,038	,822	1,000	-2,17	2,09
	3	1	,549	,612	,806	-1,04	2,14
		2	-,399	,599	,910	-1,95	1,15
		4	-,438	,856	,956	-2,65	1,78
	4	1	,987	,832	,636	-1,17	3,14
		2	,038	,822	1,000	-2,09	2,17
		3	,438	,856	,956	-1,78	2,65
TR	1	2	-1,326	,624	,148	-2,94	,29
		3	-1,517	,677	,116	-3,27	,24
		4	-1,874	,920	,178	-4,26	,51
	2	1	1,326	,624	,148	-,29	2,94
		3	-,191	,663	,992	-1,91	1,53
		4	-,549	,910	,931	-2,90	1,81
	3	1	1,517	,677	,116	-,24	3,27
		2	,191	,663	,992	-1,53	1,91
		4	-,358	,947	,982	-2,81	2,10
	4	1	1,874	,920	,178	-,51	4,26
		2	,549	,910	,931	-1,81	2,90
		3	,358	,947	,982	-2,10	2,81

SR	1	2	-.415	.518	.854	-1,76	.93
		3	-.116	.563	.997	-1,57	1,34
		4	-.948	.764	.602	-2,93	1,03
	2	1	.415	.518	.854	-.93	1,76
		3	.299	.551	.948	-1,13	1,73
		4	-.533	.756	.895	-2,49	1,42
	3	1	.116	.563	.997	-1,34	1,57
		2	-.299	.551	.948	-1,73	1,13
		4	-.832	.787	.716	-2,87	1,21
	4	1	.948	.764	.602	-1,03	2,93
		2	.533	.756	.895	-1,42	2,49
		3	.832	.787	.716	-1,21	2,87
HS	1	2	-3,010	1,789	.336	-7,64	1,62
		3	-2,125	1,943	.694	-7,16	2,91
		4	-3,439	2,640	.562	-10,28	3,40
	2	1	3,010	1,789	.336	-1,62	7,64
		3	.885	1,901	.966	-4,04	5,81
		4	-.429	2,609	.998	-7,19	6,33
	3	1	2,125	1,943	.694	-2,91	7,16
		2	-.885	1,901	.966	-5,81	4,04
		4	-1,314	2,717	.963	-8,35	5,72
	4	1	3,439	2,640	.562	-3,40	10,28
		2	.429	2,609	.998	-6,33	7,19
		3	1,314	2,717	.963	-5,72	8,35

Škola

Independent Samples Test

		Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									Interval of the	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
KR	Equal variances assumed	,001	,981	-1,927	212	,055	-1,738	,902	-3,516	,040
	Equal variances not assumed			-1,831	10,990	,094	-1,738	,949	-3,828	,352
CR	Equal variances assumed	6,444	,012	-3,780	212	,000	-3,769	,997	-5,735	-1,804
	Equal variances not assumed			-6,948	14,840	,000	-3,769	,543	-4,927	-2,612
TR	Equal variances assumed	2,227	,137	-,520	212	,604	-,600	1,154	-2,874	1,675
	Equal variances not assumed			-,771	12,800	,454	-,600	,777	-2,282	1,082
SR	Equal variances assumed	,013	,910	,259	212	,796	,245	,943	-1,615	2,104
	Equal variances not assumed			,239	10,924	,816	,245	1,023	-2,009	2,499
HS	Equal variances assumed	2,251	,135	-1,795	212	,074	-5,843	3,255	-12,260	,574
	Equal variances not assumed			-2,487	12,370	,028	-5,843	2,349	-10,944	-,741

Bydliště

Multiple Comparisons

TukeyHSD

Dependent Variable	(I) Bydliště	(J) Bydliště	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
KR	1	2	,415	,574	,750	-,94	1,77
		3	1,001	,528	,142	-,24	2,25
	2	1	-,415	,574	,750	-1,77	,94
		3	,587	,460	,410	-,50	1,67
	3	1	-1,001	,528	,142	-2,25	,24
		2	-,587	,460	,410	-1,67	,50
CR	1	2	,468	,645	,749	-1,05	1,99
		3	1,432*	,593	,044	,03	2,83
	2	1	-,468	,645	,749	-1,99	1,05
		3	,965	,517	,151	-,26	2,18
	3	1	-1,432*	,593	,044	-2,83	-,03
		2	-,965	,517	,151	-2,18	,26
TR	1	2	,802	,718	,505	-,89	2,50
		3	1,950*	,661	,010	,39	3,51
	2	1	-,802	,718	,505	-2,50	,89
		3	1,148	,576	,116	-,21	2,51
	3	1	-1,950*	,661	,010	-3,51	-,39
		2	-1,148	,576	,116	-2,51	,21
SR	1	2	,323	,598	,852	-1,09	1,73
		3	,727	,550	,384	-,57	2,02
	2	1	-,323	,598	,852	-1,73	1,09
		3	,404	,479	,676	-,73	1,54
	3	1	-,727	,550	,384	-2,02	,57
		2	-,404	,479	,676	-1,54	,73
HS	1	2	2,007	2,046	,590	-2,82	6,84
		3	5,148*	1,882	,018	,71	9,59
	2	1	-2,007	2,046	,590	-6,84	2,82
		3	3,141	1,640	,137	-,73	7,01
	3	1	-5,148*	1,882	,018	-9,59	-,71
		2	-3,141	1,640	,137	-7,01	,73

Příloha 5.6 DOTAZNÍK ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI: T-TESTY A ANOVA

Pohlaví

		Levene's Test for		Independent Samples Test					95% Confidence	
		Equality of Variances		t-test for Equality of Means					Interval of the	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ZDR	Equal variances assumed	1,126	,291	2,167	103	,033	3,981	1,837	,338	7,625
	Equal variances not assumed			2,469	43,689	,018	3,981	1,612	,731	7,232
PAZ	Equal variances assumed	,060	,807	1,339	103	,184	1,946	1,454	-,937	4,830
	Equal variances not assumed			1,357	36,007	,183	1,946	1,434	-,963	4,856
DET	Equal variances assumed	,740	,392	1,245	103	,216	1,653	1,327	-,979	4,285
	Equal variances not assumed			1,145	31,736	,261	1,653	1,444	-1,289	4,595
VLO	Equal variances assumed	,023	,879	2,224	103	,028	3,143	1,413	,340	5,946
	Equal variances not assumed			2,156	33,886	,038	3,143	1,457	,180	6,105
SEX	Equal variances assumed	,076	,783	1,733	103	,086	3,137	1,810	-,452	6,726
	Equal variances not assumed			1,743	35,601	,090	3,137	1,799	-,514	6,787
FIN	Equal variances assumed	,847	,359	1,672	103	,098	3,158	1,889	-,588	6,904
	Equal variances not assumed			1,580	32,790	,124	3,158	1,999	-,910	7,226
VLC	Equal variances assumed	1,671	,199	-,716	103	,476	-1,286	1,796	-4,849	2,276
	Equal variances not assumed			-,628	30,133	,535	-1,286	2,050	-5,472	2,899
MAN	Equal variances assumed	,747	,389	1,917	103	,058	3,552	1,853	-,122	7,227
	Equal variances not assumed			2,076	39,888	,044	3,552	1,711	,093	7,012

Pohlaví

Independent Samples Test

		Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									Interval of the	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ZDR	Equal variances assumed	1,126	,291	2,167	103	,033	3,981	1,837	,338	7,625
	Equal variances not assumed			2,469	43,689	,018	3,981	1,612	,731	7,232
PAZ	Equal variances assumed	,060	,807	1,339	103	,184	1,946	1,454	-,937	4,830
	Equal variances not assumed			1,357	36,007	,183	1,946	1,434	-,963	4,856
DET	Equal variances assumed	,740	,392	1,245	103	,216	1,653	1,327	-,979	4,285
	Equal variances not assumed			1,145	31,736	,261	1,653	1,444	-1,289	4,595
VLO	Equal variances assumed	,023	,879	2,224	103	,028	3,143	1,413	,340	5,946
	Equal variances not assumed			2,156	33,886	,038	3,143	1,457	,180	6,105
SEX	Equal variances assumed	,076	,783	1,733	103	,086	3,137	1,810	-,452	6,726
	Equal variances not assumed			1,743	35,601	,090	3,137	1,799	-,514	6,787
FIN	Equal variances assumed	,847	,359	1,672	103	,098	3,158	1,889	-,588	6,904
	Equal variances not assumed			1,580	32,790	,124	3,158	1,999	-,910	7,226
VLC	Equal variances assumed	1,671	,199	-,716	103	,476	-1,286	1,796	-4,849	2,276
	Equal variances not assumed			-,628	30,133	,535	-1,286	2,050	-5,472	2,899
MAN	Equal variances assumed	,747	,389	1,917	103	,058	3,552	1,853	-,122	7,227
	Equal variances not assumed			2,076	39,888	,044	3,552	1,711	,093	7,012

PZP	Equal variances assumed	,928	,338	1,581	103	,117	2,138	1,353	-,545	4,821
	Equal variances not assumed			1,447	31,579	,158	2,138	1,478	-,874	5,151
BYD	Equal variances assumed	1,344	,249	-,391	103	,697	-,632	1,616	-,838	2,574
	Equal variances not assumed			-,328	28,906	,745	-,632	1,924	-,4569	3,304
SUM	Equal variances assumed	,036	,850	1,537	103	,127	13,140	8,547	-,812	30,092
	Equal variances not assumed			1,536	35,276	,133	13,140	8,555	-,4222	30,502

Délka praxe

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) D.praxe	(J) D.praxe	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ZDR	1	2	5,234	2,018	,052	-,04	10,51
		3	4,926	2,057	,085	-,45	10,30
		4	5,905	2,636	,119	-,98	12,79
	2	1	-5,234	2,018	,052	-10,51	,04
		3	-,308	1,885	,998	-5,23	4,62
		4	,670	2,503	,993	-5,87	7,21
	3	1	-4,926	2,057	,085	-10,30	,45
		2	,308	1,885	,998	-4,62	5,23
		4	,978	2,535	,980	-5,64	7,60
	4	1	-5,905	2,636	,119	-12,79	,98
		2	-,670	2,503	,993	-7,21	5,87
		3	-,978	2,535	,980	-7,60	5,64
PAZ	1	2	4,331*	1,566	,034	,24	8,42
		3	2,998	1,596	,244	-1,17	7,17
		4	-,132	2,045	1,000	-5,47	5,21
	2	1	-4,331*	1,566	,034	-8,42	-,24
		3	-1,334	1,462	,798	-5,15	2,49
		4	-4,464	1,942	,105	-9,54	,61
	3	1	-2,998	1,596	,244	-7,17	1,17
		2	1,334	1,462	,798	-2,49	5,15
		4	-3,130	1,967	,388	-8,27	2,01
	4	1	,132	2,045	1,000	-5,21	5,47
		2	4,464	1,942	,105	-,61	9,54
		3	3,130	1,967	,388	-2,01	8,27

VLO	1	2	4,857	1,544	,012	,82	8,89
		3	3,300	1,574	,161	-,81	7,41
		4	4,031	2,016	,195	-1,24	9,30
	2	1	-4,857	1,544	,012	-8,89	-,82
		3	-1,557	1,442	,703	-5,32	2,21
		4	-,826	1,915	,973	-5,83	4,18
	3	1	-3,300	1,574	,161	-7,41	,81
		2	1,557	1,442	,703	-2,21	5,32
		4	,731	1,939	,982	-4,34	5,80
	4	1	-4,031	2,016	,195	-9,30	1,24
		2	,826	1,915	,973	-4,18	5,83
		3	-,731	1,939	,982	-5,80	4,34
SEX	1	2	5,926	1,963	,017	,80	11,05
		3	4,603	2,001	,105	-,63	9,83
		4	5,117	2,564	,196	-1,58	11,81
	2	1	-5,926	1,963	,017	-11,05	-,80
		3	-1,323	1,834	,888	-6,11	3,47
		4	-,809	2,435	,987	-7,17	5,55
	3	1	-4,603	2,001	,105	-9,83	,63
		2	1,323	1,834	,888	-3,47	6,11
		4	,514	2,466	,997	-5,93	6,96
	4	1	-5,117	2,564	,196	-11,81	1,58
		2	,809	2,435	,987	-5,55	7,17
		3	-,514	2,466	,997	-6,96	5,93
FIN	1	2	3,320	2,096	,392	-2,15	8,79
		3	2,970	2,136	,508	-2,61	8,55
		4	-1,049	2,737	,981	-8,20	6,10
	2	1	-3,320	2,096	,392	-8,79	2,15
		3	-,350	1,958	,998	-5,46	4,76
		4	-4,369	2,600	,339	-11,16	2,42
	3	1	-2,970	2,136	,508	-8,55	2,61
		2	,350	1,958	,998	-4,76	5,46
		4	-4,019	2,632	,425	-10,90	2,86
	4	1	1,049	2,737	,981	-6,10	8,20
		2	4,369	2,600	,339	-2,42	11,16
		3	4,019	2,632	,425	-2,86	10,90

VLC	1	2	4,789	1,952	,074	-,31	9,89
		3	1,591	1,990	,854	-3,61	6,79
		4	1,022	2,549	,978	-5,64	7,68
	2	1	-4,789	1,952	,074	-9,89	,31
		3	-3,197	1,824	,302	-7,96	1,57
		4	-3,767	2,422	,409	-10,09	2,56
	3	1	-1,591	1,990	,854	-6,79	3,61
		2	3,197	1,824	,302	-1,57	7,96
		4	-,570	2,452	,996	-6,98	5,84
	4	1	-1,022	2,549	,978	-7,68	5,64
		2	3,767	2,422	,409	-2,56	10,09
		3	,570	2,452	,996	-5,84	6,98
MAN	1	2	4,183	2,068	,186	-1,22	9,58
		3	2,084	2,108	,756	-3,42	7,59
		4	,932	2,700	,986	-6,12	7,99
	2	1	-4,183	2,068	,186	-9,58	1,22
		3	-2,099	1,931	,698	-7,14	2,95
		4	-3,251	2,565	,586	-9,95	3,45
	3	1	-2,084	2,108	,756	-7,59	3,42
		2	2,099	1,931	,698	-2,95	7,14
		4	-1,151	2,597	,971	-7,94	5,63
	4	1	-,932	2,700	,986	-7,99	6,12
		2	3,251	2,565	,586	-3,45	9,95
		3	1,151	2,597	,971	-5,63	7,94
PZP	1	2	1,891	1,505	,593	-2,04	5,82
		3	,557	1,534	,984	-3,45	4,57
		4	3,428	1,966	,307	-1,71	8,56
	2	1	-1,891	1,505	,593	-5,82	2,04
		3	-1,334	1,406	,779	-5,01	2,34
		4	1,536	1,867	,844	-3,34	6,41
	3	1	-,557	1,534	,984	-4,57	3,45
		2	1,334	1,406	,779	-2,34	5,01
		4	2,870	1,891	,431	-2,07	7,81
	4	1	-3,428	1,966	,307	-8,56	1,71
		2	-1,536	1,867	,844	-6,41	3,34
		3	-2,870	1,891	,431	-7,81	2,07

BYD	1	2	3,743	1,772	,156	-,89	8,37
		3	2,225	1,806	,608	-2,49	6,94
		4	3,215	2,314	,509	-2,83	9,26
	2	1	-3,743	1,772	,156	-8,37	,89
		3	-1,518	1,655	,796	-5,84	2,81
		4	-,527	2,198	,995	-6,27	5,21
	3	1	-2,225	1,806	,608	-6,94	2,49
		2	1,518	1,655	,796	-2,81	5,84
		4	,990	2,226	,970	-4,82	6,80
	4	1	-3,215	2,314	,509	-9,26	2,83
		2	,527	2,198	,995	-5,21	6,27
		3	-,990	2,226	,970	-6,80	4,82
SUM	1	2	29,691 [*]	9,220	,009	5,61	53,78
		3	16,995	9,398	,275	-7,56	41,55
		4	21,428	12,039	,289	-10,02	52,88
	2	1	-29,691 [*]	9,220	,009	-53,78	-5,61
		3	-12,696	8,612	,457	-35,19	9,80
		4	-8,264	11,436	,888	-38,14	21,61
	3	1	-16,995	9,398	,275	-41,55	7,56
		2	12,696	8,612	,457	-9,80	35,19
		4	4,433	11,580	,981	-25,82	34,68
	4	1	-21,428	12,039	,289	-52,88	10,02
		2	8,264	11,436	,888	-21,61	38,14
		3	-4,433	11,580	,981	-34,68	25,82

Vzdělání

Independent Samples Test

		Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									Interval of the	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ZDR	Equal variances assumed	,154	,695	1,149	103	,253	4,634	4,033	-3,365	12,632
	Equal variances not assumed			1,296	3,315	,278	4,634	3,576	-6,160	15,427
PAZ	Equal variances assumed	,177	,675	1,930	103	,056	6,010	3,113	-,164	12,184
	Equal variances not assumed			1,913	3,237	,145	6,010	3,141	-3,585	15,605

DET	Equal variances assumed	,436	,510	-1,475	103	,143	-4,218	2,859	-9,888	1,452
	Equal variances not assumed			-1,283	3,179	,285	-4,218	3,288	-14,355	5,920
VLO	Equal variances assumed	2,146	,146	1,112	103	,269	3,455	3,108	-2,708	9,619
	Equal variances not assumed			1,929	3,846	,129	3,455	1,791	-1,598	8,509
SEX	Equal variances assumed	1,566	,214	-,139	103	,890	-,550	3,966	-8,415	7,316
	Equal variances not assumed			-,190	3,489	,860	-,550	2,891	-9,062	7,963
FIN	Equal variances assumed	,070	,792	1,567	103	,120	6,406	4,088	-1,701	14,513
	Equal variances not assumed			1,440	3,201	,240	6,406	4,450	-7,264	20,076
VLC	Equal variances assumed	1,220	,272	1,874	103	,064	7,171	3,826	-,418	14,759
	Equal variances not assumed			2,751	3,570	,058	7,171	2,607	-,424	14,766
MAN	Equal variances assumed	1,051	,308	,103	103	,918	,421	4,074	-7,658	8,500
	Equal variances not assumed			,155	3,598	,885	,421	2,719	-7,473	8,315

PZP	Equal variances assumed	1,218	,272	,742	103	,460	2,188	2,950	-3,663	8,039
	Equal variances not assumed			,995	3,464	,384	2,188	2,199	-4,309	8,685
BYD	Equal variances assumed	,052	,821	-,157	103	,876	-,547	3,495	-7,478	6,384
	Equal variances not assumed			-,167	3,280	,877	-,547	3,271	-10,470	9,376
SUM	Equal variances assumed	,705	,403	1,183	103	,240	21,946	18,553	-14,850	58,741
	Equal variances not assumed			1,626	3,491	,189	21,946	13,493	-17,772	61,663

Bydliště

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Bydliště	(J) Bydliště	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ZDR	1	2	-1,660	2,232	,738	-6,97	3,65
		3	-3,437	2,195	,265	-8,66	1,78
	2	1	1,660	2,232	,738	-3,65	6,97
		3	-1,777	1,696	,548	-5,81	2,26
	3	1	3,437	2,195	,265	-1,78	8,66
		2	1,777	1,696	,548	-2,26	5,81
PAZ	1	2	-3,599	1,709	,094	-7,66	,47
		3	-4,394*	1,680	,028	-8,39	-,40
	2	1	3,599	1,709	,094	-,47	7,66
		3	-,795	1,298	,814	-3,88	2,29
	3	1	4,394*	1,680	,028	,40	8,39
		2	,795	1,298	,814	-2,29	3,88
DET	1	2	-5,516*	1,515	,001	-9,12	-1,91
		3	-3,964*	1,489	,024	-7,51	-,42
	2	1	5,516*	1,515	,001	1,91	9,12
		3	1,552	1,150	,371	-1,18	4,29
	3	1	3,964*	1,489	,024	,42	7,51
		2	-1,552	1,150	,371	-4,29	1,18
VLO	1	2	-1,495	1,721	,661	-5,59	2,60
		3	-2,621	1,693	,273	-6,65	1,40
	2	1	1,495	1,721	,661	-2,60	5,59
		3	-1,126	1,308	,666	-4,24	1,98
	3	1	2,621	1,693	,273	-1,40	6,65
		2	1,126	1,308	,666	-1,98	4,24
SEX	1	2	-,482	2,173	,973	-5,65	4,68
		3	-3,186	2,136	,299	-8,27	1,89
	2	1	,482	2,173	,973	-4,68	5,65
		3	-2,704	1,650	,234	-6,63	1,22
	3	1	3,186	2,136	,299	-1,89	8,27
		2	2,704	1,650	,234	-1,22	6,63

FIN	1	2	-671	2,304	,954	-6,15	4,81
		3	-1,174	2,265	,997	-5,56	5,21
	2	1	,671	2,304	,954	-4,81	6,15
		3	,497	1,750	,957	-3,67	4,66
	3	1	,174	2,265	,997	-5,21	5,56
		2	-4,497	1,750	,957	-4,66	3,67
VLC	1	2	-3,373	2,115	,252	-8,40	1,66
		3	-4,773	2,079	,061	-9,72	,17
	2	1	3,373	2,115	,252	-1,66	8,40
		3	-1,400	1,606	,659	-5,22	2,42
	3	1	4,773	2,079	,061	-,17	9,72
		2	1,400	1,606	,659	-2,42	5,22
MAN	1	2	-3,491	2,244	,270	-8,83	1,85
		3	-2,179	2,206	,586	-7,43	3,07
	2	1	3,491	2,244	,270	-1,85	8,83
		3	1,312	1,704	,722	-2,74	5,37
	3	1	2,179	2,206	,586	-3,07	7,43
		2	-1,312	1,704	,722	-5,37	2,74
PZP	1	2	,499	1,644	,951	-3,41	4,41
		3	-4,459	1,616	,957	-4,30	3,39
	2	1	-4,499	1,644	,951	-4,41	3,41
		3	-9,958	1,249	,724	-3,93	2,01
	3	1	,459	1,616	,957	-3,39	4,30
		2	,958	1,249	,724	-2,01	3,93
BYD	1	2	-1,808	1,938	,621	-6,42	2,80
		3	-1,809	1,906	,610	-6,34	2,72
	2	1	1,808	1,938	,621	-2,80	6,42
		3	-,002	1,472	1,000	-3,50	3,50
	3	1	1,809	1,906	,610	-2,72	6,34
		2	,002	1,472	1,000	-3,50	3,50
SUM	1	2	-8,221	10,284	,704	-32,68	16,24
		3	-15,502	10,112	,280	-39,55	8,55
	2	1	8,221	10,284	,704	-16,24	32,68
		3	-7,282	7,812	,621	-25,86	11,30
	3	1	15,502	10,112	,280	-8,55	39,55
		2	7,282	7,812	,621	-11,30	25,86

Hodiny týdně

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Hod týdn kategorie	(J) Hod týdn kategorie	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ZDR	1	2	3,590	2,366	,287	-2,04	9,22
		3	3,585	2,204	,239	-1,66	8,83
	2	1	-3,590	2,366	,287	-9,22	2,04
		3	-,005	1,751	1,000	-4,17	4,16
	3	1	-3,585	2,204	,239	-8,83	1,66
		2	,005	1,751	1,000	-4,16	4,17
PAZ	1	2	,900	1,860	,879	-3,52	5,32
		3	1,609	1,733	,624	-2,51	5,73
	2	1	-,900	1,860	,879	-5,32	3,52
		3	,709	1,377	,864	-2,57	3,98
	3	1	-1,609	1,733	,624	-5,73	2,51
		2	-,709	1,377	,864	-3,98	2,57
DET	1	2	-,471	1,690	,958	-4,49	3,55
		3	1,122	1,574	,756	-2,62	4,87
	2	1	,471	1,690	,958	-3,55	4,49
		3	1,593	1,251	,413	-1,38	4,57
	3	1	-1,122	1,574	,756	-4,87	2,62
		2	-1,593	1,251	,413	-4,57	1,38
VLO	1	2	1,285	1,818	,760	-3,04	5,61
		3	2,885	1,694	,209	-1,14	6,91
	2	1	-1,285	1,818	,760	-5,61	3,04
		3	1,599	1,346	,463	-1,60	4,80
	3	1	-2,885	1,694	,209	-6,91	1,14
		2	-1,599	1,346	,463	-4,80	1,60
SEX	1	2	1,421	2,314	,813	-4,08	6,93
		3	3,062	2,156	,334	-2,07	8,19
	2	1	-1,421	2,314	,813	-6,93	4,08
		3	1,641	1,713	,605	-2,43	5,72
	3	1	-3,062	2,156	,334	-8,19	2,07
		2	-1,641	1,713	,605	-5,72	2,43
FIN	1	2	1,545	2,391	,795	-4,14	7,23
		3	3,426	2,227	,278	-1,87	8,72
	2	1	-1,545	2,391	,795	-7,23	4,14
		3	1,880	1,769	,539	-2,33	6,09
	3	1	-3,426	2,227	,278	-8,72	1,87
		2	-1,880	1,769	,539	-6,09	2,33

VLC	1	2	-,888	2,292	,921	-6,34	4,56
		3	-1,410	2,135	,787	-6,49	3,67
	2	1	,888	2,292	,921	-4,56	6,34
		3	-,522	1,696	,949	-4,56	3,51
	3	1	1,410	2,135	,787	-3,67	6,49
		2	,522	1,696	,949	-3,51	4,56
MAN	1	2	3,251	2,347	,352	-2,33	8,83
		3	5,002	2,186	,062	-,20	10,20
	2	1	-3,251	2,347	,352	-8,83	2,33
		3	1,751	1,737	,574	-2,38	5,88
	3	1	-5,002	2,186	,062	-10,20	,20
		2	-1,751	1,737	,574	-5,88	2,38
PZP	1	2	2,184	1,726	,418	-1,92	6,29
		3	,775	1,608	,880	-3,05	4,60
	2	1	-2,184	1,726	,418	-6,29	1,92
		3	-1,409	1,278	,514	-4,45	1,63
	3	1	-,775	1,608	,880	-4,60	3,05
		2	1,409	1,278	,514	-1,63	4,45
BYD	1	2	,462	2,065	,973	-4,45	5,37
		3	,691	1,924	,931	-3,88	5,27
	2	1	-,462	2,065	,973	-5,37	4,45
		3	,229	1,528	,988	-3,41	3,86
	3	1	-,691	1,924	,931	-5,27	3,88
		2	-,229	1,528	,988	-3,86	3,41
SUM	1	2	10,037	10,955	,631	-16,02	36,10
		3	12,246	10,205	,456	-12,03	36,52
	2	1	-10,037	10,955	,631	-36,10	16,02
		3	2,209	8,108	,960	-17,08	21,50
	3	1	-12,246	10,205	,456	-36,52	12,03
		2	-2,209	8,108	,960	-21,50	17,08

Příloha 5.7

KORELACE VYHOŘENÍ A DEMOGRAFICKÝCH ÚDAJŮ

		Muž/žen	Věk	D.praxe	Vzdělání	Typ školy	Bydliště	počet dětí	děti kategorie	Hod týdn kategorie	Hod týdn	HS
Muž/žen	Correlation Coefficient	1,000	-,097	-,078	,169	-,049	,049	,008	,028	,687**	,674**	,160
	Sig. (2-tailed)	.	,156	,256	,013	,472	,471	,907	,689	,000	,000	,019
	N	214	214	213	214	214	214	206	206	211	211	214
Věk	Correlation Coefficient	-,097	1,000	,731**	-,222**	,016	-,057	,101	,119	-,149	-,203**	,070
	Sig. (2-tailed)	,156	.	,000	,001	,819	,405	,149	,087	,031	,003	,311
	N	214	214	213	214	214	214	206	206	211	211	214
D.praxe	Correlation Coefficient	-,078	,731**	1,000	-,181**	-,112	-,242**	,186**	,213**	-,125	-,142	,124
	Sig. (2-tailed)	,256	,000	.	,008	,103	,000	,007	,002	,069	,039	,070
	N	213	213	213	213	213	213	205	205	211	211	213
Vzdělání	Correlation Coefficient	,169	-,222**	-,181**	1,000	-,056	,094	,042	,029	,130	,087	,111
	Sig. (2-tailed)	,013	,001	,008	.	,416	,170	,544	,675	,059	,207	,105
	N	214	214	213	214	214	214	206	206	211	211	214
Typ školy	Correlation Coefficient	-,049	,016	-,112	-,056	1,000	,258**	-,384**	-,349**	-,114	-,148	-,012
	Sig. (2-tailed)	,472	,819	,103	,416	.	,000	,000	,000	,099	,032	,866
	N	214	214	213	214	214	214	206	206	211	211	214

Bydliště	Correlation Coefficient	,049	-,057	-,242**	,094	,258**	1,000	-,147*	-,138*	,044	-,040	-,176**
	Sig. (2-tailed)	,471	,405	,000	,170	,000	.	,035	,048	,528	,563	,010
	N	214	214	213	214	214	214	206	206	211	211	214
počet dětí	Correlation Coefficient	,008	,101	,186**	,042	-,384**	-,147*	1,000	,918**	-,074	,030	-,067
	Sig. (2-tailed)	,907	,149	,007	,544	,000	,035	.	,000	,291	,673	,342
	N	206	206	205	206	206	206	206	206	204	204	206
děti kategorie	Correlation Coefficient	,028	,119	,213**	,029	-,349**	-,138*	,918**	1,000	-,055	,040	-,054
	Sig. (2-tailed)	,689	,087	,002	,675	,000	,048	,000	.	,434	,568	,443
	N	206	206	205	206	206	206	206	206	204	204	206
Hod týdn kategorie	Correlation Coefficient	,687**	-,149*	-,125	,130	-,114	,044	-,074	-,055	1,000	,896**	,086
	Sig. (2-tailed)	,000	,031	,069	,059	,099	,528	,291	,434	.	,000	,211
	N	211	211	211	211	211	211	204	204	211	211	211
Hod týdn	Correlation Coefficient	,674**	-,203**	-,142*	,087	-,148*	-,040	,030	,040	,896**	1,000	,075
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,039	,207	,032	,563	,673	,568	,000	.	,277
	N	211	211	211	211	211	211	204	204	211	211	211
HS	Correlation Coefficient	,160*	,070	,124	,111	-,012	-,176**	-,067	-,054	,086	,075	1,000
	Sig. (2-tailed)	,019	,311	,070	,105	,866	,010	,342	,443	,211	,277	.
	N	214	214	213	214	214	214	206	206	211	211	214

Příloha 5.8

KORELACE ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI A DEMOGRAFICKÝCH ÚDAJŮ

		ZDR	PAZ	DET	VLO	SEX	FIN	VLC	MAN	PZP	BYD	SUM	STANINY
Mužžžen	Correlatio n Coefficient	-,212	-,125	-,146	-,231	-,166	-,165	,049	-,195	-,192	,000	-,173	-,154
	Sig. (2- tailed)	,030	,205	,137	,018	,090	,092	,622	,046	,050	,997	,078	,116
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
Věk	Correlatio n Coefficient	-,183	,126	-,049	-,032	-,072	-,002	,067	,068	,032	-,047	-,037	,012
	Sig. (2- tailed)	,062	,199	,623	,749	,468	,985	,498	,489	,746	,635	,711	,900
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
D.praxe	Correlatio n Coefficient	-,292	-,034	-,119	-,178	-,211	,010	-,009	-,061	-,091	-,158	-,157	-,118
	Sig. (2- tailed)	,003	,733	,227	,070	,031	,919	,928	,534	,356	,107	,111	,232
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
Vzdělání	Correlatio n Coefficient	-,127	-,175	,122	-,118	,018	-,141	-,197	,019	-,075	,012	-,127	-,138
	Sig. (2- tailed)	,198	,074	,216	,232	,855	,150	,044	,848	,448	,901	,196	,160
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
Typ školy	Correlatio n Coefficient	,196	,084	,146	,271	,206	,130	,243	,172	-,075	,128	,209	,223
	Sig. (2- tailed)	,045	,397	,137	,005	,035	,185	,013	,079	,445	,193	,033	,022
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
Bydliště	Correlatio n Coefficient	,214	,199	,130	,140	,196	-,008	,222	,071	,039	,083	,139	,107
	Sig. (2- tailed)	,028	,042	,187	,155	,045	,932	,023	,472	,694	,402	,158	,277
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
počet dětí	Correlatio n Coefficient	,027	,009	,138	,147	,058	-,027	-,009	,040	,130	,075	,067	,065
	Sig. (2- tailed)	,786	,930	,170	,143	,567	,785	,927	,689	,195	,459	,506	,518
	N	101	101	101	101	101	101	101	101	101	101	101	101

děti kategorie	Correlation Coefficient	-.009	-.042	.091	.085	.021	-.033	.036	.039	.132	.068	.033	.040
	Sig. (2- tailed)	.930	.675	.367	.396	.832	.744	.723	.695	.188	.500	.745	.689
	N	101	101	101	101	101	101	101	101	101	101	101	101
Hod týdn kategorie	Correlation Coefficient	-.141	-.064	-.151	-.194	-.169	-.159	.051	-.257**	.004	-.055	-.120	-.127
	Sig. (2- tailed)	.154	.517	.126	.049	.086	.108	.608	.009	.970	.581	.226	.200
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Hod týdn	Correlation Coefficient	-.161	-.101	-.179	-.238	-.199	-.143	.036	-.219	-.036	-.055	-.150	-.158
	Sig. (2- tailed)	.103	.307	.069	.015	.043	.149	.714	.025	.715	.578	.129	.110
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104	104
ZDR	Correlation Coefficient	1,000	.455**	.384**	.654**	.525**	.463**	.489**	.334**	.482**	.288**	.772**	.748**
	Sig. (2- tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.003	.000	.000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
PAZ	Correlation Coefficient	.455**	1,000	.308**	.551**	.431**	.523**	.500**	.364**	.433**	.299**	.607**	.613**
	Sig. (2- tailed)	.000	.	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
DET	Correlation Coefficient	.384**	.308**	1,000	.484**	.447**	.241**	.283**	.449**	.322**	.427**	.490**	.489**
	Sig. (2- tailed)	.000	.001	.	.000	.000	.013	.003	.000	.001	.000	.000	.000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
VLO	Correlation Coefficient	.654**	.551**	.484**	1,000	.669**	.480**	.441**	.483**	.583**	.399**	.829**	.800**
	Sig. (2- tailed)	.000	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105

SEX	Correlation Coefficient	,525**	,431**	,447**	,669**	1,000	,238	,381**	,518**	,479**	,315**	,702**	,675**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,014	,000	,000	,000	,001	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
FIN	Correlation Coefficient	,463**	,523**	,241*	,480**	,238	1,000	,395**	,281**	,338**	,423**	,681**	,677**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,013	,000	,014	.	,000	,004	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
VLC	Correlation Coefficient	,489**	,500**	,283**	,441**	,381**	,395**	1,000	,374**	,427**	,355**	,668**	,674**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
MAN	Correlation Coefficient	,334	,364**	,449**	,483**	,518**	,281**	,374**	1,000	,271**	,416**	,513**	,518**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000	,000	,004	,000	.	,005	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
PZP	Correlation Coefficient	,482**	,433**	,322**	,583**	,479**	,338**	,427**	,271**	1,000	,385**	,690**	,675**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,005	.	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
BYD	Correlation Coefficient	,288	,299**	,427**	,399**	,315**	,423**	,355**	,416**	,385**	1,000	,612**	,599**
	Sig. (2-tailed)	,003	,002	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
SUM	Correlation Coefficient	,772**	,607**	,490**	,829**	,702**	,681**	,668**	,513**	,690**	,612**	1,000	,980**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105
STANINY	Correlation Coefficient	,748**	,613**	,489**	,800**	,675**	,677**	,674**	,518**	,675**	,599**	,980**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105	105

Příloha 6.

VYHODNOCENÁ DATA Z DOTAZNÍKU ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI

Tab. 39 Životní spokojenost podle pohlaví

Pohlaví	Muži		Ženy	
	Respondenti	%	Respondenti	%
Úroveň životní spokojenosti (ŽS)				
Nízká úroveň ŽS	3	17,65 %	30	34,09 %
Střední úroveň ŽS	12	70,59 %	47	53,41 %
Vysoká úroveň ŽS	2	11,76%	11	12,50 %
Celkem (105)	17	100 %	88	100 %

Tab. 40 Životní spokojenost podle věk

Věk	do 30 let		31 – 40 let		41 – 50 let		nad 50 let	
	R	%	R	%	R	%	R	%
Respondenti/procenta								
Nízká úroveň ŽS	0	0	7	24,14	20	42,55	6	21,43
Střední úroveň ŽS	1	100	17	58,62	22	46,81	19	67,86
Vysoká úroveň ŽS	0	0	5	17,24	5	10,64	3	10,71
Celkem (105)	1	100	29	100	47	100	28	100

Tab. 41 Životní spokojenost podle délky praxe

Délka praxe	do 10 let		11 – 20 let		21 – 30 let		nad 30 let	
	R	%	R	%	R	%	R	%
Respondenti/procenta								
Nízká úroveň ŽS	3	12	16	45,72	9	28,12	5	38,46
Střední úroveň ŽS	16	64	17	48,57	19	59,38	7	53,85
Vysoká úroveň ŽS	6	24	2	5,71	4	12,5	1	7,69
Celkem (105)	25	100	35	100	32	100	13	100

Tab. 42 Životní spokojenost podle dosaženého vzdělání

Dosažené vzdělání	Středoškolské		Vysokoškolské	
	Respondenti	Procenta	Respondenti	Procenta
Nízká úroveň ŽS	0	0	32	31,68
Střední úroveň ŽS	3	75	57	56,44
Vysoká úroveň ŽS	1	25	16	11,88
Celkem (105)	4	100	101	100

Tab. 43 Životní spokojenost podle typu školy a vzdělávacího stupně –
respondenti

Typ školy	ZŠ 1.st.	ZŠ 2.st.	ZŠ oba stupně	Gym	SOŠ	SOU	SOŠ a SOU
Respondenti	R	R	R	R	R	R	R
Níz. úroveň ŽS	5	11	7	3	8	0	1
Střed. úrov. ŽS	7	13	11	4	16	1	7
Vys. úrov. ŽS	2	1	3	0	7	0	0
Celkem (105)	14	25	21	7	29	1	8

Tab. 44 Životní spokojenost podle typu školy a vzdělávacího stupně –
procenta

Typ školy	ZŠ 1.st.	ZŠ 2.st.	ZŠ oba stupně	Gym	SOŠ	SOU	SOŠ a SOU
Procenta	%	%	%	%	%	%	%
Níz. úrov. ŽS	35,71	44	33,33	42,86	20,69	0	12,5
Střed. úrov. ŽS	50	52	52,38	57,14	55,17	100	87,5
Vys. úrov. ŽS	14,29	4	14,29	0	24,14	0	0
Celkem (105)	100	100	100	100	100	100	100

Tab. 45 Životní spokojenost podle místa bydliště

Bydliště	Obec		Malé město		Velké město	
	R	%	R	%	R	%
Respondenti/procenta	R	%	R	%	R	%
Nízká úroveň ŽS	6	33,33	16	39,02	11	23,91
Střední úroveň ŽS	11	61,11	21	51,22	27	58,7
Vysoká úroveň ŽS	1	5,56	4	9,76	8	17,39
Celkem (105)	18	100	41	100	46	100

Tab. 46 Životní spokojenost podle odučených hodin týdně

Počet odučených hodin týdně	do 10h		11 – 20h		nad 21h	
	R	%	R	%	R	%
Respondenti/procenta	R	%	R	%	R	%
Nízká úroveň ŽS	4	23,53	9	27,27	20	37,04
Střední úroveň ŽS	10	58,82	20	60,61	28	51,85
Vysoká úroveň ŽS	3	17,65	4	12,12	6	11,11
Celkem (105)	17	100	33	100	54	100

Příloha 7.

KVALITATIVNÍ VÝZKUM

OTÁZKY PRO ROZHOVOR

SYNDROM VYHOŘENÍ X ZAPÁLENOST U UČITELŮ

Cítíte se vyhořelí? Pokud je odpověď ano....

1. Co vám v souvislosti s prací bere/dává energii?
2. Když myslíte na svou práci, jaké emoce pociťujete?
3. Co potřebuje učitel, aby byl v práci spokojený, šťastný, zapálený? Co potřebujete vy?
4. Co vás v práci naplňuje negativními/pozitivními emocemi?
5. Co se vám na vaší práci líbí/nelíbí?
6. Co je pro vás v práci nejnáročnější? Co považujete na profesi učitele za nejtěžší?
7. Co vás v práci stresuje?
8. Jaké účinné strategie zvládnání stresu máte?
9. Jaké vaše strategie zvládnání stresu považujete za neúčinné?
10. Vzpomenete si na nejvíce frustrující moment vaší kariéry? Co se stalo? Jak vás to ovlivnilo?
11. Zkuste si vzpomenout na to, kdy jste začal pociťovat vyhoření... Kdy se vyhoření objevilo?
12. Jakých oblastí se vyhoření hlavně týká? Jakých vůbec ne?
13. Co nejvíce přispělo/přispívá k vašemu vyhoření? Jak se to projevuje? Jak to řešíte?
14. Jak vyhoření ovlivňuje vaši práci?
15. Jak si vysvětlujete to, že zrovna vy se cítíte vyhořelý/á?
16. Co by se mělo změnit, abyste v práci byl/a spokojenější, šťastnější, co by pomohlo?
17. Kdy jste vyhoření necítil? Co v tu chvíli bylo jinak?
18. Jaká nová výzva by mohla vaše vyhoření zmírnit nebo zastavit?
19. Jak by vaše práce vypadala, kdybyste nebyl/a vyhořelý/á?
20. Jaké vlastnosti by měl mít učitel, aby se vyhnul vyhoření? Proč?
21. Jaké pracovní podmínky by měl mít učitel, aby se vyhnul vyhoření?
22. Kdybyste měl/a vymyslet kurz nebo školení na pomoc proti vyhoření, jak by měl kurz vypadat?
23. Jak by se dalo vyhoření předejít?
24. Co byste poradil/a začínajícím učitelům? Jak by mohli předejít vyhoření?
25. Co byste poradil budoucím studentům pedagogických fakult, co by si měli uvědomit, než se rozhodnou studovat tento obor?
26. Kdybyste měl/a práci učitele přirovnat ke zvířeti, jaké zvíře by to bylo a proč?
27. Kdybyste měl/a práci učitele přirovnat ke krajině, jaká krajina by to byla a proč?
28. Dokončete větu: Práce učitele je....

Pokud na otázku, zda se jedná o zapáleného učitele, dotazovaný odpověděl ano...

1. Co vám v souvislosti s prací dává/bere energii?
2. Když slyšíte slovo práce-jaká asociace vám naskočí?
3. Když myslíte na svou práci, jaké emoce pociťujete?
4. Co potřebuje učitel, aby byl v práci spokojený, šťastný, zapálený? Co potřebujete vy?
5. Z čeho máte v práci dobrý/nedobry pocit?
6. Co vás v práci naplňuje pozitivními/negativními emocemi?
7. Co se vám na vaší práci líbí/nelíbí?
8. Jak si udržujete svou zapálenost pro práci učitele?
9. Co by vaši zapálenost ještě zvýšilo?
10. Co byl nejvíce inspirující moment vaší kariéry? Co se stalo? Jak vás to ovlivnilo?
11. Co nejvíce přispívá k vašemu zapálení pro profesi učitele?
12. Jak se zapálenost pro práci učitele projevuje na vašem výkonu (při vyučování)?
13. Jakých oblastí vaší práce se zapálenost hlavně týká? Jakých ne?
14. Co by vám nejvíce pomohlo k tomu, aby vám zapálenost co nejdéle vydržela?
15. Jaké pracovní podmínky přispívají k zapálenosti učitele?
16. Co je pro vás v práci nejnáročnější? Co považujete na profesi učitele za nejtěžší?
17. Co vás v práci stresuje?
18. Jaké účinné strategie zvládnání stresu máte?
19. Jaké vaše strategie zvládnání stresu považujete za neúčinné?
20. Jak si vysvětlujete, že odoláváte vyhoření?
21. Jaké pracovní podmínky by měl mít učitel, aby se vyhnul vyhoření?
22. Kdybyste měl/a vymyslet kurz nebo školení na pomoc proti vyhoření, jak by měl kurz vypadat?
23. Kdybyste měl navrhnout workshop pro to, jak si udržet zapálenost pro profesi učitele, jak by měl takový program vypadat?
24. Co byste poradil začínajícím učitelům-jak si udržet elán, energii, spokojenost a zapálenost?
25. Co byste poradil budoucím studentům pedagogických fakult, co by si měli uvědomit, než se rozhodnou studovat tento obor?
26. Kdybyste měl/a práci učitele přirovnat ke zvířeti, jaké zvíře by to bylo a proč?
27. Kdybyste měl/a práci učitele přirovnat ke krajině, jaká krajina by to byla a proč?
28. Dokončete větu: Práce učitele je....

